

## Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción\*

### *Modalities of Written Corrective Feedback: An Exploratory Study of Teaching Practices in the Translation Classroom*

RECIBIDO 17-09-2021 | ACEPTADO 22-10-2021

GEMMA ANDÚJAR MORENO 0000-0003-3966-2717

MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS 0000-0002-8204-1679

Universitat Pompeu Fabra (España)

#### ABSTRACT

Research on assessment in translator training has focused on error analysis and the development of rating scales. However, there is little empirical work on formative assessment and feedback in the translation classroom. The aim of this research is to explore how written corrective feedback received by learners in assessment tasks takes shape in a given academic context. The analysis of a corpus of more than a thousand activities corrected by teachers at a Catalan university has allowed us to identify five different modalities. In general, teachers' feedback is unidirectional, overemphasises the role of error and focuses on the task, which raises the question of the extent to which its function is formative.

KEY WORDS: assessment, feedback, translation, translator training.

#### RESUMEN

La investigación sobre evaluación en la formación de traductores se ha centrado en el análisis del error y en la elaboración de baremos de corrección. Sin embargo, existen pocos trabajos empíricos sobre evaluación formativa y retroalimentación (feedback) en el aula de traducción. El objetivo de esta investigación es explorar las características de la retroalimentación correctiva escrita que reciben los estudiantes en tareas de evaluación en un contexto académico concreto. El análisis de un corpus con más de mil actividades corregidas por profesores de una universidad catalana ha permitido identificar cinco modalidades distintas. En general, la retroalimentación de los docentes es unidireccional, sobredimensiona el papel del error y se centra en la tarea, por lo que cabe preguntarse hasta qué punto su función es formativa.

PALABRAS CLAVE: evaluación, retroalimentación, traducción, didáctica de la traducción.

\* El presente trabajo se inscribe en el marco de los proyectos "La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción" (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID2020-113236GB-I00) y "La retroalimentación formativa en el aula de traducción" (PlaCLIK M\_15809\_2021\_1\_4, UPF).

## 1. INTRODUCCIÓN

En los últimos veinte años, la didáctica de la traducción se ha afianzado como campo de investigación en los Estudios de Traducción y ha experimentado notables avances, puesto que “ya no solo se elaboran propuestas didácticas, sino que se recogen datos empíricos para que se ajusten mejor a la realidad del contexto en que se quieren aplicar y, además, se busca su validación mediante pruebas empíricas” (Hurtado, 2019: 69). En este periodo, asimismo, se ha consolidado, en la formación de traductores, el abandono de paradigmas centrados en el profesor y en el producto, en beneficio de paradigmas transformacionistas, focalizados en el estudiante y su proceso de aprendizaje, siguiendo los postulados planteados desde enfoques constructivistas (Kiraly, 2000 y 2012).

En este contexto en evolución, la evaluación de la calidad de las traducciones en el ámbito educativo constituye uno de los temas que más literatura científica ha suscitado hasta el momento, tras la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina (Yan *et al.*, 2015: 272). En particular, como señala Orozco-Jutorán (2006: 47), el interés de la investigación se ha centrado principalmente en el análisis del error y en la elaboración de baremos de corrección. Ello se debe a la propia naturaleza subjetiva de la evaluación de traducciones y al lógico deseo de diseñar sistemas de evaluación más objetivos que palién la falta de criterios universalmente aceptados (Conde, 2009).

En general, la tendencia actual en el ámbito de la didáctica de la traducción es tratar de desarrollar una evaluación en el nivel universitario que supere la mera función certificadora y que fomente su componente formativo. A favor de esta posición se pronuncian autores como Kiraly (2000), Kelly (2005) o Hurtado (2019), entre otros muchos. De hecho, desde los enfoques constructivistas, se considera que la evaluación se aplica para hacer un seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno, debe orientarse a la autorregulación y, por lo tanto, se concibe como un elemento más del proceso de enseñanza-aprendizaje (Hortigüela *et al.*, 2019). Un aspecto importante de la evaluación formativa es que permite medir la distancia entre los objetivos de aprendizaje y el desempeño del estudiante y ofrece orientación para que el estudiante construya el conocimiento que le permita salvar esa distancia. Esta función comunicativa, orientadora y dialógica se desarrolla principalmente mediante la retroalimentación (*feedback*)<sup>1</sup> que en el contexto universitario más tradicional generan, sobre todo, los docentes.

A pesar de que el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción, ya sea virtual o presencial, constituye una gran oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo, no abundan las investigaciones empíricas que exploran su incidencia ni sus beneficios en la

---

<sup>1</sup> En este trabajo utilizaremos indistintamente los dos términos.

formación universitaria de traductores. En particular, son escasos los estudios empíricos sobre el *feedback* correctivo escrito en el aula de traducción. Con este trabajo nos proponemos contribuir a cubrir este vacío de conocimiento explorando las estrategias que los docentes de traducción utilizan para proporcionar retroalimentación escrita a los estudiantes en las tareas de evaluación que se contemplan en sus asignaturas.

## 2. LA RETROALIMENTACIÓN COMO PILAR DE LA EVALUACIÓN FORMATIVA

Han pasado más de veinte años desde la declaración de Bolonia que promovía el abandono de los sistemas de evaluación universitarios basados, principalmente, en la realización de un examen final con una orientación sumativa en la que evaluación y calificación eran procesos convergentes (Ibarra-Sáiz y Rodríguez-Gómez, 2010). Esa nueva concepción de la evaluación suponía considerarla como una fase más del proceso de aprendizaje (Lantolf, 2002) y no como una actividad más centrada en el producto que en el proceso. Desde una visión constructivista del aprendizaje, la evaluación busca dar información para (re)formular la acción didáctica, ya que su finalidad principal es la regulación, tanto de la enseñanza como del aprendizaje (Sanmartí, 2017). Por consiguiente, debería tratarse de “un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca, ante todo, mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martin Peris *et al.*, 2008).

En un contexto universitario bastante impreciso en cuanto al marco general de la evaluación, el profesorado debería ofrecer una retroalimentación individualizada y constructiva de cada tarea evaluable, si lo que se persigue es que la información que este da contribuya a fundamentar el “juicio evaluativo” de los estudiantes, imprescindible para su formación a lo largo de la vida (Tai *et al.*, 2018). Habría que focalizar, por lo tanto, en el proceso de acompañamiento que caracteriza la evaluación formativa, aquella que se basa en proporcionar información sobre el proceso de aprendizaje con el objetivo de poder incidir en él.

No obstante, cabe precisar que la evaluación formativa no es tarea única del profesorado, sino que es incluso muy conveniente implicar al alumnado en esta actividad. De hecho, distintas investigaciones han concluido que la participación de los estudiantes en actividades de evaluación formativa aumenta su implicación en el proceso de aprendizaje (Hortigüela-Alcalá *et al.*, 2015) y que la influencia positiva de la utilización de sistemas de evaluación formativa en la mejora del rendimiento académico del alumnado es incuestionable (Buscà *et al.*, 2010).

