



UNIVERSIDAD
**RAMON
LLULL**

Estudio del impacto del traumatismo cerebral en la infancia y la eficacia de la terapia psicológica

Trabajo Final de Máster

Máster Universitario en Psicología General Sanitario

Presentado por:

Souad Izem Faitour

Tutora:

Dra. Meritxell Pacheco

16 de Enero de 2020

Resumen

Se presenta un análisis cualitativo exploratorio, sobre la evolución de la sintomatología y la intervención en un centro de salud mental infanto-juvenil, en un niño de 11 años diagnosticado de trastorno del espectro autista y trastorno del lenguaje. Este niño sufrió un traumatismo cerebral durante la fase de separación-individuación, afectando a su desarrollo evolutivo y psicológico. Con el objetivo de promover su desarrollo personal e individual y fomentar su contacto con la realidad, se realizó un plan terapéutico semanal. Se utilizó un diario de campo y una tabla de observación, donde se anotaron todos los datos de interés. Se observaron resultados positivos a través de distintas técnicas empleadas como: el juego simbólico, los pictogramas y libros destinados a las emociones. El niño comenzó a ser consciente de su identidad diferenciada y a mostrar mayor motivación hacía su entorno exterior, disminuyendo la necesidad de aislarse en su mundo interior.

Palabras Claves: fase de separación-individuación, desarrollo de la identidad, ansiedades de separación, traumatismo, objeto autista.

Abstract

A qualitative exploratory analysis, on the evolution of symptoms and intervention in a child-youth mental health center is presented, in an 11-year-old boy diagnosed with autism spectrum disorder and language disorder. This child suffered a brain trauma during the separation-individuation phase, affecting his evolutive development and psychological development. In order to promote his personal and individual development, and foster his contact with reality, a weekly therapeutic plan was designed. A field diary and an observation table were used, where all the data of interest were recorded. Positive results were observed through different techniques used such as: symbolic play, pictograms and books for emotions.

The child began to be aware of his differentiated identity and to show more motivation towards his external environment, diminishing the need to isolate himself in his inner world.

Keywords: phase of separation-individuation, identity development, separation anxieties, trauma, autistic object.

Introducción

En la actualidad, la población infantil es el objeto central de muchas investigaciones que han proporcionado gran cantidad de información sobre su desarrollo, cuidado y atención al infante. El reconocimiento de lo relevante que es el desarrollo temprano y sus vicisitudes, ha venido incrementándose en la última década (Ramírez, 2010), y en los últimos años se ha experimentado un realce de la importancia que tienen los primeros años de vida de los niños (Bustamante, 2004). Se ha descubierto, la importancia que tiene esta primera etapa para determinar la estructura de personalidad del ser humano, destacándose que la gran mayoría de los procesos psíquicos tienen su origen en la infancia (Bermúdez, 2018).

Es importante, entender que los hijos no empiezan a ser desde el momento en el que nacen, sino mucho antes. Según Winnicott (1996), los hijos comienzan a ser cuando son fantaseados. Los padres crean fantasías de cómo será el bebé que está en camino, aunque posteriormente, no suelen tener problema en amoldar sus fantasías a la realidad del bebé. El parto suele ser un momento difícil, ya que las sensaciones que experimentan, tanto la madre como el bebé, suelen ser muy intensas e incluso perturbadoras (Talarn, 2009). A partir de ese momento, los padres pasan a tener un papel muy importante y activo, intentando regular adecuadamente las vivencias que pueda tener el bebé, para ayudarlo a madurar. Poco tiempo después de nacer, el bebé debe experimentar una sensación de bastante confusión, donde le resulta imposible distinguir entre lo que es propio y lo que no, entre lo que le sucede dentro y lo que pasa fuera, entre su existencia y la de los demás (Talarn, 2009). Como bien dice

Garanto Alós (1984), en un primer período de la vida, el bebé y la madre forman una unidad total, sin ser capaz de diferenciar a la madre. Alrededor de los dos meses de edad, ocurre un cambio notable en la conducta del niño, ya que comienza a anticiparse activamente a los intercambios recíprocos, a buscar activamente la interacción social y a mostrar una capacidad de autorregulación emergente (Ramírez, 2010).

En el segundo año de vida, el niño cambia gradualmente y pasa de ser una criatura casi completamente vegetativa, simbióticamente dependiente de la madre, a ser un individuo separado, adquiriendo mayor conciencia de sus propias aptitudes así como de su condición de ente separado respecto a la madre. Durante esta edad, el crecimiento evolutivo de la locomoción, brinda al niño la importante experiencia de separar deliberada y activamente su cuerpo de la madre y la experiencia de reunirse con ella, descubriendo y dominando segmentos cada vez mayores de su medio físico, siempre que sienta que la madre lo alienta y está disponible para él (Mahler, 1990). Para que el niño pueda sentir segura a su madre, debe existir un vínculo emocional que proporcione seguridad emocional indispensable para un buen desarrollo de la personalidad, donde el niño puede determinar en gran medida la accesibilidad y capacidad de respuesta de su principal figura de afecto (Mañes, Aguado, Barrocal & Molero 2011). Hay que tener en cuenta, que el núcleo del desarrollo del yo, la primera orientación hacia la realidad exterior, es la diferenciación de la imagen del cuerpo, imagen que constituye la representación psíquica del sí mismo corporal (Schilder, 1935 como se citó en Mahler, 1990).

La etapa de separación-individuación (Mahler, 1990), que va desde los doce-dieciocho meses hasta los treinta seis meses, es decisiva en lo que se refiere al desarrollo del yo y de las relaciones objetales; y el miedo característico de este período es la angustia de separación. En algunos casos, el niño sufre una conciencia muy angustiante de su separación corporal con la madre que amamanta, e intenta aferrarse a ella, desarrollando maneras de

contener y evitar dicha amenaza de aniquilación. Tustin (1995), hace referencia a que esto se da a causa de la repentina pérdida de control sobre lo que fue una parte corporal sensual y vital, que le daba un sentido de “ser”, de repente deja de estar y el “ser” del niño se encuentra amenazado. Por lo tanto, factores tales como enfermedades y padecimientos tempranos y prolongados, interfieren de manera negativa en dicha etapa de separación-individuación (Mahler, 1990). Si la separación con la madre, se produce cuando el niño no ha integrado suficientemente los elementos que le permitan distinguir entre lo que es él y lo que es su madre, será vivido por él como una pérdida de parte de sí mismo, de su propio cuerpo. La angustia que ello suscita es grande y afloran toda una serie de mecanismos de defensa propios del autismo, para evitar la intrusión de la separación (Garanto Alós, 1984), que puede llevar al niño a estados arcaicos, convirtiéndose en una regresión que actúa como mecanismo de defensa.

Para Winnicott (1996), el autismo se entiende como una organización defensiva en la que se aprecia la invulnerabilidad del sujeto. El infante lleva consigo una angustia impensable que sólo puede sobrevenir en estados de extrema dependencia, donde no se establece una distinción entre el yo y el mundo externo o separado. Para protegerse ante esta angustia, los niños autistas se envuelven en sus propias sensaciones corporales, creando una cobertura protectora propia. Este caparazón, que tiene como misión apaciguar la angustia del niño, es el resultado de los objetos y las figuras autistas. Éstos no son objetos como tal, sino que están generados por el sentido del tacto, y el niño las siente como siendo partes de su propio cuerpo, para evitar el doloroso reconocimiento de la individualidad de los cuerpos (Tustin, 1995). Por ello, estos niños no distinguen entre personas vivas y objetos inanimados, desarrollando una relación peculiar entorno a los objetos (Gascón, 2018).

También pueden tener lugar las desarmonías psicóticas, que se caracterizan por una fase simbiótica del desarrollo fuertemente distorsionada. El niño puede pasar por un proceso

regresivo que lo lleve a estadios arcaicos aún anteriores al desarrollo de la personalidad, perdiendo súbitamente o gradualmente su identidad individual que empezaba a desarrollarse y su contacto con la realidad (Mahler, 1990). El niño trata a la madre como si ella fuera parte de él mismo, fusionada con él, siendo incapaz de integrar una imagen de la madre como un objeto distinto y externo, y en cambio, parece mantener imágenes introyectadas y fragmentadas de un objeto malo y bueno (Cuéllar, 2012).

Respecto al tratamiento, se procura poner orden en la parte oculta del iceberg autístico interviniendo a nivel psíquico, con lo cual se incide, de igual modo, en la variopinta y llamativa sintomatología del niño autista (Garanto Alós, 1984). Las perspectivas de lograr cierto grado de mejoría estable en el niño, parecen depender de su potencial de inteligencia, el ambiente familiar, la posibilidad de que la familia obtenga apoyo de alguien capacitado y el conocimiento que el terapeuta tenga de los procesos autistas (Tustin, 1972). Además, es aconsejable que el niño acuda a la consulta, siempre a la misma hora, todos los días o todas las semanas. Si se le ve solo una vez por semana, resulta conveniente que asista diariamente a una unidad especial donde el maestro pueda proporcionarle un marco de apoyo previsible (Tustin, 1972). Además, en el tratamiento terapéutico de los niños autistas, Tustin (1990) refiere que el estado anímico del terapeuta es de primordial importancia, ya que la calidad de atención tiene su peso en el trabajo con estos niños que detrás de su caparazón protector, son vulnerables e hipersensibles. Por esa razón, es adecuado formar un ambiente psíquico que envuelva a los niños y pueda infundirles, poco a poco, la confianza en que está protección recíproca intangible es capaz de reemplazar la ilusión, que responde a una dominante sensorial, de una encapsulación tangible como la que procura un caparazón. La acogida, la atención y observación, la ayuda para aceptar y elaborar sentimientos, la empatía, el manejo de las transferencias y contratransferencias son los pilares en el que el terapeuta se apoyará para reestructurar, recomponer el mundo afectivo, caóticamente fragmentado del autista; para

conducir sus ansiedades, fantasías, miedos, tensiones, quebramientos simbólicos, amenazas sentidas como aniquiladoras, a través del análisis y poder elaborarlas una vez recibidas tras haberse ablandando las resistencias (Garanto Alós, 1984). Por lo tanto, es importante la presencia de un ambiente regular y simple, donde el terapeuta valore el sentido común y cuya conducta sea disciplina y consistente, con el fin de estar dispuesto a aprender de los niños y hacer empatía con ellos.

