



CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS Y LAS  
MANIFESTACIONES DEL DISTRÉS EN INTÉRPRETES EN FORMACIÓN CON  
RELACIÓN A UNA TAREA DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

DORA ESTEFANY NIÑO CALDAS

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES  
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES  
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN  
MANIZALES

2022

CARACTERÍSTICAS DE LAS EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS Y LAS  
MANIFESTACIONES DEL DISTRÉS EN INTÉRPRETES EN FORMACIÓN CON  
RELACIÓN A UNA TAREA DE INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA

**Autora**

DORA ESTEFANY NIÑO CALDAS

Proyecto de grado para optar al título de Magister en traducción e interpretación

**Tutores**

MG. MONICA ADRIANA MARTINEZ CORDOBA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES

FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES

MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

MANIZALES

2022

## AGRADECIMIENTOS

*A Dios Padre, que todo lo puede.  
A mi familia, que me apoyó incondicionalmente,  
Y a mi tutora, que creyó en mí cuando yo no pude.*

## RESUMEN

El presente trabajo explora las características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación con el fin de aportar una fuente de información y referencia a teoría para la didáctica de la interpretación, que permita entender las conexiones entre las variables desde una perspectiva académica, metacognitiva, y psicológica.

Para ello se realizó una investigación bajo un enfoque mixto, mediante el uso de tres instrumentos de recolección de datos: Índice de Reactividad al Estrés de Rivera (IRE-32) que permite identificar los reactivos negativos al estrés (distrés) inmediatamente después del ejercicio de interpretación y su relación con las experiencias metacognitivas. , La Escala de impacto del suceso de Horowitz que permite identificar y caracterizar factores internos relacionados a la respuesta de estrés post traumático al igual que diferentes aspectos de las experiencias metacognitivas y La entrevista semiestructurada que brinda información relacionada con los estresores durante la tarea de interpretación, permitiendo a su vez que se relacione con el ejercicio y los conocimientos previos aprendidos.

Se encontró que los estudiantes presentan reactividad negativa al estrés, en este caso referido como distrés, en resultados como: frustración, confusión, ansiedad, desconcentración, entre otros y en referencia a las expectativas en sus experiencias metacognitivas, también manifestaron haberse sentido abrumados frente a su capacidad de reconocer las aptitudes, habilidades y conocimiento para realizar el ejercicio de interpretación de forma adecuada.

**Palabras clave:** Distrés, interpretación, experiencias metacognitivas.

## ABSTRACT

This paper explores the characteristics of metacognitive experiences and manifestations of distress in trainee interpreters in relation to an interpreting task in order to provide a source of information and reference to theory for the didactics of interpreting, which allows understanding the connections between the variables from an academic, metacognitive, and psychological perspective.

For this purpose, research was conducted under a mixed approach, using three data collection instruments: Rivera's Stress Reactivity Index (IRE-32), which allows the identification of negative stress reactors (distress) immediately after the interpretation task and their relationship with metacognitive experiences. The Horowitz Impact of Event Scale, which allows identifying and characterizing internal factors related to the posttraumatic stress response as well as different aspects of the metacognitive experiences, and the semi structured interview, which provides information related to the stressors during the interpretation task, allowing it to be related to the exercise and the previous knowledge learned.

It was found that students show negative reactivity to stress, in this case referred to as distress, in results such as: frustration, confusion, anxiety, lack of concentration, among others; and in reference to the expectations in their metacognitive experiences, they also stated that they felt overwhelmed in relation to their ability to recognize their aptitudes, skills and knowledge to perform the interpretation exercise adequately.

**Key words:** distress, eustress, interpretation, metacognitive experiences.

## TABLA DE CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN .....	12
2	ANTECEDENTES.....	14
2.1	METACOGNICIÓN COMO PIEZA FUNDAMENTAL .....	14
2.2	METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN.....	17
2.3	EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS EN LA INTERPRETACIÓN ...	18
2.4	DISTRÉS COMO MANIFESTACIÓN DE IMPACTO PSICOLÓGICO.	19
2.5	CONCLUSIÓN ANTECEDENTES.....	21
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	22
4	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN .....	26
5	OBJETIVOS.....	27
5.1	OBJETIVO GENERAL.....	27
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	27
6	JUSTIFICACIÓN.....	28
7	MARCO TEÓRICO.....	31
7.1	ESTRÉS .....	31
7.1.1	Diferencia Entre Estrés Y Ansiedad.....	32
7.1.2	Tipos de Estrés .....	35
7.1.3	Estrés Académico .....	36
7.2	METACOGNICIÓN.....	37
7.2.1	Metacognición En El Aprendizaje.....	38
7.2.2	Experiencias Metacognitivas.....	39
7.3	INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA .....	40
7.3.1	Didáctica De La Interpretación Simultanea.....	41
8	METODOLOGÍA .....	43
8.1	PERFIL DE LOS SUJETOS.....	43
8.2	CORPUS.....	44
8.3	INSTRUMENTOS.....	46
8.3.1	Índice De Reactividad Al Estrés De Rivera ( <i>IRE-32</i> ).....	46
8.3.2	Escala De Impacto Del Suceso De Horowitz .....	46

8.3.3	8.3.3 Entrevista Semiestructurada .....	47
8.4	PROCEDIMIENTO GENERAL .....	47
8.4.1	Estructura Ejercicio de Interpretación (EI).....	48
8.4.2	Actividad Previa al EI.....	48
8.4.3	Descripción De La Tarea.....	49
8.4.4	Actividad Posterior al EI .....	49
9	ANALISIS Y RESULTADOS.....	50
9.1	EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS .....	50
9.1.1	Instrumento #1 Entrevista Semiestructurada.....	50
9.1.2	Análisis Instrumento #1 Entrevista Semiestructurada.....	53
9.2	MANIFESTACIONES DEL DISTRÉS .....	58
9.2.1	Instrumento # 2: Índice de Reactividad al Estrés de Rivera.....	58
9.2.2	Análisis General De Instrumento #2 .....	18
9.2.3	Instrumento # 3: Escala De Impacto Del Suceso De Horowitz.....	19
9.2.4	Análisis General Instrumento #3 .....	28
10	CONCLUSION .....	30
11	RECOMENDACIONES .....	34
12	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	35

## LISTA TABLAS

Tabla 1 Ansiedad según diferentes enfoques .....	33
Tabla 2 Estrés según diferentes enfoques.....	33
Tabla 3 Preguntas Entrevista Semiestructurada .....	51
Tabla 4 Resultados 1. Plano Vegetativo.....	59
Tabla 5 Resultados 1.1. Preguntas Plano Vegetativo .....	61
Tabla 6 Resultados 2. Plano Emocional .....	63
Tabla 7 Resultados 2.1. Preguntas Plano Emocional .....	12
Tabla 8 Resultados 3. Plano Cognitivo .....	13
Tabla 9 Resultados 3.1. Preguntas Plano Cognitivo.....	14
Tabla 10 Resultados 4. Plano Conductual .....	16
Tabla 11 Resultados 4.1. Preguntas Plano Conductual .....	17
Tabla 12 Resultados 5. Índice total Rivera.....	19
Tabla 13 Resultados 6. Resumen general Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática .....	21
Tabla 14 Resultados 7.1. Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática ...	22
Tabla 15 Resultados 8. Síntomas por evitación.....	24
Tabla 16 Resultados 6. Resumen general Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática .....	24
Tabla 17 Resultados 8.1. Índice de síntomas de evitación por la experiencia traumática....	25
Tabla 18 Resultados 9. Índice Total .....	27



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 Metodología .....	43
Figura 2 Resumen de selección de corpus.....	45
Figura 3 Fases Diaz - Bravo .....	52

## **LISTA GRAFICAS**

Gráfica 1 Resultados 1. Plano Vegetativo .....	60
Gráfica 2 Resultados 2. Plano Emocional .....	12
Gráfica 3 Resultados 3. Plano Cognitivo.....	15
Gráfica 4 Resultados 4. Plano Conductual .....	16
Gráfica 5 Resultados 5. Índice Total Porcentual Rivera .....	18
Gráfica 6 Resultados 6. Síntomas por evitación.....	23
Gráfica 7 Resultados 7. Índice Total .....	28

## **LISTA ANEXOS**

Anexo 1 .....	46
Anexo 2 .....	48
Anexo 3 .....	49
Anexo 4 .....	50
Anexo 5 .....	51

## 1 INTRODUCCIÓN

La presente investigación, cobijada bajo la línea de la didáctica de la traducción e interpretación, nace del interés de identificar y entender la existencia del estrés negativo (distrés) en estudiantes de interpretación, estos frente a un escenario de práctica interpretativa. A su vez, busca una relación con las experiencias metacognitivas (EM) que permitan el entendimiento de esta.

Debido a las inquietudes previamente expresadas, se realizó una revisión de antecedentes que permitiera entender el estado del arte de la relación de las variables metacognición, experiencias metacognitivas (EM), distrés e interpretación.

El Distrés (generalmente conocido como estrés negativo), bajo el concepto de la psicología posee características y consecuencias negativas como los son: ansiedad y preocupación, una sensación poco agradable, reduce el rendimiento, entre otros (Mills, Reiss, & Dombeck, 2008), postura y referencia que será utilizada en el transcurso de este trabajo investigativo.

Se notó, a su vez, que la gran mayoría de investigaciones planteadas con los estudiantes de interpretación están relacionadas con la ansiedad y las estrategias metacognitivas de regulación. Iniciando con Prada, Martínez y Calvache (2019, p. 30) exponen la ansiedad como elemento relevante encontrado que dificulta el proceso de aprendizaje del aprendiz y su percepción hacia la falta de experiencia durante una tarea asignada.

De igual manera, se realizó lectura sobre el papel primordial de la metacognición tanto en el aula de clases, como en el mismo estudiante. Flavell (Crespo, 2000, p. 100), reitera que la Metacognición es una estrategia capaz de permitirle al intérprete controlar su cognición con el fin de mejorar su rendimiento (Arumí, 2009, p. 150) Esta habilidad, es acompañada de estrategias y herramientas que permiten un uso activo de la misma; con el paso de tiempo y práctica, se convierte en material fundamental para el aprendizaje.

Finalmente, frente a los conceptos previamente mencionados, se llegó consecencialmente al objetivo de la investigación el cual es identificar las manifestaciones

de distrés, la identificación de las experiencias metacognitivas y la relación entre ambas variables.

Para cumplir con el objetivo general de la investigación, se llevará a cabo la siguiente estructura:

**Estructura de la Tesis:**

Cumpliendo tres etapas principales:

- 1. Teórica:** En esta etapa inicial, se desarrollaron las lecturas pertinentes que permitieron encontrar el vacío pertinente para el planteamiento del problema. De acuerdo con esto, se plantearon los objetivos para cumplir y encontrar una solución a la pregunta de investigación. La justificación y el marco teórico permitieron dar guía a la constitución y orden del trabajo.
- 2. Metodológica:** En esta etapa metodológica, se inicia con una manifestación de las características de las actividades que se llevarán a cabo con miras al cumplimiento del objetivo. Se explicará el perfil de los sujetos, los instrumentos utilizados y los procedimientos realizados para lograr entender las variables.
- 3. Análisis:** En esta fase final, se explica detalladamente los procedimientos que se llevaron a cabo para el análisis de los resultados. Así mismo, se generaron las conclusiones y se comparó con aquellos resultados esperados planteados en las primeras fases de la investigación.

## 2 ANTECEDENTES

En el siguiente apartado, se tuvieron en cuenta las principales variables concernientes a la intención de la investigación desde ángulos diferentes que permitieran esclarecer perspectivas sobre la metacognición, el estrés y las experiencias metacognitivas en la didáctica de la interpretación. Esta revisión pertinente, nos permite ver el estado del arte respecto a los estudios realizados vinculados con nuestras variables, permitiendo así identificar fortalezas, vacíos, y también investigaciones similares para encontrar guía metodológica.

Cabe resaltar que la metacognición ha sido estudiada por décadas, siendo esta abordada desde diferentes campos de conocimiento y de la investigación. Esto permite discernir la importancia de entenderla como elemento fundamental en la educación, ya que la metacognición puede ser entendida, según Flavell, desde: “el conocimiento metacognitivo, la experiencia metacognitiva, la estrategia cognitiva y estrategia metacognitiva” (Crespo, 2000, p.103). Gracias a esto se realizó el análisis de antecedentes teniendo en cuenta la pieza fundamental que representa la metacognición y seguidamente, su relación cercana y estrecha con la didáctica, en este caso, y muy especialmente, con la didáctica de la interpretación.

### 2.1 METACOGNICIÓN COMO PIEZA FUNDAMENTAL

En el año 2002, Correa, Castro y Lira realizaron un trabajo introductorio a la teoría y conocimiento básico de la metacognición titulado “*Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo*”. En este artículo son expuestos de manera concisa las corrientes dirigidas por Klinger, Cheng, Mateos, Brown y Flavell.

Primeramente, manifiestan como Klinger (1999, p. 85) se enfoca en la metacognición como un aspecto fundamental en la vida del estudiante, donde le permite mantenerse “alerta de sí mismo”, encontrando soluciones a problemas y cómo permitirse el seguimiento pertinente de su actividad mental. Así mismo, aclaran como Cheng (1993) examina la metacognición dentro de dos procesos: la autovaloración y el control ejecutivo.

El primero, también conocido como el conocimiento metacognitivo y el segundo, regulación de la misma cognición. Por otro lado, Mateos, entiende la diferencia entre las estrategias cognitivas de aquellas metacognitivas, siendo las estrategias cognitivas las que “permiten que la actividad cognitiva llegue a un objetivo” y las estrategias metacognitivas “las que supervisan ese proceso”, permitiendo a ambas estar interrelacionadas.

En el mismo estudio, menciona la perspectiva de Brown (1977) como “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva” y Flavell (1977, p.79) “quien la asumió como el más alto nivel de actividad mental, que controla los otros niveles inferiores.”. Es pertinente mencionar que el estudio se centra en la explicación de la necesidad de entender la metacognición como proceso fundamental y complementario de la actividad cognitiva.

De manera detallada, este artículo aporta a esta investigación una base teórica importante que permite entender el valor significativo que le aporta la metacognición a la comprensión de los procesos mentales y de aprendizaje. También se permite ser guía de las diferentes corrientes y pensamientos al respecto, posibilitando la decisión de una posición en base a la información expuesta en el apartado. Las diferentes posturas facilitan un entendimiento más amplio de la importancia de la inclusión de la metacognición dentro de la comprensión global del desarrollo humano, siendo esta una pieza fundamental en ese mismo crecimiento.

Es pertinente mencionar el escrito realizado por C.Thenmozhi, director de Adhiparasakthi College of Education, quien en su artículo titulado “Models of Metacognition” realiza un notable acercamiento a 7 modelos de metacognición distintos, llevando a cabo un análisis que permite comprender más a profundidad el enfoque de diferentes autores quienes destacan la relación con el aprendizaje; así mismo, Thenmozhi brevemente expone como la cognición y la metacognición, son metafóricamente, dos caras de una misma moneda.

Este inicia su artículo presentando cómo la cognición es primeramente un proceso mental, que da su aporte sensorial de distintas formas las cuales permiten ser codificadas para que sean almacenadas con acceso libre para su uso más adelante. Explica

consiguientemente, como la metacognición es un despertar mental que permite “pensar acerca de pensamientos”, una consciencia o sensibilización del mismo. Continúa entonces, enumerando 7 modelos de metacognición, siendo estos: **1. Automation of Cognitive and Metacognitive Processes:** Aquí menciona a Kevin Crowly, quien sugiere que las estrategias se convierten en mecanismos asociativos que funcionan sin esfuerzo consciente. **2. Social and Emotional aspects of Metacognition:** Citando a John Borkowski quien menciona la relevancia del conocimiento estratégico, conocimiento que incorpora el logro que una estrategia en particular puede lograr. **3. Domain General Versus domain specific Metacognitive Skills:** Recalca el trabajo comparativo entre Frank Veenman y Daniela Lucangeli respecto a las diferencias en relación al dominio general versus el dominio específico, donde Veenman concluye que el funcionamiento metacognitivo es una habilidad general que navega a través de distintos dominios. **4. Meta cognition, Intelligence and adaptive behaviour:** Enfatiza en como Robert Sternberg considera los meta componentes como característica vital de la inteligencia y su asociación al comportamiento adaptable, quien destaca estar por fuera de test de inteligencia y de habilidades cognitivas, puesto que esta cambia y reforma el entorno. **5. Flavell and his “new area of cognitive- developmental inquiry”:** en el cual Flavell manifiesta que el conocimiento respecto a la cognición consiste en: Variable Persona, Variable Tarea y Variable Estrategia. **6. Ann Brown distinguished between knowledge about cognition and regulation of cognition:** Sugiere que la autorregulación es más dependiente del contexto que de la edad. **7. Private Speech and Development of Metacognition:** Brenda Manning categoriza el “private speech” en 4 niveles diferentes. Concluye Thenmozhi que las habilidades metacognitivas son necesarias cuando las respuestas habituales son métodos de guías infructuosos.

Los acercamientos redactados por Thenmozhi permiten esclarecer de manera comparativa distintos acercamientos, siendo esto fructífero a la presente investigación de manera puntual ya que permite entender diferentes características de la metacognición abordadas desde áreas y parámetros diferentes. Esta variabilidad en opiniones permite conocer a futuro, las características de la función

y ejercicio de la metacognición reflejada en los resultados, lo cual permite a su vez, generar conclusión.

## **2.2 METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN**

En el año 2009, Marta Arumí Ribas, desde la Universidad Autónoma de Barcelona, redactó un artículo reflexivo sobre la importancia de incluir el componente metacognitivo en el aula de clase, enfatizando en este, la importancia de la metacognición en la didáctica de la interpretación. Menciona uno de los grandes retos afrontados en la didáctica: la presuposición del estudiante con respecto a que el aprendizaje es realizado dentro de cuatro paredes. En contraste, se mencionó que los estudiantes que se regulan hacen un buen uso de las oportunidades que se presentan, afrontan retos y desarrollan comprensión profunda. (Perry et al, 2006, p. 152). Propone en su investigación una mejor comprensión sobre el buen uso de las oportunidades, como se afrontan los retos de aprendizaje y se desarrolla el entendimiento del tema, y el pensamiento metacognitivo paralelamente manifestado con el razonamiento del dominio del campo. Finalmente, introduce las pautas metacognitivas, en forma de cuestionario de preguntas o afirmaciones, que permite al estudiante formularse las características de la actividad de interpretación en forma de reflexión como objetivo principal.

Es relevante resaltar la crítica que se le realiza al método tradicional de la enseñanza de la interpretación que se realizó por muchos años antes de que en los 90 surgiera un interés específico por la didáctica de la interpretación en sus distintas modalidades. Se permite ver también, que durante este cambio se realizó un replanteamiento que permitió el enfoque hacia nuevos enfoques que permitieran y dieran camino a una formación más adecuada. Durante varias ocasiones se menciona la relevancia de fortalecer la autonomía en el estudiante lo cual permite un desarrollo integro que realza las capacidades para afrontar dificultades y crear caminos de estudio individual, convirtiéndose en un impulsador incluso, de la práctica individual. Para que esto fuera posible, se formula una propuesta basándose en las pautas metacognitivas en forma de encuestas, las cuales indican que el alumno pueda reflexionar de manera más profunda sobre la toma de decisiones.

Es de particular importancia las sugerencias que se realizaron en la propuesta basada en las pautas metacognitivas, ya que los cuestionarios aplicados a los sujetos, servirán de lineamientos y guía para la aplicación de instrumentos en la presente investigación. Arumí manifiesta detalles referentes a seis pautas específicas (aplicadas a sus sujetos) directamente competentes a la interpretación consecutiva, siendo estas: **Pauta 1:** escucha, atención y concentración; **Pauta 2 :** memoria y análisis del discurso original; **Pauta 3:** toma de notas; **Pauta 4 :** comprensión del discurso en la lengua extranjera; **Pauta 5 :** reproducción y presentación del discurso en la lengua meta; **Pauta 6 :** pauta global (en referencia a las pautas anteriores). El análisis de las preguntas reflexivas utilizadas en cada una de las pautas, permitió tomar decisión en creación de instrumentos que permitan entender la actividad interpretativa de los estudiantes.

### **2.3 EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS EN LA INTERPRETACIÓN**

Es importante iniciar con la investigación realizada por Eflkides (2006, p. 76) en su trabajo titulado: *“Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?”* en donde se presentan las experiencias metacognitivas como una de las diferentes facetas de la metacognición, la cual incluye por sentimientos, juicios o estimaciones, entre otros. A su vez, este es específico en reiterar que, para el procesamiento de la información y la regulación del comportamiento, la cognición y la emoción coexisten. En concordancia a esto, se resalta el valor específico de contribución al presente trabajo ya que el reconocimiento de que la metacognición comprende más que únicamente estar “alerta de sí mismo”, como lo menciona Klinger (1999:85) lo cual permite consecuentemente, tener un punto de partida para entender el papel de la Experiencia Metacognitiva en la interpretación y sus procesos.

Las experiencias metacognitivas han surgido como variable investigativa que permite entender la percepción de los estudiantes frente a diferentes aspectos de su aprendizaje. Cabe resaltar el trabajo realizado por Choy, Yim & Tan, titulado:



*“Mediating effects of quality learning on metacognitive knowledge, metacognitive experience and outcomes”* cuyo objetivo fue el entender los efectos mediáticos entre diferentes variables como conocimiento metacognitivo, experiencia metacognitiva y los resultados en el aprendizaje en estudiantes universitarios.

Los resultados de su investigación arrojan conclusiones que permiten entender la importancia del papel que juega la percepción del estudiante frente a la calidad de la enseñanza y el apoyo por parte de la universidad. Este estudio permite entender el rol significativo que juegan las experiencias metacognitivas en el desempeño académico, y cómo estos pueden ser influenciados en viceversa. Es por esto, también, qué es de gran valor para la presente investigación.

#### **2.4 DISTRÉS COMO MANIFESTACIÓN DE IMPACTO PSICOLÓGICO**

En un escrito titulado “Interpretation and Stress”, basado y extraído de una conferencia de Estudios Interpretativos ( **1st Forlì Conference on Interpreting Studies**) llevado a cabo en noviembre del 2000, sus autores Riccardi, Marinuzzi, Zecchin (psicólogos), se realizó un estudio a intérpretes, enfatizando la carga cognitiva en estos y el impacto cognitivo a la exposición constante al estrés. Explicaron la definición contribuyente del estrés y sus efectos negativos tras la constante exposición al mismo. Resalta de igual manera, que la mayoría de estudios realizados, han sido primeramente en la comprensión del proceso, mas no en las condiciones físicas y psicológicas del trabajo. Más específicamente en su investigación, mencionaban que se realizaron pruebas a sujetos, siendo estos estudiantes e intérpretes profesionales con años de experiencia. Se realizaron pruebas psicológicas antes y después de la prueba, y se mostró una diferencia considerable entre estudiantes y profesionales, siendo los primeros los más afectados negativamente.

Dentro del análisis que se realizó cabe notar el alza de los elementos que los autores proclaman son esenciales para una interpretación exitosa, siendo estos: *“linguistic context, the topic under discussion, the conference setting and the role of the various participants in the conference...”*, permitiendo así entender qué de ser uno entre aquellos ineficiente, no es posible llevar a cabo un trabajo interpretativo adecuado; y no únicamente eso ya que son

entremés a situaciones generadoras de estrés que no permitirán un desenvolver exitoso por parte del intérprete. De igual manera, se está vinculado con la ansiedad y la depresión, ya que los instrumentos utilizados en la primera investigación en 1997 han sido relacionados con los factores detonantes.

