



Perdidos en las emociones y la traducción: regulación de emociones en estudiantes de traducción *

Lost in Emotions and Translation: Emotional Regulation in Translation Students

ROCÍO ADRIANA FARIAS CÓRDOVA

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Prolongación Primavera, 2390. Monterrico (15023). Lima. Perú.

Dirección de correo electrónico: u201410551@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8741-4385>

DIANA LUCÍA WIESSE RAMOS

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas. Prolongación Primavera, 2390. Monterrico (15023). Lima. Perú.

Dirección de correo electrónico: u201510282r@upc.edu.pe

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6826-3331>

Recibido: 11/2/2020. Aceptado: 9/2/2021.

Cómo citar: Farias Córdova, Rocío Adriana y Diana Lucía Wiese Ramos, «Perdidos en las emociones y la traducción: regulación de emoción en estudiantes de traducción», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 23 (2021): 187-223.

DOI: <https://doi.org/10.24197/her.23.2021.187-223>

Resumen: Este artículo de investigación analiza las estrategias que los estudiantes de traducción de una universidad peruana emplean para regular sus emociones. Los resultados muestran los generadores de emociones más comunes: la recepción de calificaciones menores a aquellas esperadas, la falta de confianza en sus bagajes conceptuales y temáticos, aspectos de la metodología de la clase y la relación con docentes y compañeros. Los estudiantes se inician con el uso de estrategias disfuncionales, como la rumiación y la autculpa; sin embargo, llegan a usar estrategias funcionales para cumplir con los objetivos del curso, como la refocalización de los planes.

Palabras clave: Regulación de emociones, formación de traductores, competencia sicofisiológica, metodología de enseñanza, profesorado, compañeros.

Abstract: This research paper analyzes the strategies that translation students of a Peruvian university use to regulate their emotions. The results show the most common scenarios: getting lower grades than expected, the lack of confidence in their conceptual and thematic background, aspects of the course methodology, and their relationships with their professors and classmates. The students' process starts with the use of maladaptive strategies, such as

* Este trabajo se enmarca dentro de los resultados de la tesis de bachiller inédita de Rocío Farias y Diana Wiese titulada: *Experiencias sobre el proceso de regulación de emociones entre traductores en formación* (2019). Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, Lima, Perú.

rumination and self-blame. However, students continue their process and then use adaptive strategies to fulfill their goals, such as refocusing on their planning.

Keywords: Emotion regulation, translation training, psychophysiology competency, teaching methodology, teaching staff, fellow students.

Sumario: Introducción; 1. Componentes psicofisiológicos en la formación de traductores, 1.1. Autoconfianza, 1.2. Motivación para aprender, 1.3. Autoconcepto, 1.4. Relaciones interpersonales; 2. Metodología, 2.1. Contexto y objetivo de la investigación, 2.2. Abordaje a las emociones de la traducción desde el modelo modal de las emociones, 2.2.1. Estrategias de regulación de emociones, 2.3. Diseño; 3. Experiencias sobre el proceso de regulación de emociones entre traductores en formación, 3.1. La brecha entre la percepción del esfuerzo y la reacción ante las notas recibidas, 3.2. La falta de confianza desencadenada por la percepción de escaso bagaje conceptual y temático, 3.2.1. Bagaje conceptual, 3.2.2. Bagaje temático, 3.3. El proceso emocional desencadenado por la metodología del curso, 3.3.1. Metodología de evaluación, 3.3.2. Corrección plenaria, 3.4. La construcción de habilidades interpersonales a partir de las interacciones con los compañeros y docentes, 3.4.1. Interacción con los docentes, 3.4.2. Interacciones con los compañeros; Conclusiones; Referencias bibliográficas.

Summary: Introduction; 1. Psychophysiological components in translation training; 1.1. Self-confidence, 1.2. Motivation to learn, 1.3. Self-concept, 1.4. Interpersonal relationships; 2. Methodology, 2.1. Context and research object, 2.2. Approach to the emotions of translation from the Modal Model of Emotions, 2.2.1. Strategies of Emotional Regulation, 2.3. Design; 3. The emotional regulation process of translation trainees, 3.1. Gap between students' perception of effort and their reaction to their grades, 3.2. Lack of confidence triggered by their own perception of lack of translation theory and thematic knowledge, 3.2.1. Translation theory knowledge, 3.2.2. Thematic knowledge, 3.3. Emotional process triggered by the course's teaching methodology, 3.3.1. Evaluation methodology, 3.3.2. Plenary editing, 3.4. Development of interpersonal skills through interactions with classmates and professors, 3.4.1. Interactions with professors, 3.4.2. Interactions with classmates; Conclusions; References.

INTRODUCCIÓN

El proceso de regulación de emociones se ha investigado en diferentes campos de estudio. En los últimos años la investigación en esta área se ha centrado en cómo se genera este proceso en el ámbito académico superior, (Gaeta y López, 2013; Kanter, Ezequiel, Medrano y Adrián, 2016; Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2016). En el ámbito académico la regulación de emociones puede ayudar a lidiar con el estrés de una manera óptima y resiliente; por lo tanto, aumenta la probabilidad de que los estudiantes no sufran de depresión, ansiedad, problemas de conducta y bajo rendimiento académico (Rodríguez, 2017; Velasco, Manzano, Castillo y Rovira, 2004).

En cuanto a la traducción, las investigaciones interdisciplinarias entre la psicología y la traducción se han enfocado en el aspecto cognitivo del proceso de traducción con el fin de ampliar el entendimiento de dicho

proceso, tanto en expertos como en estudiantes (Muñoz, 2008, 2014; Shreve y Angelone, 2010). En la traductología cognitiva, Rojo (2017) ha estudiado el rol de las emociones en relación con el proceso de traducción. La autora sostiene que es posible que las emociones positivas incrementen la creatividad y las negativas mejoren la precisión de significado. Además, argumenta que algunos rasgos de la personalidad, como la intuición, la resiliencia y la inteligencia emocional (IE) pueden tener un papel en la regulación de emociones y ser predictores del desempeño de traductores e intérpretes. Asimismo, Hubscher-Davidson (2018a) argumenta que las emociones de los traductores profesionales pueden ser influenciadas por el contenido del texto fuente, por sus propios sentimientos, su estado de ánimo al momento de traducir, su personalidad y por las emociones de los lectores de ambos idiomas.

Algunos traductólogos se han interesado en el impacto del desarrollo de la IE sobre la calidad de las traducciones de estudiantes. Si bien los estudios disponibles no encuentran una relación significativa, se reconoce la importancia del desarrollo de la IE en traductores en formación, ya que estos son conscientes del efecto en su desempeño y reconocen que la forma en que manejan su estrés y ansiedad al traducir es de suma importancia y buscan lidiar con el estrés de tomar decisiones constantemente implícitas en la labor de traducir mediante estrategias que apuntan a solucionar o reexaminar la causa que provoca la situación de estrés (Bayani, 2016; Shangarffam y Abolsaba, 2009; Khorasani y Ghanizadeh, 2017).

Estos estudios se han concentrado en describir el proceso de traducción desde el producto y cómo su calidad fue afectada por los aspectos de la IE; sin embargo, como propone Kiraly (2015) no podemos describir el proceso de traducción sin tomar en consideración el diálogo entre el traductor y su contexto. Por ello, el objetivo de este estudio es analizar cómo se desarrolla el proceso de regulación de emociones en los estudiantes de la carrera de traducción de una universidad peruana en dos cursos de traducción directa inglés-español. Así, esta investigación pretende aportar al desarrollo teórico sobre las emociones en la traductología y la formación de los traductores, con especial énfasis en el desarrollo de la competencia sicofisiológica.

1. COMPONENTES SICOFISIOLOGICOS EN LA FORMACION DE TRADUCTORES

Algunas propuestas de la competencia traductora (CT) reconocen a la competencia sicofisiológica como parte de las competencias generales de los traductores (PACTE, 2003; Kelly, 2005; Malmkjaer, 2009). Según estas propuestas, dentro de la competencia sicofisiológica encontramos la habilidad de usar diversos recursos sicomotores, como leer y escribir; habilidades cognitivas, como la memoria, la atención, la creatividad y el razonamiento lógico; y rasgos actitudinales, como la curiosidad intelectual, la perseverancia, el espíritu crítico, la capacidad de medir las propias habilidades, la motivación, la curiosidad, la autoconfianza y la conciencia de ser traductor.

Sin embargo, los estudios sobre la CT han tomado un giro holístico y una perspectiva emergente en el marco de la andragogía socioconstructivista. Kiraly (2013) argumenta que la CT es codeterminada por las tareas y los proyectos de los que se aprende, la disposición personal e interpersonal al traducir, la disposición a aprender, el ambiente de aprendizaje y los recursos humanos y materiales a los que se puede recurrir. Es decir, el autor considera que el desarrollo de la CT no es lineal, sino que las experiencias, circunstancias y la idiosincrasia de cada estudiante afectan la constitución de su CT. De esta forma, es posible vincular el contexto de aprendizaje con los aspectos sicofisiológicos abordados en la traductología cognitiva.

Estos modelos y otros han sido analizados en el compendio más reciente de PACTE (2017), el cual propone que la competencia sicofisiológica puede tener un estatus alternativo a las otras competencias dentro del modelo. Por ello, PACTE propone considerarla no como una competencia sino como un conjunto de componentes sicofisiológicos. Asimismo, PACTE describe el proceso de adquisición de la competencia traductora como un proceso en el que las subcompetencias (1) están interrelacionadas y se alimentan entre ellas; (2) no se desarrollan de forma paralela; (3) se organizan jerárquicamente; y (4) pueden variar dependiendo de la dirección de la traducción, combinación de idiomas, la especialización y el ambiente académico.

