

**TRABAJO DE FINAL DE GRADO EN TRADUCCIÓN E
INTERPRETACIÓN**

TREBALL DE FI DE GRAU EN TRADUCCIÓ I INTERPRETACIÓ

Departament de Traducció i Comunicació

TÍTULO / TÍTOL

**El estrés y la autoeficacia durante la formación en
interpretación**

Autor/a: Carola Ferrer Fabregat

Tutor/a: Amparo Jiménez Ivars

Fecha de lectura/ Data de lectura: Junio 2018



Resumen/ Resum:

El presente trabajo de final de grado consiste en un estudio de dos conceptos determinantes en la interpretación: el estrés y la autoeficacia.

La primera parte está compuesta por un estudio teórico mediante el cual se asientan las bases del estudio práctico. En primer lugar, se define el término de estrés a nivel general y se explican los tipos, las causas, los indicadores y las consecuencias, como forma de crear una base sobre la que se construye el término de estrés en el ámbito particular de la interpretación. Además, se hace hincapié en la influencia que este tiene en los estudiantes de esta disciplina.

En cuanto a la autoeficacia el procedimiento es el mismo, se define el concepto de forma general y se introduce este término en la interpretación mediante una comparación con el ámbito deportivo.

En la segunda parte se realiza un estudio empírico, consistente en una recogida de cuestionarios que se han realizado a diferentes grupos de estudiantes de interpretación de la Universidad Jaume I de Castellón en un contexto diario. Posteriormente, se han analizado los resultados.

El objetivo de este trabajo es establecer una relación entre ambos conceptos, tanto estrés como autoeficacia, con la disciplina de interpretación, concretamente durante el periodo de formación de los intérpretes y determinar cuáles son los problemas que estos encuentran durante la interpretación, en consideración con los conceptos mencionados.

Palabras clave/ Paraules clau: (5)

Interpretación, estrés, autoeficacia, estudio empírico, competición deportiva.

Índice

1. Justificación y motivación	5
2. Estrés.....	6
2.1. Definición y tipos de estrés	6
2.2. Causas.....	8
2.3. Indicadores	8
2.4. Consecuencias	9
3. El estrés en la práctica deportiva	9
4. El estrés en la interpretación	10
4.1. El estrés en los diferentes procesos cognitivos de la interpretación	11
4.2. El estrés en los estudiantes de interpretación	12
5. Técnicas para combatir el estrés en la interpretación	12
5.1. El <i>Mindfulness</i>	13
5.2. La <i>técnica Alexander</i>	14
6. La autoeficacia	14
6.1. Autoeficacia en la práctica deportiva	15
6.2. Autoeficacia en la interpretación.....	16
6.2.1. Competencias del intérprete.	16
6.2.2. Estudios empíricos realizados.	17
7. Estudio empírico	19
7.1. Objetivos	19
7.2. Nivel de estrés y autoeficacia en los estudiantes de iniciación a la interpretación simultánea.....	20
7.2.1. Nivel de estrés en los estudiantes de iniciación.....	20
7.2.2. Autoeficacia en los estudiantes de iniciación.....	21
7.3. El estrés en los estudiantes de itinerario: causas y soluciones	22
7.3.1. Participantes.....	22
7.3.2. Materiales y procedimiento	22
7.3.3. Análisis y discusión de los resultados	23
8. Conclusiones	25
9. Bibliografía	26
10. Anexos	28
10.1. Anexo I.....	28
10.2. Anexo II.....	29
10.3. Anexo III	30
10.4. Anexo IV	31
10.5. Anexo V	33

Índice de tablas

1. Tabla 1: Resultados del cuestionario STAI en clase de interpretación.....	20
2. Tabla 2: Resultados del cuestionario de autoeficacia general y específica en clase de interpretación	21
3. Tabla 3: Cuestionario sobre estrés en los estudiantes del itinerario de interpretación	22
4. Tabla 4: Cuestionario STAI ansiedad-rasgo	28
5. Tabla 5: Cuestionario de autoeficacia general y específica	29
6. Tabla 6: Cuestionario sobre estrés en interpretación de Renois	30
7. Tabla 7: Resultados del cuestionario sobre estrés en el itinerario de interpretación	34

1. Justificación y motivación

Las personas estamos en contacto con el estrés desde edades muy tempranas porque es un proceso que se desarrolla tanto en el día a día como a largo plazo. Nuestro entorno está en constante cambio y esto provoca que nos veamos obligados a adaptarnos y, por ello, se necesita cierta cantidad de estrés para que nuestro organismo responda de forma adecuada y eficaz a estos estímulos. Según el Consejo General de Psicología de España, este término se refiere a una respuesta fisiológica y psicológica de una persona que intenta adaptarse a las presiones a las que se ve sometida, originada por el instinto de supervivencia del ser humano, en la que se ven involucrados muchos órganos y funciones del cuerpo.

Como estudiante del itinerario de Interpretación en el Grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Jaume I de Castellón, estoy en contacto todos los días con situaciones desafiantes que desencadenan procesos de estrés. Por ello, he considerado que el tema de mi trabajo debía estar relacionado con esta materia, puesto que tanto el estudio de la interpretación como la interpretación a nivel profesional son una fuente constante de estrés, como se indica en la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencias (AIIC) y han demostrado varios estudios como Cooper, Davies y Tung (1982), Moser-Mercer, Kunzli y Korac (1998); Jiménez y Pinazo (2001); Kurz (2003) y Korpál (2016) entre otros. Además del contacto diario con el estrés, considero curiosa la forma en que este afecta a los diferentes procesos cognitivos que constituyen la actividad interpretativa.

Por otro lado, también expondré otro aspecto que tiene gran relevancia en la interpretación, la autoeficacia. Este término se refiere a la capacidad que uno mismo cree que posee para realizar una actividad en concreto (Bandura, 1986) y resulta determinante a la hora de conseguir una interpretación de calidad.

Además, relacionaré la interpretación con el deporte porque como amante del deporte y deportista, encuentro numerosas similitudes entre el estrés que se produce durante la preparación de una competición, un partido de fútbol en mi caso, o en los momentos inmediatamente anteriores a saltar al campo, y el estrés que se experimenta antes de una sesión de interpretación, así como durante la etapa de preparación de la misma. Por esta razón, he intentado establecer una conexión entre el estrés que provoca la competición y el que provoca la interpretación, porque ambos radican en el mismo objetivo, obtener buenos resultados. Este punto en concreto supone una motivación especial puesto que mediante el proceso de documentación he encontrado similitudes entre estas dos disciplinas.

En cuanto a la autoeficacia, también existen numerosos puntos en común entre deporte e interpretación puesto que la base de este concepto son las experiencias que el individuo ha

tenido en el pasado en el desarrollo de cada actividad (Bandura, 1997). En el estudio de la interpretación, pueden tomar como vivencias el aprendizaje de la lengua y la experiencia con las primeras prácticas de interpretación.

Realizar mi trabajo sobre este campo supone conocer de primera mano un aspecto clave en la interpretación, tanto a nivel formativo como a nivel profesional, y esto puede servir como referencia tanto para el presente como para el futuro en esta profesión.

En el presente trabajo está compuesto por dos partes: una parte teórica y un estudio empírico. En la parte teórica del trabajo se exponen los términos de estrés y autoeficacia, tanto de forma general, como en dos ámbitos específicos que considero interesantes: el deporte y la interpretación. En ambos casos, la investigación está basada en publicaciones de expertos en cada uno de los ámbitos, centrándose en mayor medida en el de la interpretación.

La metodología utilizada para los diferentes estudios que se han llevado a cabo es la realización de una serie de cuestionarios para su posterior cumplimentación por parte de los alumnos tanto de iniciación a la interpretación como del itinerario de interpretación del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Jaume I de Castellón.

El objetivo de este trabajo es analizar los problemas que encuentran dichos estudiantes de interpretación mediante la relación teórica de estos dos conceptos de estrés y autoeficacia y un posterior estudio empírico en los alumnos.

2. Estrés

2.1. Definición y tipos de estrés

En su página web, el Consejo General de Psicología de España (1998) define el estrés como:

Un proceso que se pone en marcha cuando una persona percibe una situación o acontecimiento como amenazante o desbordante de sus recursos. A menudo los hechos que lo ponen en marcha son los que están relacionados con cambios, exigen del individuo un sobreesfuerzo y por tanto ponen en peligro su bienestar personal.

El estrés no tiene siempre consecuencias negativas, como todo en la vida, en su justa medida funciona como impulsor para los recursos personales, fortalece la autoestima y ayuda a aumentar las posibilidades de éxito en la realización de distintas tareas como puede ser el trabajo, la práctica deportiva, o en este caso, la interpretación.

Según Miller, Smith y Rothstein (1994) existen diferentes tipos de estrés y esta es una de las razones por las que resulta complicado manejarlo, porque para poder hacerlo, se necesita

identificar cuál es el tipo de estrés que sufre cada individuo. De este modo, clasifican estos procesos en tres tipos: estrés agudo, estrés agudo episódico y estrés crónico.