Cabe resaltar que los autores realizaron una importante recopilación de autores y perspectivas del estrés, su relación y afectación al cuerpo humano y la conexión con el medio ambiente como lo menciona el Dr Selye, quien ha realizado de las más importantes contribuciones para el entendimiento del estrés. Selye concretiza de una forma pertinente la diferencia entre el estrés que no es completamente negativo (eustrés) y aquel sobrecogedor de forma negativa (distrés). Estos puntos de vista son carta de navegación para desarrollar y abordar, pero, sobre todo, decidir postura. La relación de esta variable a la interpretación en el artículo, es un importante aporte a la justificación de la presente investigación, ya que citan aquellas investigaciones que ya se han llevado a cabo, no sin antes permitirse mencionar en las conclusiones, la sugerencia de confirmar sus hipótesis en diversos contextos, permitiendo así la futura creación de cursos que prevengan la manifestación del estrés en la interpretación, más específicamente, en la interpretación remota o a distancia.

Complementariamente, Márquez (2016, p. 7) realiza una investigación titulada: “Impacto Psicológico. El estrés, causas, consecuencias y soluciones. Intérprete de conferencias frente a intérprete de Servicios Públicos” en la Universidad de Alcalá en Madrid, quien contempla estudios sobre estrés y su impacto psicológico. También, uno de sus objetivos principales fue de encontrar formas en las que el intérprete pueda afrontar situaciones con la menor cantidad de estrés posible. Se comprueba las dos hipótesis: la primera, que el intérprete de conferencias padece de un nivel mayor de estrés superior al de aquel vivido por el intérprete de servicios públicos, y segundo, que existen herramientas que permiten menguar dicho estrés como la relajación y la previa documentación apropiada.

Se observa que aquellos elementos que aumentaban en mayor medida los niveles de estrés poseían características lingüísticas específicas, vocabulario especializado y algunas cuestiones culturales. A su vez, se mencionan algunas técnicas de ayuda para que el intérprete pueda controlar y reducir aquellos niveles de estrés como: respiración, relajación

muscular y relajación cognitiva, fueron adecuadas para la capacitación y enfrentamiento a situaciones de mayor presión y dificultad, con la consecuencia positiva de actuar con firmeza.

Esta investigación permite contemplar actividades que reduzcan o permitan controlar adecuadamente las manifestaciones del estrés en un entorno de actividad interpretativa. De igual forma, la diversificación en el uso de estas técnicas permite indagar si son posibles prácticas para estudiantes de interpretación, siendo estos una población diferente a la originalmente usada. Asimismo, de su presentación de la manifestación del estrés en dos tipos de interpretación, permitirá analizar resultados de forma más objetiva, ya que direcciona a las ocasiones en que este se exhibe.

## **2.5 CONCLUSIÓN ANTECEDENTES**

A partir de la lectura de los antecedentes, es posible detallar diferentes aspectos significativos encontrados, siendo algunos de estos como: el enfoque dirigido hacía entender los procesos y no las consecuencias que estos pueden representar (si no son cuidadosamente aplicados o sus deficiencias no son detectadas a tiempo). Concerniente, se encuentra una profunda atención a la metacognición, diferentes aspectos de la misma y algunas relaciones con el proceso de traducción o interpretación, pero la vasta mayoría fueron llevadas a cabo en expertos y personal con experiencia. Y en tercer lugar, se mencionan implicaciones y relaciones con las experiencias metacognitivas como percepción de la calidad académica alrededor del estudiante y cómo este afecta el rendimiento, pero no directamente relacionado con aquellos intérpretes en formación.

Es pertinente mencionar, por ende, que estos mismos puntos mencionados, reflejan vacíos en la literatura, aquellos que permiten dar pie a investigaciones que favorezcan la comprensión de variables importantes a tener en cuenta dentro de la didáctica de la interpretación.

### 3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Con el tiempo la interpretación se ha consolidado como profesión clave en la comunicación entre culturas y países, sufriendo cambios importantes que permiten reconocer su rol vital, momentos como lo fue aquel representado en los juicios de Núremberg en 1945, luego de la finalización de la Segunda Guerra Mundial y el establecimiento de las Naciones Unidas. Esta consolidación permitió abrir puertas para entender y explorar aquellas áreas aún por entender que garantizaran un resultado adecuado y preciso. Hernando (2016, p. 16) menciona que, en un año, en el Foro Europeo de Alpbach se reunieron profesionales de diferentes campos de la investigación, neurología, cognición, entre otros, permitiendo concluir que juntos podrían realizar muchos estudios investigativos, permitiendo así que a finales de los 60, nacieran las primeras tesis sobre interpretación simultánea. Es posible comprender qué es de vital importancia investigar diferentes fenómenos que se presentan con frecuencia, y más importante aún: “...ubicar un mecanismo para explicar fenómenos que se presentan en un mundo cada vez más volatilizado” (Molina, 2015). Aceptando el cambio constante y permanente de todo cuanto nos rodea, como una oportunidad de estudiarlo y conocerlo.

A continuación, y de acuerdo a las lecturas realizadas, se mencionan cuatro problemas importantes los cuales se consideran relevantes para la presente investigación: Enfoque en Ansiedad, Enfoque en Traducción o Interpretación consecutiva, Enfoque en Profesionales de la interpretación y Estudios de Estrés fuera del ámbito de la interpretación.

**1.Enfoque en Ansiedad:** En Colombia, Prada, Martínez y Calvache (2019, p. 26) y Martínez y Calvache (2015, p. 14) efectuaron estudios pertinentes con respecto a elementos psicológicos y metacognitivos. La primera, interesándose por las manifestaciones de la ansiedad y las estrategias metacognitivas de regulación empleadas por los estudiantes de interpretación, y la segunda respectivamente, por estrategias metacognitivas empleadas por traductores en formación durante un encargo de traducción. Estos estudios realizados desde la Universidad Autónoma de

Manizales, se centraron en los aspectos metacognitivos y la caracterización de estrategias y el análisis de las muestras visibles de impacto en relación con componentes desencadenantes de la ansiedad y estrategias metacognitivas de regulación. Es claro, a su vez, que no están presentes variables importantes como las experiencias metacognitivas, que permiten analizar la percepción del estudiante frente a su entorno y cómo esto puede generar un impacto importante (Efklides, 2006, p. 79).

Se resalta la similitud en que otras investigaciones tienen como foco investigativo la ansiedad como consecuencia negativa con impacto psicológico, este al ser un elemento con repercusiones psicológicas que puede afectar el desarrollo y rendimiento de los intérpretes. Pinazo y Jiménez (2002, p. 4) relacionaron el miedo a hablar en público con la ansiedad y el rendimiento académico de los estudiantes de interpretación. Aunque no encontraron relación directa con el rendimiento, si fue enfatizado la conexión directamente proporcional entre la falta de confianza con los altos estados de este factor. Este artículo de investigación permite ver el interés sobre alguno de los malestares que se presentan en los pupilos de la interpretación, direccionando por un camino interesante, pero con falta de profundidad en la temática del estrés.

**2. Enfoque en Traducción o Interpretación consecutiva:** Algunas investigaciones realizadas (Prada, Martínez y Calvache (2019), Martínez y Calvache (2015), Courtney & Phelan(2019), Barranco y Santamaria (2017)) permiten comprender la interpretación y los elementos como los diferentes problemas y dificultades encontrados en intérpretes consecutivos con diferentes niveles de formación (Abuín, 2003, p. 24), tales como: recepción y toma de notas, problemas de simultaneidad, comprensión, entre otros. Siendo estos resultados explícitos directamente relacionados a la profesión, pero no implicando el impacto psicológico o el detonante específico de aquellas dificultades. Incluir un amplio espectro del perfil de sujetos no permite la intencionalidad de aportar o evitar específicamente estos inconvenientes a futuro para especialmente aquellos en formación.

**3.Enfoque en Profesionales de la interpretación:** En las lecturas realizadas, se permitió encontrar una falta de investigación realizada con estudiantes de interpretación específicamente, ya que su mayoría eran llevada a cabo con sujetos con nivel medio o alto de experiencia en el campo laboral (Courtney & Phelan, 2019, p.100). Aunque aportan al

área de conocimiento concerniente a un nivel profesional, permite comprender a dónde pueden llegar o a qué podrían enfrentarse los estudiantes. Un ejemplo es el de la identificación de fenómenos de desgaste emocional como el *Burnout* (Barranco y Santamaría, 2017, p. 30) en intérpretes de servicios públicos, recomendando a su vez la generación de escenarios con altos niveles de estrés para la identificación de esos factores que los generan y a su vez, como práctica para la disminución de los mismos. Sería beneficioso la identificación en resultados con intérpretes en formación para la planeación de propuestas que beneficien su formación.

**4. Estudios de Estrés fuera del ámbito de la interpretación:** En Latinoamérica, se han llevado a cabo investigaciones importantes sobre el estrés, sus posibles manifestaciones y su conexión con el rendimiento académico. Pereira (2009, p. 175) menciona las fases que caracterizan el estrés, como lo son: la alarma, la resistencia y el agotamiento, y su directa relación con la ansiedad y la depresión. A su vez mencionan con claridad las diferentes manifestaciones que este elemento retrata en las personas, por ejemplo: físicas, psicosomáticas, cognitivas, emotivas y conductuales. De igual forma, y de manera importante, relaciona el estrés con la educación y las repercusiones como lo es el rendimiento académico y los posibles detonantes en los estudiantes. Aunque su aporte es de gran valor con respecto al entendimiento de diferentes aspectos del estrés, carece de relación con la formación de los intérpretes o con la profesión en general.

Debido a lo anteriormente aludido, es de vital importancia recordar, que la investigación catapultó las posibilidades de actualización o creación de herramientas metodológicas, como lo ocurrido en los años 70 y 80, cuando se sientan las primeras bases de cimentación académica en la interpretación y también, a la apertura de investigaciones abiertas a la interdisciplinariedad (Tolosa & Echeverri, 2019). Relacionando esto con aquello mencionado por Riccardi, Marinuzzi, Zecchin (2000, p. 100) de la importancia de tomar elementos como la falta de investigaciones para convertirse en sustento y soporte de herramientas y/o cursos para prevenir el estrés en intérpretes, más específicamente, que trate con el problema del estrés en periodo de formación. Esto como pie de inicio para la futura

proposición de cursos, clases, lecciones o momentos en el aula guiados, para beneficio de los intérpretes en formación.

Estos enfoques anteriormente mencionados, pueden ser referenciados como comportamientos en las investigaciones que nos permiten detectar la falta de investigaciones que relacionen entre sí otros elementos importantes y pertinentes. Estos generan un problema, ya que dejan vacíos en el conocimiento al no relacionar aspectos encontrados dentro del proceso de interpretación, y estos vacíos, como consecuencia, perpetúan problemas que pueden ser detectados y/o intervenidos a tiempo, mucho antes de tener consecuencias directas en el proceso de entrenamiento de los mismos intérpretes o en sus postreras carreras profesionales.

Algunas de estas relaciones pueden ser: interpretación con el distrés, más específicamente, de los intérpretes en formación con este elemento psicológico; la diferenciación del distrés y eustrés en el ámbito de la interpretación, su comprensión en el aula de formación, las experiencias metacognitivas de estudiantes de interpretación y su relación intencional con el distrés, las consecuencias en la formación de los intérpretes si no se emplean estrategias que les ayuden a superar las manifestaciones del distrés.

Congruentemente, la carencia de investigaciones relacionadas a los elementos principales anteriormente mencionados genera un vacío o un problema o falta de información. Herrera (2019), nos menciona en su libro titulado: “Infórmate, Investiga, Comunica”: *“La investigación... proporciona información relevante donde se pueden encontrar nuevas y mejores formas de comprensión para el aprendizaje y el estudio”*. Siendo así, de vital importancia la investigación pertinente a los diferentes aspectos relacionados con la interpretación, y a consecuencia de lo anteriormente mencionado, se propone esta investigación como un documento orientador que permita la comprensión y entendimiento de aquel vacío encontrado y mencionado anteriormente.

#### **4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿Qué características tienen las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del estrés en intérpretes en formación en relación con una tarea de interpretación simultánea?



## **5 OBJETIVOS**

### **5.1 OBJETIVO GENERAL**

Caracterizar las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés con relación a una tarea de interpretación simultánea.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Describir las experiencias metacognitivas en intérpretes en formación en una tarea de interpretación simultánea.

- Describir las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea.
- Identificar y describir las relaciones entre las experiencias metacognitivas y el distrés en una tarea de interpretación simultánea.

## 6 JUSTIFICACIÓN

Durante la lectura de antecedentes fue evidente encontrar la falta de investigaciones que permitieran entender cómo se genera y manifiesta el distrés en los estudiantes de interpretación, y como las experiencias metacognitivas se relacionan a estas muestras, tanto de forma positiva o negativa. Estas inquietudes encontradas, y poco investigadas, nos permiten analizar qué la ausencia de entendimiento del comportamiento del distrés en la interpretación es recurrente en diferentes investigaciones y mayormente ausente en las aulas de formación, cuyas consecuencias, falta de conocimiento y/o carencia de saber cómo afrontarlo, pueden presentar consecuencias.

En intérpretes se pueden presentar síndromes o trastornos como o similares a: estrés post traumático (cuando el intérprete revive experiencias de aquel sujeto del cual interpreta), síndrome o trauma del “vicario” (riesgo laboral en intérpretes profesionales en servicios sociales y terapeutas) (Morales, 2015, p. 68), asociados estos a nivel profesional. Esto permite preguntar en caso de que los intérpretes en formación tuvieran conocimiento sobre las manifestaciones ¿podrían prevérseles consecuencias negativas? ¿Es posible prevenir estas si existe un conocimiento previo durante las etapas de formación?

Al identificar la naturaleza del problema, la presente investigación permitirá ayudar a intérpretes en formación en su capacidad de entender qué es el distrés y sus características principales, a su vez, como se manifiesta en ejercicios de interpretación y qué pueden hacer para identificarlos. De igual manera, el comprender cómo este elemento afecta la metacognición y las repercusiones que tendría en sus futuros como intérpretes. Además, la identificación temprana de los detonantes del estrés (distrés), les permitirá prevenir la creación de costumbres perjudiciales y el desacostumbrarse de hábitos conscientes o inconscientes que afectan su ejercicio de interpretación. (Klinger (1990) citado en Correa, Castro y Lira, (2002), p. 60).

Seguidamente, es crucial tener en cuenta el rol vital que posee la metacognición en la educación. Desde la Psicología de la educación, esta se presenta como una estrategia, una táctica que permite dominar la cognición, lo que resulta en la obtención de un mejor rendimiento (Arumí, 2009, p. 153). Cuando esta herramienta es entendida, y sus ventajas y

logros conocidos, permite que poblaciones como lo es la estudiantil, florezcan en su capacidad académica. Permite la ayuda a solucionar problemas, en caso presente, a intérpretes con características como la responsabilidad, autonomía y la fomentación de la conciencia y las competencias metacognitivas (Arumí, 2009, p. 150).

Cuando los estudiantes entienden la importancia de la metacognición, es necesario tener la orientación pertinente de la Docencia, quien cuenta con el conocimiento necesario para guiar práctica y sabiamente a los alumnos. Tener la capacidad de ayudar a los aprendices en la identificación de las debilidades relacionadas con el estrés, le permitirá al Docente comprender el progreso de los mismos y prever errores a futuro, o desatinos que se presenten de forma repetitiva y que puede afectar perjudicialmente el ejercer a futuro la disciplina. Al entender los aspectos vinculados con el estrés, cómo afecta y cómo se presenta, permite realizar seguimientos individuales para el mejoramiento del estudiante. (Alvarez et alli (1996) citado en Correa, Castro, Lira, 2002, p. 60)

Por último, el área Académica y de Investigación se verían contribuidos. Los resultados de esta investigación permitirán generar a futuro, la conciencia necesaria sobre la importancia de identificar los niveles de estrés que surgen en ejercicios de preparación de intérpretes en formación y cómo las experiencias metacognitivas pueden jugar un papel fundamental al momento de enfrentar dificultades. Pertinentemente, se dará vía libre para que futuras investigaciones se lleven a cabo teniendo en cuenta esta variable, con posibles números mayores de sujetos que permitan ampliar los conocimientos respectivos frente a los resultados. Esencialmente, permitirá plantear y/o crear herramientas de identificación de niveles de estrés (y sus detonantes) pertinentes a la disciplina de la interpretación. Intencionalmente, a su vez, crear y/o modificar currículos de formación donde se considera el cómo y por qué se refleja el estrés en entornos de formación, todo con miras a la justificación de considerar esta variante como influyente en el futuro de la interpretación (Riccardi, Marinuzzi, Zecchin, 2000, p. 100).

Una de las mayores contribuciones al campo de la didáctica de la Interpretación es contar con el conocimiento para creación de bases y fundamentos necesarios para la creación de espacios, intervenciones, cursos o materiales, que permitan entender el distrés como un componente existente dentro del periodo de formación y cuyas manifestaciones

pueden afectar negativamente el proceso de aprendizaje si no son debidamente identificadas, especialmente bajo el marco de una tarea de interpretación simultánea. Igualmente, cómo las experiencias metacognitivas pueden afectar la percepción de una educación de calidad y apoyo por parte de su institución educativa.

## 7 MARCO TEÓRICO

En la siguiente sección se desglosan las principales perspectivas teóricas y definiciones de los conceptos fundamentales para el desarrollo de esta investigación, así mismo, las posturas que permiten ser oportunas para el desarrollo del presente trabajo. Primeramente, se trabajará el componente del estrés, iniciando con su definición principal, los diferentes tipos de estrés, su diferencia con la ansiedad y por último, el estrés académico. En segundo lugar, se dedicará a la metacognición, su relación con el aprendizaje, las experiencias metacognitivas, las implicaciones didácticas. Como variable final, se trabajará con la interpretación.

A su vez, es de vital importancia recalcar la postura en la cual se ha hecho el presente Marco Teórico, (y su importancia y relevancia en este trabajo de investigación): la psico cognitiva. Los principales indicadores de la postura dentro de este trabajo son aquellas características identificadas en la lectura las cuales son propuestas por diferentes autores. Algunas de estas como las mencionadas por Parkin (1999, p. 3) como una intención de explicar científicamente como ejecuta el cerebro funciones mentales complejas como la memoria, la visión, el lenguaje y el pensamiento. Duarte, Gonzales et il (1988) profundizan en explicar problemas (los cuales igualmente han sido descubiertos dentro del planteamiento del problema, la justificación y antecedentes del presente trabajo) con los cuales la psico cognición pretende contender: **a) Atención:** cómo se capta y selecciona información. **b) Percepción:** cómo los datos sensoriales se transforman en experiencias perceptivas. **c) Memoria:** como se almacena y se recupera información. **d) Pensamiento:** cómo se razona para procesar información. **e) Lenguaje:** cómo se comprende la información a partir de la organización lingüística de esta. **f) Aprendizaje:** cómo se adquieren conceptos, competencias y habilidades cognitivas.

### 7.1 ESTRÉS

Zarco y Ardid (1998, citado en Blanco, 2003, p. 71) citan a Cox y McKey, son investigadores que proponen 4 formas de definir el estrés. La primera presentada, como un término que referencia a la situación que desata una experiencia o vivencia; haciendo

énfasis en el entorno. En segundo lugar, y haciendo énfasis en la persona, se vincula la definición a la reacción psicológica, fisiológica y de comportamiento. Tercero, el análisis se realiza frente al surgimiento de la experiencia del estrés en la persona, y como está la entiende, maneja o cambia el origen del mismo. Por último, las definiciones que comprenden al estrés como un intercambio entre el individuo y el medio ambiente, siendo esta transacción activa y mutua (Blanco,2003, p. 72).

El término estrés viene de la palabra griega *stringere*, y significa ‘provocar tensión’; visto desde la teoría de la psicología, Blanco (2003, p. 73) hace referencia a Invancevich y Matteson (1980) cuya definición se resume en tres interrelaciones: las demandas ambientales, la respuesta de adaptación fluida y las diferencias individuales. También, se refieren al estrés como un acondicionamiento o adaptación, intervenido por los procesos psicológicos del individuo que resulta como consecuencia de una acción, situación o acontecimiento que desencadena un requerimiento físico o fisiológico en la persona.

Finalmente, el término estrés, es precisamente definido por el Dr. Hans Selye (considerado como el padre del estudio del estrés moderno) como: “La respuesta adaptativa del organismo ante los diversos estresores” (Selye,1935, citado en Rivera, 2010, p. 71) en su libro denominado como el “Síndrome general de adaptación”. A su vez, describe tres etapas de adaptación del estrés: Alarma de reacción (el cuerpo detecta el estresor), Fase de adaptación (el cuerpo reacciona ante el estresor), Fase de agotamiento (debido a la duración o intensidad, las defensas del cuerpo comienzan a consumirse). De igual manera, Holahan, Ragan & Moos (2016, p. 490) enfatizan que el estrés es: “... *influence of the environment on the body system*”.

En el presente trabajo, se considerará la definición presentada por Selye (1974, citado en Rivera, 2010, p. 27), quien se refiere al concepto moderno de estrés desde una perspectiva que permite la contemplación de sucesos positivos o negativos que produce respuestas idénticas de tensión que resultaren ser provechosa o perjudicial.

### **7.1.1 Diferencia Entre Estrés Y Ansiedad**

Dentro de la psicología, la ansiedad y el estrés son dos estados ampliamente diferenciables el uno del otro, desde sus características principales hasta las

manifestaciones y repercusiones sobre el sujeto. Con motivos pertinentes al presente trabajo, se permitió realizar una comparación entre ambos conceptos con motivos de entender sus diferencias, las cuales serán presentadas en una tabla basada en las corrientes presentadas por Sierra, Ortega & Zubeidat (2003, p. 21 – 26, 36-48).

*Tabla 1 Ansiedad según diferentes enfoques*

Enfoque	Explicación	Autores/Referencias
Psicoanalítico	El psicoanalítico lucha con producto del conflicto <b>Estado afectivo desagradable</b> : la aprensión, pensamientos molestos y cambios fisiológicos. <b>Carácter adaptativo</b> : una señal ante el peligro. La ansiedad real (entre el yo y el mundo exterior), ansiedad neurótica (señal de peligro, origen en impulsos reprimidos del individuo), ansiedad moral (la de vergüenza)	Freud (1971); Spielberger, (1966); Spielberger, Krasner y Solomon, (1988);
Conductual	Impulso (drive) que provoca la conducta del organismo. <b>Teoría del aprendizaje</b> : conjunto de estímulos condicionados o incondicionados. <b>El eje conductual</b> : desde un simple enfado hasta moverse con inquietud. <b>Lucha y huida</b> : Afronta la situación sin importar las consecuencias, luego, escape sin permitir su desarrollo. Deriva en inhibición de la conducta, comportamientos agresivos, bloqueos momentáneos o en hiperactividad.	Hull (1921, 1943,1952)
Cognitivo	Desafia paradigma estímulo-respuesta. Individuo percibe la situación, evalúa y valora sus implicaciones; si es amenazante, inicia una reacción de ansiedad modulada por otros procesos cognitivos. Asume que la reacción se genera a raíz del significado o interpretación individual que confiere a la situación. <b>Eje cognitivo</b> : pensamientos, ideas, creencias e imágenes que acompañan a la ansiedad. Funcionan de forma automática. <b>De carácter clínico</b> : presenta factores como: emoción sea recurrente y persistente; la respuesta emocional sea desproporcionada en relación a la situación. El individuo puede: quedar paralizado o se muestra incapaz de realizar conductas adaptativas. El funcionamiento psicosocial o fisiológico también resulta deteriorado	Lazarus (1966), Beck (1976) y Meichenbaum (1977); Akiskal, (1985); Beck y Clark (1997)
Cognitivo-Conductual	<b>La conducta</b> : determinada por la interacción entre características individuales de la persona y las condiciones situacionales. <b>Variables</b> : cognitivas del individuo (pensamientos, creencias, ideas, etc.) y situacionales (estímulos discriminativos que activan la emisión de la conducta). <b>Transición</b> : de rasgo de personalidad a ser considerada como un concepto multidimensional, existiendo áreas situacionales específicas asociadas a diferencias relativas al rasgo de personalidad. <b>Teoría interactiva multidimensional</b> : Defiende la congruencia entre el rasgo de personalidad y la situación amenazante. <b>Teoría tridimensional</b> : Un sistema triple de respuesta en el que interactúan manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras. Es conceptualizada como respuesta emocional que se divide en tres tipos de respuestas: aspectos cognitivos, fisiológicos y motores.	Bowers (1973); Ender (1973); Ender y Magnusson (1976); Ekehammar y Okada(1976); Ender y Okada, (1975), Lang(1968); Miguel-Tobal (1990).