En síntesis, las investigaciones actuales concluyen que la adquisición de la CT depende del desarrollo de las diferentes competencias y componentes. Es decir, los autores citados consideran que el desarrollo de los componentes sicofisiológicos influye en la adquisición de la CT.

1. 1. Autoconfianza

Según Schunk (1991) la autoconfianza se define como la creencia en uno mismo, la creencia de la propia capacidad y de la capacidad para producir resultados, lograr los objetivos propuestos o realizar una actividad competentemente.

La autoconfianza de los estudiantes puede verse afectada por otros agentes. Las investigaciones (Bandura, 1997; Rojo y Ramos, 2016; Zeldin y Pajares, 2000) afirman que la retroalimentación positiva tiene un efecto alentador en los estudiantes y la negativa puede ser perjudicial para su desempeño. Así, se puede afirmar que el papel del profesorado es de especial importancia porque los estudiantes forman su autoconfianza como traductores sobre la base de los aportes académicos del docente, pero también a partir de los comentarios alentadores y desalentadores que llegan a recibir.

1. 2. Motivación para aprender

La motivación para aprender es la razón por la que un individuo decide aprender cierta actividad, durante cuánto tiempo y cuánta dedicación le entrega a aprender dicha tarea (Dörnyei, 2001, 2005). En traducción, algunos de los factores que motivan o desmotivan a los estudiantes son las relaciones con los diferentes actores dentro del contexto académico, la percepción de la propia capacidad, las tareas académicas y la malla curricular (Liu y Yu, 2019). Según Lazo y Zachary (2008), dentro del proceso de aprendizaje se debe involucrar a los estudiantes siempre bajo la supervisión del profesorado. Estas autoras afirman que los estudiantes pueden aprender mediante la relación con otros estudiantes durante la producción de conocimiento y la retroalimentación de su propio trabajo. Asimismo, Vandepitte (2013: p. 126) y Koskinen (2012: p. 2) asumen que los estudiantes de traducción no muestran interés en la teoría traductológica, sino que prefieren aprender las habilidades de traducción mediante su aplicación práctica; sin embargo, según Ordoñez López y Agost (2014) los alumnos no son reacios a las asignaturas de corte teórico, en realidad, valoran la contribución de estas asignaturas a su formación como traductores.

1. 3. Autoconcepto

El autoconcepto es la percepción de sí mismo que se desarrolla a partir de las experiencias con el medio, es decir, el autoconcepto se

construye sobre la base de la información que se recibe de las personas más importantes para el individuo (Marsh, 2006; Shavelson, Hubner y Stanton, 1976; Sullivan, 1953, citado en Núñez y González, 1994). En un contexto académico, los alumnos construyen su autoconcepto basándose en los resultados obtenidos y están constantemente retroalimentando su percepción (Marsh y Craven, 2006).

El autoconcepto del traductor es la conciencia de las diversas responsabilidades y lealtades impuestas tanto por el acto como por el evento de traducir (Ehrensberger-Dow y Massey 2013: p. 106). Incluye, además, un sentido de propósito de la traducción, conciencia de los requerimientos de la tarea de traducir, una autoevaluación de las capacidades del traductor para cumplir con la tarea y su habilidad para monitorear y evaluar su propio trabajo (Kiraly 1995: p. 100).

1. 4. Relaciones interpersonales

Las relaciones interpersonales son un aspecto de la competencia sicofisiológica relacionado a la manera en que las personas se vinculan e interactúan con los demás. Los estudiantes de traducción interactúan con otros estudiantes y sus docentes. Estas interacciones afectan la manera en que todos los involucrados desarrollan sus capacidades como traductores (Kiraly, 2013). Por ello, como explican Cordingley y Manning (2018) en la etapa universitaria los estudiantes comprendan que son un agente más en el proceso de traducción y entienden que requieren de otros agentes, como correctores, terminólogos, gestores de proyectos, etc., para obtener un producto de calidad. Así, los estudiantes notarán la importancia del trabajo colaborativo, del aprendizaje continuo y del por qué deberían desarrollarlo desde la etapa universitaria (Celis-Mendoza, 2019). Sin embargo, según el estudio de Huertas (2013), los estudiantes prefieren trabajar individualmente porque desean evitar discusiones con otros compañeros.

2. METODOLOGÍA

2. 1. Contexto y objetivo de la investigación

El objetivo principal de este estudio es analizar cómo se desarrolla el proceso de regulación de emociones en los estudiantes de los talleres de traducción inglés-español de la Universidad Peruana de Ciencias

Aplicadas (UPC). El estudio busca apoyarse en el proceso de regulación de emociones de los estudiantes para abordar conceptos relacionados con la formación de traductores, el desarrollo de la CT, los componentes psicofisiológicos, y el perfil del estudiante de traducción. Este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, pues se busca identificar y analizar un aspecto subjetivo de la tarea de traducir. Para obtener los resultados, se ha usado un diseño mixto secuencial explicativo que hace uso de metodología cualitativa y cuantitativa, siendo la primera la más predominante (Ivankova, Creswell y Stick, 2006). Por un lado, los datos cuantitativos informan sobre cómo se desarrolla el proceso de regulación de emociones en situaciones académicas. Por otro lado, los datos cualitativos resultan de vital relevancia al facilitar una interpretación de la realidad a partir de las palabras de los sujetos protagonistas (Gregorio, 2018). Así, la investigación integra los datos cuantitativos y cualitativos transversales para explicar el proceso de los estudiantes desde sus características compartidas.

Los participantes son estudiantes de los cursos de Traducción Directa Inglés 1 (en adelante, TDI1) y Traducción Directa Inglés 2 (en adelante, TDI2) de la carrera de Traducción e Interpretación Profesional de la UPC. Los estudiantes de TDI1 y TDI2, al llegar a dichos cursos, ya conocen conceptos como: el foco tipotextual, los problemas y las dificultades de traducción; las estrategias, las técnicas y los métodos de traducción; los errores de traducción y el metalenguaje de la traducción para que puedan identificar y nombrar distintos aspectos del proceso de traducción, y utilizan este bagaje conceptual (Plan de estudios de Traductología I y II, 2018). Estos conceptos y habilidades fueron enseñados al inicio de la carrera. Así, en estos talleres los estudiantes se enfocan en desarrollar las estrategias de comprensión y reescritura de textos dentro del proceso de traducción para construir mensajes sólidos, coherentes y cohesionados y lograr construir en textos escritos y orales de manera funcional y desarrollan su capacidad de gestionar proyectos de traducción de manera productiva para presentar un trabajo de calidad (Plan de estudios de TDI1 y TDI2, 2018).

2.2. Abordaje a las emociones en la traducción desde el «modelo modal de las emociones»

El diseño metodológico de esta investigación se basa en el «modelo modal de emociones (MME) de Gross y Thompson (2007). Estos autores

proponen el MME a partir de la definición de la regulación de emociones como una transacción entre una persona y una situación relevante (Gross y Thompson: 2007, p. 5). En ese instante, se efectúa el primer paso de este modelo, cuando el individuo elige e identifica cuál de las situaciones es más relevante y necesita atención. El segundo paso es el despliegue de la atención, cuando el individuo presta atención al problema y genera respuestas mentales y fisiológicas. El tercer paso es la valoración del problema, que puede ser positiva o negativa, dependiendo del individuo. Finalmente, en el cuarto paso el individuo genera una respuesta e implementa una solución al problema.

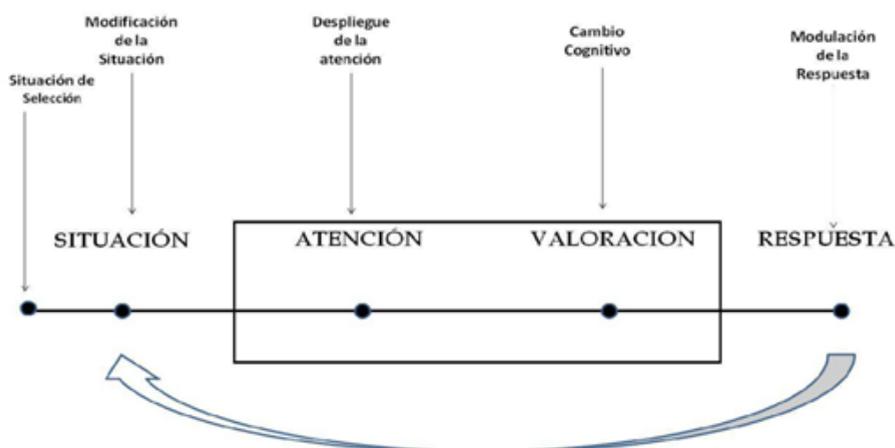


Figura 1. Modelo modal de la emoción de Gross y Thompson (2007). Desde una perspectiva de la evaluación de la emoción y regulación de las emociones. Basado en Gross y Barret (2011). Según Gross y Thompson (2007, como se citó en Mestre y Guill, 2012, p. 23).

