

CONFLICTOS INTRAPSÍQUICOS EN NIÑOS ESCOLARIZADOS CON CONDUCTAS DISRUPTIVAS. *Intrapsychic conflicts in schoolchildren with disruptive behaviors.*

CLAUDIA SERRANO

Escuela de Psicología de la Universidad Rafael Urdaneta.

Maracaibo, Venezuela.

Email: claudiaserranomonti@gmail.com

Admisión: 21/01/21

Aceptación: 21/07/22

RESUMEN

El propósito fue comprender cómo son los conflictos intrapsíquicos en niños escolarizados con conductas disruptivas, a través del paradigma interpretativo, la investigación cualitativa y la fenomenología. Los informantes clave fueron tres niños, entre 7 y 9 años de edad, referidos por sus docentes y que fueron evaluados mediante el juego diagnóstico. Para la interpretación de la información se recurrió a la hermenéutica, con apoyo en la triangulación de expertos. Las categorías finales extraídas fueron: libido vs. agresividad, idealización de la figura masculina, conductas desajustadas y la expresión verbal del juego. La agresividad fue un factor común presente en el juego, donde los niños demostraron una moralidad incipiente al reconocer lo bueno y lo malo, idealizaban la figura masculina como alguien fuerte y protector; además, se mostraron ansiosos y poco perseverantes. La rivalidad fraterna, los miedos y la figura paterna de autoridad fueron conflictos mostrados por los niños mediante el juego.

PALABRAS CLAVE: Conflictos intrapsíquicos, juego diagnóstico, niños escolarizados, conductas disruptivas.

ABSTRACT

The purpose was to understand what intrapsychic conflicts are like in schoolchildren with disruptive behaviors, through the interpretive paradigm, qualitative research and phenomenology. The key informants were three children, between 7 and 9 years old, referred by their teachers and who evaluated using the diagnostic game. Hermeneutics used to interpret the information, with the support of expert triangulation. The final categories extracted were libido vs. aggressiveness, idealization of the male figure, misbehaving behaviors and the verbal expression of the game. Aggression was a common factor present in the game, where boys demonstrated an incipient morality by recognizing the good and the bad, idealizing the male figure as someone strong and protective; Furthermore, they were anxious and not very persistent. Sibling rivalry, fear, and the father figure of authority were conflicts shown by children through play.

KEYWORDS: Intrapsychic conflicts, diagnostic play, school-children, disruptive behaviors.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad es común escuchar quejas de padres y docentes sobre el comportamiento de niños y niñas, que se vuelven incontrolables o de difícil manejo, puesto que presentan conductas

hostiles, agresivas y desafiantes. La agresividad en el niño muchas veces se evidencia mediante conductas llamadas disruptivas. Dentro del psicoanálisis, se pueden encontrar definiciones de la agresividad, pues el término conductas disruptiva es más reciente. Para Freud (1980), la agresividad es el resultado del instinto, de una fuerza innata, que no se produce por fuerzas externas, pero pudiera estar influenciada por las mismas. En este sentido, cuando el niño no se siente querido, está privado de satisfacciones o siente que se han frustrado sus actividades, tiende a aumentar su conducta agresiva, lo cual es una parte esencial de su naturaleza, como una respuesta instintiva.

Por su parte, Klein (1969), señala que la agresividad innata, en conjunción con el postulado de Freud, aumenta por circunstancias externas desfavorables, pero puede disminuir con amor y comprensión hacia el niño, dos factores importantes en el desarrollo del infante. La autora acota que los impulsos destructivos varían entre cada individuo, pero son parte integral de la psique de cada ser humano, por lo que el desarrollo del niño y las actitudes del adulto se deben considerar como un resultado de la interacción de fuerzas externas e internas. Para Klein, entonces, la agresividad es una respuesta natural pero siempre tiene un significado que se evidencia en la exploración de las fantasías infantiles, a través del juego diagnóstico.

En esta misma línea, según refiere Salas (2014), en ocasiones las conductas disruptivas pueden expresar trastornos más profundos que el niño o adolescente no puede, de forma consciente o inconsciente, decir. Así, es necesario que la investigación psicológica se incline por el diagnóstico certero de estas conductas, para ir más allá y reconocer sus causas, por lo que es útil el psicoanálisis para poder ayudar a develar la verdadera razón por la que el niño actúa de forma disruptiva.

Los distintos autores psicoanalíticos han afirmado todo lo anteriormente expuesto, a través de la observación mediante el juego, el cual es una vía fuerte para el trabajo con niños. Freud (1986), explica que el juego permite al niño manifestar contextos que le son familiares, en el cual es posible observar desde el análisis e interpretación, la expresión de sus vivencias, deseos, fantasías y conflictos; que son importantes tanto para el diagnóstico como para el futuro tratamiento de acuerdo con lo observado. También es de fundamental importancia lo expuesto por Klein (1955), para quien el juego es usado como técnica psicoanalítica, en la cual tiene un contenido simbólico que expresaría la conflictividad interna del niño por la presencia en él de fantasías inconscientes que pueden bloquearlo o inhibirlo y por la expresión de la transferencia en el despliegue lúdico, ideas fundamentales en su teoría. En este orden de ideas, el juego abre paso al retorno de lo reprimido y permite el surgimiento fluido del cúmulo de fantasías infantiles que son el lenguaje infaltable en la niñez.

Mientras que Winnicott (1996), da cuenta de una concepción del juego en la que se ve en este la capacidad de crear un espacio intermedio de experiencia, entre el mundo interior y el mundo exterior, denominado espacio simbólico, en el cual se desarrolla el juego y se realiza la experiencia cultural del hombre, es decir, la ciencia, el arte, la religión, la formación integral. En este sentido, jugar permite de forma placentera el quehacer cultural particular, expresando el niño sus necesidades y experiencias. Dicho de otro modo, el juego se asocia no solo con placer, sino también con la precariedad del niño en cuanto a las sensaciones placenteras, que provienen del interjuego en el espacio simbólico (realidad psíquica personal y las experiencias de control de objetos de la realidad). Esto deriva de experiencias tempranas de control mágico respecto a las respuestas maternas, que ayuda al niño a confiar en su amor, disponibilidad y en su propio potencial mágico.

