



Universidad de la República Oriental del Uruguay  
Facultad de Psicología  
Trabajo Final de Grado  
Monografía

*Niños que no juegan*

*Importancia del juego en la clínica psicoanalítica infantil:  
¿Qué sucede cuando hay dificultades para elaborar el juego en la consulta psicológica infantil?*

Natalia Karina Rago Orrego  
CI: 4953233-7

Tutor: Alfredo Parra

Montevideo, Uruguay  
Octubre, 2017

**Resumen:**

La presente monografía, contextualizada dentro del marco de Trabajo Final de Grado de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, tiene como temática central la importancia del juego en la infancia, brindando especial hincapié en aquellos casos donde hay disminución o ausencia de juego en la consulta psicológica infantil. Para ello se realizó una revisión teórica de diversos autores clásicos y contemporáneos con la intención de reflexionar sobre qué se entiende por juego, cuáles son las etapas del mismo, cuáles son los tipos de juego esperables para cada etapa madurativa del niño y en base a eso develar las posibles causas por las cuales un niño tuviera dificultades para elaborarlo, las cuales van desde problemas emocionales, hasta diversos trastornos del desarrollo. Así mismo se repasan las consecuencias psíquicas que esto genera. Respecto al rol del psicólogo se plantean diversas formas de intervención para poder trabajar exitosamente a pesar de dicha dificultad, así como también herramientas para mejorar y habilitar espacios donde la capacidad de juego incremente.

Palabras clave: JUEGO - ALTERACIONES - HERRAMIENTAS DIAGNOSTICAS-PSICOANALISIS

## ÍNDICE

Resumen: .....	1
Introducción: .....	4
1: El juego y autores clásicos.....	5
1.1: El juego para Freud.....	5
1.2: El juego para Melanie Klein.....	7
1.3: El juego para Winnicott .....	9
2: El juego como herramienta para el desarrollo socioemocional infantil.....	13
2.1. ¿Qué esperar en cada edad? .....	13
2.2: El juego para Vygotski .....	16
3: La hora de juego diagnostica: el juego como herramienta para el psicodiagnóstico.....	19
3.1: el Juego en la Clínica.....	19
3.2: Materiales de la caja de juego.....	20
3.3. Momentos del juego.....	21
4: Niños que no juegan .....	22
4.1: Dificultades a la hora de jugar .....	22
4.2. Dificultades para elaborar juego en TEA.....	27
4.3: Dificultades para jugar en Psicosis.....	30
Reflexiones finales:.....	31
Referencias Bibliográficas:.....	34

*“Y está el juego... Pero hay niños que no juegan (...) es como encontrar algo de la insistencia de la muerte allí donde uno esperaría encontrar sólo vida. Pero esto mismo lleva a una fuerte tentación de irse. Si él no se conecta, si él no establece ningún vínculo, el analista piensa en otra cosa, mira para otro lado, deja pasar el tiempo. Este es el mayor riesgo que se plantea con este tipo de pacientes. Por esto mismo, para estar, hay que proponérselo, intentar sostener el vínculo desde uno, acercarse... es un trabajo de ‘despertar’ a un otro que permanece en una especie de estado de somnolencia. A la vez, ese sacudir a un niño para que despierte, nos enfrenta con una suerte de actitud violatoria, intrusiva, y nos hace asomar a un abismo. Y digo abismo porque cuando logramos despertarlo, no aparecen los cuentos de hadas ni las historias heroicas sino que lo que estos niños nos muestran son fragmentos detrás de las murallas. Atravesamos la barrera (que no es represión sino más bien un movimiento de rechazo de todo lo que no pueda ser englobado en el sí mismo precariamente armado) y nos encontramos con islas representacionales. Y a la vez, debemos tener en cuenta que un despertar brusco puede ser desorganizante. El despertar al otro es aquí una intervención estructurante en tanto tome en cuenta los tiempos y los ritmos del niño.”*

*(Beatriz Janín, 2012, p.53)*

## **Introducción:**

A lo largo de la carrera de psicología, durante los diversos cursos y seminarios referidos a psicología infantil, todos los docentes, incluso de distintas corrientes, coincidían en una idea: no importa si un niño en consulta no habla, lo que importa y lo que debe generar preocupación en el psicólogo es que el niño no juegue. Esto ha sido el puntapié inicial para poder pensar el tema principal de la monografía; entendiendo al juego como el lenguaje del niño: ¿Qué hace que algunos niños no puedan expresarse?

El juego permite al niño conocer el mundo exterior y adaptarse a él. Es esencial para estructurar el yo, ya que no solo enriquece la creatividad y la imaginación del pequeño, también permiten desarrollar la observación, ejercitar la atención, la concentración y la memoria. Herramientas que luego el niño logrará aplicar también a situaciones de su cotidianeidad no lúdicas (Gómez, 2011).

El jugar es una función fundamental para el desarrollo psíquico del niño, permite desarrollar procesos psíquicos importantes y a la vez es el medio por el cual el niño se expresa. Desde su interpretación es posible conocer su mundo interno, fantasías, miedos, deseos (Casas, 1999).

Lo habitual es que el niño a lo largo de su infancia vaya adquiriendo poco a poco habilidades para desarrollar varios tipos de juego que lo ayudan entre otras cosas a irse integrando a la sociedad, a reconocer, adaptar y asimilar la realidad que lo rodea (Vygotski, 1996)

Ahora bien, ¿Qué sucede, cuando esa capacidad de juego es disminuida, anulada, o sustituida por otras actividades? ¿Qué sucede a nivel psíquico, cuando el desarrollo de la actividad lúdica es alterado, se vuelve reiterativo, tedioso, repetitivo y poco imaginativo? ¿Qué está queriendo decir un niño cuando su forma de expresarse por excelencia se ve perjudicada?

Es la intención del presente trabajo plasmar diversas perspectivas teóricas, de manera que colaboren a la búsqueda de respuestas y a la elaboración de nuevos cuestionamientos en referencia al no jugar.

## 1: El juego y autores clásicos

### 1.1: El juego para Freud

*“La ocupación preferida y más intensa del niño es el juego (...) toma muy en serio su juego, emplea en él grandes montos de afecto. Lo opuesto al juego no es la seriedad... sino la realidad efectiva.” (Freud, 1908 p. 127).*

La historia del juego y su interpretación analítica comenzó con Sigmund Freud. Si bien este no profundizó sobre el psicoanálisis infantil ni sobre el juego en particular, a lo largo del desarrollo de sus escritos abre las líneas que luego serán retomadas por otros autores, los cuales se transformaron en grandes referentes del psicoanálisis con niños, como es el caso por ejemplo de su propia hija Anna Freud, Melanie Klein, Donald Winnicott, entre otros (Gómez, 2011).

Freud (1908) menciona al juego por primera vez en su texto “El creador literario y el fantaseo” haciendo un paralelismo entre juego y la creación poética, aludiendo a que la importancia y seriedad que los niños tienen frente a dicha actividad es comparable a la actitud que el poeta ejerce frente al poema. Jugar forma parte de la rutina del niño, siendo ésta su actividad preferida y más intensa, mediante la cual crea un mundo propio, diferenciado del mundo real, donde va incorporando y enlazando elementos de la realidad externa, de sus vivencias y su fantasía.

El niño diferencia muy bien de la realidad su mundo del juego, a pesar de toda su investidura afectiva; y tiende a apuntalar sus objetos y situaciones imaginados en cosas palpables y visibles del mundo real. Sólo ese apuntalamiento es el que diferencia aún su «jugar» del «fantasear». (Freud, 1908 p. 127-128)

Posteriormente Freud (1986) nota la importancia del juego observando a su nieto de 18 meses jugar con un carretel de madera atado con una piola, lo cual describe en el texto “más allá del principio del placer”. El juego se trataba de arrojar lejos desde su cuna el carretel, el cual seguía sosteniendo por el piolín; y luego tirar de este, para volver a traer el carretel. El juego completo era hacer desaparecer y luego aparecer el objeto, donde el primer movimiento iba acompañado por un “oh...”, al que la madre del niño y Freud (1986)

interpretaron como “Fort”, que en alemán significa “se fue”, y el segundo movimiento era acompañado por un “Ah...” o “Da”, que significa “acá está”. Ante esto dicho autor interpreta que frente a la angustia que le causa la partida de la madre, el niño la remedia escenificando con los objetos que tiene a su alcance: desaparece y aparece.

Para entender el juego infantil, Freud (1986) propone la teoría del trauma. Se interpreta que los niños al jugar elaboran situaciones dolorosas, que son insostenibles para el Yo. De esta manera la actividad lúdica ayuda al niño mediante la repetición de experiencias que lo impresionaron, alcanzando así una forma de descarga energética, la cual es necesaria ya que le permite retornar a la homeostasis. El niño repite en el juego una impresión desagradable la cual viene asociada a una ganancia de placer de otra índole. La escena a pesar de ser displacentera es repetida una y otra vez por el niño, para apoderarse de esa situación, de esta manera el niño se sitúa en una posición activa (Freud, 1986).

En este caso el juego aparece no como una actividad demandante de placer, sino como un medio de sanación por el cual el niño toma una situación desagradable, vivida de forma pasiva, y la revive de forma activa mediante una situación nueva y ficticia (Freud, 1931). Un ejemplo claro de esto sería el juego del doctor: el niño toma un muñeco, o peluche colocándolo en el rol de paciente, y le realiza lo que le hacen a él cuando va al control médico. “Con esta modalidad de tránsito de la pasividad a la actividad procura dominar psíquicamente sus impresiones vitales” (Freud, 1992, p. 156).

Continuando con el autor, considera que si bien los fenómenos psíquicos se encuentran regulados por el Principio del Placer, este mecanismo regulador de lo anímico no siempre conduce al placer, aunque sea su cometido. En ocasiones el yo manifiesta un conflicto que debe ser resuelto y posterga este principio. Es por ello que muchas veces cuando un individuo experimenta un hecho traumático, su psiquismo al sentirse desequilibrado emocionalmente provoca una repetición de este episodio con el cual se intenta reelaborar y representar dicha situación hasta lograr superarla (Freud, 1986).

