



UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA
Facultad de Traducción e Interpretación



Grado en Traducción e Interpretación: Inglés – Alemán

Trabajo de fin de grado

*EL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES NEGATIVAS EN LA
INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA DE ALEMÁN
COMO LENGUA C*

Autora: Cristina Renois Cabrera

Tutora: Dra. D^a Ana María García Álvarez

Curso: 2015-2016

RESUMEN

A partir de la disciplina de la interpretación consecutiva, pretendemos mostrar, mediante este trabajo, la importancia que cobran el estrés y las emociones durante el ejercicio de la interpretación, concretamente en los alumnos de interpretación consecutiva.

El estrés es un arma de doble filo que debemos aprender a administrar de forma correcta para que contribuya de manera positiva en nuestra vida personal y profesional. Asimismo, en función del tipo de acción que estemos llevando a cabo y de nuestras características personales, nacerán diferentes tipos de emociones. La eficacia en nuestra labor dependerá, en gran medida, del control que poseamos sobre éstas. Mantener el estrés y las emociones, especialmente las emociones negativas bajo control, resulta primordial a la hora de alcanzar el éxito laboral y personal. En este trabajo analizaremos aspectos teóricos acerca del estrés y las emociones, y de las acciones que se producen durante la interpretación consecutiva que propician la aparición de estrés y emociones negativas, consecuentemente. También, aportaremos información acerca de técnicas efectivas que se emplean para su control. Además, en este trabajo analizaremos una encuesta que realizamos a los alumnos de interpretación consecutiva de alemán como lengua C de la Facultad de traducción e interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Mediante esta encuesta intentaremos descubrir cuáles son los principales factores que propician el estrés en los alumnos y qué tipos de emociones afloran con mayor frecuencia.

Palabras clave: interpretación consecutiva, estrés, mecanismo de apreciación, agentes estresores, emoción, estrategias de afrontamiento, Mindfulness, Técnica Alexander.

ABSTRACT

Taking the discipline of consecutive interpreting as the starting point, our study focuses on the importance of stress and emotions that arise during the practice of consecutive interpreting. Specifically, we analyse the stress and the emotions suffered by Consecutive Interpreting students.

Stress is a double-edged sword. It is necessary to know how to manage it in a proper way so that it can contribute positively to our personal and professional life. Furthermore, depending on the activity we are taking up and our personal traits, different kind of emotions will rise up. Our work efficiency will depend on how we deal with emotions. Through this study we will also give information about success techniques used to keep stress and emotions under control. Moreover, in this study we show the results of an inquest answered by informants who study Consecutive Interpreting (German into Spanish) at the Faculty of Translation and Interpreting in the University of Las Palmas de Gran Canaria. This inquest will provide us the main factors that cause stress in students and which kind of emotions tend to rise up.

Key words: consecutive interpreting, stress, appreciation, stressors, emotion, coping, Mindfulness, Alexander Technique.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO:	7
1.1 PRINCIPIOS TEÓRICOS ACERCA DEL ESTRÉS	7
1.1.1 DEFINICIÓN, EL ESTRÉS EN LA BIOLOGÍA Y EN LA PSICOLOGÍA: SÍNTOMAS	7
1.1.2 MECANISMO DE APRECIACIÓN	8
1.1.3 AGENTES ESTRESORES	10
1.1.3.1 Factores en el ámbito personal y familiar	10
1.1.3.2 Factores en el ámbito laboral.....	11
1.1.3.3 Factores en el ámbito social	11
1.1.4 FASES DEL ESTRÉS.....	12
1.2 PRINCIPIOS TEÓRICOS ACERCA DE LA EMOCIÓN	13
1.2.1 ¿QUÉ ES LA EMOCIÓN?.....	13
1.2.2 EMOCIONES Y SENTIMIENTOS	14
1.2.3 TIPOS DE EMOCIÓN	15
1.3 EL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES EN LA INTERPRETACIÓN	16
1.3.1 EL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES EN LAS DIFERENTES FASES DEL PROCESO COGNITIVO EN LA INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA.....	16
1.3.2 EL ESTRÉS, LAS EMOCIONES Y LA TOMA DE DECISIONES	21
1.4 TÉCNICAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS	22
1.4.1 LAS TÉCNICAS EMPLEADAS EN LOS ESTUDIOS DE LA INTERPRETACIÓN	23
1.4.1.1 Mindfulness.....	23
1.4.1.2 La técnica Alexander.....	27
CAPÍTULO II: MARCO PRÁCTICO: CUESTIONARIO	29
2.1 INTRODUCCIÓN	29
2.2 ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO	30
2.2.1 Pregunta 1.....	30
2.2.2 Pregunta 2.....	31
2.2.3 Pregunta 3.....	31
2.2.4 Pregunta 4.....	32
2.2.5 Pregunta 5.....	32
2.2.6 Pregunta 6.....	33
2.3.7 Pregunta 7.....	33
2.2.8 Pregunta 8.....	35

2.2.9 Pregunta 9.....	36
2.2.10 Pregunta 10.....	36
2.2.11 Pregunta 11.....	36
2.2.12 Pregunta 12.....	37
2.2.13 Pregunta 13.....	37
2.3 RECOPIACIÓN DE DATOS Y PORCENTAJES	38
2.3.1 Pregunta 1.....	39
2.3.2 Pregunta 2.....	39
2.3.3 Pregunta 3.....	40
2.3.4 Pregunta 4.....	40
2.3.5 Pregunta 5.....	40
2.3.6 Pregunta 6.....	41
2.3.7 Pregunta 7.....	43
2.3.8 Pregunta 8.....	44
2.3.9 Pregunta 9.....	45
2.3.10 Pregunta 10.....	45
2.3.11 Pregunta 11.....	48
2.3.12 Pregunta 12.....	49
2.3.13 Pregunta 13.....	50
CAPÍTULO III: CONCLUSIONES	51
3 CONCLUSIONES GENERALES.....	51
4 BIBLIOGRAFÍA	56
5 ANEXO.....	59

INTRODUCCIÓN

Somos pura emoción. Y las emociones somos nosotros. No se puede crear un estrecho. Todo lo que sucede en nuestro organismo, en el interior de nuestras células, se encuentra influenciado por las moléculas de las emociones. Nuestro mundo personal está invadido por ellas: desde que nos levantamos hasta que volvemos a conciliar el sueño; en situaciones de angustia o desamor; durante el nacimiento de un niño o la muerte de un ser querido. Nuestro organismo vive continuamente inundado por mensajeros químicos que llamamos neuropéptidos, y que son la base de todas las emociones. Éstas nacen a raíz de la perspectiva que poseamos del mundo que nos rodea y que, asimismo, encauzan, en gran medida, las acciones que llevemos a cabo (cf. www.ciberdocumentales.com/ver/74/y-tu-que-sabes/). No es de extrañar, por tanto, que nuestro mundo laboral también se vea afectado por el dominio de las emociones; un mundo profesional en el que interactuamos con otras personas que, a su vez, también viven bajo su influencia. Según la opinión de Martín Daza (1993, en www.insht.es) entran en juego muchos factores que producirán un tipo determinado de emoción: por ejemplo, nuestras capacidades para desarrollar una determinada labor o cuestiones de carácter personal como la edad, el sexo o la experiencia. Asimismo, los factores externos a nosotros influirán en la manera en que interpretamos lo que observamos a través de un proceso que denominamos *mecanismo de apreciación*. Se trata de un proceso individual del que dependerá lo que nuestro cuerpo interprete como algo positivo o algo negativo.

Dentro del mundo de la interpretación de idiomas no es insensato deducir que, como todo universo laboral, también se ve afectado por la influencia de las emociones. Según Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2013:105-108 en www.repositori.uji.es) y Paris (2011:16, en www.docplayer.es) son varios los estudios que existen sobre los problemas de carácter psicofísico que acarrea la práctica de algunas profesiones, entre las que destacamos la de interpretación de conferencias. En concreto, y relacionado con el universo de las emociones que comentábamos, uno de las principales dificultades que se le presentan a un intérprete en su vida laboral es la correcta gestión del estrés. Martín Daza (1993, en www.insht.es) lo define como un mecanismo de supervivencia que nuestro organismo desarrolla para enfrentarse a un peligro externo, un miedo interno o lo que interpretemos como posibles peligros o miedos. Debido a las características que

presenta la profesión de la interpretación, que comentaremos más adelante, los competentes de esta rama se ven sometidos a altas dosis de estrés laboral.

El estrés y las emociones, por tanto, se encuentran íntimamente vinculados a una relación de feedback comunicativo. Según la percepción que desarrollemos del mundo que nos rodea, de nuestros miedos y de nuestras angustias, el estrés aparecerá con mayor o menor fuerza. Como resultado comenzaremos a sentir un determinado tipo de emoción: negativa, positiva o neutra. Esto afectará a nuestro entorno, a nuestra vida personal y, por supuesto, a nuestra actividad laboral. Aquí es cuando entran en juego las armas que poseamos para enfrentarnos al estrés y a las emociones; las habilidades que hayamos desarrollado y las técnicas que hayamos aprendido.

Hemos descrito anteriormente la importancia del estrés y de las emociones que habitan bajo la piel del intérprete de conferencias. En adelante nos centraremos sin embargo en lo que ocurre bajo la piel de los *aprendices* de interpretación. Es importante aclarar que no hablaremos únicamente acerca de los aspectos teóricos en torno a este tema. Cuando hacemos referencia a la gestión del estrés y del control de las emociones, hablamos de un trabajo laborioso en el que inmediatamente comienza a cobrar relevancia la práctica de ejercicios como *la atención plena* o *la meditación*. A través de los resultados obtenidos en una encuesta realizada a los alumnos de interpretación de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, comprobaremos cómo todos estos aspectos teóricos acerca del estrés y las emociones están presentes en la práctica de las vidas de los estudiantes. En concreto, podremos verificar la eficacia del ejercicio meditativo para el control del estrés producido por el ejercicio de la interpretación en los alumnos.

CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO:

1.1 PRINCIPIOS TEÓRICOS ACERCA DEL ESTRÉS

1.1.1 Definición, el estrés en la biología y la psicología: síntomas

Parece que la mayoría de los autores en los que me apoyo para realizar este trabajo están de acuerdo en que una de las investigaciones más importantes que se han hecho acerca del estrés comenzó en 1956, de mano de un médico canadiense llamado Hans Selye (1907-1982). Selye es uno de los investigadores más importantes que ha habido sobre el estudio del estrés. Sus descubrimientos son aún hoy la base primordial para los estudiosos de la materia (Wade y Tavris 2003:439; Filliozat 2007:43).

Ninguno de estos autores de los que hablo¹ ha variado la definición original que adoptó Selye (1956:55) sobre el estrés: "stress is defined as the nonspecific response of the body to any demand". El estrés, en otras palabras, es un desequilibrio producido en nuestro cuerpo cuando no podemos cubrir, mediante la capacidad de respuesta de nuestro organismo, las demandas del ambiente. Según Martín Daza (1993, en www.insht.es) esta definición hace referencia a un proceso homeostático² que es resultado del balance entre las demandas de la realidad y la capacidad de respuesta del individuo. Este balance modula dependiendo de la percepción que el individuo tiene de sí mismo y del mundo.

En concreto, el estrés laboral puede considerarse como el factor que origina o libera, en los individuos, efectos tanto físicos, es decir consecuencias físicas, como efectos psicológicos, es decir consecuencias psicosociales (Paris 2011:16 en www.docplayer.es).

Las manifestaciones del estrés pueden observarse a través de síntomas físicos, emocionales, relacionales, espirituales, conductuales y perturbaciones en el ámbito de lo intelectual. En los síntomas físicos observamos la aparición de dolores de cabeza y espalda, fatiga muscular o trastornos digestivos, entre otros. En los emocionales, crisis

¹Martin Daza 1993, en www.insht.es; Wade y Tavris 2003:439; Filliozat 2007:43; Akerman 2009:11; Buendía 2005:22-23.

²La homeostasis es un "conjunto de fenómenos de autorregulación, que conducen al mantenimiento de la constancia en la composición y propiedades del medio interno de un organismo" (RAE, en www.dle.rae.es).

con llantos, nerviosismo o susceptibilidad excesiva. En cuanto a los síntomas relacionales encontramos aislamiento, dificultad para escuchar, conflictos familiares o indiferencia. También hemos nombrado los síntomas espirituales, entre los que cabría citar la pérdida de interés, pérdida de esperanza, vacío, resistencia al cambio, etc. (Filliozat 2007:62-63). A los síntomas conductuales pertenecerían señales como la tartamudez u otras dificultades del habla, llantos, reacciones impulsivas, risa nerviosa, trato brusco hacia los demás, rechinar los dientes o apretar las mandíbulas; aumento del consumo de tabaco, alcohol y otras drogas (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Por último, en las perturbaciones en el ámbito de lo intelectual, encontramos por ejemplo problemas para concentrarse, olvidos o falta de atención (Filliozat 2007:62-63).

1.1.2 Mecanismo de apreciación

"Yoda dijo: «ten muy presente que tu enfoque determina tu realidad»" (Goleman 2013:16).

Introduciremos a continuación el concepto de *apreciación* como mecanismo que favorece la generación del estrés.

Podemos hablar del estrés como un fenómeno que presenta dimensiones fisiológicas y psicológicas. En diversos estudios se ha constatado la asombrosa importancia que cobran los mecanismos de recopilación cognitiva (percepción, interpretación, evaluación) en la generación de estrés. Estos *mecanismos de apreciación* favorecen un tipo determinado de razonamiento que se asocia a una alteración emocional. Cuando hablamos de percepción lo hacemos en un sentido amplio. Esta función psíquica se encarga de elaborar los datos sensoriales que llegan a nuestra conciencia por medio de los sentidos (tacto, gusto, olfato, vista y oído). Pero no solo hace referencia a la percepción individual que el sujeto posee del medio (a partir de los sentidos), sino también a la percepción que uno tiene de sí mismo, en relación a sus capacidades y deseos (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Mantener una visión objetiva no resulta fácil cuando nuestras sensaciones están marcadas por las experiencias que hemos vivido. Los antecedentes afectivos mandan sobre los biológicos. El cerebro límbico nos impulsa a vivir un universo subjetivo (Filliozat 2007:46). Existen, por lo tanto, aspectos de carácter emocional que están ligados a la historia personal del individuo. Es decir, nuestra adaptación a la realidad dependerá en gran medida de las percepciones

(personales) que tengamos de ella. A partir de este proceso de apreciación y de la relación entre demandas-ofertas del entorno y características-demandas de la persona (respuestas), el individuo puede tener una valoración del entorno positiva (situación motivadora, estrés positivo o eustrés, ajuste, equilibrio) o una valoración negativa (emoción dolorosa, estrés negativo o distrés, desequilibrio) (Martín Daza 1993, en www.insht.es). (Véase Figura 1).



Figura 1 (Martín Daza 1993, en www.insht.es).

Nuestro cuerpo no reacciona únicamente ante un peligro o una necesidad de adaptación, sino que también ante aquello que interpreta como un peligro. No reaccionamos ante la realidad del mundo, sino ante nuestra percepción de esta realidad (Fiolliozat 2007:47). Un ejemplo muy ilustrativo en relación a nuestra interpretación de la realidad es la que hacen Evans, Lepore y Schroeder (1996, citado en Wade y Tavis 2003:443) cuando explican que a muchas personas les gustan los hacinamientos. Sin embargo, no muchas especies escogerían de manera voluntaria encontrarse apiñados en un estadio olímpico durante un partido deportivo importante o cerca de un escenario durante el concierto de su cantante favorito de rock. Los seres humanos exponen signos de estrés cuando se *sienten* apretujados, no cuando realmente lo *están*.

Podríamos tomar otro ejemplo más cotidiano: el caso de un alumno acostumbrado a sobresalientes que obtiene una nota no muy buena en una asignatura de interpretación. La idea de que esa nota le puede afectar a su expediente académico y con ello a sus posibilidades de conseguir una beca o trabajo al que aspiraba, puede tener un efecto amplificador en sus niveles de estrés, convirtiéndolo en ansiedad (Martín Daza 1993, en www.insht.es). O un estudiante que se presenta a un examen sin haber estudiado y comienza a sentir estrés (Selye, citado en Wade y Tavis 2003:440). Estos estímulos o agentes de estrés constituyen un factor de desequilibrio en el individuo, y son relativos a las características laborales o personales. A estos estímulos los llamamos *agentes estresores*, y son los encargados de facilitar el estado de estrés. La aparición de éste

dependerá de la magnitud, intensidad, acumulación o prolongación en el tiempo de los agentes estresores (Martín Daza 1993, en www.insht.es).

1.1.3 Agentes estresores

Tras varias investigaciones acerca del estrés y su proveniencia, Selye (1956:50-51) se vio obligado a crear un neologismo para introducir la palabra *estresor*, como agente causal del estrés.

