

**UNIVERSIDAD NACIONAL
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
ESCUELA DE LITERATURA
Y CIENCIAS DEL LENGUAJE**

**Trabajo de graduación para obtener el grado de
Licenciada en Traducción
(Inglés-Español)**

**EL NIÑO DIFÍCIL
Stanley I. Greenspan**

Traducción y Memoria

**Presentado por
Nuria Vega Rodríguez**

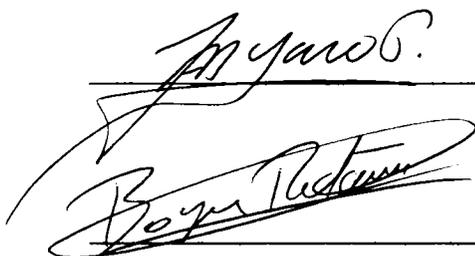
2001

HOJA DEL TRIBUNAL

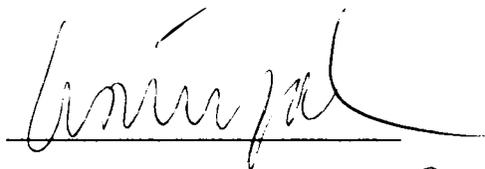
EL NIÑO DIFÍCIL, de Stanley I. Greenspan. Traducción y Memoria. Trabajo de graduación para aspirar al grado de Licenciatura en Traducción (Inglés-Español).
Presentado por Nuria Vega Rodríguez el día:

5 de OCTUBRE de 2001
ante el tribunal calificador integrado por:

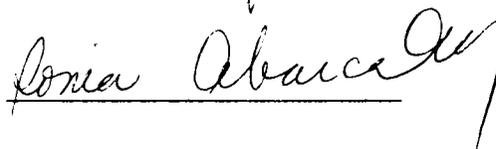
M.A. Jorge Alfaro Pérez
Decano
Facultad de Filosofía y Letras



M.A. Róger Retana
Subdirector
Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje



Lic. Lisandro Gastón Gaínza Alvarez
Profesor consejero



Lic. Sonia Abarca Mora
Lectora



M.A. Sherry E. Gapper
Lectora



Postulante:
Nuria Vega Rodríguez

La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular para la obtención del grado académico en el Plan de Licenciatura en Traducción de la Universidad Nacional.

Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje de la Universidad Nacional, ni la traductora, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.

Corresponderá a quien desee publicar esa versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que es depositaria la traductora. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción, deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.

INDICE GENERAL

Prólogo	viii
TRADUCCIÓN: EL NIÑO DIFÍCIL	1
CAPÍTULO 9	
Identificación del tipo de personalidad de su niño	2
CAPÍTULO 4	
El niño ensimismado	14
MEMORIA	82
CAPÍTULO I: GENERALIDADES	83
Introducción	84
Del autor	84
Del texto	85
De los tipos de texto y de discurso	87
Sobre los antecedentes y la justificación	88
Sobre los objetivos de la investigación	89
De la intención del autor y su estrategia discursiva	92
De los aspectos estilísticos	93
CAPÍTULO II: ASPECTOS ESTILÍSTICOS DEL DISCURSO PERSUASIVO EN LAS GUÍAS DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA	95
Introducción	96
2.1 Aspectos generales de la persuasión como finalidad discursiva	97
2.1.1 Tipos de persuasión	100
2.1.2 Leyes y métodos de la persuasión	102
2.2 Técnicas del discurso persuasivo presentes en este texto	104
2.2.1 Presentación atractiva de la obra (Ley del agrado)	104
2.2.2 Carencia de citas, notas y bibliografía (Ley del agrado y ley de la inercia)	105
2.2.3 Lenguaje llano que oscila entre lo informal y lo coloquial (Ley de la adecuación)	106
2.2.4 Utilización de ejemplos (ley de la identificación)	107
2.2.5 Actitud suave y comprensiva con el público meta	108

(ley de la identificación y de la compenetración)	
2.2.6 Empleo de metáforas, comparaciones e imágenes (ley del agrado, ley de la compenetración, ley de la identificación y la ley de la adecuación)	110
2.2.7 Presentación de un punto de vista optimista (ley del agrado)	111
2.3 Conclusión del capítulo	112
CAPÍTULO III: ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS Y GRAMATICALES DEL DISCURSO PERSUASIVO EN LAS GUÍAS DE SICOLOGÍA EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA	114
Introducción	115
3.1 El empleo del modo condicional (“may” y “might”) y sus posibilidades de traducción	115
3.1.1 Perífrasis verbales con verbos de posibilidad (verbo modal poder”)	118
3.1.2 Adverbios de probabilidad	120
3.1.3 Locuciones idiomáticas (o “discurso repetido”, según la terminología de Eugenio Coseriu)	121
3.1.4 Enunciados predicativos de posibilidad	122
3.1.5 Omisión del verbo auxiliar	123
3.2 Propuestas de traducción para términos y expresiones coloquiales	124
3.2.1 Lexemas coloquiales	126
3.2.2 Expresiones idiomáticas	129
3.2.3 Metáforas de uso común	133
Conclusión del capítulo	136
CONCLUSIONES GENERALES	138
BIBLIOGRAFÍA	145
APÉNDICES	148
Apéndice I Texto Original	
Apéndice II Información de Internet sobre el Dr. Greenspan y su obra	

PRÓLOGO

El presente proyecto de graduación consta de dos partes, la primera es la traducción de un texto, la segunda es lo que se conoce como “Memoria” y consiste en el análisis y solución de algunos problemas que se presentaron en el proceso de la traducción.

El texto seleccionado para traducción consiste en dos capítulos del libro titulado: *The Challenging Child: Understanding, Raising, and Enjoying the Five “Difficult” Types of Children*¹ (“El niño difícil: Comprensión, crianza y disfrute de los cinco tipos de niños ‘difíciles’”). El libro se publicó en los Estados Unidos en 1995 . El autor, Stanley I. Greenspan, M.D., es muy reconocido por sus formulaciones sobre los hitos del desarrollo **emocional** de los niños y por sus estrategias para incentivar el crecimiento emocional . Los capítulos traducidos son el número 9: “Identifying your Child’s Personality Type” (“Identificación del tipo de personalidad de su niño”) y el 4: “The Self-Absorbed Child” (“El niño ensimismado”).

Específicamente, el Capítulo 9 es el que mejor brinda una visión general de la obra en su totalidad y puede considerarse clave como instrumento de evaluación por parte de padres y profesionales, ya que es el que nos indica cómo identificar las cinco personalidades de los niños; es por esta razón que lo hemos colocado de primero en

este trabajo. Por otra parte, el Capítulo 4 nos da una idea de cómo describe el autor las personalidades de los niños. Si bien es cierto, cualquiera de los capítulos, desde el tercero hasta el séptimo, pudo haber cumplido esta función, la otra razón para seleccionar al “niño ensimismado” por encima de los demás, fue para combatir un poco la tendencia generalizada y errónea de ver en todo niño ensimismado a un niño autista.

Desde el punto de vista de la traductología, el aporte general que otorgará el trabajo de investigación de la memoria de este proyecto, cae dentro del campo de la estilística con un análisis del tratamiento del discurso persuasivo de tipo médico-psiquiátrico en la traducción, a partir del texto traducido, cuyo género discursivo podría denominarse “guía de psicología educativa para padres de familia”.

Descriptores:

- traducción
- el niño difícil
- estilo
- semántica

¹ GREENSPAN, Stanley I. : **The Challenging Child: Understanding, Raising and Enjoying the Five “Difficult” Types of Children.** Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company Inc., 1996. Con la colaboración de Jacqueline Salmon.

TRADUCCIÓN

EL NIÑO DIFÍCIL
STANLEY I. GREENSPAN

IDENTIFICACIÓN DEL TIPO DE PERSONALIDAD DE SU NIÑO

En este libro hemos hablado mucho sobre el hecho de que cada niño nace con ciertos rasgos físicos que son la razón fundamental de su personalidad básica, y de que muchos niños se tornan difíciles debido a que su “maquinaria” sencillamente no está funcionando como debiera. En su lucha, pueden volverse quisquillosos, irritables, negativos o ensimismados. También hemos visto cómo la personalidad final de un niño está determinada, en parte, por la forma en que sus padres y otras personas encargadas de su cuidado se refieren a estos rasgos físicos. Los niños difíciles bien pueden convertirse en personas más agradables y más flexibles; es posible llegar a convivir con ellos sin tanto esfuerzo, pueden actuar menos reñidos con el mundo y volverse más confiados y seguros. La vida con un niño difícil, tal y como usted lo ha visto en este libro, no tiene por qué ser una batalla perenne.

Este capítulo ofrece una breve guía para determinar el tipo de personalidad de su niño y su reacción ante ella, lo mismo que debería ayudarle a identificar cuál es el patrón que su niño sigue más de cerca, aunque la mayoría de los jovencitos —tal y como siempre pasa en la vida real—, no calzarán con exactitud dentro de una u otra categoría.

No olvide que el humor y la actitud de los niños difíciles pueden cambiar mucho de un día para otro. En un momento dado pueden parecer maduros, respetuosos, comprensivos y compasivos, y más tarde, ese mismo día, están gateando por debajo de las mesas, lloriqueando, haciendo rabietas, pegajosos y mandones con todo el mundo. Por tal razón, no tome sólo un elemento del comportamiento para etiquetar a su niño, busque más bien patrones repetitivos durante un determinado período. Pero sobre todo, no se desanime si su niño diera la impresión de no mostrar ningún avance. Ya lo hará con el tiempo. A veces es difícil ver dónde está ese avance.

EL NIÑO HIPERSENSIBLE

Comportamiento: Los niños que son *hipersensibles* (capítulo 3) tienden a exhibir varios tipos de comportamiento. Entre los patrones más comunes están la *temeridad* y la *cautela*.

En los primeros meses, un bebé sensible se muestra reacio a las nuevas rutinas y muy pegajoso en situaciones nuevas; limita el alcance de sus exploraciones y evita tomar la iniciativa. En los primeros años, este niño puede estar plagado de excesivos temores y preocupaciones, y muestra timidez en el momento de hacer amigos y de interactuar con adultos nuevos. Más adelante, tal vez se sienta ansioso o se muestre asustadizo y tenga cambios de humor; también puede deprimirse. En general, un niño

sensible tiende a ser inhibido y reactivo, y se orienta hacia el detalle. De igual modo, los eventos emocionales o interpersonales lo agobian con facilidad.

El niño que es hipersensible también se inclina a ser muy perceptivo. Es capaz de sentir todos los matices y sutilezas de su mundo y es muy susceptible a los sentimientos de otras personas; puede “leer” a las personas por sus expresiones, su lenguaje corporal o no verbal y su tono de voz. Dado que los jovencitos sensibles están tan sintonizados con el mundo, tienden a concentrarse en los detalles de lo que ven, oyen y experimentan.

Constitución física: Los niños sensibles reaccionan sobremanera ante el contacto físico, ante sonidos fuertes y luces intensas. Imágenes, sonidos, ciertos olores y experiencias táctiles que normalmente proporcionan placer a otras personas, pueden ser abrumadoras, irritantes y, algunas veces, rotundamente dolorosas para ellos.

Algunos niños sensibles enfrentan dificultad al lidiar con conceptos “espaciales” (es decir, tienen problemas para procesar la información proveniente del espacio que les rodea); por ejemplo, se pierden con facilidad, les cuesta conceptualizar distancias (como cuando la madre sale de la habitación y ellos no tienen una idea clara de hacia dónde se fue —a otra habitación o a otra parte del país—). Como resultado, se sienten menos seguros que otros niños y sienten pánico cuando los padres tienen que dejarlos.

Además de dificultades espaciales, el niño hipersensible muestra problemas en lo que toca a retos relacionados con el planeamiento de actividades motoras, es decir, carece de las habilidades necesarias para llevar a cabo una serie de secuencias motoras, como ponerse las medias, patear una bola de fútbol o escribir una oración. De tal manera que si su niño es muy verbal pero da la impresión de estar perdido cuando tiene que hacer algo que implica una serie de comportamientos o movimientos, piense que sus problemas pueden estar ligados al planeamiento motor. Podría ser muy organizado cuando se desempeña en un área fuerte, pero a la vez parecer desorganizado cuando se enfrenta con un área vulnerable.

Los niños sensibles pueden sobreestimarse tanto con fuerzas internas, como con eventos externos y experimentan intensamente sus propias emociones: se tiran al suelo sollozando con decepción, brincan gritando de alegría o chillan y golpean las paredes con rabia. Esta sensibilidad emocional se extiende también al campo físico: tal vez se quejen de dolores musculares, molestias estomacales y otros dolores internos. Para este tipo de niño, la pubertad posiblemente se presenta como algo muy espeluznante, en virtud de las nuevas sensaciones que experimenta en esa etapa.

¿Cómo reaccionan los padres?: Es factible que los patrones aquí descritos sean intensificados de manera inadvertida por los padres y por aquellos que cuidan del niño, quienes reaccionan ante él con vacilación, siendo, por ejemplo, muy indulgentes o

sobreprotectores algunas veces, y castigadores e intrusos en otras ocasiones. La mejor manera de reaccionar en este caso es ofrecer con consistencia empatía; gentileza y firmeza a la vez, en lo que respecta a límites; y un estímulo gradual y de apoyo para explorar nuevas experiencias.

EL NIÑO ENSIMISMADO

Comportamiento: El niño *ensimismado* (capítulo 4) puede dar la impresión de ser *indiferente* y de cansarse con facilidad. Si se trata de un bebé, tal vez parezca quieto y hasta deprimido y *poco interesado* en explorar la gente y los objetos. Posiblemente no responda con prontitud ante estímulos táctiles, sonoros y de otro tipo. Cuando llega a la edad preescolar, puede ser que busque donde sentarse pasivamente por ahí, en vez de explorar su mundo. Este tipo de niño aprecia las rutinas familiares más que otros niños en edad de caminar. Luego, un poco más grande, o cuando se convierte en adolescente, podría parecer ensimismado y desinteresado en el mundo. Sin embargo, sus poderes de fantasía y su capacidad de independencia pueden volverse elementos valiosos conforme madure.

Constitución física: A diferencia del niño hipersensible, el niño ensimismado necesita de mucho estímulo: una gran cantidad de sonido antes de que se percate, fuerte contacto físico para poder sentir presión y mucho movimiento antes de percibir

placeres cinéticos. Ruidos fuertes como tirar la puerta de un auto o poner en marcha una aspiradora, y el ruido provocado por sus hermanos mayores, no atraen su atención con tanta facilidad como ocurriría con otros niños. Los padres de un bebé con este temperamento ensimismado, se encuentran con que tienen que hablar enérgicamente durante veinte o hasta cuarenta minutos para hacer que su niño los note. Es probable que los padres noten que este niño busca las luces intensas, los sonidos fuertes y mucho movimiento y velocidad (grandes columpios, vueltas en excitantes juegos de feria) porque sencillamente no es sensible ante actividades menos intensas.

El niño ensimismado puede causar la impresión de preferir sus propios pensamientos y fantasías ante el mundo exterior. Su carencia de reacción ante el estímulo exterior le hace mucho más fácil encerrarse en sí mismo y absorberse.

El bajo tono muscular y el poco equilibrio y concentración que posee este niño, quizás lo obliguen a trabajar más duro para gatear, empujar un juguete, alcanzar algo, brincar y escalar. Surgen también dificultades con aquellas habilidades que implican movimientos físicos en secuencias (planeamiento de la actividad motora), que incluye hacer un dibujo, amarrarse un zapato, subir una escalera o atravesar la cocina sin botar nada en el camino.

Este niño puede también tener problemas con el procesamiento de información auditiva y verbal y con el lenguaje expresivo (la habilidad de poner sus pensamientos en palabras). Tal vez se demore en hablar y, más adelante, tenga dificultad en

expresarse. Es difícil para este niño encontrar las palabras para describir lo que hizo, lo que siente o lo que desea.

¿Cómo reaccionan los padres?: Es demasiado fácil para los padres ser indiferentes o rendirse ante un niño ensimismado, puesto que necesita de muchísima atención por parte de ellos, de quienes lo cuidan y de sus maestros, para poder atraer su interés y lograr que el niño responda a nivel emocional. Si la gente que lo rodea es muy calmada o es muy relajada en cuanto a su tono de voz y al ritmo de su habla, es probable que este niño actúe como si ellos no existieran. Los padres y demás personas que se relacionen con él, necesitan llegarle con energía, respondiendo a sus sugerencias, sin importar cuán sutiles sean éstas, para ayudarlo a conectarse, a responder, a interactuar y a explorar el mundo.

EL NIÑO DESAFIANTE

Comportamiento: El niño *desafiante* (capítulo 5) puede ser *negativo*, *terco*, *controlador*. Con frecuencia hace lo opuesto de lo que se le pide o se espera de él. Enfrenta dificultades con las transiciones y prefiere la repetición o el cambio gradual. Tiende a ser un perfeccionista y es compulsivo.

En su etapa de bebé, este niño puede ser exigente, difícil y resistente al cambio en las rutinas. En edad de caminar, cuando el comportamiento negativo es muy común en

todos los niños, podría mostrarse más enfadado, más desafiante y más terco que la mayoría de los niños de su edad. Sin embargo, este mismo niño es capaz de mostrar gran euforia en ciertos momentos.

Un niño desafiante mayor, o en su edad adulta, posiblemente sea discutidor y se vea involucrado con frecuencia en luchas de poder. Tal vez utilice una forma pasiva de desafío como estrategia para poder arreglárselas, o trate de evadir situaciones difíciles. En contraste con la persona temerosa y precavida, no se fragmenta cuando está agobiado, sino que reacciona tratando de controlar su mundo tan ceñidamente como le sea posible. Moderados, el perfeccionismo y el atrevimiento de este niño podrían muy bien ayudarle en su etapa de estudiante o, más adelante, en algún trabajo.

Constitución física: El niño desafiante puede tener muchas de las mismas sensibilidades ante el tacto, el sonido, la vista y el movimiento que el niño hipersensible, pero a diferencia de éste, el niño desafiante tiende a mostrar habilidades “visuales y espaciales” relativamente mejores. Es decir que puede organizar en su mente lo que ve y lo que oye de mejor manera que muchos otros niños. El niño desafiante utiliza esta fuerte habilidad para ayudarse a sí mismo a no agobiarse con las cosas que está experimentando; esto significa que se vuelve muy controlador de su medio ambiente, lo cual origina su comportamiento exigente y terco.

¿Cómo reaccionan los padres?: Es muy tentador reaccionar ante el niño desafiante con enfado, intrusión y castigo. Pese a que esta es una reacción comprensible ante un comportamiento enfurecedor, es muy probable que intensifique el comportamiento del niño desafiante. Los patrones de manejo de esta situación por parte de quienes tienen a cargo el cuidado de este tipo de niño, deben ser tranquilizadores, comprensivos y de apoyo a los cambios lentos y graduales (y que eviten las luchas de poder), para mejorar así la flexibilidad del niño desafiante.

EL NIÑO DISPERSO

Comportamiento: El niño *disperso* (capítulo 6) tiene dificultad en quedarse en un solo sitio prestando atención a una sola cosa. Es *inquieto*, se lo pasa cambiando constantemente de lugar, de juguete, de actividad. Con frecuencia se diagnostica erróneamente a este niño con déficit atencional; podría también parecer *olvidadizo* y desinteresado en conversar y es probable que sea difícil sostener una conversación con él porque pasa de un tema a otro.

Constitución física: Existen diferentes razones físicas de fondo que explican por qué el niño tiene problemas en enfocar su atención. Cada uno de estos patrones físicos tiene su propio tipo de reto atencional. Algunos niños tienen problemas por la forma en que procesan lo que ven u oyen; otros, por la forma en que mueven o usan sus cuerpos,

otros, por la manera en que sus cuerpos reaccionan ante el mundo. Tanto los niños que no reaccionan lo suficiente, como aquellos que reaccionan más de la cuenta ante las sensaciones, tienen dificultad para sintonizarse y concentrarse. Por ejemplo, los niños que no reaccionan lo suficiente ante estímulos visuales, necesitan imágenes vívidas e irresistibles para controlar su atención; de lo contrario, se mantendrán sumidos en sus propios pensamientos.

¿Cómo reaccionan los padres?: Cuando los niños no prestan atención, algunas veces los padres se concentran exclusivamente en esta irritante característica. En vez de ayudar al niño a desarrollar estrategias que compensen su dificultad, tienden a lidiar con el jovencito en forma severa, diciéndoles constantemente qué hacer y qué no hacer y evadiendo debates. Una mejor forma de enfrentar el problema sería instar al niño a reflexionar sobre su comportamiento para que encuentre formas de concentrarse en un tema. Los padres y los educadores pueden ayudar a los niños que tienen problemas en procesar información en cierta modalidad, estimulándolos para que utilicen sus áreas fuertes en otras modalidades, con el fin de lograr una compensación. Una vez que aprenden a concentrarse, las otras destrezas y habilidades de los niños dispersos empiezan a florecer.

EL NIÑO ACTIVO Y AGRESIVO

Comportamiento: El niño *activo y agresivo* (capítulo 7) es altamente impulsivo y es muy probable que reaccione físicamente ante muchas situaciones. Con frecuencia está en movimiento; es más dado a actuar que a pensar, por lo que se lanza de cabeza, precipitadamente y sin meditar, a nuevas experiencias. En la escuela, puede ser el agitador de la clase. Se trata de un niño que se frustra y enfada con facilidad, que reacciona rápidamente con golpes, manotazos y pellizcos para obtener lo que desea o para expresar su enfado. En el mejor de los casos, puede ser entusiasta y creativo.

Constitución física: Un niño sumamente impulsivo tiende a tener un control motor deficiente (lo cual puede ser malinterpretado por los padres y por otros como agresión). Puede ser que no reaccione adecuadamente ante el contacto físico (así como ante el dolor), por lo que busca experiencias táctiles y otra clase de contacto físico. Dado que no reacciona debidamente ante el sonido, es factible que disfrute de ruidos fuertes. Algunas veces tiene problemas en seguir la secuencia de movimientos en serie (planeamiento motor).

¿Cómo responden los padres?: Los padres y otras personas encargadas de cuidar de este niño, algunas veces refuerzan su patrón de comportamiento cuando alternan entre ser “buena gente” o explotar con enfado. Es frecuente que el padre establezca la

ley y el orden, mientras que la madre se muestre más permisiva; el niño percibe inconsistencia en estas dos modalidades de reacción.

Mientras menos ternura y calidez reciba el niño agresivo durante su crianza, más dificultades enfrenta. Los padres que ofrecen un ambiente estructurado y límites firmes, así como abundantes oportunidades para una cálida interacción, pueden mejorar las cualidades positivas de este jovencito. Los padres necesitan también estimular el uso de la imaginación del niño para que aprenda a expresar verbalmente sus sentimientos, y a usar sus ideas para obtener lo que quiere, en vez de enojarse. Tanto los padres como los otros adultos a su alrededor, deben proporcionar relaciones cálidas y de confianza, así como tratar de infundir en el niño la autoobservación y motivar una comunicación interactiva. Una vez que este niño aprenda a reflexionar y a ejercitar ciertos límites, su energía y su carisma pueden convertirse en cualidades muy valiosas.

Tenga presente que muchos niños no encajan nítidamente dentro de una u otra categoría. Su niño puede ser una mezcla de dos o más de estas características, o puede, de hecho, exhibir diferentes características en diferentes momentos. Los principios descritos a lo largo de este libro y resumidos en el próximo capítulo, especialmente la empatía y la necesidad de escuchar con paciencia, le ayudarán a formarse un perfil de la personalidad de su niño, y a aprender cuál es la mejor manera de responder ante los retos de su hijo o hija, y de despertar sus fortalezas individuales.

EL NIÑO ENSIMISMADO

Los padres de un bebé que tiende a encerrarse en sí mismo, con frecuencia se felicitan por tener un niño "bueno y fácil de manejar". Estos bebés normalmente no lloran mucho y parecen estar satisfechos acostados en sus cunas o coches, jugando con sus dedos y mirando fijamente un móvil. Aun después de aprender a gatear, el bebé que se encierra en sí mismo probablemente se contente con sentarse a esperar a que su mamá o su papá le traigan sus juguetes; si sus padres le hacen muecas y ruidos, les dará una breve mirada y luego fijará de nuevo la vista en su juguete o la perderá en el espacio.

Puede que el bebé tenga problemas en mantener contacto visual, que parezca ensimismarse y se muestre desinteresado en las cosas del mundo exterior, como la cara sonriente de su papá, el reluciente juguete nuevo o la suave brisa de verano que roza su piel.

Al principio, los padres pueden pensar que su bebé es sencillamente más calmado y relajado que otros. Si los avances de desarrollo en motricidad y en lenguaje que se van viendo en el niño son los ya esperados, y si es evidente que el niño disfruta manipulando y descubriendo el funcionamiento de sus juguetes, puede ser que los padres no tengan preocupación alguna y piensen que quizás se trata de un niño más dado a "pensar" y que además no es muy sociable. Algunos niños que se encierran en sí

mismos se entretienen solos con intrincados juegos de fantasía y hacen que su grado de creatividad e imaginación sea objeto de admiración. *

Algunas veces los padres no empiezan a preocuparse sino hasta que el niño entra a la escuela y no muestra ningún interés en jugar con otros niños. Tal vez busque donde sentarse solo en una esquina del patio de recreo mientras los otros disfrutan riendo y gritando juntos. Quizás tenga pocos amigos y se contente con quedarse en casa después de la escuela y jugar Nintendo hasta la hora de ir a la cama. Es entonces cuando los padres empiezan a preocuparse o cuando un maestro sugiere una sesión de consulta para ayudar al niño a interactuar más con sus compañeros. Es en esta coyuntura que los padres de algunos niños ensimismados vienen a verme para decir: “No puedo comprender qué pasó, era un bebé muy bueno, pero ahora, hay algo en él que no parece andar bien”.

Los niños ensimismados, pasivos y relajados, se sienten más cómodos tejiendo sus propias fantasías que funcionando en la realidad; hallan más fácil prestar atención a sus propios pensamientos e ideas que enfocarse en el mundo de lo cotidiano, además de que no calzan con la imagen popular de un “niño difícil”. Así, sin que nos demos cuenta, estos niños se privan a sí mismos de la interacción que podría ayudarles a desarrollar su sentido de la realidad, y la carencia de comunicación que de ahí se deriva, les dificulta más alcanzar las etapas de desarrollo que mencionábamos anteriormente y lograr también un desarrollo emocional saludable. Aun cuando algunos

niños ensimismados hablen con claridad y demuestren ser buenos estudiantes, no dejan de perderse ciertas experiencias esenciales para su desarrollo psicológico.

