



ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN EMPLEADAS POR
INTÉRPRETES EN FORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS MANIFESTACIONES DE
LA ANSIEDAD

CARMEN ELISA PRADA PRADA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN
MANIZALES
2019

ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN EMPLEADAS POR
INTÉRPRETES EN FORMACIÓN Y SU RELACIÓN CON LAS MANIFESTACIONES DE
LA ANSIEDAD

CARMEN ELISA PRADA PRADA

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

Tutores

MG. MÓNICA ADRIANA MARTÍNEZ CÓRDOBA

MG. ÓSCAR ANDRÉS CALVACHE DULCE

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

2019

RESUMEN

El presente trabajo caracteriza las estrategias metacognitivas de regulación (EMR) que los intérpretes en formación emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea con el fin de aportar una base empírica a la didáctica de la interpretación que aborde el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva no solo cognitiva sino también emocional.

Para ello se realizó una investigación con un enfoque cuantitativo de tipo positivo y un alcance descriptivo utilizando tres instrumentos de recolección de datos. El primero fue la Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) para la medición de las manifestaciones de ansiedad; el segundo fue una escala adaptada a partir de la revisión de la literatura y evaluada por expertos para la medición de las EMR en relación con las manifestaciones de ansiedad y el tercero fue un cuestionario de preguntas abiertas.

Se encontró que los estudiantes presentan mayormente manifestaciones cognitivas de ansiedad como inseguridad y emplean en su mayoría estrategias metacognitivas de evaluación. Sin embargo, los estudiantes no siempre son conscientes de las estrategias que usan ni de las respuestas de ansiedad que presentan. Además, los estudiantes emplean estrategias enfocadas principalmente en los posibles problemas del discurso como la velocidad o la terminología y, en menor medida, a las respuestas de ansiedad que estos problemas desencadenan como la evitación o la inseguridad.

Palabras claves: metacognición, ansiedad, manifestaciones de ansiedad, interpretación, interpretación simultánea

ABSTRACT

This paper characterizes the metacognitive regulatory strategies (MRS) that interpreters in training employ in relation to manifestations of anxiety in a simultaneous interpreting task in order to provide an empirical basis for the teaching of interpreting that addresses the student's learning process from a cognitive as well as an emotional perspective.

To this end, a quantitative research with a descriptive scope was carried out using three data collection instruments, the first was the Reduced Anxiety Scale based on the Inventory of Situations and Responses of Anxiety (ISRA) for the manifestations of anxiety measurement, the second was a scale created from the review of the literature and evaluated by experts for the measurement of MRS in relation to the manifestations of anxiety and the third was an open-ended questionnaire.

Students were found to exhibit mostly cognitive manifestations of anxiety such as insecurity and employ mostly metacognitive evaluation strategies. However, students are not always aware of the strategies they use or the anxiety responses they present. In addition, students employ strategies focused primarily on possible speech problems such as speed or terminology, and to a lesser extent on the anxiety responses that these problems trigger, such as avoidance or insecurity.

Keywords: metacognition, anxiety, manifestations of anxiety, interpretation, simultaneous interpretation

CONTENIDO

1	INTRODUCCIÓN	15
2	ANTECEDENTES	18
2.1	FACTORES PSICOLÓGICOS DE LOS ESTUDIANTES EN INTERPRETACIÓN	18
2.2	METACOGNICIÓN Y DIDÁCTICA	20
2.3	METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN	21
2.4	CONCLUSIONES DE LOS ANTECEDENTES	22
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	24
4	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.....	27
5	OBJETIVOS	28
5.1	OBJETIVO GENERAL.....	28
5.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	28
6	JUSTIFICACIÓN	29
7	MARCO TEÓRICO	32
7.1	METACOGNICIÓN.....	32
7.1.1	Estrategias Metacognitivas De Regulación.	34
7.1.2	Métodos De Evaluación Y Análisis.....	36
7.1.3	Metacognición Y Emoción.	38
7.2	ANSIEDAD	39
7.2.1	Diferencia Entre Ansiedad Y Estrés.	41
7.2.2	Diferencia Entre Ansiedad-Estado Y Ansiedad-Rasgo.	42
7.2.3	Manifestaciones De La Ansiedad.	42
7.3	INTERPRETACIÓN	44
7.3.1	Procesos Cognitivos En Interpretación.....	45
7.3.2	Problemas De La Interpretación Simultánea.	46
8	METODOLOGÍA.....	49
8.1	PERFIL DE LOS PARTICIPANTES.....	49
8.2	TAREA	50
8.3	INSTRUMENTOS.....	53
8.3.1	Escalas De Evaluación.....	53
8.3.2	Cuestionario De Preguntas Abiertas.	60

8.4	PROCEDIMIENTO.....	60
9	ANÁLISIS Y RESULTADOS	62
9.1	MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD.....	62
9.1.1	Manifestaciones Cognitivas De La Ansiedad.....	63
9.1.2	Manifestaciones Fisiológicas De La Ansiedad.....	71
9.1.3	Manifestaciones Motoras De La Ansiedad.....	81
9.2	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN.....	87
9.2.1	Planeación.....	88
9.2.2	Monitoreo.....	98
9.2.3	Evaluación.....	109
9.3	COMPARACIÓN ENTRE EMR Y MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD ...	120
9.3.1	Manifestaciones Cognitivas Y EMR	121
9.3.2	Manifestaciones Fisiológicas Y EMR	126
9.3.3	Manifestaciones Motoras Y EMR	129
10	DISCUSIÓN	134
10.1	MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD.....	134
10.2	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN.....	136
10.3	EMR Y SU RELACIÓN CON LAS MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD ..	138
11	CONCLUSIONES	140
12	RECOMENDACIONES.....	144
13	REFERENCIAS.....	146

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Tipología de los componentes metacognitivos.....	33
Tabla 2. Estrategias metacognitivas de regulación.....	35
Tabla 3. Manifestaciones de la ansiedad.....	43
Tabla 4. Escala Reducida de Ansiedad.....	54
Tabla 5. Categorización teórica	55
Tabla 6. Ítems de evaluación de EMR.....	58
Tabla 7. Indicadores de calificación para juicio de expertos	59
Tabla 8. Cuestionario de preguntas abiertas	60
Tabla 9. Tabla de distribución de frecuencias para “Me preocupo fácilmente”.....	65
Tabla 10. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo pensamientos o sentimientos negativos”	66
Tabla 11. Tabla de distribución de frecuencias para “Me siento inseguro de mí mismo”	67
Tabla 12. Tabla de distribución de frecuencias para “Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”	69
Tabla 13. Tabla de distribución de frecuencias para “Siento miedo”.....	70
Tabla 14. Tabla de distribución de frecuencias para “Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos”	73
Tabla 15. Tabla de distribución de frecuencias para “Me tiemblan las manos o las piernas”.....	74
Tabla 16. Tabla de distribución de frecuencias para “Me duele la cabeza”	75
Tabla 17. Tabla de distribución de frecuencias para “Mi cuerpo está en tensión”.....	76
Tabla 18. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa”	77
Tabla 19. Tabla de distribución de frecuencias para “Me falta el aire y mi respiración es muy agitada”	79
Tabla 20. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo escalofríos y tiritito aunque no haga mucho frío”	80
Tabla 21. Tabla de distribución de frecuencias para “Trato de rehuir o evitar alguna situación”	82
Tabla 22. Tabla de distribución de frecuencias para “Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”	84

Tabla 23. Tabla de distribución de frecuencias para “Quedo paralizado o mis movimientos son torpes”	85
Tabla 24. Tabla de distribución de frecuencias para “Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal”	86
Tabla 25. Tabla de distribución de frecuencias para “Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades”	90
Tabla 26. Tabla de distribución de frecuencias para “Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación”	91
Tabla 27. Tabla de distribución de frecuencias para “Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas”	93
Tabla 28. Tabla de distribución de frecuencias para “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación”	94
Tabla 29. Tabla de distribución de frecuencias para “Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación”	96
Tabla 30. Tabla de distribución de frecuencias para “Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés)”	97
Tabla 31. Tabla de distribución de frecuencias para “Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa”	100
Tabla 32. Tabla de distribución de frecuencias para “Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación”	101
Tabla 33. Tabla de distribución de frecuencias para “Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración”	103
Tabla 34. Tabla de distribución de frecuencias para “Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida”	104
Tabla 35. Tabla de distribución de frecuencias para “Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias”	106
Tabla 36. Tabla de distribución de frecuencias para “Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación”	107

Tabla 37. Tabla de distribución de frecuencias para “Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación”	110
Tabla 38. Tabla de distribución de frecuencias para “Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación”	112
Tabla 39. Tabla de distribución de frecuencias para “Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación”	113
Tabla 40. Tabla de distribución de frecuencias para “Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades”	114
Tabla 41. Tabla de distribución de frecuencias para “Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas”	116
Tabla 42. Tabla de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que se me sentí seguro”	117
Tabla 43. Tabla de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades”	118
Tabla 44. Relación entre ítems por variable	121

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Representación del proceso emocional	40
Figura 2. Diseño metodológico.....	49
Figura 3. Muestra del proceso de selección de tarea	52
Figura 4. Resumen de selección de tarea	53
Figura 5. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones de ansiedad.....	63
Figura 6. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas de ansiedad ..	64
Figura 7. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me preocupo fácilmente”.....	66
Figura 8. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo pensamientos o sentimientos negativos”	67
Figura 9. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me siento inseguro de mí mismo”	68
Figura 10. Gráfica de distribución de frecuencias para “Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”	70
Figura 11. Gráfica de distribución de frecuencias para “Siento miedo”.....	71
Figura 12. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas de la ansiedad.....	72
Figura 13. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos”	74
Figura 14. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me tiemblan las manos o las piernas”..	75
Figura 15. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me duele la cabeza”	76
Figura 16. Gráfica de distribución de frecuencias para “Mi cuerpo está en tensión”.....	77
Figura 17. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa”	78
Figura 18. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me falta el aire y mi respiración es muy agitada”	79
Figura 19. Gráfica de distribución de frecuencias para “Siento mareo”.....	80
Figura 20. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío”	81
Figura 21. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras de la ansiedad	81
Figura 22. Gráfica de distribución de frecuencias para “Trato de rehuir o evitar alguna situación”	83

Figura 23. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”	84
Figura 24. Gráfica de distribución de frecuencias para “Quedo paralizado o mis movimientos son torpes”	85
Figura 25. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal”	86
Figura 26. Gráfica de distribución de frecuencias para EMR.....	88
Figura 27. Gráfica de distribución de frecuencias para planeación	89
Figura 28. Gráfica de distribución de frecuencias para “Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades”	91
Figura 29. Gráfica de distribución de frecuencias para “Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación” 92	
Figura 30. Gráfica de distribución de frecuencias para “Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas”	93
Figura 31. Gráfica de distribución de frecuencias para “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación”	95
Figura 32. Gráfica de distribución de frecuencias para “Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación”	96
Figura 33. Gráfica de distribución de frecuencias para “Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés)”	98
Figura 34. Gráfica de distribución de frecuencias para monitoreo	99
Figura 35. Gráfica de distribución de frecuencias para “Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa”	100
Figura 36. Gráfica de distribución de frecuencias para “Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación”	102
Figura 37. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración”	103
Figura 38. Gráfica de distribución de frecuencias para “Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida”	105

Figura 39. Gráfica de distribución de frecuencias para “Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias”	106
Figura 40. Gráfica de distribución de frecuencias para “Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación”	108
Figura 41. Gráfica de distribución de frecuencias para evaluación	109
Figura 42. Gráfica de distribución de frecuencias para “Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación”	111
Figura 43. Gráfica de distribución de frecuencias para “Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación”	112
Figura 44. Gráfica de distribución de frecuencias para “Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación”	114
Figura 45. Gráfica de distribución de frecuencias para “Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades”	115
Figura 46. Gráfica de distribución de frecuencias para “Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas”	116
Figura 47. Gráfica de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que se me sentí seguro”	118
Figura 48. Gráfica de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades”	119
Figura 49. Gráfica de distribución de frecuencias para EMR en relación con las manifestaciones de la ansiedad	120
Figura 50. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y EMR	122
Figura 51. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de planeación	123
Figura 52. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de monitoreo	124
Figura 53. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de evaluación	125
Figura 54. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y EMR ...	126
Figura 55. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategia de planeación	127

Figura 56. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategias de monitoreo	128
Figura 57. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategias de evaluación	129
Figura 58. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y EMR.....	130
Figura 59. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de planeación	131
Figura 60. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de monitoreo	132
Figura 61. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de evaluación	133

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA.....	155
ANEXO 2. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN (VERSIÓN FINAL).....	157
ANEXO 3. ESCALA REDUCIDA DE ANSIEDAD.....	159
ANEXO 4. CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS.....	160
ANEXO 5. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO	161

1 INTRODUCCIÓN

La siguiente investigación, bajo la línea de didáctica de la traducción y la interpretación, surge del interés en profundizar aspectos relacionados con el uso de estrategias metacognitivas en el aprendizaje de la interpretación. Principalmente, cómo los intérpretes en formación regulan sus emociones a través de estrategias metacognitivas de regulación durante la práctica.

A partir de una revisión de antecedentes se encontró, en primer lugar, la presencia de niveles considerables de ansiedad en intérpretes en formación que al parecer los estudiantes son capaces de afrontar. En segundo lugar, se encontró que en estudiantes universitarios las estrategias metacognitivas están relacionadas con el control emocional y, por lo tanto, las estrategias metacognitivas de regulación (EMR) guardan relación con la ansiedad en estudiantes. Por último, se encontró que en las últimas décadas se ha comenzado a incorporar el concepto de metacognición en la didáctica de la traducción y la interpretación en relación con estrategias de planeación, regulación y evaluación que permitan a los estudiantes reflexionar y regular metacognitivamente su proceso de aprendizaje.

Así pues, se hace evidente una escasez de información en relación con los procesos metacognitivos que intérpretes en formación realizan para afrontar la ansiedad lo cual plantea el problema del desconocimiento acerca de las estrategias que los intérpretes utilizan para controlar la ansiedad ante una tarea interpretativa.

Partiendo del supuesto de que los estudiantes en interpretación utilizan EMR en relación con la ansiedad, así como lo hacen los estudiantes universitarios en general, el presente trabajo tenía como objetivo caracterizar las estrategias metacognitivas de regulación que los intérpretes en formación emplean y su relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea.

Esto con el fin de aportar una base empírica a la didáctica de la interpretación que aborde el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva no solo cognitiva sino también emocional. La investigación aporta información que puede servir de punto de partida en el desarrollo de métodos de afrontamiento y así poder explorar a futuro caminos

para diseñar intervenciones de entrenamiento efectivas que sirvan de referencia a los estudiantes para afrontar las manifestaciones de la ansiedad.

La investigación se estructura a partir de tres pilares fundamentales: las EMR, las manifestaciones de la ansiedad y como estas dos variables se relacionan en el proceso de la interpretación simultánea. Esto bajo una perspectiva cognitiva y por lo tanto emotiva, pues todo proceso cognitivo conlleva un proceso emotivo.

Para realizar el estudio se diseñó una metodología con enfoque cuantitativo de tipo positivo y un alcance descriptivo utilizando tres instrumentos de recolección de datos: 1) La Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) para la medición de las manifestaciones de ansiedad; 2) Una escala de evaluación de las EMR en relación con las manifestaciones de ansiedad adaptada a partir de la revisión de la literatura y evaluada por expertos y; 3) Un cuestionario de preguntas abiertas para obtener mayor información de los sujetos y dar soporte a los datos recolectados por los otros dos instrumentos.

En resumen, se encontró principalmente una mayor presencia de manifestaciones cognitivas de ansiedad como inseguridad, así como el uso de estrategias metacognitivas de evaluación. Sin embargo, los estudiantes no siempre parecen ser conscientes ni de las estrategias que usan ni de las manifestaciones de ansiedad que la tarea genera. Se encontró también que los estudiantes se enfocan más en problemas del discurso como la velocidad o la terminología y menos en las respuestas de ansiedad que estos problemas desencadenan como la evitación o la inseguridad.

En el presente documento se presenta la revisión de antecedentes analizados que llevaron a encontrar la falta de estudios con respecto a las EMR y la ansiedad. Estos estudios se organizan a partir de tres ejes temáticos: los factores psicológicos de los estudiantes, la metacognición y sus aportes a la didáctica en general, y la metacognición en la didáctica de la interpretación.

Seguido de esto se presenta y describe el problema encontrado y la importancia de su investigación. Aquí se presenta el supuesto del cual parte la investigación, así como los aportes que este trabajo tiene en la investigación de la didáctica de la interpretación y, por

lo tanto, en la enseñanza de la misma. También se presentan la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos.

Luego se presenta el marco teórico bajo el cual se fundamentó el proyecto de investigación. El marco teórico se estructura a partir de los tres conceptos principales que son la metacognición, la ansiedad y la interpretación, haciendo mayor énfasis en las EMR, las manifestaciones de la ansiedad y la interpretación simultánea. Asimismo, se desarrolla la articulación teórica de los tres conceptos y se hacen algunas diferenciaciones conceptuales pertinentes como la diferencia entre ansiedad y estrés.

Enseguida, se presenta el diseño metodológico que se llevó a cabo, explicando los criterios de selección de sujetos, el proceso de selección de tarea, los instrumentos de recopilación de datos y el proceso de prueba que se llevó a cabo. En este apartado, además, se explica en detalle el proceso de adaptación de la escala para la medición de las EMR en relación con las manifestaciones de la ansiedad.

Finalmente, se presentan los resultados organizados a partir de las variables y los objetivos específicos del trabajo: manifestaciones cognitivas, manifestaciones fisiológicas, manifestaciones motoras, estrategias de planeación, estrategias de monitoreo, estrategias de evaluación y las relaciones entre las mismas.

Se presentan también la discusión de los resultados y las conclusiones donde se discuten los hallazgos de la investigación, así como las recomendaciones de la investigación en consideración a las implicaciones didácticas en la formación de intérpretes y las limitaciones de la investigación.

2 ANTECEDENTES

Los estudios de interpretación en el ámbito académico se caracterizan por tener múltiples enfoques, como por ejemplo el enfoque lingüístico que estudia los textos orales y sus respectivas interpretaciones en relación a cuestiones como calidad o precisión; o el enfoque cognitivo que considera los procesos mentales que realiza el sujeto al momento de realizar una interpretación.

Uno de estos enfoques es también la didáctica de la interpretación, el cual hoy en día es muy relevante y representa un tema fundamental de investigación (Renau, 2010). A pesar de que la formación de intérpretes profesionales sigue siendo todavía un proceso en desarrollo, especialmente a nivel nacional, cada vez se enfatiza más el papel del sujeto en su propia formación. Es por eso que bajo este enfoque la siguiente investigación aporta una base empírica que aborda el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva no solo cognitiva sino también emocional.

A fin de analizar y comprender los referentes investigativos bajo este campo se realizó una revisión de antecedentes. En el siguiente apartado se discuten algunas investigaciones rescatando sus aportes desde la didáctica de la interpretación, más específicamente a partir de una perspectiva de los factores psicológicos de los estudiantes, la metacognición y sus aportes a la didáctica en general y el trabajo conjunto que se ha realizado de la metacognición en la didáctica de la interpretación.

2.1 FACTORES PSICOLÓGICOS DE LOS ESTUDIANTES EN INTERPRETACIÓN

Dentro del estudio de los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje de los intérpretes en formación, se ha estudiado la asociación de la ansiedad y el estrés¹ en el proceso de aprendizaje de los intérpretes en formación (Arnaiz-Castro y

¹ Los autores trabajan la ansiedad como estado emocional inmediato que puede cambiar con el tiempo caracterizado por una combinación de sentimientos de tensión, aprehensión y nerviosismo, pensamientos y preocupaciones desagradables, acompañados de manifestaciones fisiológicas (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016). El estrés se comprende como un proceso de adaptación más amplio que ocurre cuando un individuo

Pérez-Luzardo, 2016; Chiang, 2009; Jiménez y Pinazo, 2001), evidenciando que estos son fenómenos que con frecuencia se presentan en el aula y tienen consecuencias físicas y psicológicas en los estudiantes. Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo (2016) encontraron en una muestra de 153 estudiantes que 87,58% de ellos experimentaron ansiedad media a alta. Lo cual concuerda con el estudio de Jiménez y Pinazo (2001) donde la muestra completa de 197 participantes mostró niveles de ansiedad media a alta, y el estudio de Chiang (2009) donde casi un tercio de la muestra de 327 estudiantes mostró niveles de ansiedad a causa del uso de la lengua extranjera. Estos estudios, además, muestran una relación entre la ansiedad y el autoconcepto académico (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016), el temor a hablar en público (Jiménez y Pinazo, 2001) y el uso de la lengua extranjera (Chiang, 2009).

Aunque estos estudios concuerdan en que los estudiantes en interpretación experimentan niveles considerables de ansiedad, estos no interfieren negativamente la práctica interpretativa, puesto que los estudiantes son capaces de realizar las tareas requeridas. Esto evidencia la función adaptativa de la ansiedad y sugiere que los estudiantes ya utilizan estrategias para afrontarla.

Bajo esta idea de la gestión de las emociones, las investigaciones enfocadas en los intérpretes han estudiado la importancia de las habilidades psicológicas de los sujetos y cómo la enseñanza explícita de estas puede ayudar a mejorar la práctica profesional y complementar las habilidades técnicas de los intérpretes (Atkinson y Crezee, 2014). Las investigaciones han encontrado, además, que factores como el reconocimiento y manejo de las emociones propias y de los demás (Hsieh y Nicodemus, 2015) y la incertidumbre sobre las habilidades profesionales (Belenkova, 2017) interfieren en la elección de estrategias para solucionar problemas durante la práctica. Desde esta perspectiva, los estudios concuerdan en la importancia de desarrollar métodos de entrenamiento que permitan a los intérpretes novatos ser capaces de adaptarse a diferentes situaciones a través de estrategias efectivas de regulación. Precisamente, Belenkova (2017) sugiere la incorporación de

siente que los requisitos ambientales claramente exceden los recursos disponibles que tiene para afrontarlos (Jiménez y Pinazo, 2001).

elementos de formación psicológica en intérpretes en formación para que estos sean capaces de enfrentar la ansiedad, la incertidumbre y el miedo durante sus primeras experiencias.

2.2 METACOGNICIÓN Y DIDÁCTICA

La metacognición es un concepto que se ha estudiado desde la didáctica de diferentes áreas del conocimiento con el fin de determinar los factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes. Se ha estudiado su relación con el género y el nivel educativo desarrollando la regulación metacognitiva en el estudiante cuando este es un participante activo a nivel metacognitivo, motivacional y comportamental (Hashempour, Ghonsooly y Ghanizadeh, 2015; Aljaberi y Gheith, 2015; Teves, Tantiado y Teves, 2014). Estos estudios coinciden en que el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva son habilidades que pueden afectar el desempeño y se clasifican generalmente como factores individuales que varían de persona a persona y tienden a cambiar dependiendo del tipo de personalidad, la experiencia, el nivel educativo, etc.

Se ha estudiado también la relación de la metacognición con aspectos característicos de la ansiedad como la preocupación y la confianza en la toma de decisiones (Massoni, 2014) y las expectativas (Sherman, Seth, Barrett y Kanai, 2015), los estudios evidencian cómo las estrategias metacognitivas pueden mejorar el control emocional y disminuir los niveles de ansiedad vinculando las emociones con un aumento de las capacidades y la sensibilidad metacognitiva.

La idea de que la metacognición está influenciada por estados emocionales como la ansiedad se relaciona con los estudios que indican que la metacognición también varía en función a la inteligencia emocional, entendida como la capacidad de distinguir, evaluar y expresar emociones con exactitud. El estudio realizado en estudiantes universitarios por Mahasneh (2014) encontró que un mayor nivel de regulación metacognitiva está relacionado con un alto nivel de regulación emocional, esto puesto que los procesos cognitivos suelen ir acompañados de una serie de pensamientos emocionales adicionales relevantes para los procesos de regulación, de esta manera las experiencias metacognitivas, los sentimientos y juicios metacognitivos que se producen durante el desempeño de una

tarea, tienen un lugar único en la auto y coregulación del comportamiento en el proceso de aprendizaje (Efklides, 2005).

Estos hallazgos concuerdan con la investigación de Zafari y Biriab (2014) en la que se estudió la influencia de la regulación emocional en el uso de estrategias para el aprendizaje de lenguas en el cual se estableció una relación significativa entre estrategias de aprendizaje y regulación emocional, donde la estrategia más utilizada por los estudiantes es la metacognición para fomentar el éxito académico, reduciendo la ansiedad y los sentimientos negativos durante el proceso de aprendizaje.

Asimismo, Cely (2016) encontró en una población de estudiantes universitarios colombianos que los estudiantes con niveles altos de ansiedad solían utilizar en mayor medida estrategias metacognitivas de planeación. Sin embargo, la ejecución real de las mismas se veía limitada debido a las manifestaciones de la ansiedad, más específicamente a las manifestaciones cognitivas como las autocogniciones negativas, afirmaciones relacionadas con su inteligencia, memoria y capacidad para resolver problemas, haciendo que se disminuyera la monitorización de tales estrategias.

2.3 METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA INTERPRETACIÓN

El estudio de la metacognición en la didáctica de la interpretación se ha enfocado en las estrategias de regulación metacognitiva y evaluación, y los métodos para la reflexión y la explicitación de su proceso de aprendizaje desarrollando herramientas, como cuestionarios, guías y diarios que permitan la verbalización de la reflexión metacognitiva (Arumí, 2009; Doğan, Arumí y Mora-Rubio, 2009). Una de estas herramientas es la pauta metacognitiva diseñada por Arumí (2009) la cual fomenta en el estudiante un análisis de factores principalmente metodológicos y técnicos para así ser capaz de organizar su conocimiento y crear estrategias que le ayuden a afrontar la práctica. Si bien algunas de las herramientas metacognitivas desarrolladas tienen componentes afectivos, su alcance y los factores que trabajan es limitado.

Más específicamente una de las herramientas desarrolladas por Doğan et. al. (2009) busca crear consciencia en el estudiante de sus experiencias metacognitivas como las trabaja Efklides (2005) y así ayudar al estudiante a desarrollar su lenguaje metacognitivo.

La lista de verificación de “discurso interno” trabaja los sentimientos de dificultad, familiaridad, satisfacción, entre otros, a lo largo de las diferentes fases del proceso interpretativo incluyendo aspectos afectivos como afrontar el estrés. Puesto que la herramienta fue desarrollada a través de entrevistas retrospectivas con estudiantes, esto sugiere que la metacognición permite a los estudiantes reflexionar y controlar no solo sus procesos cognitivos sino también sus procesos afectivos.

Lo anterior coincide con investigaciones que sugieren que la práctica reflexiva en intérpretes ayuda a la motivación, adaptación y evaluación de las capacidades propias en intérpretes novatos a través del desarrollo de estrategias metacognitivas (Dangerfield, Napier, 2016) y que tales estrategias de regulación son factores importantes tanto en el proceso de aprendizaje como en el proceso de interpretación (Englund y Tiselius, 2016).

2.4 CONCLUSIONES DE LOS ANTECEDENTES

A partir del análisis de los estudios anteriormente mencionados se encuentra, en primer lugar, que existe un desacuerdo terminológico en cuanto conceptos importantes como la ansiedad y el estrés en el área de la interpretación y la didáctica de la interpretación, pues si bien existe un consenso de que la ansiedad es una variable importante, no existe un constructo conceptual claro o no se hace una diferenciación concreta con el estrés, llegando incluso en algunos casos a equiparar los dos conceptos. Incluso cuando se trabaja el estrés como un constructo más amplio en el cual se integra la ansiedad, al momento de realizar la medición del estrés se trabajan cuestionarios de niveles de ansiedad haciendo de esta manera desaparecer la distinción conceptual.

A pesar de los desacuerdos terminológicos, los estudios coinciden en que la ansiedad, entendida como una respuesta emocional caracterizada por sentimientos de tensión, aprehensión y nerviosismo a causa de una situación específica, es un factor que influye de manera transversal tanto el proceso de aprendizaje de un sujeto como la práctica interpretativa; así pues los intérpretes en formación se ven doblemente afectados por este fenómeno y “[i]t is therefore of the utmost importance that they develop and carry out classroom techniques that help trainees to reduce anxiety levels and enable them to exploit their resources to the full.” (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016).

Así pues, de los estudios se rescata la importancia de hacer una distinción entre el estrés y la ansiedad en los estudios de interpretación con el fin de aportar en la construcción de una línea de investigación sólida sobre factores psicológicos en los estudios de interpretación, enfocándose en este caso en la ansiedad. Esto teniendo en cuenta que los instrumentos utilizados en los diferentes estudios para la medición de los niveles de ansiedad (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale* y *State-Trait Anxiety Inventory*) a pesar de provenir de disciplinas diferentes, aprendizaje de lenguas y psicología, ambos evalúan condiciones de aprensión, tensión, nerviosismo y preocupación, es decir la ansiedad como una emoción temporal que depende de un acontecimiento concreto.

Ahora, las investigaciones también coinciden en que la metacognición es una estrategia que ha demostrado ayudar en el aprendizaje a través del conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos. Teniendo en cuenta también que los procesos metacognitivos involucran estrategias emocionales de monitoreo y regulación metacognitiva, se vuelve necesario que el estudiante sea capaz de regular sus emociones para poder ser consciente sobre su propio pensamiento.

De esta manera surge la relación entre estrategias metacognitivas de regulación para identificar, regular y afrontar la ansiedad presente en intérpretes en formación. Los estudios mencionados anteriormente dan pie a pensar que la metacognición es una estrategia que los estudiantes utilizan o pueden llegar a utilizar para el control de respuestas emocionales, como la ansiedad, ante el proceso de aprendizaje.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Actualmente, los enfoques didácticos enfatizan el papel del sujeto en su propia formación situando al aprendiz en el centro del proceso de aprendizaje. Esto ha traído consigo un cambio en la perspectiva de la investigación en la didáctica de la interpretación, pasando de una perspectiva centrada en el maestro, a una perspectiva centrada en el aprendiz (Renau, 2010). Desde esta perspectiva, se considera que en el aprendizaje de la interpretación entran en juego múltiples factores, entre ellos los factores afectivos y su influencia en el proceso de aprendizaje. Es por ello que diversos autores subrayan la importancia de la inclusión de factores emocionales en la formación de intérpretes (Atkinson y Crezee, 2014; Hsieh y Nicodemus, 2015).

Se ha encontrado que uno de estos factores emocionales asociado al proceso y aprendizaje de la interpretación es la ansiedad, comprendida como una respuesta emocional es decir *“un proceso desencadenado por la valoración cognitiva de una situación que produce una alteración de la activación del organismo.”* (Fernandez-abascal, Martin, Dominguez, 2009, p.297). Ésta a su vez cumple una función adaptativa, pues genera una focalización de la atención hacia estímulos particulares considerados relevantes, y produce un sesgo en los procesos de aprendizaje, pues influye en la retención de hechos relacionados con la emoción.

Si bien existe una escasez de información sobre la ansiedad en la interpretación, existen evidencias sobre la presencia de niveles considerables de ansiedad en intérpretes novatos o en formación (Belankova, 2017; Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016; Jiménez y Pinazo, 2001; Chiang, 2009). Cabe resaltar, además, que si bien los estudios no hacen una diferenciación clara entre el estrés y la ansiedad estos concuerdan en que la ansiedad es una manifestación del estrés (Jiménez y Pinazo, 2001), siendo este último un proceso de adaptación más amplio que produce una respuesta emotiva, que con mayor frecuencia es la ansiedad.

Asimismo, se han encontrado estudios que asocian la ansiedad en el proceso de aprendizaje de la interpretación con el uso de la lengua extranjera (Chiang, 2009), el auto concepto académico y la falta de confianza (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016), el

miedo a hablar en público (Jiménez y Pinazo, 2001) y la incertidumbre sobre las habilidades profesionales (Belankova, 2017), estos factores se pueden enmarcar bajo una perspectiva cognitiva de la ansiedad como manifestaciones cognitivas, es decir pensamientos o ideas de carácter subjetivo que influyen en el funcionamiento del sujeto (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002).

Se encontró también que, si bien existen estas manifestaciones de ansiedad en intérpretes en formación, éstas no afectan el rendimiento o desarrollo de la tarea interpretativa lo cual da pie a pensar que los estudiantes son capaces de afrontar su ansiedad logrando que esta cumpla con su función adaptativa. Sin embargo, se encontró una escasez de estudios que identifiquen las estrategias que se utilizan para afrontar tales manifestaciones de la ansiedad.

Asimismo, los estudios se han realizado en mayor parte en la práctica de la interpretación consecutiva, pero en menor medida en otros tipos de interpretación como simultánea o traducción a la vista. Los estudios encontrados sobre ansiedad realizados en interpretación tampoco consideran la idea de que existen desencadenantes característicos del discurso original que producen problemas como lo plantea Gile (1995), los cuales pueden causar ansiedad y asimismo podrían abordarse desde las EMR.

En las investigaciones también se observó que la metacognición es una estrategia de aprendizaje que permite a los estudiantes reflexionar no solo sobre sus procesos cognitivos sino también sobre sus procesos afectivos (Doğan *et al.*, 2009). En el campo del aprendizaje de lenguas, por ejemplo, se ha encontrado que aquellos sujetos con un mayor nivel de regulación emocional utilizan en su mayoría estrategias metacognitivas de aprendizaje (Zafari y Biriab, 2014). De igual manera, se encontró que la metacognición se ve afectada por las manifestaciones de la ansiedad en situaciones académicas, Cely (2016) encontró que la ansiedad aumenta el uso de estrategias de planificación y disminuye el uso de estrategias de monitoreo.

A partir de estas ideas surge el problema bajo el cual se realiza el siguiente trabajo de investigación: el desconocimiento acerca de qué estrategias emplean los estudiantes de interpretación para afrontar la ansiedad durante las tareas interpretativas que hacen parte del proceso de aprendizaje. Así pues, en consideración a los antecedentes analizados se puede

plantar el supuesto de que los estudiantes de interpretación utilizan EMR en relación con las manifestaciones de la ansiedad, así como lo hacen los estudiantes de lenguas y los estudiantes universitarios en general.

Ahora bien, el uso de estas EMR por intérpretes en formación puede no ser explícito; es decir, que los estudiantes puede que utilicen estas estrategias sin saber que se trata de estrategias metacognitivas puesto que desde la teoría se plantea que el conocimiento metacognitivo no necesariamente debe ser explícito para poder utilizarse (Schraw, Crippen y Hartley, 2006).

En consideración a lo anterior, es pertinente estudiar las EMR que los estudiantes emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea, así como lo menciona Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo (2016) “*research should collect data regarding the coping strategies students already use and those with which they need to familiarize themselves*”. Esto con el fin de aportar una base empírica a la didáctica de la interpretación que aborde el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva no solo cognitiva, sino también emocional. Esto a su vez permitiría explorar a futuro caminos para diseñar intervenciones de entrenamiento efectivas para la regulación de la ansiedad en intérpretes en formación a través de la reflexión metacognitiva, permitiendo que el estudiante no sólo planifique, sino que también regule y evalúe las estrategias que planifica.

4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué características tienen las estrategias metacognitivas de regulación que los intérpretes en formación emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea?

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Caracterizar las estrategias metacognitivas de regulación que los intérpretes en formación emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar las manifestaciones de la ansiedad presentes en intérpretes en formación en una tarea de interpretación simultánea.
- Identificar las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación que los intérpretes en formación emplean en una tarea de interpretación simultánea.
- Describir las estrategias metacognitivas de regulación que los intérpretes en formación emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea.

6 JUSTIFICACIÓN

La metacognición es un concepto de la psicología cognitiva que se ha aplicado a la didáctica de diferentes áreas del conocimiento con el fin de determinar los factores que influyen en el éxito académico de los estudiantes. En las últimas décadas, también se ha comenzado a incorporar este concepto en la didáctica de la traducción y la interpretación, en relación con estrategias de planeación, regulación y evaluación, que permitan a los estudiantes reflexionar y regular metacognitivamente su proceso de aprendizaje a fin de crecer y mejorar, siendo capaces de adaptarse fácilmente a su entorno.

Esta inclusión de la metacognición en la didáctica de la interpretación ha traído consigo nuevas perspectivas de investigación, pues se pasa de una perspectiva centrada en el maestro, a una perspectiva centrada en el aprendiz (Renau, 2010). Trabajos tanto a nivel nacional como internacional trabajan el desarrollo de herramientas que permiten medir, guiar y evaluar la práctica reflexiva de traductores (Fernández, 2008; Martínez y Calvache, 2015) e intérpretes (Arumí, 2009; Doğan et al., 2009). Arumí (2009) afirma que el objetivo de tal práctica reflexiva es que los estudiantes sean capaces de analizar y modificar los pensamientos de manera autónoma según sus necesidades, haciendo que afronten mejor la práctica.

Este innovador enfoque en la didáctica de la interpretación se ha centrado principalmente en aspectos como la escucha, la atención y concentración, la memoria, el análisis del discurso, y la toma de notas, entre otras (Arumí, 2009); y menos en aspectos emotivo-afectivos como lo es la ansiedad, a pesar de que diferentes autores evidencien la presencia de síntomas de ansiedad en intérpretes novatos o en formación (Belankova, 2017; Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016). Si bien algunas de las herramientas metacognitivas desarrolladas tienen componentes afectivos como el control del estrés (Doğan et al., 2009), su alcance y los factores que trabajan es limitado.

En consideración a lo anterior, el desarrollo de un enfoque metacognitivo que trabaje la ansiedad aportaría en el desarrollo de una línea de investigación sólida sobre los factores psicológicos que influyen en los intérpretes en formación. Es bajo esta perspectiva que se ubica el aporte de este trabajo de investigación, el proyecto aporta una base empírica

a la didáctica de la interpretación que aborda el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva no solo cognitiva, sino también emocional. Esto con el fin de aportar información que sirva de punto de partida en el desarrollo de métodos de afrontamiento y, de esta manera, poder explorar a futuro caminos para diseñar intervenciones de entrenamiento efectivas que sirvan de referencia a los estudiantes para afrontar las manifestaciones de la ansiedad. De esta manera, la enseñanza explícita de habilidades psicológicas ayudará a los estudiantes a aumentar su consciencia metacognitiva de cómo la presencia o ausencia de estas habilidades los afectan (Atkinson y Crezee, 2014).

Para ello, es necesario comprender qué están haciendo en estos momentos los estudiantes en relación con las manifestaciones de la ansiedad a nivel metacognitivo, y así poder profundizar en el estudio de las estrategias metacognitivas que usa el aprendiz durante su proceso de aprendizaje. Esto a su vez permite trabajar desde una perspectiva curricular y metodológica el proceso que lleva a cabo el estudiante a nivel emotivo.

Es ahí donde recae la importancia de este proyecto de investigación: caracterizar las EMR que los intérpretes en formación utilizan en relación con las manifestaciones de la ansiedad permite ampliar los estudios de los factores psicológicos que intervienen en su proceso de aprendizaje. Esto a su vez permite identificar problemas o dificultades a nivel emotivo en la enseñanza-aprendizaje de la interpretación y, por lo tanto, buscar maneras de solucionarlos.

Precisamente, autores como Doğan et al. (2009) recomiendan continuar desarrollando herramientas de autorreflexión que abarquen más habilidades y situaciones, mientras que Belenkova (2017) sugiere la incorporación de elementos de formación psicológica en intérpretes en formación para que estos sean capaces de enfrentar la ansiedad, la incertidumbre y el miedo durante sus primeras experiencias.

En conclusión, para tener una práctica reflexiva efectiva es necesario ser consciente de todos los factores que influyen en el proceso para de esta manera lograr la correcta identificación de problemas o dificultades. Por lo tanto, el proceso debe abordar el desarrollo de estrategias relacionadas con todas las dimensiones del intérprete.

El desarrollo de una competencia emocional en intérpretes es importante para que los aprendices sean capaces no solo de formar una idea precisa de sí mismos, accediendo a

sus propias emociones como guías de comportamiento, sino que sean capaces también de reconocer, comprender y reaccionar de manera adecuada ante las emociones de otros. Esta investigación aporta una base empírica que aborda el proceso de aprendizaje del estudiante desde una perspectiva emocional, permitiendo que a futuro se desarrollen intervenciones que exploren tal competencia emocional.

La regulación de estados afectivos que comprende la competencia emocional es importante en el proceso de aprendizaje ya que el estudiante puede tener las habilidades, pero no ser capaz de usarlas. La regulación metacognitiva, por lo tanto, puede ayudar al reconocimiento de habilidades y conocimientos personales que pueden incidir positivamente en las manifestaciones de la ansiedad, permitiéndole así al estudiante reconocer los alcances de sus capacidades.

Para lograr una competencia emocional es importante crear e implementar herramientas, enfocadas a aprendices, que tengan en cuenta los aspectos emotivos de la práctica y les permitan conocer y evaluar sus procesos de pensamiento para encontrar maneras de regularlos. Este trabajo es un aporte en esa dirección pues para poder diseñar herramientas que trabajen los aspectos emotivos del estudiante hay que comprender en primer lugar qué estrategias ya están utilizando, así como lo menciona Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo (2016) *“research should collect data regarding the coping strategies students already use and those with which they need to familiarize themselves”*.

7 MARCO TEÓRICO

En el siguiente apartado se desarrollan los principales enfoques teóricos y definiciones de los conceptos básicos que fundamentan este proyecto de investigación. En primer lugar, se trabaja la definición de metacognición y su componente de regulación, las estrategias metacognitivas de regulación, además, de los instrumentos utilizados para su análisis. En segundo lugar, se trabaja el concepto con el cual se relacionan las EMR en este trabajo que es la ansiedad, se define la ansiedad desde una perspectiva cognitiva y se explican algunas diferenciaciones conceptuales pertinentes para el estudio. Por último, se trabaja el proceso donde convergen los anteriores conceptos, el proceso de interpretación, desde una perspectiva cognitiva, así como sus posibles problemas.

7.1 METACOGNICIÓN

El término metacognición fue acuñado por Flavell para referirse al “*conocimiento que uno tiene acerca de los propios proceso y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos [...] y a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos.*” (Flavell, 1976, p.232). Este concepto ha permanecido relativamente estable a lo largo de su desarrollo, pero se ha visto complementado y ampliado por otros autores, como por ejemplo Brown (1978), quien define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva.

