

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

Dora Estefany Niño Caldas  
*Universidad Autónoma de Manizales*  
[dorae.ninoc@autonoma.edu.co](mailto:dorae.ninoc@autonoma.edu.co)

Mónica Adriana Martínez Córdoba  
*Universidad Autónoma de Manizales*  
[monica.martinezc@autonoma.edu.co](mailto:monica.martinezc@autonoma.edu.co)

Recibido: 09/11/2022

Revisado: 30/11/2022

Aceptado: 22/12/2022

**Resumen:** El presente trabajo explora las características de las experiencias metacognitivas y las manifestaciones del distrés en intérpretes en formación con relación a una tarea de interpretación con el fin de aportar una fuente de información y referencia a teoría para la didáctica de la interpretación, que permita entender las conexiones entre las variables desde una perspectiva académica, metacognitiva, y psicológica. Para ello se realizó una investigación bajo un enfoque mixto, mediante el uso de tres instrumentos de recolección de datos: Índice de Reactividad al Estrés de Rivera (IRE-32), que permite identificar los reactores negativos al estrés (distrés) inmediatamente después del ejercicio de interpretación y su relación con las experiencias metacognitivas. La Escala de impacto del suceso de Horowitz que permite identificar y caracterizar factores internos relacionados a la respuesta de estrés post traumático al igual que diferentes aspectos de las experiencias metacognitivas y La entrevista semiestructurada que brinda información relacionada con los estresores durante la tarea de interpretación, permitiendo a su vez, que se relacione con el ejercicio y los conocimientos previos aprendidos. Se encontró que los estudiantes presentan reactividad negativa al estrés, en este caso referido como distrés, en resultados como: frustración, confusión, ansiedad, desconcentración, entre otros y en referencia a las expectativas en sus experiencias metacognitivas, también manifestaron haberse sentido abrumados frente a su capacidad de reconocer las aptitudes, habilidades y conocimiento para realizar el ejercicio de interpretación de forma adecuada.

**Palabras clave:** Distrés; eustrés; interpretación; experiencias metacognitivas.

Characteristics of metacognitive experiences and manifestations  
of distress in trainee interpreters in relation to a simultaneous  
interpreting task

**Abstract:** This paper explores the characteristics of metacognitive experiences and manifestations of distress in trainee interpreters in relation to an interpreting task in order to provide a source of information and reference to theory for the didactics of interpreting, which allows understanding the connections between the variables from an academic, metacognitive, and psychological perspective. For this purpose, research was conducted under a mixed approach, using three data collection instruments: Rivera's Stress Reactivity Index (IRE-32), which allows the identification of negative stress reactors (distress) immediately after the interpretation task and their relationship with metacognitive experiences. The Horowitz Impact of Event Scale, which allows identifying and characterizing internal factors related to the posttraumatic stress response as well as different aspects of the metacognitive experiences, and the semi structured interview, which provides information related to the stressors during the interpretation task, allowing it to be related to the exercise and the previous knowledge learned. It was found that students show negative reactivity to stress, in this case referred to as distress, in results such as: frustration, confusion, anxiety, lack of concentration, among others; and in reference to the expectations in their metacognitive experiences, they also stated that they felt overwhelmed in relation to their ability to recognize their aptitudes, skills and knowledge to perform the interpretation exercise adequately.

**Key words:** Distress; eustress; interpretation; metacognitive experiences.

**Sumario:** 1. Introducción. 2. Diferencia entre estrés y ansiedad. 2.1. Tipos de estrés. 3. Metodología. 4. Análisis y resultados. 4.1. Experiencias metacognitivas. 4.1.1. Instrumento #1: Entrevista semiestructurada. 4.2. Manifestaciones del distrés. 4.2.1. Instrumento @2: Índice de Reactividad al Estrés de Rivera. 4.2.2. Instrumento #3: Escala de impacto del suceso de Horowitz. 5. Conclusión.

## 1. Introducción

La presente investigación, cobijada bajo la línea de la didáctica de la traducción e interpretación, nace del interés de identificar y entender la existencia del estrés negativo (distrés) en estudiantes de interpretación, frente a un escenario de práctica interpretativa. A su vez, busca una relación con las experiencias metacognitivas (EM), que permitan el entendimiento de esta. Debido a las inquietudes previamente expresadas, se realizó una revisión de antecedentes que permitiera entender el estado del arte de la relación de las variables metacognición, experiencias metacognitivas (EM), distrés e interpretación.

Bajo el concepto de la psicología, el Distrés (generalmente conocido como estrés negativo) es aquel con características y consecuencias negativas, como las son: ansiedad y preocupación, no es una sensación agradable, reduce el rendimiento, entre otros (Mills, Reiss, & Dombeck, 2008), postura y referencia que será utilizada en el transcurso de este

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

De igual manera, se realizó lectura a mayor profundidad sobre el papel primordial de la metacognición tanto en el aula de clases, como en el mismo estudiante. Flavell (Crespo 2000: 100), reitera a la Metacognición es una estrategia capaz de permitirle al intérprete controlar su cognición con el fin de mejorar su rendimiento (Arumí 2009: 150) Esta habilidad, es acompañada de estrategias y herramientas que permiten un uso activo de la misma, con el paso de tiempo y práctica, se convierte en material fundamental para el aprendizaje. Finalmente, frente a los conceptos previamente mencionados, se llegó consecuentemente al objetivo de la investigación el cual es identificar las manifestaciones de distrés, la identificación de las experiencias metacognitivas y la relación entre ambas variables.

## 2. Diferencia entre estrés y ansiedad

Dentro de la psicología, la ansiedad y el estrés son dos estados ampliamente diferenciables el uno del otro, desde sus características principales, hasta las manifestaciones y repercusiones sobre el sujeto. De acuerdo a lo recopilado por Sierra, Ortega & Zubeidat (2003: 21-26 y 36-48), existen enfoques específicos para la ansiedad (psicoanalítico, conductual, cognitivo y cognitivo-conductual) y el estrés (físico, medico, fisiológico, biológico, cognitivo y bio- psico- social). Como bien están explicadas las consideraciones y diferentes vertientes y posturas, se resalta aquella implicada en el enfoque cognitivo. Esto, permite ver una característica importante en la diferencia entre estos dos conceptos: que la ansiedad desafía el paradigma estímulo-respuesta, pero el estrés y sus experimentaciones fisiológicas con soporte del sistema nervioso central. El primero, dando a entender que existen factores que permiten interrumpir o alterar ese estímulo- respuesta; pero que, por otra parte, al ser el sistema nervioso central un mediador para el estrés, conllevan a más manifestaciones psicopatológicas.

Al analizar los diferentes enfoques (Sierra, Ortega & Zubeidat, 2003: 21-26) se puede notar que la mayor diferencia entre la ansiedad y el estrés son las respuestas físicas, fisiológicas del cuerpo humano. La ansiedad

posee características emocionales, es decir, se habla de impulsos, impulsos reprimidos, vergüenza, emociones frente a estímulos externos e internos. Por otra parte, cuando vamos al análisis del estrés, el enfoque es el cuerpo humano, es decir, la parte biológica y fisiológica de la persona. El estrés muestra como el cuerpo humano, el sistema nervioso autónomo y central reacciona fisiológicamente al mismo. A su vez, que estas alteraciones en la parte biológica (y dependiendo de la fase en la que se encuentre), pueden llevar a consecuencias altamente negativas. El estrés afecta más directamente el cuerpo humano en su parte biológica, la cual es la gran diferencia a la ansiedad, cuyas consecuencias son más cognitivas y conductuales. Esta gran diferencia en la comparación de enfoques también nos permite analizar y concluir que el estrés acarrea un mayor impacto negativo en la salud física del individuo ya que se menciona que este puede provocar trastornos funcionales crónicos que conlleven a lesiones orgánicas y enfermedades al intentar adaptarse.