Nota: datos recopilados de Ortega & Zubeidat, 2003)

*Tabla 2 Estrés según diferentes enfoques*

Enfoque	Explicación	Autores/Referencias
Físico	Fuerzas aplicadas a un objeto pueden llevarlo a un punto de rotura o desintegración por la presión ejercida. <b>Concepto</b> : más filosófico que científico o físico por implicar valores, modelos de vida dirigidos por la cultura y evaluaciones circunstanciales.	Lader (1971)
Médico	<b>Organismo</b> : sistema encargado de mantener el equilibrio interno u homeostasis, mediante mecanismos de feedback. Alarma del organismo a través de la actividad simpático-adrenal. Agresión procedente del medio externo desencadena en el sujeto una reacción de tensión. Situaciones que llevan a la enfermedad, relacionadas con la significación afectiva del individuo por la relación problemática no resuelta. <b>Tensión crónica</b> : puede provocar trastornos funcionales crónicos, dando lugar a la lesión orgánica	Cannon (1932); Alexander (1962)
Fisiológico	Categoría médica otorgada en el estudio del eje hipofisario-suprarrenal, describiéndolo como el "síndrome de estrés biológico" o "síndrome general de adaptación". <b>Ejes biológicos</b> : se produce la transformación, considera la posibilidad de su implicación en trastornos tales como la úlcera péptica. <b>Fases en agresión recibida</b> : reacción de alarma o periodo de choque (caracterizado por una alteración fisiológica: taquicardia, insomnio, etc.), fase de resistencia y fase de agotamiento (da lugar a las llamadas enfermedades de Adaptación)	Selye (1956)
Biológico	Sobre activación biológica provocada por acción funcional del sistema reticular, consecuencia del bombardeo de estímulos tanto de carácter interno como externo. <b>Dilema</b> : como factor de riesgo para sufrir una enfermedad. <b>Dificultad</b> : se detecta una activación tónica (estado de alerta y afrontamiento) o fásica (sobrestimulación del estado tónico)? Indicadores biológicos del estrés siguen estando mal definidos. <b>Reacción</b> : se activa su sistema nervioso autónomo, liberándose catecolaminas y produciéndose una estimulación del sistema neuroendocrino.	Ursin (1979, 1982);
Cognitivo	<b>Considera factores psicológicos</b> : la producción de la respuesta endocrina y manifestaciones psicopatológicas como consecuencia. <b>Mediador principal</b> en experimentaciones fisiológicas con soporte del sistema nervioso central. <b>Estímulos</b> : si la respuesta hormonal es similar, puede ser debido a que la respuesta es a un solo estímulo o a una gran variedad de situaciones, simplificación que ha causado grandes controversias. <b>Concepto</b> : como desequilibrio sustancial, se consideró como una respuesta negativa e intrínseca, ignorando su carácter adaptativo capaz de aportar recursos al sujeto.	Lazarus en 1966, Selye, (McGrath, 1970).
Bio-psico-social	<b>Estudios</b> : manifiestan la falta de recursos del individuo para controlar las demandas sociales y psicológicas que dan lugar al desarrollo de enfermedades cardiovasculares y presencia de conductas de enfermedad. <b>Individuos</b> : perciben diferente la amenaza, haciendo uso de varias habilidades, recursos y capacidades, tanto personales como sociales. <b>Factores</b> : determinados e individuales como las características pre disposicionales, las motivaciones, las actitudes y la propia experiencia, claves para determinar la percepción y la valoración que se a distintas situaciones. A corto plazo se influye en la respuesta emocional y, a largo plazo, en la salud. <b>Tipo</b> : social crónico, en el que los estresores están asociados a los principales roles sociales.	Cockherham (2001); Mechanic (1976, 1978); Siegrist y Weber(1986); Turner, Wheaton y Lloyd (1995); Lazarus y Folkman(1984); Aneshensel (1992); Brown y Harris (1989); Kasl(1997); Miller(1997); Pearlin(1989); Mullan y Whillatch(1995); Sandin(1999); Thoits (1983, 1995); Turner y Marino(1984); Wheaton(1985);

Nota: datos recopilados de Ortega & Zubeidat, 2003)

Como bien están explicadas las consideraciones y diferentes vertientes y posturas, se resalta aquella implicada en el enfoque cognitivo. Esto permite ver una característica importante en la diferencia entre estos dos conceptos: que la ansiedad desafía el paradigma estímulo-respuesta, pero el estrés se basa en sus experimentaciones fisiológicas con soporte del sistema nervioso central. El primero, dando a entender que existen factores que permiten interrumpir o alterar ese estímulo- respuesta; pero que, por otra parte, al ser el sistema nervioso central un mediador para el estrés, conllevan al aumento de manifestaciones psicopatológicas.

Al analizar la tabla 1: *Ansiedad según diferentes enfoques*, y la tabla 2: *Estrés según diferentes enfoques* (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p. 21-26) se puede resaltar que la mayor diferencia entre la ansiedad y el estrés son las respuestas físicas, fisiológicas del cuerpo humano. La Ansiedad, según los autores de los enfoques en la Tabla 1, posee características emocionales, es decir, se habla de impulsos, impulsos reprimidos, vergüenza, emociones frente a estímulos externos e internos. Por otra parte, cuando vemos el análisis del estrés el enfoque es el cuerpo humano, es decir, la parte biológica y fisiológica de la persona. El estrés muestra como el cuerpo humano, el sistema nervioso autónomo y central reacciona fisiológicamente al mismo, como a su vez, estas alteraciones en la parte biológica (y dependiendo de la fase en la que se encuentre) pueden llevar a consecuencias altamente negativas.

El estrés (según los autores de la Tabla 1) afecta más directamente el cuerpo humano en su parte biológica, la cual es la gran diferencia a la ansiedad, cuyas consecuencias son más cognitivas y conductuales. Esta diferenciación en la comparación de enfoques en las tablas 1 y 2 también nos permite analizar y concluir que el estrés acarrea un mayor impacto negativo en la salud física del individuo ya que se menciona que este puede provocar trastornos funcionales crónicos que conlleven a lesiones orgánicas y enfermedades al intentar adaptarse.



### 7.1.2 Tipos de Estrés

El estrés, desde la perspectiva de Selye, fue transformándose hasta diferenciar los efectos positivos y negativos del estrés en “eustrés” y “distrés” (Rivera, 2010, p. 27). En primer lugar, el eustrés ocasiona un accionamiento adecuado, necesario para superar favorablemente una problema o situación desfavorable. A su vez, es adaptativo y estimulante, primordial para el desarrollo pleno de bienestar. Usualmente ocurre cuando existe un aumento de actividad física, de entusiasmo o creatividad, por ejemplo: la práctica de un deporte o afrontar una circunstancia que se considera emocionante. Por otro lado, el Distrés tiene efectos no favorables y desagradables. Ocasiona un exceso de esfuerzo en relación a la carga, el cual provoca una inadecuada, excesiva o desregulada activación psicofisiológica. (Regueiro, 2019, p. 3).

Ahora, según la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association) describen tipos de estrés con sus propias particularidades. Adaptando su información basados en el libro titulado “The Stress Solution”, afirman la existencia de tres tipos: 1. **Estrés agudo**. Catalogado como el más común el cual surge debido a las presiones del pasado reciente o exigencias anticipadas del futuro cercano. En pequeñas dosis, se menciona, que no es perjudicial, por ejemplo, la sensación cuando se enfrentan a situaciones fuera de lo normal, como una montaña rusa o esquiar en una pendiente empinada. Cuando se exagera la exposición del mismo, puede resultar en dolores de cabeza, agonía emocional, problemas musculares, entre otros. 2. **Estrés agudo episódico**: es la presentación de un estrés agudo reiterado, el cual surge de la preocupación persistente. Dolor de cabeza constantes, migrañas, hipertensión, dolor en el pecho y enfermedades cardíacas, son algunos de los síntomas de las sobre agitaciones prolongadas. Este tipo de estrés es frecuente en personas irritables, de mal carácter, con vidas desordenadas, agitadas y tensas, particularidades que generan la necesidad de ayuda profesional, pero que, debido a los rasgos de la personalidad arraigados y habituales, que son resistentes al cambio. 3. **Estrés crónico**: es un tipo agotador, que surge cuando la persona no ve salida a una situación deprimente. Está relacionado con exigencias y presiones durante períodos aparentemente interminables, incluso surgen de experiencias traumáticas. Genera un desgaste que lleva a una crisis nerviosa final y fatal, la cual mata a través del suicidio,

violencia, ataques al corazón e incluso el cáncer. Debido al mismo desgaste a largo plazo, los síntomas son difíciles de tratar y requieren tratamiento médico, de conducta y manejo de estrés.

La Asociación Americana de Psicología, se orienta en su definición a una perspectiva arraigada en los aspectos médicos, clínicos y fisiológicos. Por otro lado, la perspectiva del Selye, realza la adaptabilidad o no, frente al reconocimiento adecuado y efectos. Siendo esta última, la consideración a implementar en el presente trabajo debido a la pertinencia de la posición frente a los objetivos planteados.

### **7.1.3 Estrés Académico**

El estrés académico es generado debido a la exposición de tensión excesiva en ambientes educativos. Witkin (2002, citado en Pereira (2009), p. 185) plantea que la escuela es un estresor sustancial en términos de competitividad, cultivando competencia entre compañeros y no únicamente ligado a los resultados de calificaciones. Otras instancias donde se genera este tipo de estrés son en la participación en clase, tomar exámenes, elaborar tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepción hacia los padres, entre otras cosas (Berrio y Mazo, 2011, p. 67). Martín (2007, tomado desde Berrio y Mazo 2011, p. 72) asegura que el nivel de estrés aumenta considerablemente en los estudiantes universitarios durante el tiempo de exámenes y a su vez afirma, que existen efectos negativos sobre la salud como lo son: la ansiedad, consumo de tabaco, cafeína o fármacos, alteraciones del sueño, ingesta excesiva de alimentos, entre otros. Otro factor afectado es el autoconcepto académico de los estudiantes durante el periodo de la presencia del estresor, en este caso, exámenes.

Orlandini, siguiendo la teoría que percibe el estrés como una tensión inmoderada, señala que el denominado estrés académico está presente desde los tempranos grados preescolares hasta la educación universitaria de postgrado, cuando una persona está en periodo de aprendizaje, experimenta tensión, existente en el estudio individual como en el aula escolar, muestra que no tiene deliberación sobre edad o espacio, haciéndole perjudicial en cualquier etapa en que se le detecte. (Berrio & Mazo, 2011, p. 80).

En relación a la perspectiva mencionada por Witkin (2002, citado en Pereira 2009, p. 185), se tomará dicha posición en la presente investigación ya que no relaciona el estrés académico a una única instancia (muy comúnmente relacionada en otros puntos de vista) como lo son los exámenes y trabajos, relevante, ya que uno de los objetivos es describir las manifestaciones del distrés en relación a una tarea de interpretación simultánea.

## 7.2 METACOGNICIÓN

La metacognición es, desde la teoría de la psicología del desarrollo, concebida desde la primera infancia hasta la adolescencia, teniendo en cuenta a su vez, la perspectiva desde el procesamiento de la información. Crespo (2000, p. 101) asegura que desde la primera infancia, y siguiendo la teoría de la mente, que los otros humanos son “objetos con mente”, al igual que otros conocimientos del mundo físico y natural no son existentes de una sola vez, pero que se da mediante un proceso de evolución. Wellman (1985, citado en Crespo, 2000, p. 100) identifica cinco tipos de descubrimientos sobre esta etapa: *La Existencia* (conocimiento metacognitivo sobre reconocer que los pensamientos y estados mentales existen), *La distinción de procesos* (todo individuo posee un conocimiento reflexivo respecto a su accionar mental, con capacidad de identificar cada proceso mental, además de diferenciarlo), *La Integración* (conciencia de que los procesos mentales son diferentes y se distinguen de otros procesos invisibles), *Conocimiento de las variables* (la realización de los procesos mentales está influenciada por variables), *Monitoreo cognitivo* (capacidad para algunos de leer y monitorear sus propios estados cognitivos mientras ocurren). Estos cinco tipos descritos por Wellman (1985 Crespo, 2000, p. 100) serán considerados en el desarrollo de este trabajo, ya que puntualizan particularidades de la experiencia del individuo sobre el entendimiento de su mismo proceso de percepción.

Durante el periodo de la adolescencia, a su vez, es entendido como el conocimiento metacognitivo es una tendencia de desarrollo cognitivo. Crespo (2000, p. 103) menciona como el propio Flavell tiene una preeminencia sobre siete tendencias puntuales: el aumento en la capacidad de procesamiento de la información, el incremento de conocimiento de dominios específicos, la presencia de algunas características propias de operaciones concretas y formales, inclinación a lo cuantitativo y orientada a la medida, sentido del juego

mental y capacidad de juzgar su nivel de corrección, desarrollo metacognitivo como conocimiento y también como experiencia y la habilidad de optimizar las competencias ya existentes pero aún inmaduras.

Siguiendo la perspectiva de la teoría de la psicología del desarrollo, es importante reconocer la metacognición dentro del procesamiento de la información. Iniciando con el paradigma de que el procesamiento de la información es posesor de una importancia capital para la manifestación de la psicología cognitiva y el rechazo de los modelos impuestos por el conductismo (de Vega, 1984, citado por Crespo, 2000, p.110). Hacen meritorio la mención de la posibilidad de estudiar tanto estados como procesos mentales a pesar de que éstos no son directamente observables, dejando relegado el prejuicio conductista sobre el mentalismo. En segundo lugar, tener presente que la concepción del individuo que deja de lado el ser únicamente un ser pasivo completamente moldeado por su medio en un proceso de causa y efecto, para reflexión como un ser activo que absorbe la información receptada proveniente de su mundo, como elaborarla y retenerla para ser utilizada cuando fuese necesario.

### **7.2.1 Metacognición En El Aprendizaje**

Arumí (2009, p. 158) realiza una acertada apreciación con respecto a la integración y participación de las estrategias metacognitivas en el aprendizaje, como un enfoque pedagógico que favorece concentrarse más en el proceso y permite que se centre en el aprendiz y que, por consiguiente, este tome autonomía sobre su propio aprendizaje. De esta manera, y con la ayuda de instrumentos metacognitivos, se permitió fijar su atención como guía. De aquellas herramientas dedicadas a los aprendices, la pauta metacognitiva (en forma de cuestionario) permite tomar ese rol, con el objetivo de guiar la reflexión introspectiva.

Menciona también la autora sobre cuatro aspectos fundamentales que permiten desarrollar la metacognición conjuntamente para tener en cuenta. El autorregular ese proceso de aprendizaje, mejor expuesto como el tomar conciencia y control a través de la evaluación, monitorización y por último, la planificación. En segundo lugar, el establecer conexiones con el contexto del aprendizaje, por ejemplo: compañeros, profesores, entorno.

Por consiguiente, el expresar cuestiones afectivas que permiten el reconocimiento y validez de las mismas; y por último, el Integrar diferentes áreas como la verbalización, el metalenguaje y la información teórica pertinente de la disciplina. Estos aspectos son pertinentes a tener en cuenta para alcanzar el entendimiento necesario para desarrollar la investigación.

John Borkowski, (citado en Thenmozhi, 2019, p. 2) se refirió a los aspectos sociales y emocionales de la metacognición y la diferencia entre los tipos de conocimiento estratégico. Dentro de esta distinción, el conocimiento comprende y analiza lo que cada estrategia puede lograr, al igual que su relación directa frente a las tareas que permitirán alcanzar eso junto al esfuerzo requerido para llevarlo a cabo, el rango de utilidad y los beneficios de su uso continuo y qué tan agradable es. Por ejemplo, durante la niñez, se experimentan numerosas experiencias de éxito y fracaso. Paralelamente a dichos momentos, y con frecuencia, se asiste la experiencia con retroalimentación que se les atribuye. Estos manejan la autoestima, autoeficacia y las consecuencias de que esta estrategia transmita el aprendizaje a otras áreas.

### **7.2.2 Experiencias Metacognitivas**

Las experiencias metacognitivas (EM), según Efklides (2006, p. 78) es una faceta fundamental de la metacognición misma y compete los sentimientos, juicios o valoraciones, entre otros. Existe evidencia de la conexión entre las EM y la cognición, y las implicaciones con respecto a la falta de autorregulación en el aprendizaje, más profundamente en el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. Las EM tienen una serie de implicaciones sobre el aprendizaje cuando se hace uso del circuito regulador cognitivo y afectivo, también compuestos por las emociones y juicios metacognitivos, basados en el monitoreo del procesamiento de una tarea. Tienen a su vez una consecuencia directa en la cognición, llevado a cabo mediante el conocimiento metacognitivo y de igual manera con el control sobre las decisiones empleadas para el uso de estrategias (Efklides, 2006, p. 80).

Por otro lado, Flavell (Lacon & Ortega, 2008, p. 239) se refiere a las experiencias metacognitivas como algo consciente que experimenta la persona, mejor denominadas

como experiencias que ocurren durante un proceso cognitivo. Por ejemplo: sensación de que la solución elegida para solucionar algo no es la indicada, percatarse de la complejidad de lo que se está realizando, o sentir que se está cerca de conseguir el objetivo, etc. Este autor, forma un modelo de monitoreo con la intención de explicar el proceso con elementos interconectados como: 1. Metas o tareas cognitivas, 2. Experiencia metacognitiva, 3. Conocimiento metacognitivo y 4. Acciones o estrategias metacognitivas. (Vargas, 2013). Originando la interpretación y representación interna del sujeto de su realidad, lo que conoce de esta, como funciona y lo que siente.

Para fines de esta investigación, se tendrá en cuenta la perspectiva planteada de Efklides, ya que esta se refiere más concretamente a aquello que se pretende analizar en los objetivos, referente a los sentimientos de dificultad y confianza, también, la ligadura que esta tiene por sobre el aprendizaje.

### **7.3 INTERPRETACIÓN SIMULTÁNEA**

La interpretación es definida por AICE (Asociación de intérpretes de conferencias de España) como un: “*proceso de pasar un mensaje oral emitido en un idioma a otro.*” y más específicamente precisa a la interpretación simultánea como una modalidad más activa y fluida, en donde el intérprete traduce en tiempo real el discurso original. Esta cuenta con tres subtipos: interpretación en cabina, interpretación susurrada e interpretación simultánea con infoport (sistema de audio inalámbrico para visitas guiadas).

Algunos enfoques para la interpretación simultánea, abordados en la investigación a la misma, son: enfoque cognitivo de Gile (1995, citado en Abuín, 2003, p. 20) y el enfoque lingüístico de Jiménez Hurtado (2000) (citado en: Enríquez, Mendoza & Ponce, 2014, p. 106). El primer enfoque lleva al autor a precisar qué existe una adversidad característica que surge de la tarea cognitiva, y que por consiguiente esta dificultad lleva a cometer equivocaciones. Igualmente, resalta que debido al fenómeno de la anticipación, se ve afectado el desempeño de la actividad interpretativa gracias a los esfuerzos que se logran reducir. Siendo el entendimiento de este fenómeno como un factor más extenso que simple distinción entre fenómenos lingüísticos y extralingüísticos y dando la competencia al

intérprete de predecir el orden del desarrollo del discurso, punto en el cual las investigaciones en interpretación simultánea coinciden.

El segundo enfoque expone un análisis de cómo dentro de la lingüística del discurso, existe una jerarquía que comprende desde el lexema al texto hasta los actos del habla, que a su vez proporciona hacia el intérprete, información referente a las intenciones comunicativas del orador y frente a la manera de dar estructura a su discurso. Este análisis se divide en: *Análisis de los actos del habla* (en texto, se relaciona con el posterior análisis contextual) y la *Identificación de la tipología textual* (análisis de macro y micro estructura, asociada al análisis textual).

En consideración a los dos enfoques anteriormente mencionados, se decide pertinente tomar posición afín a la postura cognitiva de Gile (1995, citado en Abuín, 2003, p. 20) ya que su enfoque permite reconocer una dificultad y posible generador de errores, que surge a través del esfuerzo y la tarea cognitiva.

### **7.3.1 Didáctica De La Interpretación Simultanea**

La autora Pérez- Luzuardo hace un recorrido necesario y algo desconocido a través del tiempo en donde se muestra como la didáctica de la interpretación no es algo que surgió únicamente en los últimos 20 o 30 años atrás, más bien, algo que lleva más de medio siglo trabajando. Menciona como en la posguerra se presentan las primeras escuelas de interpretación simultanea como consecuencia de la demanda de esta modalidad por parte de organizaciones e instituciones internacionales, como las Naciones Unidas; algunas de estas siendo la ESIT (École Supérieure d'Interprétation et de Traduction, Universidad de París, 1958) y la ETI (École de Traduction et d'Interprétation, Universidad de Ginebra, 1941) de las más reconocidas.

Consecuentemente, diferentes criterios para la enseñanza y desarrollo de habilidades a adultos, surgieron diferentes metodologías alrededor del mundo. Mackintosh (1995, p.120) menciona que el aprendizaje debe ser práctico, acompañado de simulaciones de situaciones y condiciones reales. Daró (1995) enfatiza que el futuro de la enseñanza del intérprete recae en que las estrategias debe adquirirlas de forma implícita con la práctica y también que el estudiante tenga unos prerrequisitos neuropsicológicos específicos. La

autora menciona como análisis de esta opinión, que las estrategias deben practicarse de forma explícita antes de assimilarlas para que de esta forma pasen a nuestra memoria implícita.

Igualmente, se presentan diferentes énfasis presentados por: Longley (1978) y su disciplina del micrófono; Viaggio (1988) al proponer diferentes métodos con el objetivo de assimilar progresivamente los diferentes mecanismos sin atemorizar a los candidatos; Moser (1978, 1983) y Lambert (1988,1991) similarmente, plantean ejercicios de abstracción y síntesis, paráfrasis, preguntas y respuestas, dos tareas simultaneas, shadowing, traducción a la vista, entre otros; Shiriayev (1982: 15-16) presenta otro método de inmersión gradual; Seleskovitch y Lederer (1989) y Déjean Le Féal (1997) defienden la introducción de la interpretación consecutiva previo a la introducción de técnicas de interpretación simultánea, y por último, de los autores mencionados, encontramos a Van Dam (1989:168-175) donde en su metodología, el aprendiz no solo comprende la competencia, sino que experimenta la sensación de poseer la competencia, y por ende, de actuar conforme a la misma.