Asimismo, otros investigadores que trabajan desde la psicología cognitiva ofrecen definiciones similares:

- “*The knowledge and control children have over their own thinking and learning activities*” (Cross y Paris, 1988, p. 131)
- “*Awareness of one’s own thinking, awareness of the content of one’s conceptions, an active monitoring of one’s cognitive processes, an attempt to regulate one’s cognitive processes in relationship to further learning, and an application of a set of heuristics as an effective device for helping people organize their methods of attack on problems in general*” (Hennessey, 1999, p. 3)

- “*Awareness and management of one’s own thought*” (Kuhn y Dean, 2004, p. 270)
- “*The monitoring and control of thought*” (Martínez, 2006, p. 696)

Estas definiciones tienen en común la diferenciación entre el conocimiento de la actividad cognitiva y el control que se ejerce sobre esta. En este apartado se habla un poco sobre el conocimiento metacognitivo, y el componente de regulación, parte central de esta investigación, se trabaja con mayor profundidad en el siguiente apartado.

Estos componentes han sido categorizados de diferentes maneras, por ejemplo, según Flavell (1979), el conocimiento metacognitivo se puede desarrollar sobre la persona, la tarea y las estrategias y a su vez estos conocimientos interactúan entre sí. Otros autores, sin embargo, categorizan el conocimiento metacognitivo como declarativo y procedimental. La siguiente tabla muestra un resumen de las diferentes categorizaciones para ambos componentes metacognitivos:

Tabla 1. Tipología de los componentes metacognitivos

Componente metacognitivo	Tipo	Terminología	Autores
Conocimiento metacognitivo	Conocimiento sobre uno mismo y factores que afectan la cognición	Conocimiento sobre persona y tarea	Flavell, 1979
		Entendimiento epistemológico Conocimiento declarativo	Kuhn y Dean, 2004 Paris, Lipson y Wixson, 1983
	Conciencia y gestión de la cognición, incluido el conocimiento sobre estrategias	Conocimiento procedimental	Paris, Lipson y Wixson, 1983 Kuhn y Dean, 2004
		Conocimiento sobre estrategias	Flavell, 1979
	Conocimiento sobre por qué y cuándo usar una estrategia determinada	Conocimiento condicional	Paris, Lipson y Wixson, 1983
Regulación metacognitiva	Identificación y selección de estrategias apropiadas y asignación de recursos	Planeación	Cross y Paris, 1988 Brown, 1987
	Estar pendiente y ser consciente de la comprensión y el desempeño de la tarea	Monitoreo o regulación	Cross y Paris, 1988 Brown, 1987
		Experiencias metacognitivas	Flavell, 1979 Efklides, 2005
	Evaluar los procesos y productos del aprendizaje propio y revisar metas	Evaluación	Cross y Paris, 1988 Brown, 1987

Fuente: Adaptado de Lai (2011)

Algunos autores señalan, además, que a muchos adultos les cuesta trabajo articular o verbalizar el conocimiento metacognitivo, lo cual da pie a pensar que el conocimiento metacognitivo no necesariamente tiene que ser explícito para poder acceder a él y usarlo (Schraw, Crippen y Hartley, 2006).

7.1.1 Estrategias Metacognitivas De Regulación.

El segundo componente de la metacognición es el control metacognitivo. El control metacognitivo se refiere al componente procedimental y conlleva el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (Brown, 1978). Flavell (1981) plantea que las estrategias metacognitivas son aquellas que supervisan el progreso de las actividades cognitivas, es decir, son los mecanismos que un sujeto emplea para resolver problemas.

Brown (1978) plantea, además, que la regulación metacognitiva no siempre es controlada, los procesos controlados solo son necesarios al momento de procesar situaciones con las cuales no se está familiarizado. He aquí la diferencia entre un novato y un experto, el experto regula los procesos de forma más automática y se vuelve consciente cuando surgen problemas. En el caso de estudiantes, específicamente intérpretes en formación o novatos, las situaciones y tareas que hacen parte del aprendizaje de la interpretación simultánea no son actividades con las cuales estén familiarizados y, por lo tanto, sería conveniente que ejerzan un control deliberado sobre sus procesos cognitivos a través de estrategias metacognitivas de regulación. Como recomienda Brown, Campione y Day (1981) las intervenciones deben centrarse tanto en la práctica de estrategias como en el control deliberado de las mismas.

Estas estrategias de regulación han sido desarrolladas a través de diferentes modelos como el de Stenberg (1985) quien las denomina “metacomponentes”. Los metacomponentes son procesos mentales que establecen los componentes que se utilizarán en relación con el rendimiento y el proceso de aprendizaje; establecen, además, la secuencia en la que estos se utilizarán. Estos componentes planifican, monitorean y evalúan lo que uno está haciendo. Otro modelo es el de Kluwe (1982, 1987) quien asimila el control metacognitivo con procesos ejecutivos de un sistema de procesamiento de información.

En general estos modelos contemplan la regulación metacognitiva como:

“[P]rocesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, la supervisión de la regulación del uso que se hace de las mismas y de su

efectividad, así como del progreso hacia la meta establecida y de evaluación de los resultados obtenidos.” (Mateos, 2001, p.32)

La siguiente tabla resume las diferentes estrategias planteadas por diversos autores. Esta categorización se utiliza como base para el análisis de datos:

Tabla 2. Estrategias metacognitivas de regulación

Estrategia <i>Autor</i>	Planificación	Monitoreo o regulación	Evaluación
<i>Flavell (1981)</i>	Pensar en el tiempo que durará la tarea, los procedimientos y recursos necesarios para su realización. Determinar metas y medios para alcanzarlas.	Experiencias metacognitivas que se experimentan durante la cognición que funcionan como “ <i>controles de calidad</i> ”.	Revisión del conocimiento metacognitivo.
<i>Kluwe (1982, 1987)</i>	Predicción o anticipación de los propios estados cognitivos. Distribución de los propios recursos cognitivos. Selección de la información a procesar.	Identificación de tipo de actividad cognitiva. Comprobación del proceso que uno está siguiendo. Regulación de la intensidad y velocidad del procesamiento.	Evaluación del proceso de la propia actividad cognitiva.
<i>Sternberg (1985)</i>	Decidir la naturaleza del problema. Seleccionar componentes de la actuación relevantes. Combinar estratégicamente componentes seleccionados. Seleccionar representación mental del problema. Distribuir recursos de atención para la resolución del problema.	Supervisar el problema de resolución.	Ser sensible a la retroalimentación externa.
<i>Brown (1987)</i>	Anticipar actividades. Enumerar pasos. Prever resultados.	Posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar, rectificar durante el transcurso de la tarea.	Evaluar las estrategias, acciones y decisiones.

Fuente: Elaborada por la autora

Así pues, en general la planificación involucra la identificación y selección de estrategias apropiadas, la asignación de recursos, el establecimiento de metas, la activación de conocimientos previos y la planeación del tiempo. El monitoreo o regulación, conlleva estar pendiente y ser consciente de la comprensión y el desempeño de la tarea. Es aquí donde aparecen las experiencias metacognitivas como las plantea Efklides (2005), es decir como juicios o sensaciones que dirigen la regulación cognitiva como la sensación de familiaridad o la sensación de dificultad. Y finalmente, la evaluación consiste en juzgar los procesos y productos de la regulación y visitar y revisar metas. En resumen, las EMR se refieren a aquellas estrategias utilizadas antes, durante y después de la realización de una tarea.

Ahora bien, el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva no son dos componentes separados de la metacognición, sino que entre estos existe una relación recíproca. Flavell (1979) plantea que las experiencias metacognitivas o la regulación metacognitiva permite el desarrollo del conocimiento metacognitivo, mientras que Schraw (1998) cita varios estudios empíricos que demuestran que el conocimiento metacognitivo facilita la regulación.

Finalmente, Kuhn (2000) plantea que el desarrollo de la metacognición es un proceso gradual, no siempre unidireccional. De igual manera, varios autores concuerdan en que la metacognición mejora con la edad y educación apropiada (Cross y Paris, 1988; Hennessey, 1999; Kuhn y Dean, 2004). Schraw y Moshman (1995) plantean que se desarrolla en primer lugar el conocimiento metacognitivo, seguido de la habilidad de regular la cognición en la forma de planeación; afirman igualmente que el monitoreo y la evaluación son las habilidades que más tardan en desarrollarse y que muchas veces permanecen incompletas en adultos. De ahí la importancia de la formación explícita sobre estrategias y procesos cognitivos que fomenten la practica reflexiva e incluyan la práctica de estrategias y su control deliberado (Flavell, 1981; Brown et. al., 1981).

7.1.2 Métodos De Evaluación Y Análisis.

La metacognición no es observable ni medible directamente, lo cual plantea un reto al momento de diseñar o utilizar herramientas de evaluación y análisis. Esto, sumado al hecho de que la metacognición es un proceso complejo en el que intervienen diferentes tipos de conocimiento y regulación además de estados afectivos y motivacionales, hace que las diferentes formas de evaluación no sean totalmente confiables. A pesar de estos problemas, existen algunos métodos utilizados con frecuencia en la investigación para evaluar la metacognición como los informes verbales o los métodos de pensar en voz alta (TAP por sus siglas en inglés).

El método de auto reporte hace uso de escalas, cuestionarios o guías, como pueden ser las pautas metacognitivas diseñadas por Arumí (2009) para el caso de la interpretación. Este método, si bien no captura los procesos cognitivos implícitos, permite evaluar la metacognición de manera indirecta. Mayor, Suengas y Gonzales-Marques (1993) explican

que en este método se les pregunta a las personas qué estrategias usan cuando realizan una tarea. Por un lado, frente a respuestas negativas hay que decidir si se debe a la ausencia de estrategias, a una falta de comprensión, a que la operación metacognitiva se realiza de manera automática, a problemas de expresión verbal, al olvido o una falta de motivación para responder, entre otras. Además, muchas veces las personas no saben cómo han hecho algo, en estos casos hay que decidir si la incapacidad para verbalizar significa ausencia de estrategias metacognitivas, ejecución automatizada o falta de recuerdo.

Por otro lado, frente a una respuesta positiva hay que decidir si la persona realmente emplea la estrategia o si es una simple racionalización en la que el sujeto no refleja su conducta real, sino que infiere a partir de ella lo que ha hecho o lo que cree que es conveniente decir que ha hecho. Para afrontar estas dificultades se puede grabar en video la ejecución de los sujetos y presentarla luego, aunque esto no elimina del todo las racionalizaciones a posteriori. La modalidad de pensar en voz alta “TAP” es utilizada en la investigación de la traducción a pesar de que a través de este método los sujetos pueden no ser conscientes de su conocimiento y monitoreo cognitivo por lo cual no capturan procesos cognitivos implícitos.

Asimismo, diversos autores han creado instrumentos de evaluación que intentan incidir sobre los aspectos que resultan relevantes para los presupuestos teóricos que trabajan. Uno de los instrumentos utilizados en la mayoría de los estudios analizados en los antecedentes de este trabajo es el “Metacognitive Awareness Inventory (MAI)” de Schraw y Dennison (1994), la escala evalúa la consciencia metacognitiva de los estudiantes durante su proceso de aprendizaje. El MAI trabaja los dos componentes de la metacognición discutidos anteriormente: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva, y está diseñado para utilizarse en población adulta.

Otro instrumento utilizado en los antecedentes es el “Inventario de estrategias metacognitivas de O’Neil y Abedi (1996)”; este instrumento genera un perfil general de metacognición en el cual se observa que, a mayor uso de estrategias metacognitivas, mayor es el desarrollo del proceso metacognitivo en los estudiantes. Este inventario trabaja la metacognición desde cuatro dimensiones: planificación, monitoreo, cognición y consciencia.

Finalmente, en el área de la traducción, Martínez y Calvache (2015) crean un instrumento para evaluar las EMR en estudiantes de traducción que trabaja la metacognición desde los aspectos de conocimiento y regulación metacognitiva, con las categorías macro de planeación, monitoreo y evaluación, y la traducción desde la perspectiva de resolución de problemas y toma de decisiones.

Puesto que los instrumentos mencionados anteriormente manejan constructos teóricos diferentes a los manejados en este trabajo, se adaptó un instrumento que evalúa las EMR en relación con las manifestaciones de ansiedad en una tarea de interpretación desde las perspectivas teóricas trabajadas en esta investigación.

7.1.3 Metacognición Y Emoción.

La metacognición conlleva también la gestión de estados afectivos (Cross y Paris, 1988; Martínez, 2006) puesto que, desde una perspectiva cognitiva, todo proceso cognitivo conlleva un proceso emotivo. Asimismo, Martínez (2006) afirma que las estrategias metacognitivas pueden mejorar la persistencia y motivación para enfrentar tareas difíciles.

Así pues, la emoción es un elemento inevitable de la reflexión metacognitiva, puesto que al monitorear y evaluar los procesos cognitivos propios el sujeto puede volverse consciente de sus propias fortalezas y debilidades (Paris y Winograd, 1990).

Por otro lado, Eisenberg, Valiente y Eggum (2010) plantean la regulación metacognitiva enfocada a las emociones o lo que denominan “effortful control”, es decir el monitorear y regular el impacto de las emociones y estados motivacionales en el desempeño de una tarea.

EC includes the abilities to shift and focus attention as needed (i.e., attentional control); to activate and inhibit behavior as required (i.e., activational and inhibitory control, respectively), especially when one does not feel like doing so; and other executive functioning skills involved in integrating information, planning, and modulating emotion and behavior. (Eisenberg et. al., 2010. p. 682)

Esta regulación de estados afectivo-motivacionales es importante en el proceso de aprendizaje ya que el estudiante puede tener las habilidades, pero no ser capaz de usarlas. Es allí donde recae la relación entre regulación metacognitiva y ansiedad como estado

emocional, la metacognición como proceso cognitivo permite el reconocimiento de habilidades y conocimientos personales que pueden incidir positivamente en las manifestaciones de la ansiedad, permitiéndole al individuo reconocer los alcances de sus capacidades y lograr realizar exitosamente la tarea a desarrollar.

7.2 ANSIEDAD

La ansiedad es una respuesta emocional que prepara para la acción y facilita el afrontamiento (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002), siendo ésta una emoción complicada y displacentera que se manifiesta mediante una tensión emocional acompañada de una expresión somática (Ayuso, 1988; Bulbena, 1986). Así pues, *“la ansiedad se encuentra tan relacionada con procesos patológicos que se hace necesario recordar su origen y principal función de carácter adaptativo”* (Fernandez-abascal et al., 2009, p.325).

Es decir que la ansiedad es una emoción, más específicamente una emoción secundaria, que se desencadena ante estímulos adquiridos (Damasio, 1996), por lo cual los desencadenantes no son estímulos que puedan dañar directamente a la persona, son reacciones aprendidas de amenaza y, por lo tanto, presentan diferencias individuales significativas.

Bajo este orden de ideas, la ansiedad sería entonces un *“proceso desencadenado por la valoración cognitiva de una situación que produce una alteración de la activación del organismo”* (Fernandez-abascal et al., 2009, p.297). En la Figura 1 se muestra la representación del proceso emocional.

Figura 1. Representación del proceso emocional



Fuente: Fernandez-abascal et al., 2009, p.297

Como se observa en la Figura 1 la emoción se desencadena a partir de la percepción de cambios en las condiciones externas o internas de la persona; la ansiedad habitualmente se presenta en situaciones que tienen lugar lentamente y pueden ser previstas. Esta percepción es objeto de una valoración cognitiva que discrimina, según la experiencia previa e individual de cada persona, qué tiene o no relevancia. En la práctica interpretativa estudios demuestran que la ansiedad está relacionada con el autoconcepto académico (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016), el temor a hablar en público (Jiménez y Pinazo, 2001) y el uso de la lengua extranjera (Chiang, 2009).

Como resultado de esta evaluación se produce una primera activación emocional compuesta por una experiencia subjetiva o sentimiento (Damasio, 1996), una expresión corporal, una tendencia hacia la acción o afrontamiento, y cambios en la activación fisiológica que soporta todas las actividades anteriores. En el caso de la ansiedad, las situaciones desencadenantes se valoran como importantes para el bienestar físico o psíquico de la persona; son esperadas, pero al mismo tiempo contrarias con las metas que se pretende alcanzar y, por último, se estima un cierto nivel de urgencia para hacer frente a la situación desencadenante.

Sin embargo, estas manifestaciones emotivas pasan por un segundo filtro, la cultura y el aprendizaje, que adapta la respuesta emocional a las normas sociales y la experiencia previa, produciendo los efectos observables de las mismas. Así pues, las experiencias subjetivas, la expresión corporal, el afrontamiento y el soporte fisiológico son observables a

través de auto informes, comunicación no verbal, conducta motora y respuestas fisiológicas. Las manifestaciones observables producidas por la ansiedad se trabajan más adelante en el apartado sobre manifestaciones de la ansiedad.

Ahora bien, la ansiedad cumple también tres funciones: una función adaptativa que facilita la conducta apropiada; una función social referente a la expresión verbal y no verbal que permite a otros predecir el comportamiento; y una función motivacional puesto que una conducta motivada produce una reacción emocional, a su vez que una emoción puede determinar la aparición de una conducta motivada (Fernandez-abascal et al., 2009).

Así pues, la ansiedad es un proceso psicológico adaptativo y como tal carga de afecto la percepción, dirige la atención, activa la memoria, moviliza cambios fisiológicos, planifica acciones y motiva la acción.

Por tanto, estas emociones secundarias producen una focalización de la atención hacia ciertos estímulos considerados como relevantes, dando prioridad a su procesamiento y prejuzgando el entorno, lo cual prima la aparición de un tipo de respuesta emocional frente a otras. (Fernandez-abascal et al., 2009, p.302).

En el caso de la interpretación, la ansiedad puede tener una influencia negativa en las habilidades de escucha (MacIntyre y Gardner, 1991), producir una inhabilidad para expresar las ideas con fluidez (Arnaiz y Pérez-Luzardo, 2014) y generar un temor a críticas que es mayor en aprendices jóvenes (Hansen y Shlesinger, 2007).

Asimismo, la ansiedad es una emoción secundaria que produce sesgos en los procesos de aprendizaje, en la activación de la memoria y sesgos interpretativos. (Fernandez-abascal et al., 2009). Esto puesto que la ansiedad puede influir en la retención de hechos, producir una recuperación selectiva de información o influir en la interpretación de situaciones dándoles una significación emocional.

7.2.1 Diferencia Entre Ansiedad Y Estrés.

En la actualidad se dificulta diferenciar los términos de ansiedad y estrés por el gran solapamiento entre uno y otro. Sin embargo, para propósitos de este trabajo se toma la diferenciación de Sierra, Ortega y Zubeidat (2003) quienes aclaran que la ansiedad es una reacción emocional ante una amenaza a nivel cognitivo, fisiológico, motor y emocional,

mientras que el estrés es la incapacidad de afrontar las demandas del ambiente. Así pues, la ansiedad es una reacción emocional de alerta (Sandín y Chorot, 1995) mientras que el estrés es un proceso amplio de adaptación al medio (Lazarus y Folkman, 1984).

Esto hace que desde una perspectiva psicofisiológica se dé mayor importancia a los sentimientos subjetivos en el estudio de la ansiedad, al contrario del estrés, donde los estudios se enfocan en los procesos fisiológicos (Sierra et al., 2003). En conclusión, la ansiedad es la respuesta emocional más frecuente del estrés, mientras que el estrés es una de las fuentes más comunes de la ansiedad.

7.2.2 Diferencia Entre Ansiedad-Estado Y Ansiedad-Rasgo.

Desde la psicología de la personalidad se plantea la ansiedad en términos de ansiedad rasgo y ansiedad estado. La ansiedad rasgo se refiere a una tendencia individual a responder de manera ansiosa (personalidad neurótica) en todo tipo de situaciones. Por otra parte, la ansiedad estado se refiere a una fase emocional transitoria y variable en cuanto a su intensidad y duración. Esta se experimenta en un momento en particular a través de una activación autonómica y una percepción consciente de tensión (Spielberger, Pollans y Wordan, 1984).

A partir de estas concepciones se entiende que la ansiedad puede considerarse una respuesta normal y necesaria de adaptación (estado) o una respuesta desadaptativa y patológica (rasgo). La diferencia entre ambas reside en que la ansiedad patológica se manifiesta con mayor frecuencia, intensidad y persistencia que la ansiedad normal (Spielberger et al., 1984).

Por lo tanto, para cuestiones de este trabajo se trabaja la ansiedad estado. Asimismo, se trabaja la ansiedad estado puesto que en el análisis de antecedentes es este tipo de ansiedad la que se ha encontrado en los intérpretes en formación (Jiménez y Pinazo, 2001; Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016; Chiang, 2009). En este trabajo se toma la ansiedad como un estado emocional normal, ante determinadas situaciones, que constituye una respuesta habitual a situaciones estresantes.

7.2.3 Manifestaciones De La Ansiedad.

La ansiedad es una emoción adaptativa que engloba aspectos cognitivos, aspectos fisiológicos y aspectos motores, es decir que actúan diferentes sistemas de respuesta que ponen de manifiesto la reacción de ansiedad (Lacey, 1967; Lang, 1968).

Así pues, se generan unas respuestas cognitivas que “*se refieren a pensamientos, ideas e imágenes de carácter subjetivo, así como a su influencia sobre el funcionamiento complejo*” (Miguel-Tobal, 1996, p. 15); unas respuestas fisiológicas que se refieren a la activación del organismo y unas respuestas motoras las cuales son los comportamientos observables que son consecuencias de las dos respuestas anteriores. Las manifestaciones de la ansiedad propuestas por Miguel-Tobal (1996) se resumen en la siguiente tabla:

Tabla 3. Manifestaciones de la ansiedad

Cognitivas	Fisiológicas	Motoras
<ul style="list-style-type: none"> • Preocupación: Pensamientos negativos, inferioridad, incapacidad • Inseguridad: Dificultad para tomar decisiones • Miedo o temor: Anticipación de peligro o amenaza • Aprensión: Dificultad para concentrarse • Sensación general de desorganización o pérdida de control sobre el ambiente, acompañada de dificultad para pensar con claridad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Síntomas cardiovasculares: palpitaciones, pulso rápido, tensión arterial elevada • Síntomas respiratorios: sensación de sofoco, respiración rápida y superficial, opresión torácica • Síntomas gastrointestinales: náuseas, vómitos, diarrea, molestias digestivas • Síntomas genitourinarios: micciones frecuentes • Síntomas neuromusculares: tensión muscular, temblores, hormigueo, dolor de cabeza tensional, fatigabilidad excesiva • Síntomas neurovegetativos: sequedad de boca, sudoración excesiva, mareo 	<ul style="list-style-type: none"> • Hiperactividad • Movimientos torpes y desorganizados • Paralización motora • Tartamudeo y otras dificultades de expresión verbal • Movimientos repetitivos • Conductas de evitación

Fuente: Adaptado de Miguel-Tobal, 1996

De esta manera la ansiedad normal se manifiesta cognitivamente como pensamientos o sentimientos de miedo, preocupación, temor o amenaza (Martínez-Monteagudo, Ingles, Cano-Vindel, García-Fernández, 2012). Fisiológicamente las respuestas estas asociadas principalmente al sistema nervioso central.

Las respuestas motoras se producen a causa de los aumentos en las respuestas cognitivas y fisiológicas dando como resultado respuestas directas e indirectas (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002). Las respuestas directas pueden ser tics, tartamudeo o una reducción del tiempo de reacción y la memoria a corto plazo, los cuales son factores importantes en la interpretación. Las respuestas indirectas se refieren a las conductas de

escape o evitación, producto de la ansiedad, como puede ser quedarse callado en una tarea de interpretación.

Ahora bien, para la evaluación y análisis de estas respuestas, desde la psicología, se utilizan por lo general escalas como el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA), creado por Miguel-Tobal y Cano-Vindel (1986), el cual evalúa la frecuencia de respuestas de ansiedad (cognitivas, fisiológicas y motoras, por separado) ante diferentes situaciones, permitiendo la obtención de un perfil de reactividad individual. El presente estudio utiliza la Escala Reducida de Ansiedad basada en el ISRA (Martínez-Sánchez, Cano-Vindel, Castillo, Sánchez, Ortiz y Gordillo, 1995) la cual se describe más adelante en el apartado de metodología.

7.3 INTERPRETACIÓN

El proceso interpretativo se puede explicar bajo una perspectiva cognitiva a partir del Modelo interpretativo de la ESIT (École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) cuyas autoras fundamentales son Seleskovitch y Lederer. La Teoría interpretativa o Teoría del sentido describe así el proceso de interpretación: *“la interpretación es una actividad discursiva, en la que intervienen conocimientos lingüísticos y extralingüísticos y cuyo objetivo es la reexpresión del sentido expresado por el orador”* (Hurtado, 2001, p.315)

Desde sus inicios Seleskovitch plantea que la interpretación se basa en comprender y reexpresar, pero que entre estos dos momentos existe una fase intermedia no verbal que presupone la desverbalización, es decir el *“olvido inmediato y voluntario del significante para no retener más que la imagen mental del significado (conceptos, ideas, etc.)”* (Seleskovitch, 1968 p.35).

De esta manera, la primera fase del proceso interpretativo es la Fase de comprensión definida por Seleskovitch (1968) como *“reducir el lenguaje al sentido que vincula”*, es decir que se trata de un proceso de captación y retención de sentido. Este proceso presupone el uso de complementos cognitivos que son *“elementos pertinentes, nocionales y emocionales, del bagaje cognitivo y del contexto cognitivo que se asocian a las significaciones lingüísticas de los discursos y de los textos para construir sentidos”*

(Lederer, 1994, p.212). Asimismo, en el proceso de comprensión se hace uso de la memoria a corto y largo plazo.

La segunda fase del proceso de interpretación es la Fase de desverbalización, la cual es resultado del proceso de comprensión y presenta la naturaleza no verbal del sentido, entendiendo este último como “*un recuerdo cognitivo de carácter no verbal*” (Hurtado, 2001, p.325). Así pues, el sentido es la forma no verbal resultante del proceso de comprensión. Esta disociación entre la forma lingüística y el sentido es fundamental para la Teoría de la ESIT pues explica que el traspaso de una lengua a otra se hace a través del sentido y no a través de las palabras.

La tercera fase del proceso de interpretación es la Fase de reexpresión, es decir la fase de la producción oral donde el sentido vuelve a verbalizarse en la lengua meta. Al igual que en la fase de comprensión, en la reexpresión se utilizan tanto conocimientos lingüísticos como extralingüísticos. Seleskovitch (1976) asimila esta reexpresión que efectúa el intérprete con la expresión espontánea que lleva a cabo cualquier individuo durante una situación comunicativa:

El intérprete no puede tomar consciencia de cada uno de los elementos significativos del enunciado y luego buscarles una expresión, el tiempo que se dispone es demasiado breve para ello; lo que existe es una sensación, experimentada y reexpresada como tal, idéntica en ese sentido a la sensación que en el habla espontánea hace elegir tal tono, tal registro, tal medio expresivo, sin que esa elección se efectúe de modo alguno mediante evocación consciente de los medios de expresión disponibles. (Seleskovitch, 1976, p.73)

Así pues, bajo esta teoría son fundamentales los complementos cognitivos, el bagaje cognitivo, el contexto cognitivo y la memoria; todos ellos aspectos que pueden verse influenciados por estados emotivos como la ansiedad, por lo que el individuo debe aprender a controlarla.

7.3.1 Procesos Cognitivos En Interpretación.

Otro modelo cognitivo relevante es el de Barbara Moser-Mercer (1978) quien plantea que la interpretación simultánea es una secuencia de pasos de procesamiento y que,

como su nombre lo indica, implica la simultaneidad de ciertas etapas de procesamiento, además de los procesos emotivos que puedan surgir por las condiciones en que se realice la tarea. La autora plantea el concepto de “memoria abstracta” la cual se encarga de almacenar los segmentos procesados, así como de la transformación lingüística.

Este modelo considera la importancia de factores como la retroalimentación auditiva, es decir el sonido de la propia voz del intérprete; la predicción como estrategia pasiva para ahorrar capacidad de procesamiento; los efectos del contexto en el desempeño y, por lo tanto, la importancia de la memoria a largo plazo que contiene los conocimientos culturales y lingüísticos.

Si bien, este modelo se basa en los procesos de un intérprete experimentado, tiene unas implicaciones en la enseñanza de la interpretación simultánea, pues plantea la necesidad de habilidades específicas que los estudiantes deben aprender.

Así pues, Moser-Mercer (1978) expresa que los intérpretes en formación deben entrenarse en habilidades como la abstracción de ideas, el parafraseo, la predicción, la reducción del tiempo de reacción y la multitarea. Estas habilidades a su vez pueden verse afectadas por las manifestaciones de la ansiedad.

7.3.2 Problemas De La Interpretación Simultánea.

Puesto que los estudios analizados en los antecedentes fueron realizados en mayor medida con la modalidad consecutiva, este trabajo se enfoca en la modalidad simultánea con el fin de aportar datos empíricos al estudio de la didáctica de la interpretación simultánea. Asimismo, se trabaja en esta modalidad en consideración de las destrezas necesarias para esta:

Las destrezas requeridas en el plano de la competencia comunicativa son: anticipación morfosintáctica y conceptual del texto origen, comprensión lingüística, adquisición de velocidad en el habla; en el plano de la competencia psicofisiológica: división de atención, que es la focalización simultánea de la atención a la información de entrada, al proceso mental y a la información de salida; memoria a corto plazo en condiciones de supresión articulatoria y rapidez de acceso semántico o fluidez oral (Jiménez, De Bordons, y Hurtado, 1999 en Jiménez, 2002)

Los factores mencionados guardan relación con los factores que pueden causar ansiedad en intérpretes en formación discutidos en los antecedentes del presente trabajo y, por lo tanto, es pertinente estudiar esta modalidad en relación con la didáctica de la interpretación.

Así pues, un intérprete simultáneo debe poseer ciertas competencias y aplicar determinadas estrategias, de manera consciente o inconsciente, para lograr superar problemas y llevar a cabo de manera exitosa la interpretación.

En primer lugar, cabe diferenciar los conceptos de problema y dificultad. Desde la traductología, Nord (2009) hace una diferenciación entre problemas y dificultades de traducción que puede igualmente aplicarse a la interpretación:

Las dificultades de traducción son subjetivas, individuales, e interrumpen el proceso hasta que sean superadas mediante las herramientas adecuadas, mientras que los problemas de traducción son inter-subjetivos, generales, y han de ser solucionados mediante procedimientos traslativos que forman parte de la competencia traductora. (Nord, 2009 p. 233)

Ahora, desde una perspectiva teórica, el modelo de esfuerzos de Gile (1995, 1997) organiza los aspectos que pueden explicar los problemas recurrentes a partir de las dificultades evidentes de la interpretación. Según este modelo en la interpretación simultánea se producen cuatro tipos de esfuerzos: el esfuerzo de escucha y análisis, el esfuerzo de producción del discurso, el esfuerzo de memoria a corto plazo y el esfuerzo de coordinación de los tres esfuerzos anteriores.

Gile (1995) explica que ninguno de estos esfuerzos son operaciones automáticas, y que para lograr de manera exitosa la práctica interpretativa es necesario que las capacidades del sujeto sean superiores o iguales a los esfuerzos requeridos. Asimismo, la capacidad total necesaria debe ser inferior o igual a la capacidad total disponible.

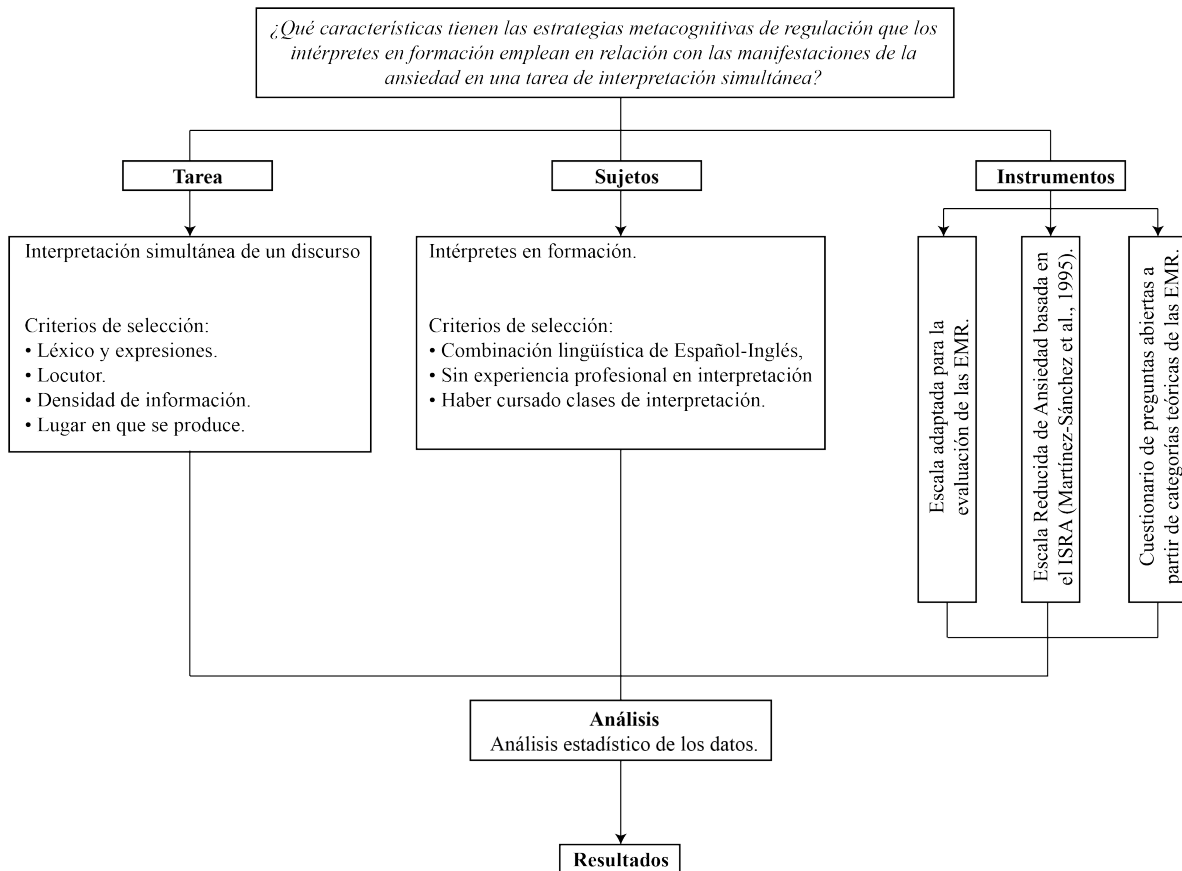
Así pues, Gile (1995) afirma que los fallos en la interpretación se producen a causa de a) saturación, cuando las capacidades necesarias superan las necesidades disponibles; y b) déficit individual, como en el caso de estudiantes y principiantes. A partir de esta idea se explica que cuando un intérprete comete un error o una omisión, esto no sea necesariamente por falta de conocimientos, sino que se deba a una saturación cognitiva.

El modelo de esfuerzos plantea que los desencadenantes de problemas son características del discurso original que producen problemas de saturación o de déficit, los problemas que aumentan las necesidades de capacidad de tratamiento como discursos densos, rápidos o leídos, acentos o estructuras poco habituales o gramaticalmente incorrectos, etc.; y los problemas que son vulnerables a la escucha a causa de segmentos cortos y poco redundantes, las cifras, entre otros. Este modelo permite plantear posibles causas de ansiedad en un proceso interpretativo desde una perspectiva teórica.

8 METODOLOGÍA

Se realizó una investigación con un enfoque cuantitativo de tipo positivo y un alcance descriptivo en el que se caracterizaron las estrategias metacognitivas de regulación en relación con las manifestaciones de la ansiedad en intérpretes en formación. Se utilizaron técnicas de evaluación a través de la utilización de instrumentos como escalas y cuestionarios. La figura 2 a continuación muestra el diseño metodológico que se utilizó.

Figura 2. Diseño metodológico



8.1 PERFIL DE LOS PARTICIPANTES

Los criterios de selección de la población fueron, en primer lugar, que los sujetos fueran intérpretes en formación que hubieran cursado materias específicas de interpretación. Un intérprete en formación se define en este trabajo como un sujeto que cursa una formación académica en interpretación a nivel de maestría en consideración a

evidencia que sugiere que la consciencia metacognitiva tiende a aumentar con el tiempo y los años de educación (Hashempour, et. al., 2015; Aljaberi y Gheith, 2015).

Los estudiantes habían cursado materias específicas de interpretación y no tenían experiencia profesional significativa en prácticas de interpretación, es decir trabajo continuo y regular por más de seis meses.

Asimismo, eran estudiantes con una combinación lingüística de español-inglés. Los estudiantes fueron 1 hombre y 6 mujeres sin importar la proporción entre estos pues estudios demuestran que no existe diferencia significativa en pensamiento metacognitivo a causa de género (Hashempour, et. al., 2015; Aljaberi y Gheith, 2015).

8.2 TAREA

A partir del modelo de esfuerzos de Gile (1995), tratado en el marco teórico del presente trabajo, se plantea que existen desencadenantes característicos del discurso original que producen problemas de saturación o de déficit, es decir problemas que aumentan las necesidades de capacidad de tratamiento como discursos densos, rápidos o leídos, acentos o estructuras poco habituales o gramaticalmente incorrectos, etc.; y problemas que son vulnerables a la escucha a causa de segmentos cortos y poco redundantes, las cifras, entre otros.

Asimismo, desde los antecedentes se plantean problemas de interpretación en intérpretes en formación relacionados con la ansiedad como por ejemplo el autoconcepto académico (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016), el temor a hablar en público (Jiménez y Pinazo, 2001) y el uso de la lengua extranjera (Chiang, 2009). Además, en un estudio realizado para identificar problemas que encontraban intérpretes novatos durante la práctica se encontró que los principales problemas que enfrentaban eran la incapacidad de recordar términos y expresiones apropiados con suficiente rapidez, características específicas de la pronunciación de los interlocutores como el acento, el ruido de fondo, presión por el tiempo y el lugar, y a veces el estado social de los interlocutores, entre otras (Belenkova, 2017).

En consideración a lo anterior se tuvieron en cuenta los siguientes criterios para la selección de la tarea de interpretación:

- **Léxico y expresiones:** Aparición de algunos términos especializados y construcciones gramaticales características del inglés no tan comunes en el español (por ejemplo, la voz pasiva o los verbos compuestos) puesto que Gile (1995) plantea que las estructuras gramaticales poco habituales pueden ser un problema en la interpretación y Belenkova (2017) encontró que los intérpretes novatos consideran un problema la incapacidad de recordar términos y expresiones apropiados con suficiente rapidez.
- **Locutor:** Un locutor con un acento marcado en consideración con Chiang (2009) quien encontró que la comprensión de la lengua extranjera es una fuente de ansiedad. Asimismo, intérpretes novatos consideran que la pronunciación de los interlocutores puede ser un problema (Belenkova, 2017).
- **Densidad de información:** Un texto en el que aparezcan secciones con mucha información específica y poco redundante como números y nombres. Esto en consideración al modelo de esfuerzos de Gile (1995) que plantea que esta característica de un texto oral es vulnerable a ser un problema en la interpretación.
- **Lugar:** Discurso realizado en un entorno formal con algunos ruidos de fondo pues Belenkova (2017) encontró que el estado social de los interlocutores, así como el ruido de fondo son cuestiones que intérpretes novatos identifican como problemas.

A partir de estos criterios se realizó una búsqueda en el Speech Repository 2.0, una recopilación de discursos o fragmentos de discursos relevantes pedagógicamente, los cuáles han sido seleccionados, evaluados y revisados por intérpretes profesionales. Los discursos provienen de instituciones y organizaciones europeas e incluyen conferencias públicas, ruedas de prensa, debates parlamentarios, entrevistas y discursos realizados con el propósito de entrenamiento.

Los criterios de búsqueda fueron idioma inglés, para uso en interpretación simultánea, de cualquier dominio y tipo, y de nivel intermedio en consideración a la descripción presentada por el repositorio:

Recommended: when you have understood the basics of simultaneous technique and are in general able to apply them in practice. The speeches have: a general approach and may present some switches in reasoning, digressions and factual

information, figures, names and enumerations. The language may be relatively challenging and requires automatism and a good vocabulary in the active language. (Webgate.ec.europa.eu, 2018)

Esto dio como resultado 107 discursos los cuales se organizaron, revisaron y clasificaron para poder evaluar cuales cumplían con los criterios de selección. En la siguiente imagen se muestra una parte de la tabla de resultados de búsqueda de los discursos discriminada por criterios.