El principio del placer regulará e intervendrá hacia la búsqueda de la satisfacción pulsional siempre y cuando ésta no sea aplazada por el principio de realidad (Freud, 1986).

Frente a lo expuesto anteriormente surgen las siguientes interrogantes: ¿todo juego tiene como función superar una situación displacentera?, ¿todo hecho traumático puede elaborarse mediante el juego?, ¿aquel que tiene limitaciones al jugar será que no logra salirse de ese lugar de padecimiento?

Se entiende que no todo niño tiene la capacidad de simbolizar su padecimiento, para ello es necesario primero poder avanzar en su correcto desarrollo psíquico, donde es fundamental desarrollar la capacidad creatividad y la imaginación. “No en todos los niños se da con igual regularidad y energía esa alternancia de la pasividad a la actividad, y en muchos puede faltar” (Freud, 1931, p 237-238).

No obstante si bien se comparte la idea clásica de que en muchos casos el juego repetitivo es utilizado para intentar superar vivencias traumáticas, esto no significa que cada vez que se realiza un juego repetitivo implique la repetición de un suceso traumático. A la hora de analizar el juego de un niño es importante visualizarlo en un contexto, hay que cuestionar como actúa antes, durante y después del mismo; observar cuándo, cómo, con qué frecuencia, con quién y a qué juega un niño para poder llegar a entender e interpretar el mismo.

Gradualmente, a medida que el niño se vuelve más complejo como personalidad y tiene una realidad personal o interior, el juego pasa a expresar mediante materiales externos las relaciones y angustias internas. Esto conduce a la idea de que el juego es expresión de identificaciones con personas, animales y objetos del ambiente inanimado. (Winnicott, 1991, p. 80)

## **1.2: El juego para Melanie Klein**

*“La variedad de situaciones emocionales que pueden ser expresadas por las actividades del juego son ilimitadas (...) También hallamos en el juego del niño la repetición de experiencias reales y detalles de la vida de todos los días, frecuentemente entrelazados con sus fantasías.”*  
(Klein, 1987, p160).

Aberastury (1980) plantea que Melanie Klein impulsada por las las investigaciones precursoras de Freud y el trabajo psicoanalítico con niños mayores de seis años de la Dra.



Hellmuth, fue la primera persona en crear un instrumento el cual pudiera utilizarse para la interpretación del lenguaje infantil preverbal: la técnica de la caja de juego, la cual significó abrir el campo del psicoanálisis infantil explorado hasta entonces, incluyendo a los niños más pequeños (en Klein, 1980).

Un factor importante a la hora de pensar el uso del juego en niños de edad preescolar, tiene que ver con el hecho de no tener desarrollado totalmente el habla, los niños utilizan la simbolización como medio para expresarse (Oviedo & Toro, 2014). A su vez se entiende que incluso aquel niño con la capacidad de lenguaje desarrollada, a diferencia del adulto, le es complejo expresarse de forma directa sobre lo que le aqueja, inquieta, preocupa o angustia. La técnica de juego se crea entonces con el propósito de suplir la asociación libre del adulto, entendiendo al juego, al igual que los sueños, como medio de acceso al inconsciente del niño (Klein, 1987). “El niño expresa sus fantasías, sus deseos y sus experiencias de una modo simbólico por medio de juguetes y juegos” (Klein, 1980, p. 27).

De acuerdo con dicha autora (1980) mediante la acción lúdica el niño descarga fantasías masturbatorias suprimiendo la represión, provocando placer y alivio del excesivo sentimiento de culpa cuyo origen se encuentra “en los impulsos agresivos relacionados con el conflicto edípico” (Klein, 1980, p.25). Las inhibiciones en el juego son entonces producto de una excesiva represión, no permitiendo la elaboración de dichas descargas anulando también la vida imaginativa del niño (Klein 1980).

Es fundamental tener en cuenta no solo el contenido del juego, sino también, cuándo, cómo y de qué manera se realiza el mismo. Se presta especial importancia la actitud y postura frente al juego propiamente dicho, así como también frente a la interrupción del mismo. El niño con su jugar “actúa en lugar de hablar” (Klein, 1980, p28).

Para un correcto desarrollo de la terapia de juego con niños Klein (1980) considera que son fundamentales las interpretaciones del analista, las cuales son fácilmente aceptadas por los niños de forma más natural y simple que en caso de los adultos. Esto se explica debido a que el camino de regreso al inconsciente infantil es más corto que el de un adulto.

Los niños mediante el juego desde el comienzo del tratamiento expresan sus ansiedades y fantasías pero al aclararle constantemente su significado, aparece material adicional en su

juego, incluso cuando parece que el niño no responde de manera consciente a las misma (Klein, 1987).

De acuerdo con esta teoría, el analista puede y debe comenzar a interpretar luego de apreciar que se estableció una transferencia con el niño. Ante una transferencia negativa son aún más pertinentes las interpretaciones debido a que “retroceden los afectos negativos involucrados hacia los objetos o situaciones originarias” (Klein, 1980, p. 40).

Para el éxito del trabajo analítico con niños es fundamental que las interpretaciones que el psicólogo realice sobre el juego tengan un contenido profundo. Se debe apuntar al esclarecimiento no solo del origen del contenido de la representación, que sería aquello manifiesto que genera el síntoma, sino más bien el origen de la ansiedad y sentimiento de culpa asociados a ello. La autora entiende que el juego por sí mismo es insuficiente como para sanar aquello que el niño vive con angustia, de no realizar interpretaciones profundas que permitan una apertura a los motivos más latentes de la demanda, el niño repetirá el juego, y con él su ansiedad por ser comprendido (Klein, 1980).

### **1.3: El juego para Winnicott**

*“El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo, una forma básica de vida”  
(Winnicott, 1993, p 75)*

Otro autor clásico considerado importante a la hora de pensar al juego dentro de la clínica psicoanalítica con niños es Donald Winnicott; a lo largo de su carrera fue desarrollando su teoría respecto al juego transformándolo en uno de sus pilares teóricos (Blinder, Knobel y Siquier, 2008).

Sus interrogantes sobre el juego infantil fueron varias, una de las más relevantes para su futuro desarrollo fue ¿Por qué los niños juegan? Cuya respuesta volcó a razones multifactoriales; llegó a la conclusión de que los niños juegan por placer, para expresar agresión, para controlar la ansiedad, para establecer contactos sociales, para integrar la personalidad, entre otros (Winnicott, 2009).

Para él todos los niños tienen la capacidad para jugar, y puesto que lo considera universal y natural, lo entiende como un facilitador del crecimiento, por lo cual da cuenta del estado de salud del niño. Se basa en la idea de que todo juego implica una capacidad creadora que necesita espacio y tiempo (Winnicott, 1993).

“El psicoanálisis se ha convertido en una forma muy especializada de juego al servicio de la comunicación consigo mismo y con los demás” (Winnicott, 1993, p.65).

A su vez Winnicott (1993) amplía el concepto de jugar y lo diferencia de juego. Puesto que entiende el jugar como algo que va más allá de la ejecución de un juego específico, lo que le interesa no es el juego en sí, sino el movimiento que genera la acción de jugar, la cual no solo es exclusiva de los niños, sino también se halla presente en los adultos.

El juego es visto como la herramienta fundamental de comunicación para la psicoterapia, la cual pasa a ser efectiva, cuando se superponen dos áreas de juego: la del paciente y la del terapeuta, las cuales se realizan en un espacio transicional creado por ambos dentro del encuadre de la consulta. Es en la interacción de ambas áreas de juego, que surge la capacidad de modificar y sanar conflictos reflejados en la demanda del paciente. Por lo tanto, frente a la imposibilidad de juego por parte del niño, es fundamental que dentro de la labor del psicólogo esté incluido trabajar con él para lograr que pueda hacerlo (Winnicott, 1993).

Que el juego sea establecido en un espacio transicional, quiere decir que el lugar del mismo es en la intersección de su mundo interno y el mundo exterior. Esto genera que el juego sea no solo terapéutico por sí mismo, sino también un medio para desarrollar una actitud social positiva. En este espacio transicional el niño logra incorporar elementos del afuera a su psiquis, y a su vez sanar conflictos internos a través del mundo exterior (Winnicott, 1993).

“Es bueno recordar siempre que el juego es por sí mismo una terapia. Conseguir que los chicos jueguen es ya una psicoterapia de aplicación inmediata y universal, e incluye el establecimiento de una actitud social positiva respecto del juego” (Winnicott, 1993, p 75).

Ahora bien, cabe aclarar que si bien para Winnicott (1993) el juego es universal y natural, esto no significa que todo niño en realidad juegue. Lo que significa es que todo niño nace con la posibilidad de desarrollar juego creador, pero para que eso suceda es fundamental la habilitación y la ayuda de un ambiente facilitador.

Dicho autor especifica en “notas sobre el juego” (1991) que el juego es primordialmente una actividad creadora, un logro en el desarrollo emocional del niño, que va más allá de la capacidad heredada. En dicho texto también deja en claro que aspectos desfavorables del ambiente como ser carencias en los cuidados del niño, pueden provocar desconfianza, y reducir la capacidad de juego.

Winnicott (1993) considera fundamental para el desarrollo de la capacidad de juego la estimulación del exterior, ya que es una forma de relación con los adultos, y resulta fundamental para el buen desarrollo de la psiquis del niño la mirada, el sostén y el cuidado de un tercero. En la idea del “soy visto, luego existo” explicada por Rodolfo (2008), aplicada al juego específicamente pudiera ser “soy visto, luego juego”.

Es por esto que en la teoría de Winnicott (1993) el apego es otro aspecto fundamental a la hora de pensar el juego, debido a que para él el juego surge en el espacio potencial entre la madre y el bebé. En referencia a esto, la autora Untoiglich (2015) concuerda con él respecto a que comienza a desarrollarse el juego solo en la medida que el niño siente confianza y sostén frente a su figura materna. Dicha autora trae como ejemplo el juego del fort-da: “para que el niño pueda elaborar la ausencia, tiene que poder confiar en el regreso de la madre” (Untoiglich, 2015, p. 31) de lo contrario, el niño en vez de generar juego, sería invadido por una angustia intolerable, siendo imposible la elaboración simbólica, y con ella, la elaboración del juego. “Las dificultades iniciales de contacto se traducirán inevitablemente en dificultades de juego” (Waserman, 2008, p.45).