No hay que descuidar el elemento familiar dentro de la intervención terapéutica. Los padres, hermanos, son quienes paralelamente deben acoger la terapia como un recurso muy positivo para sí mismos y para la adaptación del niño autista (Garanto Alós, 1984). Además, es importante ayudar a los padres en el proceso de adaptación que deben efectuar para que el clima emocional y de relación con el hijo no se resienta lo más mínimo, como también, facilitar que puedan hacerse cargo del papel que tienen en la educación de su hijo. Asimismo, la psicoeducación, para ofrecer la información pertinente sobre el trastorno a la persona afectada y su núcleo familiar, con el fin de eliminar prejuicios y mejorar la adherencia al tratamiento, ya que resulta de gran importancia debido a que se está produciendo una mayor concienciación a la hora de apoyar la labor educativa familiar (Baña Castro, 2015).

Tustin (1995) refiere que cuando la terapia está empezando a tener un efecto, y se empieza a abandonar el modo de protección autista, los niños muestran que sienten que están bajando a la tierra, y emergen hipersensibles, vulnerables y susceptibles con poca tolerancia a la frustración. Además, cuando se consigue el abandono de las actividades destructivas aberrantes, como lo son las figuras autistas, los niños empieza a revivir situaciones infantiles traumáticas que habían sido tapadas por el autismo, en la que los asaltó la ilusión de encontrarse mutilados (Tustin, 1972). Por consiguiente, el terapeuta debe ayudar a sobrellevar dichos sentimientos, para que puedan expresarlos y comprenderlos. Se ha observado, que estos niños, al iniciar la terapia, se hallan sumamente inhibidos en la expresión de su cólera.

Esto parece deberse, a que tienen miedo de la rabia explosiva que amenaza con hacerlos saltar por los aires. Cuando estos niños empiezan a mostrar cierta mejoría y a recobrase, los enfados, las contestaciones y las “rabietas” se vuelven más presentes (Tustin, 1972).

Por ende, este trabajo tiene como objetivo describir la intervención en el caso de un niño que sufrió un traumatismo cerebral, que interrumpió su desarrollo psicológico, y el análisis posterior de los efectos de dicha intervención.

Método

Este trabajo consiste en un análisis cualitativo exploratorio de un caso, de tipo descriptivo, donde se utiliza el método de la observación participante, con el fin de explorar el impacto de un traumatismo cerebral sufrido durante la primera infancia, y las consecuencias que se observan para la construcción y formación de la identidad individual. La exploración y las observaciones se realizaron en un centro de salud mental infanto-junvenil (CSMIJ), a través de la intervención psicológica que se llevó a cabo durante cuatro años. Sin embargo, en este escrito, se pone el foco a partir de la sesión número 30, ya que hubo un cambio de terapeuta y se empezaron a realizar sesiones semanales en vez de mensuales. Dichas sesiones tenían una duración de una hora. Los objetivos que se definieron a partir de la sesión 30, fueron los siguientes: ayudar a la diferenciación individual y el desarrollo de la identidad propia y fomentar el contacto con la realidad. Por consiguiente, se pretendió que el mundo virtual del niño se fuera reduciendo y pudiera mostrar más interés en el medio exterior que lo rodeaba, es decir, intentar disminuir el tiempo que pasaba con su caja del mundo virtual, para poder trasladar el foco de interés en otras actividades.

Este estudio ha sido respetuoso con los principios éticos que rigen cualquier investigación y se ha preservado el anonimato del paciente y del centro.

Presentación del caso

Se trata de un niño de 11 años de edad, a quien nos referiremos como Elbert. Tiene dos hermanos mayores, uno de 23 y otro de 21 años, ambos varones. Actualmente, viven todos en la misma casa y mantienen una buena relación entre ellos. No obstante, es con la madre con quién Elbert mantiene una relación muy estrecha y fusional. Respecto a los antecedentes familiares, es importante destacar que el padre es diabético y el hermano mediano presentó un retraso en el desarrollo del lenguaje cuando era más pequeño. En cuanto a la escolaridad, Elbert acude a una escuela inclusiva donde atienden las necesidades de aprendizaje del niño, mediante la integración de refuerzo, maestra de educación especial y vetlladora.

Elbert acudió por primera vez al CSMIJ en el año 2016, cuando tenía nueve años. Durante esta primera visita fue acompañado por su madre y su abuela materna. El motivo de consulta se haya en un retraso general del desarrollo que presenta el niño y la fuente de derivación el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (EAP).

Respecto a la información perteneciente a la anamnesis, se recogieron los siguientes datos. Al nacer Elbert, presentó un peso de 4 kg y una talla de 55 cm. El parto se llevó a cabo sin complicaciones y a término, aunque la madre no tuvo contracciones y se las tuvieron que provocar. Respecto al AGBAR, se refiere a que todo estaba en orden. Al año de vida, aunque los padres no saben precisar exactamente cuándo, empezó a decir sus primeras palabras. Las palabras que decía eran: papá, mamá y tete. Por otro lado, la marcha tuvo lugar a los 13-14 meses. A los dos años y medio ya presentaba juego simbólico, pero que se llevaba a cabo en silencio. El juego consistía en torres de construcción con coches que se estampaban contra ellas. También utilizaba los muñecos de *Playmobil*, simulando un juego con una secuencia.

Acerca del desarrollo afectivo, cabe destacar que a los tres meses presentaba la sonrisa social, donde ya empezaba a diferenciarse con la cara de mamá. Al octavo mes,

apareció la angustia contra el extraño, donde el niño empezaba a diferenciar la madre de los otros. A los dos años y nueve meses, prácticamente no hablaba aunque si era capaz de hacerse entender y de entender al otro, ya que había intención comunicativa. Era capaz de fijar la mirada y tenía atención conjunta sobre un objeto. Por otro lado, Elbert no fue a la guardería.

Al iniciar la escolaridad, la madre lo destetó. Veinte días después del inicio escolar, el niño sufrió una caída importante en el colegio y tuvieron que llevarlo al hospital. Estuvo dos meses en la UCI en el Hospital de Sant Joan de Déu, requiriendo de animación ya que se encontraba entre la vida y la muerte. Durante esta estancia en el hospital, el niño presentó una fiebre de rápida evolución en un período corto de tiempo. Al mismo tiempo, sufrió un eritema y tumefacción bpalpebral derecha, como también, problemas de sepsis tras una celulitis orbitaria. Al quinto día de estar ingresando, el niño mostró crisis de agitación de difícil control y que se daban sin razón aparente. Los profesionales del hospital tomaron la decisión de realizar una resonancia magnética para descartar la posibilidad de que estas crisis se debieran a alguna disfunción cerebral. Encontraron que el niño presentaba dos lesiones hipercaptantes asintomáticas en el cerebelo atribuyéndolo a un origen isquémico post-shock o por retraso de mielinización. Respecto a la infección que sufrió en el ojo, es importante saber que el niño requirió de tres intervenciones quirúrgicas. Después de su estancia en el hospital, le dieron el alta “confirmando” la ausencia de lesiones físicas. Sin embargo, tras el traumatismo, la familia refiere que el niño presentó un parón en su desarrollo, y que a la par presentaba miedos e inseguridades. A raíz de este suceso, estuvo en seguimiento por ese mismo hospital hasta los 8 - 9 años donde acudía al centro quincenalmente para revisar los aspectos relacionados con la sepsis y la inmunología, pero no llegó a recibir rehabilitación de ningún tipo.

A los cinco años, Elbert cursaba P-05 e iba al colegio contento, aunque tenía que llevarse consigo un objeto que le recordase a su madre durante su ausencia. No obstante, Elbert no atendía a clase, y no mantenía ningún contacto de ningún tipo con la profesora ni con sus compañeros. A raíz de estas conductas, se creyó oportuno y necesario establecer unas adaptaciones con una maestra especializada para el niño. Al principio, el niño la evitaba al completo pero hacía al final de curso, empezó a presentar una mejoría ya que empezaba a relacionarse e interactuar con dicha maestra y con algunos de sus compañeros. Al mismo tiempo, también estuvo en el CDIAP, donde recibió ayuda logopédica.

Más adelante, fue dado de alta en el CDIAP por cuestión de edad, y lo derivaron al CREDA donde recibió apoyo logopédico, en una frecuencia de dos a tres veces por semana hasta el año 2018. Posteriormente, como se mencionó al principio, Elbert fue derivado al CSMIJ en el año 2016 donde se le sigue atendiendo hasta la fecha de hoy.

En relación al lenguaje, a pesar de que Elbert ya presentaba un retraso en el desarrollo del lenguaje antes de sufrir el accidente, éstos se vieron acentuados a raíz de la caída que sufrió. Después de dicho suceso, apenas se expresaba verbalmente dada las dificultades importantes en el lenguaje pragmático, funcional y expresivo. Por ello, su habla es difícil de entender y la comunicación se ve dificultada por tales problemas. A pesar de sus dificultades, el deseo de comunicación se mantiene preservado y existe intención comunicativa.

En cuanto a la alimentación, los padres refieren que come de todo y no es escrupuloso con los alimentos, pero que le cuesta saciarse y necesita cantidades grandes de comida. Sin embargo, Elbert es un niño que tiene un peso dentro de la normalidad.

En relación a los hábitos de autonomía, Elbert es un niño poco autónomo. A raíz del traumatismo cerebral, se creó un círculo vicioso en la relación madre - hijo. En dicha relación, muchas de las cosas básicas que debería hacer el niño, las hace la madre. Como por ejemplo: vestirse, ducharse y acompañarle al baño. Respecto a los hábitos de sueño, el niño

desde siempre, necesita dormir con su madre o con su padre, y no le gusta dormir solo. Si los padres lo dejan una vez se ha quedado dormido, Elbert se despierta más tarde y los va a buscar para que vuelvan a dormir con él. Incluso, los padres explican que el niño tiene la necesidad de corroborar que los padres siguen durmiendo con él. Asimismo, Elbert es un niño que presenta fuertes ansiedades de separación.

Respecto a sus intereses actuales, es de suma importancia destacar los siguientes aspectos. Elbert es un niño, que está obsesionado con el mundo virtual y disfruta mucho jugando con las consolas electrónicas. Sus juegos favoritos desde siempre, han sido *Mario Bros* y *Sonic*. Asimismo, uno de sus temas de conversación preferidos es en relación a estos juegos virtuales. No obstante, cuando se intenta cambiar de tema y hablar sobre algún aspecto que no esté en relación con este mundo virtual, Elbert se muestra en desacuerdo e intenta anclarse al mundo virtual. En el CSMIJ tiene una caja que utiliza durante todas las sesiones, para jugar junto al terapeuta. En dicha caja tiene guardadas figuras, que están hechas de plastilina y que representan a distintos personajes del mundo virtual. En todas las sesiones, Elbert se limita a coger la caja y sacar los personajes para jugar junto al terapeuta, representando luchas entre personajes buenos y malvados, sin dar la oportunidad a que el terapeuta pueda proponer actividades nuevas y/o diferentes.

