

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA
FACULTAD DE TRADUCCIÓN Y DOCUMENTACIÓN
GRADO EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Trabajo de Fin de Grado

EL FACTOR EMOCIONAL EN LAS
AULAS DE INTERPRETACIÓN:
UN ESTUDIO DE CASO EN EL GRADO EN
TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN DE LA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

ALUMNO: LOIS LOBEIRAS MARTÍNEZ

TUTORA: ELENA PALACIO ALONSO

Salamanca, 2024



Índice

1. Introducción	2
1.1 Objetivo	2
2. Metodología	4
2.1 La revisión de la literatura existente	4
2.2 La elaboración del cuestionario	4
3. Marco teórico	6
3.1 La interpretación	6
3.1.1 Las dificultades de la interpretación y el Modelo de esfuerzos.....	7
3.1.2 La interpretación en la USAL.....	8
3.2 El factor emocional.....	10
3.2.1 El estrés y la ansiedad.....	11
4. Resultados.....	17
4.1 Análisis de las respuestas	17
5. Conclusiones.....	29
6. Referencias bibliográficas	31
7. Anexos.....	34
Anexo 1: respuestas completas	34
Anexo 2: Hoja de cálculo	48

Resumen

La interpretación supone una carga cognitiva considerable sobre quien la practica y a esto se suman otros factores que pueden causar un mayor estrés. Además, los y las intérpretes en formación se enfrentan a retos propios del ámbito académico y formativo. Con este estudio de caso pretendemos analizar el posible vínculo entre el factor emocional y la elección del itinerario de interpretación en el Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca. Utilizaremos los conocimientos teóricos asimilados durante la revisión bibliográfica para diseñar un cuestionario dirigido a todo el alumnado de la promoción 2020-2024. Estudiaremos las respuestas para tratar de conocer el papel, la percepción y las funciones del estrés en las asignaturas de interpretación. Si bien el objetivo principal es establecer su impacto en la elección del itinerario de especialización del cuarto curso, también estudiaremos otros aspectos relacionados con el factor emocional que nos permitirán conocer mejor la situación del alumnado, como la influencia del profesorado, el impacto de la salud mental o la autoeficacia.

Palabras clave: interpretación, factor emocional, estrés, cuestionario, elección del itinerario, influencia del profesorado, salud mental, «autoeficacia».

Abstract

Interpreting involves a heavy cognitive load on the interpreter which combines with other elements that can amplify stress. Moreover, interpreting students face challenges particularly related to the academic and educational scene. In this study we try to assess the potential link between the emotional factor and the itinerary choice on the Grado en Traducción e Interpretación of the University of Salamanca. We will use theoretical knowledge compiled on the bibliographic review to develop a questionnaire that will be forwarded to the 2020-2024 class. We will study the answers to unearth the role, perception and functions of the stress on interpreting subjects. Even if our main objective is to clarify its impact on the specialization choice during the fourth year, we will also consider other aspects related to the emotional factor that will help us find out more about the students' situation, such as the influence of teachers, the impact of mental health conditions or self-effectiveness.

Key words: interpreting, emotional factor, stress, questionnaire, specialization choice, teachers' influence, mental health, self-effectiveness.

1. Introducción

Como estudiante del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca he coincidido en las aulas con los que serán mis compañeros de profesión en el futuro. Todos hemos compartido una formación que nos servirá de base en los próximos años. Intercambiando opiniones, consejos e ideas he podido conocer muchos puntos de vista diferentes. Algunos me han servido para aprender a llevar a cabo tareas o a entender cómo actúan las personas en casos concretos.

He querido que este trabajo gire, de alguna manera, en torno a un tema que me interesa particularmente: el factor emocional. En esta ocasión, lo he vinculado a la interpretación, el perfil profesional en el que me estoy especializando.

Como expondremos más adelante, la interpretación -tanto consecutiva como simultánea- resulta muy exigente a nivel cognitivo. Para empezar, estamos hablando de una actividad que requiere elaborar un producto final inmediato y sin posibilidad de revisión. Como resultado, el estrés parece ser una respuesta fisiológica recurrente a la hora de llevarla a cabo. Además, se unen otros factores estresantes, como la gestión correcta de un espacio y equipo o la exposición a una audiencia.

Sin embargo, cada persona se enfrenta a emociones como el estrés de una manera concreta. Por ello, también nos interesamos en la inteligencia emocional o la autoeficacia, dos conceptos que buscan definir las capacidades que tiene la gente para lidiar con las emociones.

En esta facultad existe la posibilidad de escoger una especialización para el último año del grado según las preferencias, los gustos o las aptitudes de cada persona: la traducción o la interpretación. Todos cursamos dos asignaturas obligatorias de interpretación de 6 créditos cada una en el tercer año de carrera, una en el primer cuatrimestre y otra en el segundo. La primera se enfoca en los fundamentos de la interpretación y se entrena, sobre todo, la técnica de la consecutiva. En el segundo cuatrimestre nos centramos en la interpretación simultánea en cabinas. Tras haberlas superado, cada persona podrá decidir mejor en qué itinerario matricularse en el último curso. Quizás, el factor emocional es determinante para el estudiantado a la hora de tomar esta decisión.

1.1 Objetivo

Nuestro objetivo principal, por lo tanto, es conocer las opiniones y la situación del estudiantado de nuestra carrera en torno a la relación entre la interpretación y el factor emocional, para así darle respuesta a una serie de cuestiones.

- ¿Cómo se percibe el estrés en relación con las materias de interpretación y qué repercusión tiene en este grado en concreto?
- ¿Qué factores y qué momentos producen un mayor estrés en nuestras aulas de interpretación?
- ¿Cuál es el impacto del profesorado en los y las estudiantes de interpretación?
- ¿Qué otras situaciones relacionadas con el factor emocional surgen o toman relevancia durante la realización de las asignaturas de interpretación?

Para ello, es esencial realizar un trabajo bibliográfico que nos permita enlazar de manera coherente la actividad de la interpretación y el factor emocional. Queremos encontrar autores, obras y datos que nos permitan analizar que existe una relación estrecha entre estos dos ámbitos. A partir de este marco teórico, trataremos de diseñar un cuestionario para conocer la opinión del alumnado de 4º curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Salamanca.

2. Metodología

2.1 La revisión de la literatura existente

En un primer plano, necesitamos incidir principalmente en conocimientos teóricos acerca de los dos bloques principales que pretendemos vincular: la interpretación y el factor emocional.

Por un lado, para esclarecer la naturaleza de la interpretación, hemos recurrido a estudios que nos han resultado esenciales para diferenciar y explicar los tipos y funciones que cubre esta actividad. Además, también ha sido de gran importancia describir teorías como el Modelo de esfuerzos, el cual nos ayuda a entender el proceso cognitivo que se lleva a cabo cuando estamos interpretando.

Por otro lado, en lo que concierne al factor emocional, nos centramos primero en las emociones, la autoeficacia y la inteligencia emocional. Nos apoyamos sobre todo en artículos de revistas y publicaciones del ámbito médico. Ligado al concepto de autoeficacia, cabe mencionar a Bandura (1994), quien definió por primera vez el término y al que se hace referencia en la gran mayoría de las obras relacionadas. Profundizaremos más adelante en el estrés y la ansiedad, los cuales son dos términos de gran relevancia por su presencia en la actividad de los intérpretes.

Particularmente, en la literatura consultada se han llevado a cabo encuestas, tanto a profesionales como a estudiantes, para observar los efectos de las emociones en las personas que tienen un contacto directo y frecuente con esta tarea. Por lo que hemos podido comprobar en la fase de documentación y lectura de la bibliografía existente, se presta especial atención a investigar acerca del estrés en la interpretación de conferencias. Con relación a esto, cabe destacar el papel de Jiménez y Pinazo Calatayud (2001, 2002), que han investigado profundamente la relación entre estos dos bloques. También hay publicaciones en las que se relacionan otros factores como el peso emocional en la interpretación de servicios públicos.

2.2 La elaboración del cuestionario

Como hemos visto en el apartado anterior, los cuestionarios son comunes y útiles a la hora de estudiar la percepción que los intérpretes tienen del estrés y de otros factores emocionales durante las actividades relacionadas con esta profesión.

Para confeccionarlo, consideramos importante seguir algunas pautas que faciliten su buen funcionamiento. Casas Anguita et al. (2003) nos proporcionaron unas bases teóricas sobre

las que apoyamos para organizar la redacción, la forma y el posicionamiento de las preguntas.

Estos autores mencionan tres tipos de preguntas: cerradas (en las que hay dos opciones, por ejemplo «sí, no»), de elección múltiple y abiertas (en las que los y las participantes utilizan sus propias palabras). En nuestro caso, nos hemos servido de estos tres modos, aunque cabe mencionar que también planteamos preguntas de elección múltiple con una última respuesta abierta. Además, en ocasiones las preguntas cerradas cuentan con tres posibles respuestas: «sí», «no» o «tal vez».

Más concretamente, nuestro cuestionario cuenta con 16 preguntas: 9 son cerradas, 5 son de respuesta múltiple y 2 son abiertas. Las podríamos dividir en cuatro bloques según su función. Las preguntas de la 1 a la 4 están diseñadas para averiguar cuánta gente participa de cada itinerario, es decir, identificamos a los participantes. Además, preguntamos si en esta decisión ha influido el estrés y otros factores que han condicionado a la elección de itinerario de cada persona. En resumen, tratamos de aclarar la situación del estudiantado, para luego determinar las causas.

A continuación, las preguntas desde la 5 hasta la 9 se centrarán en el factor emocional. Nos permitirán saber cuánta gente considera que su rendimiento durante las interpretaciones se ve afectado por los trastornos psicológicos o psiquiátricos o por el uso de medicamentos. Por otro lado, queremos determinar qué momentos y qué factores de la interpretación suponen un mayor estrés, así como la valoración de este estrés («*eustrés*» o «*distrés*»). También será interesante ver cómo las personas con este tipo de diagnósticos experimentan el estrés en las aulas de interpretación.

Las preguntas de la 10 a la 13 nos permitirán indagar sobre la influencia del profesorado en el malestar del alumnado y, en consecuencia, en las decisiones que toma en relación con las decisiones acerca del itinerario. Veremos si ha afectado positiva o negativamente sobre este y cuáles son las actitudes o características del docente a las que más importancia se les suele otorgar.

Las últimas tres preguntas (13-16) también nos permitirán observar a qué factor suelen achacar los y las estudiantes los resultados negativos de sus prestaciones (autoeficacia), saber si consideran haber desarrollado una mayor inteligencia emocional durante las clases de interpretación y observar cuántas personas creen que trabajarán como intérpretes en el futuro.

3. Marco teórico

Lo siguiente que debemos hacer es dejar claros algunos conceptos que serán esenciales para comprender los objetivos y las conclusiones de este trabajo y por qué la interpretación y el factor emocional están tan ligados.

3.1 La interpretación

Comenzando por lo más básico de este trabajo, hablaremos de la interpretación. En el diccionario de la Real Academia Española (versión 23.7 en línea), la segunda entrada de la palabra «interpretar» contiene el significado de «traducir algo de una lengua a otra, sobre todo cuando se hace oralmente». Sin embargo, esta definición nos resulta muy superficial.

Si nos guiamos por la definición que aporta Bajo (1998), podemos describir esta actividad como

un proceso mediante el cual un texto oral es recibido en una lengua de partida, es decodificado (liberado de su soporte lingüístico) y recodificado en una lengua de llegada, unas veces de forma consecutiva y otras simultánea. Supone, pues, un entramado de lenguas, percepción, cognición y producción que implica ciertamente a un número infinito de variables que condicionan, y en muchos sentidos dificultan, la óptima ejecución del proceso (contextuales, ambientales, textuales, de comportamiento, etc.). (Bajo 1998, 108)

Cuando hablamos de interpretación en este trabajo siempre nos referiremos a la transferencia de un idioma a otro de un discurso o diálogo hablado. Además, esta actividad se puede llevar a cabo de varias formas, a las que nos referimos como modalidades y tipos.

Jiménez Ivars (2002, 1) hace una clasificación «con el fin de delimitar modos, características, requisitos, funciones y circunstancias concurrentes en la diversidad de actos comunicativos englobados bajo el nombre de interpretación». Dentro de las modalidades encontramos, en primer lugar, la interpretación consecutiva. En esta, el orador tendrá que detenerse cada cierto tiempo para que el intérprete pronuncie la reformulación. Hay dos submodalidades: la dialógica y la monológica. En la consecutiva dialógica (o interpretación de enlace) el intérprete reformula lo enunciado en el momento en el que cada interlocutor cede la palabra. En la monológica, el intérprete, por norma general, toma notas del discurso para luego reformularlo en las pausas que realiza el orador del original.

En segundo lugar, hablaremos de la interpretación simultánea, en la que se reformula el original de manera que este no sea interrumpido. En esta modalidad es común el uso de

cabinas, consolas y receptores para los oyentes. También puede realizarse sin un soporte tecnológico en la modalidad conocida como «susurrado» o «*chuchotage*», en la que el intérprete susurra el discurso en la lengua meta a uno o varios interlocutores.