En este proceso, la retroalimentación como práctica de andamiaje pedagógico (*scaffolding*) ocupa un lugar central. Puede concebirse como un tipo concreto de ayuda pedagógica cuyo objetivo es facilitar al estudiante la construcción de conocimiento y la autorregulación de su aprendizaje (Espasa y Meneses, 2010). Esta ayuda pedagógica puede describirse a partir de dos dimensiones principales (Anijovich, 2019: 25-27; Hattie y Timperley, 2007: 77): a) las estrategias, que aluden a aquellos factores generales que regulan cómo ofrece la retroalimentación el docente: la orientación, el tiempo, el modo, la cantidad, el canal y los destinatarios; b) los contenidos, que se refieren a aquellos focos que selecciona el docente para ofrecer retornos a los estudiantes: la tarea, el proceso, la autorregulación o la persona.

Los beneficios de la retroalimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje parecen, hoy en día, incuestionables, hasta el punto de que Hattie (1992: 9) afirmaba que: “the most powerful single modification that enhances achievement is feedback”. Desde esta perspectiva, se trata de situar al aprendiz en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y de suministrarle la ayuda que necesita en ese preciso momento de su formación. Pero no es suficiente con ofrecer información, sino que es necesario que el estudiante demuestre “the understandings, capacities and dispositions needed to make sense of comments and use them for enhancement purposes” (Carless y Boud, 2018). Por lo tanto, la retroalimentación no puede ser unidireccional para ser efectiva: el diálogo y la reflexión de los participantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje es crucial y no puede desligarse del contexto académico en que se produce (Hyland y Hyland, 2006).

### 3. RETROALIMENTACIÓN Y DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN: UN CAMINO POR RECORRER

Un repaso al panorama general de la investigación sobre evaluación formativa y retroalimentación en la didáctica de la traducción revela una situación, cuando menos, paradójica. Aunque parece existir consenso en la literatura sobre el incuestionable valor formativo de la retroalimentación en la adquisición y desarrollo de la competencia traductora (Bergen, 2009; Göpferich, 2013; Shreve, 2006; Massey y Brändli, 2016), no abundan los estudios empíricos sobre las prácticas docentes y las percepciones de los estudiantes sobre la retroalimentación que reciben en el aula de traducción, ya sea oral o escrita, como señalan, entre otros, Massey y Brändli (2016: 178): “There have been few empirical studies in translation pedagogy to date addressing how the learning takes place, and precisely who learns what from whom”. Ello resulta más sorprendente cuanto que, en otros ámbitos afines, como la adquisición de lenguas adicionales, sí existe una larga tradición de estudio de las especificidades y el impacto de la retroalimentación en el aprendizaje (Bitchener y Ferris, 2016; Ellis, 2009; Ferris y Roberts, 2001; Ferris,

2010; Lyster *et al.*, 2013, entre muchos otros). Esta ausencia de trabajos en nuestro país llama la atención por insólita, si consideramos que existen ya más de cuarenta universidades que ofrecen grados en Traducción e Interpretación y que la reflexión sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje siempre redundará en una formación de mayor calidad.

Uno de los pioneros en el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción es Dollerup (1994). El autor, en un intento por diferenciar la retroalimentación que se ofrece en la adquisición de lenguas adicionales y en el aprendizaje de la traducción, describe en este trabajo los tres componentes que, a su juicio, debe presentar una retroalimentación formativa y específica: correcciones escritas de las traducciones de los estudiantes, comentarios orales en grupo sobre las soluciones escogidas en ellas y un formulario personalizado con las fortalezas y debilidades de cada traducción evaluada. Uno de los aspectos destacables en este estudio pionero es la relación entre este formulario personalizado y la metacognición, puesto que “when students compare these feedback forms after, say, ten translations, they can pinpoint their own problem areas and do something about them” (Dollerup, 1994: 11).

A partir de esta primera aportación, no es hasta fechas más recientes cuando empiezan a publicarse trabajos que profundizan en la retroalimentación específica que ofrecen los docentes de traducción en el aula presencial o virtual. Neunzig y Tanqueiro (2005) parten de un estudio empírico-experimental para destacar la importancia de ofrecer una retroalimentación personalizada e inmediata en la enseñanza de la traducción a distancia y garantizar de este modo una comunicación fluida entre alumnado y profesorado en un entorno virtual en el que quedan anulados algunos de los contextos en los que los estudiantes podrían recibir retroalimentación presencial. Wang y Han (2013), también centrándose en un entorno virtual, exploran la retroalimentación entre iguales (*peer feedback*), una modalidad aún menos estudiada en la didáctica de la traducción. Los recientes trabajos de Pietrzak (2014 y 2017) inciden en su potencial para desarrollar criterios que, posteriormente, permitirán al estudiante autoevaluar sus propias traducciones.

Massey y Brändli (2016), por su parte, se sitúan en el marco del aprendizaje situado y ponen el acento en la importancia de la retroalimentación para favorecer la emergencia de una competencia traductora profesional en el aprendizaje basado en proyectos. Cabe constatar que, a pesar de estas excepciones más recientes, las investigaciones se centran mayoritariamente en la retroalimentación que el docente ofrece al estudiante y se contextualizan principalmente en entornos de enseñanza a distancia, unos entornos virtuales que han adquirido especial protagonismo en todos los niveles educativos actuales.

La aportación de Južnič (2013) resulta novedosa porque traslada el foco de atención hacia las creencias y percepciones de docentes y estudiantes sobre la retroalimentación que ofrecían y recibían en

asignaturas de traducción en la Universidad de Liubliana (Eslovenia). Los resultados revelan notables discrepancias entre las creencias de ambos colectivos: los estudiantes consideraban que el contenido de la retroalimentación recibida se centraba en errores gramaticales, léxicos y estilísticos, mientras que los docentes creían incidir más en aspectos metalingüísticos, como la función textual o el tipo de texto. La orientación de la retroalimentación también suscitaba disparidad de opiniones, ya que los docentes aseguraban ofrecer comentarios positivos frecuentes, mientras que los estudiantes creían que se centraban exclusivamente en los aspectos negativos.

El estudio de Cañada y Andújar (2021) también aborda las creencias de los estudiantes sobre la evaluación que reciben en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la traducción y coincide con Južnič (2013) en algunos de los resultados. El análisis de 46 entrevistas a estudiantes revela que éstos reclaman a los docentes una retroalimentación significativa donde no solo se identifiquen los errores, sino que también se aporten explicaciones de sus causas. Este tipo de retroalimentación, que permite entender cuál es el problema de traducción y qué debe hacerse para resolverlo, contribuye a que el estudiante interiorice la información proporcionada por el docente y sepa aplicarla a problemas similares que le puedan surgir en otros contextos. Numerosos estudiantes afirman, asimismo, que el sistema de corrección de las traducciones se basa esencialmente en la penalización de los errores, a pesar de que la retroalimentación positiva desempeña un papel fundamental en el proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). De hecho, entre los numerosos beneficios que comporta la retroalimentación positiva, se ha destacado que incrementa la motivación de los aprendices y ayuda a consolidar el conocimiento tras la resolución de un problema (Hattie y Timperley, 2007: 85; Fosatti, 2008: 32). A pesar de ello, suele pasarse por alto en beneficio de la retroalimentación con orientación negativa, tal y como corrobora Conde (2016), uno de los escasos estudios que, según nuestros conocimientos, aborda específicamente esta cuestión en los Estudios de Traducción en España.