El estrés agudo es el más común porque está motivado por las situaciones a las que nos enfrentamos en nuestro día a día o en un futuro próximo. Según la Sociedad Española para el estudio de la Ansiedad y el Estrés (SEAS) este tipo de estrés se conoce también como estrés positivo o eustrés. Asimismo, la SEAS explica que este proceso es muy emocionante y suele ser breve, pero cuando se alarga en el tiempo puede resultar agotador. Podríamos experimentar este tipo de estrés, por ejemplo, en la interpretación, cuando nos sentimos nerviosos o angustiados porque tenemos que enfrentarnos a una sesión y también durante la misma sesión porque nos mantiene alerta y hace que los procesos cognitivos se desarrollen con más rapidez y con mayor eficacia. Una característica muy particular de este tipo de estrés es que cuando termina, la persona siente agotamiento.

Miller *et al.* (1994) exponen que, puesto que es a corto plazo, no causa daños emocionales importantes como sí lo hace el estrés patológico y, además, como es muy fácil de reconocer, es también muy fácil de tratar. Entre los síntomas más característicos de este tipo de estrés encontramos: agonía emocional (combinación de irritabilidad, ansiedad y depresión, las tres emociones del estrés), problemas musculares como dolor de espalda, dolor de mandíbula o sobrecargas musculares y sobreexcitación pasajera que provoca ritmo cardíaco acelerado, migrañas, etc.

Por otro lado, estos mismos autores consideran que existen personas que sufren estrés agudo de forma regular porque son propensas a ello por diversos motivos, entre ellos, el estilo de vida. Son personas que muestran una hostilidad e irritabilidad constantes y los síntomas son muy similares a los del estrés agudo, pero tienen una duración más prolongada. Por ello, este tipo de estrés es más complicado de identificar y de tratar. El tratamiento debe ponerse en manos de un profesional del ámbito psicológico y puede conllevar un periodo largo de tiempo. Este tipo de estrés supone una preocupación incesante y puede desembocar en problemas de salud graves como enfermedades cardíacas, por lo que su tratamiento es necesario.

Estos mismos autores señalan que el estrés crónico es agotador y desgasta a las personas a lo largo de su vida. Destruye el cuerpo y la mente y surge cuando una persona no ve la salida a una situación deprimente, incluso puede venir desde la infancia por experiencias traumáticas que se interiorizaron. Las personas se acostumbran a vivir con él y, por ello, es difícil identificarlo y suele ser ignorado. El estrés crónico puede tener consecuencias muy

graves como el suicidio, la apoplejía e incluso el cáncer (Miller *et al.*, 1994). Debe tratarse con la ayuda de profesionales y el tratamiento puede durar mucho tiempo.

Estos dos últimos tipos que distingue Miller *et al.* son reconocidos por la SEAS como estrés negativo o *distrés* y sobre este también trata Kurz (2003) desde el punto de vista de la interpretación.

2.2. Causas

Este proceso está motivado por diferentes factores, entre los cuales, y por relevancia en relación con el tema que me ocupa, siguiendo a Renois (2016) destacaré los siguientes: características personales, apoyo social y capacidades. Según Lazarus y Folkman (1986), entre las características personales se encuentra como las más relevantes, la edad y el sexo, así como el carácter del individuo que posee un papel activo en la aparición de estos procesos. Por otro lado, el apoyo social se considera vital para determinar la cantidad y el tipo de estrés que sufre un individuo puesto que el ámbito social es donde más situaciones de estrés se dan. Estos autores consideran los cambios vitales como principales agentes estresores, sin embargo, otros señalan los pequeños cambios diarios como alteraciones más importantes porque se producen con más frecuencia y obligan al individuo a adaptarse rápidamente a cada situación.

Según Renois (2016), en el ámbito laboral también encontramos un gran agente estresor, puesto que las exigencias de la profesión pueden desencadenar procesos de estrés. Estos factores constituyen un abanico muy amplio de causas, las cuales pueden ser desde la sobrecarga de trabajo, hasta las relaciones con los compañeros o la formación del individuo.

2.3. Indicadores

El nivel de estrés viene dado por diferentes indicadores que pueden ser tanto físicos como psicológicos (Lazarus y Folkman, 1986). Los indicadores físicos son respuestas fisiológicas mediante las que el cuerpo se prepara para afrontar o adaptarse a las situaciones que lo producen. Estos son tan importantes que a menudo se ha confundido el estrés con las emociones negativas asociadas a él, esto se debe a que con frecuencia unos son causa de otros y viceversa. Según el Consejo General de Psicología de España, las emociones negativas asociadas son, entre otras, la ansiedad, la depresión o la ira y estados de ánimo como la frustración, la impaciencia, etc.

Por otro lado, existen indicadores cognitivos (Renois, 2016), que son los que afectan en mayor medida al proceso interpretativo porque pueden convertirse por sí mismos en formas de afrontar las situaciones de estrés. Entre ellos destacan la actividad mental acelerada, el insomnio asociado con ella, la memoria, el nerviosismo, etc.

2.4. Consecuencias

Las consecuencias derivadas del estrés pueden ser muchas, como ya he explicado hay dos tipos de efectos que genera este proceso: los positivos y los negativos. Como ya he comentado anteriormente, como consecuencias positivas encontramos una mejora en la calidad de los resultados de la tarea que se realiza, así como en eficacia y en especial, en los procesos cognitivos en el caso de la interpretación. Con la ayuda de este tipo de estrés, conocido como *eustrés*, las interpretaciones adquieren mejor calidad porque aumenta la memoria y la atención, entre otros procesos importantes.

Por otro lado, las consecuencias más conocidas del estrés son las negativas, es decir, las que derivan del *distrés* (Kurz, 2003). Estas pueden ser desde irritabilidad a enfermedades más serias que pueden dañar gravemente la salud y que requieren asistencia psicológica profesional.

3. El estrés en la práctica deportiva

El estrés afecta a todos los ámbitos de la vida de un individuo y a pesar de que la actividad física y el deporte pueden fijar hábitos positivos para la salud y el bienestar personal, cuando se trata de competición podemos encontrarnos con unos efectos totalmente contrarios a estos.

Los deportistas se ven sometidos a altos niveles de exigencia tanto en la preparación como durante la misma competición y en ocasiones, estas situaciones pueden desembocar en alteraciones del funcionamiento psicológico y pueden minar el estado físico del deportista (Márquez, 2006).

Según Márquez (2006), en el ámbito deportivo se distinguen dos tipos de estrés: el estrés agudo y el estrés crónico. Como hemos visto anteriormente, el estrés agudo es aquel que se produce cuando el atleta se encuentra con una situación estresante, como críticas por parte de técnicos o del público o por sufrir una lesión, esta situación es puntual y el estrés que se experimenta desaparece en un tiempo. Sin embargo, si esta situación estresante afecta al deportista durante un periodo largo de tiempo, hablamos de estrés crónico y es este tipo el que influye en mayor medida en la competición puesto que se traduce en un empeoramiento

de las habilidades que necesita el deportista para lograr sus metas e incluso puede llevar al abandono deportivo. Por ello, dentro del mundo del deporte, se les da cada vez más importancia a las técnicas para gestionar el estrés.

No obstante, en la práctica deportiva se distinguen dos formas de afrontamiento del estrés: la orientada a la tarea que «se refiere a las acciones que tienen como objeto cambiar o controlar algunos aspectos de una situación percibida como estresante» (Márquez, 2006:363) e incluye estrategias como el aumento del esfuerzo, la planificación o el análisis de la situación; y la orientada a las emociones que «representa las acciones que se emplean con objeto de cambiar el significado de una situación estresante y para regular el resultado negativo de las emociones» (Márquez, 2006:363), en este caso, se pretende regular emocionalmente al deportista para que evite esta situación o se intenta que valore los aspectos positivos de la misma.

La mayor consideración del estrés como factor determinante en la competición deportiva, se traduce en la realización charlas y actividades sobre afrontamiento del estrés y en la disposición de equipos de personal formado en psicología para ayudar personalmente al deportista. Estas prestaciones están a la orden del día en los clubes deportivos de primer nivel, pero siendo vital la gestión del estrés y de las emociones en este ámbito, el rango de acción se amplía cada vez más a clubes más modestos de cualquier disciplina.

4. El estrés en la interpretación

La interpretación es una actividad que por sus características va de la mano del estrés. Los intérpretes de conferencias trabajan bajo presión todo el tiempo y se ven obligados a realizar diferentes procesos cognitivos al mismo tiempo. Estos mismos procesos son considerados por Kurz (2003) como agentes estresores y son los siguientes: la carga constante de información, el factor tiempo, la gran cantidad de concentración necesaria, la fatiga, el reducido espacio de la cabina, etc. Por ello, varios estudios como el de Cooper *et al.* (1982) o el de Moser-Mercer (1994), consideran la interpretación de conferencias como una profesión que conlleva, por sí misma, altos niveles de estrés.

De hecho, según Kurz (2003) los intérpretes están de acuerdo en esta afirmación por la necesidad de tratar con diferentes temas a la vez, diferentes oradores y acentos, el ya mencionado factor tiempo, etc. Como consecuencia, hay pruebas de ello en forma de testimonios y estudios llevados a cabo con anterioridad como el van Hoof (1962):

«L'interprète travaille constamment sous tension et doit posséder une endurance hors pair sous peine de devenir tôt ou tard la victime de ses nerfs» (citado en Kurz, 2003:53).

