



CARACTERIZACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS DE
DIFICULTAD Y CONFIANZA EN RELACIÓN CON LA TOMA DE NOTAS EN UN
EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA.

SANDRA MILENA PIANDA GILÓN

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

2021

CARACTERIZACIÓN DE LOS SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS DE
DIFICULTAD Y CONFIANZA EN RELACIÓN CON LA TOMA DE NOTAS EN UN
EJERCICIO DE INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

Autor

SANDRA MILENA PIANDA GILÓN

Proyecto de grado para optar al título de Magister en Traducción e Interpretación

Director

MG. ÓSCAR ANDRÉS CALVACHE DULCE

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

2021

GLOSARIO

Didáctica. Una disciplina pedagógica cuyo centro gira alrededor de los procesos de formación en contextos deliberadamente organizados (De la Torre (1993)

Metacognición. El conocimiento del conocimiento Flavell (2000).

Experiencias metacognitivas. Manifestaciones del monitoreo de la cognición que suceden en tiempo real cuando el estudiante se enfrenta a una tarea Efklides (2009)

Sentimientos metacognitivos. Sensaciones que informan sobre un proceso cognitivo de forma vivencial. Efklides (2009)

ABREVIATURAS

IC interpretación consecutiva

EM experiencias metacognitivas

C1 caso 1

C2 caso 2

C3 caso 3

DEDICATORIA

Esta tesis la dedico con mucho amor a mi hermosa madre Margarita Gilón, quien fue testigo de todo el esfuerzo y dedicación que me tomó, lamento que no alcanzará a ver el resultado final, sin embargo cada vez que alguien lea esta dedicatoria, será un pequeño homenaje para ella. Que Dios la bendiga eternamente.

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue caracterizar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en relación con la toma de notas en interpretación consecutiva. El estudio exploró la posible incidencia de los sentimientos metacognitivos en la toma de notas, es decir cómo estos sentimientos se manifestarían en la toma de notas en interpretación consecutiva.

En este estudio de caso múltiple participaron tres intérpretes en formación, el estudio es de tipo descriptivo, para lo cual se emplearon tres instrumentos, una escala tipo Likert, cuyos datos obtenidos se analizaron cualitativamente, una entrevista semi-estructurada y el tercer instrumento, fueron las notas tomadas por los participantes en el ejercicio de interpretación consecutiva que realizaron.

Como resultado se encontró que el sentimiento metacognitivo de dificultad se manifestó en los intérpretes en formación en los distintos elementos relacionados con la toma de notas, pero de forma contundente en el uso de símbolos. El sentimiento metacognitivo de confianza fue menos perceptible en los participantes y en algunos casos hubo falta de confianza, mientras que en otros, exceso de confianza en relación con la toma de notas. Finalmente, se encontró que estos sentimientos metacognitivos pueden aportar información específica y general de forma vivencial sobre aspectos del proceso que lleva a cabo cada intérprete en formación durante la toma de notas.

Palabras clave: sentimiento metacognitivo de dificultad, sentimiento metacognitivo de confianza, toma de notas, intérpretes en formación.

ABSTRACT

This study characterizes the metacognitive feeling of difficulty and metacognitive feeling of confidence in relation to note taking in consecutive interpretation. The study explored the possible incidence of metacognitive feelings in note taking, that is, how these feelings would manifest themselves in note taking in consecutive interpretation.

Three novice interpreters participated in this descriptive multiple-case study, for which three instruments were used, a Likert scale, whose data was analyzed qualitatively, a semi-structured interview and the third instrument were the notes taken by the participants in the consecutive interpretation exercise.

As a result, it was found that novice interpreters experienced the metacognitive feeling of difficulty in the different elements related to note taking, but especially in the use of symbols. The metacognitive feeling of confidence was less noticeable in the participants and in some cases there was lack of confidence, while in others, excess of confidence was manifested in relation to note taking. Finally, it was found that these metacognitive feelings can provide specific and general information in an experiential way about aspects of the process carried out by each novice interpreter during note taking.

Key words: metacognitive feeling of difficulty, metacognitive feeling of confidence, note taking, novice interpreters, note taking

TABLA DE CONTENIDO

1	PRESENTACIÓN.....	15
2	ANTECEDENTES.....	18
	2.1 LA METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN.....	18
	2.2 LA TOMA DE NOTAS EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA.....	19
	2.3 LAS EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS, SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS Y EL APRENDIZAJE.....	20
	2.4 LOS SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA INTERPRETACIÓN	22
	2.5 CONCLUSIONES DE LOS ANTECEDENTES.....	23
3	PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	25
4	PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	28
5	OBJETIVOS	29
	5.1 OBJETIVO GENERAL	29
	5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	29
6	JUSTIFICACIÓN.....	30
7	REFERENTE TEÓRICO.....	32
	7.1 METACOGNICIÓN	32
	7.1.1 Experiencias Metacognitivas.....	35
	7.2 INTERPRETACIÓN.....	39
	7.2.1 Interpretación Consecutiva.....	42
	7.3 LA METACOGNICIÓN EN LA INTEPRETACIÓN CONSECUTIVA.....	45
8	METODOLOGIA	47
	8.1 UNIDAD DE TRABAJO.....	47

8.2	TAREA	48
8.2.1	Criterios Para La Selección Del Discurso	49
8.2.2	Selección Del Discurso	50
8.3	INSTRUMENTOS	53
8.3.1	Construcción De Instrumentos	54
8.3.2	Escala	61
8.3.3	Entrevista Semi-Estructurada	65
8.3.4	Notas De Los Participantes	67
8.4	PROCEDIMIENTO	69
9	METODOLOGÍA DE ANÁLISIS	70
9.1	PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	71
9.1.1	Descripción Datos Obtenidos Caso 1: Características Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad Y Confianza	73
9.1.2	Descripción Datos Obtenidos Caso 2: Características Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad Y Confianza	81
9.1.3	Descripción datos obtenidos caso 3: Características del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza	91
9.2	DESCRIPCIÓN DE DATOS: ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS ..	98
9.2.1	Datos Relacionados Al Sentimiento Metacognitivo De Dificultad.....	98
9.2.2	Datos Relacionados Al Sentimiento Metacognitivo De Confianza.....	99
9.3	ANÁLISIS.....	101
9.3.1	Análisis Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad En La Toma De Notas...	102
9.3.2	Análisis Del Sentimiento Metacognitivo De Confianza En La Toma De Notas...	107
10	RESULTADOS	113

10.1	SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD EN LA TOMA DE NOTAS	113
10.1.1	Caso 1	113
10.1.2	Caso 2	115
10.1.3	Caso 3	116
10.2	SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA EN LA TOMA DE NOTAS	117
10.2.1	Caso 1	117
10.2.2	Caso 2	119
10.2.3	Caso 3	120
10.3	RESULTADOS SOBRE ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS: SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD.	122
10.4	CARACTERÍSTICAS DEL SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD EN LA TOMA DE NOTAS.....	124
10.5	RESULTADOS SOBRE ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS: SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA	125
10.6	CARACTERÍSTICAS DEL SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA EN LA TOMA DE NOTAS.....	127
11	DISCUSION DE RESULTADOS	129
12	CONCLUSIONES	135
13	RECOMENDACIONES	140
14	REFERENCIAS	141
15	ANEXOS.....	146

LISTA DE TABLAS

Tabla 1 The facets of metacognition and their manifestations as a function of monitoring and control.	34
Tabla 2 Proceso de selección del discurso primera fase.....	51
Tabla 3 Proceso de selección del discurso segunda fase.	51
Tabla 4 Proceso de selección del discurso tercera fase.	52
Tabla 5 Categorías, subcategorías y sub sub categorías.....	55
Tabla 6 Características de la toma de notas.....	58
Tabla 7 Indicadores y validez de contenido	59
Tabla 8 Operalización.....	61
Tabla 9 Formato del instrumento: escala.....	63
Tabla 10 Entrevista semi-estructurada	65
Tabla 11 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en el C1: Necesidad de invertir más tiempo.	75
Tabla 12 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad C1: Abandonar la tarea.	76
Tabla 13 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C1: Reorganizar o modificar la respuesta.....	78
Tabla 14 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C1: Mostrar habilidad	78
Tabla 15 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C1: Mostrar fluidez.....	79
Tabla 16 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C1: Percibir la exigencia.....	80

Tabla 17 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en el C2: Invertir más tiempo.	85
Tabla 18 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C2: Abandonar la tarea.	86
Tabla 19 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C2: Reorganizar o modificar la respuesta.	88
Tabla 20 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Mostrar habilidad.	88
Tabla 21 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Mostrar fluidez.	89
Tabla 22 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Percibir la exigencia de la tarea.	90
Tabla 23 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Invertir más tiempo.	92
Tabla 24 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Abandonar la tarea.	93
Tabla 25 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Reorganizar o modificar la respuesta.	95
Tabla 26 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C3: Mostrar habilidad.	95
Tabla 27 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C3: Mostrar fluidez.	96
Tabla 28 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C3: Percibir la exigencia.	97
Tabla 29 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C1.	113

Tabla 30 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C2.....	115
Tabla 31 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C3.....	116
Tabla 32 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C1.....	117
Tabla 33 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C2.....	119
Tabla 34 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C3.....	120
Tabla 35: Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en los tres casos.	122
Tabla 36 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en los tres casos.	125

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo Metacognitivo.....	33
Figura 2: Triángulo de Paris.....	40
Figura 3: Ejemplo de la organización de las notas.....	68
Figura 4: Proceso de análisis de los datos.....	71
Figura 5: Toma de notas caso 1 (página 1).....	73
Figura 6: Toma de notas caso 1 (página 2).....	74
Figura 7: Toma de notas caso 2 (página 1).....	81
Figura 8: Toma de notas caso 2 (página 2).....	82
Figura 9: Toma de notas caso 2 (página 5).....	83
Figura 10: Toma de notas caso 2 (página 6).....	84
Figura 11: Toma de notas caso 3.....	91

LISTA DE ANEXOS

ANEXO 1: Formulario de Consentimiento informado.....	146
ANEXO 2: Transcripción del discurso “ Knitting”	148
ANEXO 3: Notas tomadas por el participante 2 (página 3)	150
ANEXO 4: Notas tomadas por el participante 2 (página 4)	151

1 PRESENTACIÓN

En las últimas décadas se ha comenzado a dar al aprendiz un rol más activo dentro del aula, en este sentido, el aprendiz es más responsable de su aprendizaje, y esto lo puede llevar a ser cada día un sujeto con mayor autonomía. De acuerdo con Arumí (2008 párr 4) “La conciencia sobre el aprendizaje debería ser una de las bases si queremos promover el aprendizaje autónomo en el campo de la interpretación.” Se entiende que esa conciencia sobre el aprendizaje llega a través de la metacognición, que se puede definir como: "an individual's knowledge and control over one's own cognitions" (Schraw & Dennison, 1994 citado Hashempour et al 2015 p. 61) o “el conocimiento del conocimiento” como la ha definido Flavell (2000).

La importancia de la metacognición en la educación está cada día en aumento, pues Garner & Alexander, (1989); Pressley & Ghatala, (1990) citado en Hashempour et al (2015) explican que la aplicación de estrategias metacognitivas puede hacer la diferencia entre estudiantes exitosos y aquellos que no lo son, puesto que estudios demuestran que aquellos aprendices que son metacognitivamente conscientes se desempeñan mejor en comparación con los que no presentan ésta característica.

En relación con intérpretes en formación, Arumí (2008 párr 4) argumenta que “La metacognición es importante para que el estudiante novel pueda comprobar su comprensión y las posibles soluciones que ofrecería ante un problema. Es crucial para que el estudiante pueda reaccionar ante situaciones difíciles y a su vez modificar su actuación con la finalidad de alcanzar los objetivos establecidos.”

En este sentido, el intérprete en formación debe ser un sujeto activo y alerta en relación a su proceso de aprendizaje.

Ahora bien, en relación con las distintas facetas de la metacognición, Efklides (2006) sostiene que una de las facetas, como es, las experiencias metacognitivas (Flavell 1979, Efklides, 2001 citado en Efklides 2006) ha sido poco explorada, y de acuerdo con Efklides (2006) las experiencias metacognitivas han recibido poca atención en relación con las implicaciones para el aprendizaje.

Las experiencias metacognitivas presentan la dualidad de tener un carácter cognitivo y afectivo, éste último es evidente en los sentimientos metacognitivos Efklides (2006). Los sentimientos metacognitivos que describe Efklides (2001, 2006) son sentimientos de familiaridad, dificultad, conocimiento, confianza y satisfacción, estos informan de manera vivencial sobre un aspecto cognitivo generalmente durante la realización de una tarea. Efklides (2011 p. 8) sostiene que [...] “feeling of difficulty (Efklides, 2001, 2006), is crucial for awareness of problems, regulation of effort, recognition of need for help, or use of strategies”. Además, el sentimiento metacognitivo de dificultad tiene una característica afectiva negativa, ésta sensación indica al sujeto, por ejemplo, si debe invertir más esfuerzo para el procesamiento de la tarea, reorganizar su respuesta o incluso indica que el sujeto debe abandonar la tarea. (Efklides, 2006).

El sentimiento de confianza, por otro lado, le permite al sujeto inferir que hay un indicio de habilidad en la tarea que está realizando Efklides (2009) y puede ser una señal poderosa de confiabilidad en su propio conocimiento (Allwood&Granhag, 1996 citado en Efklides, 2006).

En relación con investigaciones sobre la didáctica de la interpretación y los sentimientos metacognitivos, Doğan, Arumí y Mora-Rubio (2009) presentan un estudio sobre herramientas metacognitivas y su uso en la enseñanza de la interpretación, una de éstas herramientas es una lista de control diseñada por Doğan, cuyo propósito es crear consciencia sobre el sentimiento de conocimiento, sentimiento de familiaridad, sentimiento de precisión, y sentimiento de satisfacción.

Ahora bien, en cuanto a la interpretación consecutiva, se destaca que uno de los aspectos fundamentales es la toma de notas, y según estudios (Abuín 2004, Arumí 2003) resulta ser uno de los aspectos más problemáticos para los intérpretes en formación.

En literatura revisada y en el contexto de la interpretación a nivel nacional, se evidencia la carencia de estudios que indaguen en la relación entre sentimientos metacognitivos y la toma de notas en interpretación consecutiva.

En este orden de ideas, el presente estudio tiene por objetivo caracterizar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en relación con la toma de notas que realizaron intérpretes en formación, el estudio busca encontrar la posible incidencia

de los sentimientos metacognitivos en la toma de notas, es decir cómo estos sentimientos se manifestarían en la toma de notas en interpretación consecutiva.

El presente estudio se centra en el aprendiz de interpretación, para brindarle la oportunidad de explorar facetas que van más allá del aprendizaje y aplicación de conocimientos, sino que le permite indagar en sí mismo, para encontrar la posible razón de sus aciertos o errores, y a partir de esto, buscar soluciones.

Así, el presente estudio puede servir de insumo a la línea de didáctica de la traducción e interpretación, puesto que la indagación en los sentimientos metacognitivos y su posible relación con la toma de notas en IC, también puede promover el desarrollo de futuras investigaciones que permitan desde el aula de interpretación motivar a los intérpretes en formación a identificar, analizar y evaluar estos sentimientos, con miras a la autorregulación del comportamiento durante un encargo de interpretación.

2 ANTECEDENTES

En esta sección se recogen los estudios más relevantes relacionados con los ejes centrales de esta investigación: la metacognición, los sentimientos metacognitivos, la interpretación, la didáctica de la interpretación, y la toma de notas en interpretación consecutiva (IC de aquí en adelante). Asimismo, se revisan estudios que son importantes para la presente investigación desde el aspecto metodológico.

La didáctica de la traducción y la interpretación se puede entender como una gran sombrilla que abarca la enseñanza y aprendizaje de la traducción y la interpretación.

2.1 LA METACOGNICIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN Y LA INTERPRETACIÓN

La metacognición, definida por Flavell (2000) como el conocimiento del conocimiento, ha sido investigada desde tres vertientes principales, la psicología del desarrollo humano, la psicología experimental y cognitiva, y la psicología educativa Efklides (2008). Los estudios en el área de la psicología educativa son los de mayor interés para esta investigación. En este sentido, encontramos que Zohar & Barzilai (2013) consideran que las implicaciones de la metacognición han sido un tema central en la investigación educativa, principalmente observando sus efectos positivos en áreas como lectura, matemáticas y solución de problemas.

Las investigaciones sobre la metacognición en la educación han incrementado en las tres últimas décadas. No obstante, en la literatura consultada, se encuentra pocas investigaciones que profundicen en la metacognición y didáctica de la traducción e interpretación.

Así, en las investigaciones consultadas en relación a la traducción encontramos algunos autores como Fernández & Zabalbeascoa (2012), quienes aplicaron cuestionarios metacognitivos con el objetivo de promover el desarrollo de la competencia estratégica en estudiantes de traducción, estos cuestionarios permitieron que los traductores en formación reflexionaran sobre el proceso traductor a través de la identificación de problemas de traducción y la justificación de las soluciones a dichos problemas.

Por su parte Hashempour, Ghonsooly & Ghanizadeh (2015) investigaron las posibles relaciones entre aspectos como género de los traductores, conciencia metacognitiva y

autorregulación. Ellos encontraron que no existe diferencia con respecto a la conciencia metacognitiva y autorregulación entre traductores masculinos y femeninos, además observaron que los estudiantes de Maestría en traducción presentaban niveles más altos de conciencia metacognitiva en comparación con los estudiantes de pregrado.

Martinez & Calvache (2015) caracterizaron las estrategias metacognitivas de regulación (planificación, monitoreo, evaluación) en traductores en formación para lo cual se elaboró un cuestionario que midiera éstas estrategias. De este modo se evidenció, que la estrategia metacognitiva de regulación más utilizada fue la planeación y la menos utilizada, la evaluación.

En gran medida, estos autores han buscado reflexionar sobre los problemas que los traductores encuentran en el proceso que implica traducir, y como abordan estrategias metacognitivas para contrarrestar estos problemas.

De acuerdo con Arumí (2008) el fenómeno de la metacognición en el aula de interpretación no ha sido de mucho interés investigativo pese a la importancia de ésta en la formación de intérpretes. No obstante, hace un par de décadas empezó a nacer una tendencia que se centra más en el traductor (y el aprendiz), que en el producto Arumí (2003), Hashempour et al. (2015). En este sentido, el proceso que lleva a cabo el traductor cobra mayor importancia en la enseñanza y aprendizaje de la interpretación.

Así bien, autores como Cañada (2012), Arumí (2003, 2012), Ayupova (2016), Fernández (2008), se han enfocado en la metacognición para brindar al intérprete la posibilidad de “controlar su propia cognición con el objetivo de mejorar su rendimiento. Y no únicamente en la fase profesional, sino también durante el proceso de formación.” Arumí (2009, p. 150)

2.2 LA TOMA DE NOTAS EN INTERPRETACIÓN CONSECUTIVA

Los estudios sobre la toma de notas han ocupado en un rol fundamental en el campo de la IC y se han centrado principalmente en tres perspectivas, la lingüística, la cognitiva y la empírica (Abuín, 2009), si bien las tres perspectivas son necesarias en la investigación sobre la toma de notas, la presente investigación se inclina más hacia la perspectiva cognitiva, puesto que se enfoca en el proceso de toma de notas que lleva a cabo el intérprete. Según expone Abuín (2009) la línea cognitiva se centra en las relaciones entre

aspectos tales como la memoria y la anotación (Seleskovitch 1975 citado en Abuín, 2009), así como en las posibilidades de análisis de las notas del intérprete enmarcadas en el modelo psicolingüístico de comprensión y producción de la información de Kintch y Van Dijk (Mackintosh 1985 citado en Abuín, 2009).

De este modo, Abuín (2004, 2009) presenta dos investigaciones que se relacionan de forma más directa con el presente estudio. En la primera, Abuín (2004) expone en un estudio empírico de carácter experimental, donde identificó que la fase I, correspondiente a la recepción del discurso y a la toma de notas por parte del intérprete, resultó ser la más problemática para los intérpretes, debido a la simultaneidad que requiere el proceso de comprensión del discurso y la toma de notas, y otros aspectos como la competencia lingüística y los hábitos en el ejercicio de la tarea.

Siguiendo esta misma línea, Abuín (2009) realizó, posteriormente, una segunda investigación centrada en la toma de notas en interpretación consecutiva, la cual se abordó desde una perspectiva procesual. En este estudio, la autora observó y describió los tipos de problemas de toma de notas a los que normalmente se enfrentan los intérpretes, en este estudio participaron, aprendices, estudiantes avanzados e intérpretes profesionales, Abuín (2009) además identificó y analizó las estrategias que generalmente aplican los intérpretes para resolver este tipo de problemas. Los resultados permitieron observar que la estrategia de síntesis fue la más utilizada por los tres grupos de intérpretes. Adicionalmente, se encontró que los estudiantes aprendices presentaron graves problemas en relación a la habilidad notacional tales como insuficiencia de comprensión, y carencia de recursos estratégicos notacionales.

2.3 LAS EXPERIENCIAS METACOGNITIVAS, SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS Y EL APRENDIZAJE

La metacognición presenta distintas facetas: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y las estrategias metacognitivas (Eklides 2008). De acuerdo con Eklides (2009) el proceso de aprendizaje también involucra emociones, sentimientos y actitudes, y también motivación, en este sentido Eklides argumenta que la regulación de la cognición no solamente se realiza a través del plano cognitivo sino también desde el plano afectivo. Así, Eklides (2009) se enfoca en las

experiencias metacognitivas y las relaciones de estas con el afecto y la motivación. Efklides (2009) define las experiencias metacognitivas como las manifestaciones del monitoreo de la cognición que suceden en tiempo real cuando el estudiante se enfrenta a una tarea, además, transmiten información desde el aspecto cognitivo y afectivo.

De las experiencias metacognitivas (EM de aquí en adelante) se desprenden los sentimientos metacognitivos, los juicios y valores metacognitivos que monitorean las características del desarrollo de la tarea y los resultados de ésta. De acuerdo con Efklides (2006 p. 5) “metacognitive feelings inform the person about a feature of cognitive processing, but they do it in an experiential way, that is, in the form of a feeling, such as feeling of knowing, feeling of confidence, etc”.

Dentro de los estudios que han indagado en las EM, encontramos a Dermitzaki (2005) quien investigó el comportamiento autorregulativo y su relación con el desempeño y las EM en un grupo de estudiantes de segundo grado, también se evaluó la sensación de satisfacción (feeling of satisfacción) por la solución producida, valoración del esfuerzo consumido (estimate of effort expenditure), valoración del acierto en la solución (Estimate of the solution correctness). Los resultados de esta investigación arrojaron que las estrategias de autorregulación y el sentimiento de satisfacción en los estudiantes de segundo grado, se relacionaban significativamente con su desempeño.

Por otro lado, Tornare, Czajkowski, Pons, (2015) dieron cuenta de un estudio sobre seis emociones experimentadas por un grupo de niños de escuela primaria después de resolver un problema de matemáticas y las contribuciones del autoconcepto y los sentimientos metacognitivos de dificultad y éxito. Los resultados en relación a las EM arrojaron que la sensación de dificultad predijo negativamente alegría y satisfacción, es decir que entre más percibían la tarea como difícil, menos alegría y satisfacción experimentaban los participantes después de desarrollar la tarea. Además la sensación de dificultad predijo positivamente emociones como la desesperanza, es decir que entre más se percibía la tarea como difícil, más desesperanza experimentaban los participantes después de haber llevado a cabo la tarea. Por el contrario la sensación de éxito predijo positivamente alegría y orgullo, entre más sensación de éxito experimentaron los participantes, más alegría y orgullo sintieron después de la solución de la tarea. La sensación de éxito también

predijo negativamente, la desesperanza y la vergüenza, entre más el niño percibía que su desempeño era bueno, menos experimentaba la desesperanza y la vergüenza.

De acuerdo a Tornare, Czajkowski, Pons, (2015) la mediación a través de las EM resalta la importancia de determinar las emociones de los niños en la solución de un problema.

Los aportes de Efklides permiten evidenciar la relevancia de las EM, una faceta de la metacognición poco explorada, pero que profundiza en aspectos no solamente relacionados con la cognición sino también con el afecto.

2.4 LOS SENTIMIENTOS METACOGNITIVOS EN LA INTERPRETACIÓN

Se evidencia escasez de investigaciones en relación con los sentimientos metacognitivos y la interpretación, no obstante podemos destacar el estudio piloto realizado por Doğan, Arumí y Mora-Rubio (2009), cuya investigación se centra en la función y necesidad del uso de herramientas metacognitivas que faciliten la enseñanza de la interpretación. Doğan, Arumí y Mora-Rubio (2009) presentan tres herramientas metacognitivas y su uso en la enseñanza de la interpretación, dentro de estas herramientas metacognitivas se encuentra una lista de control diseñada por Doğan, cuyo propósito es crear consciencia sobre el sentimiento de conocimiento, sentimiento de familiaridad, sentimiento de precisión, y sentimiento de satisfacción.

El estudio se inspiró en los Think Aloud Protocolos, así bien, los intérpretes en formación debían tomar notas que les permitiera recordar su dialogo con sí mismos durante las prácticas de interpretación, esto se realizó con el propósito de conocer, en primer lugar si la metacognición estaba funcionando y cómo ésta aumentaba la consciencia.

Después de cada práctica, los participantes realizaban una entrevista retrospectiva para comunicar sus experiencias en la interpretación, para esto, usaban las anotaciones que tomaron, además durante la entrevista, el profesor reproducía el discurso para facilitar el recuerdo de lo que sintieron durante la interpretación. Los autores presentan el siguiente ejemplo sobre algunos comentarios y en que categorías fueron ubicados.

“I thought I had known what the speaker was talking about but I was not sure”, referring to the feeling of knowing and familiarity; “I got frustrated when I felt overwhelmed by the difficulty. I didn’t like seeing myself in such a difficult position”, referring to the feeling of difficulty.” Doğan, Arumí y Mora-Rubio (2009 p. 75).

Los autores crearon categorías de parámetros más amplias para los comentarios de los participantes con el propósito de proporcionar etiquetas más concretas a las distintas dificultades que presentaban y ayudarles con su metalenguaje.

2.5 CONCLUSIONES DE LOS ANTECEDENTES

Desde el área de la psicología educativa, se han realizado investigaciones que relacionan la metacognición y distintas áreas de la educación como las matemáticas, recientemente estos estudios sobre la metacognición han permeado la didáctica de la traducción e interpretación.

Estas investigaciones se han centrado principalmente en promover la reflexión en el traductor e intérprete para facilitar el uso de estrategias metacognitivas que permitan solucionar los problemas que tienen lugar en el proceso traducción e interpretación. No obstante, algunas facetas de la metacognición han sido poco exploradas, entre ellas las experiencias metacognitivas, que presentan la dualidad de la cognición y el afecto, éste último es evidente en los sentimientos metacognitivos. Según explica Efklides (2006) ésta dualidad permite entrar en diferentes procesos de la autorregulación del comportamiento, que pudiera ayudar a aclarar comportamientos del aprendizaje difíciles de explicar hasta el momento. Ahora bien, considerando que la metacognición es un fenómeno relativamente novedoso en la interpretación, se evidencia carencia de investigaciones que relacionen la interpretación y los sentimientos metacognitivos, y menos aún investigaciones relacionadas con IC y los sentimientos metacognitivos. Esto puede ser relevante, puesto que la IC consecutiva, conlleva una fase de recepción y una fase de producción, según Abuín (2004) la primera fase resulta ser la más problemática puesto que el intérprete debe realizar un proceso de comprensión del discurso y tomar notas de manera simultánea. No obstante, en

la literatura consultada no se encontró investigaciones desde la faceta de las experiencias metacognitivas y específicamente, desde los sentimientos metacognitivos que se enfocaran en la toma de notas, pues en lo consultado se evidenció estudios sobre las experiencias metacognitivas centrados en estudiantes de primaria, dichos estudios indagan en aspectos como la posible relación entre el comportamiento autorregulativo, el desempeño, las experiencias metacognitivas y los sentimientos metacognitivos en una tarea específica (Dermizaki, 2005), y otros en relación con la solución de problemas en el área de matemáticas (Tornare, Czajkowski, Pons, 2015), pero hay carencia de investigaciones que estudien los sentimientos metacognitivos en relación con la toma de notas en IC.

3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Las investigaciones consultadas indican que la metacognición es un área de estudio relevante para la psicología, y en la actualidad también ha ganado popularidad en la educación, de este modo, ha llegado hasta la didáctica de la interpretación, no obstante, la investigación sobre la metacognición en el aula de interpretación es relativamente joven (Arumí, 2003) y se ha encontrado pocos estudios (Arumí (2009, Arumí (2003) Arumí y Cañada (2012) Ayoupova (2016) y Hashempour et al. (2015) que aborden ésta temática.

Así, las investigaciones sobre la metacognición en términos generales se han centrado en la comprensión de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Además, debido a que la metacognición comprende tres dimensiones distintas: habilidades metacognitivas (estrategias metacognitivas), conocimiento metacognitivo y experiencias metacognitivas, se evidencia también investigaciones focalizadas en estas facetas Efklides (2008) & Van der Stel, et al (2010). No obstante, con respecto a las experiencias metacognitivas, Efklides (2006 p. 3) explica que “la característica afectiva que poseen las experiencias metacognitivas no ha recibido mucha atención en el pasado”, ésta característica afectiva se refiere a los sentimientos metacognitivos, los cuales son sensaciones que informan sobre un aspecto del proceso cognitivo pero lo hacen de manera vivencial, es decir, a través de un sentimiento Efklides (2006).

Así, el sentimiento metacognitivo de dificultad, es crucial para crear consciencia sobre los problemas que una tarea conlleva, además permite la regulación del esfuerzo, pues éste sentimiento se manifiesta a través de una interrupción del proceso para indicar, por ejemplo, que la persona necesita invertir más esfuerzo en la tarea. Por otro lado, el sentimiento de confianza, trae implicaciones para el aprendizaje (Efklides, 2006) puesto que, en la medida que se experimente éste sentimiento, puede implicar que el proceso fluya, o que se presenten problemas si la confianza experimentada es excesiva o escasa.