A raíz de lo expresado anteriormente, surgen las siguientes interrogantes, ¿Qué sucede con el desarrollo del juego en niños institucionalizados, donde no hay una figura materna constante o permanente?, ¿acaso todos los niños que tienen un apego inseguro o evitativo tienen dificultades a la hora de desarrollar juego simbólico?, si ese fuera el caso, ¿desde la clínica hay formas de remediar esta realidad si el ambiente familiar permanece igual?

Para que se habilite el jugar propiamente dicho, Winnicott (1993) expresa que el niño atraviesa cuatro etapas las cuales va desarrollando paulatinamente. La primera etapa se caracteriza por la fusión que hay entre el objeto y el niño. Esto quiere decir que no hay una clara separación entre uno y otro, lo que provoca una visión subjetiva del objeto. En la segunda etapa el objeto es percibido de forma objetiva por el niño. Pero para ello es fundamental la existencia de una “madre o figura materna dispuesta a participar y a devolver lo que se ofrece” (Winnicott, 1993, p.71). Esto quiere decir que “la madre (o parte de ella) se encuentra en un `ir y venir´ que oscila entre ser lo que el niño tiene la capacidad de encontrar y (alternativamente) ser ella misma, a la espera que la encuentren” (Winnicott, 1993, p.71).

Esa labor constante, genera en el niño confianza, y gracias a ella surge un espacio potencial denominado campo de juegos intermedio y es allí donde se elabora el jugar. Dicha zona de juego no es una realidad psíquica interna. Se encuentra fuera del individuo, pero no es el mundo exterior. En ella el niño, en palabras del autor:

Reúne objetos o fenómenos de la realidad exterior y los usa al servicio de una muestra derivada de la realidad interna o personal. Sin necesidad de alucinaciones, emite una muestra de capacidad potencial para soñar y vive con ella en un marco elegido de fragmentos de la realidad exterior. (Winnicott, 1993, p.76)

En la tercera etapa el niño aprende a jugar solo, en base a la confianza de saber que su madre se encuentra cerca aunque no se encuentre allí necesariamente. En este tercer momento se va desarrollando la capacidad de estar a solas incluso con un otro presente. (Winnicott, 1958). Mientras que en la cuarta etapa tiene que ver con “adquirir la capacidad de superponer dos zonas de juego y disfrutar de ella” (Winnicott, 1993, p.72).

Otro punto significativo planteado por el autor (1993) y que resulta relevante es que el juego cumple una función importante a la hora de controlar la agresión y la destructividad, mediante el mismo en vez de la escisión del Yo, o del objeto, se logra simbolizar la ambivalencia de ellos. A través del juego un objeto puede ser matado y revivido, destruido y restaurado, ensuciado y vuelto a limpiar.

Lo importante del juego, no es el contenido, sino “el estado de casi alejamiento, afín a la concentración de los niños menores y los adultos. El niño que juega habita en una región que no es posible abandonar con facilidad y en la que no se admiten intrusiones” (Winnicott, 1993, p. 76).

En conclusión se consideró fundamental exponer el pensamiento de estos tres autores clásicos debido a que además de ser pioneros en el juego infantil como herramienta psicoanalítica, muchas de las cuestiones expuestas en sus teorías, pese a las versatilidades de la infancia actual, son válidas hasta el día de hoy. Primero “Freud observa a un niño que juega con un carretel. Sigue Melanie Klein, quien `interpreta´ al niño que juega. Y luego con Donald Winnicott, quien nos propone jugar `con´ el niño” (Schroeder, 2001, p.5).

## **2: El juego como herramienta para el desarrollo socioemocional infantil.**

### **2.1. ¿Qué esperar en cada edad?**

*“El juego, más allá de su valor afectivo, es un medio para el desarrollo cognitivo. Es una función vital del pensamiento infantil, ya que contribuye a desarrollarlo y a considerarlo.”*  
(Untoiglich, 2015, p. 131)

El niño mediante su jugar se va conociendo a sí mismo, integra de un modo inconsciente la realidad externa y su realidad interna expandiendo poco a poco su vida social así como también las maneras de comunicarse. Se vincula con fenómenos cognitivos y sociales, tales como la creatividad, la capacidad de solucionar problemas, la comprensión de roles sociales, entre otros. Es por esto que es inevitable no asociar el juego con varias áreas del desarrollo infantil (Garvey, 1977).

Para poder trabajar con niños es fundamental entonces tener claro que no es adecuado esperar un mismo tipo de juego en un niño de cuatro años, a un niño de ocho. A cada etapa del desarrollo infantil se le debe vincular un cierto estilo de juego, el cual demuestra la evolución mental del niño. El ritmo o la edad de aparición de los tipos de juego puede variar

dependiendo de la sociedad, la cultura y la estimulación por parte de los adultos referentes, pero la sucesión es la misma para todos (Rabee, 1980).

Piaget (1982) realizó una clasificación de juego, correspondientes a tres etapas del desarrollo. El juego sensoriomotor, comprendido hasta el segundo año de vida, el juego representativo o simbólico, extendido desde los dos hasta aproximadamente los seis años y el juego reglado o formal, a partir de la etapa escolar.

El juego sensoriomotor se observa desde mucho antes que el desarrollo del lenguaje, a través de él se pone en acción percepciones y movimientos, es un juego de puro ejercicio el cual se caracteriza por la ausencia de pensamiento. A medida que el niño se va desarrollando, se va elaborando su capacidad de imitación, lo cual prolonga la acomodación, y gracias a esta surgen las conductas lúdicas. De estas dos capacidades deviene la inteligencia (Piaget, 1991).

El juego, actividad en la que predomina la asimilación, contribuye a consolidar las conductas ya adquiridas, y representa a la vez el complemento recíproco de la imitación, actividad que se apoya fundamentalmente en la acomodación. Ambos procesos: asimilación (juego) y acomodación (imitación), crean las bases necesarias para todo proceso de aprendizaje. (Untoiglich, 2015, p.131)

El niño va adquiriendo la capacidad para conocer, comprender, e incorporar conceptos, situaciones y elementos nuevos mediante el permanente equilibrio entre la asimilación y la acomodación. Pero es necesario tener presente que no hay asimilación sin ningún lazo con alguna situación vivida en el pasado, “jamás un elemento exterior nuevo da lugar a una adaptación perceptiva, motora o inteligente, sin estar relacionado con actividades anteriores (...) no hay jamás conductas nuevas que surjan ex-abrupto, sin ningún lazo con el pasado, inmediato o lejano” (Piaget, 1991, p.110).

Con el desarrollo de la imitación se abre paso a los comienzos de la representación, a medida que el niño va creciendo se incorpora la acomodación frente a objetos ausentes, va adquiriendo la capacidad de crear significantes lo que abre paso al juego representativo o simbólico (Piaget, 1991).

Al pasar del juego sensoriomotor al representativo se logra la posibilidad de prevenir o anticipar soluciones imaginativas o simbólicas, de esa manera el juego repercute en la inteligencia. Se interiorizan nuevos esquemas simbólicos, provocando el desarrollo de la capacidad de elaborar imitaciones diferidas en el tiempo con el fin de anticipar situaciones (Piaget, 1982).

Esto implica que por ejemplo un niño de cuatro años frente a la frustración de no poder alcanzar un juguete que se encuentra demasiado alto, pueda por medio de su imaginación recordar que cuando su madre necesita alcanzar un objeto lejos de su alcance, la misma decidió subirse a un banco para lograr su objetivo y desde esa vivencia imaginativa, reconocer que hay otros elementos en la habitación que pueden, al igual que a su madre, serle útil para el propósito de alcanzar su juguete e imaginar que un montón de libros pueden funcionar como “banco” para subirse. “La asimilación lúdica (...) es apoyada por la imitación misma, que le aporta los elementos representativos necesarios para la constitución del juego simbólico propiamente dicho” (Piaget, 1982 p.143).

“Para que el ritual lúdico se transforme en símbolo bastaría con que el niño, en lugar de desarrollar este ciclo de sus movimientos habituales, tuviera conciencia de la ficción, es decir que `haga como que´ se duerme” (Piaget, 1982, p.131).

Durante este período, el niño obtiene la capacidad para codificar sus experiencias en símbolos. Este tipo de juego se caracteriza por la presencia de conciencia del “como si”. Se establece juego simbólico cuando por ejemplo, un niño al jugar con una caja imagina que es un auto sin dejar de tener claro el concepto y el uso de una caja; el niño actúa “como si” fuera un auto incluso sin tener el vehículo presente (Piaget, 1991).

El niño a través del juego simbólico lejos de querer someter su yo a la realidad, lo que intentará hacer es satisfacer sus deseos mediante la ficción transformando la realidad desde una perspectiva egocéntrica. Mediante la actividad lúdica se busca revivir y resolver todos sus conflictos, miedos, inquietudes a través de la asimilación deformada de la realidad, una realidad subjetiva, a merced de sus deseos (Piaget, 1991).

A lo largo del desarrollo, el niño logra incorporar conceptos sociales tales como competir y trabajo en equipo; y a raíz de ellos surge el tipo de juego formal, el cual se caracteriza por un estilo de juego donde priman reglas objetivas, y el concepto de cooperación (Piaget, 1991).



Poco a poco se va descentralizando, se va adquiriendo de forma gradual la capacidad de entender que otro puede pensar, actuar y sentir de forma diferente a él. Va conociendo la realidad que lo rodea, y a la vez procesando y solucionando aquellas situaciones complejas de entender, construyendo esquemas cognitivos que le permiten elaborar juegos repetitivos con el fin de comprenderlas e interiorizarlas (Colombo & Beigbeder, 2005).