Los posibles agentes estresores resultan innumerables, dadas las condiciones individuales que hemos nombrado con anterioridad. No solo los agentes externos a nosotros como la contaminación atmosférica, la percepción sónica o el calor (Akerman 2009:17) provocan el estrés, sino, sobre todo, nuestras respuestas cognitivas, emocionales y físicas. Una excelente forma de prevenir y enfrentarse al estrés es reconocer los momentos en los que nuestros niveles de tensión aumentan y ante qué estímulos o situaciones. No todas las personas sufren el mismo tipo de estrés, ni siquiera bajo las mismas circunstancias. Asimismo, el estrés puede afectar de manera diferente al mismo sujeto, dependiendo de las condiciones personales que lo limiten. Varios factores determinan el estrés (cf. Gabinete Psicopedagógico UGR, en www.ugr.es). A continuación pasaremos a enumerarlos.

1.1.3.1 Factores en el ámbito personal y familiar: características personales del individuo

Como comentábamos anteriormente, el estrés puede variar en función de las distintas circunstancias que vive una misma persona o un grupo de personas. Nombraremos a continuación una serie de características personales que hacen que las personas sean más vulnerables al estrés: el tipo de personalidad, la introversión, el aprendizaje, las habilidades, la pobre condición física y los hábitos de salud perjudiciales, el grado de autoexigencia, o lo que el sujeto demanda al entorno, los requisitos del individuo (necesidad de contacto social, confianza, satisfacción personal o autorrealización), los deseos, las expectativas y los valores. Algunos autores creen que el estrés es producido de manera primordial por estas características personales debido a una descompensación o a una deficiente correspondencia entre la capacidad o la habilidad del individuo y las expectativas o aspiraciones de ese individuo (Martín Daza 1993, en www.insht.es).

1.1.3.2 Factores en el ámbito laboral

Asimismo, las demandas de trabajo hacen alusión a todo tipo de exigencias y particularidades que pueden ser factores desencadenantes del estrés. Para varios autores, la naturaleza de estas demandas sería la que produciría de forma primordial el estrés. Según esto, el estrés tendría su origen en el tipo de demandas exteriores que se producen. Sin embargo, la consideración única de estos aspectos exteriores dejaría sin explicación las diferentes reacciones individuales de sujetos en una misma situación laboral. Entre los estresores exteriores en el ámbito laboral podemos destacar el exceso de trabajo, la infracarga de trabajo, la repetitividad, el ritmo de trabajo, las relaciones con los compañeros de trabajo, la inseguridad en el trabajo, la formación, la responsabilidad o el contexto físico, entre otros.

1.1.3.3 Factores en el ámbito social

Las relaciones sociales (tanto en el ámbito laboral como extralaboral) pueden actuar como un importante factor reductor de los niveles de estrés, aunque se ignora por medio de qué mecanismo este apoyo social ejerce su efecto amortiguador (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Según French (1973, citado en Martín Daza 1993, en www.insht.es), se puede pensar que el apoyo social actúa en diferentes niveles. Es posible que, si tenemos en nuestro trabajo un ambiente social cordial (empatía, comprensión), ello propicie una sensibilización que facilita la adaptación individual a las capacidades que el trabajo nos demanda. También es posible que la comunicación interpersonal (la amistad, el contacto social, la buena relación con los compañeros) pueda permitir un contacto mayor con la situación objetiva y una mayor exactitud en la concepción que el individuo tiene de sí mismo. Así, la persona en cuestión tendría una percepción más objetiva de la realidad que está viviendo y disminuirían las posibles deformaciones que pueden producir las formas individuales de percepción de cada persona. Asimismo, es posible que este apoyo social ayude a reducir las consecuencias que el estrés ya ha producido. El contacto personal puede conformar un factor que simplifique la descarga emocional y que reduzca los pensamientos negativos repetitivos que producen un proceso de acumulación de tensión. Se podría decir entonces que el apoyo social resulta terapéutico y es eficaz para disminuir los efectos que el estrés profesional provoca sobre la salud. Por último, este autor opina que también es posible que este apoyo aumente los

recursos de adaptación del sujeto. Si el sujeto se siente seguro y apoyado, su capacidad de reacción aumenta y esto favorecería el sentimiento de dominio ante la situación.

1.1.4 Fases del estrés

Selye estudió cómo los estresores afectaban al sujeto que sufría estrés. Después, con base en los datos que obtuvo en estudios con animales, denominó la respuesta corporal a los estresores externos como el **síndrome general de adaptación**; una sucesión de reacciones fisiológicas (Wade y Tavris 2003:439). El síndrome general de adaptación (SGA o GAS en su versión inglesa) se divide en tres fases que explicaremos a continuación (véase gráfico en la figura 2):

En un primer lugar encontramos la *fase de alarma* en la que el cuerpo se prepara, tanto física como psicológicamente, para afrontar una situación amenazante. La resistencia baja por debajo de lo normal; nuestros sentidos se agudizan, se acelera la respiración, el corazón se activa, aumenta la presión sanguínea, la digestión se interrumpe y se tensan los músculos. En general se consume mucha energía y se producen movilizaciones y activaciones para enfrentarse a esta demanda. Esta primera fase viene seguida de la *fase de resistencia*, ya que, en palabras de Selye (1956:37), "no living organism can be maintained continuously in a state of alarm". En esta fase, los síntomas iniciales se mantienen y el cuerpo intenta resistir. En la mayoría de los casos, el organismo se adapta a las demandas estresoras y vuelve a la normalidad. Sin embargo, cuando el cuerpo no es capaz de resistir y adaptarse a la situación de estrés, entonces se produce la tercera fase, llamada *fase del agotamiento*. Aquí, el estrés acumulado consume energía de nuestro cuerpo, y aumenta la vulnerabilidad ante otros problemas físicos que pueden producir enfermedades (Selye 1956:36-37; Wade y Tavris 2003:440; Filliozat 2007:42-44, Akerman 2009:11).

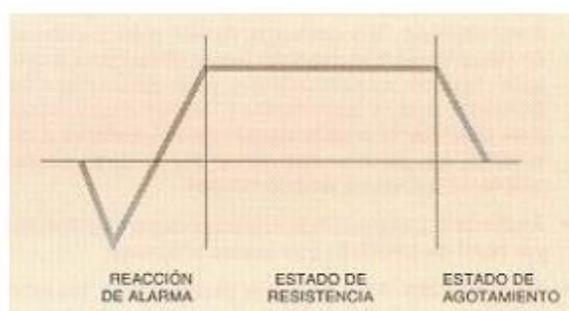


Figura 2. Martín Daza 1993, en www.insht.es.

1.2 PRINCIPIOS TEÓRICOS ACERCA DE LA EMOCIÓN

1.2.1 ¿Qué es la emoción?

"Todos saben qué es una emoción,
hasta que se les pide dar una definición"
Fehr y Russel (1984, citado en Reeve 2010: 222).

Según Reeve (2010:221), las emociones nacen como respuesta ante los acontecimientos vitales relevantes. Cuando las estimulamos, las emociones originan sentimientos, activan al organismo para la acción, crean estados motivacionales y producen expresiones faciales identificables. Las emociones se forman mediante cuatro componentes que debemos explicar para llegar a comprender su mundo amplio y complejo. Estas cuatro dimensiones son los sentimientos, la estimulación corporal, el sentido de intención y el factor social-expresivo (véase figura 3). El *componente sentimental* es el encargado de proporcionar experiencia subjetiva a la emoción. Esta experiencia posee una importancia personal. La emoción se siente y experimenta a nivel subjetivo o fenomenológico. El *proceso de estimulación corporal* se inicia cuando se produce la activación fisiológica en la que se prepara el cuerpo para la acción y damos respuestas motoras (postura de alerta, puños cerrados). El *componente intencional* proporciona a la emoción un carácter que nos impulsa a realizar ciertas acciones necesarias con el fin de afrontar las circunstancias del momento. Esto nos ayuda a entender por qué nos beneficiamos de nuestras emociones y por qué queremos hacer lo que queremos hacer. El *componente social-expresivo* conforma la presencia de la comunicación en la emoción. Cuando expresamos nuestras emociones, comunicamos de manera no verbal (posturas, gesticulaciones o expresiones faciales) el modo en que nos sentimos y el modo en que interpretamos la situación presente. Estos cuatro factores actúan de manera interrelacionada con la emoción, de modo que la persona se involucra al completo, con sus sentimientos, estimulación corporal, intención y comunicación no verbal (Reeve 2010:222-223).

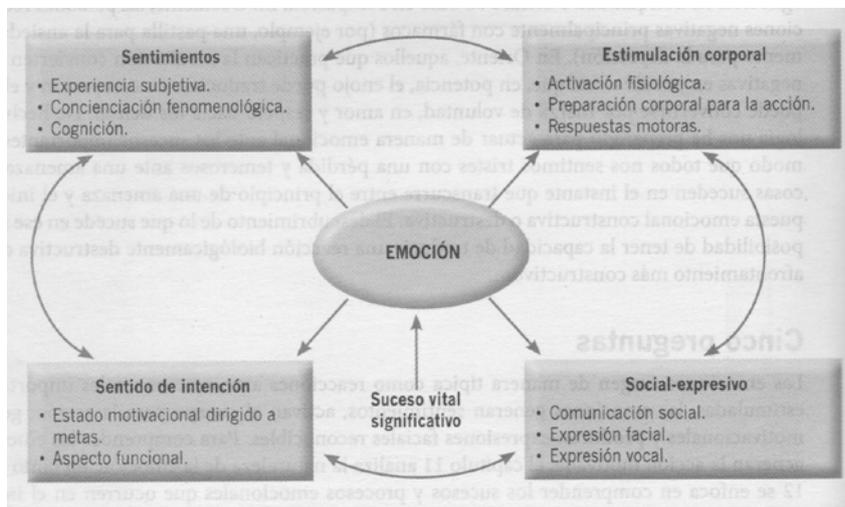


Figura 3 (Reeve 2010:222).

Tras haber comprendido esto, podemos ofrecer la definición de emoción que aporta Reeve (2010:223) como aquellos fenómenos de duración breve, vínculos con sentimientos, estimulación, intención y expresión, que nos ayudan con nuestra adaptación a las oportunidades y desafíos que enfrentamos a lo largo de nuestra vida.

Pongamos un ejemplo concreto sobre la interacción de estos cuatro factores en una emoción (cf. figura 4). Cuando comienza la tristeza, nace un sentimiento aversivo, que sucede simultáneamente a una estimulación corporal de parálisis, con una sensación de intención (dominar el fracaso) y la expresión facial característica de la tristeza (Reeve 2010:223-224).

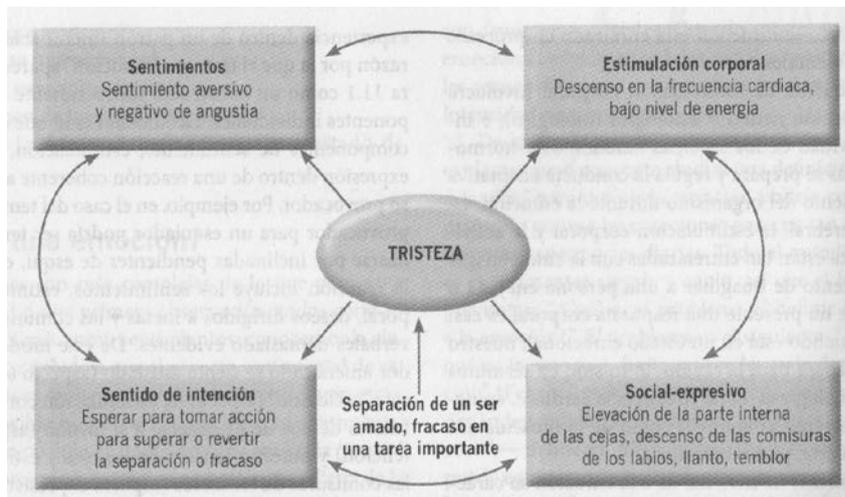


Figura 4 (Reeve 2010: 224).

1.2.2 Emociones y sentimientos

Anteriormente hemos establecido una diferencia entre las emociones y los sentimientos. Muchos autores los consideran sinónimos, mientras que muchos otros están

convencidos de que existen factores que los diferencian. Veamos lo que piensan algunos de ellos en relación con esto.

Según Prinz (2005:9, 12, 15), cometeríamos un error si considerásemos la emoción sinónimo de sentimiento. No todas las emociones son sentimientos, ya que las primeras pueden ser inconscientes. Las emociones constituyen sistemas interoceptivos y son sinónimo de sentimientos siempre que las sintamos. Además, la emoción conforma un estado interno que registra patrones de cambios corporales, a diferencia de los sentimientos. Para Damasio (2003:32), las emociones y los sentimientos se encuentran íntimamente vinculados en un proceso que consideramos comúnmente una sola cosa. Por un lado, las emociones son acciones o movimientos, muchas veces visibles, que se producen en nuestro cuerpo o mediante una conducta específica. Por otro lado, los sentimientos se encuentran ocultos, no son visibles para los demás, ya que son propiedad privada de nuestros cerebros. Según este autor, "las emociones se representan en el teatro del cuerpo. Los sentimientos se representan en el teatro de la mente". Los sentimientos surgen después de las emociones, es decir, estas emociones son la base de los sentimientos, los acontecimientos mentales que crean la base resistente de nuestra mente. Para Reeve (2010:222), la emoción es un sentimiento subjetivo, debido a que nos hacen sentir de un modo particular, como sucede con el enojo o la alegría.

1.2.3 Tipos de emoción

Como hemos visto hasta ahora, el mundo de las emociones y los sentimientos es extremadamente amplio y complejo. Muchos psicólogos, neurocientíficos, neurobiólogos o filósofos han estudiado la inteligencia emocional, y difícilmente se ponen de acuerdo en relación a la definición más precisa. Ocurre lo mismo cuando investigamos acerca de los tipos de emociones; cada autor tiene su propia teoría acerca de una posible taxonomía. Para facilitar la información aquí propuesta, me voy a centrar únicamente en la clasificación de las emociones que hace Damasio, pues me parece una división muy clara y razonable. Este autor clasifica las emociones en tres grupos: emociones de fondo, emociones primarias y emociones sociales.

Las *emociones de fondo* no son visibles en nuestro comportamiento, pero son muy importantes. Estas emociones (desánimo o entusiasmo, por ejemplo) conforman nuestro estado de ánimo, que puede ser bueno, malo o intermedio (Damasio 2003:47).

Las *emociones primarias o básicas* son aquellas visibles en nuestro cuerpo y se pueden identificar fácilmente en seres humanos de diferentes culturas, y también en especies no humanas. Pertenecen a este grupo el miedo, la ira, el asco, la sorpresa, la tristeza y la felicidad (ibid.:48).

Las *emociones sociales* incluyen la simpatía, la confusión, la timidez, la culpabilidad, el orgullo, los celos, la envidia, la gratitud, la admiración, la indignación y el desdén. Podríamos decir que este tipo de emoción es una combinación de las dos anteriores: son emociones de fondo y primarias que evolucionan. Es importante no meter a las emociones sociales en una categoría perteneciente exclusivamente al ser humano. Existen ejemplos de emociones sociales en diversos animales: los pasos gozosos de un simio autoritario, un lobo imponente o el afecto que muestra un elefante ante otro que está enfermo (ibid.:49).

1.3 EL ESTRÉS Y LAS EMOCIONES EN LA INTERPRETACIÓN

1.3.1 El estrés y las emociones en las diferentes fases del proceso cognitivo en la interpretación

Durante el proceso que supone el estudio de la interpretación, uno de los mayores obstáculos en los primeros pasos de los alumnos, pueden ser los altos niveles de estrés que se producen cuando el estudiante tiene que interpretar en público. El estrés se evidencia a través de síntomas de ansiedad, que emergen rápidamente durante los primeros entrenamientos, incluso cuando los estudiantes tienen que realizar una presentación en su lengua nativa frente a sus compañeros o profesores. Estos niveles de ansiedad, sin embargo, no descienden fácilmente cuando los alumnos comienzan las interpretaciones consecutivas reales, porque implican procesos cognitivos complejos para lograr la transmisión de información (Jiménez Ivar y Pinazo Calatayud 2001, en www.openstarts.units.it).

La capacidad para controlar el estrés se ha considerado tradicionalmente como uno de los requisitos para interpretar (Cooper, Davies, Tung *et al.* 1982, citado en Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2001:105, en www.openstarts.units.it). Aunque el número de estudios empíricos acerca de la influencia del estrés en la interpretación es limitado, sí se puede afirmar que el estrés es intrínseco a la interpretación (tanto de la consecutiva como de la simultánea). Sin embargo, su impacto no está claramente definido (Brisau,

Godijns y Meuleman 1994, citado en Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2001:105, en www.openstarts.units.it).

Las investigaciones sobre el estrés han girado en torno al campo laboral, y se han centrado principalmente en las respuestas fisiológicas a éste durante la interpretación, como, por ejemplo, la actividad cardiovascular, las causas del estrés, y la relación existente entre el estrés y la calidad del trabajo (Klonowicz 1994, Cooper 1982, Moser-Mercer *et al.* 1998, citado en Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2001:105-106, en www.openstarts.units.it). Según Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud puede existir una relación negativa entre la ansiedad producida por el estrés y la interpretación, es decir, a mayor grado de ansiedad, menor riqueza en nuestra interpretación.