Figura 3. Muestra del proceso de selección de tarea

	No cumple con criterio de Lugar
	No cumple con criterio de Locutor
	No cumple con criterio de Léxico
	No cumple con criterio de Densidad

Speech nr	Title	Language	Domain(s)	Type	Level	Use	Duration
21710	EU - Youth Summit (Part 2 of 6)	(en) English	Development, Environment, Energy	conference	Intermediate simultaneous		7:45
21718	Juvenile Delinquency	(en) English	Education, Training, Youth, Employment and Social Policy	hearing	Intermediate simultaneous		12:38
21732	Mercury management	(en) English	Enterprise, Environment, Health	hearing	Intermediate simultaneous		5:33
21739	EU Sustainable Energy Week 2007	(en) English	Energy	conference	Intermediate simultaneous		10:20
21743	European Water Conference 2007	(en) English	Environment	conference	Intermediate simultaneous		12:43
21750	EU Sustainable Energy Week	(en) English	Energy, Environment	conference	Intermediate simultaneous		9:27
21753	EU - Radio Frequency Identification Conference 2006	(en) English	Information Society	conference	Intermediate simultaneous		14:26
21754	European Renewable Energy Policy Conference (Part 1 of 2)	(en) English	Energy, Environment	conference	Intermediate simultaneous		11:59
21755	European Renewable Energy Policy Conference (Part 2 of 2)	(en) English	Energy, Environment	conference	Intermediate simultaneous		9:00
21764	EU - Youth Summit	(en) English	General, Education, Training, Youth	conference	Intermediate simultaneous		7:54
21766	European Water Conference 2007 (Part 1 of 2)	(en) English	Environment, Fisheries and Maritime Affairs	conference	Intermediate simultaneous		8:23
21767	European Water Conference 2007 (Part 2 of 2)	(en) English	Environment, Agriculture, Fisheries and Maritime Affairs	conference	Intermediate simultaneous		5:45
21776	EU Youth Summit	(en) English	Environment, Energy	conference	Intermediate simultaneous		8:27
21791	Benefits of the Euro	(en) English	Economic and Monetary Affairs	hearing	Intermediate simultaneous		8:32
21801	Presentation of package on Justice Liberty and Security (1/2)	(en) English	Justice, Freedom and Security	press conference	Intermediate simultaneous		8:19
21804	Presentation of package on Justice Liberty and Security (2/2)	(en) English	Justice, Freedom and Security	press conference	Intermediate simultaneous		9:27
21807	Presentation of package on Justice Liberty and Security (Part 2 of 2)	(en) English	Justice, Freedom and Security	press conference	Intermediate simultaneous		4:22
21815	Postal Services	(en) English	Competition, Internal Market, Consumers	debate	Intermediate simultaneous		9:25
21825	EU Summit Berlin	(en) English	General	conference	Intermediate simultaneous		5:28
21838	International Conference on Biofuels	(en) English	Environment, Energy, Transport	conference	Intermediate simultaneous		9:24
21842	International Conference on Biofuels	(en) English	Energy, Environment, Trade	conference	Intermediate simultaneous		16:41
21897	4th European Cohesion Forum	(en) English	Regional Policy, Economic and Monetary Affairs	conference	Intermediate simultaneous		16:45
21905	4th European Cohesion Forum	(en) English	Regional Policy, Development, General	conference	Intermediate simultaneous		7:52
21906	4th European Cohesion Forum	(en) English	Regional Policy, Development	conference	Intermediate simultaneous		7:53
21907	4th European Cohesion Forum	(en) English	Regional Policy, Development	conference	Intermediate simultaneous		7:56
21908	4th European Cohesion Forum	(en) English	Regional Policy, Development, Economic and Monetary Affairs	conference	Intermediate simultaneous		14:16
21910	4th European Cohesion Forum (Part 2 of 2)	(en) English	Regional Policy, Development	conference	Intermediate simultaneous		6:37
21916	6th European Tourism Forum	(en) English	Enterprise, Environment	conference	Intermediate simultaneous		9:45
21917	6th European Tourism Forum	(en) English	Enterprise, Environment	conference	Intermediate simultaneous		18:39

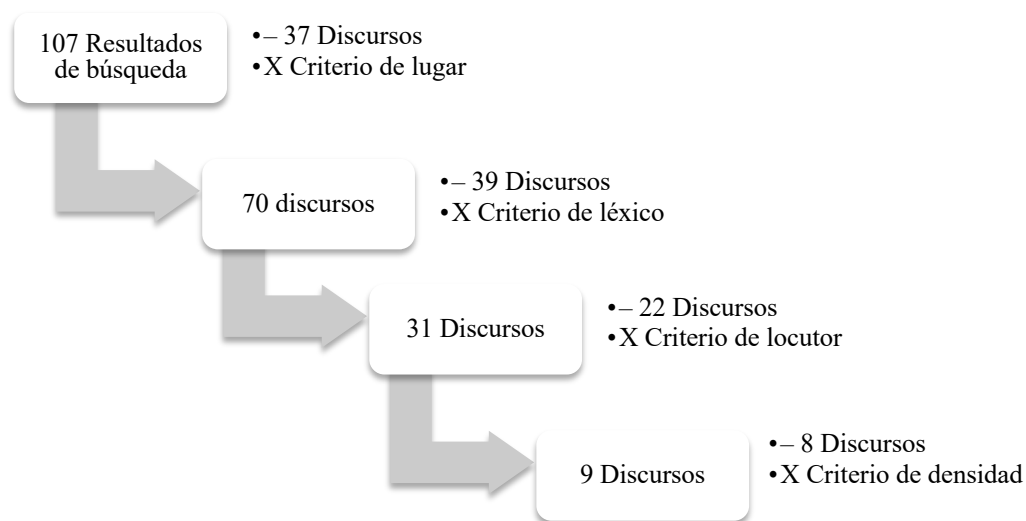
Se excluyeron 37 discursos por ser material pedagógico que no cumplía con el criterio de lugar puesto que eran discursos no reales realizados por intérpretes profesionales para fines pedagógicos.

Se excluyeron 39 discursos por no cumplir con el criterio de léxico. La descripción de cada discurso presenta los términos presentes en el mismo, se realizó un conteo de los términos de cada discurso y se descartaron aquellos con menos de 5 y más de 20 términos.

Se excluyeron 22 discursos por no cumplir con el criterio de locutor. Se escucharon los discursos y se descartaron locutores estadounidenses o aquellos que no tuviesen algún tipo de acento característico. Finalmente, 9 discursos se volvieron a revisar para evaluar el

criterio de densidad lingüística observando los discursos e identificando aquellos con oraciones que incluyesen dos o más números, fechas o nombres. En la siguiente figura se resume el proceso de selección de tarea.

Figura 4. Resumen de selección de tarea



De esta manera, se eligió el discurso que cumple con todos los criterios planteados para la prueba de interpretación simultánea. El discurso se puede encontrar en <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/eu-summit-berlin>. Se titula EU Summit Berlin, y es el discurso de José Manuel Barroso por el aniversario 50 de la UE. Se seleccionó la primera parte del discurso de 3 minutos y 9 segundos que contenía todos los criterios de selección anteriormente mencionados, se excluyó la segunda parte del discurso puesto que contenía fragmentos en un idioma diferente al inglés. Una transcripción del fragmento del discurso se encuentra en el Anexo 1.

8.3 INSTRUMENTOS

8.3.1 Escalas De Evaluación

8.3.1.1 Escala Reducida de Ansiedad

La Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (ISRA) (Martínez-Sánchez et. al, 1995) evalúa el nivel general de ansiedad, que se obtiene como suma de las manifestaciones de ansiedad (cognitivas,

fisiológicas y motoras). Consta de 17 ítems, 5 sobre respuestas cognitivas, 8 sobre respuestas fisiológicas y 4 sobre respuestas motoras. Esta es una escala útil para la evaluación de las respuestas de ansiedad con notable consistencia interna, siendo el Coeficiente Alfa de Cronbach= 0.90 para el conjunto de los 17 ítems.

Este instrumento es una adaptación hecha por un grupo de investigadores, entre los cuales se encuentra uno de los autores originales del ISRA, con el fin de tener una herramienta que requiriera menor tiempo de aplicación (la aplicación de ISRA es de 50-60 minutos), y permitiese evaluar las respuestas de ansiedad de una manera rápida y simple. El proceso de adaptación se llevó a cabo a través de la reformulación de algunos ítems seleccionados según un criterio factorial. Asimismo, la validez del constructo se realizó a través de la correlación con el STAI (Martínez-Sánchez et. al, 1995), herramienta utilizada en estudios analizados en los antecedentes del presente trabajo.

A continuación, se presentan los ítems que trabaja el instrumento clasificados en respuestas cognitivas, respuestas fisiológicas y respuestas motoras.

Tabla 4. Escala Reducida de Ansiedad

No.	Afirmación
<i>Respuestas Cognitivas</i>	
1	Me preocupo fácilmente
2	Tengo pensamientos o sentimientos negativos
3	Me siento inseguro de mí mismo
4	Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme
5	Siento miedo
<i>Respuestas Fisiológicas</i>	
6	Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos
7	Me tiemblan las manos o las piernas
8	Me duele la cabeza
9	Mí cuerpo está en tensión
10	Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa
11	Me falta el aire y mi respiración es muy agitada
12	Siento mareo
13	Tengo escalofríos y tirito aunque no haga mucho frío
<i>Respuestas Motoras</i>	
14	Trato de rehuir o evitar alguna situación
15	Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta
16	Quedo paralizado o mis movimientos son torpes
17	Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal

Fuente: Martínez-Sánchez et. al, 1995

8.3.1.2 Evaluación de Estrategias Metacognitivas de Regulación

Con el objetivo de explorar la reflexión de los estudiantes a fin de caracterizar las estrategias metacognitivas de regulación específicas que emplean los estudiantes en

relación con las manifestaciones de la ansiedad durante una tarea de interpretación, se adaptó un instrumento que relaciona la metacognición con la ansiedad, más específicamente las EMR con las manifestaciones de la ansiedad.

La escala trabaja afirmaciones comportamentales que permiten evaluar las manifestaciones observables a través del auto informe con una escala tipo Likert.

Los pasos para la adaptación del instrumento fueron los siguientes:

1. Definición de categorías y subcategorías a trabajar a partir de la teoría.
2. Recopilación de instrumentos que trabajan las categorías teóricas seleccionadas.
3. Contrastación entre teoría e instrumentos recopilados para cada subcategoría.
4. Redacción de ítems para cada subcategoría.

En primer lugar, se realizó una revisión teórica teniendo en cuenta las estrategias metacognitivas de planeación, regulación y evaluación y las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de la ansiedad para llegar a categorías teóricas que permitiesen la organización y estructuración de la adaptación. De esta manera las afirmaciones exploran cómo el intérprete en formación crea un plan que guía su práctica interpretativa y regula la ejecución cuando se enfrenta a una respuesta de ansiedad en diferentes momentos de la tarea.

En la Tabla 6 se muestran las categorías y subcategorías que se tuvieron en cuenta desde las perspectivas teóricas para la adaptación de la escala.

Tabla 5. Categorización teórica

Categoría	Sub-categorías	Sub-sub-categorías	Autores
Metacognición	Conocimiento metacognitivo	Conocimiento declarativo	Flavell, 1979; Paris, Lipson y Wixson, 1983; Brown, 1987; Cross y Paris, 1988; Kuhn y Dean, 2004; Efklides, 2005.
		Conocimiento procedimental	
		Conocimiento condicional	
	Regulación metacognitiva	Planeación	
		Monitoreo	
		Evaluación	
Ansiedad	Valoración cognitiva	Valoración de la significación	Lacey, 1967; Lang, 1968; Bulbena, 1986; Ayuso, 1988; Damasio, 1996; Miguel-Tobal, 1996; Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002; Fernandez-abascal et al., 2009;
		Valoración del afrontamiento	
		Normas	
	Activación emocional	Manifestaciones cognitivo-subjetivas	
		Manifestaciones motoras	
		Manifestaciones fisiológicas	

Fuente: Elaborada por la autora

Así pues, se tomaron dos grandes categorías: metacognición y ansiedad. A partir de una revisión bibliográfica de autores representativos surgieron las sub-categorías teóricas

para cada categoría. En concordancia con el problema y el propósito del presente trabajo, las subcategorías que se trabajaron en la escala son: Planificación, Monitoreo y Evaluación en relación con Manifestaciones cognitivas, Manifestaciones fisiológicas y Manifestaciones motoras.

En seguida, se recopilaron tres instrumentos pertinentes para cada sub-categoría. En primer lugar, se tomó el instrumento de evaluación de estrategias metacognitivas de regulación en un encargo de traducción diseñado por Martínez y Calvache (2015), específicamente las categorías de Estrategia Metacognitiva de Planeación, Estrategia Metacognitiva de Monitoreo y Estrategia Metacognitiva de Evaluación que trabajan las EMR en relación con la traducción.

En segundo lugar, se tomaron las pautas metacognitivas de comprensión oral, memoria y análisis del discurso original, y reproducción y presentación del discurso en la lengua meta diseñadas por Arumí (2017) la cuales manejan la reflexión metacognitiva en el proceso de aprendizaje de la interpretación consecutiva.

Finalmente, se tomó uno de los instrumentos utilizados en los estudios discutidos en los antecedentes para la medición de niveles de ansiedad en intérpretes en formación, el *Foreign Language Classroom Anxiety Scale* (Horwitz, Horwitz, y Cope, 1986) como base para las categorías referentes a la ansiedad.

Luego, se comenzó a contrastar la teoría revisada desde el marco teórico con los ítems de los instrumentos recopilados y se comenzaron a adaptar las afirmaciones para la escala. Para la contrastación se utilizó la recopilación realizada en el marco teórico del presente trabajo, específicamente la Tabla 2. Estrategias metacognitivas de regulación (p.24), donde se reúnen las propuestas de diferentes autores (Flavell, 1981; Kluwe 1982, 1987; Sternberg, 1985; Brown, 1987) para las estrategias de planeación, monitoreo y evaluación. Las diferentes preguntas y propuestas teóricas se organizaron a partir de las sub-categorías de trabajo y se analizaron para así lograr redactar los ítems.

De esta manera, entre las preguntas de los instrumentos y la teoría fueron surgiendo las afirmaciones a trabajar. Por ejemplo, para la categoría de planeación, Flavell (1981) afirma que la planeación consiste en pensar en los procedimientos y recursos necesarios para la realización de la tarea, mientras que Kluwe (1987) plantea que la planeación incluye

la predicción o anticipación de los propios estados cognitivos. Asimismo, en el instrumento de Martínez y Calvache (2015) los ítems de planeación contemplan actividades como pensar en los recursos necesarios para realizar la traducción o ser consciente de factores que puedan perturbar el rendimiento. A partir de estas ideas, para el componente de planeación, surgen afirmaciones como: “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación)”, en relación con las respuestas motoras (dificultades de expresión verbal); y “Conozco cuales son mis principales dificultades y planeo estrategias específicas para enfrentarlas”, en relación con las respuestas cognitivas (seguridad).

En el caso de la categoría de monitoreo, Brown (1987) plantea que esto consiste en la posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar y rectificar durante el transcurso de la tarea. Al relacionar esta idea con algunas preguntas de las pautas metacognitivas de Arumí (2017), como “*¿Es un discurso ágil y fluido?, ¿Realizo pausas innecesarias, que no son las habituales del discurso oral?, ¿El tono de voz (el volumen) y la velocidad son adecuados?*”; surgen, para el componente de monitoreo, las siguientes afirmaciones: “Me concentro en mis propias dificultades o errores y pierdo la concentración”, en relación con las respuestas cognitivas (pensamientos o sentimientos negativos); y “Tomo acción cuando percibo un problema en mi actuación”, en relación con las respuestas motoras (respiración).

En cuanto a la evaluación, Brown (1987) afirma que consiste en evaluar las estrategias, acciones y decisiones tomadas durante el proceso, mientras que Sternberg (1985) plantea que conlleva ser sensible a la retroalimentación. Estas ideas concuerdan con los ítems planteados en el instrumento de Martínez y Calvache (2015) para el componente de evaluación que contempla actividades como la reflexión sobre la tarea, la evaluación de los resultados y la determinación de la eficacia. De la misma manera las pautas de Arumí (2017) plantean preguntas para la evaluación de la tarea que permitan identificar las causas de los problemas con preguntas como “*¿He tenido problemas de comprensión debidos a la estructura sintáctica, a la longitud o complejidad de las oraciones?*” o “*¿Me he concentrado?*”. Esto lleva a la redacción de afirmaciones como: “Al terminar la

interpretación, reflexioné sobre los momentos en que me sentí seguro y sobre las dificultades que encontré.”, en relación con las respuestas cognitivas (miedo y seguridad).

De esta manera se fueron relacionando los instrumentos y la teoría para llegar a los ítems que se presentan a continuación.

Tabla 6. Ítems de evaluación de EMR

No.	Afirmación
<i>Estrategias metacognitivas de planeación</i>	
1	Conozco cuales son mis principales dificultades y planeo estrategias específicas para enfrentarlas (<i>Respuesta cognitiva</i>)
2	Anticipo situaciones del discurso que me puedan generar nervios o frustración (<i>Respuesta fisiológica</i>)
3	Seleciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) (<i>Respuesta motora</i>)
4	Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas (<i>Respuesta cognitiva</i>)
5	Soy consciente de los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés) (<i>Respuesta fisiológica</i>)
7	Preveo posibles escenarios que puedan causar problemas y establezco objetivos específicos para superarlos (<i>Respuesta motora</i>)
<i>Estrategias metacognitivas de monitoreo</i>	
7	Me concentro en mis propias dificultades o errores y pierdo la concentración (<i>Respuesta cognitiva</i>)
8	Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos (<i>Respuesta fisiológica</i>)
9	Tomo acción cuando percibo un problema en mi actuación (<i>Respuesta motora</i>)
10	Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida (<i>Respuesta cognitiva</i>)
11	Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación (<i>Respuesta fisiológica</i>)
12	Soy consciente de mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias (<i>Respuesta motora</i>)
<i>Estrategias metacognitivas de evaluación</i>	
13	Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios (<i>Respuesta cognitiva</i>)
14	Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa (<i>Respuesta fisiológica</i>)
15	Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé y verifico la eficacia (<i>Respuesta motora</i>)
16	Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que me sentí seguro y sobre las dificultades que encontré (<i>Respuesta cognitiva</i>)
17	Determino la efectividad de estrategias previstas para afrontar dificultades (<i>Respuesta fisiológica</i>)
18	Evalúo las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas (<i>Respuesta motora</i>)

Fuente: Elaborada por la autora

8.3.1.2.1 Evaluación de expertos

Se realizó una validación de contenido del instrumento para asegurar que los ítems del mismo fuesen relevantes y representativos del constructo para el propósito evaluativo particular de este proyecto. Se les pidió a 3 profesionales en el campo de la educación y la didáctica de la interpretación con experiencia o que hubieran realizado estudios o investigación basada en metacognición que evaluaran la claridad, coherencia y relevancia de cada ítem y dieran comentarios al respecto de cada uno y del instrumento en general. A continuación, se muestra los indicadores de calificación propuestos.

Tabla 7. Indicadores de calificación para juicio de expertos

CATEGORÍA	CALIFICACIÓN	INDICADOR
<p>CLARIDAD El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.</p>	<p>1. No cumple con el criterio 2. Nivel bajo 3. Nivel moderado 4. Nivel alto</p>	<p>El ítem no es claro El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas. Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos del ítem. El ítem es claro, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>
<p>COHERENCIA El ítem tiene relación lógica con la dimensión o indicador que está midiendo.</p>	<p>1. No cumple con el criterio 2. Nivel bajo 3. Nivel moderado 4. Nivel alto</p>	<p>El ítem no tiene relación lógica con la dimensión El ítem tiene una relación tangencial con la dimensión. El ítem tiene una relación moderada con la dimensión que esta midiendo. El ítem se encuentra completamente relacionado con la dimensión que está midiendo.</p>
<p>RELEVANCIA El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.</p>	<p>1. No cumple con el criterio 2. Nivel bajo 3. Nivel moderado 4. Nivel alto</p>	<p>El ítem puede ser eliminado sin que se vea afectada la medición de la dimensión El ítem tiene alguna relevancia, pero otro ítem puede estar incluyendo lo que mide éste. El ítem es relativamente importante. El ítem es muy relevante y debe ser incluido.</p>

Fuente: Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008)

Los comentarios en general sugerían la división de ítems, la adición de especificaciones o la re-redacción y revisión de algunos ítems. La escala se corrigió a partir de la evaluación de los expertos y se creó la segunda versión del instrumento con 19 ítems en total.

8.3.1.2.2 Prueba piloto

La segunda versión del instrumento generada a partir de las correcciones hechas por los expertos pasó luego por una prueba piloto, esto con el fin de evaluar aspectos técnicos así como mejorar y corregir todas las deficiencias que se encontraran. Para ello se aplicó el instrumento a una población seleccionada bajo los mismos criterios de selección de la población de prueba, quienes evaluaron el lenguaje utilizado, las dificultades al momento de responder, la ambigüedad, la comprensión del objetivo y las instrucciones, la redacción y la extensión (Iraossi, 2006).

A partir de las opiniones de la prueba piloto se generó la versión final (Anexo 3) del instrumento que se aplicó a la población de prueba.

8.3.2 Cuestionario De Preguntas Abiertas.

Las preguntas del cuestionario se redactaron con base en la categorización teórica y los ítems planteados en la adaptación de la escala de evaluación de EMR. Se siguió el mismo proceso explicado anteriormente terminando con la redacción de preguntas abiertas con el fin de obtener mayor información de los sujetos y dar soporte a los datos recolectados por los otros dos instrumentos. Las preguntas 1 y 2 trabajan la variable de planeación, las preguntas 3 y 4 trabajan la variable de monitoreo y las preguntas 5 y 6 trabajan la variable de evaluación.

Tabla 8. Cuestionario de preguntas abiertas

No.	Pregunta principal	Preguntas exploratorias
<i>Estrategias metacognitivas de planeación</i>		
1	¿Qué tan confiado se sentía al momento de realizar la tarea de interpretación?	¿Por qué?
2	¿Tenía algún plan de acción para abordar aspectos específicos de la tarea o una estrategia general para realizar la interpretación?	¿Por qué formuló ese plan? ¿Por qué no?
<i>Estrategias metacognitivas de monitoreo</i>		
3	¿Se encontró con algún problema o dificultad particular durante la tarea de interpretación?	¿Cree que logró superarlo? Si lo hizo ¿Cómo lo logró? Si no, ¿por qué cree que no pudo?
4	¿Conoce usted cuáles son sus principales dificultades o problemas?	¿Fue capaz de percibir las durante la tarea? ¿Logró afrontarlas de manera satisfactoria?
<i>Estrategias metacognitivas de evaluación</i>		
5	¿Cuál cree que fue la razón de los problemas que tuvo?	¿Fueron a causa del discurso o de dificultades personales?
6	¿Cree que las estrategias que utilizó para afrontar la tarea fueron adecuadas?	¿Por qué las utilizó?

Fuente: Elaborada por la autora

8.4 PROCEDIMIENTO

La participación fue voluntaria y estaba sujeta a los criterios de selección. En primer lugar, se les pidió firmar un consentimiento informado antes de comenzar (Anexo 5). Los sujetos entraron por parejas al salón donde se realizó la prueba, allí se le dio 10 minutos para prepararse para la tarea indicándoles el tema y el locutor de la interpretación a realizar, esto con el fin de darles tiempo a los sujetos de prepararse y, por lo tanto, hacer uso de estrategias de planeación objeto de estudio de este trabajo. Luego, cada uno de los dos sujetos pasó de manera individual a las dos cabinas de interpretación disponibles para la

prueba y realizó la tarea de interpretación simultánea. Una vez terminada, se retiraron al salón anexo y se les pidió que contestaran los instrumentos a través de un formulario de Google.

9 ANÁLISIS Y RESULTADOS

En el siguiente apartado se presenta el proceso de análisis de datos y los resultados de la prueba según las variables planteadas: manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras, y estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación. Se muestran resultados para cada una de las variables en general, así como el detalle de cada uno de los ítems que la componen según los instrumentos aplicados.

Los datos cuantitativos de las dos escalas se analizaron a través de estadísticas descriptivas con SPSS teniendo en cuenta distribuciones de frecuencias y la moda (respuesta que se presenta con mayor frecuencia) como medida de tendencia central. No se consideraron los valores de media y mediana para el análisis debido a que las opciones de respuesta de las escalas manejaban opciones tipo Likert y, por lo tanto, estas mediciones carecían de sentido.

Este análisis estuvo mediado por la teoría planteada en el marco teórico del presente trabajo, específicamente, se trabajó bajo el concepto de regulación metacognitiva de Brown (1978) que contempla las EMR como planeación, monitoreo y evaluación, y la tipología de las manifestaciones de la ansiedad presentada por Miguel-Tobal (1996).

El análisis de las respuestas al cuestionario de preguntas abiertas se llevó a cabo codificando manualmente las respuestas a la luz de las variables trabajadas en los otros dos instrumentos para de esta manera relacionar los datos cuantitativos con los datos cualitativos recopilados (Hale y Napier, 2013).

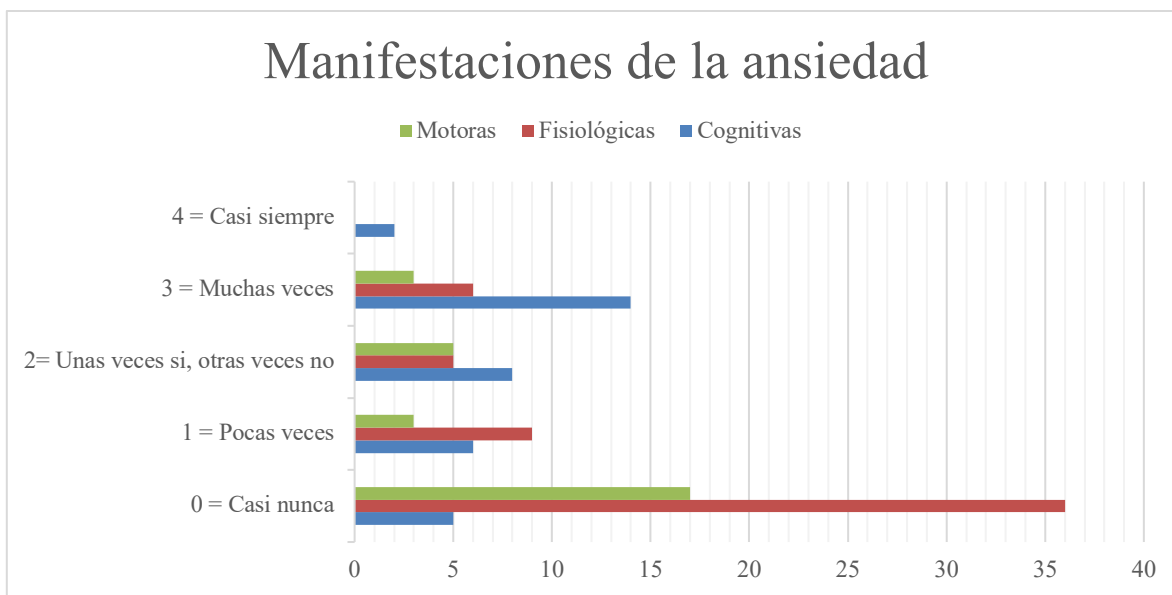
En concordancia con los objetivos específicos del presente trabajo, en primer lugar, se identifican las manifestaciones de la ansiedad presentes en intérpretes en formación, en segundo lugar, se identifican las estrategias metacognitivas de planeación, monitoreo y evaluación y finalmente se describen las estrategias metacognitivas de regulación en relación con las manifestaciones de la ansiedad.

9.1 MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD

Las respuestas de la ansiedad tienen componentes cognitivos, fisiológicos y motores, el instrumento utilizado para evaluar tales respuestas maneja estos tres

componentes a partir de la clasificación de Miguel-Tobal (1996). El instrumento evalúa de manera directa el componente cognitivo y de manera indirecta los componentes fisiológico y motor. Se encontró que la tarea de interpretación simultánea provocó mayormente respuestas cognitivas y en menor medida respuestas motoras y fisiológicas.

Figura 5. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones de ansiedad



Esto significa que los estudiantes presentan, en mayor medida, respuestas relacionadas con pensamientos subjetivos y, en menor medida, respuestas relacionadas con el cuerpo. Esto se puede deber a la falta de consciencia del estudiante sobre su propio cuerpo durante la tarea, haciendo que no pueda informar sobre ciertas respuestas (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012). Quizás a causa del esfuerzo cognitivo y la atención dividida que la interpretación simultánea conlleva, el estudiante no es capaz de reconocer todas las respuestas que presenta.

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las variables de las manifestaciones de la ansiedad: las manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras, junto con sus respectivos ítems de evaluación.

9.1.1 Manifestaciones Cognitivas De La Ansiedad.

Las manifestaciones cognitivas de la ansiedad, como las plantea Miguel-Tobal (1996), se refieren a pensamientos o ideas subjetivas que tienen alguna influencia sobre el

funcionamiento del individuo. Estas manifestaciones están relacionadas con la preocupación, la inseguridad, el miedo o la aprehensión.

De manera general, se encontró que 46% de los sujetos manifiestan tener respuestas cognitivas de ansiedad muchas veces o casi siempre, 23% de los sujetos presentan respuestas solo algunas veces y 31% presentan respuestas cognitivas de ansiedad pocas veces o casi nunca. Es decir que en su mayoría los intérpretes en formación participantes en la prueba presentan manifestaciones cognitivas de ansiedad. La siguiente gráfica de distribución de frecuencias muestra un resumen general con respecto a los 5 ítem que conforman la variable.

Figura 6. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas de la ansiedad



Puesto que las manifestaciones cognitivas tienen que ver con pensamientos, ideas e imágenes, como anticipaciones y preocupaciones, que influyen sobre funciones superiores, como la atención, la memoria o el aprendizaje (Cano-Vindel, 1997), su aparición en un proceso cognitivo, como lo es la interpretación simultánea, tiene gran relevancia. Partiendo del modelo de esfuerzos de Gile (1997) es necesario que haya un equilibrio entre las capacidades requeridas para la tarea y las capacidades disponibles del intérprete para realizar una interpretación simultánea exitosa. Si los estudiantes están gastando esfuerzos cognitivos a causa de la presencia de manifestaciones cognitivas esto puede incidir en las capacidades disponibles para enfrentar la tarea y, por lo tanto, interferir en el éxito o la percepción de éxito de la misma.

Esto a su vez conlleva unas implicaciones didácticas puesto que la falta de confianza puede generar una percepción subjetiva de dificultad ante la tarea interpretativa haciendo que el estudiante se rinda fácilmente y no explore a cabalidad todas las estrategias posibles para enfrentar problemas o dificultades y se haga automáticamente una idea de que no tiene talento para la interpretación. Cabe resaltar, además, que:

“Situations in which one feels judged by others may induce negative emotions that can affect the individual’s behaviour. Fear of acting in an inappropriate way, of being negatively evaluated and therefore of being rejected interferes with the capacity to perform a task.” (Jimenez y Pinazo, 2001, p.106).

Por lo cual es importante generar espacios en los que los estudiantes puedan practicar y ser corregidos sin sentirse constantemente evaluados y juzgados para de esta manera disminuir la influencia que las emociones, y más concretamente las respuestas cognitivas de la ansiedad, puedan tener en su desempeño y en el proceso de aprendizaje.

Ahora bien, esta variable está compuesta por 5 ítems cuyos resultados se van a detallar a continuación. El primer ítem de esta variable es “Me preocupo fácilmente”, se encontró que para 3 intérpretes (43%) esto sucedió muchas veces durante la tarea de interpretación, para 2 intérpretes (29%) esto sucedió casi siempre y para 1 intérprete (14%) esto sucedió algunas y pocas veces, respectivamente. En la siguiente tabla se pueden ver las respuestas de los 7 intérpretes en formación.

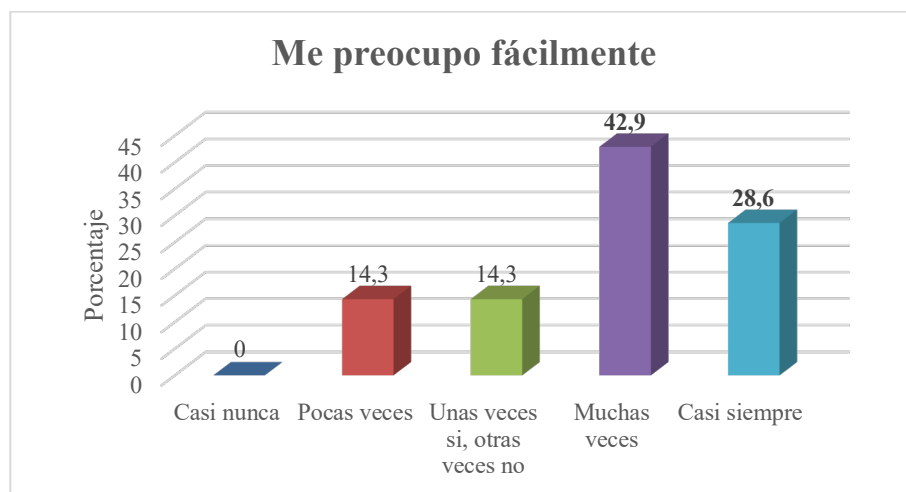
Tabla 9. Tabla de distribución de frecuencias para “Me preocupo fácilmente”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	0	0	0
Pocas veces	1	14,3	14,3
Unas veces si, otras veces no	1	14,3	28,6
Muchas veces	3	42,9	71,4
Casi siempre	2	28,6	100,0
Total	7	100,0	

Además, esto coincide con las respuestas a la pregunta del cuestionario de preguntas abiertas “¿Qué tan confiado se sentía al momento de realizar la tarea de interpretación? ¿Por qué?” donde los estudiantes expresaron respuestas como “estaba nerviosa porque no tengo experiencia en interpretación”. Por lo tanto, la mayoría de los sujetos, 72% de los

intérpretes en formación, se preocuparon fácilmente debido a la tarea de interpretación simultánea.

Figura 7. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me preocupo fácilmente”



Es decir que la preocupación es algo que la mayoría de los intérpretes en formación sienten al momento de enfrentarse a una tarea de interpretación simultánea, incluso en una situación no evaluativa como es el caso de la prueba. La falta de práctica, como mencionan los estudiantes, puede ser una de las posibles causas, por lo tanto, los estudiantes podrían beneficiarse de un mayor número de ejercicios prácticos durante el proceso de aprendizaje que les permitan familiarizarse con la tarea y así disminuir los niveles de preocupación.

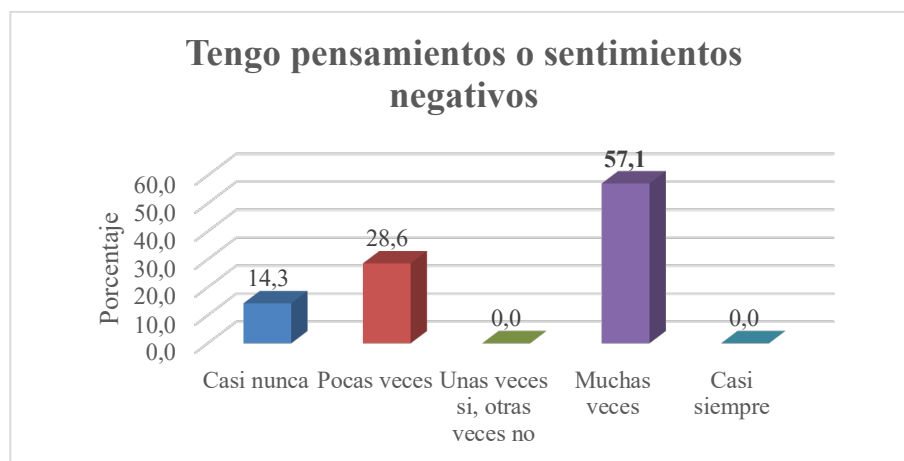
El segundo ítem de esta variable es “Tengo pensamientos o sentimientos negativos”. Se encontró que 4 intérpretes (57%) tuvieron pensamientos o sentimientos negativos muchas veces durante la tarea de interpretación simultánea, 2 intérpretes (29%) respondieron pocas veces y 1 intérprete (14%) casi nunca.

Tabla 10. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo pensamientos o sentimientos negativos”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	14,3	14,3
Pocas veces	2	28,6	42,9
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	42,9
Muchas veces	4	57,1	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Asimismo, uno de los sujetos expresó en las respuestas al cuestionario que “tenía una mentalidad muy negativa” lo cual es indicativo de los pensamientos o sentimientos negativos presentes en la mayoría de los sujetos de prueba (57%).

Figura 8. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo pensamientos o sentimientos negativos”



Los sentimientos o pensamientos negativos presentes en los estudiantes podrían indicar, además, que los estudiantes tienen unas ideas preconcebidas sobre la tarea y la dificultad de la tarea, y consideran que sus capacidades para llevarla a cabo no son suficientes. Es importante que desde la didáctica el estudiante aprenda a evaluar la tarea y su nivel de dificultad a partir de criterios que le permitan hacerse ideas realistas y, por lo tanto, ayuden a disminuir los pensamientos negativos.

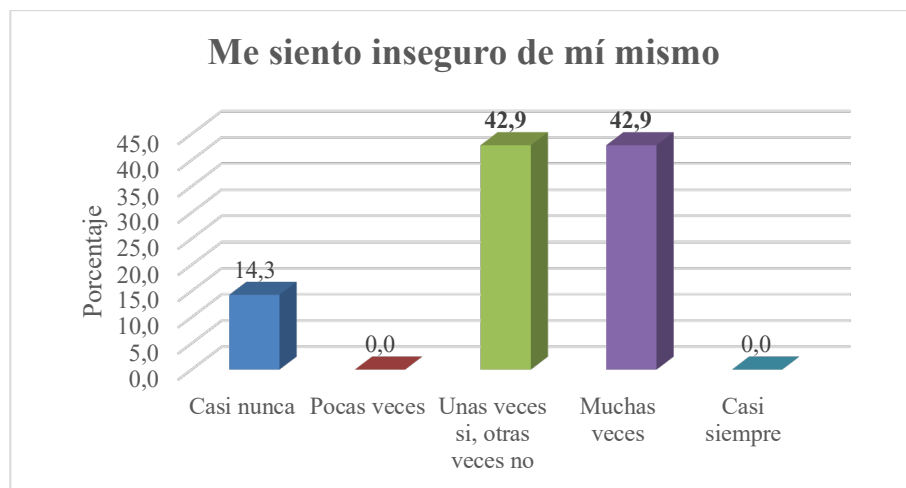
El tercer ítem de esta variable es “Me siento inseguro de mí mismo”, se encontró que para 3 intérpretes (43%) esto sucedió muchas veces y algunas veces, respectivamente, durante la tarea de interpretación, mientras que para 1 intérprete (14%) esto no sucedió casi nunca.

Tabla 11. Tabla de distribución de frecuencias para “Me siento inseguro de mí mismo”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	14,3	14,3
Pocas veces	0	0,0	14,3
Unas veces si, otras veces no	3	42,9	57,1
Muchas veces	3	42,9	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Esto concuerda con las respuestas a la pregunta del cuestionario de preguntas abiertas donde los estudiantes expresaron respuestas como “No tenía mucha confianza”, “No me sentía confiada” y en general respuestas que expresaban la sensación de poca confianza en sí mismos. Por lo tanto, la mayoría de los sujetos, 86% de los intérpretes en formación, se sentían inseguros durante la tarea de interpretación simultánea.

Figura 9. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me siento inseguro de mí mismo”



Las tres afirmaciones anteriores reflejan que los estudiantes no tienen confianza en sí mismos al momento de enfrentarse a una tarea de interpretación simultánea. Sin embargo, la falta de confianza puede ser una cuestión de percepción y de inseguridad a causa de la falta de práctica, esto basándose en la idea de que una de las principales razones por las cuales las personas sienten ansiedad es porque creen no tener las habilidades que se requieren y no porque en realidad no las tengan (Schlenker y Leary 1985). Por lo tanto, la falta de práctica hace que los estudiantes creen no tener las habilidades que la tarea de interpretación requiere, a pesar de ya haber cursado clases y tener los conocimientos y las habilidades necesarias.

Esta falta de confianza puede ser a causa de ideas preconcebidas acerca de la dificultad que conlleva la interpretación simultánea y puede llegar a tener un impacto negativo en el aprendizaje de la interpretación ya que los estudiantes pueden sentir que esta es un área difícil en la que no tienen “talento” y, por lo tanto, desisten y prefieren continuar desarrollando otras áreas profesionales. Es importante que desde el aula se busquen formas de fomentar la confianza y hacer que los estudiantes se den cuenta que, si bien la

interpretación simultánea es un ejercicio cognitivo fuerte, no es una tarea imposible que se puede lograr con la práctica.

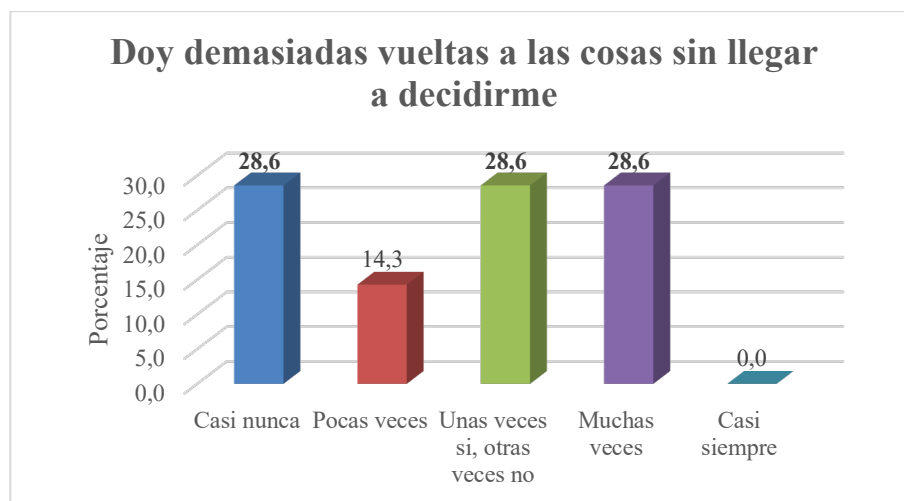
El cuarto ítem de esta variable es “Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”. 2 intérpretes (29%) respondieron que esto ocurrió muchas veces, algunas veces y casi nunca, respectivamente, mientras que 1 intérprete (14%) contestó que esto ocurrió pocas veces.

Tabla 12. Tabla de distribución de frecuencias para “Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	28,6	28,6
Pocas veces	1	14,3	42,9
Unas veces si, otras veces no	2	28,6	71,4
Muchas veces	2	28,6	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

En este ítem las respuestas fueron más variadas lo cual coincide con Miguel-Tobal y Cano-Vindel (2002) quienes afirman que pueden existir diferencias individuales en cuanto a la propensión de las respuestas de ansiedad. Si bien los estudiantes dicen en su mayoría que esto casi no sucede (71%, porcentaje acumulado de Casi nunca, Pocas veces y Unas veces si, otras veces no), se encontró que en las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes expresaron problemas de desconcentración y de atención con respuestas como “en ocasiones me quedo estancada con algunas palabras y olvido que debo superar ese inconveniente” lo cual indica la dificultad de tomar decisiones a la que hace referencia este ítem.

Figura 10. Gráfica de distribución de frecuencias para “Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme”



Los problemas de desconcentración y de atención que expresan tener los estudiantes pueden ser a causa de la influencia de la ansiedad y sus respuestas cognitivas en procesos como la atención, pues los estudiantes tienen una situación de atención dividida en la que deben poner atención a la tarea que están llevando a cabo (la cual ya requiere una atención dividida) y las reacciones que esta despierta al momento de realizarla (MacIntyre, 1995).

El quinto y último ítem de esta variable es “Siento miedo”, se encontró que 2 intérpretes (29%) sintieron miedo durante la interpretación pocas veces, unas veces si, otras veces no y muchas veces, respectivamente, y para 1 intérprete (14%) esto casi nunca sucedió.