Es tan evidente la existencia estos procesos que, según Moser-Mercer (1995), hasta los clientes de un servicio de interpretación consideran que lo más difícil de la profesión del intérprete es la alta concentración necesaria y el estrés.

Otros estudios evidencian la presencia del estrés en esta profesión incluso desde la visión de los estudiantes de interpretación. Un ejemplo de ello es el estudio de Jiménez y Pinazo (2001) o estudios como los de Chiang (2009) y Kao y Craigie (2013).

Sin embargo, no se conoce con exactitud el impacto que tiene durante el aprendizaje de la interpretación. La mayoría de investigaciones que se han llevado a cabo sobre estrés, lo han estudiado en el ámbito laboral y se han centrado en las causas del estrés y la calidad de los resultados para intérpretes que ya son profesionales.

Además, como ya he comentado en el epígrafe anterior, el estrés depende de numerosos factores. De este modo, dos intérpretes que realicen la misma interpretación no padecerán el mismo nivel de ansiedad y ni siquiera ocurrirá esto con el mismo intérprete en diferentes momentos de la misma sesión de interpretación (Renois, 2016).

4.1. El estrés en los diferentes procesos cognitivos de la interpretación

Debido a que es muy complicado crear un patrón para determinar qué individuos experimentan estrés y en qué momento lo hacen basándonos en las ya nombradas características personales, en el ámbito social y en el ámbito laboral, Renois (2016) nos propone separar el proceso interpretativo para estudiar en profundidad los agentes estresores y los niveles de estrés que se dan en cada momento. Esta división del proceso se basa en la de Jones (1998) y constituye tres fases diferentes:

En primer lugar, la *fase de escucha* en la que el intérprete registra cada uno de los elementos del discurso y descodifica el mensaje. En esta fase Jones destaca la importancia de estar alerta.

La segunda es la *fase de análisis* en la que el intérprete debe identificar las ideas principales y estructurarlas haciendo uso de conectores. Además, aquí entra en juego la memoria porque tomar notas no es posible en este tipo de interpretación salvo en el caso de datos concretos que tienen gran relevancia como cifras o nombres propios que se nos pueden olvidar.

Por último, la *fase de reexpresión* es en la que el intérprete debe reformular en lengua meta lo que ha escuchado en lengua origen. En esta fase el intérprete debe ser consciente del factor tiempo, por lo que tiene que ser capaz de sintetizar sin eliminar partes importantes del discurso. Además, debe tener en cuenta la calidad de su discurso en lengua meta.

Estas fases se dan tanto en interpretación consecutiva como en simultánea, aunque en este segundo tipo constituyen un ciclo y unas fases se solapan con otras, por lo que es más habitual la aparición de estrés.

Mediante esta división podemos determinar con más exactitud cuándo se produce un proceso de estrés porque en cada fase existe una tarea diferente y, por tanto, una necesidad psicológica distinta porque este afecta directamente a cada una de las funciones cognitivas (Renois, 2016).

4.2. El estrés en los estudiantes de interpretación

Como hemos visto hasta ahora, la interpretación es una actividad que provoca elevados niveles de estrés en los profesionales de esta disciplina, por esta razón, no es descabellado pensar que esto afecte también, y en mayor medida, a los estudiantes. Así lo afirma Johnson (2016), que indica que los alumnos de interpretación se enfrentan desde el primer momento a situaciones parecidas a las de la profesión real, debido a la naturaleza interactiva de la misma. Según Johnson, la tasa de abandono en las clases de máster sobre las que realiza su estudio, es muy elevada por este motivo. La mayoría de alumnos se dan cuenta, una vez dentro, de que no era lo que esperaban o que, finalmente, no tienen las aptitudes necesarias para seguir creciendo en el mundo de la interpretación y pasan a la variante escrita, la traducción.

Como estudiante de esta disciplina, coincido con las afirmaciones de Johnson en cuanto al estrés que se sufre en el proceso de aprendizaje de la interpretación porque es un procedimiento costoso que requiere una adaptación muy rápida. Asimismo, hay numerosos alumnos que inicialmente eligen el itinerario de interpretación porque piensan que quieren dedicarse a esta profesión, pero finalmente desisten y optan por la traducción.

5. Técnicas para combatir el estrés en la interpretación

Hay que tener en cuenta que, cuando el estrés se convierte en un problema, es necesario buscar soluciones de forma autónoma o, si llega ser grave, la ayuda de un profesional. En este apartado, expondré diferentes técnicas que se utilizan en la interpretación para combatir el estrés y poder lograr así mejores resultados.

En general, la mayoría de las técnicas para afrontar el estrés que se conocen provienen de la cultura oriental y están relacionadas con la respiración, la relajación o la meditación. Para especialistas como Buendía (2005), las técnicas que se emplean con mayor frecuencia son: el yoga, la respiración, la atención plena o *mindfulness*, la concentración y el ejercicio físico, entre otras (citado en Renois, 2016:22). Sin embargo, en este apartado me centraré solamente en dos prácticas en concreto, el *mindfulness* y la *técnica Alexander*.

5.1. El *Mindfulness*

Según Kabat-Zinn (1994), creador de un programa de *mindfulness* (atención plena, en español), esta práctica arcaica tiene su origen en el budismo y ha adquirido gran importancia en la actualidad. Aunque esta importancia no se basa en sus orígenes budistas sino en el hecho de vivir en armonía con uno mismo y con el entorno (Renois, 2016). Esta práctica meditativa, nos ayuda a encontrar una vía de escape y mejorar nuestras relaciones personales, entre otros beneficios.

Aplicada a la formación en interpretación esta técnica ha dado buenos resultados y, ejemplo de ello, son los estudios empíricos de Jiménez y Pinazo (2013) y Johnson (2016). El primero se llevó a cabo en la Universidad Jaume I y el segundo en el máster de interpretación de conferencias del Middelbury Institute of International Studies. El éxito de esta práctica, reflejado en ambos estudios, se debe a que consigue dividir la atención del intérprete de forma equilibrada, por tanto, los ejercicios de *mindfulness* resultan de gran utilidad para minimizar los esfuerzos que realiza el intérprete durante las etapas de comprensión y reproducción (Jiménez y Pinazo, 2013).

No obstante, según Goleman (2013) la atención que se desarrolla en la interpretación no es dual sino parcial (citado en Renois, 2016:24) porque no es algo que se pueda desconectar como si de un interruptor se tratase, sino que la llevamos de un lado a otro. Esto explica que los intérpretes que se dedican a la disciplina de interpretación simultánea trabajen en turnos de 20 a 30 minutos de duración, pues mantener la atención plena bajo una gran presión provoca que con el paso del tiempo disminuya la calidad de los resultados (Jiménez y Pinazo, 2013).

Por estos motivos, el *mindfulness* constituye una de las técnicas más populares aplicables al ámbito de la interpretación puesto que posee la combinación perfecta de mantener la tranquilidad mental y la atención plena (Renois, 2016).

5.2. La técnica Alexander

La *técnica Alexander*, según Renau (2010), es una práctica que pretende enseñar al intérprete a mantener una buena postura corporal para evitar estrés, dolor o bajo rendimiento. Esta técnica constituye un punto importante en la enseñanza de la interpretación, puesto que ayuda a los estudiantes a mantener unos buenos hábitos desde el principio. Una de las ventajas de practicar esta técnica es que se consigue una mejor gestión del estrés, como demuestra Renau.

Renau (2010) realiza una comparación entre los intérpretes y los actores porque en estas profesiones, se requieren ciertas habilidades a la hora de comunicarse y hablar en público. Las actividades que propone, tienen como objetivo que el estudiante tome conciencia de su cuerpo y aprenda a utilizarlo para comunicar el mensaje que está interpretando.

Asimismo, Renau confirma la efectividad de esta técnica mediante su aplicación en un grupo de estudiantes de interpretación de la Universidad Jaume I en el año 2008. A partir de la realización de dichas actividades, los estudiantes comenzaron a tener en cuenta la postura y los gestos que adoptaban a la hora de interpretar y, después de ello, mostraban un grado menor de estrés, sentían mayor confianza y mejoraban aspectos como la voz y la respiración.

6. La autoeficacia

La autoeficacia es un concepto creado y definido por el psicólogo ucraniano-canadiense Albert Bandura que se explica del siguiente modo:

People's beliefs about their capabilities to produce designated levels of performance that exercise influence over events that affect their lives. Self-efficacy beliefs determine how people feel, think, motivate themselves and behave. Such beliefs produce these diverse effects through four major processes. They include cognitive, motivational, affective and selection processes (1994:2).

Una persona que es autoeficaz posee un nivel de autoconocimiento tan alto que tiene la capacidad innata de darse cuenta de si tiene todas las competencias necesarias, no solo para resolver sus problemas, sino también para alcanzar sus objetivos y hacer realidad sus aspiraciones (Bandura, 1986).

Según Feltz y Lirgg (2001), la autoeficacia se basa en experiencias personales obtenidas durante la realización de una actividad, por ejemplo, la práctica deportiva o la interpretación. El sujeto reúne una serie de vivencias para construir ciertas expectativas mediante las cuales se fijará unos retos a superar (Bandura, 1997). La influencia de estas experiencias pasadas depende de muchos factores, entre los cuales se encuentran la dificultad percibida de la actividad, el esfuerzo realizado o el patrón temporal de éxito-fracaso (Bandura, 1986).