En la literatura consultada, se encontró pocos estudios que relacionan la IC con la metacognición. Algunos de estos autores son Ayoupova (2016) y Hashempour at al. (2015), quienes han indagado sobre las posibles implicaciones de la metacognición en IC, no obstante, ellos no han centrado su interés en la toma de notas, sino en otros aspectos

relacionados con la atención, la memoria y la conciencia metacognitiva en relación con el género de los intérpretes y su nivel de formación.

Lo anterior permitiría evidenciar, una escasez en cuanto a las investigaciones que relacionan la metacognición con la toma de notas, puesto que la toma de notas, se ha investigado desde aspectos tales como: la lengua de anotación (Dam , 2004, Szabó, 2006), el efecto de la toma de notas en la fluidez (Cardoen, 2012), relaciones entre la memoria, la comprensión y la anotación (Taylor 1989 citado en Abuín, 2009), relación entre el proceso de anotación y el grado de procesamiento de la información (Lambert 1988 citado en Abuín 2009), pero existe carencia de investigaciones que centren su atención en la toma de notas en relación con la metacognición.

Posiblemente, son los distintos estudios de Arumí (2003, 2008,2012) los cuales se han aproximado más a la investigación sobre el fenómeno de la metacognición en el aula de IC, mediante la utilización de las pautas metacognitivas, o cuestionarios metacognitivos, que se enfocan en las distintas fases de la interpretación consecutiva, como la escucha, atención y concentración; la memoria y análisis del discurso original, la comprensión, y la toma de notas.

En este sentido se ha observado que dichas investigaciones han centrado su atención principalmente, en el reconocimiento de problemas que surgen en diversos aspectos de la interpretación consecutiva y las posibles soluciones a estos a través de la reflexión sobre el proceso de interpretación que los aprendices realizan, guiados por la pauta metacognitiva.

Concretamente, en el marco de las pautas metacognitivas y la toma de notas (aunque no de manera exclusiva para la toma de notas) se han investigado principalmente aspectos como: los procesos de autorregulación que emergen a raíz del uso de las pautas metacognitivas y la identificación y categorización de problemas y estrategias.

Dentro de lo consultado se encontró que las experiencias metacognitivas, y específicamente, los sentimientos metacognitivos se han abordado desde la teoría, con autores como Eflikdes (2001, 2006, 2009) Schwarz (2010), y se han llevado a cabo investigaciones, principalmente con estudiantes de primaria, indagando en aspectos como la posible relación entre el comportamiento autorregulativo, el desempeño, las experiencias metacognitivas y los sentimientos metacognitivos en una tarea específica (Dermitzaki,

2005), así como las posibles contribuciones de las experiencias metacognitivas en la solución de problemas en el área de matemáticas (Tornare, Czajkowski, Pons, 2015).

En relación a la interpretación y los sentimientos metacognitivos, se destaca el estudio que realizó Doğan, Arumí y Mora-Rubio (2009) que describe una herramienta metacognitiva que le permite al aprendiz de interpretación crear consciencia sobre el sentimiento de conocimiento, sentimiento de familiaridad, sentimiento de precisión, y sentimiento de satisfacción. Si bien, es relevante encontrar investigaciones que empiecen a indagar en la faceta afectiva de la metacognición, como son los sentimientos metacognitivos, en la literatura consultada no se encontró estudios que relacionen los sentimientos metacognitivos y la IC. Por ende, esto implica que existe un vacío de conocimiento en cuanto estudios que relacionen los sentimientos metacognitivos y la toma de notas en IC.

Sobre la toma de notas Abuín (2004, 2009) Arumí (2003) han coincidido en afirmar que ésta técnica resulta problemática para los intérpretes en formación, así mismo Seleskovitch (1975 citado en Hurtado, 2014 p.325), explica que “se produce una actividad mental mucho más compleja que una mera transcripción gráfica de las palabras oídas pues se produce una disociación de las palabras y de lo que éstas transmiten.”

En este sentido, resulta pertinente, investigar sobre cómo se manifiestan los sentimientos metacognitivos (específicamente los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza) en un aspecto problemático de la IC, como es la toma de notas, es decir que características presentan estos sentimientos metacognitivos en relación con la toma de notas en intérpretes en formación.

4 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

¿Qué características tienen los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza de intérpretes en formación en relación con la toma de notas en un ejercicio de IC?

5 OBJETIVOS

5.1 OBJETIVO GENERAL

Caracterizar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en relación con la toma de notas en un ejercicio de interpretación consecutiva.

5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Describir el sentimiento metacognitivo de dificultad en relación con la toma de notas en un ejercicio de interpretación consecutiva.
- Describir el sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la toma de notas en un ejercicio de interpretación consecutiva.
- Identificar y describir las relaciones entre los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en la toma de notas en un ejercicio de interpretación consecutiva.

6 JUSTIFICACIÓN

Estudios han encontrado que la metacognición en el aprendizaje es significativa puesto que se ha considerado como un indicador de éxito académico. (Kruger & Dunning, 1999 citado en Hashempour , Ghonsooly & Ghanizadeh 2015p. 60)

No obstante, a pesar de los reconocidos beneficios de la metacognición, solamente hasta hace poco ha incursionado en el ámbito de la traducción e interpretación, y según explica Hashempour, Ghonsooly & Ghanizadeh (2015) p. 61 “Although metacognitive awareness and self-regulation as psychological factors have recently gained attention in higher Educational research, these constructs have rarely been investigated in the realm of translation studies.” Estos autores también coinciden con Arumí (2003) y Cañada (2012), en cuanto afirman que hay mucho camino por recorrer en esta área de estudio.

Una de la facetas de la metacognición que ha recibido poca atención investigativa son las experiencias metacognitivas Efklides (2006), que presentan la dualidad de lo cognitivo y lo afectivo. Dentro de las experiencias metacognitivas se destacan los sentimientos metacognitivos, que son las sensaciones que experimenta una persona generalmente en el desarrollo de una tarea, estos sentimientos le informan al sujeto sobre la necesidad de tomar decisiones de control, en vez de llevar a la persona directamente a la acción como sucede con las emociones Efklides (2009).

Así bien estos sentimientos, pueden propiciar comportamientos en una persona en relación con una tarea. En este sentido, Efklides (2009) indica que el sentimiento de dificultad puede informar a la persona cuando ésta necesita invertir más esfuerzo o más tiempo en la tarea, o incluso un fuerte sentimiento de dificultad puede generar el abandono de la tarea puesto que el nivel de dificultad no puede ser superado Efklides (2009 p.79) y Carver & Scheier, 1998 citado en Efklides (2006).

Generalmente, los sentimientos metacognitivos son procesos no-analíticos y no conscientes, no obstante, Koriat & Levy-Sadot, (1999 citado en Efklides 2009) explican que

“... if they are strong and persist, then the person becomes aware of his/her feelings and this awareness gives rise to conscious analytic processes as to their source, their implications for cognitive processing, and the need for action and regulation of behavior.

Ahora bien, en relación a la interpretación consecutiva, la toma de notas ha resultado ser una fase problemática para los intérpretes en formación, y si bien, se ha empezado a incluir la metacognición en el aula de interpretación consecutiva (Arumí, 2003, 2008), la indagación en éste ámbito es aún necesaria.

En este orden de ideas, éste estudio pretende caracterizar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en relación con la toma de notas en interpretación consecutiva. De este modo, el estudio permite observar como los sentimientos metacognitivos se evidencian en el proceso de toma de notas, lo cual puede contribuir a la enseñanza-aprendizaje de la toma de notas en interpretación consecutiva.

Así, el estudio permitiría orientar a los educadores sobre la influencia de los sentimientos metacognitivos en los problemas y/o aciertos de sus aprendices en el proceso de toma de notas. Mientras que a los intérpretes en formación les aportaría información útil sobre su proceso de aprendizaje, y sobre algunos factores que pudieran influir en una anotación adecuada o inadecuada.

Finalmente, ésta investigación puede ser un aporte importante a la línea de Didáctica de la traducción e interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, puesto que el estudio presenta información relevante sobre el proceso que llevan a cabo los intérpretes en formación durante la toma de notas en IC, esta información se presenta desde la perspectiva de los sentimientos metacognitivos, así pues el estudio puede orientar a educadores y aprendices de interpretación en la identificación y evaluación de esos sentimientos, para encaminarlos hacia acciones que mejoren su proceso de toma de notas en IC.

7 REFERENTE TEÓRICO

En esta sección se presentan las propuestas teóricas en las que se enmarca esta investigación, tales como los fundamentos teóricos de la metacognición, y la interpretación, particularmente, la modalidad de interpretación consecutiva y la toma de notas, además en éste apartado se revisan las nociones que existen actualmente sobre la didáctica de la interpretación.

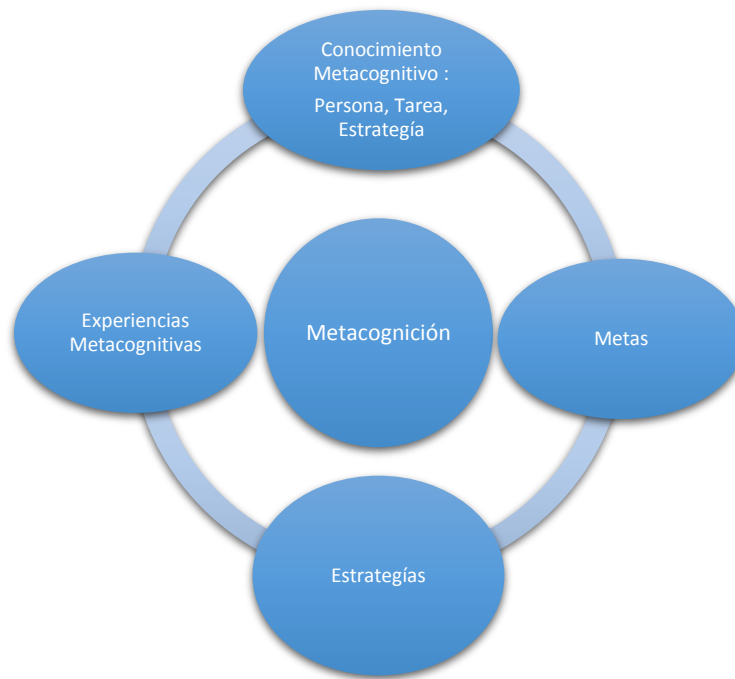
7.1 METACOGNICIÓN

La metacognición es un fenómeno que posee múltiples facetas y ha sido investigado por distintos autores, en esta investigación nos centraremos en los autores más destacados en esta temática con el fin de analizar las distintas posturas sobre la metacognición y sus dimensiones.

Aunque las raíces de la metacognición se remontan a la psicología del desarrollo de Piaget, y la psicología del desarrollo social de Vigotsky (1962 citado Akturk & Sahin 2011), el concepto de metacognición fue utilizado por primera vez por Flavell (1976 citado en Akturk, & Sahin (2011), quien afirma que la metacognición se refiere al conocimiento de nuestros propios procesos cognitivos y productos o cualquier aspecto que se relacione con estos procesos. Flavell (1976 citado en Yanqun Z, 2015)

Flavell (1976 citado en Yanqun Z, 2015) propone el siguiente modelo metacognitivo que incluye cuatro fenómenos:

Figura 1: Modelo Metacognitivo



Fuente: Basado en Flavell (1976 citado en Yanqun Z, 2015)

Según la gráfica 1, el conocimiento metacognitivo es un fragmento del conocimiento sobre el mundo que una persona ha guardado y que tiene que ver con las personas como seres cognitivos (Yanqun Z, 2015). El conocimiento metacognitivo presenta tres subcategorías: persona, tarea y estrategia: La persona se refiere a las creencias que ella tiene sobre sus propios conocimientos, capacidades o limitaciones y su relación comparativa con los demás. La tarea se describe como la percepción que la persona tiene sobre las características intrínsecas de la tarea, su dificultad y como se relacionan con la persona. La estrategia hace referencia a los conocimientos sobre las estrategias que se pueden aplicar a los diferentes procesos cognitivos (Díaz, 2002).

Las experiencias metacognitivas se refieren a cualquier experiencia cognitiva o afectiva que acompaña y pertenece a un proceso intelectual (Yanqun 2015). Las metas son los objetivos que se trazan para alcanzar un propósito cognitivo.

Las estrategias son las acciones o comportamientos que permiten alcanzar una meta. Flavell (1979, citado en (Yanqun Z, 2015) sostiene que estas cuatro variables pueden

solaparse entre sí “y en realidad una persona interactúa con combinaciones e interacciones del conocimiento metacognitivo que está disponible en un momento específico” p70.

Otra autora destacada en las investigaciones sobre metacognición es Brown (1978), quien llevó a cabo estudios después de Flavell. Para Brown (1978) la metacognición es “students’ awareness and organization of thinking processes that they use in planned learning and problem solving situations ” Akturk,& Sahin (2011).p. 3732, en otras palabras “el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva.” Correa M., Castro, F; Lira, H (2002) p. 59.

Entre otros autores que han centrado su interés en la metacognición, encontramos a Efklides (2008) (2011), la autora considera que la metacognición es multifacética, y se divide en conocimiento metacognitivo, experiencias metacognitivas y habilidades metacognitivas, de acuerdo con Efklides, la metacognición es un proceso consiente e individual, donde la persona es consciente de los procesos de monitoreo y control (Efklides, 2008).

Tabla 1 The facets of metacognition and their manifestations as a function of monitoring and control.

Monitoring		Control
Metacognitive knowledge	Metacognitive experiences	Metacognitive skills
Ideas, beliefs, ‘theories’ of Person/self Task Strategies Goals Cognitive functions (e.g., memory, attention, etc.) Validity of knowledge Theory of mind	Feelings Feeling of familiarity Feeling of difficulty Feeling of knowing Feeling of confidence Feeling of satisfaction Judgments/estimates Judgment of learning Source memory information Estimate of effort Estimate of time Online task-specific knowledge Task features Procedures employed	Conscious, deliberate activities and use of strategies for Effort allocation Time allocation Orientation/monitoring of task requirements/demands Planning Check and regulation of cognitive processing Evaluation of the processing outcome

Fuente: Efklides (2006, p. 4)

Para los fines investigativos a desarrollar, se adopta la postura que Efklides (2006, 2008, 2011) sostiene sobre la metacognición y principalmente sobre las experiencias metacognitivas y los sentimientos metacognitivos.

7.1.1 Experiencias Metacognitivas

Dentro de la metacognición se distinguen tres facetas, el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y las habilidades metacognitivas (también conocidas como estrategias metacognitivas). Esta investigación se centra primordialmente en las experiencias metacognitivas, desde la visión que presenta Efklides (2001, 2006, 2008, 2009).

De acuerdo con Efklides (2008), las experiencias metacognitivas son aquellas experiencias de las cuales las personas son conscientes y experimentan cuando se enfrentan a una tarea y al procesamiento de información que dicha tarea implica. Es decir, las experiencias metacognitivas son la interfaz entre el sujeto y la tarea, mientras la tarea está en progreso Efklides (2009). Esta faceta de la metacognición se encuentra en la memoria de trabajo, uno de los aspectos en que difiere del conocimiento metacognitivo y las habilidades metacognitivas.

Por otro lado, según Efklides (2008 p. 280):

“In this direction, MS (metacognitive Skills) make use of off-line task specific knowledge, as well as of MK (metacognitive knowledge). Moreover, for MS to be activated there needs to be awareness of the fluency of cognitive processing and awareness that a conflict or error has occurred. The latter information is conveyed by ME (metacognitive experiences), such as feelings of familiarity, of difficulty, or of confidence. Thus, ME provide input that triggers control decisions (e.g regulation of effort) or MS either directly or indirectly through MK”

Esto puede evidenciar la relevancia de las experiencias metacognitivas, y específicamente de los sentimientos metacognitivos, puesto que son uno de los factores que desencadenan las estrategias o habilidades metacognitivas.

7.1.1.1 Sentimientos metacognitivos

Otra característica relevante de las experiencias metacognitivas es la dualidad que presentan; la cognición y el afecto. Dentro de la primera se encuentra los juicios

metacognitivos (metacognitive judgements/estimates) los cuales son por naturaleza cognitivos, es decir que no presentan la dualidad cognitivo-afectiva, estos juicios son también procesos no conscientes pero pueden ser analíticos y no analíticos. No analíticos, cuando la situación es apremiante y por ende existe presión de tiempo para analizar Efklides (2001). Mientras que los sentimientos metacognitivos, se encuentran dentro de la característica afectiva de la metacognición y están basados en el monitoreo del proceso que implica la realización de una tarea y/o sus resultados.

En relación con los sentimientos metacognitivos, se entiende que son producto de procesos no conscientes y no analíticos (Bless & Stack, 1998; Koriat, 2000; Koriat & Levy-Sadot, 2000; Yzerbyt et al., 1998 citado en Efklides 2001), estos sentimientos informan a la persona, de manera vivencial, sobre un aspecto del proceso cognitivo Efklides (2006), es decir manifiestan a través de un sentimiento el proceso cognitivo en relación con una tarea.

Este trabajo investigativo, se orienta hacia los sentimientos metacognitivos por la dualidad cognitivo-afectivo que conllevan para los sujetos en el desarrollo de una tarea. Así, en relación a los sentimientos metacognitivos encontramos que Efklides (2006) profundiza en cinco sentimientos: sentimiento de familiaridad, sentimiento de dificultad, sentimiento de conocimiento, sentimiento de confianza y sentimiento de satisfacción.

De acuerdo Nelson et al., 1998; Whittlesea, 1993 citado en Efklides 2006, el sentimiento de familiaridad se refiere a la ocurrencia previa de un estímulo y monitorea la fluidez en el procesamiento y “se asocia con un afecto positivo que surge al acceder a la información de manera fluida” Efklides (p.6), en este sentido Garcia-Marques & Mackie (2001) explican que la fluidez o facilidad del procesamiento indica que la situación sucede con base en lo que ya se conoce, y el proceso no analítico que tiene lugar es adecuado.

El sentimiento de dificultad monitorea el conflicto que se experimenta para dar respuestas y la interrupción del procesamiento ya sea por un error o por la falta de una respuesta (VanVeen & Carter, 2002) (Mandler, 1984 citado en Efklides, 2006). En palabras de Efklides (2006 p. 6) el sentimiento de dificultad “is an affective reaction before, during, and after task processing, based on the monitoring of interruption of task processing...” Esta interrupción del procesamiento “hace que la persona necesite invertir más esfuerzo o tiempo en el tratamiento de la tarea o en la reorganización de su respuesta.” Efklides 2006

p.6. En este sentido, se entiende que el sentimiento de dificultad se asocia a un sentimiento negativo que informa a la persona que se requiere más esfuerzo o que la tarea debe ser abandonada si la dificultad que se experimenta no se puede superar (Carver & Scheier, 1998 citado en Efklides, 2006).

Baars & Gage 2010 describen el sentimiento de conocimiento como la habilidad de predecir la probabilidad de reconocer una palabra que actualmente no está disponible. Los autores explican que el sentimiento de conocimiento está relacionado al fenómeno de la punta de la lengua (Efklides, 2011, Baars & Gage 2010) puesto que en ambos casos los sujetos “saben que saben” (know that they know) (Baars & Gage, 2010), es decir que el sentimiento de conocimiento crea la expectativa de que la información requerida está en la memoria, aunque en el momento no es posible acceder a ella (Efklides, 2011, Baars & Gage 2010).

El sentimiento de confianza monitorea la manera como la persona llegó a la respuesta, si sucedió de forma fluida o con interrupciones (Efklides, 2006). Este sentimiento lleva a la persona a atribuirse una habilidad (Efklides, 2011), es decir, que el sentimiento de confianza genera que la persona sienta que tiene más destreza para el desarrollo de una tarea en particular.

De acuerdo a Efklides (2002b citado e Efklides, 2006) el sentimiento de satisfacción monitorea si la respuesta cumple con los criterios o estándares establecidos por la persona teniendo en cuenta la calidad de la respuesta. Frijda (1986 citada en Efklides 2006) explica que el sentimiento de satisfacción también monitorea hasta qué punto se cumplieron los estándares propuestos para una determinada meta.

Goudas, Dermitzaki y Kolovelonis (2017), además del sentimiento de satisfacción, mencionan también el sentimiento de precisión (feeling of correctness) y el sentimiento de esfuerzo (feeling of effort), estos surgen de los conceptos denominados por Efklides como estimación de precisión de la respuesta (estimate or judgment of solution correctness) que es un juicio o valoración sobre la precisión de la respuesta y se relaciona con el sentimiento de confianza y satisfacción Efklides (2006, 2011) y estimación del esfuerzo (estimate of effort) que es la valoración que realizo sobre esfuerzo que debo invertir, este relaciona principalmente con el sentimiento de dificultad Efklides (2006).

El presente estudio se centra en dos sentimientos metacognitivos, el sentimiento metacognitivo de dificultad y el sentimiento metacognitivo de confianza. En primer lugar, el sentimiento de dificultad es fundamental en el desarrollo de una tarea puesto que interrumpe el proceso para informarle a la persona sobre distintos aspectos problemáticos, que la pueden llevar a tomar acción. De acuerdo con Efklides (2001), (2006 p. 8)

“feeling of difficulty is crucial for awareness of problems, regulation of effort, recognition of need for help, or use of strategies. Moreover, feeling of difficulty implicates affect (Efklides, 2006) and, therefore, bridges metacognition with affect and motivation.”

Con respecto al sentimiento de confianza, su relevancia se centra en las implicaciones que puede traer para el aprendizaje, pues en la medida que se experimente éste sentimiento podría determinar si el resultado de una tarea es exitoso o no. Efklides (2006 p. 10) sostiene que

“Feeling of confidence is another ME that has significant implications for learning. Confidence is a very powerful cue regarding the reliability of one’s knowledge (Allwood&Granhag, 1996). Lack of confidence or underconfidence makes the person either hesitant to further pursue a goal or even to uncritically adopt other people’s viewpoints particularly when these people are very confident in their views. High feeling of confidence or overconfidence, on the other hand, makes one more decisive but at the same time less critical of one’s decisions. This may lead to lowered vigilance, incomplete examination of data and evidence, and increased number of mistakes.”

En éste sentido, es relevante que exista un equilibrio entre el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. “Calibration of feelings of difficulty and confidence helps the person self-regulate effort according to task demands and meet the challenges of the situation.” Efklides (2009 p. 81).

Teniendo en cuenta lo anterior, resulta pertinente explorar las características de estos sentimientos en la toma de notas que realizan intérpretes en formación, puesto que la toma de notas presenta una gran complejidad especialmente para los aprendices de interpretación, puesto que no han consolidado aún una técnica de toma de notas.

7.2 INTERPRETACIÓN

La interpretación o la traducción oral, se define como “a form of Translation in which a first and final rendition in another language is produced on the basis of a one-time presentation in a source language.” (Pöchhacker 2004 citado en Setton y Dawrant, 2016)

El concepto de interpretación también se puede explicar en contraste con la traducción, así, visto de una manera amplia la interpretación como la traducción cumplen la misma función, pero como tareas cognitivas y para la enseñanza, la interpretación y la traducción difieren puesto que la inmediatez de la interpretación y las condiciones de recepción y producción del discurso requieren de otras habilidades Setton y Dawrant (2016).

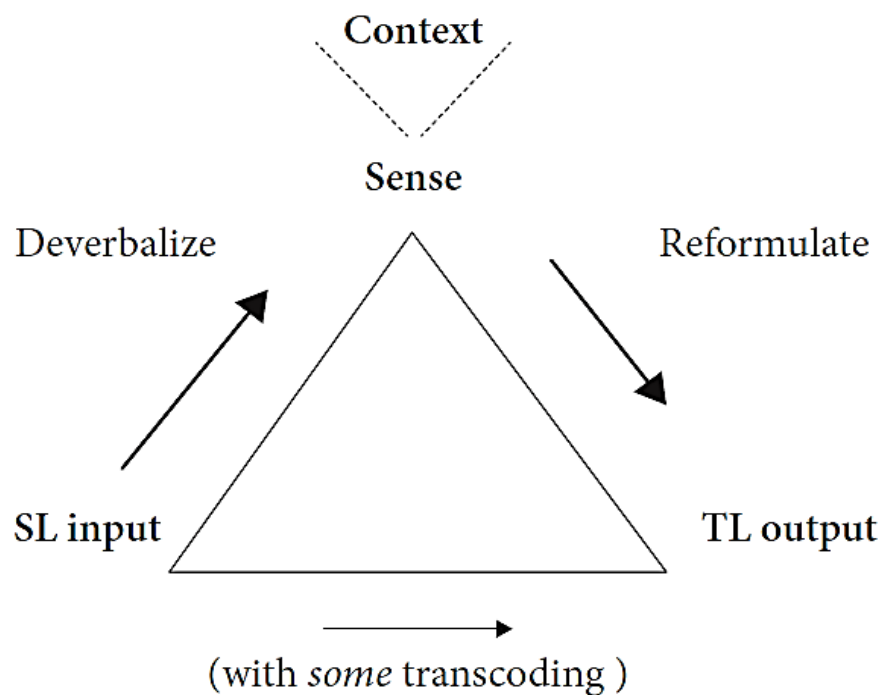
Para este trabajo, describiremos la interpretación desde la teoría del sentido o teoría interpretativa de la traducción de Seleskovitch y Lederer (Interpretive Theory of Translation).

Según Setton y Dawrant (2016) la teoría del sentido observó el problema de ver a la traducción (y sus modalidades) como una transferencia puramente lingüística, en contraste, la teoría del sentido considera que una traducción fiel y natural solamente podía surgir de la interpretación o comprensión de las palabras del orador en su contexto, para luego reformularlas de manera natural en la lengua meta, y no debido a la búsqueda estricta de equivalentes lingüísticos para las palabras o frases utilizadas por el orador.

El proceso de interpretación se explica a través del triángulo de París.

Figura 2: Triángulo de Paris.

The 'Paris triangle'



Fuente: Setton y Dawrant (2016 p.104) Adaptado de Laplace (1994)

La figura 2 indica la relevancia del contexto y el sentido, como ruta principal para una interpretación adecuada Setton y Dawrant (2016). Se puede inferir que el contexto y el sentido, están inmersos en la fase de comprensión.

De acuerdo a Hurtado (2014) en el proceso de comprensión no solamente interviene el componente lingüístico, sino también es necesario, el bagaje cognitivo del intérprete, es decir el saber general del sujeto, y el contexto cognitivo, que consiste en el almacenamiento en la memoria del texto o discurso desde su inicio.

El bagaje cognitivo y contexto cognitivo son factores que están inmersos en los sentimientos metacognitivos, específicamente en el sentimiento metacognitivo de dificultad, el cual es producto de factores como la habilidad cognitiva del sujeto (Efklides et al., 1997, 1998 citado en Efklides 2006) y las demandas conceptuales de la tarea en relación al contenido, nivel de conocimiento sobre un dominio específico (Sweller, van Merriënboer, & Paas, 1998 citado en Efklides 2006) y el contexto de la tarea en caso de que existan otras tareas en desarrollo (Efklides et al., 1997, 1998 citado en Efklides 2006)

El proceso de desverbalización se refiere a la conceptualización más que una representación lingüística, que no sacrifica la calidad sino que por el contrario asegura que se transmita lo que el orador quiere decir Setton y Dawrant (2016).

Según Hurtado (2014) la desverbalización es el último estadio de la comprensión, principalmente notable en la interpretación simultánea, donde el intérprete se ve obligado a retener únicamente el sentido de lo que el orador ha expresado, puesto que por la velocidad del discurso, el intérprete no podría analizar las estructuras lingüísticas o recordar las palabras exactas utilizadas por el orador, por tanto, “lo que retiene éste (el intérprete) es el sentido, en forma no verbal, que rápidamente ha de encontrar su expresión en otra lengua” Hurtado (2014, p.324). En interpretación consecutiva Selesckovitch (1975 citado en Hurtado 2014) afirma que la anotación implica una actividad mental bastante compleja pues no es una transcripción gráfica de las palabras escuchadas, sino que existe una disociación entre las palabras y lo que trasmite, por ende la anotación es principalmente nocional, es decir, conceptos, ideas.

La fase de desverbalización marca el inicio de la fase de reformulación, es decir la expresión del sentido comprendido.

Como se indica en la figura 2, Setton y Dawrant (2016) también describen la transcodificación como un proceso secundario en la pirámide, este proceso se refiere a la utilización de un término equivalente para elementos como nombres, números y palabras técnicas.

Por último, la teoría del sentido muestra un proceso dinámico, donde el sentido y el contexto, son el engranaje para que se lleve a cabo las fases de comprensión, desverbalización y reformulación de un texto o discurso emitido.

Para este trabajo, describiremos además la interpretación desde la perspectiva de Arumí (2003) quien afirma que los estudiantes de interpretación “no solo deben adquirir las estrategias propias y necesarias para el buen ejercicio de interpretación sino que también deben desarrollar, de forma paralela, unas estrategias de aprendizaje adecuadas (metacognitivas, sociales y afectivas) que les permitan avanzar hacia la autorregulación, es decir, imponerse metas de aprendizaje, planificarse los recursos necesarios para alcanzarlas y evaluar el progreso realizado.” p. 141.

En este sentido, podemos inferir que la interpretación es un proceso que integra habilidades que van más allá de la dimensión cognitiva y técnicas inherentes al proceso de interpretación, sino que también aspectos sociales, metacognitivos y afectivos son relevantes en el aprendizaje. Estos dos últimos se reflejan en los sentimientos metacognitivos, que presentan la dualidad cognitivo-afectiva, que según Efklides, 2011 pueden desencadenar conductas con respecto al resultado de un proceso cognitivo

“ for example, feeling of confidence leads to attribution of ability, whereas feeling of difficulty lead to attribution¹ of task difficulty (Metallidou & Efklides, 2001). These attributions have implications for the expectancy of success and task value and may lead to the continuation of engagement or to the abandoning of the task... (Efklides, 2011, p.14).

7.2.1 Interpretación Consecutiva

La interpretación consecutiva parece tener diferentes percepciones por parte de los intérpretes, Russell (2005) sostiene que algunos intérpretes consideran que la interpretación consecutiva utiliza un tiempo de procesamiento para permanecer algunos segundos retrasados con respecto al orador, otros sugieren que la interpretación consecutiva requiere que el orador se detenga para que el intérprete pueda transmitir el mensaje. El presente trabajo investigativo se enfoca principalmente en el concepto de interpretación consecutiva que presentan Setton y Dawrant (2016) y Abuín (2004).