Como hemos dicho, Jiménez Ivars (2002) también hace una clasificación de los tipos de interpretación según las situaciones en las que se realiza esta tarea. Dentro de esta categorización están la interpretación de conferencias, la interpretación en los medios audiovisuales, la interpretación para profesionales, la interpretación social (ISP) y la interpretación de tribunales.

3.1.1 Las dificultades de la interpretación y el Modelo de esfuerzos

Como hemos podido ver, a diferencia de la traducción, la interpretación se lleva a cabo a partir de un soporte oral. Darías Marrero (2006) nos explica algunos de los aspectos que se han de tener en cuenta a la hora de enfrentarse a los discursos, ya que suelen poseer unas características específicas. En primer lugar, cuestiones vinculadas a la percepción del mensaje. Estas se resumen en que el discurso puede no repetirse, tener partes que no se escuchan y en que la recepción de la información es lineal (el intérprete ha de anticiparse a anécdotas, aclaraciones, etc.). En segundo lugar, habla de las propiedades de la lengua oral. Se trata de una comunicación abierta y dinámica; con posibles solapamientos entre interlocutores; y que presenta recursos extralingüísticos (ritmo, entonación, pronunciación, volumen, gestos, etc.). Estos elementos pueden constituir dificultades a las que tendrá que hacer frente el intérprete.

Existe también una serie de problemas que aparecen cuando el discurso original se pronuncia a partir de textos escritos leídos. Estos cuentan con una estructura lingüística propia de la lengua escrita, lo cual constituye una dificultad añadida para la mayoría de los intérpretes debido a la mayor velocidad a la que se emiten y al carácter más directo del mensaje. Muchas pausas y reformulaciones naturales se suprimen, ya que el orador no tiene que detenerse a pensar y puede seguir una estructura previamente definida. Se ha de tener en cuenta que la interpretación es una improvisación y, por lo tanto, no podrá igualar la calidad del texto escrito (Seleskovitch y Lederer 1989). Esto quiere decir que no podemos saber lo que tendremos que decir durante la interpretación, ya que está sujeta a lo que diga el orador del original, y por lo tanto tendremos que improvisar a medida que escuchamos. Por último, Darías deja claro que «el ritmo de la actividad del intérprete viene impuesto por la velocidad de elocución del orador, ya sea exposición más o menos improvisada o lectura de un texto más o menos elaborado con anterioridad» (2006, 98).

Asimismo, en la interpretación el tiempo de consulta de documentación es casi inexistente. Para ello, es esencial haber preparado cada ejercicio previamente, es decir, conocer la terminología, las entidades nombradas, los nombres propios, etc. que puedan surgir durante los discursos, así como las expresiones y particularidades de cada orador y de cada ámbito. Sin embargo, esta planificación no es completamente precisa, pues el intérprete no conoce con exactitud todo aquello que se abordará en el discurso (Darias Marrero 2006, 97). A esto se suma que los medios técnicos (por ejemplo, el equipo de sonido, auriculares, etc.) «son susceptibles de determinar en gran medida la prestación del intérprete, por lo que hay que destacar su importancia, sobre todo, desde el punto de vista de su calidad» (Darias Marrero 2006, 262).

Sabiendo todo esto, está claro que en cualquier caso tendremos que activar unos esfuerzos concretos. Gile (1995, 2020) estableció un modelo en el que se describen los esfuerzos que se realizan durante la interpretación. En primer lugar, el esfuerzo de escucha y análisis, el cual recoge todas las operaciones relacionadas con la comprensión del discurso original. En segundo lugar, el esfuerzo de memoria a corto plazo, que comprende las operaciones de almacenamiento en la memoria de partes del discurso hasta que se transmiten en la lengua de llegada o se omiten. Por último, el esfuerzo de producción, que hace referencia a las operaciones mentales que intervienen (conocimiento del tema, seguimiento del ritmo, etc.). Además, en la interpretación simultánea, a esto se suma el esfuerzo de coordinación que busca compaginar los primeros tres al tener que llevarse a cabo a la vez. Esto requiere una gran capacidad de procesamiento. Si alguno o varios de los esfuerzos exceden esta capacidad de procesamiento, podrán aparecer varios problemas, como la comprensión incorrecta o incompleta del original, la producción de un discurso torpe y/o la mala recuperación de la información. En el momento en el que se desequilibra alguno de los esfuerzos, es frecuente producir errores u omisiones en la interpretación.

Gile (1995, 2020, 11) también explica que los intérpretes suelen acercarse a la saturación cognitiva debido a la falta de la atención necesaria en momentos concretos para llevar a cabo todos los esfuerzos.

3.1.2 La interpretación en la USAL

En la Universidad de Salamanca, el grado en Traducción e Interpretación lleva impartándose desde 2011, puesto que anteriormente era una licenciatura. Tiene una duración de 4 años en los que se completan, al menos, 240 créditos. Estos créditos se

dividen en asignaturas de formación básica, obligatoria y optativa. Además, la mayoría de ellas son semestrales. Como avanzamos en la introducción, en el tercer año el estudiantado debe matricularse en dos asignaturas obligatorias de interpretación, una por cada semestre. La primera es «Fundamentos de la interpretación 1ª lengua extranjera». En ella, se introducen los conceptos básicos de la interpretación; se presenta el modelo de esfuerzos de Gile; se proponen talleres sobre oratoria y miedo escénico; y se proporcionan técnicas de memorización y de elaboración de discursos. Una parte importante de la asignatura se dedica a la práctica de la interpretación consecutiva. El alumnado debe elaborar y presentar en el aula discursos en su primera lengua extranjera (inglés, francés o alemán) durante la asignatura. Además, tendrá que interpretar tanto los discursos de los compañeros como los propuestos por el profesorado. A medida que avanza la materia, las prestaciones serán más largas, hasta alcanzar los 6-7 minutos (la duración de la prueba final).

En el segundo cuatrimestre comienza la asignatura «Introducción a la interpretación simultánea 1ª lengua extranjera». En esta también se revisan algunas nociones básicas relacionadas con la historia, la función, los tipos y los esfuerzos de la interpretación simultánea, pero la mayor parte del tiempo se adjudica a la práctica. El alumnado experimenta por primera vez el funcionamiento de las cabinas de interpretación y del equipo que hay en los laboratorios. De igual forma que en la anterior asignatura, la duración de los discursos va en aumento, hasta rondar los 9 minutos, que será la duración aproximada de la prueba final.

Los temas que se abordan en ambas materias son variados. Al comienzo los discursos suelen ser más coloquiales y anecdóticos, pero el registro va adquiriendo un carácter más formal y pasan a ser más complejos en términos de estructura y tema. Se presta especial atención a las grandes instituciones como la Unión Europea y la Organización de las Naciones Unidas, puesto que ambas tratan cuestiones de interés internacional, institucional y social, entre otras.

Una vez superadas estas dos asignaturas, el alumnado ya ha tenido un primer contacto con la interpretación durante un total de 120 horas. Esto le habrá permitido experimentar elementos estresantes y exigentes desde el punto de vista cognitivo y emocional que trataremos de analizar en el siguiente apartado (exposición ante un público, recepción de críticas y evaluaciones, gestión del espacio, oratoria, flexibilidad y recursividad léxica, automatismos...). Es entonces cuando decidirá matricularse, o no, en el itinerario de interpretación en el último curso. Este cuenta con tres asignaturas obligatorias, dos en el

primer cuatrimestre («Interpretación simultánea 1ª lengua extranjera» e «Interpretación simultánea 2ª lengua extranjera») y una en el segundo («Modalidades de interpretación»). Asimismo, existen varias asignaturas optativas relacionadas con esta actividad.

3.2 El factor emocional

Para explicar lo que es una emoción, Mora (2013, 3) nos pone en una situación en la que un perro nos ataca en un parque. Nuestro cuerpo, entonces, sufre una serie de cambios cognitivos y corporales, lo cual produce una reacción emocional. De esta forma, establece que «las emociones son un conjunto de respuestas conducentes a mantener la vida de un organismo». Además, estas se pueden producir mediante factores externos o internos y variarán en función del individuo.

Quizás la anterior definición puede parecer extrema, pero sirve para ilustrar que las emociones son una respuesta natural y primitiva, necesaria para llevar a cabo las funciones del ser humano. Sin embargo, hay emociones como el estrés que pueden resultar perjudiciales en caso de manifestarse frecuentemente. En ocasiones, pueden ser la causa de problemas de la salud física, como enfermedades cardiovasculares, o de la salud mental, como la ansiedad o la depresión (Acero Montoya 2020).

Podemos hablar ahora de la estabilidad emocional, puesto que explica la manera en la que las emociones nos afectan. Abdel-Fattah (2020) nos dice que las personas con estabilidad emocional experimentan un nivel de ánimo básico más constante, al que regresan tras las ocasiones en las que soportan un estrés considerable u otras alteraciones. Sin embargo, existen personas con una mayor sensibilidad. Por ello, «se espera que una persona con un bajo umbral de alteración emocional se vea afectada más fácilmente por estados emocionales alterados producidos por el ambiente» (Gracia et al. 2016, 139).

La estabilidad emocional es clave en muchos ámbitos de la vida, como el éxito académico, profesional o social. Además, puede tener beneficios como una mayor esperanza de vida o una mejor resolución de problemas.

Esto está directamente relacionado con la inteligencia emocional, que sería el tipo de inteligencia que nos permite ser conscientes de nuestras emociones y las de los demás, tolerar las presiones y las frustraciones, acentuar la capacidad de trabajo en equipo o encontrar la motivación, entre otros (Salovey y Mayer 1990).

Sabiendo esto, podemos considerar que estas son capacidades útiles a la hora de llevar a cabo una interpretación, pues permiten regular mejor las emociones para así llevar a cabo

la actividad con menos alteraciones, que, como veremos, son frecuentes. Hay otros factores emocionales que pueden influir de manera positiva, como la autoeficacia, que está ligada a la autoestima.

La autoeficacia remite a las creencias de cada persona acerca de sus capacidades para abordar una actividad y producir unos resultados esperados. Naranjo Pereira (2009, 172) defiende la idea de la «interindividualidad», es decir, que cada persona puede tener una respuesta diferente ante una misma situación. Explica que la manera en la que cada uno juzga las circunstancias y cómo valora sus recursos y capacidades puede marcar en gran medida la magnitud del estrés. En muchas ocasiones este concepto se vincula al aprendizaje de idiomas, como el inglés, aunque también lo podemos aplicar a la interpretación. Chacón Corzo (2006, 46) afirma que no solo hemos de tener las capacidades para aprender, sino que también es esencial creer en las habilidades que tenemos para realizar esta actividad. Por lo tanto, podemos intuir que, si valoramos positivamente nuestras destrezas para interpretar, tendremos más posibilidades de realizar un buen ejercicio, mientras que, si pensamos que no estamos a la altura, la calidad del producto disminuirá.

Garrido Martín (2000, 10) confirma esta idea. Explica que la autoeficacia tiene varias funciones. Cuando uno no se siente capaz de llevar a cabo una actividad, es más propenso a fracasar. Así mismo, las reacciones de la gente ante el fracaso cambian: mientras unos lo achican a la falta de esfuerzo, otros se consideran incapaces. Todo esto impacta en el esfuerzo que las personas le dedican a una tarea.

Resulta coherente aplicar estas nociones a la formación de intérpretes y no solo al aprendizaje de idiomas debido a que encontramos varios paralelismos. Por ejemplo, Krashen (1998) nos dice que es necesario conocer las bases teóricas de un idioma (pronunciación, gramática, etc.), aunque en una conversación real no suele haber tiempo para detenerse a pensar en cómo se transmite el mensaje, sino en qué se transmite. En la interpretación, ocurre algo parecido. Hay bases teóricas que son esenciales para llevar a cabo en la actividad, pero a la hora de la verdad, puede ser complicado aplicar los conocimientos teóricos en la práctica. Por lo tanto, al hablar un idioma extranjero, al igual que al interpretar, podremos encontrar obstáculos que dificulten la óptima expresión.

3.2.1 El estrés y la ansiedad

A continuación, nos centraremos en algunos conceptos que pueden afectar a la estabilidad emocional en relación con la interpretación: el estrés y la ansiedad. Hablaremos de por

qué aparecen en esta actividad, no solo en el ámbito profesional, sino también durante el proceso formativo.

El estrés es un concepto fundamental, puesto que se trata de un factor que afecta en mayor o en menor medida a los intérpretes durante su actividad profesional. El estrés es una respuesta que se da cuando una persona se enfrenta a una situación que considera amenazante o que excede o iguala sus capacidades para superarla. También es común en el contexto formativo. Canqui Flores et al. (2019, 159) explican que es «un proceso de carácter adaptativo y esencialmente psicológico, que implica respuestas de afrontamiento de los estudiantes ante las condiciones propias de la vida académica y que favorecen la aparición de síntomas de desequilibrio».