Respecto a las pruebas e instrumentos que se utilizaron para la exploración y evaluación de Elbert, se destacan las siguientes pruebas. En el año 2016, desde el EAP le aplicaron la escala de inteligencia de Wechsler para niños- IV (WISC-IV; Wechsler, 2007) dirigida a niños y adolescentes de edades comprendidas entre los 6 años y 0 meses hasta los 16 años y 11 meses, con el objetivo de evaluar las capacidades intelectuales y cognoscitivas. En el WISC-IV (Wechsler, 2007), Elbert obtuvo un resultado de coeficiente intelectual no fiable dada la distancia entre las puntuaciones compuestas de las distintas escalas, como bien se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1.

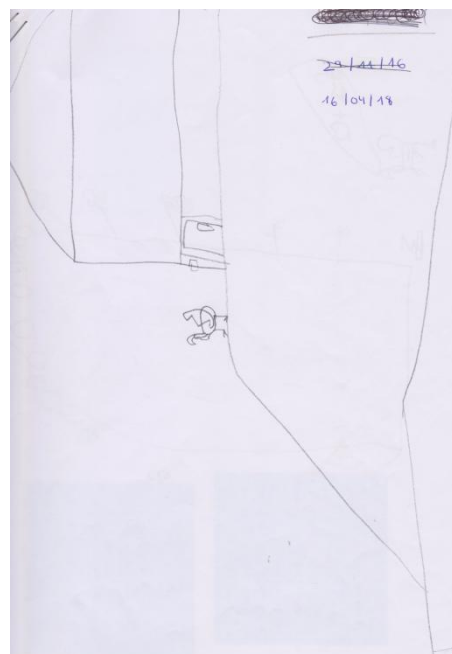
Puntuaciones compuestas obtenidas en el WISC-IV (Wechsler, 2007).

Escala	Puntuación compuesta
Comprensión verbal	75
Razonamiento perceptivo	97
Memoria de trabajo	50
Velocidad de procesamiento	73
CI total	69

Por otro lado, desde el CSMIJ se le administró la prueba de personalidad, el House-Tree-Person (HTP; Buck & Warren, 2008). Una durante las primeras sesiones en las que se llevó a cabo la exploración y valoración psicológica (20 de noviembre del 2016) y la segunda a mediados del año 2018. Para evaluar los aspectos de cada dibujo (ver Figuras 1, 2 y 3), se utilizó el manual de Barbosa & Sales (2018).



casa1



casa2

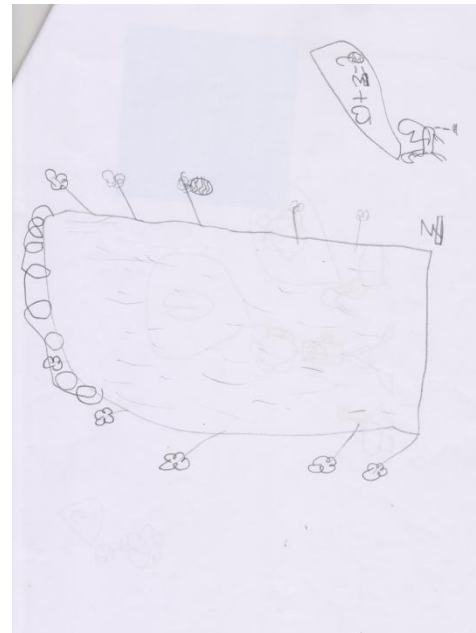
Figura 1. Comparación de los dibujos de la casa.

Respecto a las variables gráficas expresivas de los dos primeros dibujos (ver Figura 1), la casa1 presenta un trazo fino que puede relacionarse con una baja energía y una predisposición hacia la timidez e inseguridad. Además de la presencia de líneas rectas que pueden significar una distancia emocional del individuo consigo mismo y con su alrededor. Respecto a la casa2, se observa que la orientación de la hoja ha cambiado, pasando ésta a ser horizontal, infiriendo que existe una mayor relación con la figura materna; aunque podría ser señal de una cierta inhibición, poca energía y vitalidad, inseguridad, y sentimientos de inadecuación respecto a sí mismo y al entorno. Por lo que concierne a las variables gráficas de contenido, en la casa1 no hay ninguna ventana, por lo que se entiende que el niño tiene la necesidad de observar y controlar, para así proteger su intimidad. En ambos dibujos, la puerta se encuentra cerrada, por lo tanto, es un niño que no facilita el contacto con él, se aísla y se encierra en sí mismo, presentando pocas habilidades sociales. Sin embargo, en la casa2, la puerta es doble y significa que existe cierta disociación, dificultando el contacto de los

aspectos más profundos y emocionales propias. Además, en este segundo dibujo, el emplazamiento es hacia el lado superior-derecho de la hoja que puede entenderse como una ambivalencia y duplicidad de tendencias, con cierto deseo hacia las relaciones interpersonales, aunque perspectivas inadecuadas presentes con algún fallo en el contacto con la realidad.



árbol1



árbol2

Figura 2. Comparación de los dibujos del árbol.

Respecto al dibujo de los árboles (ver Figura 2), se observa que en el árbol1, no hay un árbol como tal, sino una representación de lo que podría ser una pantalla de juego del *Mario Bros*, destacándose el personaje de *Mario* y una flor. Sin embargo, en el árbol2, el niño sí es capaz de seguir las reglas y dibuja un árbol con un tronco grueso y ancho, que se interpreta como una vivencia de un yo frágil y vulnerable. La corteza tiene líneas que podrían relacionarse en cuestiones de impulsividad y un contacto duro y áspero con los demás. Además, es un árbol que presenta muchas ramas que apuntan hacia arriba, y este aspecto se relaciona con la búsqueda de satisfacciones en la fantasía y un alejamiento del entorno.

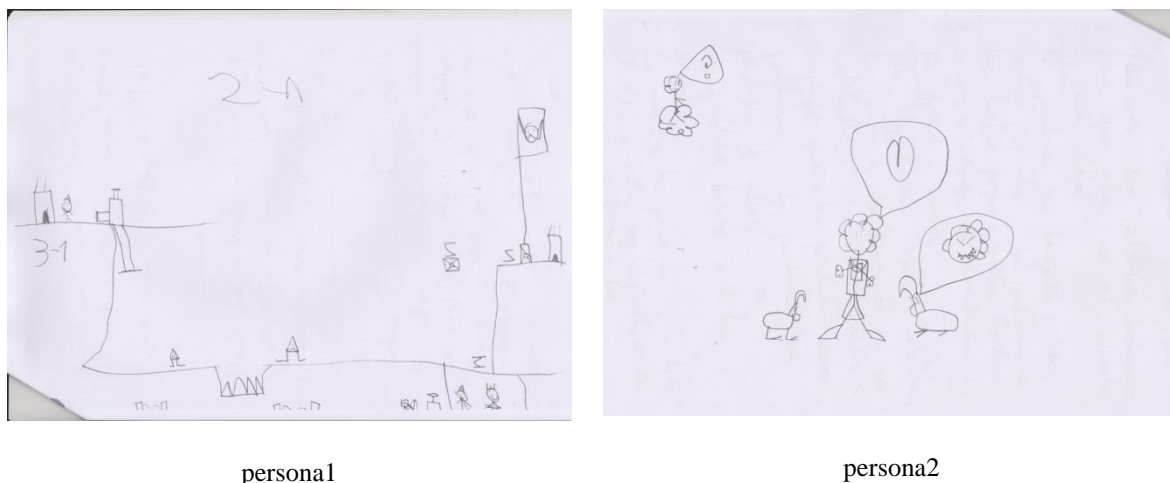


Figura 3. Comparación entre los dibujos de persona.

En los últimos dibujos (ver Figura 3), el niño es incapaz de dibujar a una persona y termina dibujando personajes del mundo virtual. En persona1 se observa un mundo virtual complejo, con muchos personajes virtuales, tanto buenos como malvados. La vivencia movilizada que transmite, es como si se estuviera observando una pantalla de videojuego, donde uno es omnipresente de lo que está pasando y poder controlar ese mundo a su antojo. Por otro lado, en persona2, no se observa esta pantalla de mundo virtual, pero siguen siendo personajes virtuales.

En el año 2018, la familia contactó con el centro especializado de rehabilitación de personas con autismo de Cataluña donde le aplicaron la escala de observación para el diagnóstico del Autismo - 2 (ADOS-2; Lord, Rutter, DiLavore, Risi, Gothman & Bishop, 2012). Esta prueba consiste en una evaluación estandarizada y semiestructurada de la comunicación, la interacción social y el juego o el uso imaginativo de materiales para personas con sospecha de tener un trastorno del espectro autista. Elbert obtuvo una puntuación total de 2 en comunicación, 9 en interacción social recíproca y una puntuación total en afectación social de 11. En cuanto al comportamiento restringido y repetitivo obtuvo una puntuación total de 3. Por lo tanto la puntuación total obtenida es de 14 correspondiendo con la categoría de “Autismo” según la clasificación del ADOS-2 (Lord et al., 2012).

Por consiguiente el cuadro clínico de Elbert se caracteriza por los aspectos que se mencionan a continuación. Elbert es un niño que presenta dificultades importantes en la comunicación por los graves problemas de lenguajes que dificultan la interacción, alteraciones en las funciones ejecutivas siendo poco capaz de manejarse a sí mismo y utilizar sus propios recursos con el fin de conseguir un nuevo objetivo (Diamond, 2013), una alteración importante en la interacción social ya que presenta una baja iniciativa de actuación en él por la falta de motivación importante en el mundo social, un pobre juicio social, una alteración en el procesamiento de las emociones propias dadas a sus dificultades para entrar en su mundo emocional, la presencia de conversaciones monotemáticas idiosincráticas en referencia al mundo virtual y por lo tanto dificultad para adoptar una perspectiva allocéntrica. Asimismo, también presenta un pensamiento desorganizado, una pérdida importante de los límites de sí mismo con poco conocimiento sobre su identidad individual y una pobre diferenciación individual, y un fino hilo entre su mundo fantasía y el mundo real.

Respecto al diagnóstico, es importante entender la cronología y las instituciones y centros a los que el niño ha acudido. En el CDIAP a la edad de 5 años, Elbert fue diagnosticado de disfasia y trastorno generalizado del desarrollo (American Psychiatric Association, 2000) y en el CSMIJ se estableció un diagnóstico de Trastorno del Espectro Autista y Trastorno del Lenguaje (American Psychiatric Association, 2013).