### *2.1 Tipos de estrés*

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

### 3. Metodología



Figura 1: Metodología.

### 4. Análisis y resultados

Para los diferentes instrumentos, se tuvieron en cuenta el análisis sugerido para los mismos de acuerdo a las instrucciones por los autores de cada uno de ellos: entrevista semiestructurada: pautas tomadas de Eflkides (2006), Arumí (2009) y Selyes (Espinoza, Pernas, y Gonzáles, 2018, p. 704), Índice de Reactividad al Estrés de Rivera por J.L González de Rivera y Escala de impacto del suceso de Horowitz creada por Horowitz, Wilner y Álvarez, (1979), a su vez, teniendo en cuenta las particularidades de esta investigación.

#### 4.1 Experiencias metacognitivas

##### 4.1.1 Instrumento #1: Entrevista semiestructurada

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

rastrear aspectos similares. Para la sección “Juicios”, basados según Selyes (Espinoza, Pernas, y Gonzáles 2018: 705), el comúnmente denominado “estrés”, puede tener resultados positivos o negativos denominados respectivamente como “Eustrés” o “Distrés”. En las preguntas de esta sección se pretende indagar los “errores” cometidos y cuál fue la respuesta adaptativa frente a ellos: favorable o desfavorable. Finalmente, para la sección de “Valoraciones”, Efkliides (2006: 78) menciona como las experiencias metacognitivas tienen una consecuencia directa en la cognición. También poseen una serie de implicaciones en el aprendizaje, y en la autorregulación o la falta de esta, trae implicaciones sobre el sentimiento de dificultad y el sentimiento de confianza. Las preguntas de esta última sección permiten identificar algunos aspectos de las experiencias metacognitivas por medio de las valoraciones a las implicaciones de las mismas. A continuación, se muestra una tabla con las preguntas utilizadas para la entrevista semiestructurada incorporando las facetas mencionadas, a su vez, basándose en estructura grafica hecha por Prada, Martínez y Calvache (2019: 60).

Tabla 1. Preguntas entrevista semiestructurada

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

Las entrevistas fueron selectivas, y mientras estas fueron llevadas a cabo, se grabaron. Luego de esto, se realizó la transcripción de las mismas para su análisis e interpretación correspondiente, la cual fue focalizada. El análisis de datos cualitativos de la entrevista es llevado a cabo por la misma investigadora que los acopia, así es posible originar una comprensión desde las preguntas y testimonios en la investigación. Esto permite que la visión sea clara que permita el buen proceso de categorización y clasificación

significativa de la información que permitirá que al revisar la información se obtengan datos particulares. Por lo tanto, este desarrollo de recopilación y análisis de datos puede conducir al surgimiento de categorías emergentes que surgen durante el proceso de interpretación y teorización, la cual conduce a valiosos resultados. (Díaz-Bravo L et al 2013: 164)

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

Otro tipo de conexión en el ámbito de sentimientos qué cabe resaltar, es en cierto modo opuesto a la primera ya que explora específicamente lo negativo: “¿*En algún momento sintió una emoción negativa durante el ejercicio de interpretación?*”, en donde el cien por ciento de los sujetos participantes afirmaron haber tenido una emoción negativa, algunos ejemplos de este fueron: agobio, frustración, confusión, ansiedad, desconcentrarse, estrés, nervios, no entender, no sentirse capaz; en su gran mayoría relacionados a la falta de preparación ante el ejercicio de esta forma se permite ver una cierta falta a la autonomía y de mayor grado de responsabilidad, que hace parte de lo necesario para su proceso de aprendizaje (Arumí, 2009: 150), igualmente, y en relación al análisis de la pregunta anterior, las conexiones creadas con su contexto también son afectadas ya que reflejan la naturaleza del sentimiento (negativo). Para la última pregunta de esta sección (en donde se intenta encontrar un balance de sentimientos, o el indicativo de aquel que predominó) el cincuenta por ciento de los sujetos manifestaron haber sentido una emoción positiva, sobre todo después del ejercicio de interpretación; justificada por haber

acertado en términos específicos y haber sentido confianza en algunas secciones interpretadas dentro del ejercicio. Este sentimiento positivo es también una expresión en que pueden analizar sus pensamientos de manera autónoma, según sus necesidades (Arumí 2009: 150).

Sección juicios: Para la sección de juicios, consideramos lo mencionado por Selyes de que los estresores pueden generar resultados positivos (eustrés) y/o negativos (distrés) (Espinoza, Pernas, y González 2018: 705). En esta sección en particular, en la primera pregunta, el cien por ciento de los sujetos admite haber cometido un error durante el ejercicio de interpretación, siendo entre los mencionados, aquellos más sobresalientes: la omisión, cambio de sentido, falta de conexión de las ideas y la incapacidad de seguir el ritmo del discurso original. Igualmente, la respuesta ante el estresor es adaptativa y puede ser favorable o desfavorable, y en contraste a esto, todos los sujetos manifestaron no estar seguros de su capacidad de haber resuelto los errores cometidos, en respuesta a la siguiente pregunta: “*Si es así, ¿Cree que pudo solucionarlo?*”, siendo así como producto de esto, una respuesta no favorable al estresor. (Espinoza, Pernas, y González 2018), a lo que el 16, 6% de los participantes aseguró “*Que sí, creo que di mi mejor esfuerzo*”. El otro 66.6% respondió negativamente, expresando afirmaciones como: “*No sé si fue exitoso en mi propósito de resolver esas situaciones*”, “*No fueron todos los que resolví*”, “*Realmente no, incluso intenté solucionarlos, pero me atrasaba en el discurso*”, y finalmente un 16.6% que se abstuvo en responder esta pregunta. Esto nos permite entender, que a pesar de la intención de adaptarse a la situación, no les fue posible en la mayoría de los casos para una mayoría de los sujetos participantes. A su vez, según menciona el autor Selyes, si el resultado fuera positivo (eustrés) y mostrarán la capacidad de adaptarse, no se consideraría la presencia del distrés (resultados negativos). (Espinoza, Pernas, y González 2018: 705)

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



“*Síndrome General de Adaptación*”, en donde hay reacciones intensas de corta duración a algo que se identifica como nocivo, en este caso, el error cometido; siendo para este caso algunos ejemplos como: “*Mencionaron una fecha, qué yo comprendí. Entendí el número, pero tomé la decisión de mientras formulaba y pasaba al español, decidí omitirla y pasarla*”, “*La omisión de información por falta de conexión de ideas*”.