Otra noción importante es la ansiedad, la cual muchas veces se confunde con el estrés. Según Sierra et al. (2003, 15) «la ansiedad se relaciona con la anticipación de peligros futuros, indefinibles e imprevisibles». Además, marca la diferencia entre la «ansiedad estado» y la «ansiedad rasgo». La primera («ansiedad estado») hace referencia a una fase emocional temporal. Sin embargo, esta puede presentarse como una patología cuando se activa automáticamente. La segunda («ansiedad rasgo») se pone de manifiesto como una tendencia individual a responder de manera ansiosa ante ciertas situaciones; es decir, va ligada a la personalidad.

Por lo tanto, podemos marcar desde ya una diferencia substancial entre el estrés y la ansiedad. El estrés aparece como respuesta cuando la persona está sumergida en una situación exigente, mientras que la ansiedad está ligada a la preparación mental y a la manera de reaccionar de cada individuo. Además, Sierra et al. (2003, 16) remarcan que existe «una gran variabilidad interindividual en cuanto al rasgo de ansiedad, debido a la influencia tanto de factores biológicos como aprendidos; así pues, algunos sujetos tienden a percibir un gran número de situaciones como amenazantes, reaccionando con ansiedad, mientras que otros no le conceden mayor importancia».

A pesar de todo, el estrés no siempre es malo y conviene separar el «*eustrés*» del «*distrés*». Según Márquez (2013, 21), el «*eustrés*» ocurre cuando nuestro organismo alcanza un nivel de activación «óptimo para llevar a cabo nuestras actividades cotidianas, especialmente aquellas que requieren una respuesta inmediata». Por otro lado, el «*distrés*» se da cuando esta activación del organismo es excesiva o inadecuada, ya sea en términos físicos o mentales. De nuevo, se afirma que la valoración propia para afrontar las situaciones desempeña un papel fundamental en la manifestación de estos tipos de estrés.

Varios autores afirman que el estrés es un elemento inherente en la interpretación. Como hemos dicho anteriormente, el Modelo de esfuerzos de Gile (1995, 2020) propone una serie de exigencias durante la actividad que pueden llevar a que el intérprete cometa errores. Esto podría explicar el estrés que supone la interpretación. Sin embargo, hay estudios que hablan de elementos que añaden estrés durante la interpretación.

A continuación, retomaremos algunas de las actividades que se realizan en las clases de interpretación con el fin de entender mejor el peso del factor emocional y, más concretamente, del estrés en este ámbito.

En primer lugar, durante la asignatura de Fundamentos de la interpretación, el alumnado tendrá que exponer su discurso delante de una clase. Luego, también se requiere que se ofrezcan las interpretaciones. Esto, por lo tanto, lo podemos vincular directamente al miedo a hablar en público, sobre el cual Bados López (2005, 2) afirma que

aunque a muchas personas les gustaría poder expresar opiniones o intervenir en público, su falta de habilidades y/o su miedo a hablar en público (MHP) les retraen a la hora de hacerlo. Además, caso de verse presionadas a intervenir en público, tienden a evitar esto de un modo u otro y si no pueden conseguirlo, su actuación resulta notablemente deficiente.

Es importante también tener en cuenta que en el «sistema cognitivo aparecen dificultades para pensar como imposibilidad de recordar cosas importantes, confusión, dificultad para concentrarse y dificultad para encontrar las palabras» (Bados López 2005, 2), lo cual influye directamente con la actividad que se está llevando a cabo y en la cual «el componente retórico tiene un papel fundamental en la transmisión del mensaje» (Alonso Araguás 2005, 1109).

Además, hablar en público se vincula a los sentimientos de inseguridad o a la preocupación por el resultado (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2001, 107). Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) realizaron un cuestionario al que respondieron casi 200 alumnos del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I. En este estudio buscaban arrojar luz sobre la relación entre la ansiedad y el hecho de interpretar ante un público. Obtuvieron unos resultados interesantes, los cuales «informan de que la ansiedad estado y el miedo a hablar en público están relacionados entre sí, pero no mantienen relación con el rendimiento. En este sentido, la ansiedad no media la relación entre el miedo a hablar en público y el rendimiento» (p. 43). A pesar de esto, Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2002) mencionan estudios que han obtenido otros resultados, como *Anxiety and academic performance: A meta-analysis of findings* de Bettina Seipp,

en el que se concluye que hay una relación negativa entre la ansiedad y el rendimiento académico.

Por otro lado, en cuanto a la recepción de valoraciones, Gibbs y Simpson (2007) afirman que «el estudiante percibe probablemente la calificación como indicador de su habilidad personal o incluso como una valoración de su persona, porque en general se trata de una evaluación normativa que indica dónde se sitúa uno con relación a los otros. Una calificación baja puede dañar la «autoeficacia» de un estudiante (...)». De este modo, las críticas negativas pueden llegar a causar malestar y afectar al alumnado de manera perjudicial. Esto es frecuente en las clases de interpretación, ya que se le suele proporcionar algún tipo de valoración al estudiantado después de cada intervención. Como hemos visto, la autoeficacia es útil y si se ve reducida aparecerán consecuencias como la pérdida de motivación. Siguiendo la misma línea, De la Cruz Recio (2018, 33) opina que «una exposición durante semanas a evaluaciones “personales” sin un previo entrenamiento psicológico emocional, es contraproducente y acentúa la sobrecarga cognitiva».

Cabe destacar aquí que, siguiendo la hipótesis del filtro afectivo desarrollada por Krashen (1998), el estado anímico, junto a otros factores emotivos, puede influir en la motivación del estudiante a la hora de adquirir o aprender idiomas. Sin embargo, como hemos visto con las teorías de autoeficacia, también podría resultar pertinente aplicarlo a la formación en interpretación. Con esto queremos decir que, en caso de que la recepción de críticas aumente el malestar anímico, también se verá afectada la motivación¹ del alumnado.

Por otro lado, Según Hierrezuelo García et al. (2023, 123) «debido a la complejidad de los procesos mentales en los que incurre el intérprete para realizar esta actividad se habla de la necesidad de automatizar los procesos u operaciones correspondientes para liberar capacidades y facilitar el desempeño del intérprete». En este caso, la recursividad léxica es algo que puede perjudicar a quien interpreta debido a que se puede quedar en blanco en medio de una interpretación, es decir, sin saber qué decir o cómo decirlo. Esto está relacionado con la naturaleza de la interpretación, que como hemos dicho, implica dar un contenido traducido al instante. Mientras esto ocurre, la situación puede empeorar debido a que los oyentes esperan una recepción fluida de la información mientras el intérprete busca una palabra adecuada o correcta. En interpretación simultánea, unos segundos

¹ Podemos definir la motivación como «un proceso dinámico, cambiante, que genera, mantiene y dirige una conducta orientada hacia una meta, ya que, si ésta no existe, no existe conducta motivada» (Rodríguez Pérez 2012, 383).

pueden significar la pérdida de información importante. Con relación a esto podemos destacar la importancia de los automatismos, es decir, la ejecución automática o inconsciente de una actividad. Con ello nos podemos referir tanto a la traducción automática de algunos términos o expresiones, como a la manera de reaccionar frente a ciertos oradores o rasgos del discurso.

Por otro lado, durante la asignatura del segundo semestre, Introducción a la interpretación simultánea, la gestión del espacio puede suponer un elemento estresor debido a que puede resultar claustrofóbico o novedoso encontrarse en una cabina. Además, también se ha de saber gestionar una consola con varios canales de entrada y de salida, un micrófono y auriculares, con sus respectivas funciones. En ocasiones incluso será necesario modular el volumen u otros elementos mientras se interpreta o cambiar la dirección del micrófono. En relación con lo anterior, cabe explicar que se ha de trabajar con otra persona en cabina («concabino» o «concabina» en la jerga del propio profesorado). La presencia de dos personas es necesaria para gestionar los tiempos de trabajo y se concibe como una ayuda en diversos momentos: búsqueda de documentación, de un término, anotación de nombres o cifras, posibles ataques de tos, etc), tal y como ocurre en el mercado profesional. Sin embargo, entre el alumnado esta práctica tan normal es algo novedoso y se puede dar el caso en que trabajen de manera distinta y se entorpezcan o la ayuda resulte contraproducente. Además, «si predomina la competitividad, la rivalidad o la superioridad por encima de la confianza y la predisposición a ayudar en momentos de dificultad, puede que la inseguridad y los niveles de estrés aumenten» (Shirom 1982 en Sanmiquel 2020, 13).

En un trabajo más reciente, Sanmiquel Puig (2020) lleva a cabo una encuesta en la que le pregunta a 13 intérpretes profesionales algunos de estos factores que pueden provocar estrés a la hora de interpretar, a los que llama «los factores estresores». Estos mismos los divide en los físicos (iluminación, ver el rostro del orador o el soporte físico para el bloc) y los psicológicos (tema del discurso, acentos del ponente velocidad del orador o el «concabino»). Llega a varias conclusiones; en primer lugar, la subjetividad del estrés, el cual varía dependiendo de la percepción personal de cada intérprete. Por otro lado, afirma que las estrategias para gestionar el estrés son muy variadas y dependen del desarrollo profesional. También, al igual que en la obra de Kurtz (2003), Sanmiquel Puig (2020, 46) afirma que es «prácticamente imposible interpretar sin estrés».

Kurtz también resume los aspectos que incrementan el estrés en la interpretación. Se ha de tener en cuenta que, como hemos dicho, esta actividad requiere una concentración y

atención elevadas, en ocasiones durante un largo periodo de tiempo. Además, menciona la posibilidad de encontrarse con una gran variedad de temas, oradores y acentos, lo cual dificulta la capacidad de automatizar por completo los esfuerzos (escucha y análisis, producción y memoria). Otros aspectos importantes son la posibilidad de fracasar o el flujo constante de información.

Como hemos visto, en las aulas de nuestra facultad estos factores están presentes. Ahora queremos saber la percepción y las opiniones del estudiantado al respecto y para ello hemos llevado a cabo una encuesta en la que profundizaremos en el siguiente apartado.

4. Resultados

Para llevar a cabo el proceso de recolección de datos tuvimos en cuenta la lista de participantes de una de las asignaturas obligatorias para todo el alumnado de 4º curso. A partir de ahí, contactamos de manera individual con las personas que encajaba en el perfil que buscamos. En la lista figuraban 73 estudiantes, aunque finalmente contamos con la implicación de 46.

Nos servimos de la extensión de Google llamada Formularios. Decidimos que las respuestas deberían ser anónimas, de esta manera las personas que participaban se podrían sentir más libres a la hora de contestar. Sin embargo, esta aplicación nos permite vincular los resultados a la extensión Hojas de cálculo, donde podemos observar la hora y la fecha en la que cada persona realizó la encuesta, así como todas las respuestas que seleccionó. Esto nos puede ayudar profundizar más, puesto que nos permite identificar patrones o relacionar las preguntas.

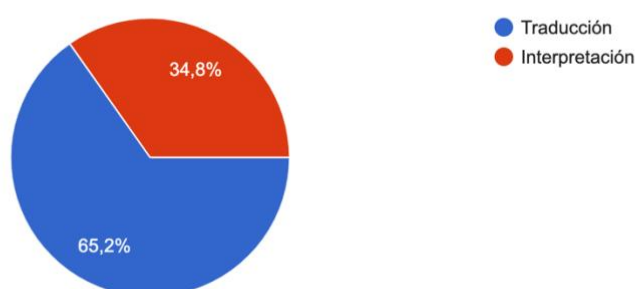
A continuación, pasaremos a analizar dichas respuestas. Trataremos las preguntas por orden y dividiéndolas en los cuatro bloques que hemos mencionado. Así, comentaremos las cifras y los porcentajes (de mayor a menor), y al final de cada bloque formaremos algunas opiniones basadas en los datos.

4.1 Análisis de las respuestas

Primer bloque (1-4)

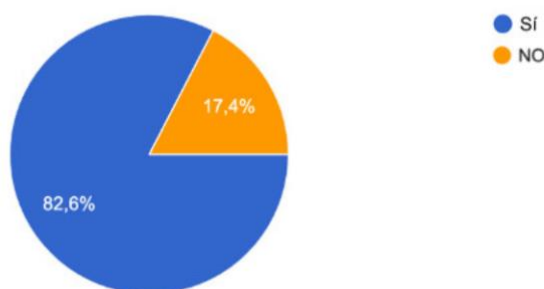
La primera pregunta nos permite averiguar cuántas personas han participado (46) y qué itinerario han elegido. Observamos así dos grupos, uno de estudiantes en el itinerario de traducción (30) y otro en el itinerario de interpretación (16). En un primer plano, vemos que el número del primer grupo duplica casi al del segundo.

