



UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN



INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y TRADUCCIÓN



**Facultad de
Humanidades y
Lenguas Modernas**

SOFÍA LÉVANO CASTRO - ARTHUR DE LA CRUZ ESPINOZA - CECILIA TELLO ÁLVAREZ - RAFAEL A. FLORES PAZ



SERIE: CUADERNO DE INVESTIGACIÓN
Publicación del Vicerrectorado de Investigación

2019

**SOFÍA LÉVANO CASTRO
ARTHUR DE LA CRUZ ESPINOZA
CECILIA TELLO ÁLVAREZ
RAFAEL A. FLORES PAZ**

INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y TRADUCCIÓN

**Propuesta y evaluación de actividades cognitivo- constructivistas para el curso
Teoría de la Traducción**

**Problemas planteados en la Traducción directa (alemán – castellano) de textos
económico- financieros sobre productos estructurados**

**La observación en el aula como instrumento de mejora y aporte significativo a la
actividad docente**

El gong-fu 工夫 confuciano. Ejercicios espirituales en el confucianismo antiguo

**UNIVERSIDAD RICARDO PALMA
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN**



**PUBLICACIÓN DEL
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Número 6, 2019**

AUTORIDADES

RECTOR : Dr. Elio Iván Rodríguez Chávez

VICERRECTOR ACADÉMICO : Dr. José Martínez Llaque

VICERRECTOR DE INVESTIGACIÓN : Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi

DECANO DE LA FACULTAD DE : César Gilberto Saldaña Fernández
HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS

SECRETARIO GENERAL : Lic. Andrés Maldonado Herrera

COORDINADORA DE LA UNIDAD DE : Dra. Marta Zolezzi de Rojas
INVESTIGACIÓN DE LA FACULTAD DE
HUMANIDADES Y LENGUAS MODERNAS

EDITORES

Héctor Hugo Sánchez Carlessi

Marta Zolezzi de Rojas

AUTORES

Sofía Lévano Castro

Arthur De la Cruz Espinoza

Cecilia Tello Álvarez

Rafael A. Flores Paz

INVESTIGACIONES EN HUMANIDADES Y TRADUCCIÓN

Autores:

Sofía Lévano Castro

Arthur De la Cruz Espinoza

Cecilia Tello Álvarez

Rafael A. Flores Paz

Derechos Reservados

Primera Edición, marzo 2019

500 Ejemplares

Publicado: marzo 2019

Editado por:

©Universidad Ricardo Palma

Vicerrectorado de Investigación

Av. Benavides 5440, Santiago de Surco

Tel.: 708 0000 Anexo: 0012

vice.investigacion@urp.edu.pe

ISBN N° 978-612-47351-9-6

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2019-03606

Lima, Perú

INDICE

Presentación	9
Propuesta y evaluación de actividades cognitivo-constructivistas para el curso Teoría de la traducción. Sofía Lévano Castro	11
Problemas planteados en la traducción directa (alemán-castellano) de textos económico-financieros sobre productos estructurados. Arthur De la Cruz Espinoza	41
La observación en el aula como instrumento de mejora y aporte significativo a la actividad docente Mag. Cecilia Tello Álvarez	63
El gongfu 工夫 confuciano: ejercicios espirituales en el confucianismo antiguo. Rafael A. Flores Paz.....	75

PRESENTACIÓN

Nos complace hacer llegar a la comunidad científica universitaria la producción que en investigación traductológica se viene realizando por parte de los profesores investigadores de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas, carrera de Traducción e Interpretación, de la Universidad Ricardo Palma.

Los estudios en Traducción guardan estrecha relación con disciplinas como la lingüística, sociolingüística y terminología, entre otras, las que refuerzan sus contenidos y reflexiones.

En la presente publicación N°6 de la serie Cuaderno de Investigación, iniciada en el mes de marzo del año 2017, se incorporan artículos que constituyen propuestas metodológicas para la enseñanza de las asignaturas de traducción, investigaciones sobre traducción directa en textos económico financieros en los idiomas alemán- castellano así como acuciosos estudios sobre la traducción del idioma chino al español, todos ellos con valiosas sugerencias para quienes se internan en el mundo de la traducción y la interpretación y para el público lector interesado en conocer la naturaleza de la investigación que se está llevando a cabo en este campo.

Nuestro mayor agradecimiento a los profesores investigadores de la Unidad de Investigación de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma por su participación en los diferentes estudios presentados.

Santiago de Surco, Diciembre del 2018

Dr. Héctor Hugo Sánchez Carlessi
Vicerrector de Investigación

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

**Unidad de investigación de la Facultad de
Humanidades y Lenguas Modernas**

**PROPUESTA Y EVALUACIÓN DE ACTIVIDADES
COGNITIVO-CONSTRUCTIVISTAS PARA EL
CURSO TEORÍA DE LA TRADUCCIÓN**

Sofía Lévano Castro

Propuesta y evaluación de actividades cognitivo-constructivistas para el curso Teoría de la traducción

Sofía Lévano Castro

RESUMEN

Esta investigación nace de la necesidad de mejorar el proceso de aprendizaje de una asignatura de contenido nocional complejo como Teoría de la Traducción. El objetivo es determinar si un enfoque cognitivo/constructivista favorece la enseñanza aprendizaje del curso Teoría de la Traducción. Nos basamos en los postulados de la formación constructivista en educación superior, las formas de aprendizaje de los nativos digitales, la complejidad de la enseñanza de la Teoría de la Traducción y las exigencias de la formación profesional para el siglo XXI. El presente trabajo es una investigación cualitativa y se enmarca en la filosofía de la investigación acción en la didáctica de la traducción. Se emplearon diversos métodos de recogida de datos, como la observación sistemática y la investigación documental. La propuesta de actividades y rúbricas de evaluación han sido cotejadas con trabajos realizados en otros contextos internacionales y nacionales. Se comprueba que existe coherencia entre las actividades propuestas de corte constructivista y las competencias que se pretenden adquirir.

Palabras clave: Enfoque cognitivo/constructivista, Teoría de la Traducción, asignaturas de contenido nocional, competencias

ABSTRACT

The aim of this study is to determine if a cognitive constructivist approach improve the teaching and learning of Translation Theory, a subject with complex notional content. This paper is based on theoretical approaches from constructivist learning in higher education, the learning styles of digital natives, the complexity of teaching Translation Theory and the demands of professional training for the 21st century. Qualitative design was adopted as well as action research methodology in the didactics of translation. Several methods of data collection are used, such as systematic observation and documentary research. The proposed activities and evaluation rubrics have been compared with others used in international and national contexts. The findings suggest that there is coherence between the proposed activities of a constructivist nature and the competences that are intended to be acquired.

Keywords: Cognitive/constructivist approach, Translation Theory, notional content subjects, competences

INTRODUCCIÓN

En 1998, la UNESCO señaló que un mundo de rápido cambio exige renovación de contenidos, métodos y prácticas docentes. En esta misma línea, Edgard Morin (1999) al reflexionar sobre la educación del futuro afirmaba que todo conocimiento está amenazado por el error y por la ilusión y la posibilidad de caer en una interpretación errónea y adquirir conocimientos sesgados. Por su parte, Prensky (2011) señalaba que los alumnos de hoy esperan que su educación formal no sea solo relevante, sino aplicable a la realidad. “Lamentablemente, la instrucción directa cada vez surte menos efecto; la queja número uno de los estudiantes de hoy es que muchos de sus profesores simplemente hablan y hablan y hablan. Y, desafortunadamente, la respuesta de los alumnos es casi siempre desconectar” (p. 21).

Toffler (2014) afirmaba que el sistema educativo español está diseñado para preparar a las personas de ayer y no para mañana. En este contexto, aparecen nuevas tendencias educativas como el aprendizaje autónomo, aprendizaje colaborativo, pedagogía progresista, autogestionaria y antiautoritaria, y aprendizaje estratégico, por citar algunas. Todas estas nuevas propuestas surgen como crítica a la forma tradicional de enseñanza y se orientan hacia un modelo de enseñanza centrado en el estudiante, en el que la motivación y el interés es fundamental para el logro de capacidades. El estudiante necesita entender porque es importante realizar una actividad y conocer también los parámetros bajo los cuales será evaluado. Esta reflexión inicial nos permite introducirnos a nuestro objeto de estudio la enseñanza del curso teoría de la traducción, un curso de naturaleza teórica, ubicado en el quinto semestre del plan de estudio de la carrera de Traducción e Interpretación y cuyo objetivo es brindar un marco teórico de referencia que guíe la práctica traductora. Este marco teórico es vasto y complejo, en la medida que como señala Pym, existen muchas teorías, algunas sólidas y otras débiles, con paradigmas independientes y separados, con propuestas alternativas y caducas que provienen de diferentes ámbitos de saber y que, según hemos observado, tienen una aplicación limitada debido a diferentes tipos textuales, contextos culturales y modalidades de traducción. Además de la existencia de teorías formales, Viaggio (2014) sostiene que cada traductor tiene una teoría implícita que nace de la práctica traductora.

Por otro lado, la transdisciplinariedad que exige el estudio de la traducción y que sea, por principio, considerada como una actividad comunicativa, textual, sociocultural, cognitiva, artística y tecnológica, hace que no pueda ser estudiada desde una sola perspectiva, sino que se requiere un enfoque integral caracterizado por una terminología procedentes de diversos campos. Según Luna (2002) existe un *babelismo traductológico* al interior del estudio teórico de la traducción caracterizado por la presencia de terminología innovadora versus una terminología purista; una visión teórica versus una visión práctica, solipsismo versus consenso terminológico. Finalmente, tenemos el grado de abstracción que presentan las teorías contemporáneas, así como su referencia e intertextualidad

con otras teorías. Dada la cantidad de información que se proporciona en este curso, el estudiante de traducción hace un esfuerzo por comprender y retener conceptos, los mismos que al no tener una aplicación práctica, se pierden. Es necesario que esos conocimientos tengan una aplicación práctica y que el traductor pueda ser el agente de un proceso de acción-reflexión. La teoría sola es estéril pero la práctica sin teoría es rutinaria y ciega. (García Yebra, 1984:16)

Planteamiento del problema

Los problemas detectados nos llevaron a replantear la asignatura Teoría de la Traducción y planificar actividades que sean significativas para el alumno, pero ¿cómo determinar si las actividades propuestas son en sí significativas o no? Muchas veces las expectativas del docente difieren de las de los estudiantes. La brecha generacional entre el docente y el alumno es un factor importante, al igual las expectativas del estudiante con respecto a su formación, los planes de inmersión profesional, la gestión del tiempo, su orden de prioridades y la relación de la asignatura con otras asignaturas del plan de estudio. Prensky (2011) propone la coasociación como una pedagogía para el nuevo espacio educativo y sostiene que no debemos centrarnos únicamente en la tecnología cambiante, sino conceptualizar el aprendizaje de forma que los estudiantes y profesores asuman cada uno roles diferentes a los del pasado. Al respecto señala “Los jóvenes (alumnos) necesitan centrarse en usar nuevas herramientas, encontrar información, dar sentido y crear. Los adultos (profesores) deben centrarse en preguntar, orientar y guiar, proporcionar contexto, garantizar el rigor y el sentido, y asegurar resultados de calidad”. (p.20). Actualmente ya no se habla solamente de “aprender hacer” y “aprender ser”. La sociedad de la información requiere “aprender con” (tecnologías), “aprender en” (ecosistema comunicativo específico), “aprender por qué” (expectativas), “aprender para” (finalidad de aprender), entre otros. Carneiro (2009) sostiene que “el aprendizaje se vuelve tanto más “rico” cuanto mejores sean las competencias de autorregulación del aprendiz: metacognitivas, metaemocionales, metamotivacionales y metasociales.

Las actividades propuestas deben considerar todos estos aspectos para que sean significativas para los alumnos. En ese contexto de incertidumbre frente a los rápidos cambios que se producen es necesario reflexionar sobre todos los elementos que contribuyen al aprendizaje y las actividades diseñadas en torno a los objetivos. De esta forma el docente puede tomar decisiones en relación a los cambios y ajustes que deben realizarse constantemente en las asignaturas que dicta. No obstante, no se puede determinar el alcance y eficacia de un programa si este no es evaluado. La evaluación cumple su papel cuando está relacionada con el concepto de mejora. Por lo tanto, si entendemos la educación como una actividad intencional y sistemática al servicio de la mejora o perfeccionamiento, necesitamos proponer modelos que permitan evaluar nuestras prácticas docentes y conocer la perspectiva del alumno sobre su propio aprendizaje, al desempeñar ellos también el rol de evaluadores, no sólo de sus propias actividades y logros sino de las actividades propuestas por los docentes. Frente

a esta situación nos planteamos los siguientes problemas: ¿Cómo planificar actividades cognitivo-constructivistas para el curso de naturaleza teórica Teoría de la Traducción? Y ¿en qué grado las actividades cognitivas-constructivistas propuestas son significativas?

Importancia

Este trabajo se justifica en la necesidad de realizar investigaciones descriptivas y aplicadas sobre la situación educativa a nivel superior para poder diseñar estrategias que nos permitan mejorar la formación teórica-práctica de traductores e intérpretes en la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas de la Universidad Ricardo Palma. Es importante que comencemos a orientar la metodología de los cursos de contenido nocional de la carrera de Traducción e Interpretación a un modelo basado por competencias y propongamos actividades significativas para los alumnos. De esta forma podremos garantizar una formación de calidad y comprometer a los alumnos en su propio aprendizaje.

Por otro lado, es importante realizar investigaciones educativas que midan el impacto de las propuestas luego de su implementación en el aula. De esta forma, los resultados contribuirán a la didáctica de la traducción y representarán opciones metodológicas para la enseñanza de una asignatura teórico de alto contenido nocional. Asimismo, permitirá iniciar acciones para la elaboración de actividades semipresenciales que los alumnos puedan realizar a distancia, e ir preparando materiales para el *blending learning* que es la tendencia en la educación superior. Se espera que los estudiantes sean más responsables con su aprendizaje, desarrollen capacidades investigativas y estén más motivados con el aprendizaje de la traducción. Asimismo, determinar si las actividades propuestas contribuyen o no a un aprendizaje significativo desde el punto de vista de los alumnos.

Antecedentes

Agost (2008) en su artículo titulado *Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos* señala que la Declaración de Bolonia y los proyectos de Armonización Europea han resaltado la necesidad de potenciar el papel del alumno en su proceso de aprendizaje. En este artículo Agost comparte sus experiencias relacionadas con los cambios metodológicos introducidos en el dictado de la asignatura “Teoría y metodología de la traducción” y establece las diferencias que existen entre las asignaturas de contenido nocional y práctico. Llega a las siguientes conclusiones: la asignatura Teoría y metodología de la traducción aporta una terminología común para los futuros talleres de traducción y proporciona los principios metodológicos básicos. Por otra parte, brinda el conocimiento del proceso traductor y una visión de la traducción como un ámbito interdisciplinario necesario para la formación integral de traductores e intérpretes.

Clavijo (2008) en su artículo titulado *Formación para la profesionalización* resalta las ventajas del modelo socioconstructivista para la formación de traductores en Colombia,

donde la traducción se considera un oficio. El objetivo de su trabajo es promover la profesionalización de la traducción y buscar su especialización. Según sostiene la autora bajo este modelo, el estudiante se convierte en el centro del proceso de aprendizaje y el docente brinda el apoyo para desarrollar su carácter crítico. Clavijo concluye que es necesario dedicar un tiempo considerable al estudio de recursos tecnológicos que hacen del traductor el “autor intelectual”, el “ente cognitivo” del proceso traductor al apoyarlo en la parte mecánica o repetitiva del proceso traductor. En esta forma, cuando el futuro profesional en traducción se vaya a enfrentar a las demandas del mercado real, podrá hacerlo con mayor eficiencia y efectividad y entregar como producto final la memoria, además de la traducción, como lo requieren las multinacionales y ONGs. (p.71)

Larrauri (2008) en *Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica* señala los problemas que presentan los estudiantes de traducción en la Escuela de Idiomas Modernos de la Universidad Central de Venezuela. Estos se relacionan con una exagerada concentración en los aspectos lingüísticos y una falta de atención a los aspectos discursivos o comunicativos de la situación de enunciación origen y término de la traducción. Realiza una investigación documental para analizar propuestas metodológicas innovadoras según las teorías interpretativa y funcionalista de la traducción y luego presenta una propuesta didáctica para el área de la enseñanza de la traducción, en forma de recopilación de ejercicios no convencionales que podrían ser aplicados para solventar las deficiencias observadas.

Gargallo et al (2007) en *Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios* plantearon como objetivo analizar la incidencia de las actitudes hacia el aprendizaje en el rendimiento académico de los alumnos de la universidad y como hipótesis, que existe relación entre actitudes hacia el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes y que los alumnos con actitudes más positivas obtendrán mejores calificaciones. Para ello, empleo un diseño validación de pruebas y un diseño descriptivo-exploratorio, que hace uso del método de encuesta. Trabajó con dos muestras, una, en la fase piloto, para la validación del instrumento de evaluación y otra para la recolección de datos, las mismas que estuvieron constituidas por estudiantes universitarios de la Universidad de Valencia Estudio General y Universidad Politécnica de Valencia. Se aplicó el cuestionario para la evaluación de las actitudes hacia el aprendizaje de estudiantes universitarios y se llegó a la conclusión que el rendimiento académico entre los grupos permitió encontrar diferencias entre el grupo de alumnos con mejores actitudes hacia el aprendizaje y los que tenían un perfil actitudinal más deficiente.

Marco conceptual

Enfoque cognitivo y constructivista

Se han propuesto muchas tendencias pedagógicas orientadas a crear expectativas, habilidades y conocimientos en los estudiantes de forma que el aprendizaje sea más activo. Entre ellas el paradigma constructivista es el que aplica a la teoría y práctica educativa. Según Jonassen, Peck y Wilson (1999) se deben articular cinco atributos constructivistas para lograr un aprendizaje significativo: la actividad, la reflexión, la complejidad, la autenticidad de la tarea y la construcción. De esta forma el aprendizaje no se transmite sino se construye en interacción con materiales significativos y con otros seres humanos. Muchas investigaciones realizadas en los últimos años destacan las ventajas del aprendizaje cooperativo en el contexto de la sociedad de la información.

En el campo de la traducción en el 2000, Donald Kiraly publicó *A Social Constructivist Approach to Translator Education* en el que señala que se debe propiciar un entorno de aprendizaje cooperativo en el que el estudiante tenga un papel activo en la adquisición de destrezas y de la competencia traductora. Clavijo (2008) señala que bajo este modelo el profesor promueve la autonomía y responsabilidad del estudiante en cuanto a sus decisiones y acciones y lo “empodera” para que controle su proceso de aprendizaje. El trabajo en grupos es esencial y las clases se transforman en talleres donde la solución de problemas y construcción del conocimiento se basan en los aportes de todos sus miembros, en la discusión de problemas específicos y la búsqueda de soluciones mediante la aplicación de estrategias y procedimientos específicos. (p.70). Si bien el constructivismo en la propuesta ideal para la formación práctica, la formación teórica requiere un enfoque cognitivo. El enfoque cognitivo supone que los objetivos de enseñanza-aprendizaje están relacionados con los contenidos a desarrollar y las metas de aprendizaje a lograr. Para ello, el docente prepara al alumno a través de la búsqueda de saberes previos que activará al presentar los contenidos para finalmente integrarlos con la nueva información.

En el caso de la enseñanza del curso Teoría de la Traducción es conveniente preguntarnos si la clase magistral es adecuada o no a los objetivos de la asignatura y contribuye a la adquisición de las competencias transversales y específicas que se espera desarrollar. Herrán (2011) al reflexionar sobre los principios didácticos para una enseñanza universitaria innovadora señala que no se debe juzgar con simpleza el método expositivo de la clase magistral. Y hace énfasis en las características que debe presentar como la motivación, amenidad, respeto, extensión e intensidad. Asimismo, resalta la importancia de concentración de los alumnos y de la necesidad de programar otras actividades didácticas. La clase magistral que es acorde con los intereses y conocimientos de los alumnos puede ser una técnica generadora de intensa actividad intelectual que favorece el aprendizaje significativo por recepción (D.P. Ausubel, 1968) y puede constituirse en una fuente de aprendizaje por descubrimiento al contribuir a elaboraciones cognoscitivas creativas en tanto que se asuma como punto de partida, y no como de llegada. Para

lograr este objetivo, se requiere que el docente se haya documentado, sea empático, que viva lo que enseña, que investigue sobre lo que enseña y que se exprese con riqueza verbal adecuada. Idóneo será si además relaciona conocimientos y ámbitos con fluidez, incluyendo la ética y la transformación social, porque educará la razón. (Herrán, 2011.:3)

La clase expositiva debe estar orientada a la generación de conocimientos en los estudiantes, a través del cuestionamiento, comprensión profunda, comunicación y participación de los alumnos. Para poder valorar la teoría que aprende en las aulas, el estudiante de traducción debe compararla y contrastarla. Es de este modo que podrá observar por sí mismo las relaciones y las diferencias entre la teoría y la práctica (Golcher 2004: 75). Según Agost un curso de teoría de la traducción tiene una gran cantidad de contenido nocional, por consiguiente, el cognitivismo debería ser la teoría predominante, en tanto que considera al estudiante como un procesador activo de la información y al docente como facilitador del aprendizaje. Un aprendizaje que concebimos como cambio estable en lo que sabe, hace y dice el alumno y en el que la instrucción es un proceso de construcción personal del conocimiento. (p. 137). Merrill (en Reigeluth 2012) ha propuesto cinco principios instruccionales fundamentales que mejoran la calidad de la enseñanza: centralidad de la tarea, la activación, la demostración, la aplicación y la integración. La estrategia de enseñanza debe centrarse en la tarea y la instrucción debe realizarse mediante una progresión de tareas cada vez más complejas. La demostración de la habilidad debe ser consistente con el tipo de componente de la habilidad (tipo, ejecución, efecto y evaluación), proporcionar orientaciones que la relacionen con aspectos generales de la habilidad, permitir que los estudiantes observen la demostración a través de medios apropiados y fomentar la participación de los estudiantes en la discusión.