Hubscher-Davidson (2018a) realizó una investigación en la que examinó el proceso de regulación de emociones de 155 traductores profesionales mediante el TEIQue, prueba que evalúa la inteligencia emocional. Así, concluyó que los traductores profesionales con mayores niveles de regulación emocional y mayor desarrollo de su inteligencia emocional (IE) se consideran a sí mismos como profesionales con experiencia, calificados, se sienten felices y se consideran exitosos (2018:

p. 128). La autora propone que se debiera dar igual valoración a la competencia sicofisiológica del traductor como a las traductológicas y las interpersonales. En una reseña sobre este libro, Ana Rojo (2019) criticó algunos aspectos teóricos de la investigación de Hubscher-Davidson, en especial la teoría de IE que la autora decidió utilizar y la separación del proceso emocional en tres etapas: percepción, regulación y expresión. Rojo (2019) considera que se debió tomar en cuenta la teoría sobre la IE de Barret (2018), quien propone que las emociones no son biológicas, sino que son construidas «al instante» basándose en conocimientos de experiencias pasadas para darle significado a sensaciones y acciones. Finalmente, Rojo considera que se debió analizar las tres etapas (la percepción, la regulación y la expresión) de una forma integral, ya que las tres se relacionan entre sí. A partir de las recomendaciones de Rojo, esta investigación se propone estudiar la regulación de emociones a través del MME de Gross y Thompson (2007), el cual permite estudiar la regulación de emociones de manera integral y procesual.

2.2.1. Estrategias de regulación de emociones

Las estrategias de regulación de emociones son mecanismos que permiten regular las emociones a partir de los procesos cognitivos usados en el MME (Del Valle, Betegón y Irurtia, 2018). Según Garnefski y Kraaij (2007, 2009) los individuos emplean las estrategias cognitivas de regulación de emociones para enfrentar la información que puede generarles emociones. Asimismo, Gross y Thompson (2007) indican que las estrategias se usan durante las etapas de atención y valoración. Los autores afirman que las estrategias pueden ser conscientes o inconscientes, dependiendo de los distintos componentes que forman parte de una misma situación. Por un lado, las estrategias pueden ser clasificadas como disfuncionales, como rumiación, autculpa, culpar a otros y catastrofización que son utilizadas para aumentar seguridad al detectar amenazas. Por otro lado, las estrategias funcionales, focalización positiva, refocalización de los planes, aceptación, poner en perspectiva y reinterpretación positiva, permiten realizar un proceso más racional, consciente y complejo (Domínguez-Lara y Medrano: 2016, p. 55). Estas estrategias son adaptativas; es decir, dependen del contexto de las personas. En esta investigación, se identificará qué estrategias utilizarán los sujetos de estudio de acuerdo con las siguientes:

Estrategias disfuncionales	
Autoculpa	El individuo se atribuye a sí mismo emociones desagradables.
Rumiación	El individuo piensa de manera continua en los eventos displacenteros.
Culpar a otros	El individuo responsabiliza a otras personas por el evento displacentero.
Catastrofización	El individuo tiene pensamientos excesivos que destacan el evento displacentero.
Estrategias funcionales	
Aceptación	El individuo tiene pensamientos de aceptación sobre el evento displacentero sucedió.
Reinterpretación positiva	El individuo relaciona pensamientos positivos con el evento displacentero.
Poner en perspectiva	El individuo mide la gravedad del evento displacentero y lo compara con otros sucesos aún más problemáticos
Refocalización de los planes	El individuo crea un plan de acción para encontrar una solución al evento displacentero
Focalización positiva	El individuo tiene emociones positivas en vez de prestar atención al evento displacentero

Tabla 1. Estrategias de los individuos durante el proceso de regulación de emociones adaptado por Autor 1 y Autor 2 según Domínguez-Lara y Merino-Soto, 2015a, p.26).

2. 3. Diseño

Los sujetos de estudio fueron los estudiantes de los talleres de traducción inglés-español de la carrera de Traducción e Interpretación

Profesional de la UPC. Se contó con la autorización escrita de todos los estudiantes y de sus docentes para aplicar las herramientas de recolección de información. En total, había 78 estudiantes matriculados entre las tres secciones de TDI1 y las dos secciones de TDI2.

El primer objetivo específico fue identificar cuáles son las situaciones y agentes que generan emociones en los estudiantes y cómo los participantes les prestan atención a dichas situaciones. Para hallar esta información, se condujeron dos grupos focales durante las primeras semanas del ciclo académico. En el primer grupo focal participaron ocho estudiantes de TDI1, tres varones y cinco mujeres y en el segundo grupo focal participaron cinco estudiantes de TDI2, dos varones y cinco mujeres. En estos grupos focales se preguntó qué situaciones les generan emociones positivas y negativas en sus respectivos talleres. A partir de estos datos, se indagó acerca de la forma en que los participantes priorizan estas situaciones, cómo las valoran, qué agentes están involucrados y si los factores personales también influyen en estas situaciones.

El segundo objetivo específico fue identificar las estrategias que usan los estudiantes en la etapa de valoración de sus emociones. Para este subobjetivo, se aplicó el cuestionario Cognitive Emotional Regulation Questionnaire-36 (CERQ-36) de Garnefski, Kraaij y Spinhoven (2002) que permitió identificar las estrategias más utilizadas por los estudiantes. Para esta investigación, se empleó la versión en español del CERQ-36, validada y baremada para Perú y Argentina por los psicólogos Sergio Domínguez-Lara y César Merino-Soto. El cuestionario está compuesto por 36 ítems que son respondidos en una escala del 1 al 5 en el que 1 es «nunca», 2 es «poco», 3 es «a veces», 4 es «frecuentemente» y 5 es «siempre». Este cuestionario examina nueve estrategias y cada estrategia consta de 4 ítems: rumiación (ejemplo: «Estoy preocupado por lo que siento y pienso acerca de lo que me ha pasado»), catastrofización (ejemplo: «Normalmente pienso que lo que me ha pasado a mí es lo peor que le puede pasar a alguien»), autculpa (ejemplo: «Siento que yo soy el culpable de lo que pasó»), culpar a otros (ejemplo: «Pienso que otros son culpables de lo que me pasó»), poner en perspectiva (ejemplo: «Pienso que no ha sido tan malo comparado con otras cosas»), aceptación (ejemplo de ítem: «Pienso que tengo que aceptar lo que pasó»), focalización positiva (ejemplo: «Pienso en cosas positivas que no tienen nada que ver con lo que he vivido»), reinterpretación positiva (ejemplo: «Pienso que esa situación tiene también partes positivas») y

refocalización en los planes (ejemplo: «Pienso en cómo cambiar la situación») (Medrano, Moretti, Ortiz y Pereno, 2013). El cuestionario se aplicó a la mitad del ciclo académico. Participaron 48 estudiantes de las tres secciones de TDI1 y una sección de TDI2.

El tercer objetivo específico fue identificar y analizar cómo las respuestas de los estudiantes se vinculan con las estrategias que más utilizan y la manera en que logran regular sus emociones y tratar de cumplir con sus metas personales y académicas. Para ello, se condujeron dos grupos focales al final del ciclo académico. Hubo ocho participantes en el grupo focal de TDI1, dos varones y seis mujeres, mientras que el grupo focal de TDI2 contó con cuatro participantes, un varón y tres mujeres. Gracias a la información obtenida en la primera parte de la investigación se logró indagar sobre la manera en que los participantes respondían a las situaciones identificadas. Por ello, se preguntó sobre cómo los estudiantes se sentían sobre las correcciones plenas en clase, los docentes y compañeros, ya que fueron los principales generadores de emociones displacenteras.

3. EXPERIENCIAS SOBRE EL PROCESO DE REGULACIÓN DE EMOCIONES ENTRE TRADUCTORES EN FORMACIÓN

Los procesos de regulación de emociones identificados en el grupo de estudiantes han sido clasificados comenzando desde aquellos vinculados a una perspectiva intrapersonal hasta una perspectiva interpersonal; es decir, primero se han analizado las situaciones problemáticas que nacen de la perspectiva del propio estudiante sobre su experiencia universitaria y, luego las situaciones relacionadas con los problemas que derivan de la interacción con otros actores; como los docentes y los compañeros.

Según los resultados del cuestionario CERQ-36, las estrategias más usadas por los estudiantes son refocalización de los planes, aceptación, rumiación y autoculpa. Asimismo, las estrategias reinterpretación positiva y catastrofización son usadas con menos frecuencia por los participantes. Por último, las estrategias focalización positiva, poner en perspectiva y culpar a otros son las estrategias menos utilizadas.

Los datos obtenidos fueron de carácter nominal, es decir, se trata con variables no numéricas y los números asignados solo sirven de etiquetas. Por ello, solo se puede analizar la moda de los datos que es el valor con

mayor frecuencia en la distribución de los datos. El cuestionario arrojó los siguientes resultados:

Modas de los ítems que determinan las estrategias empleadas por los estudiantes de traducción de UPC

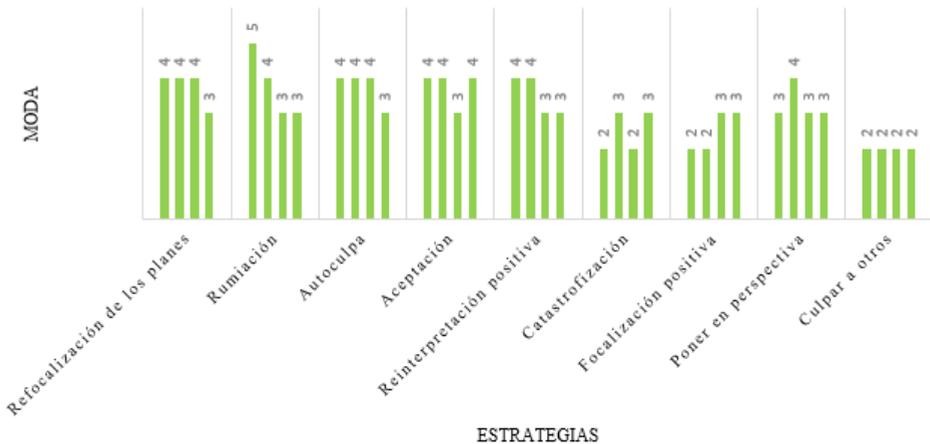


Figura 1. Aplicación de CERQ-36 a 48 estudiantes de TDI1 y TDI2.