A raíz de este diagnóstico, se definieron como objetivos iniciales de la terapia: abordar las relaciones entre el juego simbólico y el desarrollo lingüístico y favorecer el desarrollo del pensamiento simbólico. Estos objetivos se trabajaron de manera intensiva con el niño, durante las primeras treinta sesiones. Durante estas sesiones se utilizó el juego simbólico: el niño fue construyendo una caja que ha ido utilizando durante este tiempo. Ésta caja se caracteriza por contener muñecos de plastilina que representan a distintos personajes virtuales y las historias de todos los juegos consisten en personajes buenos que tienen que

combatir con los malvados. A lo largo de este período, se observó que el niño había presentando algunas mejoras. Durante las primeras sesiones en el centro, Elbert tuvo la necesidad de corroborar que su madre le esperaba fuera de la consulta. Poco a poco, Elbert dejó de tener esa necesidad de comprobación. Además, se observó una mejora en la organización del pensamiento y lenguaje, y en la intención comunicativa. A través del juego simbólico, se mejoró la atención conjunta con el adulto. Sin embargo, el niño siguió mostrándose muy dependiente a su mundo virtual. Por otro lado, Elbert acude a una logopeda privada y una psicopedagoga.

Instrumento y procedimiento

Las observaciones se recogieron en un diario de campo y en una tabla de observación, que fue anotando el profesional. En dichos escritos quedó plasmada la siguiente información: número de sesión, con quién acude, tiempo que está sin su caja, los temas de los que habla, qué aspectos salen durante el juego simbólico, que cosas se destacan del niño, actividades y técnicas utilizadas y las cosas que comentan los padres sobre el niño (ver Anexo 1). Cabe destacar, que se intentó registrar la información observada y recibida de la manera más fiable posible, anotando el resumen de dichas sesiones durante el mismo día.

En este caso se ofrecieron sesiones semanales que tenían una duración de una hora y se solían distribuir de la siguiente manera: los primeros cincuenta minutos se estaba con el paciente y luego los diez minutos restantes se hacía pasar a los padres para poder hablar de aspectos en relación a cómo había ido durante el período entre sesión a sesión, aspectos que les preocupase o aspectos que se vieron mejorar.

Las técnicas que se utilizaron en este caso, fueron las siguientes. En primer lugar, se utilizó el juego simbólico, porque el niño ya venía con la necesidad de utilizar durante toda la sesión su caja, ya que le proporcionaba seguridad. Ésta técnica se utilizó como un medio facilitador del desarrollo de habilidades y destrezas del niño, y como una actividad para poder

trabajar en su representación mental y aprendizaje para el control de las distintas angustias. Además, se utilizaron libros dirigidos al reconocimiento de las emociones, como por ejemplo, *Pinocho* (Collodi & Asensio, 1988). Por otro lado, se realizó un cuaderno de *¿Quién soy yo?*, compuesto por hojas donde pudiera explicar temas propios, como por ejemplo, sus gustos personales. Todo ello, para que Elbert pudiera empezar a desarrollar una actitud flexible en torno a cuestiones que no pertenecían a su mundo virtual, y así poder facilitar su contacto con la realidad.

Para evaluar la eficacia de la terapia, se administró el test del dibujo de la figura humana (Machover, 1963).

Curso de la intervención

La intervención se realizó en el CSMIJ. A partir de la sesión 30, se realizó un cambio de terapeuta, pasando a ser la autora de este trabajo. Las sesiones pasaron a realizarse con una frecuencia semanal. Estas sesiones tuvieron lugar en un nuevo despacho. Por consiguiente, en este escrito, se pone especial atención en las últimas 42 sesiones y se definieron como objetivos: ayudar a la diferenciación individual, fomentar el desarrollo de una identidad propia y facilitar el contacto con la realidad.

Durante estas primeras sesiones, se trabajaron dos aspectos. Por un lado, se trabajó la nueva relación terapéutica para que el niño pudiera sentirse cómodo ante un nuevo profesional, y por otro lado, ayudar a que el niño se acostumbrara a la nueva situación. Una vez que el niño pareció entender mejor la nueva situación, y se fue sintiendo más cómodo, se destinó una parte inicial de las siguientes sesiones a actividades que proponía la terapeuta. Éstas actividades tenían como objetivo facilitar el proceso de construcción de una identidad individual propia que el niño pudiera desarrollar y poder disminuir su dependencia al mundo virtual.

A lo largo de la intervención, se tuvo en cuenta el tiempo que pasaba sin la caja, ya que cuanto menos tiempo estuviera con la caja y más tiempo atento a su alrededor, indicaría una menor dificultad en cambiar el foco de atención respecto al tema de interés y un aumento de motivación en la interacción social con la otra persona (Paula-Pérez, 2012).

Durante la primera mitad de cada sesión, la terapeuta propuso distintas actividades, para que Elbert pudiera tener intentos espontáneos de compartir diversiones, desarrollar nuevos intereses y tener otra manera de aproximarse a la otra persona, que no fuera a través del mundo virtual. Se emplearon distintos cuentos dirigidos a trabajar las emociones (Collodi & Asensio, 1988), que tenían dibujos, para que el niño pudiera explicar historias que siguieran un hilo temporal adecuado, que hiciera referencias a estados anímicos de los personajes, y además, pudiera desarrollar opiniones propias. Todo ello, para favorecer la motivación en el mundo emocional (Soler, Aparicio, Díaz, Escolano & Rodríguez, 2016). Por otro lado, se utilizaron actividades para que niño pudiera explicar temas personales sobre él y las plasmará en una hoja aparte, con el fin de que el niño pudiera ir construyendo aspectos sobre él y empezará a diferenciarse de los demás. A raíz de una petición de los padres, también se trabajó la autonomía del niño a la hora de ir al lavabo, mediante pictogramas, donde se representaron los distintos pasos a seguir. Se utilizó este sistema visual para poder observar más detenidamente los dibujos, analizarlo, repasarlo varias veces, comprender su justificación y así poder guardarlo más detenidamente en la memoria a largo plazo (de la Iglesia Gutiérrez & Parra, 2008). En sucesión, se empleó la técnica de modelado, donde la terapeuta representó la situación, y luego el niño debía repetirla. Se aprovechó dicha demostración, para proporcionar instrucciones de la tarea pero además para influir en la percepción de la autoeficacia e, indirectamente, disminuir el temor que sentía el niño ante esta determinada actividad (González, 2005).

En relación a la segunda mitad de la sesión, se permitía al niño acudir a su caja de juegos y jugar al juego que propusiera. El juego simbólico actuaba como una herramienta para dar respuesta a sus necesidades. Necesidades que él era incapaz de formular con palabras, dada a la poca capacidad que presentaba para poder entender las cosas que pasaban en su interior. Durante esta actividad lúdica, se ponía en acción la facilitación de desarrollar una identidad, desear y concretar los deseos del niño, relacionarse con el otro, combinar los datos de la fantasía y la realidad, ayudando a diferenciar ambos aspectos y, por último, elaborar los conflictos que Elbert iba poniendo en el juego, ayudándole a desarrollar habilidades psíquicas, emocionales, cognitivas y sociales que pudieran posibilitar el avance del desarrollo y el crecimiento del paciente, y así poder aumentar su sentimiento de validez, de seguridad y elevar su autoestima (Folch-Schulz, 2018).

Se aplicó el subtest de las historietas de la escala de inteligencia de Wechsler para niños revisada (WISC-R; Wechsler, 1993), con el fin de evaluar su orientación temporal, dado que los padres comentaron que le costaba situarse en el tiempo.

Por último, para evaluar el efecto que estaba teniendo la terapia en el desarrollo de la identidad individual, se le administró el test del dibujo de la figura humana (Machover, 1963).

Resultados

Antes de iniciar el tratamiento semanal, las sesiones giraban en torno a la caja de juegos que disponía el niño. Elbert se limitaba a entrar en un espacio virtual dentro de la consulta, dejando apenas margen para las cuestiones de la vida real. Para aumentar el contacto con la realidad y disminuir su adherencia al mundo de la fantasía, a partir de las sesiones semanales, la nueva terapeuta empezó a traer nuevas actividades, con el fin de disminuir el tiempo que el niño destinaba al mundo de fantasía virtual. Al principio, Elbert

mostró poco entusiasmo ante la idea y manifestaba sus quejas verbalmente. Sin embargo, al establecer una buena alianza terapéutica, que se basaba en la empatía y la aceptación, el niño empezó a sentirse más cómodo y entendido. Esto generó un ambiente de apoyo y ayuda donde el niño comenzó a querer expresar: cómo se sentía, que juegos jugó durante la semana, que hicieron sus mascotas y qué película vio con su padre. Asimismo, el conocimiento que tenía la terapeuta sobre los juegos virtuales facilitó la creación de conversaciones bidireccionales, donde el niño se sentía entendido y escuchado, a la vez que quería conocer la opinión que tenía la terapeuta sobre dichos juegos. Por consiguiente, poco a poco, el niño dejó de tener la necesidad de coger la caja nada más entrar a la consulta, y conceder un espacio inicial para explicar sus temas de interés y para que la terapeuta le propusiera nuevas actividades. Esto se observó, a partir de la sesión 35, donde empezó a manifestar cierto interés por las ideas de la terapeuta, es decir, de la otra persona. Durante esta sesión, la terapeuta trajo el libro de *“El Gato con Botas”* (Timmers & Kerleroux, 2009), y cuando el niño entró dentro de la sala, en vez de coger directamente la caja, se sentó en frente de la terapeuta y la miró expectante, para luego centrar su atención al libro. Esto prosiguió a lo largo de las sesiones posteriores y la necesidad de coger la caja fue disminuyendo. En la tabla 2, queda registrado el tiempo, en minutos, donde Elbert fue capaz de estar sin la caja y más conectado con la realidad.

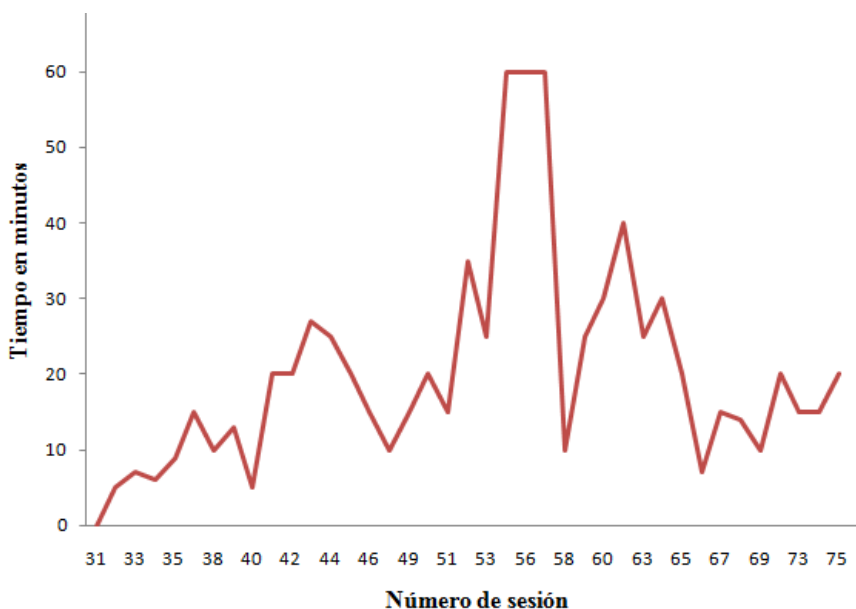


Figura 4. Período de tiempo en el que el paciente se encuentra sin la caja.