Sin embargo, la autoeficacia no se basa solamente en una única percepción, sino que también deriva de un proceso social comparativo que se desarrolla mediante la observación de las actuaciones y de los resultados de otros individuos para construir opiniones sobre uno mismo (Maddux, 1995).

No obstante, no se deben confundir las expectativas de autoeficacia con las expectativas de resultados. Según Bandura (1997), las expectativas de resultados se definen como la creencia de que ciertos comportamientos desembocan en ciertos resultados. Por contraste, las expectativas de autoeficacia son la creencia en la habilidad de cada individuo para tener el comportamiento adecuado en cuestión. En suma, las expectativas de resultados dependen de la autoeficacia porque esta determina el comportamiento que tiene un individuo y los resultados dependen de dicho comportamiento.

6.1. Autoeficacia en la práctica deportiva

El término autoeficacia ha sido muy estudiado en el mundo del deporte debido a su influencia en éxito del deportista (Feltz y Lirgg, 2001). El deportista debe conocerse en profundidad para poder fijarse unos retos y superarlos, alcanzando una serie de objetivos y lo mismo ocurre con la actividad interpretativa, puesto que las capacidades que uno mismo se atribuye pueden mejorar o empeorar los resultados que obtiene en una sesión de interpretación.

Para lograr constituir esta percepción propia, el individuo se basa en una serie de experiencias obtenidas en el pasado, es lo que se conoce comúnmente como superarse a sí mismo. Asimismo, el deportista se compara con otros y esta comparación puede ser con aquellos que pertenecen a su misma categoría, bien sean los que lo superan porque quiere llegar a ese mismo nivel, o bien aquellos que están en un nivel inferior, como forma de alimentar su motivación o de ejemplo de lo que no es recomendable hacer. Por otro lado, también puede tomar como referentes a aquellos deportistas de su modalidad o de otras que ya hayan alcanzado el éxito, puesto que pueden ser un ejemplo del camino a seguir (Arruza *et al.*, 2011). Asimismo, puede basarse en la grabación en forma de vídeo de sus competiciones para ver cuáles han sido sus errores y poder corregirlos, actuación que es muy habitual tanto en deportes de equipo como en deportes individuales. Esto también se puede equiparar al caso del intérprete, puesto que una forma de mejorar tanto durante el periodo de formación como en la época como profesional es repasar las grabaciones de interpretaciones que uno ha realizado e intentar hacer una crítica constructiva.

Para establecer comparaciones, Feltz y Lirgg (2001) utilizan la práctica individual haciendo referencia a los atletas y a la percepción de autoeficacia que estos tienen, basada en las actuaciones que han realizado con anterioridad. En este punto se distinguen diferentes percepciones: algunos, como es el caso del estudio de George (1994), mantienen que esta visión de autoeficacia se basa en experiencias recientes (citado en Feltz y Lirgg, 2001:9); sin embargo, otros estudios como el de Lee (1982), señalan que la autoeficacia es una percepción mucho más general y que otras experiencias más lejanas en el tiempo afectan también.

El caso de los atletas de Feltz y Lirgg puede equipararse al de los intérpretes puesto que estos trabajan de forma individual y basan su percepción de autoeficacia en sus propias experiencias y resultados.

6.2. Autoeficacia en la interpretación

Según Bandura (2006), la autoeficacia es una concepción que se desarrolla en contextos muy específicos y cabe referirnos a ella como la creencia que posee cada individuo sobre sus aptitudes para realizar una determinada tarea distinguiéndose, por tanto, la autoeficacia general de la autoeficacia específica.

Así pues, constituye un aspecto que también ha inspirado diferentes estudios en materia de interpretación puesto que, por la naturaleza de esta disciplina, juega un papel importante en su desarrollo y los resultados que se obtienen.

Bontempo y Napier (2011:185) definen la autoeficacia específica en el ámbito de la interpretación como «un nivel de expectativas de tener éxito en una tarea que está asociado a los constructos psicológicos de percepción propia, autoestima y asertividad», introduciendo así nuevos factores a tener en cuenta en este concepto, además de la visión que se obtiene a partir de experiencias pasadas.

6.2.1. Competencias del intérprete.

Como he mencionado antes, las competencias del intérprete son los cimientos sobre los que se asienta su percepción de autoeficacia. La AIIC considera que un profesional de la interpretación debe dominar a la perfección las lenguas de trabajo, así como manejar completamente su lengua materna y expresarse utilizándola con soltura y corrección. Asimismo, debe ser capaz de comprender de inmediato sus *lenguas pasivas*, es decir, aquellas lenguas con las que no trabaja de forma habitual pero que conoce y domina a un buen nivel. Además, debe poseer las siguientes aptitudes: un buen nivel de cultura general, capacidad analítica, buena concentración, buena memoria, una voz agradable y una buena dicción, la

capacidad para empatizar con el ponente y una estructura mental robusta. Esta última característica, es determinante puesto que influirá en gran medida en la capacidad de gestionar el estrés y quizás también la frustración, además de ser un punto de partida vital en la percepción de autoeficacia.

Según Chabasse (2014), existen dos tipos de competencias: las cognitivas y las no cognitivas. En cuanto a las cognitivas, coincide con AIIC en lo que respecta al dominio de las lenguas de trabajo y todo lo que estas incluyen (referentes, cultura, etc.) y también menciona la fluidez, la comprensión, la memoria y el razonamiento. Por contraste, considera que las competencias no cognitivas son aquellas que vienen determinadas por el entorno del intérprete, es decir, la familia, el éxito como estudiante y la cultura. Entre estas competencias destacan: la determinación, la motivación, la resistencia, la confianza en uno mismo, la capacidad de trabajar en equipo y la resistencia al estrés, entre otras.

En esta categoría de habilidades no cognitivas podríamos incluir la autoeficacia, puesto que coincide en características con aquellas que la conforman y deriva de factores externos como las ya mencionadas experiencias pasadas.

6.2.2. Estudios empíricos realizados.

En este contexto, destacan dos estudios empíricos de especial relevancia: Lee (2014) y Jiménez, Pinazo y Ruiz (2014).

En primer lugar, en estudio de Lee (2014) consiste en la elaboración de una escala ISE (*Interpreting Self-Efficacy*) para estudiantes de interpretación en tres universidades de Seúl. Lee defiende en este trabajo que existen estudios de autoeficacia en ámbitos concretos, pero no ocurre lo mismo con la actividad interpretativa. Por ello, para el diseño de dicha escala, se basa en estudios anteriores tanto sobre autoeficacia general, como en estudios sobre autoeficacia específica, especialmente en los estudios desarrollados por Bandura.

A pesar de que en el estudio de Lee (2014) las ya citadas aportaciones de Bandura son de gran relevancia en el ámbito de la autoeficacia, no se aplican en la interpretación en la misma medida que en otras disciplinas. En la actividad interpretativa, adquieren importancia otros aspectos como el nivel de las lenguas de trabajo, la memoria, la capacidad analítica y todas aquellas aptitudes que explica la AIIC.

Lee (2014) considera que la autoeficacia puede ser un concepto de referencia para analizar el comportamiento humano en la interpretación, sobretodo en el contexto de la formación. Para defender esta afirmación, se apoya en que los procesos que constituyen la actividad interpretativa son de carácter cognitivo y tienen objetivos específicos en un contexto

determinado, como ocurre en otras actividades en las que se toma la autoeficacia como punto de partida para analizar el desempeño de quién la realiza, por ejemplo, en el caso del deporte. Por esta razón, considera que es importante medir el nivel de autoeficacia de cada estudiante, puesto que esta predice no solo sus expectativas en cuanto al resultado, sino también su comportamiento tanto en la actualidad como en el futuro. De este modo, se pueden estudiar los métodos adecuados para formar a los intérpretes y, además, se pueden personalizar para poder ofrecer al estudiante un apoyo extra durante su formación, puesto que los resultados de este estudio determinan que los datos que se recopilan mediante el uso de dicha escala ISE tienen relación entre sí y, por tanto, se puede utilizar para evaluar la autoeficacia de los alumnos.

Por otro lado, en el estudio de Jiménez *et al.* (2014) comparan la autoeficacia general con la específica y establecen una relación entre este concepto y la actuación del individuo, así como entre el proceso de aprendizaje de la segunda lengua extranjera y el proceso de aprendizaje de las competencias de interpretación. De este modo, en su estudio determinan que la autoeficacia es relevante para predecir los resultados en el caso de aquellos estudiantes de interpretación que tienen mayores habilidades en lengua B y es intrascendente en el caso de los estudiantes que tienen un nivel menor de lengua B. Esto se observa en que los estudiantes que poseen un mayor nivel de lengua y un nivel bajo de autoeficacia obtienen peores resultados.

La competencia de la segunda lengua adquiere gran importancia puesto que las lenguas de trabajo constituyen la base de la interpretación junto con aspectos cognitivos como la memoria, la atención o la capacidad de análisis. Esto, según Jiménez *et al.* (2014), se aprecia con mayor claridad en los estudiantes de esta disciplina puesto que están muy lejos de ser perfectos bilingües y esto puede afectar a su percepción de autoeficacia debido a que las experiencias pasadas son la base sobre la que se construye la percepción de autoeficacia, y si estas no son consideradas exitosas, dicha percepción se ve afectada.