El juego permite una asimilación de lo real al yo, sin coacciones ni sanciones, transformando lo real a las necesidades del niño. El juego permite acomodar sus deseos a la realidad, crear símbolos y expresarlos, realizar todo tipo de acciones que no lo exponen al juicio o sanción del otro. (Colombo & Beigbeder, 2005, p.7-8)

## **2.2: El juego para Vygotski**

*“El juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo”.*  
(Vygotski, 2009, p 156)

Otro autor que resulta relevante a la hora de pensar el vínculo entre juego y desarrollo es Vygotski (2009). Desde su teoría, el juego es tomado como un factor básico en el desarrollo infantil. En él hay un gran componente de imitación hacia el entorno que lo rodea, de roles, acciones, conductas y gestos que permanentemente se encuentra generando material nuevo para asimilar.

A través del juego se elabora la capacidad de autocontrol, esto es debido a que en él se establecen reglas internas de “auto-limitación y auto-determinación” (Vygotski, 2009, p. 152) muchas veces contrarias a los impulsos inmediatos, inhibiendo conductas ajenas al rol que adopta. El niño al mismo tiempo que adopta el juego libremente, resigna su libertad asumiendo las reglas del juego y extrayendo de allí el máximo placer posible (Vygotski, 1996).

A su vez es utilizado para lograr incorporar y aprender hábitos que muchas veces superan el límite de su propio nivel evolutivo colaborando con el progreso y avance de distintas áreas

del desarrollo. Es como si el niño fuera “una cabeza más alto de lo que en realidad es” (Vygotski, 2009 p.156).

El juego para la teoría Vygotskiana es tomado como una actividad cultural y no natural como lo plantea Piaget (1982), siendo fundamental la estimulación adulta para su correcta elaboración. Dicha teoría expone que lo más importante del juego no es la satisfacción que el niño recibe a través del juego, sino el uso y significado objetivo del mismo, del que el niño es inconsciente (Vygotski, 1996).

Si bien el juego es relacionado con el placer, como se expone anteriormente, no es adecuado afirmar que es una actividad necesariamente placentera en sí, esto es debido a que hay muchas actividades lúdicas, que al tener por ejemplo un contenido competitivo de por medio, existe la posibilidad de fracasar o perder, no generando necesariamente una sensación placentera, pero aun así continúan siendo juego (Vygotski, 2009).

El juego es una relación peculiar con la realidad, que se caracteriza por crear situaciones ficticias, transferir las propiedades de un objeto a otro (...) en la infancia temprana los niños no saben crear situaciones ficticias en el verdadero sentido de la palabra. (Vygotski, 1996, p.349)

Para Vygotski (1996) el juego propiamente dicho existe solo a partir del desarrollo de la imaginación, es necesario que el niño tenga consciencia de la diferenciación entre el “como si” y la realidad. Para dicho autor, el juego puro o de ficción es definido a partir del desarrollo de la capacidad de imaginar y ejercer roles ficticios; lo cual conlleva un proceso psicológico que generalmente sucede luego de los tres años donde la imaginación aparece como la nueva capacidad desarrollada, haciendo posible la realización fingida de sus deseos.

Los niños pequeños que se encuentran en etapas evolutivas anteriores no realizan un juego puro, en cambio realizan una actividad denominada “juego serio”, la cual es el paso previo que permite ejercitar y preparar la psiquis para el desarrollo de la imaginación. “para el pequeño, la seriedad en el juego significa que juega sin separar la situación imaginaria de la real” (Vygotski, 2009, p.157).

Esto quiere decir a modo de ejemplo, que si un niño menor de tres años juega con un muñeco, si bien lo alimenta, o lo hace dormir, no lo hace imaginando que ese muñeco

representa el rol de su hijo, y el niño el rol de su padre, sino que se juega a alimentar al muñeco concreto. Por otro lado también es muy probable que ese mismo niño no pueda jugar a arropar a una botella, como si fuera un muñeco. Porque esa capacidad de imaginar y generar roles ficticios aún no se desarrolla.

El principal elemento del juego de ficción es la situación imaginaria. Esto implica separar un campo visual directo, el de la percepción, de un campo de sentido, es decir el de las ideas y los planes de acción. El juego involucra el desarrollo y ejercicio de toda fortaleza latente (Vygotski, 1996).

El juego es el medio por el cual todo niño logra superar su nivel actual de desarrollo y auto-superarse. Es elaborado en un área denominada “Zona de Desarrollo Próximo” (Vygotski, 2009), en adelante “ZDP”. Dicha zona generalmente se encuentra por encima de su posibilidad de acción actual, y es desde donde se van incorporando instrumentos, pautas y signos potenciales de conducta de su cultura (Miranda, 1999). La ZDP es definida como la distancia que hay entre lo que el niño logra realizar de forma independiente, limitado a sus propias capacidades, y la actividad de ese mismo niño con la ayuda y colaboración de otro, generalmente un adulto más capacitado (Mila, 2010).

Ahora bien, ¿Qué sucedería si el niño tiene escaso apoyo por parte de sus adultos referentes?, si por algún motivo el auxilio que emerge desde los adultos o compañeros referentes es insuficiente, ¿habría una ZDP muy escasa de posibilidades, disminuyendo la capacidad de elaborar una situación imaginaria, y por ende la elaboración de juego?

Dicho autor frente a estas interrogantes lo que expone en su teoría es que el juego existe gracias a la ausencia de satisfacción de ciertas necesidades. Es gracias a que la realidad no acompaña la realización de sus deseos que el niño acude al recurso de su imaginación para cumplirlos mediante una situación ficticia. Cabe aclarar que esto no implica que el juego surja únicamente mediante la ausencia de un deseo o necesidad cumplida. En palabras del autor “Para resolver esta tensión, el niño en edad preescolar entra en un mundo ilusorio e imaginario, en el que aquellos deseos irrealizables encuentran cabida: este mundo es lo que llamamos juego” (Vygotski, 2009, p.142).

Por otra parte, si se vincula la teoría de la ZDP con lo expresado por Piaget (1982) referente a que el juego es una forma de asimilación deformante, y que para asimilar algo es

necesario que haya estado presente en algún momento del pasado del sujeto, pudiera pensarse que la escasa realización de necesidades, la falta de estimulación externa, entre otros, pudieran ser factores que hagan que dicha zona sea muy pequeña, y por ende que el juego se vea perjudicado, ya sea por la ausencia o el poco desarrollo del mismo.

### **3: La hora de juego diagnostica: el juego como herramienta para el psicodiagnóstico**

#### **3.1: el Juego en la Clínica.**

*"El análisis infantil, de cualquier escuela que fuere, se centra en el juego del niño"*  
(Winnicott, 1993 p.63).

El juego dentro de contexto de la entrevista psicológica, desde los aportes de Klein (1987) forma parte de la batería de herramientas para el psicólogo infantil, se entiende que si el juego del niño es empleado dentro de un encuadre, "dado que incluye espacio, tiempo, explicitación de roles y finalidad, se crea un campo que será estructurado básicamente en función de las variables internas de su personalidad" (Ocampo, 1983 p.195), siendo el juego para los niños el equivalente a la asociación libre de ideas de los adultos, haciendo posible su interpretación psicoanalítica (Aberastury, 1984). Se entiende además al juego como terapéutico en sí mismo, debido a que "jugando el niño está construyendo su propio aparato psíquico y la relación de este con el mundo exterior" (Blinder et al. 2008, p.85).

La entrevista de juego es tomada entonces, como una técnica de diagnóstico e intervención en la clínica infantil "es la forma más adecuada para acercarse a un niño. Es ir a buscarlo en su propio campo y dialogar en su propio lenguaje" (Freire, 1986, p.19). El niño habla con su jugar, pero no sabe que está diciendo. Se brinda en sus juegos signos y símbolos que el niño no emite de forma consciente, el terapeuta debe decodificarlos, comprenderlos y así poner en palabras eso que el niño quiere transmitir. Para ello es fundamental que el psicólogo logre ver más allá del juego en sí.

Es importante ver el tipo de juguete al que se apega, cual ignora o rechaza, observar su actitud, los gestos, los movimientos, los momentos de cambios de juego, las expresiones;

incluso hasta en los momentos donde hay silencios, disminución, ausencia o detención de juego el niño está diciendo algo. A su vez el psicólogo debe reforzar lo recabado en la entrevista de juego con otras herramientas psicológicas: realizar entrevistas con los padres, y si es necesario también con maestros, o personas con las que convivan. De esta manera se puede realizar preguntas que indaguen acerca de cómo es la actitud de ese niño en cada lugar. Si hay variaciones o alteraciones en los discursos, realizar la anamnesis sobre la historia del paciente, para tratar de comprender qué lugar ocupa ese niño en esa familia. Prestar atención a la demanda y los motivos de consulta de los padres es relevante para contextualizar el niño, y con él su jugar (Febbraio, 2007).

### **3.2: Materiales de la caja de juego**

A diferencia de los adultos, para un niño el lenguaje verbal no es la vía de expresión más desarrollada, por ello dentro de la terapia psicológica infantil es fundamental apelar a otros instrumentos que acompañen y complementen el habla, como es el caso de los materiales de la caja de juego. Los cuales dentro de un encuadre y consigna determinada funcionan de medio expresivo para recabar información, no solo sobre la organización yoica de ese niño, sino también sobre el mundo que lo rodea (Domínguez, 2005).

De acuerdo con Susana Goldstein (1979), se proponen tres tipos de materiales, los cuales deben ser de buena calidad. Estos son: plastilina, bloques de construcción y juguetes figurativos. La plastilina le permite al niño moldear, construir y crear un tipo de juego donde se observa su capacidad imaginativa y motriz para proyectar y organizar una idea determinada, partiendo de la base de un material sin forma o estructura. Los bloques permiten “jugar con significantes que carecen de significado” (p.21). Teniendo en cuenta el tipo de construcción realizado, es que se puede observar dificultades características de su mundo interno y externo, como ser desarmonía, desequilibrio, aislamiento, fragmentación, etc.