Complementario a lo anterior, el juego diagnóstico permite reconocer e identificar las conductas disruptivas y su por qué. Al respecto, Salas (2014), encontró en su investigación que los niños y niñas

mediante el juego manifestaron sentimientos encontrados en relación a su madre; la posibilidad de relacionarse con su agresividad mediante el juego; la dificultad para relacionarse con los otros; el sentimiento de culpa por la situación en que se encuentran; los duelos por separación. En un estudio de corte semejante realizado por Tornero (2014), los niños desarrollaron historias con un eje temático que giraba alrededor de la violencia y en sus juegos recreaban condiciones ambientales adversas, que suscitan sentimientos de temor e indefensión, asimismo, los personajes exhiben necesidades de cuidado y de protección, despliegan interacciones agresivas y las historias finalizan con resoluciones fantásticas.

De lo anterior, se aprecia una visión de cómo el concepto de juego diagnóstico se puede utilizar en diversos contextos de la interacción humana, explicando el comportamiento y actitudes de niños y niñas, conforme sea la realidad en la cual estén inmersos; violencia, abandono, situaciones de duelo, separación parental, entre otros. Además, vislumbran la posibilidad de ser empleado como una técnica que mejora las conductas disruptivas. Es decir, se toma el juego como una medida exploratoria para la detección y diagnóstico en niños; lo cual se toma en cuenta para la realización de la presente investigación.

Ahora bien, de acuerdo con Winnicott (1996), los niños necesitan el juego para crecer, estar activos y divertirse, por este motivo todo el tiempo están jugando, pero la actividad lúdica también es importante como afirman los autores psicoanalíticos referenciados, Sigmund Freud, Anna Freud, Klein o Erikson, para la socialización y experimentación de emociones como la sorpresa, expectación o alegría o la solución de conflictos emocionales al satisfacer sus necesidades y deseos que en la vida real no podrán darse, ayudándolos de esta manera a enfrentar situaciones cotidianas.

Por ello, es importante el juego para conocer los posibles conflictos intrapsíquicos del niño o la niña, que pudieran estar reflejados en su conducta disruptiva. Cabe destacar que para Klein (1989), son aquellos que tienen lugar dentro de la persona y sin conexión con el exterior. En profundidad, no es fruto del enfrentamiento entre el deseo pulsional y la defensa (o entre el ello y el yo/superyó), sino más bien una encarnizada lucha entre las pulsiones de amor y odio respecto a los objetos.

De acuerdo con Stierlin (1979), los conflictos intrapsíquicos e interpersonales implican concepciones y planteamientos teóricos distintos. En el primer caso, el foco esencial radica en el sí mismo escindido (*divided self*), cuyos impulsos y necesidades, por ejemplo, impulsos orales y destructivos frente a necesidades de atención amorosa, se oponen entre sí. En el segundo, se parte de lo que constituye el sí mismo, más o menos libre de disociación, cuyas necesidades vitales entran en conflicto con las de otros, en especial, con las de sus padres.

Para Freud (1993), el conflicto intrapsíquico se produce entre 1) las instancias consientes, representantes de los aspectos defensivos controlados por el yo, y 2) el inconsciente donde reina el deseo y lo reprimido, lucha que genera desgaste y padecimiento. Freud avanza a paso firme en la diagramación de un espacio de configuración de lo psíquico sin precedentes en la literatura científica. De este modo interpreta que hay procesos inconscientes que en su origen fueron placenteros, pero al ser reprimidos en algún momento de la historia del sujeto, a causa de cierto vínculo con lo prohibido, se deben mantener a distancia, bloqueando todo acceso a lo consciente. Proceso de desterritorialización, desplazamiento de los significantes hacia zonas de marginalidad subjetivas, a la exclusión periférica. Ante dicha transformación cualitativa de su estatuto, ante cualquier intento de hacerse consciente nuevamente, produce displacer y angustia, activándose los resortes necesarios para que estas representaciones sean nuevamente sofocadas.

Entonces, como refiere Freud (1993), los conflictos intrapsíquicos son una serie de dinámicas internas que aparecen en situaciones de presión, en las cuales, la persona suele hacer un análisis de la situación para tratar de descubrir que es lo que perturba el bienestar, buscando en el exterior, para intentar identificar sucesos que puedan ser el origen de dicho malestar. No obstante, estos conflictos se producen entre instancias de la propia personalidad, en las mismas entrañas del yo y se refieren a conflictos surgidos entre dos tendencias opuestas dentro de uno mismo.

Ahora bien, dentro de la psicología clínica los conflictos pueden ser medidos mediante diferentes pruebas y observaciones. En el caso de la población infantil se tienen tres pruebas importantes: Test de las Fábulas de Düss; Test de Apercepción Temática Infantil (CAT) y las Historias por Completar de Madeleine Thomas. Cada uno de ellos evalúa diversos indicadores que dan muestra de los posibles conflictos intrapsíquicos que se pueden presentar en niños y niñas.

Cabe destacar que dicho test es utilizado con frecuencia pues brinda información sobre los posibles conflictos infantiles que pueden tener los niños y a su vez, conocer sus vínculos con las figuras más próximas. Entre esto se devela la oralidad referente a la comida, surgen celos fraternos, quien se porta mejor o peor; la comida puede ser premio o castigo; figura de quién coopera, se pueden meter los padres: agresión o independencia, miedo a la castración; la figura paterna: agresión en los instrumentos o debilidad; la rivalidad fraterna: relación con la madre, deseo de autoridad, huida de un peligro; la escena primaria, oscuridad, problemas emocionales, sexualidad; miedo a la oscuridad, miedo a quedarse solo, miedo al abandono; crimen y castigo, que refleja las concepciones morales del niño.

Por lo tanto, los conflictos intrapsíquicos son los conflictos que pueden suceder entre la estructura de la personalidad, que son el yo, el ello y el superyó. Estos conflictos se dan porque el ello siempre tiene la demanda de querer satisfacer de inmediato sus impulsos; los cuales son la tendencia que mayormente los seres humanos experimentamos, aunque sea una vez en la vida y que implica el actuar movido por alguna emoción sin que haya mediado una deliberación previa de la razón. Esos conflictos suelen darse más por el ello y el superyó que siente culpa si se intenta cualquier satisfacción placentera, el yo se interpone entre ambos, trata de reconciliar las demandas del ello y el superyó, pero al mismo tiempo trata de tomar la realidad con sus oportunidades limitadas de satisfacer el impulso.