El potencial de la retroalimentación correctiva escrita en la docencia presencial constituye el eje central del trabajo de Washbourne (2014), quien establece una categorización de la retroalimentación que ha ofrecido el autor mismo como docente en traducciones escritas de estudiantes. Esta taxonomía amplía el alcance de los estudios anteriores: ya no se contempla únicamente la retroalimentación directa relacionada con la corrección de errores, sino que el autor define categorías de retroalimentación indirecta y metalingüística ilustrándolas con ejemplos concretos. Como corolario, Washbourne afirma: "If feedback in Translation Studies is to move past its present teacher-oriented, intuition-based and remediative conceptions, we need to systematize this aspect of assessment through the study of empirical data" (Washbourne, 2014: 18). Insiste, por lo tanto, en la necesidad de seguir profundizando en la incidencia de la retroalimentación en el progreso de los estudiantes con datos empíricos, siguiendo la línea marcada también anteriormente por Neunzig y Tanqueiro (2005): "[There is] lack of a research tradition on the teacher's role in translator training and the absence of work analysing the effect of teacher feedback in translation studies".

Como se desprende de esta revisión bibliográfica que acabamos de presentar, diversos estudios recientes centran el interés en la retroalimentación correctiva escrita, aunque siguen siendo escasos los estudios con datos empíricos.

#### 4. METODOLOGÍA

El corpus analizado en este estudio comprende las actividades corregidas que nos han facilitado los 16 profesores participantes en la investigación. Los docentes han firmado un consentimiento informado; para asegurar su anonimato, omitimos sus nombres y utilizamos la letra D seguida de un número para identificarlos en el análisis. Todos ellos imparten asignaturas de traducción general y especializada en el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra (UPF), de primero a cuarto curso, y han compartido con las investigadoras un número variable de muestras correspondientes a distintas tareas, como se recoge en la tabla 1:

Docente	Lengua de partida	Ámbito	Prácticas	Muestras
D1	Inglés	Traducción audiovisual	3	48
D2	Inglés	Traducción general y Traducción y medios de comunicación	4	59
D3	Francés	Traducción general	5	105
D4	Francés	Traducción general	8	141
	Inglés	Traducción jurídico-económica	3	74
D5	Inglés	Traducción jurídico-económica	4	103
D6	Español y catalán	Traducción general	2	35
D7	Inglés	Traducción jurídico-económica	3	69
D8	Inglés	Traducción general	4	32
D9	Inglés	Traducción general	8	30
D10	Francés	Traducción jurídico-económica	4	102
D11	Francés	Traducción general	2	61
D12	Inglés	Traducción jurídico-económica	1	6
D13	Español y catalán	Traducción general	2	52
D14	Inglés	Traducción general	1	44
D15	Francés	Traducción general	2	71
D16	Español y catalán	Traducción general	2	56
<b>TOTAL</b>				<b>1089</b>

Tabla 1. Origen del corpus

Cabe señalar que, en el grado de Traducción e Interpretación de la UPF, los estudiantes traducen desde el inglés, el francés, el alemán o la lengua de signos catalana hacia el catalán y/o el español (en

algunas asignaturas solo hacia una de las L1 de los estudiantes; en otras, hacia las dos). La docencia es trimestral, con alternancia de sesiones plenarias (o “grupo grande”) y sesiones en grupo reducido (o “seminario”). El número de grupos grandes y seminarios que se despliegan en cada una depende del volumen de matriculados y la combinación lingüística, por lo que también es diverso el número de docentes que participan en ellas y su perfil, que puede ser académico o profesional. El responsable último de la asignatura siempre es el profesor que tiene asignado el grupo grande, que se encarga del diseño, la planificación, el seguimiento y la evaluación de la asignatura, así como de la coordinación de todos los profesores implicados.

Finalmente, para contextualizar desde el punto de vista institucional nuestro corpus, es preciso saber que la UPF promueve un sistema de evaluación continua que favorece el uso de distintos instrumentos de evaluación, sin descartar que uno de ellos pueda ser un examen. Lo más habitual suele ser recurrir a dos o tres prácticas calificables, que pueden hacerse dentro o fuera del aula, junto con un examen final. El término “prácticas” alude a actividades calificables que implican poner en práctica aprendizajes adquiridos en situaciones más o menos similares a las trabajadas en el aula. Se realizan de forma individual o grupal y van ligadas a producciones de los estudiantes como, por ejemplo, traducciones que responden a encargos diversos, traducciones comentadas, justificación de opciones de traducción, análisis de un texto y su traducción, entre otras tareas.

## 5. ALGUNAS MODALIDADES DE RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

En las muestras de traducciones analizadas, que los estudiantes realizan de forma individual o grupal, el docente suele realizar dos intervenciones principales: introducir cambios en el texto (ya sea con control de cambios en las versiones electrónicas o de forma manuscrita en las traducciones en papel) o incluir comentarios y anotaciones que aportan información al estudiante sobre distintos aspectos de su actividad traductora. Tomando como punto de partida las dimensiones de Anijovich (2019) y Hattie y Timperley (2007) presentadas anteriormente, hemos identificado seis modalidades principales de retroalimentación correctiva escrita, que describiremos a continuación.

### 5.1. Retroalimentación directa

Los docentes ofrecen retroalimentación directa cuando marcan en la traducción un fragmento de dimensiones variables (palabra, sintagma, frase...) que consideran incorrecto y proponen una o varias

soluciones adecuadas. En la figura 1, por ejemplo, el profesor indica dos errores léxicos (“cuerpo de trabajadores” y “resistente”) e incorpora “mano de obra” y “robusta” como traducciones correctas:

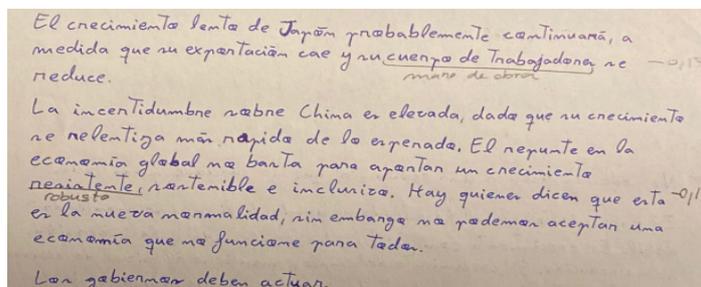


Figura 1. Retroalimentación aportada por D5 (traducción jurídico-económica inglés-español)

También pueden subsanar omisiones directamente en la traducción del estudiante. En la figura 2, el docente incorpora una coma obligatoria:

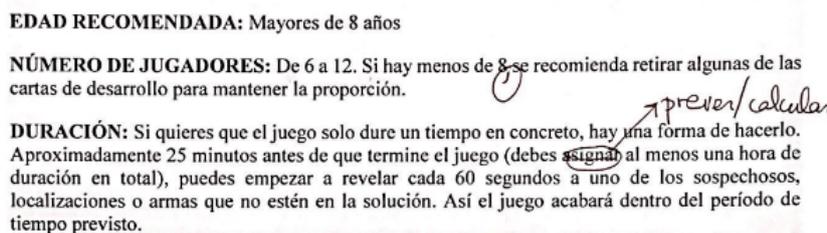


Figura 2. Retroalimentación aportada por D14 (traducción general inglés-español)

Además de signos ortográficos, pueden añadirse palabras o sintagmas que el estudiante ha omitido por descuido o como resultado de una mala traducción.