Jiménez *et al.* (2014) coinciden con Bandura (1997) en que otra de las características de la autoeficacia es que es una creencia cognitiva aprendida, no un factor de la personalidad y esto se debe a la anteriormente mencionada especificidad del concepto, por tanto, se puede modificar en base a diversos factores como la preparación de los intérpretes. En este sentido, Karmal (2016) señala que la preparación aumenta la autoeficacia de los alumnos, puesto que la documentación previa sobre el tema que se va a tratar en la interpretación aumenta su confianza y la creencia de que pueden realizar una interpretación de mejor calidad.

Asimismo, se considera que unos altos niveles de autoeficacia específica no se traducen automáticamente en un buen resultado, puesto que hay más factores que pueden influir en el éxito de una interpretación (Jiménez *et al.*, 2014).

7. Estudio empírico

Tras presentar los conceptos de estrés y autoeficacia, así como estudios realizados sobre estos dos aspectos en el ámbito de la interpretación, he considerado que este tipo de trabajo requiere ilustrar la influencia que estos tienen durante la formación en interpretación mediante la realización de un pequeño estudio en el grado de Traducción e Interpretación de la Universidad Jaume I de Castellón.

7.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio, como se ha explicado anteriormente, es la delimitación de los problemas que encuentran los estudiantes de interpretación del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Jaume I de Castellón. Mediante la división de este estudio en tres cuestionarios, se subdivide este objetivo en otros tres más específicos:

El primer objetivo, es conocer el nivel de estrés de los estudiantes de Iniciación a la Interpretación, es decir, aquellos que cursan obligatoriamente esta asignatura en el tercer curso del grado.

En segundo lugar, se pretende medir en estos mismos estudiantes el nivel de autoeficacia general y de autoeficacia específica referida a la interpretación. Así como observar si existe una correlación entre el nivel de estrés de los estudiantes de interpretación y la autoeficacia que estos se perciben.

El tercer objetivo es conocer en qué medida afecta el estrés a los estudiantes del itinerario de interpretación, es decir, los que están en cuarto curso. En este objetivo se profundiza en el análisis.

7.2. Nivel de estrés y autoeficacia en los estudiantes de iniciación a la interpretación simultánea

7.2.1. Nivel de estrés en los estudiantes de iniciación.

7.2.1.1. Participantes

En este estudio, han participado un total de 61 estudiantes matriculados en los tres grupos de la asignatura Iniciación a la Interpretación. El cuestionario es anónimo y no se especifican datos de identificación como la edad o el sexo.

7.2.1.2. Materiales y procedimiento

Para realizar este estudio se ha utilizado un cuestionario que mide la ansiedad estado-rasgo, conocido como STAI (Spielberger, Gorsuch y Lushene, 1982). Los estudiantes cumplieron la parte de ansiedad-estado, un test de 20 preguntas (Anexo I) con respuestas de escala tipo Likert –del 1 al 4, siendo 1 totalmente en desacuerdo y 4, totalmente de acuerdo- que es una forma de medir la ansiedad ocasionada al percibir ciertas situaciones como una amenaza.

El procedimiento de cumplimentación fue *online* y se realizó en clase de 3º durante el mes de mayo de 2018.

7.2.1.3. Análisis y discusión de resultados

El análisis de resultados se ha realizado mediante el estudio de los máximos y los mínimos de ansiedad positiva y negativa y con cálculo de la media de los resultados obtenidos, que son los siguientes:

61 participantes	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA
Ansiedad positiva	1	3,5	2,3131
Ansiedad negativa	1	4	1,8934

Tabla 1: Resultados del cuestionario STAI en clase de interpretación

En cuanto a la ansiedad positiva, se ha observado que el máximo se sitúa en un valor de 3,5 y el mínimo, en 1. Sin embargo, respecto a la ansiedad negativa, el máximo es 4 y el mínimo también es 1. De estas cifras podemos deducir que existe una tendencia mayor a realizar una valoración negativa sobre el estrés que sufren los estudiantes de iniciación.

Sin embargo, observando el cálculo de las medias se puede apreciar una disminución en la ansiedad negativa (1,8) respecto a la ansiedad positiva que se sitúa en 2,31 puntos. Mediante la valoración de esta contradicción, podemos deducir que los estudiantes se identifican en gran manera con un nivel de estrés positivo, es decir que la ansiedad que experimentan les

ayuda a estar alerta y a desarrollar mejor su interpretación. No obstante, la ansiedad negativa que dificulta la actividad y empeora los resultados, representa a una parte numerosa de estos estudiantes y en mayor grado que la positiva, puesto que la supera.

7.2.2. Autoeficacia en los estudiantes de iniciación.

7.2.2.1. Participantes

En este estudio han participado 43 estudiantes matriculados en los tres grupos de la asignatura de Iniciación a la Interpretación.

7.2.2.2. Materiales y procedimiento

Se ha utilizado el cuestionario de autoeficacia de Jiménez *et al.* (2014) adaptado de Feltz y Lirgg (2001). Se ha empleado tanto la parte general como la específica (Anexo II). Se redujo la escala de respuestas original (valores de 1 a 7) a la escala Likert (de 1 a 5). Siendo 1 totalmente en desacuerdo y 5, totalmente de acuerdo.

Durante una de las sesiones de clase habituales, se solicitó a los estudiantes de Iniciación a la Interpretación que cumplimentaran dicho cuestionario de forma *online*. El estudio se realizó durante el mes de mayo de 2018.

7.2.2.3. Análisis y discusión de los resultados

El análisis de resultados se ha realizado mediante el mismo procedimiento que en el cuestionario anterior, es decir, identificando máximos y mínimos y calculando las medias. Después de este proceso, los resultados que se han obtenido son los siguientes:

43 participantes	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA
Autoeficacia general	2,3	4,6	3,6302
Autoeficacia en interpretación	1,6	4	2,9535

Tabla 2: Resultados del cuestionario de autoeficacia general y específica en clase de interpretación

Se observa que todos los valores son inferiores cuando se trata del ámbito de la interpretación, es decir, los alumnos tienen una percepción de autoeficacia menor cuando realizan actividades interpretativas. De este modo, los resultados obtenidos, confirman la afirmación de Bandura (2006) de que la autoeficacia es un concepto que se desarrolla en contextos muy específicos.

Como he comentado, siendo la autoeficacia un concepto de carácter más específico que general y apoyándome en la teoría de Feltz y Lirgg (2001) de que la percepción de autoeficacia se obtiene de experiencias anteriores en una actividad, se puede deducir que los

estudiantes de interpretación no han tenido tantas experiencias positivas en la interpretación como en otros campos que consideran que pertenecen a la autoeficacia general.

No obstante, se puede considerar también que esta falta de autoeficacia se deba a que los alumnos no piensen que tienen las competencias necesarias para hacer frente a una interpretación y obtener los resultados que se esperan. Estas competencias, podrían ser tanto cognitivas y específicas de la interpretación (atención plena, escucha activa o memoria), o podrían estar relacionadas con el nivel de las lenguas de trabajo o el entorno del intérprete (Chabasse, 2014).

7.3. El estrés en los estudiantes de itinerario: causas y soluciones

7.3.1. Participantes

En este estudio, han participado 13 estudiantes de los 16 que conforman el total de la clase de 4º curso. Los primeros datos que resultan de este cuestionario son de carácter biológico y señalan que, en su mayoría, los encuestados son mujeres (un 84,6 % frente a un 15,4 % correspondiente a los hombres). Por otro lado, en cuanto a la edad se concluye que la mayoría se sitúan en el rango de edad de entre 18 y 25 años (92,3 %) y solo el 7,7 % tiene entre 26 y 35 años.

7.3.2. Materiales y procedimiento

Para conocer y estudiar en profundidad cuáles son los motivos del estrés en los estudiantes de 4º curso del itinerario de Interpretación, concretamente en la asignatura optativa de Interpretación Simultánea se solicitó a los estudiantes que cumplimentaran un cuestionario *online*. Se hizo en el mes de abril de 2018.

Se ha utilizado el cuestionario de Renois (2016) (Anexo III) con algunas modificaciones: en primer lugar, he reducido el número de preguntas de 13 a 9, por cuestiones de relevancia respecto al tema de este trabajo. Además, las respuestas a las tres primeras preguntas han sido modificadas creando una escala cuantitativa (escala Likert) de 1 a 5. En tercer lugar, en la pregunta 4 se ofrecen tres posibles respuestas y en la 5, el alumno puede añadir otra causa de estrés que considere relevante y no se incluya en las respuestas de la pregunta anterior. Por otro lado, la pregunta 8 es de respuesta libre, no existen una serie de opciones acotadas y lo mismo ocurre con la 9 (Anexo IV).