Al considerar ciertas evidencias, no sistematizadas y con referentes de docentes, padres, personas que tienen contacto con los niños y niñas, son observables diversos comportamientos, que suelen ser clasificados por otros como hiperactividad, algún trastorno de conducta o, simplemente, se catalogan como niños malcriados o maleducados; siendo esta etiqueta impuesta por cualquiera, aun cuando no sea un profesional capacitado. Por ello, es necesario realizar una investigación en la que se busquen recursos que permitan un diagnóstico adecuado e indirecto, de forma que los niños que presentan ciertas conductas disruptivas no sean penalizados, estudiándolos desde el ámbito científico.

Es por ello que surge la necesidad de conocer qué lleva a los niños a actuar de esta manera. Qué pasa dentro de ellos para que actúen de manera tan agresiva. Para comprender qué sucede internamente al niño, es muy útil usar vías de comunicación y expresión como el juego, pues es una manera de acercarse a sus conflictos intrapsíquicos sin cuestionarlo o castigarlo, propiciando una posibilidad de interactuar que resulta natural para el niño.

Todo este marco de consideraciones, deja ver la necesidad de estudiar la preponderancia de los conflictos intrapsíquicos, para ver cuáles aparecen cuando existe una conducta disruptiva en los niños; puesto que las misma pudiera ser producto de algún conflicto intrapsíquico que tenga el niño y no se

ha manifestado como tal, sino que se simboliza mediante el comportamiento. Esto permite responder a la pregunta de investigación: ¿cuáles son los conflictos intrapsíquicos en niños escolarizados con conductas disruptivas? El propósito fue comprender cómo son los conflictos intrapsíquicos en niños escolarizados con conductas disruptiva.

MATERIALES Y MÉTODOS

Los fundamentos epistemológicos descansaron en el paradigma interpretativo, pues permite analizar la realidad tal como la construyen quienes la viven, sin la necesidad de dudar de sus argumentos. Así, se recurrió a la investigación cualitativa, que brinda la posibilidad de indagar en el desarrollo del fenómeno en el aquí y el ahora, siempre para interpretar lo sucedido. De esta, se tomó el método fenomenológico, el cual ayuda a conocer una realidad a la cual se es ajena, confiando en lo aportado por los informantes.

Concerniente a los informantes clave, se acudió a una organización educativa, específicamente a la figura de directora del plantel. Los niños fueron escogidos por sugerencia de los docentes, quienes observaban en ellos conductas que se consideraban fuera de la norma o de lo esperado en sus edades, es decir, fueron referidos por sus docentes de aula por presentar comportamientos y conductas disruptivas. En total, se tomaron tres niños, todos de género masculino, entre los 7 y 9 años de edad, sus padres/representantes firmaron el consentimiento informado para aceptar la participación, luego de que una autoridad del plantel les explicara el propósito de la investigación.

Respecto a la técnica de recolección de información, fue el juego diagnóstico considerado por Ávila (1996), como una técnica surgida dentro del ámbito psicoanalítico para conocer y potenciar aspectos de la vida del niño apoyado en el psicoanálisis, permite comprender su funcionalidad y la eficiencia del mismo, incluso, apostando por su uso como método terapéutico. En este sentido, el juego utilizado para el abordaje integral de los niños se convierte en una forma de brindar información sobre sus comportamientos, para reconocer si están o no cómodos con su conducta disruptiva, al mismo tiempo, que ofrece datos para explicar por qué se comportan cómo lo hacen, lo cual pudiera devenir de los conflictos intrapsíquicos sobre los cuales no se ha creado consciencia.

Para complementar la observación durante el juego se elaboró un formato en el cual se colocaron algunas de las características más prominentes de los distintos conflictos intrapsíquicos y se marcaba con una X si el niño la presentaba o no durante las distintas sesiones, a modo de una lista de chequeo. Dicho formato fue de carácter individual, es decir, uno por cada niño, el cual fue llenado al escuchar las sesiones y al leer las transcripciones de las mismas, como parte del proceso de análisis de la investigación. El Cuadro 1 presenta el formato utilizado:

Cuadro 1. Lista de chequeo

Posible conflicto	Respuestas	Si	No
Oralidad referente a la comida	Celos fraternos		
	Es un premio		
	Es un castigo		
Figura de quien coopera	Agresión		
	Independencia		
	Miedo a la castración		
Figura paterna	Agresión		
	Debilidad		
Rivalidad fraterna	Autoridad		
	Huida del peligro		
Escena primaria	Expresividad emocional negativa		
	Expresividad emocional negativa		
	Visión distorsionada de la sexualidad		
Miedos	Miedo a la oscuridad		
	Miedo a quedarse solo		
	Miedo al abandono		
Culpa	Autocastigo		
	Autoagresión		
	Expresión verbal		

Se realizaron un total de cuatro sesiones, por cada niño, con una duración de treinta minutos cada una, en razón de un período total de tres meses. Fueron llevadas a cabo en un aula dispuesta por la institución para tal fin. Las sesiones se realizaron en un ambiente tranquilo, con iluminación y temperaturas confortables. El contenido de las mismas se consideró en función de las actitudes observadas en cada niño: juguetes, conversaciones, juegos. Siempre en atención a que el niño expresara mediante el juego sus emociones y conflictos para poder comprender si había signos de algunos.

Cada sesión fue grabada en audio exclusivamente con un dispositivo dispuesto para tal fin. Todo lo observado fue transcrito de forma fidedigna, respetando las palabras expresadas por las informantes cuando ello sucedió, aun cuando fueran propias del dialecto y resultaran altisonantes. Si ellas en algún momento lloraron, expresaron rabia o cualquier emoción se realizó una anotación entre paréntesis para tener en cuenta estas partes que también son importantes, pues denotan sentimientos al respecto.