Como hemos visto en el epígrafe 1, el estrés aparece en varios momentos de nuestras vidas y, en especial, durante la interpretación (en todas sus modalidades). Sin embargo, nunca aparecerá en las mismas personas y en el mismo momento o con la misma intensidad. El estrés y las emociones que nacen en los intérpretes también dependen de los agentes estresores que hemos estudiado previamente (factores en los ámbitos sociales, personales, familiares y laborales), así como de la percepción individual que el intérprete tiene del medio y de sí mismo, y la capacidad que tenga de saber enfrentarse al estrés³. Así, dos intérpretes profesionales que trabajan conjuntamente y deben interpretar diferentes partes de un mismo discurso no padecerán el mismo estrés. Ni siquiera el mismo intérprete durante la misma sesión de interpretación sufrirá los mismos niveles de estrés.

Según Jones (1998:11-37), podemos dividir el proceso cognitivo en la interpretación consecutiva en tres fases:

Fase de escucha: en ella, el intérprete debe hacer una escucha activa constante, a tiempo real, del sentido global del discurso. No debe escuchar palabra por palabra. Este tipo de escucha no es algo innato en el ser humano, es un ejercicio que requiere entrenamiento y poder de concentración. El intérprete en esta primera fase registra cada uno de los elementos del discurso y descodifica el mensaje cuando percibe sonidos que asocia con

³Las técnicas para enfrentarnos al estrés las veremos en el epígrafe 5.

palabras y significados. Jones hace hincapié en la importancia que tiene para un intérprete encontrarse en forma y mentalmente alerta.

Fase de análisis: a partir de esta escucha activa, el intérprete debe proceder ahora al análisis del discurso. En primer lugar se debe preguntar con qué tipo de discurso está tratando. Los discursos pueden ser muy variados y pueden cambiar, por ejemplo, según la forma en que el ponente lo exprese, las características internas del discurso, el tipo de texto (narrativo, descriptivo, apelativo, etc.) o el estilo. En este momento, resulta necesario que el intérprete realice un análisis del tipo de discurso, ya que esto influenciará la puesta a punto de su atención y, por supuesto, los contenidos y el estilo de su interpretación. El intérprete debe analizar en detalle qué quiere decir el ponente y captar las intenciones sutiles que pueda tener el discurso original. Jones (1998:18) nos explica que el intérprete es, en cierta manera, otro orador, y por ello debe expresar el punto de vista del orador principal, la intensidad que emplea en sus comentarios o la intensidad sensitiva. Además, durante esta fase de análisis, el intérprete debe identificar las ideas principales y hacer un análisis de los conectores entre esas ideas, así como memorizarlas. La toma de notas no es suficiente para poder reexpresar el discurso. El intérprete en la interpretación consecutiva debe, por este motivo, cultivar el uso de la memoria⁴ a corto plazo. Lo que se hace con la toma de notas es fijar las ideas de cada bloque discursivo para luego, gracias a la memoria y con ayuda de la toma de notas, reexpresar el discurso.

Fase de reexpresión: en la última fase, la de reexpresión, el intérprete debe verter en otra lengua el discurso que acaba de escuchar. El intérprete escucha el discurso completo y debe saber exactamente el mensaje que va a transmitir, de la manera más eficiente posible, desde el momento en que comienza a hablar. Durante esta fase, el intérprete no debe extenderse en el tiempo de su interpretación; debe hablar de manera escueta, correcta y clara para que la audiencia entienda adecuadamente el discurso.

Basándonos en los datos ofrecidos por Martín Daza (1993, en www.insht.es), seguidamente haremos referencia al *Síndrome General de Adaptación* (Selye 1936), que

⁴ Generalmente, *memoria* significa "memorizar cosas". En este caso se utiliza la palabra *memoria* para expresar la facultad intelectual que un intérprete debe ejercitar. El intérprete debe ordenar las ideas en su cerebro de manera que sea capaz de recordarlas y reproducirlas de una manera coherente (Jones 1998:29).

se divide en tres fases (cf. apartado 1.3.). Podríamos relacionar estas fases del síndrome general de adaptación al estrés con las fases de la interpretación consecutiva que acabamos de describir. Veremos a continuación cómo se produciría esta relación en los alumnos de interpretación. Durante la *fase de reacción de alarma*, el estímulo estresante sería el ejercicio propio de la interpretación, las características personales de cada aprendiz o cualquier otro agente estresor externo añadido. También pueden afectar a la percepción de la realidad los aspectos de carácter emocional que están ligados a la historia personal del individuo, como podrían ser la experiencia personal y profesional, la formación o la sensibilidad (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Para un alumno de interpretación, la fase de reacción de alarma podría aparecer, por ejemplo, desde el momento en que es consciente que va a interpretar, debido al hecho de que padece miedo escénico. Esta fase puede iniciarse en otro estudiante durante un momento diferente, por ejemplo, en el momento de la fase de documentación cuando no dispone de mucho tiempo para tal menester. También podría tratarse de un alumno que entra en esta fase únicamente (la fase de alarma) cuando comienza el discurso. En este momento, el cuerpo reduce su resistencia y se prepara para la acción. Se agudizan los sentidos y aumentan la capacidad respiratoria, la frecuencia cardíaca, y la concentración de coagulación sanguínea en las zonas que pueden ser necesarias para la acción, como los músculos, el cerebro o el corazón (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Sin embargo, cuando estos niveles de estrés previos aumentan, el aprendiz de interpretación pasaría a la *fase de resistencia*, en la que aparecerían características diferentes enfocadas hacia el enfrentamiento de la situación. Aquí se alcanza un alto nivel de resistencia y de esfuerzo. Aquellos alumnos, sobre todo los que realizan ejercicios para disminuir los niveles de estrés o que controlan el miedo a hablar en público, pasarán cómodamente por las tres fases de la interpretación consecutiva (fases de escucha, análisis y reexpresión) en relación con estas dos primeras fases del estrés. Si el alumno es capaz de seguir el discurso original, enfrentarse al estrés y los problemas que puedan surgir de cara a la interpretación, y realizar correctamente la reexpresión del discurso, su estrés se mantendría dentro de las fases de alarma y resistencia (cf. figura 5). Generalmente, el aprendiz puede mantener sus niveles de estrés en las dos primeras fases (alarma y resistencia); ya que, por regla general, es capaz de seguir el discurso original y realizar la reexpresión del discurso, tanto si ha logrado el éxito en la interpretación como si ha acarreado algún tipo de problema en el proceso.

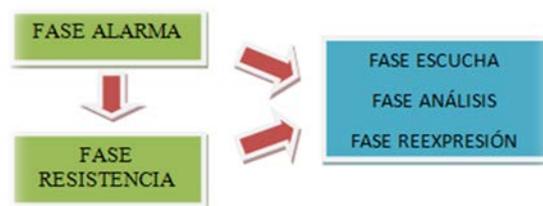


Figura 5.

De mano del estrés y de esta activación fisiológica que se produce, aparece asimismo una activación psicológica. Cuando el cuerpo de un intérprete o alumno de interpretación se encuentra ante un determinado estímulo, se produce un incremento de sus capacidades de atención y concentración que permite el mantenimiento de su enfoque perceptivo sobre este estímulo (Selye 1936, citado en Martín Daza 1993, en www.insht.es). Además, el estrés afecta directamente a las funciones cognitivas, que son una herramienta indispensable en el trabajo del intérprete. Esto puede desembocar en problemas de concentración, en dificultades para aprender y retener nueva información, así como en la complejidad a la hora de tomar decisiones (Mills, Reiss y Dombeck 2008, en www.mentalhelp.net). Estos tres factores - concentración, memorización y toma de decisiones - resultan ser tres puntos fundamentales en las competencias de un intérprete.

El estrés y las emociones se relacionan de tal manera que una afecta a la otra, y viceversa. Así pues, podemos sentir estrés como respuesta a una emoción, o bien podemos reaccionar emocionalmente como respuesta al estrés. Según Goleman (1996:26), los rasgos que poseen cada una de las emociones muestran que cada una de ellas representa un papel único en nuestro repertorio emocional. Tomemos como ejemplo dos de las emociones más comunes: el miedo y la felicidad.

En el caso del miedo, la sangre se retira de nuestro rostro y se dirige a la musculatura esquelética larga que nos ayuda a favorecer la huida. Nuestro cerebro desencadena una respuesta hormonal que nos deja en estado de alerta y nos predispone para la acción, mientras nuestra atención mantiene el foco de atención en la amenaza con el fin de evaluar la respuesta más adecuada (Goleman 1996:26). Podemos hablar, a modo de ejemplo, de un profesional de la interpretación que tiende a padecer miedo durante la interpretación: este sujeto puede encontrarse ante una situación de bloqueo que lo mantendrá en un estado de alerta e inquietud, y donde la atención puede desviar su

rumbo del ejercicio de la interpretación. Esta atención se desvía ahora en busca de una respuesta al miedo. Esto supondría un fracaso en su interpretación, en el caso de no ser capaz de manejar el estado de su emoción.

En cuanto a la felicidad, se producen cambios biológicos que favorecen el incremento de la actividad del centro cerebral, encargado de inhibir sentimientos negativos. Obtenemos la sensación de tranquilidad que hace que nos recuperemos más rápidamente de las consecuencias que provocan las emociones perturbadoras. Este estado también nos produce reposo, entusiasmo y fuerza para afrontar las tareas que estemos llevando a cabo (Goleman 1996:26-27). En este caso, si un intérprete tiene una vida calmada y es capaz de enfrentarse a las posibles dificultades que se presentan en su vida laboral y personal, con el consecuente estado de felicidad, tendrá una capacidad más elevada para eliminar las emociones negativas. Como resultado, el estrés o el resto de emociones negativas que podría aparecer durante el momento de la interpretación disminuirían, y con ello el bloqueo o fracaso en la interpretación.

Asimismo, Goleman (1996:75) habla sobre la importancia del control y conocimiento de las emociones. El conocimiento de las propias emociones resulta primordial para poder comprenderse mejor a uno mismo. Aquellas personas que poseen una certeza mayor de sus emociones saben dirigir mejor sus vidas, ya que conocen cuáles son sus sentimientos reales; por ejemplo, a la hora de tomar una decisión en una interpretación y no verse bloqueado por una emoción irreconocible. También resulta importante la capacidad que desarrollemos para controlar esas emociones, ya que nos ayuda a recuperarnos más rápidamente de los contratiempos de la vida. Este autor también señala la capacidad de motivarse uno mismo, el reconocimiento de las emociones ajenas (empatía) y el control de las relaciones como factores positivos para lograr la excelencia en la vida personal y profesional. No todas las personas poseen la misma destreza en cada campo. Sin embargo, mediante una rutina adecuada y esfuerzo constante, se puede llegar a mejorar el control de estas habilidades (Goleman 1996:76).

1.3.2 El estrés, las emociones y la toma de decisiones

Según Goleman (1996:25), las emociones son impulsos que nos conducen a proceder; son programas de reacción automática que nos ha brindado la evolución. Las emociones están ligadas a una tendencia a la acción. Esto resulta muy importante en el campo de la

interpretación: un intérprete debe tener una mente ágil que pueda tomar buenas decisiones en un margen de tiempo casi inexistente. Por ello, los aprendices que están formándose para ser intérpretes deben tener sumo cuidado con el control de sus emociones. Una emoción que no puedan controlar, por ejemplo el miedo o la sorpresa, puede llevarlos a tomar una mala decisión (acción) y, como consecuencia, fracasar en la interpretación. Esto podría acarrear, a largo plazo, consecuencias académicas nefastas. Por ello, la correcta gestión del estrés que podamos padecer y de las consecuentes emociones que puedan aparecer resulta primordial en la vida académica (y personal) de un estudiante de interpretación.

1.4 TÉCNICAS PARA AFRONTAR EL ESTRÉS

Ante todo debemos concienciarnos de que realmente el estrés conforma un problema en nuestras vidas, y, entonces, poder ponerle medios para resolverlo. Como ya hemos comentado anteriormente, es importante que descubramos las causas específicas que lo producen y después aprender a afrontarlo por medio de estrategias y técnicas eficaces (Buendía 2005:195). Independientemente de las características personales y de la situación que esté atravesando un sujeto, la mayoría de autores coinciden en las prácticas que existen para disminuir el estrés y las emociones negativas. Asimismo, estas prácticas son utilizadas por los profesionales de la interpretación para poner freno al estrés que produce su actividad profesional en sí.

Si bien no nos vamos a adentrar en corrientes filosóficas o religiones, debemos señalar que muchas de estas prácticas tienen su origen en la cultura oriental, como la respiración, la relajación, la meditación, el yoga o la atención plena o mindfulness.

Para varios especialistas⁵ en la investigación del estrés y los métodos para gestionarlo, las técnicas más comúnmente empleadas son las siguientes: la respiración, la relajación, las técnicas cognitivas, la autoestima, las estrategias de afrontamiento, el yoga, la meditación, el conocimiento de uno mismo, la concentración, la atención plena, el ejercicio físico y una alimentación saludable. Aunque éstas son las más comunes, existen otra serie de actividades o técnicas que también puede ayudar a reducir los niveles de estrés, como por ejemplo la risa, la actividad sexual, la visualización creativa,

⁵Buendía 2005; Akerman 2009; Davis, McKay y Eshelman 2009.

las técnicas de liberación emocional, el desarrollo de la memoria, la medicina natural, la imaginación, la detención del pensamiento, el entrenamiento asertivo, la administración del tiempo, la biorretroalimentación o las técnicas de catarsis. Sin embargo, existen cuatro pilares comunes compartidos por varios autores: la meditación, la relajación, la respiración y la atención, que son las bases que conforman el ejercicio meditativo. Por ello vamos a explicar en el siguiente apartado la técnica *mindfulness* que, como veremos, es una actividad que se utiliza para desarrollar la atención plena a través de la práctica meditativa.

1.4.1 Las técnicas empleadas en los estudios de la interpretación

1.4.1.1 Mindfulness

En palabras de Kabat-Zinn (1994:25-27; 29), precursor del Mindfulness, la atención plena (que es lo que significa el término en inglés) es una arcaica práctica budista que posee una gran importancia en nuestra vida actual. Esta relevancia no guarda relación con el budismo en sí, más bien tiene que ver con el hecho de vivir en armonía con nosotros mismos y con nuestro alrededor. La práctica de esta atención nos ayuda a descubrir quiénes somos y qué lugar ocupamos en el mundo, nos hace cuestionarnos la visión que poseemos de la vida y nos enseña a disfrutar con plenitud el momento presente, de forma deliberada y sin juzgar. Se podría decir que la atención plena conforma el alma de la meditación budista. Esta práctica nos brinda una vía de escape a la obstrucción y una vía de contacto con nuestra vitalidad. Es una manera de tomar las riendas de nuestro camino y mejorar nuestra relación con los demás, con las actividades que realicemos y, sobre todo, con nosotros mismos. Este tipo de atención nos permite clarificar la conciencia mediante una práctica simple pero no sencilla, pues requiere esfuerzo y disciplina. Mediante su práctica comenzaremos a vislumbrar con mayor claridad y a comprender de manera más profunda algunos aspectos vitales de los que quizá no éramos conscientes. Asimismo, nos ayuda a apreciar sentimientos y emociones. Este desarrollo de la atención se lleva a cabo a través del ejercicio meditativo que consiste en la capacidad de pararse dentro de la corriente de la vida diaria y observar con perspectiva nuestros pensamientos, lo que nos perturba y afecta, tanto lo positivo como lo negativo, para ampliar así el conocimiento de nuestro Yo. Se trata de una actividad que todos somos capaces de realizar, pero que depende de la perseverancia que se le quiera dar. La práctica meditativa es el esfuerzo de explotar

nuestra capacidad de vivir el momento presente. Para Iyengar (2000:170), "la meditación no es algo que se pueda expresar con palabras. Debe ser experimentada directamente en la vida de cada uno".

Hace algunos años, en 2013, acudí a un curso ofertado por la ULPGC en relación a este tema, que me ayudó a adentrarme en la práctica meditativa. La ponente utilizó una metáfora ilustrativa para comprender los beneficios de la práctica. Imaginemos que nuestra mente y conciencia son un cuarto lleno de polvo; la práctica meditativa ayuda a limpiar el polvo que cubre la habitación y ver con claridad lo que hay debajo. A esto nos referimos cuando hablamos de clarificar y despejar nuestra mente, así como profundizar en ella.

Volvamos a la atención: Goleman (2013:13-15) considera la atención como un músculo básico de nuestra mente que se desarrolla en la medida en que se entrena y que, en caso contrario, acaba muriéndose. Aunque la atención resulta primordial en nuestras vidas, representa un activo mental menospreciado y desconocido. Nuestro nivel de desempeño en una tarea se ve marcado por las habilidades atencionales. Si nuestra destreza en la atención es escasa, también será escaso nuestro desempeño, pero si, al contrario, hemos desarrollado esta destreza, nuestro desempeño puede llegar a ser magnífico. Nuestra atención y nuestra excelencia son la base de los resultados que consigamos. La atención plena es necesaria en muchas operaciones mentales, como la comprensión, la memoria, el aprendizaje, la sensación de cómo y por qué nos sentimos de una determinada manera, la empatía o nuestras relaciones interpersonales.