De acuerdo con Setton y Dawrant (2016) “Modern ‘full’ or formal consecutive relies on a note-taking technique that allows for interpretation of continuous passages of five and

¹ Aguilera-Luque (2017) explica que la teoría de la atribución, intenta explicar las razones que damos para un determinado comportamiento.

even ten minutes or more, even when the speech is quite dense.” No obstante, se destaca que en cuanto a la duración de los fragmentos a interpretar, existen distintos tipos de duración que Setton y Dawrant (2016) describen:

Muy corta: interpretación consecutiva de fragmentos de 5 a 10 segundos, oración por oración, usualmente empleada por intérpretes que no están preparados para tomar notas.

Corta: interpretación consecutiva de 30 a 40 segundos, transmiten ideas completas, no requiere de una técnica desarrollada en la toma de notas.

Mediana: interpretación consecutiva de 45 a 90 segundos, requiere una técnica de toma de notas más elaborada.

Larga o completa: interpretación consecutiva que supera los 2 minutos, requiere de la toma de notas y es ideal para monólogos y oradores que desean desarrollar sus ideas de manera completa y sin interrupciones.

Muy larga: interpretación consecutiva que supera los 5 minutos, es cada vez menos común, una de las razones es que puede causar intranquilidad en la audiencia cuando el orador continua sin realizar alguna pausa para que la interpretación tenga lugar.

Por otro lado, Setton y Dawrant (2016) advierten que actualmente, se ha vuelto más común interpretar fragmento de 1 a 2 minutos.

Para el presente trabajo investigativo, la duración de la interpretación es relevante pues debe ser acorde al perfil del intérprete en formación.

Para esta investigación entendemos también la IC desde la visión de Abuín (2004 p.19), quien la define como:

“una actividad cognitiva compleja, sometida a parámetros temporales rígidos. Como en toda actividad experta, su ejecución eficaz requiere de la puesta en práctica de una serie de operaciones y destrezas derivadas de la adquisición —mediante el entrenamiento y la práctica— de métodos y conocimientos específicos. Estas operaciones y procedimientos interactúan a lo largo de las dos fases —la de recepción y la de producción— en las que se divide la ejecución del proceso interpretativo.”

En relación con la fase de recepción Abuín (2004) explica que resulta ser bastante problemática para los intérpretes, puesto que realizan simultáneamente, la recepción del

discurso y la toma de notas. Es posible inferir que al tratarse de intérpretes en formación, el nivel de dificultad se incrementa para alcanzar una ejecución eficaz de la interpretación. En este sentido, como menciona Arumí (2003), el intérprete en formación además del conocimiento de la interpretación consecutiva, debe adquirir otras estrategias, entre ellas la metacognitiva y la afectiva. Así bien, en la relación con los sentimientos metacognitivos, si el intérprete en formación experimenta distintos comportamientos, tales como el renunciar al intento por interpretar algún fragmento, o fluir en la anotación de distintos símbolos, al reflexionar sobre su proceso, podría entender que sucede y como los sentimientos metacognitivos afectan o no su proceso de interpretación.

7.2.1.1 Toma de notas en interpretación consecutiva

La toma de notas ha ocupado un rol fundamental en la interpretación consecutiva, esta habilidad en la que han centrado sus estudios autores como Rozan (2007), Matyssek (1989 citados en Opdenhoff, 2004) and Gillies (2005 citado en Abuín , 2009), se define como “una técnica de simbolización gráfica por medio de la cual el intérprete registra, en paralelo a las operaciones de memorización, signos, términos o palabras que le permiten conservar –con vistas a la reformulación- aspectos lingüísticos e informativos del discurso.” Abuín (2009 p.1)

Para el presente trabajo investigativo, se adopta la postura de Abuín (2009) cuando explica que la toma de notas es una técnica. La técnica se entiende desde algunas de las definiciones de las distintas que ofrece la RAE (2009), primero como un conjunto de procedimientos o recursos de que se sirve una ciencia o arte, así como la habilidad para ejecutar cualquier cosa o para conseguir algo, no obstante, para ésta última definición es necesario precisar, que si hablamos de intérpretes en formación, se puede inferir que dicha habilidad en la toma de notas está aún en desarrollo.

Siguiendo con Abuín (2009), la toma de está ligada a otras operaciones que tienen lugar simultáneamente, tales como la memoria y la aplicación de símbolos, en este sentido la comprensión del texto y la toma de notas son procesos de gran complejidad.

Seleskovitch (1975 citado en Hurtado, 2014), explica que al comparar la notas con el discurso original se evidencia que

“se produce una actividad mental mucho más compleja que una mera transcripción gráfica de las palabra oídas pues se produce una disociación de las palabras y de lo que éstas transmiten. Las notas del intérprete tienen un carácter nocional (excepto las cifras verbales que retienen cifras, datos denominaciones, etc.)”

En relación a la complejidad de la toma de notas y los intérpretes en formación, Arumí (2003) y Abuín (2004) han coincidido en que la toma de notas resulta ser uno de los aspectos más problemáticos para los aprendices de interpretación consecutiva.

Ahora bien, el sistema de notas que propone Rozan se remonta a 1956 (citado en Opdenhoff 2004, con su obra *La prise de notes en interprétation consécutive*, no obstante, es aún un referente frecuente en las investigaciones sobre la toma de notas. El sistema de Rozan formula siete principios básicos sobre cómo tomar notas (Siantova, 2015), entre ellos se destaca el principio que propone analizar el sentido del discurso, anotando las ideas, no palabra por palabra, a este postulado se unen otros importantes autores como Seleskovitch (1975) y Matyssek (1981) citado en Opdenhoff, (2004).

De acuerdo con Setton & Dawrant (2016) los principios de Rozan se han convertido en un método estándar, puesto que permiten al intérprete la adaptación de estos principios a su preferencia y conveniencia, además de la adaptación natural a distintos tipos de discurso.

Por su parte, Setton y Dawrant (2016), distinguen dos notables características del método estándar de toma de notas: la organización y la captura de información. Dentro de la organización se destacan elementos como la verticalización, la diagonalidad, y la superposición de elementos del texto (apilamiento), estos aspectos, representan la sintaxis del método estándar y permiten estructurar las notas de forma efectiva, de tal manera que le permita al intérprete obtener el mensaje de manera clara y lógica. Por otro lado, la captura de información incluye aspectos como: la simplificación, abreviación y uso de símbolos. Estos elementos hacen referencia al léxico, y permiten al intérprete guardar pistas importantes para desarrollar las ideas de forma detallada.

7.3 LA METACOGNICIÓN EN LA INTEPRETACIÓN CONSECUTIVA

En el ámbito de la IC, observamos que se han realizado estudios desde enfoques teóricos (Bruton, K, 1985, Al-Kharabsheh, A 2017, Wu G & Wang K 2009), desde la

enseñanza y aprendizaje, principalmente enfocados en estrategias para la enseñanza de la IC (Russell & Shaw 2010) , otros orientados a estrategias de aprendizaje en IC (Arumí 2012, Abuín 2004) y aspectos relevantes en el proceso de IC tales como la memoria (Yenkimaleki M & Van Heuven, V 2017), y primordialmente sobre la toma de notas Rozan (2007), Matyssek (1989 citados en Opdenhoff, 2004) and Gillies (2005 citado en Abuín, 2009).

En cuanto a estudios que relacionan la metacognición y la didáctica de la IC, encontramos a Ayoupova (2016) quien evidenció que la aplicación de un enfoque metacognitivo a un grupo de intérpretes en formación, los llevó a obtener mejores resultados en el desarrollo de la memoria a largo plazo. Por otro lado, Arumí (2003) propone unas pautas metacognitivas centradas en la IC, éstas pautas son cuestionarios con preguntas abiertas que promueven la reflexión sobre el proceso que lleva a cabo el intérprete. Según Arumí (2003, p 191) una pauta metacognitiva “se trata de una guía escrita pensada para que el alumno la utilice para la reflexión, la orientación y la explicitación sobre su proceso de aprendizaje individual o respecto a una habilidad concreta”, estas pautas guiaban también el desarrollo de diarios retrospectivos donde los aprendices de interpretación describían situaciones y procesos relacionados con la IC.

8 METODOLOGIA

La investigación que se llevó a cabo es un estudio de caso múltiple de carácter cualitativo y de tipo descriptivo. Con relación a un enfoque cualitativo se entiende que “el proceso de indagación es más flexible y se mueve entre las respuestas y el desarrollo de la teoría” además la recolección de datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos más bien subjetivos) Hernández, Fernández & Baptista (2014 p. 8).

En cuanto a un diseño de estudio de caso múltiple, Aaltio y Heilmann (2009), *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences* (2009o) y Stake (2006) citado en Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.8)”, ofrecen otras tipologías de los estudios de casos que se relacionan con el número de unidades o entidades a considerar, para el presente estudio entendemos que en un estudio de caso múltiple participan “Múltiples unidades de análisis o casos (en primera instancia, evaluar cada uno por sí mismo holística o integralmente, para después establecer tendencias y comunalidades)” Aaltio y Heilmann (2009), *The SAGE Glossary of the Social and Behavioral Sciences* (2009o) y Stake (2006) citado en Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.8) citado en Hernández, Fernández & Baptista (2014, p.8)”

En este sentido, el presente estudio analizó la información arrojada por los tres instrumentos utilizados para cada uno de los casos. Cada caso se analizó de forma individual y posteriormente, se cruzó la información para buscar aspectos comunes.

8.1 UNIDAD DE TRABAJO

La unidad de trabajo fueron tres estudiantes de la cuarta cohorte de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, que cursaron interpretación consecutiva. Los criterios que se establecieron fueron que la lengua materna de los participantes fuera español y que tuvieran conocimientos en el idioma inglés en las habilidades de escucha y escritura. Los participantes fueron de género femenino y masculino. No se especificó un rango de edad para los participantes. Por otro lado, los intérpretes en formación debían ser profesionales en áreas distintas a la interpretación,

puesto que la investigación estaba focalizada en intérpretes en formación, no en intérpretes profesionales.

Para éste trabajo investigativo se entiende al intérprete en formación, desde la visión de Arumí, 2003 p. 140) cuando explica que:

“el papel del aprendiz, en tanto que sujeto activo del proceso de aprendizaje, se convierte en uno de los ejes de la renovación didáctica de los últimos años y uno de los conceptos clave en la definición de este papel es el de autonomía del aprendiz. Se entiende la autonomía como el ejercicio activo por parte del alumno, de las responsabilidades como aprendiz, así como la misma capacidad de aprender”

En este sentido, entendemos que un intérprete en formación no es únicamente un sujeto receptivo al aprendizaje, sino que también es un sujeto alerta, que actúa y reacciona ante las dificultades u obstáculos que surgen en su proceso de interpretación, pero que también puede ser capaz de identificar sus fortalezas y aciertos.

En este sentido, Arumí (2003) argumenta que lograr la autonomía, no depende únicamente de las estrategias cognitivas, sino que además es necesario “una reflexión consciente sobre el propio proceso de aprendizaje”, es decir es necesario incorporar “la dimensión metacognitiva que permite el conocimiento de la cognición y la regulación de los procesos cognitivos” (Wenden 1998, Victori y Lockhart 1995, Monereo 1995 citado en Arumí 2003 p. 141).

Así, el intérprete en formación debe ir más allá del conocimiento inherente a la práctica interpretativa, puesto que es relevante que el aprendiz de interpretación desarrolle estrategias metacognitivas, sociales y afectivas. Arumí (2003).

8.2 TAREA

Para la realización de la tarea se definieron dos partes importantes, primero, se establecieron los criterios para la selección del tipo de discurso tales como: el dominio, el nivel de dificultad, la direccionalidad, la duración del discurso, y la fuente de donde se iba a extraer el material, en tanto que para el procedimiento se describió paso a paso cómo se llevó a cabo la tarea, finalmente, se realizó la selección del discurso.

8.2.1 Criterios Para La Selección Del Discurso

Tipo de discurso: la selección del discurso se estableció para intérpretes que están iniciando en la interpretación consecutiva, puesto que se debe considerar que los participantes del estudio aún están en formación.

Dominio: para el estudio que se llevó a cabo el dominio o temática fue general, es decir, el discurso no pertenecía a un dominio especializado.

Direccionalidad: en el marco del perfil de los participantes, la lengua origen presente en el discurso fue inglés. La lengua de llegada será el idioma nativo de los participantes, es decir Español.

Nivel de dificultad: para la selección del discurso en relación al nivel de dificultad se tuvo en cuenta el objetivo de la investigación, el perfil de los participantes y los niveles de interpretación que presenta el repositorio de discursos de la Comisión Europea para interpretación consecutiva.

La comisión europea describe cinco niveles de discursos para IC: Básico, principiante, intermedio, avanzado y muy avanzado. El discurso básico, aunque es un discurso bien estructurado, con conectores destacados, no requiere la toma de notas. En relación con el nivel principiante, los discursos son un poco más densos y largos que el anterior nivel y empiezan a incluir nombres, datos numéricos, y están diseñados para conciliar el esfuerzo de la memoria con la toma de notas. En cuanto, al nivel intermedio, los discursos podrían ser más largos, con una estructura no tan lineal, el lenguaje y vocabulario serían más exigentes. Para este nivel, es necesario que el intérprete, además maneje una técnica de toma de notas bien entendida al menos en los aspectos básicos. Finalmente, el nivel avanzado se encamina al intérprete que está en su última etapa de formación y el nivel muy avanzado, se enfoca en la preparación para la vida profesional del intérprete.

Teniendo en cuenta lo anterior, para nuestros propósitos investigativos fue necesario excluir el discurso cuyo nivel es básico puesto que no requiere de la toma de notas. Por el contrario, el discurso de nivel avanzado y muy avanzado, representan el otro extremo y se acercan más hacia los intérpretes con mayor dominio y experiencia en la toma de notas, por lo tanto, se excluyeron también. El nivel intermedio, si bien es menos demandante que el nivel avanzado, requiere de una técnica de toma de notas, y esto se puede lograr después

una práctica significativa, para que los intérpretes puedan consolidar una técnica básica de toma de notas, por lo tanto, también se excluyó el discurso cuyo nivel de dificultad es intermedio.

Así, el nivel del discurso que se adaptó mejor a la presente investigación, es el nivel principiante, debido a que la unidad de trabajo eran intérpretes en formación que habían realizado un curso de interpretación consecutiva, por ende se alejan de un nivel básico, pero tampoco se pueden ubicar en un nivel intermedio donde se infiere que ya tienen una técnica básica de toma de notas.

Duración: como se establece en el marco teórico Setton y Dawrant (2016) describen distintos fragmentos de duración en interpretación consecutiva: muy corta, corta, mediana, larga o completa, y muy larga. En este sentido, se recalca que uno de los ejes que orienta la presente investigación se centra en la toma de notas en intérpretes en formación, por ende, es relevante que la duración del fragmento a interpretar requiera la toma de notas, por lo tanto, no hubiera sido viable que los intérpretes realizaran la interpretación de un fragmento muy corto o corto, pues no habría lugar para la toma de notas, y la interpretación mediana en duración presenta un lapso de tiempo que no supera los 90 segundos por ende puede o no requerir la anotación. Por lo tanto, para la presente investigación la duración del fragmento a interpretar será completa o larga, según Setton y Dawrant (2016) este fragmento supera los dos minutos y requiere la toma de notas. Se descartó la interpretación muy larga, la cual supera los 5 minutos, puesto que según explican los autores Setton y Dawrant (2016) ésta interpretación ya no es tan común, además, podría presentar mayor nivel de dificultad para intérpretes en formación. De acuerdo a lo anterior, para el presente estudio la duración del discurso se establecerá en un rango de 2-3 minutos.

Fuente: el material se extrajo de la página web Speech Repository de la Comisión Europea. Speech Repository es un proyecto de la Comisión Europea, que cuenta con una vasta colección de discursos de la vida real y sobre diversas temáticas, éste material se ha obtenido de instituciones nacionales y organizaciones internacionales.

8.2.2 Selección Del Discurso

En el proceso de selección del discurso para el ejercicio de interpretación consecutiva, en la primera fase se analizaron 73 discursos de la página web Speech Repository, que se seleccionaron inicialmente, teniendo en cuenta el criterio de direccionalidad (Inglés) y el nivel del discurso (intermedio).

Tabla 2 Proceso de selección del discurso primera fase.

Nivel de dificultad del discurso	Direccionalidad (Lengua origen)	Dominio	
		General	Especializado
Principiante	inglés	20	53
Total discursos: 73			

Fuente: elaboración propia

En la segunda fase, se excluyeron de los discursos que no pertenecían al dominio general tal como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3 Proceso de selección del discurso segunda fase.

Título del discurso	Direccionalidad	Dominio	Nivel
Blogging	Inglés	General	Principiante
Music and interpreting	Inglés	General	Principiante
Non-Verbal Communication	Inglés	General	Principiante
Knitting	Inglés	General	Principiante
Driving	Inglés	General	Principiante
The summer of love of 1967	Inglés	General	Principiante
Diaries	Inglés	General	Principiante
Volunteering	Inglés	General	Principiante
Holiday emails	Inglés	General	Principiante
Tidiness versus messiness	Inglés	General	Principiante
Eggs	Inglés	General	Principiante

Homecare for the elderly in Japan	Inglés	General	Principiante
Nobel Peace Prize	Inglés	General	Principiante
What you did not know about concrete	Inglés	General	Principiante
Transport problems caused by the eruption of an Icelandic volcano	Inglés	General	Principiante
Multitasking	Inglés	General	Principiante
The grisly story of the cat and the python	Inglés	General	Principiante
The Hippo Story	Inglés	General	Principiante
Communication	Inglés	General	Principiante
Advertising	Inglés	General	Principiante

Fuente: elaboración propia

En la tercera y última fase de selección del discurso, se incorporó el último criterio de selección que corresponde a la duración del discurso (2-3 minutos), como se evidencia en la siguiente tabla.

Tabla 4 Proceso de selección del discurso tercera fase.

Título del discurso	Duración (2-3 minutos)	Título del discurso	Duración (2-3 minutos)
Blogging	03:16	Eggs	03:28
Music and interpreting	03:45	Homecare for the elderly in Japan	04:01
Non-Verbal Communication	03:36	Nobel Peace Prize	04:05
Knitting	02:59	What you did not know about concrete	03:39

Driving	03:51	Transport problems caused by the eruption of an Icelandic volcano	04:06
The summer of love of 1967	04:31	Multitasking	04:26
Diaries	04:04	The grisly story of the cat and the python	05:09
Volunteering	03:57	The Hippo Story	06:22
Holiday emails	03:59	Communication	05:30
Tidiness versus messiness	04:31	Advertising	03:48

Fuente: elaboración propia

El proceso de selección del discurso, basado en los criterios establecidos previamente, indica que para el desarrollo del ejercicio de interpretación, el discurso que cumplió todos los criterios es: *Knitting*², que se caracteriza por ser un discurso en inglés con una duración larga o completa dentro del rango establecido, además el discurso se encuentra dentro de un dominio general, y está diseñado para adaptarse al nivel de un intérprete principiante.

8.3 INSTRUMENTOS

Se diseñaron dos instrumentos de recolección de datos cuyo objetivo principal fue caracterizar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en la relación con la toma de notas en IC. Para este propósito, se establecieron categorías y sub-categorías basadas en el marco teórico. Posterior al análisis teórico se definieron los ítems que estarían en la escala tipo Likert, con la modificación de 1 a 5, donde cada numeral fue caracterizado en una rúbrica, apoyado en la teoría de los sentimientos metacognitivos de Efklides (2006, 2009, 2011), con la misma información se diseñó la entrevista semi-estructurada.

² El discurso se extrae de la página web Speech Repository de la Comisión Europea. El material audiovisual se puede observar en éste vínculo <https://webgate.ec.europa.eu/sr/speech/knitting>.

8.3.1 Construcción De Instrumentos

Para la creación de los instrumentos se revisó inicialmente los planteamientos de Hernández, Fernández y Baptista (2014). Los autores establecen unas fases previas y posteriores a la construcción de un instrumento de investigación, de las cuales destacamos, la recopilación y revisión de la literatura, la identificación de las categorías y sus indicadores, la validación del instrumento y la prueba piloto.

8.3.1.1 Recopilación y revisión de la literatura

Partiendo del marco teórico se establecieron categorías, subcategorías y sub sub categorías orientadas a la construcción del instrumento. De este modo se definieron dos categorías: la metacognición y la interpretación. Desde la metacognición Flavell (1979) Brown (1978) Efklides (2001, 2008), se desglosan tres subcategorías, que Efklides 2008, denomina también facetas de la metacognición, éstas son: el conocimiento metacognitivo, las experiencias metacognitivas y las estrategias o habilidades metacognitivas Flavell (1979) Brown (1978) Efklides (2001, 2008). Dentro de las experiencias metacognitivas Flavell (1979) Efklides (2001, 2006, 2008, 2009), se encuentran los sentimientos metacognitivos y los juicios o valoraciones metacognitivas Efklides (2001, 2006, 2008, 2009). En relación a los sentimientos metacognitivos, el estudio se enfoca en el sentimiento metacognitivo de dificultad y el sentimiento metacognitivo de confianza por las implicaciones que pueden tener para el aprendizaje Efklides (2006).

La segunda categoría corresponde a la interpretación Selesckovitch (1975 citado en Hurtado, 2014) Setton y Dawrant (2016), Hurtado (2014) Pöchhacker 2004 Arumí (2003), de ésta categoría se desglosan las modalidades más comunes: interpretación simultánea e interpretación consecutiva, para este estudio se denominan sub categorías. En relación con la interpretación consecutiva, se distinguen la fase de recepción, la fase de desverbalización y la fase de reformulación Seleskovitch (1975 citado en Hurtado, 2014). De la fase de recepción se desprende la comprensión y la toma de notas Abuín (2004). Para el presente estudio, el eje central será la toma de notas.

Dentro de la toma de notas, partimos de las dos características que resumen Setton y Dawrant (2016) a partir de los postulados de Rozan, dichas características son la

organización de las notas (verticalización, diagonalidad, apilamiento) y la captura de información (abreviación, uso de símbolos, uso de conectores).

Tabla 5 Categorías, subcategorías y sub sub categorías

METACOGNICIÓN Flavell (1979) Brown (1978) Efklides (2001, 2008)					INTERPRETACIÓN Seleskovitch (1975) Setton y Dawrant (2016). Hurtado (2014) Pöchhacker 2004 Arumí (2003)					
Conocimiento metacognitivo		Experiencias metacognitivas		Estrategias metacognitivas		Interpretación Simultánea		Interpretación Consécutiva		
Experiencias metacognitivas Flavell (1979) Efklides (2001, 2006, 2008, 2009).					Interpretación consecutiva Russell (2005) Setton y Dawrant (2016) y Abuín (2004). Arumí (2003) Bruton, K. (1985) Pautas metacognitivas Arumí (2008)					
Sentimientos metacognitivos			Juicios metacognitivos			Fase de Recepción		Fase de desverbalización		Fase de Reformulación
Sentimientos metacognitivos Efklides (2001, 2006, 2008, 2009). Bless & Stack, 1998; Koriat, 2000; Koriat & Levy-Sadot, 2000; Yzerbyt et al Sentimiento de familiaridad, Nelson et al., 1998; Whittlesea, 1993 citado en Efklides					Toma de notas Rozan, Matyssek (1989 citados en Opdenhoff, 2004) and Gillies (2005 citado en Abuín, 2009) Seleskovitch (1975 citado en Hurtado, 2014) Setton & Dawrant (2016) (Siantova, 2015) Abuín (2004) Abuín (2009)					

<p>2006 Garcia-Marques & Mackie (2001) Efklides (2001, 2006, 2008, 2009).</p> <p>Sentimiento de dificultad, Mandler, 1984, Carver & Scheier, 1998 citado en Efklides, 2006).</p> <p>Sentimiento de conocimiento, Baars & Gage 2010 Efklides (2001, 2006, 2008, 2009)</p> <p>Sentimiento de confianza, Efklides (2001, 2006, 2008, 2009).</p> <p>Sentimiento de satisfacción Efklides (2001, 2006, 2008, 2009).</p>	<p>Pauta metacognitiva No 3 sobre la toma d notas (Arumí 2008)</p>
<p>Sentimiento de dificultad y sentimiento de confianza</p>	<p>Toma de notas (Organización de las notas, uso de conectores, símbolos y abreviaturas)</p>

Fuente: elaboración propia

8.3.1.2 *Identificación de las categorías y sus indicadores*

En resumen, el presente estudio planteó dos grandes categorías a partir de la recopilación y revisión de la literatura: el sentimiento metacognitivo de dificultad en relación con la toma de notas, el sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la toma de notas.

Indicadores

Según explica Concha et al (2011) un “Indicador es cualquier cualidad, característica, situación o circunstancia, directamente observable, que al estar presente avisa al investigador de la presencia de una variable que corrientemente no es directamente

observable. En este sentido, debe decirse que recurrimos a indicadores, cuando lo que deseamos observar, no puede hacerse en forma directa.” (p.21)

En relación con el presente estudio, se obtiene que los sentimientos metacognitivos, no se pueden observar y medir directamente, para esto entonces es necesario la incorporación de los indicadores. De acuerdo a Concha et al (2011) “Los indicadores pues son aquellos aspectos directamente observables del comportamiento, que sirven como señal de aquello que no podemos observar directamente”. En ese mismo sentido, desde la literatura, se obtiene aquellas conductas que se observan o que son generadas por los sentimientos metacognitivos, estos comportamientos corresponden a los indicadores.

Sentimiento metacognitivo de dificultad

El sentimiento metacognitivo de dificultad puede generar distintos comportamientos, según Efklides (2006 p.) “It ensues that the person needs to invest more effort, to spend more time on task processing, or to reorganize his/her response” Efklides (2006, p 6). Además, Efklides (2009 p.79) y Carver & Scheier, 1998 citado en Efklides (2006) sostienen que si el sentimiento de dificultad es muy fuerte, la persona no puede proceder con la tarea, por lo tanto la tarea deber ser abandonada, dado que la dificultad que se experimenta no puede ser superada. En éste orden de ideas, los indicadores del sentimiento metacognitivo de dificultad que se pueden identificar son:

Invertir más tiempo en una tarea

Reorganizar una respuesta

Abandonar una tarea

Sentimiento metacognitivo de confianza

Efklides (2011) manifiesta que el sentimiento de confianza guía hacia la atribución de habilidad, o permite inferir que hay un indicio de habilidad en la tarea que se está realizando Efklides (2009). El sentimiento de confianza, monitorea como una persona llegó a su respuesta, este proceso sucede con fluidez o sin interrupciones Efklides (2006), la autora explica además que el exceso de confianza puede causar que una persona sea menos perceptiva a las exigencias de una tarea, mientras que la falta de confianza puede hacer que una persona evada una tarea, incluso si la persona tiene las competencias requeridas para su realización. De esta manera los indicadores que es posible identificar son los siguientes.

- Demostrar habilidad en la tarea
- Expresar fluidez en la tarea
- Identificar la exigencia de la tarea

8.3.1.3 Validez

Validez de contenido

De acuerdo a Hernández, Fernández y Baptista (2014) “La validez de contenido se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide” (p. 201).

Los indicadores que se mencionaron previamente presentan características de comportamiento que reflejan los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza, ahora bien, la validez de contenido se expresa a través de los aspectos a valorar en relación con la toma de notas. Teniendo en cuenta la revisión de la literatura, Setton y Dawrant (2016), distinguen dos características en la toma de notas estándar: la organización de las notas y la captura de información, cada una de estas características conlleva otros elementos cómo se muestra en la tabla.

Tabla 6 Características de la toma de notas

Organización de las notas	Captura de la información
<ul style="list-style-type: none"> • Verticalización • La diagonalidad, • La superposición de elementos del texto (apilamiento) 	<ul style="list-style-type: none"> • simplificación • abreviación • uso de símbolos

Fuente: adaptada de la información presentada por Setton y Dawrant (2016)

Algunos elementos mencionados por Setton y Dawrant (2016) como la verticalización y diagonalidad, se refieren a la organización de las notas ya sea de forma diagonal o vertical. Por otro lado, es posible que la simplificación y la abreviación pueden causar ambigüedad, por ende, se tomará como referencia la abreviación, que también es otros estudios como en las pautas metacognitivas de Arumí (2009).

El uso de símbolos y de conectores, es un elemento destacado también por autores como Arumí (2003) Abuín (2004) por tanto, son también incluidos como parte de la validez de contenido.

En relación a otros elementos mencionados por Setton y Dawrant (2016) como la superposición de palabras o apilamiento, puede ser prudente prescindir de estos elementos, pues es factible que cause confusión en los intérpretes en formación, al no ser elementos tan comunes como símbolos, conectores y abreviaturas.

Por otro lado, aparte de los elementos mencionados anteriormente, es preciso indagar sobre la toma de notas de manera general.

Tabla 7 Indicadores y validez de contenido

Indicadores	Validez de Contenido
1. Invertir más tiempo en una tarea	• Organizar las notas (verticalización/
2. Reorganizar la respuesta	diagonalidad),
3. Abandonar una tarea	• Uso de conectores
4. Demostrar habilidad	• Abreviación
5. Expresar fluidez en la tarea	• Uso de símbolos
6. Identificar la exigencia de la tarea	• Toma de notas (en general)

Fuente: adaptada de la información presentada por Setton y Dawrant (2016)

8.3.1.4 Ítems

Concha et al (2011) manifiestan que una vez se han obtenido los indicadores, se procede a crear al menos dos ítems para cada indicador fuerte, el cual hace referencia a aquellos indicadores que por sí solos demuestran la presencia de la variable Concha et al (2011).

En este orden de ideas, una vez se han establecido los distintos indicadores para cada categoría, se crean los ítems teniendo en cuenta la validez de contenido. Así, los ítems de la presente investigación buscan evaluar los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en aspectos específicos de la tomas de notas. Los ítems se representan de la siguiente manera:

Invertir más tiempo en la tarea:

1. Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical)
2. Me faltó tiempo para usar símbolos
3. Necesité más tiempo para usar conectores
4. Me faltó tiempo para usar abreviaturas

Reorganizar una respuesta

5. Reorganicé los conectores
6. Rectifiqué algunos símbolos
7. Modifiqué algunas abreviaturas

Abandonar la tarea

8. Abandonar el uso de símbolos
9. Desistir de utilizar abreviaturas
10. Dejar de usar conectores
11. Abandonar el uso de abreviaturas

Muestra habilidad

12. Demostré habilidad para usar conectores.
13. Usé símbolos con habilidad.
14. Demostré habilidad para abreviar palabras.