3. 1. La brecha entre la percepción del esfuerzo y la reacción ante las notas recibidas

Una de las situaciones que afecta la autopercepción de los estudiantes es la entrega de notas. Los estudiantes perciben que su esfuerzo debería garantizarles notas aprobatorias, ya que esperan una relación proporcional entre el esfuerzo y su rendimiento. Bandura (1997) formula que la experiencia y los resultados en los que culmina, ya sean satisfactorios o no, son una de las principales fuentes de la autopercepción de un individuo, ya que poner en práctica sus propias capacidades para realizar algún oficio, en este caso traducir, permite verificar si uno es capaz de ejercer dicha actividad con éxito. La autoconfianza de los estudiantes se ve afectada cuando perciben que se esfuerzan para obtener buenas calificaciones y no las obtienen. Cuando se les preguntó a los participantes sobre situaciones que les generan emociones negativas, el participante 1 dijo lo siguiente:

También en TDI1, al momento de traducir y cuando nos entregaban las notas a veces no me iba tan bien como lo esperaba y eso me frustraba un

poco porque me hacía pensar que no era tan bueno traduciendo (participante 1, estudiante de TDI2).

La mayoría de los participantes del grupo focal concordaron con el participante 1 sobre cómo las calificaciones los hacen sentir. Ellos, vinculan la calificación obtenida con su capacidad para producir traducciones que cumplan con los estándares del curso. Para ellos, una calificación desaprobatoria tiene una gran carga emocional que puede cambiar su estado de ánimo. Esta reacción se intensifica cuando los estudiantes sienten que se han esforzado y no han obtenido los resultados que deseaban. Esta situación despierta ciertas emociones, como lo ejemplifica el siguiente testimonio:

TDI1 es de esos cursos que determinan si vas a seguir con la carrera o no. Entonces es como que vas a traducir y ahí vas viendo tu progreso. (..) Y te haces la pregunta ¿sigo o no sigo? y tienes que seguir porque ya estás en sexto o séptimo ciclo (participante 12, estudiante de TDI).

Como el participante 12, los participantes del grupo focal pueden interpretar esta situación como una advertencia de que posiblemente no sean lo suficientemente capaces para desenvolverse con éxito. Los estudiantes pueden sentirse inseguros sobre su desempeño y, por ende, pasan por un proceso de catastrofización y rumiación. En cuanto a la catastrofización, el cuestionario arrojó una moda de 2 para dos de los ítems, y una moda de 3 para los otros dos. Según estos resultados, los participantes consideran que no destacan los eventos displacenteros a menudo; sin embargo, parece ser una estrategia empleada en situaciones de estrés debido a la entrega de notas. En cuanto a la rumiación, el participante 12, tiene pensamientos excesivos que enfatizan la situación experimentada. Según el cuestionario, las modas arrojadas para tres ítems que miden rumiación son de 3 y 4; sin embargo, un ítem arrojó la moda de 5 cuyo enunciado es «Pienso qué cosas podría haber hecho mejor». Esto podría indicar que la rumiación sería una estrategia compartida por la mayoría de los estudiantes. Este enunciado se relaciona con el testimonio que participante 15 compartió en el grupo focal:

Después, cuando me dan las correcciones, leo y veo que esto estaba definitivamente mal (...). Pero ¿por qué no me di cuenta antes? Entonces siento que la próxima vez tengo que revisar, tengo que respirar,

tranquilizarme, debo continuar haciendo y no bloquearme (participante 15, estudiante de TDII).

Este participante, al igual que sus demás compañeros en el grupo focal, después de pasar por un proceso de catastrofización y rumiación, utiliza la estrategia refocalización de los planes. La moda de tres ítems de esta estrategia arrojó 4 y un ítem fue de 3. Estos resultados indican que los participantes a menudo intentan solucionar el problema que los aqueja. Los estudiantes ya no piensan en la peor situación, sino en cómo lograr sus metas a pesar de este obstáculo. Así, los participantes afirman que, para evitar los errores, suelen revisar sus traducciones muchas veces antes de entregarlas. Este grupo ha construido su confianza a lo largo de su vida universitaria y se siente capaz de superar sus retos académicos. Se puede apreciar en la declaración del participante 15 que haber desarrollado su autoconfianza de esta forma, le permite pensar en una manera de sobrellevar situaciones como recibir calificaciones bajas.

Los trabajos individuales equivalen a un alto porcentaje de la calificación total, lo cual puede explicar las estrategias usadas por los estudiantes: rumiación, catastrofización y refocalización en los planes. El uso de estas estrategias tiene sentido, ya que el individuo piensa constantemente en los errores que ha cometido y en sus peores consecuencias. Después de pasar por un proceso de rumiación y catastrofización, posiblemente, el estudiante use la estrategia de refocalización de los planes, la cual le ayudará a cumplir sus objetivos.

3. 2. La falta de confianza desencadenada por la percepción de escaso bagaje conceptual y temático

El bagaje conceptual es el conjunto de conocimientos de traducción que los estudiantes adquieren durante su formación. Esta base teórica ayuda a que sean conscientes de los conceptos propios del campo y puedan aplicarlos en el ámbito profesional. Por otro lado, el bagaje temático agrupa los conocimientos que los estudiantes de traducción adquieren con el estudio de temas específicos y con la práctica para poder realizar traducciones adecuadas.

3.2.1. Bagaje conceptual

Algunos de los testimonios expresados por los estudiantes indican que no confían en los conocimientos teóricos que han obtenido de los cursos anteriores. Los participantes perciben que no han interiorizado la información compartida en estos cursos y lo expresan en la siguiente cita:

Que los cursos anteriores como Traductología I y II sean una mezcla de teoría y práctica, (...) hace que la base teórica que deberías tener no sea muy firme, ni muy consolidada. Me da la impresión de que ahora que repasamos términos en un curso práctico, no sé temas que hemos visto en otros cursos (participante 13, estudiante de TDI1).

Otros participantes piensan, al igual que el participante 13, que la combinación de teoría y práctica puede ser un motivo por el cual no han desarrollado totalmente la parte teórica. Sabio Pinilla (2017) explica que la relación entre la teoría y práctica es endeble en los programas de formación de traductores. Esta situación puede generar que a) los estudiantes no tengan una guía al momento de traducir y que b) la falta de teoría les impida justificar sus decisiones de traducción. Por ello, los estudiantes tienen dudas sobre lo que aprendieron en dichos cursos, sienten que no están listos para afrontar los que vienen y que su aprendizaje en los anteriores talleres no fue óptimo.

Este tipo de expectativa se relaciona con el estudio de Ordóñez-López y Agost (2018), quienes afirman que los estudiantes valoran el aprendizaje teórico sobre la traducción y que se sienten orgullosos cuando los conceptos de un autor clave son familiares para ellos. En la presente investigación, los estudiantes consideran que los conocimientos que poseen son un mecanismo que les permite defender sus decisiones ante los clientes (el profesorado, en este caso). Sin embargo, los participantes de este estudio sienten que no pueden sustentar sus traducciones bajo un conocimiento amplio de traductología, gramática y sintaxis. Por este motivo, el participante 5, en concordancia con sus demás compañeros, responde de la siguiente manera cuando el docente cuestiona sus decisiones traductológicas durante la clase:

Yo sí digo que es una (reacción) inmediata porque así no le das tiempo al docente para que te increpe o te diga lo contrario. (...) Te va a ver y, fácil, como yo que digo algo, pero luego voy construyendo una solución. Entonces en el camino, se va armando, se va elaborando más mi respuesta (participante 5, estudiante de TDI2).

La estrategia utilizada por el participante 5 ante esta situación es la refocalización de los planes. Como se explicó en el primer apartado, las modas de esta estrategia comprenden un rango de 3 a 4. Nuevamente, se puede apreciar que los participantes utilizan esta estrategia para crear un plan de acción que les permita superar el evento displacentero y no se perciban sus emociones ni su falta de preparación ante las preguntas del profesor. En este caso, los estudiantes indican que reaccionan instantáneamente ante las preguntas para que el docente no perciba su incertidumbre. En otras palabras, los estudiantes habrían formado un grupo de tácticas que, debido a la recurrencia de estas situaciones, pueden emplear en este tipo de situaciones.

3.2.2. *Bagaje temático*

En este momento de su carrera, los estudiantes son conscientes de que traducir involucra más tareas que el traslado lingüístico de información de una lengua a otra. Como fórmula Kelly (2005), los estudiantes necesitan desarrollar la competencia temática, que comprende los conocimientos básicos sobre los campos temáticos en los que trabaja el traductor para generar un producto de calidad (p. 14). Es decir, los traductores deben tener dominio del tema a traducir, la cultura a la que va dirigido el texto y de la que proviene, las relaciones interculturales y extraculturales y las convenciones lingüísticas del campo especializado. Sin embargo, los participantes de este estudio comentan que no se sienten seguros de tener el bagaje adecuado para enfrentarse a una traducción con carga cultural o especializada. Los estudiantes pueden pensar que no cuentan con los conocimientos temáticos, ya sea terminológicos o de estilo propio de un ámbito especializado. Al preguntarles qué situaciones les generan estrés en sus talleres de traducción, un testimonio que resonó con todos los participantes es el siguiente:

Me frustra demasiado cuando no encuentro el término adecuado. Cómo qué sientes que vas por buen camino, pero ese (término) no tiene sentido completo y eso causa que me dé mucha ansiedad (participante 3, estudiante de TDI2).