En relación a todo lo anterior, Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2013, en www.repositori.uji.es) publicaron un artículo sumamente interesante acerca de la técnica mindfulness aplicada a estudiantes de interpretación. En él hacen referencia a profesionales de la materia y sus respectivas teorías. Asimismo, estos autores realizaron, en la Universidad Jaime I, entre los años 2007 y 2011, un estudio acerca de los beneficios del empleo de la técnica mindfulness en alumnos de interpretación, cuyos resultados les sirvieron de apoyo para comprobar la eficacia de esta técnica, dado que la interpretación consecutiva es un proceso cognitivo que requiere tanto de la atención dividida⁶ como de la atención selectiva. Por ejemplo, una toma de notas o lectura de

notas inadecuadas podría distraer la atención del intérprete de su comprensión o reproducción. Para poder llevar a cabo correctamente todas estas tareas, resulta vital repartir la atención del intérprete de manera equilibrada ante sus esfuerzos competitivos en las etapas de comprensión y reproducción (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2013, en www.repositori.uji.es).

Como señalan estos autores, en los estudios de interpretación es muy común la práctica de ejercicios de atención dual que conforman la esencia del *multitasking* o multitarea, propia de la interpretación. Sin embargo, no se trata de una atención dividida, como bien explica Goleman (2013:33): es como si pulsáramos un interruptor cada vez que alternamos nuestros focos de atención. Desde la perspectiva de la ciencia cognitiva, el supuesto de que, durante la multitarea, la atención se divide es falso. La atención constituye un canal estrecho y fijo que no se puede separar. Lo que realmente hacemos es llevar la atención de un lado a otro. El estado de atención parcial continua resulta un estado de estupefacción, producto de un cúmulo de informaciones que provienen de diversas fuentes como el orador, la audiencia o el ejercicio que estamos realizando (Goleman 2013:20). Esto nos recuerda la definición exacta de la interpretación consecutiva: podríamos definirla como un ejercicio de atención parcial continua en la que la mente debe prestar atención a múltiples acciones como la del orador, la audiencia, escuchar, procesar, memorizar, tomar notas, etc. Un ejemplo claro del poder de la atención selectiva podría ser la concentración que logramos en medio del bullicio, en la que nuestra capacidad neuronal se dirige hacia un solo objetivo e ignora de forma simultánea un aluvión de datos, cada uno de los cuales podría formar, en sí mismo, un posible foco de atención (ibid.:26). La información consume la atención de quien la recibe. Por ello, el exceso de información va necesariamente acompañado de una pobreza de atención (Herbert Simon 1977, citado en Goleman 2013:22). Lo que debemos hacer es desconectar de los posibles estresores y redoblar nuestra atención (Goleman 2013:25-26).

Los circuitos neuronales de la atención selectiva poseen mecanismos que se encargan de inhibir las emociones, debido a que la atención nos fuerza a desconectar de las

⁶La atención dividida consiste en mantener el foco de atención en diferentes estímulos de manera simultánea. Representa el nivel más alto de atención. Cuanto más practiquemos y mayor sea el vínculo que poseamos con el estímulo, más sencillo y automatizado nos resultará el ejercicio (Celada y Cairo 1990; Rubinstein 1982, citado en Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2013:3, en repositori.uji.es).

distracciones que nos producen las emociones. Esto quiere decir que aquellas personas que pueden lograr cierta inmunidad ante las perturbaciones emocionales son las que mejor se concentran, desarrollan una mayor capacidad para permanecer imperturbables ante las crisis y saben controlar las situaciones críticas producidas por el cúmulo de emociones. En ciertos casos extremos, fracasamos en el foco de atención que se produce como consecuencia de la aparición de reflexiones y pensamientos repetitivos o ansiedad crónica. Por esta razón, el control de las emociones angustiosas constituye la clave de nuestro bienestar emocional (ibid.:27-28). Los pensamientos trascendentes requieren de una mente centrada. Cuando nos encontramos distraídos, nuestras reflexiones son superficiales y producen como resultado conclusiones banales (ibid.:31). De ahí la importancia de una mente concentrada durante el ejercicio de interpretación, en el que la toma de decisiones y nuestra capacidad de concentración son pilares fundamentales.

Como hemos comentado, la atención constituye un eje central en el proceso de la interpretación en cualquiera de sus formas. El proceso "simultáneo" de escuchar y hablar constituye una gran presión en la capacidad atencional humana, que nos explica en parte por qué los intérpretes profesionales trabajan en periodos de tiempo de entre 20 y 30 minutos (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2013, en www.repositori.uji.es). Cuanto mayor sean la atención y la capacidad de distribución, más alto será el número de tareas que podamos procesar simultáneamente. Si, como alumnos de interpretación, practicamos lo suficiente, las respuestas comenzarán a automatizarse (Lambert 2004, citado en Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2013, en www.repositori.uji.es), como ocurre en el caso del proceso de escuchar y hablar de manera simultánea. "El arte" de la interpretación debe estudiarse en profundidad sobre todo en los primeros pasos del aprendizaje, mediante el desarrollo de la atención, ya que ésta desempeña un papel fundamental en la interpretación. Asimismo, el desarrollo del mindfulness puede tener más efectos positivos en la interpretación que los ejercicios de mera relajación, porque la atención puede mantener la mente tranquila a la vez que en alerta. No obstante, debemos aprender a gestionar nuestras capacidades y el procesamiento cognitivo, ya que es esta gestión la que determina la calidad de la interpretación (Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud 2013, en www.repositori.uji.es).

El estudio que realizaron Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2013, en www.repositori.uji.es) con alumnos de la Universidad Jaume I consistía en someter a

varios grupos de estudiantes a diferentes actividades de meditación y relajación. Los resultados mostraban que los grupos que practicaban la atención inmediatamente antes de la interpretación producían resultados más positivos que aquellos que realizaban ejercicios de relajación. A la luz de estos resultados, estos autores están convencidos de que el desarrollo de la atención a través de las técnicas meditativas resulta altamente beneficioso en el desarrollo del entrenamiento de intérpretes. También han recalcado el hecho de que los efectos de la práctica meditativa y el mindfulness resultan útiles tanto para los experimentados en esta práctica como para los aprendices de la misma tarea. La práctica de la concentración de la atención o mindfulness podría tener efectos positivos en otros aspectos relacionados con la práctica de la interpretación o incluso en la interpretación profesional, como por ejemplo, la disminución del estrés o de la fatiga física o mental, el desarrollo de la empatía (más necesaria quizá en la interpretación cara a cara), la expansión de la conciencia para interpretar las necesidades de los usuarios, la mejora de la gestión de interacción o la negociación ante objetivos conflictivos entre los participantes de una interpretación.

1.4.1.2 La técnica Alexander

Como explica Renau (2010:85, en www.repositori.uji.es), la Técnica Alexander es una técnica que nos enseña a reeducar nuestro cuerpo y que se utiliza para conocer los posibles hábitos posturales que resultan perjudiciales y que pueden ser causantes de estrés, dolor o bajo rendimiento. A continuación vamos a explicar por qué esta técnica resulta importante en los estudios de interpretación, basándonos en un artículo que escribió esta autora, Renau (2010, en repositori.uji.es), acerca de su empleo como posible herramienta de apoyo. En este artículo se sitúa al estudiante de interpretación como base del proceso de aprendizaje, y se revela que resulta sumamente importante dotar a los alumnos de los medios necesarios con los que puedan afrontar las situaciones de estrés y ansiedad, a la vez que aprenden las técnicas propias de la interpretación, ya que estas técnicas por sí solas no contienen herramientas que ayuden a hacer frente al estrés que se desencadena a raíz de la propia actividad de interpretar. El enfoque de Renau para con los estudiantes de interpretación defiende el impulso hacia el cambio a través de la concienciación.

Como bien sabemos, un intérprete tiene que poder transmitir un mensaje ante un público y para ello debe dominar el lenguaje verbal y el lenguaje no verbal, con el que tiene que hacer uso de su propio cuerpo como medio de expresión. Por ejemplo, una interpretación excelente en contenido puede ser observada por el público como un ejercicio mediocre si el intérprete se muestra nervioso o inseguro (Errico y Morelli, 2006, citado en Renau 2010, en www.repositori.uji.es).

En su artículo, Renau compara el trabajo de la interpretación con el que realizan cantantes o actores, debido a la capacidad que requieren estos trabajos a la hora de hablar o actuar en público. Además, la técnica Alexander comenzó su andadura a principios del pasado siglo dentro de áreas de la pedagogía artística enfocada a músicos y actores. Esta técnica se basa en mejorar la manera en que realizamos acciones, en nuestro caso, la interpretación. Para ello tendríamos que mejorar acciones como la respiración o nuestra manera de sentarnos. Estas actividades nos proporcionan una concienciación mayor de nuestro cuerpo y su funcionamiento y de las respuestas que nuestro organismo nos revela cuando lo utilizamos de manera incorrecta. A través de la práctica de esta técnica, los estudiantes de interpretación aprenden a evitar aquellas reacciones negativas (tartamudeo, sudoración o miedo) ante el estímulo de interpretar.

Como afirma esta autora, la interpretación de conferencias es una profesión estresante. Aunque la presencia de un cierto grado de estrés es beneficiosa para interpretar, este estrés puede producir ansiedad o parálisis, lo cual nos impide realizar acciones. Por ello, esta técnica no es solo un ejercicio positivo para los estudiantes sino también para los profesionales de la interpretación, algunos de cuales ya han comprobado su eficacia.

Asimismo, Renau señala que al aplicar la Técnica Alexander con un grupo de estudiantes de interpretación durante el año 2008, comprobó que este método los ayudaba a tomar conciencia de sus propios cuerpos a la hora de interpretar y hablar en público. Se observó que estos estudiantes se sentían más confiados; empezaban a mejorar aspectos relacionados con la postura, la respiración o la voz; comenzaban a gestionar el estrés y además desempeñaban un papel más eficaz en el proceso de aprendizaje.

Pero no solo la Universidad Jaume I ha optado por introducir la Técnica Alexander en sus estudios de interpretación. En la ULPGC se realizó un taller de comunicación

hablada al que pude acudir en el año 2015. Se trataba de un taller sobre técnicas en relación con la habilidad que deben tener los intérpretes para hablar en público. Durante varios días realizamos ejercicios propios de la Técnica Alexander que además son utilizados, como bien decía Renau, en los estudios de arte dramático. Se trataba de técnicas para enfrentarnos al miedo escénico, ejercicios físicos, del habla, conductuales, control de nuestro cuerpo y nuestra mente, respiraciones, etc. Todos estos ejercicios tenían como propósito ayudarnos a reducir los niveles de estrés y la ansiedad que nos produce el miedo escénico. Resultó ser, para la mayoría, un curso sumamente útil y ameno. Como conclusión, puedo decir que he vivido en carne propia los beneficios de La Técnica Alexander como herramienta óptima para enfrentarnos al estrés durante la interpretación, así como para evitar la aparición de emociones negativas.

CAPÍTULO II: MARCO PRÁCTICO: CUESTIONARIO

2.1 INTRODUCCIÓN

Un cuestionario es una herramienta eficaz para obtener datos de carácter cualitativo y cuantitativo en un margen de tiempo relativamente reducido. Nos ofrece información útil mediante preguntas sencillas. Basándonos en los datos recopilados en el marco teórico (capítulo I), el siguiente paso de esta investigación fue elaborar un cuestionario que posteriormente cumplimentaron un total de 42 alumnos del cuarto curso de la asignatura *Interpretación Consecutiva de alemán como lengua C* de la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. Los alumnos realizaron el cuestionario en diciembre de 2015, después de haber cursado al completo el semestre que engloba la asignatura. De esta manera se aseguraba de que se trataba de alumnos que habían adquirido ya una base mínima en el campo de la interpretación consecutiva de alemán. Este cuestionario ha actuado como cimiento a la hora de poner en práctica los principios teóricos.

En cuanto a sus características, el cuestionario está formado por trece preguntas en relación con el estrés y las emociones en la asignatura de Interpretación consecutiva de alemán como lengua C, con posibilidad de respuestas cerradas, abiertas y mixtas. Comentaré a continuación de manera detallada cómo recopilé los datos y realicé el

cuestionario, para más adelante (cf. apartado 2.3) mostrar los resultados obtenidos. También se fundamentará la elección de las preguntas.

2.2 ELABORACIÓN DEL CUESTIONARIO

A pesar de que se trata de un cuestionario anónimo, consideré importante señalar datos personales del individuo de carácter biológico como son la edad y el género, para saber las características del alumnado encuestado. Asimismo, me pareció relevante inferir los conocimientos previos que los alumnos poseían de la lengua alemana, puesto que tanto la competencia lingüística previa como la adquirida durante el curso - en otras palabras, la preparación y los conocimientos previos del alumnado - son dos aspectos fundamentales a la hora de estudiar el estrés y las emociones. Todas las referencias que se hacen a las preguntas del cuestionario pueden verificarse en el cuestionario adjunto en el anexo.

2.2.1 Pregunta 1

¿Te gusta la asignatura de Interpretación Consecutiva de Alemán?

La primera pregunta del cuestionario hace referencia al gusto que tiene el alumnado por la asignatura en cuestión. Cuanto mayor sea el grado de placer por lo que hacemos, mayor será la excelencia que logremos. A continuación, y en relación a lo previamente comentado, haré referencia a tres conceptos que están íntimamente relacionados entre sí y que fueron fundamentales para la creación de este cuestionario: los conceptos de *flujo*, *concentración* y *motivación*. La tarea de trabajar la concentración en el ámbito laboral⁷ ayuda a mejorar nuestro estado de flujo y esto reduce considerablemente el estrés que podamos llegar a sentir (cf. Goleman 2013:35-36; Goleman 2006:147-152).

Para Goleman, un "buen trabajo" es aquel en el que existe una combinación entre lo que uno cree que le gusta y lo que realmente le gusta. Cuando las personas aman lo que hacen, se ven sumidos en un estado de flujo debido al placer de realizar lo que realmente les gusta. Sin embargo, no es muy habitual conocer a personas que se encuentren en este estado. La mayor parte del tiempo, la gente se siente estresada o aburrida. Solo en ocasiones, las personas sienten experimentar el estado de flujo. Una de

⁷Considero el ámbito universitario un ámbito de preparación laboral, por lo que haré referencia a él como ámbito laboral.

las formas para llegar a este estado es sintonizar lo que hacemos con aquello que nos gusta, como sucede en el caso de quienes poseen la inmensa fortuna de disfrutar de su trabajo. Los profesionales que tienen éxito son los que han conseguido lograr esta combinación. Tres puntos fundamentales para lograr este estado de flujo son la *concentración plena*, la *motivación* y la *pasión* por lo que hacemos (Goleman 2013:35-36). En relación a esto, Goleman (2013:31-32) habla sobre la importancia que cobra la capacidad de motivarse a uno mismo. El control que tengamos de nuestra vida emocional es esencial para mantener la motivación, la creatividad y la atención. Si además somos capaces de controlar nuestras emociones, obtendremos excelentes resultados en cualquier área de nuestra vida, ya que con ello nos sumergiremos en el estado de flujo.

2.2.2 Pregunta 2

¿Con qué tipo de predisposición vienes a las clases de Interpretación Consecutiva de Alemán?

El estado de flujo mencionado anteriormente podemos aplicarlo asimismo a la segunda cuestión que nos ocupa. Asistir a clase con una predisposición positiva y poseer una capacidad alta de automotivación son hechos que propician una actitud óptima a la hora de enfrentarnos a problemas dentro del ámbito laboral. Recordemos que la correcta sintonización entre lo que hacemos y lo que nos gusta es una excelente vía de camino al éxito. No es únicamente el gusto por lo que hacemos, sino también el deseo que tengamos por realizar una determinada actividad lo que conforma un aliciente que nos ayude a lograr esta sintonización que comentábamos. No pondremos el mismo tipo de energía en una labor que detestamos que en una labor que nos produce placer. En función de ello, los resultados serán diferentes.

2.2.3 Pregunta 3

¿Te gusta la metodología de la profesora?

En el marco teórico (cf. apartado 1.1.3.) hablábamos sobre la importancia de los factores externos que propician o evitan la aparición del estrés. Es por ello que también resulta importante observar la figura del docente como una posible ayuda o desventaja

frente a la aparición de factores estresantes que podrían afectar nuestro rendimiento académico.

2.2.4 Pregunta 4

¿Te sientes apoyado por tus compañeros cuando vas a interpretar?

En el apartado teórico (cf. apartado 1.1.3.3), comentábamos la importancia que presenta el apoyo social en la gestión del estrés. Un alumno que se siente apoyado por sus compañeros y docentes, probablemente tenga una buena comunicación interpersonal y se sienta comprendido. Estos factores, según Según French (1973, citado en Martín Daza 1993, en www.insht.es), ayudarán al individuo a reducir sus niveles de estrés, a descargar emociones negativas y a evitar el malestar. Por ello, me pareció esencial conocer si los encuestados recibían algún tipo de apoyo social.