La sociedad del conocimiento requiere que nuestros estudiantes desarrollen capacidades superiores vinculadas al pensamiento creativo, pensamiento crítico, pensamiento resolutivo (resolución de problemas) y pensamiento ejecutivo (toma de decisiones). Golcher señala que el traductor no puede ser una persona acrítica, es decir, que no razona ni analiza, egocéntrica, de mente cerrada, y no presta atención a la lectura ni a la selección y el empleo de palabras. (p. 69). Mossop (1994) realizó una encuesta a profesores de Teoría de la Traducción en Canadá con el fin de identificar las principales dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la asignatura y llegó a la conclusión que los estudiantes se oponen a la teoría, tal vez porque desean poner énfasis a la práctica o porque no tienen capacidad de abstracción. Se resisten a las nuevas ideas, a procesarlas en relación con las ideas recibidas. (en Agost y Mozzó, 2001:9).

Para poder realizar actividades de abstracción, el individuo debe haber desarrollado operaciones cognitivas de orden superior. Kautz (2000) destaca los rasgos intelectuales que caracterizan al traductor como el pensamiento lógico, evaluativo y analítico, la creatividad, la intuición, la capacidad de autocrítica, la capacidad de abordar diferentes áreas temáticas y la capacidad de expresión, convencimiento y argumentación. Agost (2008) propone las competencias que deben desarrollarse en un curso de teoría de la traducción.

Tabla 1
Competencias a desarrollarse en el curso Teoría de la Traducción

Competencias genéricas		Competencias específicas	
Capacidad de análisis y síntesis	Leer textos y hacer síntesis.	Conocimiento del mercado laboral.	Conocer las diferentes vías de acceso al trabajo: Internet, etc.
Capacidad de organización y planificación	Organizar y planificar la documentación y elegir la información relevante y preparar respuestas transversales.	Adquisición de conocimientos teóricos.	Asimilar las nociones más importantes de la traductología, así como la terminología específica.
Motivación por la calidad	Realizar análisis comparativos de originales y traducciones y reflexionar sobre la calidad de la traducción.	Conocimiento de las variedades de traducción.	Entender la complejidad de la traducción y distinguir entre clases, tipos, modalidades y métodos.
Iniciativa y espíritu emprendedor	Preparar exposiciones de forma voluntaria.	Conocimiento de las competencias traductoras.	Analizar las competencias de los traductores e intérpretes y tiene que saber relacionar éstas con su formación.
Resolución de problemas	Identificar problemas y errores de traducción en textos originales y traducidos.		
Razonamiento crítico	Reflexionar sobre aspectos teóricos y metodológicos y extraer conclusiones que los ayuden en su práctica traductora.		
Aprendizaje autónomo	Realizar actividades sin la autorización constante de la profesora.		

Aprendizaje significativo

Para Ausubel (2002) el conocimiento es significativo por definición ya que es el producto de un proceso psicológico de conocer y puede adquirirse por recepción y por descubrimiento. Pozo & Moreneo (1998) señalan que hay aprendizaje significativo cuando el conocimiento se vincula a las experiencias y a la práctica. Para Ausubel todo material de aprendizaje posee un significado lógico y un significado psicológico: el primero es inherente al material y hace referencia a sus características que facilitan su relación sustantiva con elementos pertinentes de la estructura cognoscitiva del aprendiz; el segundo corresponde al significado dado por el aprendiz, quien debe poseer en su estructura cognoscitiva las ideas pertinentes con las cuales poder relacionar de manera sustantiva el nuevo conocimiento, y debe tener la disposición de hacerlo. Por lo tanto, para que el aprendizaje sea significativo es necesario se cumplan tres requisitos:

Significatividad lógica del material. El profesor debe presentar los conceptos siguiendo una secuencia lógica y ordenada, en la que los contenidos pueden relacionarse con la capacidad de aprendizaje y el contexto cultural particular. Para que el material sea lógicamente significativo las instrucciones deben ser precisas y consistentes y se debe evitar la ambigüedad. La organización lógica debe ser progresiva. Los nuevos términos deben ser introducidos antes de ser utilizados y se debe considerar si es necesario presentar datos adicionales y analogías. Las tareas deben estimular el análisis y la reflexión.

Significatividad psicológica del material. Es específica de cada estudiante y depende de sus representaciones anteriores. El docente debe conocer los conocimientos previos del alumno para que pueda relacionarlos con ideas previas, ya incluidos en su estructura cognitiva. Esta condición es fundamental para que los contenidos sean comprensibles por el alumno.

Actitud favorable del alumno. No solo es suficiente que el alumno quiera aprender, es necesario que pueda aprender (significación lógica y psicológica del material). Sin embargo, el aprendizaje no puede darse si el alumno no quiere aprender. Este es un componente importante, por lo tanto, el docente debe propiciar un ambiente en el que el estudiante se sienta contento en clase y que tenga una buena relación con el docente.

La significatividad lógica del material está relacionada con la secuencia lógica del material. Según Rodríguez Palmero (2004), para que el aprendizaje se produzca, se deben dar algunas condiciones fundamentales en el material. El material debe ser altamente significativo, es decir, que tenga significado lógico y que sea potencialmente relacionable con la estructura cognitiva del que aprende, y que permita la interacción con el nuevo material presentado. Para lograr un aprendizaje significativo deben diseñarse los materiales adecuados. Según Reigeluth (1999) las teorías de la enseñanza no sólo sirven para diseñar la enseñanza, sino también para identificar los medios adecuados para evaluar el impacto positivo y negativo de los recursos tecnológicos. Pompeya (2008)

señala que para el diseño de materiales se debe tomar en cuenta la función que cumplen estos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, como, por ejemplo: Proporcionar información, guiar los aprendizajes y ejercitar habilidades, motivar, despertar y mantener el interés, evaluar conocimientos y habilidades y proporcionar simulaciones que ofrezcan entornos para la observación, exploración y la experimentación, así como para la expresión y creación.

En cuanto a la significatividad psicológica, el constructivismo sostiene que todo aprendizaje requiere de integración para que sea significativo y efectivo. Díaz y Hernández (2002) señalan que para que el aprendizaje tenga significación psicológica, motive y despierte una actitud favorable, el estudiante debe encontrar conexión entre su experiencia previa y la información nueva. Las actividades didácticas deben generar expectativas en los estudiantes, esto se logra eligiendo temas que despierten interés y motivación. Otro factor importante es la progresividad, es decir, la continuidad entre el conocimiento nuevo y lo aprendido anteriormente en la carrera. Estos factores contribuyen a que el estudiante considere que su aprendizaje es funcional. Para Gómez (1991) la funcionalidad del aprendizaje depende del significado atribuido por el alumno, la posibilidad de haber construido el conocimiento relacionando aspectos diversos y conectándolo con la vida real, los objetivos o metas y el proceso de aprendizaje que él mismo realiza y las expectativas del alumno, la percepción de sí mismo como capaz, además de su disposición para esforzarse en el proceso de aprendizaje. (p. 5).

Finalmente tenemos la actitud favorable. La actitud es la predisposición aprendida y relativamente duradera a evaluar un objeto, suceso o situación, a partir de las creencias que poseemos y que conduce a actuar, de modo favorable o desfavorable hacia el objeto de evaluación. Según Gargallo et al (2007) las actitudes tienen un carácter multidimensional que integra componentes cognitivos (conocimiento de la realidad), afectivo-evaluativo (sentimiento de agrado o desagrado) y conductual (disposición a actuar). Existen diferentes variables que intervienen en la actitud de los alumnos hacia el aprendizaje como el autoconcepto académico, la actitud hacia el aprendizaje de la materia que se incrementa con los años de escolaridad y pueden ser favorables y desfavorable, la actitud hacia la didáctica del curso y la actitud en relación con el aprendizaje. El autoconcepto académico se refleja en la imagen mental descriptiva y evaluativa de las capacidades y rasgos que uno mismo posee, y se forma a partir de las experiencias, comentarios y apoyo que recibe de las personas de su entorno. Para Hernández y otros (2011) el auto concepto académico influye en el rendimiento y viceversa; puesto que un alumno que confía en sus aptitudes se esforzará por conseguir buenos resultados que contribuirán a fortalecer la imagen de buen estudiante. Un factor importante en el aprendizaje es la predisposición por aprender, la forma como cada uno enfoca su propio proceso de aprendizaje y como se relaciona este con su desarrollo personal.

La evaluación

El concepto de evaluación ha evolucionado al igual que el concepto de educación y adquiere un papel importante al mostrar el nivel de logro del aprendizaje significativo del estudiante. El profesor puede apreciar la funcionalidad de los aprendizajes a partir del análisis tanto de los procesos de realización como de los resultados de diferentes actividades: apuntes que toma el alumno; resúmenes, informes o síntesis; mapas conceptuales y esquemas, montajes diversos, interpretaciones artísticas entre otros, para ello es necesario que posea una representación ajustada de lo que el alumno conoce y de los contenidos y objetivos didácticos de la tarea a la que se enfrenta. La evaluación debe retroalimentar al estudiante sobre el nivel de competencias adquiridas y permitirle reflexionar sobre cómo ha resuelto las tareas, cuáles son sus puntos fuertes y débiles. La validez de la información en la evaluación está relacionada con la validez de contenido, es decir, el grado de fidelidad en que la prueba refleja la ponderación de la actividad. Para lograr esta coherencia se debe elaborar una tabla de especificación en la que se refleje la relación entre los contenidos relativos a diferentes unidades de aprendizaje y distintos objetivos.

Objetivo general

Proponer una serie de actividades de naturaleza cognitiva y constructivista que integre el saber-pensar, el saber-hacer y el saber-ser y determinar su impacto en el aprendizaje significativo del curso Teoría de la Traducción.

MÉTODOLOGÍA

Con la elaboración de la propuesta y la fase dos que corresponde a la evaluación del impacto de la propuesta. Por lo tanto, se realizó una investigación-acción y una investigación evaluativa. Se debe entender por investigación acción a la síntesis de dos dimensiones indisolubles de un mismo proyecto. Flores (2011) define a la investigación acción en educación como “una modalidad de investigación aplicada en la cual los profesores investigan su propio accionar con el fin de mejorar su práctica en forma reflexiva, participativa y cíclica” (p.276). En cuanto a la investigación evaluativa, su objetivo es medir los resultados de un programa, que están siendo aplicado. Según Weiss (1987), la intención de este tipo de investigación es medir los efectos de un programa por comparación con las metas que se propuso lograr, a fin de tomar decisiones subsiguientes acerca de dicho programa, para mejorar la ejecución futura.

Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La fase uno, correspondiente a la elaboración de la propuesta, se inició con el análisis documental y la revisión de la bibliografía, seguida del diagnóstico y observación del entorno educativo que implicaba observar sistemáticamente la participación y el rendimiento de los alumnos en las asignaturas teoría de la traducción y la aplicación de los conocimientos obtenidos en el siguiente curso, Taller de Traducción General.

La contrastación de las observaciones efectuadas en el primer curso y en el segundo, permitieron determinar que los conocimientos adquiridos en la asignatura previa eran memorísticos, por lo tanto, se evaporaron con el paso del tiempo y no se aplican de forma efectiva en el taller de traducción para la solución de problemas. Estos resultados iniciales nos llevaron a observar y analizar las competencias transversales y específicas del curso de Teoría de la Traducción. Entre las competencias transversales destacan la capacidad de razonamiento crítico, análisis y síntesis de la información, reflexión y argumentación instrumental, resolución de problemas, toma de decisiones, expresión oral y escrita, organización y planificación del trabajo individual, dominio de la informática y de gestión de la información, trabajo en equipo y compromiso ético. En lo que concierne a las competencias específicas, se requiere que el traductor desarrolle las siguientes capacidades: conocer el carácter dinámico de la traducción, comprender los diferentes roles que ha desempeñado el traductor en la historia de la humanidad, conocer los paradigmas comunicativos, socioculturales y textuales que rigen el ejercicio de la traducción, las variedades de traducción según diferentes criterios de clasificación, la macrocompetencia traductora y las sub competencias traductoras que la componen.

En base a los datos recopilados, se diseñaron diferentes tipos de actividades con la finalidad de poder desarrollar las competencias genéricas y específicas en los estudiantes para que el aprendizaje de la asignatura Teoría de la Traducción sea significativa. Las fichas de actividades de aprendizaje y de evaluación que incluyen los siguientes campos:

Nombre de la actividad y descripción breve de la actividad.

Descripción de las competencias que se desarrollan en la actividad propuesta.

Objetivos formativos que se pretenden conseguir con la actividad: Cognitivos, relacionados con la adquisición y la asimilación de conocimientos teóricos generales y específicos; procedimentales, que describen las destrezas o habilidades que se deben dominar en el uso de determinadas técnicas o procedimientos; y actitudinales, relacionados con actitudes y valores que deben adoptar los estudiantes al realizar un trabajo o una tarea.

Resultados de aprendizaje expresados en términos de lo que el estudiante debe ser capaz de hacer al finalizar la actividad.

Descripción detallada de la actividad: contenidos que se trabajan, cuáles son las fases y la organización, etc.

Instrumento de evaluación escogido para la actividad que debe permitir verificar el grado de consecución de los objetivos formativos.

En la fase dos, se elaboró un cuestionario para medir el aprendizaje significativo en sus tres dimensiones: significatividad lógica, psicológica y actitud.

Variables	Dimensiones	Indicadores
Significatividad lógica	Claridad	Determinar si hay precisión y consistencia en la descripción de las actividades y si se han definido y explicado los términos y conceptos nuevos.
	Coherencia	Identificar si existe concordancia entre los objetivos planteados, las actividades y el contenido de la evaluación
	Adecuación	Analizar si la actividad se adecua a las competencias de la asignatura y si la rúbrica de evaluación se adecúa a los resultados del aprendizaje.
	Suficiencia	Identificar si las preguntas permiten recolectar suficiente información para emitir un juicio sobre el grado de dominio de los estudiantes.
	Enfoque crítico	Determinar si se estimula el análisis y la reflexión.
	Creatividad	Determinar si la tarea estimula la creatividad para la presentación y organización de la información
	Ponderación	Los pesos atribuidos en las rúbricas contribuyen a una adecuada configuración de la evaluación de la actividad.
Significatividad psicológica	Claridad	Determinar si los estudiantes comprenden el objetivo de la actividad, si la descripción de la actividad es clara y suficiente y si la organización de la actividad sigue una secuencia lógica
	Adecuación	Determinar si los estudiantes tienen los conocimientos y habilidades para realizar la tarea. Analizar si la cantidad y calidad de preguntas es adecuado al plazo para la realización de la actividad.
	Reflexión	Conocer si la actividad permite la activación de los conocimientos previos de los estudiantes para la realización de las tareas. Determinar si la actividad permite que el estudiante asocie conocimientos adquiridos en otras asignaturas para la realización de la tarea
	Metacognición	Determinar si el estudiante supervisa su propio aprendizaje
Actitud de los alumnos	Autoconcepto	Conocer la imagen que tiene el estudiante de sí mismo.
	Actitud hacia el aprendizaje	Conocer la actitud que tiene el estudiante hacia el aprendizaje
	Funcionalidad	Determinar si el contenido de la actividad es importante para el ejercicio práctico de la traducción y si la actividad se relaciona con las competencias que debe desarrollar el traductor.

El cuestionario constó de 3 partes. 10 preguntas medían la significatividad lógica, 15 preguntas, la significatividad psicológica con y 20 preguntas, la actitud. El cuestionario se aplicó inmediatamente después que los estudiantes entregaron las actividades.

Técnicas de procesamientos de datos.

Se emplearon técnicas cualitativas y cuantitativas. Para la primera fase se empleó la observación y el análisis y para la segunda fase, los datos de los cuestionarios se tabularon con el programa IBM STATISTICS SPSS 21. Primero, se realizó un análisis estadístico descriptivo, en el que se evaluaron las frecuencias de las respuestas bajo las escalas de sí y no; totalmente, parcialmente y en absoluto; y en desacuerdo, no sabe o de acuerdo, según corresponda. Finalmente se elaboraron gráficos para los resultados globales.

RESULTADOS

Las actividades propuestas permitieron integrar el saber pensar, saber hacer y saber ser. La primera actividad, *análisis de definiciones de traducción*, permite que los estudiantes conozcan diferentes percepciones que existían en torno a lo que se consideraba traducción: algunas definiciones y reflexiones a favor y otras en contra; la evolución que ha tenido esta actividad; las personas que la desarrollaban; la importancia de la traducción en el desarrollo de la humanidad y como las ideas básicas se han ido incorporándose a la disciplina.

La segunda actividad, *reseña sobre un artículo o libro sobre traducción*, propicia un acercamiento hacia la traductología, a través de la revisión y lectura de obras representativas. De esta forma, el estudiante puede escoger el enfoque de traducción que más le interese, y el campo de acción y especialización en el que le gustar desarrollarse, pudiendo escoger obras sobre traducción literaria, traducción audiovisual, interpretación por citar algunas. De esta forma se logra también un acercamiento a la biblioteca y a tratar de formar en ellos el hábito de la lectura. Finalmente, permite el desarrollo de sus capacidades expresivas y apelativa en torno a la traducción.

Plan de adquisición de la competencia traductora, es la tercera actividad de naturaleza constructivista y está inmersa en la metodología del proyecto de vida. Esta actividad de naturaleza metacognitiva permite que el estudiante planifique actividades a corto y largo plazo con respecto a la adquisición de la competencia traductora, es decir, que reflexiona sobre su actuación y se haga cargo de orientar su formación, sobre todo en una actividad como la traducción que requiere una gran dosis de autoaprendizaje.

La cuarta actividad, *análisis de referentes culturales y equivalentes de traducción*, introduce al estudiante a la complejidad de la práctica traductora, al comprender como las diferencias culturales se presentan como problemas de traducción. Facilita también la exploración de particularidades de diferentes culturas y del espíritu creativo para que el traductor pueda superar estas barreras.

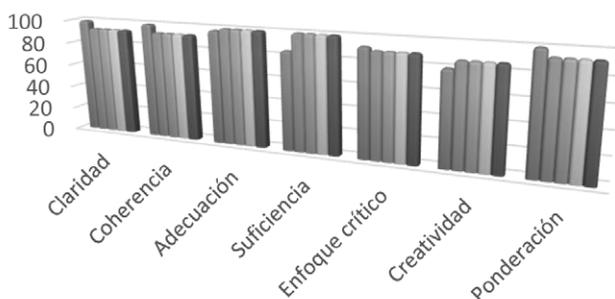
La última actividad de naturaleza cognitiva, *cuadro comparativo sobre teorías de la traducción*, permite un acercamiento a las teorías no desde el punto de vista memorísticos sino contrastivo. De esta forma el traductor puede descubrir los vínculos que existen

entre las teorías de la traducción y otras teorías lingüísticas, filosófico, educativo, etc. Asimismo, entender la complejidad nocional y terminológica de las diferentes nociones de análisis.

Se propusieron actividades que implicaban el uso de diferentes operaciones cognitivas de orden superior como la observación, clasificación, comparación, análisis, síntesis, razonamiento, interpretación, inferencia. Estas operaciones mentales son las que permiten que la información procesada se codifique y almacene de una forma funcional en la memoria de LP del estudiante. Por otro lado, estas operaciones mentales son fundamentales para iniciar la práctica traductora. Para lograr los fines propuestos es necesario que el docente organice y sistematice los contenidos de las actividades con los objetivos de aprendizaje para que el estudiante pueda entender la finalidad de la actividad y la relación con la adquisición de la competencia traductora. La actividad planificada facilita que el estudiante se habitúe a seguir consignas y a hacer frente a encargos de traducción estructurados. Asimismo, el análisis de rúbricas de corrección permite que el alumno pueda determinar los factores que serán tomados en cuenta en su evaluación.

En cuanto a los resultados del cuestionario, estos se analizaron de acuerdo a las tres variables: Significatividad lógica, psicológica y actitud. Como se puede observar en la figura 1, la significatividad lógica fue en general alta, debido a que se planificó cada actividad tomando en cuenta el desarrollo del silabo, los conocimientos previos de los alumnos, la relación de los temas tratados con los temas a abordar en la misma asignatura. Incluso se incorporaron actividades prácticas adicionales para hacer ese contraste necesario entre los conocimientos declarativos y operativos. Es interesante observar que la claridad, coherencia, enfoque crítico y ponderación descendieron ligeramente a partir de la actividad 2, en la medida que se comenzaron a incorporar términos propios del metalenguaje de la traducción y las tareas eran más complejas. Observamos lo contrario en el caso de la adecuación, suficiencia y creatividad, donde se produjo algunas mejoras en los porcentajes iniciales.

Significatividad Lógica



	Claridad	Coherencia	Adecuación	Suficiencia	Enfoque crítico	Creatividad	Ponderación
■ A1	100	100	98	85	92.5	80	100
■ A2	93.3	93	100	100	89.85	86.7	93.3
■ A3	93.3	93	100	100	89.85	86.7	93.3
■ A4	93.3	93	100	100	89.85	86.7	93.3
■ A5	93.3	93	100	100	89.85	86.7	93.3

Figura 1: Significatividad lógica

Como se puede observar en la figura 2, la significatividad psicológica fue en general elevada. A diferencia de lo ocurrido en la medición de la significatividad lógica, claridad alcanzó diversos niveles, básicamente se debió a que algunos no entendieron el objetivo de las actividades, al ser estas tareas poco frecuentes. Asimismo, podemos observar que en términos generales la actividad 2, de naturaleza metacognitiva, y la actividad 4, de investigación individual y motivación, alcanzaron un porcentaje más elevado. Lo que se explica en parte, por la preferencia de actividades autónomas y creativas. Las respuestas en cuanto las actividades metacognitivas también son interesantes en tanto es un indicador del grado de satisfacción y motivación que despierta algún tipo de trabajo en particular. Es curioso observar que los trabajos en grupo generan percepciones contrarias, ya que algunos las califican como tediosas y desorganizadas por la falta de compromiso del grupo y responsabilidad en la realización de una tarea. Este aspecto debe reforzarse en la formación del estudiante si queremos prepararlo para las competencias de siglo XXI.