Los estudiantes perciben que diferentes opciones son correctas, pero no tienen la seguridad de discernir cuál es la más exacta. Además, son conscientes de que aún están en formación, así como saben que por su

corta experiencia no tienen un bagaje cultural y temático para enfrentarse a textos con algún nivel de especialización, por lo cual es más probable que cometan errores. Por ello, los estudiantes podrían atravesar un momento de incertidumbre al no encontrar un término con el que se sientan seguros. Según Angelone (2010), la incertidumbre es un estado cognitivo de indecisión que puede surgir en la tarea traslativa y que interrumpe la fluidez de la actividad, ya que el traductor presenta dudas y debe resolverlas; por ello, tiene la necesidad de buscar y verificar sus decisiones. Los traductores en formación, a diferencia de los profesionales, tienden a ser menos tolerantes a la ambigüedad y a la incertidumbre (Fraser, 2000, como se citó en Hubscher-Davidson 2018b). Asimismo, Tirkkonen-Condit (2001) propone que la incertidumbre se manifiesta mediante preguntas, dudas y afirmaciones hipotéticas. Estas circunstancias pueden propiciar la rumiación y la sobre-revisión al traducir. Entre los testimonios recolectados, destacan:

Le doy vueltas y vueltas porque cuando te confías en la primera sabes que no es la mejor. Falta más sustento (participante 7, estudiante de TDI1).

Yo voy con mis compañeros o investigo. Si es de idiomática comienzo a investigar qué puede ser (participante 1, estudiante de TDI2).

A veces, yo por intuición. Me baso en cosas que yo recuerdo. Por ejemplo, si he leído un texto en un diario o en una parte y dice ese término, yo me voy por esa opción (participante 2, estudiante de TDI2).

Los participantes coinciden en que suelen hacer una búsqueda rigurosa porque son conscientes de que una búsqueda rápida no es suficiente para sustentar su decisión. Estos estudiantes dudan constantemente sobre sus primeras opciones y piensan que, por haberlas encontrado fácilmente, no son las adecuadas. Si fallan, porque descartaron una alternativa que terminó siendo la correcta, es posible que pasen mucho tiempo pensando en por qué no la eligieron. En otras palabras, inician un proceso de rumiación. En este caso, el cuestionario arrojó modas que implican que los participantes usan la estrategia de rumiación frecuentemente, ya que se obtuvieron modas entre 3 y 5. Asimismo, los participantes comentan que suelen pedir ayuda a sus compañeros para solucionar sus problemas terminológicos y algunos prefieren confiar en su intuición para no caer en la incertidumbre. En

estos casos los participantes utilizan la estrategia de refocalización en los planes. Las modas obtenidas respaldan estas declaraciones, ya que tres de cuatro ítems arrojaron una moda de 4. El enunciado de uno de estos ítems es «Pienso cómo puedo afrontar mejor la situación» y apunta a que los estudiantes buscan soluciones útiles.

3. 3. El proceso emocional desencadenado por la metodología del curso

La traducción es difícil de evaluar de manera objetiva debido a que no existe una medición universal para calcular la calidad de una traducción y cada entidad dedicada a la enseñanza de traducción considera diferentes criterios para definir el modelo de calificación (Martín-Martín, 2010). La metodología de los talleres de traducción de la UPC se caracteriza por tener evaluaciones en las cuales los estudiantes tienen que lidiar con el tiempo de entrega, el encargo de traducción y los criterios de evaluación pueden regirse por un baremo o rúbrica. Asimismo, otro aspecto metodológico que merece un análisis por separado son las correcciones plenarias. Durante esta actividad, tanto los docentes como los estudiantes comentan la traducción y sugieren otras opciones de traducción que podrían ser más idóneas.

3.3.1. Metodología de evaluación

Uno de los descontentos más frecuentes de los estudiantes es no conocer la rúbrica o el baremo que empleará el docente, ya que no saben qué tipo de errores les costarán más puntos, ni sabrán cuales son los objetivos de la evaluación. Esto se puede evidenciar en el siguiente testimonio:

(...) hay como una especie de brecha de lo que es tu criterio y el criterio del profesor. Y eso se veía bastante en el primer curso de esta línea [redactado] porque no había rúbricas que te decían si tu trabajo más o menos así iba bien. Estas son las instrucciones que tienes siempre, pero acá no habían de esas instrucciones que te dijeran cuál era el criterio del docente o la profesora. (...) Me parece que eso también te genera bastante inseguridad (participante 13, estudiante de TDI).

Los participantes del grupo focal aseveran las afirmaciones del participante 13. En este caso, los estudiantes usan la estrategia de culpar a otros. A pesar de que la moda de todos los ítems de la estrategia de culpar a otros es de 2, se ha podido encontrar instancias en las que los participantes utilizan esta estrategia. Esto indica que los participantes hacen uso de la estrategia al atribuir la causa del evento negativo a otras personas. En este caso, se responsabiliza al docente por no aceptar algunas decisiones de traducción que para el estudiante eran válidas.

Otra de las condiciones que les genera emociones desagradables es el contexto en el que realizan la prueba traducción y el tiempo que tienen para desarrollarla. Según Angelone (2010), el tiempo es un factor importante dentro de la traducción. El autor argumenta que los traductores deben ser conscientes del tiempo, pues la segmentación de las etapas y las pausas durante el proceso, los movimientos del cursor, los cambios de último momento, las revisiones y la ayuda de diccionarios enlentecen el proceso de traducción. Cuando se les preguntó sobre cómo pensaban que los factores personales generan emociones negativas en el curso, los participantes afirmaron lo siguiente:

Por ejemplo, yo tengo ansiedad y cuando hay traducciones y hay una palabra que no encuentro y el tiempo límite ya está llegando y tú no sabes qué poner, qué puede estar bien; la tensión empieza a subir (participante 12, estudiante de TDI1).

Otra cosa es el poco tiempo que nos dan para entregar las traducciones porque no solamente es una, también tenemos que hacerlo en otras clases como Traducción Directa Portugués y Metodología y, cuando te cargan todo, tiendo a no priorizar la traducción del texto, aunque siento que necesito darle un tiempo parte y ya recién al final (veo la traducción de TDI) (participante 2, estudiante de TDI2).

Así se puede ver que los estudiantes se autoculpan por no saber manejar su tiempo. El cuestionario arrojó tres ítems con moda de 4 y uno con 3, siendo una de las estrategias más usadas según los resultados. Esto indica que los estudiantes responsabilizan a sus emociones (como la ansiedad) o a sus habilidades (como el manejo del tiempo) por las dificultades que pueden surgir en el ámbito académico, aunque sean circunstancias usuales en este contexto. Los participantes del grupo focal aseguran que circunstancias como el tiempo intensifican su ansiedad y estrés. Ellos consideran que el tiempo es un estresor debido a que tienen

otros cursos que son igualmente demandantes que TDI1 o TDI2 y que también requieren de su atención. Asimismo, piensan que la terminología es un factor que les genera ansiedad y estrés cuando el tiempo se está agotando y no logran encontrar las palabras adecuadas para el tema. Sin embargo, los participantes explican que buscan mecanismos para modificar estas situaciones y llegar a emociones agradables, como la tranquilidad, así lo da a entender e el participante 12:

Pero, luego, ese tipo de calma llega en algún momento. Luego vuelves a leer tu texto y ese espacio que has dejado en blanco se llena y pones la palabra que has decidido poner (participante 12, estudiante de TDI).

De esa manera, el estudiante ha utilizado la estrategia de refocalización de los planes. Las modas de esta estrategia son 3 y 4 e indican que el estudiante ha tomado acción y ha hecho algo al respecto para controlar la situación. A pesar de que los estudiantes se sienten nerviosos por mucho tiempo, intentan tranquilizarse para cumplir su objetivo: presentar la traducción o la tarea asignada. Estas actitudes también se relacionan con la estrategia de refocalización de los planes.

La combinación de estas estrategias demuestra que, aunque en un principio, los estudiantes pueden usar las estrategias disfuncionales de como la autculpa y culpar a otros, logran llegar a una estrategia funcional como la refocalización en los planes. Al parecer, los estudiantes de traducción pasan por emociones extremas, incluso presentan consecuencias fisiológicas, como sudar excesivamente por las manos y comerse las uñas, hasta llegar a aceptar sus emociones y enfocarse en cómo sobrellevar las situaciones en las que se encuentran. De este modo, se observa que el objetivo del estudiante prevalece sobre lo que podría sentir en ese momento.

3.3.2. *Corrección plenaria*

Otra situación que genera emociones negativas a los estudiantes es la corrección plenaria. Esta actividad consiste en la presentación en clase de la traducción de un estudiante o de un grupo, la cual es examinada por el docente y sus compañeros, quienes aportan a la mejora de la traducción. Los estudiantes afirman que esta situación genera emociones desagradables muy intensas, como miedo y nervios. Debido a esto, los estudiantes se sienten de la siguiente manera:

Un poco ansiosa, insegura porque obviamente voy a tener algún error, pero espero que no dé mucho «roche».¹ Está bien equivocarse, pero tampoco que hagan tanto escándalo (participante 5, estudiante de TDI2).