Como se observa, a medida que se fue avanzando en la terapia, Elbert dejó de tener la gran necesidad de acudir a la caja para sentirse seguro (ver Figura 4), y fue capaz de ser más flexible con las actividades que proponía la terapeuta. En todo momento, para la elección de las actividades que se traían, se tuvo en cuenta el grado de desarrollo de las capacidades y habilidades del niño, evitando las actividades muy complejas o muy infantiles. La mayoría de las actividades, fueron del agrado del niño y generaron en él curiosidad y fascinación. Por lo tanto, los minutos que no estaba con la caja, era porque tenía la necesidad de hablar sobre las actividades que realizaba o simplemente, porque necesitaba parte de la sesión para explicar temas sobre los que quería hablar.

Por lo que concierne a la elaboración del cuaderno “¿Quién soy yo?”, se aportó hojas de colores donde el niño tenía que escribir o dibujar, con ayuda de la terapeuta, temas personales sobre él. Dada la poca espontaneidad del niño acerca de los aspectos relacionados con el mundo real, la terapeuta tuvo que formular cuestiones en relación a aspectos personales, como por ejemplo, su edad y sus gustos. A lo largo de este proceso, Elbert también quiso plasmar aspectos sobre el mundo virtual, como por ejemplo, sus juegos favoritos. Durante el proceso, se observó que el niño se limitaba a hablar de temas personales

del mundo real con los que se sentía seguro, como por ejemplo, sus mascotas. En cuanto a otros temas del mundo real con los que no se sentía familiarizado, se mostró confuso y poco espontáneo, además de que en algunos puntos verbalizaba: “*mi cerebro se ha ido*”. Respecto a las cuestiones en relación al colegio y sus amistades, se mostró sensible y quiso cambiar de tema. En cuanto a las cuestiones en relación al lugar donde vivía o estudiaba, no fue capaz de responderlas, llegando a referir que no lo sabía o no se acordaba. También se observó, que el niño presentaba una recuperación deteriorada de los eventos relacionados con las experiencias personales. Sin embargo, cuando el niño hablaba de temas relacionados con mundo virtual, se mostraba entusiasmado y espontáneo, mostrando una dificultad notable para dejar el tema.

Partiendo del uso de los libros destinados a las emociones, en todas las sesiones donde se trabajó este aspecto, la terapeuta trajo varios libros para que el niño eligiera el que más le llamaba la atención. En la mayoría de las veces, Elbert observaba la portada de cada libro con atención y relacionaba los personajes de la portada con dibujos y películas que él conocía. Esta familiaridad, facilitó la adherencia del niño a la actividad. Una vez escogido el cuento, se le avisaba del objetivo de la actividad: “*tienes que decirme que crees que está sintiendo el personaje y por qué se siente así*”. Al principio, el niño se limitaba a decir lo que creía que sentían dichos personajes. Sin embargo, poco a poco, Elbert empezó a desarrollar opiniones propias y querer compartirlas con el otro, como por ejemplo, su opinión en relación a la vestimenta de los personajes. Esto antes no pasaba, dada la falta de necesidad que tenía de comunicarse con la otra persona. Además, con estos libros también se trabajó la comprensión y el procesamiento adecuado de las escenas mostradas en los dibujos, para que el niño pudiera entender lo que estaba sucediendo y poder captar algunos detalles, sobretodo la expresión emocional y los gestos de las caricaturas. Además, a partir de cuestiones que realizaba la terapeuta, Elbert empezó a relacionar algunos de los estados emocionales de los

personajes consigo mismo. Éstas preguntas, como por ejemplo “¿y tú te has sentido alguna vez así?”, tenían como objetivo redirigir la conversación hacía un plano más personal. Sin embargo, esta parte de la actividad se llevó a cabo con sumo cuidado, dada la dificultad del niño para interpretar sus propias emociones. De este modo, no se presionó al niño para contestar a aquellas cuestiones en las que no se sentía cómodo. Por consiguiente, aunque en menor grado, Elbert comenzó a adentrarse un poco más en su mundo interior emocional, pudiendo manifestar sus estados emocionales. Esto se observó en la sesión 47, cuando pudo explicarle a la terapeuta que estaba triste porque un profesor suyo se había marchado del colegio.

Se observan algunas imágenes (ver Figura 5) de uno de los libros utilizados en la consulta (Collodi & Asensio, 1988). En la primera imagen, Elbert refirió que el protagonista “se siente atrapado y no tiene amigos y por eso llora”, mientras que en la segunda hizo referencia a que “está echando la bronca a la hada y por eso está así... le están tocando las narices”.



Figura 5. Imágenes del libro Pinocho (Collodi & Asensio, 1988).

Respecto a la intervención en relación a los hábitos de autonomía, cabe destacar lo siguiente. En un inicio, Elbert se negó a cooperar con la terapeuta para el nuevo aprendizaje de ser más autónomo a la hora de ir al baño, negándose rotundamente a intentarlo y reiterando que no sería capaz de conseguirlo. Al apreciar su incapacidad y su miedo, se realizó un pictograma donde se dividió la conducta de “ir al baño” en pequeños pasos, para que así, Elbert tuviera una mayor comprensión de los distintos pasos que debía realizar para poder ser más autónomo respecto a dicha conducta. También se trabajó en las ideas negativas que el niño tenía, ya que éstas obstaculizaron el proceso de aprendizaje, ya que solía referir que: “*no lo voy a intentar*” y “*ni en broma*”, ya que creía que no podía conseguirlo. Se trabajó en el miedo a equivocarse y en la autoestima del niño. Esto también se trasladó en el juego simbólico, donde el niño definió un nivel muy difícil donde los personajes buenos tenían que combatir contra muchos malvados. Durante el juego, el personaje que representaba la terapeuta, le dirigía palabras de ánimo y felicitaciones al personaje que representaba el niño. Respecto a los padres, se les facilitó pautas de actuación para facilitar el desarrollo de la autonomía de Elbert: reconociendo el esfuerzo de él, por muy pequeño que fuera; y en el caso en que no lo consiguiera, insistir en la medida posible o generar expectativas positivas respecto al futuro. Una vez se trabajaron estos aspectos, que estaban relacionados con el miedo y el fracaso y la facilitación de pautas a los padres, Elbert fue ganando seguridad. Los padres explicaron, que el niño comenzaba a querer hacer las cosas por sí solo. Referían que en casa lo veían más espontáneo y más participe. La madre refirió que ya no precisaba tanto de su ayuda, y que comenzaba a vestirse solo, llegando a realizar preguntas en relación a la posición de las etiquetas de la ropa. También, comenzó a llevar a cabo algunos de los pasos de ir al baño que aprendió en el pictograma, exceptuando el de limpiarse solo.

Tabla 2.

Resumen de las principales mejoras observadas a lo largo de la terapia.

Número de sesión	Proceso	Resultado
Sesión 30, 31, 32, 33, 34 y 35	Especial foco en trabajar la alianza terapéutica	Sentirse más cómodo y entendido. Manifiesta deseo de ser escuchado y curiosidad por la opinión del otro
Sesión 35, 37, 44 y 63	Libros dirigidos a trabajar las emociones	Empieza a adentrarse a su mundo emocional interno, aunque aún le cuesta. Capaz de realizar referencias a estados anímicos de los personajes de los libros
Sesión 41, 42, 68, 73 y 74	Elaboración del cuaderno de quién soy yo	Cuando explica aspectos del mundo real: confuso, poco espontáneo, se aburre rápido, temas que le generan seguridad
Sesión 44, 45 y 46	Pictograma, modelado, creencias negativas, juego simbólico y pautas a los padres	Cuando explica aspectos del mundo virtual: espontáneo, entusiasmo, verborrea En casa lo perciben más espontáneo y más participe. Comienza a vestirse solo y ducharse solo, Realiza todos los pasos del pictograma de “ir al baño”, exceptuando el de limpiarse solo

Se le aplicó las historietas del WISC-R (Wechsler, 1993), para valorar su capacidad de orientación temporal. El niño entendió adecuadamente lo que se le pedía y supo ordenar adecuadamente las distintas escenas presentadas, mostrando una buena orientación temporal. Durante este proceso, el niño no precisó ayuda alguna.

Hacia el final de este plan terapéutico, se le pasó el test del dibujo de la figura humana (Machover, 1963). Durante la aplicación, Elbert se negó a dibujar, refiriendo que no sabía cómo dibujarse a sí mismo. Sin embargo, la terapeuta le animó a hacerlo y le explico que lo que dibujara, a ella le parecería bien. Al decirle eso, Elbert decidió hacerlo pero empezó a sortear las condiciones, manifestando su deseo a dibujar un ordenador. El resultado es el que se puede observar en la figura 6, donde el niño terminó por dibujarse a sí mismo mientras juega a juegos del ordenador. El espacio que queda representado es el de su habitación, que lo representa con exactitud a su propia habitación, con su mascota de compañía preferida dentro. Cabe decir, que llama la atención las líneas que salen del ordenador, que parecen atrapar toda la atención del niño dibujado, como también la posición de sus brazos en torno al teclado. Y por último, destacar el cuadrado que encierra al niño dentro de su habitación, o más bien en su mundo virtual, con muy poca posibilidad de entrar desde fuera, dado que la puerta está dentro de su habitación, siendo él quien controla quién entra y quién sale.