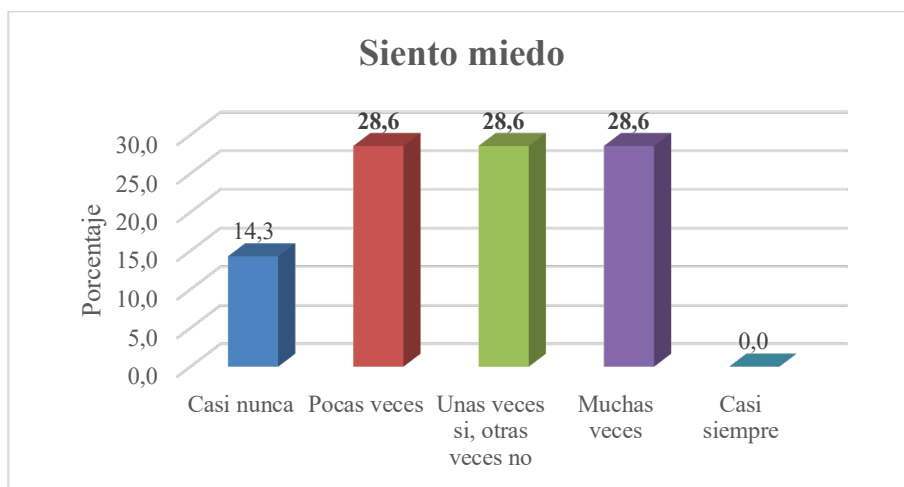
Tabla 13. Tabla de distribución de frecuencias para “Siento miedo”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	14,3	14,3
Pocas veces	2	28,6	42,9
Unas veces si, otras veces no	2	28,6	71,4
Muchas veces	2	28,6	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Esto coincide con las respuestas de los estudiantes quienes expresaron sentirse preocupados por sus dificultades “Me preocupé aún más por la falta de atención”. La falta de atención puede hacer que los estudiantes desperdicien esfuerzos cognitivos que podrían utilizar para llevar a cabo la interpretación, esto a su vez alimenta su inseguridad lo cual

interfiere con su concentración, convirtiéndose así en un círculo vicioso. Por otro lado, los estudiantes también expresan sentir menos miedo puesto que “no era un ejercicio bajo presión”; esto coincide con la idea de que los estudiantes experimentan ansiedad cuando creen que su desempeño va a ser evaluado por un profesor o sus compañeros (Kondo y Yang, 2003). La falta de evaluación hizo que algunos estudiantes sintieran menos miedo, lo cual puede cambiar en un contexto de clase real.

Figura 11. Gráfica de distribución de frecuencias para “Siento miedo”



9.1.2 Manifestaciones Fisiológicas De La Ansiedad.

Las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad se refieren a la activación de diferentes sistemas orgánicos, como el sistema respiratorio o el sistema cardiovascular (Miguel-Tobal, 1996). Estas manifestaciones están relacionadas al pulso rápido, la respiración o la tensión muscular.

De manera general, se encontró que la mayoría de los intérpretes en formación, 64% de los sujetos, manifiestan casi nunca tener respuestas fisiológicas de ansiedad, 16% de los sujetos dicen presentar respuestas fisiológicas pocas veces, 9% dicen presentar respuestas fisiológicas de ansiedad algunas veces y 11% dice presentar manifestaciones fisiológicas muchas veces. Es decir que en su mayoría los intérpretes en formación participantes en la prueba presentan manifestaciones fisiológicas con poca frecuencia. La siguiente figura muestra un resumen general con respecto a los 8 ítems que conforman la variable.

Figura 12. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas de la ansiedad



Esto concuerda con las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas, puesto que no se encontraron respuestas referentes a las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad. Sin embargo, los cambios fisiológicos causados por la respuesta de ansiedad son irregulares y dependen de la fuerza de la emoción o estímulo sentido (Simons, Detenber, Roedema, y Reiss, 1999); en este caso la corta duración de la prueba y la situación de no evaluación puede no haber generado la suficiente emoción para percibir respuestas fisiológicas. Esto en consideración de que estudios plantean que la ansiedad llega a su máximo durante la evaluación (Jiménez y Pinazo, 2001) y que los sujetos solo pueden proporcionar información sobre cualquier respuesta fisiológica de la que sean conscientes y, por lo tanto, tengan información (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012). En este caso, la escala es un instrumento de evaluación indirecto de las manifestaciones fisiológicas y, por lo tanto, depende de que tan fuerte o consciente sea la respuesta para que el individuo pueda reportarla.

Por lo tanto, las respuestas negativas en cuanto a las manifestaciones fisiológicas también se pueden interpretar no como ausencia de los síntomas, sino como falta de consciencia de los estudiantes frente a las respuestas corporales que presentan, ya sea porque las consideran normales o poco importantes. Desde el punto de vista de la didáctica de la interpretación, si bien los modelos teóricos consideran el cuerpo como un aspecto de mayor predominancia en la interpretación de conferencias a causa del lenguaje corporal, es

importante que los estudiantes aprendan, desde el aula, que aspectos como la respiración y la tensión muscular pueden afectar la proyección de la voz e interferir con el desempeño en cabina y, por lo tanto, no deben ignorar las respuestas físicas de su cuerpo sino aprender a afrontarlas. Para ello sería conveniente implementar técnicas de otras áreas, como la actuación, para enseñar a los estudiantes a manejar las respuestas fisiológicas que pueden sentir a causa de la ansiedad.

A pesar de esto, si bien los estudiantes manifiestan en su mayoría no tener manifestaciones fisiológicas, un 11% y 9% dicen presentar manifestaciones fisiológicas muchas veces y algunas veces, respectivamente. Estas manifestaciones están relacionadas con el pulso y la tensión muscular como lo demuestran los datos específicos para los ítems 4 y 5 de esta variable que se presentan a continuación.

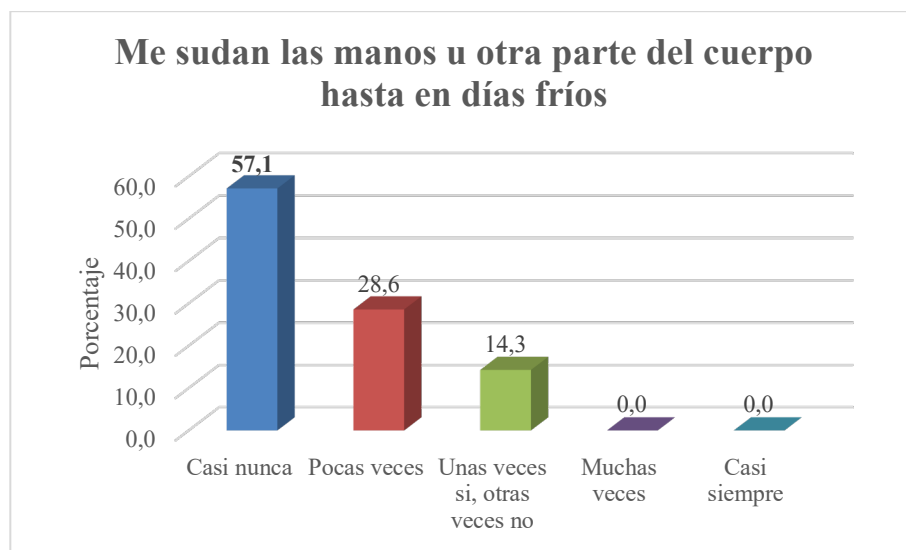
El primer ítem de las manifestaciones fisiológicas dice “Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos”. 4 estudiantes (57%) dicen que esto casi nunca ocurre, 2 estudiantes (29%) dicen que esto ocurre pocas veces y 1 estudiante (14%) dice que esto ocurre solo algunas veces. La siguiente tabla muestra la frecuencia absoluta y el porcentaje para las respuestas a este ítem.

Tabla 14. Tabla de distribución de frecuencias para “Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	4	57,1	57,1
Pocas veces	2	28,6	85,7
Unas veces sí, otras veces no	1	14,3	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, en su mayoría (86%), los estudiantes manifiestan que la sudoración excesiva, un síntoma neurovegetativo, ocurrió con muy poca frecuencia durante la tarea de interpretación simultánea.

Figura 13. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos”



La ausencia de sudoración se puede deber a la corta duración de la tarea (3:09 minutos) que es lo que genera ansiedad, haciendo que no se active el síntoma o no se alcance a percibir como fuera de lo normal como para reportarlo.

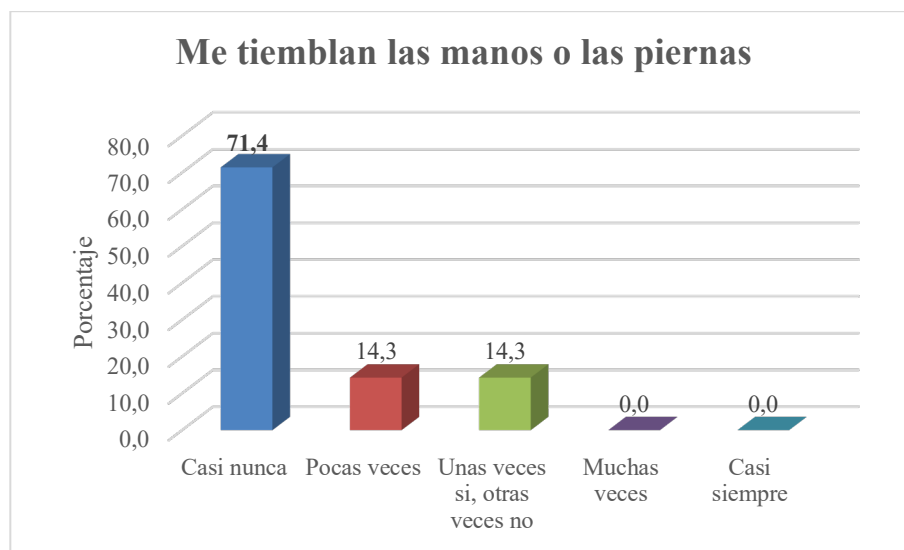
El segundo ítem en esta variable es “Me tiemblan las manos o las piernas” que corresponde a un síntoma neuromuscular. La mayoría de estudiantes, 71%, dicen no haber presentado casi nunca temblores en las extremidades, mientras que 1 estudiante (14%) dice haber presentado temblores pocas veces y unas veces si, otras veces no, respectivamente.

Tabla 15. Tabla de distribución de frecuencias para “Me tiemblan las manos o las piernas”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	71,4	71,4
Pocas veces	1	14,3	85,7
Unas veces si, otras veces no	1	14,3	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que en su gran mayoría (86%) los estudiantes manifiestan que no tuvieron temblores en las manos o en las piernas durante la tarea de interpretación

Figura 14. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me tiemblan las manos o las piernas”



La ausencia de temblores en las extremidades podría indicar que el cuerpo de los estudiantes no se tensionó tanto durante la realización de la tarea y que la ansiedad que sintieron se manifestó de otra manera. Asimismo, la ausencia se puede deber a una falta de percepción a causa de la posición en cabina, ya que los estudiantes se encontraban sentados con las manos sobre la mesa o sobre las piernas lo cual podría dificultar la percepción de temblor.

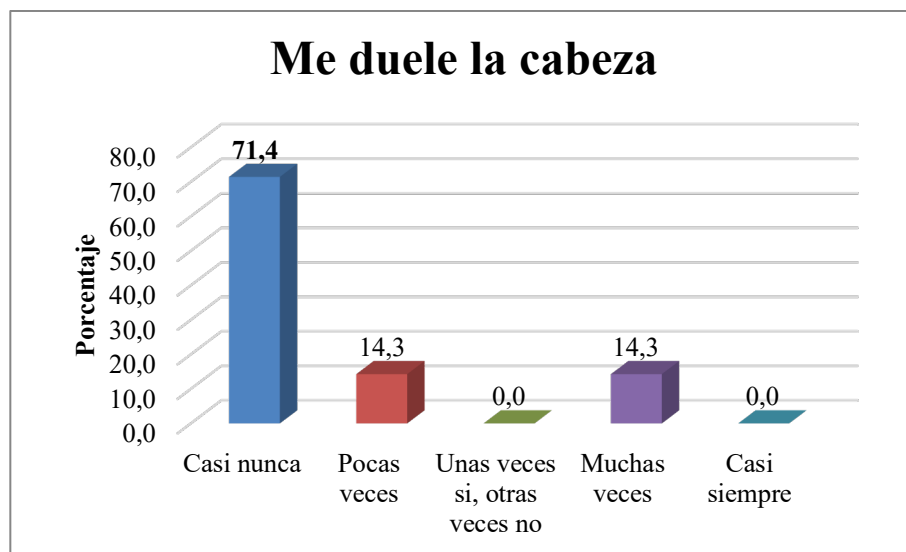
El tercer ítem en la variable de manifestaciones fisiológicas es “Me duele la cabeza”. La mayoría de los estudiantes (5 estudiantes), que equivalen al 71%, manifestaron no haber tenido casi nunca dolor de cabeza durante la prueba, mientras que 1 estudiante (14%) manifiesta haber sentido dolor de cabeza pocas veces y muchas veces respectivamente.

Tabla 16. Tabla de distribución de frecuencias para “Me duele la cabeza”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	71,4	71,4
Pocas veces	1	14,3	85,7
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	85,7
Muchas veces	1	14,3	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que, en general, la gran mayoría (86%) de los estudiantes manifiestan no haber tenido dolor de cabeza durante la prueba. Esto podría indicar que la ansiedad presentada durante la prueba puede no haber sido lo suficientemente alta como para generar una respuesta fisiológica como el dolor de cabeza.

Figura 15. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me duele la cabeza”



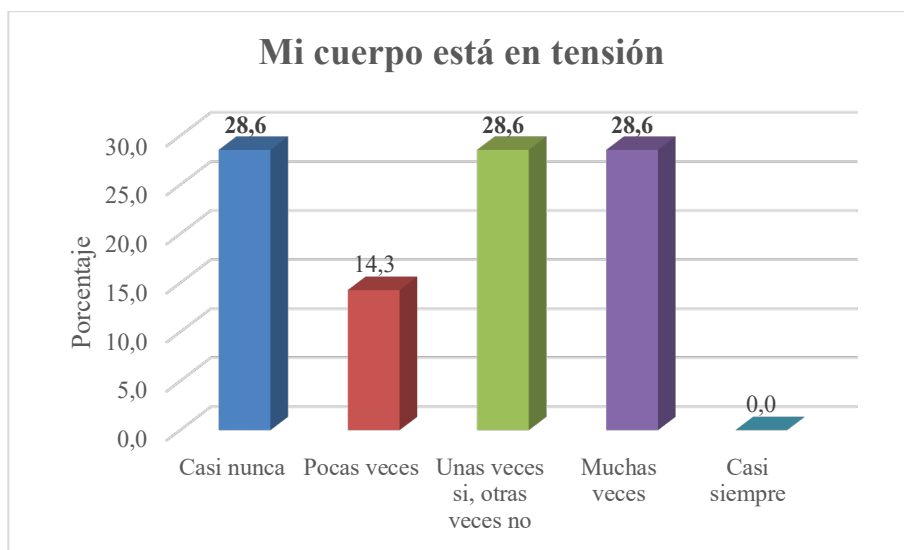
El cuarto ítem en esta variable es “Mi cuerpo está en tensión”. En este ítem las respuestas fueron más variadas. 2 estudiantes (29%) indicaron sentir tensión muchas veces, algunas veces, y casi nunca, respectivamente, y 1 estudiante indicó sentir tensión pocas veces.

Tabla 17. Tabla de distribución de frecuencias para “Mi cuerpo está en tensión”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	2	28,6	28,6
Pocas veces	1	14,3	42,9
Unas veces si, otras veces no	2	28,6	71,4
Muchas veces	2	28,6	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que 43% de los estudiantes dicen haber sentido muy pocas veces tensión durante la tarea de interpretación mientras que 57% dicen haber sentido tensión entre algunas y muchas veces durante la prueba, lo cual demuestra una mayor variabilidad a nivel individual.

Figura 16. Gráfica de distribución de frecuencias para “Mi cuerpo está en tensión”



La tensión muscular es un aspecto relevante en la interpretación, pues si bien en la modalidad simultánea el sujeto se encuentra en cabina y su lenguaje corporal es menos relevante, el cuerpo y la postura son factores importantes para la producción de la voz; tanto el control de la respiración como la buena postura pueden ayudar a mejorar la manera en que se realiza una interpretación (Renau, 2010).

Por ejemplo, si el estudiante entra en cabina con los músculos tensos y se sienta con una mala postura, esto podría entorpecer sus movimientos y, por lo tanto, causar molestias, interrupciones o un uso deficiente de la consola y las otras ayudas que pueda tener. Por lo tanto, en el aula es importante enseñar al estudiante el protocolo de cabina y hacerlo consciente de que la posición adecuada puede ayudarle a reducir el cansancio, mantener la distancia con el micrófono y evitar ruidos de fondo.

El siguiente ítem dentro de esta variable es “Tengo palpitations, el corazón me late muy deprisa”. De los 7 estudiantes, 3 (43%) contestaron no haber tenido palpitations casi nunca durante la prueba y 2 contestaron haber tenido palpitations algunas veces y muchas veces, respectivamente.

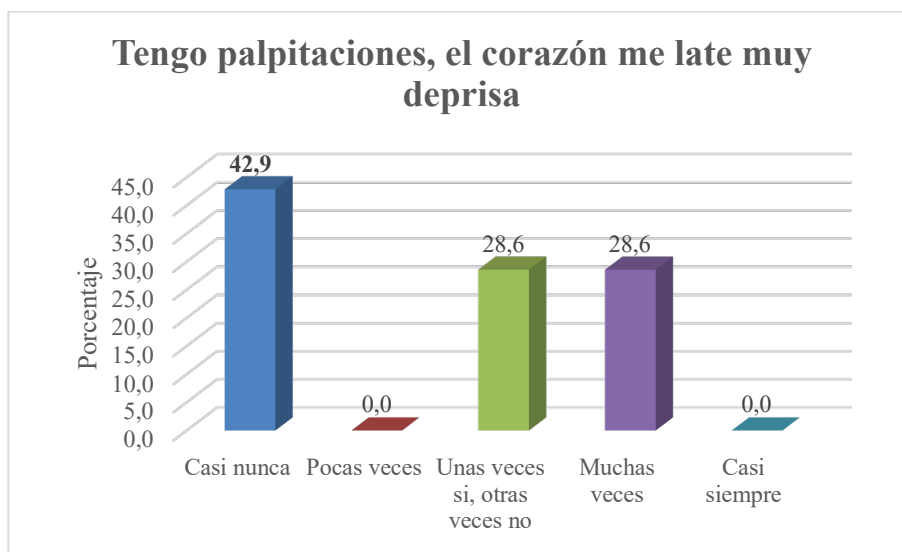
Tabla 18. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo palpitations, el corazón me late muy deprisa”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	3	42,9	42,9
Pocas veces	0	0,0	42,9

Unas veces si, otras veces no	2	28,6	71,4
Muchas veces	2	28,6	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Si bien 43% de los estudiantes manifestaron no haber tenido palpitations casi nunca durante la prueba, si se agrupan las respuestas positivas, se encuentra que 57% de los estudiantes tuvieron palpitations durante la prueba entre algunas y muchas veces, demostrando nuevamente una variabilidad individual de las manifestaciones de la ansiedad (Miguel-Tobal y Cano-Vindel, 2002), esto debido a que pueden existir diferencias individuales en cuanto a la propension de las respuestas de ansiedad. Asimismo, la presencia de palpitations puede indicar que los estudiantes presentan síntomas cardiovasculares, y son conscientes de ello, a causa de la ansiedad.

Figura 17. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo palpitations, el corazón me late muy deprisa”



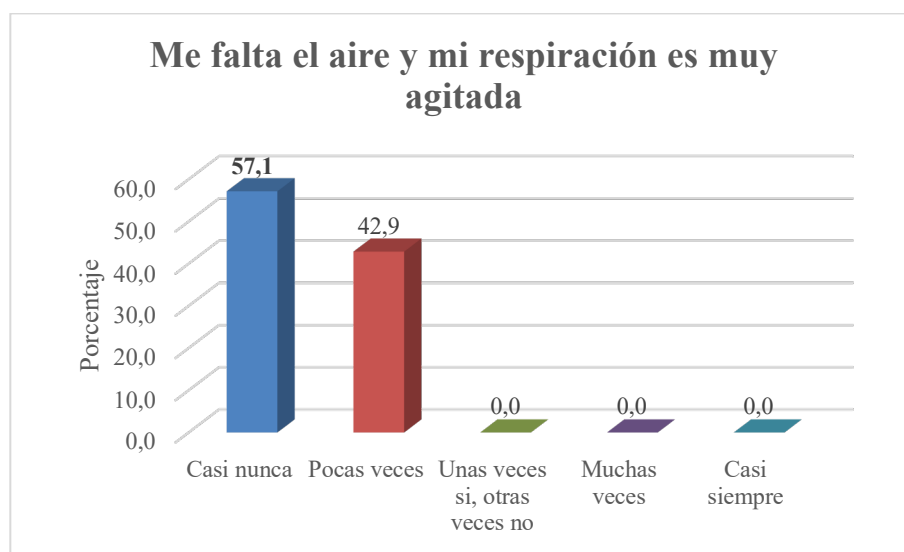
El sexto ítem de la variable de manifestaciones fisiológicas es “Me falta el aire y mi respiración es muy agitada” correspondiente a síntomas respiratorios. 7 estudiantes (57%) manifiestan no tener estos problemas de respiración casi nunca durante la prueba mientras que 3 estudiantes (43%) dicen tenerlos solo pocas veces.

Tabla 19. Tabla de distribución de frecuencias para “Me falta el aire y mi respiración es muy agitada”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	4	57,1	57,1
Pocas veces	3	42,9	100,0
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

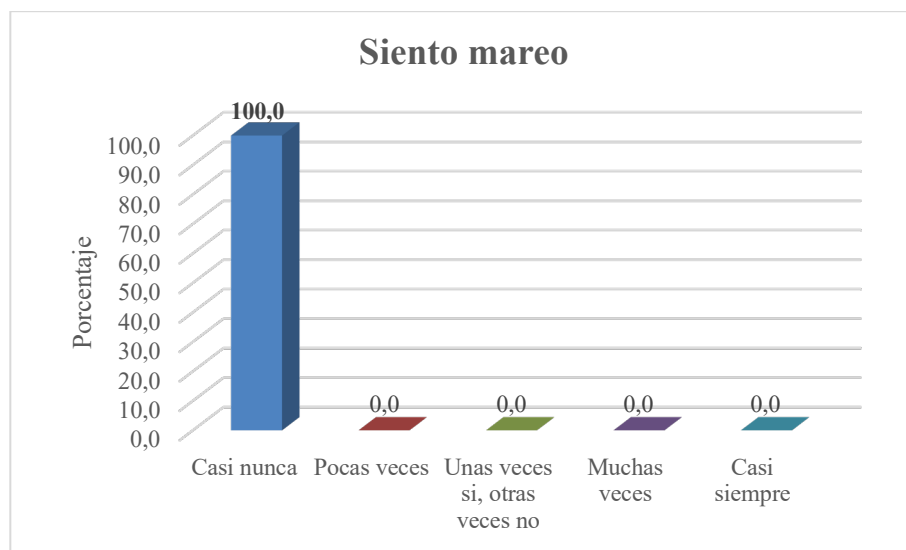
En general, el 100% de los estudiantes manifestaron no sentir casi nunca o pocas veces falta de aire ni respiración muy agitada durante la prueba de interpretación simultánea. Puesto que el instrumento mide de manera indirecta las manifestaciones fisiológicas, es posible que la respuesta se deba a una falta de consciencia sobre las respuestas fisiológicas (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012), o tal vez la ansiedad presentada no tuvo niveles lo suficientemente altos como para afectar la respiración.

Figura 18. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me falta el aire y mi respiración es muy agitada”



El ítem número 7, que se refiere a síntomas gastrointestinales, es “Siento mareo”. El 100% de los estudiantes contestó no sentirlo casi nunca.

Figura 19. Gráfica de distribución de frecuencias para “Siento mareo”



El último ítem es “Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío”, 6 estudiantes (86%) manifestaron no tener escalofríos casi nunca y 1 estudiante (14%) manifestó tenerlos pocas veces.

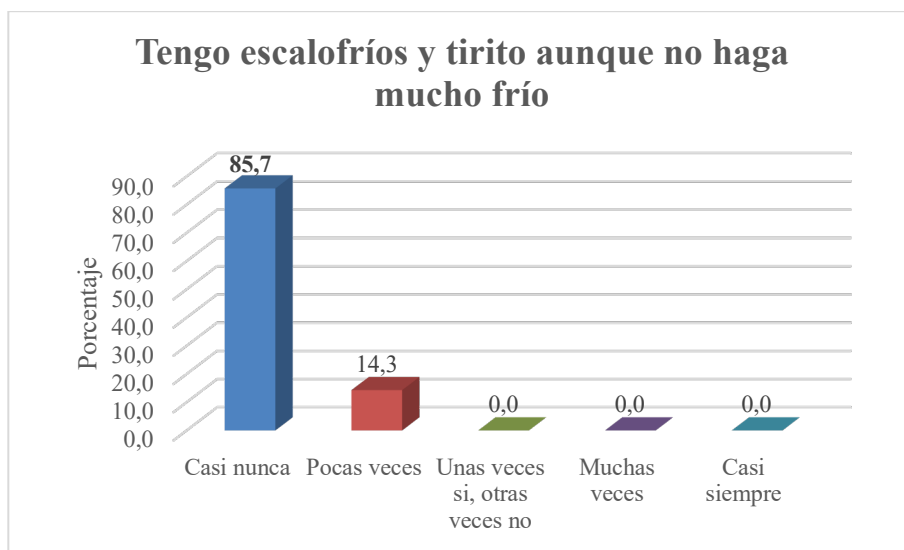
Tabla 20. Tabla de distribución de frecuencias para “Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	6	85,7	85,7
Pocas veces	1	14,3	100,0
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

En general, el 100% de los estudiantes que realizaron la prueba de interpretación simultánea indicaron no tener escalofríos casi nunca o pocas veces durante la realización de la tarea.

Las respuestas de los dos ítems anteriores que indican que los estudiantes manifiestan casi nunca sentir mareo o escalofríos podrían indicar que el cuerpo de los estudiantes no fue tan sensible a la temperatura o a síntomas gastrointestinales y que la ansiedad se manifestó a través de otras respuestas como la tensión muscular.

Figura 20. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tengo escalofríos y tirito aunque no haga mucho frío”

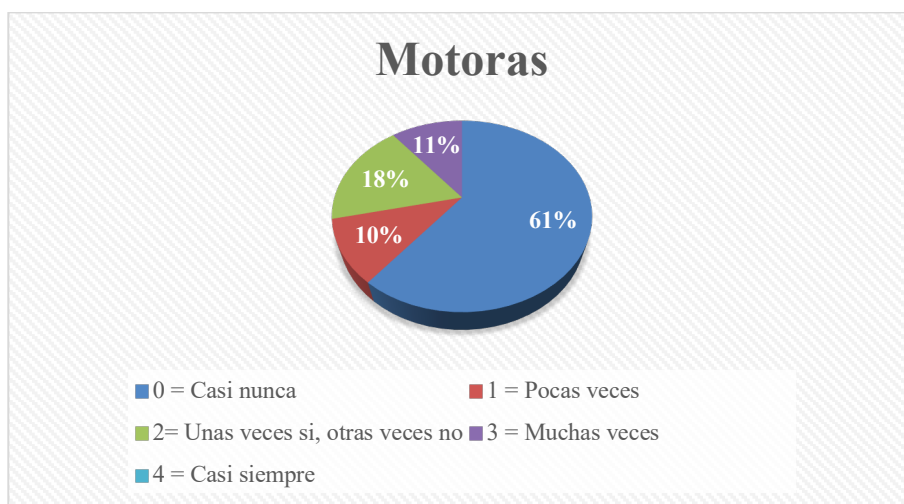


9.1.3 Manifestaciones Motoras De La Ansiedad.

Las manifestaciones motoras de la ansiedad son comportamientos observables causados por la actividad cognitiva y fisiológica (Miguel-Tobal, 1996). Las respuestas pueden ser directas como la inquietud motora o los problemas de expresión verbal, o pueden ser indirectas como la evitación.

En general, la mayoría de los intérpretes en formación declaran no haber tenido manifestaciones motoras durante la prueba; 61% de los estudiantes dicen no haber tenido manifestaciones motoras casi nunca, 10% dicen haberlas tenido pocas veces, 18% dicen haberlas tenido algunas veces y 11% dicen haberlas tenido muchas veces.

Figura 21. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras de la ansiedad



Al igual que con las manifestaciones fisiológicas, el instrumento evalúa las manifestaciones motoras de manera indirecta, permitiendo solo un primer acercamiento ya que depende de la consciencia del sujeto de la respuesta (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012).

A pesar de la aparente ausencia de respuestas motoras, los estudiantes manifiestan en el cuestionario de preguntas abiertas haber tenido problemas de terminología y silencios lo cual se puede interpretar como problemas de expresión verbal y evitación, ambas respuestas motoras. Es decir que los estudiantes puede que sí tengan respuestas motoras a causa de la ansiedad, pero no son conscientes de ellas y, por lo tanto, manifiestan no tenerlas. Sin embargo, la falta de consciencia implicaría que tampoco planean estrategias ni monitorean su desempeño en relación con las mismas. Por lo tanto, es importante enseñar a los estudiantes a prestar atención a las reacciones que tienen frente algún problema para que aprendan a enfrentarlos en lugar de evitarlos, por ejemplo, a través de ejercicios de parafraseo para superar problemas de terminología y expresión verbal que pueden ser las causas de los silencios.

Esta variable se compone de 4 ítems. El primer ítem es “Trato de rehuir o evitar alguna situación”. Se encontró que 5 intérpretes (71%) manifiestan no hacerlo casi nunca y 1 intérprete (14%) lo hace pocas veces y muchas veces, respectivamente.

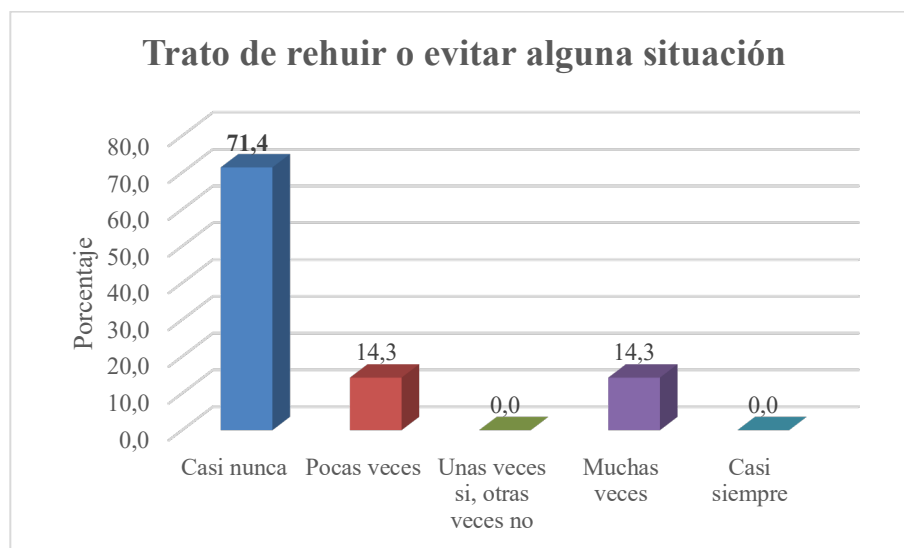
Tabla 21. Tabla de distribución de frecuencias para “Trato de rehuir o evitar alguna situación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	71,4	71,4
Pocas veces	1	14,3	85,7
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	85,7
Muchas veces	1	14,3	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que la mayoría de los estudiantes, 86%, dicen no rehuir o evitar situaciones durante la tarea de interpretación o hacerlo pocas veces. Sin embargo, en las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes expresan que cuando se encontraban alguna dificultad en el discurso decidían quedarse callados e ignorar ese segmento, por ejemplo, los estudiantes manifiestan “No [logré superar mi dificultad] porque decidía

avanzar” o “Preferí estar callada que intentar reproducir el discurso”; el silencio se puede interpretar como la evitación de una situación en el proceso de interpretación.

Figura 22. Gráfica de distribución de frecuencias para “Trato de rehuir o evitar alguna situación”



Los comportamientos de evitación producto de la ansiedad por lo general no son voluntarios y no están bajo un control total de la persona (Martínez-Montegudo, et. al., 2012). Ahora bien, la evasión puede estar relacionada a manifestaciones cognitivas, como la inseguridad, cuando el sujeto siente que no tiene los recursos necesarios para afrontar la tarea y decide mejor guardar silencio (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 1999); o se puede deber a una sobrecarga cognitiva en la que el sujeto tiene un exceso de estímulos, tanto provenientes de la tarea misma como de lo propios procesos emotivos que esta desencadena, y los recursos restantes no son suficientes para realizar una interpretación que cumpla con sus expectativas (Moser-Mercer, Kunzli, Korac, 1998).

Así pues, la evitación, en este caso manifestada como silencio, es una estrategia pasiva que el estudiante utiliza para enfrentarse a problemas durante una tarea de interpretación sobre los cuales siente que no tiene control. De ahí la importancia que desde la didáctica se refuercen habilidades que permitan evitar los silencios a través de ejercicios para practicar el parafraseo y mejorar el tiempo de reacción (Moser-Mercer, 1978), así como incentivar el uso de estrategias relacionadas con la flexibilidad léxica, la reestructuración sintáctica, la síntesis y la aproximación (Pérez, 2005).

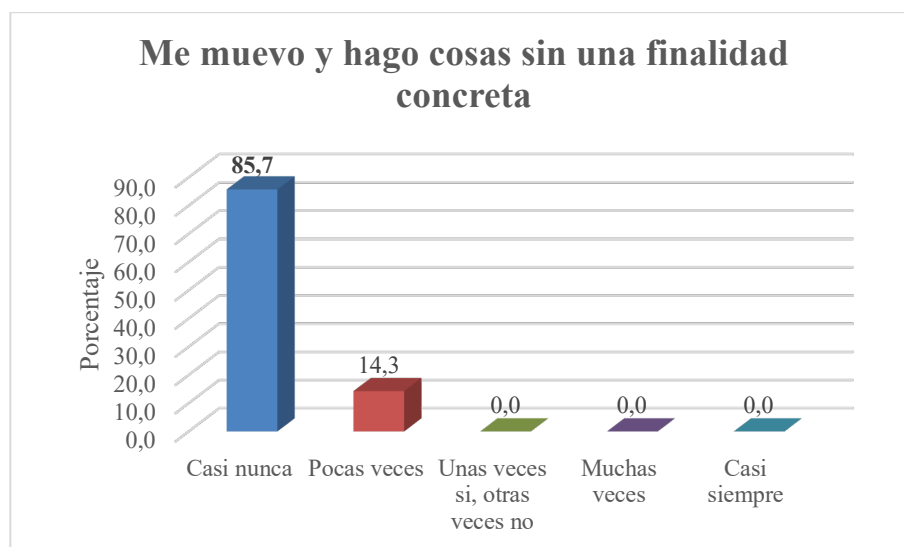
El siguiente ítem se refiere a “Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”. De los 7 estudiantes que realizaron la prueba 6 (86%) dicen no haberlo hecho casi nunca y 1 (14%) dice haberlo hecho pocas veces.

Tabla 22. Tabla de distribución de frecuencias para “Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	6	85,7	85,7
Pocas veces	1	14,3	100,0
Unas veces si, otras veces no	0	0,0	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto la totalidad de los estudiantes dicen no moverse o hacer cosas sin finalidad concreta casi nunca o pocas veces. Cabe resaltar que la inquietud motora y la ausencia de finalidad expresada en este ítem se refiere también a una disminución de la destreza para la discriminación perceptiva (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012), y en las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes expresan haber tenido problemas de distracción, desconcentración y atención que podrían estar relacionados con la inquietud motora.

Figura 23. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta”



El tercer ítem dentro de la variable de manifestaciones motoras es “Quedo paralizado o mis movimientos son torpes”. Nuevamente 71% (5 estudiantes) de los

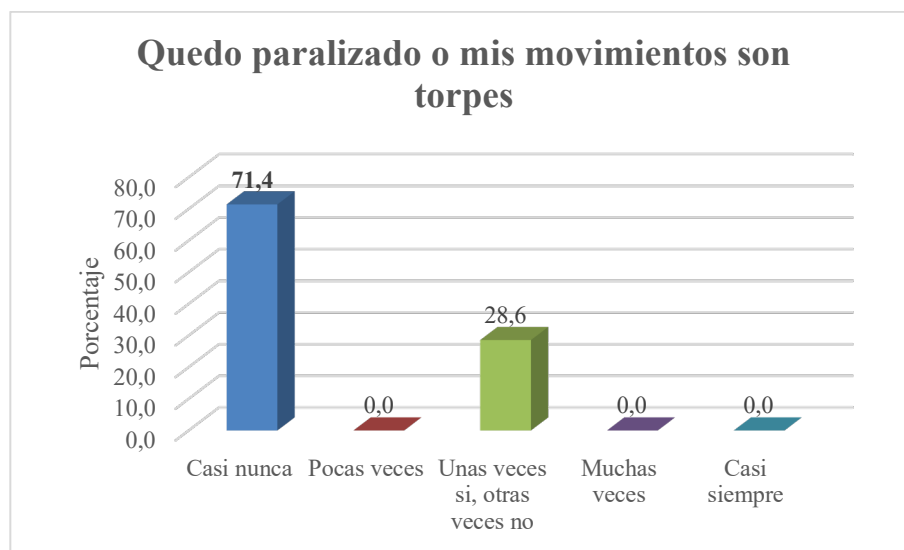
estudiantes manifiestan no tener esta dificultad casi nunca y 29% (2 estudiantes) de los estudiantes dicen tenerla unas veces sí, otras veces no.

Tabla 23. Tabla de distribución de frecuencias para “Quedo paralizado o mis movimientos son torpes”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	5	71,4	71,4
Pocas veces	0	0,0	71,4
Unas veces si, otras veces no	2	28,6	100,0
Muchas veces	0	0,0	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, la mayoría de estudiantes (71%) dicen no haberse quedado paralizados ni haber tenido movimientos torpes casi nunca durante la tarea de interpretación. Cabe resaltar que la interpretación simultánea en cabina es una actividad que se realiza sentado y, por lo tanto, conlleva poco movimiento físico. Este tipo de respuesta motora de la ansiedad puede ser más predominante en otro tipo de interpretación en la que el cuerpo juegue un rol más importante.

Figura 24. Gráfica de distribución de frecuencias para “Quedo paralizado o mis movimientos son torpes”



El último ítem es “Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal” el cual es muy relevante en una tarea de interpretación donde la expresión verbal juega un rol fundamental. De los 7 estudiantes, 3 (43%) dicen haber tenido dificultades algunas veces, 2

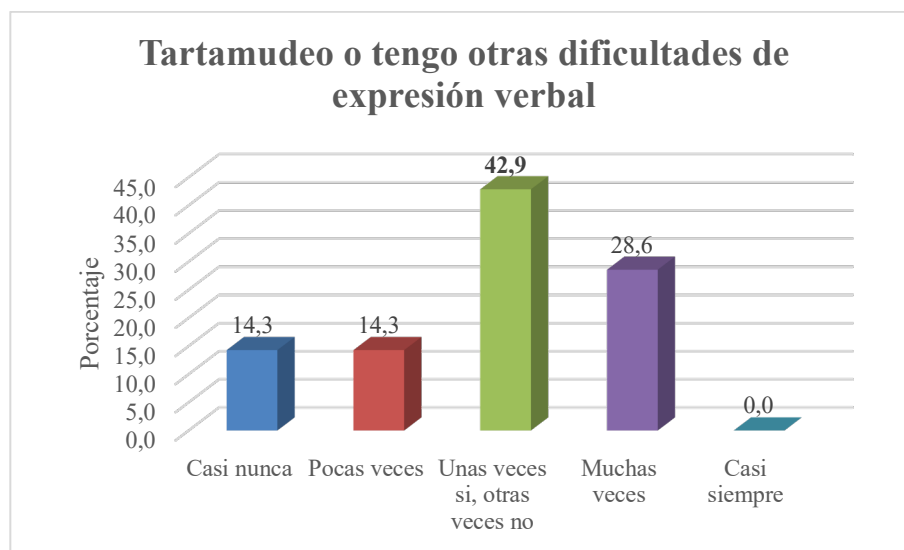
(29%) dicen haber tenido dificultades muchas veces y 1 estudiante (14%) dice no haber tenido dificultades casi nunca y pocas veces, respectivamente.

Tabla 24. Tabla de distribución de frecuencias para “Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Casi nunca	1	14,3	14,3
Pocas veces	1	14,3	28,6
Unas veces si, otras veces no	3	42,9	71,4
Muchas veces	2	28,6	100,0
Casi siempre	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

En el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes expresan haber tenido dificultades de expresión verbal con respuestas como “en ocasiones me quedo estancada con algunas palabras”. Puesto que se trataba de un discurso especializado, la terminología puede ser la causa de las dificultades de expresión verbal. En general, la mayoría de estudiantes (71%) dicen haber tenido problemas de expresión verbal algunas o muchas veces durante la tarea de interpretación simultánea.

Figura 25. Gráfica de distribución de frecuencias para “Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal”



La expresión verbal es una parte fundamental de la interpretación. Un intérprete, independientemente de la modalidad, debe tener claridad de dicción, proyección de la voz, entonación adecuada, selección del léxico apropiada, entre otras características (Jiménez y Pinazo, 2002); de ahí que como dice Errico y Morelli (citado por Renau, 2010) “Una

interpretación excelente a nivel de lengua y de contenido puede ser percibida como mediocre por el público si el intérprete, por ejemplo, demuestra ansiedad, inseguridad o nervios” (p.84). Por lo tanto, la influencia de la ansiedad en un aspecto tan importante es destacable, sin embargo, los estudiantes tienden a enfocarse solamente en el aspecto terminológico de la expresión verbal, como es el caso aquí que los sujetos expresan en su mayoría que los problemas presentados fueron a causa de palabras específicas sin evaluar aspectos como entonación, dicción o velocidad.

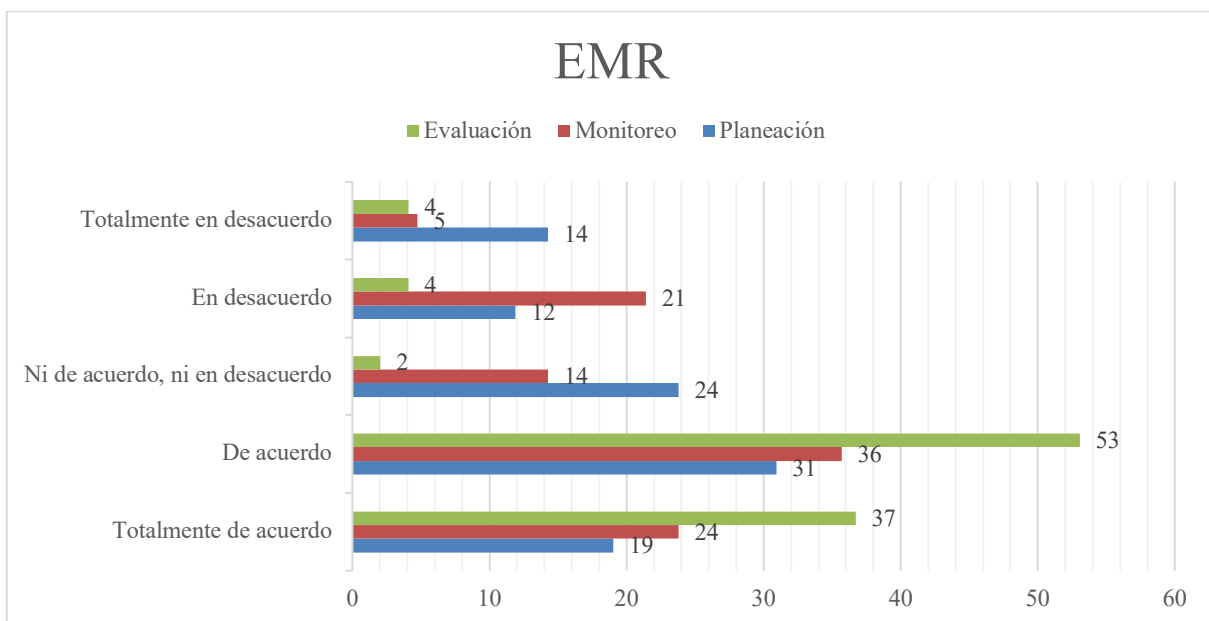
9.2 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN

El control metacognitivo conlleva el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva (Brown, 1978). Las estrategias metacognitivas de regulación son planeación, monitoreo y evaluación. En general se trata de planificar estrategias adecuadas para la tarea a realizar, supervisar su uso y efectividad durante la realización de la tarea, y evaluar los resultados después de la tarea. (Mateos, 2001). Para este trabajo se utilizó la categorización de las EMR elaborada en el marco teórico presente en la Tabla 2 (p.31).