1 ¿Qué itinerario has elegido?
46 respuestas



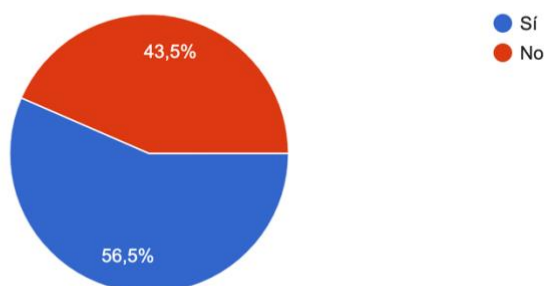
En la pregunta 2 nos centramos en el estrés negativo. Descubrimos que un 82,6 % de los y las participantes (38) han experimentado un estrés negativo, mientras que el 17,4 % (8) no lo ha hecho.

2 ¿La interpretación te ha generado o te genera un estrés negativo?
46 respuestas



En la pregunta 3 vemos una mayor diferencia en cuanto a la pregunta anterior. El 56,5 % de las personas (26) dicen que el estrés ha influido en su elección de itinerario, mientras que el 43,5 % (20) afirman lo contrario.

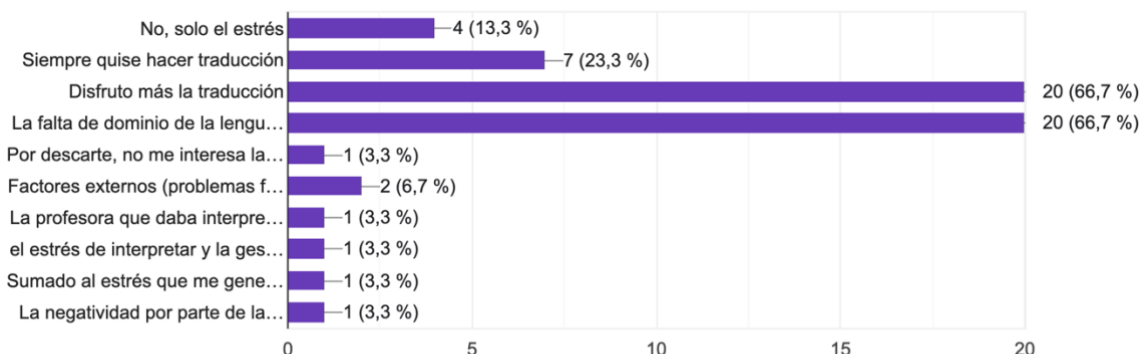
3 ¿El estrés te ha condicionado a la hora de elegir un itinerario u otro del grado?
46 respuestas



En la pregunta 4 han destacado dos preguntas con la mayoría de las respuestas. En ambas, 20 personas han respondido que disfrutaban más la traducción y que carecen del dominio necesario de la lengua C. La siguiente pregunta más compartida es «Siempre quise hacer traducción» con 7 respuestas. Cuatro participantes afirman que el único factor que ha influido en su elección del itinerario es el estrés. Por último, otras cuatro personas han utilizado la respuesta abierta, dos de ellas mencionan el factor emocional y las otras dos el papel del profesorado.

4 En el caso de haber escogido el itinerario de traducción, ¿hay otros factores que hayan influido en la elección?

30 respuestas



Es interesante observar que para más de la mitad de los participantes el estrés tuvo un impacto en la elección de itinerario, ya sea en mayor o menor medida. Sin embargo, aunque el estrés sea relevante en esta decisión de especialización, existen otros factores que influyen en ella, principalmente la falta del dominio necesario de una segunda lengua extranjera y a los gustos personales. Además, 12 de las personas que han sentido un estrés negativo dicen que eso no ha influido en su decisión. Quizás, a pesar de ser algo generalmente desfavorable, para algunas personas es más perjudicial que para otras, por lo que para una parte del estudiantado será un factor determinante, mientras que para la otra no.

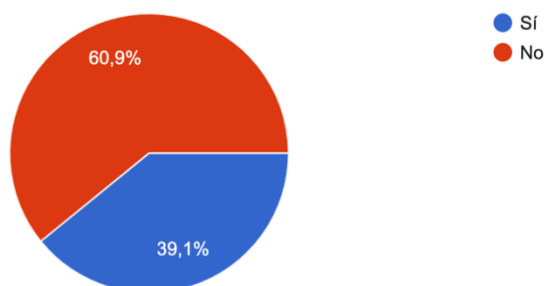
Pasamos ahora a centrarnos en las causas del estrés y en otros factores que alteran el equilibrio emocional.

Segundo bloque (5-9)

En la pregunta 5 observamos que el 60,9 % de las personas encuestadas (28) no han sido diagnosticadas con ningún trastorno psicológico o psiquiátrico, mientras que el 39,1 % (18) sí lo ha sido.

5 ¿Te han diagnosticado algún trastorno psicológico o psiquiátrico que afecte a tu rendimiento?
(TDAH, TOC, TEA, depresión, ansiedad, etc.)

46 respuestas

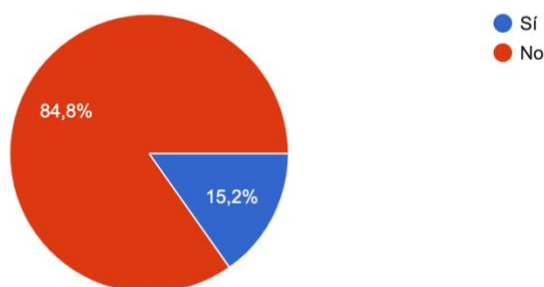


Con relación a la pregunta 5, la pregunta 6 nos revela que el 84,8 % (39) de los y las participantes no han utilizado ninguna medicación que afecte a su rendimiento a la hora de interpretar. Por otro lado, el 15,2 % (7) sí lo ha hecho.

Las cifras de las preguntas 5 y 6 nos resultan impactantes por la magnitud de personas afectadas por este tipo de afecciones. Se trata de una situación que afecta al rendimiento de un número importante de participantes y, por lo tanto, consideramos que debería tenerse en cuenta.

6 ¿Te han pautado una medicación que afecte a tu rendimiento a la hora de interpretar?

46 respuestas



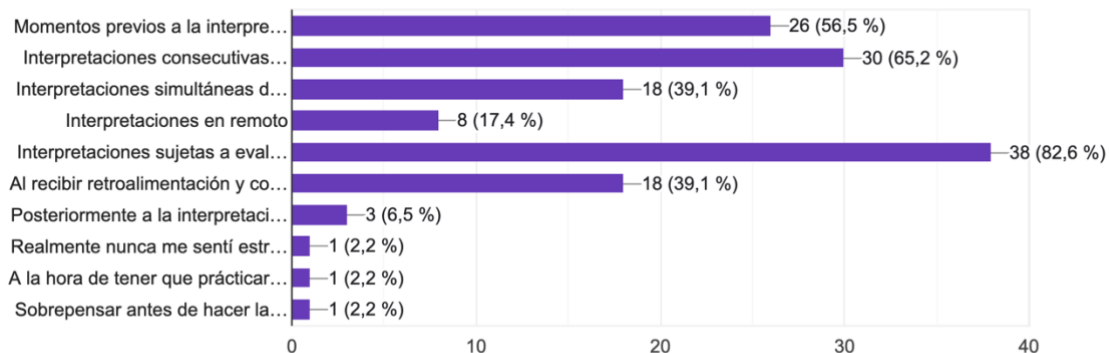
En la pregunta 7 vemos que los momentos en los que el estudiantado siente más estrés son variados. Solo dos personas han respondido una sola opción; es decir, la mayoría de las personas que han participado encuentran dos o más momentos alrededor de la actividad de la interpretación igualmente estresantes. La respuesta más mencionada es la 5ª, es decir, durante aquellas evaluaciones sujetas a evaluación (38). La siguiente opción más frecuente es la de interpretaciones consecutivas con público (30), seguida de la 1ª: momentos previos a la interpretación (26). Las opciones 3ª y 6ª han obtenido la misma cantidad de votos (18), es decir, en interpretaciones simultáneas con audiencia y al recibir

retroalimentación. Ocho personas han escogido la 4ª respuesta, interpretaciones en remoto y solamente 3 han seleccionado la 7ª, posteriormente a la interpretación.

Gracias a la respuesta abierta, utilizada por 3 personas, descubrimos otros puntos de vista. Una respuesta hace referencia a los momentos de práctica autónoma en casa. Otra persona aclara que en ningún momento experimentaba estrés. Finalmente, un tercer participante la utiliza para aclarar que tanto antes como después de la interpretación piensa en los posibles errores que podría cometer, así como en los que ha cometido.

7 Sabemos que la interpretación es una actividad mentalmente exigente, ¿en qué momentos percibías (en 3º) o percibes (en 4º) un mayor pico de estrés?

46 respuestas

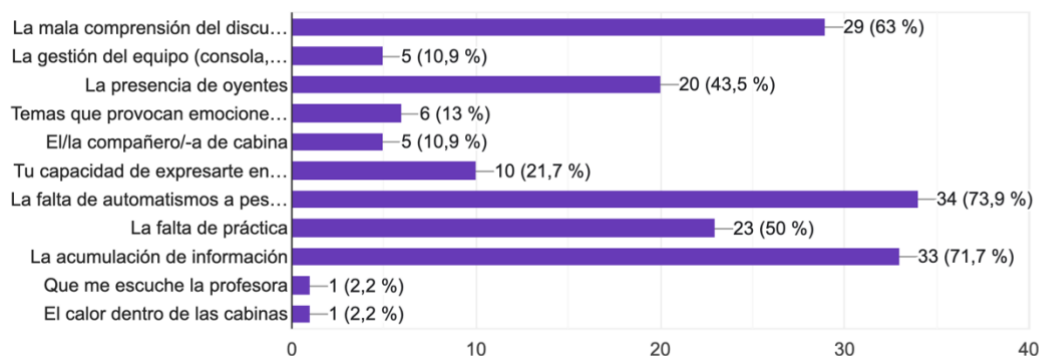


En la interrogación número 8 también observamos un gran número de respuestas seleccionadas, las cuales están bastante repartidas. Esta pregunta, así como la anterior, nos puede servir para confirmar la complejidad de la interpretación, debido a que contemplamos la combinación de varios momentos y factores que pueden resultar estresantes. Solamente una persona ha escogido una única opción (falta de automatismos). Esta respuesta coincide con la más seleccionada, ya que cuenta con 34 votos. Un poco por detrás encontramos «la acumulación de información», con 33 selecciones. La 1ª opción fue seleccionada 29 veces, se corresponde con la mala comprensión del discurso. La mitad de las personas encuestadas considera que la falta de práctica aumentaba el estrés que sentían. A continuación, encontramos la presencia de oyentes, con 20 votos. Con menos unanimidad, está la 6ª pregunta, que hace alusión a la capacidad de expresarse en varios registros. La respuesta sobre las emociones fuertes presentes en los discursos obtuvo 6 votos. Con un 10,9 % (5) están las respuestas 2ª y 5ª (la gestión del equipo y el/la compañero/-a de cabina). Finalmente, dos participantes

utilizan la respuesta abierta, en una se menciona la temperatura elevada en la cabina y otra que el profesorado esté escuchando como factores que causan estrés.

8 ¿Cuál de los siguientes supuestos te resultaban/resultan personalmente más estresantes?

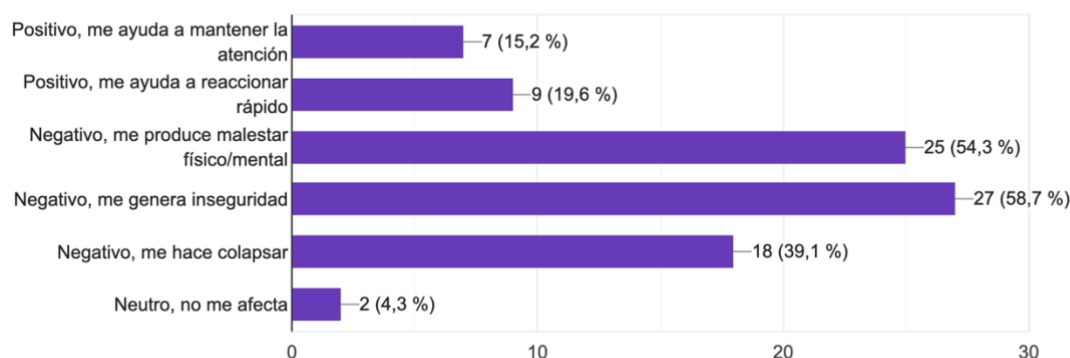
46 respuestas



En la pregunta 9 hablamos de los tipos de estrés. Cabe destacar la negatividad del estrés («*distrés*»), frente al estrés positivo («*eustrés*») o neutro. La opción con más votos es la 4ª: a 27 personas el estrés les genera inseguridad. Por detrás están el estrés que causa malestar y el que causa colapsos, con 25 y 18 participantes que lo han seleccionado, respectivamente. Luego pasamos al estrés positivo. A 9 estudiantes les ayuda a reaccionar más rápido y a 7 a mantener la atención. Por último, 2 personas consideran que no les afecta, por lo que sería un estrés neutro.