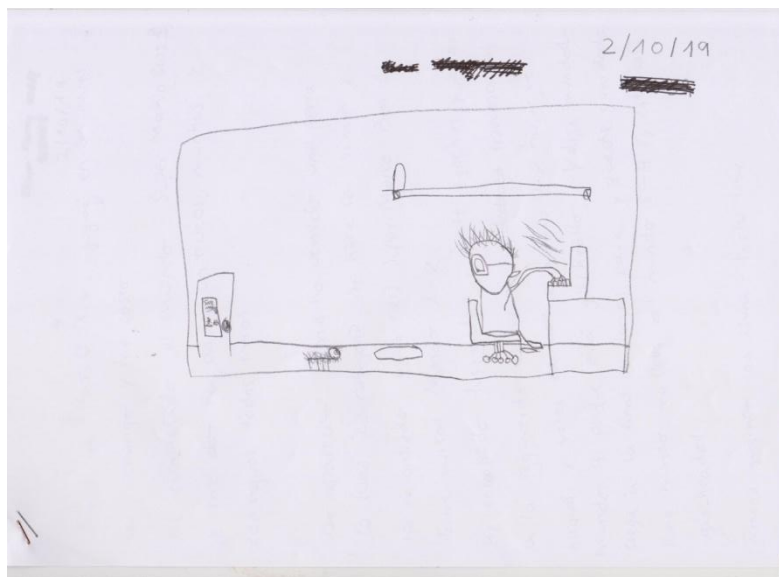


Figura 6. Dibujo de la figura humana (Machover, 1963).

Discusión

Los objetivos de la intervención realizada en el paciente eran ayudar a la diferenciación individual, el desarrollo de la identidad propia y fomentar el contacto con la realidad. Tras la intervención se observó una mejoría en los objetivos propuestos inicialmente. En concreto, el niño empezó a diferenciarse individualmente y a estar más conectado e interesado con su entorno, aunque su mundo virtual continúa siendo muy grande.

Elbert es un niño que presentó un desarrollo evolutivo normal hasta los dos años y nueve meses, que fue cuando sufrió una caída con traumatismo cerebral. A raíz de dicho traumatismo cerebral, Elbert empezó a desarrollar fuertes miedos hacia un entorno que él percibía como hostil y poco seguro. Sobre esta edad, los niños empiezan a completar dicho proceso de diferenciación individual (Mahler, 1990). Y a partir de los tres años, el niño ya percibe a la madre como un ser diferenciado, empezando a ser capaz de modelar los sentimientos internos, apreciando lo bueno y lo malo, mediante el acto de pensar. Sin embargo, en el caso de Elbert, el traumatismo cerebral que tuvo lugar y el proceso posterior de recuperación, interfirieron en la fusión y combinación de las imágenes buenas y malas de los objetos y de sí mismo, produciendo acoplamientos defectuosos y confusos de las imágenes parciales del sí mismo y de los objetos, creando un defecto constitucional en el yo de Elbert que contribuyen, hasta el día de hoy, en el impedimento de una orientación adecuada hacia la realidad y un círculo vicioso de la relación patógena madre-hijo (Mahler, 1990).

A su vez, esto alimenta las ansiedades de separación, y el niño termina pegándose más a la madre, creando una relación que impide el desarrollo de una identidad propia y diferenciada, y poco favorecedora de la autonomía del niño. Asimismo, no debemos olvidar que el padre del niño sufre de diabetes, y por lo tanto el miedo a su estado de salud es algo que está presente en el hogar. Elbert presencié, en algunas ocasiones, como el padre era

llevado por una ambulancia al hospital. Por lo tanto, también existen ansiedades de muerte. Para Winnicott (1975), el niño podría defenderse contra esta ansiedad, mediante mecanismos como la desintegración, despersonalización, estado autista y exacerbación del narcisismo primario, llevando así a una organización desviada y patológica. Elbert tiene una pérdida de los límites del “sí mismo” y un deterioro de la capacidad para evaluar objetivamente la realidad (Paula-Pérez, 2012). Es probable, que todo esto, haya influido en que Elbert terminase por desarrollar una fascinación intensa hacia el mundo virtual. Este mundo termina actuando como un objeto autístico que el niño lleva pegado a su cuerpo, de manera indiferenciada (ver Figura 6), que cumple una función fundamental en la relación del sujeto con el mundo que lo rodea. Este objeto autístico, conocido como mundo virtual, ofrece a Elbert un cierto apaciguamiento y seguridad, proporcionando una regulación de goce excesivo que lo invade (Gascón, 2018). Es muy probable, que después del accidente, una gran parte de los intentos por orientarse en el ambiente exterior, se hayan realizado a través de objetos virtuales. Dado que éstos son estables y constantes, permitiendo la exploración al propio ritmo del niño (Mahler, 1990). Uno de los juegos favoritos de Elbert es *Super Mario Bros*, un juego que él refiere como: “*Mario, me has salvado*”.

Durante la sesión 33, la terapeuta propuso la actividad del “*Hombre en Paracaídas*”, que es parecido al “*Juego del Ahorcado*”. Al principio, Elbert se mostró reacio a participar y quería pasar a jugar directamente con la caja, pero termino aceptando. Durante esta actividad sucedió algo curioso. Se le explicaron las normas del juego, y el niño pareció entender que tenía que adivinar la palabra oculta, pero fue incapaz de entender que la terapeuta podía conocer la palabra aunque él no la supiera, dado que no podía diferenciar su mente de la del otro. Retomando el discurso, del objeto autista, Tustin (1980) refirió que el cuerpo del niño autista no existe en cuanto tal, sino que existe en cuanto conjunto de órganos discretos. Estos objetos son individualmente vividos por el niño como objetos totales, por ejemplo, él es todo

brazo. Ésta idea nos introduce en la noción de objeto autista que puede ser una parte del cuerpo del niño o partes del mundo exterior vividas por el niño o partes del mundo exterior vividas por el niño como formando parte de su cuerpo. Siendo así, que el objeto autista impide que el niño tenga una imagen mental de su individualidad en sí, bloqueando la apertura hacia el mundo exterior.

A partir de esta sesión, pareció tener una ligera conciencia de una diferenciación de la terapeuta y él. Elbert empezó a tener la necesidad y la iniciativa en querer explicarle cosas a la terapeuta. Cosas en relación a su mundo virtual, al funcionamiento de las normas de los juegos y el funcionamiento de las hojas que utiliza él durante las sesiones terapéuticas. Esto puede haberse dado, ya que de alguna manera, Elbert empezaba a comprender que la terapeuta no formaba parte de ese mundo virtual y por eso tenía esta necesidad de compartir una información, que para él es importante. A raíz de esta necesidad a explicar aspectos sobre sus gustos y experiencias, y de la intervención intensiva de la logopeda, Elbert comenzó a realizar un despegue en el sistema del lenguaje, desarrollando su uso en un contexto cognitivo y social. Si bien es cierto, que gran parte de su habla sigue siendo repetitivo y específico, ha empezado a respetar los turnos de palabra, comprender los inicios y cambios de conversación y utilizar lenguaje figurado (Artigas, 1999), como por ejemplo: “*hasta luego, Mari Carmen*” y “*es broma*”.

Al empezar a comprender esta nueva realidad de diferenciación, comenzó a realizar preguntas dirigidas a las intenciones del otro, intenciones que él desconocía. Por ejemplo, en la misma sesión 33, durante la preparación del juego simbólico, la terapeuta cogió unos animales de juguetes con el fin de proponer una nueva idea, pero Elbert se adelantó y le formuló la pregunta en referencia a la intención. Del mismo modo, a lo largo del plan terapéutico, empezó a tener la necesidad de informar de los planes que tenía para el juego simbólico. Anteriormente, no lo solía hacer y la terapeuta debía adaptarse a un juego que solo

el niño sabía cómo seguía. Sin embargo, al empezar a comprender la diferenciación entre su yo y el yo de la terapeuta, desarrolló el hábito de querer informarle de sus propias intenciones. Esto se observó, por ejemplo, en la sesión 39 donde el niño informó que “*el demonio le pedirá a los personajes buenos hacer un trato, y éstos deberán decir que no*”.

Por consiguiente, la relación que el niño mantiene con la madre, ha empezado a sufrir cambios. Durante los momentos en los que él niño estaba solo con la terapeuta, se observó que era capaz de comunicarse y hacerse escuchar. Sin embargo, esto cambiaba cuando los padres entraban a la consulta. La madre pasaba a tomar el control de la conversación, llegando a hablar por su hijo, y éste permanecía en un segundo plano, prácticamente mudo. Además, la madre solía adelantarse a los pensamientos y las acciones de su hijo, y de alguna forma, confirmaba la relación poco diferenciada con su hijo. Sin embargo, esto ha ido cambiando. A partir de la segunda mitad del plan terapéutico, el niño comenzó a participar en las conversaciones que tenía el terapeuta con los padres, reclamando su espacio para hablar: “*eh, yo te estoy hablando a ti*”. Esto se daba, sobre todo en los momentos en que era la madre quien estaba hablando. Por lo que corresponde al hogar, el niño ha empezado a tener intentos espontáneos de acercamiento hacia su padre, queriendo pasar más tiempo con él. También comparte momentos con sus mascotas, que se lleva a su habitación y juega con ellas. En la sesión 74, Elbert refirió haber visto una película con su padre, *Padre no hay más que uno*, que él catalogaba como su favorita. La película consiste en una madre, que toma la decisión de irse de vacaciones y dejar el cuidado de sus hijos al padre. Esto puede estar relacionado, con la ligera consciencia que está tomando sobre su propio yo, y la ambivalencia que siente entre el miedo inconsciente que tiene de volver a ser absorbido por su madre y el deseo inconsciente de seguir pegado a su madre (Mahler, 1990).

Por otro lado, el niño tenía la necesidad de llevarse consigo la *Nintendo Switch*, cada vez que realizaba trayectos en coche. Durante los trayectos, se limitaba a jugar sin atender al

mundo exterior. Sin embargo, en la actualidad, los padres refieren que ya no requiere de dichas consolas para ir en coche, y que durante los viajes se muestra interesado en el entorno exterior, comentando lo que le parece los paisajes y los alrededores. En cuanto al colegio, los profesores refieren que lo ven más atento a su alrededor y ya no se muestra tan desorientado en espacio y tiempo. Durante años anteriores, Elbert no mostraba interés en su clase y no sabía referir a qué curso iba. Sin embargo, este año ha empezado a mostrar mucho más interés por sus compañeros, aunque los sentimientos de inadecuación e inseguridad, con sus iguales, siguen presentes.

Para terminar, la implicación que tiene este trabajo es proporcionar claves sobre el impacto del traumatismo en el desarrollo de la identidad individual y propia; y cómo, a partir de ese momento, el niño organiza una realidad, que percibe como hostil y confuso, bajo la protección de un caparazón que lo protege pero que lo aísla del mundo externo. Además, también se remarca la importancia de la intervención psicológica, que en este caso fue algo tardía, y de los efectos que tiene mediante el uso de técnicas como: el juego simbólico, el moldeado y los pictogramas. A través de la figura de un terapeuta empático, el niño empieza a dejar atrás el caparazón protector, y empieza a actuar como un individuo diferenciado, con sentimientos fuertes de inseguridad, terror e inadecuación. Por ello, es importante ayudar al niño a comprender dichos sentimientos, para facilitar la evolución positiva en el desarrollo del niño.