Significatividad psicológica

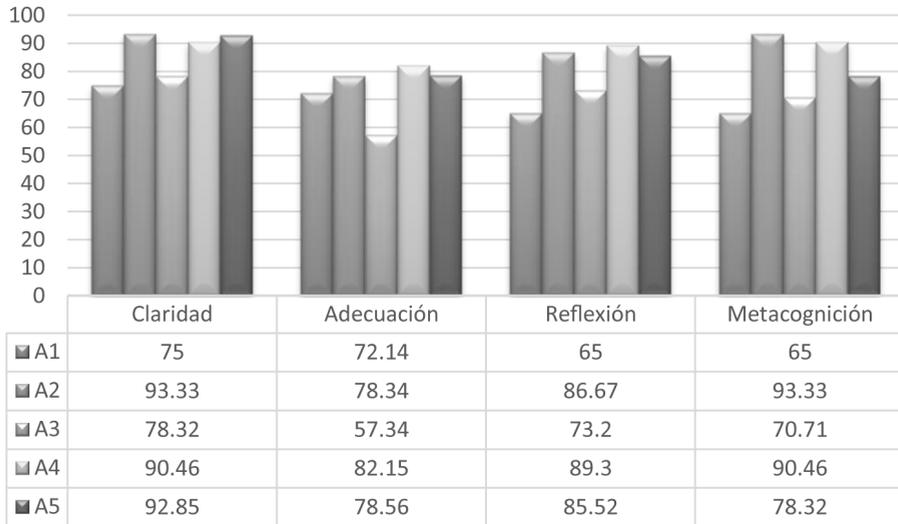


Figura 2: Significatividad psicológica

Como se observa en los resultados de la figura 3, la actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes en las cinco actividades fue variada. En cuanto al autoconcepto, este se elevó a medida que se realizaban las actividades. Según se pudo observar la mayoría tenía problemas para describir las instrucciones, lo que me pareció muy curioso y se los hice notar a través de las evaluaciones. Los trabajos eran interesantes pero no se ajustaban a lo solicitado. Si bien la autonomía y creatividad es importante, el producto debe ajustarse a las instrucciones. En el ejercicio de la traducción, el traductor debe subordinarse al encargo de traducción que no es otra cosa que las instrucciones dadas por el cliente en relación a la fecha de entrega de la traducción, el método de traducción y la terminología a usar.

En cuanto a la noción que tienen ellos de aprendizaje, sorprendió el porcentaje de duda con respecto a la importancia de extraer de los contenidos de estudio, las máximas consecuencias para su vida profesional. Este porcentaje se complementa con el obtenido en funcionalidad, en la determinación de la utilidad de los trabajos realizados.

Actitud de los alumnos

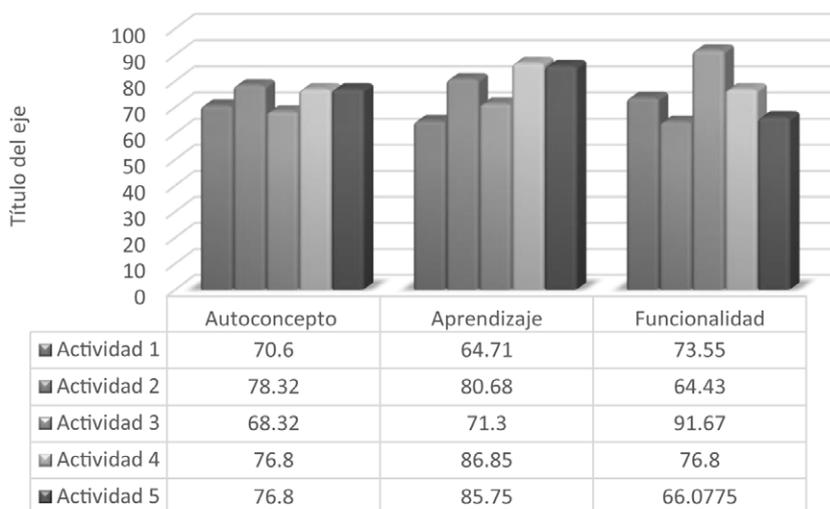


Figura 3: Actitud hacia el aprendizaje de los estudiantes

Si bien los niveles de significatividad fueron altos, en la revisión de los productos de las actividades realizadas, se pudo evidenciar la dificultad para cumplir con las instrucciones, principalmente en lo que se refería a la capacidad de definir o conceptualizar. En la primera actividad se les pidió analizar definiciones, y en muchos casos lo que los estudiantes presentaron como definición no era una definición propiamente dicha. Por otro lado, cuando se les pedía que identificaran palabras clave, no seleccionaban las adecuadas, lo que evidencia que no estaban acostumbrados a realizar trabajos de análisis. También se evidenció confusión en cuanto a conocimientos que se trabajaron en asignaturas anteriores. En cuanto al trabajo del plan de adquisición de competencias, se elaboró una rúbrica que evaluaba la integridad, documentación, metacognición, creatividad y redacción. De estas variables, las que obtuvieron puntajes más bajos con media de 3 puntos sobre 5, fueron la integridad y creatividad. Integridad porque no se cumplieron con todas las instrucciones, lo que me pareció extraño. Podría asumirse que es un problema de comprensión lectora, pero en conversación con los alumnos, se debió que cada integrante del grupo no cumplió con el mismo rigor las tareas asignadas. El problema del trabajo en grupo fue constante. En quinto semestre los alumnos aún no saben trabajar de forma colaborativa. En la tercera actividad, se evidencia problema con la coherencia textual para presentar ejemplos de culturemas en relación a la clasificación elegida. Estas operaciones cognitivas a nivel de pensamiento deben ejercitarse y, actividades como estas, permiten observar el funcionamiento mental de los estudiantes. Estas dificultades que tuvieron en las primeras actividades se superaron en las últimas.

DISCUSIÓN

La propuesta didáctica presentada constituye una herramienta metodológica constructivista para el aprendizaje de la teoría de la traducción pues están claramente orientadas a desarrollar destrezas discursivas necesarias para la comprensión de la complejidad de la traducción desde el punto de vista teórico y práctico. Shön (1992) sostiene que el conocimiento es un proceso que se da en la acción. Al desarrollar las actividades propuestas, los estudiantes pueden reflexionar sobre los conocimientos adquiridos, evaluar su aplicabilidad y documentarse, en caso los conocimientos adquiridos sean insuficientes para realizar una tarea. Lewin citado por Kemp (2010) señala que el aprendizaje se facilita mejor en el contexto de la experiencia concreta y el desarrollo analítico. Solo cuando se produce reflexión sobre la información adquirida se produce un aprendizaje significativo. Pérez (2011:32) sostiene que cuando en el aula se logran aprendizajes significativos, los alumnos han adquirido los contenidos porque pudieron entender la información que se les ha presentado al tener conocimientos previos suficientes y adecuados. Las relaciones permiten el recuerdo, lo que no se relaciona no se aprende verdaderamente; pasa desapercibido o se olvida. La memorización comprensiva es el resultado del aprendizaje significativo; este aprendizaje supone una red de relaciones que facilita el recuerdo. El papel del docente es seleccionar la información que va a compartir y estructurarla de una manera lógica y jerárquica, en función del contenido (tema y rema) y la motivación. De esta manera buscará una actitud reflexiva y crítica del estudiante, quien contará con los insumos para poder relacionar el conocimiento nuevo y mejorar la comprensión de la información.

Durieux (1988:11) señala que el docente debe crear los medios necesarios para llegar a los alumnos, hacerlos pensar y atizar su curiosidad intelectual. El estudiante debe participar en actividades que le permita descubrir el conocimiento a través de la investigación. La investigación es el resultado de una curiosidad bien encaminada y bien dirigida, una respuesta y actitud proactiva ante los contenidos nuevos proporcionados por el docente. Por consiguiente, las clases expositivas deben motivar a los estudiantes a desear saber más. Si bien la motivación está estrechamente relacionada con el contenido de la sesión, está estrechamente ligada a la disposición del ánimo del estudiante, al grado de receptividad hacia la información que nosotros, como docentes presentamos. Al igual que el traductor, el docente será responsable de presentar una *oferta informativa*, que cumpla con las funciones representativa y exhortativa. Corresponde al docente orientar el conflicto cognitivo, buscando elementos que capten el interés para romper con expectativas previas con respecto a la clase, y generar conexiones con aprendizajes previos o situaciones profesionales. Para Pérez (2011: 36) la predisposición del alumno en el proceso y la construcción de significados depende de las motivaciones e intereses que tenga, sin embargo, al que aprende le corresponde asumir una actitud crítica dentro de ese proceso cognitivo para que sea capaz de analizar, desde distintas perspectivas los materiales que se le presentan para lograr un trabajo activo y pueda atribuir significados. Para lograr ello, además de los elementos motivacionales, debemos apostar por una

cognición situada, definida por Rodarte (2011: 41) la situación en la que se destaque la importancia de la actividad, el contexto, la cultura, la mediación, la construcción conjunta de significados y los mecanismos de participación guiada. Báez Soto (2008) relaciona el aprendizaje situado con la formación de competencias, ya que se presenta como una alternativa educativa que potencia la aplicación de conocimientos y favorece la autorregulación como estrategia motivacional del proceso educativo. Las competencias se enfocan en el saber cómo conocer y comprender (conocimiento teórico de un campo académico), saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa del conocimiento a ciertas situaciones) saber cómo ser (los valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto social).

Hay dos variables que debemos considerar con especial atención: la planificación de sesión y la investigación formativa. No se puede formar por competencias sin planificación de sesiones de clases. La enseñanza universitaria requiere el esfuerzo y dedicación para la planificación de las sesiones formativas, en las que se plasman intenciones educativas y la forma de lograr ese aprendizaje significativo. Según Muñoz y Medina (2008:10) las actividades representan el elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje y, por tanto, podemos encontrar dos grandes tipos de actividades: la actividad del alumnado y la del profesorado. El profesorado, en lugar de pasar tiempo seleccionando, organizando y elaborando contenidos, debe hacer hincapié en el diseño de procesos de aprendizaje que permitan al alumnado desarrollar estrategias analíticas y críticas, reflexivas, creativas, aprender a resolver problemas, etc. Muñoz y Medina hacen referencia a tres tipos de actividades: presenciales, no presencial guiada y autónoma. La presencial se da bajo la modalidad de una clase expositiva, la no presencial guiada requiere la conformación de grupos de aprendizaje que se reúnen periódicamente con el profesor/tutor para organizar el proceso de aprendizaje/investigación que realizan los alumnos y la autónoma responde a la investigación discente en espacios incluso remotos, en los que se hace uso de las TICs. En educación superior se debe buscar esa autonomía del trabajo a través de la modalidad de proyectos, sobre todo de forma colaborativa y cooperativa. Actualmente, existe una gran cantidad de herramientas informáticas gratuitas para apoyar este tipo de aprendizaje.

En lo que se refiere a la investigación formativa, la investigación es transversal a la formación del traductor. No se puede traducir sin investigar: la competencia investigativa forma parte de la competencia documental del traductor y le permite enfrentar los problemas de campo, terminología y género al abordar una traducción especializada. También, se pone de manifiesto en la investigación extratextual que realiza un traductor antes de enfrentarse a la traducción literaria, y es la estrategia que empleamos con mayor frecuencia al buscar un equivalente de acuerdo al contexto (Lévano, 2015). Los traductores en el ejercicio de su labor traductiva deberán enfrentar una variedad de problemas, los mismos que podrá solucionar con una apropiada documentación. Esta capacidad de acercamiento a las fuentes y toma de decisiones para la recuperación de la información debe desarrollarse desde un inicio. Hurtado (2001) sostiene que la

documentación aplicada a la traducción requiere el desarrollo de competencias genéricas y competencias específicas. Por su parte, Kelly (2002) sostiene que el traductor debe hacer uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc.

En cuanto al impacto, la significatividad lógica fue alta en la medida que la actividad coherente, se emplea el metalenguaje de la traducción y se sigue un enfoque crítico. La organización lógica del contenido es un requisito para un aprendizaje significativo y la comprensión. Al respecto Ausubel (2000) señala que el significado lógico hace referencia a la capacidad que tiene el material de aprendizaje elaborado por el docente para enlazarse de forma no arbitraria y sustantiva. Cuando los conceptos tienen significado lógico puede relacionarse sustancial y no arbitrariamente con elementos de la estructura cognitiva del individuo, siendo su interacción lo que posibilita su transformación en significado psicológico. Para lograr este fin, el docente debe planificar y organizar las instrucciones para que sea comprensible para los estudiantes y para que sea almacenado en la memoria a largo plazo y recuperado oportunamente. En relación a esto, Moreno (2009) señala que “el aprendizaje será a largo plazo cuando el estudiante da un sentido significativo a la nueva información catalogándola como primordial para próximas etapas de su escolaridad. Esto debe ser entendido como un reto para el profesor en su nuevo rol en el aula; presentar un material cognocitivamente pensado en el alumno y además con significancia lógica y psicológica que sea susceptible a que el estudiante construya significados por medio de nuevas y viejas experiencias” (p.9).

La significatividad psicológica fue alta en la medida que las actividades se construyen sobre la base de conocimientos previos, entre otros de lingüística y teoría de la comunicación. Si bien la utilización de un material lógicamente significativo es importante, no se produce un aprendizaje significativo si no están presentes en la estructura cognitiva los elementos que facilitan el anclaje para la nueva información. “Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un solo principio, enunciaría éste: de todos los factores que influyen en el aprendizaje, el más importante consiste en lo que el alumno ya sabe. Averígüese esto, y enséñese consecuentemente. (Ausubel, 1976, pág. 6). Los procesos de aprendizaje y retención de significativos dependen de la forma en que el conocimiento se organiza y la distribución jerárquica de la estructura cognitiva.

Finalmente, también se comprobó que la actitud de los alumnos frente al aprendizaje también es alta, lo que confirma lo señalado por Novak (1988) al manifestar que no basta que el material sea potencialmente significativo (significatividad lógica y presencia de subsumidores en la mente del aprendiz) sino que haya predisposición para aprender significativamente. Se requiere una actitud significativa de aprendizaje, pero también la disposición del que quiere aprender. El docente debe preocuparse por desarrollar en el alumnado una motivación intrínseca por y para aprender, una actitud que genere disfrute, satisfacción y utilidad por y del contenido que se aprende, lo que nos lleva a la idea de aprendizaje significativo relevante para el sujeto. La investigación realizada

evidencia que las actividades implementadas permitió superar la barrera del aprendizaje memorístico y los alumnos fueron más conscientes de aprendizaje al margen de la nota obtenida. Por otro lado pudieron tener conciencia de las capacidades que requerían ejercitar.

CONCLUSIONES

El enfoque cognitivo/constructivista se presenta como un modelo favorable para la enseñanza aprendizaje del curso Teoría de la Traducción en la medida que permite adquirir competencias generales y específicas que servirán de base para su desempeño en las asignaturas Taller de Traducción General I inglés y los cursos de investigación, motiva el autoaprendizaje y facilita el descubrimiento de la complejidad de los estudios teóricos de la traducción.

Las actividades propuestas integran la adquisición de conocimientos declarativos, operativos y actitudinales, lo que permite al docente orientar los componentes teóricos a la práctica de la traducción y favorecer el aprendizaje significativo. Para cumplir con este fin, se deben incluir actividades motivacionales, cognitivas, evaluativas, interpretativas y de análisis que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico y por ende un aprendizaje más reflexivo y significativo de la traducción.

El impacto de las cinco actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue significativo en la medida que tuvo significancia lógica en la explicación y descripción de las actividades, significancia psicológica en la respuesta de los estudiantes y despertó una actitud favorable hacia el aprendizaje por parte de los estudiantes.

El grado de significatividad lógica de las actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue alto, lo que se evidencia con el 93.7% alcanzado.

El grado de significatividad psicológica de las actividades cognitivo-constructivistas propuestas para el curso Teoría de la Traducción fue alto (79.8%) lo que evidencia que la significatividad en el aprendizaje no solo depende de la planificación del docente sino principalmente de los conocimientos previos y expectativas del estudiante.

El grado en el que las actividades cognitivo-constructivistas propuestas promueven una actitud favorable del alumno con respecto al aprendizaje fue alto, lo que se evidencia con el 74.18% alcanzado en autoconcepto, 77.85% en actitud hacia el aprendizaje y 74.50 en funcionalidad.

REFERENCIAS

- Agencia para la calidad del Sistema Universitario de Cataluña (Ed.). (2009). *Guía para la evaluación de competencias en el área de humanidades*. Barcelona recuperado el 19 de agosto del 2016. En <http://www.aqu.cat>.
- Agost, Rosa (2008). *Enseñar Teoría de la Traducción: Diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos*. Quaderns. Rev. trad. 15, 2008 137-152.
- Agost, R.; E. Monzó (2001). *Teoria i pràctica de la traducció general espanyol-català*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Alanís, Gabriela (2004). *Propuesta Metodológica para la enseñanza de la traducción bajo un enfoque socio constructivista*. Tesis de Maestría en Metodología de la Ciencia. Universidad Autónoma de Nueva León. México.
- Alvarado y otros (2017) *Aprendizaje significativo en la docencia de la educación superior* en Boletín Científico, publicación semestral Xikua . no. 9 <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/tlahuelilpan/n9/index.html>
- Ahumada, Pedro (2001) *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Ediciones Universitarias de Valparaíso de la Universidad Católica de Valparaíso. Santiago Chile
- Airasian, P. W. (2001). *Classroom assessment*. Boston: McGraw Hill.
- Álvarez, Pedro (2011) *El absentismo en la enseñanza universitaria: un obstáculo para la participación y el trabajo autónomo del alumnado*
- Ausubel, D. (1978) *Psicología Educativa*. México: Trillas
- Ausubel, D. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Báez Soto, (2008). *Competencias, aprendizaje significativo y aprendizaje situado*. Recuperado de <http://lettbaso132.blogspot.pe/2008/09/competencias-aprendizaje-y-aprendizaje.html> el 30 de octubre de 2016
- Baralo, Marta (2001) *La construcción del léxico en español / LE: transferencia y construcción creativa*, Actas del XI Congreso Internacional de ASELE., pp. 165-174.
- Camacho Pérez, S. (2008). *Apuntes del curso de iniciación a la docencia universitaria*. Secretariado de Formación del Profesorado. Vicerrectorado para la Garantía de la Calidad. Universidad de Granada.
- Clavijo, B. et al (2008). *Babel en las empresas colombianas. Una mirada actual de la traducción*. Universidad EAN.

- Carneiro y otros. (2009) Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Fundación Santillana recuperado el 5 de junio de 2017 de http://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=10
- Delisle y Bastin (1995) Iniciación a la Traductología. Enfoque interpretativo, teoría y práctica. Editor: Consejo de Desarrollo Científico y Humanístico – UCV
ISBN: 9800022937
- Díaz-Barriga, F. A. & Hernández, G. R. (2002). Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista. México: McGraw Hill
- Durieux, CH., 1988: Vers une pédagogie de la traduction. Fondement didactique de la traduction technique, Paris: Didier Erudition.
- Garicano, Luis (2015) ¿El fin de la clase magistral? El sistema insiste en que los alumnos memoricen datos que pueden encontrar en segundos: Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2015/03/05/actualidad/1425575098_421184.html
- García Yebra, Valentin (1984) Teoría y Práctica de la Traducción. Editorial Gredos, España
- Giusti, G. (2007) Formación pedagógica de profesores universitarios: conclusiones de una experiencia brasileña en Revista de la Educación Superior recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_serial&pid=0185-2760&lng=es&nrm=iso
- Gómez Isabel (1991), La funcionalidad del aprendizaje en el aula y su evaluación. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/1991/164814/cuaped_a1991m1n188p28.pdf
- Gros, B (2004). Estudio sobre el uso de los foros virtuales para favorecer actividades colaborativas en la enseñanza superior. Revista Electrónica de Teoría de la educación (<http://www3.usal.es/~teoriaeducacion/default.htm>).
- Gólcher Ingrid (2004). Educación del traductor como pensador crítico. Universidad Nacional, Costa Rica. Recuperado de <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/letras/article/viewFile/3617/3474>
- Gonzalez, M. (2004) Multiple Voices in the Translation Classroom. Amsterdam. John Benjamins Publishing Company.
- Gutierrez Martín, A. (1997) Educación multimedia y nuevas tecnologías. Madrid. De la Torre
- Herrán, A. de la (2011). Claves de la Participación Didáctica. Educación y Futuro Digital (2), 1-39.
- Kautz, U. (2000). Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens. Munich: Instituto Goethe-Editorial Iudicium.

- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester. St. Jerome Publishing
- Kemp, Sthephen (2010) "Situated Learning:Optimizing Experiential Learning through go Give!Learning Community" CEJ: Series 3, Vol. 7no. 1, 2010
- Lacruz Alcocer, Miguel (2002). *Nuevas tecnologías para futuros docentes*. Ediciones de la Universidad de Castilla – La Mancha. Cuenca
- Larrauri, A. (2008) *Ejercicios no convencionales para la clase de traducción: una propuesta didáctica*. Núcleo v.20 n.25 Caracas dic. 2008. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97842008000100015
- La Roca, Marcella (2007) *El taller de traducción: una metodología didáctica integradora para la enseñanza universitaria de la traducción*. Tesis doctoral. Universidad de Vic. Catalunya. España
- Lazo, R.M y Zachary, M. (2008) *La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante en: Onomázein 17*, pp. 173- 181.
- Lévano, S. (2011). *Propuesta de un Programa de Investigación para la carrera de traducción e interpretación en Revista de la Facultad de Humanidades y Lenguas Modernas*. Universidad Ricardo Palma. Nro. 18. Enero-diciembre 2015.
- Lipman et al (1992). *La Filosofía en el aula*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Luna, R. (2002) *Temas de traducción*. Lima: Unifé, Universidad Femenina del Sagrado Corazón
- Marzano, R. J. & Costa, A. (1998). *Question: Do standardize tests measure generalcognitive skills? Answer: No*. *Educational Leadership*, 66-71.
- Masetto, M. (Org.) (1998). *Docência na Universidade*, Campinas, Papyrus recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n32/a05v11n32> el 02 de agosto del 2017
- Montero Hernández, Alex (2012). *Presencia del enlace de conocimientos previos e información nueva de la EpC: percepción de los estudiantes de la carrera de Derecho en ULACIT, Costa Rica en DERECHO EN SOCIEDAD*, *Revista electrónica de la Facultad de Derecho, ULACIT*,Nro. 2, Febrero de 2012. Recuperado de http://www.ulacit.ac.cr/files/revista/articulos/esp/resumen/55_11alexmonterohernandez6.pdf
- Moreno, Franklin. *Aprendizaje significativo como técnica para el desarrollo de estructuras cognitivas en los estudiantes de educación básica*, *El Cid Editor | apuntes*, 2009. ProQuest Ebook Central, <https://ebookcentral.proquest.com/lib/bibliourpsp/detail.action?docID=3183584>.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*. Unesco

- Mossop (1994) Goals and methods for a course in translation theory en Translation Studies: An Interdiscipline: Selected papers from the Translation Studies Congress, Vienna, Edited by Mary Snell-Hornby, Franz Pöchhacker and Klaus Kain
- Muñoz y Medina (2008) Metodología participativa en el aula universitaria. La participación del alumnado Ediciones OCTAEDRO Universitat de Barcelona ISBN: 978-84-8063-934-7
- Murray P (2002). Gestión-Información-Conocimiento. Biblio. 2002;4(14):5-6. Recuperado de <http://eprints.rclis.org/5468/1/B14-01.pdf>
- Narváez Rivero, Miryam; Prada Mendoza, Amapola (2005). Aprendizaje auto dirigido y desempeño académico. Tiempo de Educar, vol. 6, núm. 11, enero-junio, 2005, pp. 115-146. Universidad Autónoma del Estado de México, Toluca, México
- Paniagua Adriana y Meneses Jesus (2006) Teoría Reformulada de la Asimilación (TRA): análisis, interpretación, coincidencias y diferencias con la Teoría de la Asimilación de Ausubel en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 5 N° 1 (2006) recuperado de http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen5/ART9_Vol5_N1.pdf
- Pérez (2011). B-learning y el aprendizaje significativo en Educación Superior. Recuperado de <http://es.slideshare.net/fiurer87/blearning-y-el-aprendizaje-significativo-en-educacin-superior>.
- Prensky, M. (2011) Enseñar a nativos digitales. recuperado de http://innovacioneducativa-sm.aprenderapensar.net/files/2011/09/Ensenar_nativos_digitales.pdf el 14 de agosto de 2016.
- Ramón Pérez Juste (2000) La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática en Revista de Investigación Educativa Volumen 18, número 2, 2000
- Reigeluth, C. M. (2012). Instructional theory and technology for a post-industrial world. In R. A. Reiser & J. V. Dempsey (Eds.), Trends and issues in instructional design and technology (3rd ed., pp. 75-83). Boston: Pearson Education.
- Rodarte (2011). Aprendizaje situado en el salon de clase en PRAXIS EDUCATIVA ReDIE. Revista Electrónica de la Red Durango de Investigadores Educativos A. C. Vol. 3, Núm. 4; mayo de 2011
- Rodriguez, Luz (2010) La teoría del aprendizaje cognitiva en la perspectiva de la psicología cognitiva. Ediciones Octaedro, Barcelona
- Salas Silva, Raul Ernesto (2008)... Estilos de Aprendizaje a la luz de la neurociencia. Colombia, Cooperativa editorial Magisterio.

- Sánchez, Escarlata (2015) El futuro de la caligrafía en la era digital recuperado de <http://es.euronews.com/2015/02/27/el-futuro-de-la-caligrafia-en-la-era-digital> el 03 de agosto de 2017.
- Schön, D (1992) La enseñanza del arte a través de la reflexión en la acción. En Schön La formación de profesionales reflexivos. Hacia el diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones. Buenos Aires: Paidós
- Toffler, Ivin (2006) El sistema educativo está obsoleto . No más pálidas. Recuperado de <http://nomaspalidas.com/alvin-toffler-el-sistema-educativo-esta-obsoleto/>
- Vergnaud. G. (1990). La théorie des champs conceptuels. *Récherches en Didactique des Mathématiques*, 10 (23): 133-170.
- Villarini, Angel (2003) Teoría y pedagogía del pensamiento crítico en *Perspectivas psicológicas*. Volúmenes 3 – 4. Año IV

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Unidad de investigación de la Facultad de
Humanidades y Lenguas Modernas

PROBLEMAS PLANTEADOS EN LA TRADUCCIÓN
DIRECTA (ALEMÁN-CASTELLANO) DE TEXTOS
ECONÓMICO-FINANCIEROS SOBRE PRODUCTOS
ESTRUCTURADOS

Arthur De la Cruz Espinoza

Problemas planteados en la traducción directa (alemán-castellano) de textos económico-financieros sobre productos estructurados

Arthur De la Cruz Espinoza

RESUMEN

La investigación aborda la problemática de la comprensión y traducción de terminología sobre productos estructurados. Su objetivo principal reside en ofrecer a los estudiantes de traducción estrategias de comprensión de la terminología económico-financiera. Al plantear retos terminológicos los textos sobre productos estructurados, la traductología contemporánea ofrece soluciones desde la perspectiva del receptor. Ahora bien, es necesario recalcar que la presente investigación es de tipo cualitativa, en tanto se trata de observar el funcionamiento de los textos para determinar las soluciones de traducción. Por esta razón, en la investigación tanto la documentación como algunos presupuestos traductológicos específicos (contextualización, adecuación textual, interrelación método-estrategia-técnica de traducción) servirán para el procesamiento de los datos. De esa manera, los resultados de la investigación corroborarán tanto la utilidad de los presupuestos teórico-metodológicos empleados, como el carácter comunicativo y textual de la traducción.

Palabras clave

Productos estructurados – terminología – contextualización – adecuación textual

ABSTRACT

This research work discusses the problems related to the comprehension and translation of terminology about structured products. The main goal is to show translation students strategies for understanding economic and financial terminology. Texts about structured products actually present challenges to understanding the above mentioned terminology; however, modern translation theory and practice offers solutions from the recipient's perspective. It is necessary to emphasize that this research learns on the qualitative aspects of the corpus as it studies the way texts can serve to determine translation solutions. For this reason, both the textual nature of translation and our research only allow us to use the proposals of modern translation theory and practice, such as contextualization, text adequation, interrelationship between strategy, method and translation technique, as data – processing – techniques. In this way, the results of this study confirm both the usefulness of the theory and methods employed, and the character of translation as communicative textual activity.

Keywords

Structured products – terminology – contextualization – adequation

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en el campo temático de la traducción y la didáctica de la traducción. Se traza como objetivo el análisis y la traducción de la terminología económico-financiera relativa a productos estructurados, estrategia de inversión en cierto auge en el contexto financiero internacional, y, en particular, en el europeo.

Específicamente, a lo largo del recorrido metodológico seguido, se defiende la idea de que la traducción de la terminología sobre productos estructurados plantea ciertos retos al traductor o al estudiante de traducción, en la medida en que los productos estructurados constituyen una estrategia de inversión de limitada práctica en el mundo hispanoamericano, sobre todo en Latinoamérica y el Perú. Es por ello que esta investigación propone resolver los problemas de traducción (comprensión y reexpresión) a partir de los presupuestos de la traductología contemporánea. Esos presupuestos son: la contextualización desde su propuesta más avanzada, la teoría del skopo (finalidad en la traducción) y la interrelación método-estrategia de traducción-técnica de traducción.

Mediante los resultados de la investigación y la discusión realizamos algunas inferencias que esclarecen cómo se podrían abordar casos terminológicos sobre productos estructurados. Es muy probable que encontremos algunas coincidencias con otras propuestas relativas a terminología. Sin embargo, consideramos que la presente investigación aporta algunos criterios para comprender y traducir los textos sobre productos estructurados, los cuales podrían ser válidos para el taller de traducción económico-financiera toda vez que se aborde esta temática.

Planteamiento del problema

Los productos estructurados (derivados financieros) constituyen una alternativa de inversión financiera presente en el contexto de las economías modernas de sólida base capitalista (economía de libre mercado). Este recurso financiero, planteado a menudo por las autoridades políticas y monetarias de un país, implica comprender cómo ofrecer posibilidades de inversión a los inversionistas sin correr mayores riesgos; por ejemplo, proteger el capital invertido u obtener ganancias a futuro. Por ello, por el lado de la comprensión de los textos sobre productos estructurados, se vuelven imprescindibles en el proceso de traducción, tanto las cuestiones derivadas del tipo de inversión como la coyuntura económica de los países que aplican este tipo de inversión. Mientras que, por el lado de la traducción, esta temática sobre productos estructurados exige del traductor (y/o del estudiante de traducción) la solución de problemas de carácter temático y cultural presentados. Pues, se comprueba que tanto las instituciones financieras de los países de comercialización de productos estructurados como las estrategias de inversión propiamente, no siempre encuentran equivalencias lexicales, sintácticas y culturales adecuadas a los receptores del texto meta.

Frente a la situación de falta de equivalentes temáticos y culturales definidos para abordar los problemas terminológicos, al traductor o al estudiante de traducción se le presenta el reto de tomar las decisiones de traducción más acordes con los destinatarios de la versión final. Es en este sentido que planteamos el problema general y los problemas específicos.

Problema general

¿De qué manera se pueden superar los problemas terminológicos de carácter temático y cultural en la traducción, del alemán al castellano, de textos económico-financieros sobre productos estructurados (derivados financieros)?

Problemas específicos

¿Cómo influye el contexto en la comprensión de los problemas temáticos y culturales sobre productos estructurados?

¿Cuál es la manifestación lingüístico-textual de los problemas temáticos y culturales sobre productos estructurados?

¿Qué posibilidades ofrecen los presupuestos traductológicos para resolver los problemas temáticos y culturales durante el proceso de traducción?

Importancia

La investigación por desarrollar pretende, sobre todo, plantear una metodología de análisis y traducción para abordar los problemas terminológicos en los textos económico-financieros sobre productos estructurados (derivados financieros) y encontrar soluciones pertinentes.

Marco teórico conceptual

1. La traducción

La temática de los productos estructurados se desarrolla en un contexto económico-financiero particular: el suizo-europeo. Desde esa perspectiva, la comprensión de esta variedad de textos y, por consiguiente, su terminología implicará necesariamente un análisis contextual que ofrezca alcances sobre el entorno comunicativo y cultural de los textos, más allá de los aspectos puramente lingüísticos implicados en el proceso de traducción. Por otra parte, las decisiones del traductor, frente a la selección terminológica, aspirarán a aproximar esos contenidos al lector de la versión castellana. Es decir, el traductor ensayará distintas posibilidades para adecuar la terminología del original a los nuevos receptores. Así, los cambios de función textual en la versión constituyen un recurso necesario para asegurar la comprensión de los lectores hispanohablantes. En consecuencia, el presente marco teórico articula los siguientes ejes temáticos: la noción de contexto, entendida desde una perspectiva algo más amplia, y los presupuestos de la traductología contemporánea relativos a la adecuación de las funciones textuales (Funcionalismo).

1.1. Texto y contexto

La traducción como práctica comunicativa se orienta a la comunicación, al texto y al proceso mental realizado por el traductor.¹ De esa triple orientación hay que destacar la importancia que cobra el texto, en la medida en que el proceso comunicativo que desarrolla el traductor solo se concretiza a partir del texto verbal en entornos individuales o grupales. Por ello, los problemas de traducción serán siempre problemas textuales o situaciones complejas derivadas del ámbito contextual en que se genere el texto. Así, para comprender los textos es necesario remitirse a sus condiciones de producción y recepción textuales, es decir, su contexto. Pero, ¿qué es un texto? Para Lotman y Pjatigorsky, el texto se entiende como “Formación semiótica singular, cerrada en sí, dotada de un significado, y de una función íntegra y no descomponible”². De acuerdo con esta definición se destaca el cierre como una de las características centrales. Es decir, su comprensión está condicionada a una situación de producción y todo el contenido textual solo se puede comprender a partir de esa situación. Ahora bien, esta definición se complementará si, además, tenemos en cuenta la idea de intención. En ese sentido, Hatim y Mason definen el texto como “Conjunto de funciones comunicativas mutuamente relevantes, estructuradas para alcanzar un propósito retórico”.³ Según estos autores, en el contexto del texto habría un conjunto de intenciones a servicio de un propósito retórico. A continuación, nos referiremos a la noción de “contexto” del texto.

¹ Hurtado, A. “La traductología: lingüística y traductología”, en TRANS N° 1; 1996, p. 157

² Lozano, J. y Otros. *Análisis del Discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra; 1989, p. 33

³ Hatim, B. y Mason, I., *Teoría de la traducción*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.; 1995, 308

Los problemas de traducción de carácter lexical habría que abordarlos desde el contexto del texto, más allá de las simples soluciones estilísticas tradicionales. Hatim y Mason conciben el contexto del texto como un entorno extratextual articulado por tres dimensiones: la dimensión comunicativa, la dimensión pragmática y la dimensión semiótica.

En primer lugar, la dimensión comunicativa del contexto es aquella que expresa propiamente los factores de la situación, que se podrían expresar mediante las preguntas: ¿quién?, ¿qué?, ¿cómo?, ¿cuándo? y ¿dónde? para aludir a los aspectos comunicativos específicos del esquema básico de la comunicación humana. Sin embargo, dentro de esta dimensión encontramos, por una parte, las variaciones lingüísticas relacionadas con el usuario (dialectos), las cuales se clasifican en: geográfica, temporal, social, (no) estandarizada (marcado o no respecto a la variedad estándar de la lengua), idiolectal (individualidad del usuario del texto o maneras personales de usar el lenguaje: expresiones preferidas, pronunciaciones diferentes de determinadas palabras, tendencia a emplear en exceso algunas estructuras sintácticas). Por otra parte, en esta dimensión se ubican, asimismo, las variaciones relacionadas con el uso (registros)⁴. Mediante este tipo de variaciones es posible abordar cuestiones sobre la diferencia de gramática y vocabulario.

En segundo lugar, para los autores, la dimensión pragmática del contexto se entiende, sobre todo, como la dimensión del contexto que expresa las intenciones comunicativas del texto. Esta dimensión se funda esencialmente en la noción de “pragmática”, entendida por Alain Rey como la relación entre el signo y el uso que del signo hacen los hablantes⁵. A ella se incorporan distintos presupuestos teóricos de la Pragmática como disciplina, tales como: la teoría del acto ilocutorio de John Langshaw Austin, el principio de cooperación y las máximas de Grice, los actos de habla, entre otros presupuestos.

En tercer lugar, de acuerdo con el planteamiento de Hatim y Mason, la dimensión semiótica del contexto da cuenta de los aspectos de la cultura (sistema modelizador secundario), relacionados, por lo general, con los mitos, las creencias, las ideologías, las representaciones, los estereotipos, los prejuicios, etc. Esta dimensión cobra importancia no solo por los aspectos propios de culturalidad, sino también porque recoge de las dos dimensiones anteriores (comunicativa y pragmática) algunos aspectos que los integra al funcionamiento cultural. Por otra parte, desde la perspectiva de la traducción y, en términos de Hatim y Mason, su importancia reside en el hecho de que los “traductores [...] deben alcanzar la equivalencia semiótica manteniendo, modificando o incluso omitiendo oraciones enteras en un acto.”

⁴ Hatim, B. y Mason, I., *Teoría de la traducción*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.; 1995, 56

⁵ Rey, A., *Théories du signe et du sens*. Paris: Éditions Klincksieck; 1973

1.2. Las características del destinatario

Como se señalaba en el apartado anterior, la comprensión de los textos económico-financieros implica necesariamente un análisis de carácter contextual para llegar a determinar una valoración de su terminología. Bajo esa óptica, el texto económico-financiero, como cualquier otro texto, plantea una situación comunicativa de partida que el traductor reajusta en la parte intermedia del proceso de traducción. Pero, el proceso de traducción también queda determinado por su escopo (o finalidad). A continuación, nos referiremos a la finalidad o *skopo* como parte del proceso de traducción.

Katharina Reiss y Hans Vermeer se podrían considerar los pioneros del Funcionalismo alemán. Reiss, en una publicación de 1971,⁶ expone una tipología textual basada en funciones textuales para constituir cuatro grupos tipológicos relacionados con el contenido, la forma, la apelación y la conjunción entre lo auditivo y lo visual. Más adelante, la autora planteará la posibilidad de ensayar la adaptación en la traducción; por ejemplo, un texto narrativo se podría adaptar para el teatro. Asimismo, es Katharina Reiss quien plantea la posibilidad de que los textos originales ingresen a otra lengua con una nueva función textual; lo que permitiría una mejor comprensión del original a los nuevos receptores.

Lo destacable en la teoría del escopo es su implicancia para el proceso de traducción. Pues, en la coyuntura actual del mercado de la traducción se concibe que todo texto esté marcado por un encargo de traducción; es decir, unas instrucciones sobre la forma en que se traducirá el texto de acuerdo con el pedido o las expectativas del cliente. De esta manera, la tendencia a traducir los textos en la actualidad queda condicionada a distintos factores que guardan relación con: destinatario, tiempo, espacio, medio de comunicación, etc. Por otra parte, a partir de la teoría del escopo se reemplazará, en cierto sentido, la noción tradicional de “equivalencia” (estructural o lingüística) por la noción de “adecuación”:

“Adecuación en la traducción de un texto (elemento textual) de partida se refiere a la relación que existe entre el texto final y el de partida teniendo en cuenta, de forma consecuente, el objetivo (escopo) que se persigue con el proceso de traducción”⁷

OBJETIVOS Y/O HIPÓTESIS Y VARIABLES

Objetivo central

Ofrecer alcances teóricos y prácticos al estudiante para solucionar los problemas terminológicos presentados en la traducción del alemán al castellano de textos financieros sobre productos estructurados desde la perspectiva de los receptores de la traducción.

⁶ Reiss, K., *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hüber; 1971

⁷ Hurtado, A., *Traducción y Traductología*. Madrid: Editorial Cátedra; 2001, 531

Objetivos específicos

Determinar los problemas de traducción (problemas terminológicos) presentados dentro del conjunto de muestras seleccionadas y plantear sus posibles soluciones.

Instrumentalizar los presupuestos funcionalistas-textuales de la teoría de la traducción para aplicarlos a la solución de los problemas presentados.

Ofrecer una propuesta de traducción de los problemas terminológicos presentados, acorde con la propuesta de instrumentalización de los presupuestos funcionalistas-textuales de la teoría de la traducción.

Hipótesis central

Formulamos la siguiente hipótesis general:

Los problemas terminológicos de carácter temático y cultural, en la traducción del alemán al castellano de textos económico-financieros sobre productos estructurados, pueden superarse mediante la adecuación de las funciones comunicativas del texto original en el texto de la traducción a partir de la aplicación de determinados presupuestos de la traductología como: género, tipo textual, contexto, método, estrategia o técnica de traducción.

Hipótesis específicas

H1: Los problemas de traducción en los textos económico-financieros sobre productos estructurados se ponen de manifiesto, sobre todo, en los términos especializados y en las denominaciones de las entidades financieras.

H2: La temática sobre los productos estructurados solo es comprensible para los receptores de la traducción cuando (en los textos del corpus) se reemplaza la función textual apelativa (convencer) por la función textual representativa (explicación didáctica).

H3: La adecuación textual (cambios de funciones textuales) permite salvar la misión comunicativa del texto original en función de los nuevos destinatarios.

Categorías y unidades de análisis

En esta investigación trabajaremos con textos económico-financieros sobre venta de productos estructurados. Los textos representan la fuente de los datos requeridos para demostrar la validez de la hipótesis.

En lo relativo a las unidades de análisis, estas aluden a distintos aspectos terminológicos encontrados en los textos que constituyen problemas de traducción. El problema no solo se restringe a la comprensión de los términos, sino además a la modalidad en que serán expresados en la lengua meta para los nuevos receptores debido tanto a su complejidad cognitiva como a su pertenencia a un entorno cultural, casi desconocido, en la lengua de llegada (lengua de la traducción). Por otra parte, en lo relativo a las categorías, estas se

refieren a la modalidad en que la diversidad terminológica encontrada se clasificará en coherencia con los instrumentos ofrecidos por la traductología.

A continuación presentamos tanto las categorías de análisis como las unidades de análisis empleadas en la presente investigación:

Categoría 1: Terminología especializada (o metalenguaje) simple: sustantivos del alemán

Categoría 2: Terminología especializada (o metalenguaje) compuesta: estructuras sintagmáticas que asocian dos o más palabras, y con un “significado aprendido” en el entorno cultural del texto original.

Categoría 3: Terminología especializada (o metalenguaje) relacionada con nombres de instituciones financieras existentes solo en el entorno cultural del texto original.

Categoría 4: Terminología especializada (o metalenguaje) relacionada con el ordenamiento jurídico que hace posible la comercialización de los productos estructurados en todo el espacio alemán (Alemania, Austria, Suiza, Luxemburgo, Liechtenstein, entre otros) y también en otros contextos geográficos.

Tipo de investigación

La investigación proyectada es, sobre todo, aplicada y cualitativa. En principio, es aplicada porque mediante esta investigación se pretende establecer criterios de análisis para abordar la comprensión y reexpresión de textos sobre productos estructurados en el Taller de Traducción Económico-Financiero-Alemán, los mismos que podrían ser útiles para las clases de traducción en otras áreas (por ejemplo: inglés, francés o chino). En segundo lugar, la investigación es de tipo cualitativo porque se basa en la observación y/o descripción del fenómeno presentado en los textos (productos estructurados) para plantear su manifestación lingüística (morfológica y sintáctica) y cultural, y, de ese modo, poder tomar decisiones de traducción pertinentes de acuerdo con la situación y el encargo de traducción.

Método de investigación

El método de investigación que se seguirá en la investigación será de carácter bibliográfico documental.

Diseño de investigación

El diseño de la investigación es de carácter cualitativo. Se observa el comportamiento de los textos relacionados con los productos estructurados para determinar la configuración terminológica de los textos originales. Posteriormente se utilizan las técnicas de procesamiento de datos para resolver los problemas de equivalencia del alemán al castellano.