Sección Valoraciones: Según lo mencionado por la Real Academia de la Lengua Española de lo que significa darle “valor” a algo como: “*reconocer, estimar o apreciar el mérito de alguien o algo*”, y respondiendo a la primera pregunta de esta tercera sección: “*¿Cree Usted qué el ejercicio era difícil?*”, únicamente un sujeto, representado por el 16.6% de los participantes, creyó que el ejercicio no era difícil, razonando que: “*ya con los entrenamientos que tuvimos, deberíamos estar en esta capacidad. Por eso lo veo como algo que no está por encima del nivel en que deberíamos estar. Qué si estamos un poquito debajo, ya es cuestión de nosotros.*” Algunas de las razones dadas por el 83.3% fueron: difícil debido a la complejidad para conectar ideas, la velocidad del discurso, acento del orador, elementos textuales como terminología y siglas, duración del video presentado y nivel del audio. Comparando ambas respuestas, y teniendo en cuenta lo mencionado por Eflkides (2006) de cómo se presentan implicaciones en el aprendizaje, y en la autorregulación, o por el contrario, la falta de ésta, en el bajo porcentaje de aquellos sujetos que manifestaron que no era difícil, se puede apreciar cómo se reconoce que el conocimiento adquirido durante su proceso de aprendizaje debió haber sido suficiente para llevar a cabo el ejercicio, igualmente el de identificar debilidades en su desarrollo académico. Ya por el contrario, al analizar las respuestas del más del 83% restante, se distingue específicamente con ejemplos, las instancias o elementos que fueron parte de la razón por la cual el ejercicio se presenta como difícil, relacionando a lo mencionado por Eflkides (2006: 78) e incluso Arumí (2009: 153) sobre el sentimiento de dificultad y confianza (ejemplo: complejidad de conectar ideas) con respecto al contexto en donde se encuentran los mismos (ejemplo: velocidad del discurso, elementos textuales).

Posteriormente, la pregunta número 6: “*¿Está satisfecho/satisfecha con sus resultados en el ejercicio de interpretación?*”, la cual examina si estuvieron conformes con los resultados del ejercicio de interpretación y qué según Eflkides (2006: 77) hace referencia a la autorregulación y proceso metacognitivo del aprendizaje, el 100% respondieron negativamente, es decir, no estuvieron satisfechos y reconocieron sus debilidades.

Por último y en relación a lo que menciona Eflkides (2006: 79) sobre las implicaciones sobre el sentimiento de dificultad y confianza, algunas

respuestas significativas a la pregunta 6b *¿Que cree que pudo haber hecho diferente?*, que reflejan aquellos sentimientos de dificultad y afectan el sentimiento de confianza, fueron: *“Tendrá que ver de pronto con los procesos cognitivos... que tiene que ver con la recepción, la fracción y la reformulación de estas ideas”, “una toma de decisiones mucho más rápido”, “poco tiempo de captar toda la cantidad de ideas porque el orador hablaba muy rápido”, “la preparación”, “toma de decisiones para corregir algunos problemas”, “haber resumido y no intentar dar el discurso un tanto literal sino, tomar ideas y resumirlas quizás”,* reflejando sus respuestas en el ámbito de la metacognición, toma de decisiones y su relación con el contexto del ejercicio.

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

Lo que nos permite notar estas preguntas adicionales, es en referencia a lo que menciona Wellman (1985, en Crespo 2000: 100) sobre los cinco descubrimientos dentro de la parte metacognitiva: *La Existencia*, en donde en este caso, los sujetos reconocen sus estados mentales negativos como la frustración. *La distinción de procesos*, en donde los participantes reflexionan sobre su accionar mental en este ejercicio y lo puede diferenciar de otros. *La integración*, tener la consciencia de que los procesos mentales para este ejercicio de interpretación son diferentes de otros procesos mentales de la vida cotidiana o como usualmente operan. *Conocimiento de las variables*, reconocer que sus procesos mentales se vieron influenciados por falta de herramientas, preparación u experiencia, o también, por la falta de conocimiento con respecto a estos cambios. *Monitoreo cognitivo*, como los sujetos monitorearon sus propios estados cognitivos al reconocer su toma de decisiones y errores cometidos.

## 4.2 Manifestaciones del distrés

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

Este instrumento es una prueba tipo cuestionario en donde se incluyen 32 ítems los cuales describen reacciones que el sujeto puede experimentar ante el estrés, midiéndose en diferentes planos como el cognitivo, vegetativo, emocional y conductual/ motor. De acuerdo a las respuestas indicadas, se es posible identificar el Índice de Reactividad al Estrés, que indican causas de vulnerabilidad al estrés. Este instrumento se aplica con forma de puntuación dicotómica (es decir, si el ítem está presente o no) y en donde la persona mide su respuesta en una escala de 0 a 4. (Rivera 2010: 212) Al momento de analizar los resultados, se tiene en cuenta lo dicho por Mora Rincones (2010) de que aquellas puntuaciones menores de 0.6 se consideran bajas. Entre 0.6 -1 se considera alto, pero no preocupante, y, por último, para puntuaciones mayores a 1 son consideradas demasiado altas. En la siguiente presentación de análisis y resultados, se llevará a cabo por áreas, ultimando por el análisis total.

Plano vegetativo: esta área viene de la definición del sistema nervioso autónomo (SNA o sistema nervioso vegetativo) que se refiere como una división funcional del sistema nervioso. Este se encarga a su vez de controlar de manera inconsciente, las glándulas y el músculo liso de los órganos internos (Torres, 2022). En el análisis de este plano se vio reflejado que el 83,3% de los sujetos participantes presentan una puntuación valorativa demasiado alta, lo que sugiere la presencia del distrés en el área vegetativa del individuo, esto como parte del análisis general del mismo plano. Como menciona Regueiro (2019: 6) el distrés tiene efectos no favorables y desagradables. Ocasiona un exceso de esfuerzo en relación a la carga, el cual provoca una inadecuada, excesiva o desregulada activación psicofisiológica.

A su vez, analizando más profundamente sobre las respuestas, el 67% de las mismas fueron en representación a la opción 0, es decir que para el ítem descrito no hubo reacción, pero en la calculación respectiva al índice de reacción al plano vegetativo, la presencia del estrés negativo es evidente.

Cabe resaltar, que entre las preguntas con marcaciones más significativas dentro del campo vegetativo, fueron la número 4: "*Ganas de suspirar, opresión en el pecho, sensación de ahogo*" con una valoración de 1,1, la cual dentro de la escala para análisis dada por el autor del instrumento, equivale a *Demasiado alta*, es decir, que la reacción al estrés (en este caso distrés debido a la naturaleza negativa de las preguntas ) experimentada durante el ejercicio fue de intensidad considerable,

igualmente con un 50% de respuesta por la opción 2 o *moderadamente* como la intensidad sentida. A su vez, la pregunta número 5: “*Palpitaciones, taquicardia*” también arrojó resultados *demasiado alta* con un 50% de los sujetos expresando la intensidad como *moderadamente* o *bastante*. Y por último la pregunta número 21: “*Agotamiento o excesiva fatiga*” que también se clasificó en la valoración *Demasiado Alta*, con un porcentaje del 16,66% para la opción 3 asignada a *bastante* y un 66,67% para *un poco*.

En estos ítems en particular, se entiende como el cuerpo físicamente se ve alterado de su función normal, según lo mencionado por La Clínica Mayo en Rochester, Minnesota (1998) de lo que significan elementos como taquicardia: “*el término médico para una frecuencia cardíaca de más de 100 latidos por minuto... normal que tu ritmo cardíaco aumente durante el ejercicio o como respuesta al estrés, un traumatismo o una enfermedad. Pero en la taquicardia, el corazón late más rápido de lo normal debido a afecciones no relacionadas con el estrés fisiológico normal.*”, agotamiento o de otra forma referenciado como cansancio: “*es una sensación extrema ... o falta de energía, a menudo descrita como estar exhausto. Puede tener muchas causas, incluyendo trabajar demasiado, haber perturbado el sueño, el estrés y la preocupación, falta de suficiente actividad física.*” (Cáncer, 2020), y sensación de ahogo que está dentro de lo que se define como “*dificultad para respirar*” como lo describo La Clínica Mayo (2020): “*conocida en medicina como disnea, a menudo se describe como una opresión intensa en el pecho, falta de aire, dificultad para respirar, falta de aliento o una sensación de ahogo.*” (MFMER 2020).