EL ENSIMISMAMIENTO EN BEBÉS Y NIÑOS PEQUEÑOS EN EDAD DE CAMINAR

Los padres de un bebé que se encierra en su propio mundo (especialmente si se trata del primer bebé), pocas veces encuentran razón para preocuparse por el recién nacido, pues puede ser que duerma mucho, que no moleste y que sea fácil de satisfacer, aunque más adelante, quizás sea más difícil establecer una relación con él. A la edad de tres o cuatro meses, cuando los niños por lo general muestran un gran interés en relacionarse con la gente, y empiezan a manejar un cierto “diálogo” con gorjeos, arrullos y grandes sonrisas, probablemente no sea tan sencillo conectarse con el niño ensimismado. Es factible que los padres tengan que esforzarse mucho para lograr la atención de su bebé, que el contacto visual se dé en escasas ocasiones y que el niño más bien pareciera mirar más allá de donde ellos se encuentran. Por otro lado, puede suceder que este bebé, en vez de objetar el hecho de que se le deje solo (como harían muchos niños), se sienta muy cómodo acostado en su cuna mirando el espacio y jugando con sus dedos.

En la etapa en que empieza a caminar, cuando otros niños comienzan a explorar el mundo (para deleite y agotamiento de sus padres), quizás el niño ensimismado prefiera quedarse sentado y actuar más pasivamente. Un niño pequeño curioseará los juguetes que

han sido colocados cerca de él, pero el niño del que hablamos normalmente no se entretiene con tareas como meterse en los armarios gateando y tratar de escabullirse para bajar las gradas. Por otra parte, el niño ensimismado agradece más que la mayoría de los otros niños en esta etapa de su vida, la familiaridad con respecto a cosas, rutinas y ambientes, y disfruta viendo los mismos libros y películas una y otra vez.

Mientras otros niños aprenden a comunicarse por medio de gestos y expresiones faciales (y también aprenden a comprender este tipo de comunicación no verbal), el niño que se aísla tiende a dejarse llevar paulatinamente por el mundo de sus propias fantasías, mientras manipula su juguete preferido o muestra una actitud de reflexión sobre los misterios del universo. La utilización de gestos y expresiones faciales, una de las principales formas de comunicación para los niños en la etapa de caminar? pareciera representar un tremendo esfuerzo para este niño, pues los usa de manera muy intermitente, únicamente cuando de verdad necesita algo.

Los padres de un niño ensimismado posiblemente empiecen a notar atrasos en el desarrollo de su niño entre las edades de dieciocho y treinta meses. La primera señal es que su lenguaje no parece desarrollarse tan rápidamente como en otros niños. En vez de empezar a combinar palabras acompañadas de un “lenguaje” de gestos ya para entonces bien consumado (por ejemplo, agarrarse el pie y hacer sonidos de besos para comunicar que desea que le besen su dedo golpeado), tal vez este niño se limita a mirarlos a ustedes, mirar su pie y soltarse a llorar. También cabe la posibilidad de que sus

habilidades de lenguaje receptivo se desarrollen lentamente, el niño podría parecer confundido y no darse por enterado cuando usted le habla.

Como dije anteriormente, es probable que el niño ensimismado no muestre mucho interés en los otros niños. Mientras que los niños de su edad empiezan a socializar (como niños de dieciocho meses reaccionando con risillas ante una cara boba o niños de dos años y medio jugando juntos a organizar un té o a chocar camiones), el niño ensimismado pareciera contentarse entreteniéndose consigo mismo. Quizás se entretenga con unos pocos juguetes que le hagan sentirse cómodo, pero no prestará atención a otros niños, ni siquiera jugará al lado de ellos en lo que se denomina “juego paralelo”.

Algunas veces el niño ensimismado también muestra poco interés en sus padres, pasándolos por alto o dando la impresión de no fijarse en ellos. Con frecuencia es este comportamiento lo que pone en alerta a los padres con respecto al problema, pero también es común que el niño ensimismado sea afectuoso con sus papás; puede darse el caso de que responda con una sonrisa tímida cuando su mamá o su papá le hagan cosquillas con la boca en el estómago. Tal vez le agrade estar abrazado con su madre en una mecedora y disfrute sentándose tranquilo con su padre mientras éste lee o ve televisión. Para los padres que han notado el comportamiento ensimismado de su hijo alrededor de otros niños, es fácil convencerse a sí mismos de que todo anda bien porque se está relacionando adecuadamente con ellos, pero podrían no percatarse de

que aunque el niño está en realidad conectándose emocionalmente con ellos, no está tomando la iniciativa; está respondiendo a sus acciones, que son con frecuencia iniciativas de contacto físico, pero no está iniciando el contacto emocional. Más o menos a partir de la edad de dieciocho meses, cuando las ideas emocionales comienzan a manifestarse en el lenguaje y en el juego fingido, este niño puede quedarse aún más rezagado.

EL NIÑO ENSIMISMADO EN EDAD PREESCOLAR

Conforme va madurando este tipo de niño, sus juegos imaginarios tal vez carezcan de chispa y creatividad. Los dramas elaborados que los niños empiezan a incluir en sus juegos cuando pasan por las etapas de las ideas y los pensamientos emocionales, no aparecen por ninguna parte. En vez de los argumentos en que participan muñecos y animales de peluche que conversan y riñen, la trama del juego imaginario del niño ensimismado probablemente consista en conversaciones formales que se repiten una y otra vez. En lugar de desarrollar un drama en el cual “GI Joes” luchan en dos bandos por salvar a una hermosa princesa, la que al final es rescatada por el general de uno de los ejércitos, es factible que el niño ensimismado juegue repetidamente a la misma escena breve y de poco trasfondo en la que un personaje de “GI Joe” maneja un carro. Más frecuente aún es ver a este niño tan solo manipulando y tocando a los personajes, sin que quede claro si existe o no un tema en el juego. Él

continúa jugando absorto en su mundo, permitiendo que otros imaginen que está inmerso en una fantasía rica y llena de creatividad.

Para los padres de esta clase de niño, simplemente es muy fácil dejar que su hijo se retraiga en su fantasía, suponiendo sencillamente que “está metido en sus cosas”. A lo mejor hasta se sienten orgullosos de la creatividad y habilidad de su niño, pero algo muy interesante es que, aunque estos niños se dejan llevar fácilmente por sus fantasías, su mundo de fantasía no es rico ni pleno, sino más bien de una calidad fragmentada e inconclusa.

Recuerdo a un niño alegre de cuatro años y medio que vino a verme. Entró resueltamente en mi oficina por primera vez y se dirigió al armario lleno de juguetes. Era como si hubiera estado en mi oficina unas cien veces antes. Para el momento en que me dispuse a hablarle, ya había organizado una escena con cuatro muñecos y una casa. Cuando traté de unirme a él, sentándomele a la par en el suelo y trayendo conmigo un oso de peluche a la casa, me echó una mirada breve de rechazo y siguió jugando, sin prestar atención a mi oso. Sin embargo, su fantasía era fragmentada, no surgió ningún tema o argumento real. Los muñecos sostenían una discusión breve sobre el lugar en el que cada uno iba a dormir en la casa, pero luego se desvió del tema; un muñeco empezó a pelear con otro; de repente trajo un tractor y lo puso a dar vueltas y vueltas. Hablaba muy rápido, algunas veces murmuraba mientras movía los muñecos y el tractor entre la casa. Me costó mucho seguir su fantasía.

Más tarde, cuando hablé con la mamá de este niño, me dijo que al principio pensaba que la inmersión de su hijo en fantasías mostraba una maravillosa creatividad: “Realmente demuestra tener una gran imaginación”, dijo con una sonrisa, pero luego de conversar un rato, reconoció su preocupación por el niño: “Al parecer, no logro llegarle” dijo. “Pareciera que no puedo hacer que me hable directamente ni que me cuente nada”. Siempre que ella le hacía una pregunta, él se quedaba callado o respondía por medio de su juguete Barney. “¿Qué te parece pescado para la cena, Barney?” decía juguetonamente su madre, agachándose y meneando el rabo morado de Barney; en vez de responder, el personaje de Barney insistía en brincar encima de una casa.

No todos los niños ensimismados mantienen simples sus fantasías o limitan por completo su juego a movimientos físicos. Algunos son más creativos en sus fantasías, no obstante comparten las mismas cualidades básicas. Estos otros niños parecen ser más listos y más verbales, a lo mejor hasta aprendan a hablar sin dificultad y muestren mucho interés en el juego figurado y en el juego en general; sin embargo, parecen preferir su mundo imaginario a la realidad; juegan solos por varias horas seguidas. Cuando estén un poco más grandes, podrían convertirse en expertos de Nintendo o juegos de computadora y jugar hasta el cansancio con estos juegos electrónicos o computarizados. Comunicarse con estos niños sobre aspectos de la vida real como qué desean para la cena o cómo les fue en la escuela puede resultar no ser nada fácil.

EL NIÑO ENSIMISMADO EN EDAD ESCOLAR

Durante la fase de “el mundo es mi castillo”, cuando los niños por naturaleza están envueltos en sus mundos de fantasía, la ficción del niño que se encierra en sí mismo tiene un matiz distinto: su juego puede carecer de temas que exhiban iniciativa o agresividad y todavía mantiene esa característica de ensimismamiento; raras veces desea que otros se le unan y tal vez no solicite a sus padres que desempeñen un papel en su juego, algo que niños más extrovertidos exigen en esta etapa de su vida.

Esta es la edad en que los niños normalmente comienzan a imponer su voluntad y a poner a prueba sus relaciones y a manipular a sus padres contraponiéndolos, por ejemplo. En cambio, es factible que el niño ensimismado prefiera quedarse cerca de su madre o en algunas ocasiones cerca de ambos padres; puede ser que evite relaciones conflictivas con alguno de sus padres.

Cuando los niños empiezan a aventurarse más allá del círculo familiar y se involucran en la “política” del campo de juego, el niño ensimismado con frecuencia se mantiene al margen; es probable que prefiera quedarse en casa a jugar fútbol o visitar la casa de un amigo; por lo general tiene sólo uno o dos amigos tan callados y reservados como él mismo.

Cuando se reta al niño ensimismado, éste puede rendirse con facilidad y refugiarse en su propio mundo. Si la maestra le pide que explique por qué piensa que Estados Unidos debe lanzar una misión a Marte, por ejemplo, es posible que diga

encogiéndose de hombros: “No sé”, y sueña despierto en tener su propio cohete para que lo lleve a casa donde puede jugar Nintendo. Si se trata de un niño brillante, que es capaz de verbalizar, podría convertirse en todo un experto en computadoras, en ajedrez y en juegos de vídeo; un buen estudiante, sobre todo en temas como matemática y ciencias, que pasa horas en su habitación haciendo tareas y leyendo, aunque se perderá la oportunidad de vivir experiencias esenciales para su desarrollo emocional futuro, al no salir de la casa ni interactuar y compartir con los otros niños. Como ya lo hemos dicho, los niños desarrollan su capacidad para un pensamiento más refinado por medio de sus relaciones con otros. Las relaciones de poder los obligan a llevar su pensamiento y su capacidad para razonar a un nivel de complejidad totalmente nuevo, lo cual les ayuda a lidiar con el lado competitivo y enérgico de la vida.

Alrededor de las edades de diez y doce años, cuando los niños empiezan a desarrollar una imagen interiorizada de quiénes son, más allá de la definición de su familia y sus amigos, y cuando piensan en su futuro (“Cuando crezca quiero ser doctor, por lo tanto necesito sacar buenas notas”), el niño ensimismado está todavía absorto en la fantasía; tal vez todavía esté preocupado con los “monstruos que me van a comer”, preocupaciones normales de un niño de cinco, seis o siete años. Quizás su pensamiento tenga un tinte de madurez pero parece enfocarse en temas que están en la periferia de la vida para la mayoría de los niños de diez y doce años. Por ejemplo, un niño de once años que vino a verme me presentó algunas teorías interesantes acerca de varios temas

relevantes; me expuso tres diferentes teorías sobre la vida después de la muerte, y aunque demostró un manejo bien juicioso de la materia, tuvo gran dificultad en hablar sobre los sucesos cotidianos de su vida. Fue difícil mantener un diálogo lógico con él sobre sus amigos, sus padres o sus maestros.

Con el tiempo, cabe la posibilidad de que el niño ensimismado desarrolle un sentido negativo de identidad. Podría concluir que: “A nadie le gusto”; “con facilidad paso inadvertido o evadido. No tiene sentido tratar de hablar con los demás”; o “A nadie le importa lo que yo haga o diga. Mejor será que me ocupe de lo mío”.

¿QUÉ SE SIENTE SER UN NIÑO ENSIMISMADO?

Al contrario de lo que parece, el niño ensimismado no prefiere sus pensamientos y fantasías al mundo exterior, es solo que por una variedad de razones de carácter físico, para él es mucho más fácil enfocarse en su interior; sin embargo, cuanto más participa en el mundo “real”, más lo disfruta.

A diferencia del niño hipersensible, quien se abruma con facilidad ante demasiados estímulos, el niño ensimismado necesita una gran cantidad de estímulos. Requiere de mucho sonido para notar algo; mucho contacto físico para sentirse abrazado; mucho movimiento para experimentar emoción. Su sentido del oído es normal, pero por alguna razón (todavía desconocemos el por qué), no parece responder de manera rápida y fácil ante el sonido. Los ruidos fuertes —el cerrar de la puerta de un

carro, el estruendo de una aspiradora, el grito agudo de un hermano o hermana mayor—no atraen su atención como sería el caso de otros niños. De bebé, no responde a los suaves arrullos y sonrisas de sus padres, más bien probablemente ellos descubren que necesitan hablarle con mucha energía en la voz (“¡Hola, Justin! ¡Mira a mami! ¡Justin!”) durante veinte o hasta cuarenta segundos antes de ser notados. Necesita cierto tiempo de calentamiento con muchas caricias y frotos antes de que los vuelva a ver y les sonría.

También puede ser que el niño ensimismado sea menos sensitivo al contacto físico que otros niños. En vez de reaccionar con una sonrisa bonachona y un contoneo de emoción ante un beso suave en la coronilla, el bebé que se encierra en sí mismo continúa simplemente contemplando los alrededores de su cuarto, como si no hubiese sentido nada. En la edad escolar, es posible que no reaccione cuando otro niño choca contra él en el patio de recreo. También es probable que este niño no sea tan sensitivo como los otros ante el dolor, quizás ni siquiera muestre una mueca de dolor o llore cuando roza contra un radiador o cuando se corta.

Algunas veces el niño ensimismado es también menos sensitivo en cuanto al aspecto visual. La fuerte luz solar o una luz artificial intensa no le provoca la necesidad de entrecerrar los ojos; a lo mejor hasta le agrada mirar directamente una luz intensa, como la de un foco. Este niño necesita mucho de colores fuertes o luces intensas para

llamar su atención; los tonos pálidos no mantienen su interés. Si le agrada pintar, escoge colores intensos en todas las ocasiones.

Al igual que con los colores y las luces intensas, esta clase de niños puede requerir mucho estímulo físico, puesto que también en este aspecto es menos sensitivo; disfruta por ejemplo de los columpios, los toboganes y los juegos mecánicos rápidos de un parque de diversiones.

A la vez que este niño es más lento para reaccionar ante los estímulos, su estructura muscular le hace más difícil la tarea de sintonizarse con el mundo. Esto se debe a que su tono muscular puede estar un poco por debajo de lo normal; lo cual quiere decir que sus músculos “flexores” (que se utilizan para doblar el cuerpo) son más dominantes que sus músculos “extensores” (que se usan para mantenerse erguido). Un bebé con un tono muscular bajo tiene una postura perezosa y es lento para sentarse. Su cuerpo se siente más suave, más flojo, más “gelatinoso” de lo normal. Relacionarse con el mundo es más difícil porque tiene que esforzarse más para sostener la cabeza erguida, para voltearse a ver a la gente y para mantener su concentración. Su balance y su coordinación pueden ser deficientes. Conforme crece, un tono muscular bajo significa que tiene que trabajar más duro para gatear, empujar un juguete, alcanzar cosas, brincar y escalar. También, es factible que tenga un mayor grado de dificultad con habilidades que requieren movimientos en secuencia (en otras palabras:

planeamiento de la actividad motora), como hacer un dibujo, amarrarse los zapatos, subir una escalera o desplazarse dentro de una habitación sin volcar nada.

Para comprender mejor cómo podrían sentirse estos niños, imagínese usted mismo en una ardiente y perezosa tarde de verano. Usted se siente aburrido, lento y sin un interés particular en el mundo que lo rodea. Sus miembros están pesados. El mundo se ve borroso. No puede concentrarse en lo que la gente está diciendo a su alrededor; todo lo que desea es que lo dejen solo. Sentarse y prestar atención al mundo requiere de mucho esfuerzo.

Para complicar más las cosas, cabe la posibilidad de que el niño ensimismado presente también dificultades en comprender lo que se le dice. Este problema con frecuencia tiene relación con el procesamiento de información auditiva y algunas veces se le conoce como dificultad de “lenguaje receptivo”, lo que significa que el niño tiene que esforzarse mucho para captar lo que otra gente le dice. De bebé, quizás tenga problemas en comprender el ritmo de los sonidos que produce la gente. Por ejemplo, mientras que la mayoría de los bebés de cuatro meses, son capaces de entender y responder a ritmos vocales complicados, este niño se muestra confundido y aleja la mirada. Más adelante, también se les dificulta comprender instrucciones complejas. El padre, por ejemplo, puede ordenar a Bradley, de seis años, “por favor recoge tus medias, ponlas en la ropa sucia y luego baja de inmediato para cenar”, pero Bradley, confundido, lo único que hace es mirar fijamente a su papá. Sencillamente no

comprende la naturaleza de la orden; hay demasiadas palabras ensartadas en forma rápida, de manera que halla más fácil y más relajante escuchar sólo sus propios pensamientos.

Algunos niños ensimismados además tienen problemas con el “lenguaje expresivo” o con su habilidad para poner en palabras sus pensamientos. Es probable que sean lentos para hablar; cuando están más grandes descubren que expresar sus pensamientos es una prueba muy rigurosa; no pueden encontrar con facilidad las palabras para describir lo que hicieron, cómo se sintieron o lo que desean.

Por supuesto que la mayoría de los niños ensimismados no encajan completamente con estas descripciones. Algunos niños que no reaccionan con rapidez ante muchas sensaciones, pueden ser extremadamente sensitivos ante otras pocas. Por ejemplo, algunos que son poco sensitivos ante una presión fuerte, como cuando son apretujados o masajeados, se muestran muy sensitivos ante ciertos tipos de sensaciones mucho menos fuertes, como cuando se lavan los dientes o se peinan. Algunos niños que no responden tan bien ante la mayoría de los sonidos, pueden ser muy sensibles ante sonidos como un grito de tono muy alto o una sirena. Algunos pocos están muy conscientes de sus movimientos corporales, probablemente porque su bajo tono motor les proporciona menos control sobre sus cuerpos, y es posible que le teman a un tobogán o a un columpio. A pesar de estas variaciones, por lo general no es tan fácil hacer reaccionar con imágenes, sonidos, contacto físico y otras sensaciones a esta clase

de niños, en comparación con otros. Requiere mucha energía hacer que preste atención a otra gente.

PATRONES DE COMPORTAMIENTO QUE PUEDEN EVITARSE EN LOS PADRES DE NIÑOS ENSIMISMADOS

Desafortunadamente, es muy doloroso ver lo fácil que es rendirse en la relación con jóvenes que se absorben en su propio mundo, sin siquiera percatarse de ello. Mientras que otros niños “enseñan” a sus padres qué es lo que necesitan, al exigir la interacción adecuada, el niño ensimismado en realidad depende de sus padres para guiarse, y requiere de un vigoroso estímulo para adentrarse en el mundo exterior.

Algunos padres dan por sentado que su bebé, quien parece no mostrar interés en relacionarse con ellos, en el fondo está afirmando su personalidad. Viven con la impresión constante de que algo no anda bien, pero se dicen uno a otro: “Ya se le quitará”. Puede que por naturaleza ellos mismos sean calmados y no estén conscientes de que si adoptaran un comportamiento más dinámico en la interacción con su bebé, éste a su vez, se reanimaría.

Hay padres que se sienten agotados y con poca energía emocional para sonreír y arrullar a un niño que pareciera no tener interés. Otros alternan entre dejar que su bebé se defienda solo, y sobreestimularlo con juegos físicos, como cosquillas y peleas fingidas, hasta hastiarlo y volverlo irritable; después se culpan a sí mismos y sienten

que jugar con el niño sólo logra “enfadarlo”; decepcionados, revierten su actitud y lo dejen solo antes de tratar de animarlo nuevamente unas horas o días más tarde.

También hay padres que descubren que es demasiado doloroso insistir en ganarse la amistad de un niño que pareciera rechazarlos: “No puedo soportarlo”, me dijo la madre de una bebé ensimismada de cuatro meses. “Me duele mucho cuando trato de jugar con ella. La quiero mucho y ella con costos me mira”.

Justamente en el período en que el niño desarrolla su propia imagen o su fantasía sobre el mundo (“nadie me ama” o “a nadie le importo”), los padres también pueden desarrollar su fantasía y ésta tiene estrecha relación con la del niño. Podrían concluir que: “Soy un mal padre porque mi niño no me ama”; “soy un fracaso de madre”; o pueden reaccionar con enfado: “El no me busca, por lo tanto, yo tampoco voy a buscarlo”. Hasta puede darse el caso de que decidan crear una solución existencial: “El necesita su espacio y yo el mío, así los dos estamos mejor”.

Los sentimientos de un padre o una madre salen a relucir de manera indirecta. Algunos, como es de entender, se vuelven críticos de su niño y le gritan por no prestar atención a su hermano, por ejemplo, cuando en realidad están molestos porque es a ellos a quienes pasa por alto; o están frustrados por no tener la habilidad para crear la relación que ellos esperaban, sin intención se desquitan con él por ofensas de poca monta, como sentarse a la mesa con una postura perezosa o dejar un juguete en el suelo.

Por estas y otras razones, algunos padres, gradualmente y con frecuencia sin intención, otorgan a su niño más y más tiempo para refugiarse en su propio mundo; y puesto que él parece estar más contento a solas, los padres pueden dejarlo solo por largos períodos de tiempo en su cuna o en su coche. En la guardería o en la casa de la niñera, puede pasar que el personal no le preste mucha atención, pues su preocupación se centra en bebés más quisquillosos. Más tarde, luego de que los padres se lo llevan a la casa, éstos dan por un hecho que el niño está “agotado” por un largo día en la guardería, y lo dejan a solas mientras preparan la cena y se relajan de su día de trabajo. Tal vez lo abracen, pero sin conectarse emocionalmente.

Para los padres de un niño de esta naturaleza, es fácil mantenerse absortos en sus propias actividades y en su trabajo, puesto que el niño no parece requerir mucho de su atención, y tampoco anda metiéndose en líos en la escuela (a lo mejor hasta obtiene buenas calificaciones); por otra parte, parece ser calmado, obediente y estar absorto en sus actividades en el hogar. Además, el niño no está dando mucho a nivel emocional; es importante darse cuenta (aunque con frecuencia lo olvidamos) de que nosotros los padres también tenemos sentimientos; cuando los padres se sienten una y otra vez rechazados, sin querer, pueden empezar a buscar su satisfacción en otra parte, lo que hace que el niño se encierre cada vez más dentro de su pequeño y solitario mundo.

¿CÓMO PUEDEN AYUDAR LOS PADRES AL NIÑO ENSIMISMADO?

Los padres pueden aprender a sacar al niño ensimismado de su mundo de fantasía para insertarlo en la realidad y pueden convertirse en el puente entre él y el mundo real, hasta que el niño pueda hacerlo por sí mismo. Esto implica introducirse en su vida, controlando su impulso de no “invadir” demasiado su privacidad. En cada etapa de desarrollo (autorregulación e interés por el mundo, comunicación intencional, ideas emocionales, razonamiento emocional, fantasía y omnipotencia, la “política” del campo de juego y el desarrollo de una identidad personal), usted tiene que dar una parte de sí mismos a su niño, hasta que éste pueda desenvolverse solo. Con un bebé, por ejemplo, usted podría hacer ruidos graciosos y muecas para captar su atención. El bebé ensimismado necesita más tiempo que la mayoría para entrar en calentamiento, tal vez hasta quince minutos, mientras que puede ocurrir que otro bebé necesite sólo unos segundos (ya veremos cómo ayudar a un niño más grande a acercarse a usted más adelante en este mismo capítulo).

Es importante recordar que estos niños no desean aislarse en sus propios mundos, sólo que es más fácil para ellos ensimismarse que prestar atención al mundo real. Mientras más saque usted a su niño de su ensimismamiento, más se integrará al mundo y más le agradará éste (aunque es probable que al principio se resista). Por “sacarlo de sí mismo”, lo que realmente quiero decir es procurar ganarse su amistad poco a poco. La meta es hacer de cada encuentro una experiencia placentera para su hijo. Lo que

usted quiere es habilitar a su hijo para que adquiriera conciencia de su propia persona, conciencia de sí mismo como un individuo en relación con otros. Usted quiere que él organice sus experiencias para que empiece, de manera intencional, a entrar en relaciones personales, emocionales y placenteras con otros. La meta es encontrar oportunidades para satisfacer ese placer de instinto animal que nos mueve a desear relacionarnos con el mundo de los humanos.

Los padres que tienen éxito en sacar a su niño del ensimismamiento son aquellos que generan mucha energía emocional. Son los que se ganan su amistad vigorosamente con mucha tenacidad. Esta forma de acercamiento no es nada pasiva. Estos padres repitan de entusiasmo, lo cual no significa ser frenéticos o hiperactivos con ellos ¡Oye, Bobby, mírame! ¡Oye, Bobby! ¡No me estás mirando! ¡Bobby! ¡Date vuelta! ¡Mira lo que tengo! ¡Oye, Bobby! ¡Mejor será que me mires, si no...!), sino que su expresión, su tono de voz y su nivel de energía, comuniquen la imagen de alguien con quien sería agradable jugar, conversar o estar abrazado.