Por otro lado, los juguetes figurativos, permiten observar cómo reacciona el niño a significantes con significado cultural, es por esto que es fundamental que en este nivel haya juguetes estrictamente realistas. En este nivel se encuentran, familia de humanos, familia de animales, indios, soldados, animales de granja, domésticos, feroces, herramientas, juego de doctor, utensilios de cocina, juego de té, entre otros. “Este tipo de material facilita

la re-construcción del mundo del niño. Mostrando su ajuste, áreas de conflicto, elecciones, (...) desde su conocimiento de la realidad y su acceso al pensamiento simbólico e impulsado desde su deseo” (Goldstein, 1979, p. 23).

### **3.3. Momentos del juego.**

De acuerdo con lo expuesto por Sara Paín (2002) en el juego no patológico, suceden tres momentos diferenciados: Inventario, organización e integración. En el primero, el niño toma contacto con los juguetes, se dedica a clasificar, observar e investigar los objetos. En el segundo momento “el material deja de ser usado o manipulado por sí mismo y comienza a formar parte de una organización simbólica” (p.70-71) mientras que en el último “la integración de la experiencia actual entra en el sujeto como conocimiento” (p.71); por medio de la interiorización del resultado lúdico se da lugar la habilitación del aprendizaje.

El estancamiento o la poca capacidad para lograr alguno de los tres momentos antedichos son claves también para comprender e interpretar el tipo de conflictiva que puede estar aquejando a ese niño.

Ahora bien, frente a esto surgen las siguientes interrogantes: si en consulta un niño sesión tras sesión, observa lo que hay en la caja, lo toca, lo investiga, pero no logra realizar una escena lúdica con ellos, ¿realmente está jugando?, ¿Qué sucede si al intentar adjudicarle un rol a cierto objeto, dicho proceso resulta breve e insostenible y comienza nuevamente a realizar otro inventario? ¿Podría significar en todos los casos que el niño por no jugar tuviera dificultades a nivel escolar o de aprendizaje? ¿Qué intenta decir, o quizás la pregunta más adecuada sería qué no puede decir con su no jugar?

## **4: Niños que no juegan**

### **4.1: Dificultades a la hora de jugar**

*“Cuando no hay juego, estamos frente a un atascamiento.  
La inmovilidad lúdica es índice de una detención de los tiempos del sujeto”  
(Flesler, 2011, p.118).*

El juego infantil, como se pudo desarrollar en los capítulos anteriores, desde diversos autores y disciplinas es sinónimo de salud psicológica. Así mismo, la ausencia o dificultad en el juego demuestra conflictos psíquicos. Un niño que no juega tiene dificultades a la hora de desarrollar su inteligencia, su socialización, inhibiendo así, su capacidad creadora (Schorn, 2005).

La creatividad y la capacidad de inventar del niño por lo general puede verse afectada o interrumpida por múltiples motivos, uno de ellos puede ser exceso de juguetes, ya que esto provoca muchas veces aislamiento de los compañeros de la escuela. Por otro lado los juguetes excesivamente modernos, no le dejan mucho a la imaginación del niño. A modo de ejemplo, si una niña se acostumbra a tener muñecos que lloren, hablen, se rían y además puedan tomar la mema, donde de verdad tragan agua para luego sentarlos en una pelela, si bien puede jugar y cumplir el rol de madre, todas las funciones antedichas al estar ya establecidas frenan la capacidad de poder imaginar que él bebe hable, llore, etc. (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996).

Por otro lado en la era del todo ya, todo digerido, es esperable que los niños se acostumbren a una hiperaceleración (Bauman, 2015), que repercute en todos los ámbitos de su vida, inclusive el juego. Un niño acostumbrado a tener gran cantidad de estímulos por medio de videojuegos y televisión, puede caer en el embrollo de aburrirse con facilidad. Al acostumbrarse a estar siempre en un rol pasivo frente a los estímulos, a la hora de tener que elaborar un proceso donde los estímulos salgan desde su interior exigiéndole a su imaginación un rol activo, pudiera surgir pereza o aburrimiento. En palabras de Waserman (2008): “donde antes estaba la fantasía creadora, ahora están la televisión y la computadora. Ocupan, por lo tanto, una función de la mente (p.71).

En el espacio de juego infantil se entrelaza la realidad interna del niño y la realidad que integra del mundo exterior. Si este proceso no se cumple, es decir, si estas realidades no pueden vincularse, el niño no puede realizar juego, o no lo puede jugar de una forma socialmente entendida y aceptada por otro (Aguilera y Damian, 2010).

Aquellos niños que juegan son cognitivamente más eficaces que los que no. La ausencia de juego se asocia a niños con disminución en su creatividad, lo que perjudica también a la hora de pensar soluciones frente a diversos problemas, y a la tolerancia a la frustración, debido a que el juego facilita la constancia y paciencia para superar conflictos. A su vez, el no jugar perjudica las relaciones sociales y de amistad con grupos de pares (Kernberg, 1999).

De acuerdo a lo expresado por Garvey (1977), el juego se encuentra necesariamente sometido a la influencia del entorno, su manifestación depende, en parte, de factores sociales, tales como la familia, el ambiente escolar, grupos de pares, etc. por lo tanto el no jugar pudiera denotar posible malestar debido a un ambiente familiar o social que, lejos de ser facilitador (Winnicott, 1993), resulte conflictivo. “El niño enfermo, irritado o asustado no sonríe ni juega” (Garvey, 1977 p. 42).

Otra cuestión a tener en cuenta es la importancia de las figuras parentales. Si los roles de las figuras de apego se vuelven disfuncionales, se ve perjudicada la capacidad de simbolización. El niño, desde bebé, refleja en su actuar los actos y sentimientos que sus padres o figuras referentes le demuestra. Por lo general, es gracias a la relación madre-bebé que se habilita la expresividad, por lo tanto si este vínculo se ve limitado, o escaso de retribuciones y demostraciones de afecto, también se ve afectado su desarrollo psíquico lúdico. Al haber una demostración de sentimientos insuficiente o nula, al niño se le dificulta representar un sentir propio o ajeno mediante el juego. (Ara, s/f; Winnicott 1993; Untoiglich 2015)

Ahora bien, si el no jugar genérico se traslada específicamente al ámbito de la clínica, es decir, si un niño frente a su terapeuta, en la entrevista de juego, no logra poder jugar en lo absoluto, o de lograrlo se establecen escenas muy estáticas, excesivamente repetitivas, o con poco contenido imaginativo se puede decir que el psicólogo se encuentra frente a un niño que no puede expresarse con la herramienta por excelencia más utilizada de



comunicación del niño. Es parte del proceso terapéutico, descubrir que hay detrás de ese silencio lúdico (Blinder et al., 2008).

Son muy pocos los niños que desde que abren su caja de juego no intentan armar y desarrollar un juego, y, si no es así, si un niño no puede jugar, tendremos también un importante trabajo a realizar y un primer diagnóstico de que algo sucede en la posibilidad de jugar de ese niño que esta alterada y que esa alteración puede ser causa de graves conflictos. (Blinder et al. 2008, p.77)

Por otro lado, si se toma como referencia la teoría Kleniana (1987), el niño con la terapia de juego se expresa tal como lo hace el adulto con la asociación libre de ideas, es decir hablando. Desde allí surgen los motivos de los síntomas, demandas, y con ellas la posibilidad de comprender el conflicto del sujeto para elaborar soluciones y de este modo procesarlos. De igual forma, así como los silencios del adulto son material valorable para descubrir que le sucede también lo es el no jugar en el niño.

En referencia a lo expuesto por Mercedes Freire (1986), tan solo un diez por ciento de los niños no logran jugar o hacer algo en las entrevistas de juego. Y desde a su experiencia plantea que las causas que determinan que un niño no juegue tienen que ver a hechos externos sumados a una personalidad muy paranoide. Por otro lado Carlos Blinder et al. (2008) expresa que es bastante habitual encontrarse en la clínica psicoanalítica niños con dificultades y patologías en el jugar. Para él, cuando esto sucede es sinónimo de un niño con dificultades en la construcción de subjetividad, con la alteración de la capacidad creadora se observa un psiquismo comprometido, se observa un yo lábil, inmaduro para enfrentar ciertas situaciones traumáticas o incomprensibles para él.

Ahora bien, ¿es posible categorizar a un niño por si juega o no juega? Que sucede con los niños que juegan de forma repetitiva, o que su juego resulta pobre simbólicamente. A modo de ejemplo, ¿alinear juguetes es jugar, o es no jugar? En caso de que sea tomado como un tipo de juego, ¿puede ser tomado de la misma manera que un juego de rol? ¿Jugar con utensilios de cocina es lo mismo que un niño imagine que su mano es un plato? Se cree que lejos de entender el no jugar como algo simplemente categorial, es adecuado pensarlo como un concepto dimensional teniendo en cuenta los grados de juego.

Si bien la repetición cumple una función importante en el jugar, es fundamental como profesionales prestar atención cuando surgen estancamientos rígidos en la reiteración de un juego (Rodulfo, 2008). Los niños en situación de violencia, maltrato, abuso sexual, pueden acudir a la compulsión a la repetición debido a la afectación de su psiquismo, es decir al encontrarse tan dañados psicológicamente se provoca una anulación para la elaboración de otro tipo de juego. No obstante puede suceder que busquen con el juego repetitivo una manera de expresar el deseo de controlar o cambiar esa realidad (López, 2014).

“Jugar es la oportunidad de constituir lo infantil de la infancia: no hay niño sin juego. En el jugar se adviene niño (...) jugar posibilita hacer con la angustia” (Untoiglich, 2015 p.133). Ahora bien, ¿Qué sucede cuando las acciones de un niño en consulta, ni siquiera llegan a ser juego repetitivo? ¿Qué sucede a nivel de su psiquis si observamos que el niño solo se queda, por ejemplo en la etapa inventario planteada por Sara Paín (2002)? Si lejos de cualquier elaboración de juego, el niño se dedica a clasificar juguetes, ordenarlos, etc. El terapeuta debe buscar la manera de generar oportunidades para transformar esas acciones aisladas y cargadas de movimiento en escenas lúdicas para que en ella se advenga niño, un ser, un sujeto, un otro separado del psicólogo, generando ese espacio desde donde trabajar juntos para comenzar a representar y sanar conflictos ya que con niños tan comprometidos subjetivamente no es posible trabajar ni interpretar desde afuera de dicha escena (Untoiglich, 2015).