RESULTADOS

El apartado “Resultados” presenta el tratamiento de las muestras de la investigación o el paso de la teoría a la práctica dentro de la investigación. El mismo se divide en dos partes: organización de las muestras y solución de los problemas de traducción a partir de las técnicas de procesamiento de datos.

A. Organización de las muestras

Recogemos setenta y cinco ejemplos (terminología especializada) extraídos de textos sobre la temática de los productos estructurados. Estas muestras se extraen de ocho fuentes textuales, que detallamos a continuación:

Texto 1

4.47 % p.a. Barrier Reverse Convertible en BP, Royal Dutch Shell, Total (Quanto CHF)
Vontobel Investment Banking

25. 01. 2017

Texto 2

Multi Reverse Convertible mit Autocall (Valor: 37154262)

- Clariant, Dufry, Georg Fischer
- Fixer Coupon von 4.00% p.a.
- 54% Barrier (laufende Beobachtung)
- 24 Monate Laufzeit

UBS

30. 06. 2017

Texto 3

Multi Reverse Convertible mit Autocall (Valor: 37346596)

- Nestlé, Novartis und Roche
- Fixer Coupon von 3.75% p.a.
- 65% Barrier (laufende Beobachtung)
- 36 Monate Laufzeit

11.10. 2017

Texto 4

CHF 90% ProNote mit Partizipation

CS STAA 6% CHF ER Index

2017

Texto 5

ZKB Tracker-Zertifikat Dynamisch auf einen GKB Aktienbasket US Selects

Graubünder Kantonalbank

Zürcher Kantonalbank

04. 05. 2016

Texto 6

3.00% p.a. Multi Barrier Reverse Convertible auf EURO STOXX 50® Price Index, S&P 500®, Swiss Market Index®

Indikatives Termsheet vom 30.10.2015

Texto 7

ZKB Referenzschuldner-Zertifikat mit bedingtem Kapitalschutz und Asian Partizipation auf ZKB Dynamic Asset Class ER Index 95.00% ** Kapitalschutz

17. 04. 2004

Texto 8

ZKB Tracker-Zertifikat auf ZKB Aktienbasket 'Jahresfavoriten 2017'

25. 01. 2017

B. Solución de los problemas terminológicos a partir de técnicas de procesamiento de datos: el contexto, la adecuación textual y la relación método-estrategia-técnica de traducción

Fase de comprensión (características y contexto)

En esta fase analizamos las características de los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 así como sus condiciones de producción textual.

Como indicáramos en un principio, los productos estructurados constituyen estrategias de inversión que se adecúan a una determinada coyuntura económica. Estas estrategias de inversión están concebidas para favorecer los intereses del inversionista. En general, en estas estrategias de inversión se plantea una meta de ganancia que esté acorde con

la evolución de un valor de referencia. Ese valor de referencia puede ser el precio de una materia prima (por ejemplo, petróleo, oro, etc.) o el valor de las acciones de una firma importante o la numeración de un determinado índice bursátil.

Al observar los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, notamos, a nivel de contenido, que, según el planteamiento de funciones textuales de Karl Bühler, estos textos se caracterizan por la prevalencia de la función lingüístico-textual apelativa, ya que constituyen ofertas de inversión en determinadas condiciones. Esta característica esencial influye en la organización discursiva⁸ del texto. En efecto, se trata de textos publicitarios (género), con los cuales se pretende modificar la conducta futura de los lectores.⁹ Por ello, en los textos aludidos es evidente la presencia de determinadas operaciones discursivas, tales como: exposición (determinada estrategia de inversión) y descripción (características financieras del producto y marco legal de funcionamiento). Desde esa perspectiva discursiva, se podría anotar que la lectura de los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 no permite percibir con claridad la matriz enunciativa (“desagentivación” o borrado del agente que enuncia), algo muy peculiar en los textos económico-financieros, que se reproduce en esta variedad textual particular (texto publicitario sobre instrumentos financieros).

Por otra parte, en la organización no discursiva¹⁰ de los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se evidencian ciertas manifestaciones textuales que afectan (a) la disposición formal (no lingüística) del texto. Así, los textos referidos presentan: separación informativa mediante líneas horizontales (texto 1 y 6); organización informativa en columnas (textos 2, 3, 5 y 8); y combinación de ambas modalidades (texto 4 y 7). Por otra parte, en los ocho textos, en general, notamos la presencia de imágenes, gráficos, tipografía textual diversificada (negritas, cursivas, versales, versalitas, etc.).

Si anteriormente nos hemos referido a la función textual y a la caracterización discursiva y no discursiva de los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8, ahora debemos reflexionar un poco sobre su situación contextual. Desde el marco teórico presentamos el contexto como un „entorno textual“. Pero también señalamos su triple orientación: comunicativa, pragmática y semiótica. En esos ocho textos, por una parte, hay agentes comunicativos, selecciones lexicales graduadas de acuerdo con la situación (las variaciones lingüísticas); y, por otra parte, hay una intención comunicativa relacionada con el momento o la coyuntura de producción textual. Los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se conectan con la realidad (la gama de inversiones disponibles en determinadas regiones o contextos económico-financieros) para producir un efecto en el lector. Pues, los productos estructurados requieren necesariamente un valor de referencia. Ese valor de referencia, en los textos aludidos, son las firmas „Royal Dutch Shell“ y „Total“ (texto 1); „Clariant“ y „Dufry“ y „Georg Fischer“ (texto 3); el índice bursátil „CHF ER Index“ (texto 4); „Apple INC“, „Biogen INC“, „Cisco

⁸ Entendemos por “discursivo” al conjunto de estilos de escritura como: explicar, ejemplificar, describir, etc.

⁹ Hatim, B. y Mason, I., *Teoría de la traducción*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.; 1995

¹⁰ Entendemos por “no discursivo” las características formales del texto: imágenes, caracteres tipográficos, entre otros.

Systems Inc“ (entre otros índices) (texto 5); “EURO STOXX 50 ® Price Index”, “S&P 500®”, “Swiss Market Index” (textos 6 y 7); “Clariant AG”, “Conzzeta AG”, “Daetwyler Holding AG” (entre otras empresas) (texto 8). Tanto las firmas (empresas) como los índices terminan por influir en la voluntad del lector, ya que la documentación existente confirma su importancia en un determinado contexto económico-financiero en el tiempo.

Fase de la desverbalización (la comprensión del sentido mediante la función textual) y de las proyecciones a la traducción

Estamos frente a textos publicitarios, los cuales pretenden producir un efecto en el lector (el inversionista interesado en la adquisición de valores). Por ello, la desverbalización, que se entiende como la separación de los contenidos nocionales de sus respectivas estructuras, implicaría reconocer, frente a la terminología seleccionada, su estatus de contenidos propios de otra realidad (texto origen). Por ejemplo, en los textos 1, 2, 3, 4, 5, 7 y 8 los términos que guardan relación con contenidos temáticos no siempre encontrarán en la lengua de llegada un equivalente exacto, en la medida en que el contexto del texto de partida y aquel del texto de llegada plantean divergencias temáticas y de carácter cultural. Por tanto, se podría proponer (como estrategia de traducción) una explicación de los contenidos vehiculados por los términos, pues se trata de nociones que no tienen una referencia real en el contexto latinoamericano y, en particular, en el contexto peruano. Es decir, no solo se trata de una inexistencia de equivalencias entre términos, sino también de una falta de equivalencia de contenidos sobre las estrategias de inversión descritas por los productos estructurados.

Por otra parte, en los textos 5 y 6, nos enfrentamos a contenidos relacionados no solo con el contexto económico, sino además con el contexto jurídico. Así, por ejemplo, en el texto 5 encontramos reales como „Eidgenössischen Finanzmarktaufsicht (FINMA)“ o „Schweizerische Bundesgesetz über die kollektiven Kapitalanlagen (KAG)“, de los cuales se han creado equivalencias. Sin embargo, son denominaciones vacías, en tanto no tienen un respaldo en el contexto jurídico-económico en la cultura de la lengua de llegada.

Fase de la reexpresión (traducción)

La fase de la reexpresión expresa el relativismo existente en traducción. En ese sentido, nos apoyamos, sobre todo, en las características internas de los textos, en la contextualización, en la teoría del skopos en traducción, así como en la propuesta de Amparo Hurtado Albir y Lucía Molina sobre la relación entre método, estrategia y técnica.

A continuación, nos referiremos a algunas características de los ejemplos presentados y de su respectiva traducción al castellano. Para ello, organizamos cuatro grupos de términos, donde indicamos el tratamiento recibido por los términos en su respectiva versión al castellano:

Grupo 01: Términos traducidos como préstamos o adecuados (variación de la función textual) en la versión

Rating (calificación)

Multi Reverse Convertible (mit Autocall) (Multi Reverse Convertible con Autocall)

Autocall-Level (nivel Autocall)

(der fixe) Coupon (cupón fijo)

(der) Lock-in (Wert) (valor más alto del nivel del índice de referencia)

Lock-in Mechanismus (mecanismo de lock-in)

Small- und Midcap Aktien (acciones de baja y mediana capitalización)

Initial Fixing Tag (fijación inicial)

Initial Fixing (Wert) (precio inicial)

Final Fixing (Wert) (precio definitivo)

Rebalancing

Grupo 02: Términos traducidos a partir de equivalentes establecidos o a partir de una descripción (variación de la función textual)

Barrier (barrera)

Couponzahlung (pago de cupón)

Schlussfixierungsdatum (fecha de fijación definitiva)

Bedingter Kapitalschutz (protección condicionada de capital)

Beobachtungszeitraum (periodo de observación)

Die steigenden Basiswerte (subyacentes al alza)

Der Referenzindex (índice de referencia)

Wechselkursänderung (cambios en el tipo de cotización)

Direktanlage (inversión directa)

Das Kreditrating (calificación crediticia)

Die Dividendenberechtigung (cálculo de los dividendos)

Der Aktienbasket (cesta de acciones)

Die Anlageinstrumente (instrumentos de inversión)

Bucheffekt (registro contable)

Bruttodividende (dividendo bruto)

Die Kollektivgesellschaft (sociedad colectiva)

Die Nettodividende (dividendo neto)
Kapitalschutz (protección del capital)
Lizenzgeber (licenciante)
Lizenznehmerin (licenciario)
Die Renditenoptimierung (optimización de beneficios)
Der Ausübungspreis (precio de ejercicio)
Emittentenrisiko (riesgo de los emisores)
Die Geld-Brief Spanne (diferencial entre el precio de compra y venta)
Die Kreditrisikoprämie (primas de riesgo crediticio)
Die Referenzwährung (divisa de referencia)
Ratingsverfahren (procedimiento de inversión)
Rating der Emittentin (riesgo del emisor)
Performance des Basiswertes (performance del subyacente)
Das Derivate (derivado financiero)
Das Basiswert (subyacente)
Die Kapitalanlage (inversión de capital)
Die Inhaberaktie (acción al portador)
Das Ausfallrisiko (riesgo de quiebra)
Kapitalgewinn (ganancia de capital)
Kursverlusten (reducción del valor)
Barrier (laufende Beobachtung) barrera (observación actual)

Grupo 03: Términos pertenecientes al sistema jurídico y financiero suizo, traducidos a partir de equivalentes establecidos o a partir de una descripción (variación de la función textual)

Finanzmarktaufsicht (FINMA) (Supervisión del mercado financiero)
Das Obligationsrecht (OR) (Código de obligaciones)
Die direkten Bundessteuer (Impuestos Federales directos)
Eidgenössischen Finanzmarktaufsicht (FINMA) (Autoridad Supervisora de los Mercados Financieros suizos) (FINMA)
Schweizerische Einkommenssteuer (Impuestos Federados suizos)
Schweizerische Bundesgesetz über die kollektiven Kapitalanlagen (KAG) (Ley Federal Suiza sobre las inversiones colectivas de capital (LPCC))

Grupo 03: Términos pertenecientes al sistema jurídico y financiero suizo, traducidos a partir de equivalentes establecidos o a partir de una descripción (variación de la función textual)

Finanzmarktaufsicht (FINMA) (Supervisión del mercado financiero)

Das Obligationsrecht (OR) (Código de obligaciones)

Die direkten Bundessteuer (Impuestos Federales directos)

Eidgenössischen Finanzmarktaufsicht (FINMA) (Autoridad Supervisora de los Mercados Financieros suizos) (FINMA)

Schweizerische Einkommenssteuer (Impuestos Federados suizos)

Schweizerische Bundesgesetz über die kollektiven Kapitalanlagen (KAG) (Ley Federal Suiza sobre las inversiones colectivas de capital (LPCC))

Grupo 04: Términos traducidos a partir de explicaciones

Gleichgewichtsansatz (estimado de ponderación equitativa)

Verkaufsbeschränkungen (restricciones de mercados de ventas)

DISCUSIÓN

Observamos que si bien es cierto el campo económico-financiero constituye un ámbito común a todos los estados del mundo civilizado, no menos cierto es que las equivalencias de contenido y estructurales, en traducción, pueden plantear algunos problemas en textos relacionados con la temática de los productos estructurados. Pues, se trata de un tipo de inversión sobre todo en países con economías sólidas y con cierta tradición en operaciones financieras. De acuerdo con las muestras presentadas y los resultados obtenidos se ha podido evidenciar una relación no del todo concordante entre el espacio alemán y el ámbito hispanoamericano.

Como se ha planteado desde un principio, los problemas terminológicos de carácter temático y cultural, en la traducción del alemán al castellano de textos económico-financieros sobre productos estructurados, pueden superarse mediante la adecuación de las funciones comunicativas del texto original en el texto de la traducción. Con esta afirmación no solo nos referimos a la necesidad de aplicar el presupuesto sobre la finalidad en la traducción (teoría del escopo). Hacemos alusión también a distintos presupuestos teórico-metodológicos necesarios para concretizar el proceso de traducción. Así, en el apartado sobre los Resultados de la investigación hemos explicado los problemas terminológicos a partir de las técnicas de procesamiento de datos:

Análisis de factores externos e internos

Contexto en sus dimensiones comunicativa, pragmática y semiótica

Interrelación entre método, estrategia y técnica de traducción

Con la aplicación de estas técnicas de procesamiento de datos hemos podido llegar a realizar inferencias importantes sobre el tratamiento de la terminología especializada en los textos sobre productos estructurados, las cuales pasamos a comentar:

La terminología sobre productos estructurados forma parte de una variedad textual, digamos casi uniforme. La información de esta variedad textual se presenta bajo la forma de publicidad económico-financiera para adquirir (comprar) valores durante coyunturas económicas, políticas o sociales complejas, que se expresan bajo la denominación metafórica de “capitales nerviosos”. Desde las crisis económicas del cambio de siglo en Europa se ha venido apostando por un tipo de inversión que asegure la inversión en su totalidad, cuando no, el capital invertido.

Los textos sobre productos estructurados, como medios de publicidad de las finanzas, expresan la coyuntura actual mediante distintos aspectos textuales: el tema, los recursos financieros, los subyacentes, etc. Como todos estos aspectos se relacionan con la intención del autor, como vimos en los textos analizados (texto 1, texto 2, texto 3, texto 4, texto 5, texto 6, texto 7 y texto 8), se requiere realizar el análisis contextual, bien mediante el planteamiento de factores externos (contexto) e internos (características internas del texto), o bien mediante la propuesta de contexto avanzada pertenecientes a los autores Hatim y Mason (1995). Asimismo, es necesario tener en cuenta el contexto por los niveles de especialidad que acompañan al contenido del texto financiero: “[...] podría ser de interés incluir informaciones contextuales que [...] ayudaran en la toma de decisiones de traducción, por ejemplo, referidas a la variación terminológica.”¹¹

Los términos especializados de los textos 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 y 8 se deben entender, en primer lugar, desde la perspectiva de sus respectivas condiciones de producción textual. Pues, como se observó en los Resultados de la investigación, la función textual dominante en esos textos es la función apelativa del lenguaje o la función conativa del lenguaje. En ese sentido, Elena Alcalde Peñalver señala “[...] que los textos financieros son altamente convencionalizados, con una función principalmente argumentativa y una secundaria informativa, cuyos emisores serán expertos [...] y los receptores podrán ser tanto expertos como el público general [...]”¹² Esa función textual podría prevalecer en el texto de la traducción o no podría prevalecer. Si prevaleciera, dependiendo del encargo de traducción, habría que ensayar equivalentes que, en cierta forma, se adecuaran a la lógica estructural (los términos) del texto original. Sin embargo, desde nuestro punto de

¹¹ Gallego, D., Terminología y traducción económica francés-español: evaluación de recursos terminológicos en el ámbito contable Mon TI 6. ISSN 1889-4178; 2004, 141-166

¹² Alcalde, E., ¿Qué es la traducción financiera? Limitación del concepto mediante la aplicación de diversos Parámetros, en Estudios de traducción., vol. 5; 2015, 119-131

vista ello no es del todo necesario. Algunos términos especializados pueden encontrar un equivalente en la lengua de llegada; sin embargo, otros términos podrían ser explicados. Asimismo, existe la posibilidad de que algunos términos se trasladen directamente del texto original al texto de la traducción o texto meta.

De acuerdo con los Resultados, presentados más arriba, hemos establecido cuatro grupos de términos.

Grupo 01:

En este grupo se consignan los términos de los ocho textos del corpus, caracterizados por presentarse en lengua inglesa en el original o por interpolar estructuras del inglés con el alemán.

En este primer grupo se ha recurrido a los siguientes presupuestos (técnicas de procesamiento de datos): contexto, adecuación, método-estrategia-técnica. Hemos ensayado adecuaciones o variaciones en la función textual al explicar algunos de estos términos para lograr la comprensión del lector en castellano; por ejemplo, “(der) Lock-in (Wert)” lo hemos traducido por “valor más alto del nivel del índice de referencia”. De este modo, se explicita parte de la temática sobre productos estructurados, según la cual la comercialización de estos valores está sujeta a una estrategia de ganancia dependiente de uno o más valores subyacentes. En el caso concreto del tipo de producto estructurado “Multi Reverse Convertible (mit Autocall)”, la ganancia del inversionista dependerá de las fluctuaciones del valor o valores subyacentes en relación con una “barrera” o límite impuesta por la institución crediticia que comercializa el producto estructurado. En ese sentido se ha seguido el método interpretativo para la comprensión de los términos, y se ha aplicado la técnica de traducción de la descripción (*description*).

Por otra parte, en este primer grupo se ha recurrido a la adopción directa (*borrowing pure*) de algunos términos del inglés como, por ejemplo, en el caso de la palabra “Rating”. Esta decisión se ajusta a las características del texto (publicitario), que presupone un tipo de comprador focalizado en el mercado de inversiones con conocimientos generales de terminología en lengua inglesa.

Grupo 02:

El segundo grupo del corpus clasificado está integrado por términos cuyos significados alternan entre las operaciones generales de comercialización de activos y la comercialización de productos estructurados.

En este grupo hemos optado por la traducción dependiente del factor temático (algunos equivalentes establecidos y los factores contextuales, *established equivalent*) así como de la adecuación necesaria en algunos casos (*variation/adaptation*). Por ejemplo, la palabra “Barrier” (barrera) indica que el subyacente no debe exceder un límite establecido inicialmente en la estrategia de inversión (Multi Reverse Convertible); es por ello que adoptamos el equivalente “barrera”, que coincide con la documentación realizada.

Ahora, en el caso de palabras compuestas del alemán, hemos optado en la versión por denominaciones que propenden a la construcción de grupos nominales ampliados por determinación (uso de preposición “de”), los cuales coinciden con una descripción (*description*); por ejemplo, “Schlussfixierungsdatum” por “fecha de fijación definitiva”, o “bedingter Kapitalschutz” por “protección condicionada de capital”.

Grupo 03:

El tercer grupo consigna los nombres de entidades del entorno cultural de partida. Por lo general, frente a los textos de este grupo, nos podemos inclinar por adoptar los equivalentes establecidos (*established equivalent*), los cuales son también traducciones del alemán al inglés, y, a la vez, del inglés al castellano. Ese es el caso, por ejemplo, de “Eidgenössischen Finanzmarktaufsicht (FINMA)”, cuya traducción al inglés sería “The Swiss Financial Market Supervisory Authority (FINMA), equivalente a Autoridad Supervisora de los Mercados Financieros suizos (FINMA), donde se advierte una descripción (*description*) del contexto del texto de partida, en tanto se agrega la palabra “Swiss”, la cual no aparece en la denominación en alemán.

Por otra parte, los textos originales en alemán, sobre productos estructurados, presentan variaciones de la denominación (Eidgenössischen Finanzmarktaufsicht (FINMA)) como “Finanzmarktaufsicht” durante su desarrollo. Variaciones de esa naturaleza ya no solo constituyen un problema terminológico, en sentido estricto, sino también son problemas de estilo. Frente a esta situación terminológica se podría optar por solo tomar las iniciales de la entidad financiera antes mencionada después de haber sido descrita con precisión al inicio del texto. No obstante, como un recurso general del análisis de texto, se podría optar también por el empleo de un tipo de sustitución anafórica: la correferencia¹³ con una aplicación a entidades financieras, a diferencia de los otros contextos de uso, donde este tipo de referencia se emplea más para aludir a seres animados.

Grupo 04:

En el cuarto grupo incluimos términos, propios de textos sobre productos estructurados, que implican propiamente la descripción de la situación del ambiente de comercialización de productos estructurados. Desde nuestro punto de vista, estos términos no encontrarían fácilmente un equivalente exacto en el castellano, pues al observar su morfología advertimos que se estructuran a partir del mecanismo morfológico de la aglutinación de términos. Por ejemplo, en “Gleichgewichtungsansatz” (estimado de ponderación equitativa) concurren tres palabras: “gleich”, “Gewichtung” y “Ansatz”.

Las decisiones de traducción, en el caso de este grupo, pasan también por la consideración de atender al contenido y los problemas relacionados con el estilo en la lengua de

¹³ “[...] correferencia [...] la activación del mismo contenido usando una expresión distinta (por ejemplo, persona en lugar de hombre).”