## 5.2. Código de colores

El uso de un código de colores para destacar errores y/o aciertos en las traducciones constituye un ejemplo de escasa intervención del docente, pues no se incorporan a la corrección explicaciones ni comentarios complementarios. El código puede ser sencillo y contemplar únicamente dos colores:

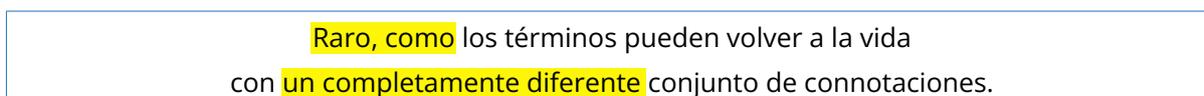


Figura 3. Retroalimentación aportada por D8 (traducción general inglés-español)

También decidí incluir sólo escritores americanos, por lo que destacados ensayistas **de** lengua inglesa como Chris Arthur

Figura 4. Retroalimentación aportada por D8 (traducción general inglés-español)

En las figuras 3 y 4 el profesor recurre al amarillo para destacar los errores más graves y al verde para marcar los que revisten menor gravedad. Otros docentes, en cambio, utilizan códigos más elaborados donde, además de contemplar los aciertos, se clasifican los errores en función de su naturaleza. Es el caso del que utiliza D9, cuya leyenda puede leerse en la tabla 2:

Los **errores lingüísticos** se sancionarán de acuerdo con los siguientes baremos:

**Error lingüístico grave** (falta de ortografía, error gramatical o morfosintáctico)

**Error lingüístico leve** (error en la puntuación, en el uso de mayúsculas/minúsculas, en la concordancia, en el uso de los espacios, en el tiempo verbal)

La **traducción** se evaluará de acuerdo con los siguientes baremos:

**Error de traducción grave** (error en la interpretación del original, error en la elección léxica, omisión de texto)

**Error de traducción leve** (error de matiz/registro en la interpretación)

**Opción desaconsejable** (errores de estilo)

**Traducción acertada**

Tabla 2. Leyenda del código de colores de D9 (traducción del catalán de las autoras)

Este código se concreta en la actividad evaluada que se muestra en la figura 5:

Els **funcionaris governamentals** afirmen que responen a les emergències del país **y** que van establir un comitè nacional per ajudar a les víctimes de **l'atac** del 28 de desembre. Turquia **y** Qatar **van aportar ajuda aèria per** a desenes de persones que estaven **ferides greument**. **Encara aquestes afirmacions**, nombrosos joves activistes de Somàlia opinen que les respostes de les autoritats, normalment son lentes o inadequades, per aquest motiu creuen **que els ciutadans com ells son necessaris per mantenir totes les necessitats cobertes.**

Figura 5. Retroalimentación aportada por D9 (traducción general inglés-español)

D9 identifica y clasifica aquí errores tanto lingüísticos como de traducción y señala únicamente una solución acertada (en verde). El uso de este tipo de “semáforo” de colores es frecuente en las muestras analizadas. Aunque los docentes desglosan los errores en una gama de entre dos y cinco colores, en todos los casos de nuestro corpus se utiliza un único color para los aciertos (normalmente, el verde).

### 5.3. Símbolos y recursos gráficos

El uso de símbolos y recursos gráficos constituye otra modalidad de retroalimentación correctiva escrita. Al igual que en los casos anteriores, la intervención se centra en el producto textual final y puede ser más o menos elaborada, pero nunca se ofrecen soluciones adecuadas como alternativa a la traducción del estudiante. Por ejemplo, D16 utiliza el subrayado para destacar los errores de traducción y círculos para señalar los errores lingüísticos, que, en la mayoría de los casos, implican la penalización en la calificación:

*Divendres, 2 d'abril. IMATGES EN LA FOSCOR. Segurament soc un dels pocs escriptors del segle XX sobre els quals el cinema amb prou feines ha exercit cap influència. D'altres més grans no només eren assidus espectadors abans que jo nasqués, sinó que han escrit sobre cinema i el cinema els ha influït en major o menor mesura en la concepció de les seves obres. Entre els més joves que jo, és habitual que el plantejament de les novel·les sigui directament cinematogràfic, que escriguin allò que han imaginat en termes de cinema. Jo, en canvi, soc conscient que mentre que hi ha novel·les que han influït decisivament sobre la meua vida, no puc dir el mateix de cap pel·lícula. I mentre que m'agrada rellegir i rellegeixo i són moltes les novel·les que tinc a la llista d'espera, no hi ha pel·lícula que, per molt que m'hagi agradat, em vingui de gust en principi tornar-la a veure, encara que a vegades em deixi emportar per la fàcil inèrcia televisiva. De petit, durant els meus anys escolars, anava al cinema un parell de*

Figura 6. Retroalimentación aportada por D16 (traducción general español-catalán)

Otros profesores, en cambio, amplían el uso de los símbolos para destacar también soluciones especialmente acertadas en las traducciones. Es el caso de D1, que utiliza dos símbolos principales, la almohadilla para los errores (figura 7) y el dólar para los aciertos (figura 8), que puede combinar o no con la negrita para resaltar el fragmento donde focaliza su intervención:

#Sino, ¿cómo podemos...?

Figura 7. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Todos queremos que el Henry Howard sea una experiencia de cuento para nuestros huéspedes y turistas y, en cierta manera, hacerles sentir la historia y que imaginen **\$cómo era en otros tiempos.**

Figura 8. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

El uso de emoticonos para destacar aciertos en las traducciones también es otro recurso gráfico que aparece en las muestras analizadas, como se observa en la figura 9, donde D10 recurre a un emoticono sonriente para vehicular su valoración positiva ante la propuesta de traducción:

Tots dos tenen com a advocat a la lletrada Anne-Sophie HETET, membre del Col·legi d'Advocats de París, amb domicili a rue picot (Paris), 75116, telèfon ☺ 01.53.70.66.66, fax 01.47.27.11.22 i bústia P220.

Figura 9. Retroalimentación aportada por D10 (traducción jurídico-económica francés-español)

El símbolo de verificación es otro recurso gráfico que D3 utiliza de forma similar:

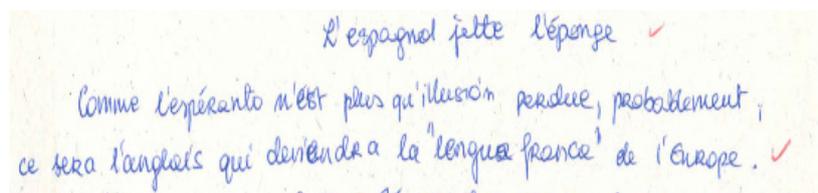


Figura 10. Retroalimentación aportada por D3 (traducción general español-francés)

Sirve únicamente para señalar soluciones que el docente considera correctas, sin más explicaciones que lo justifiquen.