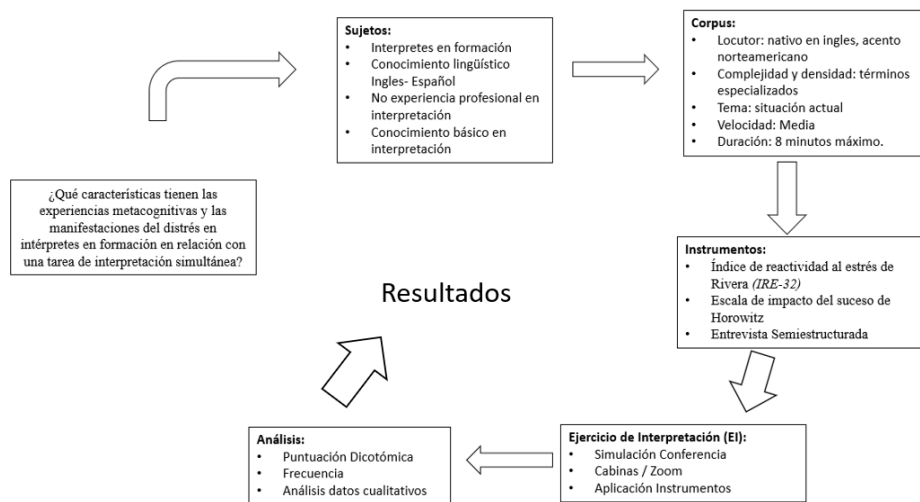
El conocer como iniciaron las diferentes metodologías de la enseñanza de la interpretación simultánea, es beneficioso para esta investigación ya que permite entender los cambios por los cuales la didáctica de la interpretación ha pasado, y como en comparación fue la transformación a la virtualidad como consecuencia del COVID-19, alteración que menciona García (2021) en su trabajo titulado: *“De las cabinas al entorno virtual: didáctica de la interpretación simultánea en la línea sobrevenida”*. Allí explica por experiencia propia, como debido a la naturaleza de la pandemia, se exigió un cambio y ajuste de metodología en 24 horas. Primeramente definieron la “educación a distancia” como un modelo de formación asincrónico, donde el docente está dispuesto a manejar tutorías virtuales y otros procesos, mientras se proporciona el material a estudiar (Rivera,Alonso y Sancho, 2017,p. 2).



## 8 METODOLOGÍA

Esta investigación se realizó bajo un enfoque mixto, siendo este como lo proponen Tashakkori & Teddlie (2003, citado en Pole, 2009 p. 38) como el uso de procedimientos de recolección de datos cualitativos y cuantitativos; y de tipo positivo en la correlación de sus variables (distrés, experiencias metacognitivas e interpretación). A su vez, teniendo en cuenta un alcance descriptivo en donde se caracterizaron las experiencias metacognitivas negativas y las manifestaciones del distrés en relación con una tarea de interpretación simultánea en intérpretes en formación. A continuación, la figura 1 representa en ilustración gráfica general, de cómo se llevará a cabo la investigación.

Figura 1 Metodología



### 8.1 PERFIL DE LOS SUJETOS

Dentro de los criterios de selección que se tuvieron en cuenta para los sujetos participantes en esta investigación, se menciona en primer lugar el ser intérpretes en formación al momento de participar de la investigación. Se define intérpretes en formación, con motivos de esta investigación, como estudiantes en nivel académico de Posgrado que hayan cursado clase (s) y/o seminarios de interpretación simultánea (o afines) que les permitan tener el conocimiento básico para seguir las instrucciones de un ejercicio de

interpretación simultánea con un nivel lingüístico inglés- español pertinente para llevar a cabo la actividad interpretativa.

En segundo lugar, que aquellos intérpretes en formación no posean experiencia profesional y significativa en el campo de la interpretación (tanto simultánea, consecutiva, de enlace o susurrada) de forma continua y regular por más de seis meses. Además, de tener en cuenta el grado de escolaridad, género y edad.

Para esta investigación, fueron participes un total de seis (6) sujetos, los cuales fueron 3 hombres y 3 mujeres, representado cada genero 50% de los sujetos, todos estudiantes de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales (UAM) en Colombia. Con respecto a la edad, 16.7% correspondió al rango entre 21- 25 años, 33.3% al rango entre 25- 30 años, 33.3 entre 30 – 35 años y por último un 16.7% para el rango de edad comprendido de 35 años en adelante. Para el nivel de escolaridad al momento de la participación fue de un 66.7% para nivel Universitario de escolaridad y un 33.3 % de nivel Postgrado de escolaridad. El 100% confirmo ser interprete en formación según las características mencionadas en el perfil del sujeto, perteneciendo un 67% a la IV cohorte y el 33% de la V cohorte de la misma maestría. Todos mencionaron tener experiencia en interpretación, pero no la suficiente para descalificarlos como participantes

## 8.2 CORPUS

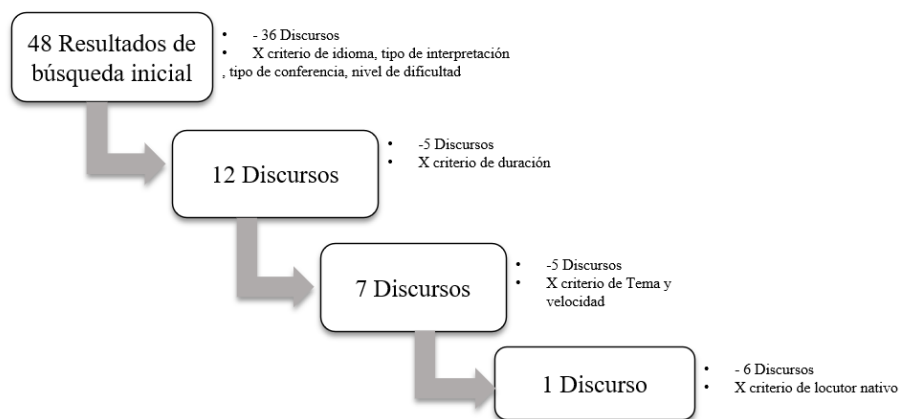
El criterio de selección de Corpus se realizó teniendo en cuenta las siguientes características: 1. *Locutor*: Un locutor nativo del inglés con acento no marcado en un ambiente pertinente y semejante (Belenkova, 2017, citado en Prada, Martinez y Calvache, 2019 p. 50) que permita la simulación de una conferencia 2. *Complejidad y densidad de la información*: En donde aparezcan términos especializados y de manera proporcional, teniendo en cuenta lo mencionado por Belenkova (2017, citado en Prada, Martinez y Calvache, 2019 p. 51) expresa el problema hacía la inhabilidad de recordar términos y expresiones apropiados con rapidez idónea. 3. *Tema*: En relevancia a la situación actual, que permitirá a los intérpretes en formación estar a cierto nivel, contextualizados, en preferencia de tema neutral no especializado. 4. *Velocidad*: La velocidad a considerar será media. 5. *Duración*: La duración del corpus base no será superior a los 8 minutos.

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, se decidió utilizar el repositorio disponible para practica de interpretación por parte de la Comisión Europea. Allí, por medio del navegador de buscador de discursos, se realizaron los primeros filtros de selección: Idioma: inglés, interpretación: simultanea, Conferencia: real, nivel de dificultad: avanzado. Este arrojo un total de 48 discursos disponibles con esas características, en donde por duración se excluyeron 36 que tenían tiempo de duración mayor a los 8 minutos o menor a un minuto.

Con los 12 restantes, se realizó el siguiente escaneo teniendo en cuenta el criterio de tema, que no fuera altamente especializado, pero tampoco bajo en contenido; el numero restante de discursos fue de 7.

A estos últimos 7 discursos, se tuvo en cuenta el criterio de velocidad del o los oradores, en el cual no hubo ningún descarte. Dentro de la última instancia, donde el locutor debía de ser nativo del inglés, se decidió finalmente el discurso.

*Figura 2 Resumen de selección de corpus*



De esta forma se decidió por el discurso titulado: “Environment Council” por el Consejo de ministros de la Unión Europea en Bruselas el 3 de marzo del 2008, donde se puede encontrar en <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/environment-council-0> , este cumpliendo con criterios con una duración de cinco (5) minutos veinte y seis (26) segundos con temática sobre el medio ambiente.

### **8.3 INSTRUMENTOS**

Los instrumentos presentados a continuación permitían responder a la justificación de la investigación y a los objetivos planteados. Pertinentemente, a su vez, se realizó una consulta a experto, el Profesional Alfonso Velandia Rodríguez, Magíster en Teo- Terapia, y Doctorado en Filosofía y Terapia familiar sistémica del Ecotheos International University de Puerto Rico, con especialización en Psicoterapia de trauma y sensibilización de Trauma Colombia, Instituto Colombiano de Psico Trauma, quien sugirió la lectura e indagación de instrumentos relacionados al estrés en el libro “Los síndromes de estrés” de Luis de Rivera.

#### **8.3.1 Índice De Reactividad Al Estrés De Rivera (*IRE-32*)**

Rivera (1981, citado en Rivera, 2010 p. 80), conceptualiza a la reactividad al estrés como el conjunto de pautas habituales de respuesta cognitiva, emocional, vegetativa y conductual ante situaciones percibidas como potencialmente desagradables. Se trata así de un factor interno que incide directamente en la respuesta de estrés, en forma e intensidad. Prueba tipo cuestionario de 32 ítems que describen reacciones antes el estrés en diferentes planos. Es aplicado con forma de puntuación dicotómica y de forma escalar, en que el sujeto gradúa su respuesta a una escala de 0 a 4. (Anexo 1)

Este instrumento permite identificar, si la respuesta al estrés negativo (o distrés) se presenta en mayor forma en el campo cognitivo, emocional, vegetativo o conductual, pertinente a la presente investigación, pues confirma o no, la presencia del mismo.

#### **8.3.2 Escala De Impacto Del Suceso De Horowitz**

Esta, es una escala de 15 ítems que permite medir el estrés relacionado con traumas, a su vez que se permite caracterizar factores internos relacionados a la respuesta de estrés post traumático (Horowitz et al., 1979, citado en Rivera 2010, p. 216), una lista de comentarios que suelen hacer las personas que han pasado por sucesos estresantes. (Anexo 2). Esta escala, nos permitirá reconocer diferentes aspectos de las experiencias metacognitivas como lo son descritas por Eflkides (sentimiento de dificultad y el

sentimiento de confianza) y Flavell (experiencias que ocurren durante un proceso cognitivo).

### **8.3.3 8.3.3 Entrevista Semiestructurada.**

En la entrevista semiestructurada se pretendía conocer de una manera más detallada, la identificación de la información relacionada con los estresores durante la tarea de interpretación. Permitiendo a su vez, que durante la entrevista se relacionara con el ejercicio y los conocimientos previos aprendidos en las clases de interpretación. Las preguntas, de acuerdo con Spradley (referido por Flick y citado en Díaz-Bravo, Torruco-García, Martínez- Hernández *et al*) deben ser sencillas pero pertinentes al objetivo, válidas, planteadas de manera en que se entiendan igual, referirse a un solo hecho, no contener presuposiciones, entre otros elementos que se refieren a la forma en qué son presentadas al sujeto (formularlas de forma oral, evitar enunciarlas de forma sugerente, etc)

De acuerdo a la necesidad de esta investigación, se realizó una prueba piloto para la entrevista semiestructurada. En primera mano, se envió un documento (Anexo 3 ) con la descripción de la investigación, sus objetivos y justificación, adjunto del borrador de las preguntas para la entrevista. Ambos expertos dieron como sugerencias cambios principalmente en la redacción de las mismas.

Así mismo, se contó con la participación de tres sujetos, a quienes se les envió otro documento (Anexo 4) diferente a aquel enviado a los expertos, en donde se les solicitaba por medio de un consentimiento informado (Anexo 5), su participación en la prueba piloto, a su vez, una descripción breve de los objetivos de la investigación y de la prueba piloto

## **8.4 PROCEDIMIENTO GENERAL**

El procedimiento se realizó de la siguiente manera:

1. Solicitud de participación por parte de investigador, junto con el consentimiento firmado del sujeto al aceptar.
2. Informar al sujeto respecto al día en que se realizará el ejercicio.
3. El día del encuentro virtual, se explicó al sujeto el contexto y demás detalles respectivos relacionados con el material que se usó para la tarea de interpretación.

4. Se procedió a realizar el ejercicio de interpretación simultánea.
5. Inmediatamente después, y luego de una explicación sobre el mismo, se realizó el cuestionario de Índice de reactividad al estrés de Rivera
6. Después de un breve descanso, se explicó el propósito de la entrevista semiestructurada, se solicitó al público salir de la sala, seguido por la realización de la misma
7. Días después, y a conveniencia del sujeto, se envió por medio de correo electrónico, el tercer instrumento, escala de impacto del suceso de Horowitz, junto a una explicación del mismo.

Cabe resaltar que, según las indicaciones dadas con anterioridad, los participantes de audiencia dieron su consentimiento a participación, discreción y confidencialidad al conectarse a los encuentros.

#### **8.4.1 Estructura Ejercicio de Interpretación (EI)**

La tarea de interpretación que se solicitó realizar a los intérpretes en formación fue de tipo simultánea, bajo la simulación de una intervención en una conferencia y contando con la plataforma virtual ZOOM, dispuesta por la Universidad Autónoma de Manizales y el acompañamiento inactivo de público. En esta plataforma de comunicación remota, existe la simulación de cabinas y canales, permitiendo así asimilar lo más posible a una tarea de interpretación en un campo profesional (objetivo de su proceso de formación) de forma virtual.

#### **8.4.2 Actividad Previa al EI**

Las actividades previas al Ejercicio de Interpretación fueron principalmente de logística, coordinación e información. Allí, a los participantes se les solicitó por medio de un consentimiento informado, la aceptación o negación a su participación en esta investigación. En los casos afirmativos, se envió una encuesta demográfica para definir el criterio de participación y para quienes cumplían con los requisitos, se agendó el día del encuentro con suficiente tiempo para posteriormente realizar la totalidad de las pruebas y ejercicios. A su vez, se les informó de manera sustancial y pertinente sobre el objetivo de la

investigación junto a las características del ejercicio de interpretación concerniente a este trabajo.

### **8.4.3 Descripción De La Tarea**

La tarea de interpretación simultánea se llevó a cabo mediante una simulación del contexto real de una conferencia, en donde estuvo presente público inactivo y también, donde ese utilizó un discurso en formato de video. El orden del EI fue el siguiente:

1. Previamente al inicio del ejercicio, se les explicó de manera corta y concisa el contexto donde la “conferencia” se está llevando a cabo, algunas características del exponente y el tema principal.
2. Los participantes fueron ubicados en cabinas virtuales, donde llevaron a cabo su ejercicio.
3. Se les explicó el procedimiento donde tendrán que realizar su EI siguiendo un video proyectado en pantalla (indicador de simulación de la conferencia) donde pudieron dar seguimiento al interlocutor en la lengua origen.
4. Inmediatamente después de terminar el EI, se explicó a los sujetos el instrumento número 1 titulado: “Índice de reactividad al estrés de Rivera”
5. Luego de una pausa no mayor a 5 minutos y de solicitarle al público retirarse de la sala, se realizó la entrevista semi estructurada

### **8.4.4 Actividad Posterior al EI**

La única actividad posterior al Ejercicio de Interpretación (EI) fue enviar el instrumento #2 titulado: “Escala de Impacto del suceso de Horowitz” por medio de correo electrónico, el cual, debido a sus características y recomendaciones, debía ser aplicado dentro de los últimos siete días después del “suceso” que en este caso sería el EI.

## 9 ANALISIS Y RESULTADOS

La siguiente sección muestra cómo se recolectaron los datos e igualmente, como se analizaron los mismos, teniendo en cuenta los objetivos de la presente investigación: describir las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del estrés, al igual que la identificación y descripción de la relación entre las mismas presentes en interpretes en formación en una tarea de interpretación simultánea.

Para los diferentes instrumentos, se tuvieron en cuenta el análisis sugerido para los mismos de acuerdo a las instrucciones por los autores de cada uno de ellos: entrevista semiestructurada: pautas tomadas de Eflkides (2006), Arumi (2009) y Selyes (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 704), Índice de Reactividad al Estrés de Rivera por J.L González de Rivera y Escala de impacto del suceso de Horowitz creada por Horowitz, Wilner y Alvarez, (1979), a su vez, teniendo en cuenta las particularidades de esta investigación. En base, se siguen la sugerencia de análisis de una investigación mixta, respecto al análisis “el investigador confía en los procedimientos estandarizados cuantitativos (estadística descriptiva e inferencia) y cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados.” (Hernandez Sampieri et al., 2014, p. 574)

### 9.1 EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS

#### 9.1.1 Instrumento #1 Entrevista Semiestructurada

Según Eflkides (2006, p. 77), las experiencias metacognitivas son como una faceta fundamental de la metacognición misma que compete los sentimientos, juicios o valoraciones, entre otros. Por ende, y teniendo en cuenta esto, se decidió realizar la estructura de la entrevista semi estructurada con base a estas tres áreas: Sección “**Sentimientos**”: Arumí (2009, p. 158) hace una mención importante sobre como el establecer conexiones con el contexto personal (compañeros, profesores, entorno, etc.) es vital en el momento en que se permite que el estudiante desarrolle su metacognición de forma integral. Este, ligado con la capacidad de expresar cuestiones afectivas que permiten el reconocimiento y validez de las mismas. Por consiguiente, las preguntas de esta sección



permiten rastrear aspectos, que como menciona la autora, describir e identificar tales conexiones en este entorno en particular de la investigación.

Para la sección **“Juicios”**: Según Selyes (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 705), el comúnmente denominado “estrés”, puede tener resultados positivos o negativos denominados respectivamente como “Eustrés” o “Distrés”. El eustrés es adaptativo y favorable, indicado para el desarrollo del bienestar, por el contrario, el distrés produce un excesivo y desproporcionada activación psicofisiológica. En las preguntas de esta sección se pretende indagar los “errores” cometidos y cuál fue la respuesta adaptativa frente a ellos: favorable o desfavorable.

Finalmente, para la sección de **“Valoraciones”**, Efklides (2006, p. 78) menciona como las experiencias metacognitivas tienen una consecuencia directa en la cognición. También poseen una serie de implicaciones en el aprendizaje, y como en la autorregulación o la falta de esta, trae implicaciones sobre el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. Pertinentemente, según la Real Academia de la Lengua Española, “valorar” es: *“reconocer, estimar o apreciar el mérito de alguien o algo”*. Las preguntas de esta última sección, permiten identificar algunos aspectos de las experiencias metacognitivas por medio de las valoraciones a las implicaciones de las mismas.

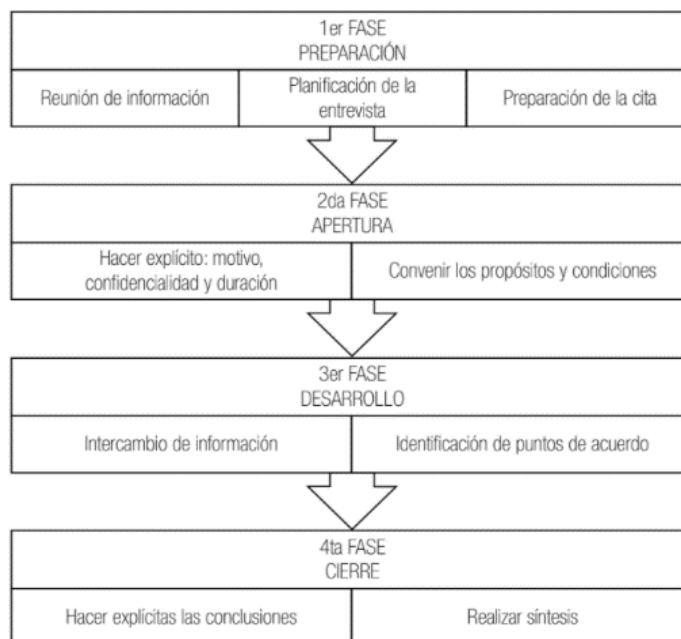
A continuación, se muestra una tabla con las preguntas utilizadas para la entrevista semiestructurada incorporando las facetas mencionadas, a su vez, basándose en estructura grafica hecha por Prada, Martínez y Calvache (2019, p. 60).

*Tabla 3 Preguntas Entrevista Semiestructurada*

No.	Pregunta Principal	Posibles preguntas exploratorias
<b>Sentimientos</b>		
1	¿Que expectativas previas tenía frente al ejercicio de interpretación?	
2	¿En algún momento sintió alguna emoción negativa durante el ejercicio de interpretación?	¿y alguna emoción positiva?
<b>Juicios</b>		
3	¿Piensa que cometió algún error durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Cree que pudo solucionarlo?
4	¿Se arrepintió de alguna decisión que tomo durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Podría dar un ejemplo en el que haya sucedido?
<b>Valoraciones</b>		
5	¿Cree usted que el ejercicio era difícil?	¿Porque lo creyó así?
6	¿Esta satisfecho/satisfecha con sus resultados en el ejercicio de interpretación?	¿Que cree que pudo haber hecho diferente?

En la entrevista semiestructurada, se tuvieron en cuenta las diferentes fases presentadas por Díaz-Bravo L et al (2013, p. 164):

*Figura 3 Fases Diaz - Bravo*



Las entrevistas fueron selectivas, y durante el desarrollo de las mismas, se grabaron. Luego de esto, se realizó la transcripción de las mismas para su análisis e interpretación correspondiente, la cual fue focalizada. El análisis de datos cualitativos de la entrevista fue llevado a cabo por la misma investigadora que los acopia, así fue posible originar una comprensión desde las preguntas y testimonios en la investigación. Esto permite que la visión sea clara y que permita el buen proceso de categorización y clasificación significativa de la información que permitirá que al revisar la información se obtengan datos particulares. Por lo tanto, este desarrollo de recopilación y análisis de datos puede conducir al surgimiento de categorías emergentes que surgen durante el proceso de interpretación y teorización, la cual conduce a valiosos resultados. (Díaz-Bravo L et al, 2013, p. 164)

### 9.1.2 Análisis Instrumento #1 Entrevista Semiestructurada

El análisis presentado a continuación, se llevó a cabo de acuerdo a las tres secciones presentadas en la estructura de las preguntas de la entrevista: sentimientos, juicios y valoraciones, además del análisis individual de cada pregunta y su relación con la teoría presentada. **Sección sentimientos:** Se inicia esta sección con la vinculación a lo mencionado con Arumi (2009, p. 152) en donde se hace importante mención de cómo el sujeto forma conexiones que le permiten (o no) el desarrollo de la metacognición de forma integral. La primera pregunta de la entrevista “*¿Que expectativas previas tenía frente al ejercicio de interpretación?*” nos permite escrutar las conexiones con el contexto individual, en especial en la capacidad de expresar asuntos afectivos. El cien por ciento de los participantes comunicaron que las expectativas con respecto al ejercicio de interpretación fueron relacionadas a las características específicas del corpus como: contexto, temática, nivel de especialidad, acento del inglés, duración, entre otros. Esto nos permite entender, qué los sentimientos eran más focalizados no directamente hacía el ejercicio de interpretación simultánea, sino al discurso por interpretar. Esto nos permite encontrar que las mismas expectativas rotaban en su mayoría entre las conexiones mencionadas por Arumi (2009, p.152) que se encuentra dentro del entorno afectivo.