Por otro lado, los resultados que arrojan las demás preguntas dentro del plano vegetativo, presentan niveles *bajo*, en donde 6 de las 11 preguntas (54,5%) restantes dieron como resultado la valoración 0,2, 2 de las 11 (18,18%) con valoración 0.4 y una pregunta (9.09%) con valoración 0,7, correspondiente a *alta pero no preocupante*. Al examinar más específicamente a partir de los datos arrojados por cada pregunta, se encontró lo siguiente: la pregunta número 2: “*Pérdida de apetito*”, con valoración *alta pero no preocupante* de un 0,7 y un 33,3% para las respuestas 3 y 4 con equivalencia de intensidad de *mucha* o *bastante*. La pregunta número 7: “*Mayor necesidad de comer, aumento del apetito*” con valoración *baja* de 0,2 al igual que la pregunta 10: “*Nauseas, mareos, inestabilidad*”, la pregunta 12: “*Hormigueo o adormecimiento en las manos, cara, etc*”, la pregunta 17: “*Pérdida del apetito sexual o dificultades sexuales*”, la pregunta 22: “*Urinación frecuente*” y por último, la pregunta 25: “*Diarrea*”. También se nota que las preguntas 19: “*Somnolencia o mayor necesidad de dormir*” y 28: “*Aumento del apetito sexual*” tuvieron valoración numérica en 0 con representación de *baja*, lo que indica que todos los

participantes marcaron la opción en la escala de 0. Aun así, estas características denotadas en las preguntas del instrumento, hace parte de lo que se entiende como manifestaciones

Plano Emocional: Es pertinente iniciar con el recordéis de lo que se entiende como una emoción: *“una experiencia multidimensional, en cierta medida agradable o desagradable y que dispone para la acción en base a tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo, conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo”* (Divulgación Dinámica 2017). El siguiente análisis en este plano, nos permitirá identificar los reactivos principales en el área emocional.

Tabla de resultados 2. Plano emocional

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

La tabla de resultados 2 (Plano emocional) muestra que el 100% de los sujetos presentan una puntuación valorativa correspondiente a demasiado alta, lo que indica la fuerte sensibilidad a la manifestación de estresores negativos en el plano emocional, con puntuaciones numéricas desde 1,5 hasta 5. Haciendo referencia a la siguiente tabla, y estudiando la reactividad al estrés en el plano emocional, un 16,7% expresó haber sentido *“sentimientos de depresión y tristeza”* (pregunta 6). Continuamente, un 50% asegura la presencia de *“ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, etc”* (pregunta 29) con intensidad en la respuesta de un 33,3% la opción 2- *moderadamente* y 16,7% en 3- *bastante*.

Consecutivamente, la pregunta 20 indaga por los sentimientos de: *“Aprensión, sensación de estar poniéndose enfermo”* en donde, aunque su valoración fue *Baja*, se identifica respuesta numérica de 2, que en su equivalencia representa moderadamente, lo que indica una presencia de reactividad con estas características. A comparación de la pregunta 24: *“Sentimientos de agresividad o aumento de irritabilidad”* en donde solo un 33,3% reflejo en sus respuestas la intensidad equivalente a 1 o *Un poco*. Aunque el 53% de las respuestas fueron representadas por 0, se notó un aumento considerable con respecto al plano vegetativo, al uso de los otros

ítems de respuesta correspondientes a el 1 hasta el 3, o como valorativamente se describen sensación poca, moderada o bastante, respectivamente. Lo que nos permite entender que, en comparación, el área emocional se vio más afectada, especialmente en reactivos como sentimientos de depresión y tristeza, ansiedad, mayor predisposición a miedos, temores, aprehensión y sensación de estarse poniendo enfermo.

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

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

Tabla de Resultados 3. Plano cognitivo

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

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

puntuación numérica de 1,5, otro 33,3% con puntuación numérica 3, 16,7% en 3,5 y finalmente el 16,7% restante en puntuación de 4,5. Recordando lo que alteración a este plano puede llegar a afectar, como lo menciona Arumí (2009: 154) diferentes aspectos del desarrollo de la metacognición: El autorregular ese proceso de aprendizaje, mejor expuesto, como el tomar conciencia y control a través de la evaluación, monitorización y por último, la planificación. En segundo lugar, el establecer conexiones con el contexto del aprendizaje, por ejemplo: compañeros, profesores, entorno.

Al analizar los resultados de la reactividad al distrés en el plano cognitivo, se puede reconocer que el 100% de las preguntas que poseen valoración *Demasiado Alta*, con equivalencias numéricas oscilan desde 1,2 (40%), 1,6 (40%) hasta 2 (20%), siendo esta última la puntuación más alta encontrada en el análisis de este plano. Asimismo, al realizar la exploración en los resultados para poder identificar aquellos reactores predominantes entre los sujetos en este plano, se encontró que en la pregunta 11: *“Esfuerzo por razonar y mantener la calma”*, un 50% de los sujetos respondieron haberlo hecho *moderadamente o bastante*. De la misma manera, un 50% manifestó haber tenido *“tendencia a echar la culpa a alguien o algo”* (pregunta 18) de una forma *moderada*.

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

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

En el plano conductual, nos confirma la tendencia de respuesta en puntuación numérica mayor a 1 y en puntuación valorativa demasiado alta para todos los sujetos, en donde un 16,7% manifestó puntuación numérica de 2,1, 16,6% para 2,8, 33,3% para 3,2, 16,7% para 3,5 y de igual % forma para 3.9. Lo que esto significa es que corresponde analíticamente a una manifestación de reactividad considerable a los estresores negativos. Witkin (2002, en Pereira 2009: 185) más específicamente menciona que el ambiente académico es un estresor sustancial en términos de

competitividad, cultivando competencia entre compañeros y no únicamente ligado a los resultados de calificaciones. Otras instancias donde se genera este tipo de estrés son durante la participación en clase, tomar exámenes, elaborar tareas, aceptación del grupo, miedo al fracaso y decepción hacia los padres, entre otras cosas (Berrio y Mazo 2011: 80), que recaen sobre el plano conductual.

En el plano conductual, se pueden distinguir que la gran mayoría de las preguntas, a excepción de la número 26 (*“Beber, fumar o tomar algo (chicles, pastillas etc)”*), el grado de intensidad es más alto y consistente según los ítems de respuesta como: 2 (*moderadamente*), 3 (*Bastante*) y 4 (*Mucho o extremadamente*). Se puede ver el caso de la pregunta 1 la cual examina la reactividad de *“Inquietud, incapacidad de relajarse y estar tranquilo”*, con un correspondiente de 50% para ítems 2 hasta 4, de igual forma que la pregunta 8 (*“Temblores, tics o calambres musculares”*) de manera similar con un 50% en los mismos ítems. Finalmente, la pregunta 30 inquiriere sobre la *“Tendencia a comprobar repetidamente si todo está en orden”*, lo que revela igualmente un 83,4% para la intensidad *moderada y extremadamente*. En estos resultados específicos podemos notar lo que menciona La Clínica Mayo (MFMER 2019) sobre algunas de las posibles consecuencias del estrés sobre la conducta, como lo son: Consumo de comida en exceso o por debajo de lo normal..., aislamiento social, práctica de ejercicio con menos frecuencia, entre otras.