No solo el apoyo social resulta relevante. También la empatía que tengamos está relacionada con este punto, porque las personas empáticas suelen sintonizar con las señales sociales sutiles que indican qué necesitan o qué quieren los demás. Es importante tanto el control y el conocimiento de las emociones propias como el control de las relaciones y conocimientos de las emociones ajenas. Las personas que destacan en este tipo de habilidades son, con frecuencia, auténticas "estrellas" que tiene éxito en todas las actividades vinculadas a la relación interpersonal (Goleman 2013:32). Cuanta mayor empatía poseamos, mejor serán nuestras relaciones interpersonales y menor las probabilidades de tener estrés y emociones negativas.

2.2.5 Pregunta 5

¿Cuáles son tu objetivos para con la asignatura?

Los objetivos que nos propongamos también están relacionados con el estado de flujo que comentábamos anteriormente. La motivación por aprender y sacar el máximo provecho de nuestro trabajo cobra suma relevancia en relación con el estado de flujo. Un alumno que solo quiere aprobar la asignatura, sin ningún tipo de interés por lo que pueda llegar a aprender, y además viene a clase sin motivación, seguramente será más propenso a encontrarse en un estado de continuo malestar, muy alejado del estado de flujo. Esto incrementaría las probabilidades de sufrir estrés, que conllevaría la aparición de emociones negativas.

2.2.6 Pregunta 6

¿Tienes problemas a la hora de concentrarte?

Cuando hablamos de estrés, por lo general hablamos de falta de atención. Esta dispersión mental puede provocar graves problemas durante el ejercicio de interpretación. Algunas de sus consecuencias ya las hemos comentado previamente en el marco teórico (cf. apartados 1.3.2 y 1.4.1.1). Recordemos que poseer una atención óptima nos facilita el camino al conocimiento, a nuestros pensamientos, sentimientos y emociones, y nos ayuda a tomar las decisiones correctas. Si un alumno tiene problemas para concentrarse, probablemente fracase en la interpretación. Por ello, me pareció conveniente conocer, en primer lugar, si los alumnos tenían problemas de concentración. En segundo lugar, si los tenían, debían indicar en qué fases de la interpretación aparecía esta dispersión mental con mayor frecuencia. Además, los posibles motivos por los que no consiguen concentrarse quizá guarden relación con preocupaciones externas (cf. Goleman 2013:37). Por ello me pareció importante conocer, en tercer lugar, si los alumnos tenían problemas de índole personal. Cuando tenemos problemas nos cuesta concentrarnos, porque nuestra mente parece obsesionarse con las preocupaciones. Esta acción conforma un estado que los neurobiólogos denominan "agotamiento extremo", que suele desembocar en el llamado *burnout* (Goleman 2013:37). En cuarto y último lugar, resultaba importante conocer la posible asociación entre la falta de atención y la producción de estrés, que es, a fin de cuentas, lo que realmente me interesa. En este punto nos adentramos en la relación que existe entre mantener una buena focalización de nuestra atención y cómo esto afecta directamente a la producción de estrés.

2.3.7 Pregunta 7

Cuando te estresas es porque:

Ya hemos comentado en el marco teórico que no todas las personas padecen el mismo estrés, ni siquiera la misma persona lo posee siempre con igual intensidad, incluso ante situaciones similares. Por ello, resultaba imprescindible conocer los posibles estresores que afectaban a los alumnos encuestados. Redacté una lista de diez posibles causas de estrés, a modo de recapitulación, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

- a) El factor edad: los alumnos encuestados poseen, en su mayoría, edades comprendidas entre los 20 y los 25 años. Yo tenía 23 años cuando redacté el cuestionario, así que podría deducir algunas causas desde mi propia experiencia.
- b) Cuestiones personales: los problemas personales, de salud y de personalidad (miedo escénico⁸, por ejemplo), así como la falta de apoyo social resultan estresores muy comunes.
- c) El grado de Traducción e Interpretación en sí: son alumnos que pertenecen al grupo de inglés-alemán del grado de Traducción e Interpretación. Esto es importante porque algunas de las causas estresoras podrían venir de la mano de características no únicamente personales, sino, sobre todo, vinculadas a la interpretación. Éstas podrían ser problemas de memoria que afectan a la retención de información, no saber realizar una correcta toma de notas, poseer una mala expresión del español como lengua meta o poseer escasos conocimientos de cultura general (este hecho podría estar relacionado con la edad, igualmente).
- d) La lengua alemana: uno de los obstáculos más reiterativos en el aprendizaje de una lengua son las cifras, las fechas y los nombres propios. En particular, durante el aprendizaje de la lengua alemana, las declinaciones suponen una complejidad que en las clases teóricas de lengua parecen pasar desapercibidas. Sin embargo, desde mi experiencia y la de mis compañeros, cuando llegamos a las actividades prácticas, como lo es la asignatura de interpretación consecutiva de alemán, nos damos cuenta de que estos temas de la gramática alemana resultan ser un grave problema que nos provoca mucha inseguridad; y como resultado general, ansiedad y estrés. Como comprobaremos más adelante en la recopilación de datos (cf. apartado 2.3.7), mis predicciones en relación a este apartado no iban mal encaminadas.

⁸El miedo escénico podría acarrear un problema añadido, debido a que normalmente las personas que poseen este miedo suelen tener una personalidad introvertida. Estas personas reaccionan más intensamente que los extrovertidos, ya que son menos receptivos al apoyo social (Martín Daza 1993, en www.insht.es). Ser introvertido y además padecer miedo escénico afectará a nuestras relaciones en general y podría ser otro foco de estrés. Acorde con Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2001:105 -106, en www.openstarts.units.it), la ansiedad que se produce cuando los alumnos tiene que hablar e interpretar en público nace a causa del miedo escénico, entre otras causas, porque se ven expuestos ante el juicio de sus compañeros y profesores. Y estas situaciones son las que inducen a las emociones negativas.

2.2.8 Pregunta 8

¿Te sientes seguro y confiado en tus capacidades para realizar el ejercicio de interpretación?

Resultaba imprescindible conocer si los alumnos tenían confianza en sí mismos, ya que una persona que se siente bien consigo misma y que tiene confianza en sus conocimientos, se sentirá más segura a la hora de enfrentarse a un público. Cuanta más confianza tengamos en nosotros mismos, mayor será nuestra seguridad y menores nuestro miedo escénico y niveles de estrés. Esto ayuda también a evitar que sean las emociones negativas las que nos invadan. Si estamos seguros y nos sentimos orgullosos de nosotros mismos, aparecerán emociones positivas. Este hecho está íntimamente relacionado con nuestro esfuerzo por adquirir conocimientos, nuestra capacidad intelectual, nuestra competencia lingüística, nuestra constancia y las características personales que poseamos.

Además, cuando la tarea que realizamos se adecua a las expectativas y a la capacidad del profesional, esto contribuye al bienestar psicológico y supone una importante motivación. Algunos estresores frecuentes en el ámbito laboral surgen cuando no se tiene un control de las tareas, es decir, cuando las actividades que debemos realizar son superiores a nuestros conocimientos para llevarlas a cabo, así como también la carga mental que estas actividades nos exigen (Paris 2011:20). Asimismo, y en palabras de Jiménez Ivars y Pinazo Calatayud (2001:109, en www.openstarts.units.it), la falta de seguridad en uno mismo cuando hablamos en público se presenta como un miedo a la situación.

2.2.9 Pregunta 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?

El estrés no es únicamente sinónimo de algo negativo. Podemos padecer un estrés positivo o eustrés, que desencadena una respuesta agradable y placentera. Este estrés nos ayuda a avanzar y a superar obstáculos. En contraposición, podemos tener un estrés negativo o distrés, que es el causante de la ansiedad. Este tipo de estrés provoca

disgusto y disminuye nuestra capacidad de adaptación (Akerman 2009:12-13). Como no podemos hablar de un solo tipo de estrés, me resultó imprescindible saber cuántos alumnos sufrían estrés positivo y cuántos, estrés negativo.

Esta pregunta, además, actúa a modo de introducción a la siguiente cuestión: las emociones. Podríamos deducir que los alumnos que tienden a tener estrés positivo, también tendrán emociones positivas. Por el contrario, si es el estrés negativo el que se apodera de ellos, serán entonces las emociones negativas las que cobren mayor fuerza.

2.2.10 Pregunta 10

Identifica las emociones.

El estrés y las emociones se mueven a la par en un vía circular de dos sentidos que los cruza por el camino. Por ello no es solo importante conocer si los alumnos poseen estrés cuando interpretan, sino también conocer igualmente las emociones más representativas durante estos ejercicios de interpretación. Muchos son los autores que hablan acerca de este mundo amplio y nada sencillo de las emociones, así que básicamente hice una recopilación⁹ de las emociones que creí podían ser más comunes, no solo durante las diferentes fases de la interpretación (fases de escucha, retención y reexpresión), sino también en los momentos previos y posteriores al ejercicio mismo.

Greenspan (1991, citado en Pinazo-Calatayud 2006, en www.reme.uji.es) cree que las emociones no se pueden examinar independientemente de la relación en las que se han generado, al plantear analógicamente que sin contexto no hay significado. Así pues, las emociones que nacen durante el ejercicio de la interpretación están íntimamente conectadas al contexto, en este caso, al ejercicio mismo de la interpretación; a las clases de interpretación y todo lo que ello conlleva; así como a la situación en la que se encuentra el individuo en los momentos previos y posteriores a la interpretación.

2.2.11 Pregunta 11

¿Crees que llevas una vida sana: comes regularmente saludable y haces ejercicio físico?

⁹Para esta recopilación me basé en el listado y la clasificación de emociones que proporcionan varios autores como Damasio (2003:47-49), Goleman (1996:26-27, 418-419) y Plutchik (2001:348-350, en www.emotionalcompetency.com).

El estrés y la salud están íntimamente conectados: si padecemos estrés durante un largo periodo de tiempo, se produce una superproducción de hormonas de estrés que puede perjudicar la salud gravemente. Esto causa desgaste y deterioro en el cuerpo. Los sistemas que más se ven afectados a causa del estrés son el sistema digestivo (dolor de estómago, por ejemplo) y la obesidad (aumento del apetito y por tanto incremento del peso). Esto conlleva un riesgo de contraer diabetes o enfermedades cardiovasculares; además perjudica el sistema inmunitario (debilitamiento), sistema nervioso (ansiedad, depresión, pérdida de sueño, falta de interés en actividades físicas, pérdida de memoria y capacidad de decidir) o el sistema cardiovascular (aumento de la presión sanguínea o colesterol, entre otros síntomas) (McEwen y Sapolsky 2001, en www.hormone.org). Pero no solo nuestra salud se deteriora a causa del estrés, sino que poseer malos hábitos de salud, como dormir a deshoras, comer de manera irregular o no realizar ejercicio físico, también puede, a su vez, generar estrés.

2.2.12 Pregunta 12

¿Crees que los ejercicios de respiración de Ana María que has practicado en clase te han ayudado a relajarte antes de la interpretación?

Durante el semestre que duró la asignatura de Interpretación consecutiva de alemán, los alumnos realizaron ejercicios de respiraciones basadas en la meditación tibetana, guiados por la docente. Estos ejercicios conforman un aspecto de la práctica meditativa tibetana y resultan beneficiosos para la gestión del estrés, siempre que se realicen con frecuencia (Akerman 2009:66-68). Me pareció interesante conocer la opinión de los alumnos respecto a su efectividad y también saber si habían realizado estos ejercicios de forma autónoma en casa, con el fin de beneficiarse de los resultados.

2.2.13 Pregunta 13

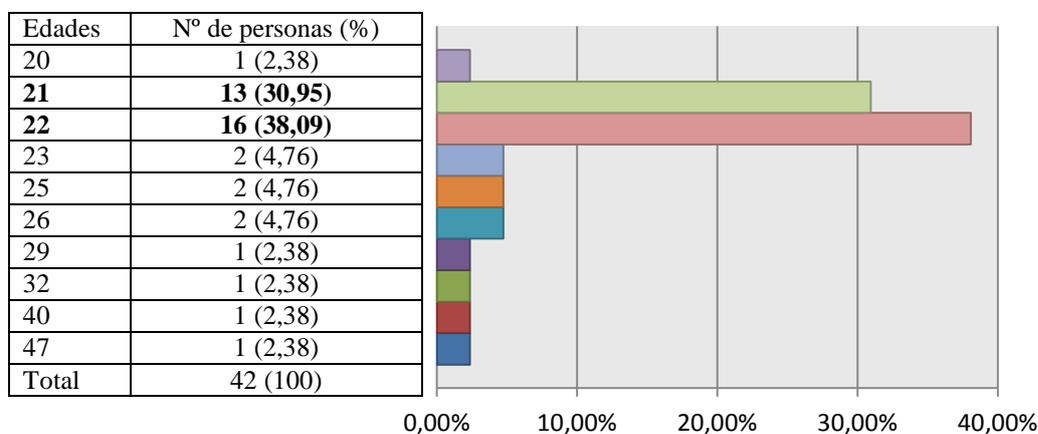
¿Practicar algún tipo de ejercicio físico-mental como yoga, pilates, meditación o respiraciones aplicadas?

Para mantener una mente activa y centrada, no solo podemos optar por la práctica de ejercicios mentales, sino que existen prácticas de ejercicios que combinan la canalización de pensamientos y sensaciones con una actividad física moderada. Ejemplos de estos ejercicios son el yoga o el conocido método Pilates. Éstos también

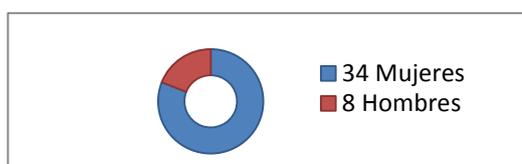
conforman una excelente vía de escape al estrés y nos ayudan a controlar nuestras emociones. En este último punto del cuestionario, me parecía interesante conocer si los encuestados utilizaban algún método que los ayudara a gestionar el estrés y el control de las emociones.

2.3 RECOPIACIÓN DE DATOS Y PORCENTAJES

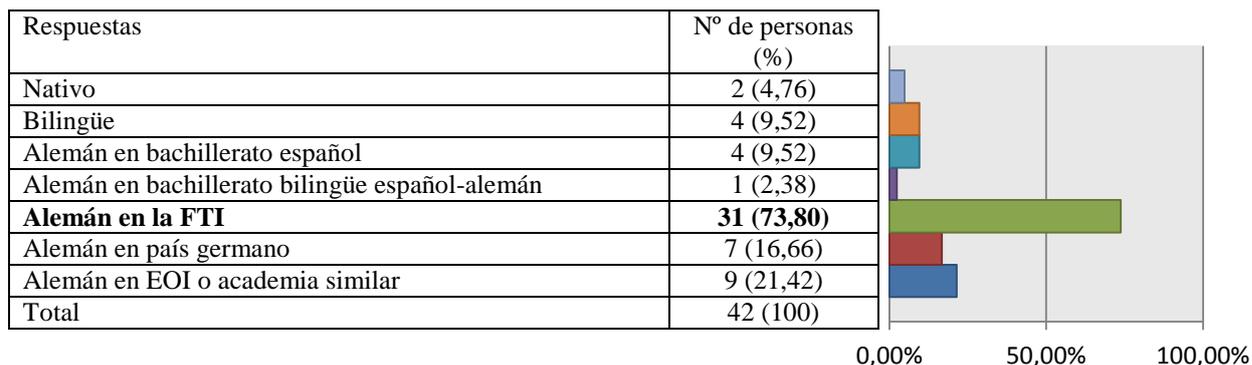
Los primeros datos que se indican en la encuesta son de carácter demográfico y nos señalan que, en su mayoría, los alumnos encuestados tienen entre 21 y 22 años; 13 alumnos (30,95%) y 16 alumnos respectivamente (38,09%). Sin embargo, el rango total de edades comprende desde los 20 hasta los 47 años.



En cuanto a la distribución de alumnos por sexo, hablamos en su inmensa mayoría de mujeres: 34 mujeres (80,95%) frente a 8 hombres (19,04%).



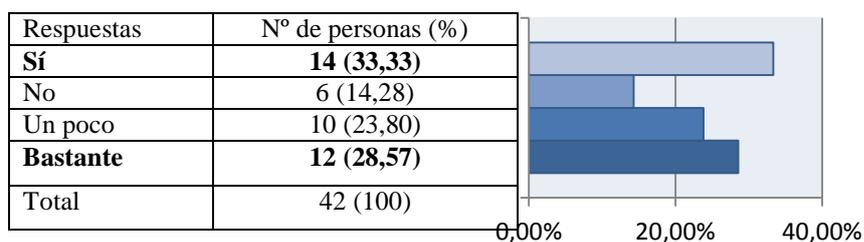
La mayoría de los alumnos coincide en un 73% en no poseer conocimientos suficientes de la lengua alemana. Este porcentaje de alumnado comenzó a estudiar alemán en la FTI. De por sí, estos cálculos ya nos podrían ofrecer una idea aproximada sobre los resultados del cuestionario, teniendo en cuenta lo explicado anteriormente sobre la importancia de la competencia profesional a la hora de sufrir estrés. Sin embargo, nos encontraremos con alguna sorpresa. Muy pocos alumnos son nativos (2) o bilingües (4), por lo que partimos, de media, con unos alumnos que tienen un nivel básico o intermedio de la lengua alemana.



2.3.1 Pregunta 1

1. ¿Te gusta la asignatura de Interpretación Consecutiva de Alemán?