Datos de carácter biológico: edad y sexo	Sexo: M / F Edad: Entre 18 y 25 años Entre 26 y 35 años
--	---

	Entre 36 y 50 años Más de 50 años
1. ¿Te gusta la asignatura de Interpretación Simultánea?	1-2-3-4-5
2. Por lo general, ¿con qué predisposición vas a las clases de esta asignatura?	1-2-3-4-5
3. ¿El ambiente general de la clase te ayuda en la asignatura?	1-2-3-4-5
4. ¿Cuál es tu mayor causa de estrés en el ejercicio de la interpretación simultánea?	Mi personalidad El itinerario interpretación Mi nivel de lengua B Otros
5. Añade, si es necesario, alguna causa de estrés que no esté tipificada en el ítem anterior. Puede ser una o varias.	Respuesta libre
6. ¿Con qué tipo de estrés te sientes identificado, positivo o negativo?	Positivo (el estrés que te ayuda a mantenerte alerta y mejora tu interpretación) Negativo (el estrés que impide que desarrolles tu interpretación con normalidad y continua después de la misma)
7. ¿Practicas alguna técnica para combatirlo?	Sí No
8. En caso de haber contestado “sí” en la pregunta anterior, ¿qué tipo de técnica practicas?	Respuesta libre
9. ¿Cuáles son tus objetivos en esta asignatura?	Respuesta libre

Tabla 3: Cuestionario sobre estrés en los estudiantes de itinerario de interpretación

7.3.3. Análisis y discusión de los resultados

Se han recogido 13 respuestas a este cuestionario de 16 alumnos que cursan Interpretación Simultánea en 4º de Traducción e Interpretación en la Universidad Jaume I y los resultados obtenidos son los siguientes (ver Anexo V):

En la pregunta 1, referente al gusto por la asignatura, la respuesta es positiva siendo 6 (46,2 %) los alumnos que responden con el valor más alto (5), 6 más que responden con el segundo valor más alto (4) y uno (7,7 %) que se sitúa en un valor neutro (3).

Las respuestas a la pregunta 2 (predisposición con la que se asiste a clase) son ligeramente más dispares que las de la pregunta anterior. En este caso, han sido 5 (38,5 %) los alumnos que han respondido con el valor positivo más alto y otros 5 los que lo han hecho con el segundo. En el valor neutro se han situado 2 respuestas (15,4 %) y 1 encuestado (7,7 %) ha escogido el segundo valor negativo (2).

En la 3 (ambiente en clase), de nuevo las respuestas son, en general, positivas: 10 alumnos (76,9 %) han utilizado el valor positivo más alto, 1 alumno (7,7 %) ha escogido el segundo y 2 (15,4 %), el valor neutro.

En relación a la pregunta sobre causas de estrés, es decir la número 4, el 53,8 % de los encuestados han respondido que su mayor causa de estrés es el itinerario de interpretación,

mientras que un 15,4 % considera que lo que más estrés les produce es su personalidad y otro 15,4 % que su mayor agente estresor es el nivel de su lengua B (inglés, en este caso). Por otro lado, un 7,7 % ha señalado que su mayor causa de estrés es la velocidad, y otro 7,7 % que es la dificultad para reformular en lengua meta las oraciones por miedo a perder el hilo o trabarse.

Como complemento a la pregunta anterior, los estudiantes encuestados han añadido las siguientes causas de estrés:

1. La rapidez que se necesita y la falta de tiempo para consultar dudas.
2. No entender bien algún fragmento y pensar que no se pueden permitir eso en el examen.
3. Pensar en no poder reproducir de la misma forma las ideas.
4. Velocidad del ponente.
5. Valoración de la profesora, que los compañeros escuchen su interpretación, las distracciones y la mala calidad del audio.
6. Incapacidad de traducir en poco tiempo.

En la 6, referente al tipo de estrés, la mayoría de los alumnos se identifican con el estrés positivo (53,8 %), aunque los porcentajes están muy igualados puesto que el 46,2 % se identifica con el estrés negativo. Por otro lado, en el caso de la 7 (técnicas de afrontamiento), la mayoría de los estudiantes (69,2 %) no practica ninguna técnica para combatir el estrés, mientras que el 30,8 % sí lo hace.

Respecto a la pregunta 8, entre las técnicas que practican los estudiantes se encuentran los ejercicios de respiración y la práctica con audios fuera de clase. Y, por último, en la 9 los objetivos que desean alcanzar los alumnos son mejorar tanto en las competencias de la interpretación (concentración, comprensión, análisis, síntesis, reformulación, dominar el nivel de estrés, etc.) como en las de la lengua B, intentando sacar el máximo provecho de los conocimientos que ya tienen e incorporando nuevos como un mayor bagaje léxico.

En suma, el estrés afecta a los encuestados por diferentes motivos, entre los cuales los más relevantes han sido el itinerario de interpretación, los rasgos propios de personalidad de cada individuo y el nivel de lengua B. Por contraste, a estas tres causas se les han añadido otras como la velocidad del discurso o la complejidad gramatical del mismo a la hora de reformularlo en lengua meta. Como dato curioso, se ha señalado que la evaluación por parte de los compañeros y de la profesora constituye también un factor estresor.

Si bien son numerosas las causas de estrés entre este grupo de estudiantes, la mayoría se identifica con el tipo de estrés positivo, es decir, aquel que es necesario y les ayuda a

mantenerse alerta durante su interpretación, pero desaparece al finalizar la actividad. No obstante, los porcentajes son ajustados.

Estos resultados se ven justificados en que un número muy reducido de estudiantes intentan solucionar el estrés que sufren mediante la práctica de técnicas para afrontarlo y el estrés negativo puede deberse a que la mayoría de ellos no realicen actividades para gestionarlo. Entre aquellos que sí realizan tareas para combatirlo, las más populares son los ejercicios de respiración y relajación, así como la práctica diaria con el fin de interiorizar las diferentes habilidades que requiere la interpretación. Si bien es cierto que un gran número de aquellos que no practican técnicas para la gestión del estrés sufren estrés negativo, no se pueden tomar como concluyentes estos casos porque existe un porcentaje mayor de estrés positivo y el de aquellos que sí realizan actividades para afrontar el estrés es muy reducido.

Finalmente, las aspiraciones de los estudiantes son, en general, mejorar en tanto en los aspectos concretos de la interpretación (memoria, concentración, atención plena, escucha activa, etc.), como en el nivel de lengua B y en los aspectos profesionales como la mejora en la presentación (voz agradable, transmitir seguridad, no trabarse, etc.).

8. Conclusiones

En el presente trabajo se han realizado una serie de estudios sobre el estrés y la autoeficacia en la formación en interpretación con el fin de alcanzar diversos objetivos. En primer lugar, conocer qué grado de estrés experimentan los estudiantes y esto se ha conseguido mediante la observación de las respuestas del primer cuestionario, el test STAI de ansiedad-estado entregado a los alumnos de iniciación a la interpretación. Coincido con Kurz (2003) en que la actividad interpretativa produce en los alumnos unos niveles de estrés generalmente altos, concretamente en iniciación, existe una tendencia a sufrir un tipo de estrés negativo que empeora los resultados de su interpretación.

En segundo lugar, también se ha logrado medir la autoeficacia que estos mismos estudiantes poseen, así como demostrar que los conceptos de estrés y autoeficacia están relacionados. Considerando los resultados del estudio de autoeficacia, se ha confirmado la teoría de Bandura de que la autoeficacia varía según la actividad y, en este caso, la interpretación produce que el grado de autoeficacia que se percibe disminuya. Esto significa que los alumnos no tienen confianza en sus capacidades para realizar una interpretación y obtener buenos resultados en ella. O, que las experiencias que han tenido en esta disciplina en el pasado, no han sido satisfactorias.

De este modo, se podría considerar que, en la muestra analizada, existe una relación entre el estrés y la autoeficacia puesto que la posible percepción de carencias en cuanto a competencias en interpretación produce ansiedad en los estudiantes y también provoca que su autoeficacia específica se vea mermada. Lo mismo ocurre si se han tenido experiencias negativas en el pasado relacionadas con dicha actividad.

Como tercer y último objetivo, se ha conseguido medir el nivel de estrés de los estudiantes del itinerario de interpretación, es decir, aquellos que tienen más experiencia. De este modo, cabe señalar que en el caso de los estudiantes de 4º se invierte la tendencia a sufrir estrés negativo puesto que, por norma general, los estudiantes encuestados tienen gusto por la asignatura y asisten a clase motivados y con una predisposición positiva. Además, consideran que el ambiente de la clase favorece su aprendizaje y se sienten apoyados por sus compañeros a la hora de interpretar y realizar los ejercicios pertinentes. Esto también puede deberse a que tienen más experiencia en la práctica de esta disciplina. Sin embargo, los porcentajes son ajustados y no existe gran diferencia entre ellos.

Gracias a la realización del presente trabajo he llegado a conocer aspectos teóricos específicos de la compleja actividad que constituye la interpretación y he adquirido nociones en cuanto a este proceso en el ámbito profesional mediante la lectura de estudios realizados en esta disciplina. Los resultados obtenidos a partir de la investigación que he realizado me ayudan a comprender que este campo puede ser un futuro objeto de estudio debido a la trascendencia de los conceptos analizados en la actividad de la interpretación, tanto en lo que se refiere a formación académica como en el mundo profesional.