9 ¿Cómo solías/sueles percibir el estrés que te genera interpretar?

46 respuestas



Por lo tanto, gracias a estas preguntas, podemos afirmar que, en la mayoría de los casos, el estrés se percibe de manera negativa (*distrés*). Además, lo más frecuente es que se manifieste en forma de inseguridad o incluso de malestar físico y/o mental. Con todo, hay un porcentaje menor de personas a las que el estrés proporciona efectos positivos, a lo

que llamamos *eustrés*. Cabe mencionar que ambos efectos pueden combinarse o alternarse, por ejemplo, hay quien experimenta una mayor inseguridad, pero reacciona más rápido. De cualquier modo, en la mayoría de los casos, el estrés tiene una función y no deja a casi nadie indiferente durante las interpretaciones.

Además, gracias a la Hoja de cálculo, sabemos que, de las 18 personas diagnosticadas con algún tipo de trastorno de la salud mental, 17 afirmaron que la interpretación les genera o les ha generado un estrés negativo en la pregunta 2. Por otro lado, solo 1 de estas 18 personas considera el estrés como un factor únicamente positivo (hay 4 personas a las que les afecta de manera positiva y negativa). Así mismo, 6 de estas 18 personas han seleccionado las tres manifestaciones del estrés negativo (inseguridad, malestar y colapsos). Como vemos, todo apunta a que las personas que padecen alguna de estas afecciones son más propensas a verse perjudicadas por el estrés.

Es interesante comentar la pregunta 7 desde otro punto de vista. En ella, 26 personas seleccionaron “momentos previos a la interpretación” para señalar los periodos de mayor estrés. Como vimos en el apartado 3.2.1, uno de los rasgos de la ansiedad es que se suele relacionar con la preparación mental frente a una actividad o un acontecimiento. Esto nos lleva a pensar que los sentimientos relacionados con la ansiedad causados por la interpretación son frecuentes en nuestras aulas.

Por otro lado, en rasgos más generales, queda claro que el momento en el que más estrés produce en las asignaturas de interpretación es durante las prestaciones del estudiantado sujetas a evaluación. Por lo tanto, podemos intuir que, a pesar de la importancia del estrés relacionado a la interpretación, una parte de su presencia se vería eliminada en el mercado profesional.

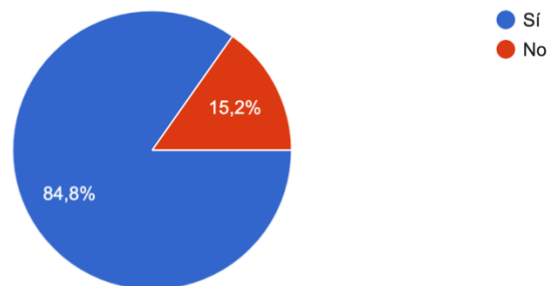
Con relación a los supuestos que causan más estrés, de nuevo podemos formar una opinión interesante que sigue la misma línea. Las opciones más seleccionadas remiten a la falta de automatismos y a la acumulación de información, dos factores que, como hemos visto, se llegan a dominar con el tiempo y la práctica. La carga cognitiva que supondrían en intérpretes profesionales sería menor y por lo tanto el estrés también. Con menos respuestas, pero con una cantidad significativa, observamos que la falta de práctica es considerada uno de los factores que afecta a más estudiantes, lo cual puede avalar a lo que nos referimos.

Tercer bloque (10-13)

Pasamos ahora a analizar el papel del profesorado. En la pregunta 10 observamos que para el 84,8 % de los y las participantes (39) el profesorado influye en su bienestar, mientras que un 15,2 % (7) no nota una diferencia en función del docente.

10 ¿Hay docentes con quien te sentías/sientes más a gusto o con más estrés durante una interpretación?

46 respuestas



En la pregunta 11 las personas encuestadas responden abiertamente. Para analizar los resultados, hemos leído las respuestas y hemos encontrado un patrón, es decir, un gran número de participantes ha tocado el mismo tema. Las actitudes y características que más gente valora en el profesorado de cara a mermar el estrés tienen que ver con la manera en la que se presentan los comentarios, críticas y fallos de las prestaciones del alumnado. De hecho, 34 participantes han mencionado este factor en sus respuestas. Un ejemplo es la respuesta 5: «Que sean sinceros a la hora de evaluar, pero desde un punto de vista motivador, compensando las críticas con algún aspecto positivo de la prestación». Dos rasgos que se repiten en varias respuestas son la empatía (10) y la comprensión (12). Otro factor que se suele valorar positivamente es la crítica constructiva, algo que se menciona en 18 de los 46 formularios.

Hay otras respuestas que no tienen que ver con lo anterior. Por ejemplo, un o una participante cree «que no pueden hacer mucho para evitar que me estrese porque me voy a estresar igual». Por otro lado, otra persona encuestada valora que le «hubieran puesto bien en contexto sobre el tema que se iba a tratar o la complejidad que va a tener». Otras palabras que surgen en más de una ocasión son la calma, la cercanía y la sinceridad por parte del profesorado.

11 ¿Qué características o actitudes valoras más en un docente para afrontar una interpretación con menos estrés?

46 respuestas

En la pregunta 12 se sigue una misma línea con respecto a la pregunta anterior. Del total de 46 respuestas, 32 mencionan la manera de dar comentarios críticos al alumnado tras las prestaciones. Aquí las palabras clave son diferentes, pues se recurre más a críticas «destructivas» o que no son constructivas (10). También es frecuente que se considere perjudicial que los comentarios sean únicamente negativos o que el o la docente se enfoque solo en los errores (15). Aparecen términos como la pasivo-agresividad, la humillación o la burla.

En cuanto a la retroalimentación, un o una participante proporciona un punto de vista opuesto, afirmando que «Resulta poco coherente que en clase los comentarios posteriores a una interpretación sean totalmente positivos y en las calificaciones sean todo lo contrario».

Hay otras respuestas que se centran en factores distintos. Varias hablan de las expectativas que existen sobre el alumnado (7). Otras están relacionadas a los gestos y miradas del profesorado durante las prestaciones (4). Otra persona encuestada expresa que valora como algo desfavorable el hecho de que el profesorado afronte «la práctica de la interpretación desde la negatividad. Es decir, utilizar ejemplos de malas interpretaciones para menospreciar a otros profesionales. De esta manera solo se consigue crear un ambiente negativo en el que no hay lugar para el error y aumenta el estrés de la clase».

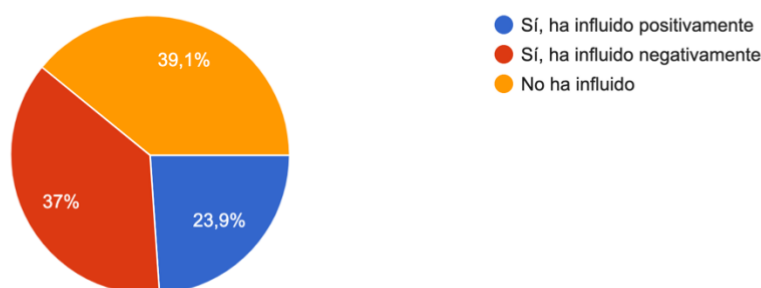
12 ¿Que características o actitudes de un docente te hacen afrontar una interpretación con más estrés?

46 respuestas

En la pregunta 13 los y las participantes están divididos en tres bloques. El grupo más grande es aquel que afirma que el profesorado no ha influido en la elección de itinerario, con un 39,1 % de los votos (18). A continuación, encontramos el grupo en el que el profesorado ha influido de manera negativa, con un 37 % (17). Finalmente, el tercer bloque se corresponde con el 23,9 % (11) de los participantes a quienes les ha influido positivamente.

13 ¿Ha influido el profesorado en tu elección de itinerario mediante comentarios, evaluaciones, charlas, etc.?

46 respuestas



Habiendo visto esto, es importante decir que el profesorado posee un rol fundamental, puesto que influye directamente en la actitud del estudiantado y en la elección de itinerario de más de la mitad, ya sea positiva o negativamente. Además, parece que quedan bastante claras las actitudes que afectan a más estudiantes: aquellas relacionadas con las evaluaciones y comentarios críticos. Según la percepción de una cantidad considerable de los participantes, hay docentes que basan su manera de evaluar las interpretaciones exclusivamente en detectar los fallos, lo cual constituye un estrés añadido en el alumnado. Como hemos visto, las interpretaciones sujetas a evaluación suponen un mayor pico de estrés para una cantidad elevada del estudiantado encuestado.

Cuando se mencionan burlas o críticas destructivas en nuestra encuesta, nos parece interesante reflexionar sobre cómo cambia la percepción en función de la persona. Es decir, un mismo comentario puede resultar una burla para alguien, mientras que para la otra parte se trata de un chiste inofensivo. Aunque sea algo subjetivo, en nuestras aulas el alumnado suele coincidir en que esto es algo común y negativo (así como la destructividad de las críticas), lo cual podría servir para confirmar que no se trata únicamente de una impresión del alumnado, sino de una realidad.

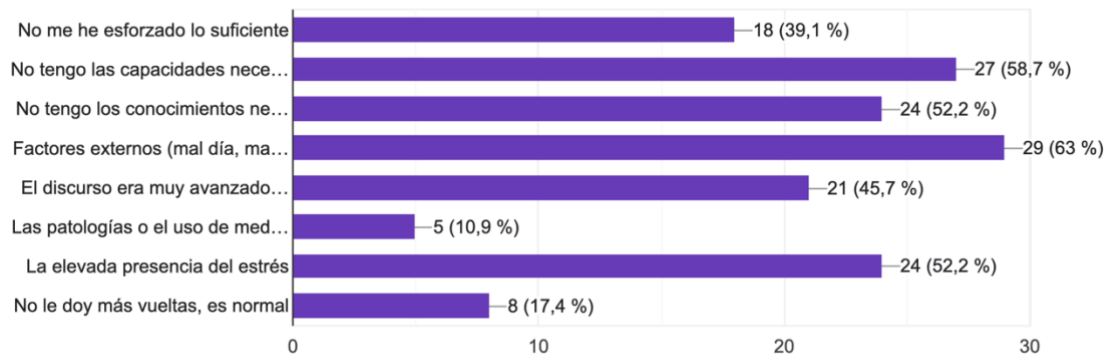
Cuarto bloque (14-16)

En la pregunta 14 vemos que la opción más seleccionada es la que hace alusión a los factores externos, con 29 votos. Va seguida de la 2ª respuesta, que habla de las capacidades, con 27. Luego encontramos dos respuestas (la 3ª y la 7ª) con 24 opciones, que son las que mencionan el estrés y los conocimientos necesarios. Con 21 y 18 votos tenemos las preguntas que achacan los errores al nivel del discurso y al esfuerzo realizado, respectivamente. Por detrás encontramos la 8ª respuesta: 8 personas afirman que

consideran que es normal. Finalmente, 5 participantes han seleccionado que la razón puede deberse a las patologías o al uso de medicamentos.

14 En caso de haber obtenido unos resultados negativos en una interpretación, ¿a qué solías/sueles achacar los problemas?

46 respuestas

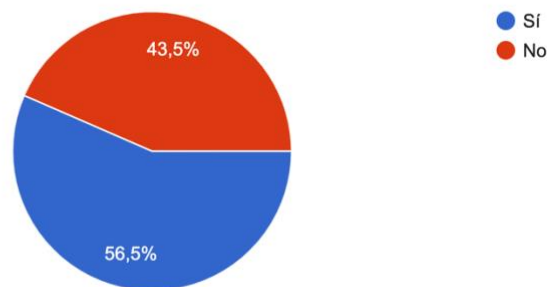


En la pregunta 15 vemos que el 56,5 % (26) de los y las participantes de la encuesta opinan que las clases de interpretación han contribuido en su desarrollo de la inteligencia emocional, mientras que un 43,5 % (20) consideran que no.

15 ¿Consideras que la interpretación te ha ayudado a desarrollar una mayor inteligencia emocional?

Con inteligencia emocional nos referimos a la hab... pensamientos y acciones. Salovey y Mayer (1990)

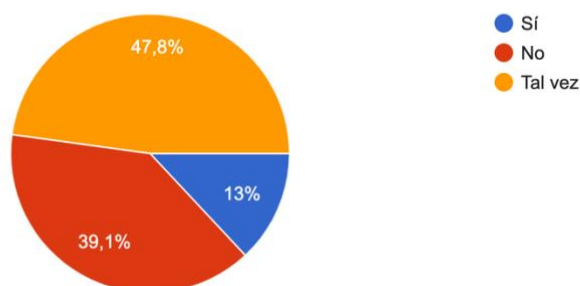
46 respuestas



Por último, en la pregunta 16, observamos que casi la mitad de los y las participantes (22) no tienen claro si se dedicarán a la interpretación en el futuro. Por otro lado, un 39,1 % (18) dicen que no lo harán, mientras que un 13 % (6) afirma que sí.