Se encontró que en la tarea de interpretación 90% de los estudiantes dicen haber utilizado estrategias de evaluación, 60% de los estudiantes dicen haber utilizado estrategias de monitoreo y 50% de los estudiantes dicen haber utilizado estrategias de planeación. Por lo tanto, los estudiantes manifiestan haber utilizado EMR, siendo la evaluación la estrategia de mayor uso.

La siguiente gráfica presenta la distribución de frecuencias de las respuestas agrupadas para cada variable.

Figura 26. Gráfica de distribución de frecuencias para EMR



Es decir que los estudiantes evalúan más de lo que planean; si los estudiantes no están planeando, o al menos no explícitamente, estrategias para realizar la tarea, al momento de evaluar reflexionarán principalmente sobre los problemas encontrados y las acciones o reacciones que tuvieron ante tales problemas más no sobre estrategias concretas. Si bien esto no está mal, el proceso de evaluación podría verse favorecido por la explicitación de la planificación pues esto permitiría trazar un mapa de ruta tanto para el monitoreo como para la evaluación.

A continuación, se presentan los resultados de cada una de las variables de las EMR, planeación, monitoreo y evaluación, junto con sus respectivos ítems de evaluación.

9.2.1 Planeación

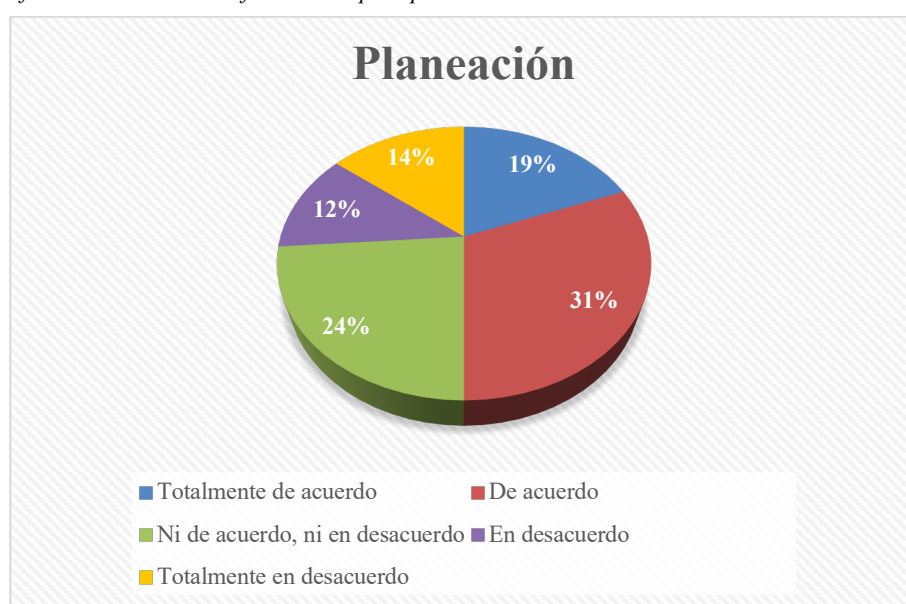
La planeación incluye la selección de estrategias y recursos apropiados que afectan el rendimiento. Algunos ejemplos son hacer predicciones antes de hacer una tarea, secuenciar estrategias y asignar tiempo antes de comenzar una tarea específica.

En general se encontró que la mitad de los intérpretes en formación (50%) que realizaron la prueba manifiestan haber utilizado estrategias de planeación para la tarea de interpretación simultánea, mientras que 26% manifiestan no haberlas empleado. Cabe

destacar, además, que 24% de los estudiantes parecen estar indecisos en cuanto al uso de las estrategias de planeación.

Si bien la mayoría de los estudiantes dicen utilizar estrategias de planeación, a la pregunta “¿Tenía algún plan de acción para abordar aspectos específicos de la tarea o una estrategia general para realizar la interpretación?”, 5 de los 7 estudiantes de prueba contestaron que no tenían ningún tipo de plan para enfrentar la tarea, lo cual podría explicar el porcentaje de estudiantes indecisos puesto que tal vez no son conscientes de lo que significa planificar antes de realizar una tarea interpretativa.

Figura 27. Gráfica de distribución de frecuencias para planeación



Además, vale la pena considerar que un plan puede tomar muchas formas diferentes, como una imagen mental o una red de ideas que pueden no estar completamente desarrolladas (Flower y Hayes, 1981). Asimismo, el conocimiento cognitivo no necesariamente tiene que ser explícito para poder acceder a él o para usarse (Lai, 2011). De ahí que los estudiantes no estén seguros o no sean completamente conscientes de la planificación previa que hacen antes de una tarea.

Esta variable está compuesta de 6 ítems, el primero es “Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades” el cual tiene que ver con pensar en el tiempo que durará la tarea, así como los procedimientos y recursos necesarios para su realización (Flavell, 1981). De los 7 estudiantes que realizaron la prueba, la mayoría (71%,

5 estudiantes) contestó estar de acuerdo con la afirmación mientras que 1 estudiante (14%) dijo estar en desacuerdo o en total desacuerdo, respectivamente.

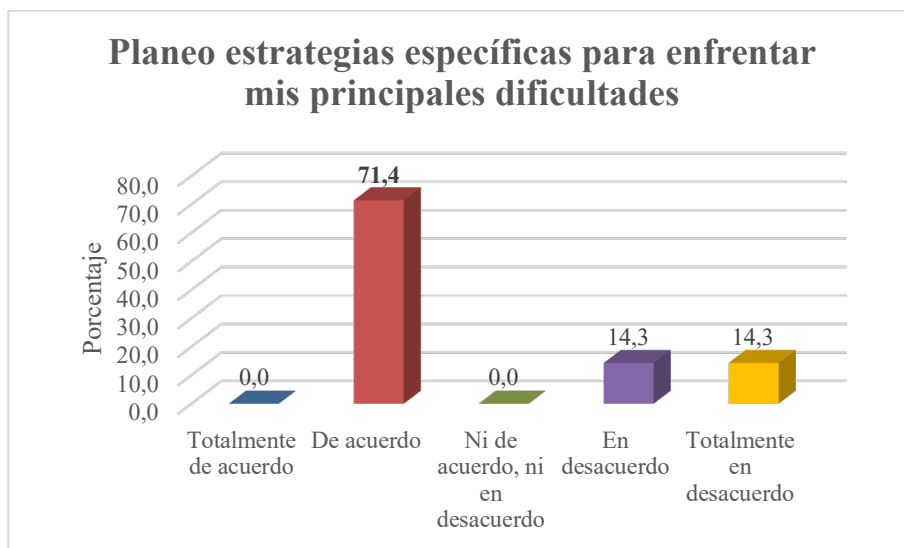
Tabla 25. Tabla de distribución de frecuencias para “Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	0	0,0	0,0
De acuerdo	5	71,4	71,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	71,4
En desacuerdo	1	14,3	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Sin embargo, en el cuestionario de preguntas abiertas en su mayoría dicen no haber tenido un plan; los estudiantes manifiestan que “no prevé ningún plan con anterioridad”, lo cual contradice las respuestas para este ítem. Como plantea Brown (1978) la regulación metacognitiva no siempre es controlada, los procesos controlados solo son necesarios al momento de procesar situaciones con las cuales no se está familiarizado; en este caso no es la primera vez que los estudiantes realizan una interpretación simultánea pues ya han visto seminarios de interpretación, por lo tanto, puede que no sean completamente conscientes de la planeación que realizan antes de enfrentarse a la tarea.

Sin embargo, la contradicción entre respuestas puede deberse también a una cuestión de percepción, en primer lugar sobre qué es un plan, ya que algunos estudiantes, que dicen no tener un plan, dicen igualmente tener estrategias y objetivos para enfrentarse a la tarea. Por lo tanto, mejorar el conocimiento declarativo de los estudiantes en relación con lo que significa planificar para una interpretación simultánea podría permitirles explicitar mejor su proceso de planificación. En segundo lugar, la contradicción puede deberse a la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño, si el estudiante cree no haber tenido éxito en la interpretación y, por lo tanto, que aquello que planificó no funcionó, entonces puede decir que no tenía un plan.

Figura 28. Gráfica de distribución de frecuencias para “Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades”



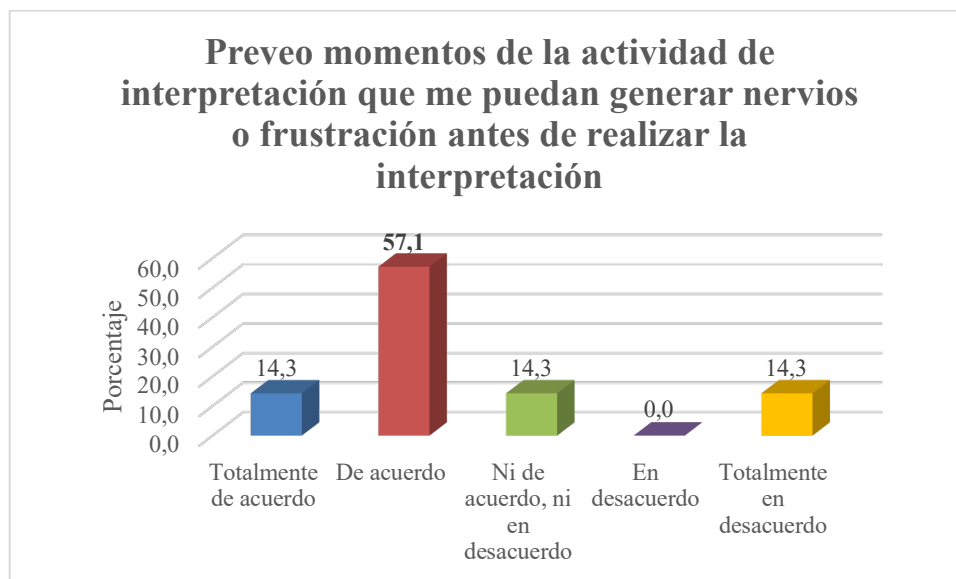
El segundo ítem de esta variable es “Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación” el cual corresponde a anticipar actividades (Brown, 1987) y la predicción o anticipación de los propios estados cognitivos (Kluwe, 1982, 1987). 4 estudiantes (57%) dijeron estar de acuerdo con la afirmación y 1 estudiante (14%) dijo estar totalmente de acuerdo, ni di acuerdo ni en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Tabla 26. Tabla de distribución de frecuencias para “Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	4	57,1	71,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	85,7
En desacuerdo	0	0,0	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que la mayoría de los estudiantes (71%) manifiestan que previeron momentos de la interpretación que podían generar nervios o frustración antes de realizar la tarea. Sin embargo, algunos estudiantes consideran que “no me había preparado lo suficiente” para lograr realizar la tarea.

Figura 29. Gráfica de distribución de frecuencias para “Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación”



Por lo tanto, se puede decir que los estudiantes están haciendo un reconocimiento de posibles problemas en la tarea, lo que debería permitirles escoger estrategias adecuadas para desarrollar la tarea, clarificando la mejor manera para desarrollarla como plantea Brown y Palincsar (1982). La contrariedad entre las respuestas de la escala y el cuestionario de preguntas abiertas hace pensar que los estudiantes quizás prevén los momentos que pueden ser problemáticos, pero no escogen estrategias adecuadas, lo cual los hace sentirse poco preparados.

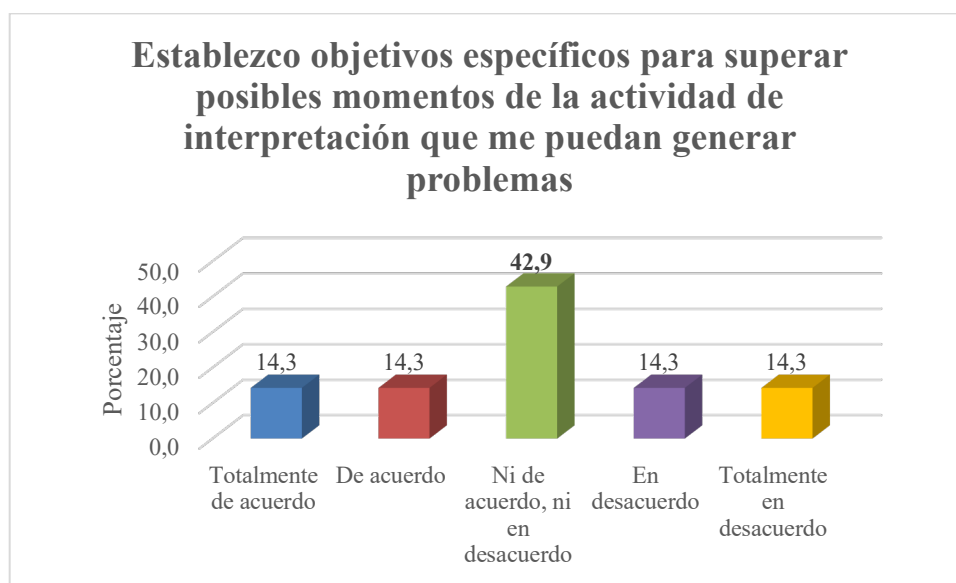
El tercer ítem dentro de la variable de planeación dice “Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas”, este hace referencia a determinar metas y los medios para alcanzarlas (Flavell, 1981). En general, las respuestas fueron variadas, pero la respuesta con mayor repetición fue ni de acuerdo, ni en desacuerdo con 3 estudiantes (49%), mientras que 1 estudiante (14%) contestó totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente. Aun si se agrupan las respuestas por negativas y positivas, los estudiantes indecisos siguen siendo mayoría.

Tabla 27. Tabla de distribución de frecuencias para “Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	1	14,3	28,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	42,9	71,4
En desacuerdo	1	14,3	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

A pesar de la indecisión con respecto al establecimiento de objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que puedan generar problemas, 2 estudiantes (29%) dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Esto se percibe en el cuestionario de preguntas abiertas, donde los estudiantes plantean objetivos como “tratar de simplificar y condensar el discurso tanto como sea posible” o “no centrarme en traducir cada palabra” en relación con el vocabulario y la transmisión de ideas.

Figura 30. Gráfica de distribución de frecuencias para “Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas”



Es decir que algunos estudiantes son conscientes de los factores que pueden interferir en la tarea y anticipan actividades y pasos adecuados, tal y como plantea Brown (1987), la planeación tiene en cuenta la clasificación de estrategias adecuadas y factores

que perturben el rendimiento, como la distribución del tiempo y la atención selectiva. La indecisión percibida puede ser porque los estudiantes no son completamente conscientes de la planificación previa que hacen antes de una tarea a causa de la falta de explicitación del conocimiento estratégico que poseen (Lai, 2011).

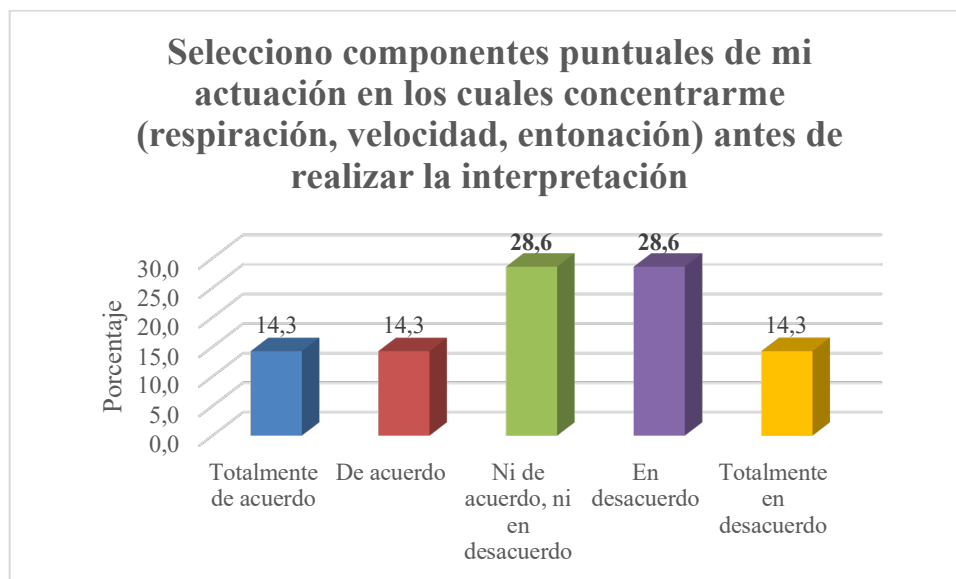
El siguiente ítem es “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación”. Este trata de la selección de componentes de la actuación relevantes (Sternberg, 1985) en relación con las manifestaciones motoras de la ansiedad, como las dificultades de expresión verbal. De los 7 estudiantes que realizaron la prueba, 2 (29%) respondieron estar de desacuerdo y ni de acuerdo, ni en desacuerdo, respectivamente, mientras que 1 estudiante (14%) dice estar totalmente de acuerdo, de acuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Tabla 28. Tabla de distribución de frecuencias para “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	1	14,3	28,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	2	28,6	57,1
En desacuerdo	2	28,6	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que, acumulando las respuestas, 29% de los estudiantes dicen seleccionar componentes puntuales de su actuación en los cuales concentrarse antes de realizar la interpretación, otro 29% están indecisos al respecto y 43% dicen no hacerlo. Se podría decir entonces que la mayoría de los sujetos de prueba no seleccionan componentes puntuales de su actuación. Esto se evidencia en el cuestionario de preguntas abiertas puesto que ningún estudiante especifica aspectos concretos, y las pocas estrategias que plantean son generales para toda la tarea de interpretación más no para componentes puntuales.

Figura 31. Gráfica de distribución de frecuencias para “Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación”



Teniendo en cuenta que este ítem trabaja la planeación en relación con las manifestaciones motoras de la ansiedad, como la expresión verbal, en la cual aspectos como la respiración, velocidad y entonación son importantes, la mayoritaria respuesta negativa se puede interpretar como que los estudiantes no seleccionan componentes puntuales de su actuación o no consideran estos aspectos puntuales, respiración, velocidad y entonación, como algo problemático al momento de realizar la tarea. Sin embargo, como se mostró en el apartado de manifestaciones motoras, los estudiantes dicen tener problemas de expresión verbal; por lo cual, sería importante enseñar a los estudiantes a reconocer todo tipo de problemas, estrategias y situaciones ya que este tipo de entrenamiento metacognitivo puede mejorar significativamente el desempeño de los estudiantes (Jausovec, 1994).

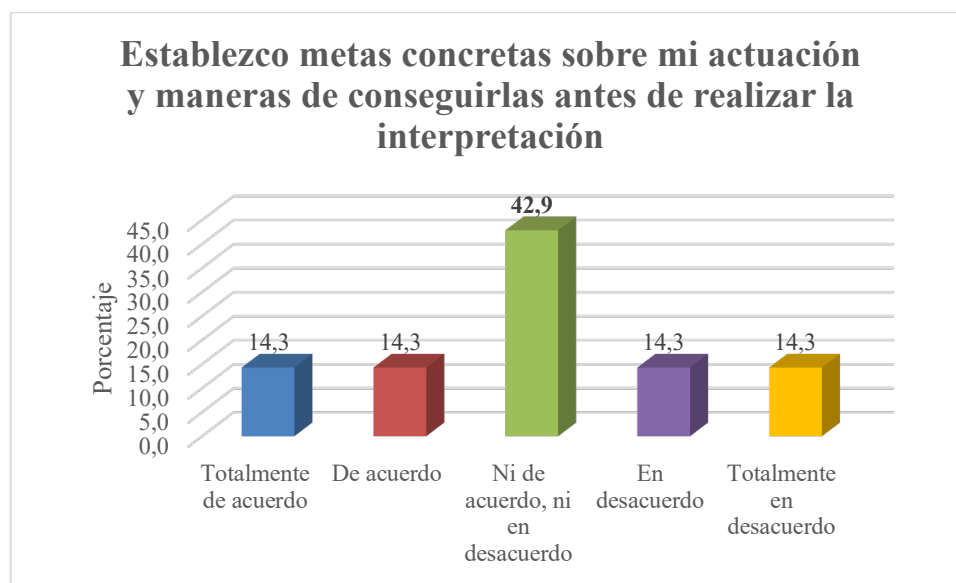
El quinto ítem es “Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación” el cual está relacionado con la selección de la información a procesar (Kluwe, 1982, 1987). La respuesta con mayor frecuencia para esta afirmación fue ni de acuerdo, ni en desacuerdo con 3 sujetos (43%), mientras que 1 estudiante (14%) contestó totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente. Aun si se agrupan las respuestas por negativas y positivas, los estudiantes indecisos siguen siendo mayoría.

Tabla 29. Tabla de distribución de frecuencias para “Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	1	14,3	28,6
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	42,9	71,4
En desacuerdo	1	14,3	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

A pesar de la indecisión con respecto al establecimiento de metas concretas sobre la actuación antes de realizar la interpretación, 2 estudiantes (29%) dicen estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación. Esto se percibe en el cuestionario de preguntas abiertas, donde los estudiantes dicen que se plantean estrategias como “determinar el contexto, conocer quién era, cómo era su inglés, y posibles temas a tratar en el discurso” en relación con partes puntuales a tener claras antes de realizar la interpretación.

Figura 32. Gráfica de distribución de frecuencias para “Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación”



Esto coincide con lo que plantea Jiménez (2004) acerca de la planificación, la cual involucra detallar las tareas a realizar estableciendo objetivos claros. Si bien, la indecisión de la mayoría de los estudiantes no quiere decir que no establezcan metas y estrategias, sí

deja ver que estas pueden no ser claras y concretas, lo cual a su vez puede interferir con su efectividad.

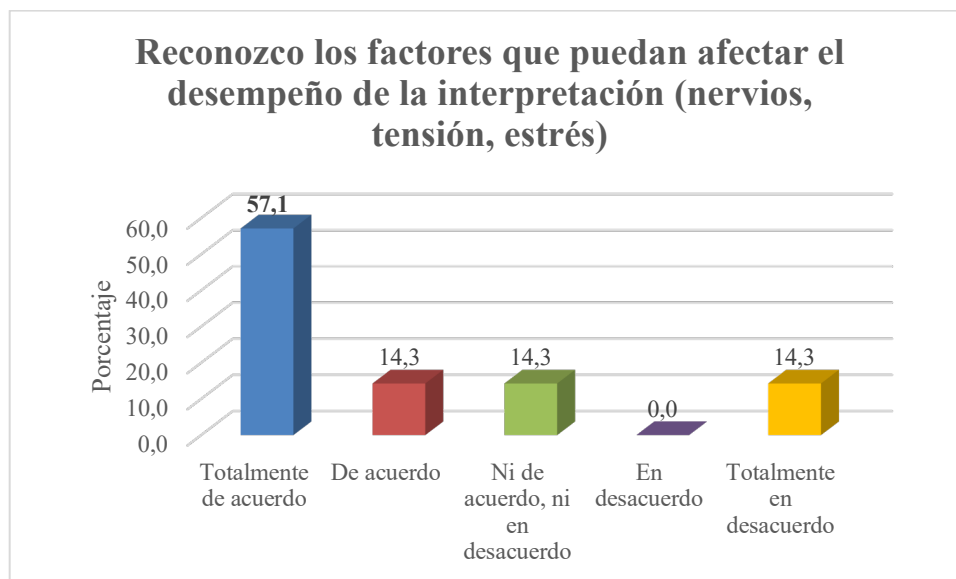
El último ítem dentro de la variable de planeación es “Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés)” el cual tiene que ver con seleccionar una representación mental del problema (Sternberg, 1985) en relación con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad. De los 7 estudiantes que presentaron la prueba, 4 (57%) contestaron estar totalmente de acuerdo y 1 estudiante (14%) contestó estar de acuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

Tabla 30. Tabla de distribución de frecuencias para “Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés)”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	4	57,1	57,1
De acuerdo	1	14,3	71,4
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	85,7
En desacuerdo	0	0,0	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes (71%) dicen reconocer los factores que pueden afectar el desempeño antes de enfrentarse a la tarea de interpretación simultánea, como dice uno de los sujetos “estaba consciente de las dificultades”. Sin embargo, si bien esta afirmación tiene que ver con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad, como la tensión, algunos estudiantes expresan que reconocen otros factores más específicos de la tarea misma de interpretación, diciendo que necesitan “conocer el contexto en el que me voy a desenvolver” o “tener alguna idea de que se va tratar el discurso” para poder realizarla con éxito. No tener estas bases antes de realizar la interpretación puede ser una fuente de ansiedad para los estudiantes.

Figura 33. Gráfica de distribución de frecuencias para “Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés)”

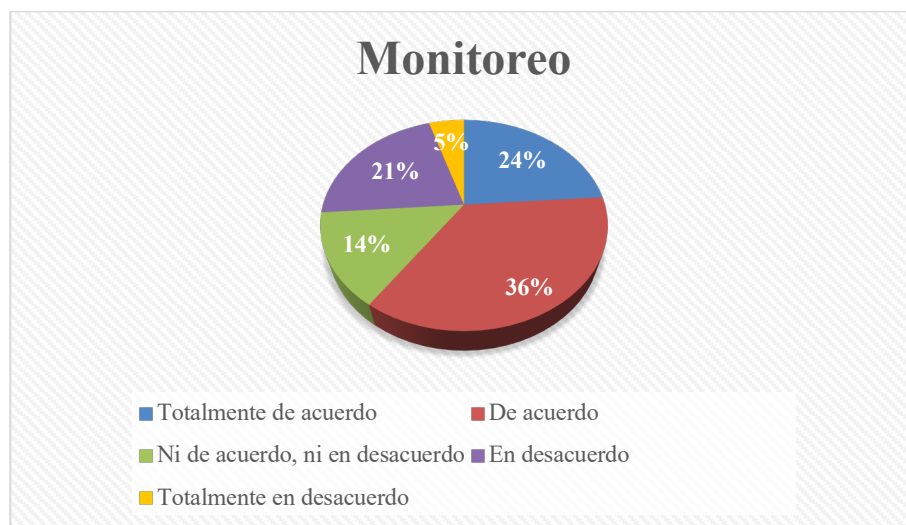


Asimismo, esto está relacionado con el conocimiento de la tarea planteado por Flavell (1979), es decir el conocimiento declarativo y epistemológico de la tarea; si el conocimiento de los estudiantes se limita a aspectos prácticos de la tarea como el lenguaje y la terminología, y menos a aspectos extralingüísticos como la comunicación no verbal o aspectos emotivos como la ansiedad, entonces los estudiantes no tendrán en cuenta estos aspectos al momento de reconocer las necesidades de la tarea y planificar adecuadamente, de ahí la importancia de un entrenamiento integral, tanto técnico como afectivo, para intérpretes en formación.

9.2.2 Monitoreo

El monitoreo se refiere a la consciencia durante la tarea, así como la regulación de la comprensión y realización de la misma, es decir el control activo del intérprete. En general se encontró que 60% de los estudiantes manifiestan haber utilizado estrategias de monitoreo durante la tarea de interpretación, mientras que 26% dicen no haberlo hecho y 14% manifiestan estar indecisos al respecto.

Figura 34. Gráfica de distribución de frecuencias para monitoreo



Puesto que el monitoreo está relacionado con el proceso de comprobación realizado durante la tarea, tanto de la ejecución de la misma, como de las estrategias empleadas, el que la mayoría de los estudiantes expresen que utilizan estrategias de monitoreo significa que ellos comprueban sus acciones durante la interpretación y buscan hacer correcciones, por lo tanto, son conscientes y prestan atención al proceso que realizan. Sin embargo, cabe resaltar que, en la modalidad simultánea, a causa de la velocidad, no siempre es posible la corrección inmediata de errores o problemas lo cual podría presentar una dificultad mayor durante el monitoreo.

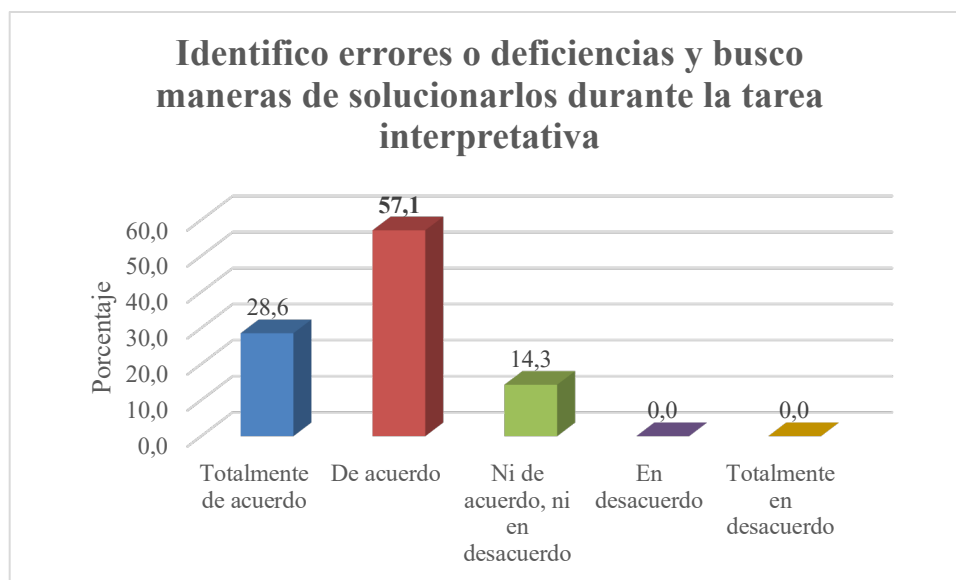
Esta variable se compone de 6 ítems, el primero de estos es “Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa” el cual se refiere a la comprobación del proceso que uno está siguiendo (Kluwe 1982, 1987). Se encontró que la mayoría, 4 estudiantes (57%), dicen estar de acuerdo con esta afirmación mientras que 2 estudiantes (29%) dicen estar totalmente de acuerdo y 1 estudiante (14%) dice estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Tabla 31. Tabla de distribución de frecuencias para “Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6
De acuerdo	4	57,1	85,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que, en general, 86% de los estudiantes que presentaron la prueba manifiestan que identifican errores o deficiencias y buscan maneras de solucionarlos durante la tarea. En el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes manifiestan la identificación de las deficiencias de manera general con respuestas como “algunas partes que no entendía”, pero expresan que no siempre fueron capaces de superar sus dificultades.

Figura 35. Gráfica de distribución de frecuencias para “Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa”



Si se considera que el monitoreo implica la reflexión de las operaciones mentales en marcha, lo cual permite la evaluación continua del objetivo planeado (Labatut, 2004), podemos decir que los estudiantes, al identificar deficiencia, están logrando reflexionar y comprobar sus procesos mentales, pero no alcanzan a formular soluciones debido a la presión de tiempo que la tarea de interpretación simultánea implica. He ahí la importancia

de fomentar la práctica metacognitiva en el aula, para que los estudiantes puedan mejorar sus habilidades de monitoreo.

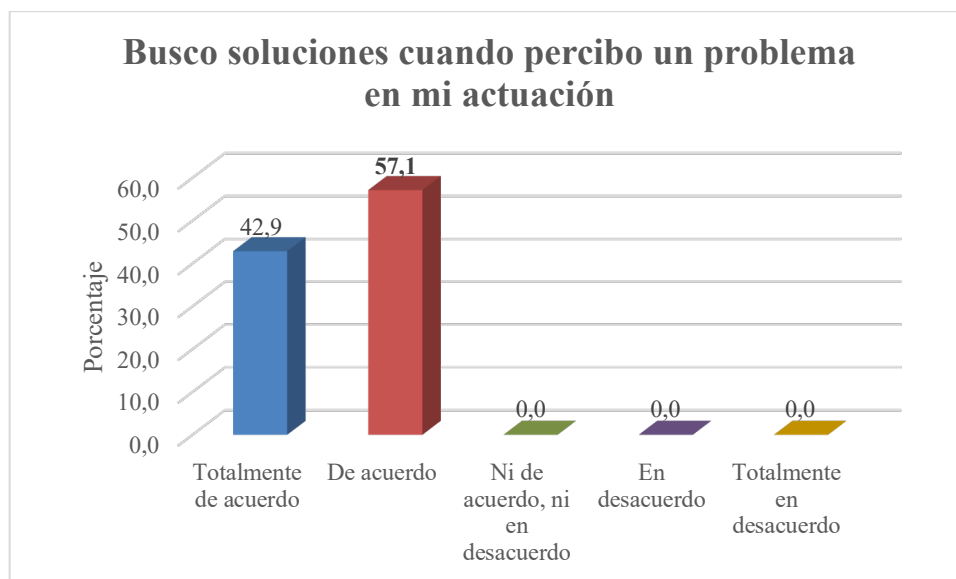
El siguiente ítem dice “Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación”, este se relaciona con la posibilidad de modificar, verificar, comprender, autoevaluar y rectificar durante el transcurso de la tarea (Brown, 1987). De los 7 estudiantes que presentaron la prueba 4 (57%) dicen estar de acuerdo con la afirmación y 3 (43%) dicen estar totalmente de acuerdo.

Tabla 32. Tabla de distribución de frecuencias para “Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	3	42,9	42,9
De acuerdo	4	57,1	100,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, podemos decir que el 100% de los sujetos de prueba dicen que buscan soluciones cuando perciben un problema en su actuación. Sin embargo, como en la afirmación anterior, en el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes no especifican las estrategias o maneras en que solucionaron los problemas encontrados. Esto quizás se deba a que la regulación metacognitiva, a diferencia del conocimiento metacognitivo, es difícilmente verbalizable (Mateos, 2001) por lo cual los estudiantes no pueden expresar concretamente como solucionaron o intentaron solucionar sus problemas.

Figura 36. Gráfica de distribución de frecuencias para “Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación”



Lo anterior se relaciona con la idea de Brown (1987) quien afirma que el monitoreo permite verificar lo que se está haciendo y rectificar, si es necesario, durante la realización de la tarea. Si bien el espacio para la corrección en la interpretación simultánea no es muy amplio, no deja de ser un aspecto importante; de ahí que Moser-Mercer (1978), en su modelo de la interpretación simultánea, tenga en cuenta la retroalimentación auditiva, puesto que el intérprete no solo escucha al orador original, sino que también se escucha a sí mismo. Es a través del procesamiento que este hace de su propia interpretación que puede monitorear y hacer correcciones.

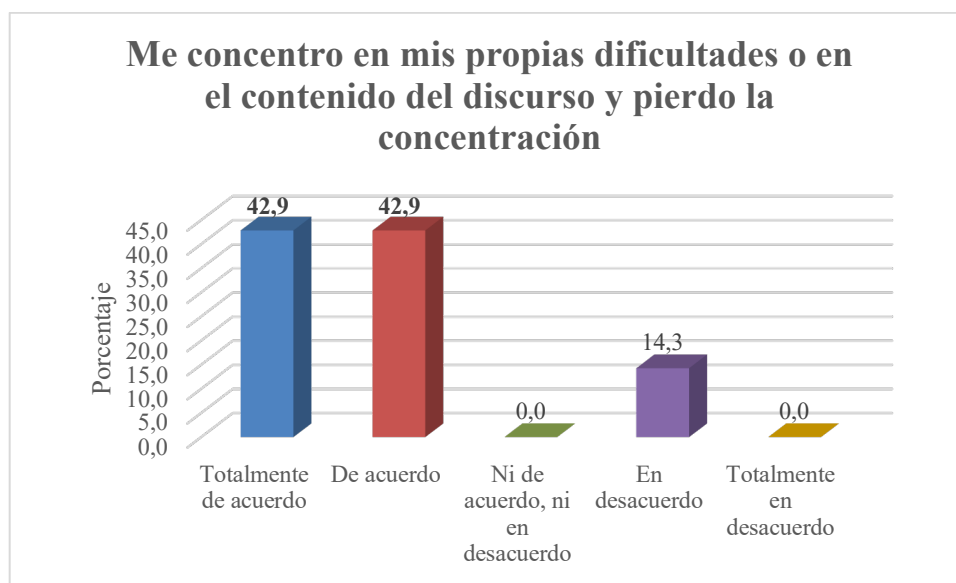
El tercer ítem es “Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración” lo cual está relacionado a la identificación del tipo de actividad cognitiva (Kluwe, 1982, 1987). Esta fue una afirmación bimodal, es decir que 3 estudiantes (43%) respondieron estar totalmente de acuerdo y de acuerdo, respectivamente, con la afirmación, mientras que 1 estudiante (14 %) dice estar en desacuerdo.

Tabla 33. Tabla de distribución de frecuencias para “Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	3	42,9	42,9
De acuerdo	3	42,9	85,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	85,7
En desacuerdo	1	14,3	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que la gran mayoría de los estudiantes, el 86%, dicen perder la concentración en la actividad que realizan a causa de sus propias dificultades, como lo expresó un sujeto en el cuestionario de preguntas abiertas que manifestó tener problemas de atención durante la tarea “Me preocupé aún más por la falta de atención”.

Figura 37. Gráfica de distribución de frecuencias para “Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración”



En relación con este ítem, Flavell (1981) plantea que las experiencias metacognitivas que se experimentan durante la cognición funcionan como “controles de calidad”, estas experiencias metacognitivas son juicios o sensaciones que dirigen la regulación cognitiva como la sensación de familiaridad, conocimiento, confianza, satisfacción o dificultad (Efklides, 2005). En este caso, puede ser que estos juicios están dirigiendo la atención del estudiante a sus propias dificultades, ya sea por falta de

confianza, por la percepción de errores o por la dificultad misma de la tarea, haciendo que el estudiante invierta mayor esfuerzo cognitivo en los problemas que esta teniendo y no en la tarea de interpretación que está realizando, perdiendo así su concentración.

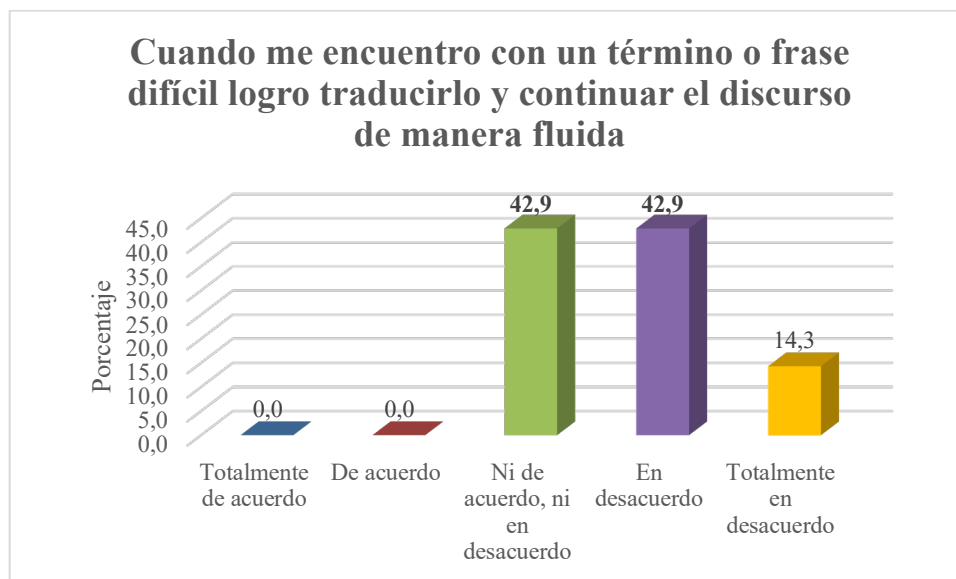
El siguiente ítem dice “Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida” y está relacionado con lo que plantea Brown (1987) acerca del monitoreo como la posibilidad de verificar, comprender, modificar, autoevaluar y rectificar durante el transcurso de la tarea en relación con un factor importante de la interpretación que es la terminología. 3 estudiantes (43%) respondieron estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo y en desacuerdo, respectivamente, con la afirmación, mientras que 1 estudiante (14 %) dice estar totalmente en desacuerdo.

Tabla 34. Tabla de distribución de frecuencias para “Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	0	0,0	0,0
De acuerdo	0	0,0	0,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	3	42,9	42,9
En desacuerdo	3	42,9	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, si se agrupan las respuestas positivas y negativas, se encuentra que la mayoría de los estudiantes, es decir el 57%, manifiestan estar en desacuerdo con la afirmación mientras que 43% se encuentran indecisos al respecto. Podemos decir entonces que los estudiantes se bloquean cuando encuentran un término ya que les cuesta trabajo traducirlo y continuar de manera fluida la interpretación. Esto es evidente en el cuestionario de preguntas abiertas pues los estudiantes expresan que “mi mayor problema fue encontrar el vocabulario apropiado en español para transmitir el mensaje”, “algunos términos que no permitieron fluidez” y “en ocasiones me quedo estancada con algunas palabras y olvido que debo superar ese inconveniente”.

Figura 38. Gráfica de distribución de frecuencias para “Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida”



Brown (1987) afirma que el monitoreo se refiere a la posibilidad que se tiene, al realizar la tarea, de comprender y modificar su ejecución; sin embargo, la interpretación simultánea tiene una presión de tiempo que puede interferir con este proceso. Asimismo, Gile (1995) plantea que las estructuras gramaticales poco habituales pueden ser un problema en la interpretación y Belenkova (2017) encontró que los intérpretes novatos consideran un problema la incapacidad de recordar términos y expresiones apropiados con suficiente rapidez, por lo tanto, es de esperarse que los estudiantes encuentren difícil enfrentarse a términos y ciertas construcciones gramaticales. Sin embargo, es importante que desarrollen la capacidad de enfrentar tales situaciones sin que esta sensación de dificultad entorpezca su discurso, no a través de acciones evasivas como quedarse callado u omitir ideas, sino a través de habilidades como la abstracción y el parafraseo (Moser-Mercer, 1978).