#### 5.4. Baremo de corrección con siglas

El baremo de corrección de traducciones que ha ido desarrollando Amparo Hurtado en sucesivas publicaciones (1996 o 2015) es uno de los que mayor difusión ha logrado en el ámbito hispánico, de ahí que sea un método de retroalimentación de uso frecuente entre los docentes de asignaturas de traducción. En este baremo se utilizan siglas que desglosan los errores de traducción en tres grandes bloques formados por distintas subcategorías en función de su naturaleza:<sup>2</sup> errores que afectan al sentido del texto original, errores que afectan a la expresión en lengua de llegada y errores pragmáticos. Las soluciones acertadas se recogen en una escala formada por dos subcategorías: “buena equivalencia” y “muy buena equivalencia”. La figura 11 muestra la concreción en una actividad evaluada por D4:

Esta vez, Diane se ha visto tentada a [FS] presentar una denuncia a la policía sin decírselo a Stéphane, después se ha asustado [NMS] y ha querido retractarse, pero el procurador [FS] ha mantenido la denuncia. Diane se ha sorprendido de que los hechos que ella intentaba banalizar se hayan tomado seriamente. Encerrarla en casa con sus hijos durante veinticuatro horas, después de haber roto el teléfono, se ha calificado como «secuestro». Asustarla con un cuchillo se ha considerado como «amenazas con arma blanca» [B]. En consecuencia, Stéphane se encuentra bajo custodia policial [FS], lo que ha hecho que Diane se sintiera muy culpable.

Figura 11. Retroalimentación aportada por D4 (traducción general francés-español)

En este fragmento, la abreviatura “FS” (falso sentido) alude a un error de interpretación por desconocimiento lingüístico o extralingüístico, mientras que “NMS” (no mismo sentido) indica que lo que no se ha reproducido es un matiz de sentido, lo que corresponde a un error de menor gravedad. La solución acertada se indica mediante la letra “B” (buena equivalencia).

2 Para un desglose pormenorizado de las distintas subcategorías que conforman el baremo, cf. Hurtado (2015: 172).

## 5.5. Comentarios

Los comentarios del docente en el texto traducido pueden ser generales, cuando valoran la calidad de la traducción en su conjunto, o bien específicos, cuando se centran en algún aspecto particular del texto traducido. En el primer caso suelen situarse en el inicio o en el final de la traducción y pueden ser más o menos elaborados y extensos en función de los contenidos que aborden los docentes en ellos. Encontramos en el corpus comentarios muy sintéticos y genéricos con consejos para seguir trabajando con la traducción que se ha entregado y la retroalimentación recibida (“Debes revisar a fondo la traducción. Hay muchos errores de interpretación y algunas frases no se entienden”, D9); o, incluso, sugerencias para mejorar la orientación general del proceso traductor (“Lo que debes traducir es el sentido, no las palabras”, D13).

Los comentarios sirven también para valorar la calidad de la traducción, ya sea de forma global (“9,5 ¡FELICIDADES! No solo es que no haya errores, es que es una buena traducción”, D6) o bien desglosando las distintas categorías del baremo de calificación que se ha aplicado en la corrección:

Corrección gramatical y aspectos discursivos: 3,25/4

Uso del léxico: 3/3

Otros aspectos traductológicos y técnicos: 1,75/3. Os ha faltado detectar algunos parlamentos y traducirlos. El tipo de acotaciones que habéis utilizado no las hemos pautado en clase.

Total: 8. ¡Enhorabuena! Habéis encontrado algunas soluciones especialmente buenas en lo que respecta a la naturalidad de los diálogos.

**Figura 12.** Retroalimentación aportada por D2 (traducción y medios de comunicación inglés-español, traducción del catalán de las autoras)

Los comentarios generales también permiten destacar alguna deficiencia de la traducción que se considera de especial importancia en el encargo propuesto (“No están indicadas las páginas del original ni los pies de las imágenes, lo cual dificultaría la maquetación posterior del texto”, D6) o bien para valorar toda la traducción en su conjunto, como ocurre en los dos ejemplos siguientes, donde además de desglosar los aspectos más débiles de la traducción y sus consecuencias en el plano textual, D1 y D9 incluyen recomendaciones y sugerencias de mejora:

OJO. No tenéis en cuenta las convenciones respecto al formato de un guion de doblaje. Os recomiendo repasarlas antes del examen. La traducción resulta excesivamente literal, lo que supone una pérdida de expresividad y de carga humorística. Deberíais explotar el contraste entre el lenguaje típico de los cuentos de hadas y el registro coloquial juvenil. En ocasiones no se mantiene la rima y en otras resulta forzada o pobre (uso de tiempos verbales).

**Figura 13.** Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

El texto tiene muchas dificultades de traducción que deberías resolver con traducciones menos literales, como la de la primera frase (¿qué quiere decir que “todo el mundo ha estado a mi lado”? o la del segundo párrafo (¿cómo interpretas “estar triunfal en la muerte”?). Relee el texto y reescribe los párrafos en rojo/amarillo de la traducción teniendo presente que el lector debe entender tu versión. Para hacerlo deberás interpretar el texto original menos literalmente. Revisa, también, la puntuación del final del primer párrafo. El resto de la traducción está bien resuelto.

Figura 14. Retroalimentación aportada por D9. Traducción general inglés-español

Cuando la traducción es excelente, los comentarios generales también pueden desglosar sus méritos, aunque ejemplos como el de D1 son poco frecuentes en las muestras analizadas:

¡Excelente trabajo! La traducción es muy efectiva al lograr conservar la rima y ese contraste entre los lenguajes típicos de los cuentos de hadas y el registro coloquial juvenil. Marco en verde los mayores aciertos y en rosa algunas rimas que se podrían mejorar evitando el uso de infinitivos. Impresionante la versión final con vuestras voces y subtítulos. Me encanta que lo hagáis a dos voces y la última frase la pronunciéis juntas. ¿Me permitiríais mostrar vuestro vídeo en clase?

Figura 15. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Los comentarios específicos, focalizados en algún aspecto concreto del texto, son los más habituales en las correcciones. Los más frecuentes son los que aportan explicaciones, más o menos detalladas sobre las causas de un error:

El grupo del entierro consta de cuatro figuras: Cristo, su madre, José de Arimatea y Nicodemo.  
El cuerpo de Jesús, envuelto, es depositado en la tumba por los dos amigos. En la entrada del

LD Mucha pasiva.

Figura 16. Retroalimentación aportada por D6 (traducción general español y catalán)

¿Embarazada? / What? What does fucking "embarazada" mean? Shit.  
I've gotta revise. I'm never gonna pass.

AN INGLÉS

Chelle, necesito hablar contigo.  
Wait, we are talking in English until we make the speaking exam, remember? How did these assholes expect us to learn all of this?  
No...  
Silence, please. C'mon. Yo don't hablo Spanish. Well, ask me about the European Union establishment. And then I'll tell you what Tony did.