Para la interpretación de la información se recurrió a la hermenéutica, o el método hermenéutico-dialéctico, leyendo y releendo los contenidos de las transcripciones. Con el apoyo de la lista de chequeo, se logró identificar los conflictos intrapsíquicos y se caracterizaron de acuerdo al verbatim de los niños. Seguidamente, se realizó la categorización inicial, para proceder a entregar a los trianguladores expertos en psicoanálisis, psicología infantil y el uso del juego diagnóstico como método de evaluación, con un estricto acuerdo de confidencialidad, las transcripciones de cada una de las sesiones, junto con las listas de cotejo de cada uno de los informantes. Una vez los trianguladores devolvieron sus

opiniones, se realizó la categorización final, condensando las distintas categorías y subcategorías, lo cual se recogió en gráficos para una mejor observación.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Se elaboraron cuatro categorías, a la luz de los procesos descritos: 1) Libido vs. agresividad, 2) Idealización de la figura masculina, 3) conductas desajustadas y 4) la expresión verbal del juego, las cuales son ramificaciones principales del tema central: conflictos intrapsíquicos, todo lo que se puede apreciar en la Figura 1. Asimismo, se debe hacer notar que estas categorías y sus referenciales se han obtenido luego de una intensa revisión, con confrontaciones teóricas y opiniones de expertos en el psicoanálisis y la psicología clínica infantil, para tratar, en la forma más amplia posible, ajustar las teorías y saberes a estos niños, como sugiere Ávila (1996), cuestión importante para explicar sus conductas.



Figura 1. Conflictos Intrapsíquicos

Categoría 1 Libido versus agresividad: un común denominador en el juego y roles que estos niños tenían se asociaba con indicadores de agresividad: el ladrón y el policía, el contar con una figura que golpee a otros, la justificación de la violencia como una respuesta a un hecho que se consideraba como malo y que repararía el daño causado, fueron visibles en las distintas historias que se elaboraron dentro del juego, donde no se reflejaba culpa o preocupación por ocasionar daños intencionales a otros, pues lo considerado moralmente se lo atribuyen al actuar del otro.

Dentro de esto, se ha de observar una actitud violenta, con tendencias poco sociales, una necesidad de imponer su dominio valiéndose de métodos poco probos, aunque intenten ocultar esta agresividad con una caricia o una demostración afectiva posterior. Así, aunque reconocen las polaridades de bueno y malo, crimen y castigo, y otras tantas, esto parece olvidarse cuando presentan una postura de agresión hacia los demás, no solo los pares, sino cualquier en el entorno. Las subcategorías que comprenden la categoría 1, se han agrupado en la Figura 2.

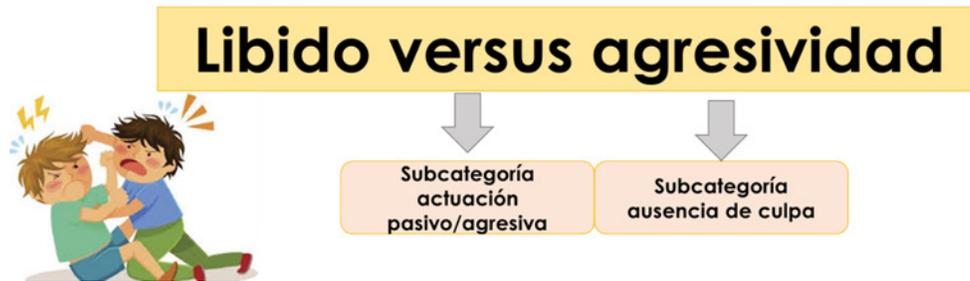


Figura 2. Libido versus agresividad

Subcategoría: Actuación pasivo / agresiva: el niño mediante acciones violentas, como golpes o demostraciones verbales, busca reparar un daño, imponer justicia por algo que considera, dentro de su moralidad incipiente, que está mal e intenta corregir; pero, también busca ganar la comprensión del otro, del que corrige, minimizando la agresión con contacto físico o demostraciones afectivas positivas como besos, caricias, palabras. Los verbatim que se tomaron para sustentar la subcategoría son:

"I: Sí porque tú le diste un coñazo a Mi Hermana y eso no se lo merecía. E: ¿Yo qué? I: Tú le metiste un coñazo. Mira el cuerpo mío, ve" (I1, S3, L: 71-74)*

"Que yo le pegué a un niño po' que él me taba pegando, verda' y yo, y yo le pegué aquí duro en la eparda y lo disculpé" (I2, S2, L: 8-9)*

Subcategoría: Ausencia de culpa: los sentimientos de culpa no parecen surgir en los niños, pues en sus juegos no reflejan malestar emocional ni autocastigo a pesar de hacer algo que, según sus valoraciones dentro de su nascente sistema ético-moral, sería malo o moralmente incorrecto; pues justificarían sus acciones con base en lo que un tercero hace, de esta manera ellos no sentirían culpa por hacer algo no adecuado porque el otro estaría dando pie a dicha acción. Los verbatim tomados fueron los siguientes:

"I: vistee, no te metas con los mayores ¿Viste eso? Tú sabias, lo estabas ocultando" (I1, S3, L: 191-192)*

"le entró er demonio. Y lo alzó y lo tiró a, a uno..." (I2, S2, L: 13-14)*

Categoría 2 Idealización de la figura masculina: para los niños el hombre, visto desde la figura que representaría un padre o un tío dentro del hogar, es alguien que tiene fuerza y carácter, que es capaz de imponer un dominio dentro del contexto donde se desenvuelve para ayudar y proteger a otros más débiles, que requieren de su cuidado y defensa en situaciones de peligro. Pero esto no solo es una visualización positiva, porque también se aprecia cómo alguien capaz de pelear, de golpear si es necesario, imponiendo la agresión como una forma normal de hacer justicia o velar por los derechos de otros. Las subcategorías se muestran en la Figura 3.