16 ¿Tienes pensado trabajar como intérprete en un futuro?

46 respuestas



En cuanto a la autoeficacia, podemos intuir que una parte del alumnado no se siente «autoeficaz» basándonos en las respuestas de la pregunta 14, en la que el 58 % de los y las estudiantes achacan los malos resultados de las interpretaciones a sus capacidades. También llama la atención el hecho de que solamente seis personas afirman que trabajar como intérprete está en sus planes. Sin embargo, el porcentaje de participantes que no lo tiene claro alcanza casi la mitad.

5. Conclusiones

Resumiendo, podemos obtener las siguientes conclusiones:

- El papel del estrés es clave en la elección de un itinerario u otro, sobre todo debido a la cantidad de personas a las que les afecta. Sin embargo, es complicado o incluso imposible determinar exactamente la magnitud de su influencia en esta decisión, debido a la subjetividad de la percepción del estudiantado y a que se combina con otros factores que intervienen en la elección de itinerario.
- Gran parte del estrés que supone la interpretación en el estudiantado de nuestras aulas está relacionado con factores propios del ámbito académico y del proceso formativo. De cualquier forma, resulta paradójico que para llegar a tener práctica se ha de pasar por una formación y una educación en la que exponerse a estos factores es necesario de alguna manera.
- El profesorado tiene una gran influencia sobre el alumnado y su elección de itinerario. Las evaluaciones y comentarios que otorga tienen mucha importancia y deberían entregarse de una manera más positiva y provechosa. Este también representa un factor estresante para el alumnado, pero a lo mejor el impacto podría reducirse tomando en consideración la opinión y la situación del alumnado.
- Podría resultar útil estudiar o mencionar las teorías sobre la autoeficacia en las aulas para ayudar a aquellos y aquellas estudiantes que se sienten incapaces de interpretar, aunque sean competentes. Quizás de esta manera mejoraría la tasa de éxito y se potenciaría el talento.

Finalmente, por motivos de tiempo y extensión del trabajo, no hemos podido profundizar en temas que sería interesante investigar en el futuro. Por ejemplo, sería útil investigar cómo afectan concretamente los medicamentos y los trastornos psicológicos y psiquiátricos a la hora de interpretar. Si hay capacidades o destrezas que se ven obstaculizadas o completamente anuladas por alguno de estos factores, cabe estudiarlo, ya que, como hemos visto, es probable que afecte a una porción significativa de los estudiantes.

Igualmente, se podría indagar de forma más concreta el impacto que tienen las evaluaciones sobre el alumnado en función de cómo se impartan, de modo que cualquier docente pueda tener una influencia lo más positiva posible. Quizás una buena forma de

hacerlo sería desarrollar un método de evaluaciones para el ámbito de la formación de intérpretes que busque propiciar la motivación y reducir el estrés del alumnado.

6. Referencias bibliográficas

- Acero Montoya, María Alejandra. 2020. Estrés laboral y sus consecuencias en la salud que afectan el rendimiento. Trabajo de grado, Fundación Universidad de América.
- Alonso Araguás, Iciar. 2005. Las técnicas de oratoria y comunicación oral en el aula de interpretación consecutiva. Propuesta de un módulo introductorio. *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (febrero): 1106-23.
- Bados López, Arturo. 2015. Miedo a hablar en público: naturaleza, evaluación y tratamiento. *Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona* (mayo).
- Bisquerra Alquina, Rafael. 2006. Orientación psicopedagógica y educación emocional. *Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra*: 9-25
- Canqui Flores, Bernabé, Mendoza Mollocondo, Charles Ignacio, Torres Cruz, Fred, Fuentes López, José, Gómez Campos, Rossana, Viveros Flores, Antonio, Rivera Portugal, Margot y Cossío Bolaños, Marco. 2019. Validez, confiabilidad y baremación para medir la auto-percepción del estrés académico de estudiantes universitarios. *Academia de Ciencias Médicas de Bilbao* (noviembre): 158, 65.
- Casas Anguita, Juana, Repullo Labradora, José Ramón y Donado Campos, Juan de Mata. 2003. La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de los datos (I). *Atención primaria: Publicación oficial de la Sociedad Española de Familia y Comunitaria* (mayo): 527-38.
- Chacón Corzo, Carmen Teresa. 2006. Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Universidad de Los Andes Táchira*. (diciembre): 44-54.
- Darias Marrero, Agustín. 2006. Interpretación: tipos de situación comunicativa y didáctica. Tesis, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- De la Cruz Recio, Manuel. 2018. Una propuesta didáctica para la formación de intérpretes basada en el pensamiento complejo. *redit: Revista electrónica de didáctica de la traducción y la interpretación* (noviembre): 28-43.
- Garrido Martín, Eugenio. 2000. Autoeficacia en el mundo laboral. *Apuntes De Psicología*: 9-38.
- Gibbs, Graham y Simpson, Claire. 2009. Condiciones para una evaluación continuada favorecedora del aprendizaje. *Cuadernos de docencia universitaria* (enero): 1-50.
- Gile, Daniel. 2020. 2020 update of the effort models and gravitational model. *Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3* (septiembre): 1-38.

- Gile, Daniel. 1995. *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*
- Gracia, Esther, Vidal Sellés, Naiara y Martínez Tur, Vicente (2016) Análisis de las características de estabilidad emocional en hombres y mujeres. *Psychologica*. (septiembre): 137-47
- Hierrezuelo García, Elizabeth, González González, Anabel y Díaz Otero, Marelis. 2023. Los hábitos y las habilidades de los intérpretes: fundamentos epistemológicos de su desarrollo. *Publicación del Centro de Estudios Pedagógicos de la Universidad de Las Tunas* (octubre): 121-47.
- Jiménez Ivars, Amparo. 2002. “Variedades de interpretación: modalidades y tipos” *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*: 1-15.
- Krashen, Stephen y Terrel, Tracy. 1998. *The Natural Approach Language Acquisition in the Classroom*
- Kurz, Ingrid. 2003. Physiological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices. *The Interpreters' Newsletter*. 51-67.
- Márquez Olalla, Juan Francisco. 2013. Impacto psicológico. El estrés, causas, consecuencias y soluciones. Intérprete de Conferencias frente a Intérprete en los Servicios Públicos. Trabajo fin de Máster, Universidad de Alcalá.
- Mora Teruel, Francisco. 2013. ¿Qué es una emoción? *ARBOR Ciencia, Pensamiento y Cultura*. (enero-febrero): 1-6.
- Naranjo Pereira, María Luisa. 2009. Una revisión teórica sobre el estrés y algunos aspectos relevantes de éste en el ámbito educativo. *Revista Educación* (octubre): 171-90.
- Pinazo Calatayud, Daniel y Jiménez Ivars, Amparo. 2001. “I failed because I got very nervous”. Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter*: 105-18.
- Pinazo Calatayud, Daniel y Jiménez Ivars, Amparo. 2002. Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: el caso de los intérpretes en período de formación. *Ansiedad y estrés*: 37-47.
- Rodríguez Pérez, Nieves. 2012. Causas que intervienen en la motivación del alumno en la enseñanza-aprendizaje de idiomas: el pensamiento del profesor. *Didáctica. Lengua y literatura* (marzo): 359-87
- Salovey, Peter y Mayer, John. 1990. Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, (marzo): 185–211.
- Sanmiquel Puig, Olga. 2020. Gestión del estrés en interpretación de conferencias. Trabajo fin de Máster, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Seleskovitch, Danica y Lederer, Marianne. 1989. *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*.
- Sierra, Juan Carlos, Ortega, Virgilio y Zubeidat, Ihab. 2003. Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-estar E Subjetividade* (marzo): 10-59.

7. Anexos

Anexo 1: respuestas completas

1 ¿Qué itinerario has elegido?

46 respuestas

Traducción: 30

Interpretación: 16

2 ¿La interpretación te ha generado o te genera un estrés negativo?

46 respuestas

Sí: 38

No: 8

3 ¿El estrés te ha condicionado a la hora de elegir un itinerario u otro del grado?

46 respuestas

Sí: 26

No: 20

4 En el caso de haber escogido el itinerario de traducción, ¿hay otros factores que hayan influido en la elección?

30 respuestas

No, solo el estrés: 4

Siempre quise hacer traducción: 7

Disfruto más la traducción: 20

La falta de dominio de la lengua C: 20

Por descarte, no me interesa la interpretación: 1

Factores externos (problemas familiares, económicos, de salud, etc.): 2

Otra...: 4

- «La profesora que me daba interpretación de alemán el año pasado me metió miedo en la reunión informativa del año pasado»
- «el estrés de interpretar y la gestión emocional»
- «Sumado al estrés que me generó en primero.»

- «La negatividad por parte de la profesora que me impartió Introducción a la simultánea»

5 ¿Te han diagnosticado algún trastorno psicológico o psiquiátrico que afecte a tu rendimiento? (TDAH, TOC, TEA, depresión, ansiedad, etc.)

46 respuestas

Sí: 28

No: 18

6 ¿Te han pautado una medicación que afecte a tu rendimiento a la hora de interpretar?

46 respuestas

Sí: 39

No: 7

7 Sabemos que la interpretación es una actividad mentalmente exigente, ¿en qué momentos percibías (en 3º) o percibes (en 4º) un mayor pico de estrés?

46 respuestas

Momentos previos a la interpretación: 26

Interpretaciones consecutivas delante de un público: 30

Interpretaciones simultáneas delante de un público: 18

Interpretaciones en remoto: 8

Interpretaciones sujetas a evaluación: 38

Al recibir retroalimentación y comentarios críticos: 18

Posteriormente a la interpretación: 3

Otra...: 3

- «Realmente nunca me sentí estresada, disfrutaba muchísimo de interpretar. Además, como no tengo vergüenza ninguna, tampoco tenía ningún problema con hablar en público.»
- «A la hora de tener que practicar en casa»
- «Sobrepensar antes de hacer la interpretación sobre cómo puede salirme mal o después los errores que he cometido»

8 ¿Cuál de los siguientes supuestos te resultaban/resultan personalmente más estresantes?

46 respuestas

La mala comprensión del discurso: 29

La gestión del equipo (consola, micrófono, cascos, etc.): 5

La presencia de oyentes: 20

Temas que provocan emociones intensas: 6

El/la compañero/-a de cabina: 5

Tu capacidad de expresarte en español en diferentes registros: 10

La falta de práctica: 23

La acumulación de información: 33

Otra...: 2

- «Que me escucha la profesora»
- «El calor dentro de las cabinas»

9 ¿Cómo solías/sueles percibir el estrés que te genera interpretar?

46 respuestas

Positivo, me ayuda a mantener la atención: 7

Positivo, me ayuda a reaccionar rápido: 9

Negativo, me produce malestar físico/mental: 25

Negativo, me genera inseguridad: 27

Negativo, me hace colapsar: 18

Neutro, no me afecta: 2

10 ¿Hay docentes con quien te sentías/sientes más a gusto o con más estrés durante una interpretación?

46 respuestas

Sí: 39

No: 7

11 ¿Qué características o actitudes valoras más en un docente para afrontar una interpretación con menos estrés?

46 respuestas

«No lo sé, creo que no pueden hacer mucho para evitar que me estrese porque me voy a estresar igual.»

«La asertividad y el refuerzo positivo»

«Saber que da feedback comprensivo y constructivo»

«Que sean sinceros a la hora de evaluar pero desde un punto de vista motivador, compensando las críticas con algún aspecto positivo de la prestación.»

«Valoro mucho que sea una persona agradable y cercana, pero sobre todo sincera. Aunque a veces toca ser duro, ese feedback se recibe mejor si el docente lo expresa con amabilidad. Todos somos alumnos en algún punto y que sean desagradables con nosotros no ayuda.»

«Que me hubieran puesto bien en contexto sobre el tema que se iba a tratar o la complejidad que va a tener.»

«Saber que voy a recibir una retroalimentación respetuosa o que haga discursos acorde al nivel en el que estamos.»

«Expresión facial neutra, que no muestre reacciones negativas mientras interpreto. A la hora de la retroalimentación, elección cuidadosa de las palabras y empatía con el alumnado.»

«empatía porque estamos aprendiendo y para comunicar los errores»

«Que no cuestionen la decisión de haber elegido el itinerario de interpretación.»

«La comprensión, las palabras positivas y la capacidad de hacernos ver que ellos también estuvieron ahí.»

«Que sepa darte bien el feedback, de manera constructiva, y que escuche bien tu discurso y te deje expresar tus razonamientos.»

«Capacidad de crítica constructiva y propuestas objetivas para mejorar mi interpretación.»

«Que sea comprensivo y que sepa comentarte posibles fallos tranquilamente sin ser tan negativo»

«Críticas constructivas, útiles y no personales.»