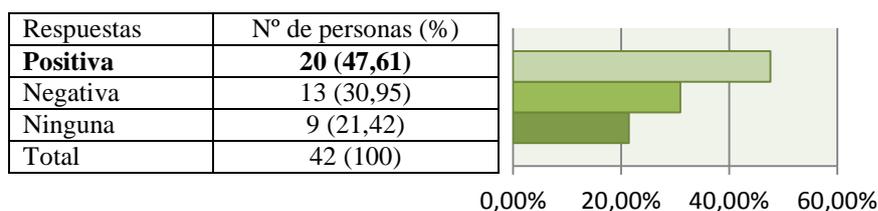
Anteriormente comentábamos el hecho del placer producido por lo que hacemos, en este caso interpretar, que actúa como agente atenuante del estrés. Un número de 14 alumnos (33,33%) siente que sí le gusta la asignatura de interpretación consecutiva de alemán. Seguidamente, 12 (28,57%) coincidieron en que les gusta bastante. Esto conforma un total de 26 alumnos (61,9%) que siente placer por la asignatura.



2.3.2 Pregunta 2

2. ¿Con qué tipo de predisposición vienes a las clases de Interpretación Consecutiva de Alemán?

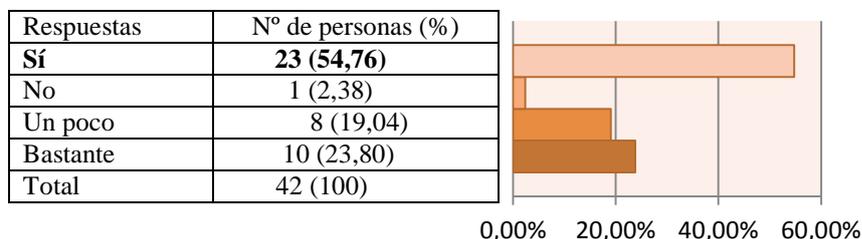
En relación a esta pregunta, 20 alumnos (47,61%) aseguraron que vienen con una predisposición positiva a clase. 13 personas (30,95%) muestran una predisposición negativa y 9 (21,42%), una predisposición neutral.



2.3.3 Pregunta 3

3. ¿Te gusta la metodología de la profesora?

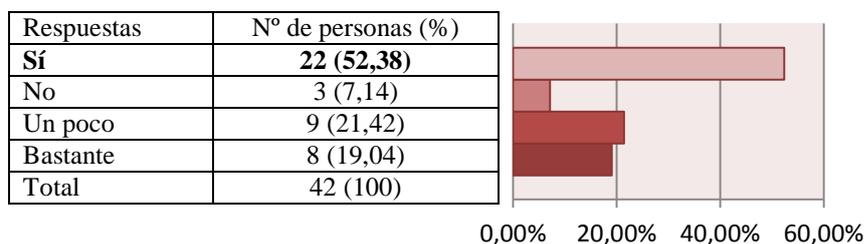
Cuando hablamos acerca de la motivación, también tenemos que observar si la metodología del docente se orienta a favor de la motivación personal del alumnado. En relación a esto, la mayoría coincide en que le gusta la metodología aplicada por la profesora. Un total de 23 alumnos (54,76%) respondió que sí le gusta la metodología empleada; 10 alumnos (23,80%) respondieron que les gusta bastante; 8 alumnos (19,04%) coincidieron en que les gusta un poco; y tan solo un alumno (2,38%) negó gustarle esta metodología.



2.3.4 Pregunta 4

4. ¿Te sientes apoyado por tus compañeros cuando vas a interpretar?

En cuanto al apoyo social, observamos que 22 alumnos (51,38%) sienten apoyo social; 8 personas (19,04%) expresan sentirse bastante apoyados, 9 (21,42%) consideran tener poco apoyo social y 3 alumnos (7,14%) dicen no sentir este apoyo.

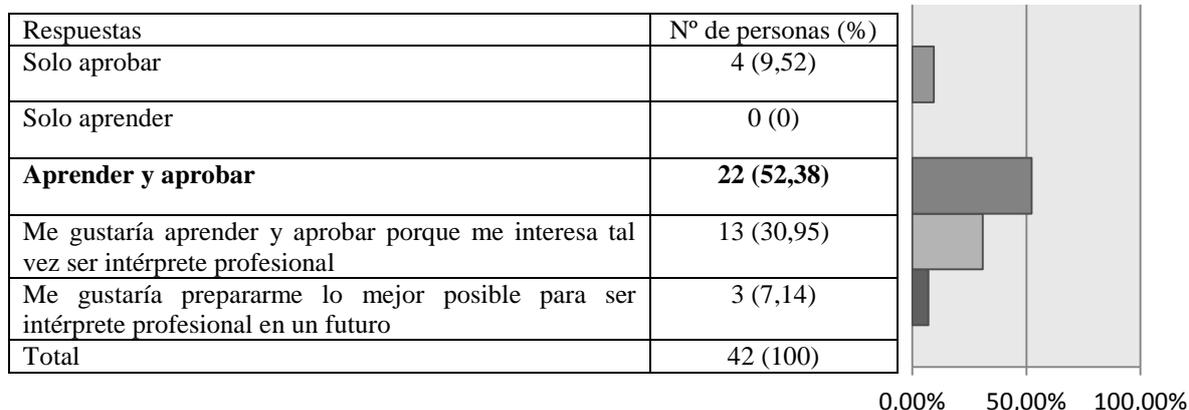


2.3.5 Pregunta 5

5. ¿Cuáles son tus objetivos para con la asignatura?

En cuanto a esta pregunta, una minoría de 4 alumnos (9,52%) afirma venir a clase con el único propósito de aprobar. Más de la mitad de los encuestados, 22 alumnos (52,38%),

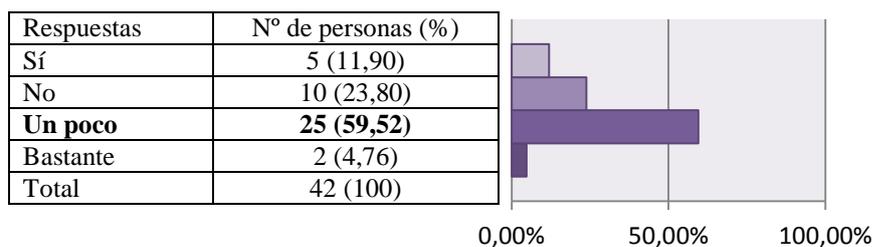
respondieron que vienen a clase para aprender y aprobar. 13 alumnos (30,95%) quieren aprobar y aprender porque les ronda la idea de dedicarse a la interpretación en un futuro. Y tan solo 3 alumnos (7,14%) están convencidos de que quieren ser intérpretes profesionales en el futuro y vienen a clase con el objetivo de prepararse lo mejor posible.



2.3.6 Pregunta 6

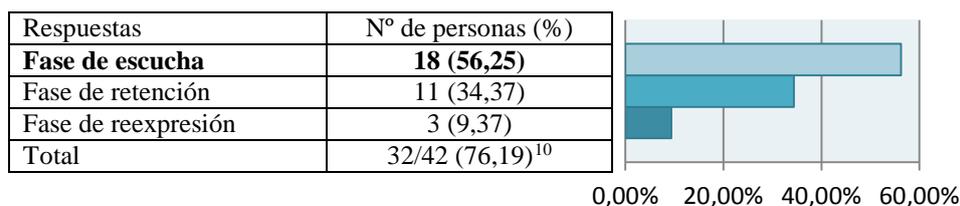
6. ¿Tienes problemas a la hora de concentrarte?

Una de los puntos en el que más hincapié hemos hecho a lo largo de este estudio del estrés y las emociones es la capacidad de concentración. Ésta es una puerta de acceso al flujo y por tanto a la reducción de los niveles de estrés y con ello a la disminución de la aparición de emociones negativas. En este sentido y atendiendo a los resultados, hablamos de que tan solo 10 alumnos (23,80%) aseguraron no tener problemas a la hora de concentrarse. Por el contrario, 5 (11,90%) afirmaron que sí tienen problemas de concentración; 25 (59,52%) poseen en un grado no muy elevado problemas de esta índole; y 2 (4,76%) respondieron que tienen bastantes problemas a la hora de concentrarse. Por lo tanto, la mayoría de los alumnos (32/42), aseguró tener problemas de concentración.



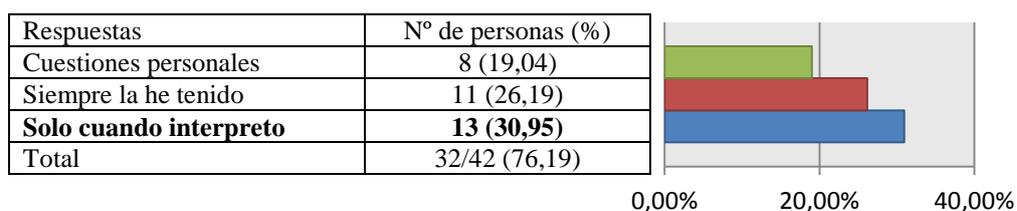
6.1. ¿En qué fase te cuesta más concentrarte?

De estos 32 alumnos que aseguraron tener, en mayor o menor medida, problemas a la hora de concentrarse, 18 (56,25%) aseguraron que estos problemas se acentúan sobre todo en la fase de escucha. 11 alumnos (34,37%), sin embargo, se sienten más descentrados durante la fase de retención. Y tan solo 3 alumnos (9,37) sienten que su desconcentración aumenta en la fase de reexpresión.



6.2. ¿A qué se debe tu falta de concentración?

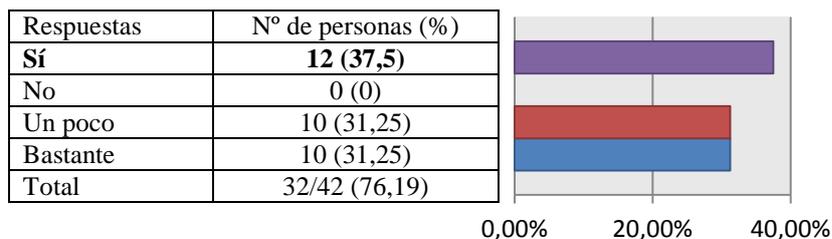
Teniendo en cuenta que uno de los factores que podía aumentar los niveles de estrés eran las cuestiones ajenas a la tarea de la interpretación, un total de 8 alumnos (19,04%) aseguraron en esta pregunta que los asuntos de índole personal son un foco de distracción. 11 encuestados (26,19%) puntuaron que siempre han tenido falta de concentración (no se señala la causa) y 13 alumnos (30,95%) confesaron, sorprendentemente, que únicamente se sienten desconcentrados durante el ejercicio de la interpretación.



6.3. ¿Sientes estrés cuando estás descentrado durante la interpretación?

Cuando cuestionaba a los alumnos acerca de su falta de atención, mi objetivo último era encontrar la relación entre este déficit y la producción de estrés. En este punto encontramos una coincidencia del 100% del alumnado que afirmó padecer estrés (en distintas proporciones) cuando no está concentrado.

¹⁰De un total de 42 alumnos encuestados, 10 respondieron que no tienen problemas de concentración, así que no respondieron a los apartados 6.1, 6.2 y 6.3. Pasaron directamente a la pregunta 7.

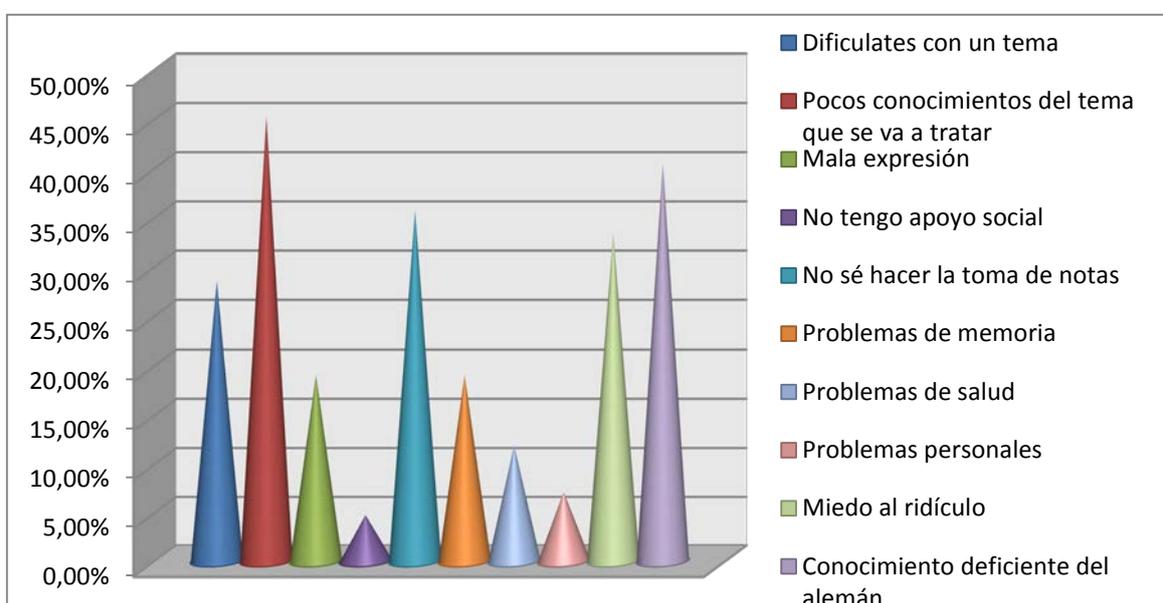


2.3.7 Pregunta 7

7. Cuanto te estresas es porque:

En cuanto a los posibles estresores que pueden actuar sobre los alumnos, recopilamos la siguiente información: 17 encuestados (40,47%) aseguraron que se estresan porque creen que van a fracasar debido a su conocimiento deficiente de la lengua original, es decir, del alemán. 3 alumnos (7,14%) aseguraron tener problemas personales que le impiden relajarse y que pueden actuar como posible agente estresor. Un número de 5 alumnos (11,90%) puede sentir estrés debido a que posee problemas de salud (no comen o duermen bien, tienen depresión por razones ajenas, sufren ansiedad, etc.). Unos 8 alumnos (19,04%) aseguraron que tienen problemas de memoria y no retienen mucha información durante la interpretación. El importante número de 15 alumnos (35,71%) afirmaron no saber hacer la toma de notas. Sin embargo, tan solo 2 personas (4,76%) aseguraron no tener apoyo social por parte de sus compañeros. 8 alumnos (19,04%) sienten que su expresión en español es deficiente. 19 encuestados (45,23%) coincidieron en que sufren estrés porque sienten que tienen pocos conocimientos del tema que se va a tratar en la interpretación; y por último, un total de 12 alumnos (28,57%) presenta dificultades con un tema específico o varios temas de la gramática alemana. La mayoría señala, además, que son temas recurrentes como las cifras, vocabulario general, nombres propios y declinaciones. Hay incluso alumnos que aseguraron poseer problemas con los números en ambas lenguas, española y alemana.

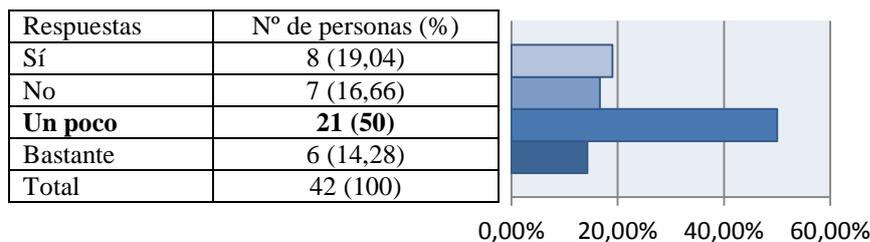
Respuestas	Nº de personas (%)
Sé que voy a fracasar porque mi conocimiento de la lengua original es deficiente..	17 (40,47)
Tengo miedo al ridículo.	14 (33,33)
Tengo problema personales que me impiden relajarme.	3 (7,14)
Tengo problemas de salud (no como bien, no duermo bien, me siento deprimido por razones externas, sufro ansiedad).	5 (11,90)
Tengo problemas de memoria (no retengo mucha información durante la interpretación).	8 (19,04)
No sé hacer la toma de notas.	15 (35,71)
No tengo apoyo social (creo que mis compañeros se van a reír de mí si me equivoco).	2 (4,76)
Me expreso mal en español.	8 (19,04)
Tengo pocos conocimientos del tema que vamos a interpretar.	19 (45,23)
Comúnmente tengo dificultades con un tema específico o varios temas de la gramática alemana que son recurrentes (por ejemplo, problemas con los números, las fechas, los nombres propios, declinaciones, etc.)	12 (28,57)
Total	42 (100)



2.3.8 Pregunta 8

8. ¿Te sientes seguro y confiado en tus capacidades para realizar el ejercicio de interpretación?

En cuanto a la confianza que tienen en sí mismos los alumnos, tan solo 8 de ellos (19,04%) afirmaron rotundamente sentirse capacitados para realizar los ejercicios de interpretación. Más o menos, y en la misma cantidad, 7 alumnos (16,66%) negaron sentirse preparados. 21 alumnos (50%) aseguraron que se sienten algo preparados y 6 (14,28%), bastante preparados.