Windows User  
El problema de utilizar el inglés es que la serie se desarrolla en Inglaterra y salta a la vista que tanto los lugares como los personajes son británicos. Resultaría más verosímil utilizar otra lengua que se suela estudiar en Inglaterra como, por ejemplo, francés. 1/3

Windows User  
Falta ofrecer una traducción para subtítulos (o al menos comentarle al cliente la necesidad de incluir subtítulos al castellano) para facilitar el visionado al espectador y que pueda comprender la escena (tal y como se hizo en la versión original con el inglés). -0,5

Figura 17. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

En el primer caso, se destaca el uso excesivo de la pasiva, mientras que en el segundo, los comentarios explican las limitaciones del inglés en un texto multilingüe y la necesidad de ofrecer también una traducción para subtítulo. En el ejemplo siguiente, también se indica una omisión en la traducción, lingüística en este caso, sin aportar solución:

Las puertas no se abrían o no se cerraban, ocasionaban alarmas que tomaban unas proporciones difíciles de controlar. Los interruptores parecía que obedecieran una consigna de arbitrariedad, ya que algunas veces dejaban encendido (falta otro verbo) un aparato y otros se negaban a ponerlos en marcha.

Figura 18. Retroalimentación aportada por D13 (traducción general español y catalán)

El docente también puede ofrecer posibles soluciones alternativas en forma de comentario, detallando o no sus ventajas con respecto a la solución adoptada por el estudiante:

En un lateral, una cita de *La divina comedia* de Dante y, en el otro, un fragmento del poema del libro *La piel de toro* de Salvador Espriu, que empieza con estas palabras: «A veces es necesario y forzoso / que un hombre muera por un pueblo, / pero jamás ha de morir todo un pueblo / por un hombre solo».

Aquí se podría mantener también el catalán porque es lo que el visitante lee en la puerta Catalán + la traducció (es una posibilidad).

Figura 19. Retroalimentación aportada por D6 (traducción general español y catalán)

Los comentarios también sirven para sugerir fuentes cuya consulta habría evitado al estudiante el error cometido, normalmente gramáticas o diccionarios:

Bueno, pregúntame sobre la formación de la Unión Europea y luego (OFF) te cuento lo de Tony [Tóni], pero primero estudiamos. Pero #esque fue tan romántico. #Super romántico.

Windows User  
<https://www.fundeu.es/recomendacion/superestrella-superheroe-coalicion-prefijo-815/>

Figura 20. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Sin embargo, es menos habitual que los comentarios se refieran a soluciones acertadas. Cuando sí las destacan, pueden adoptar la forma de un breve elogio:

La bancarrota de los objetos ocasionó la relación de los hechos por transmisión oral. Pero algún cronista obstinado intentó, hasta el último momento, escribir la historia que vivía. Uno de los más perseverantes dejó (¡¡¡fantástico!!!) un fragmento de hoja con mecanografía póstuma:

Figura 21. Retroalimentación aportada por D13 (traducción general español y catalán)

O bien explicaciones más detalladas sobre los méritos de la solución adoptada por los estudiantes:

mais comment ces connards s'attendent à ce qu'on mémorise tout ça.  
(00:00:03) Espera un momento.

Windows User  
Es muy acertado que ofrecéis una traducción para subtítulos para facilitarle el visionado al espectador y que pueda comprender la escena (tal y como se hizo en la versión original con el inglés). +0,5

Figura 22. Retroalimentación aportada por D1 (traducción audiovisual inglés-español)

Los ejemplos de este tipo son poco habituales en las muestras analizadas, pues lo más frecuente es que el docente añada un breve comentario elogioso (“bien”, “muy bien”, “buena solución” ...) sin profundizar en las causas que lo justifican.

### 5.6. Procedimientos mixtos

En este apartado hemos incluido aquellas muestras de retroalimentación correctiva escrita en las que el docente no utiliza un único procedimiento para ofrecer retroalimentación, sino que combina dos o más de las modalidades presentadas, normalmente de una forma no sistemática en toda la traducción. La combinación de procedimientos suele completar el uso de un código, para aportar información adicional sobre el desempeño del estudiante o sugerencias y recomendaciones de mejora. En el ejemplo, D9 aplica un código de colores que completa con un comentario sobre las causas del error:

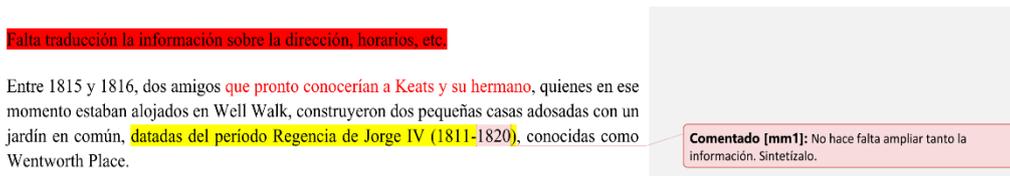


Figura 23. Retroalimentación aportada por D9 (traducción general inglés-español)

En la figura 24, D4 utiliza las categorías del baremo de Hurtado (2015) como base de la corrección y las completa con retroalimentación directa, recursos gráficos, un comentario en nota y explicaciones muy breves que justifican la categorización del error:

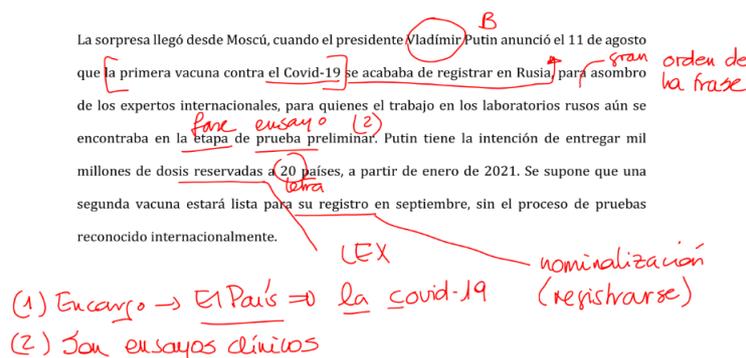


Figura 24. Retroalimentación aportada por D4 (traducción general francés-español)

El mismo baremo sirve a D5 como base para la categorización de errores, aunque este se combina con el uso del amarillo para situar claramente el fragmento que se corresponde con el código y

la retroalimentación directa, pues la docente aporta una o varias soluciones para todos los errores marcados:

Algunos creen que esto será imposible. El crecimiento de China depende cada vez más del crédito, argumentan. Por lo tanto, si el crédito disminuye<sup>NMS</sup> (se ralentiza/se desacelera/ se enfría/ se restringe), el crecimiento de China se tambaleará<sup>NMS</sup> (flaqueará, se debilitará, perderá impulso). No obstante, datos recientes indican que la relación entre crédito y crecimiento dista de ser una relación instintiva<sup>FS</sup> (automática). Aunque el crecimiento crediticio se ha ralentizado, el crecimiento del PIB nominal se ha acelerado: creció más<sup>FS</sup> (repuntó hasta superar) del 11 % en el primer semestre de 2017, en comparación con el mismo periodo del año anterior. En el segundo semestre de 2015, el crecimiento nominal fue de solo el 6,5 %.