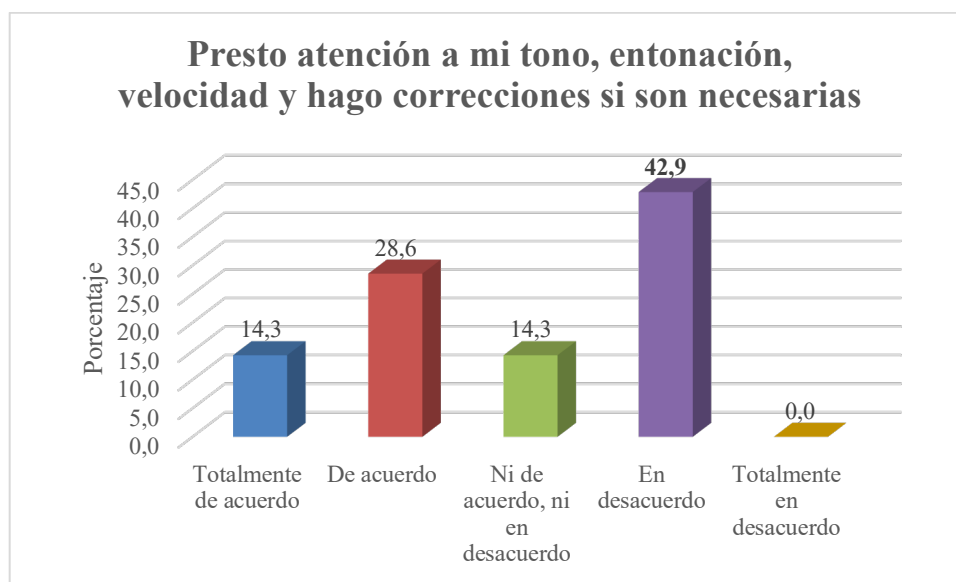
El quinto ítem en la variable de monitoreo es “Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias” el cual está relacionado con el planteamiento de Sternberg (1985) quien dice que el monitoreo conlleva supervisar el problema de resolución. Aquí se encontró que 3 estudiantes (43%) dicen estar en desacuerdo con la afirmación, 2 estudiantes (29%) dicen estar de acuerdo y 1 estudiante (14%) dice estar totalmente de acuerdo y ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Tabla 35. Tabla de distribución de frecuencias para “Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	2	28,6	42,9
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	57,1
En desacuerdo	3	42,9	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Si se agrupan las respuestas, encontramos que 43% de los estudiantes manifiestan prestar atención al tono, la entonación y la velocidad y hacen correcciones si son necesarias, mientras que otro 43% de los estudiantes manifiestan lo contrario. En el caso de los estudiantes que dicen no estar de acuerdo con la afirmación es posible que se deba a que no son capaces de realizar correcciones, esto a razón de las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas donde algunos sujetos manifiestan no haber podido ajustar su discurso de manera satisfactoria “Durante todo el discurso no logré adaptarme al ritmo y por eso, aunque podía comprender lo que se decía, no lograba procesarlo de manera inmediata para producir la interpretación a la velocidad necesaria”.

Figura 39. Gráfica de distribución de frecuencias para “Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias”



Si se tiene en cuenta que los estudiantes manifestaron tener dificultades de expresión verbal durante la tarea de interpretación (apartado 9.1.3, p.78) y que la expresión verbal es muy importante en la interpretación, entonces el monitoreo, es decir la posibilidad de comprender y modificar la ejecución de la tarea mientras se está realizando (Brown, 1987), de aspectos como el tono, la entonación y la velocidad se vuelve muy importante. Estos aspectos se deben trabajar desde la formación ya que una mala expresión verbal puede hacer que una interpretación se valore como de peor calidad, sin importar la precisión de su contenido.

Para ello valdría la pena explorar desde el aula ejercicios no solo relacionados a la interpretación, como el parafraseo o la abstracción, sino también ejercicios de expresión oral que consideren no solo qué se dice sino también cómo se dice, y así los estudiantes puedan aprender estrategias que les permitan proyectar confianza a través de aspectos como el tono o la entonación.

El último ítem de esta variable es “Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación” el cual está relacionado con la identificación del tipo de actividad cognitiva (Kluwe, 1982, 1987). En esta pregunta las respuestas fueron muy variadas, de los 7 sujetos de prueba 2 sujetos (29%) contestaron estar de acuerdo y en desacuerdo con la afirmación, respectivamente, mientras que 1 sujeto dijo estar totalmente de acuerdo, ni de acuerdo, ni en desacuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente.

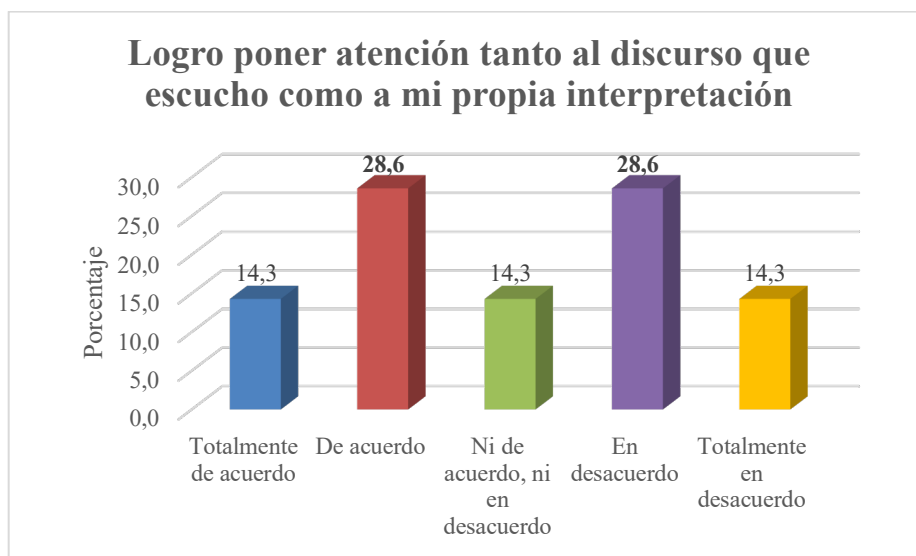
Tabla 36. Tabla de distribución de frecuencias para “Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	2	28,6	42,9
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	57,1
En desacuerdo	2	28,6	85,7
Totalmente en desacuerdo	1	14,3	100,0
Total	7	100,0	

Sin embargo, si se agrupan las respuestas, se encuentra que 43% de los estudiantes dicen que logran poner atención tanto al discurso que escuchan como a su propia interpretación, mientras que 43% dicen no poder hacerlo. Asimismo, en el cuestionario de

preguntas abiertas, algunos estudiantes expresan haber tenido problemas con la atención dividida puesto que “no logré realmente escuchar bien cada fragmento mientras interpretaba al mismo tiempo” o “al intentar reproducir lo que acababa de escuchar y retener la idea entrante, mi discurso se pausaba y no pude transmitir varios lapsos del discurso”.

Figura 40. Gráfica de distribución de frecuencias para “Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación”



Ahora bien, la atención dividida es una parte fundamental de la interpretación, el intérprete debe ser capaz de seguir el discurso que escucha y el que interpreta. Precisamente, Moser-Mercer (1978) tiene en cuenta la retroalimentación auditiva dentro de su modelo de la interpretación simultánea puesto que escuchando su propio discurso el intérprete puede, no solo identificar errores, sino también ser consciente de su discurso y modular la proyección de su voz. Asimismo, la autora propone el entrenamiento multi-tarea a través de ejercicios de escucha y lectura, todo esto con el fin de mejorar la atención dividida necesaria para la interpretación.

En el caso de estas respuestas, hay que considerar también lo que plantea Brown (1978) acerca de la diferencia entre novatos y expertos, y como la regulación metacognitiva no siempre es controlada, los procesos controlados solo son necesarios al momento de procesar situaciones con las cuales no se está familiarizado. Puesto que los sujetos de prueba eran intérpretes en formación, su atención dividida y el monitoreo de su propio

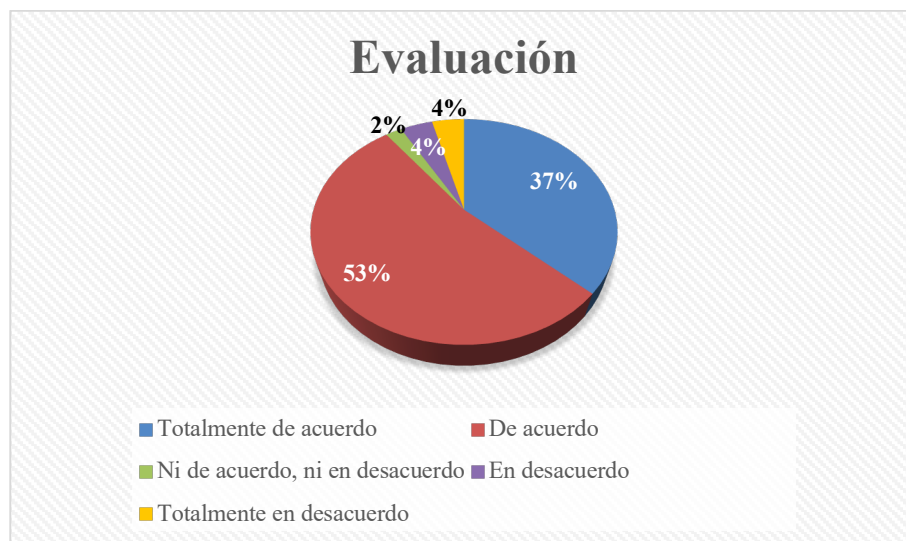
discurso no es automático, lo cual podría explicar por que algunos consideran que no logran poner atención tanto al discurso que escuchan, como a su propia interpretación.

9.2.3 Evaluación

Las estrategias de evaluación se refieren a la reflexión sobre los productos y procesos regulatorios. También se refiere a la evaluación del resultado o los procesos de aprendizaje después de realizar una tarea, como por ejemplo reevaluar los objetivos propios y conclusiones después de una tarea específica. Es decir, el estudiante evalúa los resultados para así lograr corregir errores o deficiencias y de esta manera mejorar la selección de estrategias cuando se enfrente a una tarea similar (Brown, 1987).

En el grupo de prueba se encontró que las estrategias de evaluación fueron las que más utilizaron, 90% de los estudiantes dicen haber utilizado estrategias de evaluación en la tarea de interpretación simultánea frente a un 8% que dice no haberlo hecho.

Figura 41. Gráfica de distribución de frecuencias para evaluación



Hay que tener en cuenta que la evaluación no sucede solamente al finalizar la tarea, en un proceso como la interpretación el sujeto está constantemente tomando decisiones acerca de su desempeño y evaluando la efectividad de las mismas, quizás de manera automática. Sin embargo, en el proceso de aprendizaje de la interpretación es importante que los estudiantes no solo evalúen interiormente sus procesos, sino que puedan también

expresar tal evaluación y se vuelvan un poco más conscientes de este proceso pues como afirma Arumí (2009) “verbalizar contribuye a la clarificación de las ideas” (p.155).

Por lo tanto, desde la didáctica se podría fomentar la planificación y evaluación explícita con objetivos, estrategias y acciones concretas que permita a los estudiantes organizar sus ideas y mejorar sus habilidades de planificación. Si se incentiva la socialización de estrategias se puede hacer que los estudiantes se vuelvan más conscientes de lo que están haciendo y no planifiquen, actúen o reflexionen de manera automática.

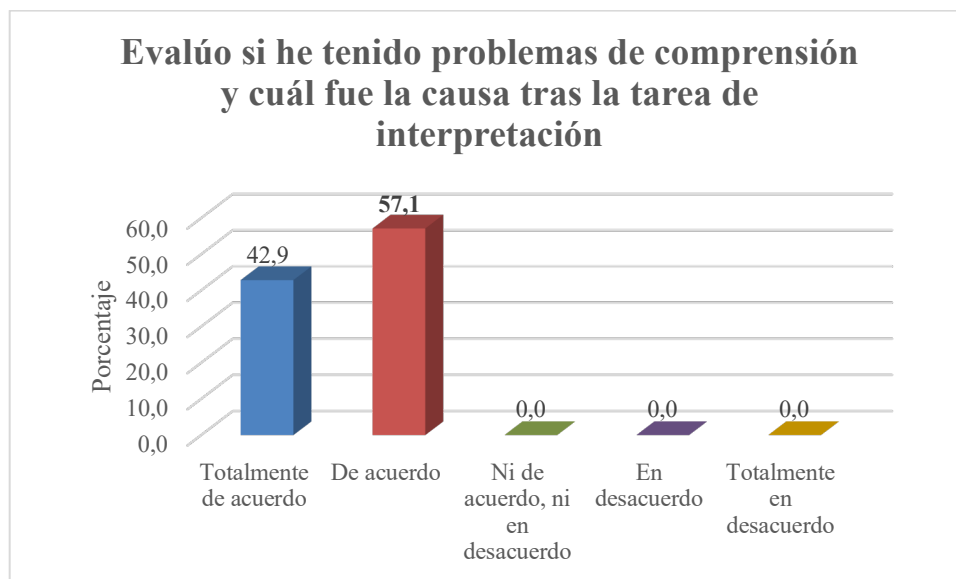
Ahora bien, la variable de evaluación está compuesta de 7 ítems, el primero de ellos es “Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación” y está relacionado con la revisión del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1981). De los estudiantes de análisis, 57% (4 estudiantes) dice estar de acuerdo con esta afirmación mientras que 43% (3 estudiantes) dice estar totalmente de acuerdo.

Tabla 37. Tabla de distribución de frecuencias para “Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	3	42,9	42,9
De acuerdo	4	57,1	100,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que todos los estudiantes afirman evaluar si han tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa al finalizar la tarea de interpretación. En el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes manifiestan haber tenido problemas de comprensión a causa del tema o de términos específicos del discurso lo cual no les permitía realizar la interpretación, “no logré hacer la reproducción total del discurso porque no comprendía de que estaban hablando”.

Figura 42. Gráfica de distribución de frecuencias para “Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación”



Por lo tanto, los estudiantes manifiestan que son capaces de evaluar sus procesos cognitivos, permitiendo así alimentar sus conocimientos respecto a los procesos que llevan a cabo durante la interpretación. Teniendo en cuenta que la regulación metacognitiva permite el desarrollo del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1979), y que el conocimiento metacognitivo facilita la regulación (Schraw, 1998), el conocimiento respecto a los procesos cognitivos que adquieren al reflexionar y evaluar su desempeño después de un ejercicio de interpretación puede ayudar a que planifiquen mejor y elijan mejores estrategias cuando se enfrenten a una tarea nueva.

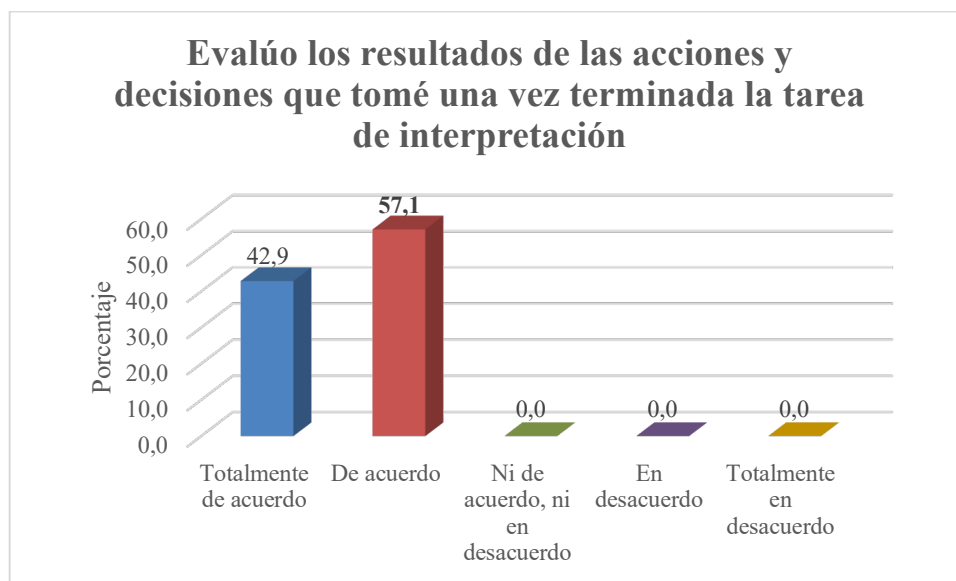
El segundo ítem dentro de esta variable dice “Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación” y está relacionada con Brown (1987) quien plantea que la regulación metacognitiva conlleva evaluar las estrategias, acciones y decisiones. De los 7 estudiantes que presentaron la prueba, 4 estudiantes (57%) dicen estar de acuerdo con esta afirmación, mientras que 3 estudiantes (43%) dicen estar totalmente de acuerdo.

Tabla 38. Tabla de distribución de frecuencias para “Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	3	42,9	42,9
De acuerdo	4	57,1	100,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que nuevamente la totalidad de los sujetos de prueba manifiestan evaluar los resultados de las acciones y decisiones que toman una vez terminada la tarea de interpretación, independientemente de que tan acertadas hayan sido. En el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes manifiestan que sus estrategias no les funcionaron como esperaban con respuestas como “La utilicé porque me daría una idea de que tan complejo podría ser el discurso, pero no fue suficiente porque no logré adaptarme al ritmo de todos modos”.

Figura 43. Gráfica de distribución de frecuencias para “Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación”



Esto significa que la estrategia de evaluación permite a los estudiantes hacer un control sobre los resultados obtenidos y verificar si lograron cumplir las metas fijadas al

inicio de la tarea (Labatut, 2004), lo cual les permitirá hacer una mejor planificación cuando se encuentren con una tarea similar.

Sin embargo, no se deben evaluar solo las acciones positivas, es decir, en el caso de la interpretación simultánea, la ausencia de acción, como el silencio, también debería evaluarse. En el caso de la prueba, por ejemplo, algunos estudiantes manifiestan haberse quedado en silencio, sin embargo, lo plantean como una consecuencia a un problema más que una acción, como una respuesta automática más que como una decisión consciente. Sin bien en algunos casos puede ser así, los estudiantes deben aprender a evaluar los silencios como resultado y como acción para así poder evaluar las causas, planificar estrategias y monitorear su desempeño en relación con los silencios.

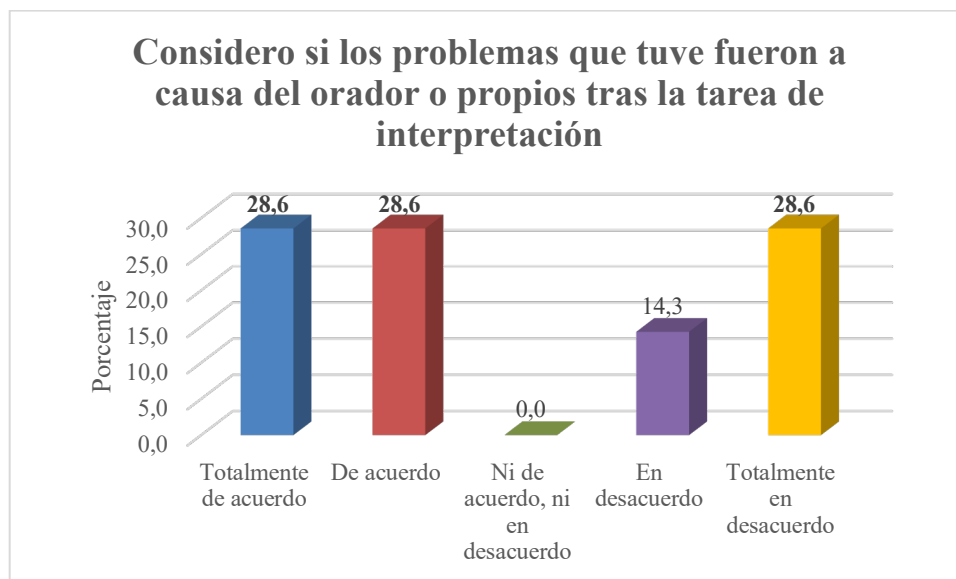
El tercer ítem en la variable de evaluación es “Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación” y esta relacionado a la revisión del conocimiento metacognitivo planteada por Flavell (1981). Se encontró que las respuestas fueron variadas, 2 estudiantes (29%) dicen estar totalmente de acuerdo, de acuerdo y totalmente en desacuerdo, respectivamente, mientras que 1 estudiante (14%) dice estar ni de acuerdo, ni en desacuerdo.

Tabla 39. Tabla de distribución de frecuencias para “Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	2	28,6	28,6
De acuerdo	2	28,6	57,1
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	57,1
En desacuerdo	1	14,3	71,4
Totalmente en desacuerdo	2	28,6	100,0
Total	7	100,0	

Al agrupar las respuestas se obtiene que 57% de los estudiantes dicen que consideran si los problemas que tuvieron fueron a causa del orador o propios, mientras que el otro 43% dicen no hacerlo. En el cuestionario de preguntas abiertas se encontró que los estudiantes en su mayoría consideran que sus problemas son por causas personales, es decir que son dificultades y no problemas (Nord, 2009), mencionan causas como “falta de entrenamiento”, “no tener un tiempo de preparación para el discurso” y “falta de práctica”.

Figura 44. Gráfica de distribución de frecuencias para “Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación”



Puesto que la prueba se realizó en intérpretes en formación, es de esperarse que sus mayores problemas sean a causa de dificultades personales ya que como apunta Gile (1995) “Les déficits individuels surviennent notamment chez les étudiants et débutants, qui n'ont pas encore acquis la maîtrise de la gestion de leur capacité de traitement” (p.101).

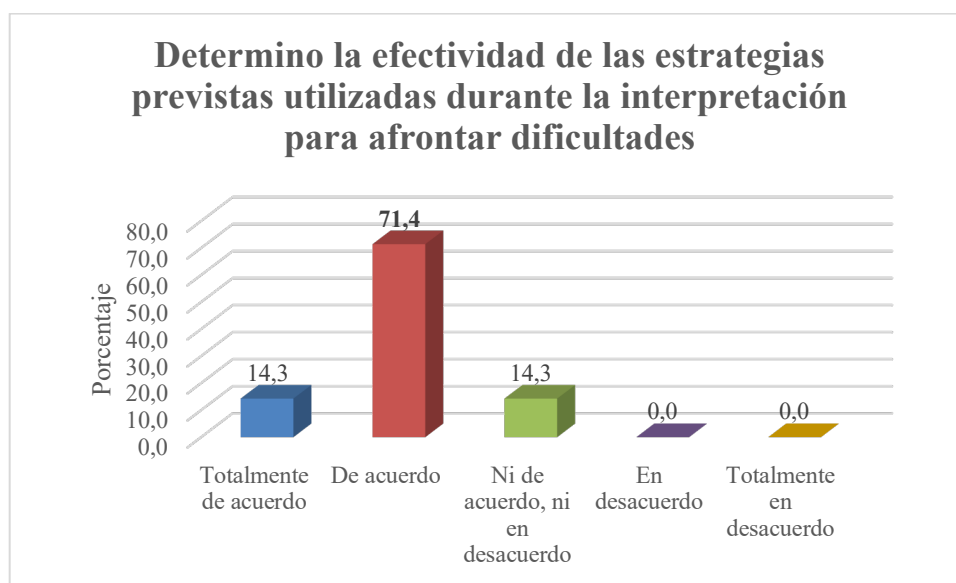
El siguiente ítem dice “Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades”, este ítem está relacionado con evaluar las estrategias, acciones y decisiones (Brown, 1987). Se encontró que 71% (5 estudiantes) dice estar de acuerdo con la afirmación mientras que 14% (1 estudiante) dice estar totalmente de acuerdo y ni de acuerdo, ni en desacuerdo, respectivamente.

Tabla 40. Tabla de distribución de frecuencias para “Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	1	14,3	14,3
De acuerdo	5	71,4	85,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	1	14,3	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que la mayoría de los estudiantes (86%) dicen determinar la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades. En el cuestionario de preguntas abiertas algunos estudiantes expresan que las estrategias que utilizaron no fueron eficaces con respuestas como “[las estrategias] no fueron adecuadas porque preferí estar callada que intentar reproducir el discurso”.

Figura 45. Gráfica de distribución de frecuencias para “Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades”



Por lo tanto, los estudiantes están evaluando las estrategias que utilizaron teniendo en cuenta si lograron o no superar su dificultad. Sin embargo, si se tiene en cuenta que en la evaluación el sujeto verifica si cumplió sus metas, así como el proceso llevado a cabo para alcanzar ese producto (Jiménez, 2004), habría entonces que entrar a mirar si el haber superado la dificultad, sin considerar la totalidad del proceso, es la mejor manera de evaluar la efectividad de una estrategia.

Desde la didáctica, se puede enseñar a los estudiantes parámetros sobre los cuales basar su evaluación que correspondan a los parámetros de calidad de organizaciones de interpretación nacionales e internacionales. Esto con el fin de guiar la evaluación de los estudiantes y no permitir que su reflexión se vea influenciada por sus dificultades personales y las manifestaciones de la ansiedad, como la inseguridad.

El quinto ítem de la variable de evaluación es “Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas” el cual está relacionado a

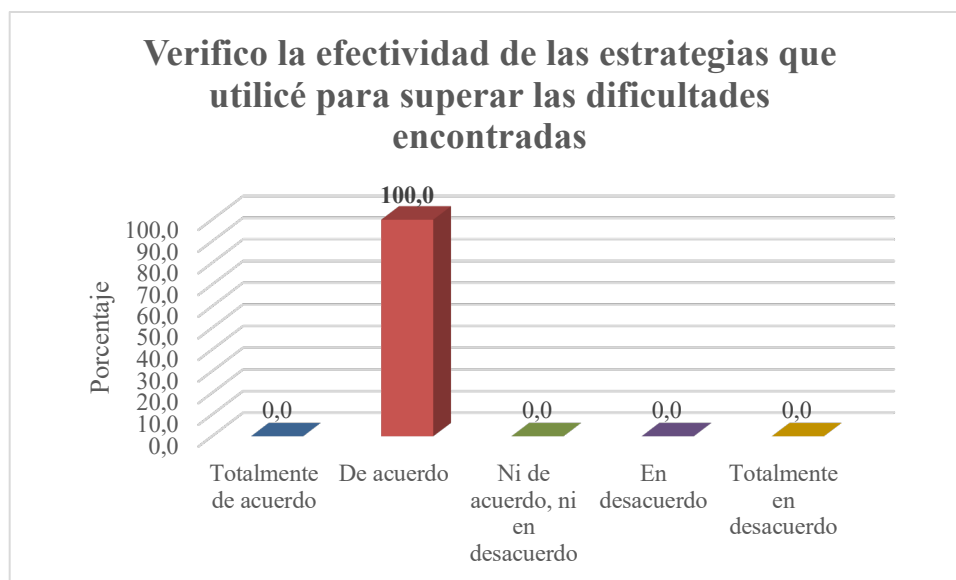
la evaluación de las estrategias, acciones y decisiones (Brown, 1987). Se encontró que todos los 7 estudiantes que presentaron la prueba dicen estar de acuerdo con la afirmación.

Tabla 41. Tabla de distribución de frecuencias para “Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	0	0,0	0,0
De acuerdo	7	100,0	100,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que el 100% dice verificar la efectividad de las estrategias que utilizaron. En el cuestionario de preguntas abiertas, los estudiantes manifiestan que estas no siempre fueron efectivas y que las usaron “porque son las que he desarrollado hasta la fecha”.

Figura 46. Gráfica de distribución de frecuencias para “Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas”



En este punto vale la pena resaltar que en el cuestionario de preguntas abiertas los estudiantes son poco específicos acerca de la estrategias que evalúan, por lo cual habría que mirar si los sujetos están realmente evaluando sus estrategias, o más bien sus reacciones a sus dificultades; o si están haciendo una racionalización que no refleja su conducta real, sino que infieren a partir de ella lo que han hecho o lo que creen que es conveniente decir

que han hecho (Mayor, et. al., 1993). Considerando las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas, podríamos decir que los estudiantes están utilizando estrategias de manera automática, al no ser completamente conscientes de ellas no son capaces de verbalizarlas de manera específica, pero si pueden hablar de su efectividad pues no fueron capaces de superar sus dificultades de manera satisfactoria. Por lo tanto, más que acciones conscientes, son una reacción a un problema que puede no haber sido planificada y puede no ser del todo eficiente.

Es necesario entonces, desde la didáctica, encontrar formas para que el estudiante explicita sus estrategias desde la planificación y realice acciones puntuales y dirigidas y no simplemente reaccione de manera automática a un problema. La automatización de la toma de decisiones y uso de estrategias puede darse con el tiempo, pero se deben automatizar reacciones eficaces que permitan la resolución de los problemas encontrados, en un principio el estudiante debe aprender a encontrar las estrategias adecuadas y ampliar su conocimiento metacognitivo para luego automatizar procesos adecuados.

El siguiente ítem en esta variable es “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que me sentí seguro” que se relaciona a la evaluación del proceso de la propia actividad cognitiva (Kluwe, 1982, 1987). Se encontró que 4 estudiantes (57%) dicen estar totalmente de acuerdo con la afirmación, 2 estudiantes (28%) dicen estar de acuerdo y 1 estudiante (14%) dice estar en desacuerdo.

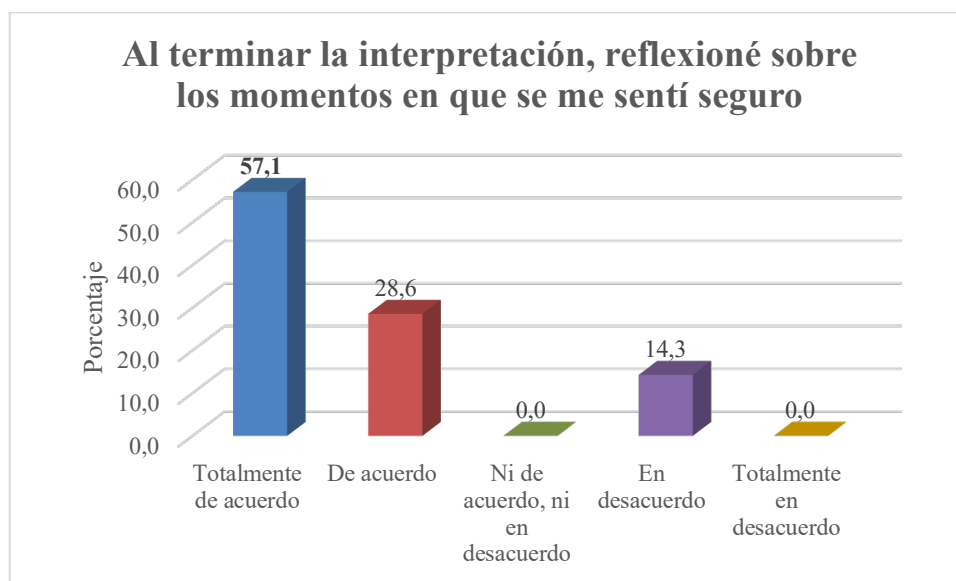
Tabla 42. Tabla de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que se me sentí seguro”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	4	57,1	57,1
De acuerdo	2	28,6	85,7
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	85,7
En desacuerdo	1	14,3	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Por lo tanto, la mayoría de los estudiantes (86%) afirman reflexionar sobre los momentos de seguridad al terminar la tarea de interpretación. A la luz de las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas y el apartado de manifestaciones cognitivas de la escala

de ansiedad, se encontró que los estudiantes, si bien reflexionan sobre su seguridad, en su mayoría llegan a la conclusión de que se sintieron inseguros durante la prueba a causa de la falta de práctica y preparación. Es decir que su inseguridad quizás está influyendo negativamente en su evaluación.

Figura 47. Gráfica de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que se me sentí seguro”



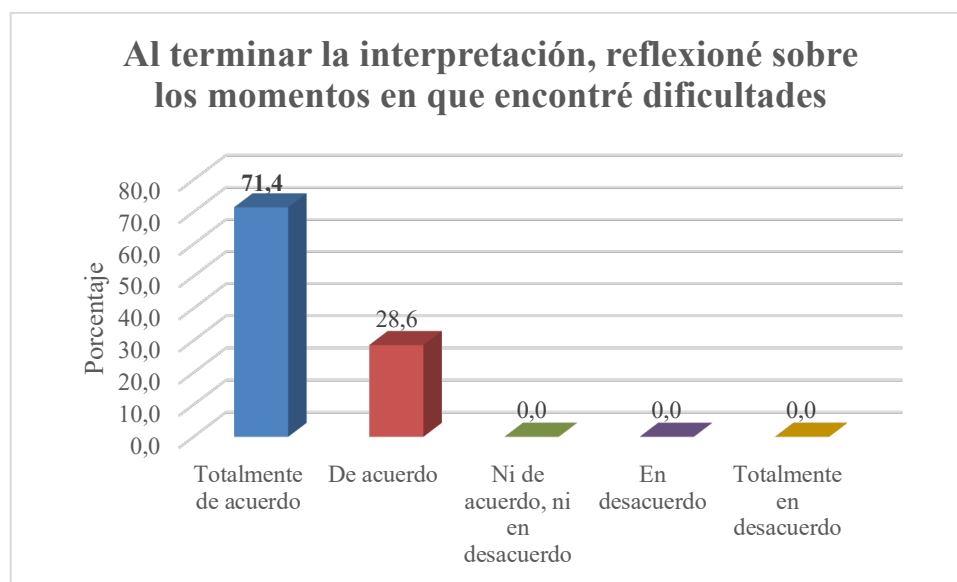
El último ítem de la variable de evaluación es “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades” el cual, al igual que el anterior está relacionado a la evaluación del proceso de la propia actividad cognitiva (Kluwe, 1982, 1987). De los 7 estudiantes de prueba, 5 (71%) dicen estar totalmente de acuerdo y 2 estudiantes (29%) dicen estar de acuerdo con la afirmación.

Tabla 43. Tabla de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades”

Respuesta	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Totalmente de acuerdo	5	71,4	71,4
De acuerdo	2	28,6	100,0
Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	0	0,0	100,0
En desacuerdo	0	0,0	100,0
Totalmente en desacuerdo	0	0,0	100,0
Total	7	100,0	

Es decir que la totalidad de los estudiantes que presentaron la prueba afirman haber reflexionado acerca de los momentos en que encontraron dificultades, como menciona un sujeto en el cuestionario de preguntas abiertas, “estaba consciente de las dificultades, hice muchas largas pausas y no pude transmitir el mensaje”. En general, en el cuestionario de pregunta abiertas, se evidencia que los estudiantes son más conscientes de sus errores y dificultades y en menor medida de los momentos de acierto y seguridad.

Figura 48. Gráfica de distribución de frecuencias para “Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades”



Esto esta relacionado con la idea de que en los procesos metacognitivos están involucrados todas las emociones y pensamientos que experimentan los estudiantes (Bara, 2001). La ansiedad es una de esas emociones, esta genera una focalización de la atención hacia estímulos particulares considerados relevantes y produce un sesgo en los procesos de aprendizaje, pues influye en la retención de hechos relacionados con la emoción (Fernandez-abascal et. al., 2009); por lo tanto, es normal que los estudiantes se enfoquen más en las dificultades que en los aciertos a causa de la ansiedad.

Sin embargo, dentro del proceso de aprendizaje, centrarse en las dificultades puede alimentar la inseguridad del estudiante y hacer que este no evalúe adecuadamente sus acciones y estrategias. Así pues, desde la didáctica, es necesario hacer consciente al sujeto de buscar soluciones y no solo encontrar problemas, de evaluar no solo las fallas sino también los aciertos, esto con el fin de lograr una reflexión más balanceada, que permita

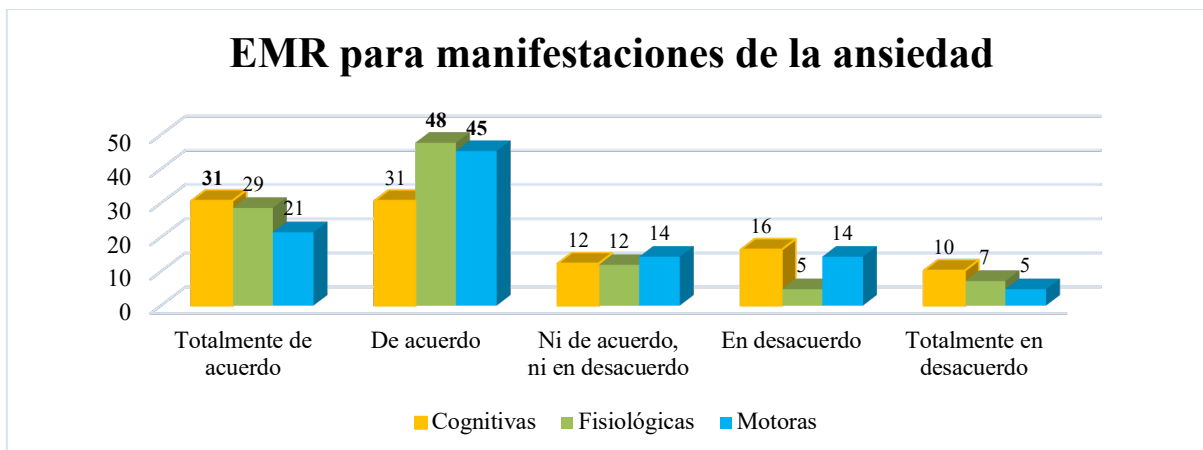
ampliar el conocimiento metacognitivo y disminuya la influencia de las emociones en la evaluación.

Cabe resaltar, que los dos últimos ítems trabajan la evaluación del proceso de la propia actividad cognitiva, lo cual aporta en la construcción del conocimiento metacognitivo y el conocimiento metacognitivo facilita la regulación (Schraw, 1998). El conocimiento que adquieren los estudiantes al reflexionar y evaluar su desempeño después de un ejercicio de interpretación les ayuda a mejorar su regulación metacognitiva.

9.3 COMPARACIÓN ENTRE EMR Y MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD

Se encontró que los estudiantes de prueba manifiestan haber empleado mayormente EMR relacionadas con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad (77%; 48% de acuerdo, 29% totalmente de acuerdo), seguido de EMR relacionadas con las manifestaciones motoras (66%; 45% de acuerdo, 21% totalmente de acuerdo) y en menor medida relacionadas con las manifestaciones cognitivas (62%; 31% de acuerdo y totalmente de acuerdo, respectivamente).

Figura 49. Gráfica de distribución de frecuencias para EMR en relación con las manifestaciones de la ansiedad



El mayor uso de EMR en relación con las manifestaciones fisiológicas y motoras podría explicar la ausencia de estas respuestas que los estudiantes manifiestan. De igual manera, las manifestaciones cognitivas fueron las respuestas de ansiedad que los estudiantes manifestaron haber tenido más, lo cual concuerda con el hecho de que las EMR relacionadas con las manifestaciones cognitivas fueron las que dicen haber empleado menos.

Desde el punto de vista de la didáctica esto podría significar que los estudiantes no saben como afrontar las manifestaciones cognitivas de la ansiedad como la inseguridad y el miedo. Sería importante, desde la enseñanza de la interpretación, proponer maneras en las que los estudiantes puedan controlar estas respuestas de ansiedad, por ejemplo, a través de la planificación explícita de estrategias que les permitan enfrentar sus problemas y dificultades y, por lo tanto, se sientan más seguros al momento de enfrentarse a una tarea.

Ahora bien, los procesos de regulación metacognitiva tienen en cuenta todos los sentimientos y pensamientos del estudiante durante su aprendizaje (Bara, 2001); asimismo, la ansiedad cumple una función adaptativa, pues genera una focalización de la atención hacia estímulos particulares considerados relevantes, y produce un sesgo en los procesos de aprendizaje, pues influye en la retención de hechos relacionados con la emoción (Fernandez-abascal, et. al., 2009). Por lo tanto, la ansiedad puede ser uno de los tantos factores que influyen en la regulación metacognitiva de los estudiantes y a su vez, la metacognición puede ayudar a afrontar la ansiedad presente en estudiantes ante una interpretación.

A continuación, se presentan las comparaciones entre variables, las cuales se plantean a partir de la siguiente categorización:

Tabla 44. Relación entre ítems por variable

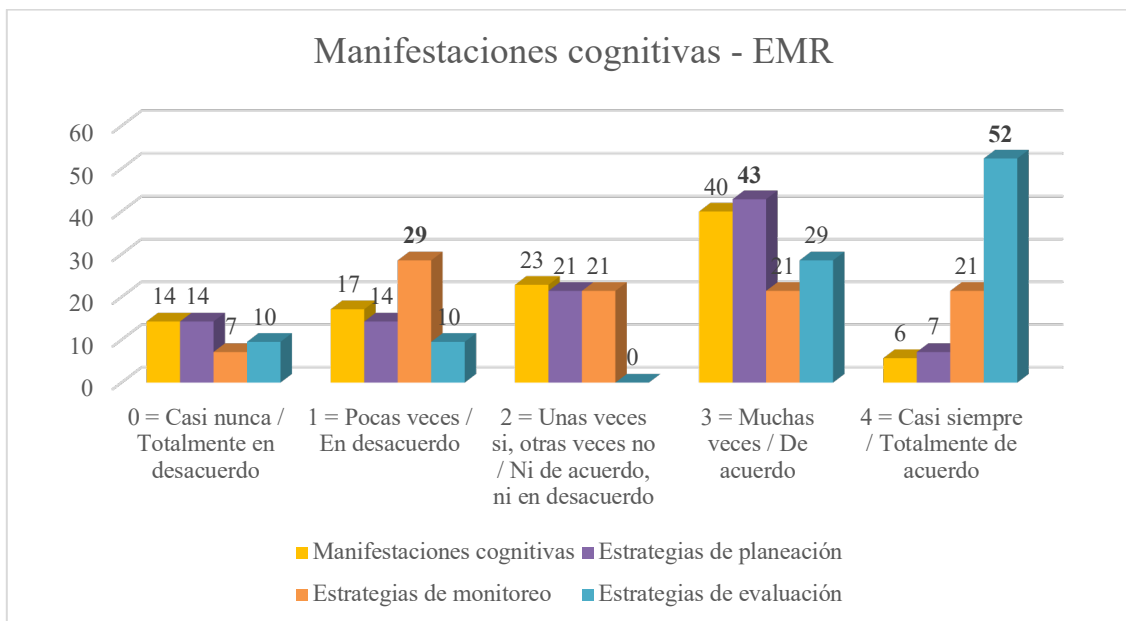
	Estrategias de planeación	Estrategias de monitoreo	Estrategias de evaluación
Respuestas cognitivas	ERA: Ítems 1 a 5		
	EMR: Ítems 1 y 2	EMR: Ítems 9 y 10	EMR: Ítems 15, 18 y 19
Respuesta fisiológica	ERA: Ítems 6 a 13		
	EMR: Ítems 5 y 6	EMR: Ítems 7 y 12	EMR: Ítems 13 y 16
Respuesta motora	ERA: Ítems 14 a 17		
	EMR: Ítems 3 y 4	EMR: Ítems 8 y 11	EMR: Ítems 14 y 17

9.3.1 Manifestaciones Cognitivas Y EMR

De las EMR relacionadas con las manifestaciones cognitivas se encontró que los estudiantes manifiestan en su mayoría haber tenido manifestaciones cognitivas muchas veces (40%) y haber empleado mayormente estrategias de evaluación (81%; 52% totalmente de acuerdo y 29% de acuerdo), seguido de estrategias de planeación (50%; 7%

totalmente de acuerdo y 23% de acuerdo) y por último estrategias de monitoreo (42%; 7% totalmente de acuerdo y 21% de acuerdo).