Durante todo este proceso, debe tener presente otra meta importante: fomentar la iniciativa propia del niño. Hasta cierto punto está introduciéndose en su vida, pero al mismo tiempo está tratando de hacerlo de tal manera que lo inspire a tomar las riendas, en vez de quedarse en actitud pasiva. Usted no puede hacer todo el trabajo por él. Su meta es motivarlo para que quiera participar de las actividades. Por ejemplo, con un niño un poco más grande, puede organizar una actividad especial como un día en el

parque de diversiones de su comunidad, si él invita a otro niño para acompañarlos, o usted accede a marcar el número si él invita a un amigo a venir a jugar a la casa. Haga que la iniciativa de su hijo trabaje.

No vacile en entrar en el mundo de su hijo; por ejemplo, únasele en la computadora o en los juegos de Nintendo y trate de que la competencia sea emocionante. Si su hijo es lento y no está interesado en competir, trate de equilibrar la batalla dándole ciertas ventajas hasta que él pueda ganarle por lo menos un 55 por ciento del tiempo; la mejor manera de lograr esto es asignándose a usted mismo ciertas limitaciones u ofreciendo a su hijo ciertas ventajas (tal sería el caso si jugara sólo con su mano izquierda), de manera que puede esforzarse al máximo en jugar y mantener la competencia emocionante aunque él todavía lleve las de ganar.

Por otro lado, usted puede aprovechar el interés que tiene su hijo en la computadora o los juegos de vídeo para motivarlo a participar en otro tipo de actividades, al decirle, por ejemplo, que él tiene permiso para jugar Nintendo todo el tiempo que quiera durante dos noches a la semana, si acepta tomar clases de natación. Si puede crear incentivos para su hijo haciendo de las actividades experiencias divertidas y gratificantes, existe una buena posibilidad de que él quiera desarrollar sus habilidades y usarlas en situaciones variadas.

Al principio, todo este esfuerzo puede parecer una verdadera tortura. Después de todo, usted está tratando de persuadir a un niño a salir de su acogedor mundo para

adentrarse en espacios abiertos riesgosos. No se intimide si el niño se vuelve irritable o exhibe rabietas; al fin y al cabo, la irritabilidad, las rabietas y todo lo que se les parezca, son formas de relacionarse con el mundo. Por supuesto, usted no desea provocar de manera deliberada a su niño para obtener berrinches; si se dan, asuma una actitud consoladora y comprensiva, ayude a crear nuevamente un ambiente calmado y acepte estos altibajos como parte del proceso. Mientras que la mayoría de los padres, como es natural, prefieren evadir sentimientos de enfado, una pizca de enojo dentro de cierto margen puede, en realidad, ayudar a su niño a definir las fronteras de su propio ser. Muchos de los denominados sentimientos negativos (enfado, rivalidad, celos y otros) tienen esta cualidad, tienden a generar algo de energía, así como a clarificar objetivos y a dar un sentido de definición.

Un colega mío, el psicoanalista Peter Neubauer, describió con algún detalle cómo estas emociones, aparentemente negativas, agudizan la definición personal del individuo. Esto no quiere decir que mucho furor y rivalidad sean beneficiosos, podrían más bien agobiar a los niños, pero dentro de un ambiente de calor, de amor, empatía y aceptación, ¡nada como un poquito de celos o enfado para arrancar motores! El niño ensimismado, sobre todo, necesita que se le motive y se le ponga el motor en marcha.

Es como si usted estuviera despertando a alguien que no quiere levantarse. Es probable que sea un cascarrabias al principio, puesto que es más fácil para él desconectarse, pero eso no significa que él, en efecto, quiera quedarse allí. Con su

ayuda, puede gradualmente unirse a la raza humana. Una vez que logre ponerlo en marcha, tiene que ayudarlo a quedarse en el juego. Hay dos factores que pueden obstaculizar esta tarea: el letargo general del niño y su tendencia a desconectarse; su inclinación a evitar ciertas emociones. Quizás descubra que tan pronto logra ponerlo en acción, él se deja llevar por sus pensamientos y fantasías. Usted podría sentir que está haciendo la mayor parte del trabajo.

“Hacer que me cuente cualquier cosa acerca de la escuela es sacarle las palabras con cuchara”, me dijo una madre cansada. Según parece, en cuanto ella lograba que su niño ensimismado entrara en un diálogo con ella, él se “espaciaba de nuevo”. Yo le sugerí que se enfocara menos en el contenido de lo que el niño le contaba sobre la escuela, y más en el hecho mismo de si lograba hacer que él le hablara, que es lo más importante. Por ejemplo, usted puede empezar hablando sobre lo que él hizo en la escuela, para luego irse adentrando en un debate sobre por qué debe él contarle lo acontecido en la escuela y hablar de su derecho a tener esta información, o hasta podría llegarse a una discusión sobre lo entrometida que es usted. Sólo asegúrese de mantener viva la discusión o la crítica de él hacia usted. Eso es tan valioso como que él le estuviera contando sobre su día en la escuela. Mientras él esté hablando, está interactuando y se está relacionando bien, además de que está mostrando iniciativa. Si usted mantiene la mira en el proceso, será recompensado cuando su niño pase de

ayuda, puede gradualmente unirse a la raza humana. Una vez que logre ponerlo en marcha, tiene que ayudarlo a quedarse en el juego. Hay dos factores que pueden obstaculizar esta tarea: el letargo general del niño y su tendencia a desconectarse; su inclinación a evitar ciertas emociones. Quizás descubra que tan pronto logra ponerlo en acción, él se deja llevar por sus pensamientos y fantasías. Usted podría sentir que está haciendo la mayor parte del trabajo.

“Hacer que me cuente cualquier cosa acerca de la escuela es sacarle las palabras con cuchara”, me dijo una madre cansada. Según parece, en cuanto ella lograba que su niño ensimismado entrara en un diálogo con ella, él se “espaciaba de nuevo”. Yo le sugerí que se enfocara menos en el contenido de lo que el niño le contaba sobre la escuela, y más en el hecho mismo de si lograba hacer que él le hablara, que es lo más importante. Por ejemplo, usted puede empezar hablando sobre lo que él hizo en la escuela, para luego irse adentrando en un debate sobre por qué debe él contarle lo que le sucedió en la escuela y hablar de su derecho a tener esta información, o hasta podría llegar a una discusión sobre lo entrometida que es usted. Sólo asegúrese de mantener viva la discusión o la crítica de él hacia usted. Eso es tan valioso como que él le estuviera contando sobre su día en la escuela. Mientras él esté hablando, está interactuando y se está relacionando bien, además de que está mostrando iniciativa. Si usted mantiene la mira en el proceso, será recompensado cuando su niño pase de

comunicar tan solo dos frases a cuatro frases y luego de cuatro a ocho. Usted no se sentirá mermado por no saber todo lo que pasó en la escuela.

Notará también que a su niño le gusta mantenerse en un estado emocional relajado, que evade todo tipo de sensaciones intensas y toda discusión sobre fuertes emociones; esto quizás lo lleve a tratar de esquivar una discusión sobre su enfado con una maestra o con algún niño que lo haya tratado mal, o incluso a evitar expresar sus quejas contra usted. De igual manera, su niño tal vez eluda conversaciones acerca de emociones positivas y amorosas, o incluso esquive señales de un fuerte interés en una relación de amistad con otro niño. Las sensaciones muy fuertes pueden hacer que un niño ensimismado sienta que “¡esto está muy intenso, más vale que me calme, quiero volver a mi Nintendo!” Observar qué tipo de emociones hacen que su niño quiera escapar, puede ayudarle a sentir empatía en cuanto a lo espeluznante, lo aburrido, lo asqueroso y lo poco importantes que cree que son la emociones, al mismo tiempo que esa misma empatía mantiene a su niño hablando acerca de estos “asquerosos” sentimientos que él trata de evadir. Cada vez que usted lo ayuda a quedarse con estas emociones por unos segundos más, o a expresarse sobre ellas con una o dos frases adicionales, usted amplía gradualmente la tolerancia de su niño y le reduce la necesidad de esquivar esos sentimientos. Cabe repetir que este es un proceso gradual, pero el tiempo está de su parte si usted puede ser gentil y persistente de buena gana.

Actividad física para el niño ensimismado

Diferentes tipos de movimientos, sonidos, contactos físicos y hasta colores estimulan a cada niño. Por ejemplo, ¿es su niño poco sensible al tacto y por tal razón necesita mucha estimulación física para ponerlo en acción? ¿Responde a movimientos rítmicos? ¿Reacciona bien ante luces y colores intensos? Una vez que tenga una mejor idea de qué es lo que más estimula a su niño, puede crearle el mejor ambiente físico para mantenerlo activo y en función. El niño que no es muy sensible al tacto, quizás disfrute de muchos juegos físicos, de rodar por el suelo, de jugar a las luchas con papá y de paseos en los hombros de mamá. Si a él le agrada tener mucho movimiento, puede entretenerlo por largo rato en toboganes, columpios y cosas por el estilo. Puede que descubra que sostiene las mejores conversaciones mientras él está en el columpio, por lo que podría montar uno en el patio de su casa. Si se da cuenta de que él es poco sensible al sonido, necesita hablarle en voz alta y resonante. La música y el mucho ajetreo en la casa es posible que lo animen. Si le gusta tener mucha estimulación visual, podría pintarle el cuarto con tonos vivos de su color favorito y asegurarse de que su casa esté bien iluminada.

Habrán ocasiones en que usted se sobrepase; puede ser que él se irrite cuando sus juegos físicos incluyan cosquillas o quizás usted se entere de que a él no le gustan los sonidos de tono alto y prefiera ruidos sordos y bajos; todo eso está bien; en ocasiones

es mejor pasarse de la raya y aprender de sus experiencias, que eludir el intento de hacer contacto.

La actividad física también le ayudará a mejorar su tono motor. Algunos ejercicios pueden contribuir a fortalecer esos músculos extensores que antes mencioné; especialmente, juegos que implican correr y detenerse (como en el juego “Quedó congelado”). Usted podría acostarlo boca abajo, simular que es un barco y mecerlo de un lado a otro. También él puede jugar a que es un avión, poniendo sus piernas alrededor de la cintura suya mientras mira hacia el suelo; luego trate de que él se yerga mientras usted da vueltas. Recuerde que estas son actividades que deben ser divertidas, para tomarlas como un juego. Si se convierten en una obligación, no cumplen con su propósito de ayudar al niño a que busque interactuar con usted.

Con un niño pequeño de cuatro o cinco años, puede empezar hablándole acerca de sus características físicas: “¡Caramba!”, puede que diga luego de que su niño la ha esquivado, “¡tal parece que no te gustan las cosquillas!”. Usted y su niño pueden empezar a analizar cuáles sensaciones y actividades son de su agrado y cuáles no: ¿Le gusta dar vueltas, brincar; le gustan los juegos de perseguir, brincar en la pancita de papá? ¿Qué es mejor, brincar en la pancita de papá o que entre mamá y papá lo conviertan en un “sándwich de salame” (el niño está “apretujado” entre dos personas)? De esta manera, el niño se convierte en el director activo de su propio gimnasio humano. Sin embargo, tal vez los padres también noten que el niño está más alerta y

más vibrante con ciertas actividades que él no colocaría necesariamente de primeras en su lista de preferencias.

Es necesario que los padres descubran la forma en que tales actividades sean divertidas. Por ejemplo, en el caso del niño cuyo tono muscular es un poco bajo, éste posiblemente se beneficiaría mucho con los juegos del “barco” y del “avión” descritos anteriormente. Puede que él necesite de una meta competitiva (“apuesto a que no puedes hacerlo durante veinte segundos”) para añadir emoción y diversión. Convertir las actividades físicas en juegos, especialmente aquellos que son del beneficio de su hijo, requiere de inventiva, pero la recompensa es grande porque el niño estará motivado para buscar esas actividades.

Conforme el niño le hace saber a usted cada vez más qué es lo que le gusta, y al mismo tiempo que usted observa cuáles son las actividades que le generan entusiasmo, *trate gradualmente de hacer que su niño asuma mayor parte de la responsabilidad de iniciar esas actividades.* Por ejemplo, cuando papá se acuesta en el suelo boca arriba, mostrando su sugestiva pancita, es probable que inspire al niño a querer brincar sobre él, en vez de que usted tome su mano y le diga: “¡Ven, vamos a jugar al trampolín!” La meta a largo plazo es ayudar a su hijo o hija a disfrutar del dominio de su propio cuerpo; el principio fundamental es ayudar a su niño a tomar la iniciativa y a divertirse. La instrucción con crítica o el enfado y la desilusión constantes de su parte, debido a que él permite que la bola de fútbol le dé en la nariz o debido a que ni siquiera estaba

mirando cuando alguien se la lanzó, sólo logrará que su niño se aleje de las actividades que necesita. Usted ayuda a su niño a entusiasmarse con la idea de alcanzar control sobre su propio cuerpo, cuando se solidariza con él por esa “bola mala que te sorprendió”, o le dice que es muy duro ver todo lo que pasa en un atareado campo de fútbol; a la vez que programa unas sesiones extras para practicar patear y lanzar la bola (“¡apuesto a que no puedes darme en la nariz con la bola de esponja!”).

LA HISTORIA DE ROBBIE

Robbie tenía cuatro años y medio cuando sus padres vinieron a verme por primera vez. Su madre lo describió como un niño “misterioso” que no parecía estar muy bien conectado con el mundo. Él era gentil e imaginativo, pero difícil de comprender. La mayoría del tiempo murmuraba, excepto cuando salía con frases descabelladas como “yo soy un huevo”. En ocasiones podía ser cálido y afectuoso y ofrecer a sus padres un fuerte abrazo, diciendo: “te quiero”, pero otras veces podía “cerrarse” mirando fijamente el espacio o el televisor, o dejándose absorber por sus camiones. “No es posible captar su atención, y mucho menos lograr que se comunique con uno”, decía su madre. Cuando se cerraba de esta manera, ella bromeaba diciendo: “Tierra llamando a Robbie. Conteste Robbie”.

Acababa de entrar al jardín infantil (era todavía pequeño para su clase, pero sus padres esperaban que la socialización con otros niños lo sacaría de su

ensimismamiento). Tendía a estar solo; era amistoso con otros niños pero no tenía amigos especiales. En ocasiones hacía cosas como ruidos graciosos cuando otros niños estaban a su alrededor, lo cual a veces los asustaba o los molestaba. En muy raras ocasiones preguntaba a su madre si podía invitar a un amigo a jugar a la casa después de la escuela, y cuando lo hacía, tendía a aislarse y simulaba ser un “huevo” o un “libro de ciencia” y rehusaba hablar con su amigo.

Sus padres, Cindy y George Watson, me informaron sobre el historial familiar. Robbie estaba en medic de tres hijos. Tenía un hermano de siete años y una hermana de dos. Cindy y George se casaron al terminar el colegio y aún no cumplían los treinta años. Cindy se quedaba en la casa con los niños y George trabajaba como chofer dando servicios de transporte público. George era un hombre fornido, con barba y con una sonrisa agradable; su esposa lo describía como un “oso grande y maravilloso”; trabajaba duro para mantener a su familia y al mismo tiempo estudiaba en la universidad de la localidad para sacar su título de bachillerato. Cindy, una mujer rubia y regordeta se describía a sí misma como una persona volátil y emocional que algunas veces “perdía el control”; pero tomaba seriamente su papel de madre; constantemente leía libros sobre el desarrollo infantil y tomaba cursos ocasionales de instrucción para padres de familia, que eran impartidos por el gobierno de la localidad. Si no fuera por sus lecturas y sus clases, “probablemente habría dejado que Robbie se metiera en sus cosas”, me dijo en nuestra primera reunión.

“Al principio, pensaba que Robbie era en verdad inteligente”, dijo Cindy. Ya empezaba a mostrar mucho interés en el área de las ciencias; podía describir la manera en que los insectos digerían los alimentos y cómo ocurrían las tormentas. Le encantaba cazar bichos en frascos y observar hipnotizado a través del vidrio cómo se movían con rapidez por todas partes.

Los padres de Robbie lo describían como un bebé fácil que había empezado a dormir sin despertarse durante la noche a la edad de seis semanas. Era un bebé sonriente que aceptaba con facilidad a la gente; dormía mucho, tanto que a veces su madre tenía que despertarlo a las 9:00 o 9:30 de la mañana. A la edad de ocho meses, Robbie jugaba a esconder la cara con sus manos y a asomarla luego, pasaba las bolas y había establecido la comunicación de doble vía, pero pocas veces iniciaba este tipo de interacciones y con frecuencia su madre decía que tenía que esforzarse para hacerlo “arrancar”. Por ejemplo, él podía sostener en su mano un juguete o una cuchara y asumir una actitud de estudio, y ella tenía que hacerle creer que pensaba quitársela para que reaccionara. Algunas veces ella iniciaba el juego de las escondidas tomando la cuchara, y cuando él miraba en dirección a ella buscando el objeto, ella lo escondía en sus manos frente a su cara, al mismo tiempo que se la tapaba; cuando él trataba de alcanzar la cuchara, Cindy se la ponía en la boca y bajaba las manos, entonces Robbie mostraba una gran sonrisa. Cindy reveló con renuencia que muchas veces ella no estaba segura de si él disfrutaba más viendo su cara o la cuchara, pero también hizo ver que si

practicaba mucho este juego con él, él empezaba a buscarla más y ella sentía que él se interesaba por ella. Sin embargo dijo: “Algunas veces no tenía la energía para seguir en eso una y otra vez”.

A Robbie le encantaba acurrucarse en el sofá de la sala con su papá, cuando regresaba del trabajo y encendía el televisor. Según la forma en que sus padres describían su manera de jugar, él fragmentaba su juego con facilidad; y empezaba a golpear el piso con la mano cuando se frustraba (lo cual parecía no causarle ningún dolor).

Era un niño de desarrollo lento; no fue sino hasta los once meses que empezó a gatear y hasta los quince meses no dio sus primeros pasos. “Aun entonces parecía moverse con cierta torpeza”, decía George, “siempre se tropezaba con sus propios pies”. A excepción de alguna rabieta ocasional, Robbie era un niño bastante afable. Se entretenía solo por grandes ratos con sus camiones y carros, murmurando para sí mismo mientras los chocaba. Le encantaban los toboganes y los columpios y se emocionaba mucho con las visitas al campo de juegos.

Su lenguaje se había desarrollado muy lentamente, todavía era difícil comprenderlo algunas veces. Su madre recordaba que cuando Robbie era más niño no parecía comunicarse muy bien por medio del lenguaje no verbal. Daba la impresión de no responder a expresiones faciales (las miradas de desaprobación no lo refrenaban y las sonrisas de estímulo no lo afectaban). Ahora que era más verbal, no parecía

comprender mucho lo que sus padres le decían, ellos con frecuencia terminaban gritándole. Cuando él se agobiaba recurría a las rabietas.³ También se enfermaba con frecuencia de bronquitis y resfríos, lo cual añadía tensión a la familia.

Cuando Robbie cumplió los dos años, Cindy quedó embarazada otra vez y muchas veces se sentía enferma, exhausta e irritable. George estaba ocupado con su trabajo y con sus estudios en ese entonces y decía que la irritabilidad de Cindy lo molestaba. “Yo le gritaba”, dijo; “ella actuaba todo el tiempo como uno de los niños”. George dijo que siempre se frustraba al jugar con Robbie porque su hijo pocas veces mostraba interés en jugar con él. De tal manera que, por lo general, George prefería dejar a Robbie solo.

“Algunas veces trato de jugar con él”, me dijo, “usted sabe, para mantenerlo ocupado. Jugamos a las peleas o algo así. Supongo que al principio le gusta, pero siempre termina llorando o enojado diciendo cosas como “¡me pegaste papá!” o “¡me duele el brazo!” cuando estoy teniendo cuidado. Entonces se me calienta la sangre, porque siento que estoy haciendo un esfuerzo por jugar con él. Al final me doy por vencido”.

Cindy decía que para ella, también era más fácil dejar a Robbie solo. “Así no hace rabietas”, explicaba. Como resultado, Robbie pasaba mucho tiempo frente al televisor mientras Cindy se mantenía ocupada con los otros niños. “Así es más fácil”, admitía Cindy.

A los tres años de edad, Robbie empezó a asistir al preescolar en una iglesia de la localidad, pero lo odiaba y se negaba a ir. También empezó a volverse letárgico y se cansaba con facilidad; sus padres lo llevaron a ver a un especialista en alergias, quien descubrió que era alérgico al moho, al polvo y a otras sustancias; las inyecciones contra las alergias le ayudaban; sus padres finalmente lo sacaron del preescolar para mantenerlo en casa. Había empezado a asistir a la escuela preparatoria hacía dos meses y debido a sus problemas de lenguaje, la maestra lo había referido casi de inmediato a sesiones de terapia del habla, las cuales le ayudarían a articular mejor ciertos sonidos. Se le diagnosticaron dificultades con la evocación de palabras, así como con el procesamiento auditivo y verbal, y se le brindó terapia en la escuela para mejorar su articulación y su comprensión.

Después de una sesión con Cindy y George tuve un encuentro a solas con Robbie, mientras Cindy estaba en el salón de espera. Con toda confianza, tomó mi mano en ese salón, entró a mi oficina y se dirigió de inmediato al lugar de los juguetes. Era un niño bastante grande para su edad, de estructura sólida, con el cabello café y los ojos cálidos de su padre. Sonrió afablemente, parecía amistoso e interesado, aunque evitó el contacto visual conmigo. Cuando se dirigía a la colección de personajes de acción de “Power Ranger” que se hallaban en la alfombra, al otro lado de mi oficina, noté que tropezó ligeramente con algunos otros juguetes esparcidos en el suelo. Tenía un estilo de caminar curioso, con cierto roce de rodillas que parecía hacerlo chocar todo el

tiempo contra las cosas. Pasó de prisa cerca de una mesa con una montaña de libros y
otó dos de ellos al suelo, pero no dio la impresión de haberlo notado. Era
escoordinado, movía sus brazos en el aire y señalaba sin dirección a nada; cuando
jugaba daba la impresión de hablar entre dientes consigo mismo.

Robbie jugó un rato con la casa de muñecas en mi oficina, abría y cerraba puertas
colocaba carros pequeños y muñecos de madera dentro de la casa. Jugó la mayoría
el tiempo consigo mismo mientras yo lo observaba, aunque siempre me miraba,
sonreía y hacía algunos gestos. Si yo le hacía una pregunta concreta, él trataba de
responderla. Logré interesarlo en jugar cuando sostuve en posición correcta un tobogán
de plástico. El puso los muñecos pequeños de plástico a bajar por el tobogán y sonrió;
parecía disfrutar de esta dinámica, pero su juego carecía de una historia real, él no le
añadía ningún contenido simbólico.

A pesar de su juego y sus pensamientos desconectados, sorprendentemente, podía
expresarse algunas veces con oraciones complejas. “Esa bola que usted tiene”, dijo en
algún momento recogiendo una bola pequeña y plateada que resplandecía en el suelo de
mi oficina, “es para hacer magia. Yo sé que es por eso que es tan brillante. Una vez vi
una en un espectáculo de magia. ¿La usa el mago para hacer magia?”

Mi impresión fue que su humor era uniforme y su atención se concentraba en lo
que estaba haciendo (en otras palabras, ya dominaba los primeros pasos del proceso de

desarrollo emocional), pero tenía problemas con su propia coordinación y para articular claramente sus necesidades y deseos.

Después de unos quince minutos, Robbie levantó su mirada; “quiero a mi mamá”, dijo; “¿dónde está mi mamá?”. No explicaba por qué de repente quería a su mamá. Cuando Cindy se nos unió, se sentó con Robbie ante la casa de muñecas; se veía relajada, en actitud de apoyo y sensible a las necesidades de Robbie. Se le unió en su juego imaginario; después de diez o quince minutos de charlar con él, su lenguaje fue más claro. Jugaron temas imaginativos con una ballena, la bola brillante y un pulpo que metieron en la casa. Sin embargo, cuando representaban el drama, percibí que lo que más surgía eran fragmentos de un relato, en vez de un relato completo. Por ejemplo, Robbie decía que tenía miedo de la ballena y que la ballena se estaba escondiendo en la casa, pero nunca se aclaró en qué quedó ese temor ni que sucedió después de que la ballena se escondiera. No se desarrollaba un tema coherente entre estos subtemas, lo que se esperaría de un niño de cuatro años y medio. De hecho, era mi impresión que él estaba jugando a un nivel de tres o tres años y medio de edad. También se notaba en el juego una actitud pasiva y complaciente; “saquemos el pulpo”, dijo su mamá en determinado momento, y Robbie, en silencio, sacó su pulpo y se sentó a esperar más instrucciones de su madre. “Ahora, pongamos al pulpo a jugar con la muñeca”, sugirió ella; Robbie accedió, murmurando entre dientes mientras movía el pulpo hacia la muñeca. Cuando jugaba, se distraía fácilmente con otros juguetes en la habitación y se

ponía de pie como para explorar mi colección de carros, pero me impresionó la habilidad de Cindy de ser muy paciente y de atraer su atención. “Robbie”, dijo cuando él se puso de pie, “¿y en qué quedamos con el pulpo?”, “¿crees que todavía quiere jugar con la ballena? La ballena se ve muy solitaria”. Ella tenía una habilidad poco común para estar relajada, para conectarse con él y para crear un ambiente de cálida aceptación. “Creo que necesita un abrazo de su amigo el pulpo”.

A veces también Cindy jugaba en fragmentos, pasando de un subtema a otro sin respetar el tema general. “¿Por qué el pulpo no mancha este camión?”, dijo en algún momento, pero cuando Robbie no se percató de inmediato del nuevo tema, ella pasó a otra cosa, preguntando si la ballena tenía una abuelita. Otra vez Robbie parecía estar fuera de alcance, murmurando distraídamente para sí mismo.

En su segunda sesión conmigo, Robbie entró de nuevo con cierta torpeza y con una expresión curiosa en su cara. Se relacionó bien conmigo, aunque su grado de participación y atención era tan variable como el flujo y reflujo de las mareas; a veces se relacionaba y a veces se absorbía en sí mismo.

Todavía en ocasiones me era difícil entenderlo, pues a pesar de que usaba consistentemente oraciones más complejas, algunas de ellas parecían salir de la nada; vio, por ejemplo, un cuadro de un bosque en mi oficina y exclamó: “¡Ese es un pedazo de arcilla con fuego a su alrededor!”; luego, mientras examinaba algunos de los juguetes, le zafó un brazo a una figura de “Power Ranger”, lo miró pensativamente y

comentó en forma distorsionada: “El brazo se zafó del Power Ranger; es del Power Ranger, pero no sé su nombre”. No comprendí bien qué quiso decir con eso; sin embargo, algunas veces podía participar en conversaciones cortas que parecían estar más basadas en la realidad.

—Usted es gracioso —dijo en algún momento.