Limitaciones

Como limitaciones del presente estudio, se encuentra el tiempo pre fijado de la duración del tratamiento semanal, siendo conscientes que se requería de un tratamiento a largo plazo, por lo que hubiera sido adecuado, poder seguir con dicho tratamiento. También se destaca la necesidad de realizar un seguimiento del caso para valorar el mantenimiento y generalización de los resultados.

Por otro lado, el grado de objetividad de los medios para recoger la información observada en las sesiones. El centro donde se realizó el tratamiento, no dispone de medios de grabación de las sesiones.

Por último, la poca claridad del diagnóstico puesto en este caso. Elbert es un niño que está diagnosticado de autismo, sin embargo, habría que reconsiderar dicho diagnóstico.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (2000). *DSM-IV-TR. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th Edition Reviewed)*. Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (2013). *DSM-5. Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th Edition)*. Washington, DC: Author.
- Artigas, J. (1999). El lenguaje en los trastornos autistas. *En Revista Neurología*, 28(2), 118-123.
- Barbosa P., & Sales A. (2018). *Test Proyectivos Gráficos (HTP): Administración e interpretación*. Barcelona, España: Pensódromo 21.
- Baña Castro, M. (2015). El rol de la familia en la calidad de vida y la autodeterminación de las personas con trastorno del espectro del autismo. *Ciencias Psicológicas*, 9(2), 323-336.
- Bermúdez, E. A. A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales. *Tempo psicanalitico*, 50(1), 325-353.
- Buck, J. N., & Warren, W. L. (2008). *HTP: manual y guía de interpretación*. TEA.
- Bustamante, J. C. (2004). El desarrollo en la noción de espacio en el niño de educación inicial. *Acción pedagógica*, 13(2), 162-170.
- Collodi, & Asensio A. (1988). *Pinotxo*. Barcelona, España: Parramón Ediciones.
- Cuéllar, A. O. (2012). Un caso de psicosis infantil. *Tesis psicológica*, 7(2), 125-130.
- de la Iglesia Gutiérrez, M., & Parra, J. S. O. (2008). Intervenciones sociocomunicativas en los trastornos del espectro autista de alto funcionamiento. *Revista de psicopatología y psicología clínica*, 13(1), 1-19.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.

- Folch-Schulz, J. (2018). *Claves psicobiológicas, diagnósticas y de intervención en el autismo*. Madrid: Pirámide.
- Garanto Alós, J. (1984). *El autismo. Aproximación nosográfico–descriptiva y apuntes psicopedagógicos*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Gascón, M. C. (2018). ¿El objeto autista: vía regia de acceso al caparazón?. *Conclusiones Analíticas*, 5, 88-91.
- González, M. Z. (2005). Algunas consideraciones sobre la utilización del modelado en la adquisición de habilidades motrices en niños. *Revista de psicología del deporte*, 14(1), 85-95.
- Kerleroux L. & Timmers D. (2009). *El Gato con Botas*. Barcelona: Planeta de Libros.
- Lord C., Rutter M., DiLavore P. C., Risi S., Gotham K. & Bishop S. (2012). *Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition*. Torrance, CA: Western Psychological Services.
- Machover, K. (1963). *Dibujo de la Figura Humana: Un método de investigar la personalidad*. Técnicas proyectivas del diagnóstico psicológico, Anderson y Anderson. Madrid, Rialp.
- Mahler, M. (1990). *Estudios II Separación- Individuación*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mañes, R. J. M., Aguado, R. S., Barrocal, Y. S., & Molero, L. R. P. (2011). La importancia de las experiencias tempranas de cuidado afectivo y responsable en los menores. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD. Revista de Psicología*, 1(1), 511-520.
- Paula-Pérez, I. (2012). Diagnóstico diferencial entre el espectro autista y el espectro esquizofrénico. *Revista de Neurología*, 54(1), 51-62.
- Ramírez, N. (2010). Las relaciones objetales y el desarrollo del psiquismo: una concepción psicoanalítica. *Revista de investigación en psicología*, 13(2), 221-230.

- Soler, J., Aparicio, L., Díaz, O., Escolano, E., & Rodríguez, A. (2016). *Inteligencia emocional y bienestar II*. Zaragoza, España: Universidad San Jorge.
- Talarn, A. (2010). *Psicoanálisis al alcance de todos*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Tustin, F. (1972). *Autismo y psicosis infantiles*. Barcelona: Paidós.
- Tustin, F. (1980). Autistic objects. *International Review of Psycho-Analysis*, 7, 27-39.
- Tustin, F. (1990). *El Cascarón Protector en Niños y Adultos*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Tustin, F. (1995). Ser o no ser: un estudio acerca del autismo. *El Psicoanálisis AP de BA*, 17(3), 675-696.
- Wechsler, D. (1993). *WISC-R: Escala Weschler para Niños- Revisada*. TEA.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV: Technical and interpretive manual*. NCS Pearson, Incorporated.
- Winnicott, D. (1975). *Through Paediatrics to Psychlw-Analysts*. Londres: Hogarth Press.
- Winnicott, D. (1996) *La naturaleza humana*. BsAs: Paidós

Anexo 1.

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
30	Madre y padre	0	-	Sackboy, Kibri y otro personaje	Me invita en el juego, aunque no me conoce		Visitas semanal
31	Madre y padre	0	-	Juego virtual	- muy dentro de su mundo virtual		
32 *Primera sesión semanal	Madre y padre	5''	Póster de la pared (que es de Mario)	Juego virtual Integra personajes humanos Piedra, papel y tijeras	Presencia de balanceos	Piedra, papel y tijeras	
33	Madre y padre	7''	-	Interacción de tú a tú Vuelve a integrar los personajes humanos	Prefiere manejar a los personajes virtuales Realiza preguntas dedicadas a las intenciones del otro	El Hombre en paracaídas	
34	Madre y padre	6''	Traigo cartas de casa. Las cartas se parecen a las que tiene su abuela, remarca que son diferentes	Traslada el truco de magia en el juego: abracadabra	No le gusta el truco de magia y se siente poco impresionado, solo quiere jugar	Truco de magia	
35	Madre y padre	9''	Habla por iniciativa propia. Explica que tiene la Wii y juega a juegos. Presenta a uno de sus hermanos, destacando que es humano	Creación de dos nuevos personajes. Conseguir papeles mágicos. Enseña a sus padres	Iniciativa propia por contar cosas de su vida. Hace bromas, comparte opiniones. Más abierto.	Cuentos: El Gato con Botas	Intentan llevarlo a sitios, pero le cuesta

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
36	Solo los padres	-	-	-	-	-	Pendiente análisis cromosómico Inyección para ralentizar el desarrollo puberal
37	Hermano mayor	15''	Relacionado con los libros	Continúa donde lo dejó la sesión anterior Intención comunicativa de sus intenciones	Relaciona el lobo de la portada, con Tom Inventa una historia con los dibujos (casi la misma que el cuento original) Hace referencias a estados anímicos de los personajes	Tres libros y debe escoger uno: Las Siete Cabritas	Padres han tenido una emergencia
38	Madre	10''	Tono triste, apagado	Crea nuevos personajes Juego plano y sencillo, casi mecánico	Hace fotos de los nuevos personajes	Buscar la pelota que el otro ha escondido (total: 4 veces)	El padre se encuentra muy mal (diabético). Idas y venidas al hospital
39	Madre	13''	Viene más animado. Trae una hoja que ha hecho en casa,	Cambio a un nuevo tipo de juego. Animatronicos. Mucho más pautado, sigue unas normas	Hace fotos. Es la primera vez que trae algo de su casa a otro sitio Preguntas implícitas Le cuesta dejar el juego	Historietas del WISC-R (las ordena todas bien)	Madre contenta porque comenta que es la primera vez que hace algo para llevarlo fuera Padre está mejor

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
40	Madre y padre	-	Le gusta la hoja de Mario Bros y sus amigos para pintar, pero dice que la pintará a casa	Animatronics. Se asegura que sigo las normas del juego	Mucho más animado Vuelve a traer una hoja nueva de su casa	-	-
41	Madre	20"	¿Quién es él?	Dos nuevos personajes	Vuelve a traer otra hoja. "mi cerebro se ha ido" Fotos de los personajes	Presentación de si mismo	Madre dice que pregunta bastante por su padre
42	Madre y padre	20"	Juego virtual ¿Quién es él?	Aparece la muerte y el ahogo	Empieza a hacerse escuchar: "no, yo hablo a ti". Me hace un cumplido: "ostras, lo has hecho muy bien".	Continuar con actividad anterior	-
43 *nuevo despacho	Madre y padre	27"	Excursión: que le hizo mamá para comer Five Night's at Sonic Bromas con el dinosaurio	Animatronics	No parece que el cambio le ha afectado Explora el espacio Me permite escoger el personaje que quiera Se enfada conmigo "mapache azul"	-	Autonomía
44	Madre y padre	25"	Relaciona el personaje con la película Shrek.	Los personajes completan adecuadamente los niveles, y hacen el baile de la victoria	Es capaz de interpretar emocionalmente las escenas del libro "ni en broma" "no lo voy a intentar"	Cuento simbólico: El Pinocho Historietas de ir al baño	Le cuesta irse a dormir solo Cuando se equivoca pide perdón

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
45	Madre y padre	20"	"ni en broma" bromas durante la exposición	Muchas referencias del culo	Miedo a equivocarse Tres últimos dedos apenas los utiliza	Exposición en imaginación y modelado	-
46	Madre y padre	15"	McDonalds: pollo, juguete del Mario Bros y "Está a petar de gente y esto no puede ser"	Aparece el "mojón" Me muero. Me suicido.	"No me ayudes", quiere abrir solo la plastilina	Ordenar las historias de cómo ir al lavabo	-
47	Madre y padre	10"	Su profesor se ha marchado Autonomía: "no, pero creo que me va a costar mucho"	Aparecen las novias: se genera un conflicto y él huye a través de su personaje	Tono triste. Por primera vez, es capaz de explicar lo que pasa Llora la pérdida del profesor Es más consiente la frustración de no saber decir algunas palabras	-	Intenta vestirse solo Tener más autonomía
48	Madre y padre	-	-	Animatronics en el suelo	Desorientado, tímido	-	Se matizan aspectos evolutivos
49	Madre y padre	15"	Colegio: "me están tocando las narices" En el juego de los garabatos, le cuesta entenderlo y se enfada	Nuevos personajes	No busca la caja. Hace un cumplido: "tú eres un genio, buena gente y cuquita". Coge su silla y se sienta a mi lado: "así mejor"	Juego de los garabatos	-