Los estudiantes asignan a la corrección plenaria un valor negativo en primera instancia porque son conscientes de que sus traducciones son perfectibles y, por ello, saben que podrían recibir muchas críticas de sus docentes y compañeros. Los estudiantes, además, piensan que, al tener muchas correcciones, la percepción de sus compañeros sobre ellos en el ámbito académico podría cambiar. Cabe resaltar que cuando hablaban de la corrección plenaria, no hacían énfasis en el trato del profesor, sino en cómo se concentraban en la actividad. Dicho de otra forma: para ellos la problemática no es el docente, sino la actividad. Estas circunstancias generan que los estudiantes apliquen la estrategia de rumiación, ya que continuamente se concentran en los comentarios negativos que podrían recibir. Esto evidencia la concurrencia del uso de esta estrategia, lo cual se predecía porque las modas los ítems de rumiación obtenidas en el cuestionario presentan modas que van de 3 a 5. Sin embargo, a pesar de que la corrección plenaria es una actividad generadora de emociones desagradables, los estudiantes consideran que esta actividad es necesaria porque contribuye a su aprendizaje. Todos los participantes consideraron el testimonio del participante 2 muy acertado:

A mí me parece que [las correcciones plenarias] son súper necesarias porque si no es tuya, te hace dar cuenta como otros fallan para no cometer esos errores: y si es tuya, te molesta que te corrija y ese error que te queda marcado y ya no lo vuelves a cometer (participante 2, estudiante de TDI1).

Elena (2008) señala que se puede enseñar a traducir mediante la discusión de los problemas, ventajas o inconvenientes de la traducción y a través de la evaluación de traducciones propias y ajenas. Así, los pensamientos negativos que los estudiantes tenían sobre la corrección plenaria se tornan positivos en esta situación y, por ende, el estudiante usa la estrategia de reinterpretación positiva. El cuestionario arrojó dos modas de 3 y dos de 4 para esta estrategia. El ítem 6 del cuestionario «Pienso que puedo aprender algo de la situación» tiene una moda de 4 e indica que los estudiantes le dan un significado positivo al evento

¹ *Roche*: peruanismo que hace referencia a la sensación de vergüenza o incomodidad.

displacentero. En definitiva, los estudiantes reconocen la importancia de esta actividad, pero buscan no sentirse desacreditados por la manera en que traducen, sino que esta actividad se transforme en una oportunidad para mejorar y aprender.

3. 4. La construcción de habilidades interpersonales a partir de las interacciones con los compañeros y docentes

Los docentes de traducción son quienes dirigen el desarrollo de la clase, son los expertos en el tema a tratar y evalúan los productos de los estudiantes. Sin embargo, resulta difícil para el docente brindar una corrección objetiva dentro de un campo subjetivo. El papel del profesorado es de especial importancia porque los estudiantes forman parte de su autoconfianza como traductores a partir de comentarios alentadores y desalentadores. Estos comentarios sirven como persuasión verbal sobre las capacidades de los estudiantes (Bandura, 1997). Los compañeros de clase, por otro lado, comparten las mismas experiencias y emociones durante la etapa de formación. Sus interacciones aportan a desarrollar el trabajo en equipo; no obstante, no todos los estudiantes han desarrollado sus habilidades interpersonales para interactuar de una forma saludable con sus compañeros y, en un futuro, con los demás colaboradores.

3.4.1. Interacción con los docentes

Un conjunto de situaciones está vinculado a la presencia y las actitudes del docente en el aula. Los participantes consideraron que ciertas acciones o comportamientos del docente les generan emociones negativas como nervios, estrés, frustración y tensión. Un testimonio representativo es el del participante 5:

Es lindo cuando haces algo bien y los docentes que dicen «eso está bien», «muy buen término», ese tipo de cosas, en verdad te alientan. Pero a veces llegan y te dicen «qué feo verbo has utilizado», «está mal y eso sí molesta (participante 5, estudiante de TDI2).

Como afirman Rojo y Ramos (2016), el desempeño de los estudiantes suele mejorar cuando se les da una retroalimentación positiva y tiende a deteriorarse cuando reciben retroalimentación negativa. Por

este motivo, cuando los participantes reciben retroalimentación negativa en el aula, generan emociones negativas, ya que sienten que la manera en que algunos docentes se expresan los desmotiva a seguir esforzándose y toman algunos comentarios como ataques personales que afectan su autoconfianza. Por eso, los alumnos que reciben comentarios negativos tienden a rumiar sobre sus decisiones. Así se puede observar, una vez más, la presencia de esta estrategia, que arrojó modas de hasta 5, en los procesos cognitivos de los participantes. Por otro lado, se observa que los estudiantes se sienten motivados cuando el docente está interesado por su aprendizaje o cuando les dan ánimos. Estas actitudes producen que los estudiantes quieran seguir traduciendo y aprendiendo nuevas técnicas de trabajo. Ante los comentarios positivos, los estudiantes tienden a usar la estrategia de focalización positiva. Según el cuestionario, esta estrategia no es muy usada por los estudiantes, pues dos de los cuatros ítems presentan modas de 2 y dos de 3. Sin embargo, cuando los estudiantes reciben comentarios positivos se concentran en los pensamientos agradables y alegres que les generan, en lugar de focalizarse en el evento estresante.

Las actitudes y acciones de los docentes pueden construir o minimizar la autoconfianza de los estudiantes. Pero, además, estas situaciones no solo afectan la imagen personal de los alumnos, sino que generan una actitud negativa hacia el docente por parte de los estudiantes. Por ello, si las actitudes del profesorado son percibidas como hostiles, se generará un ambiente negativo. Esta situación puede perjudicar el desempeño y las traducciones en clase. Al preguntarles cómo afrontan cuando un docente tiene una actitud negativa en clase, podemos rescatar los testimonios de los siguientes participantes:

Yo creo que siempre es bueno ser respetuosos (...) pero, si el error está en el profesor, y si nosotros tenemos una actitud demasiado complaciente va a ser más difícil que un docente reconozca que en verdad no está en lo correcto (participante 13, estudiante de TDII).

En mi caso, pierdo el respeto bastante rápido porque (...) me doy cuenta cuando las personas cambian sus estados de ánimo y si un docente llega molesto a clase, sabiendo que su trabajo es enseñarte, yo le pierdo el respeto automáticamente (participante 11, estudiante de TDII).

Los participantes concuerdan en que algunos docentes imponen

ciertas decisiones al traducir. Esta aparente imposición de su estilo podría tener el fin de transferir todos sus conocimientos por el bien del estudiante, ya que puede pensar que su bagaje cultural y académico le permite formar decisiones traductológicas mejor argumentadas. Según Waddington (2000, 2001), la calificación de las traducciones es un reto para el docente por la complejidad de la tarea y por las consecuencias de sus decisiones al corregir, ya que muchas dudas pueden aparecer sobre la efectividad de la prueba y su fiabilidad, por ende, las decisiones del docente deben ser coherentes y no deben dejar vacíos en los criterios de evaluación. Asimismo, aunque los estudiantes valoran las opciones que los docentes formulan, también consideran que deben comenzar a formar su propio estilo, así como aprender a justificar sus decisiones. Por estos motivos, los estudiantes esperan que los docentes se comuniquen de manera más constructiva, en lugar de mermar o reducir su autoconfianza, y así se vuelvan aliados en el proceso de regulación emocional de los estudiantes.

3.4.2. Interacciones con los compañeros

Las relaciones entre compañeros ayudan a desarrollar la competencia interpersonal. Esta competencia le permite al traductor trabajar en equipo con otros traductores, así como con sus clientes (Kelly, 2002). Kiraly (2005) argumenta que el trabajo basado en proyectos colectivos puede ayudar a entender la naturaleza del proceso de aprendizaje y el proceso de traducción. El autor también apunta que el trabajo colaborativo permite observar cómo se desarrolla las interacciones entre compañeros, como emerge la autonomía y cómo los individuos y el colectivo se vuelven más competentes.

En los primeros grupos focales se percibió que había dos escenarios muy diferentes respecto a cómo los estudiantes lidian con los conflictos con los compañeros. En el primer grupo focal de TDI1, los participantes dijeron que no sentían el «compañerismo», es decir, no sentían que sus compañeros están dispuestos a ayudarse entre sí; al contrario de lo que declararon los participantes de TDI2. Estas situaciones se evidencian en los siguientes testimonios:

Lo que pienso sobre estos últimos ciclos es que, por ejemplo, en los primeros ciclos, había mucho más compañerismo. Todos se ayudaban. Tú decías: «Me falta tal fuente» y te pasaban una referencia, pero la gente

ahora es demasiado egoísta (participante 10, estudiante de TDI1).

El PART2 me apoya un montón porque a mí me estresa todo. El PART2 es un apoyo en verdad. Yo también intento apoyarlo para que no falte a clases porque PART3 nunca hace nada a tiempo. Tratamos de ayudarnos (participante 4, estudiante de TDI2).