—¿Lo soy? —le contesté—. ¿Qué tengo de gracioso?

—Usted tiene un aspecto gracioso —dijo con una sonrisa tímida.

—Me pregunto por qué piensas que tengo un aspecto gracioso —le dije.

—Usted tiene un lapicero gracioso —dijo señalando el lapicero que yo tenía en la mano. Era un lapicero de color rosado encendido y retorcido; un artículo novedoso que pertenecía a mi hija y que yo usaba para tomar notas ocasionales mientras jugábamos.

El podía responder a algunas de mis preguntas como cuál era su nombre, pero cuando hablábamos de su familia, se confundía con la fecha de su cumpleaños y con la edad de su hermano, así como qué les gustaba hacer juntos.

—¿Puedes contar hasta cinco, Robbie? —le pregunté sentándome en cuclillas junto a él, mientras estaba absorto en los juguetes.

—Uno, dos, tres, cuatro, cinco —dijo rápidamente sin mirarme.

—Apuesto a que puedes hacerlo al revés —le dije.

—No —dijo aún sin mirarme y moviendo su cabeza con firmeza.

—Apuesto a que puedes intentarlo —dije.

Robbie recordó la bola de cristal que vio en su visita anterior.

La señaló y dijo: —Es muy vieja.

—¿Qué? —le pregunté.

—La historia —respondió.

—¿Cuál historia?

El señaló de nuevo la bola: —Una bruja usa eso, yo lo sé. La bola de cristal le dice lo que le va a pasar a la gente.

Luego se dejó absorber nuevamente por sus pensamientos y esa mirada extraña volvió a sus ojos: “Los chupachupas me hicieron diferente”, dijo dándome una sonrisa tímida antes de alejarse para jugar con otra cosa.

A excepción de algunos momentos aislados de conversaciones realistas, sus comentarios eran fragmentados. Tendía a dejarse absorber por cierta forma privada de entretenimiento. Lo percibí como un pequeño listo que no tenía la habilidad de organizar sus pensamientos o sus emociones. Al final de la sesión, su madre me informó que ella y Robbie no sostenían conversaciones “normales”, sino que más bien hablamos en su idioma especial”, explicó ella. Cindy parecía estar en cierta forma orgullosa de haber aprendido a comunicarse con Robbie, pero a la vez se sentía un poco angustiada con la situación.

Al final de mis reuniones iniciales con Robbie, resumí para mí mismo su desarrollo emocional. Mi impresión era que Robbie podía relacionarse bien con otros, y tenía la capacidad para concentrarse en lo que hacía, pero presentaba una descoordinación poco común en la manera de caminar y en la forma en que utilizaba sus manos, además de que sus palabras no siempre eran claras. También, parecía estar tenso cuando se encontraba solo, y aunque daba la impresión de disfrutar del tiempo que pasaba con su madre, era pasivo y sumiso, en vez de confiado o matón, como se esperaría de un niño de cuatro años y medio. Su juego figurado presentaba pocos temas agresivos.

De hecho, yo sentí que Robbie, a los cuatro años y medio, funcionaba la mayoría del tiempo con un grado emocional de dos y medio o tres años. Me pareció que había desarrollado cierta capacidad para concentrarse y comunicarse con otros, como sucede con la mayoría de los niños cuando son bebés. No se desconectaba del mundo por completo, como ocurre con algunos niños ensimismados, sino que siempre mantenía alguna conexión con el mundo de los humanos, aunque su grado de relación era sólo parcial.

Él había establecido cierto grado de comunicación de doble vía —otra habilidad emocional que la mayoría de los niños desarrollan cuando son bebés—, pero esta comunicación era inestable cuando se sentía tenso. Se aislaba y marchaba al ritmo de su propio tambor en la manera con que hacía sonidos y expresiones faciales, con la forma

en que usaba sus manos y con el uso de sus palabras. Aunque parecía capaz de organizar su comportamiento y hasta de compartir lógicamente algunas ideas, siempre prevalecía una tendencia a desorganizarse y fragmentarse, y a hablar más consigo mismo que con otros.

Daba la impresión de que, al igual que otros niños ensimismados, Robbie tenía dificultades con varios niveles de desarrollo. Tales dificultades no lo habían descarrilado por completo, pero habían creado inestabilidad y atrasos. En muchos aspectos, él era un pequeño encantador con muchos intereses creativos, aunque le gustaba refugiarse en su propio mundo.

Algunas veces Robbie podía ser bastante lógico cuando trataba de comunicarse, pero otras veces exteriorizaba sus pensamientos a pedazos, de manera que era difícil comprenderlo. Era claro que aún no había desarrollado consistentemente la habilidad de ser lógico y de organizar sus pensamientos, como parte de sus interacciones con los demás.

Una evaluación realizada por un terapeuta físico reveló que Robbie tenía problemas con sus habilidades motoras finas y gruesas y también en el área de “integración sensorial”. Tenía atrasos de entre seis y doce meses con respecto al desarrollo normal de un niño de cuatro años y medio. Sus dificultades motoras finas incluían lo que se conoce como “destrezas bilaterales”, tales como usar las tijeras o abotonarse. Según dijo el terapeuta, también tenía problemas para controlar su postura

organizar sus movimientos en el espacio. El terapeuta mencionó, también, problemas con su tono muscular y con su planeamiento de la actividad motora. ¡No es de extrañar que fuera torpe! Robbie también demostraba algo de sensibilidad ante cierto tipo de contacto físico y hacía muchos movimientos inquietos. Por último, Robbie se distraía visualmente con gran facilidad.

Por otro lado, Robbie tenía habilidades visomotoras muy buenas; en otras palabras, tenía la capacidad para ver y duplicar cosas (como copiar un diseño o armar un rompecabezas); estas eran habilidades adecuadas para su edad.

Mi impresión fue que, además de los retos físicos que Robbie tenía, su familia contribuía a acentuar las dificultades que él enfrentaba en lo que se refiere a pasar por las etapas básicas de desarrollo que se espera que todo niño experimente.

Cindy era una mujer amorosa pero muy intensa, que pasaba por altibajos emocionales y períodos de irritabilidad. Una mujer que había sufrido mucho estrés durante los primeros años de vida de Robbie. Para Cindy era difícil ayudar a Robbie a mantener su lógica cuando éste se fragmentaba. Por otra parte, George, quien parecía ser por naturaleza más calmado, daba la impresión de sentirse intimidado por la intensa personalidad de Cindy, y se mantenía fuera del escenario con demasiada frecuencia, lo que no beneficiaba en nada a Robbie. George trataba de conectarse con Robbie, pero sus intentos sólo lograban sobrestimularlo y agobiarlo.

Hubiera sido mucho más fácil para Cindy y para George dejar que Robbie se abandonara a su propio mundo. De haberlo permitido, con el pasar del tiempo, probablemente Robbie se habría sumergido más y más en sus propias fantasías. Sin embargo, Cindy y George lograron identificar el problema de Robbie y estaban determinados a no permitir que tal cosa pasara. Amaban profundamente a su hijo y estaban motivados para encontrar la forma de ayudarlo.

TIEMPO DE JUEGOS EN LA ALFOMBRA: MÉTODO DE INTERACCIÓN CON EL NIÑO ENSIMISMADO

Dado que el niño ensimismado necesita mucha práctica en relacionarse con otras personas, puede beneficiarse mucho de fuertes dosis de tiempo de juegos en la alfombra. Pero utilizar el método del tiempo de juegos en la alfombra con este tipo de niños puede convertirse en un verdadero reto. Por un lado, mientras se intenta estimular o hacer reaccionar al niño se puede caer fácilmente en la tentación de llevar el control del juego: “Mira, toma este camión. Empújalo a ver qué pasa. ¿Ves como rueda? A ver, hazlo de nuevo...” Por otro lado, también es muy fácil sentarse y dejar que el niño continúe jugando en su propio mundo, mientras usted lo observa y deja divagar su mente. Lo que se busca es usar el tiempo de juegos en la alfombra para inspirar a su niño a que haga contacto con usted, y para que usted se motive más y participe en el juego.

En primer lugar tenga presente que, por lo general, estos niños necesitan un período de calentamiento un poco extenso; luego, trate de enfocarse en lo que en ese momento capta el interés natural del niño, y utilice eso como puerta de entrada a su mundo. Todo niño tiene su propio interés natural; este puede ser tan sencillo como livagar de cuarto en cuarto, o simplemente mirar el espacio, al televisor o al juego de vídeo, o puede consistir en examinar un objeto o un juguete. Usted puede valerse de esos intereses y tomarlos como punto de partida para alcanzar sus objetivos.

Suponga que su niño de dos años y medio está mirando fijamente a la nada, al mismo tiempo que acaricia, sin propósito alguno, un carro de juguete; usted podría sentarse a su lado y esperar unos momentos, para luego coger el carro y decir en tono muy animado y juguetón: “¡Voy a robarte este carrito!”, “¡aquí viene mi mano”! Usted acerca lentamente su mano sobre el juguete (si lo toma demasiado rápido, puede que a él no le importe, que le permita quedarse con el juguete y continúe con la mirada fija en el espacio), pero tal vez responda agarrando rápidamente el carro, lo cual es ya todo un éxito. Así, partiendo del interés natural que él tenía en el momento (fijar la mirada en el espacio mientras acariciaba su carro), usted ha provocado una respuesta.

Ahora piense en una niña de tres años, cuyo interés es mirar a través de una ventana y quien no se molesta en mirarlo cuando usted le habla. Digamos que la ventana está en el primer piso. Entonces usted sale disimuladamente, abre la ventana, la mira desde afuera con una sonrisa graciosa y le dice: “¿Por qué me estás mirando?”

Esto garantiza o que ella sonría encantadoramente o que se retire a otra parte de la habitación. En ambos casos, usted ha encendido la chispa para el principio de un patrón de interacción.

Tenga presente que cuando un niño actúa como si usted no existiera, por lo general está concentrado en otra cosa. Caminar sin sentido, mirar fijamente el espacio, jugar con la computadora, son todas acciones que representan intereses. Algunos más fáciles de identificar, como el carro de juguete; otras como caminar sin propósito o mirar fijamente algo, son más difíciles de reconocer como intereses, pero también lo son. En otras palabras, cualquier cosa que el niño haga representa su interés del momento. Usted tiene dos opciones: puede sacar provecho de esas preocupaciones, por ejemplo, hablando sobre cualquiera que sea el interés del niño en ese momento (ya sea lo que está mirando a través de la ventana, o el juego de vídeo que le mantiene la vista fija). Su segunda opción es interponerse con actitud juguetona, entre el niño y su objeto de interés, como cuando mami apoya su cabeza en la ventana, o cuando papi, con actitud vacilona, toma el carro de juguete.

Con un niño más grande, absorbido por los juegos de vídeo, usted puede empezar hablando de los juegos (para ver si lo deja participar en el juego, o si por lo menos su hijo lo instruye en cómo jugar). Un último recurso sería “apoderarse” del conmutador de control, lo que garantizaría algún tipo de reacción emotiva o cierta interacción.

Yo trabajé con Cindy y con George para que cada uno se obligara a tener media hora al día de tiempo de juegos en la alfombra. Una vez que ellos se dejaron llevar por el interés de Robbie, lo cual constituye la base del tiempo de juegos en la alfombra, necesitaban mantener una comunicación de doble vía con él. Las habilidades de comunicación de Robbie, tan esenciales en el desarrollo emocional de los niños, no estaban bien desarrolladas, de tal manera que sus padres tenían que convertirse en colaboradores, o hasta en personajes fantasiosos, en el desarrollo de un drama.

Al principio, para Cindy y para George, era duro sencillamente encontrar media hora de tiempo de juegos en la alfombra al día. De hecho, George reaccionó exasperadamente al comienzo: “Creí que al traerlo aquí, de alguna manera arreglaría las cosas”, dijo. “Mire, ¿no puede Cindy encargarse de este tiempo de juegos en la alfombra?” Luego agregó algo que yo ya había escuchado de otros padres: “Ella es mejor para esto que yo”.

Era claro que teníamos que encontrar la manera de que George tuviera con Robbie una relación tan satisfactoria que lo motivara a desear pasar más tiempo con él. “Me pregunto por qué pasar tiempo con Robbie no es más placentero”, contesté.

George hizo un gesto de reflexión: “Supongo que es porque cuesta tanto hablar con él”. Por supuesto que George tenía razón, era difícil hablar con Robbie, pero también resultó que George sencillamente no tenía que comunicarse con sus hijos, Cindy respondía a todas sus preguntas y preocupaciones. Robbie parecía ser bastante

autosuficiente, absorbiéndose en su propio mundo, dando la espalda a George y rezongando para sí mismo mientras movía por ahí sus camiones.

“¿Qué hago?”, preguntó George. “¿Simplemente sentarme ahí por media hora mientras él hace sus cosas?”

“Bueno, pareciera que usted todavía no puede conectarse con él verbalmente, usando el nivel emocional de usar palabras”, dije. “Trate entonces de comunicarse con él en un nivel inferior de desarrollo. Si eso no funcionara, retroceda aún más, a un nivel de desarrollo más temprano, y así sucesivamente”.

George sacudió su cabeza: “Me quedé atrás”.

“Bien, piense en la escalera del desarrollo emocional, de la cual ya hemos hablado”, le dije. “Cuando un niño va creciendo, pasa de alguien que se conecta emocionalmente con la gente por medio de sonrisas, abrazos y un simple sentido de placer, a alguien que utiliza gestos, como señalar y agarrar su mano, con el fin de darle a conocer lo que desea. Después de que aprende a usar sus comportamientos y gestos para comunicarle lo que quiere, empieza a usar ideas; es decir, a utilizar palabras para decirle que a él le gusta el jugo pero no la leche, o que le gusta jugar con este juguete y no con este otro. De manera que el niño y su padre o madre pasan de tan sólo estar juntos, a usar comportamientos y gestos, y luego a usar las palabras. Así que, si usted no puede usar palabras para comunicarse con su hijo, trate con gestos y

comportamientos, y si esto no funciona, procure conectarse sencillamente haciendo que él lo mire y le sonría”.

La idea era no permitir que Robbie se “espaciara”, sino conectarse con él en uno u otro nivel.

“Después”, dije, “una vez que usted haya establecido esa conexión emocional, puede subir en los niveles de la escalera de etapas emocionales, de lograr simplemente un sentido de conexión, a comunicarse con gestos y comportamientos y, luego, a comunicarse con palabras”.

George parecía dudoso y en sus ojos se leía que todo esto parecía demasiado complicado, pero lo intentó.

En la siguiente oportunidad que tuvo de sentarse a jugar con Robbie, quien se entretenía rodando carros, cuando éste volvió la espalda a su papá, George rodó su propio carro a la par de Robbie sin decir nada e hizo que su carro fuera más rápido que el de Robbie, mientras le ofrecía miradas rápidas y le sonreía. Robbie frunció el ceño y aceleró su carro. George aceleró aun más el de él. Con una sonrisa nerviosa en su boca, Robbie también lo hizo, George entonces hizo que su carro fuera más rápido, y Robbie hizo lo mismo. A los pocos minutos, los dos estaban de cuatro patas en una carrera de autos a todo lo largo de la sala, y terminaron chocándolos y riéndose al otro lado de la habitación.

George había encontrado una actividad que disfrutaba y que podía compartir con su hijo. Me di cuenta de que, dada la renuencia de George a compartir ratos con su hijo, era importante ayudarlo a ver que podía trabajar en tiempo de juegos en la alfombra partiendo de sus propios intereses, así como también de los de Robbie. George estaba muy interesado en los deportes. “¿Cree usted que puede encontrar la forma de hacer que Robbie se interese en los deportes?”, le pregunté.

Otra vez George se mostró dudoso: “De acuerdo, pero él se encargará de que no sea una tarea fácil”.

George tuvo la idea de comprar unas cuantas postales de béisbol. Aun cuando Robbie no podía leer, podía ver las fotos, de tal forma que podrían ver las fotos juntos y George podría hablarle a Robbie de los jugadores, mientras él se entretuviera con las postales. Luego Robbie podría contarle a George sobre los jugadores que había visto en la televisión. El reto era ligar este interés de George con alguno de Robbie. La respuesta se vislumbró cuando Robbie miraba en la televisión al equipo local de béisbol. George dijo: “¿Apuesto a que no sabes quién es el que tiene el bate?” Cuando Robbie no hizo el menor caso de George, éste sacó la postal del jugador en cuestión, la puso frente a los ojos de Robbie y dijo: “Es Brady Anderson”. Robbie estuvo fascinado con la postal, la tomó y, de inmediato, empezó a estudiarla.

Pero George, como muchos padres durante el tiempo de juegos en la alfombra, tenía que ser cuidadoso en no salirse por la tangente sacando partido de sus propios

intereses. Cuando Robbie montó un bonito juego figurado con su oso de peluche, quien “acaparó” todas las postales de béisbol, George quiso responder con “¡Oye; no seas tan egoísta!” A lo cual sugerí que dijera más bien algo como: “¡Vaya, ese oso quiere agarrar todas las postales!” De manera que George se insertara sutilmente en la acción, en vez de convertir el juego en una charla sobre modales.

Con Cindy, trabajamos primero en volverla más animada cuando se comunicara con Robbie. Cindy tendía a hablar con voz bastante suave y con una cara poco expresiva. Le ayudé a fingir que era un mimo con expresiones faciales muy exageradas. También hablamos sobre sus expectativas de que Robbie no respondiera, y del tono sin esperanza y casi deprimente que utilizaba con él. Para ayudar a Cindy a ser un poco más extrovertida y entusiasta con Robbie, exploramos también sus antecedentes y cómo había llegado a sentirse tan desanimada la mayor parte del tiempo. Con conciencia de esta situación y con la oportunidad de practicar cómo ser más entusiasta y enérgica, ella pudo empezar a ser un poco más animada con Robbie.

—Algunas veces parece estar tan metido en su juego que no quisiera interrumpirlo

—me dijo Cindy.

—No es que esté interrumpiéndolo, sino tratando de ser parte del drama que él está creando —le dije.

—¿Qué hago cuando me pide que me vaya? —preguntó.

—¡Felicítese! —respondí—. Usted ha tenido éxito en comunicarse con él, aunque él no quiera que usted participe.

—Vea —le expliqué— tenga presente que aquí se están desarrollando dos ‘dramas’: el drama fantasioso y solitario al que su niño juega, y el drama entre usted y su niño sobre su deseo de no querer que usted juegue con él. En este segundo drama, a usted no debe preocuparle lo que usted diga o lo que diga su niño, sólo debe preocuparse por el proceso que se desarrolla entre ustedes dos: ¿cuántas veces se miran, se fruncen el ceño, se sonríen, señalan o se hacen un visaje, o cuántas veces se intercambian palabras? Mientras más interacciones se den, más éxito se está alcanzando. De hecho, el juego con los juguetes o el tema que estén desarrollando, no es sino una excusa para este proceso interactivo. Así que alégrese cuando pueda discutir por diez minutos con su hijo sobre por qué es que él no quiere jugar con usted o por qué es que usted es tan aburrida”.

Un día, durante el tiempo de juegos en la alfombra, Robbie se dejó absorber con sus muñecos de GI Joes y sus camiones, haciendo caso omiso de Cindy. Estaba entre balbuceando y hablando consigo mismo. Cindy no podía determinar qué estaba pasando. El “drama” de Robbie parecía ser inconexo: una pelea que tuvo lugar, un camión que arrancó hacia algún sitio y uno de los GI Joes que parecía estar en peligro. Así que Cindy tomó uno de los elementos del drama y pidió permiso para unirse al juego.

—¿De qué lado puedo estar? —dijo sentándose a su lado en el piso.

Robbie la dejó de lado en un principio, diciendo finalmente: —Vete.

Esta vez Cindy no se desalentó. Al menos Robbie estaba respondiendo a su presencia, pensó.—¿Por qué debo irme? —preguntó.

—Porque no les gustas a los chicos malos —respondió él.

—¿Por qué no les gusto? —preguntó.

—Porque sí y ya. Ahora vete.

Cindy se sintió complacida. Al menos había logrado dialogar con su hijo, había sido una conversación lógica de réplicas y contrarréplicas, aunque abrupta.

En otra oportunidad, Robbie jugaba con la casa de muñecas de su hermanita. Colocó a una de las muñecas primero en el lado de adentro de la ventana y luego por fuera de esta y dijo: “La muñeca está brincando para salirse de la luna”. Esta vez Cindy se le unió en la fantasía. “De acuerdo, ¿dónde va a estar la luna?” Robbie la miró como si le pareciera un poco peculiar que ella quisiera meterse en este fragmento ilógico de pensamiento que él tenía, pero al entrar en el mundo de Robbie, sin importar cuán tonto fuera el contenido, Cindy estaba ayudándolo a actuar más basado en la realidad, al enseñarle a tomar en cuenta a otra persona y a las intenciones de esa persona.

—¿Cómo puedo ayudar a la muñeca a brincar para que salga de la luna?

—preguntó Cindy— ¿La ventana va a ser la luna?

Gradualmente, por medio de estos intercambios con Cindy y con George, Robbie empezó a asignarles papeles.

—Ponga su dedo aquí —le ordenó a Cindy, mostrándole dónde colocar la muñeca en la ventana— No se mueva. El cohete quiere volar a la luna y rescatar al astronauta.

En otra oportunidad, sencillamente sonrió y dijo:

—No es la luna. Es una ventana.

La idea de utilizar el juego figurado para traer a alguien de vuelta al mundo real puede parecer paradójico. Pero recuerde que lo que hace que el niño regrese al mundo real es el intercambio verbal lógico con otra persona y no el contenido de lo que está diciendo. Mientras más réplicas y contrarréplicas se den, más lógico se vuelve el niño.

Lentamente, abriendo y cerrando más círculos de comunicación con comportamientos y con palabras, Cindy y George volvían a Robbie a la realidad. Conforme trabajaban en esto, él demostraba un progreso lento pero seguro, utilizaba más gestos y también se comunicaba verbalmente. Todavía costaba comprenderlo, pero utilizaba palabras difíciles de manera más organizada. Le encantaba ver libros sobre dinosaurios y practicaba pronunciando sus nombres. “Ese es un pterodáctilo”, decía lentamente, señalando la bestia en el libro para su papá.

Su juego también empezó a ser más organizado. Le gustaba jugar con un castillo de juguete que tenía en la casa. Una vez se sentó con George y sacó algunos de los luchadores de juguete. “Este es Calavera Gris y este es Montaña Espacial. Estos van a ser los chicos buenos y estos otros, los chicos malos. Van a pelear”. George le preguntó por qué. Robbie lo miró como si le hubiera hecho una pregunta tonta. “Porque uno es bueno y otro es malo”. Para entonces, Robbie había progresado al punto en que ya no se resistía a la presencia de Cindy y George marginándolos cuando querían jugar con él, tampoco intentaba acercarlos al juego, pero aceptaba sus propuestas con más facilidad que antes. Robbie no explicaba lo que habían hecho los tipos malos o lo que habían hecho los tipos buenos, tan sólo quería que los malos golpearan a los buenos. Estaba llegando a las primeras etapas de las ideas emocionales y del razonamiento emocional; podía hacer conexiones entre diferentes categorías de ideas y sentimientos. George y Cindy notaron que el tema de los chicos buenos y los chicos malos, peleando por dominar, continuaba: Robbie empezó a idear estrategias elaboradas para que los buenos atacaran a los malos. Una vez, en una sesión en mi oficina, le comenté a Robbie que él parecía estar muy interesado en comprender cómo los chicos buenos y los malos se iban a atacar.

—Apuesto a que hay algunos tipos buenos y malos en la casa —dije—. Robbie asintió y meditó un momento mientras manipulaba los muñecos. Luego dijo que estaba bien enfadado con su hermana.

—Me pregunto por qué —respondí.

—Ella destruye mis cosas —dijo— y eso me enfada muchísimo.

Me dejó ver que siempre estaba “enfadado con alguien”, y que odiaba el hecho de que algunos estropearan sus cosas. Surgió como tema el hecho de que la gente que lo irritaba era vista como “destructora de cosas”. Esa era su principal queja y era una situación que podía suceder en la escuela o en la casa, especialmente con su hermana menor y, aunque en menor grado, con su hermano mayor.

TIEMPO PARA SOLUCIONAR PROBLEMAS: CONECTÁNDOSE CON LA REALIDAD

Además de la media hora diaria de tiempo de juegos en la alfombra, George y Cindy empezaron a separar un tiempo para la solución de problemas. En vista de que el niño ensimismado con facilidad trata de escaparse de la realidad, el tiempo para la solución de problemas representa una valiosa oportunidad para hacer que el niño se enfrente a retos reales. Se necesitan quince o veinte minutos por día, o más, adicionales al tiempo de juegos en la alfombra, para establecer algunos intercambios lógicos entre el padre o la madre y el niño. Con Robbie, nuestra meta era aun más ambiciosa: lograr que se dieran conversaciones lógicas basadas en la realidad tantas veces al día como fuera posible.

Aquí es donde el concepto de abrir y cerrar círculos de comunicación se vuelve importante. La única forma en que un niño puede aprender a comunicarse (abrir y cerrar círculos de comunicación) es por medio de la práctica. Dado que el niño ensimismado está acostumbrado sencillamente a hacer caso omiso de sus propuestas o a meterse en sus propias fantasías, obtener una comunicación de doble vía requiere de mucha paciencia.

Cuando Cindy y George practicaban con Robbie, al principio se contentaban con una o dos respuestas directas de él. Cuando se trata de un niño que tiene dificultades en comunicarse, las primeras pocas respuestas son las más difíciles de obtener.

—¡Mira a ese conejo ahí afuera! —le dijo Cindy un día, señalando a uno que brincaba en los alrededores del patio—. Robbie la miró por un segundo y luego volvió a jugar con un camión. No había cerrado el círculo de comunicación. Cindy lo intentó de nuevo.

—¡Mira el conejo. Tiene unas grandes orejas que le cuelgan!

Todavía no había respuestas. Cindy hizo otro intento, manteniendo su tono de voz muy animado. Había aprendido a que no era que Robbie fuera terco o difícil, sino que era mucho trabajo para él.

—¡Está comiendo diente de león!

—Más le vale que no se coma las flores que sembré —respondió Robbie.

¡Exitoso! Su respuesta no fue simpática ni entusiasta, pero esa no era la meta. La meta era sencillamente provocar una respuesta y partir de ella para seguir trabajando.

Si se trata de un niño más grande que acaba de llegar de la escuela, usted puede preguntar: “¿Cómo estuvo tu día?” Puede suceder que él no responda a su inquietud y encienda la televisión.