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

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

Comparativamente, podemos recalcar también que en todos los planos, los reactores al estrés se vieron relacionados a las manifestaciones



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

#### 4.2.2. Instrumento # 3: Escala de impacto del suceso de Horowitz

Con este instrumento se pueden identificar acotaciones realizadas por sujetos que han experimentado sucesos estresantes, esta lista implica y solicita la frecuencia con que han sucedido en los últimos siete días después del momento estresante. Se le solicitó al sujeto que califique la frecuencia de acuerdo a estos resultados en una escala de 0-5, siendo (0) No le ha pasado (1) Muy poco (2) De vez en cuando (3) Algunas cuantas veces (4) Muchas veces (5) Con muchísima frecuencia. (Rivera, 2010, p. 295). Se permitió interpretar los resultados de manera valorativa según su respectiva valoración numérica, de la siguiente manera: Está bien, Casi no le ha afectado: Si en total tiene entre: 0-8 puntos; Afectado de manera moderada: 9-25 puntos; Afectado de manera importante: 26-43 puntos; Afectación grave: Más de 43 puntos. (Rivera 2010: 296)

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

Analizando más específicamente cada pregunta (y en referencia a la tabla de Resultados 7), podemos notar que 4 de las 7 preguntas, (siendo estas la número 1, 10, 11 y 12) se ubican dentro de la puntuación valorativa de afectación moderada, con oscilación en respuesta de puntuación numérica de más del 50% para aquellas de equivalencia 2 en adelante. La pregunta número 1 indaga si: *“Ha pensado sobre ello sin querer, ni tener intención de hacerlo”*, a la cual el 83,3% respondió de forma afirmativa a

intensidad del síntoma relacionado al estrés con frecuencia *de vez en cuando, algunas cuantas veces y muchas veces*. La pregunta número 10 indagaba si le: *“han venido de golpe imágenes de ello (suceso) a la mente”*, a lo que el 50% respondió haber sentido el síntoma. La pregunta número 11 correspondiente a: *“otras cosas me hacen pensar sobre ello”*, en donde el 66,7% aseguró haber sido afectado en este síntoma de intrusión producido por la experiencia traumática. Por último, dentro de las preguntas con valoración *“Afectado moderadamente”* la pregunta número 12: *“Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas”* muestra que el 50% afirmó la intensidad de la afectación entre la clasificación de vez en cuando, algunas cuantas veces y/o muchas veces.

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

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

Índice de síntomas de evitación: Al entrar como primera instancia a un análisis general de esta categoría, podemos notar un incremento en la puntuación tanto numérica como valorativa, de las respuestas por parte de los sujetos participantes donde estos se vieron afectados moderadamente, representados por el 50% de la población. Casi no afectados fue la puntuación valorativa de los otros participantes, siendo esta muestra de población equivalente al otro 50% restante de la población participante. Este aumento, a comparación de la categoría anterior, fue de un 16,7% en relación a la puntuación valorativa. Sin embargo, al comparar las

puntuaciones numéricas, se refleja un aumento de hasta 6 puntos en respuestas indicados en los cambios más elevados presentados por los resultados generales, encontrados principalmente en los sujetos 1, 3, 4 y 6, lo que nos permite indagar de forma más específica, en qué preguntas se encuentran el aumento de valoraciones.

Al realizar el análisis, se descubrió que seis de las ocho preguntas tuvieron puntuación valorativa de *Afectado moderadamente* y/o *afectación de manera importante*. Estas preguntas son la número 2: *“He evitado dejarme llevar por la emoción cuando pensaba sobre el tema o me lo recordaban”*, en donde sus porcentajes de respuestas fueron del 83.4% para opciones como *de vez en cuando*, *algunas veces* y/o *muchas veces*, lo que indicó una puntuación numérica de 13 puntos y su puntuación valorativa de *Afectado de manera importante*. Seguidamente, y por puntuación numérica, la pregunta número 15: *“Me siento como anestesiado, frío y como sin emociones acerca del tema”*, en donde un 33.3% respondió que muchas veces fueron las ocasiones de la frecuencia de ese sentir, otro 16,7% aseguró haber sentido poco. La pregunta número 12: *“Me he dado cuenta de que todavía tenía muchas emociones sobre el tema, pero no he querido ocuparme de ellas”* con oscilaciones en sus respuestas de un 33,3% para el ítem *Algunas cuantas veces*.

La importancia del análisis de estos ítems con puntuaciones significativas, es que nos permiten entender si la evitación es emocional o cognitiva, como lo explican Sandin y Chorot (1995, en Sierra, Ortega & Zubeidat 2003: 22) en donde mencionan dentro de su instrumento titulado *Escala de Estrategias de Coping Modificada (EEC-M)* la presencia de *Evitación emocional*: busca evitar las reacciones emocionales valoradas por el individuo como negativas, por la carga emocional o por las consecuencias; y *Evitación cognitiva*: en donde se busca neutralizar los pensamientos valorados como negativos o perturbadores, por medio de la distracción y la actividad. Se evita de esta forma pensar en el problema, se busca propiciar otros pensamientos y actividades que permitan evitar pensar en el problema. A lo que nos permite ver qué en relación a los ítems presentados, la evitación es sustancialmente emocional. Aunque el puntaje numérico haya sido de 6, la pregunta 9: *“He procurado no hablar sobre ello”* también recaería dentro de la evitación emocional, con clasificación *Afectado moderadamente*.

Ahora, recordando que el concepto del distress parte de la definición de estrés por Selye (1974) que dice: *“... not what happens to you, but how you react to it”*, trae a relación lo que es la evitación emocional y lo que demuestran las preguntas de este instrumento que recaen sobre esta categoría, ya que buscaban indagar el tipo de reacción a las emociones

negativas, y cómo estas fueron encontradas (en diferentes niveles de recurrencia) junto a la manifestación de estos sentimientos dentro de las puntuaciones valorativas y numéricas en los resultados, lo que a su vez nos permite encontrar y determinar que el distrés si estuvo presente los días posteriores al evento traumático, que a pertinencia de esta investigación sería el ejercicio de interpretación simultánea.

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

De igual forma se puede ver en los resultados, como en la evitación cognitiva (y más específicamente metacognición) puede ser afectada por las respuestas a los estresores mencionados en el instrumento. Arumí (2009: 150) menciona como idealmente debe ser la participación de la metacognición del estudiante como lo es: la autonomía sobre su aprendizaje, la autorregulación, planificación y el contexto del aprendizaje (entre otros), elementos interrumpidos de su función principal por lo que es manifestado en la evitación cognitiva: no se centra en su proceso de aprendizaje si no en detener o neutralizar los pensamientos perturbadores, la distracción y/o distraerse con pensamientos y actividades (Sandin y Chorot, 1995, en Sierra, Ortega & Zubeidat 2003: 22). Indistintamente, estas características de la evitación cognitiva se relacionan en su naturaleza a lo que es el distress como: “*...unpleasant feelings or emotions that impact your level of functioning*” (Sivasubramanian 2016: 12). El funcionamiento en este caso se ve interrumpido por el impacto de los estresores presentados durante el ejercicio de interpretación y manifestados en este instrumento.

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

importante según la puntuación numérica entre 26-43 puntos, siendo aquellos 28 y 33 respectivamente.