«empatía, flexibilidad»

«Considero que la virtud más importante que debe tener un docente en el ámbito de la interpretación es la paciencia y la empatía, debido a que siempre hay alumnos que se les dará mejor que a otros, especialmente cuando se empieza de cero y no se tienen nociones previas. De igual forma, creo que otra virtud vital que las críticas siempre sean constructivas y que estas no estén encaminadas a minar la confianza del alumno, dado que las críticas destinadas a mejorar son la clave para progresar en este ámbito.»

«Que se muestre vulnerable; es decir, que no actúe como una figura de autoridad que hace todo perfecto. Que sea empático y que el feedback sea constructivo.»

«Las críticas plenamente constructivas y que no denigren la autoestima del intérprete en formación, de forma que también se resalten los puntos positivos (si los hay) de nuestras prácticas en clase. Además, ser capaz de transmitir una actitud tranquilizadora y esperanzadora por parte del docente (es decir, que confíe en las

capacidades del alumnado) me habría ayudado a mantener la calma antes de y durante la interpretación.»

«Comprensión ante tus circunstancias»

«Críticas constructivas; que pregunten cuál ha sido tu sensación; actitud de que no se acaba el mundo por hacer una mala interpretación»

«La empatía a la hora de dar retroalimentación sobre todo si son negativos»

«Empatía»

«Que sean comprensivos y hagan críticas constructivas, sin menospreciar a los alumnos.»

«Empatía y comprensión a la hora de comunicar errores y cosas que mejorar»

«Calma, firmeza y comprensión hacia el estrés de los alumnos.»

«Hacer comentarios con tacto y, especialmente, hacerlos ofreciendo soluciones o recomendaciones»

«En primer lugar, que consiga hacer de la clase un espacio en el que los alumnos se sientan seguros y no tengan miedo a equivocarse. De este modo, el estrés previo a la interpretación se reduciría considerablemente (al menos en mi caso). También, que a la hora de valorar o comentar la interpretación del alumno haga referencia a errores o aciertos concretos y que resalte también los aspectos positivos. Es decir, que no solo se limite a hacer comentarios generales de errores que comete la mayoría de la clase, ya que el alumno se sentirá inseguro durante todo el curso y se frustrará al pensar que no avanza.»

«Que sean comprensivos y den críticas constructivas. Es decir, que valoren los aciertos, pero que destaquen también los errores y sobre todo cómo corregirlos.»

«Saber que no te va a juzgar, si no que los comentarios que haga van a ser siempre para que mejores y sin críticas destructivas.»

«Que durante el feedback los comentarios sean constructivos y hechos desde el respeto y el objetivo sea que yo mejore.»

«Comentarios constructivos, actitud acogedora»

«La sinceridad. Recomendación de consejos o ejercicios para mejorar, que el feedback no se limite a que estoy haciendo mal (que suelo saberlo ya). Equilibrio sano de exigencia y empatía. Ánimos.»

«La capacidad de hacer críticas constructivas. Es importante saber destacar los errores pero también los aciertos.»

«La capacidad crítica y objetiva y el saber demostrar interés por enseñar y por que el alumno aprenda, haciéndole ver sus errores de manera dinámica y no humillante.»

«Que el feedback sea honesto, pero no pasivo-agresivo. Que no haga sentir mal con las correcciones y, en caso de que haya muchos aspectos negativos, que mencione también aspectos positivos.»

«Que sean comprensivos y den críticas verdaderamente constructivas.»

«Que la crítica sea constructiva y esta se de una vez acabada la clase. Que el profesor/a no critique las interpretaciones de sus alumnos, él/ella es experto/a, nosotros/as no.»

«Empatía y comprensión hacia los alumnos que nos ponemos nerviosos al tener que hablar en público.»

«Que los comentarios que reciba después de haber hecho una interpretación (ya sea buena o mala) sean constructivos y que se den con un tono y lenguaje corporal positivo, es decir, que no sean pasivo agresivos.»

«Saber que no me juzgan y están ahí para ayudarme a aprender y mejorar. Saber qué los comentarios posteriores son realistas, sin maldad y por mi bien.»

«Que te den buen feedback y críticas constructivas después de escucharte, y que te animen a superarte y a solventar tus fallos.»

«Que sea comprensivo, que transmita calma.»

«Lo que más valoro es que no se centren solo en los aspectos negativos cuando corrigen y enfoquen el aprendizaje como una oportunidad de mejorar continua.»

«Que reconozcan el abanico de emociones negativas y el gran estrés que puede provocar la interpretación; que sepan distinguir cuándo esto influye o no en la interpretación; que faciliten estrategias para superar la ansiedad y el estrés que genera.»

«La capacidad de motivar a los alumnos a la vez que señala los errores en la interpretación.»

12 ¿Qué características o actitudes de un docente te hacen afrontar una interpretación con más estrés?

46 Respuestas

«No lo sé. Supongo que no es demasiado relevante ya me estreso yo solo.»

«Críticas que no son constructivas»

«Pensar que tiene ideas o expectativas relacionadas conmigo»

«Que hagan comentarios con tono pasivo-agresivo a la hora de proporcionar retroalimentación o que hagan comentarios jocosos delante del resto de compañeros acerca de una equivocación puntual.»

«Que sepa que ese docente va a estar prestando atención a mi interpretación para echarme en cara lo que he hecho mal en vez de decírmelo de manera que sea constructivo.»

«Que de por hecho que una interpretación va a ser fácil cuando yo no considero que lo sea»

«Por ejemplo, que utilice palabras que no tengo automatizadas porque no ha comentado antes del ejercicio de interpretación esa información.»

«Gestos de negación que me hagan perder la concentración, malas palabras de retroalimentación.»

«hay más estrés según la personalidad del docente y si solo se centra en comentarios negativos, al igual que la manera de comunicarlos»

«Que digan expresiones del estilo de "a estas alturas no debería ocurrir..."»

«Cuando la forma de dar el feedback es demasiado negativa.»

«Que den el feedback de forma contundente y severa o no escuchen lo que tienes que decir. He tenido experiencias en las que han tergiversado mis explicaciones o no me han dejado justificar algo y se me ha calificado negativamente.»

«Críticas destructivas que desmoralizan y en las que no se ofrecen soluciones.»

«Un docente que solo hable de los fallos y no de lo que si se hizo bien durante la interpretación»

«Críticas destructivas y personales. Centrarse en lo emocional (estabas nerviosa, te temblaba la voz, etc.) más que en la lengua y el contenido.»

«exigencia, altas expectativas»

«Interpretar delante de una clase de personas no es fácil, especialmente cuando estamos dando nuestros primeros pasos en esta disciplina, por lo que es propicio crear un ambiente de confianza entre los alumnos y el docente. Si este no se crea puede generar inseguridad a la hora de salir a interpretar delante de los presentes en la clase, por lo que resulta positivo realizar interpretaciones en privado con un compañero si no tenemos dicha confianza todavía como realizamos en la primera parte de la asignatura de interpretación consecutiva. Asimismo, considero que la retroalimentación de las interpretaciones de clase ha de darse con franqueza, pero con delicadeza, dado que elogiar las interpretaciones de clase y no señalar los fallos que se han cometido harán que las calificaciones de las pruebas no sean todo lo buenas que se desea. Resulta poco coherente que en clase los comentarios posteriores a una interpretación sean totalmente positivos y en las calificaciones sean todo lo contrario. Me considero una persona que acepta bien las críticas y las usa para mejorar sus habilidades en cualquier ámbito. Sin embargo, si no se me dice lo que he hecho mal no podré corregir mis fallos.»

«Que el feedback sea muy negativo o que me mire mientras interpreto.»

«En línea con la pregunta anterior, las críticas destructivas del docente y las constantes reprimendas a los alumnos sobre algunas capacidades que aún no tenemos plenamente desarrolladas en nuestro ejercicio profesional durante las clases.»

«Saber que se van a reír de ti o cuando hacen comentarios jocosos»

«Críticas antes de empezar la interpretación (por ejemplo, recordando que la última vez que hiciste un discurso parecido el resultado no fue adecuado) »

«Que solo digan lo malo y no digan lo bueno»

«Agresividad (verbal) »

«Saber que sus comentarios van a ser más duros de lo necesario.»

«Los comentarios pasivoagresivos al corregir»

«Críticas poco constructivas.»

«Falta de tacto a la hora de hacer lo comentarios»

«Por un lado, que la profesora comente los errores del alumno con poco tacto o que compare el desempeño de unos alumnos con otros. También que no prepare las clases con antelación y que el alumno no sepa el tema que se va a tratar.»

«Que únicamente se centre en las partes negativas de la prestación y no aconseje cómo mejorar.»

«Pensar que me va a juzgar o a criticar de forma innecesaria y destructiva delante de mis compañeros.»

«Si los comentarios son todos destructivos y me tratan como inútil.»

«Comentarios negativos sin fundamento, frialdad en las clases»

«La crítica exclusiva de solo centrarse en lo que hago mal y no facilitar herramientas para mejorar. Durante la interpretación, que muestre físicamente en la expresión facial que no está satisfecho/a con mi prestación, cuando sé que me está escuchando.»

«Que solo traten los aspectos negativos.»

«Saber que durante la puesta en común delante de los compañeros, la valoración de la prestación consista en humillar al alumno en vez mostrarle qué ha fallado, por qué y enseñarle a solucionarlo.»

«Crítica de todos los errores, sin mención a los aspectos positivos.»

«El miedo a que me “riñan” delante de mis compañeros por haberme equivocado.»

«Críticas, risas, comentarios innecesarios como: "Y no digais tonterias".»

«El hecho de recibir únicamente comentarios negativos por parte del docente delante del resto de compañeros»

«Que mientras escuche la interpretación que estoy haciendo, haga expresiones faciales no muy positivas, que los comentarios no sean dichos de una forma empática y constructiva y que haga comparaciones entre alumnos.»

«Saber que los comentarios no son realistas y la crítica no es constructiva.»

«Desmoraliza mucho que después de interpretar te digan que tu trabajo ha sido una mierda o que mencionen una retahíla de fallos sin ningún tipo de solución para enmendarlos.»

«Cuando se sacian en los errores o los comentan de mala manera.»

«Cuando se centran en los errores aún habiendo hecho una prestación adecuada y no te alientan.»

«Lo contrario de lo expresado antes: falta de comprensión hacia la situación, desinterés, indiferencia frente a los malos ratos que pasan sus estudiantes... que incluso creen situaciones en las que estamos aún menos cómodos y más estresados.»

«Afrontar la práctica de la interpretación desde la negatividad. Es decir, utilizar ejemplos de malas interpretaciones para menospreciar a otros profesionales. De esta manera solo se consigue crear un ambiente negativo en el que no hay lugar para el error y aumenta el estrés de la clase.»

13 ¿Ha influido el profesorado en tu elección de itinerario mediante comentarios, evaluaciones, charlas, etc.?

46 respuestas

Sí, ha influido positivamente: 11

Sí, ha influido negativamente: 17

No ha influido: 18

14 En caso de haber obtenido unos resultados negativos en una interpretación, ¿a qué solías/sueles achacar los problemas?

46 respuestas

No me he esforzado lo suficiente: 18

No tengo las capacidades necesarias (concentración, disociación, etc.): 27

No tengo los conocimientos necesarios (técnica, idioma, etc.): 24

Factores externos (mal día, mala suerte, etc.): 29

El discurso era muy avanzado (velocidad, terminología, cifras, etc.): 21

Las patologías o el uso de medicamentos: 5

La elevada presencia del estrés: 24

No le doy más vueltas, es normal: 8

15 ¿Consideras que la interpretación te ha ayudado a desarrollar una mayor inteligencia emocional? Con inteligencia emocional nos referimos a la habilidad para manejar los sentimientos y emociones, discriminar entre ellos y utilizar estos conocimientos para dirigir los propios pensamientos y acciones. Salovey y Mayer (1990)

46 repuestas

Sí: 26

No: 20

16 ¿Tienes pensado trabajar como intérprete en un futuro?