—Oye, da la impresión de que tus orejas están llenas de esas hamburguesas que les sirven en el almuerzo —podría usted responder con cierta gracia— ¿Cómo te fue en la escuela?

—¿Qué hay de cenar? —puede que responda—. Lo cual no es una buena respuesta; usted no ha obtenido respuesta a su pregunta porque su niño no está respondiendo lógicamente a su demanda. Si el niño no amplía sus comentarios o preguntas, el círculo de comunicación no se ha cerrado y cualquier intercambio de ideas que ocurra será fragmentado o parcial.

Cuando los niños no son capaces de cerrar círculos de comunicación, la tarea es de la responsabilidad de los padres. Estos con frecuencia, inconscientemente, no logran en ofrecer al niño la práctica en este tipo de comunicación. Puede ser que no pasen mucho tiempo conversando con su niño o que no estimulen una respuesta. Cuando se trata de niños ensimismados, la tarea es bien difícil. Niños como Robbie requieren de padres activos y participativos que les enseñen cómo ser comunicativos y lógicos.

Cuando se trata de un niño que no responde, sino que más bien cambia de tema, usted puede empezar simplemente identificándose con su deseo de mirar la televisión o lo que sea que capte su interés en ese momento y hacerle notar, suavemente, que ustedes dos no han terminado la conversación. Usted puede decir: “Mientras estabas en la escuela, preparé una maravillosa cena. Estoy ansiosa por comer”. Si usted es una buena cocinera, puede que con esto haya logrado atraer la atención de su niño.

“Haré un trato contigo”, usted continúa. “Si me cuentas lo que hiciste en la escuela hoy, te diré lo que tenemos para cenar”. No dude en parecer graciosa o divertida, pero evite mostrar enfado, sarcasmo o impaciencia. Para huir de los sentimientos de impaciencia, enfado, impotencia e incompetencia, muchos padres establecen un patrón de mínima conversación con su hijo.

La idea es traer de nuevo al niño al tema de conversación, mientras que a la vez usted muestra interés en su deseo de hablar sobre otra cosa. También es de utilidad preguntar periódicamente a su niño por qué no le gusta lo que usted dice o por qué no responde a sus preguntas. Es un proceso que implica tiempo, pero ayuda a los niños a experimentar la comunicación intencional y sus recompensas.

—No quiero hablar de eso —dice él ya irritado.

—¿Por qué no? —puede responder usted con curiosidad.

Una vez que usted haya iniciado una discusión sobre por qué a él no le gusta responder a sus preguntas y por qué es que usted desea que él responda, ya se habrán cerrado tres o cuatro círculos de comunicación sobre ese tema sin haber vuelto necesariamente a la pregunta inicial sobre su día, lo cual está bien. Una vez que tome impulso, usted podrá hablar sobre sus amigos, sobre la escuela y sobre muchas otras cosas, pero la primera meta es mantener vivo el diálogo.

Esto no significa que usted tenga que convertir toda conversación en una prueba rigurosa. Al principio, Cindy y George trataban de practicar abriendo y cerrando círculos de comunicación con Robbie por lo menos una vez al día, por quince o veinte minutos (aunque a veces se les escapaba este ejercicio con lo ajetreado de sus horarios); luego, trataban de hacerlo a intervalos más cortos, por tres, cuatro o cinco minutos cada vez, cuando se presentaba una oportunidad para una práctica fácil.

Cuando Cindy y George le preguntaban a Robbie cómo le había ido en la escuela preparatoria ese día, él muchas veces los miraba con su mente en blanco o decía algo aparentemente irrelevante como: “La chimenea tiene agua”. Cindy y George aprendieron a usar estas respuestas irrelevantes como transiciones para respuestas más realistas. “¿Pasó algo con la chimenea o con el agua en la escuela?”, preguntaba Cindy con una sonrisa dulce, “¿o estás diciendo eso por decir algo?”

Algunas veces Cindy o George descubrían que Robbie había hecho un esfuerzo para que su respuesta pareciera más lógica. Otras veces se sonreían y decían: “Hoy no hicimos mucho”.

Frecuentemente Cindy y George le daban pistas para que iniciara la oración. Un niño como Robbie, con problemas para evocar palabras, tal vez quiera expresar lo que tiene en su mente, pero le es difícil encontrar la forma de hacerlo. Es factible, por ejemplo, que tenga problemas en describir el juego o en evocar los nombres de los niños que jugaron con él, aun teniendo claro lo que sucedió.

“A veces cuesta recordar las cosas que pasan en la escuela”, dijo Cindy un día, luego de que Robbie le había dicho que no habían hecho “nada” en la escuela. Robbie asintió, Cindy se sintió complacida, al menos había obtenido una respuesta no verbal lógica para su pregunta. Ella insistió:

—Bien, dentro de la nada que hicieron, ¿lo hicieron en el tiempo de lectura?, normalmente ustedes tienen un rato de lectura con la Sra. Beattie los miércoles.

Robbie mostró esa familiar expresión boba en su cara.

—La lechuza estaba en el barco verde.

Cindy reprimió su impaciencia.

—¿Leíste un libro sobre una lechuza? —preguntó.

—El gato se comió toda la miel— respondió él.

Cindy lo intentó otra vez.

—¿Y también había un gato en el cuento?

Inesperadamente, Robbie respondió:

—Sí.

—¿Qué hizo el gato en el cuento? —preguntó Cindy.

—Se sentó en el barco.

Cindy empezó a comprender.

—Robbie, ¿leíste el cuento de ‘La lechuza y el gatito’ en tiempo de lectura el día de hoy?

Robbie se quedó mirando el espacio por un momento y luego dijo:

—Creo que sí.

En realidad, ese era el libro que habían leído.

El tiempo para solucionar problemas también puede ser utilizado para ayudar a un niño más grande a comprender que tanto su apariencia, como su condición física, influyen en su personalidad. Durante los primeros años de escuela, un niño puede empezar a comprender la base física de algunos de sus sentimientos. Por ejemplo, ustedes dos pueden hacer un juego en donde usted determine cuáles son los estímulos táctiles, sonoros, visuales, etc., que le gustan a él, y cuáles son los que le disgustan. Usted puede peinar el cabello de un niño con suavidad, y luego con vigorosidad, y preguntarle luego cuál modalidad le agrada más. De manera similar, puede hablar con

su hijo para saber si él halla más fácil escuchar sus ideas o las de él mismo; si le toma más tiempo escucharla a usted que concentrarse en sí mismo.

Cuando su niño empiece a tener mayor claridad con respecto a sus propias tendencias, ambos pueden trabajar en equipo para llegar a controlar aquellas que presentan problemas. Por ejemplo, usted puede hablar sobre lo difícil que es escuchar las palabras de otros niños y tomar en consideración sus sentimientos, porque es algo que consume mucho tiempo y es más fácil enfocarse en sus propias ideas.

Al mismo tiempo, trate siempre de hacer un balance, de manera que a la vez que se enfocan sus problemas, también se preste atención a sus cualidades y aspectos fuertes. A lo mejor el niño que tiene problemas en hacer amigos dibuja bien. Los padres notarán que en un niño ensimismado, la atención y el grado de reacción serán mucho mejor en su área fuerte. Cuando los niños pueden reconocer tanto sus fortalezas como sus áreas de vulnerabilidad, a veces pueden usar sus fortalezas para ayudarse. Por ejemplo, un niño que calzaba con nuestra descripción de niño ensimismado, estaba dotado de increíbles habilidades como poeta para tener tan sólo diez años de edad; por tal razón, se estimuló a sus padres para que utilizaran este interés particular en ayudarlo a vestirse por la mañana. Él hizo un divertido poema que contenía el ritual de la mañana entera: ponerse las medias, cepillarse los dientes, abotonarse la camisa y, así, sucesivamente. Recitando el poema, el niño mejoraba el desempeño de sus habilidades motoras, pues se caracterizaba por ser muy olvidadizo en esa área.

Con mucha frecuencia, los padres y los educadores subestiman al niño, dando por un hecho que sus dificultades en ponerse las medias o en terminar sus tareas tienen como base un problema general de atención o de tipo cognoscitivo más que un problema relacionado con retos muy específicos, tales como planeamiento motor.

Por otra parte, los niños muestran una tendencia a globalizar sus dificultades y podrían asumir actitudes como: “No soy bueno para nada” o “siempre tengo miedo”. Lo que muchas veces está ausente en las discusiones sobre los problemas de los niños son pensamientos más balanceados como: “No soy tan malo para esto, y soy mucho mejor en esto otro”. Al hablar con ellos acerca de la visión que tienen de sí mismos, y al ponerse usted como ejemplo de personas con debilidades y fortalezas, los ayudan a hacer este tipo de distinciones.

También, cuando los jovencitos aprenden que los cuerpos de los niños funcionan de diferente manera (algunos son ágiles para correr y otros para hablar; algunos son fabulosos magos, otros son los expertos del mundo en hallar formas de evadir el trabajo duro), pueden poner en perspectiva sus vulnerabilidades físicas y sus talentos.

El tiempo para solucionar problemas representa también una oportunidad ideal para obtener un mejor conocimiento acerca de sus propios sentimientos y de los de su niño. Si el niño tiene aspecto triste o está sumergido en su mundo, puede preguntarle directamente cómo se siente, o preguntarse en voz alta: “Da la impresión de que te has rendido o crees que no vale la pena hablar. Me pregunto si piensas que nadie quiere

escucharte”. Su intención no es tratar de leer la mente del niño, ni siquiera adivinar correctamente lo que él está sintiendo. De hecho, es factible que usted no obtenga una respuesta directa —después de todo, ¿cuán realista es esperar que el niño diga: “ay, sí mamá, tienes razón, me siento terriblemente mal. Gracias por ayudarme a ver eso”?— Quizás su niño no esté de acuerdo con usted, lo cual está bien. Un desacuerdo, o un “déjame en paz”, es una respuesta válida para comenzar. Trate luego de leer su expresión y de ver si usted puede hallar la forma de hacer un comentario que la solidarice con él.

Muchos padres no quieren escuchar a su hijo o hija hablar sobre los “malos” conceptos que tienen sobre sí mismos. Lo cual es muy natural por lo mucho que amamos a nuestros hijos. Con frecuencia los padres temen que si sus hijos hablan de eso, acabarán creyéndolo aun más. Pero la realidad es que si estos sentimientos no se exteriorizan, el niño se aferra a ellos con mayor tenacidad. Mientras que si son revelados, se convierten en parte de la relación entre el niño y los padres y están sujetos a nuevas impresiones, a nuevas ideas y, tal vez, al cambio.

El mismo efecto se produce en usted como padre o madre. Si se siente enfadado porque su niño es “antipático” o teme que está siendo un “mal” padre, necesita averiguar qué es lo que provoca esas emociones. ¿Ocurrió algo durante su propia infancia que le hiciera sentirse ahora de esta manera cuando alguien no se relaciona con usted? Quizás su pareja le pueda ayudar o es probable que tenga que buscar consejo

profesional. Evadir a su hijo o enfadarse con él sólo puede empeorar las cosas. Todos tenemos un talón de Aquiles: patrones emocionales basados en nuestra crianza, que nos dificultan lidiar con ciertos sentimientos o comportamientos. Cuanto más sepamos sobre nuestros propios patrones, más flexibles seremos con nuestros hijos.

EMPATÍA CON LA PERSPECTIVA DEL NIÑO ENSIMISMADO

Al principio fue difícil para Cindy y para George identificarse con Robbie, hasta que les expliqué que eso no significaba estar de acuerdo con el punto de vista del niño. El que usted exprese verbalmente que está de acuerdo con su niño tiene menos importancia para él, que su interés en cómo se siente.

Antes que todo, es importante que los padres observen, desde la perspectiva del niño, la estrategia que éste utiliza para hacerles frente a sus problemas, cualquiera que ella sea y sin importar si es apropiado o no. El comportamiento de un niño tiene una razón. ¿Cómo benefician ciertas acciones al niño? ¿Cómo minimizan en algo el dolor del momento?

Los padres pueden estar muy conscientes de que el niño se está hundiendo cada vez más al tratar de huir de determinado sentimiento o estado emocional. Posiblemente se den cuenta de que con esto sólo se está causando mayor dolor; en cambio, el niño todavía no lo ve así, y si él no siente que sus padres se identifican con su situación actual, no colaborará con ellos en la búsqueda de soluciones.

Cindy y George intentaron averiguar por qué Robbie trataba de excluirlos dando respuestas desatinadas o haciendo caso omiso de ellos. Notaron que él se tornaba más ensimismado y “ausente” cuando estaba preocupado por algo, o nervioso o inseguro de sí mismo. Ya sea que estuviera tratando de lidiar con sentimientos competitivos con respecto a sus hermanos o a otros niños, o que estuviera en un estado de infelicidad que le provocaba tensión, su forma de enfrentarse al problema era sumergiéndose en su propio mundo.

Al notar esto, Cindy y George se lo hicieron ver con gentileza.

—Yo sé que a veces es más divertido jugar con tu carro que hablar con nosotros —dijo Cindy—. Debes tener una buena razón para hacer eso.

Al llamar la atención de Robbie con respecto a su tendencia a ensimismarse, éste reaccionó de mala gana.

—Vete —refunfuñó.

Pero Cindy y George se mantuvieron firmes. Cuando él se espaciaba decían cosas como: “¡Hemos perdido a Robbie! ¿Dónde está Robbie?” Algunas veces, con voces compasivas decían: “Yo sé que Robbie no encuentra divertido hablar con nosotros, pero quizás podría intentarlo”

Después de semanas de este trato, finalmente Robbie salió con: “Estoy enojado. Ahora váyase”. El que Robbie mencionara su enfado y se sintiera más seguro de sus sentimientos, demostraba que habíamos logrado un gran éxito.

Por intuición, los niños saben que es mejor enfrentar sus sentimientos, aunque muchas veces no quieran hacerlo; pero una vez que le piden que se vaya, en vez de sencillamente sumergirse en el silencio, es un hecho que están empezando a enfrentarse con sus sentimientos, y una vez que los niños hablan de que no desean enfrentar sus sentimientos y no pasa nada malo (estos no desaparecen, usted no desaparece, ni el mundo desaparece), se están animando a hacerlo un poquito más, y otro poquito, y otro poquito.

FRAGMENTAR EL RETO EN PEQUEÑOS PASOS: PEQUEÑOS CÍRCULOS DE COMUNICACIÓN

Recordarán que fragmentamos el reto de Robbie en pequeños segmentos para aprender a ser más realistas y más lógicos, enseñándole a abrir y cerrar pequeños círculos de comunicación. Cindy y George empezaron por hablar de cosas relacionadas con el presente, tales como el juguete con el que Robbie jugaba o el programa de televisión que estaba mirando. Luego progresaron haciéndole preguntas sobre cosas que habían sucedido en un pasado inmediato, tales como su día en la escuela; más adelante empezaron a preguntarle cosas acerca de sus sentimientos; por último, le pidieron que examinara su estrategia para enfrentar problemas, la cual consistía en su deseo de escaparse en su fantasía y su presunción de que no debía enfrentarse a nada que fuera duro. Tenga presente que, aun dentro de esas áreas, estuvimos

constantemente desglosando el reto en pequeñas partes. Al principio sólo lo intentamos por medio de uno o dos cortos intercambios y con pedacitos de diálogo.

¿A qué se debe que sea tan difícil para algunos niños participar activamente en un diálogo lógico de doble vía? No es porque sean tercos, voluntariosos o estúpidos, sino porque muchos de ellos, como Robbie, tienen problemas a la hora de evocar las palabras que necesitan para expresar lo que quieren decir.

ESTABLECER LÍMITES: TENER PRESENTE QUÉ ES LO IMPORTANTE

A pesar del avance, Robbie todavía hacía rabietas, tirándose en el piso para patear y gritar, o debatiéndose locamente si no podía obtener lo que quería. En el pasado, sus padres, o lo dejaban a un lado o trataban de adivinar qué hacer para complacerlo. Trabajamos juntos para buscar otras formas de enfrentar la situación. Lo primero era ayudar a Robbie para que se calmara y encontrara formas de consolarse a sí mismo. En adelante no habría más gritos cuando Robbie estuviera fuera de control. George y Cindy probaron con un tono de voz más calmado, acompañado de ciertas acciones físicas —como presión firme en la espalda de Robbie, balanceo rítmico y, algunas veces, actividades interactivas en las cuales Robbie podía usar sus músculos grandes.

Por ejemplo, George lo sostenía y lo mecía rítmicamente. Luego, mientras lo sostenía fuertemente, se ponía de pie con él y se preguntaba en voz alta si Robbie sería capaz de tocar el techo, algunas veces él deseaba subirse a los hombros de su papá.

Concentrándose en su cuerpo y en alcanzar el techo, en muchas ocasiones podía salir de su rabieta.

Llorar no era una ofensa que se castigara, pero no debía golpear ni arañar a su hermana. En anteriores discusiones para solucionar problemas, Cindy y George hablaron con Robbie sobre la pérdida del derecho para ver la televisión, y limitaciones en cuanto al uso de algunos juguetes si sobrepasaba ciertos límites —golpear o morder, o herir a alguien— aun cuando estuviera fuera de control en medio de una pataleta.

Cuando dialogaban sobre los diferentes castigos que se aplicarían, Robbie podía negociar y sugerir otras sanciones si creía que las propuestas por sus padres eran injustas; a pesar de que se respetaba la opinión de Robbie, eran los padres los que tenían la autoridad final para establecer el código de comportamiento y las sanciones del caso. Les sugerí que no intentaran poner límites a demasiados comportamientos a un mismo tiempo.

Cuando Robbie se pasaba de la raya, sus padres se lo hacían notar, luego lo consolaban y le ayudaban a calmarse. Una vez que se calmaba, se aplicaba la “pena” acordada. Mientras Robbie pagaba su pena, sus padres le hablaban de cómo podía evitar meterse en problemas al día siguiente. Por otra parte, tal y como debe hacerse cuando usted establece límites, Cindy y George aumentaron el tiempo de juegos en la alfombra con Robbie para mantener la buena relación que habían construido tan cuidadosamente con su hijo.

MEMORIA

CAPÍTULO I

GENERALIDADES

‘La traducción es un proceso de toma de decisiones. Estas decisiones son de dos tipos: entre las diversas interpretaciones del texto de partida y entre las diversas posibilidades para su expresión en el texto de llegada. Tales decisiones no tienen por qué ser necesariamente correctas, sino que abren y cierran posibilidades, crean y eliminan relaciones, hacen y deshacen equilibrios. La traducción, considerada de este modo, es una actividad que conjuga interpretación y creación’.

Jifi Levy

INTRODUCCIÓN

La finalidad de este capítulo es examinar los elementos necesarios para comprender el proceso global de la traducción que se realizó. Hablaremos en esta sección de algunos antecedentes del autor y de su obra (características y contenido del texto), de la actitud del autor ante el tema, de la intención del autor, de la audiencia, del tipo de texto y la modalidad discursiva, de los aspectos estilísticos y de algunas características observadas en los textos paralelos estudiados.

DEL AUTOR

El Dr. Stanley I. Greenspan es profesor clínico de psiquiatría, ciencias del comportamiento y pediatría de la Escuela de Medicina de la Universidad de George Washington; ha escrito más de 100 artículos, 27 libros y ha producido algunos videocasetes. Hasta donde he podido investigar, solo uno de sus libros ha sido traducido al español. La Academia Americana de Pediatras ha incorporado estas estrategias como normas de orientación para la atención pediátrica de bebés. El trabajo del Dr. Greenspan ha sido discutido en publicaciones del *Washington Post*, de *Newsweek*, *Time Magazine* y del *New York Times*. Greenspan ha aparecido en programas de televisión tales como *Nightline*, *Today*, *Good Morning America*, *20/20*, *McNeil Lehrer Report* (PBS) y en noticiarios nocturnos de la ABC y NBC.

Es importante destacar que el autor no parece ser un fiel seguidor de alguna escuela o corriente psicológica específica, sino que más bien, en su trayectoria ha recogido diversos aspectos de varias corrientes, para combinarlos con una visión más humanista y más integral del niño durante su desarrollo con una actitud muy positiva.

DEL TEXTO

Pese a que Greenspan dirige su mensaje con prioridad a los padres y madres de familia, sus consejos han sido acogidos también por profesionales de la medicina, y son aplicables en el área de la educación, pues en la obra se tocan aspectos del campo de la psicología, la psiquiatría, la educación (enseñanza especial) y el desarrollo infantil.

Greenspan proporciona con este libro una guía de psicología educativa para ayudar, fundamentalmente, a padres de familia, a identificar la personalidad de su niño, a superar problemas de comportamiento y a desarrollar al máximo las capacidades intelectuales y emocionales del niño. El autor afirma que la personalidad de la mayoría de los niños cae, fundamentalmente, en alguna de las cinco categorías que él establece, y que en tales categorías se ubican los “niños difíciles”, según los denomina Greenspan.

Las categorías que el autor define son: el niño hipersensible, el desafiante, el activo y agresivo, el disperso y el ensimismado. Para el autor, este concepto de “niño difícil” es bastante amplio, puesto que él aplica las categorías mencionadas a todos los niños en general (“normales” y discapacitados). Sin embargo, es lógico pensar que las

cinco categorías de niños difíciles que menciona el autor son mayormente identificables entre los niños con discapacidades.

Greenspan describe a estos niños en lo que respecta a su composición física, limitaciones, habilidades y comportamientos, describe los retos que presentan, proporciona estrategias y consejos para lograr el máximo desarrollo de sus potencialidades y un buen equilibrio emocional. Afirma el autor que estos “niños difíciles” enfrentan, junto con sus padres y madres, retos de diferente índole, pero que haciendo algunos ajustes en su rutina y en la personalidad de las partes involucradas en su educación, así como poniendo en práctica ciertas estrategias, las debilidades que presentan pueden convertirse más adelante en aspectos positivos. El autor utiliza como ejemplos casos reales de niños que han sido llevados a su consultorio para diagnósticos y tratamientos.

Esta obra se caracteriza por tener un lenguaje coloquial y llano, aunque no por ello carente de ciertos términos técnicos (la mayoría explicados en el texto), y por transmitir un alto grado de optimismo. El autor trata de persuadir a padres y profesionales para utilizar estrategias específicas en el manejo de este tipo de niños “difíciles”. Para ello utiliza una estrategia discursiva que busca apoderarse de los sentimientos del lector, evadiendo al máximo un tono autoritario.

El libro consta de 318 páginas y 10 capítulos. El primero explica el origen del problema, los enfoques que se le han dado y el papel de los padres en la búsqueda de una solución; el segundo establece y describe las etapas del desarrollo infantil; los

siguientes cinco capítulos corresponden a cada una de las cinco personalidades de los niños; el octavo trata de las influencias ambientales en el comportamiento de éstos; el noveno ayuda a identificar las diferentes personalidades, y el décimo versa sobre siete principios básicos que ayudarán a los padres a enfrentar el reto.

DE LOS TIPOS DE TEXTO Y DE DISCURSO

En lo que respecta a este tema, compartimos la opinión de Teun A. Van Dijk de que no existe una “tipología del discurso” sistemática y explícita, pero que “*una clasificación sería de los tipos del discurso debe basarse en un conocimiento tanto de las estructuras como de las funciones del mismo*” (1989: 115), y que, “*es posible usar cada nivel de estructura discursiva y cada tipo de función y de contexto para hacer una clasificación*” (1989: 116); concluye Van Dijk que cada clasificación será una “transclasificación”, es decir, que el mismo tipo de discurso caerá bajo distintas categorías (1989: 116).

Todo lo anterior no difiere mucho del criterio de Basil Hatim y de Ian Mason, en su libro *Discourse and the Translator*, de que ningún texto es puro, puesto que la multifuncionalidad de los textos se presenta más como una regla que como una excepción (1990: 138), y que una tipología de textos solo puede ser definida a partir de las intenciones comunicativas del autor y del contexto sociocultural en que está inmerso. Habiendo aclarado la naturaleza híbrida de los textos, Basil Hatim y Ian

Mason distinguen tres categorías fundamentales: exposición (que incluye textos descriptivos y narrativos), argumentación e instrucción (1990: 153-157).

El texto que se analiza en este trabajo es fundamentalmente de tipo “instructivo” o “vocativo”, según lo denomina Peter Newmark (1992), puesto que su naturaleza persuasiva tiene como intención modificar la forma en que el público meta piensa y actúa; sin embargo, tomando en cuenta la cualidad híbrida de los textos, agregamos que en el discurso del Dr. Greenspan existen también elementos del discurso expositivo (descripción y narración). La traducción realizada respetó al máximo estas decisiones del autor, puesto que el texto de llegada va dirigido a un mismo tipo de lectores y pretende causar un efecto similar al del texto de partida.

SOBRE LOS ANTECEDENTES Y LA JUSTIFICACIÓN

La toma de conciencia con respecto a la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad en Costa Rica, cuya máxima expresión es la aprobación de la Ley 7600, nos hace reflexionar sobre la necesidad de literatura para el estudio y puesta en práctica del espíritu de esa ley por parte de los padres de familia, maestros y personal especializado. Esta ley menciona en sus objetivos que servirá de “instrumento para las personas con discapacidades para que alcancen su máximo desarrollo, su plena participación social, así como el ejercicio de los derechos y deberes establecidos en nuestro sistema jurídico”. Para el cumplimiento de esta ley es necesario contar con literatura novedosa que toque el tema de los “niños difíciles”, con limitaciones o

discapacidades, y la forma más adecuada de tratarlos. La traducción de los capítulos de esta obra del Dr. Greenspan puede contribuir a la temática aportando un enfoque distinto al tradicional y más contemporáneo, al considerar al niño de manera más integral (incluyendo también sus emociones). Al igual que ha sucedido en los Estados Unidos, esta información podría ser de gran valor en Costa Rica para padres de familia, pediatras, maestros, terapeutas y otros profesionales que interactúan con una población infantil. Cabe agregar que la traducción de este tipo de texto y el tratamiento de este género discursivo, contribuyen a la discusión de una temática de actualidad, de la cual hay todavía mucho que investigar y mucho que escribir en este país.