9. Bibliografía

- AIIC (2018). Conference interpreting. Recuperado el 22 de mayo de 2018 de <https://aiic.net/page/4003/conference-interpreting-is-the-interpretation-of-a-conference/lang/1>.
- ARRUZA, José Antonio, Silvia ARRIBAS, Oihane OTAEGI, Óscar GONZÁLEZ, Susana IRAZUSTA y Luís Miguel RUIZ (2011). Percepción de competencia, estado de ánimo y tolerancia al estrés en jóvenes deportistas de alto rendimiento. *Anales de psicología*, 27 (2), 536-543.
- BANDURA, Albert (1986). *Prentice-Hall series in social learning theory. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey, Estados Unidos: Prentice-Hall, Inc.
- BANDURA, Albert (1994). Self-efficacy. En V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*. Vol. 4 (71-81). Nueva York: Academic Press.
- BANDURA, Albert (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*. Nueva York: W. H. Freeman.

- BANDURA, Albert (2006) Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. En Pajares, F. y Urdan, T.S., (Eds.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337. Greenwich: Age Information Publishing.
- BONTEMPO, Karen y Jemina NAPIER (2011). Evaluating emotional stability as a predictor of interpreter competence and aptitude for interpreting. *Interpreting*, 13, 85–105.
- CANO VINDEL, Antonio (s.f.). La naturaleza del estrés. *SEAS*. Recuperado el 24 de marzo de 2018 de https://webs.ucm.es/info/seas/estres_lab/el_estres.htm.
- CHABASSE, Catherine y Stephanie KADER (2014). Putting interpreting admissions exams to the test: The MA KD Gernersheim Project. *Interpreting*, 16 (1), 19-33.
- CHIANG, Yung-Nan (2010). Foreign language anxiety and student interpreters' learning outcomes: Implications for the theory and measurement of interpretation learning anxiety. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 55 (3), 589-601.
- CHIANG, Yung-Nan (2009). Foreign language anxiety in Taiwanese student interpreters. *Meta: Translators' Journal*, 54 (3), 605–621.
- CONSEJO GENERAL DE PSICOLOGÍA DE ESPAÑA (1998). El estrés. Recuperado el 20 de marzo de 2018 de <https://www.cop.es/colegiados/ca00088/pag13.htm>
- COOPER Cary L., Rachel DAVIES y Rosalie L. TUNG (1982). Interpreting stress: Sources of job stress among conference interpreters. *Multilingua*, 1 (2), 641–653.
- FELTZ, Deborah, y Cathy LIRGG (2001). Self-efficacy beliefs of athletes, teams, and coaches. *Handbook of sport psychology*, 2, 340-361.
- JIMÉNEZ, Amparo y Daniel PINAZO (2001). I Failed Because I Got Nervous. Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. *The Interpreters' Newsletter*, 11, 105-118.
- JIMÉNEZ, Amparo y Daniel PINAZO (2013). Mindfulness training for interpreting students. *Lebende Sprachen*, 58 (2), 341-365.
- JIMÉNEZ, Amparo, Daniel PINAZO y Marta RUIZ (2014). Self-efficacy and language proficiency in interpreter trainees. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2), 167-182.
- JOHNSON, Julie E. (2016). *Effect of Mindfulness Trainig on Interpretation Exam Performance in Graduate Students in Interpreting*. (Tesis Doctoral, Universidad de San Francisco). Recuperado el 21 de febrero de 2018 de <https://repository.usfca.edu/diss/305>
- JONES, Roderick (1998). *Translation practices explained: Conference Interpreting Explained*. Londres y Nueva York: Routledge.
- KABAT-ZINN, Jon (1994). *Mindfulness en la vida cotidiana: donde quiera que vayas, ahí está*. Barcelona: Paidós.
- KAO, Po-Chi y Phillip CRAIGIE (2013). Evaluating student interpreters' stress and coping strategies. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 41 (6), 1035-1044,
- KORPAL, Pawel (2016). Interpreting as a stressful activity: physiological measures of stress in simultaneous interpreting. *Poznan Studies in Contemporary Linguistics*, 52 (2), 297-316.
- KURZ, Ingrid (2003). Psychological stress during simultaneous interpreting: a comparison of experts and novices, *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51-68.
- LAZARUS, Richard y Susan FOLKMAN (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- LEE, Sang-Bin (2014). An Interpreting Self-Efficacy (ISE) scale for undergraduate students majoring in consecutive interpreting: construction and preliminary validation. *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2), 183-203.

- MÁRQUEZ, Sara (2006). Estrategias de afrontamiento del estrés en el ámbito deportivo: fundamentos teóricos e instrumentos de evaluación. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6 (2), 359-378.
- MILLER, Lyle H., Alma Dell SMITH y Larry ROTHSTEIN (1994). *The stress solution: An action plan to manage the stress in your life*. Nueva York: Pocket books.
- MOSER-MERCER, Barbara (2005). Remote interpreting: issues of multi-sensory integration in a multilingual task. *Meta: journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 50 (2), 727-738.
- MOSER-MERCER, Barbara, Alexander KUNZLI y Marina KORAC (1998). Prolonged turns in interpreting: Effects on quality, physiological and psychological stress (Pilot study), *Interpreting*, 3 (1), 47-64.
- PADILLA, Presentación y Teresa BAJO (1998). Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea, *Quaderns. Revista de Traducció*, 2, 107-117.
- RENAU, Marta (2010). La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación. Departamento de Traducción y comunicación Universitat Jaume I. Castellón de La Plana, 81-88. Recuperado el 15 de mayo de 2018 de <http://hdl.handle.net/10234/88389>
- RENOIS, Cristina (2016). El estrés y las emociones negativas en la interpretación consecutiva de alemán como lengua C. Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria. Recuperado el 21 de noviembre de 2017 de <http://hdl.handle.net/10553/22111>
- SPIELBERGER, Charles D., Richard L. GORSUCH y Robert E. LUSHENE (1982). *STAI. Cuestionario de Ansiedad Estado/Rasgo*. Madrid: Tea.

10. Anexos

10.1. Anexo I

Cuestionario STAI (Spielberger *et al.*, 1982) sobre ansiedad-estado en interpretación:

	Nada	Algo	Bastante	Mucho
1. Me siento calmado	1	2	3	4
2. Me siento seguro	1	2	3	4
3. Estoy tenso	1	2	3	4
4. Estoy contrariado	1	2	3	4
5. Me siento cómodo (estoy a gusto)	1	2	3	4
6. Me siento alterado	1	2	3	4
7. Estoy preocupado ahora por posibles desgracias futuras	1	2	3	4
8. Me siento descansado	1	2	3	4
9. Me siento angustiado	1	2	3	4
10. Me siento cómodo	1	2	3	4
11. Tengo confianza en mí mismo	1	2	3	4
12. Me siento nervioso	1	2	3	4
13. Estoy desasosegado	1	2	3	4

14. Me siento muy «atado» (como oprimido)	1	2	3	4
15. Estoy relajado	1	2	3	4
16. Me siento satisfecho	1	2	3	4
17. Estoy preocupado	1	2	3	4
18. Me siento aturdido y sobreexcitado	1	2	3	4
19. Me siento alegre	1	2	3	4
20. En este momento me siento bien	1	2	3	4

Tabla 4: Cuestionario STAI ansiedad-rasgo

10.2. Anexo II

Cuestionario sobre autoeficacia general y específica adaptado por Jiménez *et al.* (2014):

	Edad
Sexo: M/F	18-24 años
	25-35 años
	35-50 años
	Más de 50 años

En general, en mi vida cotidiana...	En total desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
1. Todos somos iguales	1	2	3	4	5
2. Puedo encontrar la forma de obtener lo que quiero aunque alguien se me oponga	1	2	3	4	5
3. Puedo resolver problemas difíciles si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5
4. Me es fácil persistir en lo que me he propuesto hasta llegar a alcanzar mis metas	1	2	3	4	5
5. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados	1	2	3	4	5
6. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas	1	2	3	4	5
7. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4	5
8. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4	5
9. Puedo resolver la mayoría de los problemas si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5
10. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4	5
Cuando tengo que interpretar...	En total desacuerdo			Totalmente de acuerdo	
1. Puedo encontrar la forma de interpretar bien aunque me encuentre con dificultades	1	2	3	4	5
2. Puedo resolver problemas difíciles de interpretación si me esfuerzo lo suficiente	1	2	3	4	5

3. Me es fácil persistir en interpretar bien hasta llegar a conseguirlo	1	2	3	4	5
4. Tengo confianza en que podría manejar eficazmente acontecimientos inesperados en el contexto de una interpretación	1	2	3	4	5
5. Gracias a mis cualidades y recursos puedo superar situaciones imprevistas en interpretación	1	2	3	4	5
6. Cuando me encuentro en dificultades puedo permanecer tranquilo/a porque cuento con las habilidades necesarias para manejar situaciones difíciles	1	2	3	4	5
7. Venga lo que venga, por lo general soy capaz de manejarlo	1	2	3	4	5
8. Puedo resolver la mayoría de los problemas de interpretación si me esfuerzo lo necesario	1	2	3	4	5
9. Si me encuentro en una situación difícil, generalmente se me ocurre qué debo hacer	1	2	3	4	5
10. Al tener que hacer frente a un problema durante la interpretación, generalmente se me ocurre el modo de resolverlo	1	2	3	4	5