Otro tipo de conexión en el ámbito de sentimientos qué cabe resaltar, es en cierto modo opuesto a la primera ya que explora específicamente lo negativo: “*¿En algún momento sintió una emoción negativa durante el ejercicio de interpretación?*”, en donde el cien por ciento de los sujetos participantes afirmaron haber sentido una emoción negativa, siendo algunos de estos ejemplos como: agobio, frustración, confusión, ansiedad, desconcentrarse, estrés, nervios, no entender, no sentirse capaz; en su gran mayoría relacionados a la falta de preparación ante el ejercicio, desconocimiento sobre detalles del material usado, incapacidad de adaptarse al ritmo del ejercicio, falta de práctica, y desconcierto ante sus resultados a pesar de la “experiencia”. Así se permite ver una cierta falta a la autonomía y de mayor grado de responsabilidad, que hace parte de lo necesario para su proceso de aprendizaje (Arumi, 2009, p. 150). Igualmente, y en relación al análisis de la pregunta anterior, las conexiones creadas con su contexto también son afectadas ya que reflejan la naturaleza del sentimiento (negativo).

Para la última pregunta de esta sección: “¿Y alguna emoción positiva?”, en donde se intenta encontrar un balance de sentimientos, o el indicativo de aquel que predominó, el cincuenta por ciento de los sujetos manifestaron haber sentido una emoción positiva, sobre todo después del ejercicio de interpretación; justificada por haber acertado en términos específicos y haber sentido confianza en algunas secciones interpretadas dentro del ejercicio. Este sentimiento positivo es también una expresión en que pueden analizar sus pensamientos de manera autónoma, según sus necesidades (Arumi, 2009, p. 150)

**Sección juicios:** Para la sección de juicios, consideramos lo mencionado por Selyes de que los estresores pueden generar resultados positivos (eustrés) y/o negativos (distrés) (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 705). En esta sección en particular, en la primera pregunta donde se inquiriere: “¿Piensa qué cometió algún error durante el ejercicio de interpretación?”, donde el cien por ciento de los sujetos admite haber cometido un error durante el ejercicio de interpretación, siendo entre los mencionados más sobresalientes: la omisión, cambio de sentido, falta de conexión de las ideas y la incapacidad de seguir el ritmo del discurso original.

Igualmente, la respuesta ante el estresor es adaptativa y puede ser favorable o desfavorable, y en contraste a esto, todos los sujetos manifestaron no estar seguros de su capacidad de haber resuelto los errores cometidos, en respuesta a la siguiente pregunta: “Si es así, ¿Cree que pudo solucionarlo?”, siendo así como producto de esto, una respuesta no favorable al estresor. (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018), a lo que el 16, 6% de los participantes aseguró “*Qué sí, creo que di mi mejor esfuerzo*”. El otro 66.6% respondió negativamente, expresando opiniones como: “*No sé si fue exitoso en mi propósito de resolver esas situaciones*”, “*No fueron todos los que resolví*”, “*Realmente no, incluso intenté solucionarlos, pero me atrasaba en el discurso*”, y finalmente un 16.6% que se abstuvo de responder esta pregunta. Esto nos permite entender que a pesar de la intención de adaptarse a la situación, no les fue posible para la mayoría de los sujetos en la mayoría de los casos. A su vez, según menciona el autor Selyes, si el resultado fuera positivo (eustrés), mostrarían la capacidad de adaptarse y no se consideraría la presencia del distrés (resultados negativos). (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 705)

Al indagar un poco más a profundidad sobre los juicios emitidos durante o después del ejercicio, el 83.5%, para la pregunta número 4: *¿Se arrepintió de alguna decisión que tomó durante el ejercicio de interpretación?*, respondieron de manera afirmativa, relacionando esto a tres grupos de respuesta: momentos, comparaciones y arrepentimientos : *“siento qué dejé como ideas sueltas”* (momentos), *“ entrando en el ejercicio pude haber cometido más errores qué en la mitad o hacia el final del ejercicio”* (comparaciones), *“ser redundante con los términos”*, *“ tome unas decisiones para intentar solucionar, pero al decirlo me arrepentí de haberlo dicho y pensé debí haber dicho otra cosa, debí haberlo omitido”* (arrepentimiento). Siendo esta una respuesta adaptativa desfavorable como lo menciona Selye, haciendo referencia a la primera etapa “Fase de Alarma” del “*Síndrome General de Adaptación*”, en donde hay reacciones intensas de corta duración a algo que se identifica como nocivo, en este caso, el error cometido.

Consecutivamente, y respondiendo a la pregunta *“Si es así, ¿Podría dar un ejemplo en el que haya sucedido?”*, la cual busca encontrar los momentos específicos o los estresores que causaron los mismos en donde se hayan cometido los errores, únicamente el 50% manifestó algún ejemplo específico sobre decisiones de las cuales se hayan arrepentido: *“Mencionaron una fecha, qué yo comprendí. Entendí el número pero tomé la decisión de mientras formulaba y pasaba al español, decidí omitirla y pasarla. ”*, *“La omisión de información por falta de conexión de ideas”*.

**Sección Valoraciones:** Según lo mencionado por la Real Academia de la Lengua Española de lo que significa darle “valor” a algo como : *“reconocer, estimar o apreciar el mérito de alguien o algo”* , y respondiendo a la primera pregunta de esta tercera sección: *“¿Cree Usted qué el ejercicio era difícil?”*, únicamente un sujeto, representado por el 16.6% de los participantes, creyó que el ejercicio no era difícil, razonando que: *“ya con los entrenamientos qué tuvimos, deberíamos estar en esta capacidad. Por eso lo veo como algo qué no está por encima del nivel en qué deberíamos estar. Qué si estamos un poquito debajo, ya es cuestión de nosotros.”* Por otro lado, y respondiendo a la pregunta 5b de la entrevista: *“¿Porque lo creyó así?”* (haciendo referencia a aquellos que respondieron la pregunta anterior de manera afirmativa), el 83.3% restante de los sujetos, argumentaron que era difícil debido a la complejidad para conectar ideas, la velocidad del discurso, acento del

orador, elementos textuales como terminología y siglas, duración del video presentado y nivel del audio. Comparando ambas respuestas, y teniendo en cuenta lo mencionado por Efklides (2006) de cómo se presentan implicaciones en el aprendizaje, y en la autorregulación (o por el contrario, la falta de ésta bajo porcentaje de aquellos sujetos que manifestaron que no era difícil) se puede apreciar cómo se reconoce que el conocimiento adquirido durante su proceso de aprendizaje debió ser suficiente para llevar a cabo el ejercicio, igualmente el de identificar debilidades en su desarrollo académico. Ya por el contrario, al analizar las respuestas del más del 83% restante, se distingue específicamente con ejemplos, las instancias o elementos que fueron parte de la razón por la cual el ejercicio se presenta como difícil, relacionando a lo mencionado por Efklides (2006, p. 78) e incluso Arumi (2009, p.153) sobre el sentimiento de dificultad y confianza (ejemplo: complejidad de conectar ideas) y con respecto al contexto en donde se encuentran los mismos (ejemplo: velocidad del discurso, elementos textuales).

Posteriormente, la pregunta número 6: “*¿Está satisfecho/satisfecha con sus resultados en el ejercicio de interpretación?*”, la cual examina si estuvieron conformes con los resultados del ejercicio de interpretación y qué según Efklides (2006, p. 77) hace referencia a la autorregulación y proceso metacognitivo del aprendizaje, en el cual el 100% respondieron de forma negativa, es decir, no estuvieron satisfechos y reconocieron sus debilidades. Al relacionar sus respuestas a errores o sentimientos de descontento como: “*No me siento muy satisfecha...creo que se pudo hacer un mejor trabajo con más entrenamiento*”, “*Satisfecho no, soy consciente en ese aspecto que necesito más preparación*”, “*No estoy satisfecho precisamente por las omisiones*”.

Por último y en relación a lo que menciona Efklides (2006, p. 79) sobre las implicaciones del sentimiento de dificultad y confianza, algunas respuestas significativas a la pregunta 6b *¿Que cree que pudo haber hecho diferente?* (qué reflejan aquellos sentimientos de dificultad y afectan el sentimiento de confianza) fueron: “*Tendrá que ver de pronto con los procesos cognitivos... qué tiene que ver con la recepción, la fracción y la reformulación de estas ideas*”, “*una toma de decisiones mucho más rápido*”, “*poco tiempo de captar toda la cantidad de ideas porque el orador hablaba muy rápido*”, “*la preparación*”, “*toma de decisiones para corregir algunos problemas*”, “*haber resumido y*

*no intentar dar el discurso un tanto literal sino, tomar ideas y resumirlas quizás”.*, reflejando sus respuestas en el ámbito de la metacognición, toma de decisiones y su relación con el contexto del ejercicio.

Al final de algunas de las entrevistas, fue propicio el momento para indagar un poco más con respecto a la opinión de los sujetos sobre la tarea de interpretación y sus experiencias. Es importante aclarar, qué las preguntas surgieron de diferente modo para cada uno de los sujetos, algunas de estas con la posibilidad de repetirla o no. A uno de los sujetos se le realizó la siguiente pregunta: *¿Cree Usted qué conocer qué es el distrés sobre todo en proceso de formación, puede ayudarnos a afrontar este tipo de momentos ya en la carrera profesional como intérpretes?* A lo que responde el participante: *“Por supuesto que sería útil, porque es como anticiparse. Primero, tener la consciencia de qué es algo normal, algo que ocurre. Conocer la raíz del porqué ocurre nos brindaría muy posiblemente las herramientas para poder enfrentarlo, distinto a simplemente vivirlo, experimentarlo y no saber qué hacer ni el porqué está allí”*.

Otra pregunta realizada fue: *¿Usted cree que de haber conocido más estrategias, más instrumentos o más herramientas de cómo enfrentar de este tipo de frustración, le pudo haber ido un poco mejor en el ejercicio de interpretación?* El sujeto da una respuesta contundente: *“Si, lo que dice es cierto... es mejor saber cómo lidiar con cualquier situación que se pueda presentar”*. Y una última pregunta pertinente realizada a otro sujeto, indaga lo siguiente: *¿Usted cree qué conocer de este tema del manejo de emociones al momento de interpretar, es suficiente para ayudar a dar manejo de las mismas y qué de pronto le ayude a sentirse mejor preparado para el campo de la interpretación?* A lo que el sujeto hace una interesante revelación sobre su proceso de formación: *“No se enfocaron mucho en eso, en la respiración, de intentar estar concentrado... tomar agua, estar hidratado... pero no ondearon mucho en eso. De pronto si, hizo falta ese detalle de ampliar... tener más herramientas para ese manejo de emociones”*

Lo que nos permite resaltar de estas preguntas adicionales, es en referencia a lo mencionado por Wellman (1985, Crespo, 2000, p. 100) sobre los cinco descubrimientos dentro de la parte metacognitiva: *La Existencia*, en donde en este caso, los sujetos reconocen sus estados mentales negativos como la frustración. *La distinción de procesos:*

en donde los participantes reflexionan sobre su accionar mental en este ejercicio y lo puede diferenciar de otros; *La integración*: tener la consciencia de que los procesos mentales para este ejercicio de interpretación son diferentes de otros procesos mentales de la vida cotidiana o como usualmente operan; *Conocimiento de las variables*: reconocer que sus procesos mentales se vieron influenciados por falta de herramientas, preparación u experiencia, o también, por la falta de conocimiento con respecto a estos cambios; *Monitoreo cognitivo*: como los sujetos monitorearon sus propios estados cognitivos al reconocer su toma de decisiones y errores cometidos.

## 9.2 MANIFESTACIONES DEL DISTRÉS

### 9.2.1 Instrumento # 2: Índice de Reactividad al Estrés de Rivera

Este instrumento es una prueba tipo cuestionario en donde se incluyen 32 ítems los cuales describen reacciones que el sujeto puede experimentar frente al estrés, midiéndose en diferentes planos como el cognitivo, vegetativo, emocional y conductual/ motor. De acuerdo a las respuestas indicadas, se es posible identificar en el Índice de Reactividad al Estrés, lo que indican las posibles causas de vulnerabilidad al estrés. Este instrumento se aplica de forma de puntuación dicotómica (es decir, si el ítem está presente o no) y en donde la persona mide su respuesta en una escala de 0 a 4. (Rivera, 2010, p. 212)

El autor de este instrumento recomienda lo siguiente para el análisis de los datos arrojados por el IRE-32 según los diferentes planos y con aras a encontrar índice de reactividad:

- **Vegetativo:** sumar la puntuación de los ítems 2, 4, 5, 7, 10, 12, 13, 14, 17, 19, 21, 22, 25, 28, 31. Dividir el resultado entre 15 y multiplicar por 2,5
- **Emocional:** sumar la puntuación de los ítems 6, 15, 20, 24 y 29. Dividir el resultado entre 5 y multiplicar por 2,5
- **Cognitivo:** sumar la puntuación de los ítems 3, 11, 18, 27 y 32. Dividir el resultado entre 5 y multiplicar por 2,5



- **Conductual:** sumar la puntuación de los ítems 1, 8, 9, 16, 23, 26 y 30. Dividir el resultado entre 7 y multiplicar por 2,5
- **IRE en su totalidad:** suma total de todos los puntos obtenidos en el test, dividido entre 32 y multiplicar por 2,5

Al momento de analizar los resultados, se tiene en cuenta lo dicho por Mora Rincones (2010) de que aquellas puntuaciones menores de 0.6 se consideran **bajas**. Entre 0.6 -1 se considera **alto**, pero no preocupante, y, por último, para puntuaciones mayores a 1 son consideradas **demasiado altas**.

En la siguiente presentación de análisis y resultados, se llevará a cabo por áreas, ultimando por el análisis total.

- **Vegetativo:** esta área viene de la definición del sistema nervioso autónomo (SNA o sistema nervioso vegetativo) que se refiere como una división funcional del sistema nervioso. Este se encarga a su vez de controlar de manera inconsciente, las glándulas y el músculo liso de los órganos internos (Torres, 2022)

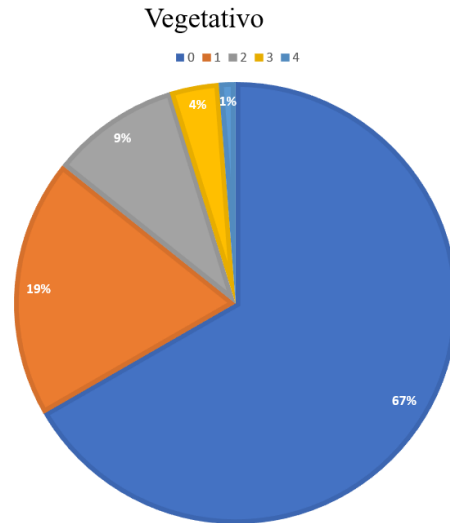
*Tabla 4 Resultados 1. Plano Vegetativo*

Sujeto	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	1,6	Demasiado alta
Sujeto 2	1,07	Demasiado alta
Sujeto 3	1,07	Demasiado alta
Sujeto 4	2,1	Demasiado alta
Sujeto 5	1,6	Demasiado alta
Sujeto 6	0,5	Baja

Para el análisis de este plano, se tiene como referencia la *tabla de resultados 1. Plano vegetativo*, en donde se puede ver que el 83,3% de los sujetos participantes presentan una puntuación valorativa demasiado alta, lo que sugiere la presencia del distrés en el área vegetativa del individuo. Como menciona Regueiro (2019, p.6) el distrés tiene efectos no

favorables y desagradables lo cual ocasiona un exceso de esfuerzo en relación a la carga, el cual provoca una inadecuada, excesiva o desregulada activación psicofisiológica.

*Gráfica 1 Resultados 1. Plano Vegetativo*



A su vez, analizando más profundamente las respuestas, el 67% de las mismas fueron en representación a la opción 0, es decir que para el ítem descrito no hubo reacción, ya que la escala Likert utilizada fue de 0 a 4 serie de reacciones características ante el estrés, correspondiendo a 0 = Nada en absoluto, 1 = Un poco, 2 = Moderadamente, 3 = Bastante, 4 = Mucho o extremadamente. Pero en la calculación respectiva al índice de reacción al plano vegetativo, la presencia del estrés negativo es evidente.

Tabla 5 Resultados 1.1. Preguntas Plano Vegetativo

Pregunta	Porcentajes	Valoración
2. Pérdida de apetito	0 – 50% 1- 16,7% 3 – 16,7% 4 – 16,6%	0,7 Alta pero no preocupante
4. Ganas de suspirar, opresión en el pecho, sensación de ahogo	0- 16,7% 1- 33,3% 2- 50%	1,1 Demasiado alta
5. Palpitaciones, taquicardia	0- 16,7% 1- 33,3% 2- 33,3% 3- 16,7%	1,1 Demasiado alta
7. Mayor necesidad de comer, aumento del apetito	0- 83,3% 1- 16,7%	0,2 Baja
10. Nauseas, mareos, inestabilidad	0- 83,3% 2- 16,7%	0,2 Baja
12. Hormigueo o adormecimiento en las manos, cara, etc.	0- 83,3% 1- 16,7%	0,2 Baja
13. Molestias digestivas, dolor abdominal, etc.	0- 66,7% 1- 33,3%	0,4 Baja
14. Dolores de cabeza	0- 66,67% 1- 16,66% 2- 16,67%	0,4 Baja
17. Pérdida del apetito sexual o dificultades sexuales	0- 83,3% 2- 16,7%	0,2 Baja
19. Somnolencia o mayor necesidad de dormir	0- 100%	0 Baja
21. Agotamiento o excesiva fatiga	0- 16,67% 1- 66,67% 3- 16,66%	1,1 Demasiado alta
22. Urinación frecuente	0- 83,3% 1- 16,7%	0,2 Baja
25. Diarrea	0- 83,3% 1- 16,7%	0,2 Baja
28. Aumento del apetito sexual	0- 100%	0 Baja

Cabe resaltar que entre las preguntas con marcaciones más significativas dentro del campo vegetativo, fueron la número 4: “*Ganas de suspirar, opresión en el pecho, sensación de ahogo*” con una valoración de 1,1, la cual dentro de la escala para análisis dada por el autor del instrumento, equivale a *Demasiado alta*, es decir, qué la reacción al estrés (en este caso distrés debido a la naturaleza negativa de las preguntas ) experimentada durante el ejercicio fue de intensidad considerable; igualmente con un 50% de respuesta por la opción 2 o *moderadamente* como la intensidad sentida. A su vez, la pregunta número 5: “*Palpitaciones, taquicardia*” también arrojó resultados *demasiado alta* con un 50% de los sujetos expresando la intensidad como *moderadamente* o *bastante*. Y por último la pregunta número 21: “*Agotamiento o excesiva fatiga*” que también se clasificó en la valoración *Demasiado Alta*, con un porcentaje del 16,66% para la opción 3 asignada a *bastante* y un 66,67% para *un poco*.

En estos ítems en particular, se entiende como el cuerpo físicamente se ve alterado de su función normal, según lo mencionado por La Clínica Mayo en Rochester, Minnesota (1998) de lo que significan elementos como taquicardia: “*el término médico para una frecuencia cardíaca de más de 100 latidos por minuto... normal que tu ritmo cardíaco aumente durante el ejercicio o como respuesta al estrés, un traumatismo o una*

*enfermedad. Pero en la taquicardia, el corazón late más rápido de lo normal debido a afecciones no relacionadas con el estrés fisiológico normal.*”, agotamiento o de otra forma referenciado como cansancio: *“es una sensación extrema ... o falta de energía, a menudo descrita como estar exhausto. Puede tener muchas causas, incluyendo trabajar demasiado, haber perturbado el sueño, el estrés y la preocupación, falta de suficiente actividad física.”* (Cáncer, 2020), y sensación de ahogo que está dentro de lo que se define como “dificultad para respirar” como lo describo La Clínica Mayo (2020): *“conocida en medicina como disnea, a menudo se describe como una opresión intensa en el pecho, falta de aire, dificultad para respirar, falta de aliento o una sensación de ahogo.”* ((MFMER), 2020).

Por otro lado, los resultados que arrojan las demás preguntas dentro del plano vegetativo, presentan niveles *bajo*, en donde 6 de las 11 preguntas (54,5%) restantes dieron como resultado la valoración 0,2, 2 de las 11 (18,18%) con valoración 0.4 y una pregunta (9.09%) con valoración 0,7, correspondiente a *alta pero no preocupante*. Al examinar más específicamente a partir de los datos arrojados por cada pregunta, se encontró lo siguiente: la pregunta número 2: *“Pérdida de apetito”* con valoración *alta pero no preocupante* de un 0,7 y un 33,3% para las respuesta 3 y 4 con equivalencia de intensidad de *mucha o bastante*. La pregunta número 7: *“Mayor necesidad de comer, aumento del apetito”* con valoración *baja* de 0,2 al igual que la pregunta 1 *“Nauseas, mareos, inestabilidad”*, la pregunta 12: *“Hormigueo o adormecimiento en las manos, cara, etc”*, la pregunta 17: *“Pérdida del apetito sexual o dificultades sexuales”*, la pregunta 22: *“Urinación frecuente”* y por último, la pregunta 25: *“Diarrea”*. También se nota que las preguntas 19: *“Somnolencia o mayor necesidad de dormir”* y 28: *“Aumento del apetito sexual”* tuvieron valoración numérica en 0 con representación de *baja*, lo que indica que todos los participantes marcaron la opción en la escala de 0. Aun así, estas características denotadas en las preguntas del instrumento, hace parte de lo que se entiende como manifestaciones

**Emocional:** Es pertinente iniciar recordando lo que se entiende como una emoción: *“una experiencia multidimensional, en cierta medida agradable o desagradable y que dispone para la acción en base a tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo”* (Divulgación

Dinámica, 2017). El siguiente análisis en este plano, nos permitirá identificar los reactores principales en el área emocional.

*Tabla 6 Resultados 2. Plano Emocional*

Sujeto	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	5	Demasiado alta
Sujeto 2	1,5	Demasiado alta
Sujeto 3	1,5	Demasiado alta
Sujeto 4	1,5	Demasiado alta
Sujeto 5	1	Demasiado alta
Sujeto 6	2	Demasiado alta

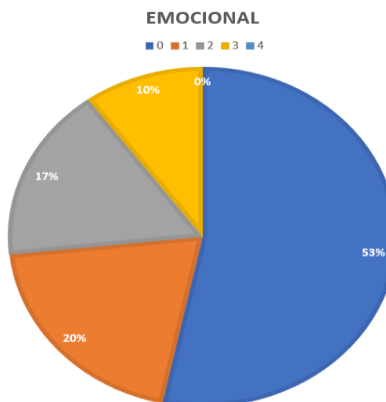
La tabla de resultados 2 muestra que el 100% de los sujetos presentan una puntuación valorativa correspondiente a demasiado alta, lo que indica la fuerte sensibilidad a la manifestación de estresores negativos en el plano emocional, con puntuaciones numéricas desde 1,5 hasta 5. Haciendo referencia a la siguiente tabla, y estudiando la reactividad al estrés en el plano emocional, un 16.7% expresó haber sentido “*sentimientos de depresión y tristeza*” (pregunta 6). Continuamente, un 50% asegura la presencia de “*ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, etc*” (pregunta 29) con intensidad en la respuesta de un 33,3% la opción 2- *moderadamente* y 16,7% en 3- *bastante*. Igualmente, se hizo el reconocimiento de la reactividad al eustrés ya que la pregunta 15 indaga: “*Entusiasmo, mayor energía o disfrutar de la situación*”, características de la misma como lo indica Selye: “*whether the stress response was initiated by... positive emotions*” (Selye, 1974).