Anota con fluidez

15. Organicé las notas fluidamente.
16. Organicé las notas con agilidad.
17. Usé conectores de forma fluida.
18. Abrevié palabras sin interrupciones.

Percibe la exigencia de la tarea.

19. Identifiqué si la toma de notas fue exigente o no.
20. Percibí si el uso de símbolos fue fácil o difícil.
21. Puedo reconocer que usar conectores fue exigente o no.
22. Puedo determinar que el uso de abreviaturas fue fácil o difícil.

8.3.2 Escala

Tabla 8 Operalización

Categorías	INDICADORES	ITEMS
Sentimiento o Metacognitivo de Dificultad en la toma de notas	▪ Invertir más tiempo en la tarea	1. Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical) 2. Me faltó tiempo para usar símbolos 3. Necesité más tiempo para usar conectores 4. Me faltó tiempo para usar abreviaturas
	▪ Abandonar la tarea	5. Dejé de usar símbolos 6. Dejé de usar conectores 7. Abandoné el uso de abreviaturas 8. Dejé de tomar notas
	▪ Reorganizar la respuesta	9. Reorganicé los conectores 10. Rectifiqué algunos símbolos 11. Modifiqué algunas abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Confianza en la toma de notas	▪ Mostar habilidad	12. Demostré habilidad para usar conectores. 13. Usé símbolos con habilidad. 14. Demostré habilidad para abreviar palabras.
	▪ Anotar con fluidez	15. Organicé las notas fluidamente. 16. Organicé las notas con agilidad. 17. Usé conectores de forma fluida. 18. Abrevié palabras con fluidez.

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Percibir la exigencia de la tarea. 	<p>19. Identifiqué si la toma de notas fue exigente o no.</p> <p>20. Puedo determinar que el uso de símbolos fue fácil o difícil.</p> <p>21. Puedo reconocer que conectar ideas fue o no demandante.</p> <p>22. Puedo determinar que el uso de abreviaturas fue fácil o difícil.</p>
--	--	--

Fuente: elaboración propia

8.3.2.1 *Elaboración del formato del instrumento.*

La escala tipo Likert se utilizó como referente para la elaboración del primer instrumento. Esta escala permite conocer el grado de conformidad de una persona en relación a una determinada oración que puede ser negativa o afirmativa (Questionpro, 2019). La escala presenta cinco niveles, dos de los cuales son ítems positivos: 1 (Totalmente de acuerdo), 2 (De acuerdo), 3 (Indeciso), 4 (En desacuerdo) 5 (Totalmente en desacuerdo).

Por otro lado, para la elaboración del formato del instrumento se realizaron los siguientes pasos que indican Concha et al (2011)

1. Datos generales del examinado
2. Instrucciones de la prueba
3. Cuerpo de la prueba
4. Agradecimiento
5. Aspectos complementarios

Tabla 9 Formato del instrumento: escala

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MANIZALES-UAM
FACULTAD DE ESTUDIOS SOCIALES Y EMPRESARIALES
MAESTRÍA EN TRADUCCIÓN INTERPRETACION

Este cuestionario tiene por objetivo evaluar los instrumentos que servirán para la recopilación de información que permita caracterizar los sentimientos metacognitivos de confianza y dificultad en relación con la toma de notas en IC.

El cuestionario se divide en 5 secciones:

- 1. Criterio de selección*
- 2. Ejercicio de interpretación consecutiva con toma de notas.*
- 3. Cuestionario 1 Preguntas basadas en el ejercicio de toma de notas.*
- 4. Cuestionario 2 Preguntas basadas en el ejercicio de toma de notas.*
- 5. Cuestionario 3 Evaluación de los instrumentos.*

**Por favor tenga en cuenta que la prueba requiere el uso de lápiz y libreta para la toma de notas.*

He cursado interpretación consecutiva Si ___ No ___ (Marque con una X)

***Instrucciones:** Por favor, marque con una X su grado de acuerdo o desacuerdo con respecto a las siguientes afirmaciones.*

<i>Totalmente de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>Indeciso</i>	<i>En desacuerdo</i>	<i>Totalmente en desacuerdo</i>
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
<i>Ítems</i>		<i>Escala</i>		

1.	Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical)	1	2	3	4	5
2.	Me faltó tiempo para usar símbolos	1	2	3	4	5
3.	Necesité más tiempo para usar conectores	1	2	3	4	5
4.	Me faltó tiempo para usar abreviaturas	1	2	3	4	5
5.	Dejé de usar símbolos	1	2	3	4	5
6.	Dejé de usar conectores	1	2	3	4	5
7.	Abandoné el uso de abreviaturas	1	2	3	4	5
8.	Dejé de tomar notas	1	2	3	4	5
9.	Reorganicé los conectores	1	2	3	4	5
10.	Rectifiqué algunos símbolos	1	2	3	4	5
11.	Modifiqué algunas abreviaturas	1	2	3	4	5
12.	Demonstré habilidad para usar conectores.	1	2	3	4	5
13.	Usé símbolos con habilidad.	1	2	3	4	5
14.	Demonstré habilidad para abreviar palabras.	1	2	3	4	5
15.	Organicé las notas fluidamente.	1	2	3	4	5
16.	Organicé las notas con agilidad.	1	2	3	4	5
17.	Usé conectores de forma fluida.	1	2	3	4	5
18.	Abrevié palabras con fluidez	1	2	3	4	5
19.	La toma de notas me resultó exigente.	1	2	3	4	5
20.	Percibí que el uso de símbolos exigente	1	2	3	4	5

21. Reconocí que el uso de los conectores fue exigente.	1	2	3	4	5
22. Puedo reconocer que el uso de abreviaturas fue demandante.	1	2	3	4	5
<i>Gracias por su participación en el estudio.</i>					

Fuente: elaboración propia

8.3.3 Entrevista Semi-Estructurada

El segundo instrumento que se empleó en el estudio, fue una entrevista semi-estructurada. Esta permite al entrevistador llevar una pauta o guía y conservar el orden de las preguntas. Los ítems que hicieron parte del cuestionario de la entrevista, se construyeron con la información recopilada para el instrumento anterior basada en autores como Efklides (2009 p.79) y Carver & Scheier, 1998 citado en Efklides (2006) Efklides (2011) Setton y Dawrant (2016) y Arumí (2009). En la siguiente tabla se presenta la entrevista semi-estructurada.

Tabla 10 Entrevista semi-estructurada

De acuerdo a su opinión sobre su desempeño en la toma de notas, responda las siguientes preguntas.

<i>Preguntas (ítems)</i>	
1. ¿Necesitó más tiempo para organizar las notas? Si /no	Si su respuesta es afirmativa ¿En qué aspectos, verticalidad, diagonalidad, otros?
2. ¿Demostró habilidad para organizar las notas?	Si su respuesta es afirmativa ¿Cómo notó esa habilidad?
3. ¿Le faltó más tiempo para usar <ul style="list-style-type: none"> • Conectores? • ¿Símbolos? • ¿Abreviaturas? 	

<ul style="list-style-type: none"> • ¿Otro? ¿Cuál <p style="text-align: center;">No me faltó tiempo.</p>	
<p>4. ¿Demostró habilidad para el uso de</p> <ul style="list-style-type: none"> • conectores? • ¿Símbolos? • ¿Abreviaturas? • ¿Otro? ¿Cuál? 	<p style="text-align: center;">Si su respuesta es afirmativa ¿Cómo notó que tenía la habilidad?</p>
<p>5. ¿dejó de utilizar alguno de los siguientes elementos durante la toma de notas?</p> <ul style="list-style-type: none"> • conectores? • ¿Símbolos? • ¿Abreviaturas? 	<p style="text-align: center;">Si su respuesta es afirmativa Explique Por qué</p>
<p>6. ¿utilizó con fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • conectores? • ¿Símbolos? • ¿Abreviaturas? • ¿Otro? ¿Cuál? 	
<p>7. ¿Durante la toma de notas reorganizó o modificó algunos Conectores, símbolos y abreviaturas? Si/ no</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Otro? ¿Cuál? 	<p style="text-align: center;">Si respondió afirmativamente Explique por qué</p>
<p>8. ¿Pudo determinar el nivel de exigencia de la tarea? Sí/ No Si respondió afirmativamente. Explique ¿cómo logró determinarlo?</p>	<p style="text-align: center;">Explique su respuesta.</p>

<p>9. ¿En cuánto al uso los conectores, símbolos, abreviaturas, pudo percibir el nivel de exigencia?</p> <p style="text-align: center;">Si /no</p> <p>Si su respuesta es afirmativa ¿fue fácil, difícil, otro?</p>	
--	--

Fuente: elaboración propia

Evaluación de expertos

Los instrumentos (escala tipo Likert y la entrevista semi-estructurada) fueron evaluados por dos profesionales en el ámbito educativo, y la metacognición. Después de las correcciones realizadas por los expertos, se realizaron cambios significativos a los instrumentos, que incluían una revisión teórica más exhaustiva y la reestructuración de la operacionalización.

Prueba piloto

Después de la evaluación de expertos y las respectivas correcciones, los instrumentos se sometieron a una prueba piloto realizada por tres participantes con características similares a los sujetos que realizarían la prueba. En este caso, la prueba piloto permitió realizar ajustes al instrumento, específicamente, en relación a la claridad en la redacción de las instrucciones para el desarrollo de la prueba.

8.3.4 Notas De Los Participantes

En relación al tercer instrumento que fueron las notas tomadas por los intérpretes en formación, se tuvo en cuenta el referente teórico que presenta Setton y Dwarrant (2016) que se basa en los principios que planteó Rozan para la toma de notas en 1956. En este orden de ideas, en relación con la organización de las notas se revisaron algunos de los principios que mencionan Setton y Dwarrant (2016) como son: la verticalidad (*boxes*), el uso de conectores (*links*) y la diagonalidad (*indentation*). Esta revisión se realizó con el propósito de complementar el análisis basado en la observación de las notas que los intérpretes en formación tomaron durante el ejercicio de interpretación consecutiva. A continuación se

presenta un ejemplo de cómo puede lucir la organización de las notas considerando los elementos de organización mencionados anteriormente.

Figura 3: Ejemplo de la organización de las notas.

Few years ago
US people believe
'middle class' in China

But
now
>
whole US pop !
in 15 years
will reach
800m

For companies
/sell to China
time right
momentum strong

Western advantage:
'big ticket'
e.g. cars
luxury
tech
coz
quality
reputation

Fuente: (Tomado de Setton y Dwarrant (2016 p. 155))

En cuanto a la captura de información, teniendo en cuenta los elementos mencionados por Setton y Dwarrant (2016), este estudio se enfocó en el uso de abreviaturas, símbolos y conectores (aunque estos últimos se mencionan en la organización de notas también). Así

se presentan a continuación algunos ejemplos y tipos de abreviaciones que mencionan los autores Setton y Dwarrant (2016)

Acrónimos y siglas estándar: UN, USA, BBC, VIP CEO, ATM, B2B

Abreviaciones estándar: en Química: Fe, Au. Para unidades de medida: Km, cm

Abreviaciones informales: btw (by the way) asap (as soon as possible) Ok (mostrar acuerdo)

Abreviaciones semi-estándar y abreviaciones personales: gov (government), mkt (market necessary (nec).

En cuanto, al uso de símbolos se tomó en cuenta que estos elementos son muy personales por tanto, para reconocerlos, se observó aquellos elementos no lingüísticos que los intérpretes en formación utilizaron en sus notas.

8.4 PROCEDIMIENTO

Los sujetos participaron de manera voluntaria en la prueba, previamente firmaron el consentimiento informado que se encuentra anexo en este documento. Los tres participantes cumplieron el criterio de selección, ser interpretes en formación y haber cursado interpretación consecutiva. La prueba se realizó de forma individual y de forma virtual, así los participantes se unieron a una sesión en línea (dos de ellos, a través de la plataforma google meet y el otro participante, a través de zoom). Para garantizar la rigurosidad de la prueba toda la sesión fue grabada. En la primera parte, se explicó a los participantes, que a través de un link se encontraba la prueba que iban a realizar, incluyendo el video del discurso a interpretar, se enfatizó en que debían escuchar el discurso una sola vez y que al mismo tiempo deberían tomar las notas, posteriormente, realizaron la interpretación del discurso, y procedieron a diligenciar los dos cuestionarios, empezando por la escala tipo Likert y continuando con la entrevista semi-estructurada. En relación con las notas tomadas durante el ejercicio de interpretación, los participantes tomaron fotos de estas notas y las enviaron inmediatamente después de haber diligenciado la escala y respondido la entrevista.

9 METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El análisis de los datos del presente estudio, es de tipo cualitativo, entendido desde la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2014 p. 418) cuando afirman que en el análisis de datos cualitativos “la acción principal consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura.” En este sentido, los datos obtenidos se analizaron a la luz de la teoría presentada por Efklides (2001, 2006, 2009, 2011) en relación con los sentimientos metacognitivos y los principios sobre la toma de notas que presentan Setton y Dwarrant (2016).

El presente estudio, se basó también en algunos de los propósitos centrales del análisis cualitativo que describen Hernández, Fernández y Baptista (2014 p. 418)

“... 1) explorar los datos, 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías), 3) describir las experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones...”

Así, después de examinar los datos obtenidos, se organizaron categorías que surgieron del marco teórico, posteriormente, se realizó la descripción de cada caso, para luego buscar aspectos comunes entre los participantes en relación con las manifestaciones de los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza que experimentaron en relación con la tomas de notas en IC.

En cuanto al proceso de organización de los datos, este se basa en el proceso de análisis cualitativo que presentan Hernández, Fernández y Baptista (2014), p. 423.

1. *Recolectar los datos*

En este caso, se utilizaron tres instrumentos, una escala tipo Likert, que si bien es de uso cuantitativo, en esta investigación apoyó el proceso de triangulación, y los datos que arrojó se analizaron de forma cualitativa. También se utilizó una entrevista semi-estructurada y el tercer instrumento fueron las notas tomadas por los participantes en el ejercicio de interpretación consecutiva que llevaron a cabo.

2. *Revisar todos los datos*

Durante este paso, se logró obtener un panorama general de los datos obtenidos con los tres instrumentos mencionados anteriormente.

3. *Organizar los datos e información*

Los criterios para organizar la información se basaron en el referente teórico que presenta Efklides (2001, 2006, 2009, 2011) y los aspectos de la toma de notas que presenta Setton y Dwarrant (2016) todo en el marco de los objetivos establecidos en la presente investigación.

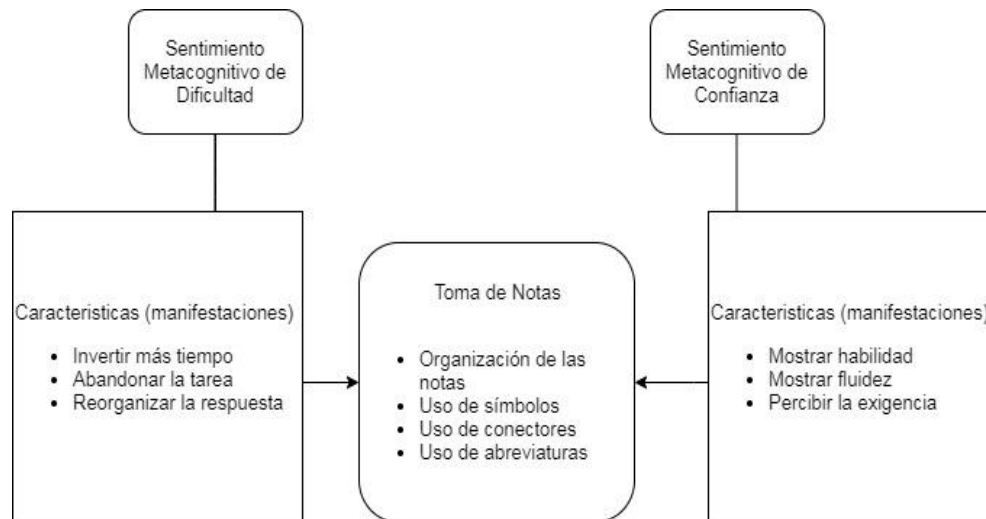
9.1 PROCESO DE ANÁLISIS DE LOS DATOS

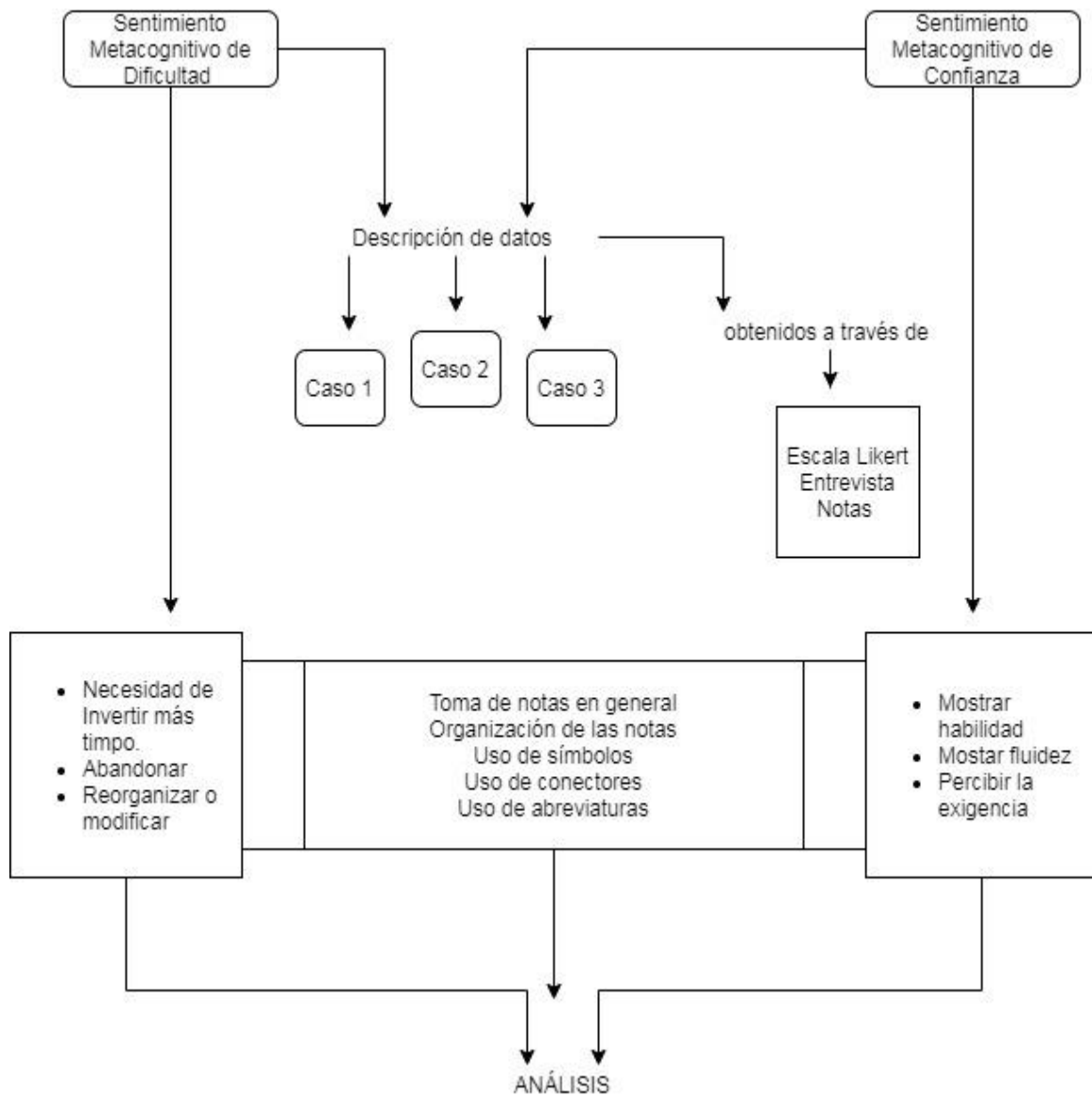
De acuerdo a Efklides (2001, 2006, 2009) el sentimiento metacognitivo de dificultad implica los siguientes comportamientos o características: Necesidad de invertir más tiempo en una tarea, abandono de la tarea, y reorganización o modificación de la respuesta. Por otro lado, el sentimiento metacognitivo de confianza, puede indicar habilidad en el desarrollo de una tarea, fluidez en el desarrollo de la misma, y percibir la exigencia de la tarea.

En este orden de ideas se plantearon las siguientes categorías, que se indagaron desde los datos obtenidos por los tres participantes, a través de una escala tipo Likert, una entrevista semi-estructurada y las notas tomadas en el ejercicio de interpretación consecutiva.

La descripción de los datos obtenidos para las distintas categorías, se realizó con cada uno de los participantes, y luego se hizo una comparación de los datos obtenidos por los tres participantes.

Figura 4: Proceso de análisis de los datos





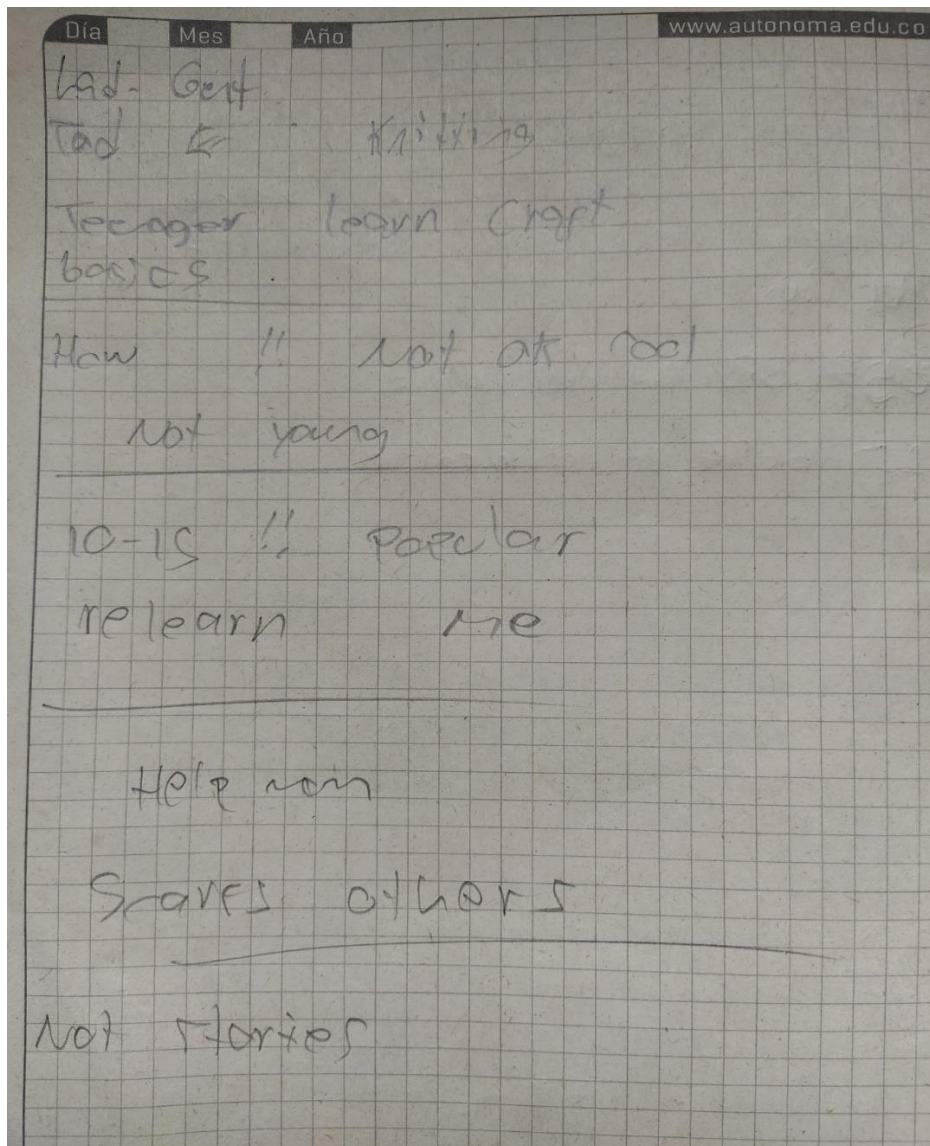
Fuente: elaboración propia

La figura 4 explica todo el proceso que se llevó cabo para llegar al análisis de datos, así, después de la organización de los datos, se separaron las características o manifestaciones correspondientes a cada sentimiento, y luego se describió cada característica o manifestación en cada caso. Posteriormente, se obtuvo la descripción de aspectos comunes para los distintos casos. Finalmente, toda esta información se canalizó en el análisis.

9.1.1 Descripción Datos Obtenidos Caso 1: Características Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad Y Confianza

A continuación, se presenta la descripción de los datos del caso 1 (de aquí en adelante C1). Inicialmente se muestra las notas tomadas por el participante C1 y luego se describen las distintas características del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza en la toma de notas de C1

Figura 5: Toma de notas caso 1 (página 1)



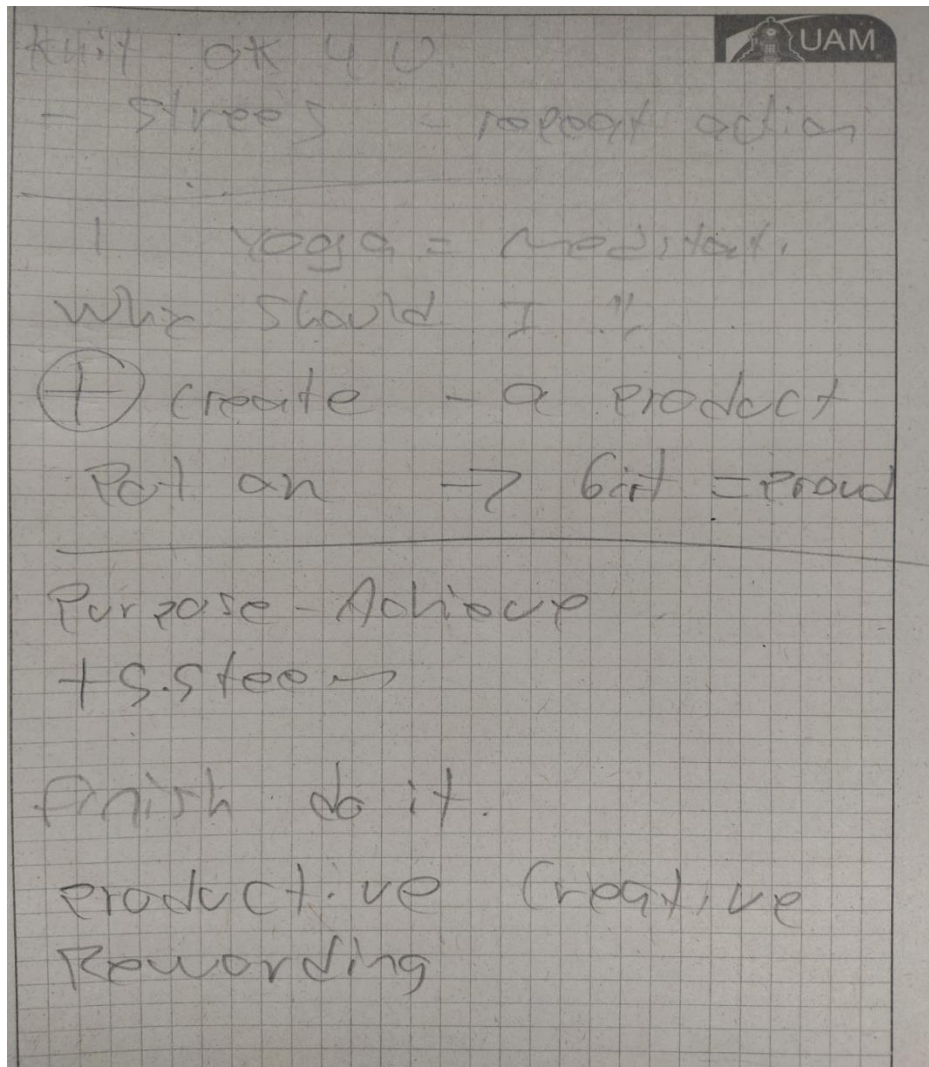
Fuente: Notas del participante 1

En la figura 5 se observa la primera página de las notas tomadas por el participante

C1. En relación con la organización de las notas, no se observa la diagonalidad, que sería evidente por la sangría al inicio del cada párrafo o grupo de notas. Se evidencia que separa ideas con líneas horizontales, pero no se observa el uso de conectores.

Es posible observar también que el participante hace uso principalmente de palabras completas, y escaso uso de símbolos (*signos de admiración, una flecha*) y abreviaturas (*lad, gent*). Tampoco es posible notar, modificaciones o correcciones de palabras, símbolos, abreviaturas etc.

Figura 6: Toma de notas caso 1 (página 2)



Fuente: Notas del participante 1

En la figura 6 se observa la segunda y última página de las notas tomadas por el participante C1. En la organización de las notas, tampoco es posible observar la diagonalidad, Se evidencia que continua separando las ideas con líneas horizontales, tampoco se observa el uso de conectores.

De igual manera el participante continúa utilizando principalmente de palabras completas. Escasamente utiliza algunos símbolos (*flecha, signo más +, guión -*) y abreviaturas (*meditate*). Tampoco es posible notar, modificaciones o correcciones de palabras, símbolos, abreviaturas u otros.

Tabla 11 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en el C1: Necesidad de invertir más tiempo.