Figura 25. Retroalimentación aportada por D5 (traducción jurídico-económica inglés-español)

El análisis de las muestras nos ha permitido identificar cinco procedimientos distintos que los docentes utilizan para transmitir información a los estudiantes sobre la calidad de las traducciones evaluadas. En la tabla 3, se sitúan los 16 docentes analizados en función de las estrategias utilizadas:

Retroalimentación directa	Código de colores	Símbolos y recursos gráficos	Baremo de corrección	Comentarios	Procedimientos mixtos
D5, D14	D8, D9	D3, D16	D4	Generales: D1, D2, D6, D9, D13. Específicos: D1, D6, D13	D2, D4, D5, D7, D9, D10, D11, D12, D15

Tabla 3. Distribución de profesores y modalidades de retroalimentación escrita

Como se observa en la distribución de la tabla, las modalidades de retroalimentación escrita no son sistemáticas en cada profesor, pues la retroalimentación se ofrece mediante una u otra modalidad en función de las prácticas que se estén corrigiendo. Por ejemplo, D4 utiliza exclusivamente el baremo con siglas para corregir las muestras de traducción general, mientras que recurre a procedimientos mixtos en el caso de las prácticas de traducción jurídico-económica. Esta variabilidad dificulta la sistematización de tendencias.

Además, como muestra la tabla 3, es posible inferir del análisis tres grandes categorías de retroalimentación escrita en función de si el docente ofrece una traducción correcta, no la ofrece o combina procedimientos. Esta última estrategia se impone en las muestras analizadas, posiblemente por el carácter multidimensional del acto traductor y la variabilidad de sus condicionantes. Ello propicia que modalidades de retroalimentación formadas por códigos de categorías rígidas puedan resultar insuficientes para dar cuenta de la calidad tanto del producto como del proceso de traducción. En

esta línea, la retroalimentación directa, los códigos de colores, los símbolos y recursos gráficos son modalidades de retroalimentación escrita focalizadas en el texto traducido que resulta de la tarea y no contemplan los factores vinculados con el proceso de traducción. Tampoco permiten aportar sugerencias de mejora, ni información sobre la aceptabilidad de la traducción en su conjunto, lo que sí puede hacerse mediante comentarios o procedimientos mixtos.

## 6. DISCUSIÓN

Los resultados de nuestra investigación coinciden con las conclusiones que extraen Derham *et al.* (2021) en el ámbito de las ciencias de la salud y la psicología, en el sentido que la acción de los docentes a la hora de evaluar las traducciones de los alumnos sobredimensiona el papel que juega el error en el proceso de adquisición de la competencia traductora. Ya sea de forma directa, mediante colores o símbolos, la información que reciben los estudiantes es que su texto contiene errores, más o menos graves y, en contadas ocasiones, estos procedimientos les muestran sus logros. Esta observación empírica coincide también con las percepciones de los mismos estudiantes, quienes, además, reclaman una retroalimentación significativa (Cañada y Andújar, 2021): no basta con identificar los errores, sino que también es preciso que se expliquen sus causas.

El análisis del corpus muestra que la retroalimentación que proporcionan los docentes se corresponde con un modelo comunicativo unidireccional que parte siempre del docente para llegar al alumno y no un modelo dialógico como proponen distintos autores (Nicol, 2010; Nicol y Macfarlane-Dick, 2006). Asimismo, las modalidades de retroalimentación correctiva escrita que hemos identificado responden a una perspectiva centrada en el texto traducido, y no tanto en el proceso que culmina en él, ni persiguen la autorregulación del estudiante. No abundan las explicaciones sobre cómo mejorar el desempeño en futuros encargos de traducción, por lo que se reduce la posibilidad de que este tipo de *feedback* genere aprendizajes significativos y transferibles.

No obstante, es cierto que la interacción entre docentes y estudiantes suele producirse oralmente en el aula y tampoco debe olvidarse que el comentario conjunto en el aula de traducciones corregidas tiene una larga tradición en la didáctica de la traducción. Aun así, creemos que la retroalimentación escrita no deja de estar focalizada en el producto y que no aborda, por imperativos del contexto, los aspectos procedimentales, tanto o más importantes que la calidad del texto que se ha traducido. Con todo, nos parece también importante contrastar esta hipótesis con la recogida de datos de aula mediante técnicas de observación.

Parece, pues, que la retroalimentación formativa tiene lugar en el aula, lo que nos lleva a preguntarnos cuál es la función de la que se ofrece a los estudiantes con las correcciones de sus tareas.

Puede que se trate de una mera justificación de la calificación otorgada puesto que a las distintas actividades corresponde un determinado porcentaje de la nota final de la asignatura. Por lo tanto, queda camino por recorrer para desarrollar, como señalan distintos autores (Kiraly, 2000, Kelly, 2005 o Hurtado, 2019, entre otros), una evaluación que no sea solo certificadora sino eminentemente formativa.

Uno de los elementos que deben considerarse para alcanzar este objetivo es precisamente el desarrollo de criterios de evaluación (Pietrzak 2014 y 2017). En el corpus analizado solo 7 profesores utilizan algún tipo de instrumento compartido que permite adoptar criterios comunes con los estudiantes (códigos de colores detallados, baremos de corrección o rúbricas), paso indispensable para que los estudiantes puedan apropiárselos y utilizarlos en otras tareas que realicen. Se trata, como se ha mencionado, de fomentar la autorregulación de los aprendices (Espasa y Meneses, 2010), para lo que es necesario tener una visión global del aprendizaje, menos conductista (focalizando únicamente en el error) y más constructivista (Kiraly, 2000), por una parte, y crítica (Tai *et al.*, 2018), por otro, indispensable para el aprendizaje a lo largo de la vida, tan importante en la formación de futuros traductores.

## 7. CONCLUSIONES

En este estudio hemos descrito los procedimientos generales que adoptan los profesores cuando corrigen las traducciones escritas de sus alumnos y hemos establecido una primera tipología, habida cuenta de la limitación del corpus: aunque el número de muestras analizadas es muy considerable, los docentes implicados pertenecen a un único centro y los resultados no son, por lo tanto, generalizables. Es más, distintos autores señalan la incidencia de los factores socioculturales en la consolidación de una cultura del *feedback* (entre otros, London y Smither, 2002), en el sentido que el contexto influye de forma decisiva en las opciones de retroalimentación ofrecidas y las respuestas de los estudiantes (en el caso de que existan). Por consiguiente, es necesario considerarlos en futuras investigaciones para obtener una mirada más amplia de las prácticas de retroalimentación imbricándolas en su contexto situacional.

El foco de nuestro trabajo ha sido únicamente la intervención docente en la evaluación de traducciones. Sin embargo, es necesario profundizar en cómo reciben los estudiantes los distintos tipos de retroalimentación y qué incidencia tiene (si es que la tiene) en su proceso de adquisición de la competencia traductora. Esto es tanto más necesario cuanto que solo si los profesores son conscientes de la contribución de sus aportaciones a la formación de los alumnos se podrá alcanzar una docencia de mayor calidad.