Cabe resaltar que parte del propósito de este instrumento es el de identificar manifestaciones del estrés negativo o distrés dentro de los 7 días después del suceso estresor, en este caso, el encuentro para la tarea de interpretación. Es importante manifestar que algunos sujetos se tardaron más de 7 días en devolver el instrumento debidamente diligenciado, lo cual nos permite observar que los síntomas están presentes incluso después de 7 días. Es importante recordar, tal y como menciona Selye (en Sivasubramanian 2016: 13) que: "... stress that is not resolved... may lead to anxiety, withdrawal, and depressive behavior".

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

## 5. Conclusión

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

La gran mayoría de sentimientos fueron focalizados hacia el material utilizado en la tarea de interpretación, no con respecto a la interpretación o

el contexto donde se llevó a cabo, el investigador a cargo, profesores, compañeros o audiencia. Así, se puede percibir, que la debilidad en la misma es fácilmente relacionada con la falta de exposición a las diferentes variables que pueden presentarse en un discurso: tonalidad, acento, velocidad, calidad de sonido, entre otros. Ya más adelante, y con respecto a la manifestación de los sujetos de la falta de preparación al ejercicio, pone en claridad la no capacidad de afrontar situaciones en el ámbito laboral donde no el cien por ciento de los ejercicios de interpretación se va a tener contexto o tiempo de preparación suficiente. Nos permite indagar: Si manifiestan sentimientos negativos como agobio, frustración, confusión estrés y nervios con un único ejercicio de interpretación simultánea ¿Estarán listos para afrontar las exigencias del mundo profesional de la interpretación? Esta pregunta relaciona lo mencionado por Arumí (2009: 151) qué debido a los cambios sociales y la transformación de la profesión se hace necesario un replanteamiento y una redefinición a fondo de la práctica pedagógica y la evolución hacia nuevos enfoques.

Es pertinente reconocer que los sujetos dentro de su metacognición, recuerdan e identifican los errores cometidos y su incapacidad de afrontarlos y resolverlos al momento de estar realizando el ejercicio de interpretación simultánea. En lo cual se establece que, a pesar de su intención para adaptarse a la situación, la falta de conocimiento frente a los juicios, sentimientos y valoraciones, síntomas del distrés, al igual que la falta de herramientas, no les permitieron hacerlo, dejando un pensamiento de comparación constante y arrepentimiento frente a las decisiones tomadas. Pero según lo que dice Eflkides, queda la incógnita de cuáles serían las implicaciones específicas en el aprendizaje de estas experiencias metacognitivas negativas (encontradas en entrevistas). Con respecto a las valoraciones, es importante resaltar la opinión de un sujeto que admite que, a pesar de sus errores, el ejercicio no era difícil y que la responsabilidad de los resultados poco satisfactorios recae enteramente en el individuo. Esta opinión versus el resto de los sujetos donde indican el alto grado de dificultad del ejercicio, lo cual permite indagar y preguntar si las experiencias metacognitivas negativas y las manifestaciones del distrés sobrecogieron su capacidad de reconocer las aptitudes, habilidades y conocimiento para realizar el ejercicio de interpretación de forma adecuada. En comparación a lo que menciona Arumí (2009: 151) el estudiante debe esforzarse para monitorear, planificar y disponer lo necesario para analizar y autoevaluar sus participaciones. Reconocen su propia incapacidad de afrontar experiencias metacognitivas negativas e implican la necesidad de conocer las mismas para así poder estar más preparados a futuro. Saben también la falta de práctica, herramientas y ejercicios dentro de su periodo de formación y como tener este conocimiento a la mano puede potencialmente

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

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

En el campo emocional, se puede ver la correlación con las experiencias metacognitivas, al igual que con el plano cognitivo del instrumento. Estos indican una fuerte sensibilidad a la manifestación de estresores negativos como: mayor predisposición a miedos, temores, esfuerzo por razonar y mantener la calma, y que como lo manifiesta Eflkides (2006: 79) tienen consecuencias en el aprendizaje cuando el circuito regulador cognitivo y afectivo se ve afectado. Para cuando el análisis nos permite llegar al plano conductual, se observa como a comparación de los otros planos, este se ve afectado de forma más intensa de acuerdo a los resultados. También permitiendo indagar sobre la relación entre los resultados y el contexto del ejercicio, duración, entorno y forma, razonamiento que dirige el hilo de pensamiento hacia el posible cambio de resultados (con indicaciones negativas más severas en respuestas) si se realiza la actividad de forma presencial, con cabinas de sonido, con audiencia presencial y participativa, compañeros estudiantes, etc.

En los síntomas por intrusión como sentirse anesthesiado, frio, sin emociones frente al tema, evitar dejarse llevar por la emoción, entre otras, muestra un nivel moderado, no a un nivel preocupante, pero se rectifica la presencia de los mismos. Esto, al igual que los síntomas por evitación, donde la mitad de los participantes se vio afectado moderadamente. Al entrar a combinar resultados, es interesante notar que solo un sujeto presentó no haber sido casi afectado por el ejercicio de interpretación, pero los otros cinco si se manifestó por medio del análisis como afectados moderados. Otro elemento importante a tener en cuenta es que algunos

resultados llegaron después de los 7 días previstos en las instrucciones del instrumento, y aun así, se vio afectación en ambas áreas. Lo que nos permite preguntar de nuevo a que escala de puntuación valorativa y numérica puede llegar los resultados si el ejercicio cambia de contexto y entorno y tiempo de entrega cambian.

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

### Referencias bibliográficas

- Abbas T, A., & Teddlie, C (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Sage, Thousand Oaks, California.
- Abuín G, M. (2003). Problemas y estrategias en la interpretación consecutiva: consideraciones metodológicas. *Puentes Hacia Nuevas Investigaciones En La Mediación Intercultural*, 19–28.
- AICE. (s.f.). *AICE: Asociación de intérpretes de conferencia de España*. Recuperado el 2020, de <https://www.aice-interpretres.com/pdf/el-aice-de-la-interpretacion.pdf>.
- APA, A. P. (2013). *American Psychological Association*. Obtenido de <https://www.apa.org/topics/stress/estres-cronico?partner=nlm>
- Arumí R, M (2003). Análisis de la actividad metacognitiva en la iniciación a la interpretación consecutiva: implicaciones didácticas, en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de febrero de 2003. Granada: AIETI. Vol. n. 2, pp.