<i>PARTICIPANTE C1</i>	
<i>Invertir más tiempo</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo con la afirmación: <i>Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical)</i>, no obstante, en la pregunta semi-estructurada respondió afirmativamente, a la pregunta: <i>¿Necesitó más tiempo para organizar las notas?</i> Añadiendo, que necesitó más tiempo en el aspecto de diagonalidad.</p> <p>En las notas tomadas, se puede evidenciar que efectivamente, hace falta organizar las notas de forma diagonal, pues se observa en las notas</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>En la afirmación: <i>Me faltó tiempo para usar símbolos</i>, el participante, manifestó estar de acuerdo.</p> <p>Esto se pudo confirmar en la entrevista semi-estructurada, al destacar los símbolos como uno de los dos aspectos en los cuales le faltó tiempo.</p> <p>En las notas se puede evidenciar que existe escasez de símbolos, ya que primordialmente, el participante hace uso de palabras completas y en algunos casos de abreviaciones.</p>

<p>que no hay sangrías, que permitan evidenciar la diagonalidad.</p>	
<p>c) Uso de conectores</p> <p>A la afirmación “le faltó tiempo para conectar ideas”, el participante respondió que estaba en desacuerdo. Este ítem, es menos perceptible en las notas tomadas por participante. Aunque se observa que separa las ideas con líneas horizontales, no se observa el uso de conectores, que pudiera indicar la facilidad para conectar ideas y así confirmar su respuesta.</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante, indicó que estaba en desacuerdo, en relación a la afirmación: <i>“Le faltó tiempo para usar abreviaturas”</i> Esta postura, se confirmó en la entrevista, específicamente en la pregunta: <i>¿Le faltó más tiempo para usar, símbolos, conectores, abreviaturas, otro?</i> El participante respondió <i>símbolos y conectores</i>, es decir una opción diferente a las abreviaturas.</p> <p>En relación con las notas, se puede observar que el participante, hace uso de abreviaturas, aunque el uso es bastante menor, en comparación con la anotación de palabras completas.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 12 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad C1: Abandonar la tarea.

<i>PARTICIPANTE Caso 1</i>	
<i>Abandonar la tarea</i>	
<p>a) La toma de notas en general</p> <p>El participante, manifestó estar de acuerdo frente a la afirmación: <i>“Dejé de tomar notas”</i></p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó, estar totalmente de acuerdo con la afirmación: <i>“Dejé de usar símbolos.”</i> Esto se pudo corroborar en la entrevista, con la pregunta</p>

<p>Se puede evidenciar que en las notas tomadas por el participante, hay momentos del discurso que no se evidencian en las notas. Esto puede confirmar que el estudio abandonó por lapsos de tiempo la toma de notas.</p>	<p><i>¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas?</i></p> <p>El participante respondió “<i>No utilicé símbolos lo cual repercutió en prácticamente solo utilizar abreviaturas.</i>”</p> <p>En cuanto a las notas tomadas, se puede observar que el participante, escasamente uso un par de símbolos. (El signo más y una flecha.)</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>El participante, dijo estar de acuerdo, frente a la afirmación “<i>dejé de usar conectores</i>”</p> <p>Esta afirmación se puede apoyar con las notas tomadas por el participante, pues no se observa el uso de algún conector.</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo, frente a la afirmación “<i>abandoné el uso de abreviaturas</i>”</p> <p>Esto se pudo reafirmar en la pregunta <i>¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas, otro?</i> El participante manifestó “<i>No utilicé símbolos lo cual repercutió en prácticamente solo utilizar abreviaturas.</i>” Esto indica que el participante asume haber utilizado abreviaturas. No obstante en las notas tomadas por el participante, se observa escasez de abreviaturas y principalmente utiliza palabras completas.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 13 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C1: Reorganizar o modificar la respuesta.

<i>PARTICIPANTE Caso 1</i>
<i>Reorganizar o modificar la respuesta</i>
<p>A las afirmaciones: “Reorganicé los conectores” “Rectifiqué algunos símbolos. “Modifiqué algunas abreviaturas”, el participante manifestó, estar en desacuerdo. Igualmente, su respuesta fue negativa en la entrevista. En cuanto a las notas, no se percibe alguna enmienda, raya o elemento que permita evidenciar que rectificó o reorganizó algún conector, símbolo o abreviatura.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 14 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C1: Mostrar habilidad

<i>PARTICIPANTE Caso 1</i>	
<i>Mostrar habilidad</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>A la pregunta demostró habilidad para organizar las notas, el participante respondió: “<i>Sí. Porque considero que pude reproducir el mensaje con la ayuda de estas.</i>”</p> <p>De acuerdo a las notas, se observa que al comienzo separaba con líneas horizontales, párrafos más cortos, en la siguiente página se observa que esas líneas que separan las ideas o grupos de ideas, se amplían.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó estar totalmente en desacuerdo, en cuanto a la afirmación “<i>Demostre habilidad para usar símbolos.</i>”</p> <p>Es posible reafirmar la percepción del participante, puesto que las notas evidencian una notable escasez de símbolos.</p>
<p>c) Uso de conectores</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p>

<p>El participante dijo estar en desacuerdo frente a la afirmación <i>“Demostré habilidad para usar conectores.”</i></p> <p>Por las notas del participante, se puede reforzar la percepción anterior, puesto que no se evidencia el uso de algún conector.</p>	<p>El participante manifestó estar de acuerdo en cuanto a la afirmación <i>“Demostré habilidad para abreviar palabras”</i></p> <p>Lo confirmó al responder <i>“abreviaturas”</i> a la pregunta <i>¿Demostró habilidad para el uso de: conectores, símbolos, abreviaturas, otro?</i></p> <p>En las notas, se evidencia el uso de pocas abreviaturas, en comparación al uso de palabras completas.</p>
--	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 15 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C1: Mostrar fluidez.

<i>PARTICIPANTE Caso 1</i>
<i>Mostrar fluidez</i>
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El estudiante manifestó estar de acuerdo frente a la afirmación <i>“Organicé las notas de forma fluida.”</i></p> <p>En las notas se puede evidenciar, que el participante uso líneas para separar ideas. Desafortunadamente, a partir de las notas tomadas, es difícil inferir si hubo fluidez en la anotación.</p>
<p>b) Uso de conectores ideas</p>

En cuanto a tener fluidez en el uso de conectores, el participante indicó, estar indeciso. En las notas, se puede evidenciar que el participante, no utilizó conectores, lo que pudiera indicar que no hubo fluidez en el uso de estos.

c) Uso de abreviaturas

A la afirmación : *“Abrevié palabras con fluidez”* el participante manifestó estar de acuerdo”

Esto lo reafirmó, al marcar, abreviaturas, para la pregunta *¿Utilicé con fluidez: conectores, símbolos, abreviaturas, otros?*

En la toma de notas se evidencia, que el participante, utilizó pocas abreviaturas, y en su mayoría anotó palabras completas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 16 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C1: Percibir la exigencia

<i>PARTICIPANTE Caso 1</i>	
<i>Percibir la exigencia</i>	
<p>a) Toma de notas</p> <p>En la afirmación: <i>“La toma de notas en general me resultó exigente”</i> El participante manifestó estar indeciso.</p> <p>No obstante, a la pregunta <i>¿Pudo determinar el nivel de exigencia del ejercicio de toma de notas?</i> Respondió afirmativamente y añadió: <i>“Creo que el nivel de exigencia en este ejercicio de toma de notas no fue tan alto porque el tema era conocido y su vocabulario y referencias no me son desconocidos o difíciles.”</i></p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>Al enunciado <i>“Percibí que el uso de símbolos fue exigente”</i> El participante manifestó estar totalmente de acuerdo.</p> <p>Aunque no corroboró el nivel de exigencia, que le demandó.</p>
<p>c) Uso de conectores</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p>

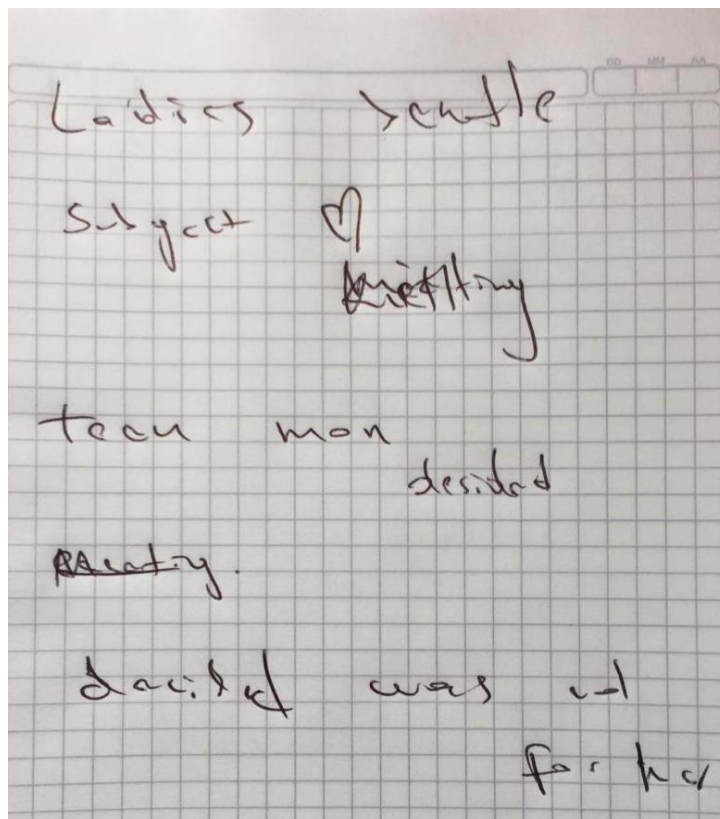
<p>Al enunciado “Reconocí que el uso de los conectores fue exigente.” El participante manifestó estar en desacuerdo”</p> <p>Por ende tampoco manifestó haber determinado el nivel de exigencia del uso de conectores.</p>	<p>En la afirmación “Puedo reconocer que el uso de abreviaturas fue demandante” el participante manifestó estar de acuerdo.</p> <p>Aunque no corroboró el nivel de exigencia, que le demandó.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

9.1.2 Descripción Datos Obtenidos Caso 2: Características Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad Y Confianza

A continuación se presenta la descripción de los datos del caso 2 (de aquí en adelante C2). Inicialmente se muestra las notas tomadas por el participante C2 y luego se describen las distintas características del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza en la toma de notas de C2.

Figura 7: Toma de notas caso 2 (página 1)



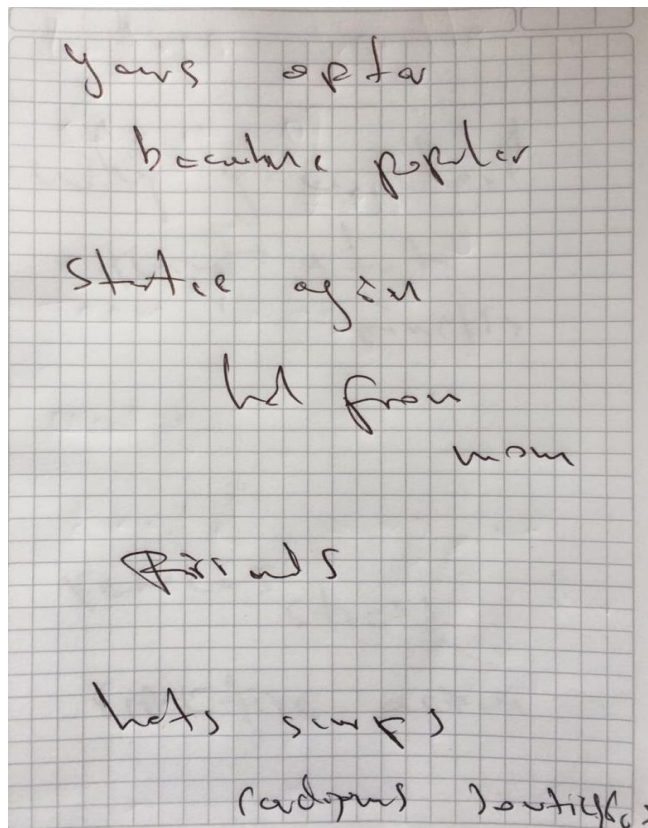
Fuente: notas del participante 2

La figura 7 muestra la página 1 de las notas tomadas por el participante C2. En relación a la organización de las notas se observa que ubica las notas principalmente de forma vertical.

Dentro de lo que se puede observar, se evidencia principalmente el uso de palabras completas, se evidencia una abreviatura (*mon*). Es notable la escasez de símbolos (*un corazón*), y no se observa el uso de algún conector.

Se observa que sobrepone una palabra sobre otra, es posible que haya decidido rectificar una anotación, también se evidencia, que subraya una palabra.

Figura 8: Toma de notas caso 2 (página 2)



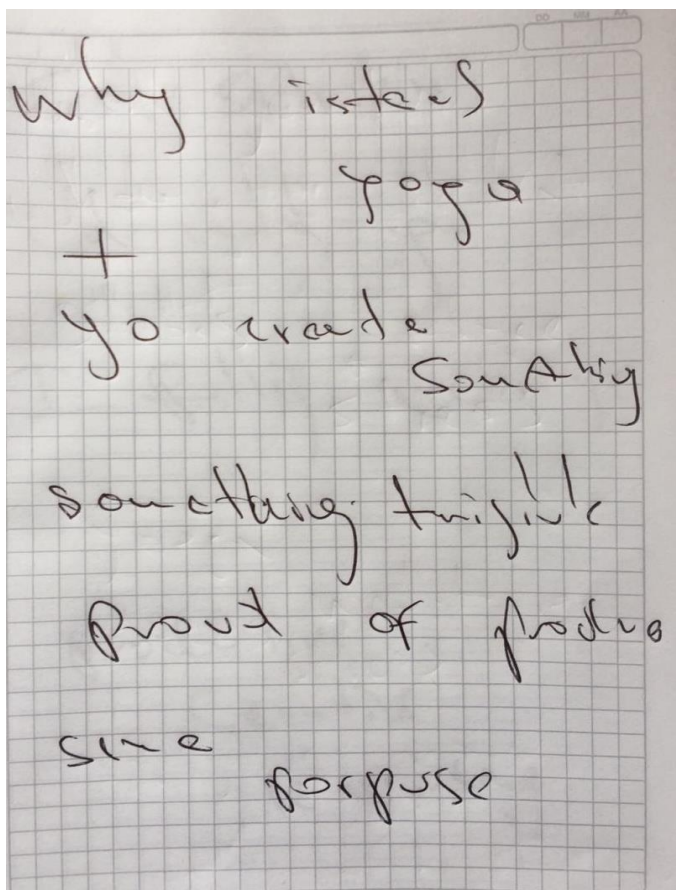
Fuente: notas del participante 2

La figura 8 muestra la segunda página de las notas tomadas por el participante C2. En relación a la organización de las notas se observa que ubica las notas de forma vertical y

empieza a organizarlas de forma diagonal, este último principio de la toma de notas estándar es evidente, porque el participante deja sangría.

En las notas del participante C2, teniendo en cuenta el discurso, se alcanza a observar que C2, utiliza palabras completas, y en algunos casos se observa lo que parecen ser abreviaturas. Es notable la ausencia de símbolos.

Figura 9: Toma de notas caso 2 (página 5)

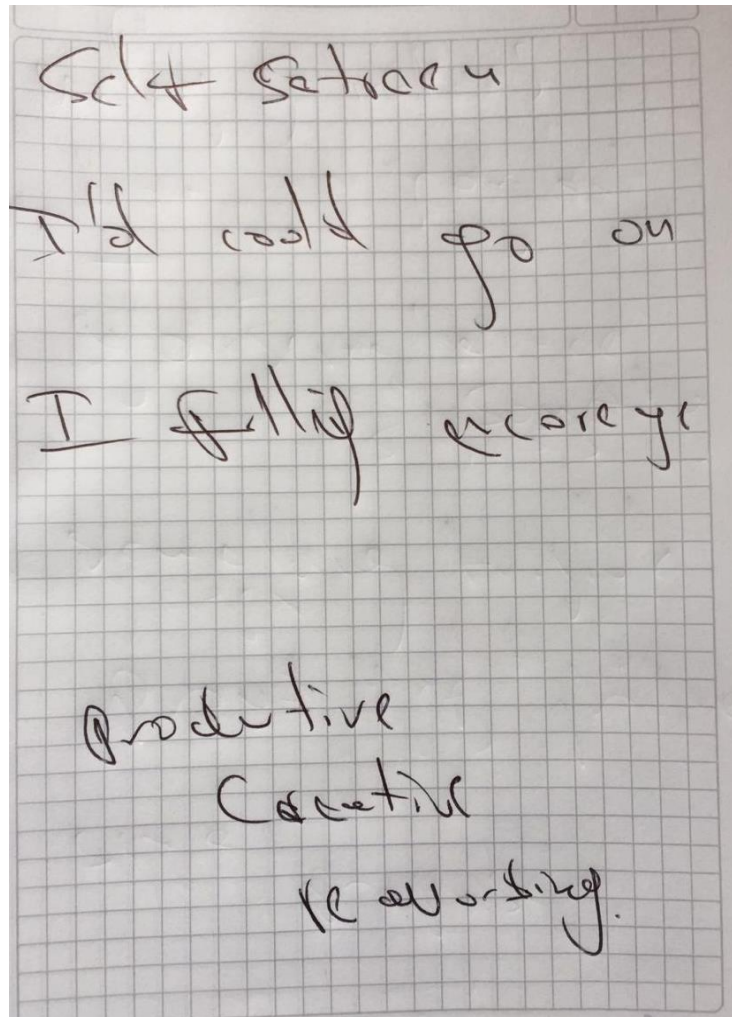


Fuente: notas del participante 2

La figura 9 muestra la quinta página de las notas tomadas por el participante C2. Se observa que la organización de las notas de forma diagonal no es tan evidente o se pierde.

Si bien se observa el uso de algunas abreviaturas es más notable el uso de palabras completas. Dentro de lo que se puede observar, no se evidencia el uso de algún conector.

Figura 10: Toma de notas caso 2 (página 6)



Fuente: notas del participante 2

La figura 10 muestra la última página de las notas tomadas por el participante C2. En relación a la organización de las notas se observa que retoma la diagonalidad casi al final de las notas. En las notas del participante C2, se evidencia el uso de palabras completas, y al parecer una abreviatura. Es notable la ausencia de símbolos, y de conectores.

Tabla 17 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en el C2: Invertir más tiempo.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>	
<i>Invertir más tiempo</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo con la afirmación: <i>Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical),</i></p> <p>En la pregunta semi-estructurada: <i>¿Necesitó más tiempo para organizar las notas?</i> Respondió de forma negativa, confirmando su respuesta previa.</p> <p>En las notas tomadas por el participante, se puede evidenciar que es utiliza bastante espacio en cada página, ya que ubica pocas notas en cada página. Se nota que ubica las notas de forma vertical, y algunas notas, las ubica de forma diagonal.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>Con respecto a la afirmación: <i>Me faltó tiempo para usar símbolos,</i> el participante, manifestó estar de acuerdo.</p> <p>Esto se pudo reafirmar en la entrevista semi-estructurada, al destacar que los símbolos fueron los elementos para los cuales le faltó tiempo.</p> <p>En las notas se puede, evidenciar un número bastante reducido de símbolos, principalmente se evidencia que el participante hace uso principalmente de palabras completas, pocas abreviaciones y rara vez utiliza un símbolo.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>A la afirmación <i>“Le faltó tiempo para conectar ideas”,</i> el participante respondió que estaba en desacuerdo.</p> <p>Este ítem, es menos perceptible en las notas tomadas por el participante. Sin embargo se observa</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante indicó que estaba de acuerdo, en relación a la afirmación: <i>“Le faltó tiempo para usar abreviaturas”</i> En la entrevista, su percepción no fue validada ante la pregunta <i>¿le faltó más tiempo para</i></p>

<p>que aunque manifiesta, no necesitar más tiempo para conectar ideas, en las notas hay ausencia de conectores, que pudieran ayudar en la conexión de ideas.</p>	<p><i>usar, símbolos, conectores, abreviaturas, otro?</i></p> <p>En las notas, se refuerza su apreciación pues se observa que el participante, hace uso de pocas abreviaturas, y generalmente anota palabras completas.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

Tabla 18 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C2: Abandonar la tarea.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>	
<i>Abandonar la tarea</i>	
<p>a) La toma de notas en general</p> <p>El participante, manifestó estar en desacuerdo frente a la afirmación: <i>“Dejé de tomar notas”</i></p> <p>Se puede evidenciar que el participante toma notas de forma continua, y presenta una lista considerable de notas, desde el inicio hasta el final, lo que puede indicar que el participante nunca abandonó la toma de nota durante el ejercicio.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó, estar totalmente de acuerdo con la afirmación: <i>“Dejé de usar símbolos.”</i></p> <p>Esto se pudo corroborar en la entrevista, con la pregunta <i>¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas?</i></p> <p>En la entrevista, el participante contestó afirmativamente a dicha pregunta y añadió <i>“Estoy acostumbrado a usar palabras y notas cortas para el propósito de la interpretación.”</i></p> <p>En cuanto a las notas tomadas, se puede observar que el participante, al inicio</p>

	<p>de la toma de notas alcanzó a utilizar un símbolo (un corazón), luego se evidencia que desiste de seguir usando símbolos y opta por algunas abreviaciones y principalmente palabras completas.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>El participante dijo estar en desacuerdo frente a la afirmación “dejé de usar conectores”</p> <p>Aunque en sus notas, dentro de lo que se puede observar, escasamente, se evidencia un solo conector (after).</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante manifestó estar totalmente de acuerdo, frente a la afirmación “<i>abandoné el uso de abreviaturas</i>”</p> <p>Igualmente se complementa con su respuesta afirmativa a la pregunta <i>¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas? Además añadió “Estoy acostumbrado a usar palabras y notas cortas para el propósito de la interpretación.”</i></p> <p>En la toma de notas, se evidenció escaso uso de abreviaturas.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 19 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C2: Reorganizar o modificar la respuesta.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>	
<i>Reorganizar o modificar la respuesta</i>	
<p>En las afirmaciones: “Reorganicé los conectores” “Rectifiqué algunos símbolos. “Modifiqué algunas abreviaturas”, el participante manifestó, estar en desacuerdo. Igualmente, su respuesta fue negativa en la entrevista.</p>	
<p>No obstante, en cuanto a las notas, se percibe dos enmendaduras o tachones, una de estas parece evidenciar que el participante intentó anotar algo encima de otra palabra, lo que pudiera indicar que necesitó hacer una modificación.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 20 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Mostrar habilidad.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>	
<i>Mostrar habilidad</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>En la pregunta demostró habilidad para organizar las notas, el participante respondió: “<i>Sí. Al ejecutar la interpretación pude retomar las ideas e interpretar mis notas.</i>”</p> <p>Se puede observar que distribuye pocas palabras en cada página, se evidencia que organiza las notas de forma vertical y algunas de forma diagonal.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo, en cuanto a la afirmación “<i>Demostre habilidad para usar símbolos.</i>”</p> <p>Las notas pueden reforzar la percepción del participante, puesto que éstas evidencian escasez de símbolos.</p>

<p>c) Uso de conectores</p> <p>El participante dijo estar en desacuerdo frente a la afirmación <i>“Demostré habilidad para usar conectores.”</i></p> <p>Las notas del participante, pueden confirmar la respuesta anterior puesto que se evidencia escasez de conectores.</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo en cuanto a la afirmación <i>“Demostré habilidad para abreviar palabras”</i></p> <p>Las notas pueden consolidar la respuesta anterior, pues, se evidencia escaso uso de abreviaturas.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

Tabla 21 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Mostrar fluidez.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>
<i>Mostrar fluidez</i>
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El estudiante manifestó estar de acuerdo frente a la afirmación <i>“Organicé las notas de forma fluida.”</i></p> <p>En las notas se puede evidenciar, que el participante realizó una distribución holgada de las notas en cada página, aplicó la verticalidad y diagonalidad. No obstante, a partir de las notas tomadas, es difícil inferir si hubo fluidez en la anotación.</p>
<p>b) Uso de conectores</p> <p>En cuanto al enunciado <i>“Conecté ideas de forma fluida”</i>, el participante indicó, estar de acuerdo.</p> <p>En las notas, se evidencia que el participante utilizó muy escasamente conectores, lo que pudiera indicar que no hubo fluidez en el uso de estos.</p>
<p>c) Uso de abreviaturas</p> <p>A la afirmación : <i>“Abrevié palabras con fluidez”</i> el participante manifestó estar en desacuerdo”</p>

Esto lo reafirmó, al contestar que utilizaba palabras y notas cortas, para la pregunta *¿Utilicé con fluidez: conectores, símbolos, abreviaturas, otros?*

En la toma de notas se evidencia, que el participante utilizó escasamente abreviaturas, y principalmente anotó palabras completas.

Fuente: elaboración propia

Tabla 22 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C2: Percibir la exigencia de la tarea.

<i>PARTICIPANTE Caso 2</i>	
<i>Percibir la exigencia</i>	
<p>a) Toma de notas</p> <p>En la afirmación: <i>“La toma de notas en general me resultó exigente”</i> el participante manifestó estar totalmente de acuerdo.</p> <p>A la pregunta <i>¿Pudo determinar el nivel de exigencia del ejercicio de toma de notas?</i> El participante respondió afirmativamente y añadió: <i>“Principiante.”</i></p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>Al enunciado <i>“Percibí que el uso de símbolos fue exigente”</i> El participante manifestó estar totalmente de acuerdo”,</p> <p>Aunque no corroboró el nivel de exigencia, que le demandó.</p> <p>Esto se puede evidenciar en las notas puesto que escasamente utilizó un par de símbolos.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>En el enunciado <i>“Reconocí que el uso de los conectores fue exigente.”</i> El participante manifestó estar de acuerdo”</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>En la afirmación <i>“Puedo reconocer que el uso de abreviaturas fue demandante”</i> el participante manifestó estar totalmente de acuerdo.</p>

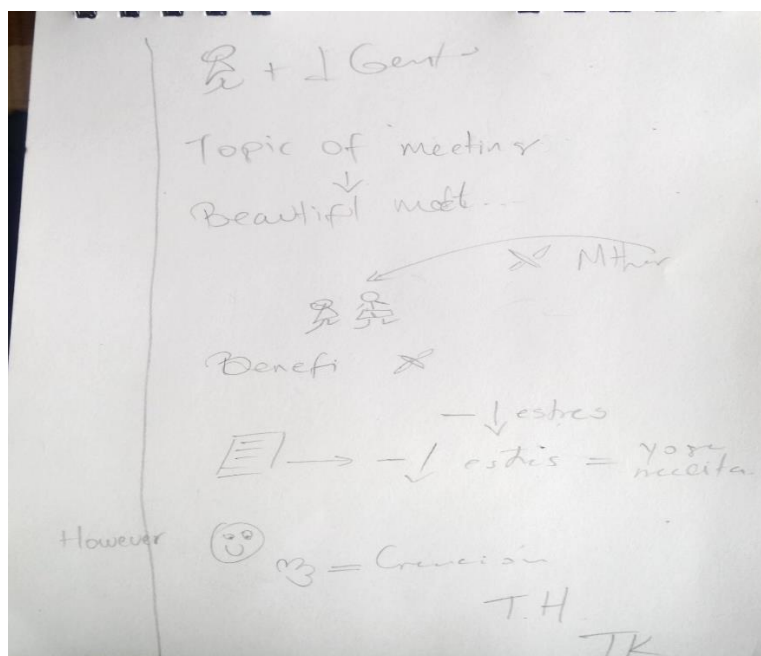
<p>Pese afirmar que pudo percibir la exigencia, no logró determinar el nivel de exigencia del uso de conectores.</p> <p>La escasez de conectores en sus notas, pudiera evidenciar, que efectivamente le resultó exigente su uso.</p>	<p>Aunque no corroboró el nivel de exigencia, que le demandó.</p> <p>Se evidencia en las notas que hubo poco uso de abreviaturas.</p>
--	---

Fuente: elaboración propia

9.1.3 Descripción datos obtenidos caso 3: Características del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza

A continuación se presenta la descripción de los datos del caso 3 (de aquí en adelante C3). Inicialmente se muestra las notas tomadas por el participante C3 y luego se describen las distintas características del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza en la toma de notas de C3

Figura 11: Toma de notas caso 3



Fuente: notas del participante 3

La figura 11 muestra las notas tomadas por el participante C3. En sus notas es posible ver que el participante distribuye las notas en toda la página, y traza una línea que posiblemente señala la sección de conectores, es decir que el participante procura dar una organización a las notas, al final procura organizar algunas notas de forma diagonal, pero generalmente no aplica el principio de diagonalidad de la toma de notas estándar.

Por otro lado, se observa que el participante hace uso de varios símbolos, en comparación con las demás notas tomadas por este participante. Se evidencia que utiliza algunas abreviaciones, palabras completas en la lengua base y algunas palabras en la lengua meta. Se observa escasez de conectores.