Hatim, B. y Mason, I., Teoría de la traducción. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.; 1995, p. 252.

llegada (castellano). Pues, a veces, se descuidan, en la práctica de la traducción de textos especializados, los aspectos relacionados con el estilo, tan importantes como aquellos otros sobre contenido.

CONCLUSIONES

Los productos estructurados constituyen estrategias de inversión para adquirir determinados valores. Esta modalidad o estrategia de inversión se plantea, sobre todo en determinados contextos económico-financieros, para proteger al inversionista ante posibles pérdidas en la inversión.

La investigación realizada ha planteado la existencia de problemas terminológicos en la traducción de textos del alemán al castellano, los cuales publicitan productos estructurados. Esos problemas, de carácter temático y cultural, están relacionados con el empleo de un metalenguaje caracterizado por: términos en inglés; términos que, en su aspecto morfológico, interpolan el alemán con el inglés; términos que alternan aspectos temáticos sobre finanzas con las características específicas de los productos estructurados; denominaciones (terminológicas) propias del contexto financiero de partida traducidas inicialmente al inglés, y, luego, traducidas del inglés al castellano; y términos aglutinantes para referirse a aspectos específicos de la comercialización de productos estructurados.

La problemática terminológica, planteada en la investigación, se ha resuelto en la traducción (equivalentes del alemán al castellano), aplicando los siguientes instrumentos teórico-metodológicos de la traductología contemporánea: el análisis del contexto, la adecuación de las funciones textuales entre el texto original y el texto de la traducción, la interrelación método-estrategia-técnica de traducción. De esta manera, las técnicas de tratamiento de los datos se han convertido en un conjunto de criterios para analizar el corpus empleado y responder (a) la hipótesis planteada al inicio de la investigación.

Los resultados concretos se expresan en una solución a los problemas terminológicos de traducción, en los textos sobre productos estructurados, de la siguiente manera:

Grupo 01: Términos traducidos como préstamos o adecuados (variación de la función textual) en la versión

Grupo 02: Términos traducidos a partir de equivalentes establecidos o a partir de una descripción (variación de la función textual)

Grupo 03: Términos pertenecientes al sistema jurídico y financiero suizo, traducidos a partir de equivalentes establecidos o a partir de una descripción (variación de la función textual)

Grupo 04: Términos traducidos a partir de explicaciones

REFERENCIAS

- Alcalde, E. (2015), ¿Qué es la traducción financiera? Limitación del concepto mediante la aplicación de diversos Parámetros, en *Estudios de traducción*, vol. 5, 2015, 119-131.
- Bühler, K. (1950), *Teoría del lenguaje* (Biblioteca Conocimiento del Hombre). Madrid: Revista de Occidente, 489 pp.
- Coseriu, E. (1977), “Lo erróneo y lo acertado en Teoría de la Traducción”, en *El Hombre y su lenguaje*. Madrid: Editorial Gredos, pp. 214-239
- Gallego, D. (2014), Terminología y traducción económica francés-español: evaluación de recursos terminológicos en el ámbito contable. *Mon TI 6* (141-166). ISSN 18894178.
- Hatin, B. y Mason, I. (1995), *Teoría de la Traducción*. Barcelona, Editorial Ariel, S.A.
- Holmes, J. (2005), “The Name and Nature of Translational Action”. En *Translated. Papers on Literary Translation and Translation Studies*, pp. 66-80. Amsterdam: Edition Rodopi.
- Hurtado, A. (2001), *Traducción y Traductología*. Madrid: Editorial Cátedra.
- Hurtado, A. (1996), “La traductología: lingüística y traductología”, en *TRANS* N° 1.
- Jakobson, R. (1968), *Ensayos de Lingüística General*. Barcelona: Editorial Seix Barral, S.A
- Lozano, J., Peña-Marín, C. y Abril, G. (1989), *Análisis del Discurso*. Madrid: Ediciones Cátedra
- Molina, L. y Hurtado, A. (2002), “Translation Techniques Revisited: A Dynamic and Functional Approach”, en *Meta: Journal des traducteurs*, Vol. 47, N° 4, pp. 448-512.
- Nord, Ch. (2012), “Factores del análisis pretraslativo”. Texto base – texto meta. Un Modelo funcional de análisis pretraslativo. Universidad de Jaume I, Barcelona.
- Ñaupas, H., Mejía, E., Novoa, E., y Villagómez, A. (2013) *Metodología de la Investigación científica y elaboración de tesis*.
- Reiss, K. y Vermeer, H. (1996), *Fundamentos para una teoría funcional de la Traducción*, pp. 70 – 89. Madrid: Ediciones Akal.
- Reiss, K. (1971), *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Hüber
- Rey, A. (1973), *Théories du signe et du sens*. Paris: Éditions Klincksieck.
- Snell-Hornby, M. (1986), “Übersetzen, Sprache, Kultur”, *Übersetzungswissenschaft – eine Neuorientierung*. Tübingen, Francke.

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN
Unidad de investigación de la Facultad de
Humanidades y Lenguas Modernas

LA OBSERVACIÓN EN EL AULA COMO
INSTRUMENTO DE MEJORA Y APOORTE
SIGNIFICATIVO A LA ACTIVIDAD DOCENTE

Cecilia Tello Álvarez

La observación en el aula como instrumento de mejora y aporte significativo a la actividad docente

Cecilia Tello Álvarez

Las observaciones de clases implican, por parte del observador y del observado, unas determinadas actitudes: en primer lugar, un respeto hacia la clase como lugar cultural y como fuente de informaciones valiosas; en segundo lugar, la voluntad de conocer mejor aquello que realmente ocurre en ella para poder comprender los fenómenos interactivos que se producen, partiendo del supuesto de que el hecho de comprender es un primer paso hacia una mejora; en tercer lugar, aceptar abrir la clase a otros colegas, entendiendo que la enseñanza es una actividad que requiere un trabajo cooperativo y una relación de ayuda mutua entre enseñantes; en cuarto lugar, entender que la formación permanente o continuada es una necesidad que no se puede continuar obviando.

Cambra

RESUMEN

En este artículo se pretende realizar una reflexión sobre la necesidad de un acercamiento a la realidad del aula a través de una práctica docente en el marco de la investigación-acción. Registrar sistemática y objetivamente lo que sucede en nuestras aulas contribuye al desarrollo del conocimiento del profesor sobre su propia actuación, al conocimiento de lo que sucede en el aula, a la colaboración entre pares, a la retroalimentación de prácticas pedagógicas y a un desempeño docente, cuya actuación evidencie un modelo reflexivo de enseñanza.

Palabras claves: investigación-acción, observación e investigación en el aula, paradigma del profesor reflexivo, formación docente.

ABSTRACT

This paper intends to reflect on the need to approach reality in the classroom through a teaching practice within the action research framework. Systematically and objectively recording what goes on in our classrooms contributes to the development of the teacher's knowledge on their own performance, to the knowledge of what happens in the classroom, to peer collaboration, to providing feedback on pedagogical practices and to the teacher's performance, which must evidence a reflective teaching model.

Key words: Action Research, observation and classroom research. paradigm of reflexive practitioner, teacher training.

INTRODUCCIÓN

Los profesores, además de ser un vehículo para el desarrollo de la comprensión profesional y la mejora de la práctica docente, somos los que, desde la realidad cotidiana de nuestras clases y desde los contextos particulares de nuestros centros de trabajo, aportamos datos significativos a la investigación educativa. El grado de implicación que tengamos en los procesos de investigación y reflexión contribuye a mejorar nuestra práctica docente. Imberón (1994:93) corrobora este punto de vista cuando manifiesta que los profesores «pueden actuar como teóricos críticos, creadores de sus propias teorías, comprobando su validez y aplicación en la práctica y, también, como estrategias en la práctica rentabilizando sus esfuerzos y decisiones para la solución de las situaciones problemáticas» (Sánchez, A. y Carrión, José. (2001) en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado).

La finalidad última de la investigación es mejorar la práctica, al tiempo que se mejora la comprensión que de ella se tiene y los contextos en los que se realiza (Carr y Kemmis, 1988). Debemos intentar mejorar acciones, ideas y contextos. Un marco idóneo como puente de unión entre la teoría y la práctica es la acción y la reflexión. Evidentemente, estos tipos de cambio deberán ser congruentes con los valores educativos que se defiendan, analizando siempre a quién beneficiará y a quién perjudicará, y estando atentos a los efectos colaterales no previstos.

Los fines, los procesos, las relaciones interpersonales que generan dichos cambios tienen que ser compatibles con las grandes metas de la educación. Si mejora la práctica es porque alguien se esfuerza en que esto suceda; pero esta mejora se asocia, también, a la de los implicados. Cambian las acciones, las ideas, los contextos y... las personas (Elliott, 1991: en Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1. 2002).

Formación docente

M. Cambra (1994) propone la necesidad de incorporar diferentes modelos de formación en la preparación de los docentes. No existe un menú universal para la formación docente y no lo hay por varias razones: existe gran diversidad de contextos y situaciones; se da una marcada heterogeneidad de docentes; la formación docente adopta o puede adoptar, en cada caso, diversos significados. Según Torres (1998), el listado de rasgos del “docente ideal” y el concepto mismo de formación docente son abstracciones que requieren afinarse en cada situación concreta, lo que supone el desafío de construir “certezas situadas”. Cambra propone una concepción abierta en relación a la formación de profesores. Esta concepción incorpora modelos de tipo cooperativo en medio de un contexto social de intercambio, discusión y contrastación capaz de elaborar un conocimiento profesional. Esta idea de formación (basada en diferentes modelos no excluyentes) está muy relacionada con una investigación–acción que intenta defender una práctica docente reflexiva, investigadora, de colaboración con colegas y en equipos de formación por centros o zonas.

Como afirma Pérez Gómez, (en OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33), es necesario considerar la formación docente como un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende; interviene para facilitar y no para imponer ni sustituir; y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión y conocimientos. La formación de profesores debe diversificarse para ajustarse a las diversas necesidades de los diferentes docentes, de las distintas situaciones y de los diferentes momentos de la vida profesional del docente. Hay que destacar que “la investigación en el aula, cuando implica a los observados como observadores en una alternancia de roles, es un procedimiento formativo. Por eso, no es nada extraño que la historia de las observaciones de clases sea fruto de las preocupaciones de formadores e investigadores, a menudo las mismas personas” M. Cambra (1994). Que el profesor actúe como alumno y como observador le dará instrumentos para interpretar y analizar las situaciones profesionales en las que actúa, así como para tomar las decisiones necesarias como aprendiz y como docente. Sin embargo, no hay que perder de vista que las observaciones de clases implican, por parte del observador y del observado, una serie de actitudes: a) “Respeto hacia la clase como lugar cultural y como fuente de informaciones valiosas. b) “Voluntad de conocer mejor aquello que realmente ocurre en la clase”. Es muy necesario comprender los fenómenos interactivos que se producen, ya que comprender será el primer peldaño hacia la mejoría, hacia la innovación, hacia el progreso. c) “Aceptar abrir la clase a otros colegas. La enseñanza es una actividad que requiere un trabajo cooperativo y una relación de ayuda mutua entre profesores. d) “Entender que la formación permanente o continuada es una necesidad urgente que no se puede seguir obviando”.

Investigación- acción

La investigación-acción (i-a) ha demostrado ser una importante modalidad de formación docente. La formación del profesor dentro de esta perspectiva, considera la práctica como principio y fin del aprendizaje y al profesor experimentado como el recurso más eficaz para que el docente en formación desarrolle sus propias experiencias. En este sentido, es válido reflexionar sobre la acción retomando el pensamiento; es decir, la acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo reflexionando en la acción (Schön, 1992). La capacidad de la autoobservación, de reflexión sobre la propia actuación es parte del proceso formativo docente. La investigación-acción (Carr y Kemmis, 1988) se presenta, de este modo, como una estrategia interesante para estudiar la realidad educativa, mejorar la comprensión y, por ende, mejorar la práctica. Si un profesor explora su propia práctica, reflexiona sobre ella, identifica situaciones problemáticas, implementa estrategias de acción y las evalúa, está produciendo mejoras en ella. Las tendencias basadas en la investigación-acción (metodología propuesta desde la pedagogía crítica) y las orientaciones de la investigación en el aula insisten en la necesidad de desarrollar el potencial investigador del docente (Mendoza, 1998).

Por otro lado, cabe mencionar que una consecuencia teórica de la revisión crítica que hacen muchos autores y , entre ellos, Cambra es que no hay un modelo único de formación, ni tampoco hay un modelo más importante, más “científico”, más “pedagógico”, que los otros. Por su calidad de complementarios y de adecuables no tienen que ser utilizados todos, sino que la elección dependerá de la realidad del docente y de su situación concreta. La consecuencia práctica, derivada de esa revisión crítica es que la formación docente va a responder, así, a lo que los profesores y sus contextos realmente necesiten. Es necesario, por lo tanto, “reflexionar e investigar constantemente sobre la realidad e incidencia de la práctica docente en el aula, a través de «la observación (...) en un proceso permanente de reflexión basado en la práctica que, a su vez, ha de promover el proceso formativo docente e inspirar la reflexión para seguir mejorando la práctica» (Álvarez: 1998; 187).

La observación en la clase constituye, de este modo, un instrumento para progresar en el conocimiento y una herramienta para estudiar lo que realmente sucede en ella. La investigación-acción **permite conocer mejor a los alumnos**, reflexionar y analizar cómo se enseña, así como supervisar y evaluar las innovaciones. Cuando decimos que la investigación-acción permite conocer mejor a los alumnos nos estamos refiriendo a los docentes-alumnos. Cuando hablamos de **reflexionar y analizar cómo se enseña**, así como de **supervisar y evaluar las innovaciones**, estamos aludiendo no solo a los formadores de docentes, sino también a los docentes-alumnos.

El análisis de la práctica pretende, obviamente, mejorar la calidad y los resultados de los procesos de formación de profesores. Podemos estar seguros de que, a partir de esta reflexión, se tiene más clara la necesidad de que el rol de un docente no es “enseñar algo”, sino orientar el aprendizaje de los alumnos. El trabajo docente mejorará mientras más se interactúe con otros colegas, mientras más se procure intercambiar roles con los alumnos y mientras más se vea la realidad de sus contextos y no solo la del contexto del aula. Si los docentes reflexionáramos de modo más activo y constante sobre todo lo que sucede en nuestras clases, descubriríamos si lo que hacemos se ajusta o no con las necesidades de los alumnos. En efecto, la autoobservación y la reflexión sistemática deberían pasar a convertirse en los elementos fundamentales de la actuación personal y profesional del profesor. Estamos en la obligación de examinar nuestra labor docente y de convertirnos en profesionales reflexivos, supeditando nuestra práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada. (Williams y Burden, 1999).

Casos únicos

Algunos autores proponen revisar críticamente si es viable la transferibilidad y la generalización de los casos únicos, bajo el presupuesto de la controversia que gira alrededor de la generalización que puede tener un caso único: “¿Qué relevancia y qué intereses puede tener una etnografía que describe un solo caso?” R. Arnaus (1995). El tipo de paradigma de orientación interpretativa o naturalista es esencialmente cualitativo. La incorporación de la metodología cualitativa al estudio de los fenómenos educativos se

debe a muchos factores; destacan, entre ellos, el replanteamiento epistemológico sobre algunos presupuestos que guiaban las investigaciones anteriores y la evolución que ha experimentado dicha metodología y que se ve propiciada por su práctica en disciplinas afines al campo de la educación, la Psicología, la Antropología, la Sociología (J. Goetz y M. Lecompte, 1988).

Arnaus señala tres aspectos importantes en la generalización de los casos únicos:

- a) La obtención de cualidades universales a partir de casos concretos.
- b) La generalización naturalista, mediante la cual un lector puede generalizar, o no, los resultados de la investigación a su propia situación particular, y, en todo caso, puede ampliar su comprensión sobre el objeto de estudio. Esta validación externa es más responsabilidad del lector-usuario del informe que del investigador.
- c) La interpretación que hacen los propios lectores que son quienes realmente hacen la generalización.

¿Cómo afecta el tema de la generalización al paradigma naturalista etnográfico? Si comparamos la influencia de dicho tema en el paradigma experimental podemos ver que en este último la investigación pretende analizar una situación en concreto sin modificarla de ninguna otra manera que no sea mediante la aplicación de un tratamiento determinado. En cambio, el paradigma naturalista etnográfico intenta, deliberadamente, provocar cambios para mejorar la situación que se está investigando.

Otra diferencia es que los investigadores naturalistas-etnográficos se centran en la búsqueda de soluciones locales a problemas locales, en tanto que los investigadores experimentales apuntan a intentar desarrollar un tipo de conocimiento mucho más global. Estas diferencias hacen que el tema de la generalización no sea tan vital en el campo de la investigación naturalista-etnográfica. En cambio, en la investigación experimental, la **generalización** es lo más importante.

De otro lado, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones y su estructura dinámica. La investigación cuantitativa, en cambio, trata de determinar la fuerza de asociación o correlación entre variables, así como la generalización y objetivación de los resultados a través de una muestra, para referirla a una población de la cual toda muestra procede. Tras el estudio de la asociación o correlación pretende, a su vez, hacer inferencia causal que explique por qué las cosas suceden o no de una forma determinada. En la investigación que se lleva a cabo en clase de lengua, por ejemplo, la generalización no puede ser el objetivo principal, porque *“la primera preocupación debe ser analizar los datos tal como son y no compararlos con otros datos para observar el grado de semejanza que presentan.”* L. Van Lier (1988:2)

Así pues, el tema de la generalización se presenta muy diferente para cualquier investigador que realice su trabajo desde una perspectiva naturalista. “En vez de

afirmar que cualquier cosa descubierta debe ser verdadera para la gente en general, un investigador naturalista defenderá que cualquier conocimiento procedente de la realización de un estudio en profundidad sobre la vida en el aula, puede arrojar luces sobre temas que preocupan a otras personas, a otros docentes, a otros contextos”.

Para Arnaus, el enfoque etnográfico o hermenéutico no está orientado a obtener generalizaciones, sino que respeta la naturaleza propia del ser humano. Se trata de un enfoque o paradigma cualitativo. No describe el mundo como algo exterior y objetivamente identificable, sino que nos hace ver que existen múltiples realidades y que los individuos son generadores de las realidades que no se pueden entender sólo a partir de sus reacciones observables. El conocimiento obtenido estará cargado de ambigüedad, relatividad y tendrá, además, un carácter provisional. No perdamos de vista que hasta las ciencias llamadas exactas están cambiando continuamente, que no hay conocimiento acabado y que estamos descubriendo cada día nuevas cosas en los diferentes ámbitos del saber. Por tanto, qué importante es asumir, plenamente, que debemos estar atentos a los cambios, a las innovaciones, a los “cuestionamientos”. Y no solo estar atentos: **debemos participar en dichos cambios e innovaciones; debemos estar en constante actualización profesional.**

La consecuencia teórica está relacionada con la validez de la posible transferibilidad y generalización de los resultados de la investigación etnográfica aplicada a los estudios de casos únicos. La posible transferibilidad y generalización de un caso tiene validez práctica. Esta última validez es la consecuencia práctica: Los casos únicos, cuando son investigados interpretativa y etnográficamente, pueden ser generalizados y transferidos a casos similares y en contextos diferentes.

Los aportes de Arnaus están relacionados con los paradigmas de investigación interpretativa naturalista y la etnografía. El objetivo de la investigación es desarrollar un cuerpo de conocimientos ideográficos que describa los casos individuales. Esta investigación cualitativa pretende llegar a universalidades concretas y específicas, no a abstracciones universales. A ello se llega mediante el estudio de casos en profundidad y detalle, comparándolos con otros, a fin de generar patrones o redes. **La teoría se genera a partir de los datos de una realidad concreta, no partiendo de generalizaciones a priori.**

Por otro lado, M. Cambra, hace referencia a los problemas de distorsión de los datos, generados por la observación, la llamada paradoja del observador. De este modo propone la necesidad de ser “consciente y manejar de la mejor manera posible” dicha paradoja. No perdamos de vista que, ya en los años sesenta, el sociolingüista William Labov había intentado superarla y, para ello, había propuesto varios procedimientos de obtención de los datos. También otros estudiosos fueron conscientes de la mencionada paradoja y buscaron diferentes salidas. Lo real es que, en la observación no participante, “el investigador debe recoger los datos como se producen espontánea y naturalmente, sin interferir en la interacción, de modo que su comportamiento no sea modificado.”

Pero lo paradójico está en que, aunque el observador se propone no intervenir, su sola presencia altera la autenticidad de los datos: Los observados modifican su lenguaje, reservan información, toman actitudes distintas etc.

Ante la realidad arriba descrita, Cambra dice: “hace falta ser consciente y manejar de la mejor manera posible la paradoja del observador”. Para ello, parte del presupuesto de una investigación naturalista etnográfica, que es una investigación participativa en la que el observador busca captar los fenómenos observados en su estado natural, sin causar ningún tipo de alteración y, por lo tanto, no puede ser intrusivo ni puede distorsionar la situación que observa. Ante la paradoja del observador que también va a aparecer en este tipo de observación, Cambra señala que es necesario, al menos, relativizar esta cuestión y revisarla en relación con el observador quien, desde un enfoque etnográfico no debe intentar neutralizarla: “La perturbación que el etnólogo provoca con su presencia en aquello que observa y que le perturba a él mismo, lejos de considerarse un obstáculo epistemológico que convendría neutralizar, es una fuente fecunda de conocimiento” (Laplantine, 1996:24).