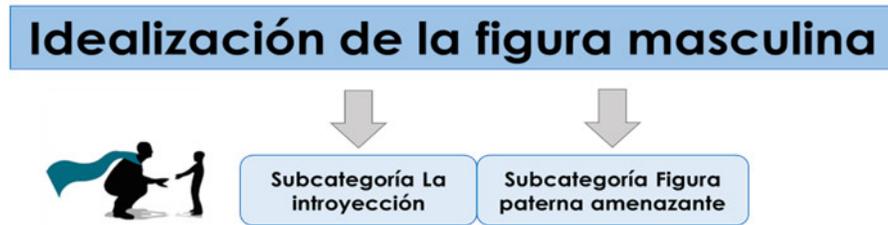


Figura 3. Idealización de la figura masculina

Subcategoría: La introyección: el deseo o la necesidad de ser como el hombre adulto, como el padre o esa figura parental concibe como fuerte, en su rol de autoridad y de figura masculina que parece tener control y dominio de las situaciones, manifestadas en conductas agresivas que se valoran como cuidados o protección parental o hacia las mujeres de la familia. Además, los niños tendrían el deseo de ser un hombre adulto para ejercer el rol parental que, aparentemente, está ausente en su entorno familiar. Esto se reflejó en algunos verbatimum como los siguientes:

“Te dijese... Que no te metieras con mi novia. Te voy a matar, no te voy a llevar al hospital. Olvídate.” (I1, S: 1, L:37-38)*

“I: bien... Mi Papá ante no me deja salir pa’ fuera pa’ jugar ” (I2, S3, L: 24)*

Subcategoría: Figura paterna amenazante: el padre se percibe como una persona capaz de pelear, de responder con agresividad ante otros para hacer justicia en situaciones negativas, se idealiza al padre como una especie de héroe, así se refleja en el juego, donde se hace uso de la figura parental para responder a las agresiones de otro, denotándose en el niño una representación del padre como protector o cuidador, alguien que usa su fuerza para resguardar a otros. Se tienen los siguientes verbatimum como soporte:

“E Mi Papá va a pelear por tu culpa. ¿Mi papá va a tener más fuerza que tú y mi carro? Ya va, mi papá se desmayó, ¡pronto te matará!” (I1, S1, L: 79-81)*

“I: El Papá no grita, El Papá pelea” (I2, S: 1, L: 349)*

Categoría 3 Conductas desajustadas: en el juego como actividad, los niños demostraron una serie de conductas como el no saber perder o abandonar alguna tarea por no saber hacerla, preferían cambiar el juego o la historia que narraban a intentar resolver algún problema que se les presentara. Además, ante fantasías de monstruos, oscuridad o algún peligro se mostraron con temor y miedo, con reacciones poco adaptativas. Un punto importante es el hecho que el juego, por lo general, tomaba el mismo curso: buenos y malos, agresividad, con signos de baja creatividad para elaborar nuevas historias. La Figura 4 contiene las subcategorías:



Figura 4. Conductas desajustadas

Subcategoría: Baja tolerancia a la frustración: estos niños, según reflejaron en el juego, no toleran perder, ni que algo que les salga como habían previsto, no son persistentes ni perseverantes para lograr una meta, prefieren abandonar optando por realizar una actividad completamente diferente, probablemente porque no saben manejar la frustración que les genera que las cosas no sucedan conforme a sus deseos. Como ejemplos, se presentan los verbatim a continuación:

“I: eso no sirve *al intentar varias veces colocarle la cabeza sin éxito alguno, se la entrega al evaluador” (I2, S2, L: 77-78)*

“I: ahí hay otra, otra. Mira (muestra otra pieza). No sé dónde se arma” (I2, S2, L: 99-100)*

Subcategoría: Signos de ansiedad: los niños manifiestan, a través del juego, parte del repertorio de síntomas cognitivos, afectivos y conductuales típicos de la ansiedad, por ejemplo, el miedo o temor a la crítica por parte un tercero, miedo a la oscuridad y al abandono, nervios ante situaciones inesperadas, lo que los conlleva a reflejar temor respecto a estas situaciones particulares con reacciones esperadas como ocultarse, negarlo o, en casos extremos, respuestas agresivas. Los verbatim a continuación ejemplifican lo expuesto:

“I: Para el paseo. A, a bañarse en la playa. E: ¡Ahh! Vamos a llevarlos todos “Llegamos, siiii. Mamá, Mamá, ¿Podemos bañarnos en la piscina?” ¿Qué responde La Mamá? I: Que no, porque se ahogan. E: ¿Por qué se ahogan? I: Es muy profunda” (I2, S2, L: 262-267)*

“-E: La mamá le apaga la luz. ¿Qué hace la niña cuando la mamá le apaga la luz? I: le da miedo E: ¿por qué le da miedo? I: porque ahí eta el ‘monstruo’” (I3, S1, L: 158-161)*

Subcategoría: Monotonía en el juego: a pesar de contar con diversas figuras y juguetes, así como un espacio amplio y un inmobiliario que se prestaba para fantasear e imaginar distintas escenas, con personajes variados o situaciones diferentes; el juego era repetitivo, estereotipado (policías-ladrones, bueno-malo), los niños parecían no poder o no saber recrear escenas que se alejaran de la violencia y la agresión, o de modelos bipolares donde siempre había alguien y alguien malo. Los verbatim al respecto fueron:

“I: sí, yo los mato. Me voy a llevar este pote. E: no, por favor no te lo lleves. I: al salir llega la policía *hace el sonido de las sirenas*” (I1, S1, L: 200-202)*

“E: ¿Qué está haciendo la Policía? I: lo ta persiguiendo pa’ llevarlo pa’ la cárcel E: ¡ahh! I: y no sabe dónde eta. E: ¿y por qué lo está persiguiendo? I: porque robó algo E: ¿y qué robó? I: el malandro” (I2, S2, L: 261-268)*

Categoría 4 La expresión verbal del juego: el lenguaje utilizado por los niños en sus diálogos e historias era pobre, palabras mal pronunciadas o un uso excesivo de términos propios del dialecto popular que, en ocasiones, no encajaban con el contexto que estaban verbalizando, denotaron signos de inmadurez en su hablar, que presentaba también dificultades, incluso para ser comprendidos por otros de su edad. La Figura 5 presenta las subcategorías correspondientes.