“No hay problemática psíquica grave que no se ponga de manifiesto en el jugar o, más bien en el no jugar” (Untoiglich, 2015, p.131). El tipo de juego estereotipado, de repetición compulsiva o hilando aún más fino, la incapacidad o alteraciones para jugar en general, es característica de niños con situaciones emocionales severas, niños víctimas de violencia doméstica, abuso sexual, a su vez es común en niños con Psicosis, depresión profunda, Trastorno del Espectro Autista, en adelante TEA, y trastorno del estrés post traumático (López, 2014).

Por otro lado Marcelli y Ajuriaguerra, (1996) plantean que hay tres estilos de personalidad infantil que hacen normal o esperable el no jugar: en primer lugar describe al niño demasiado bueno, debido a que en algunos casos hay niños que en el intento de satisfacer permanentemente a sus padres dejan de jugar, y en caso de hacerlo se limitan a jugar con

seriedad, generalmente en actividades de competición. En estos niños hay una necesidad permanente por cumplir altas expectativas propias, producto de un súper yo severo y exigente, lo que puede implicar excesos de estrés, y agotamiento mental que perjudican entre otras cosas la creatividad y el juego.

En segundo lugar menciona el niño híper maduro, el cual se caracteriza por parecer “un adulto en miniatura” (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996, p.215), este tipo de personalidad ocurre generalmente producto de sentir a sus padres vulnerables o débiles, también es habitual verla en niños de padres separados, o enfermos física o psicológicamente. El niño al cargar con tantas responsabilidades y asumir un rol adulto en el hogar se ve perjudicado su jugar, ya que generalmente no juega y cuando lo hace descarga, muchas veces con agresividad hacia sus compañeros, lo vivido por su familia, queriendo liberarse y ser él quien domina y controla y manda.

En tercer y último lugar aparece el niño deprimido: los niños deprimidos o depresivos no juegan, prefieren mirar la televisión, estar solos, por largos periodos de tiempo el niño permanece con la mirada perdida, haciendo nada. Y de jugar, se los observa con la cara inexpresiva, o realizando juegos considerados aburridos, monótonos, o repetitivos.

Puntualmente en niños abusados es esperable que tengan dificultades para poner en palabras o incluso recordar lo sufrido, características provocadas como parte de los efectos del estrés postraumático. El ASI genera secuelas cognitivas, afectivas, sociales y físicas de por vida siendo esperable, trastornos alimenticios, del sueño, afectivos, de adaptación, entre otros (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996). Así mismo es esperable la falta de interés en el juego, es decir, bloqueos para simbolizar lo ocurrido mediante actividades lúdicas. En estos casos es fundamental la ayuda y la contención de un espacio psicoterapéutico de manera que pueda superar el miedo, la angustia, culpa, y ansiedades generadas por la situación vivida y de esta manera reconocerse como víctimas (López, 2014).

## 4.2. Dificultades para elaborar juego en TEA.

*“Los niños psicóticos o con otros trastornos generalizados del desarrollo también presentan inhibiciones o fallas de características patológicas en el desarrollo del juego por perturbaciones en el vínculo con los otros”  
(Febbraio, 2007, p.167).*

Los niños con TEA demuestran en mayor o menor medida dificultades para jugar de forma funcional o tradicional. Tienen una capacidad muy limitada o nula para lo que es principalmente el juego simbólico. De hecho al ser un trastorno del neuro-desarrollo que afecta principalmente el mundo simbólico e imaginativo, si se observa un niño con dificultades para jugar y fantasear, ambos aspectos son tomados como conductas de riesgo a considerar, entre otros, para un posible diagnóstico de TEA (Sigman & Capps, 2000).

De todos modos aquellos niños con TEA que tienen desarrollada la comprensión lingüística, presentan mayor posibilidad de desarrollar juegos funcionales que aquellos que no, es decir, hay un vínculo estrecho entre capacidades lingüísticas y capacidades lúdicas; esto se debe a que al tener la capacidad desarrollada de comprensión verbal, se promueve de forma indirecta la comprensión de símbolos de representación, no solo para comprender el lenguaje, sino también para entender el uso de símbolos en el juego. No obstante esto no implica que tengan habilidades para elaborar un juego simbólico tal y como niños de su mismo nivel de comprensión verbal sin el trastorno (Sigman & Capps, 2000).

Así mismo, se caracterizan por tener inflexibilidad conductual, implicando intereses restringidos, rigidez del pensamiento y la acción, limitaciones en la espontaneidad, lo que provoca que sean reticentes al cambio, primando conductas estereotipadas y estructuradas, entre ellas el juego (Pérez y Pérez, 2011; Repeto, 2006).

La pobreza de los juegos de rol en estos niños puede explicarse teniendo en cuenta que en dicho trastorno se ven afectadas varias áreas fundamentales para que el pensamiento simbólico pueda surgir, estas son: las Funciones Ejecutivas, la Teoría de la Mente, y la Coherencia Central (Comin, 2013).

Respecto al concepto de las Funciones Ejecutivas si bien no hay un consenso global para definir las, para el trabajo se toma la idea de Garcia-Molina quien las entiende como un

“conjunto de funciones de autorregulación que permiten el control, organización y coordinación de otras funciones cognitivas, respuestas emocionales y comportamientos” (García-Molina, 2010 en Comin, 2013, párr. 10). Gracias a ellas se permite ir adquiriendo la capacidad de controlar progresivamente la información que se procesa, llegar a un determinado fin, interactuar con el entorno de manera funcional, entre otros (Diamond, 2013).

La teoría de la mente se entiende como “la capacidad de atribuir estados mentales a los otros, deseos, creencias, intenciones, etc., y así diferenciarlos de los estados mentales propios” (Gómez Echeverry, 2010, p.115). Mientras que la Coherencia Central es definida como “la capacidad para integrar la información percibida y el contexto para dar significado a la realidad” (Cañado, 2015, párr.2). Gracias a esta capacidad de poder entender qué es lo que está haciendo el otro, se puede no sólo anticipar la intención sino también entender lo que hace, o inferir que es lo que puede sentir el otro, generando la llamada empatía (García, 2007).

Dichas áreas en conjunto son responsables de los procesos de aprendizaje, socialización y comunicación. Una de las condiciones fundamentales para el juego de roles, o el juego simbólico es tener la capacidad de observar como es el actuar de un tercero frente a cierto acto u objeto determinado y al tener limitada la capacidad para ponerse en el lugar del otro, es decir, de empatizar, no logran conectar con los intereses y las acciones de un tercero como para hacer uso de un del “como sí” (Comin, 2013).

Lo dicho anteriormente provoca que sea difícil una interpretación ficticia del objeto. Es por esto que muchas veces sucede que estos chicos no pueden salirse de un pensamiento concreto y literal (Sigman & Capps, 2000). A modo de ejemplo, para que un niño pueda convertir un palo de escoba en un caballo es necesario que se establezca un nivel de realidad adicional y diferente al nivel de realidad concreto y real. Para que el “como sí” sea efectivo, el niño debe tener la capacidad de actuar como si el palo de escoba fuera un caballo, lo que implica que el niño entienda que en realidad el palo de escoba realmente es un palo de escoba. Para realizar este ejercicio mental es fundamental haber podido observar y retener dichos conceptos, y no es posible efectuarlo sin imaginación ni flexibilidad cognitiva (Sigman & Capps, 2000; García, 2007).

Ahora bien, ¿Cómo se puede trabajar desde el rol del psicólogo para intervenir de forma adecuada con niños de estas características? Se deben buscar formas para poder ir trabajando con ese niño de manera que podamos conectar con él pese a sus dificultades. Es recomendable recabar información por medio de entrevistas con padres y maestros, para descubrir cuáles son sus intereses restringidos, sus fortalezas y utilizarlas a favor de la consulta (Febbraio, 2007).

Para seguir profundizando posibles intervenciones con niños con TEA otro aspecto interesante es la idea desarrollada por Febbraio (2007) basada en reformular la caja de juegos tradicional, de manera de lograr que todos los materiales de la caja sean funcionales para de este modo abrir la posibilidad a la correcta estimulación de niños con trastornos del neuro-desarrollo o conductas de riesgo.

Dicha teoría expone que debido al nivel de impulsividad de estos pacientes, es adecuado por ejemplo sustituir los materiales escolares por crayolas y hojas de cartón grueso de colores; así como también, los muñecos de plástico por peluches. Otro elemento a sustituir sería el juego de té por un plato, un vaso y una cuchara. Esto último se justifica debido a que el juego de té no es generalmente utilizado en la rutina de los niños, sin embargo el plato, el vaso y la cuchara son elementos de su cotidianidad, que colaboran para observar la relación de ese niño sobre sus ámbitos alimenticios, comprensión de conceptos, entre otros. Por otro también sugiere la incorporación de materiales tales como: instrumentos musicales, cubos encastrables grandes, lanas gruesas, cables, pelotas grandes y pequeñas, entre otros (Febbraio, 2007).

Frente a lo expuesto previamente se puede concluir que los motivos por los cuales un niño tiene dificultades a la hora de jugar son multifactoriales. No solo es ardua la tarea del profesional para descubrir cuáles son las causas de dicho síntoma, sino también para seleccionar un modo adecuado de intervención efectiva. No hay recetas, no todo tratamiento es efectivo para cualquier niño. El éxito del proceso dependerá de las habilidades que tenga el psicólogo para adaptarse y ser flexible a cada caso particular.

### **4.3: Dificultades para jugar en las psicosis infantiles**

El concepto Psicosis se entiende como un trastorno que afecta la organización del Yo (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996), caracterizado por una “fragmentación del cuerpo y del espacio, comportamientos hiper-rígidos o no consistentes, vida fastasmática pobre o mágicamente alucinatoria, comunicación distorsionada o restringida y particularidades en el uso de los objetos” (Sánchez, 2014, p.28).