SOBRE LOS OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

El objetivo general de esta investigación consiste en analizar el estilo del autor en lo que respecta a su discurso; se realizará pues un análisis de la estrategia discursiva que emplea el autor en el texto, tomando en cuenta que su intención es persuadir a los lectores, por medio de la seducción, para que empleen su método de manejo de “niños difíciles”. Para apoyar el análisis del discurso se utilizarán como referencia teórica los libros de Teun A. Van Dijk, *Text and Context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse* y *Estructuras y Funciones del Discurso: Una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso*; de Bernd Illmer, *Lingüística y literatura*; de Basil Hatim and Ian Mason, *Discourse and the Translator*; de Jesús González Bedoya, *Tratado Histórico de Retórica Filosófica II: La*

nueva retórica (la argumentación en el derecho, la ética y la información); de Jordi Berrio, *Teoría Social de la Persuasión*, y finalmente, de Miriam Álvarez, *Tipos de Escrito II: Exposición y argumentación*.

Los objetivos específicos tienen como finalidad ejemplificar el uso de esta estrategia discursiva: a-) destacando aquellos elementos estilísticos del texto que reflejen la intención persuasiva del autor, b-) analizando las posibilidades de traducción del modo condicional del inglés (“may”), c-) haciendo un estudio de las posibilidades de traducción ante el manejo de términos y expresiones coloquiales por parte del autor.

El extenso uso del condicional “may” en el texto original, está justificado por el tono que emplea el autor, el cual se caracteriza por ser muy poco autoritario; por el contrario, lo que hace es **sugerir** comportamientos y actitudes más eficaces para el manejo de los niños difíciles. También el hecho de que el autor evite generalizaciones extremadas (que siempre se den los mismos fenómenos dentro de las mismas circunstancias, o que todos los niños o todos los padres actúan de tal o cual manera), obliga al empleo del condicional, y esto se nota en casi todo momento en que el autor utiliza el discurso expositivo. En inglés no choca la frecuencia de este auxiliar de posibilidad, pero al traducirlo encontramos que caemos en un anglicismo de frecuencia utilizando a menudo como equivalente el modo conjuntivo “puede que”. Exploraremos en este capítulo el empleo de las perífrasis verbales, de los adverbios de posibilidad, de las locuciones idiomáticas y de enunciados predicativos para la traducción de “may”, ampliando con estos elementos el tema ya tratado brevemente en la memoria de tesis de

traducción de Marta Felicia Matamoros Blanco, “La nutrición en la actividad culinaria”. Para este análisis utilizaremos el libro de Gerardo Vásquez Ayora: *Introducción a la Traductología*; el *Esbozo de una nueva gramática española*, de la Real Academia Española; el *American Heritage Dictionary*; el *Diccionario de uso del español*, de María Moliner; el *Diccionario de lingüística*, de Enrique Fontanillo Merino y otros; *La fraselología del español coloquial*, de Leonor Ruiz; el *Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana*, de J. Corominas, y un texto de Gastón Gaínza denominado: “Consideraciones acerca de la noción de perífrasis verbal en español”.

Para el análisis de la terminología coloquial se utilizarán el libro de Werner Beinhauer, *El español coloquial*; el de Leonor Ruiz, *La fraseología del español coloquial*, y el de Eugenio Coseriu, *Principios de semántica estructural*; en este último libro nos basaremos para realizar un análisis semántico de algunos términos coloquiales y técnicos empleados por el autor.

Este proyecto de graduación pretende demostrar en su memoria, que el Dr. Greenspan pone en práctica en este libro, una estrategia discursiva de seducción al lector para inducirlo a actuar siguiendo los consejos y sugerencias que él plantea. Esta intención del autor se refleja en la cuidadosa selección de aspectos gráficos, de elementos de estilo y de contenido, y, por supuesto, en la selección y tratamiento de los lexemas. El traductor deberá tener en cuenta esta estrategia en todo momento durante la traducción, y deberá transferirla a la lengua terminal con la mayor fidelidad posible.

Pasando del estilo propiamente a la semántica de la terminología empleada, consideramos el análisis semántico de términos coloquiales que se hace en el Capítulo II como uno de los aportes a la traductología, por tratarse fundamentalmente de expresiones idiomáticas poco documentadas y, a veces, de difícil manejo.

DE LA INTENCIÓN DEL AUTOR Y SU ESTRATEGIA DISCURSIVA

Hablando propiamente de la intención del autor, es claro que el Dr. Greenspan pretende **persuadir** de una manera sugestiva a los lectores de su obra. La “persuasión” es, según María Moliner en su *Diccionario de uso del español*, el “*Procedimiento para conseguir algo de una persona convenciéndola con razones...*” (1998: 653). Toda persuasión implica un intento de influir en el receptor, bien a nivel de sus creencias o de sus actitudes. Dice Berrio en su libro que quien está en el campo de la persuasión utilizará razonamientos y testimonios que se basan en lo que es verosímilⁱ. Agrega Berrio que “*el orador, además de argumentar, muchas veces tendrá que dirigirse a la capacidad emotiva de su público. En la persuasión existen, pues, dos aspectos, uno racional y otro irracional*”. (1983: 75). De tal manera que en la persuasión se trabaja a un doble nivel, es decir que además de incidir sobre la emotividad, deben darse razones *robantes, pero hay casos en que la emotividad invade todo el argumento y no se limita*

En la obra de Jordi Berrio se define con la siguiente cita lo que se entiende por verosímil: “*En los asuntos que tan los sofistas y que trata, y tratará, la persuasión –dejando de lado la pedagogía– la verdad no cuenta, ni poco la justicia. Los argumentos retóricos sólo han de parecer verdaderos o justos*”. (1983: 19).

solo a las premisas; en tales casos, la eficacia del discurso estará en la fuerza de la motivación que el orador provoca.

La intención del Dr. Greenspan es influir en el público meta para que utilicen su método y pongan en práctica sus consejos. Para lograrlo, utiliza una estrategia discursiva de persuasión seductora, que se refleja en otros elementos de estilo seleccionados por el autor y que se mencionan en el siguiente punto.

DE LOS ASPECTOS ESTILÍSTICOS

No existe hoy en día una definición prevaleciente de lo que se entiende por "estilo". Algunos consideran el estilo como una cuestión puramente de forma, otros le añaden aspectos de contenido; unos lo ven como algo muy particular de la personalidad del autor, otros como un reflejo del contexto y los intertextos que operan en la mente del autor. Lo que es innegable es que el estilo es una parte inseparable del mensaje que se transmite.

Basil Hatim y Ian Mason afirman en su libro *Discourse and the Translator* que:

“‘Style’ may be seen as the result of motivated choices made by text producers; thus, we shall distinguish style from (1) idiolect, the unconscious linguistic habits of an individual language user, and (2) the conventional patterns of expression which characterize particular languages. Stylistic effects are, in this sense, traceable to the intentions of the text producer and these are what the translator seeks to recover. But there is a further development which adds a social dimension to stylistic effects. Through intertextuality - the tendency of text producers to be influenced by other texts they have experienced (see Chapter 7) – stylistic options come to be characteristic not of the entire language system but of particular social roles and particular kinds of language activity. Style can thus be either individual or social. (1990: 10)”

Por encontrarse integrados en esta cita los principales elementos de una definición de estilo que más concuerdan con los objetivos de nuestra investigación, hemos adoptado la posición de estos dos autores.

En cuanto al estilo del texto que nos ocupa, podemos decir que en su afán de atraer la atención del lector, el autor escogió para su obra elementos gráficos y de forma que son agradables a la vista; un lenguaje llano y coloquial (“tenor of discourse” según *Hatin & Mason en Discourse and the translator, 1982, pag.48.*); la inclusión de ejemplos; una actitud suave para dirigirse a los lectores; la explicación de términos técnicos; el uso de comparaciones, metáforas e imágenes para agilizar la comprensión; la repetición de algunos términos y conceptos, y, finalmente, la ausencia de notas al pie de página, de citas bibliográficas y de una bibliografía.

Una revisión de textos paralelos que realizamos durante el curso de esta investigación, nos llevó a la conclusión de que una gran mayoría de los elementos de estilo mencionados como parte de esta obra, están presentes en otras guías de psicología educativa para padres de familia, tales como: *El niño de carácter difícil*, de Andre Berge y *El niño difícil: Una guía para entenderlo y manejarlo*, de Stanley Turecki y Leslie Tonner.

En el siguiente capítulo: “Aspectos estilísticos del discurso persuasivo en las guías de psicología educativa para padres y madres de familia”, ofreceremos una visión más amplia y detallada de los elementos de estilo mencionados anteriormente.

INTRODUCCIÓN

Dando por sentado que el autor del texto que nos ocupa plasmó en su obra la intención de persuadir al lector de una manera sugestiva y seductora, y que ello se refleja en el estilo de su discurso, ¿cómo vierte el traductor, con la mayor fidelidad posible, esa intención en el estilo del texto de llegada? Este es el problema central del presente capítulo. Pretendemos demostrar con este trabajo que tal operación no solo es deseable, sino indispensable, pues de lo contrario estaríamos amputándole al texto de partida la mitad de su cuerpo.

Primero que todo hemos de aclarar qué entendemos aquí por “fidelidad”, y para ello hay que recordar que en el proceso de la “traducción comunicativa”¹, percibimos al traductor como un mediador que se ubica en el centro de la dinámica de la comunicación, y entre dos culturas: la del productor del texto fuente y la de los destinatarios del mensaje del texto de llegada. El traductor, como afirman Basil Hatim y Ian Mason (1990), no solo tiene una habilidad bilingüe, sino también una visión bicultural, y por eso media entre las culturas (incluyendo las ideologías, los sistemas de moral y las estructuras socio-políticas). Buscando superar las incompatibilidades, que se presentan como obstáculos a la hora de transferir el significado, el traductor muchas

La traducción comunicativa “trata de reproducir el significado contextual exacto del original, de tal forma que tanto el contenido como el lenguaje resulten fácilmente aceptables y comprensibles para los lectores” (Peter Newmark: *Manual de traducción*, página 72.)

veces tiene que sacrificar la forma por el contenido y la estética por la funcionalidad del lenguaje y la claridad en el mensaje. Aquí es donde muchas veces la fidelidad adquiere movilidad (acercando el lector al escritor o el escritor al lector).

Así pues, cuando decimos que una traducción tiene que ser “fiel”, reconocemos las limitaciones del traductor y lo que en realidad queremos decir es que tiene que ser coherente en relación con los objetivos que pretende alcanzar.

De acuerdo con Bernd Spillner (1979: 81-81), entre las opciones que tiene el emisor del mensaje, éste debe seleccionar: la intención comunicativa, el objeto del habla, el código lingüístico, las construcciones gramaticales y el estilo (entre las restantes posibilidades de expresión facultativas, equivalentes semánticamente).

Por lo tanto, el estilo como elección entre las diversas posibilidades lingüísticas no significa una libertad caprichosa, sino una selección dentro de un marco que está delimitado por decisiones precedentes.

2.1 ASPECTOS GENERALES DE LA PERSUASIÓN COMO FINALIDAD

DISCURSIVA

En primer lugar, definamos el concepto “persuasión”, el cual se deriva del latino *persuadeo*, verbo compuesto de “suadeo” (recomendar, aconsejar, llamar la atención sobre algo) y del prefijo “per”, que tiene un valor intensivo de la acción del verbo (en este caso, recomendar con interés, encarecidamente).

Para el estudio de la técnica de la persuasión nos tenemos que remitir necesariamente al campo de la retórica, por ser ésta, según el *Diccionario de lingüística* de Enrique Fontanillo Merino y otros, la:

“Disciplina que desde la antigüedad se propone estudiar los recursos expresivos de la persuasión y con ello establecer las reglas y preceptos para la articulación correcta de las partes esenciales del discurso: ‘inventio’ o invención, ‘dispositio’ o disposición, ‘elocutio’ o elocuencia, ‘pronuntiatio’ o declamación y ‘memoria’.” (1986: 254).

Para el marco teórico de este capítulo nos basaremos en el libro de Jesús González Bedoya: *Tratado histórico de retórica filosófica II: La nueva retórica (la argumentación en el derecho, la ética y la información)*, así como en la obra de Jordi Ferric: *Teoría social de la persuasión*.

Todas las teorías retóricas coinciden en que el ser humano es por naturaleza un sujeto capaz de persuasión. Sin embargo, no están de acuerdo en cuanto a cómo y por qué se produce la persuasión.

Existen varias interpretaciones de la naturaleza retórica del ser humano. La que para el caso tomamos en consideración es la denominada “teoría de la conducta simbólica” (González Bedoya, 1990: 163-164), que afirma que el ser humano es un ser simbólico, es decir, un ser que puede influir y ser influido a causa de su capacidad para respuesta lingüística y semántica. Gracias a esta conducta, donde hay persuasión hay retórica y donde hay un símbolo, hay persuasión. En esta teoría el receptor también contribuye activamente en el proceso persuasivo al interpretar el estímulo simbólico y crear su significado, que es lo más decisivo en la conducta. Una gran ventaja de esta teoría es que abarca todos los usos persuasivos del lenguaje, y de ese modo sintetiza las

principales ventajas de las otras teorías sin caer en sus fallas. Sin embargo, la ventaja principal que presenta tiene que ver con el concepto de la elección, puesto que sostiene que ésta es parte esencial de la persuasión y origen de una ética que permite juzgar los usos persuasivos del lenguaje. Al respecto dice Jordi Berrio en su obra Teoría social de la persuasión:

“Evidentemente, sólo se puede hablar de persuasión cuando el individuo tiene más de una posibilidad real de actuación. Precisamente es por este motivo por lo que se intenta conducir al sujeto de la persuasión hacia una de las conductas dentro de su gama de posibilidades” (1983: 92).

Tanto la persuasión sugestiva, como la coercitiva y la subliminal, son métodos de persuasión ilícita si eliminan la libre elección y muchas veces será discutible si el receptor es consciente de las fuerzas manipuladoras que influyen en su elección. El persuasor puede recurrir al miedo y a otros recursos similares siempre que el persuadido sea consciente de ellos.

La persuasión sugestiva (que es la que tiene que ver con nuestro caso), según describe González Bedoya, estriba en que sobrepasa los poderes de reflexión del ser humano. En su afán por modificar la conducta, mira sólo a una parte de este ser, y no al todo (1990: 166).

2.1.1 TIPOS DE PERSUASIÓN

El estudio de los persuasores, y sobre todo el estudio de las relaciones entre persuasores y persuadidos, puede aportar pistas útiles para determinar los tipos de persuasión existentes. González Bedoya (1990: 164-165) escribe que la retórica utiliza una metáfora erótica para describir tres tipos de persuasión: a-) violación: el persuasor opera a través del poder y la habilidad para aplicar presiones psíquicas y físicas, a base de castigos, mandatos y amenazas; b-) seducción: el seductor trabaja a través del encanto y el ingenio. Su actividad también es unilateral pues aunque no desprecie la identidad y la integridad de la otra persona, es indiferente a ellas. No fuerza el asentimiento, sino que intenta inducir a él por el encanto y la manipulación; c-) amor: la actitud del amante se diferencia de las anteriores en que mantiene con su persuadido una “relación bilateral”; lo ve como persona y no sólo como objeto o víctima. La diferencia se ve también en el plano de la intención, pues no busca una posición superior, sino que quiere una paridad de poder.

Ahora bien, estos tres tipos de persuasión no se dan casi nunca en un estado puro. Es por tal razón que Aristóteles distingue en el arte de persuadir tres factores fundamentales de la persuasión: el “ethos” (personalidad), el “pathos” (componente irracional del ser humano), y el “logos” (componente racional).

Aquí debemos destacar este aspecto “racional” de la persuasión. Veamos lo que dice en su *Diccionario de uso del español* María Moliner:

Persuadir: “Hacer con razones que alguien acabe por creer cierta cosa: ‘Me ha persuadido de que es mejor esperar’. Convencer. Llegar a creer cierta cosa por las razones de otros o por propios razonamientos o experiencia: ‘Me he persuadido de que lo mejor es hacerse el tonto’. Convencerse. Conseguir con razones que alguien consienta en hacer cierta cosa: ‘Pretende persuadirle a dejar de beber’. Convencer, decidir, inducir, mover”. (El subrayado en rojo es nuestro).

Es precisamente este componente racional el que permite que el discurso persuasivo entre a veces en interacción con el argumentativo. Mientras que el discurso argumentativo da prioridad a lo racional, el discurso persuasivo da prioridad a lo ético-pático (sicológico); mientras que “la argumentación se basa en lo probable, lo plausible, lo verosímil; la persuasión se basa en los intereses, las necesidades, actitudes, creencias individuales o colectivas”. (González: 166). Por lo tanto, un mismo hecho puede provocar en un receptor una respuesta racional y en otro una de tipo emocional, pero además el persuasor debe utilizar la razón para persuadir. De tal manera, la persuasión se presenta en ocasiones como un intermedio entre la demostración racional y la sugestión.

En un último término, la retórica se basa en la función social del lenguaje, pues la base racional para la persuasión es la necesidad de crear unidad: “Gracias a la persuasión, perfeccionan y esclarecen su visión de la realidad los hombres que viven en una sociedad, que así pueden mejorar su vida social, basada en la cooperación y en el mutuo entendimiento” (González: 219).

1.1.2 LEYES Y MÉTODOS DE LA PERSUASIÓN

Jonzález Bedoya detalla en su libro las siguientes leyes y métodos de persuasión:

“Ley de la compenetración: la persuasión es más fuerte cuanto más completa sea la compenetración con el interlocutor.

Ley del agrado: la persuasión es más eficaz cuanto más grande sea la satisfacción. Aquello que el interlocutor encuentre agradable, no estará lejos de considerarlo como verdadero.

Ley de la representación: se debe ofrecer una visión del objeto deseable. La fuerza de la persuasión es directamente proporcional a la nitidez de la representación.

Ley de la identificación: por un fenómeno de simpatía, que es uno de los factores de la sociabilidad humana, el persuasor induce a los demás a salir del campo cercado para solidarizarse con él. El grado de persuasión es proporcional al grado de identificación.

Ley de la inercia: lo que hace negar (sic). Para modificar una actitud hay que enfrentarse con la inercia, la ignorancia y la necesidad. Existen indiferencia, espíritu rutinario, pereza, prejuicios, etc., a los que hay que combatir.

Ley de imitación: lo que hace asentir, Los móviles positivos que pueden existir y los que hay que apelar son: la simpatía, la imitación, etc.

Ley de adecuación: emisor, mensaje y receptor como elementos del fenómeno de comunicación. Hay que tener en cuenta la importancia de la personalidad del persuasor y la adecuación del mensaje a la persona a quien va dirigida (sic), sin

olvidar que el discurso debe estar de acuerdo también con el carácter del emisor”
(1990: 171).

A propósito de la personalidad del emisor (persuasor), cabe agregar que muchas veces el discurso en sí mismo ocupa un lugar secundario: “...*Se trata de convencer a los ya convencidos*”. (González: 171). Todos los estudiosos de la retórica coinciden con Aristóteles en que la personalidad del orador es el factor más importante en la persuasión. El arte del buen persuasor consiste en saber venderse a sí mismo, antes de vender sus propios argumentos, algo que Greenspan ha sabido hacer muy bien a través de los medios de comunicación, de la red de internet y de sus propias obras.

En lo que respecta a la ética, son muchos los que cuestionan que el persuasor apele a las emociones del receptor para lograr su meta. Para responder a esto, la retórica considera el “conocimiento” como parte esencial de la respuesta emocional; así responde al debate sobre la relación entre emoción y conocimiento, pues: “Al implicar el conocimiento en la emoción, la retórica supone que las emociones pueden ser razonables y que el gancho emocional no tiene por qué ser asunto de seducción o encantamiento” (González: 173). Además: “El énfasis en el conocimiento ayuda a distinguir las emociones de las pasiones físicas y por ende, a desarrollar una psicología moral adecuada” (González: 173).

Finalizaremos diciendo que concordamos con la posición aristotélica sobre la necesidad ineludible de persuadir para el bien, pues existen circunstancias donde están presentes tanto el derecho como la obligación de persuadir (padres, amigos, consejeros,

etc.), pero la persuasión debe hacerse de una manera moralmente aceptable y debe tener fines sanos.

2.2 TÉCNICAS DEL DISCURSO PERSUASIVO PRESENTES EN ESTE TEXTO

En las guías de psicología educativa para padres y madres, cuya finalidad es de tipo persuasivo, destacan, por lo general, las siguientes características, todas presentes en el texto que analizamos.

2.2.1 PRESENTACIÓN ATRACTIVA DE LA OBRA (LEY DEL AGRADO)

Apegándose a la ley del agrado, “The Challenging Child” presenta una portada muy llamativa: una fotografía con vivos colores muestra a un niño que ocupa todo el espacio. Los elementos de texto en la portada están superpuestos y en letras bien grandes. Para llamar más la atención y “enganchar” a los lectores apelando a sus emociones, debajo del título aparece un comentario de *The Los Angeles Times* que dice: ‘OPTIMISTIC AND REASSURING’. Los elementos atractivos de la obra se mantienen en la parte interior del libro con cinco fotografías de niños (una para cada tipo de niño) como encabezado de esos cinco capítulos. Las fotografías denotan por sí solas las características del niño que se describe y ocupan (junto con el título del capítulo) media página cada una. La tipografía del cuerpo del texto posee un tamaño

muy legible. Obviamente es recomendable mantener todos estos elementos de estilo en lo que podría ser la versión española de la obra².

2.2.2 CARENCIA DE CITAS, NOTAS Y BIBLIOGRAFÍA (LEY DEL AGRADO Y LEY DE LA INERCIA)

Nuestro libro de estudio adolece de bibliografía, de notas al pie de página y de citas bibliográficas. Con ello se procura no distraer la atención del lector y se ubica el libro dentro de una categoría no académica. Esta técnica fuerza al autor a tener que explicar dentro del texto cualquier concepto nuevo, poco conocido, polisémico o técnico, todo lo cual ayuda a la claridad de la lectura y exige el menor esfuerzo del lector en combinación con un lenguaje sencillo. Es claro que el libro está dirigido a padres y madres de familia de todos los niveles sociales.

En la traducción al español, respetamos al máximo esta decisión, evitando citas al pie de página, lo que nos llevó a evitar también el uso de cualquier término en inglés que hubiera que explicar más tarde. Véase lo anterior en el siguiente ejemplo:

"And then he drifted off again, that funny look returning to his face. 'Candy corn made me funny,' he said " (pág.105).

"Luego se dejó absorber nuevamente por sus pensamientos y esa mirada extraña volvió a sus ojos: 'Los confites con forma de maíz ("candy corn") me hicieron divertido', dijo..." (pág.51).

²Así se intentó con la traducción de: "First Feelings" (Las primeras emociones); libro de mismo autor, donde se reprodujo la escena de dos niños abrazados cubriendo toda la portada. Sin embargo no incluyeron fotografías en el interior del libro, que fueran equivalentes a las muchas escenas incluidas en el original.

Una nota al pie de página hubiera sido más descriptiva, algo como:

“candy corn”: confites o dulces muy populares entre los niños en Estados Unidos, sobre todo en época de Halloween. Tienen un tamaño aproximado de dos centímetros y son de color naranja y blanco; tienen forma cónica pero con cierto parecido a los granos de maíz.

Pero se habría alterado el formato del texto original. De manera que en este caso se sacrificó en mínimo grado la claridad por la forma. Nuestro texto de llegada no tiene ni una sola nota al pie de página, al igual que el texto de partida.

Tampoco quisimos incluir notas al pie de página en la traducción, para aclarar términos que nos hubiera gustado justificar, como es el empleo de unos pocos anglicismos; es el caso de “asertivo” para “assertive”, que pese a que cuenta en español con un par de equivalentes (confiado, con confianza en sí mismo, con iniciativa propia), estos, a veces, no son los más adecuados en ciertos contextos, lo que nos obliga a utilizar el anglicismo por economía y claridad en el lenguaje, amparados en el hecho de que ha sido aceptado por María Moliner en su *Diccionario de uso del español*.

.2.3 LENGUAJE LLANO QUE OSCILA ENTRE LO INFORMAL Y LO COLOQUIAL (LEY DE LA ADECUACIÓN)

Para cumplir con la ley de la adecuación y acercarse más al lector, el Dr. Greenspan seleccionó un lenguaje muy accesible a su público meta, con abundantes términos coloquiales, tanto en su discurso narrativo, como en el descriptivo y el expositivo. El autor también, como se mencionó antes, explica algunos términos

técnicos o de difícil comprensión, parafraseándolos, repitiéndolos en diferentes contextos, y proporcionando ejemplos. Nuestro trabajo fue mantener este estilo discursivo, haciendo siempre uso de las técnicas de traducción oblicua. Veamos los siguientes ejemplos:

Ejemplo de terminología coloquial:

“And then I end up getting really pissed off because here I am trying to play with him. And so I just give up” (pág. 101).

“Entonces se me calienta la sangre, porque siento que estoy haciendo un esfuerzo por jugar con él. Al final me doy por vencido” (pág.45).

Ejemplo de terminología técnica explicada:

“On the other hand, Robbie had strong visual motor skills that is, the ability to see something and then duplicate it (such as copying a design or doing a puzzle)...” (pág. 107).

“Por otro lado, Robbie tenía habilidades visomotoras muy buenas; en otras palabras, tenía la capacidad para ver y duplicar cosas (como copiar un diseño o armar un rompecabezas)” (pág. 54).

2.2.4 UTILIZACIÓN DE EJEMPLOS (LEY DE LA IDENTIFICACIÓN)

Tal y como dijimos antes, cuando hablamos de la ley de la identificación, el persuasor induce a los demás a identificarse con él, pero el fenómeno se da también a la inversa, el persuasor se identifica con el interlocutor (lector). Se identifica con sus sentimientos, con sus frustraciones, sus necesidades, etc. Una fórmula vieja pero muy eficaz para lograr esto (y muy conocida en el mundo del reportaje periodístico), es

emplear casos reales y concretos para ejemplificar y clarificar sus argumentos. Greenspan hace esto muy bien, utilizando para cada uno de los tipos de niños que describe, la historia de alguno de los clientes que atendió en el pasado. Así tenemos “la historia de Robbie”, “la historia de Scott”, etc. Una vez narrada la historia, se sigue utilizando una y otra vez dentro del mismo capítulo, para recordar los pasos que se siguieron, los actos y las reacciones que tuvieron lugar. Esta técnica logra realzar la presentación del tema, a la vez que toca los corazones de los lectores, pues siempre cabe la posibilidad de que alguno de los casos expuestos sea muy similar al que enfrenta el lector. Un ejemplo real tiene mucho más peso en la mente del lector que un ejemplo hipotético.