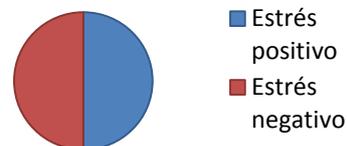


2.3.9 Pregunta 9

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?

A pesar de la variabilidad de los resultados, hasta el momento recopilados, en los que la mayor parte de los datos indica que los alumnos sienten estrés cuando interpretan, se produce, sorprendentemente, una escrupulosa división en un 50% entre los alumnos que se sienten identificados con sufrir un estrés positivo (21 alumnos), que los ayuda a avanzar y mejorar; y los que sufren un estrés negativo (21 alumnos), que los conduce al bloqueo.

Respuestas	Nº de personas	Porcentajes
Estrés positivo	21	50%
Estrés negativo	21	50%
Total	42	100%



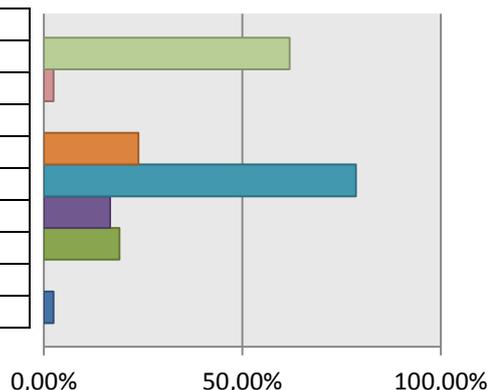
2.3.10 Pregunta 10

10. De mano del estrés vienen las emociones. ¿Sabrías identificar las emociones que con frecuencia sientes antes, durante y después de la interpretación?

10.1 Antes de la interpretación:

En cuanto a las emociones que aparecen en los momentos previos a la interpretación, encontramos que dos emociones negativas están presentes en la mayoría de los alumnos: 26 alumnos (63,41%) tienen miedo y 33 (80,48%) ansiedad. El resto de emociones aparecen en porcentajes mucho menores: 1 (2,43%) alumno asegura sufrir ira y otro, amor propio o dignidad; 10 alumnos (24,39%), felicidad; 7 alumnos (17,07%), amor o cariño por lo que hacen; 8 (19,51%), vergüenza; y 0 alumnos, desprecio u odio.

Emociones	Nº personas (%)
Miedo	26 (63,41)
Ira	1 (2,43)
Asco	0 (0)
Felicidad	10 (24,39)
Ansiedad	33 (80,48)
Amor/cariño por lo que se hace	7 (17,07)
Vergüenza	8 (19,51)
Desprecio y odio	0 (0)
Amor propio o dignidad	1 (2,43)

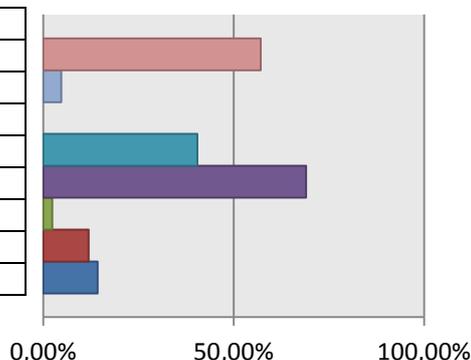


10.2 Durante la interpretación:

10.2.1. Fase de escucha

Adentrados ya en el ejercicio de la interpretación, durante la primera fase de escucha, siguen siendo el miedo y la ansiedad las emociones más predominantes. De un total de 41 alumnos¹¹, 24 (57,14%) tienen miedo y 29 (69,04%), ansiedad; aunque observamos que se reduce el número de alumnos que afirma tener estas emociones en comparación con el número de alumnos que las poseen en los momentos previos a la interpretación. Aquí aparece una tercera emoción que parece ser bastante influyente: la sorpresa, con 17 alumnos (40,47%) que afirman sufrirla. A continuación nos encontramos con 2 alumnos (4,76%) que dicen tener ira; 0 alumnos (0%), asco; 1 alumno (2,38%), amor o cariño; 5 alumnos (11,90%), vergüenza; y 6 (14,28), simpatía.

Emociones	Nº de personas (%)
Miedo	24 (57,14)
Ira	2 (4,76)
Asco	0 (0)
Sorpresa	17 (40,47)
Ansiedad	29 (69,04)
Amor/cariño	1 (2,38)
Vergüenza	5 (11,90)
Simpatía	6 (14,28)



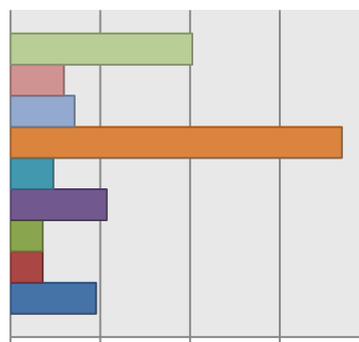
10.2.2. Fase de retención:

Durante la fase de retención, observamos que siguen llevando las riendas el miedo, sufrido por 17 alumnos (40,47%); y la ansiedad, sufrida por 31 alumnos (73,80%), aunque el número de alumnos también varía en relación con la fase anterior: esta vez el número de alumnos que sufre miedo disminuye, mientras que el número de alumnos

¹¹El total de alumnos varía en este apartado 10.2.1. debido a que un encuestado no fue capaz de reconocer las emociones porque comenta que se encuentra tan sumido en el ejercicio que deja de lado las emociones. Su caso particular lo comentaremos más adelante (véase apartado 2.3).

que sufre ansiedad aumenta. Observamos, asimismo, que aparecen nuevas emociones. 5 alumnos (11,90%) se sienten felices; 6 (14,38%) se ven sorprendidos; 4 (9,52%) dicen notar la aparición de la hostilidad; 9 (21,42%) ven aparecer la culpa; 3 (7,14%) sienten amor propio, dignidad o simpatía; y 8 (19,04%), indignación.

Respuestas	Nº de personas (%)
Miedo	17 (40,47)
Felicidad	5 (11,90)
Sorpresa	6 (14,28)
Ansiedad	31 (73,80)
Hostilidad	4 (9,52)
Culpa	9 (21,42)
Amor propio o dignidad	3 (7,14)
Simpatía	3 (7,14)
Indignación	8 (19,04)

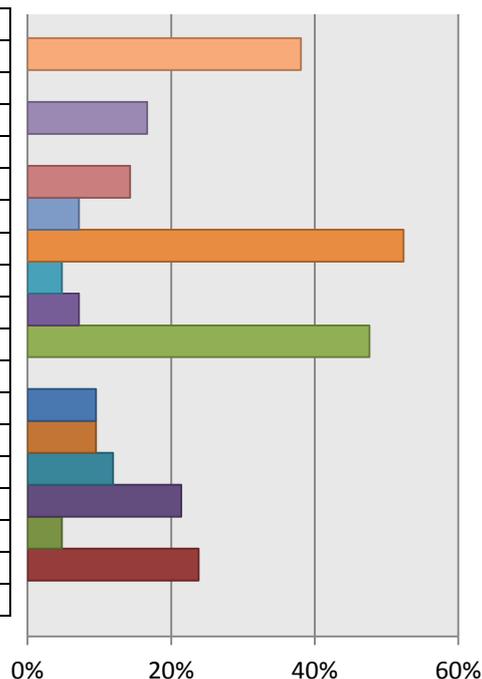


10.2.3. Fase de reexpresión:

0,00% 20,00% 40,00% 60,00% 80,00%

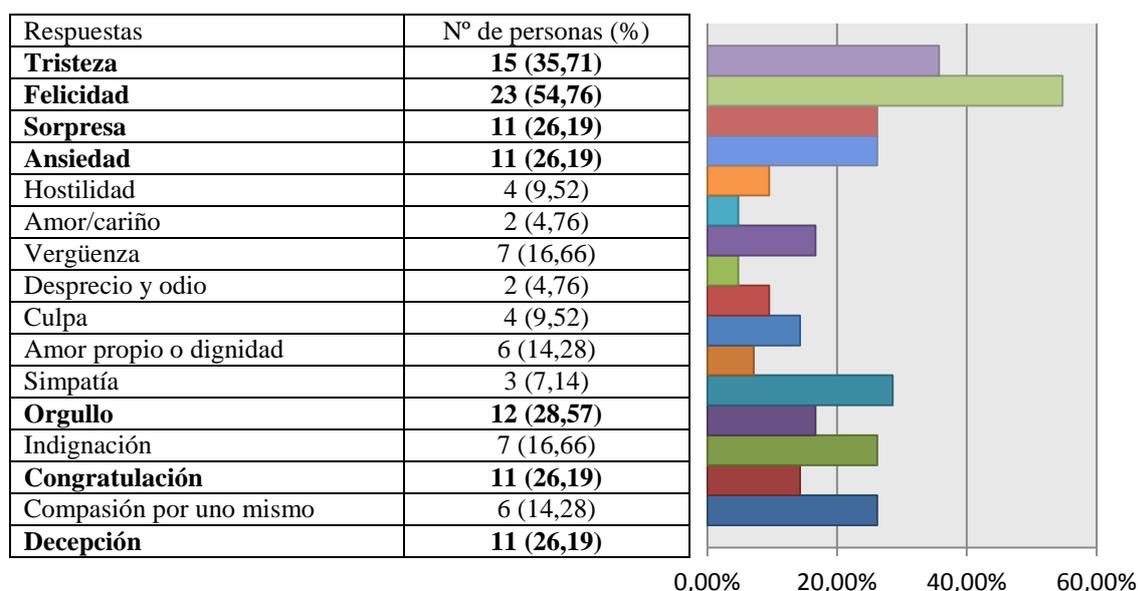
En la última fase de la interpretación, observamos que el número de alumnos que dice poseer miedo y ansiedad disminuye (en relación a la fase anterior) a 16 alumnos (38,09%) y 22 alumnos (52,38%) respectivamente. Sin embargo, 20 alumnos (47,61%) aseguran sentir vergüenza durante esta fase. El resto de emociones se mantiene más o menos constante: ningún alumno (0%) sufre ira, asco, desprecio, odio o compasión; 7 (16,66%) sufren tristeza; 6 (14,28%), felicidad; 3 (7,14%), sorpresa, amor o cariño; 2 (4,76%), hostilidad o indignación; 4 (9,52%), culpa, amor propio o dignidad; 5 (11,9%), simpatía; 9 (21,42%), orgullo; y 10 (23,80%), congratulación.

Emociones	Nº de personas (%)
Miedo	16 (38,09)
Ira	0 (0)
Tristeza	7 (16,66)
Asco	0 (0)
Felicidad	6 (14,28)
Sorpresa	3 (7,14)
Ansiedad	22 (52,38)
Hostilidad	2 (4,76)
Amor/cariño	3 (7,14)
Vergüenza	20 (47,61)
Desprecio y odio	0 (0)
Culpa	4 (9,52)
Amor propio o dignidad	4 (9,52)
Simpatía	5 (11,90)
Orgullo	9 (21,42)
Indignación	2 (4,76)
Congratulación	10 (23,80)
Compasión	0 (0)



10.3 Después de la interpretación:

Podemos observar que, en los momentos posteriores al ejercicio de interpretación, disminuye en un 50% la ansiedad, emoción hasta ahora más representativa. En comparación a las fases anteriores, ahora tan solo 11 alumnos (26,19%) afirman seguir sintiendo señales de ansiedad. Este mismo número de alumnos, asimismo, señala la aparición de las emociones de sorpresa, congratulación y decepción. 12 alumnos (28,57%) sienten orgullo. Una mayoría de encuestados, conformada por 23 alumnos (54,76%), se sienten felices, en contraposición a 15 (35,71%) que aseguran encontrarse tristes. A continuación, 4 alumnos (9,52%), ven aparecer la hostilidad y la culpa; 2 (4,76%) sienten amor y cariño; esta misma cifra asegura sentir desprecio y odio; y 7 alumnos (16,66%), vergüenza.

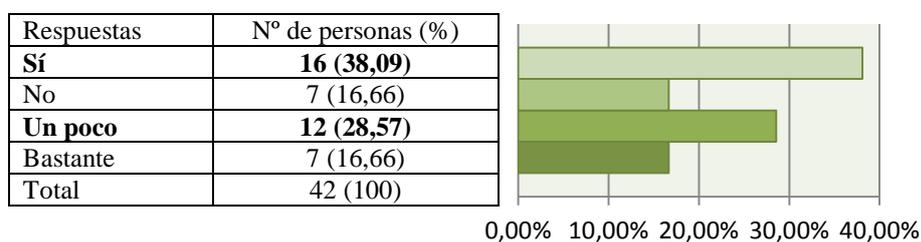


2.3.11 Pregunta 11

11. ¿Crees que llevas una vida sana: comes regularmente saludable y haces ejercicio físico?

Cambiamos el rumbo y vamos a conocer los resultados acerca del tipo de vida que tienen nuestros encuestados. Una mayoría nada escandalosa de 16 alumnos (38,09%) lleva una vida sana: come regularmente saludable y realiza algún tipo de ejercicio físico. En contraposición, 7 alumnos (16,66%) niegan tener hábitos de vida saludables. 12

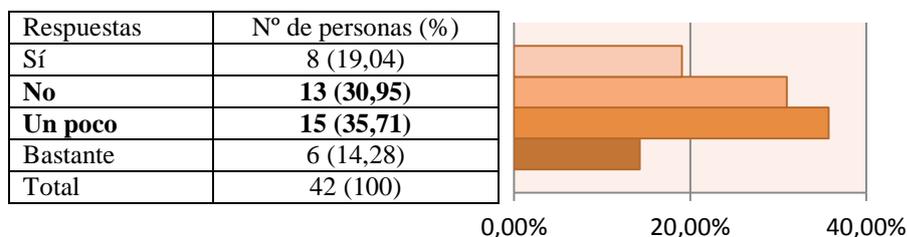
(28,57%) afirman que sus hábitos saludables podrían ser mejorables, y 7 alumnos (16,66%) dicen llevar una vida bastante saludable.



2.3.12 Pregunta 12

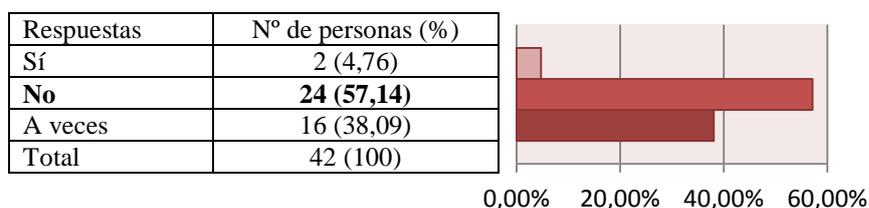
12. ¿Crees que los ejercicios de respiración de Ana María que has practicado en clase te han ayudado a relajarte antes de la interpretación?

En relación a los ejercicios de respiración tibetana realizados durante las clases, un mayor número de alumnos afirma verse más relajado después de practicar estas respiraciones: 8 alumnos (19,04%) se sienten más relajados después de realizar las respiraciones; 15 (35,71%), un poco relajados; y 6 alumnos (14,28%), bastante relajados. Un número de 13 alumnos (30,95%), sin embargo, niega que estos ejercicios les sirvan de ayuda a la hora de relajarse.



12.1. ¿Practicar estas respiraciones en casa?

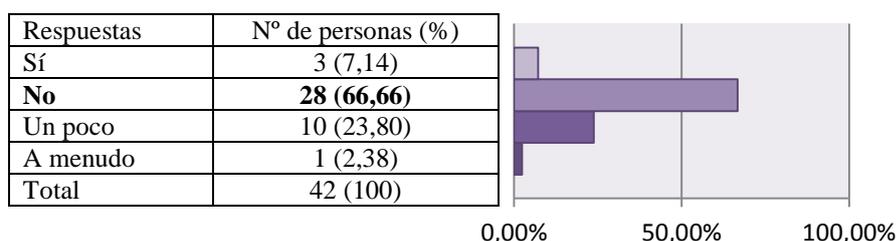
Observamos, sin embargo, que más de la mitad de los alumnos, 24 (57,14%), afirma no practicar estas respiraciones en casa. Tan solo dos alumnos (4,76%) revelan la realización de los ejercicios en casa, y 16 (38,09%) los realizan a veces.



2.3.13 Pregunta 13

13. ¿Prácticas algún tipo de ejercicio físico-mental como yoga, Pilates, meditación o respiraciones aplicadas? Explícalos.

En cuanto a esta última pregunta, nos encontramos con que una mayoría de 28 alumnos (66,66%) no realiza ningún tipo de ejercicio físico-mental. Tan solo 3 alumnos (7,14%) afirman realizarlos; 10 (23,80) los practican un poco; y un alumno (2,38%) los realiza a menudo.



Entre los encuestados que afirmaron realizar, con mayor o menor frecuencia, ejercicios físico-mentales, observamos que los ejercicios practicados son los siguientes:

Ejercicios	Nº de personas (%)
Pilates	6
ASMR ¹²	1
Respiraciones	1
Meditación	3
Técnicas de afrontamiento	1
Relajación	1
Correr	1
Caminar	1
Cocinar o pintar	1

Tan solo uno de estos encuestados negó sentirse más relajado por el hecho de hacer Pilates. El resto de estos alumnos afirmaron ser capaces de reducir sus niveles de estrés o ansiedad gracias a la ayuda de estos ejercicios. Además, la mayoría de ellos intenta llevar una vida relajada.