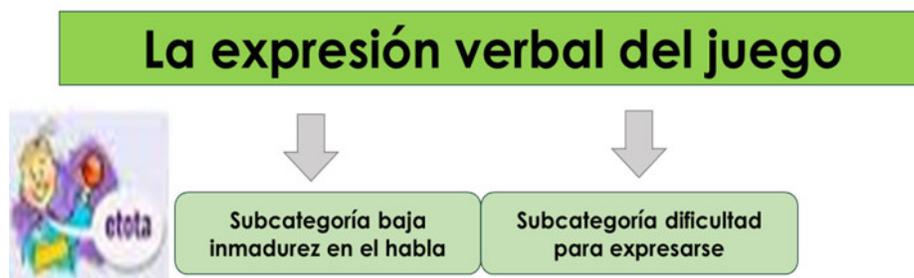


Figura 5. La expresión verbal del juego

Subcategoría: Inmadurez en el habla: palabras mal pronunciadas, uso excesivo del lenguaje propio del argot popular que, posiblemente, denote algún compromiso cognitivo o un coeficiente intelectual bajo, fueron comunes en las historias y juegos de los niños, denotando inmadurez al hablar para su edad y etapa cognitiva. Como verbatim se presentan los siguientes:

“te voy a llevar pal’ hospital. Olvídate. Ya voy a bucal mi traidor” (I1, S2, L: 38)*

“es una tacharra y corre duro” (I2, S2, L: 135)*

Subcategoría: Dificultad para expresarse: los niños evidenciaron un lenguaje limitado, donde parecían no encontrar las palabras adecuadas para denominar objetos o situaciones particulares, sustituyéndolas por términos coloquiales genéricos que se podía acomodar a cualquier palabra según la situación que narraban en su juego o por gestualizaciones que sustituían alguna expresión que no podían manifestar con el habla. Los verbatim al respecto fueron:

“I: Mi, Mi Prima tiene uno de estos, pero más grandes. Tiene como una, como una bichita *señala la ropa*” (I1, S1, L: 55-56)*

“Te voy a bichar con mi machete” (I1, S1, L: 161)*

“E: y ¿qué hace esta familia? I: lloran E: ¿por qué lloran? I: *levantó sus hombros, agarró los carritos y se puso a jugar con esos*” (I3, S1, L: 93-95)*

El juego diagnóstico permitió advertir en los niños la serie de conductas disruptivas que fueron referidas por sus docentes de aula y la observación previa no participante de la investigadora/ evaluadora, lo cual se confirma con base en la definición de la APA (2014), dichas conductas son afecciones que se manifiestan con problemas en el autocontrol del comportamiento y las emociones; en este caso, los niños se mostraron agresivos, la mayoría de sus juegos se relacionaron con cuestiones como muerte, violencia, golpes a otros, agresividad verbal y destrucción simbólica de objetos e indirecta hacia la evaluadora.

De acuerdo con Freud (1976), es posible que la pulsión de la muerte, el *Thanatos*, aparezca en estos niños en la necesidad de destrucción de objetos y lugares, con una continuada agresividad hacia otros, tanto niños como adultos, que se demostró mediante el juego en romper juguetes, destruir aquello que habían construido, en situaciones como choques que acababan con la vida del personaje y en agresiones

indirectas hacia la evaluadora. El principio del Nirvana: disolución, reducción y eliminación de lo que causaba el problema fueron constantes, pues era placentero para estos infantes una solución al problema que lo diluyera y lo hiciera nada.

Por lo tanto, sus acciones y actuaciones estarían dirigidas a la satisfacción de impulsos agresivos y destructivos: se encuentra goce en la destrucción, en la venganza y en el sufrimiento propio; donde no se reflejaría sentimiento de culpabilidad, al contrario, la culpa se traslada hacia el otro porque es quien ha generado la situación y merece ser castigado mediante agresiones verbales, golpes e incluso la muerte. De esta forma, se evidenciaría, conforme a los postulados freudianos, una interacción entre la energía vital y la destructiva, en la cual se asociaría la supervivencia del niño con la destrucción de aquel, que, bajo sus percepciones, le ha causado un daño.

Sobre este punto, conviene traer a colación lo expuesto por Klein (1927), cuando explica que el núcleo violento primitivo no desaparece, sino que se integra a una parte de la libido para dar paso a la agresividad, lo cual se reflejaría en estos niños en su actitud de destrucción del objeto y en una violencia proyectada a quien considera es un riesgo o ha cometido un hecho que, dentro de sus estándares morales incipientes, sería incorrecto. Además, Klein (1969), señala que las condiciones externas pueden incrementar la agresividad innata, lo cual pareciera suceder con estos infantes, pues su entorno social y familiar se caracterizaría por situaciones violentas.

Es probable que el ambiente del hogar y de la crianza de estos no sea lo suficientemente bueno, quizá con inconsistencias en la educación y en los valores morales que se pretenden enseñar como parte fundamental para un comportamiento social adecuado. Esto influiría negativamente en la conducta de los niños, pues, como refiere Winnicott (1996), el entorno representado por las figuras adultas cuidadoras, debe facilitar el desarrollo emocional del niño y proveerle de las condiciones necesarias para llevarlo a cabo; y cuando esto no ocurre, se producen en el niño traumas, ansiedad, desilusión, miedo y sentimientos conflictivos.

En otro orden de ideas, los niños reflejaron una idealización de la figura masculina en la que perciben al hombre como un ser grande, fuerte, agresivo, que usa la violencia para defender los derechos de otros; justifica la agresión como una manera de reparar un daño causado. Quizá porque esto han aprendido en su entorno familiar y social, una representación de la masculinidad que se relaciona con agresión y fuerza, más que con expresiones emocionales que también pudieran implicar cuidados y protección.

Al respecto, Bleichmar (1999), señala que la identidad de género se conforma por una serie de atributos que parecen definir el "yo soy hombre" y el "yo soy mujer". Para este caso, al ser los informantes varones, el "yo soy hombre", se inviste de una conducta muy relacionada a las imposiciones socio-culturales machistas, donde la masculinidad está por encima de cualquier situación y le permite al ser masculino actuar de forma viril, con dureza, una persona amenazante, proteger a los demás. Aquí, Gilmore (1994), explica que la virilidad parece más bien una cualidad heroica en la que recae en el hombre el bienestar de la familia y de la sociedad.

Tal cuestión ha sido aprendida por los niños, han internalizado su género con la figura heroica del hombre adulto: un padre, un tío, un amigo, un hombre que debe proteger a otros; entonces, para ellos mismos calificarse como masculinos deberán asumir estas actitudes, quizá no tan propias de su etapa evolutiva. Por tanto, en referencia a los postulados de Winnicott (1960), se puede hablar de que estos niños han adoptado un falso *self*, que se aleja de su *self real*.