Tabla 5: Cuestionario de autoeficacia general y específica

10.3. Anexo III

Cuestionario sobre estrés en la formación en interpretación de Renois (2016):

Preguntas	Respuestas
1. ¿Te gusta la asignatura de Interpretación Consecutiva de Alemán?	Sí No Un poco Bastante
2. ¿Con qué tipo de predisposición vienes a las clases de Interpretación Consecutiva de Alemán?	Positiva Negativa Ninguna
3. ¿Te gusta la metodología de la profesora?	Sí No Un poco Bastante
4. ¿Te sientes apoyado por tus compañeros cuando vas a interpretar?	Sí No Un poco Bastante
5. ¿Cuáles son tus objetivos para con la asignatura?	Solo aprobar Solo aprender Aprender y aprobar Me gustaría aprender y aprobar porque me interesa tal vez ser intérprete profesional Me gustaría prepararme lo mejor posible para ser intérprete profesional en un futuro
6. ¿Tienes problemas a la hora de concentrarte?	Sí No Un poco Bastante
6.1. ¿En qué fase te cuesta más concentrarte?	Fase de escucha Fase de retención Fase de reexpresión
6.2. ¿A qué se debe tu falta de concentración?	Cuestiones personales Siempre la he tenido

	Solo cuando interpreto
6.3. ¿Sientes estrés cuando estás descentrado durante la interpretación?	Sí No Un poco Bastante
7. Cuando te estresas es porque:	Respuesta libre
8. ¿Te sientes seguro y confiado en tus capacidades para realizar el ejercicio de interpretación?	Sí No Un poco Bastante
9. La mayoría de las veces que interpretamos sentimos un mínimo de estrés, pero hay un estrés positivo que nos ayuda a avanzar y mejorar, y un estrés negativo que nos bloquea. ¿Con cuál de estos dos tipos de estrés te sientes más identificado?	Estrés positivo Estrés negativo
10. De mano del estrés vienen las emociones. ¿Sabrías identificar las emociones que con frecuencia sientes antes, durante y después de la interpretación?	Respuesta libre
10.1. Antes de la interpretación:	
10.2. Durante la interpretación:	
10.2.1. Fase de escucha:	
10.2.2. Fase de retención:	
10.2.3. Fase de reexpresión:	
10.3. Después de la interpretación:	
11. ¿Crees que llevas una vida sana: comes regularmente saludable y haces ejercicio físico?	Sí No Un poco Bastante
12. ¿Crees que los ejercicios de respiración de Ana María que has practicado en clase te han ayudado a relajarte antes de la interpretación?	Sí No Un poco Bastante
12.1. ¿Practicas estas respiraciones en casa?	Sí No A veces
13. ¿Practicas algún tipo de ejercicio físico-mental como yoga, Pilates, meditación o respiraciones aplicadas? Explícalos.	Sí No Un poco A menudo

Tabla 6: Cuestionario sobre estrés en interpretación de Renois (2016)

10.4. Anexo IV

Justificación y aclaración de las preguntas del cuestionario de estrés realizado a los alumnos del itinerario de interpretación:

En el primer apartado del cuestionario se determinan los datos de carácter biológico, es decir, la edad y el sexo de cada encuestado.

La pregunta 1 hace referencia al gusto que tiene cada alumno por la asignatura porque dependiendo de cómo se afronte cada situación se consiguen diferentes resultados y, por ello,

es muy importante tener en cuenta este aspecto a la hora de valorar el estrés que cada alumno experimenta durante el ejercicio de interpretación.

En nuestra vida diaria el gusto por las actividades que realizamos (ya sea el trabajo, los estudios o la práctica deportiva, por ejemplo) determina cómo las afrontamos y los resultados que obtenemos en las mismas. Lo mismo ocurre en la interpretación, y con más intensidad teniendo en cuenta que es una tarea complicada que requiere numerosas habilidades combinadas.

En la pregunta 2 se intenta averiguar la predisposición con la que se asiste a clase, puesto que es determinante porque al coordinarse con el gusto por la actividad, constituye un estímulo para que el alumno ponga más energía en la labor que produce placer y no estrés (Renois, 2016). De este modo, se consigue reducir el estrés negativo y se obtienen mejores resultados.

La relevancia de la pregunta 3 reside en que sentirse apoyado socialmente es muy importante para desarrollar las capacidades propias y tener buenos resultados en cualquier tarea que realice un individuo. Por esto, creo que es vital saber si los encuestados se sienten apoyados en clase.

El apoyo del que hablo no es solo por parte de los compañeros, aunque este es muy importante porque la empatía es un aspecto muy importante en la vida diaria de cualquier persona, sino también por parte del profesorado en su asistencia o en sus evaluaciones. Paralelamente, es también importante la empatía que el individuo muestre hacia los demás y no solo la que él cree que se muestra hacia él porque quienes dominan este tipo de emociones son los que tienen más éxito en conseguir gestionar el estrés (Renois, 2016).

La pregunta 4 pretende delimitar las causas de estrés o resumirlas en unas cuantas opciones para responder a la misma. Por ello, se han considerado una serie de opciones en base a tres factores principales:

1. Personalidad: cada persona tiene unas características y una forma diferente de enfrentarse a las distintas situaciones que se le presentan. Esto, junto con agentes externos, como cuestiones personales, puede actuar como motivo de estrés.

2. El itinerario de Interpretación: todos los encuestados pertenecen al itinerario de Interpretación dentro del Grado en Traducción e Interpretación de la Universitat Jaume I. Esto puede ser relevante porque aquí podemos encontrar agentes estresores comunes a todos ellos, como pueden ser problemas de memoria o de documentación.

3. El conocimiento de lengua B: el conocimiento que tiene cada alumno del inglés es vital para determinar la cantidad de estrés que experimenta en el proceso

interpretativo. Hay ciertos aspectos de esta lengua que dificultan su comprensión, por ejemplo, el uso de gran cantidad de adjetivos para calificar un solo sustantivo y el orden de los mismos y, por tanto, su posterior reproducción en español también se puede ver afectada. Lo mismo ocurre con las cifras y los nombres propios, porque generan inseguridad en el intérprete que puede verse incapaz de reproducirlos con exactitud.

En la pregunta 5 se deja que el alumno añada aquellos factores estresores que no se han incluido en el apartado anterior por motivo de relevancia general. Por otro lado, en la 6 se pretende conocer el tipo de estrés con el que se identifican los encuestados. Como se ha explicado anteriormente, existen dos tipos de estrés: el estrés positivo y el estrés negativo.

En la 7 el alumno debe responder si practica o no alguna técnica para afrontar la ansiedad. En esta cuestión se incluye también el estilo de vida de cada encuestado puesto que dependiendo de si se lleva una vida activa o no, se gestiona el estrés de diferente modo. Si bien es cierto que el ya mencionado estilo de vida tiene una gran influencia en la gestión del estrés, esta pregunta se centra en las diferentes técnicas que existen para combatirlo en el ámbito de la interpretación, teniendo en cuenta también el deporte como forma de liberar emociones negativas a parte de como posible agente estresor.

En la pregunta 8 se pretende determinar si los alumnos practican las técnicas que se han dado a conocer en las clases o si, por el contrario, han añadido a su registro técnicas diferentes.

Por último, la pregunta 9 se centra en los objetivos que el individuo se propone porque también están íntimamente relacionados con el estrés y los resultados que obtiene en la asignatura. Un alumno que va a clase con gusto y con una predisposición positiva, además de con el objetivo de aprender la mayor cantidad de cosas posible, será más propenso a no desarrollar estrés negativo y a experimentar emociones positivas durante la actividad. Sin embargo, un alumno que no muestra ganas de aprender y tiene una predisposición negativa hacia la asignatura obtendrá peores resultados y, con seguridad experimentará un grado más elevado de estrés negativo.

10.5. Anexo V

Se han recogido los resultados del cuestionario de estrés en el itinerario de interpretación en forma de tabla para facilitar la comprensión y la comparación de los mismos con las posibles respuestas al cuestionario.

1	Estudiantes	0	0	1	6	6
	Escala	1	2	3	4	5
2	Estudiantes	0	1	2	5	5
	Escala	1	3	4	4	5
3	Estudiantes	0	0	2	1	10
	Escala	1	2	3	4	5
4	Estudiantes (%)	Itinerario de interpretación (53,8 %) Personalidad (15,4 %) Nivel de lengua B (15,4 %) Otros (15,4 %)				
5	Causas complementarias	<p>7. La rapidez que se necesita y la falta de tiempo para consultar dudas.</p> <p>8. No entender bien algún fragmento y pensar que no se pueden permitir eso en el examen.</p> <p>9. Pensar en no poder reproducir de la misma forma las ideas.</p> <p>10. Velocidad del ponente.</p> <p>11. Valoración de la profesora, que los compañeros escuchen su interpretación, las distracciones y la mala calidad del audio.</p> <p>12. Incapacidad de traducir en poco tiempo.</p>				
6	Estudiantes (%)	Estrés positivo (53,8 %) Estrés negativo (46,2 %)				
7	Estudiantes (%)	Sí practican técnicas de gestión del estrés (30,8 %) No practican técnicas de gestión del estrés (69,2 %)				

Tabla 7: Resultados del cuestionario sobre estrés del itinerario de interpretación