*Tabla 7 Resultados 2.1. Preguntas Plano Emocional*

Pregunta	Porcentajes	Valoración
6. Sentimientos de depresión y tristeza	0- 50% 1- 33,3% 2- 16,7%	1,2 Demasiado Alta
15. Entusiasmo, mayor energía o disfrutar con la situación	0- 33,3% 1- 16,7% 2- 16,7% 3- 33,3%	1,6 Demasiado Alta
20. Aprensión, sensación de estar poniéndose enfermo	0- 83,3% 2- 16,7%	0,4 Baja
24. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad	0- 66,7% 1- 33,3%	0,8 Alta
29. Ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, etc.	0- 33,3% 1- 16,7% 2- 33,3% 3- 16,7%	1,6 Demasiado Alta

Consecutivamente, la pregunta 20 indaga por los sentimientos de: “*Aprensión, sensación de estar poniéndose enfermo*” en donde, aunque su valoración fue *Baja*, se identifica respuesta numérica de 2 (qué en su equivalencia de resultados representa moderadamente) lo que indica una presencia de reactividad con estas características. A comparación de la pregunta 24: “*Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad*” en donde solo un 33,3% reflejó en sus respuestas la intensidad equivalente a *1 o Un poco*.

*Gráfica 2 Resultados 2. Plano Emocional*



En la gráfica podemos notar que, aunque el 53% de las respuestas fueron representadas por 0, un aumento considerable con respecto al plano vegetativo, al uso de los otros ítems de respuesta correspondientes a el 1 hasta el 3, o como valorativamente se describen sensación poca, moderada o bastante, respectivamente. Lo que nos permite entender que, en comparación a la anterior, el área emocional se vio más afectada,

especialmente en reactores como sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, aprehensión y sensación de estarse poniendo enfermo.

Como se menciona que las emociones juegan un papel importante en el distrés y en las experiencias metacognitivas, como menciona también Efklides (2006, p. 80) indicando que estas tienen una serie de implicaciones sobre el aprendizaje cuando se hace uso del circuito regulador cognitivo y afectivo, también compuestos por las emociones y juicios metacognitivos, basados en el monitoreo del procesamiento de una tarea.

- **Cognitivo:** el plano cognitivo, o la cognición, es aquella que se encarga de utilizar la información que recibimos, percibimos, almacenamos y recuperamos. También, como una actividad mental asociada con el procesamiento, comprensión, capacidad para recordar y comunicar (Myers, 2006), por eso en esta sección se analiza la magnitud de afectación de forma general, y cuáles ítems específicos en el cuestionario nos permiten identificar los reactores más importantes frente al distrés en este campo.

*Tabla 8 Resultados 3. Plano Cognitivo*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	3,5	Demasiado alta
Sujeto 2	1,5	Demasiado alta
Sujeto 3	1,5	Demasiado alta
Sujeto 4	4,5	Demasiado alta
Sujeto 5	3	Demasiado alta
Sujeto 6	3	Demasiado alta

En la tabla de resultados 3 (Plano Cognitivo) podemos notar un aumento sostenido en la puntuación numérica, en donde todos los sujetos manifiestan una representación valorativa de resultados demasiado alta, lo que implica que el plano cognitivo se ve mayormente afectado de una forma más proporcional que en los planos anteriores. Siendo estos un 33,3% con puntuación numérica de 1,5, otro 33,3% con puntuación numérica 3,

16,7% en 3,5 y finalmente el 16,7% restante en puntuación de 4,5. Recordando lo que alteración a este plano puede llegar a afectar, como lo menciona Arumi (2009, p. 154) dentro de los diferentes aspectos del desarrollo de la metacognición: El autorregular ese proceso de aprendizaje, mejor expuesto, como el tomar conciencia y control a través de la evaluación, monitorización y por último, la planificación. En segundo lugar, el establecer conexiones con el contexto del aprendizaje, por ejemplo: compañeros, profesores, entorno.

*Tabla 9 Resultados 3.1. Preguntas Plano Cognitivo*

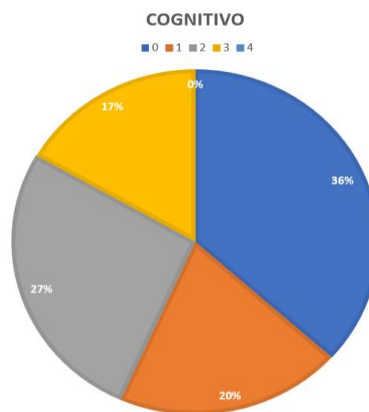
Pregunta	Porcentajes	Valoración
3. Desentenderse del problema y pensar en otra cosa	0- 33,3% 1- 50% 2- 16,7%	1,6 Demasiado Alta
11. Esfuerzo por razonar y mantener la calma	0- 16,7% 1- 33,3% 2- 33,3% 3- 16,7%	2 Demasiado Alta
18. Tendencia a echar la culpa a alguien o a algo	0- 50% 2- 50%	1,2 Demasiado Alta
27. Necesidad de estar solo sin que nadie le moleste	0- 33,4% 2- 33,3% 3- 33,3%	1,6 Demasiado Alta
31. Necesidad de estar acompañado y ser aconsejado	0-50% 1- 16,7% 3- 33,3%	1,2 Demasiado Alta

Al analizar los resultados de la reactividad al distrés en el plano cognitivo, se puede reconocer que el 100% de las preguntas que poseen valoración *Demasiado Alta*, con equivalencias numéricas que oscilan desde 1,2 (40%), 1,6 (40%) hasta 2 (20%), siendo esta última la puntuación más alta encontrada en el análisis de este plano. Asimismo, al realizar la exploración en los resultados para poder identificar aquellos reactores predominantes entre los sujetos en este plano, se encontró qué en la pregunta 11: “*Esfuerzo por razonar y mantener la calma*”, un 50% de los sujetos respondieron haberlo hecho *moderadamente o bastante*. De la misma manera, un 50% manifestó haber tenido “*tendencia a echar la culpa a alguien o algo*” (pregunta 18) de una forma *moderada*; un 66,6% de forma *moderada o bastante* para la “*necesidad de estar solo sin que nadie lo moleste*” (pregunta 27) y finalmente para uno de los reactores más altos, la pregunta 31, qué por el contrario a la anterior, indaga sobre la “*necesidad de estar acompañado y ser aconsejado*” la cual refleja un 50% en respuestas como *un poco y bastante*.



Flavell (Crespo, 2000, p.102) menciona qué la metacognición es una estrategia que permite al intérprete controlar su propia cognición con la finalidad de mejorar su rendimiento, pero lo que nos permite ver los resultados de este plano, es la necesidad de fortalecer la misma ya que los reactores se expresan en niveles significativos.

*Gráfica 3 Resultados 3. Plano Cognitivo*



Finalmente, en la gráfica se puede notar un aumento proporcional al uso más frecuente de respuestas a nivel de estresores del 1-3 en escala de Likert, correspondiendo valorativamente a un poco, moderadamente y bastante, las cuales se encuentran dentro de las preguntas con puntuaciones más altas encontradas en el plano.

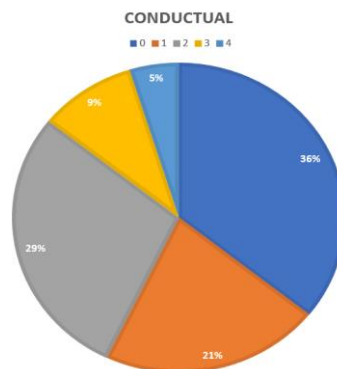
- **Conductual:** la conducta, como la define Robert P. Lieberman, es cualquier actuación de un individuo que puede ser observada objetivamente, como movimientos del cuerpo, lenguaje hablado o escrito, gestos o incluso respuestas fisiológicas. A partir de este entendimiento, es posible identificar en el plano conductual, qué reactores poseen mayor manifestación entre los sujetos participantes a partir de un análisis general de resultados por sujeto e igualmente, de la observación más específica de cada pregunta.

*Tabla 10 Resultados 4. Plano Conductual*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	3,2	Demasiado alta
Sujeto 2	3,2	Demasiado alta
Sujeto 3	2,1	Demasiado alta
Sujeto 4	3,9	Demasiado alta
Sujeto 5	2,8	Demasiado alta
Sujeto 6	3,5	Demasiado alta

En la tabla de este plano conductual, nos confirma la tendencia de respuesta en puntuación numérica mayor a 1 y en puntuación valorativa demasiado alta para todos los sujetos, en donde un 16,7% manifestó puntuación numérica de 2.1, 16,6% para 2,8, 33,3% para 3,2, 16,7% para 3,5 y de igual % forma para 3.9. Lo que esto significa es que corresponde analíticamente a una manifestación de reactividad considerable a los estresores negativos. Witkin (2002, citado en Pereira, 2009, p. 185) más específicamente, menciona que el ambiente académico es un estresor sustancial en términos de competitividad, cultivando competencia entre compañeros y no únicamente ligado a los resultados de calificaciones. Otras instancias donde se genera este tipo de estrés son durante la participación en clase, tomar exámenes, elaborar tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepción hacia los padres, entre otras cosas (Berrío y Mazo, 2011, p. 80), que recaen sobre el plano conductual.

*Gráfica 4 Resultados 4. Plano Conductual*



Particularmente en esta gráfica podemos notar el resurgimiento de la puntuación numérica 4 (correspondiente a la valoración de la intensidad de la manifestación como “*mucho o extremadamente*”) está en mayor proporción por un 4% a aquella manifestada en el plano vegetativo, igual que al plano cognitivo y menor por un 17% al plano emocional.

*Tabla 11 Resultados 4.1. Preguntas Plano Conductual*

Pregunta	Porcentajes	Valoración
1. Inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo	0- 16,7% 1- 33,3% 2- 16,7% 3- 16,7% 4- 16,7%	1 Alto
8. Temblores, tics o calambres musculares	0- 50% 2- 33,3% 3- 16,7%	0,6 Alto
9. Aumento de actividad	0- 50% 1- 16,7% 2- 16,7% 3- 16,6%	0,6 Alto
16. Disminución de la actividad	0- 33,3% 1- 16,7% 2- 50%	0,8 Alto
23. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.	0- 33,3% 1- 33,3% 2- 16,7% 3- 16,7%	0,8 Alto
26. Beber, fumar o tomar algo (chicle, pastillas, etc.)	0- 66,7% 2- 33,3%	0,4 Bajo
30. Tendencia a comprobar repetidamente si todo está en orden	1- 16,6% 2- 66,7% 4- 16,7%	1,2 Demasiado Alto

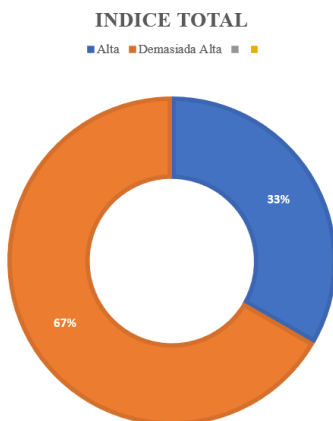
En el plano conductual, se pueden distinguir que la gran mayoría de las preguntas, a excepción de la número 26 (“*Beber, fumar o tomar algo (chicles, pastillas etc)*), el grado de intensidad es más alto y consistente según los ítems de respuesta como: 2 (*moderadamente*), 3 (*Bastante*) y 4 (*Mucho o extremadamente*). Se puede ver el caso de la pregunta 1 (la cual examina la reactividad de “*Inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo*”) con un correspondiente de 50% para ítems 2 hasta 4, de igual forma que la pregunta 8 (“*Temblores, tics o calambres musculares*”) de manera similar con un 50% en los mismos ítems. Igualmente, las preguntas 9 (“*Aumento de actividad*”) y 16 (“*Disminución de la actividad*”) refiriéndose a sí la tarea de interpretar incremento o se redujo, arrojó la #9 un 33,3% de opción a los mismos ítems 2 y 3, y la # 16, un 50% para la opción 2. Semejantemente también, la pregunta 23: “*Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc.*” presentó una reactividad al estrés de 33,3% a las opciones 2 y 3, con equivalencia a *moderadamente* y *bastante*, referente a la intensidad sentida. Finalmente, la pregunta 30 inquiriere sobre la “*Tendencia a comprobar repetidamente si todo está en orden*”, lo que revela igualmente un 83,4% para la intensidad *moderada* y *extremadamente*. En estos resultados específicos podemos notar lo que menciona La Clínica Mayo

((MFMER), 2019) sobre algunas de las posibles consecuencias del distrés sobre la conducta, como lo son: consumo de comida en exceso o por debajo de lo normal..., aislamiento social, práctica de ejercicio con menos frecuencia, entre otras.

### 9.2.2 Análisis General De Instrumento #2

En este análisis general del instrumento respectivo, podemos notar que la proclividad de las respuestas recae en la manifestación categorizada como demasiado alta de estresores negativos en los planos vegetativo, emocional, cognitivo y conductual, recayendo también, en un 67% a comparación de 33% correspondiente a la manifestación alta de los mismos estresores negativos.

*Gráfica 5 Resultados 5. Índice Total Porcentual Rivera*



Analizando más detalladamente, todas las puntuaciones numéricas correspondientes estuvieron por encima de 0,6 en el total general analizado. Ahora, según la Asociación Americana de Psicología (American Psychological Association), que afirma haber tres tipos de estrés y que, según el análisis de estos resultados, de aquellos están presentes el estrés agudo: el cual es considerado como el más común que surge debido a las presiones del pasado reciente. En pequeñas dosis, como estar en una montaña rusa, no es perjudicial. Pero cuando se exagera la exposición del mismo, puede resultar en dolores de cabeza, agonía emocional, problemas musculares, entre otros.

*Tabla 12 Resultados 5. Índice total Rivera*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	1,5	Demasiado alta
Sujeto 2	1,6	Demasiado alta
Sujeto 3	1,4	Demasiado alta
Sujeto 4	2,7	Demasiado alta
Sujeto 5	0,68	Alta
Sujeto 6	0,7	Alta

Comparativamente, podemos recalcar también qué en todos los planos, los reactivos al estrés se vieron relacionados a las manifestaciones negativas del estrés (distrés), tal y como lo muestra el resultado general de la tabla de resultados 5, ya que las mismas respuestas resaltan específicamente en qué momentos la respuesta al estrés fue iniciada por factores estresantes negativos y desagradables (Selye, 1974). Se debe de tener en cuenta también, que estos resultados se dieron a partir de un encuentro en un entorno virtual, a partir de un solo ejercicio de interpretación corto, lo cual nos permite indagar si las puntuaciones aumentan o no en base a cambios en el entorno (similares a las condiciones formación académica normal) y si el ejercicio se lleva a cabo de forma presencial y con instrumentos adicionales como cabinas, público participativo, etc.

### **9.2.3 Instrumento # 3: Escala De Impacto Del Suceso De Horowitz**

Con este instrumento se pueden identificar acotaciones realizadas por sujetos que han experimentado sucesos estresantes; esta lista implica y solicita la frecuencia con que han sucedido en los últimos siete días después del momento estresante. Se le solicitó al sujeto que califique la frecuencia de acuerdo a estos resultados en una escala de 0-5, siendo (0) No le ha pasado (1) Muy poco (2) De vez en cuando (3) Algunas cuantas veces (4) Muchas veces (5) Con muchísima frecuencia. (Rivera, 2010, p. 295)

Las indicaciones para la interpretación de los datos arrojados se dividen según índice de síntomas según:

- **Índice de síntomas de intrusión producidos por la experiencia traumática:** Suma de los puntos asignados a los comentarios 1, 4, 5, 6, 10, 11 y 14.
- **Índice de síntomas de evitación:** Suma de los puntos asignados a los ítems 2, 3, 7, 8, 9, 12, 13 y 15.
- **Total de impacto del suceso:** Suma de las dos subescalas, que es lo mismo que sumar los puntos de todas las respuestas.

Se permitirá interpretar los resultados de manera valorativa según su respectiva valoración numérica, de la siguiente manera:

- **Está bien, Casi no le ha afectado:** Si en total tiene entre: 0 - 8 puntos.
- **Afectado de manera moderada:** 9 - 25 puntos.
- **Afectado de manera importante:** 26 - 43 puntos.
- **Afectación grave:** Más de 43 puntos.

En cualquiera de las áreas, la subescala que indica evitación es usualmente menor que la de suceso. Si en cualquiera de los tramos, aunque sea en el primero de entre 0-8 puntos, la subescala de evitación es mayor que la de intrusión es probable que la afectación causada por el suceso sea más grave de lo que indica la puntuación global. (Rivera, 2010, p. 296)

**1. Índice de síntomas de intrusión producidos por la experiencia traumática:** Según los síntomas por intrusión producidos por la experiencia traumática, el 66,7% de los participantes manifestó casi no haber estado afectado, según las puntuaciones numéricas y valorativas; el otro 33.3% de los participantes (*como se observa en la gráfica de resultados 6*) manifestaron verse afectados de forma moderada. La siguiente tabla nos permite contemplar la puntuación numérica y su equivalente valorativa representantes de estos síntomas por intrusión desde una perspectiva general para cada participante.

*Tabla 13 Resultados 6. Resumen general Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	8	Casi no afectado
Sujeto 2	4	Casi no afectado
Sujeto 3	3	Casi no afectado
Sujeto 4	15	Afectado moderado
Sujeto 5	2	Casi no afectado
Sujeto 6	17	Afectado moderado

Analizando más específicamente cada pregunta (y en referencia a la tabla de Resultados 7 ), podemos notar qué 4 de las 7 preguntas, (siendo estas la numero 1, 10, 11 y 12) se ubican dentro de la puntuación valorativa de afectación moderada, con oscilación en respuesta de puntuación numérica de más del 50% para aquellas de equivalencia 2 en adelante, representando estas “ *de vez en cuando (2), algunas cuantas veces (3) y muchas veces (4)* ” (es pertinente expresar qué la opción numérica 5 con representación valorativa “con muchísima frecuencia”, no fue seleccionada por ninguno de los participantes en ninguna de las respuestas a las preguntas de este instrumento). La pregunta número 1 indaga si: “*Ha pensado sobre ello sin querer, ni tener intención de hacerlo*”, a la cual el 83,3% respondió de forma afirmativa a intensidad del síntoma relacionado al estrés con frecuencia *de vez en cuando, algunas cuantas veces y muchas veces*.. La pregunta número 10 indagaba si le: “*han venido de golpe imágenes de ello (suceso) a la mente*”, a lo qué el 50% respondió haber sentido el síntoma. La pregunta número 11 correspondiente a: “*otras cosas me hacen pensar sobre ello*”, en donde el 66,7% aseguró haber sido afectado en este síntoma de intrusión producido por la experiencia traumática. Por último, dentro de las preguntas con valoración “*Afectado moderadamente*” la pregunta número 12: “*Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas*” muestra qué el 50% afirmó la intensidad de la afectación entre la clasificación de *vez en cuando, algunas cuantas veces y/o muchas veces*.

La importancia que nos permite ver el análisis de estas preguntas, y por consecuencia sus resultados, con puntuación valorativa “Afectado moderado” es que estas se relacionan a los *Flashbacks* con sentimientos y sensaciones asociadas por el sujeto a la situación traumática y reacciones físicas y emocionales desproporcionadas ante sucesos relacionados con el evento traumático (Rosas, 2011, p. 35). Lo que esta información nos ayuda a precisar también, es que la presencia de estos síntomas es evidente, y que por consiguiente, estos tienen un lazo directo con el estrés, como lo menciona Selye (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 704) de que este es un estado de tensión psíquica (Malestar, disgusto, tristeza).

*Tabla 14 Resultados 7.1. Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática*

Pregunta	Porcentajes	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
1. Ha pensado sobre ello sin querer, ni tener intención de hacerlo	1- 16,7% 2- 66,7% 3- 16,6%	12	Afectado Moderado
4. Me ha costado dormir porque me venían a la mente imágenes o pensamientos sobre el tema	0- 66,7% 1- 16,7% 3- 16,6%	4	Casi no afectado
5. He tenido oleadas de fuertes emociones sobre el tema	0- 66,7% 1- 16,7% 2- 16,6%	3	Casi no afectado
6. He tenido sueños sobre el tema	0- 83,3% 1- 16,7%	1	Casi no afectado
10. Me han venido de golpe imágenes de ello a la mente	0- 50% 2- 16,7% 3- 16,7% 4- 16,6%	9	Afectado moderado
11. Otras cosas me hacen pensar sobre ello	1- 33,3% 2- 50% 4- 16,7%	12	Afectado moderado
12. Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas	0- 50% 2- 33,3% 4- 16,7%	8	Afectado moderado

Con respecto a las otras preguntas, cabe aclarar que, aunque los resultados de acuerdo a la puntuación valorativa sean: “Casi no afectado”, no significa la ausencia de afectaciones por síntomas de intrusión. Por el contrario, la pregunta número 4: “*Me ha costado dormir porque me venían a la mente imágenes o pensamientos sobre el tema*” muestra que el 33,7% reflejo resultados valorativos de frecuencia poca o algunas cuantas veces, similar a la pregunta número 5: “*He tenido oleadas de fuertes emociones sobre el tema*” en donde el 16.6% presento frecuencia “*de vez en cuando*”. Se entienden estos también como agentes estresores, como lo denomina Selye ((Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 704).



Por otra parte, cabe aclarar qué el análisis de cada pregunta (y por lo tanto su valoración numérica y valorativa), fueron basados en estándares dados por el autor del instrumento, pero adaptados para el análisis individual de cada pregunta. Es decir, las clasificaciones valorativas y sus representaciones numéricas fueron adaptadas siguiendo el rango de la escala original, en donde en ese el máximo puntaje numérico es de 75 puntos para cada sujeto, y el análisis individual de las preguntas fueron incluidas todas las respuestas de los seis participantes, dejando la escala en:

- **Está bien, Casi no le ha afectado:** 0-4 puntos
- **Afectado de manera moderada:** 5-12 puntos
- **Afectado de manera importante:** 13-21 puntos.
- **Afectación grave:** Más de 22 puntos.

Así mismo, el análisis constó de la suma total de puntos por pregunta y su representación porcentual de cada valoración de intensidad seleccionado para entender e indagar aquellos puntajes con mayor valoración.

**2. Índice de síntomas de evitación:** Al entrar como primera instancia a un análisis general de esta categoría, podemos notar un incremento en la puntuación tanto numérica como valorativa, de las respuestas por parte de los sujetos participantes donde estos se vieron afectados moderadamente, representados por el 50% de la población. Casi no afectados, fue la puntuación valorativa de los otros participantes, siendo esta muestra de población equivalente al otro 50% restante de la población participante.

*Gráfica 6 Resultados 6. Síntomas por evitación*



Este aumento, a comparación de la categoría anterior, fue de un 16,7% en relación a la puntuación valorativa. Sin embargo, al comparar las puntuaciones numéricas, se refleja un aumento de hasta 6 puntos en respuestas indicados en los cambios más elevados presentados por los resultados generales, encontrados principalmente en los sujetos 1, 3, 4 y 6, lo que nos permite indagar de forma más específica, en qué preguntas se encuentran el aumento de valoraciones.

*Tabla 15 Resultados 8. Síntomas por evitación*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	12	Afecto moderado
Sujeto 2	5	Casi no afectado
Sujeto 3	6	Casi no afectado
Sujeto 4	18	Afectado moderado
Sujeto 5	2	Casi no afectado
Sujeto 6	11	Afectado moderado

*Tabla 16 Resultados 6. Resumen general Índice de síntomas de intrusión por la experiencia traumática*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	8	Casi no afectado
Sujeto 2	4	Casi no afectado
Sujeto 3	3	Casi no afectado
Sujeto 4	15	Afectado moderado
Sujeto 5	2	Casi no afectado
Sujeto 6	17	Afectado moderado

Al realizar el análisis, se descubrió que seis de las ocho preguntas tuvieron puntuación valorativa de afectado moderadamente y/o afectación de manera importante. Estas preguntas son la número 2: *“He evitado dejarme llevar por la emoción cuando pensaba sobre el tema o me lo recordaban”*, en donde sus porcentajes de respuestas fueron del 83.4% para opciones como de vez en cuando, algunas veces y/o muchas veces, lo que indicó una puntuación numérica de 13 puntos y su puntuación valorativa de *Afectado de manera importante*. Seguidamente, y por puntuación numérica, la pregunta número 15:

“Me siento como anestesiado, frío y como sin emociones acerca del tema”, en donde un 33.3% respondió qué muchas veces fueron las ocasiones de la frecuencia de ese sentir, otro 16,7% aseguró haber sentido poco. La pregunta número 12: “Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas” con oscilaciones en sus respuestas de un 33,3% para el ítem *Algunas cuantas veces*.