- 139-156. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI: <[http://www.aieti.eu/pubs/actas//AIETI\\_1\\_MAR\\_Analisis.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas//AIETI_1_MAR_Analisis.pdf)>.
- Arumí R., M. (2009). Nuevos retos en la formación de intérpretes: la integración del componente metacognitivo en el aula. *TRANS. Revista de Traductología*, (13), 149.
- Barranco L. B, Santamaría, C, L (2017). La gestión del estrés emocional en interpretación. Aplicación a la formación del intérprete en los servicios públicos. (tesis de maestría). Universidad de Valladolid. Facultad de Traducción e Interpretación, Valladolid, España.
- Belenkova, N. (2017). First Experience in Interpreting: Challenges and Solutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 1242-1246.
- Berrío G, N., & Mazo Z, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología: (Universidad de Antioquía)*, 3(2), 65-82.
- Blanco, G. M. (2003). El estrés en el trabajo. *Revista Ciencia y Cultura*, (12), 71-78. Recuperado en 28 de septiembre de 2020, de [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2077-33232003000100008&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-33232003000100008&lng=es&tlng=es)
- Brown, A. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. En R. Glaser (Ed.), *Advances in instructional psychology* (pp. 77-165). Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Cáncer, S. A. (2020). *American Cancer Society*. Obtenido de <https://www.cancer.org/es/tratamiento/tratamientos-y-efectos-secundarios/efectos-secundarios-fisicos/cansancio/que-es-el-cansancio-relacionado-con-el-cancer.html>
- Chorot, P. & Sandín, B. (1993) *Escala de estrategias de coping revisada (EEC-R)*. Madrid: UNED.
- Choy, S. C., Yim, J. S. C., & Tan, P. L. (2019). Mediating effects of quality learning on metacognitive knowledge, metacognitive experience and outcomes. *Issues in Educational Research*, 29(1), 1-18.
- Córdoba, M. A. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. 152. Manizales, Caldas, Colombia: Repositorio Universidad Autónoma de Manizales. Recuperado el noviembre de 2019, de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/269>.
- Correa Z, M., Castro R, F., & Lira R, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Horizontes Educativos*, 7(1), 58-63.
- Courtney, J., & Phelan, M. (2019). Translators' experiences of occupational stress and job satisfaction. *Translation and Interpreting*, 11(1), 100-113. <https://doi.org/10.12807/ti.111201.2019.a06>.

- Crespo, N. M. (2000). La Metacognición: Las diferentes vertientes de una Teoría. *Revista Signos*, 33(48), 97-115. doi: 10.4067/s0718-09342000004800008.
- Daró, V. (1995) "Attentional, Auditory, and Memory Indexes as Prerequisites for Simultaneous Interpreting," en J. Tommola (1995): 3-10.
- Déjean Le Féal, K. (1997) "Simultaneous Interpretation with 'Training Wheels'," *Meta* 42 (2): 616-621.
- Díaz B, L., Torruco G, U., Martínez H, M., & Varela R, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación En Educación Médica*, 2(7), 162-167. <https://www.redalyc.org/pdf/3497/349733228009.pdf>.
- Divulgación Dinámica. (2017). Obtenido de <https://www.divulgaciondinamica.es/blog/emociones-concepto-funciones/>
- Duarte, González et al., (1988) *Marco conceptual de la psicología cognitiva*. Publicación interna de la Cátedra de Psicología General II, Facultad de Psicología, Universidad de Belgrano. Buenos Aires
- Efklides, A. (2006). Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? *Educational Research Review*, 1(1), 3-14. doi: 10.1016/j.edurev.2005.11.001
- Enríquez, A, M., Mendoza G, I., & Ponce M, N. (2014). La interpretación simultánea como actividad pluridisciplinar. *Tradução & Comunicação: Revista Brasileira de Traductores*, 105-120. Recuperado el 2020, de [https://www.researchgate.net/publication/318447070\\_La\\_interpretacion\\_simultanea\\_como\\_actividad\\_interdisciplinar](https://www.researchgate.net/publication/318447070_La_interpretacion_simultanea_como_actividad_interdisciplinar).
- Espinoza, O. A. A., Pernas A, I. A., y González, M, R. (2018). Consideraciones teórico metodológicas y prácticas acerca del estrés. *Humanidades Médicas*, 697-717. Recuperado el 2020, de <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v18n3/1727-8120-hmc-18-03-697.pdf>
- Flavell, J. (1981). Cognitive monitoring. En W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills* (pp. 35-60). New York: Academic Press.
- Flick, U (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata Paideia, p. 89-109.
- García O, E. (2021). De las cabinas al entorno virtual: didáctica de la interpretación simultánea en línea sobrevenida. *Estudios de Traducción*, 11, 147-155.
- Gile, D. (1995) *Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator Training*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gómez, C. Y. (2010). Procesos Cognitivos en Interpretes Simultáneos: Comprensión, Memoria de trabajo y Funciones ejecutivas. *Tesis Doctoral*. España: Universidad de Granada. Obtenido de <https://hera.ugr.es/tesisugr/1955445x.pdf>.

- Hernando, E. D. (2016). Interpretación simultánea: el camino hacia la profesionalización. (U. A. Barcelona, Ed.) Recuperado el septiembre de 2020, de Dipòsit Digital de Documents de la UAB: [https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg\\_44732/TFG\\_2015-16\\_FTI\\_DOMINGUEZHERNANDO.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tfg/2016/tfg_44732/TFG_2015-16_FTI_DOMINGUEZHERNANDO.pdf)
- Hernandez S, R., Collado, C. F., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación* (5.ª ed.). McGRAW-HILL.
- Herrera, M. P. (2019). *Infórmate, investiga y comunica*. España: ACCI (Asoc. Cultural y Científica Iberoameric.).
- Holahan, C. J., Ragan, J. D., & Moos, R. H. (2016). Stress. In *The Curated Reference Collection in Neuroscience and Biobehavioral Psychology* (pp. 485–493). Elsevier Science Ltd. doi: 10.1016/B978-0-12-809324-5.05724-2
- Jiménez, H, C. (2000) La estructura del significado en el texto: análisis semántico para la traducción. Granada: Comares.
- Lacon De Lucia, N, & Ortega de Hocevar, S. (2008). Cognition, metacognition, and writing. *Revista signos*, 41(67), 231-255. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200009>
- Lambert, S. (1988) A Human Information Processing and Cognitive Approach to the Training of Simultaneous Interpreters, en D. L. Hammond (ed.): 379–387.
- \_\_\_\_\_ (1991) Aptitude Testing for Simultaneous Interpretation at the University of Ottawa, *Meta* 36 (4): 586–594.
- Longley, P. (1978) An Integrated Programme for Training Interpreters, en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 45–56.
- Martínez, J. P. (2018). Trata el estrés con PNL (2da edición 2018 ed.). Editorial Universitaria Ramón Areces. Recuperado el febrero de 2020, de [https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl\\_49747/](https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl_49747/).
- Mfmer, M. F. (1998). *Mayo Clinic*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/tachycardia/symptoms-causes/syc-20355127>
- \_\_\_\_\_. (2020). *Mayo Clinic*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/symptoms/shortness-of-breath/basics/definition/sym-20050890#:~:text=La%20dificultad%20para%20respirar%2C%20conocida,o%20una%20sensaci%C3%B3n%20de%20ahogo.>
- \_\_\_\_\_. (2019). *Clinica Mayo*. Obtenido de <https://www.mayoclinic.org/es-es/healthy-lifestyle/stress-management/in-depth/stress-symptoms/art-20050987#:~:text=El%20estr%C3%A9s%20que%20no%20se,la%20besidad%20y%20la%20diabetes.>
- Morales M, A.(2015). El impacto psicológico en el intérprete. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá.