En la investigación naturalista etnográfica, que es una investigación participativa, el observador toma parte de manera activa dentro del grupo que se está estudiando; se identifica con él de tal manera que el grupo lo considera uno más de sus miembros. Es decir: el observador tiene una participación tanto externa, en cuanto a actividades, como interna, en cuanto a sentimientos e inquietudes. Con esta forma de observación, los investigadores pueden influir en la vida del grupo. Es obvio que la observación participante no está exenta de problemas. Uno de los mayores parece ser que el observador puede perder su objetividad. Los estudiosos plantean que, para resolverlo, es conveniente que más de una persona observe el mismo fenómeno, con el fin de comparar las observaciones realizadas. También es importante decir que “la combinación, en un mismo estudio, de distintos métodos o fuentes de datos controla las tendencias del observador y los relatos de los informantes.” (Del Campo Alepuz, 2001)

La observación no participante es el modo tradicional con el que se han venido realizando muchos estudios en el campo educativo. Hoy en día en que la teoría educativa ha dejado de lado el concepto de enseñanza contrapuesto al de aprendizaje y asume cada vez más la necesidad de que los alumnos “**aprendan a aprender**”, aprendan a ser creativos y ejerciten paulatina y progresivamente dicha creatividad, ese tipo de observación no participante, cuando sea imprescindible hacerla, hay que realizarla con más cuidado y tener en cuenta que, como señala Cambra, “minimizar la intrusión de momento es una condición ineludible”.

Desde que surgieron los estudios naturalistas etnográficos, la observación participante, propia de la investigación-acción, nos da muchas más herramientas para lograr que docentes y alumnos cimenten, construyan y mejoren sus aprendizajes, sus conocimientos, sus creaciones, sus adaptaciones a los diferentes contextos en los que tienen y tendrán que actuar, etc.

La consecuencia teórica más importante de la propuesta de Cambra está en reconocer que el paradigma de investigación naturalista etnográfico es el que nos permite mejores aproximaciones a las realidades observadas. Como expone D. del Rincón (en J. Mateo y otros, 2001:42-43), en el método cualitativo las teorías son interpretativas, porque “permiten profundizar en la naturaleza y el contexto social de los puntos de vista personales”. La validez de esas teorías puede ser comprobada mediante consenso, después de haber contrastado las interpretaciones que, de la observación, haga el observador, con las interpretaciones que hagan tanto los observados como los otros observadores.

Por otro lado, la consecuencia práctica de la propuesta de Cambra es que, en la recolección de datos, se va a lograr una real interacción con las personas observadas. Esta interacción va a estar basada en el consenso, se va a relacionar con los valores culturales del grupo observado y tendrá que ser congruente con valores éticos, así como con valores educativos e integracionistas. Una de las mayores posibilidades que me ofrece esta propuesta es apuntar a valores de paz, de respeto y de integración.

La aportación de Cambra, de este modo, está directamente vinculada con la observación en el aula. El problema central de observación es sin duda el observador, porque debe asimilar la información derivada de sus observaciones y, después, sacar conclusiones acerca de sus construcciones hipotéticas. Es posible que pueda hacer inferencias por completo erróneas. Por el contrario, si el observador trata de ser totalmente objetivo y no conoce el tema de la observación puede que lo observado no sea lo adecuado. La observación exige un conocimiento competente de lo observado y de su significado. Además, existe el riesgo de que surja un efecto de reactividad en el que el observador puede influir en los objetos de su observación por el solo hecho de que él forma parte de la situación y porque, por pequeña que sea su intrusión, siempre va a ser un elemento ajeno a la situación que observa y no va a saber nunca si esa situación sería de otra manera si él no estuviera presente. También existe el problema de que el observador va a percibir los hechos según su filtro, ideas, opiniones, creencias, etc. ¿Cómo minimizar estos riesgos? Una manera posible es la triangulación de los datos.

Cambra permite visualizar que las investigaciones que combinan elementos objetivos y subjetivos, que cuantifican solo aquello que es útil e imprescindible cuantificar y que emplean métodos etnográficos de recolección y análisis de datos, son las investigaciones que más ayudan a la tarea educativa, porque son las que se pueden aproximar mejor a las necesidades del binomio docente-alumno. También posibilita una mayor claridad para aceptar que toda teoría es relativa, porque cada sociedad actúa con valores propios y estos cambian con el tiempo, y aceptar, también, que ningún método puede considerarse definitivo y, menos aún, como modelo universal.

CONCLUSIONES

Estamos en la obligación de examinar nuestra labor docente y de convertirnos en profesionales reflexivos, supeditando nuestra práctica profesional diaria a una reflexión crítica continuada (Williams y Burden, 1999). Ciertamente, si los profesores reflexionáramos de modo activo y constante sobre lo que sucede de hecho en nuestras aulas, tal exploración nos permitiría descubrir o tener la constancia de si lo que enseñamos se corresponde o no con lo que nuestros alumnos aprenden realmente. Podríamos observar, entonces, cómo se desarrolla el proceso de aprendizaje y analizar, también, sus problemas y dificultades.

Si no olvidamos que, por regla general, las acciones docentes suponen un fiel reflejo de las creencias o convicciones del profesor y que tales creencias guiarán su práctica docente en el aula, tendremos siempre presente que **nuestras creencias y convicciones van a influir , necesariamente, en nuestra propia práctica docente.**

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, T. (1998) . “Las ciencias del lenguaje y su transposición en el marco de la Didáctica de la Lengua”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 179-188.
- CARR, W. y KEMMIS S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- DEL CAMPO ALEPUZ, G (2001). “Observación participante”. http://perso.wanadoo.es/aniorte_nic/trabaj_observac_particip.htm
- GOEZT, J. y LECOMPTE, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en Investigación educativa*. Madrid. Morata.
- MARTÍNEZ AGUDO, Juan de Dios (2004) “Enseñanza reflexiva en el aula de lengua extranjera”. OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Número 33 http://www.ucm.es/BUCM/revistasBUC/portal/modules.php?name=Revistas2_Historico&id=DIDA&num=DIDA040411
- MATEO, J. y otros. (2001). *Métodos de investigación en educación*. Barcelona. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- MENDOZA , A. (1998). “Marco para una Didáctica de la Lengua y la Literatura en la formación de profesores”, en *Didáctica (Lengua y Literatura)*, 10, 233-269
- SÁNCHEZ PALOMINO, Antonio y CARRIÓN MARTÍNEZ, José J. (2001) “Una aproximación al perfil formativo del docente para atender a la diversidad del alumnado”, *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, nº 41, pp. 223-248.

- SCHÖN, Donald A (1992). La formación de Profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona : Paidós.
- SUÁREZ PAZOS, Mercedes. (2002) . “Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación” Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 1 N° 1 (2002) www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf o <http://64.233.161.104/search?q=cache:mBAGhnSocw8J:www.saum.uvigo.es/reec/volumenes/volumen1/Numero1/Art3.pdf+Algunas+reflexiones+sobre+la+investigaci%C3%B3n+acci%C3%B3n+colaboradora+en+la+educaci%C3%B3n&hl=es&gl=pe&ct=clnk&cd=1>
- TORRES, Rosa María (1998). “Nuevo papel docente ¿Qué modelo de formación y para qué modelo educativo?”. Revista Perfiles Educativos, No. 82 , Vol. XX, pp 6-23.
- VAN LIER, L. (1988). The classroom and the language learner. London:Longman.
- WILLIAMS, M. y BURDEN. (1999), R. L.: Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social, Cambridge, Cambridge University Press.

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

**Unidad de investigación de la Facultad de
Humanidades y Lenguas Modernas**

**EL *GONGFU* 工夫 CONFUCIANO: EJERCICIOS
ESPIRITUALES EN EL CONFUCIANISMO ANTIGUO**

Rafael A. Flores Paz

El gongfu 工夫 confuciano: ejercicios espirituales en el confucianismo antiguo

Rafael A. Flores Paz

RESUMEN

El propósito de este artículo es arrojar algo de luz sobre la idea del aprendizaje como una forma de vida y el problema del autocultivo que la escuela confuciana redefine a través del concepto de *gongfu* 工夫. Categoría clave de origen taoísta, comparable al término griego askesis (ἄσκησις) que en la práctica confuciana y neoconfuciana incluye una gran variedad de técnicas que apuntan a ayudar a los hombres a controlar y purificar su cuerpo y mente. En mi estudio, me enfocaré especialmente en la más significativa de esas técnicas: atención 敬 (jìng) y autenticidad 诚 (chéng) y en las prácticas rituales 礼 (lǐ) que se convirtieron en el núcleo de las prácticas de autocultivo confucianas.

Palabras clave: atención, autenticidad, gongfu, aprendizaje, autocultivo, ritual.

ABSTRACT

The purpose of this article is to shed some light in their idea of learning as a way of live and the problem of self-cultivation attached to it that the Confucian school redefine through the concept of *gongfu* 工夫, a key category of Taoist origin comparable to the Greek term askesis (ἄσκησις) that in the Confucian and Neo-Confucian practice include a great variety of techniques that aim to help men to control and purify his body and mind. In my study, I specially focus in the most significant of those techniques: attentiveness 敬(jìng) and authenticity 诚(chéng) and the rituals practices 礼(lǐ) that afterwards became the core of the Confucian self-cultivation practices.

Keywords: attentiveness, authenticity, gongfu, learning, self-cultivation, ritual.

Pierre Hadot (2002) en su famoso ensayo llamado *Exercices Spirituels et philosophie antique*¹⁴ al hablar sobre las características del pensamiento estoico afirma “para ellos, la filosofía era un ejercicio. A sus ojos, la filosofía no consistía en la enseñanza de una teoría abstracta, mucho menos en una exégesis de textos, sino en una manera de vivir, en una actitud concreta, en un estilo de vida determinado, que abarcaba toda nuestra existencia; el acto filosófico no se situaba para ellos únicamente en el orden del conocimiento, sino en el orden de uno mismo y de la existencia” (p.23) La filosofía como manera de vida, la filosofía como camino y acto de transformación, la filosofía como practica espiritual y ética, no forman hoy parte del vocabulario de la actividad filosófica occidental. Al margen si este abandono de la filosofía como experiencia espiritual y vital, se debió a la influencia racionalista cartesiana como lo denuncia Foucault (2001) o al idealismo alemán como lo hace Hadot, lo cierto es que la visión de la filosofía como actividad racional dedicada exclusiva y excluyentemente a aspectos teóricos y doctrinales ha marcado y sigue marcando en la época actual las investigaciones dedicadas al análisis de cualquier forma de pensamiento dentro o fuera del ámbito occidental.

La mala interpretación y absoluta incomprensión que denuncia Hadot del pensamiento occidental antiguo, por parte de varias generaciones de filósofos e investigadores a causa de esa moderna concepción de la actividad filosófica, se repiten, incluso de una manera más aguda, en los estudios e interpretaciones dedicados al pensamiento chino, pues éstos han estado igualmente marcados desde sus inicios, por una valoración exclusiva de sus aspectos teóricos. En manos de estos investigadores, el budismo pasó, como acertadamente lo denuncia Conze, de ser una doctrina de salud y salvación a una filosofía ateísta (1987,p.28) o nihilista; el taoísmo, quirúrgicamente separado de su rico contexto religioso y ritual sobre el que se fundó y desarrollo, se convirtió en un naturalismo ontológico liberador y el confucianismo, quizás el más maltratado e incomprendido de las tres tradiciones de pensamientos chinas, fue reconstruido como una escueta doctrina moral y política, la cual intermitente fue utilizada por el sistema imperial chino como ideología y que en su versión moderna se ha convertido en una simple propuesta educativa y moral. Visión ésta, compartida e impulsada tanto por sinólogos occidentales dedicados al pensamiento chino¹⁵, como por la mayor parte de investigadores y filósofos chinos¹⁶ de las universidades chinas actuales.

Dicha actitud, ha traído como consecuencia, no sólo la incomprensión y por lo tanto poca investigación de los aspectos prácticos, salvíficos y místicos de las tres enseñanzas (*jīào* 教)

¹⁴ Ver referencias.

¹⁵ Ejemplos claros de esta visión son la ausencia casi total en lenguas occidentales y orientales de libros dedicados a los rituales budistas o practicas laicas budistas; la ausencia absoluta de las practicas rituales y de meditación confucianas en las historias de la filosofía; El casi total desprecio, hasta hace algunos años, de investigación serias dedicadas al taoísmo religioso y sus textos (Dao-zang), etc.

¹⁶ En un encuentro personal con el gran especialista Neo-confuciano Cheng Lai en la Facultad de Filosofía de la Universidad de Pekín, al hablar sobre el tema ritual en el confucianismo, me dijo que, si bien el tema era importante, su estudio no era central para el estudio “filosófico” del confucianismo.

—como escuetamente llamaban en China al budismo, taoísmo y confucianismo— sino, más aun, una profunda incompreensión de sus aspectos teóricos a los que se pretendía explicar, pues como claramente demuestran sus textos, toda argumentación teórica que ahí se encuentra se fundamenta y explica en sus actividades prácticas y en sus finalidades espirituales y soteriológicas. Esto se debe a que las escuelas del pensamiento chinas de la misma manera que las antiguas escuelas latinas y griegas occidentales, entendían la actividad filosófica como un acto íntimo de voluntad y compromiso para quien decidía seguir las, a través del cual se emprendía un proceso de transformación a nivel corporal y mental que repercutía profundamente en su forma de vivir y comportarse y en su relación consigo mismo, los demás y el mundo. En la antigua China, el quehacer filosófico era pues concebido como una experiencia total que involucraba para quien se decidía realizarla diferentes etapas formativas y aprendizajes técnicos que iban desde el estudio de textos y reflexiones teóricas y doctrinales hasta experiencias místicas, pasando por ejercicios físicos, actividades rituales, hábitos dietéticos, etc. En el horizonte de estas prácticas se encontraba infaliblemente los ideales de la conversión en un hombre superior y de la salvación, objetivo fundamental de todo el proceso filosófico y formativo de las diferentes corrientes de pensamiento chinas antiguas.

Con el fin de demostrar lo que vengo de afirmar líneas arriba sobre el pensamiento chino, el presente artículo examinará la manera cómo se abordó esta experiencia filosófica y formativa en el confucianismo antiguo, poniendo un énfasis especial en el confucianismo preimperial y en el neoconfucianismo de la dinastía Song (960-1279) y Ming (1368-1644), especialmente en el propuesto por los hermanos Cheng, Cheng Hao (1032-1085) y Cheng Yi (1033-1107), dos figuras centrales en la historia del pensamiento chino a quienes se considera los padres del denominado *daoxue* 道学 que explicaré más adelante, el cual sin duda fue una de los más influyentes movimientos intelectuales de la historia del pensamiento chino.

La formación y el cultivo de sí

En razón de considerar al hombre un ser en vías de transformación que debe tender a integrarse armoniosamente con los otros hombres, el pensamiento confuciano antiguo consideró a la formación (*xué* 学) y sus técnicas como punto fundamental de su enseñanza; sin embargo, tanto su idea de formación como las técnicas que la incluían fueron cambiando con el tiempo. Así pues, en tiempos de Confucio, la formación se centraba principalmente en las denominadas seis artes (*liuyi* 六艺) que incluían una selecta variedad de prácticas intelectuales y físicas que todo hombre debía aprender y practicar a lo largo de su vida, estas eran: el ritual, la música, el tiro con arco, la conducción de coches, el cálculo y, por supuesto, la lectura de libros. Todas ellas, muy valoradas y difundidas por la cultura china preimperial, fueron consideradas como fundamentales por el confucianismo para iniciar el despliegue en el hombre de lo que ellos denominaron sentido de lo humano (*rén* 仁), es decir, aquel atributo natural que todos los hombres poseen y que tienen la obligación de desarrollar a lo largo de su vida hasta alcanzar su pleno florecimiento y su realización en forma de caballero confuciano (*jūnzǐ* 君子).

Para el confucianismo antiguo, desarrollar este sentido de lo humano a través de aquellas técnicas significaba llegar a ser un verdadero hombre, quien además de poder controlar sus tendencias egoístas y utilitarias, podía alcanzar a través de su conducta la armonía con los otros hombres y la sociedad que lo rodeaba a la cual se debía. Este camino formativo individual de transformación es visto en Las Analectas como un compromiso de vida personal que quien lo emprende debe mostrar un cambio real en su conducta y apariencia¹⁹, en este sentido Las Analectas dicen: “Un buen hombre come sin hartarse, vive sin comodidades; es diligente en lo que hace, cuidadoso en lo que dice, trata de reformarse ante aquellos que poseen el camino. Tal es el hombre impulsado por un deseo real de formarse (*zhixué*志学).” (1981.p.32) Junto a las seis artes arriba señaladas, el confucianismo preimperial señalaba además una larga serie de técnicas formativas que apuntaban a una completa transformación del cuerpo y la mente del hombre que las practicaba, la finalidad era convertirlo en un instrumento de conversión. En este contexto antiguo es donde posteriormente se desarrollarán las doctrinas de Mencio (372 a.C.-289 a.C.) y Zisi²⁰ (siglo II a.C.) e incluso del maestro Xunzi²¹ quienes agregarán también sus propias técnicas formativas, es así que, en el *Mencio*, centrado principalmente en técnicas formativas mentales que luego retomarían los neoconfucianos de Song, encontramos la siguiente sentencia: “El maestro Mencio dijo: ‘Todas las cosas en el universo están contenidas en mí. Al revertirlas todas ellas en mi cuerpo, podré alcanzar la integridad (*chéng*誠), esa es la máxima alegría; siguiendo la ley de la reciprocidad (*shù*恕), nosotros podemos actuar. Si así lo hacemos, el sentido de lo humano (*rén*仁) estará muy cerca.’” (1995, p.83) Esta idea de una correlación profunda entre yo y el mundo que me rodea se desarrolló también en textos como *La gran enseñanza* (*dàxué*大学) y *El justo medio* (*zhōngyōng*中庸), donde se le agregan además matices subjetivos y cosmológicos, pero sin dotarlos de una verdadera argumentación. Por un lado, *La Gran Enseñanza con sus tres principios cardinales* (*sāngāng*三纲) y *sus ocho cláusulas* (*bātiáo*八条) integran la formación personal en un proyecto cosmológica universal, lo cual dará lugar a la creación de conceptos clave del confucianismo posterior como la estabilidad (*dìng*定), la serenidad (*ān*安), y la tranquilidad (*jìng*靜), así como a importantes prácticas de autocultivo como *la soledad vigilante* (*shèndú*慎獨), *la*

¹⁷ Hay muchos pasajes en textos antiguos confucianos en los que se señala no únicamente cambios de comportamiento o conducta, sino incluso cambios físicos y fisiológicos. La concepción del cuerpo confuciano es aún un tema por explorar el único libro sobre el tema es Thomas A. Wilson, *On Sacred Grounds: Culture*, ver referencias.

¹⁸ De Zisi se sabe muy poco, considerado el nieto de Confucio algunas de sus ideas se encuentran en las Analectas, aunque en años recientes los estudios sobre su figura e ideas han tenido un impulso luego de encontrarse en 1993 los denominados textos sobre bambú de Guodian entre los cuales se encuentran algunas obras que los autores le atribuyen a él.

¹⁹ El maestro Xun o Xunzi (313-238 a.C.) fue un importante pensador confuciano de la época preimperial cuya ideas y pensamiento son considerados los más influyente durante el periodo de los Reinos Combatientes (siglos IV y III a.C.), sin embargo, en la época imperial su obra y pensamiento quedaron relegadas frente a las ideas y doctrina de Mencio cuya obra se convirtió en canónica para la interpretación de Confucio y el confucianismo posterior.

corrección personal (*xiūshēn*修身), la rectificación de la mente (*zhèngxīn*正心), etc. Por otra parte, El justo medio profundiza en el compromiso cosmológico del hombre y su transformación pues considera que *la naturaleza innata* (*tiān xìng*天性) dada por el cielo y el camino (*dào*道) que lo guía y compromete a emprender la vía de la transformación tiene como medio lo que el texto denomina enseñanza (*jiào*教) y como fin el caballero (*jūn zǐ*君子). La categoría principal que introduce el texto y que incluye todo lo que vengo de explicar es *la integridad* (*chéng*诚) que según explica el texto conlleva en sí el compromiso fundamental del hombre de unión consigo mismo, los otros y el universo. Entre actitud mental, fundamentos formativo y principio universal dicha categoría se convertirá en el neoconfucianismo en el centro del esfuerzo introspectivo (*gōngfū*工夫) de transformación del hombre.

Así pues, el confucionismo preimperial argumentará en términos ambiguos una problemática que se desarrollará mil de años más tarde. El gran estudio, El justo medio y el Mencio, alejados del contexto neoconfuciano son solamente una manera de abordar la formación del hombre en el marco de la práctica ritual antigua que en manos de los neoconfucianos se verá también renovada y reconceptualizada. Basta con leer los textos del Libro de los rituales y los textos escritos sobre bambú de *Guodian*²² para comprobar que la formación confuciana antigua estaba íntimamente ligada a las prácticas rituales, lo cual estaba en perfecta coherencia con las ideas propuestas por Confucio, Mencio y Xunzi. Sin embargo, no será mucho más tarde, con la edición de *Los cuatro libros* comentada por Zhu Xi (1130-1200) durante la dinastía Song que estas ideas bajo una nueva luz interpretativa se convertirán en un poderoso instrumento para el autocultivo.

En el caso del neoconfucianismo de la dinastía Song, el problema del compromiso y la transformación del hombre era muy diferente al del confucianismo antiguo, pues ellos partieron de reconocer un estado de decadencia social y moral de la China de su tiempo, no sólo debido al olvido de las correctas prácticas rituales y costumbres antiguas confucianas²³ debido a la difusión del taoísmo y el budismo, sino principalmente por el debilitamiento de la formación. Según los pensadores Song la transmisión de la *enseñanza confuciana* (*dào xué*道学) se había perdido debido principalmente al dominio dentro de la escuela confuciana de tendencias filológicas e intelectualistas que habían debilitado la tradición práctica confuciana, por lo que concluyeron que lo único que había permanecido de la doctrina confuciana se encontraba en los *principios morales* (*yì lǐ*義理) que ellos consideraban inalienables de la condición humana. Sobre este punto Cheng Yí afirmaba: “La formación para los antiguos era sencilla. A los ocho años recibían una formación básica, a los quince, una formación avanzada. Ellos bailaban la danza

²² Para un análisis más profundo ver Dirk Meyer, *Philosophy on bamboo. Text and the production of meaning in Early China*, Leiden : Koninklijke, Brill NV, 2011.