Figura 50. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y EMR

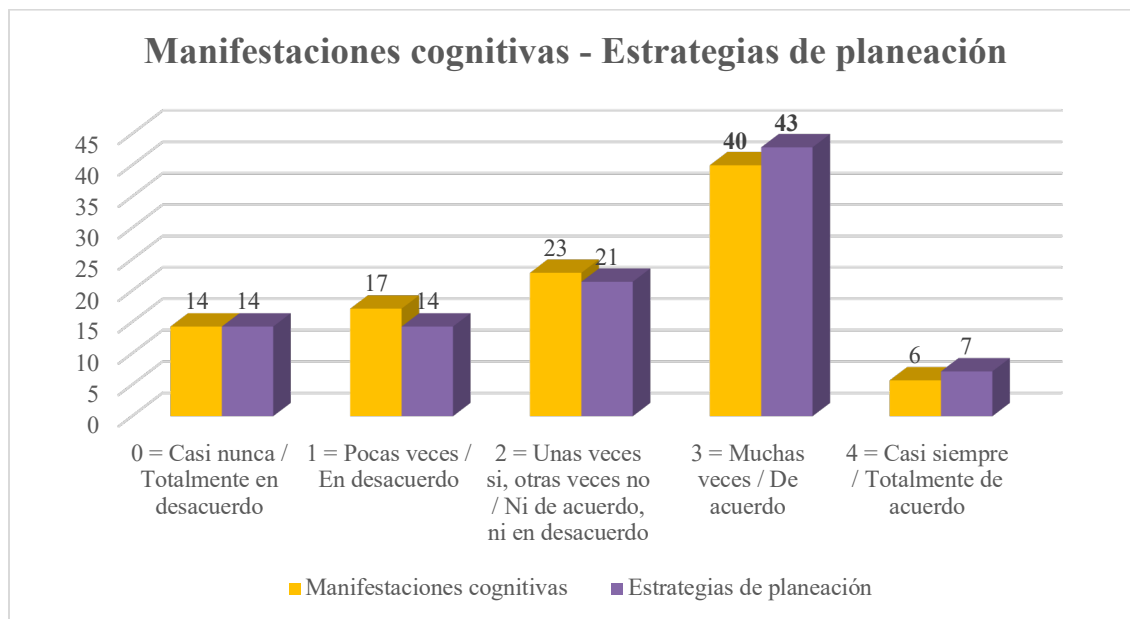


El uso de las estrategias de planeación se relaciona con el reconocimiento de la tarea y la elección de estrategias adecuadas para realizarla, así como los problemas que se puedan presentar durante la misma (Brown y Palincsar, 1982). El menor uso de estrategias de planeación relacionadas con las manifestaciones cognitivas puede deberse a la falta de reconocimiento de la influencia de los estados emocionales en la realización de una interpretación, así como una falta de conocimientos acerca de estrategias que les permitan afrontar tales estados. Esto en consideración a las respuestas del cuestionario de preguntas abiertas, donde se encontró que los estudiantes manifiestan haberse preparado más para problemas lingüísticos y terminológicos de la interpretación, y menos en aspectos relacionados a la inseguridad y los pensamientos negativos que manifiestan tener.

En el proceso de aprendizaje esto puede hacer que el estudiante se enfoque en sus dificultades más no en cómo superarlas, es decir que prevén problemas relacionados con aquellas cosas que le causan miedo y de las cuales se sienten inseguros, más no planifican estrategias que les permitan superar tales problemas o dificultades. Por lo tanto, sería valioso, desde la didáctica, fomentar en el estudiante la idea de pensar más en el cómo para

que, a través de sus procesos metacognitivos, pueda enfrentar manifestaciones cognitivas como la falta de confianza y el miedo.

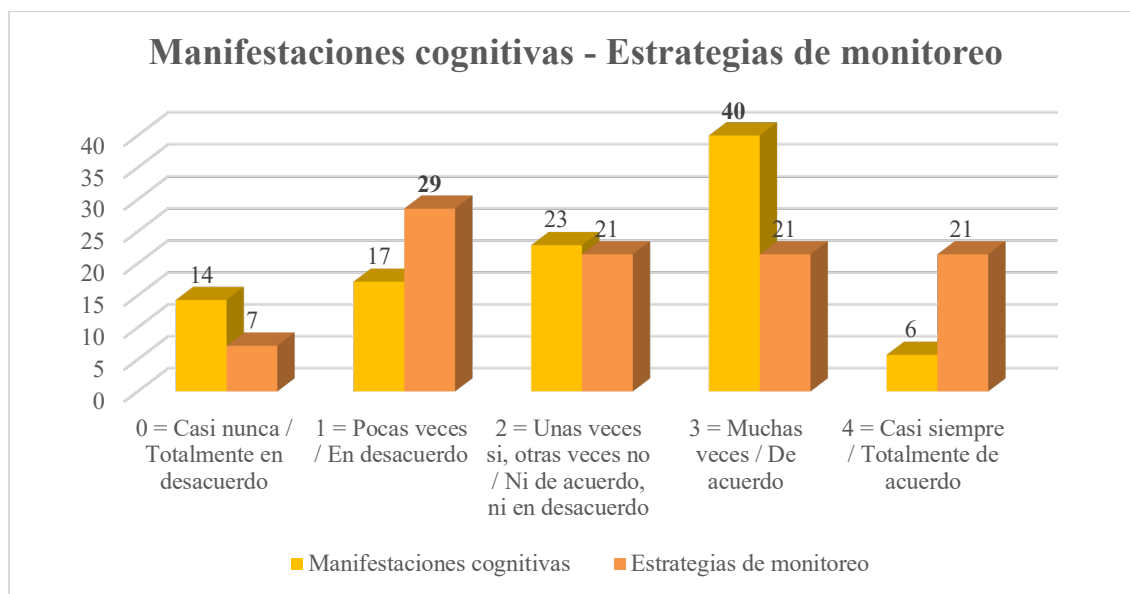
Figura 51. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de planeación



Ahora bien, puesto que la interpretación es una tarea cognitiva que involucra la atención dividida y requiere grandes esfuerzos cognitivos, especialmente en intérpretes en formación, es de esperarse que durante el proceso de aprendizaje los estudiantes expresen que las estrategias de monitoreo sean las de menor uso en relación con las manifestaciones cognitivas.

Gile (1995) plantea que una fuente de problemas en la interpretación puede ser la saturación, es decir cuando la capacidad necesaria es mayor a la capacidad disponible. Si consideramos que además de los esfuerzos de escuchar, analizar y reproducir un discurso, el estudiante invierte esfuerzos cognitivos en sus inseguridades y dificultades personales, al mismo tiempo que intenta supervisar la tarea que lleva a cabo, esto limita las capacidades cognitivas que tiene para invertir en cada una de estas tareas, concentrándose tanto en la tarea como en sus reacciones a la misma (MacIntyre, 1995).

Figura 52. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de monitoreo

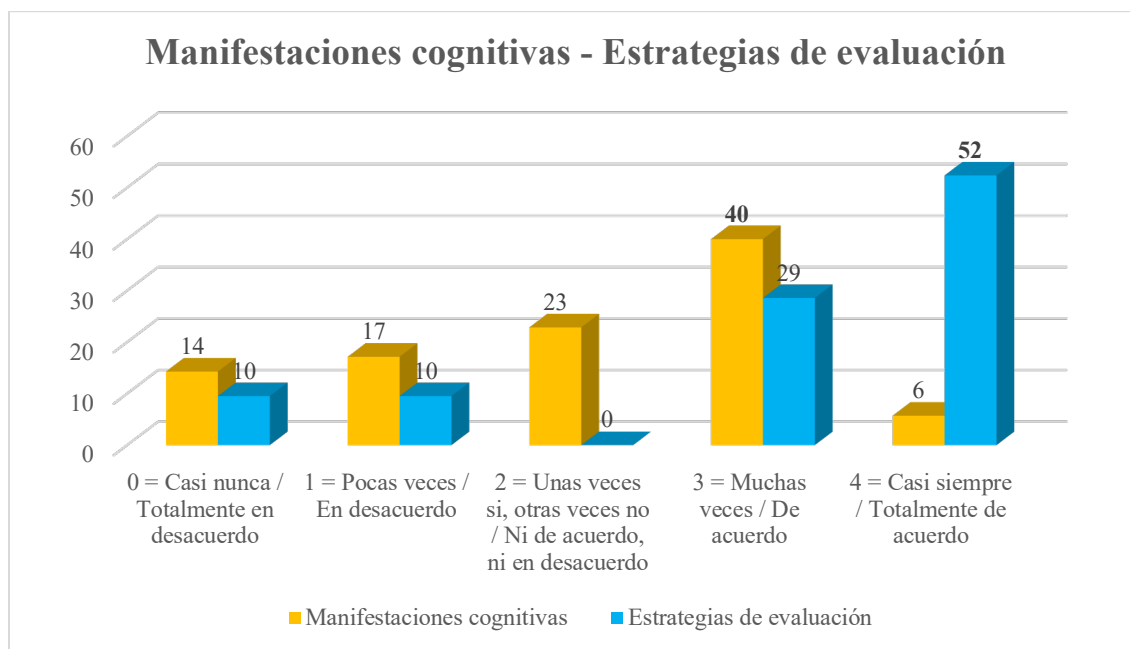


Uno de los sujetos expresa precisamente esta situación en el cuestionario de preguntas abiertas cuando manifiesta que tuvo problemas para mantener la atención y la falta de atención aumento su miedo ante la tarea, empeorando aún más su falta de atención; en este caso la respuesta cognitiva de la ansiedad influyó negativamente en la capacidad del estudiante de supervisar su desempeño.

Este es un ejemplo de cómo pueden influir los procesos emotivos dentro del desempeño de una tarea de interpretación. Bajo el modelo de esfuerzos de Gile (1995) lo que estaría sucediendo es que el estudiante esta distribuyendo esfuerzos cognitivos para monitorear una dificultad que le genera miedo y esa reacción, a su vez, hace que se inviertan mayores esfuerzos, perdiendo el equilibrio entre las capacidades necesarias para realizar la tarea y las capacidades disponibles para realizarla. Debido a que la ansiedad genera una focalización de la atención hacia estímulos particulares considerados relevantes (Fernandez-abascal et. al., 2009), el estudiante se enfoca en su dificultad y no en cómo solucionarla, por lo cual es importante que desde la didáctica se fomente en el estudiante la idea de buscar soluciones y no solo identificar problemas.

En cuanto a las estrategias de evaluación relacionadas con las manifestaciones cognitivas, los estudiantes manifiestan haber reflexionado sobre los momentos de seguridad y sobre sus propias deficiencias personales.

Figura 53. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones cognitivas y estrategias de evaluación



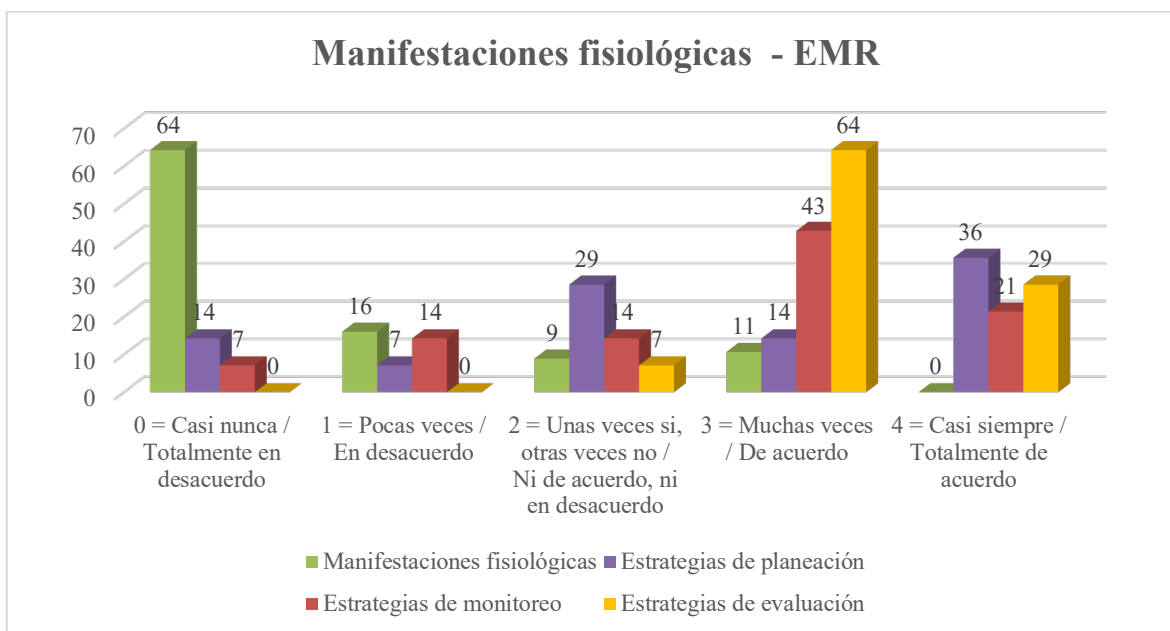
Sin embargo, vale la pena resaltar que la evaluación puede verse influenciada por las manifestaciones cognitivas, como los pensamientos o sentimientos negativos o la inseguridad, haciendo que no se evalúe de manera eficiente y objetiva las estrategias utilizadas y, por lo tanto, aportando ideas equivocadas o sesgadas al conocimiento metacognitivo. Esto debido a que una de las principales razones por las cuales las personas sienten ansiedad es porque creen no tener las habilidades que se requieren y no porque en realidad no las tengan (Schlenker y Leary 1985). Por lo tanto, la falta de práctica hace que los estudiantes creen no tener las habilidades que la tarea de interpretación requiere y se evalúen a sí mismos, y las estrategias que utilizaron, como poco eficientes.

Asimismo, no reconocer estados afectivos como la ansiedad y sus respectivas respuestas e influencia en el desempeño y uso de EMR hace que los estudiantes no los tengan en cuenta al momento de planificar para una siguiente tarea. Sería importante, desde la didáctica, hacer que el estudiante considere problemas relacionados con las respuestas cognitivas de ansiedad, como la inseguridad o el miedo, para que puedan planificar estrategias en relación con estas, monitorear sus estados afectivos durante la realización de la tarea y evaluar sus resultados basándose en los procesos realizados y los resultados obtenidos.

9.3.2 Manifestaciones Fisiológicas Y EMR

De las EMR relacionadas con las manifestaciones fisiológicas se encontró que los estudiantes manifiestan haber empleado mayormente estrategias de evaluación (93%; 29% totalmente de acuerdo y 64% de acuerdo), seguido de estrategias de monitoreo (64%; 21% totalmente de acuerdo y 43% de acuerdo) y por último estrategias de planeación (50%; 36% totalmente de acuerdo y 14% de acuerdo). Sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes (64%) dicen no haber tenido respuestas fisiológicas casi nunca.

Figura 54. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y EMR



La ausencia de manifestaciones fisiológicas puede deberse a la falta de consciencia de las mismas, puesto que el instrumento utilizado evalúa las respuestas fisiológicas de manera indirecta a través del autoinforme (Martínez-Montegudo, et. al., 2012). Asimismo, la falta de reconocimiento de respuestas fisiológicas durante la realización de la tarea puede dificultar el uso de EMR relacionadas con estos síntomas.

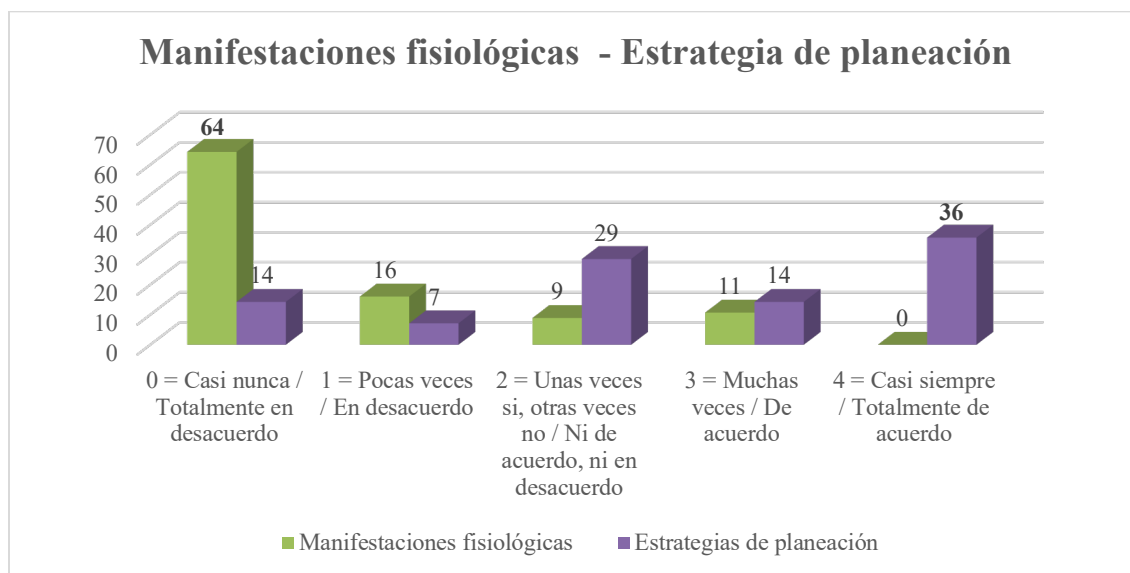
Precisamente las estrategias de planeación relacionadas con las manifestaciones fisiológicas son las de menor uso, cuando los estudiantes plantean ser conscientes de las dificultades, se refieren mayormente a factores como el contexto del discurso, el tema a tratar o la pronunciación del orador y menos a factores como la tensión o la respiración, los

cuales pueden influir en la expresión verbal del estudiante y, por lo tanto, son igualmente importantes en el aprendizaje de la interpretación (Renau, 2010).

Además, si se interpreta que los estudiantes manifiestan no sentir respuestas fisiológicas como una falta de consciencia de los síntomas, más no como una ausencia de los mismos, puede que en ocasiones anteriores no hayan sido tampoco conscientes de las manifestaciones fisiológicas y, por lo tanto, no planean en relación con ellas. Desde la didáctica es importante hacer a los estudiantes conscientes de los posibles síntomas, así como enseñarles formas de sobrellevarlos.

Teniendo en cuenta que el conocimiento de la tarea está relacionado con las actividades cognitivas que deben emplearse para resolver una actividad determinada (Flavell, 2000), es importante que los estudiantes de interpretación sean conscientes de los factores emotivos y, por lo tanto, de los procesos cognitivos, que influyen en el desempeño del sujeto durante una tarea de interpretación. Esto para poder hacer una planeación adecuada que les permita solucionar con éxito las dificultades que enfrentan durante la interpretación y así, poder reconocer si sus dificultades son por respuestas fisiológicas o por problemas inherentes al discurso.

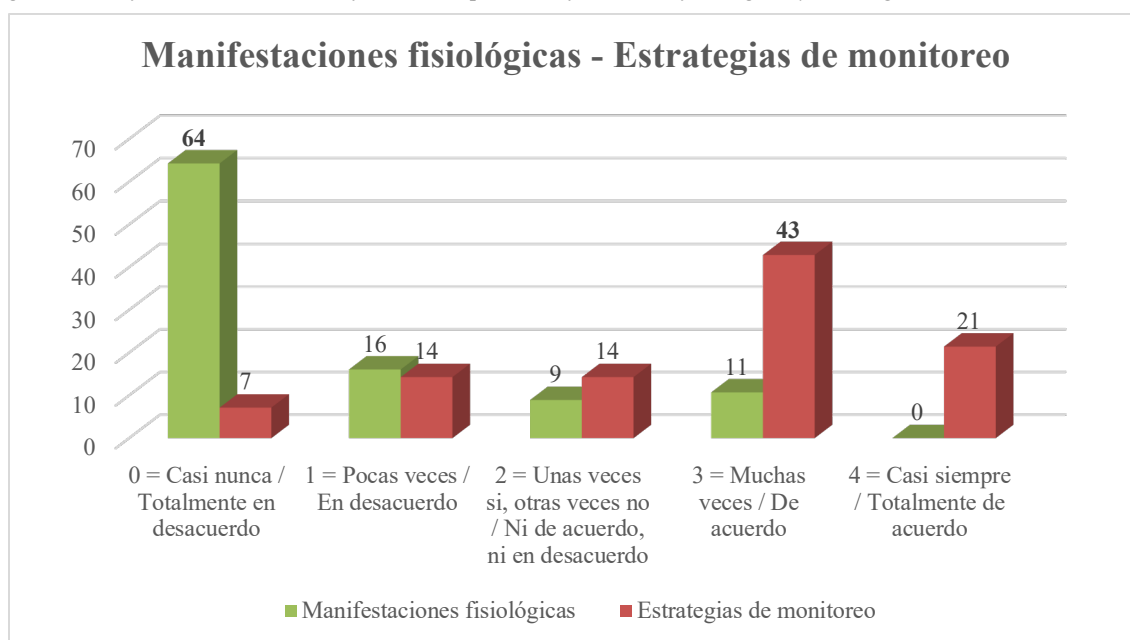
Figura 55. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategia de planeación



En cuanto a las estrategias de monitoreo relacionadas con las manifestaciones fisiológicas, 64% de los estudiantes (21% totalmente de acuerdo y 43% de acuerdo) dicen

haberlas empleado durante la tarea de interpretación simultánea. Teniendo en cuenta que la regulación metacognitiva no siempre es controlada, que los procesos controlados solo son necesarios al momento de procesar situaciones con las cuales no se está familiarizado (Brown, 1978), y que en la literatura existe un consenso general que la interpretación es una actividad exigente y estresante (Kurz, 2003), los estudiantes pueden estar acostumbrados a sentir respuestas fisiológicas durante una tarea de interpretación simultánea, por lo que no son completamente conscientes de ellas e informan no tenerlas, pero al mismo tiempo pueden afirmar que utilizan estrategias de monitoreo relacionadas con las manifestaciones fisiológicas, pues las regulan de manera automática ya que están familiarizados con ellas.

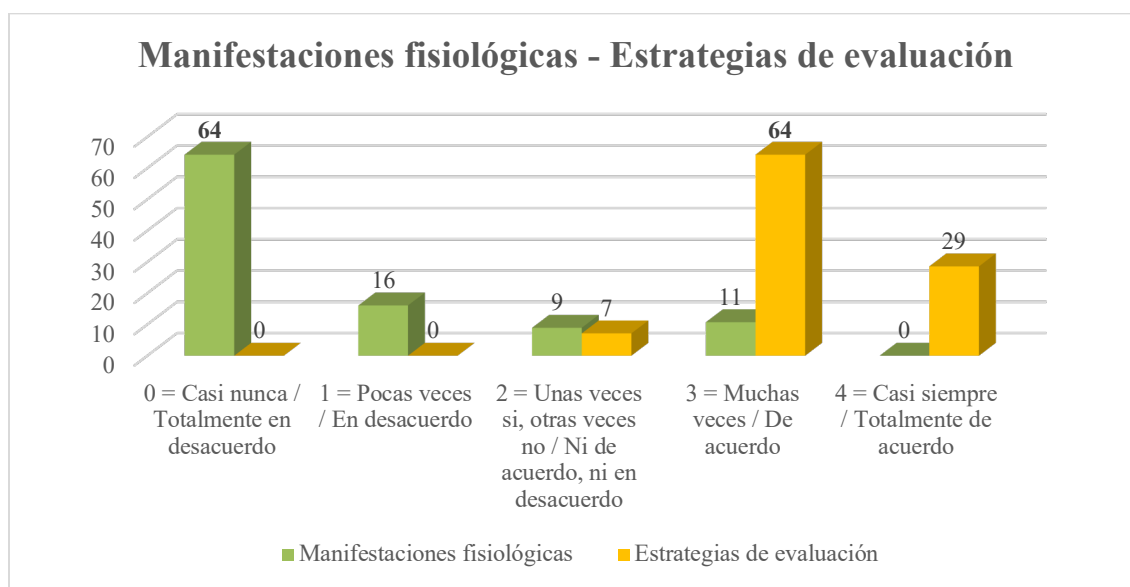
Figura 56. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategias de monitoreo



Las estrategias de evaluación son las más utilizadas en relación con las manifestaciones fisiológicas. Sin embargo, la falta de consciencia sobre la propia activación fisiológica podría interferir en el proceso de evaluación que el estudiante realiza de sus estrategias y desempeño durante la tarea. Jacobs y Paris (1987) plantean que la metacognición es el conocimiento respecto a los procesos cognitivos que puede ser entendido, explicado, comunicado y evaluado; si el estudiante no es completamente consciente de sus respuestas fisiológicas a causa de la ansiedad, este podría no evaluar sus procesos cognitivos de manera adecuada.

Por ejemplo, en el cuestionario de preguntas abiertas algunos sujetos manifiestan haber tenido problemas para escuchar el discurso o adaptarse a la velocidad del mismo y plantean que la causa del problema fue el tema del discurso y el orador. Si consideramos que la ansiedad influye negativamente en la habilidad de escucha (MacIntyre y Gardner, 1991) y que cuestiones como la tensión muscular y la respiración interfieren con la expresión verbal (Renau, 2010), entonces los problemas que los estudiantes encuentran podrían ser a causa de dificultades fisiológicas causadas por la ansiedad y no de características del discurso. Sin embargo, el no reconocimiento de los síntomas fisiológicos, ya sea por considerarlos normales o no ser conscientes de ellos, podría interferir en la evaluación que hacen tanto de las estrategias que emplean como de la efectividad de las mismas.

Figura 57. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones fisiológicas y estrategias de evaluación

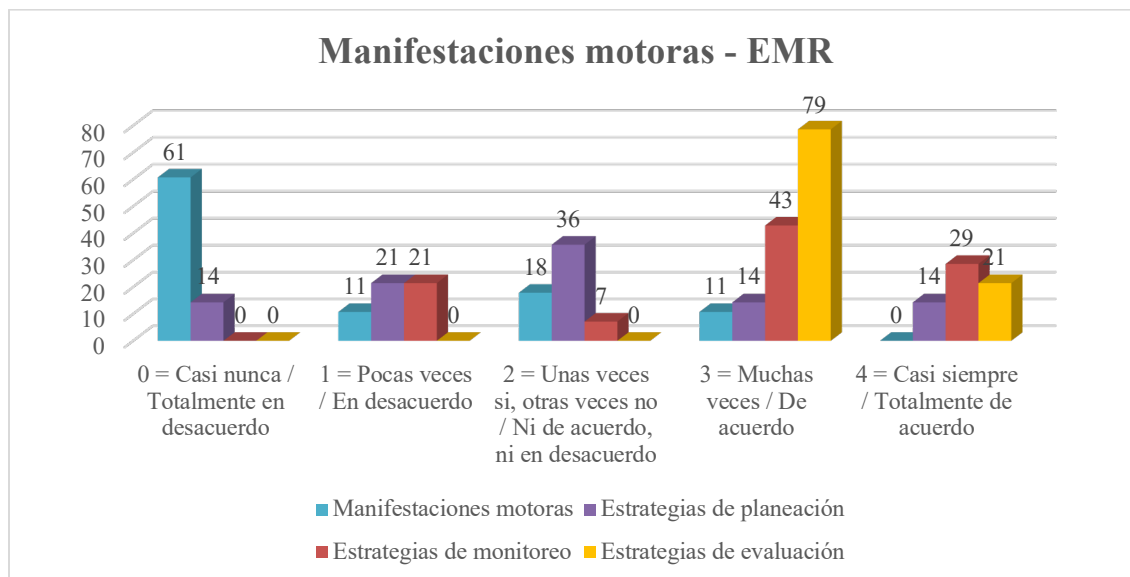


9.3.3 Manifestaciones Motoras Y EMR

En cuanto a las EMR relacionadas con las manifestaciones motoras se encontró que los estudiantes manifiestan haber empleado mayormente estrategias de evaluación (100%; 21% totalmente de acuerdo y 79% de acuerdo) seguido de estrategias de monitoreo (72%; 29% totalmente de acuerdo y 34% de acuerdo) y por último estrategias de planeación (28%;

14% totalmente de acuerdo y 14% de acuerdo). Sin embargo, cabe resaltar que la mayoría de los estudiantes (61%) dicen no haber tenido respuestas motoras casi nunca.

Figura 58. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y EMR



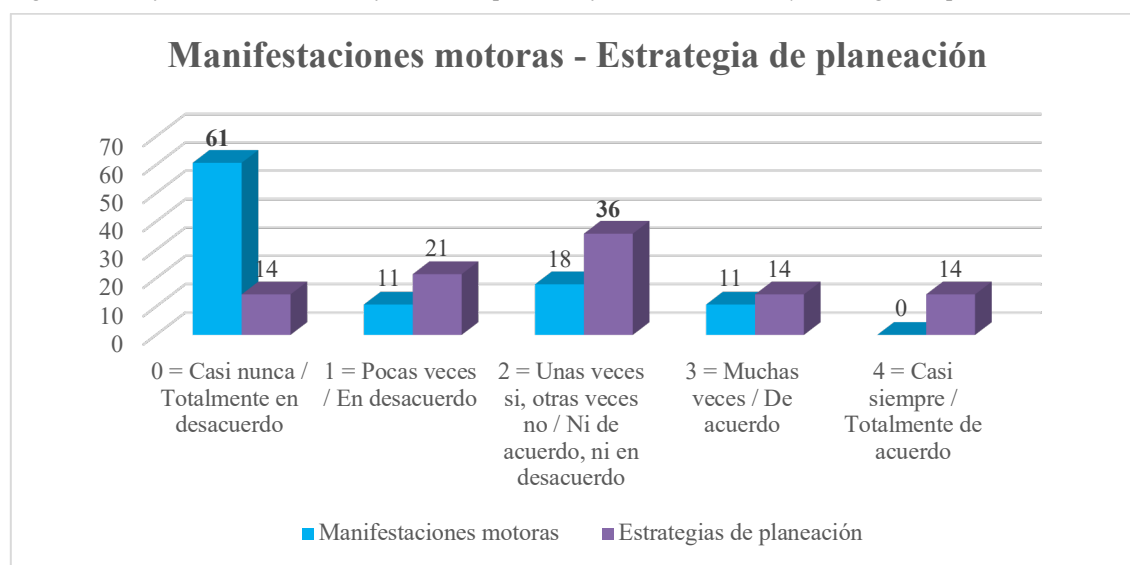
Así como las manifestaciones fisiológicas, el instrumento empleado evalúa las manifestaciones motoras de manera indirecta por lo que la respuesta depende de la consciencia del sujeto (Martínez-Monteagudo, et. al., 2012). Si bien los estudiantes manifiestan en general no sentir manifestaciones motoras, en el cuestionario de preguntas abiertas dicen tener problemas de expresión verbal como por ejemplo “en ocasiones me quedo estancada con algunas palabras”, así como comportamientos de evitación como por ejemplo “preferí estar callada que intentar reproducir el discurso”, los cuales son manifestaciones motoras de la ansiedad.

Ahora bien, en relación con estas manifestaciones, los estudiantes dicen que las estrategias de planeación son las que menos utilizaron. Brown (1987) plantea que la planeación considera la clasificación de estrategias adecuadas, si los estudiantes no realizan una planeación adecuada, conscientes de los factores que pueden intervenir en la interpretación, al momento de encontrar un problema durante la realización de la tarea tal vez no sepan como afrontarlo y es por eso que prefieren guardar silencio, evitando simplemente el problema en lugar de buscar superarlo. Si bien el silencio es una estrategia

válida, pues es mejor hacer una omisión que producir un contrasentido, no es una estrategia eficiente durante el aprendizaje de la interpretación.

Desde el punto de vista de la didáctica, es importante que se incentive en el estudiante la exploración de diferentes estrategias durante su proceso de aprendizaje para que pueda evaluar su efectividad y así, ampliar su conocimiento estratégico. Además, se debe incentivar la enseñanza de habilidades particulares para la interpretación, como el parafraseo, que permitan a los estudiantes superar sus dificultades en lugar de evitarlas para que, a futuro, puedan planificar mejor dependiendo de los problemas que puedan prever.

Figura 59. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de planeación

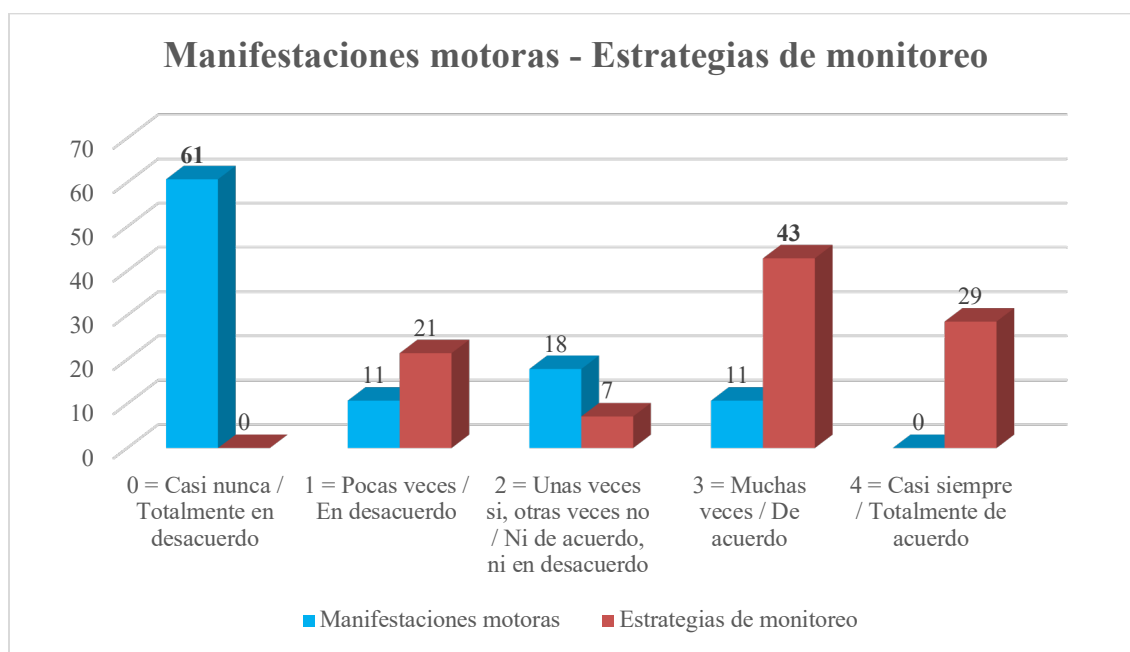


Siguiendo con las estrategias de monitoreo relacionadas con las manifestaciones motoras, los sujetos manifiestan que tuvieron en su mayoría problemas de expresión verbal por problemas de terminología y velocidad. Por ejemplo, un estudiante expresa que “durante todo el discurso no logré adaptarme al ritmo y por eso, aunque podía comprender lo que se decía, no lograba procesarlo de manera inmediata para producir la interpretación a la velocidad necesaria”. Esto está relacionado, además, con la habilidad de tiempo de reacción planteada por Moser-Mercer (1978), pues los estudiantes no deben solo producir un discurso fluido y coherente, sino hacerlo a la velocidad adecuada, la cual la dicta el orador y no el intérprete.

Para lograrlo, el intérprete debe hacer uso de la retroalimentación auditiva que recibe de escucharse a sí mismo para de esta manera lograr monitorear su desempeño y

tener la posibilidad de modificar, verificar y rectificar durante el transcurso de la tarea lo que se está haciendo y cambiar de rumbo si es necesario (Brown, 1987). Si bien esto implica un esfuerzo adicional a la comprensión del discurso original y la producción del discurso meta, los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje, deben ser conscientes de la importancia de hacerlo, teniendo en cuenta que la expresión verbal es una parte fundamental de la interpretación.

Figura 60. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de monitoreo

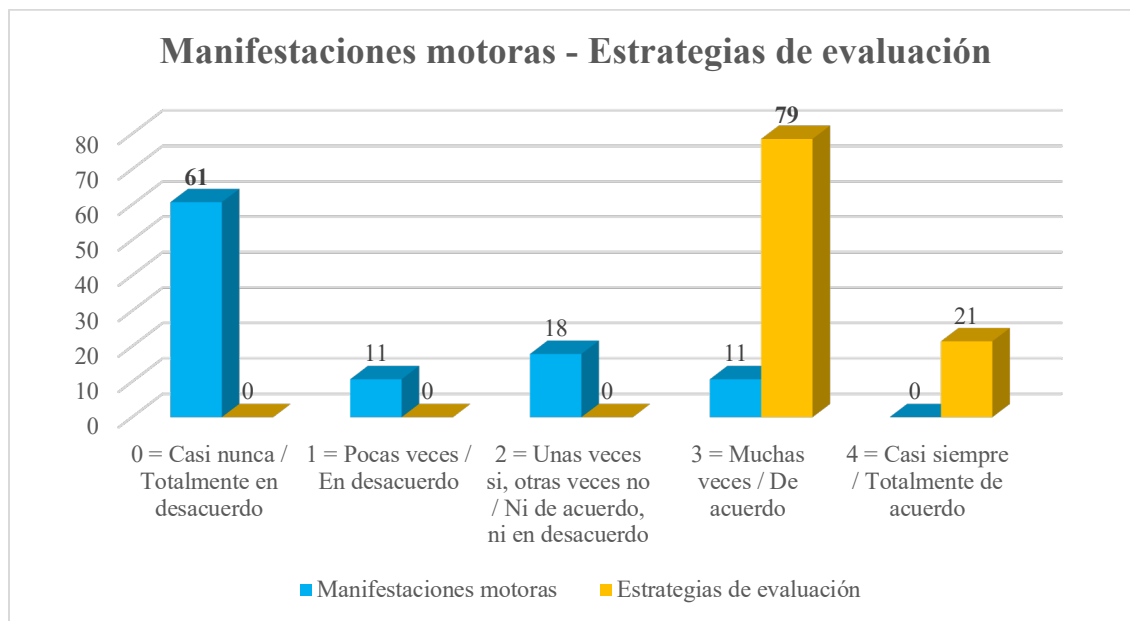


Por último, las estrategias de evaluación son las que los estudiantes más emplean con relación a las manifestaciones motoras. Esto se evidencia en el cuestionario de preguntas abiertas pues los estudiantes expresan, por ejemplo, ser conscientes de sus silencios y como estos eran un problema y no les ayudaron realmente a superar sus dificultades.

Ahora bien, podríamos decir que los silencios, la respuesta de evitación a causa de la ansiedad, es una reacción automática y no completamente consciente, por lo cual no podría considerarse una estrategia y, por lo tanto, los estudiantes deben evaluarla como una dificultad a superar. Puesto que es una reacción, más que una acción, desde la didáctica es importante buscar maneras para que el estudiante aprenda a superar los silencios, ya sea a través de ejercicios que refuercen las habilidades de abstracción o parafraseo o animando al

estudiante para que, dentro del aula y durante el proceso de aprendizaje, no tenga miedo al error y explore diferentes técnicas y estrategias dependiendo de los problemas que encuentre para que pueda evaluar su efectividad.

Figura 61. Gráfica de distribución de frecuencias para manifestaciones motoras y estrategias de evaluación



Finalmente, cabe resaltar que la evaluación del proceso de la propia actividad cognitiva ayuda a la construcción del conocimiento metacognitivo (Flavell, 1979), por lo que es muy valioso que los estudiantes sean conscientes de las dificultades que las manifestaciones motoras de la ansiedad pueden presentar durante una tarea de interpretación, como el comportamiento de evitación y las dificultades de expresión verbal.

10 DISCUSIÓN

La presente investigación nace del desconocimiento acerca de las estrategias que los intérpretes utilizan para controlar la ansiedad ante una tarea interpretativa. Partiendo del supuesto de que los estudiantes en interpretación utilizan EMR en relación con la ansiedad, se encontró que los estudiantes de interpretación emplearon en su mayoría estrategias metacognitivas de evaluación enfocadas mayormente a las manifestaciones fisiológicas y motoras, a pesar de que presentan con mayor frecuencia manifestaciones cognitivas de ansiedad como inseguridad. Se encontró también que los estudiantes no siempre son conscientes de las estrategias que usan ni de las respuestas de ansiedad que presentan.

Además, los estudiantes emplean estrategias enfocadas principalmente en los posibles problemas del discurso como la velocidad o la terminología y, en menor medida, a las respuestas de ansiedad que estos problemas desencadenan como la evitación o la inseguridad.

A continuación, se discuten los principales hallazgos a partir de las variables estudiadas. Se discuten los hallazgos en relación a las manifestaciones de la ansiedad, las EMR y la relación entre ellas a la luz de los estudios analizados en los antecedentes, la teoría planteada en el marco teórico y sus implicaciones didácticas.

10.1 MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD

Los resultados obtenidos, en relación a las manifestaciones de la ansiedad, concuerdan con algunos de los estudios de los factores psicológicos que influyen en el proceso de aprendizaje de los intérpretes en formación que evidenciaron la presencia de ansiedad en estudiantes (Arnaiz-Castro y Pérez-Luzardo, 2016; Chiang, 2009; Jiménez y Pinazo, 2001). Si bien estos estudios utilizan instrumentos de medición de niveles de ansiedad diferentes que evidencian niveles medios y altos de ansiedad, la ERA utilizada en esta investigación evidenció que los estudiantes presentaron manifestaciones cognitivas como la inseguridad, el miedo y la falta de confianza, demostrando la presencia de ansiedad en estudiantes.

La presencia de estas manifestaciones cognitivas en un proceso como lo es la interpretación simultánea es de gran relevancia ya que, si los estudiantes están gastando esfuerzos cognitivos a causa de la ansiedad, esto puede incidir en las capacidades disponibles para enfrentar la tarea y, por lo tanto, interferir en el éxito o la percepción de éxito de la misma. Esto a su vez conlleva unas implicaciones didácticas puesto que la falta de confianza puede generar una percepción de dificultad ante la tarea interpretativa que hace que el estudiante se rinda fácilmente, puesto que, como menciona Belenkova (2017), la incertidumbre sobre las habilidades profesionales interfiere en la elección de estrategias para solucionar problemas durante la práctica.