- Kluwe, R. (1982). Cognitive knowledge and executive control: Metacognition. En D. Griffin (Ed.), *Human mind-animal mind* (pp. 201-224). New York: Springer.
- \_\_\_\_\_. (1987). Executive decisions and regulation of problem solving behaviour. En E. Winert y R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation and understanding* (pp. 31-64) Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Mackintosh, J. (1995) A Review of Conference Interpretation: Practice and Training, *Target 7* (1): 119–33.
- Márquez O.J.F (2016) Impacto psicológico. El estrés: causas, consecuencias y soluciones: intérprete de conferencias frente a intérprete en los servicios públicos. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2013.
- Martínez, J. P. (2018). Trata el estrés con PNL (2da edición 2018 ed.). Editorial Universitaria Ramón Areces. Recuperado el febrero de 2020, de [https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl\\_49747/](https://www.cerasa.es/libro/trata-el-estres-con-pnl_49747/).
- Martínez, M. y Calvache, O. (2015). Estrategias metacognitivas de regulación en traductores en formación durante un encargo de traducción. (tesis de maestría). Universidad Autónoma de Manizales, Manizales, Colombia.
- Mills, H., Reiss, N., & Dombek, M. (2008). Types of Stressors (Eustress Vs. Distress). *MentalHelp.Net*, 1. Retrieved from <https://www.mentalhelp.net/articles/types-of-stressors-eustress-vs-distress/>
- Molina, D. E. (2015). Gestipolis. Obtenido de <https://www.gestipolis.com/perspectivas-la-investigacion-cuantitativa-cualitativa-las-ciencias/>.
- Mora Rincones, O., (2010) Acontecimientos vitales, índice de reactividad al estrés, psicopatologías y rasgos de la personalidad, en pacientes con disfunción dolorosa de la articulación temporomandibular. Doctorado. Universidad Autónoma de Madrid.
- Moser, B. (1978) Simultaneous Interpretation: A Hypothetical Model and its Practical Application, en D. Gerver y W. Sinaiko (eds.): 353–368.
- \_\_\_\_\_. (1983) Testing Interpreting Aptitude, en W. Wilss y G. Thome (eds.): 318–25.
- Myers, D. (2006), *Psicología*, Editorial Médica Panamericana: Madrid.
- Parkin, A.J. (1999) Exploraciones en neuropsicología cognitiva. Madrid: Panamericana, pág 3.
- Pereira N, L. M. (2009). Una Revisión Teórica Sobre El Estrés Y Algunos Aspectos Relevantes De Éste En El Ámbito Educativo. *Revista Educación*, 171–190. Retrieved from <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/511/527>

- Pérez- D, J. (2005). Didáctica de la Interpretación Simultánea. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. <http://hdl.handle.net/10553/1993>
- Pinazo Ca, D., & Jiménez I, A. (2002). Miedo a hablar en público, ansiedad estado y rendimiento: el caso de los intérpretes en período de formación. *Ansiedad Estrés*, 37–47.
- Pole, K (2009). Diseño de metodologías mixtas Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Renglones: Revista Arbitrada en Ciencias Sociales y Humanidades*. N. 60, p. 37-42.
- Prada, C. E., Martínez M. y Calvache, O (2019). Estrategias Metacognitivas de Regulación Empleadas por Intérpretes en formación y su relación con las manifestaciones de la ansiedad. Recuperado el 14 de febrero de 2020, de <http://repositorio.autonoma.edu.co/jspui/handle/11182/948>
- Regueiro, A. M. (19 de Julio de 2019). Universidad de Málaga. (S. d. Málaga, Ed.) Recuperado el 2020, de <https://www.uma.es/media/files/tallerestr%C3%A9s.pdf>
- Rosas, M. R. (Enero de 2011). Trastorno de estrés postraumático. Enfoque desde la farmacia. *Elsevier*, 30(1), 34-38. Obtenido de <https://www.elsevier.es/es-revista-offarm-4-articulo-trastorno-estres-postraumatico-enfoque-desde-X0212047X11911371>
- Riccardi,A, Marinuzzi,G, Zecchin.S (2000) Interpretation and stress, *The Interpreters' Newsletter* n. 8/1998, Trieste, EUT Edizioni Università di Trieste, 1998, pp. 93-106
- Rivera, L. d. (2010). *Los síndromes de estrés*. Madrid: Editorial Síntesis. Recuperado el 2020.
- Rivera V, P., Alonso C, C. y Sancho G, J., (2017) Desde la educación a distancia al e-Learning: emergencia, evolución y consolidación”, *Revista Educación y Tecnología* 1-13.
- Sarada, P.A. & Ramkumar, B.. (2015). Positive stress and its impact on performance. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences*. 6. 1519-1522.
- Seleskovitch, D. y M. Lederer (1989) *Pédagogie raisonnée de l'interprétation*. Paris: Didier Erudition, OPOCE.
- Shiriáyev , A. F. (1982) *Пособие по синхронному переводу* [en español: Manual de interpretación simultánea]. Moscú: Bijschaya shkola.
- Sivasubramanian. (July de 2016). Eustress Vs Distress-A Review. *International Journal of Research in Humanities & Soc. Sciences*, 4(5), 12-15. [http://www.raijmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS\\_2016\\_vol04\\_issue\\_05\\_04.pdf](http://www.raijmr.com/ijrhs/wp-content/uploads/2017/11/IJRHS_2016_vol04_issue_05_04.pdf)
- Smith, L. H., & Miller, A. (Septiembre de 2020). *American Psychological Association*. Obtenido de

- <https://www.apa.org/centrodeapoyo/tipos#:~:text=El%20manejo%20del%20estr%C3%A9s%20puede,duraci%C3%B3n%20y%20enfoques%20de%20tratamiento>.
- Sternberg, R. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Sierra, J. C., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Rev. Mal-Estar Subj*, 11–60. doi: 10.5020/23590777.3.1.10
- Selye, H. (1935). *Trata El Estrés Con PNL*, 19–22. Retrieved from <https://www.cerasa.es/media/areces/files/book-attachment-1677.pdf>
- Selye, H. (1974), *Stress without distress*. J. B. Lippincott, Nueva York.
- Tolosa I, Echeverri M & A. (2019) Because something should change: Present & Future Training of Translators and Interpreters [Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Pasado, presente y futuro) *MonTI* 11, pp. 9-28.
- Thenmozhi, C. (2019) "Models of Metacognition." *Shanlax International Journal of Education*, vol. 7, no. 2, 2019, pp. 1-4.
- Torres, A. (n.d). Recuperado el 24 de enero de 2022, de <https://www.kenhub.com/es/library/anatomia-es/sistema-nervioso-autonomo-sna>
- Van Dam, I. M. (1989) Strategies of Simultaneous Interpretation, en L. Gran y J. Dodds (eds.): 167-176.
- Valdivia Campos, C. (1995). La interpretación. *Anales de Filología Francesa*, (7), 175–181.
- Valera, S. (2020). *Universitat de Barcelona*. Obtenido de Psicología Ambiental: Elementos Básicos. Recuperado de [http://www.ub.edu/psicologia\\_ambiental/unidad-4-tema-8-2-1](http://www.ub.edu/psicologia_ambiental/unidad-4-tema-8-2-1)
- Valero-Garcés, C (2006) El impacto psicológico y emocional en los intérpretes y traductores de los servicios públicos : un factor a tener en cuenta.. *Quaderns: Revista de Traducció*, (13), 141–154.
- Vargas, M. B. (Abril de 2013). Intervención metacognitiva en el aula virtual a través del uso de las herramientas de comunicación de la plataforma Dokeos, México D.F: Universidad Autónoma Metropolitana Azcapotzalco. Obtenido de <https://core.ac.uk/download/pdf/128742229.pdf>
- Viaggio, S. (1988) Teaching Interpretation to Beginners: Or, How Not to Scare Them to Death, en D. L. Hammond (ed.): 399–406.
- Vindel, A. C. (2013). Sociedad Española para el Estudio de la Ansiedad y el Estrés. Recuperado de <https://webs.ucm.es/info/seas/faq/estres.htm>
- Zarco, V y Ardid, C. (1998), El estrés laboral. Introducción a la psicología del trabajo y de las organizaciones.