46 respuestas

Sí: 6

No: 18

Tal vez: 22

Anexo 2: Hoja de cálculo

Marca temporal	Puntuación	1 ¿Qué itinerario has elegido?	2 ¿La interpretación te ha generado o te genera un estrés negativo?	3 ¿El estrés te ha condicionado?	4 En el caso de haber escogido el itinerario de traducción, ¿hay otros factores que hayan influido en la elección?	5 ¿Te han diagnosticado?	6 ¿Te han pautado una medicación?
15/05/2024 19:44:53		Traducción	Si	Si	La falta de dominio de la lengua C	Si	No
15/05/2024 19:45:01		Traducción	Si	Si	La falta de dominio de la lengua C	Si	Si
15/05/2024 19:49:03		Interpretación	NO	No		No	No
15/05/2024 19:50:59		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción	Si	No
15/05/2024 19:51:17		Traducción	NO	No	La falta de dominio de la lengua C, La profesora que daba interpretación de alemán el año pasado me metió miedo en la reunión informativa del año pasado	No	No
15/05/2024 19:51:34		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
15/05/2024 19:53:09		Traducción	NO	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	Si	Si
15/05/2024 19:58:47		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
15/05/2024 19:59:55		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C, el estrés de interpretar y la gestión emocional	No	No
15/05/2024 20:00:58		Interpretación	Si	No		Si	No
15/05/2024 20:05:44		Interpretación	NO	No		No	No
15/05/2024 20:06:23		Interpretación	Si	No		No	No
15/05/2024 20:08:10		Traducción	Si	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C, Factores externos (problemas familiares, económicos, de salud, etc.)	Si	No
15/05/2024 20:10:07		Traducción	Si	No	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
15/05/2024 20:14:26		Traducción	NO	No	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción, Por descartar, no me interesa la interpretación	No	No
15/05/2024 20:16:39		Interpretación	Si	Si		No	No
15/05/2024 20:26:22		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción	No	No
15/05/2024 20:33:36		Interpretación	Si	No		Si	No
15/05/2024 20:36:38		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C, Sumado al estrés que me generó en tercero.	Si	Si
15/05/2024 20:38:33		Traducción	Si	Si	La falta de dominio de la lengua C, Factores externos (problemas familiares, económicos, de salud, etc.)	Si	Si
15/05/2024 20:41:56		Interpretación	Si	No		Si	No
15/05/2024 21:31:58		Interpretación	Si	No		No	No
15/05/2024 21:36:04		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción	No	No
15/05/2024 21:44:40		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción	No	No
15/05/2024 21:58:44		Traducción	Si	Si	La falta de dominio de la lengua C, La negatividad por parte de la profesora que me impartió Introducción a la simultánea	No	No
15/05/2024 22:07:50		Traducción	Si	Si	No, solo el estrés	Si	No
15/05/2024 22:11:53		Interpretación	Si	No		No	No
15/05/2024 22:16:02		Traducción	Si	Si	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
15/05/2024 22:23:33		Interpretación	NO	No		No	No
15/05/2024 22:55:37		Interpretación	NO	No		No	No
16/05/2024 8:26:44		Interpretación	Si	No		Si	No
16/05/2024 9:06:27		Traducción	Si	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
16/05/2024 9:08:15		Interpretación	Si	No		No	No
16/05/2024 9:40:02		Interpretación	Si	No		Si	No
16/05/2024 10:56:10		Interpretación	Si	No		Si	Si
16/05/2024 11:16:42		Traducción	NO	No	La falta de dominio de la lengua C	No	No
16/05/2024 11:22:06		Traducción	Si	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción	Si	Si
16/05/2024 12:37:03		Traducción	Si	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción	No	No
16/05/2024 20:16:14		Traducción	Si	Si	No, solo el estrés	No	No
16/05/2024 21:07:44		Traducción	Si	Si	La falta de dominio de la lengua C	Si	No
16/05/2024 22:46:34		Traducción	Si	Si	Siempre quise hacer traducción, Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	Si	No
17/05/2024 0:53:15		Traducción	Si	No	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No
17/05/2024 12:57:56		Traducción	Si	Si	No, solo el estrés, Disfruto más la traducción	No	No
18/05/2024 8:19:48		Interpretación	Si	Si		No	No
19/05/2024 16:25:53		Traducción	Si	Si	No, solo el estrés, La falta de dominio de la lengua C	Si	Si
19/05/2024 17:33:51		Traducción	Si	No	Disfruto más la traducción, La falta de dominio de la lengua C	No	No

[illegible]

[illegible]

9 ¿Cómo solías/sueles percibir el estrés que te genera interpretar?	10 ¿Hay docentes con qu	11 ¿Qué características o actitudes valoras más en un docente para afrontar una interpretación	12 ¿Que características o actitudes de un docente te hacen afrontar una inter
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	No lo sé, creo que no pueden hacer mucho para evitar que me estrese porque me voy a estresar	No lo sé. Supongo que no es demasiado relevante ya me estreso yo solo.
Positivo, me ayuda a mantener la atención	Si	La asertividad y el refuerzo positivo	Críticas que no son constructivas
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Positivo, me ayuda a reaccionar rápido	Si	Saber que da feedback comprensivo y constructivo	Pensar que tiene ideas o expectativas relacionadas conmigo
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me hace colapsar	Si	Que sean sinceros a la hora de evaluar pero desde un punto de vista motivador, compensando	Que hagan comentarios con tono pasivo-agresivo a la hora de proporcionar re
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Positivo, me ayuda a reaccionar rápido	No	Valorar mucho que sea una persona agradable y cercana, pero sobre todo sincera. Aunque a ve	Que sepa que ese docente va a estar prestando atención a mi interpretación
Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Que me hubieran puesto bien en contexto sobre el tema que se iba a tratar o la complejidad q	Que de por hecho que una interpretación va a ser fácil cuando yo no consider
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Negativo, me genera inseguridad	Si	Saber que voy a recibir una retroalimentación respetuosa o que haga discursos acorde al nivel	Por ejemplo, que utilice palabras que no tengo automatizadas porque no ha c
Negativo, me produce malestar físico/mental	Si	Expresión facial neutra, que no muestre reacciones negativas mientras interpreto. A la hora de	Gestos de negación que me hagan perder la concentración, malas palabras d
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	No	empatía porque estamos aprendiendo y para comunicar los errores	hay más estrés según la personalidad del docente y si solo se centra en com
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	Que no cuestionen la decisión de haber elegido el itinerario de interpretación.	Que digan expresiones del estilo de "a estas alturas no debería ocurrir..."
Negativo, me produce malestar físico/mental	No	La comprensión, las palabras positivas y la capacidad de hacernos ver que ellos también estun	Cuando la forma de dar el feedback es demasiado negativa.
Negativo, me genera inseguridad, Neutro, no me afecta	Si	Que sepa darte bien el feedback, de manera constructiva, y que escuche bien tu discurso y te	Que den el feedback de forma contundente y severa o no escuchan lo que tie
Negativo, me produce malestar físico/mental	Si	Capacidad de crítica constructiva y propuestas objetivas para mejorar mi interpretación.	Críticas destructivas que desmoralizan y en las que no se ofrecen soluciones.
Negativo, me produce malestar físico/mental	Si	Que sea comprensivo y que sepa comentarte posibles fallos tranquilamente sin ser tan negativ	Un docente que solo hable de los fallos y no de lo que si se hizo bien durante
Neutro, no me afecta	No	Críticas constructivas, útiles y no personales.	Críticas destructivas y personales. Centrarse en lo emocional (estabas nervio
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	empatía, flexibilidad	exigencia, altas expectativas
			Interpretar delante de una clase de personas no es fácil, especialmente cuan
		Considero que la virtud más importante que debe tener un docente en el ámbito de la interpre	Asimismo, considero que la retroalimentación de las interpretaciones de clase
Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me genera inseguridad	Si	De igual forma, creo que otra virtud vital que las críticas siempre sean constructivas y que esta	Me considero una persona que acepta bien las críticas y las usa para mejorar
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Que se muestre vulnerable; es decir, que no actúe como una figura de autoridad que hace tod	Que el feedback sea muy negativo o que me mire mientras interpreto.
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Las críticas plenamente constructivas y que no denigren la autoestima del intérprete en formac	En línea con la pregunta anterior, las críticas destructivas del docente y las co
	Si	Comprensión ante tus circunstancias	Saber que se van a reír de ti o cuando hacen comentarios jocosos
Negativo, me hace colapsar	Si	Críticas constructivas; que pregunten cuál ha sido tu sensación; actitud de que no se acaba el	Críticas antes de empezar la interpretación (por ejemplo, recordando que la ú
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	La empatía a la hora de dar retroalimentación sobre todo si son negativos	Que solo digan lo malo y no digan lo bueno
Negativo, me produce malestar físico/mental	No	Empatía	Agresividad (verbal)
Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	Que sean comprensivos y hagan críticas constructivas, sin menospreciar a los alumnos.	Saber que sus comentarios van a ser más duros de lo necesario.
Negativo, me hace colapsar	Si	Empatía y comprensión a la hora de comunicar errores y cosas que mejorar	Los comentarios pasivoagresivos al corregir
Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Calma, firmeza y comprensión hacia el estrés de los alumnos.	Críticas poco constructivas.
Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me hace colapsar	Si	Hacer comentarios con tacto y, especialmente, hacerlos ofreciendo soluciones o recomendac	Falta de tacto a la hora de hacer lo comentarios
			Por un lado, que la profesora comente los errores del alumno con poco tacto i
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	En primer lugar, que consiga hacer de la clase un espacio en el que los alumnos se sientan se	También que no prepare las clases con antelación y que el alumno no sepa el
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	También, que a la hora de valorar o comentar la interpretación del alumno haga referencia a er	
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	No	Que sean comprensivos y den críticas constructivas. Es decir, que valoren los aciertos, pero q	Que únicamente se centre en las partes negativas de la prestación y no acor
Negativo, me genera inseguridad	Si	Saber que no te va a juzgar, si no que los comentarios que haga van a ser siempre para que r	Pensar que me va a juzgar o a criticar de forma innecesaria y destructiva dela
Negativo, me hace colapsar	Si	Que durante el feedback los comentarios sean constructivos y hechos desde el respeto y el ob	Si los comentarios son todos destructivos y me tratan como inútil.
Negativo, me genera inseguridad	Si	Comentarios constructivos, actitud acogedora	Comentarios negativos sin fundamento, frialdad en las clases
Negativo, me genera inseguridad	Si	La sinceridad. Recomendación de consejos o ejercicios para mejorar, que el feedback no se lí	La crítica exclusiva de solo centrarse en lo que hago mal y no facilitar herrami
Positivo, me ayuda a reaccionar rápido, Negativo, me genera inseguridad	Si	La capacidad de hacer críticas constructivas. Es importante saber destacar los errores pero tar	Que solo traten los aspectos negativos.
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	La capacidad crítica y objetiva y el saber demostrar interés por enseñar y por que el alumno a	Saber que durante la puesta en común delante de los compañeros, la valorac
Positivo, me ayuda a mantener la atención, Negativo, me hace colapsar	Si	Que el feedback sea honesto, pero no pasivo-agresivo. Que no haga sentir mal con las correcc	Crítica de todos los errores, sin mención a los aspectos positivos.
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me hace colapsar	No	Que sean comprensivos y den críticas verdaderamente constructivas.	El miedo a que me "riñan" delante de mis compañeros por haberme equivoca
Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Que la crítica sea constructiva y esta se de una vez acabada la clase.	
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	Que el profesor/a no critique las interpretaciones de sus alumnos, él/ella es experto/a, nosotro	Críticas, risas, comentarios innecesarios como: "Y no digais tonterías".
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Empatía y comprensión hacia los alumnos que nos ponemos nerviosos al tener que hablar en	El hecho de recibir únicamente comentarios negativos por parte del docente c
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Que los comentarios que reciba después de haber hecho una interpretación (ya sea buena o n	Que mientras escuche la interpretación que estoy haciendo, haga expresione
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad, Negativo, me hace colapsar	Si	Saber que no me juzgan y están ahí para ayudarme a aprender y mejorar. Saber qué los come	Saber que los comentarios no son realistas y la crítica no es constructiva.
Negativo, me produce malestar físico/mental, Negativo, me genera inseguridad	Si	Que te den buen feedback y críticas constructivas después de escucharte, y que te animen a s	Desmoraliza mucho que después de interpretar te digan que tu trabajo ha sido
Negativo, me genera inseguridad	Si	Que sea comprensivo, que transmita calma.	Cuando se sacian en lo errores o los comentan de mala manera.
Negativo, me hace colapsar	Si	Lo que más valoro es que no se centren solo en los aspectos negativos cuando corrigen y enf	Cuando se centran en los errores aún habiendo hecho una prestación adecu
Negativo, me produce malestar físico/mental	Si	Que reconozcan el abanico de emociones negativas y el gran estrés que puede provocar la int	Lo contrario de lo expresado antes: falta de comprensión hacia la situación, d
Negativo, me genera inseguridad	Si	La capacidad de motivar a los alumnos a la vez que señala los errores en la interpretación.	Afrontar la práctica de la interpretación desde la negatividad. Es decir, utilizar

15 ¿Consideras que la	16 ¿Tienes pensado trabajar como intérprete en un futuro?		
No	Tal vez		
No	Tal vez		
Si	Si		
Si	Tal vez		
Si	Si		
No	No		
Si	Tal vez		
No	No		
No	No		
Si	Tal vez		
Si	Si		
No	Si		
Si	No		
No	Tal vez		
Si	Tal vez		
No	Tal vez		
Si	Tal vez		
No	Tal vez		
Si	No		
No	No		
Si	Tal vez		
No	No		
Si	No		
Si	No		
No	No		
Si	Tal vez		
Si	No		
Si	No		
Si	Tal vez		
No	Tal vez		
No	Si		
Si	No		
Si	Tal vez		
Si	Si		
Si	Tal vez		
Si	Tal vez		
No	No		
No	No		
No	Tal vez		
Si	No		
No	No		
Si	Tal vez		
Si	Tal vez		
Si	Tal vez		
No	No		
No	Tal vez		