¹²El término *ASMR* ("respuesta sensorial meridiana autónoma" o "autonomous sensory meridian response" en inglés) es un neologismo que hace referencia a un conjunto de respuestas fisiológicas, en su mayoría placenteras, ante una amplia variedad de estímulos que pueden ser táctiles, visuales o auditivos. Este tipo de respuestas pueden ayudar a conseguir una relajación corporal (consultado en www.asmriversity.com).

CAPÍTULO III: CONCLUSIONES

2.1 CONCLUSIONES GENERALES

El análisis de los resultados del cuestionario, anteriormente comentados, ha revelado datos sorprendentes. El hecho de que hablemos, en su mayoría, de mujeres jóvenes (de entre 21 y 22 años) podría ser un factor interesante para un posible estudio comparativo en un futuro. Está demostrado que hombres y mujeres pensamos, sentimos y sufrimos de diferente manera, así que sería interesante realizar una encuesta similar a un mismo número de hombres y mujeres, para notificar si el sexo cobra mayor relevancia en la producción de estrés y la aparición de emociones negativas. Como, dadas las características del alumnado de este curso, no hemos podido realizar esta comparación, lo dejaremos para investigaciones futuras.

Partimos de la base de que encuestamos a alumnos que poseen un nivel básico o intermedio de la lengua alemana y que, en su mayoría, se adentraron en estos estudios de la lengua en la Facultad de Traducción e Interpretación de la ULPGC. El *perfil general* del alumnado es el siguiente: son alumnos a los que, en su mayoría, les produce placer la asignatura. Ya comentaba Goleman (2013:36) que aquellos que tiene la fortuna de dedicarse a hacer algo que realmente les gusta, serán los que logren alcanzar el triunfo en la mayor parte de los aspectos de su vida. Estos alumnos, además, vienen a clase con una predisposición positiva, lo que resulta un dato favorable para la gestión del estrés. Deducimos también que la metodología que emplea la profesora actúa en favor de la motivación del alumnado. El papel del docente sobre el alumnado incide directamente - ya desde los primeros cursos de la educación preescolar - en el gusto del alumno por la asignatura. Vemos que el papel de esta profesora es un factor positivo para el aprendizaje de la asignatura. Asimismo, otro factor positivo es que más de la mitad del total de encuestados se siente socialmente apoyado. Hemos hablado anteriormente de los beneficios que nos aporta el apoyo social en relación a la gestión de estrés. Por esto podemos deducir que el apoyo social actúa en favor de estos encuestados, y no como agente estresor. Estos alumnos, por lo general, vienen a clase con el objetivo de aprender y aprobar, excepto algunas excepciones de alumnos que quieren prepararse lo mejor posible para ser intérpretes profesionales en un futuro. En consecuencia, podemos deducir que el empeño y las ganas por aprender son dos factores importantes, pero no decisivos. La mayoría de estos alumnos no tienen muchos

propósitos para con la asignatura más allá de aprender y aprobar. En relación al déficit de atención, nos encontramos con una mayoría (32 alumnos) que sí tiene problemas de esta índole. De estos alumnos, a su vez, observamos que una mayor parte se siente muy descentrada durante la fase de escucha de la interpretación. Hemos hablado de que en esta fase, la atención debe ser máxima, debido al hecho de que se realiza una escucha activa. No se trata, como explicaba Jones (1998:11-14), de una escucha superficial. Por ello, podemos deducir que precisamos de una atención mayor cuanto mayor sea la presión que nos requiera el ambiente. Sin embargo, la mayoría de los encuestados siente que estos problemas afloran exclusivamente durante el ejercicio mismo de la interpretación, y no debido a causas personales. Aquí observamos que el ejercicio mismo de la interpretación es el agente estresor predominante. No resulta sorprendente tampoco el hecho de que el 100% de estos 32 alumnos padezca estrés cuando no puede concentrarse durante la interpretación. Y éste era el objetivo de mi búsqueda: la relación entre el déficit de atención y la producción de estrés durante la interpretación. Como vemos, no cabe duda de que la falta de atención durante la actividad que estemos llevando a cabo, en este caso, los ejercicios de interpretación, propicie la aparición de estrés.

En cuanto a los estresores más comunes, encontramos que la mayoría de los alumnos se ven afectados por el hecho de poseer pocos conocimientos del tema que se va a tratar durante la interpretación (es decir, poseen poca cultura general); además poseen un conocimiento deficiente del alemán; sienten miedo al ridículo y no saben abordar la toma de notas. Podemos vincular la poca cultura general que poseen los alumnos al factor edad, aunque esto no actúe a modo de excusa. Ya desde la primera asignatura de interpretación (Interpretación Consecutiva de Inglés como Lengua B) que se imparte en esta universidad (ULPGC), los profesores insisten en el hecho de que los alumnos deben trabajar su cultura general, ya que afrontarán discursos en torno a temas muy diversos relacionados con la política, economía, medio ambiente o educación, entre muchos otros. Resulta imprescindible para este alumnado enriquecer, de manera autónoma, su conocimiento general del mundo porque, como vemos, la falta de estos conocimientos es un foco claro de producción de estrés. También durante estas primeras lecciones de interpretación, los alumnos aprenden a realizar la toma de notas. Podríamos aportar tres hipótesis, entre otras, que explicarían por qué los alumnos no saben hacer la toma de notas.

Hipótesis I: es posible que muchos de estos alumnos no sepan realizarla porque no cursaron la asignatura de interpretación consecutiva de inglés.

Hipótesis II: los alumnos no pusieron interés en aprender a realizar la toma de notas.

Hipótesis III: el docente al mando no supo explicar correctamente cómo hacer la toma de notas o no hizo mucho hincapié en su práctica.

Concluimos de ello que el hecho de saber realizar una correcta toma de notas desde un principio resulta muy importante para evitar que el hecho contrario (es decir, no saber hacer la toma de notas) se convierta en un foco de estrés. Otro agente estresor común entre los alumnos de interpretación que hemos citado es su conocimiento deficiente de la lengua alemana. Debemos recordar que se trata de alumnos que, en su mayoría, comenzaron a aprender alemán en la FTI, tres años académicos antes de cursar esta asignatura. Asimismo, esta lengua es la segunda lengua extranjera (lengua C) que estudian los alumnos, después de su lengua materna, el español (lengua A), seguida del inglés (lengua B) como primera lengua extranjera. Sin embargo, el nivel de la asignatura Interpretación Consecutiva de Alemán como Lengua C se ajusta al nivel establecido que supuestamente deben tener los alumnos. Encontramos entonces varias hipótesis que pueden explicar por qué los alumnos tienen un conocimiento deficiente de la lengua alemana, hecho que actúa como promotor del estrés:

Hipótesis I: podemos pensar que los alumnos no han trabajado lo suficiente con la lengua alemana durante los años anteriores y, en consecuencia, no han alcanzado los niveles mínimos de lengua que implica esta asignatura de interpretación.

Hipótesis II: los docentes en su momento no emplearon una buena metodología que ayudara a los alumnos.

Hipótesis III: podría existir un desfase importante de conocimientos entre lo que se exige de los alumnos durante los tres primeros años del grado y las exigencias que requiere esta asignatura de cuarto curso. Esto podría ser responsabilidad del sistema educativo universitario o de las exigencias personales de los docentes.

Hipótesis IV: una combinación de las tres hipótesis anteriores.

En definitiva, los alumnos sienten que su conocimiento del alemán es insuficiente y esto les produce estrés. Hablábamos también del miedo escénico como otro agente estresor entre los encuestados. Martín Daza (1993, en www.insht.es) y Jiménez Ivars y Pinazo

Calatayud (2001:105-106, en www.openstarts.units.it) comentaban la importancia del miedo escénico en personas introvertidas que los hacía sentirse inseguros al verse expuestos ante un público. Sería interesante conocer aspectos más concretos del perfil de los estudiantes para saber si la introversión afecta a su miedo escénico, y éste, en consecuencia, produce estrés. La mayoría de los alumnos, asimismo, se siente poco preparada y confiada para realizar el ejercicio de interpretación. Sin embargo, una cifra sorprendente de un 50% de alumnos parece tener estrés positivo, y otro 50%, estrés negativo. Probablemente los alumnos que sienten estrés positivo podrán resolver mejor los posibles obstáculos que se les presenten durante la interpretación y, por tanto, la calidad de ésta será superior.

Si viajamos al complejo mundo de las emociones, observamos que la más representativa entre nuestros encuestados es la ansiedad. Ésta es la que en mayor grado aparece, seguida del miedo, durante las diferentes fases de la interpretación y en los momentos previos a la interpretación. En cambio, cuando los alumnos terminan la interpretación, esta emoción disminuye considerablemente, y deja paso a la felicidad o tristeza. No es difícil deducir lo que ocurre con sus emociones: en primer lugar, los alumnos se preparan para enfrentarse a un peligro (el ejercicio de la interpretación) que aparece, en el que es posible que las exigencias del entorno sean superiores a la capacidad de sus respuestas. En este momento, el estrés se apodera de ellos y aparece la ansiedad como coraza protectora. A medida que realizan el ejercicio de la interpretación, surgen diferentes emociones, dependiendo de las características de cada alumno y del discurso que deben interpretar. Cuando la interpretación finaliza, el alumno se ha enfrentado al estrés, se siente ahora relajado, desaparecen la tensión y la ansiedad, y nacen sentimientos de tristeza o felicidad. Tristeza debido a un fracaso en su interpretación por no poder cubrir las exigencias del ejercicio; o felicidad, bien porque han podido superar y enfrentarse a estas exigencias, bien porque, independientemente de si los resultados han sido positivos o negativos, la interpretación ha llegado a su fin. Encontramos, pues, la comprobación de que si las exigencias del entorno son superiores a nuestra capacidad de respuesta, sufriremos estrés. Si el estrés producido es negativo propiciará, en consecuencia, la aparición de emociones negativas como lo son la ansiedad o el miedo. Estas dos emociones pueden, asimismo, aparecer en personas que sufren estrés positivo. La diferencia radica en que estas personas poseerán una fuerza añadida que los ayudará a enfrentarse a las emociones negativas.

Anteriormente (cf. apartado 2.3.10) comentábamos el caso de un alumno que no supo identificar sus emociones durante la primera fase de escucha de la interpretación porque se veía tan sumido en el ejercicio que se "olvidaba" de las emociones. Es curioso este comentario ya que, como aportaba Goleman (2013:27), un dominio elevado de nuestra atención aporta un cierto grado de inhibición de las emociones. Sin embargo, en el momento previo a la interpretación, en las fases de retención y reexpresión de la interpretación, y en los momentos posteriores a la interpretación, el alumno sí pudo identificar sus emociones. Una posible razón que explique este hecho podría ser que la fase de escucha es la que más concentración requiere. Durante esta fase, este alumno posiblemente focalice correctamente su atención y en consecuencia se produce esta inhibición de las emociones que comentaba Goleman. En cualquier caso, en el cuestionario no se recogen otro tipo de datos que nos ayuden a averiguar cuál es la razón exacta que provoca esta situación.

En cuanto al estilo de vida que llevan nuestros encuestados, parece que hablamos de alumnos que llevan una vida relativamente sana: comen regularmente bien y hacen algún tipo de ejercicio físico; sin embargo, una minoría afirma realizar ejercicios físico-mentales. La mayoría de los encuestados, además, no siente que los ejercicios de respiraciones realizados en clase los ayude a gestionar el estrés. No obstante, y esto es importante, la mayoría de ellos no practica estos ejercicios en casa de forma autónoma. Akerman (2009:66-68) hablaba sobre la importancia de la constancia en los ejercicios de meditación y respiración para lograr resultados óptimos a largo plazo.

Como conclusión general de los datos obtenidos en la encuesta que hemos estado analizando, podemos confirmar que nuestros encuestados se ven sometidos, durante las clases de interpretación, a niveles importantes de estrés, vinculados a su vez a la aparición de emociones negativas. Sin embargo, la inmensa mayoría de estos alumnos no parece llevar a cabo ningún método que los ayude a gestionar el estrés.

4 BIBLIOGRAFÍA

Akerman, Javier. 2009. *Cómo vencer el estrés: vivir en plenitud*. A Coruña: Auga.

ASMR: definición del fenómeno ASMR (*Autonomous Sensory Meridian Response*, Respuesta Sensorial Meridiana Autónoma en español). Información consultada en Internet el 12-05-2016 en www.asmriversity.com/about-asmr/what-is-asmr/

Buendía, José. 2005. *Vivir con estrés*. España: Espasa.

Damasio, Antonio. 2003. *En busca de Spinoza: Neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.

Davis, Martha; McKay, Matthew y Eshelman, Eshekman.R. 2009. *Técnicas de autocontrol emocional*. Martínez Roca.

Documental: *¿Y tú qué sabes?* 2004. Visto el 12-05-2016 en www.ciberdocumentales.com/ver/74/y-tu-que-sabes/

«Estrés». Gabinete Psicopedagógico Universidad de Granada. Documento de Internet consultado el 20-11-2015 en www.ugr.es/~ve/pdf/estres.pdf

Filliozat, Isabelle. 2007. *Utilice el estrés para ser feliz*. Barcelona: De Vecchi.

Goleman, Daniel. 1995. *Inteligencia Emocional*. España: Kairós.

—. 2013. *Focus: desarrollar la atención para alcanzar la excelencia*. Barcelona: Kairós.

Homeostasis: definición en el diccionario de la lengua española. Información consultada en Internet el 02-05-2016 en <http://dle.rae.es/?id=KauluQX>

Iyengar, B.K.S. 2000. *El árbol de Yoga*. Barcelona: Kairós.

Jiménez Ivars, Amparo y Pinazo Calatayud, Daniel. 2001. «I failed because I got very nervous». Anxiety and performance in interpreter trainees: an empirical study. Alessandra Riccardi and Maurizio Viezzi (eds.). *The Interpreters' Newsletter n. 11*. Italia: Università degli Studi di Trieste, pp. 105-118. Documento de Internet consultado el 03-06-2016 en www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2452/1/06.pdf

—. 2013. «Mindfulness training for interpreting students». *De Gruyter 58/2*, pp. 1–25. España. Documento de Internet consultado el 02-05-2016 en <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/94376/60790.pdf?sequence=1>

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.

Martín Daza, Felix. 1993. Nota técnica de prevención (NTP) 318: «El estrés: proceso de generación en el ámbito laboral». Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo. Gobierno de España. Documento de Internet consultado el 27-11-2015 en www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/301a400/ntp_318.pdf

McEwen, Bruce y Sapolsky, Robert. 2010. «El estrés y su salud». Red temática *Hormone Health Network*. Estados Unidos. Documento de Internet consultado el 02-12-2015 en www.hormone.org/audiencias/pacientes-y-cuidadores/preguntas-y-respuestas/2010/el-estres-y-su-salud

Mills, Harry; Reiss, Natalie y Dombeck, Mark. 2008. 30-06-2008. «Mental and Emotional Impact of Stress». Revista electrónica *Mental Help*. Documento de Internet consultado el 18-05-2016 en www.mentalhelp.net/articles/mental-and-emotional-impact-of-stress/

Paris, Laura. 2011. Tesis: *Estrés laboral, satisfacción en el trabajo y bienestar en trabajadores de una industria cerealera*. Facultad de Psicología y Relaciones Humanas. Universidad Abierta Latinoamericana. Rosario, Argentina, pp. 1-103. Documento de Internet consultado el 15-05-2016 en www.docplayer.es/1964736-Titulo-de-la-tesis-estres-laboral-satisfaccion-en-el-trabajo-y-bienestar-psicologico-en-trabajadores-de-una-industria-cerealera.html

Pinazo-Calatayud, D. 2006. «Una aproximación al estudio de las emociones como sistemas dinámicos complejos». *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* 9/22. Documento de Internet consultado el 02-06-2016 en <http://reme.uji.es/articulos/numero22/article1/REMEnumero22article1sp.pdf>

Plutchik, Robert. 2001. «The Nature of Emotions». Revista electrónica *American Scientist* 89/4, pp. 344-350. Documento de Internet consultado el 02-06-2016 en www.emotionalcompetency.com/papers/plutchiknatureofemotions%202001.pdf

Prinz, Jesse J. 2005. «Are Emotions Feelings?». Revista electrónica *Journal of Consciousness Studies* 12/8-10, pp. 9-25. Carolina del Norte. Estados Unidos. Documento de Internet consultado el 14-05-2016 en www.imprint.co.uk/books/Thompson_Sample.pdf

Reeve, Johnmarshall. 2010. *Motivación y emoción*. México, D.F.: McGraw Hill.

Renau Michavila, Marta. 2010. «La técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación». pp. 81-88. Departamento de Traducción y Comunicación Universitat Jaume I. Castellón de La Plana. Valencia. España. Documento de Internet consultado el 02-05-2016 en <http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/88389/46210.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Selye, Hans. 1956. *The stress of life*. Estados Unidos: McGraw-Hill.

Wade, Carole y Tavris, Carol. 2003. *Psicología*. Madrid: Pearson.

5 ANEXO