Para profundizar en lo anterior, Winnicott (1960), refiere que el verdadero *self*, el *self* real es la esencia de lo que se es, representa la autenticidad y la parte más vulnerable de uno mismo; mientras que el falso *self*, tiene una función positiva ocultar y proteger el verdadero sea lo que fuere; por tanto, el ambiente debería ayudar al niño a construir el falso *self*, sin agobiar la expresión del verdadero y su relación con su realidad.

No obstante, puede que el falso *self* ocupe el lugar del verdadero, y quien se relacione con estos niños perciba el falso como la personalidad real de ellos. Es probable que esto suceda con los informantes, dada su idealización de la figura masculina, hallan construido un falso *self* agresivo, violento, que utiliza la fuerza, como una forma de proteger su verdadero *self* de niño vulnerable; de esta forma el uso que propone Winnicott (1960), se estaría dando: el falso *self* protege al verdadero: el hombre ideal, la virilidad heroica que estos niños asocian a la figura masculina, los cuida, los defiende y protege su vulnerabilidad infantil.

Lo anterior pudiera deberse también a una figura adulta poco cariñosa y cuidadosa, con estructuras rígidas e incluso de abandono que, de acuerdo con Winnicott (1960), por no cumplir su función impone de forma intrusiva estas posturas en el niño que, realiza enormes esfuerzos por adaptarse, sacrificando su verdadero *self*, el infantil, para dar paso a una imitación de su ideal de adulto que lo protege en lugar del cuidador que parece no cumplir su rol.

Por otro lado, la conducta desajustada y las dificultades en el uso del lenguaje, pueden tomarse como una base para analizar la madurez cognitiva y conductual de los niños tomados como informantes. Cabe destacar que Ávila (1996), explica que el juego no permite realizar evaluaciones cognitivas del coeficiente intelectual del niño, pero si situarlo en la etapa del desarrollo según su momento evolutivo y su edad cronológica, para lo cual el referido autor toma como base los postulados piagetianos, no a modo de diagnóstico sino para tratar de ubicar al niño en un período cognitivo.

Con este base, se tiene que los niños tuvieron un lenguaje escaso, incluso, sustituían palabras que pudieran ser comunes y de uso normal en su edad cronológica (recordar entre 7 y 11 años), por términos generales que no aluden a un objeto específico y cuyo significado se comprende al contextualizar la palabra. Asimismo, les costaba expresarse de forma asertiva y continua, articulando frases que podían no tener sentido, evidenciando inmadurez y déficit en la utilización del lenguaje.

Por consiguiente, atendiendo a Ávila (1996) y con mira de los postulados piagetianos sobre el desarrollo, los niños se pudieran encontrar en la fase preoperacional, que cronológicamente se ubica entre los 4 y 7 años, difiriendo de la edad que ellos tenían al momento de las sesiones entre 7 y 11 años; pues su juego se daba con representaciones simples, ideas sumamente concretas y con seres imaginarios realistas como policías o ladrones, víctima y victimario, todo en polaridades que se relacionaban, generalmente, con la agresión y violencia.

Todo esto, permite afirmar, con observancia de las actitudes y comportamientos de los niños durante las sesiones que su juego era monótono, repetitivo, estereotipado, con rasgos de ansiedad, con poca fantasía dado que la mayoría de las situaciones recreadas tendían a los mismos patrones de polaridad de bueno y malo, culpa y castigo, por lo cual estos niños estarían presentando conductas no normales y no adaptativas.

En comparación con otras investigaciones, se puede afirmar que hubo similitudes con Rego (2007), quien en un estudio de caso encontró una excesiva ligazón al mundo adulto, donde se buscaba imitar la conducta de las figuras masculinas y femeninas, que se manifestaba por preocupación laboral

o económica; además, esto se acompañó con desinterés y aburrimiento dentro del entorno escolar. Asimismo, la niña en cuestión se aislaba de las relaciones sociales. Esto fue semejante, porque los niños que fueron informantes reflejaron una profunda idealización de lo masculino, imitando los comportamientos que consideraban propios de su género para demostrar que eran personas fuertes.

Para sintetizar, el juego en los niños se muestra como un espacio de liberación, ellos intentarán mostrarse como son, sin inhibiciones, pero dejan aparecer a su falso *self* como una forma de protegerse ante la observación del extraño (el evaluador), quizá como una forma de que el otro no pueda valerse de verdadero *self* vulnerable. El aprendizaje del niño a mostrarse como una persona ruda, fuerte, que no le importa dañar a otros para protegerse a sí mismo o alguien significativo para él, porque necesita no ser dañado, es constante; además, la conducta de agresión es una invariable en el juego, por lo cual se explicarían las conductas disruptivas en razón de revelar lo que acontece en su mundo y de lo que sucede en su interior.

CONCLUSIONES

La conflictividad interna de los niños se dejó ver en los juegos que ellos mantienen, pues el contenido simbólico que atribuían a cada personaje, a cada construcción e idea, reflejaba un alto nivel de agresividad y violencia, que se utilizaba como una manera de esconder la vulnerabilidad del niño en su condición infantil relacionada, probablemente, con la presencia de una figura paterna, no necesariamente el padre, autoritaria y fuerte que le hacía entender, que el rol del género masculino era este: imponer la fuerza, la violencia como una manera de corregir y proteger a otros. Además, factores externos que eran considerados traumáticos, los hacían sentirse ansiosos en contextos donde no podían imponer sus maneras de actuar.

Una infancia caracterizada por valores morales complejos, donde el entorno aprueba la agresión y es fuertemente violento, donde el niño reconoce el crimen y el castigo, la culpa y la pena, pero no lo internaliza, pues el parece estar en una posición de omnipotencia en la cual tiene derecho a ser agresivo para cuidar a otros, a aquellos que consideran so más débiles y necesitan ser protegidos (mujeres, niños); sin sentir culpa alguna, pues el otro ha de merecer el castigo por haber hecho algo malo.