Tabla 23 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Invertir más tiempo.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>	
<i>Invertir más tiempo</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El participante manifestó estar totalmente de acuerdo con la afirmación: <i>Me faltó tiempo para organizar las notas (de forma diagonal y/o vertical)</i>,</p> <p>En la pregunta semi-estructurada: <i>¿Necesitó más tiempo para organizar las notas?</i> Respondió de forma afirmativa, confirmando su respuesta previa. Añadió que necesitó más tiempo para organizar las notas de forma diagonal.</p> <p>En las notas tomadas por el participante, se puede evidenciar que distribuye las notas en toda la página, y separa con una línea, la sección de</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>Con respecto a la afirmación: <i>Me faltó tiempo para usar símbolos</i>, el participante, manifestó estar totalmente de acuerdo.</p> <p>Esto se pudo reforzar en la entrevista semi-estructurada, al destacar que los símbolos fueron uno de los elementos para los cuales le hizo falta tiempo.</p> <p>Sin embargo, en las notas se puede evidenciar que el participante hace uso de varios símbolos, en relación a las demás notas que apuntó en la libreta.</p>

<p>conectores, se observa que mantiene un orden, y se confirma que las notas generalmente no están organizadas en forma diagonal, excepto al final, se alcanza a observar, algunas notas organizadas de forma diagonal.</p>	
<p>c) Uso de conectores</p> <p>A la afirmación “<i>Le faltó tiempo para conectar ideas</i>”, el participante respondió que estaba totalmente de acuerdo.</p> <p>Cuando responde a la pregunta: <i>¿le faltó más tiempo para usar, símbolos, conectores, abreviaturas, otro?</i> Confirma lo anterior, pues su respuesta es “<i>Conectores y símbolos</i>”</p> <p>En las notas tomadas por el participante, se percibe que realiza una separación con una línea vertical, para ubicar conectores, no obstante, solamente ubica uno de ellos en ese espacio.</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante indicó que estaba totalmente de acuerdo, en relación a la afirmación: “<i>Le faltó tiempo para usar abreviaturas</i>” En la entrevista, su percepción no fue validada ante la pregunta <i>¿le faltó más tiempo para usar, símbolos, conectores, abreviaturas, otro?</i></p> <p>No obstante, en relación con las notas tomadas por el participante, se puede observar que hace uso de algunas abreviaturas, aunque predomina el uso de símbolos y la anotación de palabras completas.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 24 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Abandonar la tarea.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>	
<i>Abandonar la tarea</i>	
<p>a) La toma de notas en general</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó, estar de acuerdo con la afirmación: “<i>Dejé de usar</i></p>

<p>El participante manifestó estar de acuerdo frente a la afirmación: <i>“Dejé de tomar notas”</i></p> <p>En las notas, se puede inferir que el participante, dejó de anotar, en varios lapsos del discurso, puesto que sus notas son reducidas en relación con el discurso que dura casi tres minutos.</p>	<p><i>símbolos.”</i> Esto se pudo corroborar en la entrevista, con la pregunta <i>¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas?</i> A la cual respondió afirmativamente y añadió que dejó de utilizar símbolos:</p> <p><i>“por temor a olvidar la palabra a la hora de interpretar”</i></p> <p>En cuanto a las notas tomadas, se puede observar que al inicio el participante utiliza un poco más los símbolos, y al final estos se reducen a dos símbolos únicamente.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>El participante, dijo estar de acuerdo, frente a la afirmación <i>“dejé de usar conectores”</i></p> <p>En las notas, se observa que el participante traza una línea vertical para anotar los conectores, no obstante, se evidencia que escasamente apunta un solo conector (however). Lo que pudiera indicar que dejó de anotar otros conectores.</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante manifestó estar en desacuerdo, frente a la afirmación <i>“abandoné el uso de abreviaturas”</i></p> <p>En las notas, se evidenció el uso de abreviaturas, aunque fue menor, con respecto al uso de símbolos y palabras completas.</p>

Fuente: elaboración propia

Tabla 25 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de dificultad en C3: Reorganizar o modificar la respuesta.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>	
<i>Reorganizar o modificar la respuesta</i>	
<p>A las afirmaciones: “Reorganicé los conectores” “Rectifiqué algunos símbolos. “Modifiqué algunas abreviaturas”, el participante manifestó, estar en desacuerdo. Igualmente, su respuesta fue negativa en la entrevista.</p> <p>En las notas, no se evidencia con claridad si hay alguna corrección, modificación o reorganización de las notas, palabras, abreviaturas.</p>	

Fuente: elaboración propia

Tabla 26 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en C3: Mostrar habilidad.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>	
<i>Mostrar habilidad</i>	
<p>a) La organización de las notas</p> <p>A la pregunta <i>¿demostró habilidad para organizar las notas?</i> el participante respondió de forma negativa.</p> <p>En las notas se observa que organizó una sección para los conectores, pero no se evidencia una organización en relación a la verticalidad y diagonalidad.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>El participante manifestó estar indeciso, en cuanto a la afirmación <i>“Demostré habilidad para usar símbolos.”</i></p> <p>En las notas se evidencia, que el participante si hizo uso de varios símbolos, no obstante, esto no indicaría que el participante tenga habilidad en su uso.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>El participante dijo estar en desacuerdo frente a la afirmación</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>El participante manifestó estar indeciso en cuanto a la afirmación</p>

<p><i>“Demostré habilidad para usar conectores.”</i></p> <p>Las notas del participante, pueden confirmar la respuesta anterior puesto que si bien organiza las notas para los conectores, tan solo se evidencia el uso de un solo conector.</p>	<p><i>“Demostré habilidad para abreviar palabras”</i></p> <p>No obstante, en la afirmación <i>Demostró habilidad para el uso de: abreviaturas, símbolos, conectores, ninguno</i>, el participante seleccionó “abreviaturas”</p> <p>Las notas muestran que hace uso de algunas abreviaturas, pero se destaca más el uso de símbolos y palabras completas.</p>
---	--

Fuente: elaboración propia

Tabla 27 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C3: Mostrar fluidez.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>
<i>Mostrar fluidez</i>
<p>a) La organización de las notas</p> <p>El estudiante manifestó estar en desacuerdo frente a la afirmación <i>“Organicé las notas de forma fluida.”</i></p> <p>En las notas se puede evidenciar, que el participante distribuye las notas por toda la página salvo el espacio para los conectores.</p>
<p>b) Uso de conectores</p> <p>En cuanto al enunciado <i>“Conecté ideas de forma fluida”</i>, el participante indicó, estar en desacuerdo.</p> <p>En las notas, se evidencia que el participante, rara vez uso conectores, lo que pudiera indicar que no hubo fluidez en el uso de estos. De esta forma reafirmando su respuesta.</p>
<p>c) Uso de abreviaturas</p>

A la afirmación: *“Abrevié palabras con fluidez”* el participante manifestó estar indeciso.

No obstante en el enunciado: *Utilicé con fluidez: conectores, símbolos, abreviaturas, otros.* El participante seleccionó la opción: abreviaturas.

En la toma de notas se evidencia, que el participante, si utilizó algunas abreviaturas, aunque en su mayoría anotó palabras completas y símbolos.

Fuente: elaboración propia

Tabla 28 Descripción de los datos relacionados al sentimiento metacognitivo de confianza en el C3: Percibir la exigencia.

<i>PARTICIPANTE Caso 3</i>	
<i>Percibir la exigencia</i>	
<p>a) Toma de notas</p> <p>En la afirmación: <i>“La toma de notas en general me resultó exigente”</i> El participante manifestó estar de acuerdo.</p> <p>La exigencia, que implicó la toma de notas se puede evidenciar en que las notas que tomó pudieron ser insuficientes, en comparación con el discurso a interpretar.</p>	<p>b) Uso de símbolos</p> <p>En el enunciado <i>“Percibí que el uso de símbolos fue exigente”</i> El participante manifestó estar indeciso”</p> <p>De igual manera, no corroboró el nivel de exigencia, que le demandó.</p> <p>En las notas se evidencia el uso de símbolos en varias oportunidades.</p>
<p>c) Uso de conectores</p> <p>En el enunciado <i>“Reconocí que el uso de los conectores fue exigente.”</i> El participante manifestó estar en desacuerdo”</p>	<p>d) Uso de abreviaturas</p> <p>A la afirmación <i>“Puedo reconocer que el uso de abreviaturas fue demandante”</i> el participante manifestó estar indeciso.</p>

<p>No obstante no logró determinar el nivel de exigencia del uso de conectores.</p> <p>La escasez de conectores en sus notas, pudiera evidenciar, que le resultó exigente su uso.</p>	<p>De igual manera tampoco logró determinar el nivel de exigencia, que le demandó.</p> <p>Se evidencia en las notas que usó algunas abreviaturas.</p>
---	---

Fuente: elaboración propia

9.2 DESCRIPCIÓN DE DATOS: ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS

9.2.1 Datos Relacionados Al Sentimiento Metacognitivo De Dificultad

Invertir más tiempo en la organización de las notas, el uso de conectores, el uso de símbolos y abreviaturas.

En relación a la necesidad de invertir más tiempo en la organización de las notas, dos participantes (C1 y C2) manifestaron que no les faltó más tiempo en ese aspecto. No obstante el participante C1 manifestó en la entrevista que si necesitó más tiempo, específicamente, en el aspecto de diagonalidad. El participante C3 indicó también que le faltó tiempo para organizar las notas de forma diagonal. Las notas tomadas por los participantes (C1 y C3) evidencian que las notas en general no están organizadas diagonalmente. En las notas del participante C3, se evidencia que las notas están organizadas de forma vertical, y en pocas ocasiones de forma diagonal.

En cuanto al uso de símbolos, los tres participantes manifestaron estar de acuerdo en que les faltó tiempo para usar estos elementos. De igual manera, en la entrevista semi-estructurada, los participantes reafirmaron que necesitaron más tiempo para usar símbolos. En las notas de dos de los participantes (C1 y C2), se notó la escasez de símbolos, y notable uso de palabras completas.

Dos participantes (C1 y C2), manifestaron que no les faltó tiempo para conectar ideas, aunque sus notas evidenciaban la ausencia de conectores.

Dos participantes manifestaron (C2 y C3) que les faltó tiempo para usar abreviaturas, esto se refuerza, al observar en las notas, que el participante C2, escasamente utiliza

abreviaturas, igualmente sucede con el participante C1 (aunque manifestó no faltarle tiempo para usar abreviaturas), el participante C3, utiliza algunas abreviaturas, pero en menor proporción con respecto a otros elementos

Abandonar la toma de notas en general, el uso de símbolos, conectores, abreviaturas

Dos de los participantes (C1 y C3), manifestaron que dejaron de tomar notas, las notas de estos participantes, son notablemente más reducidas (2 hojas y 1 hoja respectivamente) en comparación con el participante que manifestó que no dejó de tomar notas (6 páginas de notas) para un discurso de alrededor de tres minutos.

Los tres participantes indicaron que dejaron de usar símbolos, lo corroboraron en la entrevista, y en las notas de dos de los participantes (C1 y C2) se evidenció que al comienzo utilizaron escasamente algún símbolo, y luego utilizaron algunas abreviaturas y principalmente palabras completas.

Dos de los participantes (C1 y C3) manifestaron que dejaron de utilizar conectores, dentro de lo que se puede observar en sus notas, el participante C1 no utiliza ningún conector, el participante C3, utiliza un conector (*however*), y aunque el participante C2, no indicó haber dejado de utilizar conectores, sus notas indican escasez de estos elementos.

En relación a dejar de usar abreviaturas, dos de los participantes (C1 y C3) indicaron que no dejaron de usar abreviaturas, sin embargo en las notas tomadas por el participante C1, se observa escasez de abreviaturas y principalmente la utilización de palabras completas. El participante C3, hace uso de abreviaturas, aunque en menor proporción, con respecto al uso de símbolos y palabras completas.

Reorganizar o modificar los conectores, símbolos y abreviaturas

Los tres participantes manifestaron que no reorganizaron o modificaron conectores, símbolos y/ o abreviaturas. No obstante, en las notas del participante 2, se observa dos enmendaduras o tachones, una de estas parece indicar que el participante intentó anotar algo encima de otra palabra, lo que pudiera ser una modificación.

9.2.2 Datos Relacionados Al Sentimiento Metacognitivo De Confianza

Mostrar habilidad en la organización de las notas, el uso de símbolos, conectores, abreviaturas

Dos participantes (C1 y C2) respondieron que sí mostraron habilidad en la organización de las notas. Ambos manifestaron que lo notaron en el resultado de la interpretación, ya que los participantes explican que tuvieron claridad para reproducir el mensaje y retomar las ideas respectivamente. En las notas, se evidenció tres formas distintas de organizar las notas.

Dos de los tres participantes (C1 y C2) indicaron que no mostraron habilidad para el uso de símbolos, el tercer participante (C3) se mostró indeciso. Las notas de los participantes (C1 y C2) evidencian la notable escasez de símbolos.

Los tres participantes (C1, C2 y C3) indicaron que no mostraron habilidad para el uso de conectores. Las notas tomadas por los participantes, permitirían reforzar sus respuestas, pues se evidencia que los participantes rara vez utilizaron conectores.

En relación a mostrar habilidad para el uso de abreviaturas. Los tres participantes mostraron respuestas distintas, uno consideró que sí mostró habilidad (C1), otro que no lo hizo (C2) y el otro participante (C3) estuvo indeciso. No obstante, en las notas de los participantes (C1 y C2) se observa una notable escasez de abreviaturas, y en cuanto al participante (C3) si bien muestra que hace uso de algunas abreviaturas, se destaca mayor uso de símbolos y palabras completas.

Mostrar fluidez en la organización de las notas, el uso de conectores, las abreviaturas

Dos participantes (C1 y C2) manifestaron que si organizaron las notas de forma fluida, no obstante en el participante (C1), no se puede observar claramente en las notas, si hubo fluidez en la organización, se observa que usa líneas horizontales para separar ideas, pero no se observa, diagonalidad, ni un espacio para conectores.

En relación con la fluidez en el uso de conectores los tres participantes indicaron respuestas distintas, C1 manifestó estar indeciso sobre si hubo o no fluidez, C2 indicó que sí hubo fluidez, y C3 manifestó que no hubo fluidez. En cuanto a las notas, se evidencia que en los tres casos, el uso de conectores fue muy escaso, lo que indicaría que no hubo notable fluidez en el uso de conectores.

Sobre la fluidez en la abreviación de palabras, los tres participantes manifestaron respuestas diferentes. C1 indicó que sí hubo fluidez en la abreviación, C2 manifestó no haber experimentado fluidez, C3 indicó estar indeciso. En los tres participantes se evidencia que las abreviaturas en realidad no fue lo que más utilizaron, sino palabras completas como fue el caso de C1 y C2, y símbolos y palabras completas en el caso de C3.

Percibir la exigencia de la nota de notas en general, en el uso de símbolos, uso de conectores y uso de abreviaturas.

En relación con la exigencia de la toma de notas, dos participantes (C2 y C3), afirmaron que fue exigente, el otro participante (C1) dijo estar indeciso, y agregó: “*Creo que el nivel de exigencia en este ejercicio de toma de notas no fue tan alto porque el tema era conocido y su vocabulario y referencias no me son desconocidos o difíciles.*”

En cuanto, a percibir la exigencia en el uso de símbolos, dos participantes afirmaron que les resultó exigente (C1 y C2), el tercer participante (C3) dijo estar indeciso. Ninguno de los participantes, pudo percibir el nivel de exigencia que le demandó. Las notas de los participantes C1 y C2 evidencia escasez de símbolos en sus notas.

Dos participantes indicaron que percibieron la exigencia en el uso de conectores (C1 y C3), no obstante no lograron indicar el nivel de exigencia que les representó. Con respecto a las notas, los tres participantes, evidencian poco uso de conectores en sus notas.

Dos de los participantes (C1 y C2) indicaron que el uso de abreviaturas fue demandante, el tercer participante (C3) se mostró indeciso. No obstante, aunque lograron percibir que resultó exigente, ninguno logró determinar el nivel de exigencia que les representó. En las notas de los tres participantes, y especialmente de C1 y C2 se evidencia escasez de abreviaturas.

9.3 ANÁLISIS

En relación al análisis de datos cualitativos, Hernández, Fernández y Baptista (2014) afirman que “En el análisis de los datos, la acción esencial consiste en que recibimos datos no estructurados, a los cuales nosotros les proporcionamos una estructura.” p. 418

En este estudio, se estructura el análisis de los datos a la luz del referente teórico que aporta Efkilides (2001, 2006, 2009, 2011) en relación con los sentimientos metacognitivos

de dificultad y confianza, además el análisis es apoyado también desde los estudios que aporta Abuín (2004 y 2009) sobre el proceso de la toma de notas y Setton y Dwarant (2016) para los aspectos inherentes a proceso de toma de notas.

9.3.1 Análisis Del Sentimiento Metacognitivo De Dificultad En La Toma De Notas

Organización De Las Notas

El participante C1 indicó que necesitó más tiempo para organizar las notas, destacando el elemento de diagonalidad. Su afirmación puede consolidarse con las notas que tomó el participante en el ejercicio de IC, donde se evidencia que éstas no están organizadas de forma diagonal. Igualmente, el participante C3 indicó de forma enfática que le faltó más tiempo para la organización de las notas, y también añadió que necesitó más tiempo para organizar las notas de forma diagonal. En las notas tomadas por el participante C3, se puede evidenciar que distribuye las notas en toda la página, y separa con una línea, la sección de conectores, se observa que mantiene un orden, y se confirma que las notas generalmente no están organizadas en forma diagonal, solamente al final, se alcanza a observar, pocas notas distribuidas de forma diagonal.

De acuerdo a Efklides (2009), el sentimiento metacognitivo de dificultad puede informar a la persona cuando ésta necesita invertir más esfuerzo o más tiempo en la tarea. En este sentido, los participantes C1 y C3 presentaron una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en relación a la organización de las notas, específicamente, el sentimiento se manifestó en relación a la organización de notas de forma diagonal.

El participante C2 indicó que no necesitó más tiempo para organizar las notas, en las notas tomadas por el participante, se puede evidenciar que utiliza bastante espacio en cada página, ya que ubica pocas notas en cada página, se observa que ubica las notas de forma vertical, y algunas notas, las ubica de forma diagonal. En este sentido es posible, que el participante no experimentara esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad durante la organización de las notas.

Uso de símbolos

Los tres participantes C1, C2 y C3 indicaron que les hizo falta tiempo para el uso de símbolos. En las notas del participante C1 se evidenció escasez de símbolos, ya que primordialmente, el participante hace uso de palabras completas y en algunos casos de abreviaciones. En las notas del participante C2 se puede evidenciar un número bastante reducido de símbolos en comparación con el uso de palabras completas, rara vez utiliza un símbolo. En este sentido el participante pudo experimentar el sentimiento metacognitivo de dificultad, entendiendo que el uso de símbolos, lo llevó a sentir que necesitaba invertir más tiempo, una manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad. Pese a que el participante C3 utilizó varios símbolos, este destacó enfáticamente que le faltó tiempo para usar símbolos.

En este orden de ideas, se observa que los tres participantes experimentaron una de las manifestaciones del sentimiento de dificultad, que los pudo conducir a tomar más tiempo o los llevó a sentir la necesidad de invertir más tiempo para el uso de símbolos, también es posible que los guiara hacia la aplicación de otra estrategia. De acuerdo a Efklides (2009) el sentimiento de dificultad hace que el individuo sienta la necesidad de invertir más tiempo y así permitir procesos de regulación de esfuerzo.

En este orden de ideas, los tres participantes C1, C2, C3 manifestaron que abandonaron el uso de símbolos. En las notas del participante C1 se pudo observar que al inicio escasamente usó un par de símbolos (*el signo más y una flecha*) y posteriormente, ya no se observa el uso de algún símbolo. El participante C2, por su parte, manifestó, de forma enfática que abandonó el uso de símbolos y reafirmó su respuesta anterior añadiendo lo siguiente “*Estoy acostumbrado a usar palabras y notas cortas para el propósito de la interpretación.*” En cuanto a las notas tomadas por C2, se puede observar que al inicio de la toma de notas, el participante utilizó un símbolo (*un corazón*), luego se evidencia que desiste de seguir usando símbolos y opta por algunas abreviaciones y principalmente palabras completas. El participante C3 indicó que dejó de usar símbolos, el participante explicó que dejó de usar los símbolos: “*por temor a olvidar la palabra a la hora de interpretar*” En cuanto a las notas tomadas, se puede observar que al inicio el participante utiliza un poco más los símbolos al inicio, y al final estos se reducen a dos símbolos únicamente.

Según explica Efklides (2009) cuando el sentimiento de dificultad es demasiado fuerte puede llevar al abandono de la tarea. En el caso del participante C1 y C2 podríamos hablar de abandono total del uso de símbolos. Posiblemente, esta dificultad pudo guiar a los participantes a recurrir a otros elementos, pues el participante C1 expreso: *No utilicé símbolos lo cual repercutió en prácticamente solo utilizar abreviaturas.*”

En el caso del participante C2, fue enfático al dar cuenta del abandono del uso de símbolos, en este sentido es posible que el sentimiento metacognitivo de dificultad se presentara con mayor intensidad, pues obligó al abandono total del uso de símbolos. Y posiblemente tuvo otras implicaciones que promoverían la regulación del comportamiento, pues según Koriat & Levy-Sadot, 1999 citado en Efklides, 2009, los sentimientos metacognitivos:

“... if they are strong and persist, then the person becomes aware of his/her feelings and this awareness gives rise to conscious analytic processes as to their source, their implications for cognitive processing, and the need for action and regulation of behavior” p 79. En el caso del participante C2 y C3, la dificultad experimentada pudo guiarlos hacia aquello que les produce menor dificultad, por ejemplo el uso de palabras completas, y al participante C1 al uso de abreviaturas según lo indicó (según las notas de C1, utilizó más palabras completas).

Por otro lado, los tres participantes C1, C2, C3 indicaron que no rectificaron símbolos, y tampoco es posible observarlo en las notas que tomaron, esto puede indicar que el sentimiento metacognitivo de dificultad no se manifestó de esta manera, pues de acuerdo a Efklides (2006), el sentimiento metacognitivo de dificultad puede llevar a que el individuo reorganice su respuesta, en los tres casos, esta manifestación del sentimiento metacognitivo no fue experimentada por los participantes en relación al uso de símbolos.

Uso de conectores

Según lo que indican los participantes C1 y C2, no necesitaron más tiempo para usar conectores, aunque en sus notas hay escasez de conectores, que pudieran ayudar en la conexión de ideas. No obstante la percepción de los participantes C1 y C2 indicarían que no experimentaron esa manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad. Por el

contrario, el participante C3, afirmó de manera contundente que necesitó más tiempo para el uso de conectores. En las notas tomadas por el participante, se percibe, que realiza una separación con una línea vertical, para ubicar conectores, no obstante, solamente ubica uno de ellos en ese espacio. Así el participante, estaría experimentado la necesidad de invertir más tiempo en el uso de conectores, una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad.

Continuando con el uso de los conectores, los participantes C1 y C3 manifestaron que abandonaron el uso de conectores, en las notas de ambos participantes, se evidencia ausencia de conectores, en el caso de C3 se observa que el participante traza una línea vertical para anotar los conectores, no obstante, se evidencia que escasamente apunta un solo conector (*however*). De aquí se deduce que los participantes C1 y C3 experimentaron otra de las manifestaciones el sentimiento de dificultad. El participante C2 manifestó no haber abandonado el uso de conectores, aunque dentro de lo que se puede observar en sus notas, escasamente, se evidencia un conector (*after*). No obstante, si se considera la percepción del intérprete en formación, se infiere que el participante C2 no experimentó esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad.

De igual manera los tres participantes C1, C2, C3 reportaron no haber reorganizado o rectificado conectores. En las notas de los participantes C1 y C3 no se evidencia la reorganización o rectificación de conectores, lo que indicaría que no experimentaron este comportamiento que resulta del sentimiento metacognitivo de dificultad. En relación al participante C2, quien manifestó también, no haber rectificado algún conector, se puede observar en las notas dos enmendaduras o correcciones, una de estas parece evidenciar que el participante intentó anotar algo encima de otra palabra, lo que pudiera indicar que el participante pudo haber necesitado rectificar una palabra, lo cual sería una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, pues de acuerdo con Efklides (2006) el sentimiento metacognitivo de dificultad tiene una característica afectiva negativa, esta sensación lleva al sujeto a distintos comportamientos, entre ellos a reorganizar una respuesta.

Uso de abreviaturas

Los participantes C2 y C3 indicaron que les faltó tiempo para usar abreviaturas, aunque en la entrevista, no reafirmaron esa percepción, las notas también indican que hacen poco uso de abreviaturas y en el caso de C2 generalmente utiliza palabras completas en sus notas. Así se destaca que los participantes C2 y C3 presentaron manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, a través de la necesidad de invertir más tiempo para usar abreviaturas. El participante C1 indicó que no le faltó tiempo para usar abreviaturas, reafirmando en sus respuestas que se había enfocado en el uso de abreviaturas, no obstante, en las notas, si bien se observa que utiliza algunas abreviaturas, su uso es menor si se compara con la anotación de palabras completas. No obstante, de acuerdo con la percepción del participante C1 no se evidencia la manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad que lo motivaría a invertir más tiempo en el uso de las abreviaturas.

En este orden de ideas, el participante C1 también manifestó que no había abandonado el uso de las abreviaturas, específicamente, en la pregunta *¿Durante la toma de notas dejó de utilizar alguno de estos elementos: conectores, símbolos, abreviaturas, otro?* El participante manifestó *“No utilicé símbolos lo cual repercutió en prácticamente solo utilizar abreviaturas.”* Esto indica que el intérprete en formación asume haber utilizado principalmente abreviaturas. Además el participante C1, indicó que no rectificó o reorganizó alguna abreviatura, lo cual se puede corroborar en las notas tomadas por el intérprete. En este orden ideas, se infiere que el participante no indicó experimentar ninguna de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en relación con el uso de abreviaturas. El participante C2 por el contrario, fue enfático en afirmar que dejó de usar abreviaturas durante la toma de notas. De igual manera, en la toma de notas, se evidenció escaso uso de abreviaturas. Así, participante C2 pudo experimentar con intensidad esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad. El participante C3 afirmó que no abandonó el uso de abreviaturas. En las notas, se evidenció el uso de abreviaturas, aunque fue menor, con respecto al uso de símbolos y palabras completas. Es posible indicar entonces que el participante C1 y C3 no experimentaron el abandono de abreviaturas, es decir una de las manifestaciones del sentimiento de dificultad.

En relación a modificar algunas abreviaturas, los tres participantes coincidieron en no haber experimentado esta manifestación del sentimiento de dificultad, de igual manera en las notas de los tres participantes C1, C2, C3 no se evidenció claramente si hubo alguna corrección, modificación o reorganización de las abreviaturas.

Toma de notas en general

Los participantes C1 y C3 manifestaron que dejaron de tomar notas, se puede evidenciar que en las notas tomadas por el participante C1, hay momentos del discurso que no se evidencian en sus apuntes. En el caso de C3, las notas permiten ver que hay varios lapsos del discurso que no se anotaron, puesto que sus notas son reducidas en relación con el discurso que dura casi tres minutos. En los dos casos se evidencia que los participantes C1 y C2 interrumpieron el proceso de toma de notas, de esta manera experimentando una manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad a lo largo de la toma de notas. De acuerdo a Efklides (2006) el sentimiento metacognitivo de dificultad es fundamental para crear consciencia sobre los problemas que una tarea conlleva, y además permite la regulación del esfuerzo, y se puede manifestar a través de la interrupción del proceso, para indicar al individuo que por ejemplo, requiere invertir más esfuerzo o tiempo.

El participante C2 manifestó que no dejó de tomar notas, en relación con las notas es posible observar, que el participante, presenta una lista considerable de apuntes, desde el inicio hasta el final, lo que puede indicar que el participante no abandonó la toma de nota durante el ejercicio. Así, en la toma de notas en general el participante C2 no percibió la manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad.

9.3.2 Análisis Del Sentimiento Metacognitivo De Confianza En La Toma De Notas Organización De Las Notas

Por otro lado, los participantes C1 y C2 manifestaron que sí demostraron habilidad para organizar las notas en general, los dos participantes reafirmaron su respuesta indicando que dicha organización les permitió comprender el mensaje al momento de interpretar, es decir que la organización de las notas los llevó a cumplir el propósito final que es la interpretación. En relación al sentimiento metacognitivo de confianza, los participantes experimentaron una de las manifestaciones de este sentimiento, pues según explica Efklides

(2011), el sentimiento metacognitivo de confianza lleva a la persona a atribuirse una habilidad (Efklides, 2011), es decir, que el sentimiento de confianza genera que la persona sienta que tiene más destreza para el desarrollo de una tarea en particular.

De igual manera los participantes C1 y C2 indicaron que demostraron fluidez en la organización de las notas. En relación con la organización, las notas del participante C1 indican que utilizó líneas para separar ideas, no se observa una distribución diagonal. Por su parte el participante 2, realizó una distribución holgada de las notas en cada página, aplicó la verticalidad y diagonalidad. En lo concerniente al sentimiento metacognitivo de confianza, los participantes C1, y C2 experimentaron una de las manifestaciones de este sentimiento. De acuerdo a Efklides (2006) en la medida que se experimente el sentimiento de confianza, puede implicar que el proceso fluya o que se presenten problemas si la confianza experimentada es excesiva o escasa.

El participante C3, por su parte, respondió que no demostró habilidad, ni fluidez en la organización de las notas. Según lo que se observa en sus notas, organizó una sección para los conectores, pero no se evidencia una organización en relación a la verticalidad y diagonalidad. Así, su respuesta y notas indicarían que el participante C3 no experimentó una de las manifestaciones del sentimiento de confianza o que el nivel de confianza fue escaso.

Símbolos

El sentimiento de confianza le permite al sujeto inferir que hay un indicio de habilidad en la tarea que está realizando Efklides (2009) y puede ser una señal poderosa de confiabilidad en su propio conocimiento (Allwood&Granhag, 1996 citado en Efklides, 2006). En el caso de los participantes C1 y C2, ellos manifestaron que no demostraron habilidad para el uso de símbolos, lo cual puede indicar que los participantes no experimentaron esta manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con el uso de símbolos en las toma de notas.

De igual manera los participantes C1 y C2 manifestaron que la tarea les resultó exigente, en este caso, el sentimiento metacognitivo de confianza se manifiesta, pues monitorea la habilidad de los de los sujetos en relación con una tarea. De acuerdo a Efklides (2006) cuando existe exceso de confianza, una persona puede ser menos

perceptiva a las exigencias de una tarea. En el caso de los participantes C1 y C2 no hubo exceso de confianza, sino por el contrario falta de confianza en el uso de símbolos, pues las notas de los participantes C1 y C2 también evidencian escasez.

El participante C3 manifestó estar indeciso, en cuanto a sí demostró habilidad para el uso de símbolos y también manifestó indecisión sobre si el uso de símbolos fue exigente. En las notas se evidencia, que el participante si hizo uso de varios símbolos, no obstante, esto no indicaría que el participante tenga habilidad en su uso o que no le haya resultado exigente. En relación con el planteamiento de Efklides (2006) es posible que el participante 3, sea menos perceptivo en relación con la exigencia de la tarea, por ende, duda si al usar varios símbolos demostró habilidad o no.

Uso de conectores

Los tres participantes C1, C2, y C3 manifestaron que no demostraron habilidad para el uso de conectores, de igual manera las notas de los tres participantes evidencian escasez de conectores. Lo que pudiera dar un indicio de que los participantes no experimentaron esa manifestación del sentimiento de confianza en relación con el uso de conectores. De acuerdo a Allwood & Granhag, 1996 citado en Efklides (2006) es posible decir que también es evidente que los interpretes en formación pueden experimentar falta de confiabilidad en su propio conocimiento, en este caso en el uso de conectores.