El juego que prima en estos niños es estereotipado, con un fuerte contenido de agresividad, caos, desorden y confusión. Los niños no logran hacer una separación adecuada entre la realidad y la fantasía (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996), esto provoca que sus juegos sean patológicos. A modo de ejemplo, si un niño con rasgos psicóticos juega a que es “Súperman”, es muy probable que crea que vuela como él, haciendo del juego un momento peligroso debido a la no diferenciación entre ficción y realidad.

Con estas características, desde una postura Vygotskiana, (1996) el niño no logra un juego puro debido a la incapacidad de poder imaginar situaciones fantásticas sin dejar de lado la situación real. No obstante, esto no significa que el niño con psicosis no pueda proyectar elementos de su psiquis con su jugar, de hecho su accionar lúdico es tan enredado y confuso porque así se siente internamente.

Las dificultades en la diferenciación yo/no-yo, implican límites difusos entre la diferenciación con un otro, hay un miedo constante a perder su identidad, lo que lo lleva muchas veces a mostrar un juego repleto de identificaciones proyectando en el psicólogo o en los objetos sus medios, deseos, angustias, entre otros (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996).

Es esperable que un niño de estas características debido a la poca tolerancia a la frustración, tome los juguetes con agresividad y descargue sus impulsos destructivos con ellos sin elaborar ninguna escena lúdica (Marcelli & Ajuriaguerra, 1996).

Ante esto la mejor herramienta que tiene el profesional es trabajar la confianza y la empatía a través de una escucha activa que funcione como sostén, haciendo del espacio terapéutico un lugar ameno y contenedor. Una forma conveniente de lograrlo es a través de “mediadores vinculares primarios” (Sánchez, 2014, p.32); que den lugar a representaciones

primarias de un apego seguro. A modo de ejemplo, pueden ser mantener de forma constante determinado perfume ambiental en el consultorio, que sea de su agrado, de manera que asocie ese aroma con agrado y se evite el rechazo, así como también sostenerle la mirada, en palabras de la autora:

El niño con psicosis se siente atraído de manera pulsional por nuestros huecos, ojos, boca, orejas, en los que se engancha como una posibilidad de entrar. Mirarlo con la misma intensidad es hacerle de espejo, es ayudarlo a perder el miedo de poder volver a estados pulsionales de pérdida en el cuerpo del otro. (Sánchez, 2014, p.32-33)

Se espera empatizar con el niño, de manera de acompañarlo en su realidad, para que pueda poco a poco comenzar a jugar, incorporando al terapeuta como parte de sí mismo. Luego, desde adentro, lo ideal es ir trabajando los límites, para incorporar de manera paulatina los conceptos de separación y diferenciación, dejando de lado la idea de abandono y aniquilación del yo asociadas a dichos conceptos. Con niños tan comprometidos psíquicamente el juego juega un rol subjetivante (Untoiglich, 2015; Sánchez, 2014).

### **Reflexiones finales:**

*“Un niño incapaz de jugar está demasiado inmerso en la realidad, en una realidad que, en tanto ajena, le es excesiva por inapropiable”  
(Dinerstein, 2000, Párr. 11).*

A lo largo de la monografía se han expuesto varias facetas del juego infantil. Se fueron exponiendo diversas posturas teóricas, las cuales resultaron útiles para conocer y repensar sus funciones y características. Se puede concluir que el juego actúa no sólo como un medio por el cual el niño se entretiene, sino también como una herramienta de comunicación infantil, es decir, gracias a él, el niño no requiere necesariamente de palabras para expresar lo que le sucede consciente e inconscientemente y es por ello que forma parte de la batería de herramientas del psicólogo infantil. Desde algo tan simple como el juego, el niño, sin saberlo, proyecta al exterior sus preocupaciones, temores, alegrías, deseos, traumas, sentimientos de amor, u odio, entre otros.



También se entiende al juego como un proceso importante para el desarrollo psicosocial del niño, por ejemplo, la realización de juego simbólico da cuenta de un proceso madurativo donde el niño no solo logra asimilar y acomodar elementos de su realidad y cultura mediante la imitación, sino también representar diversos roles, dominar y reparar experiencias desagradables. Para esto último, su carácter repetitivo es fundamental debido a su capacidad de reparación. En otras palabras, el juego permite mediante la fantasía, la imaginación y la creatividad representar y dominar situaciones de la realidad externa incluso si la misma resulta penosa o angustiante.

Ahora bien, si la capacidad de jugar, de fantasear o imaginar se encuentran limitadas, también lo están sus funciones; entre ellas su capacidad de expresión, de reparar conflictos, entre otras. Por ende es probable que el niño se encuentre sumergido en un pozo sin fondo. Su angustia, sus problemas, sus conflictos pasan a no tener solución, y al no poder expresarse desde una vía lúdica, es allí donde se incrementan o surgen nuevos síntomas, tal como juegos excesivamente repetitivos, dificultades de aprendizaje, terrores nocturnos, agresividad, hiperactividad, enuresis, depresión, entre otros. Es por ello que se cree necesario trabajar a nivel cultural, para que el juego sea entendido, no solo como un derecho o un privilegio para algunos, sino como una necesidad psicológica indicadora de salud para todos.

Se puede observar que los motivos por los cuales un niño pudiera tener inhibiciones en el jugar son múltiples. En resumen pueden ser el resultado de diversas situaciones ya sean emocionales, vinculares, motivo de diversos trastornos del neuro-desarrollo, exceso de juguetes, exceso de televisión, falta de atención, así como también situaciones de abuso o violencia, entre otros. Cuando los conflictos que aquejan al niño, son tan grandes, cuando la realidad o el entorno se vuelven demasiado hostiles, el niño queda sin herramientas para sobrellevar los problemas afectando su psiquis, y con ello su jugar. Es allí donde se entiende que se vuelve necesario y útil el rol del psicólogo infantil.

Se considera a la entrevista psicología infantil como una invitación a que el niño se comunique, para que pueda sentir y entender que en ese lugar tiene un espacio sólo para él, donde un tercero lo escucha, lo respeta, lo cuida y lo comprende. Se puede llegar a la conclusión que la misión del psicólogo es, desde un lugar profesional y objetivo, hacer la diferencia, de manera que el niño sienta la libertad y las ganas de expresarse y compartir. El psicólogo podrá contar con información referida por entrevistas a referentes de cuidado,

así como también a docentes; a su vez, podrá emplear herramientas tales como técnicas proyectivas gráficas, temáticas, cuentos terapéuticos, entre otros, pero se puede concluir que aún con todas esas otras herramientas disponibles, es fundamental lograr el uso del juego en la consulta por lo completo y sanador que es en sí mismo.

En conclusión, hay un sinfín de conflictos que hacen que a un niño le sea difícil jugar, de todos modos esto no debe ser un impedimento para el profesional; parte de su trabajo es buscar herramientas que colaboren con la búsqueda de un espacio de juego donde se habiliten posibilidades de expresión llenas de imaginación y creatividad.

El juego, sea repetitivo, simbólico, caótico, incluso cargado de delirios y alucinaciones forman parte de un proceso donde el niño descarga, expresa y proyecta lo que le sucede. Se considera que mientras haya un sujeto del otro lado que pueda jugar con él, decodificar y comprenderlo con una mirada objetiva, sin juzgar ni etiquetar, siempre habrá algo que se pueda hacer para poner su creatividad...en juego.

En el juego, y solo en él, pueden el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad, y el individuo descubre su persona solo cuando se muestra creador” (Winnicott, 1993, p.80).

## Referencias Bibliográficas:

Aberastury, A. (1984). *Teoría y Técnica del psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.

Ara M. (s/f). El vínculo de apego y sus consecuencias para el psiquismo humano. Logos Clínica Psicoanalítica. Recuperado de:  
<http://clinicalogos.com/wp-content/uploads/2013/06/Articulo-Intercanvis-1.-El-vinculo-afectivo-y-sus-consecuencias-para-el-psiquismo-humano-maluisa.pdf>

Aguilera, M.; Damian, M. (2010). La importancia del jugar en el desarrollo de la personalidad del niño. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 13(4), 56-79.  
Recuperado de  
<http://www.iztacala.unam.mx/carreras/psicologia/psiclin/vol13num4/Vol13No4Art4.pdf>

Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. México: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Blinder, C., Knobel, J., y Siquier, M. L. (2008). La interpretación del juego. En: *Clínica psicoanalítica con niños*. (p. 77-122) Madrid: Síntesis.

Casas, M. (1999). Sobre el discurso infantil: Materialidad y fantasías. En: *El camino de la simbolización*. (p.29-99) Argentina: Paidós.

Cañado S. (2015) Teoría de la Coherencia Central Débil en el Síndrome de Asperger. AEPCCC. European Society of Psychology. Recuperado de:  
<http://www.aepccc.es/blog/item/teoria-de-la-coherencia-central-debil-en-el-sindorme-de-asperger.html>

Colombo R.; Beigbeder de Acosta R. (2005). *Abuso y maltrato infantil: Hora de juego diagnóstica*. Buenos Aires: Ed. Cauquén.

Comin, D (2013). *El déficit en la Función ejecutiva y su impacto en el Autismo*. AutismoDiario.org [sede Web]. Recuperado de

<https://autismodiario.org/2013/12/20/el-deficit-en-la-funcion-ejecutiva-y-su-impacto-en-el-autismo/>

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135.

Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4084861/>

Dinerstein, A. (2000). *El juego en el psicoanálisis de niños. Revista de psicoanálisis con niños. Fort-da. (2)* Recuperado de: <http://www.fort-da.org/fort-da2/juego.htm>

Domínguez, P. (2005). Cuentos personalizados. En: (Muniz, A.) *Diagnóstico e intervenciones. Enfoques teóricos, técnicos y clínicos en la práctica psicológica.* (p.122). Montevideo: Psicolibros

Febbraio, A. (2007). Nuevas aportaciones a la hora de juego diagnóstica. En: Celener, G, (Comp.) *Técnicas Proyectivas actualización e interpretación en los ámbitos clínico, laboral y forense* (p.163-180). Buenos Aires: Lugar Editorial.

Flesler, A. (2011). El juego del sujeto y las intervenciones del analista. En: *El niño en análisis y las intervenciones del analista.* (p.103-129). Buenos Aires: Ed. Paidós.