Los estudiantes consideran que algunos de sus compañeros no brindan ayuda y desearían sentir su apoyo, ya que este apoyo como grupo social genera que los estudiantes puedan enfrentar situaciones negativas. Este escenario cambia en TDI2, pues los estudiantes afirman que su compañerismo está más consolidado debido a que ya se conocen, ya han llevado otros cursos con los mismos compañeros y ya saben cómo trabaja cada uno. Como dice Haro-Soler (2019), el trabajo en equipo permite resolver las dudas que algunos podrían tener, pues en el proceso se comparten opiniones y se combinan las capacidades entre los miembros del equipo. Sin embargo, ante la llegada de nuevos miembros a un grupo establecido, los estudiantes reaccionan de la siguiente manera:

La botamos por irresponsable para el parcial porque nosotros trabajamos a un ritmo. Hemos trabajado juntos toda la vida. A esta chica recién la conocemos este ciclo. Nos falló una vez y, la siguiente vez ya no le dimos otra oportunidad porque no queríamos jalar (participante 2, estudiante de TDI2).

En mi caso, muchas veces me he dicho a mí misma ponte las pilas porque soy un poco desorganizada o irresponsable. Me lo han dicho también un par de veces y, la verdad, yo me lo he tomado para bien (participante 3, estudiante de TDI2).

Se observa que cuando algún compañero que no es parte del grupo de amigos comete algún error, el grupo decide tomar medidas drásticas. El primer testimonio demuestra el uso de la estrategia de refocalización de los planes después de haber hecho uso de la estrategia culpar a otros porque los estudiantes piensan que sus compañeros podrían perjudicarlos al no trabajar al mismo ritmo que todo el grupo. Según el cuestionario, la estrategia culpar a otros presenta una moda de 2 en sus cuatro ítems. Esto indica que, a pesar de que los resultados del cuestionario muestran que los participantes no usan regularmente esta estrategia, sí hacen uso de ella en la relación con sus compañeros. Posteriormente, usan la estrategia de

refocalización de los planes que presenta modas de 3 y 4. Esto indica que los estudiantes pueden pasar de una estrategia disfuncional a una más funcional para resolver el problema.

Por otro lado, el testimonio del participante 3 se relaciona con la estrategia de autculpa y aceptación. Por un lado, las modas de autculpa son de 3 y 4. En este caso, el participante 3 se autculpa porque es consciente de que no ha demostrado su capacidad con su grupo y que, en algunos casos, también le han llamado la atención por su falta de compromiso. Por otro lado, las modas de aceptación son 3 para un ítem y 4 para los tres restantes. El participante 3 es consciente de que, si no aporta académicamente a su grupo, sus compañeros harán comentarios al respecto. De esta manera, acepta que su desempeño no ha sido adecuado. A pesar de no ser una estrategia que no se ha identificado con tanta frecuencia en los grupos focales, el cuestionario señala que los participantes sí la utilizan. Esta irregularidad se puede deber a que los participantes no se detienen en solo aceptar las situaciones que están afrontando, si no que buscan solucionarlas. En concreto, la estrategia de aceptación podría incluirse en el proceso de refocalización en los planes.

Los estudiantes reconocen que no están totalmente dispuestos a aceptar personas nuevas en sus grupos. El compañerismo se ha formado porque han trabajado muchas veces juntos y ya saben identificar quién es la persona ideal para cumplir las diferentes tareas en los trabajos de traducción, lo cual solo se logra con la traducción colectiva constante (Celis-Mendoza, 2019). Con esta reflexión en mente, se puede notar que el sentido de pertenencia de los estudiantes los puede hacer reaccionar de dos maneras: ayudar a su grupo con el que ha progresado académicamente o castigar al foráneo si no cumple con los acuerdos establecidos por el grupo.

El cuadro que viene a continuación tiene varios problemas. Falta un encabezamiento o oración introductoria que indique por qué este cuadro debe aparecer aquí, antes de las conclusiones. ¿No sería mejor como un anexo? Además, ¿es elaboración vuestra o lo habéis sacada de alguna fuente?

Aparte es muy grande. Sobresale mucho de los márgenes de la página. No se puede hacer más pequeño porque no se leería nada. Es mucho mejor dividirlo en cuadros más pequeños. Creo que se podría hacer un cuadro con cada línea.

Pensad esto bien.

¡Hola! Hemos dividido la figura en 4 flujogramas para que se lea mejor y lo hemos puesto como anexo. Sin embargo, no consideramos que sea importante para el artículo, ya que lo pusimos por sugerencia de nuestro asesor cuando aún estábamos en la universidad. Si considera que es mejor eliminarlo, lo puede eliminar.

CONCLUSIONES

El MME de Gross y Thompson (2007) ha permitido conocer el proceso de regulación de emociones a partir de las opiniones y comportamientos de los estudiantes. Los resultados de esta investigación apuntan a que los estudiantes buscan resolver los problemas de traducción que pueden emerger en los talleres de traducción, como elegir el término adecuado, lograr idiomaticidad y problemas de comprensión; o los problemas en el contexto de formación, como la metodología, la relación con sus docentes y compañeros. La manera en que los estudiantes enfrentan dichos problemas denota cómo utilizan la regulación de emociones para solucionar sus problemas al traducir y como el ámbito universitario crea situaciones singulares.

Asimismo, los resultados obtenidos en el cuestionario permitieron vincular las situaciones extraídas de los grupos focales con la teoría de regulación de emociones; es decir, los datos del cuestionario guardan coherencia con los datos cualitativos de los grupos focales. Las estrategias de rumiación, refocalización de los planes, autoculpa y aceptación fueron las estrategias más usadas con modas entre 3 y 5. Las estrategias de reinterpretación positiva, catastrofización, culpar a otros, poner en perspectiva y focalización positiva fueron las menos usadas con modas entre 2 y 3. De la misma forma, los testimonios de los grupos focales detallan las situaciones que explicitan la distribución de la frecuencia en que los participantes usan las estrategias.

Al realizar este contraste entre los datos cualitativos y cuantitativos y al describir las situaciones desagradables y la manera en que los participantes enfrentan tales situaciones, se ha podido caracterizar el proceso de regulación de emociones en este grupo de estudiantes y comprender cómo ha llegado a escoger ciertas estrategias y a reaccionar de tal modo. Este análisis nos lleva a la conclusión de que la traducción se establece como una actividad emocional, especialmente en la formación. Este aporte es importante para los estudios de formación de

traductores porque visibiliza las emociones de los estudiantes durante el proceso educativo.

Así, se observa que la formación en traducción es alterada por factores intrapersonales e interpersonales que influyen en el desarrollo de la CT de los estudiantes, un fenómeno que es posible abordar desde el diálogo entre las teorías propuestas por la traductología cognitiva y la andragogía socioconstructivista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agost, Rosa y Ordóñez-López, Pilar (2018), «Análisis empírico de la contribución de la Traductología a la formación de traductores: de las preconcepciones a la valoración fundamentada», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 20, pp. 57-85, DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.57-85>.
- Angelone, Erik (2010), «Uncertainty, Uncertainty Management and Metacognitive Problem Solving in the Translation Task», en Gregory Monroe Shreve y Erik Angelone (eds.) *Translation and Cognition*, Ámsterdam y Filadelfia: John Benjamins, pp. 17-40, DOI: <https://doi.org/10.1075/ata.xv.03ang>.
- Bayani, Zahra (2016), «The Effect of Emotional Intelligence on the Quality of Translation», *International Journal of Modern Language Teaching and Learning*, 1, pp. 29- 35.
- Bandura, Albert (1997), *Self-efficacy: The Exercise of Control*, Nueva York, Freeman.
- Barrett, Lisa Feldman (2018), «Emotions are constructed with interoception and concepts within a predicting brain», en Andrew S. Fox, Regina C. Lapate, Alexander J. Shackman y Richard J. Davidson (eds.), *The Nature of Emotion: Fundamental Questions*, Nueva York: Oxford University Press, pp. 33-38.
- Celis-Mendoza, Martha (2019), «La traducción colectiva como proceso o producto. Reflexiones sobre el trabajo en colaboración a partir de

- casos de estudio concretos», *Mutatis Mutandis*, 12, pp. 540-558, DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v12n2a10>.
- Del Valle, Macarena, Elena Betegón y María Jesús Irurtia (2018), «Efecto del uso de estrategias cognitivas de regulación emocional sobre la ansiedad en adolescentes españoles», *Suma Psicológica*, 25 (2), pp. 102-112, DOI: <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2018.v25.n2.7>.
- Dörnyei, Zoltán (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>.
- Dörnyei, Zoltán (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.
- Domínguez-Lara, Sergio y Cesar Merino-Soto (2015), «Una versión breve del Cognitive Emotional Regulation Questionnaire: análisis estructural del CERQ-18 en estudiantes universitarios limeños», *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social*, 4, pp. 25-36.
- Domínguez-Lara, Sergio (2016), «Inteligencia emocional y estrategias cognitivas de regulación emocional en universitarios de Lima: un análisis preliminar», en www.medigraphic.com/pdfs/revhospsihab/hph-2016/hph162d.pdf, (fecha de consulta: 19/9/2018), DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edumed.2016.11.010>.
- Elena, Pilar (2008), «La organización textual aplicada a la didáctica de la traducción», *Revista Quaderns*, 15, pp.153-167.
- Ehrensberger-Dow, Maureen y Gary Massey (2013). «Indicators of Translation Competence: Translators' Self-concepts and the Translation of Titles», *Journal of Writing Research*, 5, pp. 103-131, DOI: <https://doi.org/10.17239/jowr-2013.05.01.5>.
- Garnefski, Nadia, Vivian Kraaij y Philip Spinhoven (2002), «Manual for the Use of the Cognitive Emotion Regulation Questionnaire»,

European Journal of Psychological Assessment, 32, pp. 283-290, DOI: <https://doi.org/10.1037/t03801-000>.