Con respecto, a experimentar fluidez para usar conectores, el participante C1 indicó estar indeciso, pero la ausencia de conectores, esto pudiera mostrar que el participante no experimentó esta manifestación del sentimiento de confianza en el uso de conectores. El participante 2 indicó que sí usó conectores con fluidez, no obstante en las notas se evidencia que el participante, utilizó muy escasamente conectores. En este caso, el sentimiento de confianza se estaría manifestando de manera excesiva Se puede indicar que el participante experimentó una manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza excesiva, ya que de acuerdo a (Efklides, 2006) el sentimiento metacognitivo de confianza puede traer implicaciones para el aprendizaje puesto que, en la medida que se experimente éste sentimiento, puede implicar que el proceso fluya, o que se presenten problemas si la

confianza experimentada es excesiva o escasa. En el caso del participante C2, el sentimiento excesivo de confianza pudo guiar al participante a una percepción equivocada sobre su desempeño en el uso de conectores.

El participante C3 manifestó que no usó conectores de forma fluida. En las notas, se evidencia que el participante, rara vez usó conectores, lo que pudiera indicar que no hubo fluidez en el uso de estos. De esta forma reafirmando su respuesta, podríamos inferir que el sentimiento metacognitivo de confianza no se manifestó en este participante en relación al uso de conectores.

En cuanto a la exigencia del uso de conectores, los participantes C1y C3 manifestaron que no lograron determinar si el uso de conectores fue exigente. Efklides (2006) sostiene que la confianza puede influir en cuanto a determinar la exigencia de una tarea, así es posible que esta manifestación del sentimiento de confianza no fuera experimentada por los dos participantes en relación al uso de conectores.

El participante C2 indicó que pudo percibir la exigencia del uso de conectores, aunque no logró determinar el nivel de exigencia que implicó. Como se menciona anteriormente, percibir la exigencia de una tarea se relaciona con el sentimiento de confianza, pues permite al sujeto comprender su habilidad frente a la tarea.

Uso de abreviaturas

Por otro lado, el participante C1 manifestó haber demostrado habilidad y fluidez en el uso de abreviaturas, aunque en las notas, se evidencia el uso de pocas abreviaturas, en comparación al uso de palabras completas. Y aunque el participante, dijo percibir la exigencia del uso de las abreviaturas, la contradicción sobre lo que el participante percibe y lo que se observa en las notas, pudiera indicar que el participante tiene un exceso de confianza con respecto al uso de abreviaturas. De acuerdo a Efklides (2006)

“High feeling of confidence or overconfidence, on the other hand, makes one more decisive but at the same time less critical of one’s decisions. This may lead to lowered vigilance, incomplete examination of data and evidence, and increased number of mistakes” p.10.

En el caso concreto del participante C1, el sentimiento excesivo de confianza, pudo impedir que notara que en realidad se estaba apoyando en el uso de palabras completas más que en las abreviaturas.

El participante C2 manifestó no haber demostrado habilidad, ni fluidez para abreviar palabras. Las notas pueden consolidar la respuesta anterior, pues, se evidencia que el participante, utilizó escasamente abreviaturas, y principalmente anotó palabras completas. Esto permitiría ver que el intérprete en formación no experimentó estas manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la abreviación de palabras. El participante C2 fue enfático al decir que percibió que el uso de abreviaturas fue demandante, esta manifestación del comportamiento se produce por el sentimiento metacognitivo de confianza pues monitorea, la habilidad o destreza del participante, en este caso en relación al uso de abreviaturas, y es posible que la confianza experimentada sea escasa.

El participante C3 manifestó estar indeciso sobre si demostró habilidad para abreviar palabras. No obstante, en la afirmación *Demostró habilidad para el uso de: abreviaturas, símbolos, conectores, ninguno*, el participante seleccionó “abreviaturas”. Las notas muestran que hace uso de algunas abreviaturas, pero se destaca más el uso de símbolos y palabras completas. Las contradicciones pudieran indicar que el participante tiene dudas sobre su desempeño. Similar a la situación anterior, también indicó estar indeciso con respecto a abreviar palabras con fluidez, no obstante en el enunciado: *Utilicé con fluidez: conectores, símbolos, abreviaturas, otros*, el participante seleccionó la opción: abreviaturas. Esto indicaría que una de la manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza no fue experimentada por el participante.

Además el participante C3, indicó está indeciso con respecto a reconocer si el uso de abreviaturas fue demandante. De igual manera tampoco logró determinar el nivel de exigencia, que le demandó. Se puede entender que en el participante C3, la manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en el uso de abreviaturas no es evidente.

Toma de notas en general

Los participantes C2 y C3 indicaron que la toma de notas en general les resultó exigente. Aunque las notas de los participantes son notablemente diferentes, en el caso de C2 se destacó por el uso extenso de notas, mientras que C3 no tomó demasiadas notas, sin embargo los dos experimentaron exigencia en la toma de notas, es decir que lograron percibir su habilidad o destreza en la toma de notas, lo cual implica una manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza, aunque esta confianza pudiera ser escasa. Esto coincide con lo que explica Efklides (2008), cuando argumenta que los sentimientos metacognitivos, tales como el sentimiento de confianza y dificultad llevan información al sujeto sobre su proceso cognitivo durante el desarrollo de una tarea, en este caso el sentimiento metacognitivo de confianza, les permite sentir la exigencia de la tarea que están de llevando a cabo.

En cuanto a percibir la exigencia de la toma de notas en general el participante C1 manifestó estar indeciso. No obstante, a la pregunta *¿Pudo determinar el nivel de exigencia del ejercicio de toma de notas?* Respondió afirmativamente y añadió: *“Creo que el nivel de exigencia en este ejercicio de toma de notas no fue tan alto porque el tema era conocido y su vocabulario y referencias no me son desconocidos o difíciles.”* En esta afirmación se puede evidenciar, que en general el participante sintió una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en el desarrollo de la toma de notas en general, puesto que logró reconocer su nivel de destreza en el ejercicio de toma de notas.

10 RESULTADOS

Los resultados se basan en las manifestaciones de los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza (Efklides 2006, 2009, 2011) que experimentaron tres intérpretes en formación en relación con la toma de notas en un ejercicio de IC, los participantes expresaron los comportamientos que experimentaron, a través de una escala tipo Likert, una entrevista y a través de la observación de las notas. Los resultados se presentan por cada caso, y luego se realiza una comparación de los resultados con los tres casos.

10.1 SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD EN LA TOMA DE NOTAS

10.1.1 Caso 1

A continuación se muestra la gráfica No. 29 que explica cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas del participante C1.

Tabla 29 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C1

	Indeciso o no es clara su manifestación.
	No experimentó esa manifestación del sentimiento de dificultad
	Experimentó la manifestación del sentimiento de dificultad.
	Experimentó la manifestación del sentimiento de dificultad con mayor intensidad
	No hay información al respecto

		Toma de notas Caso 1				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Dificultad (Manifestaciones)	Necesidad de invertir más tiempo					
	Abandonar (la tarea)					
	Reorganizar o modificar					

Fuente: elaboración propia

La tabla No 29 muestra los resultados en relación con los sentimientos metacognitivos y la toma de notas del participante C1. En este orden de ideas, se encontró que el participante C1 experimentó manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en aspectos de la toma de notas como la organización de las notas, aquí además se pudo encontrar que dentro de la organización de las notas, el participante experimentó mayor dificultad para organizar las notas de forma diagonal.

En cuanto al uso de símbolos se encontró que el participante C1 mostró dos manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, exactamente experimentó la necesidad de invertir más tiempo en el uso de símbolos, y también el abandono del uso de símbolos. Estos comportamientos son perceptibles en las notas tomadas por el participante, pues se evidenció escasez de símbolos, y además se observa en sus notas, que al inicio utiliza algunos símbolos pero posteriormente no se evidencia más símbolos.

En relación con los conectores, se encontró que el participante C1 abandonó el uso de conectores, lo que indica que el sentimiento metacognitivo de dificultad también se manifestó en el uso de estos elementos que facilitan la conexión de ideas.

Se encuentra además que la reorganización o modificación de notas, no es experimentada por el participante en los distintos elementos de la toma de notas: símbolos, conectores, abreviaturas.

Durante la toma de notas en general, se manifestó el sentimiento metacognitivo de dificultad, cuando el participante dejó de tomar notas o interrumpió su anotación.

10.1.2 Caso 2

Tabla 30 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C2

		Toma de notas Caso 2				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Dificultad (Manifestaciones)	Necesidad de invertir más tiempo					
	Abandonar (la tarea)					
	Reorganizar o modificar					

Fuente: elaboración propia

La tabla 30 muestra los resultados encontrados en relación con el sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas del participante C2. En este sentido, se

encontró que el participante experimentó manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en el uso de símbolos y el uso de abreviaturas. Las notas tomadas por el participante también evidencian un número reducido de símbolos y palabras abreviadas, generalmente el participante utiliza palabras completas.

En relación, a una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, que es la modificación o reorganización de la respuesta, se encontró una posible contradicción puesto que sus respuestas (tanto en la escala como en la entrevista) indican que no presentó esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad, no obstante en sus notas se observa que el participante pudo haber reorganizado o modificado una palabra, lo que indicaría que el participante pudo no ser consciente de esa manifestación.

10.1.3 Caso 3

Tabla 31 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas de C3

		Toma de notas Caso 3				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Dificultad (Manifestaciones)	Necesidad de invertir más tiempo					
	Abandonar (la tarea)					
	Reorganizar o modificar					

Fuente: elaboración propia

La tabla 31 muestra cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de dificultad en la toma de notas del participante C3. En este sentido, se encontró que el participante

experimentó de forma intensa la necesidad de invertir más tiempo en aspectos de la toma de notas como: la organización de ideas, uso de símbolos, uso de conectores, uso de abreviaturas. Además se encontró que se experimentaron dos manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en el uso de símbolos y el uso de conectores.

Por otro lado, se observó que el sentimiento metacognitivo de dificultad no se experimentó a través de la reorganización o modificación de notas.

Además se observó que el participante C3 abandonó la toma de notas o presentó interrupciones en su toma de notas en general. Las notas permiten ver que hay varios lapsos del discurso que no se anotaron, puesto que sus notas son reducidas en relación con el discurso que dura casi tres minutos.

10.2 SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA EN LA TOMA DE NOTAS

10.2.1 Caso 1

A continuación se muestra la tabla No. 32 que indica cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas del participante C1.

Tabla 32 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C1

	Indeciso o no es clara su manifestación.
	No experimentó esa manifestación del sentimiento de confianza.
	Experimentó la manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza con menor intensidad.
	Experimentó la manifestación del sentimiento de confianza.
	Experimentó la manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza con mayor intensidad.
	No hay información al respecto.

		Toma de notas Caso 1				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Confianza (Manifestaciones)	Mostrar habilidad					
	Mostrar fluidez					
	Percibir la exigencia de la tarea					

Fuente: elaboración propia

La tabla 32 muestra cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas del participante C1. Así, se muestra que el participante experimentó manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en la organización de las notas. En sus notas se observa que participante C1 utilizó líneas para separar ideas, aunque no se observa una distribución diagonal.

Se encontró que el participante C1 también experimentó manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en el uso de abreviaturas, aunque en sus notas se observa poco uso de abreviaturas, esto pudiera indicar una contradicción entre lo que el participante percibe sobre el uso de abreviaturas y lo que se observa en sus notas. Además, el participante indicó que el uso de abreviaturas fue demandante. En este orden, el participante evidencia una contradicción sobre lo que percibe y lo que se observa en las notas, esto puede resultar en que el participante tiene un exceso de confianza con respecto al uso de abreviaturas.

En cuanto a la toma de notas en general, el participante manifestó estar indeciso en cuanto a la exigencia que le representó la toma de notas, aunque luego, el participante agregó en la entrevista que el nivel de dificultad no era muy alto, no hay claridad si el participante experimentó esta manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza.

10.2.2 Caso 2

Tabla 33 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C2

		Toma de notas Caso 2				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Confianza	Mostrar habilidad					
	Mostrar fluidez					
	Percibir la exigencia de la tarea					

Fuente: elaboración propia

La tabla 33 indica cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas del participante C2. El participante C2 indicó que sí demostró habilidad y fluidez para organizar las notas en general, y reafirmó su respuesta indicando que dicha organización le permitió comprender el mensaje al momento de interpretar, es decir que la organización de las notas lo llevó a cumplir el propósito final que es la interpretación. En este sentido se encontró que el participante C2 percibió una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza con respecto a la organización de las notas en general.

El participante dijo que no mostró habilidad en el uso de símbolos, sus notas consolidan su respuesta pues se observa escasez del símbolos, lo que indica que esta

manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza no fue experimentada por el participante C2. El participante también indicó que pudo percibir que la toma de notas le resultó exigente, esto indicaría que el sentimiento de confianza se pudo manifestar con menor intensidad o que hubo falta de confianza.

Se encontró también que el participante C2 manifestó no haber demostrado habilidad, ni fluidez para abreviar palabras. Las notas tomadas por el participante permiten consolidar la respuesta anterior, pues, se evidencia que escasamente utilizó abreviaturas, y principalmente anotó palabras completas. Esto permitiría ver que el intérprete en formación no experimentó estas manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la abreviación de palabras.

En relación con el uso de conectores, se encontró que puede existir una contradicción en la percepción del participante C2 puesto que indicó que no demostró habilidad en el uso de conectores, pero indicó que sí utilizó conectores con fluidez, no obstante en sus notas, se evidencia escasez de conectores, lo que indicaría que el participante pudo haber experimentado una de las manifestaciones del sentimiento de confianza, pero en este caso, esta confianza pudo ser excesiva en relación a su percepción sobre el uso de conectores. Además el participante indicó que el uso de conectores le resultó exigente, lo que puede contradecir también el primer planteamiento en relación a mostrar fluidez, por lo tanto no hay claridad en cuanto a la manifestación del sentimiento de confianza en el participante C2 en relación al uso de conectores.

En cuanto a la toma de notas en general, se obtuvo que el participante C2 indicó que la toma de notas en general le resultó exigente, es decir que logró percibir su habilidad o destreza en la toma de notas, lo cual implica que experimentó una manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza, aunque esta confianza sea escasa.

10.2.3 Caso 3

Tabla 34 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas de C3.

		Toma de notas Caso 3				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Confianza	Mostrar habilidad					
	Mostrar fluidez					
	Percibir la exigencia de la tarea					

Fuente: elaboración propia

La tabla 34 representa cómo se presentó el sentimiento metacognitivo de confianza en la toma de notas del participante C3. Se encontró que el participante no experimentó el sentimiento de confianza a través de las manifestaciones como fluidez y habilidad en la organización de las notas.

En cuanto al uso de símbolos el participante C3 indicó indecisión en cuanto a su percepción sobre la exigencia de la tarea, por lo tanto no resulta claro si el participante experimentó esta manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con el uso de símbolos.

Sobre el uso de conectores, se encontró que el participante C3 no experimentó habilidad ni fluidez en el uso de conectores, además indicó que no logró percibir la exigencia que el uso de estos elementos le demandó, todo esto resulta en que el participante no experimentó ninguna de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en el uso de conectores.

En relación al uso de abreviaturas, se encontró que el participante C3 presentó indecisión sobre las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza, por lo tanto no hay claridad si este sentimiento estuvo presente en el participante en relación con el uso de abreviaturas.

En la toma de notas en general, la participante C3 indicó que la toma de notas le resultó exigente, en este sentido se encuentra que el sentimiento de confianza pudo ser

experimentado en menor intensidad, pues de igual manera, este pudo guiar al participante a reconocer su nivel destreza en la toma de notas, de esta forma la confianza se habría presentado de forma escasa.

10.3 RESULTADOS SOBRE ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS: SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD.

Tabla 35: Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de dificultad en los tres casos.

	Indeciso o no es clara su manifestación.
	No experimentó esa manifestación del sentimiento de dificultad
	Experimentó la manifestación del sentimiento de dificultad.
	Experimentó la manifestación del sentimiento de dificultad con mayor intensidad
	No hay información al respecto

		Toma de notas				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Dificultad (Manifestaciones)	Necesidad de invertir más tiempo		C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3
	Abandonar (la tarea)	1 C 2 C 3 C		1 C 2 C 3 C	C1 C2 C3	C1 C2 C3
	Reorganizar o modificar			C1 C2 C3	C1 C2 C3	C1 C2 C3

Fuente: elaboración propia

La tabla 35 permite ver cómo se manifestó el sentimiento metacognitivo de dificultad en los tres casos estudiados. Así se encontró que dos manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad se evidenciaron en el uso de símbolos, es decir la necesidad de invertir más tiempo en el uso de símbolos y el abandono de estos elementos fueron experimentadas por todos los participantes, aunque se experimentó con diferente intensidad para los tres casos.

Por otro lado, se encontró que una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, como es la reorganización o modificación de notas no fue experimentada por los tres participantes en relación con uso de símbolos.

En relación a la organización de las notas, se obtuvo que los participantes experimentaron comportamientos diferentes. C1 necesitó más tiempo para organizar las notas, C2 no lo necesitó y C3 experimentó esta manifestación con mayor intensidad. De igual manera, se obtuvieron comportamientos diferentes en los tres participantes en relación al uso de abreviaturas. C1 no experimentó la necesidad de invertir más tiempo para el uso de abreviaturas, C2 y C3 necesitaron más tiempo, C3 experimentó con mayor intensidad esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad.

También se encontró que los tres participantes experimentaron alguna manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad en los diferentes elementos de la toma de notas: organización de las notas, uso de símbolos, uso de conectores y uso de abreviaturas. Es decir, que no hubo ningún participante que no haya presentado alguna manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad.

10.4 CARACTERÍSTICAS DEL SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE DIFICULTAD EN LA TOMA DE NOTAS.

A partir de los resultados obtenidos en los tres casos, se observa que el sentimiento metacognitivo de dificultad en relación con la toma de notas en IC se caracteriza por:

1. Manifestarse en los intérpretes en formación a través de la necesidad de invertir más tiempo en el uso de símbolos. Esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad fue experimentada por los tres participantes.
2. Manifestarse en los intérpretes en formación a través del abandono de los símbolos, pues inicialmente, hacen uso de estos elementos, pero posteriormente dejan de usarlos. Esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad fue experimentada por los tres intérpretes en formación.
3. No manifestarse a través de la modificación o corrección de las notas. Esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad no fue experimentada por los participantes C1 y C3. Con respecto al participante C2 se observa una posible

corrección o rectificación de una nota, no obstante el participante no lo manifestó ni en el cuestionario ni la en la entrevista.

4. Manifestarse en la organización de las notas, a través de la necesidad de invertir más tiempo en organizar las notas, esta manifestación fue experimentada por los participantes C1 y C3, específicamente, el sentimiento se manifestó en relación con la organización de notas de forma diagonal.
5. Manifestarse en el uso de abreviaturas, a través de la necesidad de invertir más tiempo, C2 y C3 experimentaron esa manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad.

10.5 RESULTADOS SOBRE ASPECTOS COMUNES EN LOS TRES CASOS: SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA

Tabla 36 Características o manifestaciones del Sentimiento metacognitivo de confianza en los tres casos.

	Indeciso o no es clara su manifestación.
	No experimentó esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza.
	Experimentó la manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza con menor intensidad.
	Experimentó la manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza.
	Experimentó la manifestación del sentimiento de confianza con mayor intensidad.
	No hay información al respecto

		Toma de notas				
		Toma de Notas en General	Organización de las notas	Uso de símbolos	Uso de conectores	Uso de abreviaturas
Sentimiento Metacognitivo de Confianza (Manifestaciones)	Mostrar habilidad		C1	C1	C1	C1
			C2	C2	C2	C2
			C3	C3	C3	C3
	Mostrar fluidez		C1		C1	C1
			C2		C2	C2
			C3		C3	C3
	Percibir la exigencia de la tarea	C1		C1	C1	C1
		C2		C2	C2	C2
		C3		C3	C3	C3

Fuente: elaboración propia

En relación al sentimiento metacognitivo de confianza se encontró que los tres participantes no experimentaron una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en relación al uso de conectores, los participantes no sintieron habilidad en el uso de conectores. En cuanto a mostrar fluidez en el uso de conectores se encontró percepciones distintas para cada participante, el participante C1 indicó indecisión, C2 manifestó que sí utilizó conectores de forma fluida (indicando un posible exceso de confianza) y C3 indicó que no utilizó de forma fluida los conectores. Así la manifestación del sentimiento metacognitivo no fue evidente para los tres participantes en relación al uso de conectores.

De igual manera, en cuanto al uso de abreviaturas los tres participantes, presentaron comportamientos diferentes en relación a las manifestaciones del sentimiento metacognitivo confianza. Así C1 indicó haber mostrado habilidad y fluidez en el uso de abreviaturas, aunque en sus notas se evidencia escasez de abreviaturas, posiblemente presentando un sentimiento excesivo de confianza. C2 por el contrario manifestó que no experimentó esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza. Y C3 mostró indecisión.

Se observó que en la organización de notas dos participantes C1 y C2 experimentaron manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza, a través de la percepción de habilidad y fluidez. Se encontró también que estos mismos participantes C1 y C2

experimentaron el sentimiento excesivo de confianza, C1 en el uso de abreviaturas y C2 en el uso de conectores.

Por el contrario el participante C3, mostró principalmente indecisión y experimentó el sentimiento metacognitivo de confianza con menor intensidad en relación con la toma de notas en general.

Con relación al uso de símbolos se obtuvo que los participantes C1 y C2 afirmaron que no presentaron habilidad para el uso de estos elementos, por tanto el sentimiento de confianza no se manifestó de esta manera en los participantes C1 y C2. No obstante otra de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo pudo ser percibida por los mismos participantes posiblemente con menor intensidad, pues los participantes lograron percibir la exigencia del uso de estos elementos. El participante C3 dijo estar indeciso.

10.6 CARACTERÍSTICAS DEL SENTIMIENTO METACOGNITIVO DE CONFIANZA EN LA TOMA DE NOTAS.

A partir de los resultados obtenidos en los tres casos, se observa que el sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la toma de notas en IC se caracteriza por:

1. Su menor presencia en los intérpretes en formación en relación con la toma de notas, pues en algunos casos los participantes no experimentaron las manifestaciones de este sentimiento en relación con distintos elementos inherentes a la toma de notas en IC.
2. La ausencia de las manifestaciones de este sentimiento metacognitivo en relación con el uso de conectores en la toma de notas, puesto que los tres participantes indicaron que no mostraron habilidad para el uso de estos elementos, es decir que en los tres casos no percibieron esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza.
3. Presentar comportamientos diferentes en relación a las manifestaciones del sentimiento metacognitivo confianza y el uso de abreviaturas. Así, C1 indicó haber mostrado habilidad y fluidez en el uso de abreviaturas, aunque en sus notas se evidencia escasez de abreviaturas, posiblemente presentando un posible exceso de confianza. C2 por el contrario manifestó que no experimentó esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza. Y C3 mostró indecisión

4. Manifestarse en relación con la organización de las notas pues los participantes C1 y C2 experimentaron manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en la organización de las notas, a través de la percepción de habilidad y fluidez.
5. La ausencia de las manifestaciones de este sentimiento metacognitivo en relación con el uso de símbolos puesto que los participantes C1 y C2 afirmaron que no presentaron habilidad para el uso de estos elementos, lo cual se evidenció también en la escasez de estos elementos en las notas de los participantes.

11 DISCUSION DE RESULTADOS

El presente estudio de caso exploró las manifestaciones de los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en tres intérpretes en formación durante la toma de notas en una tarea de IC. El estudio se enmarca en el referente teórico que presenta Efklides sobre los sentimientos metacognitivos. Así, se encontró que estos sentimientos intervinieron en los distintos elementos inherentes a la toma de notas. Aquí se discuten los resultados en relación con las implicaciones que estos sentimientos metacognitivos pueden tener en la toma de notas de los participantes, en su aprendizaje y en la didáctica en IC.

De aquí se destaca que la toma de notas es una actividad que resulta compleja para los intérpretes y evidentemente, implica mayor complejidad para los intérpretes en formación. Abuín 2004 y Arumí 2003 han manifestado que la toma de notas en IC resulta ser uno de los aspectos más problemáticos para los intérpretes en formación.

Distintos estudios habían indagado en aspectos que les causaban mayor dificultad a los intérpretes en relación con la toma de notas, pero se había dejado de lado el aspecto afectivo, así este estudio indica no sólo en qué aspectos de la toma de notas se experimentó esa dificultad sino también cómo se manifestó la sensación de dificultad los interpretes en formación y aspectos de la toma de notas en los que los participantes experimentaron el sentimiento metacognitivo de confianza.

Sentimiento metacognitivo de dificultad

Así se encontró que en los tres casos se presentó alguna manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad en relación con los diferentes elementos de la toma de notas: organización de las notas, uso de símbolos, uso de conectores y uso de abreviaturas. Específicamente, el sentimiento metacognitivo de dificultad se manifestó a través de la necesidad de invertir más tiempo y a través del abandono del uso de algunos elementos de la toma de notas, o la interrupción de la toma de notas. No se manifestó a través de la reorganización o modificación³ de las notas.

³ En las notas del participante C2 se observa una posible corrección o rectificación de una nota, no obstante el participante no lo manifestó ni en el cuestionario ni la en la entrevista.

Reconocer estas manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, le permitiría al interprete en formación tener un poco más de control sobre las decisiones a tomar, cuando se experimenta este sentimiento. De acuerdo a Koriat & Levy-Sadot, (1999 citado en Efklides 2009 p. 79) explican que los sentimientos:

“Usually they are momentary, transient, and go unnoticed. But if they are strong and persist, then the person becomes aware of his/her feelings and this awareness gives rise to conscious analytic processes as to their source, their implications for cognitive processing, and the need for action and regulation of behavior”

En este orden ideas, los intérpretes en formación deberían dar más relevancia a aquellos sentimientos que experimentan pues estos pueden desencadenar procesos que los guían a regular sus comportamientos.

De igual manera, en la formación de intérpretes en el marco de la didáctica de la interpretación, no debería pasar desapercibido el carácter afectivo de la metacognición, expresado a través de los sentimientos metacognitivos, pues reconocer y evidenciar estas sensaciones les permitiría a los intérpretes en formación tener un mayor grado de control en situaciones cognitivamente exigentes como la toma de notas en IC.

Ahora bien, en los resultados se encontró que los tres participantes experimentaron manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad en el uso de símbolos, algunos de ellos experimentaron estas manifestaciones con mayor intensidad, esto puede indicar que este sentimiento pudo repercutir en las decisiones que tomaron, por ejemplo los participantes C1 y C2, quienes indicaron de forma enfática que abandonaron el uso de símbolos, se pudo observar que en sus notas inicialmente utilizaron un par de símbolos pero posteriormente los abandonaron para anotar palabras completas principalmente.

En el caso de la organización de las notas dos participantes, especificaron en que aspectos presentaron indicios del sentimiento metacognitivo de dificultad, así los dos participantes C1 y C3 experimentaron la necesidad de invertir más tiempo en la organización de las notas, manifestando que les hizo falta tiempo para organizar las notas de forma diagonal. Sus notas pueden evidenciar que la característica de diagonalidad no es muy evidente en las notas de los dos participantes. Lo anterior permite observar que es posible que el sentimiento metacognitivo de dificultad guie a los intérpretes en formación a

ser más conscientes de aspectos que posiblemente necesitan mejorar. Efklides (2011 p. 8) afirma que [...] “feeling of difficulty (Efklides, 2001, 2006), is crucial for awareness of problems, regulation of effort, recognition of need for help, or use of strategies”.

Cabe resaltar que desde la perspectiva de la didáctica de la interpretación, se puede profundizar en mecanismos que guíen a los intérpretes en formación a evaluar o identificar las sensaciones que experimentan y como las pueden utilizar en beneficio, en este caso en la toma de notas.

En relación con el uso de abreviaturas, se encontró que dos participantes C2 y C3 experimentaron la necesidad de invertir más tiempo para el uso de estos elementos, C3 experimentó con mayor intensidad esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad. En general, C3 presentó con mayor intensidad esta manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad, no solamente en el uso de abreviaturas, sino también en el uso de símbolos, conectores y la organización de las notas. Esto permite observar que un intérprete en formación puede llegar a experimentar el sentimiento metacognitivo de dificultad en prácticamente todo el ejercicio de toma de notas.

Sentimiento metacognitivo de confianza

En relación al sentimiento de confianza se observó que los participantes generalmente presentaron comportamientos distintos en relación con el sentimiento metacognitivo de confianza, y también se observó indecisión con respecto a las manifestaciones de este sentimiento.

Así, se encontró que los participantes C1 y C2 percibieron habilidad y fluidez para organizar las notas en general, los dos participantes reafirmaron su respuesta indicando que dicha organización les permitió comprender el mensaje al momento de interpretar, es decir que la organización de las notas los llevó a cumplir el propósito final que es la interpretación. De acuerdo a Efklides (2011), el sentimiento metacognitivo de confianza lleva a la persona a atribuirse una habilidad, en este sentido, el sentimiento metacognitivo de confianza genera que la persona sienta que tiene más destreza para el desarrollo de una tarea en particular.

En este caso también se evidencia que los participantes C1 y C2, experimentan un sentimiento metacognitivo de confianza relacionado con el resultado final que obtuvieron, en este caso experimentar este sentimiento, puede indicar que para los participantes no hubo mucha diferencia entre el resultado esperado y el resultado que en realidad obtuvieron en su interpretación, (Efklides & Petkaki, 2005 citado en Efklides 2009) lo explican así: “The higher the discrepancy from the outcome the more the negative affect experienced. On the contrary, the closer the person comes to his/her goal the more satisfied s/he feels; this is a positive affective state. En este sentido, es posible que los participantes también hayan sentido una manifestación del sentimiento metacognitivo de satisfacción, aunque no es fácil comprobar pues este estudio no profundiza en ese sentimiento.

Continuando, con la discusión, en relación al uso de símbolos los participantes C1 y C2, manifestaron que no demostraron habilidad para el uso de símbolos, lo cual puede indicar que los participantes no experimentaron esta manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con este importante elemento de la toma de notas. A su vez se evidencia que el sentimiento metacognitivo de confianza no es generalizado a todos los aspectos de la toma de notas en estos dos participantes, pues si bien experimentaron manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza en relación con la organización de las notas, no sucedió lo mismo para el uso de símbolos. De esta manera, el intérprete en formación se puede informar de su proceso cognitivo a través de este sentimiento, para indicarle en que aspectos presenta destreza y que necesita mejorar.