Freud, S. (1986). *Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico.* En. Obras Completas. Tomo XII (p.217-231). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1992). *¿Pueden los legos ejercer el análisis? Diálogos con un juez imparcial.* En: Obras completas. Tomo XX (p.165-244) Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freud, S. (1986). Más allá del principio del placer. En Obras Completas. Tomo XVIII (p. 7-62). Buenos Aires: Amorrortu Editores.

Freire de Garbarino, M. (1986). La entrevista de juego. En: *El juego en psicoanálisis de niños.* Asociación Psicoanalítica del Uruguay; Laboratorio de Psicoanálisis de Niños, 1(1), (p.1-46) Montevideo: Imprex SRL.

García, E. (2007). Teoría de la mente y Ciencias cognitivas. *Nuevas perspectivas científicas y filosóficas sobre el ser humano*. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas.  
Recuperado de:

<http://eprints.ucm.es/8607/1/ASINJA.%2520Teoria%2520de%2520la%2520mente.pdf>

Gómez Echeverry, I. (2010). Ciencia Cognitiva, Teoría de la Mente y Autismo. *Pensamiento psicológico*, 8(15), 113-123. Recuperado de:

[http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18821/gomez\\_echeverry.pdf](http://sid.usal.es/idocs/F8/ART18821/gomez_echeverry.pdf)

Gómez, J. (2011). El juego y su importancia en el desarrollo. Programa de educación Continua en Pediatría –Precop. Sociedad Colombiana de Pediatría- SCP. Curso continuo de actualización en Pediatría CCAP, 10(4).

Recuperado de: [https://scp.com.co/precop-old/precop\\_files/modulo\\_10\\_vin\\_4/1\\_jtw.pdf](https://scp.com.co/precop-old/precop_files/modulo_10_vin_4/1_jtw.pdf)

Garvey, C. (1977). *El Juego Infantil*. (p.42-43) Madrid: Ed. Morata S. A.

Goldstein, S. (1979). Descripción del material, En: *La entrevista de juego*. (p.17-23) Montevideo: Imago.

Goldstein, S. (1979). Materiales y aplicación En: *La entrevista de juego*. (p.25-28) Montevideo: Imago.

Janin, B. (2012). *Las intervenciones del psicoanalista en psicoanálisis con niños*. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 53, (p.49-56.)

Recuperado de:

<http://www.seypna.com/documentos/articulos/janin-beatriz-intervenciones-psicoanalista-ninos.pdf>

Kernberg, P. (1999). *El juego*. Sociedad Uruguaya de Psicología Médica. Montevideo.

Klein, M. (1980). *El Psicoanálisis de niños*. Buenos Aires: Paidós.

- Klein M. (1987). *La técnica psicoanalítica del juego: Su obra y significado*. En obras completas. Volumen III. (p.129-143) Buenos Aires: Paidós.
- Lebovici. S y Diatkine, R. (1969). *Significado y función del juego en el niño*. Buenos Aires, Argentina: Proteo.
- López, A. (2001). *Jugando en Psicoanálisis Conceptualizando el lugar de los padres en el psicoanálisis de niños. Unidad de Formación permanente para graduados*. (p.5) Facultad de psicología UdelaR.
- López, M. C. (2014). Psicoterapia en niños víctimas. *En: Los juegos en la detección del abuso sexual infantil*. (p.61-66) Buenos Aires: Editorial Maipue.
- Marcelli D.; Ajuriaguerra J. (1996). Psicopatología del juego en: *Psicopatología del niño* 3ra. Edición. (p.205-215) Barcelona: Ed: Masson S.A.
- Mila, J. (2010). Introducción; Piaget y Vygotski En: *Los niños: Jean Piaget de punta a punta*. (p.55-63) Montevideo: Ed Psicolibros-Wslala.
- Miranda, A. (1999). Las concepciones del desarrollo como un proceso de reorganización interna. En: teorías actuales sobre el desarrollo. (p.63-104) Málaga: Ed. Aljibe
- Oviedo, C.; Toro, D. (2014). Maltrato una marca permanente. En: La simbolización a través del juego en el proceso de psicodiagnóstico en niños que han vivido maltrato. SENESCYT Quito, Ecuador. (p.13-30) Recuperado de: <http://repositorio.puce.edu.ec/bitstream/handle/22000/12097/La%20simbolizaci%C3%B2n%20a%20trav%C3%A9s%20del%20juego%20en%20el%20proceso%20de%20psicod.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pérez, J. Pérez, I. (2011). *Una aproximación a las funciones ejecutivas en el trastorno del espectro autista*. Revista de Neurología, 52 (Supl 1), 147-53.
- Piaget, J. (1982). La génesis de la imitación. En: *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. (p.19-107). México: Ed Fondo de Cultura económica.

Piaget, J. (1982). El juego. En: *La formación del símbolo en el niño: imitación, juego y sueño, imagen y representación*. (p.125-282) México: Ed Fondo de Cultura económica.

Piaget, J. (1991). El desarrollo mental del niño. En: *Seis estudios de psicología*. (p.11-87) Barcelona: Ed Labor S.A. (Trabajo original publicado 1964) Recuperado de:  
[http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean\\_Piaget\\_-\\_Seis\\_estudios\\_de\\_Psicologia.pdf](http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf)

Rodulfo (2008). La tesis sobre el jugar (I): Más acá del juego del Carretel. En: *El niño y el significante*. (p.129-138) Buenos Aires: Paidós.

Rodulfo (2008). La tesis sobre el jugar (III): La desaparición Simboliza. (p.154-172) En: *El niño y el significante*. Buenos Aires: Paidós.

Repeto, S. (2006). Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista. En: *Los trastornos generales del desarrollo una aproximación desde la práctica. Vol I. Los trastornos del espectro autista*. (p.8-25). Consejería de Educación, Junta de Andalucía: Sevilla. Recuperado de:  
[http://eva.psico.edu.uy/pluginfile.php/98086/mod\\_resource/content/0/Naturaleza\\_de\\_los\\_TEA.pdf](http://eva.psico.edu.uy/pluginfile.php/98086/mod_resource/content/0/Naturaleza_de_los_TEA.pdf)

Sánchez J. (2014) La intervención desde la psicomotricidad relacional en la psicosis infantil. (39) (p.26-38) *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales*. Argentina Recuperado de:  
[http://www.cicep.cl/congreso2014/Contenidos\\_Congreso.pdf#page=26](http://www.cicep.cl/congreso2014/Contenidos_Congreso.pdf#page=26)

Schorn, M. (2005). El juego y el jugar en niños con discapacidad. En: *Una mirada distinta, una escucha diferente*. 2da. Edición. (p.93-110) Buenos Aires: Lugar Editorial.

Schroeder, D. (2001). *Conceptualizando el lugar de los padres en el psicoanálisis de niños*. Unidad de Formación permanente para graduados Facultad de psicología UdelaR. (p. 5)

Sigman M. & Capps L. (2000). El juego simbólico. En: *Niños y niñas autistas*. (p.47-51)  
Madrid: Ediciones Morata S. L.

Recuperado de:

[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1OxzFHT4CZ4C&oi=fnd&pg=PA13&dq=AUTISMO+JUEGO&ots=6Xcn84JdF5&sig=n\\_x2VT9a8hs9sigSOvYtpdCw3GE#v=onepage&q&f=false](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=1OxzFHT4CZ4C&oi=fnd&pg=PA13&dq=AUTISMO+JUEGO&ots=6Xcn84JdF5&sig=n_x2VT9a8hs9sigSOvYtpdCw3GE#v=onepage&q&f=false)

Untoiglich, G. (2015). Intervenciones subjetivantes: la clínica como oportunidad. En: Untoiglich, G. (Comp.) *Autismos y otras problemáticas graves en la infancia*. (p.117-139) Buenos Aires: Noveduc.

Vygotski, L.S. (2009). El papel del juego en el desarrollo. En: *El desarrollo de los procesos superiores*. (p.141-154) Barcelona: Ed. Crítica. Recuperado de: [http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky\\_-\\_el\\_desarrollo\\_de\\_los\\_procesos\\_psicologicos\\_superiores.pdf](http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky_-_el_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores.pdf)

Vygotski, L.S. (2009). La prehistoria del lenguaje escrito En: *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. (p.159-175) Barcelona: Ed. Crítica. Recuperado de: [http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky\\_-\\_el\\_desarrollo\\_de\\_los\\_procesos\\_psicologicos\\_superiores.pdf](http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky_-_el_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores.pdf)

Vygotski, L.S. (2009). Interacción entre aprendizaje y desarrollo En: *El desarrollo de los procesos superiores*. (p.123-140) Barcelona: Ed. Crítica. Recuperado de: [http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky\\_-\\_el\\_desarrollo\\_de\\_los\\_procesos\\_psicologicos\\_superiores.pdf](http://www.amnweb.org/uploads/8/2/6/7/8267504/vygotsky_-_el_desarrollo_de_los_procesos_psicologicos_superiores.pdf)

Vygotski, L.S. (1996). *La infancia temprana*. En: Obras escogidas tomo VI Psicología infantil. (p.341- 367) Ed. Visor Dis. S.A.

Waserman M. (2008). Pensando en Jugar. En: *Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje*. (p.23-60) Buenos Aires. Noveduc.

Waserman M. (2008). Ser niño hoy. En: *Aproximaciones psicoanalíticas al juego y al aprendizaje*. (p.157-176) Buenos Aires: Noveduc.



Weigle, A. (1986). La conducta de juego. En: *El juego en psicoanálisis de niños*.  
Compilación. Biblioteca Uruguaya de Psicoanálisis. Vol. 1. (p.47-56) Laboratorio de  
psicoanálisis de niños. Asociación Psicoanalítica del Uruguay. Montevideo

Winnicott, D. (2009). Por qué juegan los niños. En: *El niño y el mundo externo*, (p.154-171).  
Buenos Aires: Horme-Paidós

Winnicott, D. (1993). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa S.A.

Winnicott, D. (1991). Notas sobre el juego. En: *Exploraciones psicoanalíticas I* (p.79-83)  
Buenos Aires: Paidós.