2.2.5 ACTITUD SUAVE Y COMPENSIVA CON EL PÚBLICO META (LEY DE LA IDENTIFICACIÓN Y DE LA COMPENETRACIÓN)

El autor no utiliza un tono autoritario, no ordena, no impone, no utiliza la voz imperativa sino en excepciones. Así los auxiliares “should”, “must”, “ought to”, “have to” son reemplazados por “could” and “may” o “might” , del modo condicional, que sugiere y aconseja en vez de ordenar. Este es un tema que tocaremos en detalle en el Capítulo III de nuestro trabajo. Por ahora nos referimos a otro asunto relacionado con este tema, al empleo de algunos adverbios y frases justificantes como: “understandably”, “unintentionally”, “unwittingly”, “inadvertently”, “gradually”, “... an understandable response to...”, que contienen semas como “justificar”, “disculpar”,

comprender”, “ponerse en el lugar de otro”. Se cumplen así las leyes de la identificación y la compenetración. Omitir o tratar inadecuadamente estos lexemas a la hora de la traducción, sería minimizar la intención del autor. Veamos esto más de cerca con algunos ejemplos:

“A parent’s feelings come out in indirect ways. Some, understandably, become critical of their child ---yelling at him for ignoring his brother...” (pág.92).

“Los sentimientos de un padre o una madre salen a relucir de manera indirecta. Algunos, como es de entender, se vuelven críticos de su niño y le gritan por no prestar atención a su hermano...” (pág.30).

“For these reasons and others, some parents gradually and often unintentionally allow the child more and more time to retreat into his own world” (pág. 92).

“Por estas y otras razones, algunos padres, gradualmente y con frecuencia sin intención, permiten que su niño se refugie cada vez más en su propio mundo” (pág.31).

Esta misma actitud se refleja en oraciones en donde se contrastan características positivas de la personalidad del ser humano, con características negativas, con el fin de alcanzar la crítica:

“Cindy was a loving but intense woman who could get emotionally fragmented and irritable herself” (pág. 107).

“Cindy era una mujer amorosa pero intensa, que pasaba por altibajos emocionales y períodos de irritabilidad” (pág.54).

.2.6 EMPLEO DE METÁFORAS, COMPARACIONES E IMÁGENES (LEY DEL GRADO, LEY DE LA COMPENETRACIÓN, LEY DE LA IDENTIFICACIÓN, Y LA LEY DE LA ADECUACIÓN)

El empleo de estas figuras literarias en un texto de tipo instructivo con carácter persuasivo, tiene como finalidad algo más que la estética, sirven para esclarecer un punto de vista, para hacer sentir al lector emociones que lo muevan a reaccionar de la forma en que el emisor espera. Estos recursos estilísticos, sobre todo las metáforas, son difíciles de transferir; pero, hasta donde sea posible, deben encontrarse expresiones equivalentes en la lengua terminal, a menos que se trate de expresiones muy desgastadas que no vale la pena ser transferidas para no restarle valor al texto de llegada.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que en casos como el presente, donde analizamos el estilo del autor, debemos conservar la intención comunicativa del emisor, por tal razón traducimos siempre sus metáforas desgastadas. Recordemos que él se dirige a padres de familia, y por ello su lenguaje es coloquial, sencillo y no muy florido.

He aquí algunos ejemplos:

"But he related well to me, although his engagement ebbed and flowed. He was partially relating but partially self-absorbed" (Pág. 104).

"Se relacionó bien conmigo, aunque su grado de participación y atención era tan variable como el flujo y reflujo de las mareas; a veces se relacionaba y a veces se absorbía en sí mismo" (Pág.49).

“During ‘the world is my oyster’ phase when children are naturally getting caught up in their fantasy worlds, the self-absorbed child’s make-believe has a different flavor” (Pág. 87).

“Durante la fase de ‘el mundo es mi castillo’, cuando los niños por naturaleza están envueltos en sus mundos de fantasía, la ficción del niño que se encierra en sí mismo tiene un matiz distinto...” (Pág.22).

El ejemplo anterior es sobre otra expresión metafórica de uso común, que significa que una persona puede ir a cualquier lugar o hacer cualquier cosa que desee, según el *Longman Dictionary of English Language and Culture* (pág. 946). Con ese sentido se tradujo cambiando solamente la palabra “ostra” por “castillo”.

2.2.7 PRESENTACIÓN DE UN PUNTO DE VISTA OPTIMISTA (LEY DEL AGRADO)

La obra del Greenspan hace notar este aspecto desde su portada, con el comentario mencionado de *The Los Angeles Times*. La técnica más empleada por este y otros autores de guías para padres consiste en cerrar secciones y capítulos y la obra entera con comentarios positivos. Es importante no alterar el orden de tales oraciones en el proceso de traducción, pues su colocación estratégica al final de un discurso o de un segmento de un discurso, tiene como propósito que queden más frescos en la mente del interlocutor. En oraciones compuestas como las siguientes, tampoco es recomendable invertir el orden:

“Once they learn to focus, the other skills and abilities of inattentive children begin to blossom” (Pág. 291).

“Una vez que aprenden a concentrarse, las otras destrezas y habilidades de los niños dispersos empiezan a florecer” (Pág.11).

Nótese que si le diéramos vuelta a la oración el impacto no sería el mismo;

amos:

**“Las otras destrezas y habilidades de los niños empiezan a florecer,
una vez que aprenden a concentrarse.”**

“Once this child learns to be reflective and exercise some restraint, his energy and charisma can become powerful assets” (pág. 292).

“Una vez que este niño aprenda a reflexionar y a ejercitar ciertos límites, su energía y su carisma pueden convertirse en cualidades muy valiosas” (pág.13).

“...don't be discouraged if your child appears to be making no progress at all! In time, he will. Sometimes it can just be hard to see” (Pág. 286).

“...no se desanime si su niño diera la impresión de no mostrar ningún progreso. Ya lo hará con el tiempo. A veces es difícil ver dónde está ese avance” (Pág.3).

.3 CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Pareciera que lo que podemos deducir de la presente experiencia es que es indispensable prestar cuidadosa atención a la estrategia discursiva del autor para no utilizar su obra, alterando lo que dice y la forma en que lo dice; de esta manera evitaremos errores como :

- La omisión o el reemplazo de lexemas que reflejan la intención del autor.

- La transformación de elementos gráficos en detrimento del impacto de la obra.
- La inclusión de elementos ajenos al estilo del autor (citas, notas, etc.).
- La traducción inapropiada de expresiones coloquiales y figuras literarias con carga emocional y peso discursivo en el original.
- La alteración de un orden estratégico en ciertas oraciones y párrafos de cierre que intentan dejar al lector con una visión optimista del tema que se trata.

CAPÍTULO III

ASPECTOS LÉXICO-SEMÁNTICOS Y GRAMATICALES DEL DISCURSO PERSUASIVO EN LAS GUÍAS DE SICOLOGÍA EDUCATIVA PARA PADRES DE FAMILIA

INTRODUCCIÓN

Este capítulo pretende demostrar que en una estrategia discursiva de tipo persuasivo los elementos gramaticales y semánticos son cuidadosamente seleccionados para cumplir funciones bien específicas. Tales funciones han sido predeterminadas por el autor desde el momento en que definió cuál sería el propósito de su obra y a qué público meta se dirigiría.

Aunque son varias las técnicas gramaticales y semánticas empleadas por el autor que reflejan su intención en esta obra (la explicitación de la terminología técnica y el empleo de citas directas, entre otras), por razones de espacio nos concentraremos en dos muy evidentes y que están presentes a lo largo de todo el texto: el empleo del modo condicional y el uso de un lenguaje que oscila entre lo informal y lo coloquial.

3.1 EL EMPLEO DEL MODO CONDICIONAL (“MAY” Y “MIGHT”) Y SUS POSIBILIDADES DE TRADUCCIÓN.

Como ya se mencionó muy brevemente en el capítulo anterior, el uso del modo condicional, por medio de los verbos modales “may” y “might” (cuando este cumple la misma función de “may”), tiene un propósito específico en el texto persuasivo. Este consiste en aliviar el tono del discurso, evitando sonar autoritario o impositivo y, en ocasiones, evadiendo también emitir juicios directos, todo lo cual podría ocasionar en el lector una actitud de rechazo al mensaje. Por ejemplo, cómo reaccionaría el lector si

En la siguiente afirmación sustituyéramos “may not” en las dos oportunidades en que aparece, por “do not” (or “don’t”):

“Parents often unwittingly fail to give the child practice in this type of communication: they may not spend much time actually conversing with their child or they may not encourage a response” (pág. 116).

Pero además, existe otra razón para el uso del modo condicional, y es que las generalizaciones también podrían provocar un rechazo por parte del lector (además de que pondrían en entredicho la validez de gran parte de los argumentos del discurso). El autor reconoce, por ejemplo que:

“...many children won’t fall neatly into one category or another. Your child may be a blend of two or more of these characteristics, or may, in fact, display different characteristics at various times” (pág. 292).

De igual manera no puede el autor decir que **todos** los niños actuarán de una forma u otra, o que **todos** los padres reaccionan de tal o cual modo, o que tales circunstancias se dan **todo** el tiempo, etc. De manera que el empleo del modo condicional es lo más apropiado para este tipo de discurso.

En el idioma inglés la repetición es mucho más común y aceptable que en el español; se utiliza para lograr la cohesión en el texto y a veces tiene un efecto retórico global. Juan Manuel López Guix y Jacqueline Minett Wilkinson dicen en su libro *Manual de traducción*: “...en inglés se recurre con frecuencia a la repetición como referencia anafórica, mientras que en castellano este recurso se considera

estilísticamente pobre y se prefiere la sustitución mediante correferentes en forma de sinonimia o metonimia” (226-227). Un mismo lexema puede aparecer, en el texto que analizamos en nuestro trabajo, hasta siete veces en un párrafo de nueve líneas (véase por ejemplo el segundo párrafo de la página 288 en la versión original). En español, sin embargo, no podríamos tolerar más de dos o tres lexemas iguales en un párrafo de esa extensión.

Así pues, el problema que nos ocupa en esta sección es cómo mantener el sentido del condicional en el texto de llegada, procurando ser fieles a la intención y al mensaje del autor y evitando al máximo el anglicismo de frecuencia más usado en este caso, que sería el verbo “poder” (“puede ser que”, o su versión abreviada más coloquial: “puede que”).

Para evitar la repetición del verbo modal “poder” (“may” y su sinónimo “might”) contamos con dos alternativas: suprimir el vocablo (de lo cual hablaremos más adelante) o reemplazarlo por otros con similar sentido. Para tomar tales decisiones, nos pareció lo más indicado buscar primero, en un diccionario monolingüe (el *American Heritage Dictionary*), ambos verbos del inglés, y así encontramos que “may” se usa:

“...to indicate a certain measure of likelihood or possibility: It may rain this afternoon.”

Mientras que “might” se usa:

“...to indicate a possibility or probability that is weaker than may: We might discover a pot of gold at the end of the rainbow.”
(*American Heritage Dictionary*, 1976)³

³ HOUGHTON MIFFLIN COMPANY: *The American Heritage Dictionary*, Second college edition, Boston, 1976.

Partiendo de este principio, hemos dividido nuestras alternativas de traducción, asignando las más aseverativas a “may” y las que tienen semas de menor probabilidad, a “might”.

Contamos con dos elementos en nuestro favor en el texto de análisis: a-) el empleo de un lenguaje coloquial por parte del autor, el cual amplía nuestras alternativas de selección, b-) el hecho de que el empleo de “may” y “might”, a lo largo del texto que analizamos, es poco restrictivo o poco condicionado; es decir, que en la mayoría de los casos se utilizan con un mismo sentido, lo que nos da más libertad en el empleo de las diferentes expresiones equivalentes del español. Esto último, sin embargo, no deja de representar cierta dificultad, y es que nos obliga a utilizar criterios más subjetivos, basados más que todo en el instinto que desarrolla el traductor a través de la experiencia obtenida en previas lecturas y trabajos de traducción.

3.1.1 PERÍFRASIS VERBALES CON VERBOS DE POSIBILIDAD (VERBO MODAL “PODER”)

Empezaremos por definir lo que es una perífrasis verbal según el *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*:

“Cuando un verbo forma parte de determinadas perífrasis o sintagmas fijos que pueden afectar a todas las formas de su conjugación, se producen en el significado del verbo ciertos matices o alteraciones expresivas. Damos a estos sintagmas el nombre de perífrasis verbales.”⁴ (1989: 444)

⁴ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*, ESPASA-CALPE, Madrid, 1989.

Y se agrega más adelante:

“...un esquema sintáctico únicamente puede calificarse de perífrasis verbal cuando esté gramaticalizado hasta el punto de que el verbo auxiliar pierda total o parcialmente su significación normal.” (1989:445)

El verbo auxiliar en las siguientes perífrasis es “poder”, y al combinarse con los verbos ser, ocurrir, suceder, pasar o dar (como en “darse el caso”), su significado queda matizado de muy distintas maneras: Veamos algunos ejemplos:

“*He may sleep a lot...*” (pág.83).

“*...puede ser que duerma mucho...*” (pág.16).

“*The self-absorbed baby takes longer to warm up than most —maybe up to fifteen minutes while another baby might take a few seconds...*” (pág.93).

“*El bebé ensimismado necesita más tiempo que la mayoría para entrar en calentamiento, tal vez hasta quince minutos, mientras puede ocurrir que otro bebé necesite sólo unos segundos...*” (pág.32).

“*He may ignore your query and turn on the television*” (pág.116).

“*Puede suceder que él no responda a su inquietud y encienda la televisión*” (pág.69).

Sucedir, del latín *succedere* (venir después de alguien o de algo), tiene el sema de causalidad, es decir, que una cosa o una situación es causa de otra, o sucede, se da, antes que otra; por lo tanto, es mejor utilizarlo cuando, como en el caso anterior, una acción se da a consecuencia de otra (en este caso, la reacción ante una pregunta).

“*Or the parent may create an existential solution: He needs his space and I need my ace, and we are both better off*” (pág. 92).

“Hasta puede darse el caso de que lleguen a crear una solución existencial: 'El necesita su espacio y yo el mío, así los dos estamos mejor' ” (pág.30).

“At daycare or the babysitter's, busy care providers preoccupied with fussier babies may not give him much attention” (pág. 92).

“En la guardería o en la casa de la niñera, puede pasar que el personal no le preste mucha atención, pues su preocupación se centra en bebés más quisquillosos” (pág.31).

“Puede pasar que”, es bien informal, pero consideramos que esta expresión, como otras que veremos a continuación, permiten reflejar el tono coloquial del texto original.

Cabe destacar que también es perfectamente válido usar el verbo auxiliar “poder” en su forma condicional: “podría” y formar perífrasis tales como: “podría ser que”, “podría ocurrir que”, “podría suceder que”, “podría darse el caso de que”, “podría pasar que”, pero debe tenerse en cuenta que esta forma condicional otorga un tinte de mayor improbabilidad a la perífrasis.

3.1.2 ADVERBIOS DE PROBABILIDAD

Los adverbios de probabilidad más usados en este caso son: posiblemente, tal vez, quizás (o “quizá”, de aparición más tardía en el idioma) y probablemente.

“They may realize that he is only causing himself greater pain.” (pág.121)

“Posiblemente se den cuenta de que con esto sólo se está causando mayor dolor:.. ” (pág.77).

“Your spouse might be able to help you, or you may need to seek professional help” (Pág.120).

“Quizás su pareja le pueda ayudar pero es probable que tenga que buscar consejo profesional” (Pág.76).

En el ejemplo anterior traducimos “might” por “quizás”, tomando en cuenta que este adverbio de probabilidad es bien débil, pues según el *Diccionario de uso del español* de María Moliner, proviene de “quisabes” (quién sabe) (1998: 843).

En lo que respecta al lexema “Probable”, del latín “probabilis”, dice María Moliner en su diccionario de usos:

“Se dice de lo que, en opinión del que habla, es más fácil que ocurra a que deje de ocurrir.”⁵ (1998: 778).

Ello se debe al sema de “probar” (de someter a prueba algo, de comprobar) que tiene este lexema, por lo que es mejor utilizarlo en casos en que se quiera comunicar mayor certeza de que algo puede pasar. Por lo tanto, en la traducción lo utilizamos pocas veces, y sólo en contextos en donde los hechos narrados o descritos justifican un mayor grado de posibilidad de que un hecho se dé.

...the self-absorbed child's make-believed plots may consist of polite conversation replayed over and over again” (pág. 85).

...la trama del juego imaginario del niño ensimismado probablemente consista en conversaciones formales que se repiten una y otra vez” (pág.19).

3.1.3 LOCUCIONES IDIOMÁTICAS (O “DISCURSO REPETIDO”, SEGÚN LA TERMINOLOGÍA DE EUGENIO COSERIU)

El discurso repetido es:

“un conjunto de expresiones enteras y más o menos complejas que figuran como tales en el acervo cultural de una comunidad, dotadas de un significado fijo y unitario y a las que puede hacerse referencia literal o simplemente aproximada o parcial en el uso cotidiano de

⁵MOLINER, MARIA: *Diccionario de uso del español*, Segunda edición, Editorial Gredos, Madrid, 1998.

la lengua; por ejemplo, los refranes, los títulos de obras literarias, las frases hechas.”⁶
(1986: 92).

En esta traducción utilizamos dos locuciones idiomáticas:

a-) A lo mejor: fórmula intermedia entre las expresiones formales “tal vez” o “quizá (s)”, pero no tan coloquial como otras, que podría conmutarse en algunos casos con “probablemente” o “posiblemente”, pero en otros casos, sólo con “tal vez” o “quizá(s)”.⁷ Su función pragmática consiste en atenuar el acto aseverativo enunciado (1998: 76,77).

“He isn’t getting into hot waters at school (he may even be getting good grades)...” (pág. 93).

“...y tampoco anda metiéndose en líos en la escuela (a lo mejor hasta esté obteniendo buenas calificaciones)...” (pág.31).

b-) Cabe la posibilidad de que:

“Over time, this child might develop a negative sense of identity” (pág. 88).

“Con el tiempo, cabe la posibilidad de que el niño ensimismado desarrolle un sentido negativo de identidad” (pág.24).

3.1.4 ENUNCIADOS PREDICATIVOS DE POSIBILIDAD:

Aquí nos referimos a enunciados como: es factible, es posible y es probable:

“In fact, you may not get a direct response (after all, how realistic is it to expect a child to say, ‘Gee. Mom, you’re right. I feel lousy. Thanks for helping me see that?’)” (pág. 119-120).

⁶ FONTANILLO MERINO, ENRIQUE Y OTROS: *Diccionario de Lingüística*, ANAYA, Madrid, 1986.

⁷ RUIZ, LEONOR: *La fraseología del español coloquial*, Editorial Ariel, S.A., Barcelona, 1998.

“De hecho, es factible que usted no obtenga una respuesta directa — después de todo, ¿cuán realista es esperar que el niño diga: ‘ay, sí mamá, tienes razón, me siento terriblemente mal. Gracias por ayudarme a ver eso?’ ”— (pág.76).

La palabra “factible”, que proviene del latín *factibilis*, significa que es algo realizable, susceptible de ser hecho; es decir, tiene un alto grado de probabilidad. Por esa razón encontramos en el contexto anterior una buena oportunidad para emplearlo.

“They may be frightened by a slide or a swing” (pág.91).

...y es posible que le teman a un tobogán o a un columpio” (pág.28).

“They may find that she craves bright lights, loud sounds, lots of motion and speed...” (pág.288).

“Es probable que los padres noten que este niño busca las luces intensas, los sonidos fuertes y mucho movimiento y velocidad...” (pág.7).

3.1.5 OMISIÓN DEL VERBO AUXILIAR:

La omisión de “may” y “might” en el discurso persuasivo de las guías de psicología educativa, no es un recurso al que debemos de acudir con mucha frecuencia, pues lo ideal es dejar constancia de la intención del autor siempre que sea posible. Sin embargo, hay ocasiones en que la traducción de este verbo modal en el español puede recargar innecesariamente el texto. Véase el siguiente ejemplo donde se suprimió su segunda aparición en un mismo párrafo:

“For example, you may start off talking about what he did in school. Then you may end up moving into a debate about why he should tell you about school...” (pág. 96).

“Por ejemplo, usted puede empezar hablando sobre lo que él hizo en la escuela, para luego irse adentrando en un debate sobre por qué debe él contarle lo acontecido en la escuela...” (pág. 36).

3.2 PROPUESTAS DE TRADUCCIÓN PARA TÉRMINOS Y EXPRESIONES

COLOQUIALES.

Como ya se mencionó en el capítulo anterior cuando hablábamos de la ley de la adecuación, el autor escogió un lenguaje con abundantes términos y expresiones coloquiales que son aún más evidentes en las citas directas y en los diálogos de los personajes seleccionados por el autor, que en los segmentos descriptivos y narrativos.

Debe aclararse aquí que en cualquiera de los dos casos, el coloquialismo en boca de los personajes “actores”, o en el discurso propio del autor, la intención del emisor es evidente, pues es él quien cuidadosamente ha seleccionado las citas directas y los diálogos informales que forman parte del tenor de su discurso.

El lenguaje coloquial, es el lenguaje hablado, el “de la calle” como decimos corrientemente, que se diferencia grandemente del lenguaje escrito, que es bastante formal. La incorporación de este lenguaje en un texto escrito tiene siempre una finalidad, una intención definida, y es que el lenguaje coloquial se ve enriquecido por proverbios y refranes, dichos, metáforas, expresiones idiomáticas, modismos, frases hechas, muletillas, clichés, giros y demás. Todo lo cual permite un grado de familiaridad, confianza, acercamiento e identificación con el público meta, lo que a su vez facilita el proceso de la persuasión.

Los refranes, las metáforas, las expresiones idiomáticas, los modismos, etc., son términos que se utilizan para denominar unidades lingüísticas que se caracterizan por su forma fija; es decir, que poseen una morfosintaxis peculiar y un elemento abstracto que hace que su significado final no sea la suma de los significados parciales de sus componentes. Todas estas características los convierten en verdaderos retos para el traductor. Tanto es así, que los mismos expertos en la materia no se ponen de acuerdo en la definición de cada una de estas unidades.

En esta materia debe también tenerse en cuenta que un idioma es algo tan vivo, y por lo tanto tan evolutivo, que se hace difícil aceptar, por ejemplo, una clasificación de metáforas como la expuesta por el autor Peter Newmark (1992: 150-159). Y es que un proverbio puede dar origen a una metáfora, una metáfora puede ser la base de una expresión idiomática, una frase hecha puede ser un modismo, etc. Las fronteras no son claras en este campo, pues muchas de estas unidades lingüísticas poseen rasgos comunes.

La dificultad que presentan estas unidades lingüísticas al traductor se hace más evidente con la escasez de diccionarios especializados que traten estos temas. Los pocos que hay disponibles se limitan a las expresiones más conocidas y adolecen de información detallada como la frecuencia de uso, el nivel de lengua y el registro al que pertenecen y las variaciones culturales para cada caso, entre otras cosas. Tal información es de gran importancia a la hora de traducirlas.

Por todo lo anterior, para efectos de este trabajo, hemos decidido hacer una clasificación muy sencilla de las unidades lingüísticas coloquiales encontradas en el texto, la cual consiste en: lexemas coloquiales, expresiones idiomáticas y metáforas de uso común.

2.1 LEXEMAS COLOQUIALES

a-) “*And then I end up getting really pissed off because here I am trying to play with him. And so I just give up*” (pág.101).

“*Entonces se me calienta la sangre, porque siento que estoy haciendo un esfuerzo por jugar con él. Al final me doy por vencido*” (pág.45).

El término *pissed off* es ‘slang’ (argot) de uso común. El libro *The Mother Tongue, English & How it Got That Way*,⁸ dice que *piss* data de por lo menos el siglo III, o quizás es aún más antiguo y que procede del latín vulgar *pissiare* (1990: 217). Si bien es cierto se inserta en una cita directa, el autor incluye esta cita en su discurso, con intención de identificarse con el lector y para que éste se sienta más familiarizado con el texto y la situación que se le describe. *The Chambers Dictionary*⁹ incluye en la entrada de *piss*, lo siguiente:

Piss: “(slang) annoyed; fed up; **piss off** (*interj., coarse*) go away; piss (**someone**) off.

(*slang*) to annoy or upset (someone)...”

RYSON, BIL: *The Mother Tongue, English & How it Got That Way*, Avon Books, Nueva York, 1990.

The Random House College Dictionary dice:

Piss: "...pissed off, ungrateful, upset, or disgusted."

El autor tuvo la opción de evadir el término empleando una cita indirecta; pudo haberlo sustituido por cualquier otro sinónimo mencionado en las citas anteriores (*ungrateful, upset, annoyed, disgusted, (fed up)*), u otros como: *irritated, impatient, etc.*), pero el que seleccionó obviamente posee mayor fuerza ilocucionaria por ser una expresión del vulgo.

En español podemos fácilmente rescatar el aspecto coloquial que caracteriza a la expresión *pissed off*; pues es increíble la cantidad de expresiones con que cuenta el idioma para expresar enfado.¹⁰ En este campo léxico, como define Eugenio Coseriu a las unidades léxicas entre las que existe posibilidad de elección (1981: 170-171), hallamos: *hastiar y colmar la paciencia* (con semas de "llegar a un límite de la tolerancia" más cercano a *fed up*); *encabronarse o cabrearse, se lo llevan los diantres, se lo lleva puta, se le sube el apellido, se le calienta la sangre o le hierve la sangre, etc.* (con semas de "enfurecerse"). El *Collins Spanish Dictionary* propone además como alternativas de traducción, entre otros:, *estar de mala leche* (que aparece en el diccionario de María Moliner como "de mal genio") y *estar hasta la coronilla* (*fed up*).

Descartamos aquí otras posibilidades, no del todo incorrectas, como: *sacar de juicio, sacar de las casillas o perder los estribos*, que contienen semas de "perder el

¹⁰ Un vistazo a las páginas 266 y 267 del libro de Werner Beinhauer: *El español coloquial*, nos da una mejor idea de lo amplio que es el lenguaje coloquial para expresar enfado.

ontrol”, por considerar (según conversaciones con algunas personas originarias de los Estados Unidos), que *pissed off* se orienta más hacia un enfado extremado que a perder el control de sí mismo. Así pues, pareciera que lo más indicado es utilizar un término medio del español, que demuestre más que enfado como “se me calienta la sangre”, pero sin llegar a un lenguaje demasiado vulgar.

b-) *after ten or fifteen minutes of chit-chat with him, ...* ” (pág.103).

...después de diez o quince minutos de charlar con el,... ” (pág. 48).