De lo anterior, resulta pertinente que desde la didáctica de la interpretación se brinde al intérprete en formación la oportunidad de explorar estos sentimientos, pues no solamente se enfocan en las dificultades inherentes al proceso de toma de notas sino también en aspectos en los cuales los intérpretes demuestran habilidad, lo cual les daría una perspectiva más completa sobre su desempeño en la toma de notas.

Por otro lado, el participante C3 indicó indecisión frente al uso de símbolos, en este caso pudo inferir el hecho de ser un intérprete en formación, pues aunque hizo uso de varios símbolos dudó sobre si manifestó habilidad o no, igualmente manifestó indecisión en cuanto a percibir la exigencia de la tarea.

En relación al uso de conectores se destaca que los tres participantes indicaron que no mostraron habilidad para el uso de estos elementos, es decir que en los tres casos no percibieron esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en el uso de estos elementos.

Con respecto a la fluidez en el uso de conectores, el participante C1 indicó estar indeciso y el participante C3 manifestó que no presentó fluidez en el uso de estos elementos, pero particularmente el participante C2 indicó que si utilizó conectores con fluidez, aunque en sus en las notas se observa una notable ausencia de conectores. Así, el sentimiento metacognitivo de confianza se estaría manifestando de manera excesiva, ya que según explica (Efklides, 2006) el sentimiento metacognitivo de confianza puede traer implicaciones para el aprendizaje puesto que, en la medida que se experimente éste sentimiento, puede implicar que el proceso fluya, o que se presenten problemas si la confianza experimentada es excesiva o escasa. En el caso del participante C2, el sentimiento excesivo de confianza pudo guiarlo a una percepción equivocada sobre su desempeño en el uso de conectores.

En este sentido, para un intérprete en formación tener consciencia de las implicaciones de estos sentimientos pudiera ser útil para desarrollar un panorama más acertado sobre aspectos a mejorar en relación con la toma de notas.

Por otro lado, Efklides (2006) sostiene que la confianza puede influir en cuanto a determinar la exigencia de una tarea, así es posible que en relación al uso de conectores esta manifestación del sentimiento de confianza no fuera experimentada por los participantes C1 y C3, pues no lograron percibir si la tarea les resultó exigente.

En relación al uso de abreviaturas, también se evidenció un exceso de confianza, pero en este caso en el participante C1, quien manifestó haber demostrado habilidad y fluidez en el uso de abreviaturas, pero sus notas evidencian el poco uso de abreviaturas, en comparación al uso de palabras completas. La contradicción entre lo que el participante percibe y sus notas, se refuerza cuando el participante indica que el uso de abreviaturas le resultó demandante, a pesar que antes indicó ser hábil y fluido en el uso de estos elementos. Así, el participante C1 pudiera indicar que experimentó un exceso de confianza con respecto al uso de abreviaturas. De acuerdo a Efklides (2006) “High feeling of confidence

or overconfidence, on the other hand, makes one more decisive but at the same time less critical of one's decisions. This may lead to lowered vigilance, incomplete examination of data and evidence, and increased number of mistakes" p.10.

De este modo, el participante C1 experimentó una manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza pero en exceso, lo cual pudo impedir que notara que en realidad se estaba apoyando en el uso de palabras completas más que en las abreviaturas.

Por otro lado C2 no experimentó manifestaciones del sentimiento de confianza en relación con la habilidad y fluidez en el uso de abreviaturas, no obstante, es posible que el sentimiento de confianza se haya manifestado en menor intensidad pues le habría informado al participante sobre su nivel de destreza en el uso de abreviaturas, ya que el participante manifestó enfáticamente que el uso de estos elementos le resultó exigente, y sus notas evidencian escasez de abreviaturas.

C3 indicó indecisión en relación a estas manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza, y de forma generalizada, este participante se mostró indeciso sobre distintos comportamientos relacionados con el sentimiento metacognitivo de confianza, esto no permitiría inferir si hubo manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza en el participante C3 con relación al uso de abreviaturas.

Para resumir, es posible que las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza se expresen con distinta intensidad en los intérpretes en formación, no obstante, predomina, la escasez o falta de confianza y la indecisión sobre si se experimentaron manifestaciones de este sentimiento en la toma de notas. Por otro lado, se evidencia que el sentimiento metacognitivo de dificultad tuvo una presencia más fuerte en los participantes, ya que fue más perceptible por los intérpretes en formación, contrario al sentimiento metacognitivo de confianza, que no estuvo tan presente, y en algunos casos los participantes se sintieron indecisos con respecto a las manifestaciones de este sentimiento. Así, las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad fueron más notables por los participantes.

12 CONCLUSIONES

La presente investigación es un estudio de caso que exploró las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad y confianza en la toma de notas en tres intérpretes en formación. La información que se obtuvo en la prueba que realizaron los tres participantes se analizó a la luz del referente teórico que presenta Efklides (2001, 2006, 2009, 2011) en relación a los sentimientos metacognitivos. A partir de este análisis se puede concluir que:

1. El sentimiento metacognitivo de dificultad y el sentimiento metacognitivo de confianza fueron experimentados por los tres participantes a través de las diferentes manifestaciones de estos sentimientos. No obstante, se evidenció que las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad fueron más contundentes, y perceptibles a los participantes. Además se observó que en los tres casos se presentó alguna manifestación del sentimiento metacognitivo de dificultad en relación a los diferentes elementos de la toma de notas: organización de las notas, uso de símbolos, uso de conectores y uso de abreviaturas. Pero no se manifestó a través de la reorganización o modificación de las notas. Mientras que las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza fueron menos perceptibles por los participantes y en algunos casos les generó dudas saber si habían presentado algunas de las manifestaciones de este sentimiento o no.

De aquí, se deduce que los intérpretes en formación experimentan sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza durante el desarrollo de la toma de notas en IC, esto implica, que el carácter afectivo de la metacognición interviene y puede guiar las decisiones de los intérpretes en formación. Según explica Efklides (2008) las estrategias o habilidades metacognitivas se activan cuando hay conciencia de la fluidez del proceso cognitivo y también cuando se tiene consciencia de que se ha cometido un error, esta información se transmite a través de los sentimientos metacognitivos.

2. El sentimiento metacognitivo de dificultad se caracteriza por su incidencia en relación con la organización de las notas de dos participantes C1 y C3, puesto que ellos presentaron una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad, específicamente, el sentimiento se manifestó en relación con la organización de notas de forma diagonal. De acuerdo a Efklides (2009), el sentimiento metacognitivo de dificultad

puede informar a la persona cuando ésta necesita invertir más esfuerzo o más tiempo en la tarea. En cuanto al sentimiento metacognitivo de confianza, los participantes C1 y C2 manifestaron que sí demostraron habilidad para organizar las notas en general, los dos participantes reafirmaron su respuesta indicando que dicha organización les permitió comprender el mensaje al momento de interpretar, es decir que la organización de las notas los llevó a cumplir el propósito final que es la interpretación. Según explica Efklides (2011), el sentimiento metacognitivo de confianza lleva a la persona a atribuirse una habilidad (Efklides, 2011), es decir, que el sentimiento de confianza genera que la persona sienta que tiene más destreza para el desarrollo de una tarea en particular. Se observa que en relación a la organización de las notas, uno de los participantes (C1) experimentó ambos sentimientos metacognitivos de confianza y dificultad. En este caso, el sentimiento metacognitivo de dificultad se enfocó particularmente en la organización de las notas de forma diagonal y el sentimiento de confianza se asoció con la organización de las notas en general, por el resultado obtenido en la interpretación.

3. El sentimiento metacognitivo de dificultad, además se caracterizó por su posible incidencia en el uso de símbolos, pues fue experimentado por los tres participantes a través de la necesidad de invertir más tiempo en el uso de estos elementos y en el abandono de los mismos. Las notas permitieron evidenciar la escasez de estos elementos en las notas de dos de los participantes. En este sentido, se puede concluir que de los distintos elementos inherentes a la toma de notas, fue en el uso de símbolos donde el sentimiento metacognitivo de dificultad se manifestó con mayor intensidad en los tres participantes. Abuín (2009) afirma que la toma de está ligada a operaciones que tienen lugar simultáneamente, tales como la memoria y la aplicación de símbolos, en este sentido, un proceso de gran complejidad, como es la anotación de símbolos en la toma de notas, también se manifiesta en los intérpretes en forma de sentimientos.

En cuanto al sentimiento metacognitivo de confianza, se caracterizó por su menor presencia en el desarrollo de la toma de notas. En relación con el uso de símbolos, dos participantes no experimentaron este sentimiento a través de la percepción de habilidad en el uso de estos elementos. En cuanto al tercer participante, se mostró indeciso en relación a

las manifestaciones de este sentimiento en el uso de símbolos por lo tanto no hubo claridad si manifestó el sentimiento metacognitivo de confianza o no.

4. En relación al uso de conectores, el sentimiento metacognitivo de confianza se caracteriza por su ausencia en relación al uso de conectores en la toma de notas, puesto que los tres participantes indicaron que no mostraron habilidad para el uso de estos elementos, es decir que en los tres casos no percibieron esa manifestación del sentimiento metacognitivo de confianza.

No obstante, el caso del participante C2 aunque pudiera indicar que sí percibió una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de confianza, es posible que esta confianza haya sido excesiva puesto que el participante C2 indicó que utilizó conectores con fluidez, pero en sus notas se observa una notable ausencia de conectores, lo que indica que la sensación del participante no se relaciona con lo que se puede observar en sus notas. Así, el sentimiento metacognitivo de confianza se estaría manifestando de manera excesiva, pues según explica (Efklides, 2006) el sentimiento metacognitivo de confianza puede traer implicaciones para el aprendizaje puesto que, en la medida que se experimente éste sentimiento, puede implicar que el proceso fluya, o que se presenten problemas si la confianza experimentada es excesiva o escasa. El posible exceso de confianza en relación con el uso de conectores, no solamente puede llevar al participante a una percepción equivocada sobre su desempeño en el uso de conectores sino también impedir la búsqueda de soluciones.

5. Por otro lado, el sentimiento metacognitivo de dificultad se caracterizó por manifestarse en el uso de abreviaturas, principalmente, se manifestó en C2 y C3 a través de la necesidad de invertir más tiempo en el uso de estos elementos.

6. Por otro lado, una de las manifestaciones del sentimiento metacognitivo de dificultad no fue percibida por los intérpretes en formación, específicamente en relación a la reorganización y modificación de notas. Los tres intérpretes indicaron que no presentaron este comportamiento, no obstante en el caso del participante C2, por lo que evidencian sus notas, queda la duda sobre la realización de un intento de modificación de las notas, que posiblemente el participante no manifestó al no ser consciente de ello. Pues los

sentimientos pueden pasar desapercibidos, según Koriat & Levy-Sadot 1999 (citado en Efklides 2009 p. 79):

“Usually they are momentary, transient, and go unnoticed. But if they are strong and persist, then the person becomes aware of his/her feelings and this awareness gives rise to conscious analytic processes as to their source, their implications for cognitive processing, and the need for action and regulation of behavior”

7. La conciencia sobre los sentimientos metacognitivos pudiera tener implicaciones en el proceso de toma de notas en IC de los participantes en formación, pues de acuerdo a Arumí (2003) los estudiantes de interpretación “no solo deben adquirir las estrategias propias y necesarias para el buen ejercicio de interpretación sino que también deben desarrollar, de forma paralela, unas estrategias de aprendizaje adecuadas (metacognitivas, sociales y afectivas) que les permitan avanzar hacia la autorregulación, es decir, imponerse metas de aprendizaje, planificarse los recursos necesarios para alcanzarlas y evaluar el progreso realizado.” p. 141. En este orden de ideas, el estudio muestra que la parte afectiva, representada por los sentimientos metacognitivos, interviene en el proceso de toma de notas de los intérpretes en formación. De acuerdo a

Efklides (2001, 2006) estos sentimientos informan de forma vivencial sobre un proceso cognitivo generalmente durante la realización de una tarea. En este sentido, se observó que los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza se manifestaron en aspectos específicos de la toma de notas y aspectos generales, de esta forma, si el intérprete en formación es consciente, pudiera tener un panorama más preciso sobre los aspectos que necesita mejorar y aquellos en los cuales presenta mayor destreza.

8. Los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza también pueden tener implicaciones en la didáctica de la interpretación, pues desde la formación de intérpretes se puede orientar a los aprendices de interpretación hacia la identificación de las sensaciones que experimentan durante una tarea, en este caso el ejercicio de toma de notas en IC, y de esta manera aprovechar la información que proporcionan los sentimientos metacognitivos sobre el proceso cognitivo que se lleva a cabo durante el desarrollo de una tarea. De esta manera, desde la didáctica se brindaría al interprete en formación la oportunidad de

indagar, conocer, explorar y entender cómo la parte afectiva, representada en los sentimientos metacognitivos, se manifiesta en su proceso de toma de notas.

9. Finalmente, el presente estudio puede servir de insumo a la línea de didáctica de la traducción e interpretación, puesto que promueve el desarrollo de investigaciones que indaguen en el carácter afectivo de la metacognición, representado por los sentimientos metacognitivos en el aula de interpretación, por ejemplo el desarrollo de un estudio de intervención que permita observar como los sentimientos metacognitivos se manifiestan antes durante y en el resultado final de la interpretación, es decir en la recepción del discurso (lo cual implica la toma de notas) y en la fase de producción, que implica la desverbalización del discurso.

13 RECOMENDACIONES

El presente estudio de caso exploró como se manifestaron los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en la toma de notas en IC, así el estudio aporta información sobre el proceso que llevan a cabo los intérpretes en formación al momento de tomar notas, entendido desde la perspectiva de los sentimientos metacognitivos. En este orden de ideas, resulta pertinente que desde la línea de Didáctica de traducción e interpretación continúen la realización de investigaciones relacionadas con los sentimientos metacognitivos para avanzar en el reconocimiento de los distintos factores que intervienen en el proceso de aprendizaje y enseñanza de la interpretación, y de esto modo desarrollar propuestas que repercutan en el plan de estudios para los futuros intérpretes.

En este mismo sentido, teniendo en cuenta los resultados de la presente investigación, resulta oportuno profundizar en investigaciones que busquen los mecanismos que orienten a los intérpretes en formación en la evaluación e identificación de las sensaciones que experimentan durante en proceso de toma de notas en IC y como las pueden utilizar para beneficio.

Además, puede propiciar el desarrollo de investigaciones que indaguen en las implicaciones de los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en intérpretes profesionales e intérpretes en formación, de tal forma que permitan contrastar los resultados en relación a la experticia de estos grupos.

Adicionalmente, cabe destacar que el presente estudio se enfocó en el sentimiento metacognitivo de dificultad y el sentimiento metacognitivo de confianza, lo cual no descarta que otros sentimientos hayan estado presentes en los participantes, tales como el sentimiento metacognitivo de familiaridad, de conocimiento, de satisfacción, por ende no sería infructuoso investigar otros sentimientos en relación con la toma de notas.

Finalmente, el presente estudio investigó características de los sentimientos metacognitivos específicamente en la toma de notas, no obstante resulta pertinente desarrollar futuros estudios que se enfoquen los sentimientos metacognitivos con relación al proceso completo de interpretación consecutiva, el cual integra la comprensión que incluye la captura de información la cual se presenta a través de la toma de notas, pero también el proceso de desverbalización para lo cual se requiere la lectura de esas notas.

14 REFERENCIAS

- Abuín González, M. (2004). Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas. Madrid : Universidad de la Comunidad de Madrid.
- Abuín, M (2009). La Toma De Notas: El Desarrollo De La Habilidad de Aprendiz a Intérprete. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 11
- Aguilera, A (2017). La Teoría de la atribución y su explicación de la creatividad. *Invevestigación y Consultoria Organizacional*. DOI: 10.13140/RG.2.2.10645.63209
- Akturk, A., & Sahin, I. (2011). Literature Review on Metacognition and its Measurement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 15. 3731-3736.
- Albir, A. H. (2014). Traducción y traductología. Cátedra.
- Al-Kharabsheh, A. (2017). Quality in consecutive interpreting. *Babel*, 63(1), 21-42.
- Arumí, M. (2003). Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas», en Muñoz Martín, Ricardo [ed.] I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. n. ° 2, pp. 139-156. ISBN 84-933360-0-9.
- Arumí, M (2009) Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula trans. revista de traductología 13.
- Arumí, M (2008) La práctica reflexiva en la formación de intérpretes», en Pegenaute, I.; decesaris, j.; tricás, m. y bernal, e. [eds.] Actas del III Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. La traducción del futuro: mediación lingüística y cultural en el siglo XXI. Barcelona 22-24 de marzo de 2007. Barcelona: PPU. Vol. n.º 2, pp. 441-454. ISBN 978-84- 477-1027-0. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:
- Arumí, M. (2012). *Problems and strategies in consecutive interpreting: A pilot study at two different stages of interpreter training. Studies in Translation Theory and Practice*.
- Ayouпова, R. (2016). Teaching Oral Consecutive Interpretation. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. (5) 7.
- Baars, B. J., & Gage, N. M. (2010). Thinking and problem solving. En Baars, B. J., &

- Gage, N. M. (eds.), *Cognition, brain, and consciousness: Introduction to cognitive neuroscience* (p.363-366) Academic Press.
- Brown, A. L. (1978). "Knowing When, Where and How to Remember: A Problem of metacognition", In R. Glaser (Ed.). *Advances in Instructional Psychology* (p.77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bruton, K. (1985). Consecutive interpreting—the theoretical approach. In *Interpreting as a language teaching technique-Proceedings of a conference. University of Salford, England. Centre for Information Language Teaching and Research.*
- Calvache, O & Martínez Córdoba, M. A. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción.
- Cañada, M. and Arumí, M. (2012) "Self-regulating activity: use of metacognitive guides in the Interpreting classroom". *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 18,(3), 245-264.
- Cardoen, H (2012). The effect of note-taking on target text fluency. *Emerging Research in Translation Studies: Selected Papers of the CETRA Research Summer School 2012.*
- Concha, F. A., Orosco, F. J., Pomasunco, H. R., & García, P. H. (2011). Instrumentos de investigación científica, Diseño y construcción.
- Correa M., Castro, F; Lira, H (2002). *Hacia Una Conceptualizacion De La Metacognicion Y Sus Ámbitos De Desarrollo*. Horizontes Educativos, núm. 7, pp. 58-63 Universidad del Bío Bío Chillán, Chile
- Dam, V. (2004a). Interpreters' notes. On the choice of language. *Interpreting* 6 (1), 3–17
- Dermitzaki, I. (2005). Preliminary investigation of relations between young students' self-regulatory strategies and their metacognitive experiences. *Psychological reports*, 97(3), 759-768.
- De la Torre, S. (1993). Didáctica y currículo bases y componentes del proceso formativo, Dykinson, pp. 1-297, Madrid, España
- Díaz, F. (2002) Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista. México: McGraw Hill.
- Doğan, A., Ribas, M. A., & Mora-Rubio, B. (2009). Metacognitive tools in interpreting training: A pilot study. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 26(1).

- Efklides, A. (2011). Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. *Educational psychologist*, 46(1), 6-25.
- Efklides, A. (2009). The role of metacognitive experiences in the learning process. *Psicothema*, 21(1), 76-82.
- Efklides, A. (2008). Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. *European Psychologist*, 13(4), 277-287.
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review 1* (2006) 3–14
- Efklides, A. (2001). Metacognitive experiences in problem solving. In *Trends and prospects in motivation research* (pp. 297-323). Springer, Dordrecht.
- Flavell, J. H. (2000). *El Desarrollo Cognitivo*. Madrid: Visor
- Fernandez F, Zabalbeascoa P (2012). Developing trainee translators' strategic subcompetence through metacognitive questionnaires. *Meta*; 57(3):740-762. DOI 10.7202/1017089ar
- Fernández, F (2008). *Pautas Metacognitivas Y Proyectos Colaborativos Vinculados A Antiguos Alumnos Como Instrumentos De Mediación Que Promueven Un Aprendizaje Autorregulado*. Universitat de Girona.
- Garcia-Marques, T., & Mackie, D. M. (2001). The feeling of familiarity as a regulator of persuasive processing. *Social Cognition*, 19(1), 9-34.
- Goudas, M., Dermitzaki, I., & Kolovelonis, A. (2017). Self-regulated learning and students' metacognitive feelings in physical education. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 15(2), 131-145.
- Hartman, H. J. (2001). Teaching metacognitively. In *Metacognition in learning and instruction* (pp. 149-172). Springer, Dordrecht.
- Hashempour , Ghonsooly & Ghanizadeh (2015). A Study of Translation Students' Self-Regulation and Metacognitive Awareness in Association with their Gender and Educational Level. *International Journal of Comparative Literature & Translation Studies* 3 (3) p. 60-69.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* McGraw-Hill. México DF.

- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Capítulo 4. Estudios de caso (Centro de recursos en línea). *Metodología de la investigación*, 31.
- Opdenhoff, J.H. (2004). Alfa, épsilon, pi-Algunas reflexiones sobre la toma de notas en la enseñanza de la interpretación consecutiva. *TRANS: revista de traductología* 8, 161-168.
- Questionpro, (2019). ¿Qué es la escala de Likert y cómo utilizarla? Recuperado de <https://www.questionpro.com/blog/es/que-es-la-escala-de-likert-y-como-utilizarla/>
- Russell, D. (2005). Consecutive and simultaneous interpreting. *Benjamins Translation Library*, 63, 135.
- Russell, D., Shaw, R., & Malcolm, K. (2010). Effective strategies for teaching consecutive interpreting. *International Journal of Interpreter Education*, 2(1).
- Siantova, G. (2015). Consecutive Interpretation and Note-Taking from the Perspective of Some Translatology Schools and Researchers. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology*, 2(1): 44-51.
- Schwarz, N. (2010). Meaning in context: Metacognitive experiences. *The mind in context*, 105-125.
- Setton, R., & Dawrant, A. (2016). *Conference interpreting: A complete course* (Vol. 120). John Benjamins Publishing Company.
- Szabó, C. 2006. "Language choice in note-taking for consecutive interpreting". *Interpreting* 8 (2): 127-147
- Tornare, E., Czajkowski, N. O., & Pons, F. (2015). Children's emotions in math problem solving situations: Contributions of self-concept, metacognitive experiences, and performance. *Learning and Instruction*, 39, 88-96.
- Van der Stel, M., Veenman, M. V., Deelen, K., & Haenen, J. (2010). The increasing role of metacognitive skills in math: A cross-sectional study from a developmental perspective. *ZDM*, 42(2), 219-229.
- Wu, G., & Wang, K. (2009). Consecutive interpretation: A discourse approach. Towards a revision of Gile's effort model. *Meta: Journal des traducteurs/Meta: Translators' Journal*, 54(3), 401-416.

Yenkimaleki, M., & van Heuven, V. J. (2017, August). The effect of memory training on consecutive interpreting performance by interpreter trainees. In *FORUM. Revue internationale d'interprétation et de traduction/International Journal of Interpretation and Translation* (Vol. 15, No. 1, pp. 157-172). John Benjamins Publishing Company.

Yanqun, Z. (2015). The Concept and Instruction of Metacognition in Translation Competence Development. *International Forum of Teaching and Studies*.(11), 1-2

Zohar, A., & Barzilai, S. (2013). Studies in Science Education: A review of research on metacognition in science education: current and future directions, *Studies in Science Education*, DOI: 10.1080/03057267.2013.847261

15 ANEXOS

ANEXO 1: Formulario de Consentimiento informado

GRUPO DE INVESTIGACIÓN CITERM

INVESTIGACIÓN:

Título: Caracterización de los sentimientos metacognitivos de dificultad y confianza en relación con la toma de notas en un ejercicio de interpretación consecutiva.

Ciudad y fecha: Manizales, junio 5 de 2020

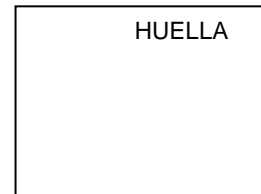
Yo, _____ una vez informado sobre los propósitos, objetivos, procedimientos de intervención y evaluación que se llevarán a cabo en esta investigación y los posibles riesgos que se puedan generar de ella, autorizo a Sandra Milena Pianda Gilón, estudiante de la Maestría en Traducción e Interpretación de la Universidad Autónoma de Manizales, para la realización de las siguientes procedimientos:

1. Realización de encargo de interpretación consecutiva (con toma de notas).
2. Diligenciamiento de cuestionario tipo escala.
3. Diligenciamiento de cuestionario: entrevista semi-estructurada
4. Envío de foto o fotos de las notas tomadas durante el ejercicio de interpretación consecutiva.

Adicionalmente se me informó que:

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

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



Firma

Documento de identidad _____ No. _____ de _____

Huella Índice derecho.

ANEXO 2: Transcripción del discurso “ Knitting”

Ladies and gentlemen today I'm going to talk to you about a subject that is very close to my heart and that is the topic of knitting.

Now my relationship with knitting began when I was a teenager, when my mom decided it was time that I learnt this traditional craft. And so as a dutiful daughter I learnt the basics of knitting.

However, before I had even managed to knit an entire scarf, I had decided that knitting was just not cool enough. I thought that knitting was something that my grandmother did, and it wasn't something that a young teenage girl should be doing. So I quite quickly put down the knitting needles.

However, about ten or fifteen years later knitting had a resurgence in popularity and many young women and even young men started to relearn this traditional craft or this traditional hobby and that included me. I picked up those knitting needles again and started to knit, again with a little help from my mom.

And now my friends, my family members and particular the babies in my close circle there are models of my hand knitting hats, scarfs, cardigans, or bootees.

However, today I'm not here to regale you with stories of my knitting creations, instead I want to talk about why you should take up knitting, that is because knitting is actually good for you. So let's see if I can convince you.

Studies have found that knitting reduces stress, of course, when you knit you carry out a repetitive action, and this sends you into a kind of trance-like state at some points, of course once you've learnt to do it well. And it has found that knitting can be as beneficial, can reduce stress as much as other stress related practices such as yoga or meditation, now you might say why should I bother to learn to knit why should I go to all that effort when instead I could just take a google class.

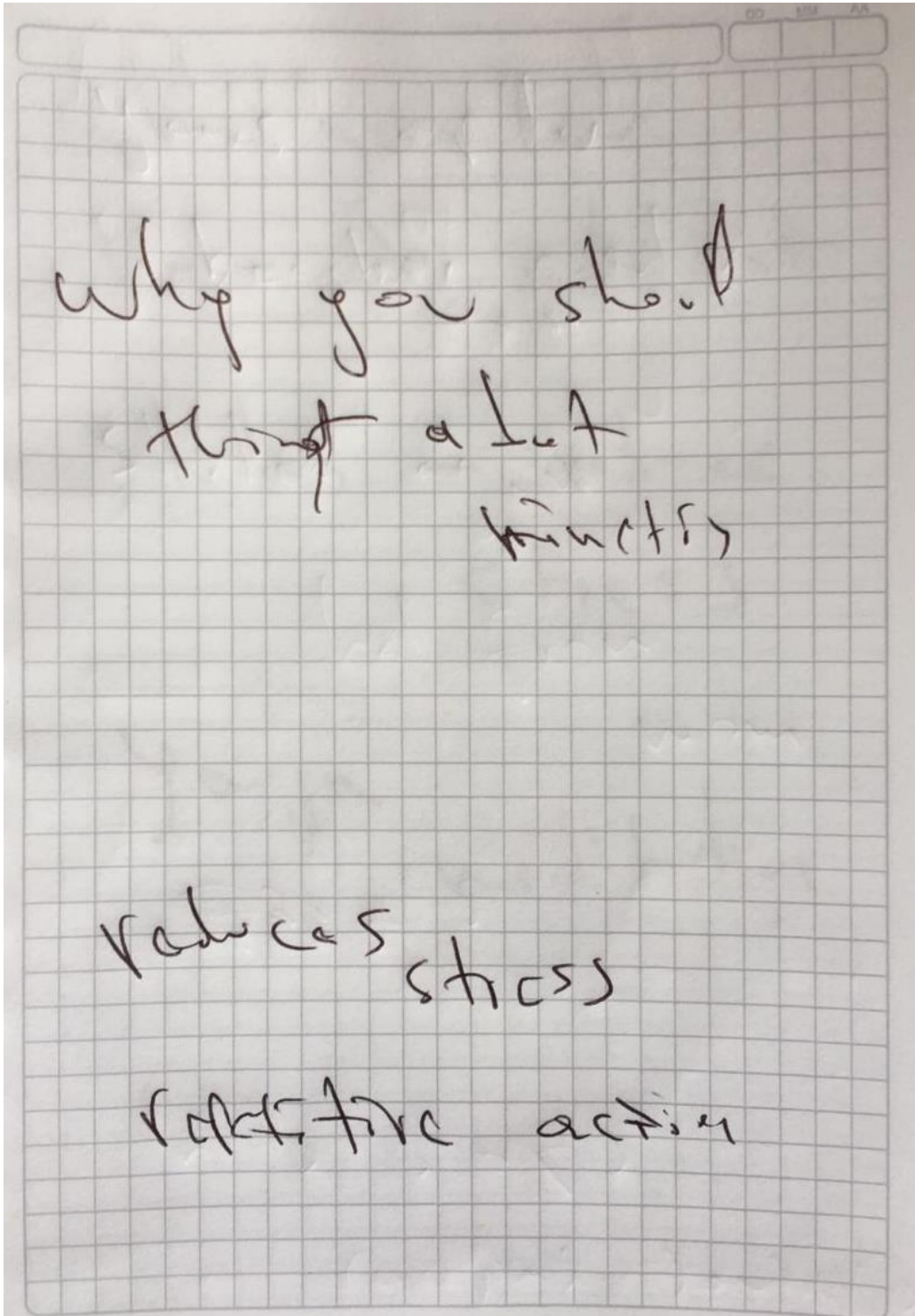
However, the added benefit of knitting is that, you create something. At the end of a knitting session, you have something tangible in your hands. While you finish the hat or the scarf you can wear it yourself or you can give it to someone as a gift and you can be proud

of the fact that you have produced that and that gives you a sense of purpose and a sense of achievement. This in turn increases your self-esteem.

Now, I could go on about knitting as long as you would like me to but we do not have time here today.

So let me just finish by saying I fully encourage you to take up this traditional hobby that is also productive, creative and rewarding.

ANEXO 3: Notas tomadas por el participante 2 (página 3)



ANEXO 4: Notas tomadas por el participante 2 (página 4)