*Tabla 17 Resultados 8.1. Índice de síntomas de evitación por la experiencia traumática*

Pregunta	Porcentajes	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
2. He evitado dejarme llevar por la emoción cuando pensaba sobre el tema o me lo recordaban	0- 16,7% 2- 50% 3- 16,7% 4- 16,6%	13	Afectado de manera importante
3. He intentado eliminarlo de mi memoria	0- 50% 1- 33,3% 4- 16,7%	6	Afectado moderadamente
7. Me he apartado de todo lo que me lo pudiera recordar	0- 33,3% 1- 66,7%	4	Casi no afectado
8. He sentido como si no hubiera ocurrido o no hubiera sido real	0- 50% 1- 50%	3	Casi no afectado
9. He procurado no hablar sobre ello	0- 66,7% 3- 33,3%	6	Afectado moderadamente
12. Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas	0- 50% 1- 16,7% 3- 33,3%	7	Afectado moderadamente
13. He intentado no pensar en ello	0- 33,3% 1- 50% 3- 16,7%	6	Afectado moderadamente
15. Me siento como anestesiado, frío y como sin emociones acerca del tema	0- 50% 1- 16,7% 4- 33,3%	9	Afectado moderadamente

La importancia del análisis de estos ítems con puntuaciones significativas, es que nos permiten entender si la evitación es emocional o cognitiva, como lo explican Sandin y Chorot (1995, citado en Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p. 22) en donde mencionan dentro de su instrumento titulado *Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)* la presencia de *Evitación emocional*: busca evitar las reacciones emocionales valoradas por el individuo como negativas, por la carga emocional o por las consecuencias; y *Evitación cognitiva*: en donde se busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores, por medio de la distracción y la actividad. Se evita de esta forma pensar en el problema, se busca propiciar otros pensamientos y actividades que permitan evitar pensar en el problema. A lo que nos permite ver qué en relación a los ítems presentados, la evitación es sustancialmente emocional. Aunque el puntaje numérico haya sido de 6, la

pregunta 9: “*He procurado no hablar sobre ello*” también recaería dentro de la evitación emocional, con clasificación *Afectado moderadamente*.

Ahora, recordando qué el concepto del distrés parte de la definición de estrés por Selye (1974) qué dice: “... *not what happens to you, but how you react to it*”, trae a relación lo qué es la evitación emocional y lo qué demuestran las preguntas de este instrumento qué recaen sobre esta categoría, ya que buscaban indagar el tipo de reacción a las emociones negativas, y cómo estas fueron encontradas (en diferentes niveles de recurrencia) junto a la manifestación de estos sentimientos dentro de las puntuaciones valorativas y numéricas en los resultados; lo que a su vez nos permite encontrar y determinar qué el distrés si estuvo presente los días posteriores al evento traumático, qué a pertinencia de esta investigación sería el ejercicio de interpretación simultánea.

Por otro lado, la evitación cognitiva fue representada por las preguntas 3: “*He intentado eliminarlo de mi memoria*” en donde un 16,7% respondió la frecuencia en 4 ( de *Muchas veces* en referencia a la continuidad) y clasificación valorativa de *Afectado moderadamente*. La pregunta 7: “*Me he apartado de todo lo que me lo pudiera recordar*” con un 66,7% indicando haber sentido *Muy poca* la experiencia frente al síntoma; la pregunta número 8: “*He sentido como si no hubiera ocurrido o no hubiera sido real*”, donde 3 de los sujetos (50%) respondieron como *Muy poca* la intensidad y la clasificación numérica de casi no afectado. Por último, la pregunta 13: “*He intentado no pensar en ello*”, con puntuación numérica de 6 con equivalencia valorativa de *Afectado moderadamente*.

De igual forma se puede ver en los resultados, como en la evitación cognitiva (y más específicamente metacognición) puede ser afectada por las respuestas a los estresores mencionados en el instrumento. Arumi (2009, p. 150) menciona como idealmente debe ser la participación de la metacognición del estudiante como lo es: la autonomía sobre su aprendizaje, la autorregulación, planificación y el contexto del aprendizaje (entre otros), elementos interrumpidos de su función principal por lo que es manifestado en la evitación cognitiva: no se centra en su proceso de aprendizaje si no en detener o neutralizar los pensamientos perturbadores, la distracción y/o distraerse con pensamientos y actividades

(Sandin y Chorot, 1995, citado en Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003, p. 22). Indistintamente, estas características de la evitación cognitiva se relacionan en su naturaleza a lo que es el distrés como: “...*unpleasant feelings or emotions that impact your level of functioning*” (Sivasubramanian, 2016, p. 12). El funcionamiento en este caso se ve interrumpido por el impacto de los estresores presentados durante el ejercicio de interpretación y manifestados en este instrumento.

Para finalizar con el análisis de este instrumento, como índice total en puntuación numérica, sólo un sujeto (16,7%) contó con la calificación menor a 8 puntos con representación valorativa de casi no afectado. Los otros 5 participantes, representados por el 83,3%, cumplieron con la suma acumulativa de ambas secciones de síntomas con representación en puntuación numérica superior a 8. De los cuales 3 (50%) calificaron entre 9 y 25, con representación valorativa correspondiente a afectado moderado. Sin embargo, el otro 33,3%, manifestaron haber sido afectados de manera importante según la puntuación numérica entre 26 - 43 puntos, siendo aquellos 28 y 33 respectivamente.

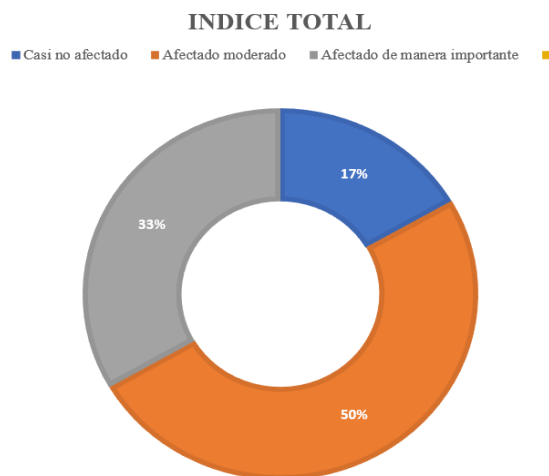
*Tabla 18 Resultados 9. Índice Total*

Sujetos	Puntuación Numérica	Puntuación Valorativa
Sujeto 1	20	Afectado moderado
Sujeto 2	9	Afectado moderado
Sujeto 3	9	Afectado moderado
Sujeto 4	33	Afectado de manera importante
Sujeto 5	4	Casi no afectado
Sujeto 6	28	Afectado de manera importante

La gráfica nos permite ver más en proporcionalidad, los resultados del índice en su totalidad. Cabe resaltar que parte del propósito de este instrumento es el de identificar manifestaciones del estrés negativo o distrés dentro de los 7 días después del suceso estresor, en este caso, el encuentro para la tarea de interpretación. Es importante manifestar que algunos sujetos se tardaron más de 7 días en devolver el instrumento debidamente

diligenciado, lo cual nos permite observar que los síntomas están presentes incluso después de 7 días. Es importante recordar, tal y como menciona Selye (citado en: (Sivasubramanian, 2016, p. 13) que: “... stress that is not resolved... may lead to anxiety, withdrawal, and depressive behavior”.

*Gráfica 7 Resultados 7. Índice Total*



#### **9.2.4 Análisis General Instrumento #3**

Es importante resaltar en esta conclusión, que los síntomas del distrés que se identifican en este instrumento se presentaron incluso después de los 7 días indicados en la teoría del mismo. Esto nos permite entender que, si los síntomas relacionados al evento estresor de un ejercicio de interpretación corto y de forma remota en formato de un solo encuentro manifiesta afectaciones negativas, se debe considerar a futuro que un ejercicio a mayor escala (en otras condiciones, o ejercicios más constantes) puedan generar una consecuencia negativa significativa si no son identificados a tiempo. American Psychological Association (Asociación Americana de Psicología) (2013) menciona que las personas pueden superar episodios leves de estrés sirviéndose de las defensas naturales del cuerpo para adaptarse a los cambios. Pero el estrés crónico excesivo, es decir, aquél que es

constante y persiste por un largo período de tiempo, puede ser extenuante tanto en lo físico como en lo psicológico.

## 10 CONCLUSION

Para iniciar la conclusión, es necesario volver a la pregunta de la investigación: ¿Qué características tienen las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación en relación con una tarea de interpretación simultánea? Para responder la pregunta y llegar a la conclusión general, se dividirá en tres partes, en lineamientos con los objetivos de la presente investigación: Características de las experiencias metacognitivas en relación a la tarea de interpretación, características de las manifestaciones del distrés en relación a la tarea de interpretación, y la relación entre ambas.

Primero, para detectar e interpretar las características de las experiencias metacognitivas, se utilizó principalmente la entrevista semi estructurada, y como Efkliides (2006, p. 76) menciona que permitía indagar las experiencias metacognitivas como faceta fundamental y que compete a los sentimientos, juicios o valoraciones. En las tres áreas anteriormente mencionadas, los elementos negativos fueron predominantes dentro de lo encontrado en los análisis, lo cual nos permite entender que las experiencias metacognitivas fueron en relación negativas ya que los sentimientos expresados fueron tales como: frustración, confusión, ansiedad, desconcentrarse, estrés, nervios, no entender, no sentirse capaz.

La gran mayoría de sentimientos fueron focalizados hacia el material utilizado en la tarea de interpretación, no con respecto a la interpretación o el contexto donde se llevó a cabo, el investigador a cargo, profesores, compañeros o audiencia. Así se puede percibir, que la debilidad en la misma es fácilmente relacionada con la falta de exposición a las diferentes variables que pueden presentarse en un discurso: tonalidad, acento, velocidad, calidad de sonido, entre otros.

Con respecto a la manifestación de los sujetos de la falta de preparación al ejercicio, pone en claridad la no capacidad de afrontar situaciones en el ámbito laboral donde no el cien por ciento de los ejercicios de interpretación se va a tener contexto o tiempo de



preparación suficiente. Nos permite indagar: Si manifiestan sentimientos negativos como agobio, frustración, confusión estrés y nervios con un único ejercicio de interpretación simultánea ¿Estarán listos para afrontar las exigencias del mundo profesional de la interpretación? Esta pregunta relaciona lo mencionado por Arumi (2009, p. 151) qué debido a los cambios sociales y la transformación de la profesión se hace necesario un replanteamiento y una redefinición a fondo de la práctica pedagógica y la evolución hacia nuevos enfoques.

Es pertinente reconocer que los sujetos dentro de su metacognición, recuerdan e identifican los errores cometidos y su incapacidad de afrontarlos y resolverlos al momento de estar realizando el ejercicio de interpretación simultánea. En lo cual se establece que, a pesar de su intención para adaptarse a la situación, la falta de conocimiento frente a los juicios, sentimientos y valoraciones, síntomas del distrés, al igual que la falta de herramientas, no les permitieron hacerlo, dejando un pensamiento de comparación constante y arrepentimiento frente a las decisiones tomadas. Pero según lo que dice Eflkides, queda la incógnita de cuáles serían las implicaciones específicas en el aprendizaje de estas experiencias metacognitivas negativas (encontradas en entrevistas)

Con respecto a las valoraciones, es importante resaltar la opinión de un sujeto que admite que, a pesar de sus errores, el ejercicio no era difícil y que la responsabilidad de los resultados poco satisfactorios recae enteramente en el individuo. Esta opinión versus el resto de los sujetos donde indican el alto grado de dificultad del ejercicio, lo cual permite indagar y preguntar si las experiencias metacognitivas negativas y las manifestaciones del distrés sobrecogieron su capacidad de reconocer las aptitudes, habilidades y conocimiento para realizar el ejercicio de interpretación de forma adecuada. En comparación a lo que menciona Arumi (2009, p. 151) el estudiante debe esforzarse para monitorear, planificar y disponer lo necesario para analizar y autoevaluar sus participaciones.

Reconocen también, su propia incapacidad de afrontar experiencias metacognitivas negativas e implican la necesidad de conocer las mismas para así poder estar más preparados a futuro. Saben también la falta de práctica, herramientas y ejercicios dentro de su periodo de formación y como tener este conocimiento a la mano puede potencialmente

evitar que todo esto se acumule y puedan así estar mejor preparados para la vida profesional en el tema.

Cabe resaltar que, aunque el propósito principal de la entrevista semi estructurada fue el de rescatar las características de las experiencias metacognitivas, no se descartó la presencia de las mismas se manifestaran en los otros dos instrumentos, lo cual demostraron los resultados y características de los mismos.

Los otros dos instrumentos dispuestos para esta investigación era para detectar la presencia del distrés y sus características, a corto plazo (Índice de reactividad al estrés De Rivera) y a mediano plazo (Escala de Impacto del Suceso De Horowitz). Según lo analizado desde el campo vegetativo en el instrumento #2, se presentan resultados que sugieren presencia del distrés en sistema nervioso vegetativo que afectan la funcionalidad del individuo. Se presentaron síntomas como: ganas de suspirar, opresión en el pecho, palpitaciones, taquicardia o excesiva fatiga, que, según lo explicado por la Clínica Mayo, puede generar efectos negativos si no son tratados a tiempo y su ocurrencia es frecuente.

En el campo emocional, se puede ver la correlación con las experiencias metacognitivas, al igual que con el plano cognitivo del instrumento. Estos indican una fuerte sensibilidad a la manifestación de estresores negativos como: mayor predisposición a miedos, temores, esfuerzo por razonar y mantener la calma, y que como lo manifiesta Eflkides (2006, p. 79) tienen consecuencias en el aprendizaje cuando el circuito regulador cognitivo y afectivo se ve afectado.

Para cuando el análisis nos permite llegar al plano conductual, se observa como a comparación de los otros planos, este se ve afectado de forma más intensa de acuerdo a los resultados. También permitiendo indagar sobre la relación entre los resultados y el contexto del ejercicio, duración, entorno y forma, razonamiento que dirige el hilo de pensamiento hacía el posible cambio de resultados (con indicaciones negativas más severas en respuestas) si se realiza la actividad de forma presencial, con cabinas de sonido, con audiencia presencial y participativa, compañeros estudiantes, etc.

En los síntomas por intrusión como sentirse anestesiado, frío, sin emociones frente al tema, evitar dejarse llevar por la emoción, entre otras, muestra un nivel moderado, no a un nivel preocupante, pero se rectifica la presencia de los mismos. Esto, al igual que los síntomas por evitación, donde la mitad de los participantes se vio afectado moderadamente.

Al entrar a combinar resultados, es interesante notar que solo un sujeto presentó no haber sido casi afectado por el ejercicio de interpretación, pero los otros cinco si se manifestó por medio del análisis como afectados moderados. Otro elemento importante a tener en cuenta es que algunos resultados llegaron después de los 7 días previstos en las instrucciones del instrumento, y aun así, se vio afectación en ambas áreas. Lo que nos permite preguntar de nuevo a que escala de puntuación valorativa y numérica puede llegar los resultados si el ejercicio cambia de contexto y entorno y tiempo de entrega cambian.

Ya para finalizar, y en conclusión podemos determinar, que las características de las experiencias metacognitivas y del distrés en relación a un ejercicio de interpretación simultánea fueron manifestadas casi en su totalidad negativas, como lo describe Selye al distrés como un estrés perjudicial, responsable de sufrimiento y enfermedad (1974), y que su magnitud puede ser más profunda si los parámetros del ejercicio cambian, justificando esta investigación. Esto con motivos de ampliar el conocimiento de los estudiantes referente a la existencia del distrés y su relación a las experiencias metacognitivas en un ejercicio de interpretación, el apoyo a los mismos por parte de la planta docente para guiar este nuevo conocimiento en el aula de clase, y en la parte investigativa, para ampliar las variantes, condiciones y contextos del ejercicio como simulación más cercana a una experiencia profesional. Igualmente, el explorar las consecuencias posibles si esto no es identificado a tiempo, tal y como menciona Sampieri en su libro titulado “Metodología de la investigación” de qué una idea de investigación puede surgir a partir de: “ *teorías, descubrimientos producto de investigaciones, conversaciones personales, observaciones de hechos...* ” (Hernandez Sampieri et al., 2014, p. 24), en este caso, esta investigación puede ser utilizada como carta de navegación para futuras investigaciones.

## 11 RECOMENDACIONES

Las siguientes recomendaciones son dirigidas a continuar la investigación sobre estas variables de distrés, experiencias metacognitivas e interpretación:

- Explorar la variante espacio: realizar el ejercicio de forma presencial y con audiencia, bien sea de docentes, compañeros o externos. (Efklides, 2006, p. 81)
- Explorar el variante contexto: Que el ejercicio sea llevado a cabo en condiciones más cercanas a aquellas encontradas en el ámbito profesional de la interpretación (Arumi, 2009, p.151)
- Explorar la variante consecuencias: Llevar un seguimiento de las consecuencias del distrés y en las experiencias metacognitivas si se realiza más de un encuentro para más de un ejercicio de interpretación. (Selye, 1974)
- Explorar la variante educativa y didáctica: Que es posible proponer en el salón de clase para mitigar consecuencias, prevenir situaciones y presentar nuevo conocimiento. (Arumi, 2009, p. 150)

## 12 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abbas T, A., & Teddlie, C (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage, Thousand Oaks, California.
- Abuín G, M. (2003). Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas. *Puentes Hacia Nuevas Investigaciones En La Mediación Intercultural*, 19–28.
- AICE. (s.f.). *AICE: Asociación de intérpretes de conferencia de España*. Recuperado el 2020, de <https://www.aice-interpretres.com/pdf/el-aice-de-la-interpretacion.pdf>
- APA, A. P. (2013). *American Psychological Association*. Obtenido de <https://www.apa.org/topics/stress/estres-cronico?partner=nlm>
- Arumí R, M (2003). Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas, en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. n.o 2, pp. 139-156. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: [http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI\\_1\\_MAR\\_Analisis.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_MAR_Analisis.pdf).
- Arumí R. , M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología*, (13), 149.
- Barranco L. B, Santamaría, C, L (2017). La gestión del estrés emocional en interpretación. Aplicación a la formación del intérprete en los servicios públicos. (tesis de maestría). Universidad de Valladolid. Facultad de Traducción e Interpretación, Valladolid, España.

- Belenkova, N. (2017). First Experience in Interpreting: Challenges and Solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1242-1246.
- Berrío G, N., & Mazo Z, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología: (Universidad de Antioquía)*, 3(2), 65–82.
- Blanco, G. M. (2003). El estrés en el trabajo. *Revista Ciencia y Cultura*, (12), 71-78.  
Recuperado en 28 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232003000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232003000100008&lng=es&tlng=es)
- Brown, A. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Cáncer, S. A. (2020). *American Cancer Society*. Obtenido de <https://www.cancer.org/es/tratamiento/tratamientos-y-efectos-secundarios/efectos-secundarios-fisicos/cansancio/que-es-el-cansancio-relacionado-con-el-cancer.html>
- Chorot, P. & Sandín, B. (1993) *Escala de estrategias de coping revisada (EEC-R)*. Madrid: UNED.
- Choy, S. C., Yim, J. S. C., & Tan, P. L. (2019). Mediating effects of quality learning on metacognitive knowledge, metacognitive experience and outcomes. *Issues in Educational Research*, 29(1), 1–18.
- Córdoba, M. A. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. 152. Manizales, Caldas, Colombia: Repositorio Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado el noviembre de 2019, de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/269>

- Correa Z, M., Castro R, F., & Lira R, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58–63.
- Courtney, J., & Phelan, M. (2019). Translators' experiences of occupational stress and job satisfaction. *Translation and Interpreting*, 11(1), 100–113.  
<https://doi.org/10.12807/ti.111201.2019.a06>
- Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115. doi: 10.4067/s0718-09342000004800008
- Daró, V. (1995) “Attentional, Auditory, and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting,” en J. Tommola (1995): 3–10.
- Déjean Le Féal, K. (1997) “Simultaneous Interpretation with ‘Training Wheels’,” *Meta* 42 (2): 616-621.
- Díaz B, L., Torruco G, U., Martínez H, M., & Varela R, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162–167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>
- Divulgación Dinámica. (2017). Obtenido de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/emociones-concepto-funciones/>
- Duarte, González et al (1988) *Marco conceptual de la psicología cognitiva*. Publicación interna de la Cátedra de Psicología General II, Facultad de Psicología, Universidad de Belgrano. Buenos Aires
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001

- Enríquez, A. M., Mendoza G, I., & Ponce M, N. (2014). La interpretación simultánea como actividad pluridisciplinar. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Traductores*, 105-120. Recuperado el 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/318447070\\_La\\_interpretacion\\_simultanea\\_como\\_actividad\\_interdisciplinar](https://www.researchgate.net/publication/318447070_La_interpretacion_simultanea_como_actividad_interdisciplinar)
- Espinoza, O. A. A., Pernas A, I. A., y González, M, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 697-717. Recuperado el 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flick, U (2007) Introducción a la investigación cualitativa. Madrid: Morata Paideia, p. 89-109.
- García O, E. (2021). De las cabinas al entorno virtual: didáctica de la interpretación simultánea en línea sobrevenida. *Estudios de Traducción*, 11, 147-155.
- Gile, D. (1995) Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training. Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez, C. Y. (2010). Procesos Cognitivos en Interpretes Simultáneos: Comprensión, Memoria de trabajo y Funciones ejecutivas. *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/1955445x.pdf>.
- Hernando, E. D. (2016). Interpretación simultánea: el camino hacia la profesionalización. (U. A. Barcelona, Ed.) Recuperado el septiembre de 2020, de Dipòsit Digital de Documents de la UAB: [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg\\_44732/TFG\\_2015-16\\_FTI\\_DOMINGUEZHERNANDO.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg_44732/TFG_2015-16_FTI_DOMINGUEZHERNANDO.pdf)



- Hernandez S, R., Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGRAW-HILL.
- Herrera, M. P. (2019). *Infórmate, investiga y comunica*. España: ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoameric.).
- Holahan, C. J., Ragan, J. D., & Moos, R. H. (2016). Stress. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 485–493). Elsevier Science Ltd. doi: 10.1016/B978-0-12-809324-5.05724-2
- Jiménez, H, C. (2000) La estructura del significado en el texto: análisis semántico para la traducción. Granada: Comares.
- Lacon De Lucia, N, & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognition, metacognition, and writing. *Revista signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Lambert, S. (1988) *A Human Information Processing and Cognitive Approach to the Training of Simultaneous Interpreters*, en D. L. Hammond (ed.): 379–387.
- Lambert, S. (1991) Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa, *Meta* 36 (4): 586–594.
- Longley, P. (1978) An Integrated Programme for Training Interpreters, en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 45–56.
- Martínez, J. P. (2018). *Trata el estrés con PNL* (2da edición 2018 ed.). Editorial Universitaria Ramón Areces. Recuperado el febrero de 2020, de [https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl\\_49747/](https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl_49747/).