²³ Durante la dinastía Song numerosos rituales que se practicaban seguían los parámetros rituales budistas que en aquella época era la religión dominante, así por ejemplo la cremación, costumbre venida de la India, era la práctica funeraria —otrora símbolo de la ritualidad confuciana— más empleada por los pobladores chino de aquel entonces.

de la cuchara y del elefante, escuchaban música para enriquecer su oído y bailaban la danza de la pluma para enriquecer su energía material y la circulación de su sangre, asimismo, practicaban la ritualidad y la rectitud para alimentar su corazón.” (2005, p.166) Perdida la cultura antigua aquí descrita y dada la situación de deterioro que percibían en su tiempo, los hermanos Cheng consideraban como única alternativa formativa, el autocultivo. Sin embargo, este camino que defendían era difícil de realizar, pues requería de quien lo emprendía un esfuerzo y un compromiso aún mayor sobre sí mismo. Así que, como dice Peter Bol (1992, p.327), los neoconfucianos se aferraron a la formación como elemento principal de su identidad confuciana. Si bien los neoconfucianos y luego sus seguidores reinstalaron nuevamente el vigor y la fuerza de la ortopraxis confuciana, a diferencia de sus predecesores acentuaron sus aspectos introspectivos (1992. p.327). Así pues, como lo hicieron los antiguos pensadores griegos y latinos, la elección de la sabiduría neoconfuciana implicaba un esfuerzo metódico sobre uno mismo, al que dieron los neoconfucianos el nombre genérico de gongfu 工夫 (el equivalente de la askesis griego) o esfuerzo introspectivo. Para los pensadores Song todo práctica o estudio que se alejara de dicho esfuerzo formativo no debía ni siquiera ser tomado en cuenta, así Cheng Hao gustaba en decir con referencia a las artes y los rituales: “Si aquello no sirve para preservar el enriquecimiento de uno mismo, entonces son sólo palabras vacías.” (Cheng Hao y Cheng Yi, 2004, p.5) En esta expresión, si bien “preservar” y “enriquecer” son términos que se encuentran con anterioridad en el Mencio en un contexto difuso, su significado en el contexto neoconfuciano es muy claro, pues implica en realidad una serie de bien definidos métodos y prácticas de entrenamiento mental y físico que tienen como objetivo la transformación del hombre en sabio (*shèngrén* 圣人).

El término *gongfu* aparece por primera vez en un contexto filosófico en una obra del siglo III, el Baopuzi (El maestro que abraza la simplicidad) escrita por He Gong 葛洪 (284-364) durante las Seis Dinastías (222-589). En ese texto, el término *gongfu* es entendido como el esfuerzo que un artista se impone sobre sí mismo para alcanzar sus metas estéticas. Si bien dicho sentido se difundirá posteriormente en medios taoístas, los budistas le darán un nuevo significado al aproximarlos a sus prácticas meditativas y es así que los pensadores de la dinastía Song lo recibirán dotándolo a su vez dentro de su sistema de nuevos matices epistemológicos y ontológicos e insertándolo además a la tradición ritualista y meditativa confuciana hasta convertirlo en el fundamento de su actividad formativa y con ello en el centro de su especulación y práctica doctrinal. Es así que durante la dinastía Song y la dinastía Ming el neoconfucianismo dotará de nuevos alcances en su nuevo marco teórico a prácticas de introspección antiguas o incorporará nuevas, entre las más importantes tenemos: la reflexión sobre sí mismo (*zìxǐng* 自省), la corrección personal (*xiūshēn* 修身), el cultivo de la naturaleza innata (*yǎngxìng* 养性) o el desarrollo mental (*jìn xīn* 尽心) etc., asimismo incorporará nuevas técnicas para su cultivo y desarrollo, entre éstas incluyeron a la caligrafía, la pintura o la poesía, así como también una serie de técnicas meditativas, contemplativas, rituales, intelectuales, etc. En medios neoconfucianos el *gongfu* alcanzará su máximo desarrollo en la dinastía Ming,

donde Wang Yangming (1472-1529) y la escuela de la mente neoconfuciana (xīnxué 心学) lo convertirán en su principal fundamento doctrinal y formativo esto debido a la importancia central que otorgan a la mente y sus procesos.

Las practicas mentales e intelectuales

Por prácticas mentales se entienden aquellas prácticas que ayudan al estudiante a preparar y purificar su mente para la adquisición correcta de conocimientos y que fueron consideradas por los neoconfucianos como fundamento de todo comportamiento ético y ritual y punto de partida de la vía del sabio. En este sentido el neoconfucianismo Song y Ming siguió una larga tradición religiosa confuciana que se remonta a Confucio y Mencio, la cual concede especial importancia a la ascesis mental como punto de partida formativo. Los hermanos Cheng (y después todo el movimiento confuciano) impulsaron numerosas técnicas intelectuales que tenían como objetivo fortalecer la mente del estudiante y dirigir su voluntad. Entre las principales técnicas que incorporaron estuvieron: *la atención* (jìng 敬), *la integración* (chéng 诚), *la estabilización de la naturaleza innata* (dìngxìng 定性), *la erección de la voluntad* (lìzhì 立志), *la preservación del espíritu* (cúnxīn 存心), *el sentarse en silencio* (jìngzuò 静坐), entre otras.

Sin duda la práctica de la atención y la integración son las más importantes y se convirtieron en centrales entre todos los integrantes del movimiento neoconfucianos. La aparición de ambas categorías se remonta a la literatura filosófica china del periodo preimperial. Por un parte, la atención se empleó por primera vez en un contexto filosófico en el Comentario de las palabras del texto 文言, uno de los anexos del Libro de las Mutaciones y en La naturaleza innata se origina en el mandato 性自命出, uno de los trece textos confucianos escritos sobre bambú encontrados en Guodian, cuya autoría es atribuida a un discípulo de Confucio²⁴. Escritos alrededor del siglo III a.C., ambos textos, al emplear dicho término, tienen la particularidad de definirlo como un tipo de disposición mental del hombre que, si bien debe manifestarse exteriormente en el ritual y en sus actividades diarias, tiene como objetivo principal el de regular su mente/corazón (xīn 心). En aquellos textos la atención se encuentra íntimamente relacionado con la formación ética del caballero confuciano, quien debe lograr la rectitud de su mente/corazón, antes de proyectarla hacia el exterior en sus acciones. Por otra parte, la integridad es una categoría que adquirió en textos posteriores a Confucio, una gran importancia, así la encontramos en *El justo medio*, en el *Mencio* y en el *Xunzi*, como una especie de impulso ético de carácter universal que impele al hombre a cumplir su compromiso como tal, a la cual sólo accedemos cuando revertimos la mirada hacia nuestra interioridad y entendemos nuestro carácter universal, alcanzar la integridad según dichos textos es dejarse llevar por la energía armónica que gobierna el universo. La integridad fue pensada en aquella época en relación con el desarrollo de la naturaleza innata (xìng 性) del hombre y con la posibilidad que ésta le brinda de participar en la armónica unidad del cielo y la tierra, por

²⁴ Para un análisis más profundo ver Dirk Meyer, *Philosophy on bamboo. Text and the production of meaning in Early China*, ver referencias.

ello el hombre que la realiza lo denominan íntegro, que según aquellos textos, es quien habiéndose hundido en su interioridad y desarrollado al máximo su naturaleza innata ha logrado alcanzar el estado liminar (*jingjiè*境界) de su realización, lo que le permite poder integrar lo externo e interno y formar una unidad con la totalidad.

Con el advenimiento del neoconfucianismo, ambos términos adquirirán una nueva y renovada importancia, pues ambos satisfacían la búsqueda neoconfuciana de categorías que al tiempo de implicar una práctica formativa poseyeran una connotación universal que les solucionara los problemas epistemológicos y ontológicos con los que se enfrentaban. En este sentido Chen Hao afirmaba: “Los estudiantes deben primero conocer el sentido de lo humano (*rén*仁). El sentido de lo humano es aquello que nos permite ser un solo cuerpo (*tǐ*體) con todas las cosas existentes. La rectitud (*yì*義), la ritualidad (*lǐ*禮), el conocimiento (*zhī*知) y la confianza (*xìn*信) forman parte del sentido de lo humano. Para llegar a entender este principio (*lǐ*理) solamente es necesario preservarlo (*cún*存) con integridad (*chéng*誠) y atención (*jìng*敬). No es necesario ser extremadamente precavido, ni tampoco realizar exhaustivas investigaciones, si la mente es negligente entonces será necesario estar prevenido, pero si es atenta y no se descuida ¿contra qué la protegeremos? Si aún no se ha alcanzado la comprensión de los principios entonces será necesario realizar una exhaustiva investigación (*géwù*格物); preservar los principios por largo tiempo y comprenderlos espontáneamente es cómo debemos realizar una exhaustiva investigación. Esta vía con ninguna otra puede ser comparada, calificarla como grande no es suficiente para entenderla.” (Cheng Hao y Cheng Yi, 2004, pp. 16-17) En este nuevo entramado conceptual neoconfuciana es que ambas categorías se convertirán en la base del *gongfu*工夫, es decir en el esfuerzo introspectivo que el hombre debe realizar para poder alcanzar la comprensión del principio universal (*lǐ*理), que no es otra cosa que la comprensión de la esencia sobre la que descansa el universo y sobre la cual se erige toda la existencia. Ambas categorías se convirtieron así en fundamentales en la construcción del sistema ontológico y epistemológico neoconfuciano y en parte importante y recurrente de otras escuelas posteriores.

Junto a estas prácticas los confucianos también impulsaron las que podríamos denominar prácticas intelectuales que son aquellas a través de las cuales los estudiantes adquirían una serie de conocimientos que los ayudaban en su comprensión del mundo, la sociedad y de sí mismo. En la tradición confuciana y más aún en la neoconfuciana, dichas prácticas tenían la misma finalidad que las prácticas que hemos denominado mentales, pues los conocimientos, la reflexión doctrinal o la comprensión racional fueron pensadas para cumplir la función de instrumentos para el ascesis intelectual y mental y por tanto como propedéutica para la sabiduría. Esto en razón de que en el confucianismo el *conocer* (*zhī*知) ha estado tradicionalmente subordinado a la práctica, pues el conocimiento correcto al encarnarse en el hombre debe manifiesta en su correcto comportamiento, donde finalmente se realiza. En un famoso pasaje Wang Yangming, el más importante representante del neoconfucianismo Ming, afirmaba: “Conocimiento sin acción no es conocimiento” (1992, p.3). Como lo hicieron las escuelas de pensamiento griegas y

romanas en la filosofía occidental como bien lo señala Pierre Hadot, la prioridad filosófica neoconfuciana estaba puesta en convertir al hombre en un verdadero hombre de bien a través del conocimiento doctrinal. Entre las practicas intelectuales más importantes promovidas por el neoconfucianismo tenemos: *la extensión del conocimiento* (zhìzhī致知), *la contemplación de los objetos* (guānwù观物), *la contemplación del sentido de lo humano* (guānrén观仁), *la lectura de libros* (dúshū读书), *la práctica de la escritura* (xiězì写字), etc.

Las prácticas rituales

El Libro de los rituales afirma “En el gobierno de los hombres nada hay cosa más necesaria que el ritual, y en los tres libros de rituales no existe cosa más importante que los sacrificios. Los sacrificios no son algo fuera de nosotros, ellos nacen dentro de nuestra mente (xīn 心)Sólo el hombre sabio puede realizarlos a la perfección, por ello el hombre sabio desarrolla la más íntegra confianza (chéngxìn诚信) y la más profunda atención (zhōngjìng忠敬)” (1989, p.472) Esta frase muestra claramente las características de la interpretación del ritual hecha por el confucianismo preimperial, para ellos, el acto ritual abarcaba todos los ámbitos sobre los que el confucianismo aspiraba a integrarse: el ámbito exterior (familia, estado y cielo), fundamentado aquí por la categoría ético-metafísica de “íntegra confianza” sobre la que se edifica la relación entre los hombres y el mundo; el ámbito interior, fundamentado en “la profunda atención”, punto de partida de la transformación de uno mismo que abarcaba todas las practicas del cuidado de nuestro cuerpo y mente. Ambos ámbitos estaban íntimamente relacionados con la concepción confuciana del caballero confuciano (jūnzǐ君子) quien encarnaba dichas aspiraciones, esto es lo que Csikszentmihalyi denomina en su estudio sobre el confucianismo antiguo, “virtud material” (2004). La realización de esta unidad entre exterior e interior, entre cuerpo y mente se explicaba en el confucianismo preimperial en términos de ritualidad (lǐ 禮) pues ellos entendieron que la existencia humana implicaba la aceptación de un conjunto de reglas de conducta que se expresan en el acto ritual, sin las cuales sería imposible vivir. Sólo en este contexto es donde se puede entender la famosa afirmación de Confucio en Las Analectas: “si aquello es contrario al comportamiento ritual (lǐ 禮) no veas; si es contrario al comportamiento ritual, no escuches; si es contrario al comportamiento ritual, no hables; si es contrario al comportamiento ritual no actúes” (Cheng, Ann, 2002, p. 66).

Por otro lado, la comprensión de la ritualidad en el neoconfucianismo es en parte bastante consistente con las ideas del confucianismo preimperial, pues al igual que ellos, colocaron las practicas rituales en el centro de su reflexión. Sin embargo, ellos equipararon la antigua concepción ritual a su recién descubierto principio (lǐ 理) y con ello colocaron al ritual en el centro de su estructura ontológica. Enriquecido con matices psicológicos y cosmológicos la práctica ritual entonces se convirtió entre los neoconfucianos en el nexo entre el hombre y los principios universales que fundamentan la existencia, de ahí que su práctica fue entendida como el acto formativo esencial a

través del cual el hombre se encuentra consigo mismo, la sociedad y el universo entero. En este sentido Cheng Yi afirmaba categóricamente: “El sacrificio descansa en la profundización máxima de la integridad. El rito debe ser tomado como un único asunto, pues los instrumentos de los hombres son equivalentes a los de los espíritus. Si no alcanzamos una máxima integridad se perderá entonces el fundamento (ritual).” (2004, p.28) Está claro que en la mente de los hermanos Cheng, el ritual pasó a formar parte también de una actividad formativa esencial en la que los hombres refinan y desarrollan su cuerpo y su mente y en la que además manifestaban sus logros. Es por eso que Cheng Yi señaló: “Para los estudiantes no hay ciertamente nada más importante que la ampliación de conocimientos; sin embargo, para alimentar su corazón, no hay nada más importante que las prácticas rituales.” (2004, p.177)

Dados todos estos elementos es fácil concluir que, en el confucianismo, el ritual encarna la síntesis más completa y compleja de las prácticas de formación confuciana, pues es en el ritual donde los diferentes niveles de formación (político, social, religioso, ético, etc.) se completan. La importancia tradicional dada al ritual por el confucianismo se debe principalmente a su capacidad de expresar a nivel simbólico, físico y estético los principales principios confucianos y de restablecer el vínculo fundamental del hombre con la sociedad y el universo. La transformación a nivel corporal y mental que conlleva el acto ritual en el hombre, lo convierte también en una vía privilegiada de la trascendencia, pues desde la perspectiva ritual, la doctrina confuciana deja finalmente de existir y sus principios y categorías se convierten finalmente en gestos, movimientos, colores y formas. La perfección del acto ritual, según los neoconfucianos era la expresión más acabada y completa de la formación del sabio, pues en ella el hombre lograba finalmente encarnar en su cuerpo las leyes universales que lo gobiernan y los valores confucianos, de ahí que en medios neoconfucianos gustaban repetir la famosa frase de Mencio: “al danzar (durante el ritual) no sabe dónde coloca su mano y no sabe dónde pone su pie” (Legge, J.,1960, p.314).

REFERENCIAS

- CHENG Hao y CHENG Yi. (2004). *Er Cheng ji* 二程集 [Obras reunidas de los hermanos Cheng] Beijing, China: Zhonghua shuju.
- CONFUCIO 孔子 (2000). *Lun yü yizhu* 论语译注 Beijing, China: Zhonghua shudian.
- Da xue jinzhū jiyi* 大学今注今译 (1977). Taipéi, Taiwán-China. Shangwu Yinshuguan.
- MENCIO 孟子 (1995) *Meng Zi yizhu* 孟子译注 [El Mencio versión traducida y anotada] Beijing, China: Zhonghua shudian.
- Wang Yangming 王阳明 (1992) *Chuanxi lu zhong* 传习录中, *Wang Yangming quanji* 王阳明全集 [Obras completas reunidas de Wang Yangming] Shanghai, China: Shanghai Guji chubanshe
- Zhongyong jinzhū jiyi* 中用今注今译 (1977). Taipei, Taiwán-China: Shangwu Yinshuguan.
- Zhouyi dazhuan jinzhū* 周易大传今注 (1979). Jinan, China: Qilu shushe
- Zhouli, Yili Liji* 周礼·仪礼·礼记 (1989). Hunan, China: Yuelu shushe
- ZHU Xi (1994). *Zhuzi yulei* 朱子語類 [Palabras escogidas del maestro Zhu], Beijing, China: Zhong hua shuju
- ZHU Xi 朱熹 y LÜ Zuqian 吕祖谦 (1992) *Jinsi lu xiangzhu jiping* 近思录详注集评, [Registros reunidos de lo que está cerca de la mente] Taipei, Taiwán-China: Xuesheng Shuju

Fuentes Complementarias

- BOL, Peter K. (1992). *This Culture of Ours: Intellectual Transitions in Tang and Sung China*. Stanford, USA: Stanford University Press
- CHAN, Wing-tsit. (1969). *Neo-Confucianism etc.: essays*, Hanover, N. H., USA: Oriental Society
- CHAN, Wing-tsit. (1964) *Instructions for Practical Living and Other Neo-Confucian Writings*, New York, USA: Columbia University Press.
- CHAN, Wing-tsit. (1963). *A Source Book in Chinese Philosophy*. Princeton, Princeton University Press.
- CHENG, Anne. (1997). *Histoire de la pensée Chinoise*. Paris, Francia. Edition du Seuil.
- CHENG, Anne (2002). *Historia del pensamiento chino*. Biblioteca de China contemporánea. Barcelona, España : Edicions Bellaterra

- CSIKSZENTMIHALYI, Mark (2004). *Material virtue : ethics and the body in early China*. Leiden, Holanda: Brill.
- CONFUCIUS, (1981) *Les entretiens de Confucius* [Las analectas de Confucio], Cheng Anne (Trad.). Paris, Francia : Editions du Seuil
- DOMANSKI, Juliusz. (1996). *La Philosophie, théorie ou manière de vivre? : Les controverses de l'Antiquité à la Renaissance*. Friburgo, Alemania: Ed. Universitaires
- EBREY, Patricia. (1993). *Religion and society in T'ang and Sung China*. Honolulu, USA: University of Hawaii Press
- FENG Youlan 冯友兰 (1999). *Zhongguo zhexue zhi xinbian* 中国哲学史新编, [Nueva edición de la historia de la filosofía antigua] Beijing, China: Renmin chubanshi
- FOUCAULT, Michel. (2001). *l'herméneutique du sujet*. Cours du Collège de France. 1981-1982. Paris, Francia: Gallimard/Seuil
- GRAHAM, A. C., (1958). *Two Chinese Philosophers, Ch'eng Ming-tao and Ch'eng Yi-ch'uan*. London, UK: Lund Humphries
- GERNET, Jacques. (1981). Techniques de recueillement, religion et philosophie: à propos du jingzuo néo-confucéen. *Bulletin de l'Ecole française d'Extrême-Orient*, LXIX, Paris, Francia.
- HADOT, Pierre. (2002). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris, Francia : Éditions Albin Michel
- HADOT, Pierre. (2004). *Qu'est-ce que la philosophie antique?* Paris, Francia : Gallimard
- LEGGÉ, James. (1960) *The Work of Mencius*. [El trabajo de Mencio]. Hong Kong. UK. Cathay Press
- MEYER, Dirk. (2011). *Philosophy on bamboo. Text and the production of meaning in Early China*. Leiden, Holanda : Koninklijke Brill NV.
- NUSSBAUM, Martha. (1994). *The therapy of desire: theory and practice in Hellenistic ethics*. Princeton, USA : Princeton University Press
- PAN, Fuen 潘富恩. (1988) *Cheng Hao Cheng Yi lixue sixiang yanjiu* 程颢程颐理学思想研究 [Investigaciones sobre la ideas de la escuela del principio en Cheng Yi y Chen Hao], Shanghai, Zhongguo. Fudan daxue chubanshi
- VAN ZOEREN, Steven. (1991). *Poetry and Personality: Reading, Exegesis, and Hermeneutics in Traditional China*, Stanford, USA : Stanford University Press
- WILSON, Thomas A. Wilson, éd. (2002). *On Sacred Grounds: Culture, Society, Politics, and the Formation of the Cult of Confucius*. Cambridge and London, USA y UK: Harvard University Asia Center.

WU pei-yi, (1990) *The Confucian's progress: autobiographical writings in traditional China*, Princeton, N.J., USA: Princeton University Press.

XU Hongxing徐洪榮. (2000). *Kuanshi daru er Cheng 旷世大儒--二程* [Importantes figuras del confucianismo: los hermanos Cheng], Shijia Zhuang, Hebei, China: Renmin Chubanshi.

Se terminó de imprimir
Marzo 2019
en los talleres de:
BUSINESS SUPPORT ANETH S.R.L
Av. Marginal 259 - Urb. Javier Prado - 6ta Etapa - Salamanca - Ate
Celulares: 991258218
Correo: business.aneth@yahoo.com
business.aneth@gmail.com

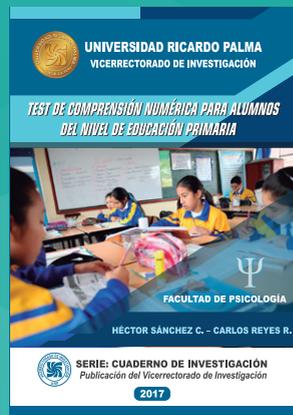
UNIVERSIDAD RICARDO PALMA

VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN

Cuaderno de Investigación 2017-2018



Cuaderno de Investigación N° 1



Cuaderno de Investigación N° 2



Cuaderno de Investigación N° 3



Cuaderno de Investigación N° 4



Cuaderno de Investigación N° 5



Cuaderno de Investigación N° 6