En cuanto a las manifestaciones fisiológicas y motoras se encontró que 80% y 71% de los estudiantes, respectivamente, dicen no sentir respuestas casi nunca o pocas veces. Si bien esto puede interpretarse como la falta de conciencia del estudiante sobre su propio cuerpo o acciones, cabe resaltar que las EMR que los estudiantes más utilizaron fueron aquellas relacionadas con las manifestaciones fisiológicas y motoras. Puesto que existen estudios que evidencian cómo las estrategias metacognitivas pueden mejorar el control emocional y disminuir los niveles de ansiedad (Sherman, Seth, Barrett y Kanai, 2015), es posible que el uso que hacen los estudiantes de estrategias metacognitivas disminuya la presencia de respuestas fisiológicas y motoras y, por lo tanto, expresen no sentir las.

A pesar de la aparente ausencia de manifestaciones motoras, los estudiantes manifiestan en el cuestionario de preguntas abiertas haber tenido problemas de terminología y silencios, los cuales se pueden interpretar como problemas de expresión verbal y evitación, ambas respuestas motoras. Si se considera que las respuestas motoras son consecuencia de las respuestas cognitivas y fisiológicas, entonces la evasión puede estar relacionada a la inseguridad; el sujeto siente que no tiene los recursos necesarios para afrontar la tarea y decide mejor guardar silencio. De ahí la importancia que desde la didáctica se refuercen habilidades que permitan evitar los silencios a través de ejercicios para practicar el parafraseo y mejorar el tiempo de reacción (Moser-Mercer, 1978), así como incentivar el uso de estrategias relacionadas con la flexibilidad léxica, la reestructuración sintáctica, la síntesis y la aproximación (Pérez, 2005).

10.2 ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN

En relación a las EMR se encontró que los estudiantes emplean estrategias de evaluación (90%) en mayor medida que estrategias de monitoreo (60%) y planeación (50%), es decir que los estudiantes evalúan más de lo que planean. Sin embargo, cabe resaltar que si los estudiantes no están planificando, o al menos no explícitamente, al momento de evaluar lo harán sobre los problemas encontrados, y las reacciones que tuvieron ante tales problemas, más no sobre estrategias concretas. Si bien esto hace parte del proceso de evaluación (Brown, 1987), sería beneficioso también evaluar las estrategias planificadas para así poder reflexionar sobre su efectividad. Por lo tanto, la explicitación de la planificación ayudaría a dirigir tanto el monitoreo como la evaluación.

Ahora bien, estos resultados difieren de los hallazgos hechos por Cely (2016) quien encontró que los estudiantes con niveles altos de ansiedad solían utilizar en mayor medida estrategias metacognitivas de planeación. Esta diferencia puede deberse a la naturaleza de la prueba, pues el estudio trabajaba con una población de estudiantes universitarios y una prueba en forma de examen, la cual es una situación en la que los estudiantes pueden tener más experiencia y permite una planificación más explícita. En el caso de una tarea de interpretación, si bien han tenido clases y no es la primera vez que realizan una tarea de interpretación simultánea, su experiencia es más limitada y pueden no haber desarrollado estrategias de planificación. Además, el no conocer exactamente el discurso a interpretar hace más difícil planificar qué hacer, por lo que se vuelve importante que el estudiante aprenda a prever o predecir posibles problemas para poder planear estrategias adecuadas ante la tarea.

Al mismo tiempo el mayor uso de estrategias de evaluación frente a estrategias de monitoreo y planeación puede deberse a la influencia de las manifestaciones cognitivas. En el mismo estudio mencionado anteriormente Cely (2016) plantea que la ejecución real de las estrategias de planeación se veía limitada debido a autocogniciones negativas, como afirmaciones relacionadas con su inteligencia, memoria y capacidad para resolver problemas. En el caso de la prueba, la percepción que los estudiantes tienen de su desempeño, la cual puede estar influida por la inseguridad, hace que manifiesten no haber utilizado estrategias de planificación. Es decir, si el estudiante cree no haber tenido éxito en

la interpretación y, por lo tanto, que aquello que planificó no funcionó, entonces puede decir que no tenía un plan.

Además, considerando que un plan puede tomar muchas formas diferentes es posible que los estudiantes no estén seguros o no sean completamente conscientes de la planificación previa que hacen antes de una tarea. Esto a razón de las contradicciones encontradas entre las respuestas de la escala y el cuestionario de preguntas abiertas: en la escala 71% de los estudiantes dice planear estrategias específicas para enfrentar sus principales dificultades, mientras que en el cuestionario de preguntas abiertas en su mayoría dicen no haber tenido un plan. Por lo tanto, mejorar el conocimiento declarativo de los estudiantes en relación con lo que significa planificar para una interpretación simultánea podría ayudar en el proceso de planificación.

En cuanto a las estrategias de monitoreo, se encontró que 60% de los estudiantes dice utilizarlas, si bien significa que la mayoría de los estudiantes las emplean, lo hacen con menor frecuencia que las estrategias de evaluación. Aquí hay que tener en cuenta dos factores que pueden dar razón del menor uso de estas estrategias: la atención dividida y la velocidad del discurso. La interpretación simultánea implica escuchar un discurso, procesarlo, producir un discurso y prestar atención al mismo. Si a esto se le agrega monitorear el uso de estrategias y problemas, entonces la capacidad cognitiva del estudiante se ve limitada y por lo tanto debe sacrificar alguno de los procesos. Asimismo, la modalidad simultánea, a causa de la velocidad, no siempre permite la corrección inmediata de errores o problemas lo cual podría presentar una dificultad mayor durante el monitoreo.

Por lo tanto, desde la didáctica se podría fomentar la planificación y evaluación explícita con objetivos, estrategias y acciones concretas que permita a los estudiantes organizar sus ideas, mejorar sus habilidades de planificación y dirigir el monitoreo que hacen de su desempeño. Si se incentiva la socialización de estrategias se puede hacer que los estudiantes se vuelvan más conscientes de lo que están haciendo y no planifiquen, actúen o reflexionen de manera automática.

10.3 EMR Y SU RELACIÓN CON LAS MANIFESTACIONES DE LA ANSIEDAD

Se encontró que los estudiantes de prueba manifiestan haber empleado mayormente EMR relacionadas con las manifestaciones fisiológicas de la ansiedad (77%), seguido de las manifestaciones motoras (66%) y en menor medida relacionadas con las manifestaciones cognitivas (62%). Desde el punto de vista de la didáctica esto podría significar que los estudiantes no saben como afrontar las manifestaciones cognitivas de la ansiedad como la inseguridad y el miedo, o no tan bien como las manifestaciones fisiológicas y motoras que pueden llegar a ser más evidentes. Por lo tanto, sería importante que desde la enseñanza de la interpretación se propongan maneras en las que los estudiantes puedan controlar estas respuestas de ansiedad.

Las EMR más empleadas en relación a todas las manifestaciones de ansiedad fueron las estrategias de evaluación, los estudiantes manifiestan haber reflexionado sobre los momentos de seguridad y sobre sus propias deficiencias personales. Sin embargo, vale la pena resaltar que la evaluación puede verse influenciada por las manifestaciones cognitivas, como los pensamientos o sentimientos negativos o la inseguridad, haciendo que no se evalúe de manera eficiente y objetiva las estrategias utilizadas. Esto debido a que una de las principales razones por las cuales las personas sienten ansiedad es porque creen no tener las habilidades que se requieren y no porque en realidad no las tengan (Schlenker y Leary 1985). Por lo tanto, la falta de práctica hace que los estudiantes creen no tener las habilidades que la tarea de interpretación requiere y se evalúen a sí mismos, y las estrategias que utilizaron, como poco eficientes.

Por otro lado, las estrategias de planeación relacionadas con las manifestaciones de la ansiedad son las de menor uso, cuando los estudiantes dicen haber planificado sobre posibles problemas a encontrar se refieren mayormente a factores como el contexto del discurso, el tema a tratar o la pronunciación del orador y menos a factores como la inseguridad, la tensión o la respiración. Además, si se considera que los estudiantes manifiestan no sentir respuestas fisiológicas o motoras como una falta de consciencia de los síntomas, más no como una ausencia de los mismos, esto puede significar que en ocasiones anteriores no hayan sido tampoco conscientes de las manifestaciones y, por lo tanto, no planean en relación con ellas. Desde la didáctica es importante ayudar a los estudiantes a

que aprendan a ser conscientes de los posibles síntomas, así como enseñarles formas de sobrellevarlos.

Ahora bien, en cuanto a las estrategias de monitoreo relacionadas con las manifestaciones de la ansiedad, los sujetos manifiestan que tuvieron en su mayoría problemas de expresión verbal por problemas de terminología y velocidad. La influencia de manifestaciones de la ansiedad como la inseguridad, la tensión muscular, los problemas de expresión verbal y la evitación pueden hacer que un discurso parezca de menor calidad independientemente del contenido, las estrategias de monitoreo son entonces la clave para que el estudiante pueda hacer un control de calidad de su discurso y mejorarlo a medida que lo realiza. Para lograrlo, el intérprete debe hacer uso de la retroalimentación auditiva que recibe de escucharse a sí mismo para de esta manera lograr monitorear su desempeño. Si bien esto implica un esfuerzo adicional a la comprensión del discurso original y la producción del discurso meta, los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje, deben ser conscientes de la importancia de hacerlo para identificar no solo problemas sino también la eficacia de las estrategias utilizadas.

Por último, se encontró que los estudiantes son conscientes de sus silencios y como estos eran un problema y no les ayudaron realmente a superar sus dificultades. Ahora bien, los silencios se mencionan en el momento de la evaluación, podríamos decir entonces que los silencios, la respuesta de evitación a causa de la ansiedad, es vista como una reacción automática y no completamente consciente, por lo cual no podría considerarse una estrategia y, por lo tanto, los estudiantes la evalúan como una dificultad a superar. Puesto que es una reacción, más que una acción, desde la didáctica es importante buscar maneras para que el estudiante aprenda a superar los silencios, ya sea a través de ejercicios que refuercen las habilidades de abstracción o parafraseo y de esta manera planifique estrategias para superarlos; o animando al estudiante para que, dentro del aula y durante el proceso de aprendizaje, no tenga miedo al error y explore diferentes técnicas y estrategias dependiendo de los problemas que encuentre para que pueda monitorear y evaluar su efectividad.

11 CONCLUSIONES

A partir de los resultados de la prueba se puede concluir, en relación con las manifestaciones de la ansiedad, que los estudiantes presentan mayormente respuestas cognitivas y en menor medida respuestas motoras y fisiológicas de la ansiedad. Puesto que las manifestaciones cognitivas tienen que ver con pensamientos, ideas e imágenes que influyen sobre funciones como la atención, la memoria o el aprendizaje (Cano-Vindel, 1997), su aparición en un proceso cognitivo, como lo es la interpretación simultánea, tiene gran relevancia. Si se parte del modelo de esfuerzos de Gile (1997), es necesario que haya un equilibrio entre las capacidades requeridas para la tarea y las capacidades disponibles del intérprete a fin de realizar una interpretación simultánea exitosa. Si los estudiantes están gastando esfuerzos cognitivos a causa de la presencia de manifestaciones cognitivas, esto puede incidir en las capacidades disponibles para enfrentar la tarea y, por lo tanto, interferir en el éxito o la percepción de éxito de la misma.

Asimismo, se encontró que los estudiantes no tienen confianza en sí mismos al momento de enfrentarse a una tarea de interpretación simultánea, lo cual puede ser una cuestión de percepción y de inseguridad a causa de la falta de práctica. Por lo tanto, se vuelve necesario, desde el punto de vista didáctico, que los estudiantes se vuelvan conscientes de los factores cognitivos que pueden estar interviniendo en su desempeño para poder identificar, enfrentar y controlar las manifestaciones cognitivas que presentan.

La falta de seguridad y el miedo, como manifestaciones de la ansiedad, pueden producir un sesgo en el proceso de aprendizaje, pues influyen en la retención de hechos relacionados con la emoción, focalizando la atención hacia estímulos particulares considerados relevantes (Fernandez-abascal et. al., 2009). Esto puede generar que el estudiante se enfoque solo en sus problemas y dificultades, a diferencia de sus aciertos, haciendo que se rinda o no se esfuerce por mejorar.

Ahora bien, en relación con las manifestaciones fisiológicas, si bien los estudiantes manifiestan en su mayoría no tenerlas, algunos dicen presentar respuestas relacionadas con la tensión muscular. La tensión muscular es un aspecto relevante en la interpretación, pues el cuerpo y la postura es un factor importante para la producción de la voz; tanto el control

de la respiración como la buena postura pueden ayudar a mejorar la manera en que se realiza una interpretación (Renau, 2010). Por lo tanto, valdría la pena incorporar ejercicios corporales durante el aprendizaje de la interpretación que ayuden a los estudiantes a relajar el cuerpo antes de la práctica.

En cuanto a las manifestaciones motoras, la mayoría de los intérpretes en formación manifiestan no haber tenido este tipo de respuesta durante la prueba, sin embargo, sí expresan haber tenido comportamientos de evitación, en este caso manifestada como silencios. Esta es una estrategia pasiva que el estudiante utiliza para enfrentarse a problemas durante una tarea de interpretación sobre la cual siente que no tiene control. El uso de mejores estrategias de planeación podría ayudar a los estudiantes a estar mejor preparados al momento de enfrentarse a la interpretación y poder responder mejor, sin necesidad de evitar la dificultad.

Asimismo, ejercicios que trabajen el parafraseo y el tiempo de reacción, entre otras habilidades, podrían permitir a los estudiantes automatizar ciertas técnicas para que en futuros ejercicios su reacción ante un problema sea el uso de estas en lugar de guardar silencio. Es importante que desde la didáctica se incentive en el estudiante las acciones positivas, y no pasivas como el silencio, para que puedan explorar diferentes tipos de estrategias ante problemas y así, lograr evaluar su efectividad y ampliar su conocimiento estratégico para lograr a futuro una mejor planeación.

Siguiendo con las estrategias metacognitivas de regulación, en general, los estudiantes usaron mayormente estrategias de evaluación seguidas de estrategias de monitoreo y planeación. Cabe resaltar que si los estudiantes no están realizando un plan concreto antes de enfrentarse a la interpretación, la evaluación posterior a la tarea será principalmente de los problemas encontrados más que de las estrategias, procedimientos y acciones planificadas. Desde el punto de vista de la didáctica es importante que los estudiantes aprendan a enfocarse no solo en sus problemas sino también en las estrategias que pueden emplear para resolverlos a través de una planificación más explícita antes de la práctica.

En relación con la estrategia metacognitiva de planeación, los estudiantes están haciendo un reconocimiento de posibles problemas en la tarea. Sin embargo, la

contrariedad entre las respuestas de la escala y el cuestionario de preguntas abiertas hace pensar que los estudiantes quizás prevén los momentos que pueden ser problemáticos, pero no escogen estrategias adecuadas para superarlos, lo cual los hace sentirse poco preparados y alimentan su inseguridad como respuesta de la ansiedad.

En relación con la estrategia metacognitiva de monitoreo, la mayoría de los estudiantes expresan que utilizan estrategias de monitoreo, comprueban sus acciones durante la interpretación y buscan hacer correcciones, por lo tanto, son conscientes y prestan atención al proceso que realizan. Sin embargo, cabe resaltar que la modalidad simultánea, a causa de la velocidad, no siempre permite la corrección inmediata de errores o problemas lo cual podría presentar una dificultad mayor durante el monitoreo. Es importante desde la enseñanza plantear ejercicios de tiempo de reacción que permitan a los estudiantes una mayor agilidad al momento de hacer correcciones.

En relación con la estrategia metacognitiva de evaluación, los estudiantes manifiestan que son capaces de evaluar sus procesos cognitivos, permitiendo así alimentar sus conocimientos respecto a los procesos que llevan a cabo durante la interpretación, lo cual puede ayudar a que planifiquen mejor y elijan mejores estrategias cuando se enfrenten a una tarea nueva.

Ahora bien, en cuanto a las manifestaciones de la ansiedad en relación con las EMR se encontró que los estudiantes emplearon mayormente EMR relacionadas con las manifestaciones fisiológicas (77%), seguido de EMR relacionadas con las manifestaciones motoras (66%) y en menor medida relacionadas con las manifestaciones cognitivas (62%). Esto explica quizás que las manifestaciones fisiológicas y motoras sean las que menos se presentan en los estudiantes de prueba.

De las EMR relacionadas con las manifestaciones cognitivas se encontró que los estudiantes manifiestan haber empleado mayormente estrategias de evaluación. Sin embargo, vale la pena resaltar que la evaluación puede verse influenciada por las manifestaciones cognitivas, como los pensamientos o sentimientos negativos o la inseguridad, haciendo que no se evalúe de manera eficiente y objetiva las estrategias utilizadas, esto a su vez puede llevar a que se integren ideas equivocadas o sesgadas al conocimiento metacognitivo. Por lo tanto, desde el punto de vista didáctico, es importante

que los estudiantes aprendan a evaluar sus resultados a partir de estándares concretos y no valoraciones subjetivas que puedan verse influenciadas por la inseguridad.

Asimismo, las estrategias de evaluación son las más utilizadas en relación con las manifestaciones fisiológicas, sin embargo, la falta de consciencia sobre la propia activación fisiológica podría interferir en el proceso de evaluación que el estudiante realiza de sus estrategias y desempeño durante la tarea. Si el estudiante no es completamente consciente de sus respuestas fisiológicas a causa de la ansiedad podría no evaluar su desempeño de manera adecuada y, por lo tanto, no planificar estrategias concretas para afrontar síntomas fisiológicos a causa de la ansiedad durante una tarea de interpretación.

Finalmente, en relación con las EMR y las manifestaciones motoras, los sujetos manifiestan que tuvieron problemas de expresión verbal los cuales podrían enfrentarse a través de estrategias de monitoreo, como la retroalimentación auditiva. Si bien, esto implica un esfuerzo adicional a la comprensión del discurso original y la producción del discurso meta, los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje, deben ser conscientes de la importancia de hacerlo, teniendo en cuenta que la expresión verbal es una parte fundamental de la interpretación.

Teniendo en cuenta las ideas identificadas anteriormente se puede concluir que los estudiantes emplean EMR en relación con las manifestaciones de ansiedad que pueden influir en el desempeño. Además, estas estrategias que los intérpretes en formación emplean en relación con las manifestaciones de la ansiedad en una tarea de interpretación simultánea no siempre son conscientes y explícitas y, por lo tanto, van dirigidas en mayor medida a las causas de problemas en el discurso, como la velocidad o la terminología y, en menor medida, a las respuestas de ansiedad que estos problemas desencadenan, como la evitación o la inseguridad.

12 RECOMENDACIONES

El anterior estudio presenta unas limitaciones metodológicas, por lo cual, a futuro, se recomienda realizar estudios con diferentes metodologías que exploren el tema y que permitan superar las restricciones del presente trabajo para así ampliar los datos y conclusiones obtenidas.

En primer lugar, el trabajo presenta una limitación relacionada con el tamaño de la muestra lo cual no permite hacer generalizaciones de la caracterización, por lo que futuras investigaciones podrían considerar muestras más amplias. En segundo lugar, el estudio presenta una limitación por el tipo de instrumentos empleados los cuales se basan en el autoinforme y son formas de medición indirectas para las manifestaciones fisiológicas y motoras, el uso de instrumentos de medición directa podría ampliar los resultados encontrados.

En cuanto al alcance de la investigación, los resultados de este estudio se pueden ampliar a través de la investigación de los desencadenantes de las manifestaciones de ansiedad. Además, se podría comparar las respuestas de ansiedad y el uso de EMR entre intérpretes expertos y en formación para investigar las diferencias de la práctica en los procesos de estas poblaciones.

En último lugar, aunque es difícil generalizar a partir de los resultados obtenidos debido al tamaño de la muestra, desde la perspectiva didáctica existen unas implicaciones a tener en cuenta en la formación de intérpretes. Puesto que se evidencia la presencia de ansiedad ante tareas de interpretación simultánea, como por ejemplo comportamientos de evitación, es importante que se diseñen las clases de manera que se preste atención a las posibles causas y las respuestas de la ansiedad durante el proceso de aprendizaje, y así lograr enfrentarlas eficientemente sin que los estudiantes sientan la necesidad de evitarlas.

Asimismo, valdría la pena diseñar ejercicios en los que los estudiantes expliciten las estrategias que utilizan o planean utilizar. Puesto que se encontró que los estudiantes evalúan más de lo que planifican, y dicen tener planes de acción antes de enfrentarse a una tarea de interpretación, pero no son capaces de explicitarlos, hacer que los estudiantes se vuelvan más conscientes de las estrategias que utilizan, así como sus metas al momento de

enfrentarse a los ejercicios, ayudaría a los estudiantes a enfrentar con mayor seguridad las tareas, así como a evaluarlas a partir de objetivos claros y no simplemente por la percepción de éxito. Esto podría ayudar a disminuir las manifestaciones cognitivas de ansiedad como el miedo y la falta de confianza y permitiría a los estudiantes aprender a identificar las causas, respuestas y estrategias adecuadas al momento de enfrentarse a una tarea de interpretación.

Finalmente, se recomienda que las propuestas didácticas para la enseñanza-aprendizaje de la interpretación tengan en cuenta tanto el factor procedimental como el factor emotivo. Esto puede ser en forma de ejercicios para la identificación de fortalezas y debilidades, ejercicios para fortalecer la confianza en sus capacidades, o ejercicios de relajación que los estudiantes puedan aplicar a lo largo de su proceso de aprendizaje.

13 REFERENCIAS

- Aljaberi, N., Gheith, E. (2015). University Students' Level of Metacognitive Thinking and their Ability to Solve Problems. *American International Journal of Contemporary Research*, 5(3), 121-134.
- Arnaiz-Castro, P. y Pérez-Luzardo, J. (2016). A Study On The Correlation Between Anxiety And Academic Self-Concept In Interpreter Trainees. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 67, 57-88. DOI: 10.5209/CLAC.53477
- Arnaiz, P. y Pérez-Luzardo, J. (2014). Anxiety in Spanish EFL University Lessons: Causes, Responsibility Attribution and Coping. *Studia Anglica Posnaniensia*, 49(1), 57-76. <http://dx.doi.org/10.2478/stap-2014-0003>
- Arumí, M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS: Revista de traductología*, 13, 149-162.
- Arumí, M. (2017). Materiales asignatura Interpretación I [Material de clase]. Interpretación I, Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Caldas.
- Atkinson, D. y Crezee, I. (2014) Improving Psychological Skill in Trainee Interpreters. *International Journal of Interpreter Education*, 6(1), 3-18.
- Ayuso, J. (1988). *Trastornos de angustia*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- Bara, P. (2001). *Estrategias metacognitivas y de aprendizaje: Estudio empírico sobre el efecto de aplicación de un programa metacognitivo, y el dominio de las estrategias de aprendizaje en estudiantes de E.S.O, B. U. P y Universidad (Tesis doctoral)*. Universidad Complutense de Madrid, España.
- Belenkova, N. (2017). First Experience in Interpreting: Challenges and Solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1242-1246.
- 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.

- Brown, A. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En E. Weinert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 65-116). Hillsdale, N. J.: Erlbaum
- Brown, A., Campione, J., y Day, J. (1981). Learning to learn: On training students to learn from test. *Educational Researcher*, 10, 14-21.
- Brown, A., y Palincsar, A. (1982). Inducing strategic learning from texts by means of informed, self-control training. *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-17
- Bulbena, A. (1986). Psicopatología de la psicomotricidad. In J. Vallejo (Ed.), *Introducción a la psicopatología y la psiquiatría* (pp. 236- 255). Barcelona: Salvat.
- Cano-Vindel, A. (1997). Modelos explicativos de la emoción. En E. G. Fernández-Abascal (Ed.), *Psicología General. Motivación y Emoción* (pp. 127-161). Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Cano-Vindel, A. y Miguel-Tobal J. (1999): “Valoración, afrontamiento y ansiedad”, *Ansiedad y Estrés* 5 (2-3), pp. 129-143.
- Cely, M. (2016) Relación entre la metacognición y la ansiedad en situaciones académicas de evaluación. *Revista Psicología Científica.com*, 5 (11). Disponible en: <http://www.psicologiacientifica.com/relacion-metacognicion-ansiedad-situaciones-academicas>
- Chiang, Y. (2009). Foreign Language Anxiety in Taiwanese Student Interpreters. *Meta*, 54(3), 605-621. <http://dx.doi.org/10.7202/038318ar>
- Cross, D., y Paris, S. (1988). Developmental and instructional analyses of children’s metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131-142.
- Damasio, A. (1996). *El error de descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Drakontos.
- Dangerfield, K. y Napier, J. (2016). Tracking The Development Of Critical Self-Reflective Practice Of A Novice Sign Language Interpreter: A Case Study. *Journal of Interpretation*, 25(1). Recuperado de: <http://digitalcommons.unf.edu/joi/vol25/iss1/3>
- Doğan, A., Arumi, M., y Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive Tools In Interpreting Training: A Pilot Study. *Journal of Faculty of Letters*, 26(1), 69-84.

- Efklides, A. (2005). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process?. *Educational Research Review*, 1, 3-14. DOI: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Eisenberg, N., Valiente, C. y Eggum, N. (2010). Self-Regulation and School Readiness. *Early Educ Dev*, 21(5): 681–698. DOI:10.1080/10409289.2010.497451.
- Englund, B., y Tiselius, E. (2016). Cognitive aspects of community interpreting. Toward a process model. En R. Muñoz Martín (Ed.), *Reembedding Translation Process Research* (pp. 195-214). Ámsterdam, Países Bajos: Benjamins. DOI: 10.1075/btl.128.10eng
- Escobar-Pérez, J. y Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en Medición*, 6, 27–36
- Fernández-Abascal, E., Martín Díaz, M., Domínguez Sánchez, J. (2009) *Procesos Psicológicos*. Madrid, España: Pirámide
- Fernández, F. (2008). Pautas metacognitivas y proyectos colaborativos vinculados a antiguos alumnos como instrumentos de mediación que promueven un aprendizaje autorregulado. *Universitat de Girona*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10256/1056>
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. B. Resnik (Ed.), *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive developmental inquiry. *American Psychologist*, 34(10), 906-911.
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flavell, J. (2000). *Desarrollo cognitivo*. 3e. Madrid :Visor.
- Flower, L. y Hayes, J. (1981) A cognitive process theory of writing. En: *College Composition and Communication*, Vol. 32, N° 4, pp. 365 – 387. National Council of Teachers of English. Recuperado en www.jstor.org/stable/356600
- Gile, D. (1995). *Regards sur la recherche en interpretation de conference*, Presses Universitaires de Lille.

- Gile, D. (1997). Conference Interpreting as a Cognitive Management Problem. En Danks, Joseph E., Gregory M. Shreve, Stephen B. Fountain, Michael K. McBeath (eds) (1997). *Cognitive Processes in Translation and Interpreting*, Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage Publications. 196-214.
- Hale, S. y Napier, J. (2013). *Research methods in interpreting: A practical resource*. London: Bloomsbury.
- Hansen, I., y Shlesinger, M. (2007). The Silver Lining. *Technology and Self-Study in the Interpreting Classroom*. *Interpreting*, 9(1), 95-118.
<http://dx.doi.org/10.1075/intp.9.1.06gor>
- Hashempour, M., Ghonsooly, B., y Ghanizadeh, A. (2015). A Study of Translation Students' Self-Regulation and Metacognitive Awareness in Association with their Gender and Educational Level. *International Journal of Comparative Literature y Translation Studies*, 3(3), 60-69, DOI:10.7575/aiac.ijclts.v.3n.3p.60
- Hennessey, M. (1999). Probing the dimensions of metacognition: Implications for conceptual change teaching-learning. Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Boston, MA.
- Horwitz, E., Horwitz, M., y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Hsieh, E., y Nicodemus, B. (2015). Conceptualizing emotion in healthcare interpreting: A normative approach to interpreters' emotion work. *Patient Education and Counseling*, 98, 1474-1481.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología*. Madrid, España: Ediciones Cátedra.
- Iraossi, G. (2006). *The power of survey design: A user's guide for managing surveys, interpreting results, and influencing respondents*. Washington D.C., USA: The World Bank
- Jacobs. J. y Paris, S. 1987. Children's metacognition about Reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist* 22, 255-278.
- Jausovec, N. (1994) Metacognition in creative problema solving. En M. A. Runco (Ed.), *Problem finding, problema solving, and creativity*. Norwood, NJ: Ablex

- Jimenez, A. (2002). Variedades de interpretación: modalidades y tipos. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 4, 1-15.
- Jiménez, A. y Pinazo, D. (2001). "I Failed Because I Got Very Nervous". *Anxiety And Performance In Interpreter Trainees: An Empirical Study. The Interpreters' Newsletter*, 11, 105-118.
- Jiménez, A. y Pinazo, D. (2002). «Aptitudes necesarias en la formación de intérpretes. Un estudio exploratorio». En *Quaderns. Revista de traducció*, 8, 2002, págs. 77-97.
- Jiménez, V. (2004). *Metacognición y comprensión de la lectura : evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. En D. 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.
- Kondo, D. y Yang, Y. (2003). The English language classroom anxiety scale: Test construction, reliability, and validity. *JALT Journal* 25(2). 593-598.
- Kuhn, D. (2000). Metacognitive development. *Current Directions in Psychological Science*, 9(5), 178-181.
- Kuhn, D. y Dean, D. (2004). A bridge between cognitive psychology and educational practice. *Theory into Practice*, 43(4), 268-273.
- Kurz, I. (2003). Physiological Stress during Simultaneous Interpreting: A Comparison of Experts and Novices. *The Interpreters' Newsletter*, 12, 51-67.
- Labatut, E. (2004). *Aprendizaje universitario: un enfoque metacognitivo*.
- Lacey, J. (1967). Somatic response patterning and stress: Some revisions of activation theory. En M.H. Appley y R. Trumbull (Eds.). *Psychological Stress: Issues in Research*. New York: Appleton Century Crofts.
- Lai, E. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Research Report. Pearson.

- Lang, P. (1968). Fear reduction and fear behavior: problems in treating a construct. En J.M. Shleien (Ed.). *Research in Psychotherapy, III*. Washington: American Psychological Association.
- Lazarus, R., y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lederer, M. (1994). *La traducción aujourd'hui. Le modele interpretatif*, Paris, Hachette.
- MacIntyre, P. (1995). How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow. *The Modern Language Journal* 79(1). 90-99.
- MacIntyre, P., y Gardner, R. (1991). Investigating Language Class Anxiety Using the Focused Essay Technique. *The Modern Journal*, 75(3), 296-304.
<http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.1991.tb05358.x>
- Mahasneh, A. (2014). Investigating the Relationship between Emotional Intelligence and Meta-Cognition among Hashemite University Students. *Review of European Studies*, 6(4), 201-208. DOI:10.5539/res.v6n4p201
- Martínez-Monteaquedo, M y Ingles, C y Cano-Vindel, A y M. García-Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*. 18. 201-219.
- Martínez-Sánchez, F., Cano-Vindel, A., Castillo, J., Sánchez, J. Ortiz, B. y Gordillo, E. (1995) Una Escala Reducida de Ansiedad basada en el Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad (I.S.R.A.): Un estudio exploratorio., *Anales de psicología*, 1995, 11(1), 97-104
- Martinez, M. (2006). What is metacognition? *Phi Delta Kappan*, 696-699.
- 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.
- Massoni, S. (2014). Emotion as a boost to metacognition: How worry enhances the quality of confidence. *Consciousness and Cognition*, 29, 189-198.
- Mateos, M. (2001). *Metacognición y educación*. Buenos Aires, Argentina: Aique
- Mayor, J., Suengas, A., y González-Marqués, J. (1993). *Estrategias Metacognitivas. Aprender a aprender y aprender a pensar*. Ed. Síntesis Psicología. Madrid.

- Miguel Tobal, J. y Cano Vindel, A. (1986). Manual del Inventario de Situaciones y Respuestas de Ansiedad - ISRA-. Madrid: TEA. (2ª Ed., 1988; 3ª Ed., 1994).
- Miguel-Tobal, J., y Cano-Vindel, A. (2002). Emoción y Clínica: Psicopatología de las emociones. En F. Palmero, E. G. Fernández-Abascal, F. Martínez y M. Chóliz (Eds.), *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 571-581). Madrid, España: McGraw-Hill.
- Miguel-Tobal, J.J. (1996). *La ansiedad. Guías prácticas. Psicología y bienestar*. Madrid. Ed. Aguilar.
- Moser-Mercer B., Künzli A. and Korac M. (1998): "Prolonged turns in interpreting: effects on quality, physiological and psychological stress", *Interpreting* 3 (1), pp. 47-64.
- Moser-Mercer, B. (1978). Simultaneous interpretation: A hypothetical model and its practical application. In D. Gerver, y H. W. Sinaiko (Eds.), *Language Interpretation and Communication* (pp. 353-368). New York: Plenum Press.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis*. Vol. 2, No. 2. 2009. pp. 209-243
- O'Neil y Abedi. (1996). Cuestionario de identificación de estrategias metacognitivas. [Versión electrónica]. *Revista Signos*, 30 (47), 100-105.
- Paris, S. y Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Paris, S., Lipson, M. y Wixson, K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary educational psychology*, 8, 293-316.
- Pérez, J. (2005). *Didáctica de la interpretación simultánea*. (tesis doctoral). Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, Las Palmas de Gran Canaria, España.
- Renau, M. (2010). La Técnica Alexander, una nueva voz en la didáctica de interpretación. *Puentes*, 9, 81-88.
- Sandín, B. y Chorot, P. (1995). Concepto y categorización de los trastornos de ansiedad. In A. B. Belloch, B. Sandín y F. Ramos (Eds.), *Manual de psicopatología* (Vol. 2 pp.53-80). Madrid: McGraw-Hill.
- Schlenker, B. y Leary, M. (1985) "Social Anxiety and Communication about the Self." *Journal of Language and Social Psychology* 4: 171-92.

- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26(1-2), 113-125.
- Schraw, G. y Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G., Crippen, K., y Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Schraw, G., y Dennison, R. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary educational psychology*, 19(4), 460-475.
- Seleskovitch, D. (1968). *L'interprète dans les conférences internationales. Problèmes de langage et de communication*, París, Minard (*Interpreting for international conferences: problems of language and communication*, Washington, Pen and Booth, 1978).
- Seleskovitch, D. (1976). "Traduire: de la experience aux concepts", *Études de linguistique appliquée*, 24, 64-91 ("Traducir: de la experiencia a los conceptos", *Cuadernos de traducción e interpretación*, 4, 1984, 51-84
- Sherman, M., Seth, A., Barrett, A., y Kanai, R. (2015). Prior expectations facilitate metacognition for perceptual decision. *Consciousness and Cognition*, 35, 53-65.
- Sierra, J., Ortega, V. y Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal-Estar E Subjetividade / Fortaleza*, III, 1, 10-59
- Simons, R., Detenber, B., Roedema, T., y Reiss, J. (1999). Emotion processing in three systems: The medium and the message. *Psychophysiology*, Vol 36(5), 619-627. DOI: 10.1111/1469-8986.3650619
- Spielberger, C. Pollans, C. y Wordan, T. (1984). Anxiety disorders. In S. M. Turner y M. Hersen (Eds.), *Adult psychopathology and diagnosis* (pp. 263-303). New York: John Wiley and Sons.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.

- Teves, A., Tantiado, K. y Teves, K. (2014) The Influence of Psycho-Social Factors on the Metacognition of college students. International Conference on Arts, Economics and Management. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15242/ICEHM.ED0314017>
- Webgate.ec.europa.eu. (2018). How does it work? Which speech level is most adequate for my learning stage? | Speech Repository. [online] Disponible en: <https://webgate.ec.europa.eu/sr/content/how-does-it-work-which-speech-level-most-adequate-my-learning-stage> [Accedido 28 Feb. 2018].
- Zafari, M. Biriab, R. (2014). The Relationship between Emotional Intelligence and Language Learning Strategy Use. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1966-1974. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.03.630

ANEXOS

ANEXO 1. TRANSCRIPCIÓN DE LA TAREA

José Manuel Durão Barroso, Presidente de la comisión europea

Berlín, 25 de marzo de 2007

(00:00)

Ladies and gentlemen,

(00:05)

As we celebrate the 50th anniversary of the Treaty of Rome, the past and the future meet. Let us first recognize 50 years of achievement. Peace, liberty and prosperity, beyond the dreams of even the most optimistic founding father of Europe. In 1957, 15 of our 27 members were either under dictatorship or were not allowed to exist as independent countries. Now we all are prospering democracies.

(00:45)

The European Union of today is around 50 times more prosperous and with 3 times the population of the European Community of 1957.

(00:59)

This enlarged European Union gives us not just economic but also political and strategic dimension. This dimension makes each member state stronger, amplifies each of our voices.

Size matters in today's world. Together we can achieve results we could never dream of alone, tackling the challenges of the globalized world: climate change, energy security, terrorism and organized crime, mass migration, a more competitive economic environment and global poverty. The conflicts of the twentieth century made us small, European unity can give our greatness back.

(01:51)

Here, let me be clear. My vision of Europe is not one where only European institutions promote unity on one side and Member States defend diversity on the other side. A real partnership is where European Institutions also respect diversity and national governments also promote unity. That's why we need the community method and subsidiarity.

(2:24)

Our unity is based on deep ties: common roots and common values. The invaluable dignity of human being first of all, freedom and solidarity. It is those values that make us a Community and a Union, not just a market. The triumph of the last 50 years has been the triumph of those values in Europe, delivered through a Community of law. Our challenge for the next 50 years is to propose, but not to impose, those values beyond Europe's borders. This is the *unfinished European adventure*.

(3:09)

ANEXO 2. CUESTIONARIO SOBRE ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS DE REGULACIÓN (VERSIÓN FINAL)

Cuestionario: Estrategias metacognitivas de regulación

Instrucciones: A continuación, encontrará una lista de afirmaciones. Teniendo en mente la tarea que acaba de realizar, por favor marque la casilla con la opinión con la cual se identifica con estas afirmaciones.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo, ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
Planeo estrategias específicas para enfrentar mis principales dificultades.					
Preveo momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar nervios o frustración antes de realizar la interpretación.					
Establezco objetivos específicos para superar posibles momentos de la actividad de interpretación que me puedan generar problemas.					
Selecciono componentes puntuales de mi actuación en los cuales concentrarme (respiración, velocidad, entonación) antes de realizar la interpretación.					
Establezco metas concretas sobre mi actuación y maneras de conseguirlas antes de realizar la interpretación.					
Reconozco los factores que puedan afectar el desempeño de la interpretación (nervios, tensión, estrés).					
Identifico errores o deficiencias y busco maneras de solucionarlos durante la tarea interpretativa.					
Busco soluciones cuando percibo un problema en mi actuación.					

Me concentro en mis propias dificultades o en el contenido del discurso y pierdo la concentración.					
Cuando me encuentro con un término o frase difícil logro traducirlo y continuar el discurso de manera fluida.					
Presto atención a mi tono, entonación, velocidad y hago correcciones si son necesarias.					
Logro poner atención tanto al discurso que escucho como a mi propia interpretación.					
Evalúo si he tenido problemas de comprensión y cuál fue la causa tras la tarea de interpretación.					
Evalúo los resultados de las acciones y decisiones que tomé una vez terminada la tarea de interpretación.					
Considero si los problemas que tuve fueron a causa del orador o propios tras la tarea de interpretación.					
Determino la efectividad de las estrategias previstas utilizadas durante la interpretación para afrontar dificultades.					
Verifico la efectividad de las estrategias que utilicé para superar las dificultades encontradas.					
Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que se me sentí seguro.					
Al terminar la interpretación, reflexioné sobre los momentos en que encontré dificultades.					

ANEXO 3. ESCALA REDUCIDA DE ANSIEDAD

Escala Reducida de ansiedad

Nro. de sujeto: _____

Instrucciones: A continuación encontrará una lista de afirmaciones. Teniendo en mente la tarea que acaba de realizar, indique la frecuencia con la que aparecen cada una de las respuestas dónde 0 = Casi nunca, 1 = Pocas veces, 2= Unas veces si, otras veces no, 3 = Muchas veces, 4 = Casi siempre.

	0	1	2	3	4
Me preocupo fácilmente					
Tengo pensamientos o sentimientos negativos					
Me siento inseguro de mí mismo					
Doy demasiadas vueltas a las cosas sin llegar a decidirme					
Siento miedo					
Me sudan las manos u otra parte del cuerpo hasta en días fríos					
Me tiemblan las manos o las piernas					
Me duele la cabeza					
Mi cuerpo está en tensión					
Tengo palpitaciones, el corazón me late muy deprisa					
Me falta el aire y mi respiración es muy agitada					
Siento mareo					
Tengo escalofríos y tiritos aunque no haga mucho frío					
Trato de rehuir o evitar alguna situación					
Me muevo y hago cosas sin una finalidad concreta					
Quedo paralizado o mis movimientos son torpes					
Tartamudeo o tengo otras dificultades de expresión verbal					

ANEXO 4. CUESTIONARIO DE PREGUNTAS ABIERTAS

Cuestionario

¿Qué tan confiado se sentía al momento de realizar la tarea de interpretación?
¿Por qué?

¿Tenía algún plan de acción para abordar aspectos específicos de la tarea o una estrategia general para realizar la interpretación?

¿Se encontró con algún problema o dificultad particular durante la tarea de interpretación?

¿Cree que logró superarlo? Si lo hizo ¿Cómo lo logró? Si no, ¿por qué cree que no pudo?

¿Conoce usted cuales son sus principales dificultades o problemas?

¿Fue capaz de percibir las dificultades durante la tarea?

¿Logró afrontarlas de manera satisfactoria?

¿Cuál cree que fue la razón de los problemas que tuvo?

¿Fueron a causa del discurso o de dificultades personales?

¿Cree que las estrategias que utilizó para afrontar la tarea fueron adecuadas?
¿Por qué las utilizó?

ANEXO 5. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO



Consentimiento informado para participantes de investigación

El propósito de este consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Carmen Elisa Prada**, estudiante de la Maestría de Traducción e Interpretación de la **Universidad Autónoma de Manizales**.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá realizar una **tarea de interpretación simultánea (corta) y contestar 3 cuestionarios**. Esto tomará aproximadamente **30 minutos** de su tiempo.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas le parece incómoda, tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por **Carmen Elisa Prada**.

Me han indicado que tendré que realizar una tarea de interpretación simultánea (corta) y contestar 3 cuestionarios, lo cual tomará aproximadamente 30 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona.

Entiendo que una copia de este consentimiento me será entregada.

Nombre del participante
(en letras de imprenta)

Firma del participante

Fecha