Los conflictos internos aparecen por estas dualidades de lo bueno-malo, femenino-masculino, culpa-castigo, merecer-no merecer, que hacen al niño vivir las situaciones en forma extrema; reflejando en el juego soluciones a los problemas contundentes: para ellos no es satisfactorio encontrar soluciones en marcos vitales, sino que aparece una pulsión por lo negativo, que los lleva a destruir, a diluir el problema, lo que se vio en el juego cuando los personajes morían de formas trágicas.

Además, es posible que estos niños tengan un importante compromiso de las funciones cognitivas, sin desmerecer en la inteligencia que no puede ser evaluada mediante el juego, pues su lenguaje y forma de expresarse dejaban ver déficits en la comprensión del lenguaje, en la articulación de frases, incluso para manifestar una idea básica que no quedaba claro al espectador, pues había cierto retraso en el lenguaje con formas regresivas propias de etapas más tempranas del desarrollo evolutivo, como explicaron los autores.

Para cerrar, el juego en estos niños fue, generalmente, patológico, porque se perdía la realidad, aunque usaban situaciones cotidianas problemáticas la fantasía heroica o de omnipotencia superaba lo que se pudiera hacer; con personajes crueles, los villanos eran parte importante del juego y casi siempre mucho más fuertes que la víctima. La estereotipia, la rigidez, gestos extraños, la frustración

fueron característicos; aunado a conductas de tipo *Acting out*: explosivas e impulsivas, como lanzar los juguetes, gran violencia, sin mediaciones cognitivas presentes.

Se recomienda la utilización del juego diagnóstico dentro de la psicoterapia, como una técnica analítica que posibilita conocer las necesidades individuales del niño o la niña; pues es una técnica que permite establecer contacto con el infante, además de facilitar la observación para comprender su contenido interno y explicarlo. En este sentido, el juego será un instrumento clínico-pedagógico que consiente conocer la realidad del niño y ofrecer las pautas de intervención acordes con sus necesidades individuales. Por consiguiente, será una herramienta de valor para el analista en combinación con otras corrientes teóricas que mejorarían y potenciarían las intervenciones en pro de la detección y tratamiento de los conflictos intrapsíquicos que ellos puedan presentar.

En razón de lo anterior, se le recomienda a la institución educativa, en especial al cuerpo docente quien escogió a cada niño, considerar el origen de la conducta presente en ellos. Por lo que es de suma importancia conocer la historia de vida del infante, lo cual les va a permitir un amplio entendimiento de la problemática presentada y, así percibir, en conjunto con la información adquirida por el psicólogo, las posibles causas de su comportamiento; de manera que les permita un accionar adaptado a cada situación. Con respecto a los futuros investigadores interesados en el área, se les recomienda hacer un estudio de caso longitudinal, permitiendo así una evaluación profunda de la misma persona, en este caso el infante, por un tiempo prolongado, de modo que se pueda hacer un análisis exhaustivo de los conflictos que estén presentes.

Es importante tener en cuenta la innovación y el uso de nuevas herramientas, estrategias de evaluación y diagnóstico, por lo que se les recomienda, a los profesionales en el área, incluir el juego diagnóstico a la práctica profesional, siendo esta una perspectiva dinámica y una exploración proyectiva; junto a la teoría registrada se puede llegar a un análisis, permitiéndoles dar a conocer la interioridad de los niños a través del juego. Por consiguiente, se les sugiere a los profesionales realizar una entrevista previa a padres o figuras de autoridad con el objetivo de recopilar datos de la historia de vida del niño y, en cuanto, a los antecedentes familiares, de manera que les brinde información necesaria para comparar y realizar el análisis de los conflictos de cada niño.

REFERENCIAS

- Ávila, A. (1996). Evaluación en psicología clínica. Vol. II. Estrategias cualitativas. Amarú.
- Bleichmar, S. (1999). La identidad sexual: entre la sexualidad, el sexo y el género. Revista Asociación Escuela Argentina de Psicoterapia para Graduados, 25.
- Freud, A. (1980). El psicoanálisis y la crianza del niño. Paidós.
- Freud, S (1986). Más allá del principio del placer. En J.L. Etcheverry (Traduc.) Obras Completas: Sigmund Freud (Vol. XVIII pp.123-135). Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (1976). Más allá del principio del placer OC XVIII. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1920).
- Freud, S. (1993). La pérdida de la realidad en la neurosis y en la psicosis. En J. Strachey (Ed.) y J.L. Etcheverry y L. Wolfson (Trads.). Obras completas Vol. 19. Amorrortu. (Trabajo original publicado en 1924).
- Gilmore, D. (1994). Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad. Paidós

- Klein, M (1955). Obras completas, XXIX: La técnica psicoanalítica del juego; su historia y significado. Medio magnético.
- Klein, M. (1927). Tendencias criminales en niños normales. En: Contribuciones al psicoanálisis. Tomo Paidós.
- Klein, M. (1969). Nuestro mundo adulto y sus raíces en la infancia. Paidós.
- Klein, M. (1989). Estadios tempranos del conflicto edípico. En Obras Completas, 1. Paidós.
- Rego, V. (2007). Conflicto psíquico y actividad representativa como ejes del tratamiento psicopedagógico. Anuario de Investigaciones, XIV, 103-109. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139943009.pdf>
- Salas, M. (2014). Abordaje terapéutico desde el juego con niños y niñas que presentan comportamientos agresivos y se encuentran institucionalizados a causa de abandono. (Práctica Dirigida para Licenciatura, Universidad de Costa Rica). San José, Costa Rica.
- Stierlin, H. (1979). Psicoanálisis y terapia de familia. Icaria Editorial.
- Tornero, M. (2014). El juego (en juego) durante el proceso terapéutico. La técnica lúdica bandeja de arena en niños víctimas de agresiones sexuales. (Trabajo de Maestría, Universidad de Chile). Santiago, Chile. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/132971>
- Winnicott, D. (1960). The theory of the parent-child relationship. International Journal of Psychoanalysis, 41, 585-595.
- Winnicott, D. (1996). Realidad y juego. (6ª Ed.). Gedisa Editorial

NOTA ESPECIAL

*Los datos complementarios están disponibles en la base de datos del Centro de Investigaciones psicológicas de la Universidad Rafael Urdeneta (civepsi@uru.edu).