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
50	Madre y padre	-	No quiere que sus padres se marchen y tampoco jugar. Le pide a su madre que hable por él.	A un personaje le pesa el culo: duerme, necesita descansar y al final se cae por el precipicio.	No quiere entrar. Tiene que entrar con sus padres y apenas me dirige la palabra. Padre → a ti pesa el culo, puedes irte	-	Antes de venir estaba bien, pero una vez en el parking no quiere venir
51	Madre y padre	15"	SackBoy (personaje virtual) y las burbujas premio. Se le pregunta como esta: "no tengo ni idea de cómo estoy"	Iniciativa propia: abrazo. Infierno. Transforma mi idea de la flor en un sombrero flor	No quiere entrar, pero esta vez no tienen que entrar los padres con él. Coge expresiones: "Esparta"	-	-
52	Madre y padre	35"	¿Por qué no quieres venir?" sí quiero venir". Fin de curso: "jo, pero yo quiero pasar las vacaciones junto a ti" Su hermano le descarga juegos	Juego simbólico: animatrónicos	Le cuesta despedirse. Tiene muchas ganas de hablar y no hace ademán de coger la caja. Se lo recuerdo. "En serio? La caja no es tan importante"	-	Día anterior y por la mañana tiene ganas de venir, pero en el parking ya no quiere.
53	Madre y padre	25"	No quiere hablar del fin de curso y se altera	Animatrónicos	Al entrar, hace ademán de coger la caja, pero al final no.	-	El último día lo paso muy mal: "me quiero morir"
54	Madre	-	-	-	-	-	Excursión Resultado ADOS-2

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
55	Madre y padre	60"	Funcionamiento del juego.	-	No coge la caja. Utiliza muchos términos de locura.	Asociación de palabras	-
55	Madre y padre	-	-	-	Lo pasó muy mal en la excursión. No tenía un referente en quién apoyarse en una situación nueva que le generaba inseguridad y ansiedades de separación y muerte.	-	-
56	Madre y padre	60"	Hacemos un dibujo Vacaciones Pistas del juego	-	En el parque juega solo, cuando se le pregunta ¿por qué? dice: "dinosaurio es un cobarde"	Dibujo libre	-
57	Madre y padre	60"	Sus juegos favoritos. Sus mascotas.	-	No vuelve a buscar la caja. Sus perras tuvieron una operación, y las menciona mucho, pero sin especificar.	-	-

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
58	Madre y padre	10"	-	Deja un juego abierto para continuarlo cuando volvamos a vernos.	Coge la caja. Necesidad de despedirse de ella, hasta la vuelta.	Juego simbólico	Nos despedimos hasta la vuelta
<i>Período de vacaciones (1 mes)</i>							
59	Madre y padre	25"	Vacaciones. Futura vuelta al colegio.		Más conectado con la realidad. Puede ir a sitios, aunque le cuesta. En el coche más conectado, no utiliza aparatos eléctricos. Mira paisajes.	Juego simbólico.	Llevaba tres semanas preguntando cuando volvería aquí. Tranquilo, feliz.
60	Madre y padre	30"	Descubrimiento en un juego. Inicio escolar: "de narices" y "ha sido una pesadilla" Marcha de sus hermanos	Mundo virtual, pero con todos los mundos.	Conversación de tú a tú, más recíproca. Animado, con ganas de hablar y comunicarse.	-	Malito. Preocupación por el tema de autonomía.
61	Madre y padre	-	-	Personajes buenos luchan con malos.	Más conectado, diferencia el juego de la realidad aunque su mundo virtual continua muy grande. Triste porque la logopeda se ha ido sin despedirse.		Preocupados por los avances sean demasiado lentos para la exigencia de su edad.

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
62 *Sala nueva (2/10)	Madre y padre	40"	Me explica un recuerdo de él en su habitación jugando a un juego. Lo evoca en el dibujo de la persona.	Continúa donde lo dejamos. Trabajo en equipo, miedos.	Le cuesta hacer un dibujo de él, e intenta regatear los límites.	Dibujo de una persona.	Podrá despedirse de la logopeda.
63 (9/10)	Madre y padre	25"	Colegio. Confiesa que él se siente confundido muchas veces, incluso en casa.	Tener miedo, estar asustado y el intentar hacer las cosas hasta que salgan bien.	Más abierto, expresivo, capaz de poner palabras a sus demandas. Interpreta las situaciones presentadas en el libro Curioso	Libro para poder interpretar	Tuvieron un accidente con un jabalí con el coche. Se llevaron un buen susto. Seguirá teniendo a la misma logopeda. La reacción del niño al volver a ver la lógopeda: llora, le abraza y le dice que porqué le hace eso, si es su amiga, no puede irse y que por favor no le deje.

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
64 (16/10) *nuevo despacho	Madre y padre	30"	<p>Le explico que otra vez tenemos que cambiar de sala, y él dice: "bueno, no pasa nada. Está bien".</p> <p>Cuando ve la oca dice que no quiere jugar, pero al final accede.</p> <p>Sobre las cartas dice que son como las de su abuela.</p> <p>Del colegio, de la bata. Se le recalca que debería ponerla si es del colegio. Él contesta que sí que es de x colegio, y se recalca que él es uno más.</p>	<p>Me pide: puedo luchar contra ti? *refiriéndose a los personajes.</p> <p>Pide elegir cada uno tres y que luchen entre ellos.</p> <p>Traslada la situación de las cartas al juego.</p>	<p>Lleva bien el perder, aunque le gusta más ganar. En la oca tiene la necesidad de imponer sus propias normas y no seguir las reglas del juego. En las cartas (el pequeño se come al grande), se desconecta de la manera adecuada de jugar, aunque sí juega pero no lo hace siguiendo las normas del juego (se parece a pokemón).</p> <p>Le cuesta despedirse mucho.</p>	Juego de la oca. Cartas.	<p>Lo primero que dice la madre es si ha sabido jugar sin imponer sus propias normas. Ha vuelto a coger su muñeco de cuando era pequeño para dormir. No quiere ponerse la bata en el colegio.</p> <p>Es muy meticuloso, tiene que lavarse las manos después de ir fuera.</p>
65 (23/10) *nuevo despacho	Madre y padre	20"	<p>Chistes de culos gordos: "nadie me ha dicho nada"</p>		<p>Se molesta cuando cambiamos de despacho: "están tocando las narices"</p>	<p>Dentro de su juego virtual, se aburre y decide cambiarlo. No me deja mover animatrónicos: "sí que pasa".</p>	<p>Motivado con sus deberes. Intenta leer solo, se pone la bata. Instituto.</p>

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
66 (30/10) *Nuevo despacho	Madre	7"	McDonalds Juego favorito Castañada ¿Cómo ha ido la semana?	Simulamos situación McDonalds, donde trabajar la compañía y el pasar tiempo con seres queridos, y la tolerancia al montón de gente y ruidos. Trabajo en equipo	No se acuerda de que hizo el fin de semana. Al querer simular la situación del McDonalds, él quería hacer solo el "tres horas después..." sin simular realmente la situación. En el juego, él se pone al límite. Los monstruos casi atacan a los personajes buenos. Le cuesta dar por finalizada la sesión, pero una vez que entra la madre, solo pide de irse.	Juego simbólico	Hoy harán castañada, y él repartirá castañas a los más pequeños. Se tiene que ir pronto.
67 (6/11)	Madre	15"	Sobre la caja, y sobre el juego virtual de FNAS	Explora el entorno. Abrazos personajes. Prepara sorpresa: comida con mesa, porque el otro dice tengo hambre	Explora setting, aunque dice "aburrido", hace comentarios sobre lo que va viendo.	Setting de una caja poco llamativa y el juego de la oca.	Castañada mal, lloro. Mientras hablo con mamá, deambula explorando despacho. "tengo hambre". PUERTA

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
68	Madre	20	Comentarios sobre un vídeo de un tráiler de película	Mucho más espontáneo, representación mental de un objeto durante su ausencia	Le cuesta mucho despedirse, realiza idas y venidas: "yo tengo algo que decirte a ti".	Cuaderno de "¿quién soy yo?"	-
69	Madre y padre	10	Empiezo a trabajar la despedida y el nuevo traspaso con la terapeuta anterior	Un juego de terror, los personajes buenos son secuestrados pero luego son salvados	Se toma muy mal la despedida, y reprime el enfado en su interior. Coge su caja para refugiarse dentro de su mundo interior	Tren con las paradas	-
70	Madre	-	-	-	-	-	Padre realizó una operación quirúrgica, preparación para que puedan contener al niño en esta fase de despedida
71	Madre	20	Verbaliza su deseo de seguir conmigo	Los personajes deciden marcharse del mundo virtual, y van al mundo real	Es capaz de expresar sus deseos, y su opinión respecto a mi marcha, también es capaz de escuchar mi parte de la historia, aunque percibo enfado contenido. Ambivalencias: me quiere pero me odia	Tren con las paradas y juego simbólico	Refiere que echa en falta a su padre

Número de sesión	¿Con quién acude?	Tiempo o sin la caja	Hablando (temas)	Juego simbólico	Destacar de él	Actividad, técnicas utilizadas	Padres
72 *sesión con la terapeuta anterior	Madre	15	Traspaso con la terapeuta	-	Se queda muy triste cuando ve la terapeuta anterior y apenas habla durante la sesión	Juego simbólico	-
73 *nuevo despacho	Madre	20	-	Alguien roba un nivel del juego	Tranquilo, parece ir comprendiendo mi marcha y me pregunta si seguirá viniendo al centro aunque yo me marche	Tren con las paradas y juego simbólico	Esta tranquilo, aunque pregunta si seguirá yendo al centro aunque no sea conmigo
74	Madre y padre	15	Despedida, los buenos recuerdos que tenemos.	Secuestros, cueva	Contento por la vuelta de su padre, aunque triste al mover el tren de parada, ya que sabe que es la penúltima sesión	Tren con las paradas y juego simbólico	Ha visto una película con su padre y le ha gustado: una madre se va de viaje y deja a sus hijos con su padre
75	Madre	-	-	-	-	-	Repasamos pautas, ayuda en la comprensión de su hijo y aspectos de mejoría durante estos meses
76	Madre	15	Última sesión, quiere repasar lo que ha hecho conmigo durante estos meses.	Termina un capítulo y coge a las dos personajes simulando una canción de cierre de película	Se despide bien, y se asegura de que él seguirá volviendo al centro. Se muestra muy cariñoso	Tren con paradas y juego simbólico	Que lo ven tranquilo, y la preparación para la despedida ha ido bien