La expresión *chit-chat* significa, según el American Heritage Dictionary, *casual conversation, or small talk*; sus equivalentes en español, dentro de un registro similar, pueden ser: *charlar, platicar, picotear o volar pico, volar lengua, chacharear y hablar*, siendo los dos primeros los más apropiados, pues los otros son mucho más informales. Escogimos *charlar*, que María Moliner define como: “*hablar entre sí dos o más personas sobre temas sin trascendencia. Hablar una persona demasiado y sin sustancia*”. *Platicar* es considerado menos informal en algunos países.

c-) “*Parents and other caregivers sometimes intensify this child’s behavior patterns by alternating between being “nice guys” and exploding in anger*” (pág.291).

“*Los padres y otras personas encargadas de cuidar de este niño, algunas veces refuerzan su patrón de comportamiento cuando alternan entre ser “buena gente” o explotar con enfado*” (pág.12).

La palabra *guys*, se aplica a personas de cualquiera de los dos sexos; es del mismo registro de *fellows*, pero en algunos dialectos o registros dialectales es un poco más informal. En español tenemos el siguiente campo léxico: *tipos, chavalos, mahes, tíos, varajos* y una infinidad más, dependiendo del país hispanoamericano. Sin embargo, al estar esta palabra acompañada de un adjetivo (“good”), pareció más apropiado traducirlo por *buena gente*, que suena más general, y un poco más respetuoso, pues en el contexto no se refiere a cualquier persona o grupos de personas, sino concretamente a los padres de familia.

d- “...(*the child is “smooshed” between two people?*)” (pág. 98).

(*el niño está “apretujado” entre dos personas?*)” (pág. 39).

El autor seleccionó *smooshed* y no *pressed, squeezed* or *compressed* por razón de que aquella palabra es más de un lenguaje infantil y el contexto favorece su uso, pues se está hablando de lo que al niño le gusta o no hacer. En nuestro idioma contamos con: *apretujado, estrujado, aprisionado, apelmazado* y *aplastado* entre algunos otros, de donde seleccionamos el primero pues, aunque no tiene ese sema infantil de *smooshed*, nos sonó más informal.

3.2.2 EXPRESIONES IDIOMÁTICAS

a- “*He is often on the go. a doer. not a thinker*” (pág.291).

(*Con frecuencia está en movimiento, más dado a actuar que a pensar*)” (Pág.12).

Aquí tenemos dos expresiones idiomáticas:

“*On the go*” es una expresión bien coloquial, equivalente en inglés a *in action, moving from one place to another, always doing something* o simplemente, *working*. En el campo léxico en español equivale a (según el *Collins Spanish Dictionary*) *trajinar, moverse, estar trabajando, estar viajando*. También podría traducirse como: *en movimiento, en acción, en actividad, en marcha*.

“*Doer*”, en el *Random House College Dictionary* se define como: “*A person characterized by action as distinguished from one given to contemplation*”. El autor pudo haber seleccionado algo como ‘*results oriented person*’ or ‘*active person*’, pero la expresión que empleó se familiariza más con el público meta. De igual manera, en el campo léxico español preferimos “*más dado a actuar que a pensar*”, expresión que además de coloquial, incluye en sí misma la segunda parte de la oración (*not a thinker*), antes que seleccionar lexemas como: *trabajador, activo, etc.*

b-) “*As you get rolling, eventually you can talk about friends, school, and many other subjects*” (pág.117).

“*Una vez que tome impulso, usted podrá hablar sobre sus amigos, sobre la escuela y sobre muchas otras cosas.*” (Pág. 71).

“*To get rolling*” es jerga (*to gather speed*). Equivale en inglés a *moving on wheels or rollers*; en un inglés formal sería *to begin, to start*. El verbo *get*, se usa mucho en frases idiomáticas del inglés para ligar, con el significado de *be, become, come to be (doing something, or in a situation, condition, etc.)*. El campo léxico en

español para esta expresión, dentro del mismo registro, incluye: *en movimiento, en acción, en actividad, en marcha*, pero en este contexto específico, puesto que a esta frase se ligan otras, es preferible utilizar expresiones como: *conforme se avanza, con la práctica, con el tiempo, una vez que tome impulso*. Cualquiera de estas últimas hubiera funcionado en lo que al significado se refiere, pero sólo la última (*tomar impulso*), se compara con la expresión metafórica empleada por el autor.

c-) “George shook his head. ‘You lost me’” (pág.110).

“George sacudió su cabeza: ‘Me quedé atrás’” (pág.59).

Esta expresión coloquial pudo haberse evitado con: *I don’t understand, you are going too fast or can you review that?*, pero obviamente se hubiera perdido impacto en el lector. Igualmente, sus equivalentes en un español formal pudieron haber sido: *no comprendo, no logro entender, va demasiado rápido, ¿puede repetirme eso?...* pero, entre las expresiones más respetuosa del registro utilizado por el autor tenemos en español: *estar perdido* (desubicado, desorientado), *estar detrás del palo* (comparativamente, no tener la visión completa de algo), *perder el hilo* (el hilo conductor de un relato, una conversación o una explicación, como en este caso), *quedarse atrás* o *quedarse en blanco* (no enterarse de cierta cosa que se dice o se explica, o no comprenderla). No quisimos escoger la expresión más parecida en español: “*estar perdido*”, pues ésta tiene además el significado de *estar en un apuro, estar en una situación sin salida, estar en problemas*, etc.; aunque el contexto aclara

bien cuál es el significado de la expresión en este caso, no sabemos si en algunos países de Latinoamérica se utiliza sólo con la segunda acepción. La expresión que escogimos en la traducción, nos pareció un poco moderada (no demasiado coloquial, como sería decir: “*estoy detrás del palo*”).

d-) Seguidamente tenemos dos expresiones muy similares:

d₁-) “... ‘*Nobody cares. I’ll just mind my own business*’ ” (pág.88).

“... ‘*A nadie le importa lo que yo haga o diga... Mejor será que me ocupe de lo mío*’ ” (pág.24).

De acuerdo con *The Chambers Dictionary*, en la entrada de *business, to mind one’s own business* significa: *to confine oneself to one’s own affairs*. También podría decirse en un inglés no coloquial: *to concern oneself with one’s own matters*; en español, esto quiere decir, ocuparse de o atender los asuntos personales, meterse en lo que a uno le importa o concierne. Esta expresión tiene algo en común con:

d₂-) “*I probably would have just let Robbie kind of do his own thing*” (pág.100).

“*probablemente habría dejado que Robbie se metiera en sus cosas...*” (pág.42).

Pero esta segunda expresión implica actuar de acuerdo con la naturaleza propia de uno. *The Chambers Dictionary* dice:

“...do one’s (own) thing (colloq.) to behave as in natural to or characteristic of oneself; to do something in which one specializes.”

En el contexto que se nos presenta, se refiere a dejar que el niño actúe según su deseo, que haga lo que desea hacer, lo que su propia naturaleza le dicta hacer. Se pudo haber traducido como: *que hiciera lo que quisiera* (pero esta cacofonía choca un poco), *que actuara a su manera o a su antojo* (menos informal), *que hiciera lo que le daba la gana* (que tiene un sema de *hacer su voluntad sin importar lo que piensen los otros*), expresión un poco brusca, “*malcriada*”, como diríamos, más apropiada en un contexto en donde el niño se revela ante la voluntad de los otros. *Meterse en sus cosas*, en cambio, es informal, y está más a tono con el contexto, pues permite que se interprete de dos formas: meterse en sus asuntos personales o meterse en su mundo interno, que para el caso es más atinado.

3.2.3 METÁFORAS DE USO COMÚN

a-) “George, who seemed by nature to be calmer, appeared intimidated by Cindy’s intensity and stayed out of the picture too much for Robbie’s good” (pág.107).

“...George, quien parecía ser por naturaleza más calmado, daba la impresión de sentirse intimidado por la intensa personalidad de Cindy, y se mantenía fuera del escenario con demasiada frecuencia, lo que no beneficiaba en nada a Robbie” (pág.54).

“*To be out of the picture*” es una metáfora de uso frecuente y que como se entiende literalmente, significa estar fuera de lo que enmarca el visor de una cámara, es

decir, fuera de la acción. El autor pudo, en su lugar, emplear una frase equivalente como *without participating, keeping aside, without intervention*, pero obviamente una metáfora conocida como esta otorga una imagen más clara y enfatiza más el hecho de que George *no jugaba un papel importante, se mantenía al margen de la situación* o, como decidimos traducirlo, *se mantenía fuera del escenario*, que es la metáfora más equivalente a la empleada en el texto original.

b-) “*We all have Achilles’s heels emotional patterns based on our upbringing that make certain feelings or behaviors hard for us to deal with*” (pág.120).

“*Todos tenemos un talón de Aquiles patrones emocionales basados en nuestra crianza, que nos dificultan lidiar con ciertos sentimientos o comportamientos—*” (pág.77).

Esta comparación, como sabemos, tiene un origen literario, se refiere a la escena de La Iliada (de Homero), donde el gran héroe de la guerra de Troya, Aquiles, es asesinado por Paris, quien le dirige una flecha que da justo en el único punto vulnerable de su cuerpo: su talón. De tal manera que cuando nos referimos al *talón de Aquiles*, hablamos de puntos vulnerables, de debilidades. Por lo tanto, el autor tuvo la opción de escribir: *We all have our weaknesses, deficiencies, imperfections, shortcomings, vulnerabilities, defects*, etc. Otras expresiones pertenecientes al mismo campo léxico son: *weak spots, disabilities o handicaps*, pero estas son también metáforas. En el español la mejor traducción es clara, pues utilizamos exactamente la misma expresión; por lo tanto, hubiera sido una mala decisión restarle fuerza ilocucionaria al texto

traducido empleando palabras como: debilidades o puntos débiles, áreas vulnerables, deficiencias, etc.

c-) “*He mumbled much of the time, except when he came out with off-the-wall statements like ‘I am an egg’*” (pág.99).

“*La mayoría del tiempo murmuraba, excepto cuando salía con frases descabelladas como ‘yo soy un huevo’*” (pág.41).

“*Off the wall*”, según conversaciones con personas nacidas en los Estados Unidos, es una frase sinónimo de “crazy” y pareciera provenir de una comparación con los enfermos de un manicomio, quienes acostumbran golpearse contra las paredes. El autor tuvo como alternativas palabras como: *wild, absurd, silly, ludicrous, strange, unorthodox*, etc., o pudo seleccionar lexemas informales (también metafóricos) como: *wacky, goofy, loony, nutty*, pero no hay duda de que su escogencia llevaba la intención de lograr un impacto más fuerte en su público meta.

En el idioma español no contamos con una equivalencia exacta a la expresión del inglés en este contexto, pero podemos hallar alguna expresión coloquial o algún otro tipo de metáfora. El campo léxico es amplio, se pudo haber utilizado “sinónimos” como *extrañas, aberrantes, extravagantes*, pero estas contienen semas de algo “diferente”, “fuera de lo convencional” “fuera de lo normal”, “que se aparta de lo natural” (no necesariamente sin sentido, como implica el contexto). Se podría decir: “*frases incongruentes*”, pero algo incongruente tampoco implica que sea fuera de contexto o sin sentido. Aun más coloquial sería decir que “*salía con una animalada*”, “*una burrada*” o “*una yeguada*”, pero en el contexto de un discurso dirigido a padres

de familia que podrían estar pasando por la misma experiencia que se describe en ese capítulo del libro, y respetando un registro informal pero no ofensivo, utilizar este tipo de expresiones hubiera sido totalmente inapropiado. Descartando tales opciones nos queda entonces: *frases disparatadas, locas, irracionales, atolondradas, desatinadas, insensatas, absurdas, ilógicas, descabelladas*. Cualquiera de las anteriores funciona bien. Seleccionamos la última alternativa de esta lista, por ser en sí una metáfora y de uso muy informal y común.

CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO

Hemos demostrado de esta manera, que sí es posible transferir la intención del autor escondida en las sutilezas del lenguaje. En lo que concierne al condicional “may” debemos recordar que en la mayoría de los discursos, las repeticiones en nuestro idioma no son muy tolerables. Afortunadamente, en el caso de los verbos modales, contamos con muchas alternativas para evitar el innecesario anglicismo de frecuencia del verbo “poder” para traducir “may” y “might”. Un análisis cuidadoso de los contextos en que debemos colocar el lexema equivalente, así como un estudio de los semas que contienen los vocablos seleccionados, son la clave para una traducción fluida y mucho más variada. A esta simple fórmula podemos agregar en algunos tipos de texto el ingrediente de la creatividad, como se hizo con *puede darse el caso de que*,

a lo mejor, cabe la posibilidad de que, y otros que no consideramos apropiados en esta traducción.¹¹

En lo que toca al coloquialismo empleado en la obra, el reto más grande se presenta cuando se trata de unidades fraseológicas que contienen más de un lexema; sin embargo, por lo general es posible hallar algún tipo de equivalencia, y en los casos en que definitivamente haya que sacrificar algunos semas, debemos recordar que entre las técnicas de la traducción oblicua contamos con mecanismos de compensación, que nos permiten salvar una pérdida en un lexema ajustando el tono de la oración, o la pérdida en una oración, ajustando el tono en un párrafo.

¹¹ En textos muy coloquiales podría emplearse por ejemplo la locución idiomática “*es capaz que*”, la cual ha ido perdiendo su verdadero significado para convertirse en un sinónimo de *puede ser, a lo mejor*, etc. Un fenómeno parecido está sucediendo con “*a lo mejor*”, empleado en su forma correcta en nuestra traducción, pero que en el lenguaje hablado se está usando en forma contradictoria: *a lo mejor ni viene, a lo mejor lo despidieron*, (*es capaz que lo despidieron*).

CONCLUSIONES GENERALES

CONCLUSIONES GENERALES

Llegando al final de este estudio, recapacitamos ahora sobre el proceso seguido y algunos aspectos relevantes que deberán tomarse en cuenta para futuras investigaciones.

La traducción de dos capítulos de este libro obligó a hacer una lectura minuciosa de todo el libro para asegurarnos una interpretación correcta de los mensajes según el contexto dentro de la misma obra, pero más allá de eso, se hizo también indispensable leer otros libros del autor para aclarar aspectos semánticos relativos a la terminología empleada por Stanley Greenspan. Así, por ejemplo, fue de gran ayuda leer una obra previa a esta: *First Feelings* (1985), y su traducción al español: *Las primeras emociones*, con la finalidad de poder traducir adecuadamente la clasificación que hace el autor de las etapas del desarrollo infantil; una clasificación que yo, personalmente, no había escuchado antes¹².

A este punto de la investigación, fue también necesario investigar aspectos relacionados específicamente con el autor, su biografía, sus escritos y los autores y las filosofías que quizás influenciaron su visión general del tema. Llegamos a la conclusión de que Greenspan es seguidor de una corriente humanista cuya visión del niño es la de un ser integral y que reivindica el aspecto emocional, un elemento no

¹² Las etapas en que el autor divide el desarrollo infantil son: *focusing and engagement, two-way communication, emotional ideas, emotional thinking, the stage of fantasy and grandiosity, the plunge into playground politics, and the development of an inner identity*. Todas se describen en detalle en su libro *First Feelings*.

tomado en cuenta por los psicoanalistas clásicos ortodoxos y excluido en corrientes psicológicas de otras épocas.

Greenspan también es partidario de la tesis actual de que los niños vienen al mundo con un “equipaje biológico” (teoría conocida como el “determinismo”, para algunos teóricos), que condiciona y determina su desarrollo pues predispone genéticamente la personalidad del niño. Esta tesis representa todo un movimiento dentro de los campos de la biología, la química y la física.

La comprensión de esta visión es importante a la hora de interpretar el tecnolecto (vocabulario técnico propio de una especialidad profesional), el cual merece, en el caso de esta obra, un apartado especial que por razones de tiempo y de espacio no recibió en esta oportunidad. Fue aquí donde se hizo indispensable la lectura de textos paralelos para aclarar algunos conceptos pero quedará siempre en otras manos traductoras la tarea de elaborar un glosario que incluya términos tan interesantes como: “circles of communication” “floor time”, “two-way communication”, “sensory integration”, “playground politics” “emotional thinking”, “emotional ideas” y muchos otros que encontramos en el camino, algunos de los cuales poseen varias acepciones, dependiendo de la visión particular de mundo que posea el autor.

La traducción realizada hubiera sido muy deficiente sin un análisis del discurso para descifrar la intención del autor en el contexto de su mensaje. Aunque existen ya bastantes escritos sobre el análisis del discurso, no parece haber una metodología específica, ni una fórmula única para su aplicación. Da la impresión de que lo escrito

con respecto a este tema cabe más en la categoría de lineamientos y elementos orientadores que pueden guiarnos para descubrir nuestra propia manera de ejecutar este análisis.

En nuestro caso específico, las lecturas realizadas nos ayudaron a comprender la necesidad de analizar el texto dentro de un contexto; fue este contexto el que orientó nuestra investigación hacia las técnicas y los recursos empleados en un discurso de tipo persuasivo como el de Greenspan. Como conclusión a este respecto podemos decir que es imprescindible prestar atención a la estrategia discursiva del autor y al estilo seleccionado por él para exponer su discurso, puesto que el propósito de su mensaje está reflejado en esa estrategia y un irrespeto a esos aspectos sin duda alguna alteraría el mensaje en sí. Aportamos en esta tesis algunos elementos novedosos para el análisis estilístico del discurso persuasivo, particularmente la aplicación de las leyes y métodos de la persuasión al texto que analizamos.

Gran parte del estilo de la obra se refleja también en el lenguaje que el autor ha seleccionado para transmitir su mensaje. Aquí presentamos dos dimensiones del lenguaje, una de tipo gramatical y otra de tipo semántico. La primera nos llevó a analizar un tema que no ha sido tratado en detalle en tesis anteriores, nos referimos al empleo del modo condicional (“may” y “might”) y sus posibilidades de traducción. Si bien es cierto el análisis que realizamos puede ser mejorado por otros traductores, y así lo esperamos, es nuestra opinión que este esfuerzo es un buen punto de arranque para ello.

En cuanto a la “dimensión semántica”, en esta tesis analizamos el lenguaje coloquial que Greenspan emplea con una finalidad concreta, la de acercarse al lector para “venderle” sus ideas y sus técnicas de manejo de “niños difíciles”. Aquí concluimos que encontrar equivalencias para algunas expresiones coloquiales del inglés, sobre todo cuando se trata de unidades fraseológicas complejas (expresiones idiomáticas, modismos, dichos, etc.), requiere de un análisis semántico detallado y se convierte a veces en un gran reto, pero que con la ayuda de las técnicas de la traducción oblicua (siendo la “compensación”, y la “equivalencia” en este caso, las fundamentales), es posible rescatar el sentido y dejar siempre reflejada la intención del autor en el texto de llegada.

La limitación más grande que encontramos para el análisis semántico de expresiones coloquiales fue la carencia de material lexicográfico adecuado (diccionarios especializados, tanto monolingües como bilingües); aun utilizando la red de internet, que posee algunas páginas dedicadas a este tema, terminamos haciendo un análisis más basado en la experiencia personal y en la intuición profesional que uno de tipo objetivo. Creemos, sin embargo, que son precisamente estas limitaciones las que otorgan mayor valor a este esfuerzo, y que eso convierte a nuestro análisis semántico del Capítulo III en una contribución que ayudará a despertar la inquietud de otros traductores, para un estudio más profundo de expresiones coloquiales.

Otros temas de estudio que surgen a raíz de esta investigación, por ser muy obvios en el texto de partida, ameritan también la atención de futuros traductores. Me refiero

específicamente a: a) la escritura del discurso ajeno, sobre todo en la utilización de citas directas, desde el punto de vista de la puntuación (comillas, guiones, etc.), pues en español su tratamiento es muy flexible y difiere del que se le da en el idioma inglés; b) la traducción del pronombre personal “you”, que, como sabemos, podría interpretarse como singular o como plural (usted o ustedes) y que en repetidas ocasiones obliga al traductor a decidir entre el femenino y el masculino como en la siguiente cita:

“Similarly, you can talk to your child about whether he finds it easier to listen to your ideas or his own ideas and whether it takes more work to listen to you than to tune into himself” (pág.118).

“De manera similar, puede hablar con su hijo para saber si él halla más fácil escuchar sus ideas o las de él mismo; si le toma más tiempo escucharla a usted que concentrarse en sí mismo” (pág. 82).

En la traducción del párrafo anterior se nota nuestra inclinación por el singular, usted, como padre o madre y por el género femenino, tomando en cuenta que es, por lo general, la madre la que se responsabiliza por el desarrollo y la educación de los hijos en el hogar (como bien se refleja en “La historia de Robbie”, Capítulo 4 del libro), pero ese último “you” pudo traducirse como “escucharlo a usted”.

Ya que tocamos el tema del género, destaca también en el texto original la neutralidad del autor en cuanto al uso de “he” o “she” (otro detalle interesante en su estrategia discursiva), utilizando una técnica bastante moderna de alternar entre los dos para reflejar imparcialidad. El español favorece el uso del masculino para referirse a ambos géneros (el niño, los niños, en vez de la niña y las niñas o el/la niña, los/las niñas); aun sin compartir del todo este favoritismo machista, respetamos la normativa

en nuestra traducción, pero esperamos que este también sea un tema de estudio para otros profesionales cuyo instrumento de trabajo sea el lenguaje escrito.

Para cerrar, no nos queda más que esperar que este esfuerzo, pese a sus limitaciones, sea de algún valor para futuros traductores y para la traductología en general, y que otros encuentren de interés los temas que no se desarrollaron aquí, pero que podrían ayudar en la traducción de otros textos.

BIBLIOGRAFÍA

- BEINHAUER, Werner: **El español coloquial**. Madrid: Editorial Gredos, tercera edición aumentada y actualizada, 1978. Trad.: Fernando Huarte Morton
- BERRIO, Jordi: **Teoría social de la persuasión**. Barcelona: Editorial Mitre, 1983.
- BRYSON, Bill: **The Mother Tongue: English & how it got that way**. Nueva York: Avon Books, Inc., 1991.
- COSERIU, Eugenio: **Principios de semántica estructural**. Madrid: Editorial Gredos, segunda edición, 1981.
- GAINZA, Gastón: “**Consideraciones acerca de la noción de perífrasis verbal en español**”. *Letras*, I, N°1; pp. 22 – 54.
- GARCÍA YEBRA, Valentín: **Teoría y práctica de la traducción**. Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1997.
- GONZÁLEZ BEDOYA, Jesús: **Tratado histórico de retórica filosófica II: La nueva retórica (la argumentación en el derecho, la ética y la información)**. Madrid: Editorial Najera, 1990.
- GREENSPAN, Stanley I.: **The Challenging Child: Understanding, Raising and Enjoying the Five “Difficult” Types of Children**. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company, 1996. Con la colaboración de Jacqueline Salmon.
- HATIM, Basil, Ian Mason: **Discourse and the Translator**. Nueva York: Longman Inc., 1990.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel: **Manual de traducción: Inglés/Castellano**. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 1997.
- NEWMAN, Peter: **Manual de traducción**. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992. Trad.: Virgilio Moya.
- ORELLANA, Marina: **La traducción del inglés al castellano: Guía para el traductor**. Santiago de Chile: Editorial Universitaria, tercera edición, 1998.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: **Esbozo de una nueva gramática de la lengua española.** Madrid: Editorial Espasa Calpe, 1989.

RUIZ, Leonor: **La fraseología del español coloquial.** Barcelona: Editorial Ariel, 1998.

SPILLNER, Bernd: **Lingüística y literatura.** Madrid: Editorial Gredos, S.A., 1979.
Trad.: Elena Bombín.

VAN DIJK, Teun A.: **Estructuras y funciones del discurso.** México: Siglo Veintiuno Editores, sexta edición aumentada y actualizada, 1989. Trad.: Myra Gann y Martí Mur.

VAN DIJK, Teun A.: **Text and Context: Explorations in the semantics and pragmatics of discourse.** Nueva York: Longman Inc., 1977.

VARELA BARBOZA, Marubeni, Wálter Sandino Angulo: **Redacción y ortografía: una opción para todos.** Heredia: Ediciones Marwal de Heredia, 1993.

VÁSQUEZ-AYORA, Gerardo: **Introducción a la traductología: Curso básico de traducción,** Washington D.C., Georgetown University Press, 1977.

TEXTOS PARALELOS

ABARCA MORA, Sonia: **Psicología del niño en edad escolar.** San José, Costa Rica: EUNED, 1994.

BERGE, Andre: **El niño de carácter difícil.** Madrid: Ediciones Morata, S.A., cuarta Edición, 1985.

GREENSPAN, Stanley I. y Nancy Thorndike Greenspan: **First Feelings: Milestones in the Emotional Development of your Baby and Child.** Nueva York: Penguin Books Ltd., 1985.

GREENSPAN, Stanley I. y Nancy Thorndike Greenspan: **Las primeras emociones, las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida.** Barcelona: Editorial Paidós, 1997. Trad. Ernesto Thielen

TURECKI, Stanley y Leslie Tonner: **El niño difícil: Una guía para entenderlo y manejarlo.** Bogotá: Editorial Norma, 1987. Trad. Margarita Cárdenas.

DICCIONARIOS

The American Heritage Dictionary. Boston: Houghton Mifflin Company, second college edition, 1976.

CERDA MASSO, Ramón: **Diccionario de lingüística.** Madrid: Lavel, S.A., 1986.

COROMINAS, J.: **Diccionario crítico etimológico de la lengua castellana.** Madrid: Editorial Gredos, 1954.

The Chambers Dictionary. Edinburgh, Great Britain: Chambers Harrap Publishers, 1998.

FONTANILLO MERINO, Enrique y otros: **Diccionario de lingüística.** Madrid: Anaya, 1986.

KAPLAN, Steven M.: **Dictionary of Psychology and Psychiatry, English-Spanish/Spanish-English.** Nueva York: John Wiley & Sons, 1995.

MOLINER, María: **Diccionario de uso del español.** Madrid: Editorial Gredos, segunda edición, 1998.

SMITH, Collin: **Collins Spanish-English/English-Spanish Dictionary.** Barcelona: Ediciones Grijalbo, S.A., third edition, 1992, 1993.

STEIN, Jess (Editor in Chief): **The Random House College Dictionary.** Nueva York: Random House Inc., revised edition, 1984.

ENTREVISTAS

M.Ed. Sonia Abarca Mora
Sicóloga y profesora de sicología
Universidad Nacional, Heredia
29 de marzo de 2000

M. Bruce Moffat
Consultor Organizacional
Los Arcos, Ciudad Cariari, Heredia
20 de julio de 1999

Lic. Jalima Mondol Velásquez
Sicóloga y profesora de sicología
Universidad Nacional de Heredia
20 de julio de 1999