Garnefski, Nadia y Vivian Kraaij (2007), «The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults», *European Journal of Psychological Assessment*, 23, pp. 141-149, DOI: <https://doi.org/10.1027/1015-5759.23.3.141>.

Gosling, David y Jenny Moon (2001), *How to Write Learning Outcomes and Assessment Criteria*, Londres, University of East London.

Gregorio Cano, Ana (2018), «El perfil de ingreso y egreso de los estudiantes de Traducción e Interpretación como elemento clave en el desarrollo de la competencia traductora», *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 20, pp. 165-211, DOI: <https://doi.org/10.24197/her.20.2018.165-211>.

Gross, James y J. Ross A. Thompson (2007), «Emotion Regulation: Conceptual Foundations», en James J. Gross (ed.), *Handbook of Emotion Regulation*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 3-24

Grupo PACTE (2003), «Building a Translation Competence Model», en Fabio Alves (ed.), *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*, Ámsterdam: John Benjamins, pp. 43-66, en: <http://www3.uji.es/~aferna/EA0921/3b-Translation-competence-mo.del.pdf> (fecha de consulta: 19/8/2018).

Hubscher-Davidson, Séverine (2018a), *Translation and Emotion: a Psychological Perspective*, Londres, Routledge, DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315720388>.

Hubscher-Davidson, Séverine (2018b), «Do translations professionals need to tolerate ambiguity to be successful?», en Isabel Lacruz y Riitta Jääskeläinen (eds.), *Innovation and Expansion in Translation Process Research*, Ámsterdam t Filadelfia, John Benjamins, pp.77-103, DOI: <https://doi.org/10.1075/ata.18.05hub>.

- Ivankova, Nataliya V., John W. Creswell y Sheldon L. Stick (2006). «Using Mixed-Methods Sequential Explanatory Design: From Theory to Practice. Field Methods», *SAGE Journals* 18 (1), pp. 3-20, DOI: <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>.
- Kelly, Dorothy A. (2002), «Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular», *Puentes* 1, pp. 9-20, en <http://wpd.ugr.es/~greti/revista-puentes/pub1/02-Kelly.pdf> (fecha de consulta: 23/9/2018).
- Kelly, Dorothy. (2005), *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*, Manchester, St. Jerome.
- Kiraly, Donald (1995), *Pathways to Translation: Pedagogy and Process*, Kent, Kent State University Press.
- Kiraly, Donald (2005), «Situating Praxies in Translators Education», en Krisztina Károly y Ágota Fóris (eds.), *New Trends in Translation Studies. In Honour of Kinga Klaudy*, Budapest, Akadémiai Kiadó, pp. 117-138.
- Kiraly, Donald (2013), «Towards A View of Translator Competence as an Emergent Phenomenon: Thinking Outside the Box(es) in Translator Education», en Donald Kiraly, Silvia Hasen-Schirra y Karin Maksymski (eds.), *New Prospects and Perspectives for Educating Language mediators*, Maguncia, University of Mainz / Germersheim, pp.197-224.
- Kiraly, Donald (2015), *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, Nueva York, Routledge.
- Khorasani, Reyhaneh y Afsaneh. Ghanizadeh (2017), «The role of coping strategies and emotional factors in predicting Iranian translation students' translation ability», *Asia-Pacific Translation and Intercultural Studies*, 4, pp. 280-294, DOI: <https://doi.org/10.1080/23306343.2017.1346461>.

- Liu, Chunhong y Chengyuan Yu (2019), «Understanding students' motivation in translation learning: a case study from the self-concept perspective», *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 4, cuarto artículo (sin paginar), DOI: <https://doi.org/10.1186/s40862-019-0066-6>.
- Malmkjaer, Kirsten (2009), «What is translation competence?», *Revue française de linguistique appliquée*, 14, pp. 121-134, DOI: <https://doi.org/10.3917/rfla.141.0121>.
- Martín-Martín, José M. (2010), «Sobre la evaluación de traducciones en el ámbito académico», *RESLA*, 23, pp. 229-245.
- Marsh, Herbert W. (2006), *Self-concept Theory, Measurement and Research into Practice: The Role of Self-concept in Educational Psychology*, Londres, British Psychological Society.
- Marsh, Herbert W. y Rhonda G. Craven (2006), «Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives», *Perspectives on Psychological Science*, 1, pp. 133-163, <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00010.x>.
- Medrano, Leonardo, Luciana Moretti, Álvaro Ortiz y Germán Pereno (2013). «Validación del cuestionario de regulación emocional cognitiva en universitarios de Córdoba, Argentina», *Psykhé (Santiago)*, 22 (1), pp. 83-96, DOI: <https://doi.org/10.7764/psykhe.22.1.473>.
- Meléndez, Oscar, Luz Reynoso, Juan Vega y Regina Terry (2018) *Traductología I*, Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Meléndez, Oscar, Luz Reynoso y Juan Vega (2018), *Traductología II*, Lima, Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- Mestre, José y Rocío Guil (2012), *La Regulación de emociones: una vía para la adaptación*, Madrid, Pirámide.

- Montafej, Jamal y Azadeh Nemati (2014), «Investigating translation competence and its sub-competencies through different viewpoints and proposing PACTE GROUP model as the best one», *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 5, pp. 9-25.
- Muñoz, Ricardo (2008), «Apuntes para una traductología cognitiva», en Luis Pegenaute, Janet Decesaris, Mercedes Tricás y Elisenda Bernal (eds.) *Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, Barcelona, PPU, pp. 22-24.
- Muñoz, Ricardo (2014), «Una instantánea movida de la investigación en procesos de traducción», *Revista MonTI*, Special Issue 1, pp. 9-47, DOI: <https://doi.org/10.6035/MonTI.2014.ne1.1>.
- Núñez Pérez, José Carlos y Julio Antonio González-Pineda (1994), *Determinantes del rendimiento académico*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- Ordóñez López, Pilar y Rosa Agost (2014), «An Empirical Study of Students' Views on Theoretical Subjects: The Role of Theory in Translation Degrees at Spanish Universities», en Ying Cui y Wi Zhao (eds.), *Handbook of Research on Teaching Methods in Language Translation and Interpretation*, Hershey, PA, IGI Global, pp. 324-345.
- Rodríguez, Francisco M. M. (2017), «Relaciones entre afrontamiento del estrés cotidiano, autoconcepto, habilidades sociales e inteligencia emocional», *European Journal of Education and Psychology*, 10, pp. 422-439, DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ejeps.2017.04.001>.
- Rojo, Ana (2017). «The role of emotions», en John W. Schwieter y Aline Ferreira (eds.), *The Handbook of Translation and Cognition*, Malden, Wiley Blackwell, pp. 369-385, DOI: <https://doi.org/10.1002/9781119241485.ch20>.

- Rojó, Ana (2019), «Translation and emotion: A psychological perspective», *Translation Studies*, 13: 1, pp: 116-121, DOI: <https://doi.org/10.1080/14781700.2019.1605308>.
- Rojó, Ana y Marina Ramos (2016), «Can emotion stir translation skill? Defining the impact of positive and negative emotions on translation performance», en Ricardo Muñoz Martín (ed.), *Reembedding Translation Process Research*, Ámsterdam, John Benjamins, pp.107-130, DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.128.06roj>.
- Sabio Pinilla, José (2017), «¿Por qué es útil la teoría de la traducción para los traductores?», *Revista Conexão Letras*, 12, pp. 137-151, DOI: <https://doi.org/10.22456/2594-8962.75623>.
- Schunk, Dale H. (1991), *Learning Theories. An Educational Perspective*, Nueva York, McMillan.
- Shangarffam, Nasin y Afsoon Abolsaba (2009), «The Relationship between Emotional Intelligence and the Quality of Translation», *Journal of Teaching English as a Foreign Language and Literature*, 1, pp, 103-11.
- Shavelson, Richard J., Judith J. Hubner y George C. Stanton (1976), «Self-concept: Validation of construct interpretations», *Review of Educational Research*, 46, pp. 407-441, DOI: <https://doi.org/10.3102/00346543046003407>.
- Shreve, Gregory M. y Erik Angelone (2010), *Translations and Cognition*, Ámsterdam, John Benjamins, DOI: <https://doi.org/10.1075/ata.xv>.
- Tirkkonen-Condit, Sonja. (2000), «Uncertainty in Translation Processes», en Sonja Tirkkonen-Condit y Riitta Jääskeläinen (eds.), *Tapping and Mapping the Processes of Translation and Interpreting: Outlooks on Empirical Research*, John Benjamins, pp. 123-142, DOI: <https://doi.org/10.1075/btl.37.13tir>.
- Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (2019), *Sílabo: Traducción Directa Inglés I*, Lima, Perú.

Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas (2019), *Sílabo: Traducción Directa Inglés 2*, Lima, Perú.

Velasco, Carmen, Miriam C. Manzano, Ioseba Castillo y Darío Rovira (2004), «Afrontamiento y regulación emocional de hechos estresantes: un meta-análisis de 13 estudios», *Boletín de Psicología*, 21 (40), pp. 25-44.

Varzande, Mohsen y Esmaeil. Jadidi (2015), «The Effect of Translators' Emotional Intelligence on Their Translation Quality», *English Language Teaching*, 8, pp. 104-111, DOI: <https://doi.org/10.5539/elt.v8n8p104>.

ANEXO

FLUJOGRAMA DE LOS RESULTADOS DEL PROCESO DE REGULACIÓN DE EMOCIONES DE LOS ESTUDIANTES DE TRADUCCIÓN DE UPC

Figura 2. Cuadro de flujo de los resultados. Elaboración propia.