- Mfmer, M. F. (1998). *Mayo Clinic*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/tachycardia/symptoms-causes/syc-20355127>
- Mfmer, M. F. (2020). *Mayo Clinic*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/symptoms/shortness-of-breath/basics/definition/sym-20050890#:~:text=La%20dificultad%20para%20respirar%2C%20conocida,o%20una%20sensaci%C3%B3n%20de%20ahogo>.
- Mfmer., M. F. (2019). *Clinica Mayo*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/healthy-lifestyle/stress-management/in-depth/stress-symptoms/art-20050987#:~:text=El%20estr%C3%A9s%20que%20no%20se,la%20obesidad%20y%20la%20diabetes>.
- Morales M, A.(2015). El impacto psicológico en el intérprete. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá.
- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. EnD. Griffin (Ed.), *Human mind-animal mind* (pp. 201-224). New York: Springer.
- Kluwe, R. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. En E. Winert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31-64) Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Mackintosh, J. (1995) A Review of Conference Interpretation: Practice and Training, *Target 7* (1): 119–33.
- Márquez O.J.F (2016) Impacto psicológico. El estrés: causas, consecuencias y soluciones: intérprete de conferencias frente a intérprete en los servicios públicos. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2013.
- Martínez, J. P. (2018). *Trata el estrés con PNL* (2da edición 2018 ed.). Editorial Universitaria Ramón Areces. Recuperado el febrero de 2020, de [https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl\\_49747/](https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl_49747/).

- Martínez, M. y Calvache, O. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Mills, H., Reiss, N., & Dombek, M. (2008). Types of Stressors (Eustress Vs. Distress). *MentalHelp.Net*, 1. Retrieved from <https://www.mentalhelp.net/articles/types-of-stressors-eustress-vs-distress/>
- Molina, D. E. (2015). *Gestiopolis*. Obtenido de <https://www.gestiopolis.com/perspectivas-la-investigacion-cuantitativa-cualitativa-las-ciencias/>.
- Mora Rincones, O., (2010) Acontecimientos vitales, índice de reactividad al estrés, psicopatologías y rasgos de la personalidad, en pacientes con disfunción dolorosa de la articulación temporomandibular. Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moser, B. (1978) Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application, en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 353–368.
- Moser, B. (1983) Testing Interpreting Aptitude, en W. Wilss y G. Thome (eds.): 318–25.
- Myers, D. (2006), *Psicología*, Editorial Médica Panamericana: Madrid.
- Parkin, A.J. (1999) Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid: Panamericana, pág 3.
- Pereira N, L. M. (2009). Una Revisión Teórica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes De Éste En El Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 171–190. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/511/527>
- Pérez- D, J. (2005). Didáctica de la Interpretación Simultánea. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/1993>

- Pinazo Ca, D., & Jiménez I, A. (2002). Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: el caso de los intérpretes en período de formación. *Ansiedad Estrés*, 37-47.
- Pole, K (2009). Diseño de metodologías mixtas Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones: Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*. N. 60, p. 37-42.
- Prada, C. E., Martínez M. y Calvache, O (2019). Estrategias Metacognitivas de Regulación Empleadas por Intérpretes en formación y su relación con las manifestaciones de la ansiedad. Recuperado el 14 de febrero de 2020, de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/948>
- Regueiro, A. M. (19 de Julio de 2019). Universidad de Málaga. (S. d. Málaga, Ed.) Recuperado el 2020, de <https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>
- Rosas, M. R. (Enero de 2011). Trastorno de estrés postraumático. Enfoque desde la farmacia. *Elsevier*, 30(1), 34-38. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-trastorno-estres-postraumatico-enfoque-desde-X0212047X11911371>
- Riccardi, A., Marinuzzi, G., Zecchin, S. (2000) Interpretation and stress, *The Interpreters' Newsletter* n. 8/1998, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 1998, pp. 93-106
- Rivera, L. d. (2010). *Los síndromes de estrés*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado el 2020.
- Rivera V, P., Alonso C, C. y Sancho G, J., (2017) Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación”, *Revista Educación y Tecnología* 1-13.

- Sarada, P.A. & Ramkumar, B.. (2015). Positive stress and its impact on performance. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. 6. 1519-1522.
- Seleskovitch, D. y M. Lederer (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, OPOCE.
- Shiriáyev , A. F. (1982) *Пособие по синхронному переводу* [en español: Manual de interpretación simultánea]. Moscú: Bijschaya shkola.
- Sivasubramanian. (July de 2016). Eustress Vs Distress-A Review. *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 4(5), 12-15.  
[http://www.raijmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS\\_2016\\_vol04\\_issue\\_05\\_04.pdf](http://www.raijmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS_2016_vol04_issue_05_04.pdf)
- Smith, L. H., & Miller, A.(Septiembre de 2020). *American Psychological Association*.  
Obtenido de  
<https://www.apa.org/centrodeapoyo/tipos#:~:text=El%20manejo%20del%20estr%C3%A9s%20puede,duraci%C3%B3n%20y%20enfoques%20de%20tratamiento>.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Rev. Mal-Estar Subj*, 11–60. doi: 10.5020/23590777.3.1.10
- Selye, H. (1935). *Trata El Estrés Con PNL*, 19–22. Retrieved from  
<https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-1677.pdf>
- Selye, H. (1974), *Stress without distress*. J. B. Lippincott, Nueva York.

- Tolosa I, Echeverri M & A. (2019) Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters [Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro) *MonTI* 11, pp. 9-28.
- Thenmozhi, C. (2019) “Models of Metacognition.” *Shanlax International Journal of Education*, vol. 7, no. 2, 2019, pp. 1-4.
- Torres, A. ( n.d ). Recuperado el 24 de enero de 2022, de <https://www.kenhub.com/es/library/anatomia-es/sistema-nervioso-autonomo-sna>
- Van Dam, I. M. (1989) Strategies of Simultaneous Interpretation, en L. Gran y J. Dodds (eds.): 167-176.
- Valdivia Campos, C. (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, (7), 175–181.
- Valera, S. (2020). *Universitat de Barcelona*. Obtenido de Psicología Ambiental: Elementos Básicos. Recuperado de [http://www.ub.edu/psicologia\\_ambiental/unidad-4-tema-8-2-1](http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-2-1)
- Valero-Garcés, C (2006) El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos : un factor a tener en cuenta.. *Quaderns: Revista de Traducció*, (13), 141–154.
- Vargas, M. B. (Abril de 2013). Intervención metacognitiva en el aula virtual a través del uso de las herramientas de comunicación de la plataforma Dokeos, México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/128742229.pdf>
- Viaggio, S. (1988) Teaching Interpretation to Beginners: Or, How Not to Scare Them to

Death, en D. L. Hammond (ed.): 399–406.

Vindel, A. C. (2013). *Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés*. (U. C. Madrid, Editor) Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/seas/faq/estres.htm>

Zarco, V y Ardid, C. (1998), *El estrés laboral. Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones*.

## Anexos

### Anexo 1

# *Índice de reactividad al estrés*

*J.L.G. de Rivera, 1990*

Nombre.....

Apellidos.....

Sexo:      H....      M      ....      Edad:.....      Fecha      de  
hoy.....

El estrés es una respuesta automática del organismo ante situaciones que exigen mayor esfuerzo de lo ordinario, o en las que puede suceder algo peligroso, nocivo o desagradable.

Cada persona tiene una serie de reacciones características ante el estrés, y algunas de las más frecuentes se enumeran en la lista que sigue.

Según la intensidad de las respuestas marque con una cruz (X) el cero ("0") si no experimenta en absoluto esa reacción; el uno ("1") si la experimenta un poco; el dos ("2") si la experimenta moderada o medianamente; el tres ("3") si la experimenta con bastante intensidad y el cuatro ("4") si la experimenta con mucha intensidad.

0 = Nada en absoluto.

1 = Un poco.

2 = Moderadamente.

3 = Bastante.

4 = Mucho o extremadamente.



1. Inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo .....	0	1	2	3	4
2. Pérdida de apetito .....	0	1	2	3	4
3. Desentenderse del problema y pensar en otra cosa .....	0	1	2	3	4
4. Ganas de suspirar, opresión en el pecho, sensación de ahogo .....	0	1	2	3	4
5. Palpitaciones, taquicardia .....	0	1	2	3	4
6. Sentimientos de depresión y tristeza .....	0	1	2	3	4
7. Mayor necesidad de comer, aumento del apetito .....	0	1	2	3	4
8. Temblores, tics o calambres musculares .....	0	1	2	3	4
9. Aumento de actividad .....	0	1	2	3	4
10. Náuseas, mareos, inestabilidad .....	0	1	2	3	4
11. Esfuerzo por razonar y mantener la calma .....	0	1	2	3	4
12. Hormigueo o adormecimiento en las manos, cara, etc. ....	0	1	2	3	4
13. Molestias digestivas, dolor abdominal, etc. ....	0	1	2	3	4
14. Dolores de cabeza .....	0	1	2	3	4
15. Entusiasmo, mayor energía o disfrutar con la situación .....	0	1	2	3	4
16. Disminución de la actividad .....	0	1	2	3	4
17. Pérdida del apetito sexual o dificultades sexuales .....	0	1	2	3	4
18. Tendencia a echar la culpa a alguien o a algo .....	0	1	2	3	4
19. Somnolencia o mayor necesidad de dormir .....	0	1	2	3	4
20. Aprensión, sensación de estar poniéndose enfermo .....	0	1	2	3	4
21. Agotamiento o excesiva fatiga .....	0	1	2	3	4
22. Urinación frecuente .....	0	1	2	3	4
23. Rascarse, morderse las uñas, frotarse, etc. ....	0	1	2	3	4
24. Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad .....	0	1	2	3	4
25. Diarrea .....	0	1	2	3	4
26. Beber, fumar o tomar algo (chicle, pastillas, etc.) .....	0	1	2	3	4
27. Necesidad de estar solo sin que nadie le moleste .....	0	1	2	3	4
28. Aumento del apetito sexual .....	0	1	2	3	4
29. Ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, etc. ....	0	1	2	3	4
30. Tendencia a comprobar repetidamente si todo está en orden .....	0	1	2	3	4
32. Necesidad de estar acompañado y ser aconsejado .....	0	1	2	3	4

Cómo calcular el Índice de Reactividad al Estrés:

## Anexo 2

# *Escala de impacto del suceso de Horowitz*

Ésta es una lista de comentarios que suelen hacer las personas que han pasado por sucesos estresantes. Lea cada uno de ellos y decida con qué frecuencia le ha pasado lo mismo DURANTE LOS ÚLTIMOS SIETE DÍAS.

Escriba el suceso al que se refiere  
.....

Haga un círculo en el número que mejor describa la frecuencia de su experiencia. Si no le ha pasado en los últimos 7 días, marque NO (0). Por favor, marque siempre una de las opciones para cada ítem.

(0) No le ha pasado (1) Muy poco (2) De vez en cuando (3) Algunas cuantas veces (4) Muchas veces (5) Con muchísima frecuencia

1. He pensado sobre ello sin querer, ni tener intención de hacerlo ..... 0 1 2 3 4 5
2. He evitado dejarme llevar por la emoción cuando pensaba sobre el tema o me lo recordaban ..... 0 1 2 3 4 5
3. He intentado eliminarlo de mi memoria ..... 0 1 2 3 4 5
4. Me ha costado dormir porque me venían a la mente imágenes o pensamientos sobre el tema ..... 0 1 2 3 4 5
5. He tenido oleadas de fuertes emociones sobre el tema ..... 0 1 2 3 4 5
6. He tenido sueños sobre el tema ..... 0 1 2 3 4 5
7. Me he apartado de todo lo que me lo pudiera recordar ..... 0 1 2 3 4 5
8. He sentido como si no hubiera ocurrido o no hubiera sido real ..... 0 1 2 3 4 5
9. He procurado no hablar sobre ello ..... 0 1 2 3 4 5
10. Me han venido de golpe imágenes de ello a la mente ..... 0 1 2 3 4 5
11. Otras cosas me hacen pensar sobre ello ..... 0 1 2 3 4 5
12. Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas ..... 0 1 2 3 4 5
13. He intentado no pensar sobre ello ..... 0 1 2 3 4 5
14. Cualquier cosa que me lo recuerde me emociona ..... 0 1 2 3 4 5
15. Me siento como anestesiado, frío y como sin emociones acerca del tema ..... 0 1 2 3 4 5

Tomado con permiso de: Horowitz, M.J., Wilner, N., Álvarez, W.: "The impact of event scale. A measure of subjective stress". *Psychosomatic Medicine*, 1979, 41: 209-218. Traducción de la escala por J.L.G. de Rivera.

## Anexo 3

### Entrevista Semiestructurada

La siguiente entrevista semiestructurada se pretende llevar a cabo para la investigación titulada: "Características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del *distrés* en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea" por la estudiante de la Maestría en Traducción e Interpretación, Dora Estefany Niño Caldas. Dentro del procedimiento en general, se aplicaría este instrumento después de una tarea de interpretación simultánea que será llevada a cabo por los sujetos.

Es importante enfatizar, que el propósito principal de esta entrevista semi estructurada es el de rescatar detalles y momentos del ejercicio de interpretación que no se puedan identificar en los otros instrumentos. A su vez, de identificar experiencias metacognitivas directamente relacionadas con el ejercicio de interpretación simultánea. Entiéndase a experiencias metacognitivas, según [Efkides](#) (2006), como una faceta fundamental de la metacognición misma, y compete los sentimientos, juicios o valoraciones, entre otros.

A continuación, se presentarán las preguntas presupuestas para la entrevista, categorizadas en sentimientos, juicios y valoraciones. Es pertinente agregar, que el cuadro presentado a continuación es basado en aquel presentado por Prada, Martínez y Calvache (2019).

No.	Pregunta Principal	Possibles preguntas exploratorias
<b>Sentimientos</b>		
1	¿Que expectativas previas tenía frente al ejercicio de interpretación?	
2	¿En algún momento sintió alguna emoción negativa durante el ejercicio de interpretación?	¿y alguna emoción positiva?
<b>Juicios</b>		
3	¿Pensa que cometió algún error durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Cree que pudo solucionarlo?
4	¿Se arrepentió de alguna decisión que tomó durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Podría dar un ejemplo en el que haya sucedido?
<b>Valoraciones</b>		
5	¿Cree usted que el ejercicio era difícil?	¿Porque lo creyó así?
6	¿Está satisfecho/justifico con sus resultados en el ejercicio de interpretación?	¿Cree que pudo haber hecho diferente?

A continuación, se expondrá las teorías y fundamentos para cada pregunta según las secciones de sentimientos, juicios y valoraciones:

- **Sección "Sentimientos":** [Arumi](#) (2009) hace una mención importante sobre como el establecer conexiones (compañeros, profesores, entorno, etc) con el contexto es vital al momento de permitir que el estudiante desarrolle su metacognición de forma integral. Este, ligado con la capacidad de expresar cuestiones afectivas que permiten el reconocimiento y validez de las mismas.

Por consiguiente, las preguntas de esta sección permiten rastrear aspectos, que como menciona la autora, describir e identificar tales conexiones en este entorno en particular de la investigación.

- **Sección "Juicios":** Según [Stiles](#), el comúnmente denominado "estrés", puede tener resultados positivos o negativos denominados respectivamente como "Eustrés" o "Distrés". El *eustrés* es adaptativo y favorable, indicado para el desarrollo del bienestar, por el contrario, el *distrés* es lo contrario, produciendo un excesivo y desproporcionada activación psicofisiológica (Espinoza, Pernas, y González, 2018).

En las preguntas de esta sección se pretende indagar los "errores" cometidos y cual fue la respuesta adaptativa frente a ellos: favorable o desfavorable.

- **Sección "Valoraciones":** [Efkides](#) (2006) menciona como las experiencias metacognitivas tienen una consecuencia directa en la cognición. También poseen una serie de implicaciones en el aprendizaje, y en la autorregulación o la falta de esta, trae implicaciones sobre el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. Pertinentemente, según la Real Academia de la Lengua Española, "valorar" es: "reconocer, estimar o apreciar el merito de alguien o algo". Las preguntas de esta última sección, permiten identificar algunos aspectos de las experiencias metacognitivas por medio de las valoraciones a las implicaciones de las mismas.

Es importante para esta investigación el juicio de expertos, si existe alguna duda, sugerencia, cambio o comentario, sería de provecho para la investigación.

Muchas Gracias por su colaboración.

Dora Estefany Niño Caldas

Estudiante Maestría en Traducción e Interpretación

IV Cohorte

Universidad Autónoma de Manizales

doraeninoc@autonoma.edu.co

### Bibliografía

- [Arumi](#) Ribas, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología*, (13), 149.
- [Efkides](#), A. (2006). Metacognition and affect. What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3–14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Espinoza [Ortiz](#), A. A., Pernas Álvarez, I. A., y González Maldonado, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 697-717. Recuperado el 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>

## Anexo 4



"Características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea"  
 Dora Estefany Niño Caldas  
 Maestría en Traducción e Interpretación  
 IV Cohorte

### Entrevista Semiestructurada Prueba Piloto con Sujetos

La siguiente entrevista semiestructurada se pretende llevar a cabo para la investigación titulada: "Características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea" por la estudiante de la Maestría en Traducción e Interpretación, Dora Estefany Niño Caldas. El objetivo de esta investigación es el de Caracterizar las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés con relación a una tarea de interpretación simultánea. Dentro del procedimiento en general, se aplicaría este instrumento después de una tarea de interpretación simultánea que será llevada a cabo por los sujetos.

Es importante enfatizar, que el propósito principal de esta entrevista semi estructurada es el de rescatar detalles y momentos del ejercicio de interpretación que no se puedan identificar en los otros instrumentos. A su vez, de identificar experiencias metacognitivas directamente relacionadas con el ejercicio de interpretación simultánea. Entiéndase a experiencias metacognitivas, según [Efkildes](#) (2006), como una faceta fundamental de la metacognición misma, y compete los sentimientos, juicios o valoraciones, entre otros. En la entrevista semi estructurada se tendrán en cuenta estos conceptos.

A continuación, se expondrá las teorías y fundamentos para cada pregunta según las secciones de sentimientos, juicios y valoraciones:

El propósito de esta prueba piloto es el de expresar opinión frente a las preguntas expuestas en el siguiente cuadro y teniendo en cuenta el contexto del ejercicio y de la investigación. Es de vital importancia que exprese su opinión con respecto a la claridad de las preguntas, y en caso de cualquier duda, comunicarse con la investigadora. Sus opiniones pueden ser escritas en el segundo cuadro.

No.	Pregunta Principal	Posibles preguntas exploratorias
<b>Sentimientos</b>		
1	¿Que expectativas previas tenía frente al ejercicio de interpretación?	
2	¿En algún momento sintió alguna emoción negativa durante el ejercicio de interpretación?	¿y alguna emoción positiva?
<b>Juicios</b>		
3	¿Piensa que cometió algún error durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Cree que pudo solucionarlo?
4	¿Se arrepintió de alguna decisión que tomo durante el ejercicio de interpretación?	Si es así, ¿Podría dar un ejemplo en el que haya sucedido?
<b>Valoraciones</b>		
5	¿Cree usted que el ejercicio era difícil?	¿Porque lo creyó así?
6	¿Esta satisfecho/satisfecha con sus resultados en el ejercicio de interpretación?	¿Que cree que pudo haber hecho diferente?

N°	Pregunta Principal	Posibles preguntas exploratorias
<b>Sentimientos</b>		
1		
2		
<b>Juicios</b>		
3		
4		
<b>Valoraciones</b>		
5		
6		

- **Sección "Sentimientos":** [Arumi](#) (2009) hace una mención importante sobre como el establecer conexiones (compañeros, profesores, entorno, etc) con el contexto es vital al momento de permitir que el estudiante desarrolle su metacognición de forma integral. Este, ligado con la capacidad de expresar cuestiones afectivas que permiten el reconocimiento y validez de las mismas. Por consiguiente, las preguntas de esta sección permiten rastrear aspectos, que como menciona la autora, describir e identificar tales conexiones en este entorno en particular de la investigación.

- **Sección "Juicios":** Según [Sydes](#), el comúnmente denominado "estrés", puede tener resultados positivos o negativos denominados respectivamente como "Eustrés" o "Distrés". El eustrés es adaptativo y favorable, indicado para el desarrollo del bienestar, por el contrario, el distrés es lo contrario, produciendo un excesivo y desproporcionada activación psicofisiológica ([Espinoza, Pernas, y González, 2018](#)).

En las preguntas de esta sección se pretende indagar los "errores" cometidos y **cual** fue la respuesta adaptativa frente a ellos: favorable o desfavorable.

- **Sección "Valoraciones":** [Efkildes](#) (2006) menciona como las experiencias metacognitivas tienen una consecuencia directa en la cognición. También poseen una serie de implicaciones en el aprendizaje, y en la autorregulación o la falta de esta, trae implicaciones sobre el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. Pertinentemente, según la Real Academia de la Lengua Española, "valorar" es: "reconocer, estimar o apreciar el mérito de alguien o algo". Las preguntas de esta última sección, permiten identificar algunos aspectos de las experiencias metacognitivas por medio de las valoraciones a las implicaciones de las mismas.

A continuación, se presentarán las preguntas presupuestas para la entrevista, categorizadas en sentimientos, juicios y valoraciones. Es pertinente agregar, que el cuadro presentado a continuación es basado en aquel presentado por [Prada, Martínez y Calvache \(2019\)](#).

Muchas Gracias por su colaboración.

Dora Estefany Niño Caldas  
 Estudiante Maestría en Traducción e Interpretación  
 IV Cohorte  
 Universidad Autónoma de Manizales  
 dora.e.ninoc@autonoma.edu.co

### Bibliografía

[Arumi Ribas, M.](#) (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología*, (13), 149.

[Efkildes, A.](#) (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001

[Espinoza Ortiz, A. A., Pernas Álvarez, I. A., y González Maldonado, R.](#) (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 697-717. Recuperado el 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>

## Anexo 5



“Características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea”

Dora Estefany Niño Caldas  
Maestría en Traducción e Interpretación  
IV Cohorte

### GRUPO DE INVESTIGACIÓN CITERM Consentimiento Informado Prueba Piloto

**Investigación:** “Características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación simultánea”

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_

Yo, \_\_\_\_\_ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta prueba piloto, autorizo a Dora Estefany Niño Caldas, estudiante de la Universidad Autónoma de Manizales de la Maestría en Traducción e Interpretación, IV Cohorte, para la realización de los siguientes procedimientos:

1. \_\_\_\_ Prueba Piloto Entrevista Semiestructurada \_\_\_\_

Adicionalmente se me informó que:

- Mi participación en esta prueba piloto para la investigación es completamente libre y voluntaria, estoy en libertad de retirarme de ella en cualquier momento.
- No recibiré beneficio personal de ninguna clase por la participación en este proyecto de investigación.
- Toda la información obtenida y los resultados de la investigación serán tratados confidencialmente. Esta información será archivada en papel y medio electrónico. El archivo del estudio se guardará en la Universidad Autónoma de Manizales bajo la responsabilidad de los investigadores.
- Puesto que toda la información en este proyecto de investigación es llevada al anonimato, los resultados personales no pueden estar disponibles para terceras personas como empleadores, organizaciones gubernamentales, compañías de seguros u otras instituciones educativas. Esto también se aplica a mi cónyuge, a otros miembros de mi familia y a mis médicos.

Hago constar que el presente documento ha sido leído y entendido por mí en su integridad de manera libre y espontánea.

\_\_\_\_\_

Firma

Documento de identidad \_\_\_\_\_ No. \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_