El objetivo del *feedback* correctivo escrito que reciben los estudiantes es que mejoren su competencia traductora, pero cabe plantearse hasta qué punto los esfuerzos del docente lo consiguen. Como señala Carless (2020: 1): “Teacher transmission approaches are unlikely to provide a good investment of time and resources because they fail to draw sufficiently on student agency”. Por lo tanto, hay que preguntarse qué efecto producen (a nivel cognitivo, socioafectivo y metacognitivo) las distintas modalidades de retroalimentación escrita que hemos visto (y otras que no han aparecido en el análisis) en el desarrollo de la competencia traductora, para determinar en qué grado contribuyen al aprendizaje.

Como se ha mencionado, la tradición existente en los Estudios de Traducción consiste en que el estudiante traduce fuera del aula y en clase se comentan las distintas opciones que propone el alumnado. Esto significa que una parte importante del *feedback* que reciben los alumnos se produce oralmente en el aula, donde interactúan profesores y estudiantes. Las intervenciones escritas de los profesores son, pues, una modalidad hasta cierto punto parcial, que tiene su complemento en el aula de traducción. En consecuencia, tener una visión global del proceso de evaluación que tiene lugar en las distintas asignaturas requiere la observación directa de los procesos de enseñanza / aprendizaje de la traducción, lo que significa ampliar el foco y no centrarse solo en el producto evaluado. Sistematizar estas dinámicas puede contribuir a que los docentes (cuya formación en didáctica es variable) puedan gestionarlas con mayor efectividad.

En general, creemos que se necesitan muchos más estudios empíricos en el aula de traducción, ya sea presencial o virtual, puesto que constituye, como hemos apuntado, una gran oportunidad de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje en este campo. El presente trabajo, a pesar de sus limitaciones, es un primer paso necesario para conocer algunas prácticas de retroalimentación que se implementan en la actualidad en nuestras facultades. Es el primer paso de un largo camino por recorrer.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R. 2019. *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo en el aula*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Bergen, D. 2009. “The Role of Metacognition and Cognitive Conflict in the Development of Translation Competence”. *Across Languages and Cultures*, 10 (2), 231-250.
- Bitchener, J. y D. Ferris. 2012. *Written Corrective Feedback in Second Language Acquisition and Writing*. Nueva York: Taylor and Francis.
- Buscà, F., P. Pintor, L. Martínez y T. Peire. 2010. “Sistemas y procedimientos de evaluación formativa en docencia universitaria: resultados de 34 casos aplicados durante el curso académico 2007-2008”. *Estudios sobre Educación*, 18, 255-276.

- Cañada, M. D. y G. Andújar. 2021. "La mirada del estudiante sobre la evaluación en traducción: estudio preliminar y posibles vías de investigación". *Meta*, 66 (2), 362-381.
- Carless, D. y D. Boud. 2018. "The development of student feedback literacy: enabling uptake of feedback". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (8), 1315-1325.
- Carless, D. 2020. "From teacher transmission of information to student feedback literacy: Activating the learner role in feedback processes". *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/1469787420945845>. [consulta: 11 septiembre 2021].
- Conde, T. 2009. Proceso y resultado de la evaluación de traducciones. Tesis doctoral, Granada: Universidad de Granada. [consulta: 15 marzo 2021].
- Conde, T. 2016. "Positive Feedback in Translation Assessment". En Martín de León, Celia y González-Ruiz, Víctor (eds.) *From the Lab to the Classroom and Back Again. Perspectives on Translation and Interpreting Training*. Frankfurt: Peter Lang, 155-180.
- Derham, C., K. Balloo y N. Winstone. 2021. "The focus, function and framing of feedback information: linguistic and content analysis of in-text feedback comments". *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1969335>. [consulta: 25 septiembre 2021]
- Dollerup, C. 1994. "Systematic Feedback in Teaching Translation". En Dollerup, Cai y Lingarrd, Anne (eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, aims and visions*. Amsterdam: John Benjamins, 121-132.
- Ellis, R. 2009. "A typology of written corrective feedback types". *ELT journal*, 63 (2), 97-107.
- Espasa, A. y J. Meneses. 2010. "Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study". *Higher Education*, 59, 277-292.
- Ferris, D. y B. Roberts. 2001. "Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be?". *Journal of second language writing*, 10 (3), 161-184.
- Ferris, D. 2010. "Second Language Writing Research And Written Corrective Feedback In SLA. Intersections and Practical Applications". *Studies in Second Language Acquisition*, 32 (2), 181-201.
- Fossatti, D. 2008. "The role of positive feedback in intelligent tutoring systems". En Arisoy, E., W. Maier y K. Inoue, *HLT-SRWS '08: Proceedings of the 46th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics on Human Language Technologies: Student Research Workshop*. 2008, Ohio, Association for Computational Linguistics, 31-36.
- Göpferich, S. 2013. "Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective". *Target*, 25 (1), 61-76.
- Hattie, J. 1992. "Measuring the effects of schooling". *Australian Journal of Education*, 36 (1), 5-13.
- Hattie, J., y H. Timperley. 2007. "The power of feedback". *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112.

- Hortigüela-Alcalá, D., A. Pérez-Pueyo y G. González-Calvo. 2019. "Pero... ¿a qué nos referimos realmente con la evaluación formativa y compartida?: confusiones habituales y reflexiones prácticas". *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 12 (1), 13-27.
- Hurtado, A. 1996. "La enseñanza de la traducción directa 'general': objetivos de aprendizaje y metodología". En Hurtado, Amparo (coord.), *La enseñanza de la traducción*. Castelló de la Plana: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I, 31-56.
- Hurtado, A. 2019. "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas". En Tolosa, Migual y Echeverri, Álvaro (eds.), *Porque algo tiene que cambiar. La formación de traductores e intérpretes: Presente y futuro*. MonTI, 11, 47-76.
- Hyland, K. y F. Hyland. 2006. "Feedback on second language students' writing". *Language Teaching*, 39 (2), 83-101.
- Ibarra-Sáiz, M. y G. Rodríguez-Gómez. 2020. Aprendiendo a evaluar para aprender en la Educación Superior. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 13 (1), 5-8.
- Južnič, T. M. 2013. "Assessment Feedback in Translator Training: A Dual Perspective". En Pokorn, Nike K. y Koskinen, Kaisa (eds.) *New Horizons in Translation Research and Education*. Joensuu: University of Eastern Finland, 75-99.
- Kelly, D. 2005. *Handbook for Translator Trainers*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. 2000. *A Social Constructivist Approach to Translator Education. Empowerment from Theory to Practice*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kiraly, D. 2012. "Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective". *Meta*, 57 (1): 82-95.
- Lantolf, J. P. 2002. "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural". En Salaberri, María Sagrario (ed.) *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 83-93.
- London, M. y J. W. Smither. 2002. "Feedback orientation, feedback culture and the longitudinal performance management process". *Human Resource Management Review*, 12 (1), 81-100.
- Lyster, R., K. Saito, y M. Sato. 2013. "Oral corrective feedback in second language classrooms". *Language Teaching*, 46 (1), 1-40.
- Martín Peris, E. (dir.), E. Atienza, V. González, C. López-Ferrero y S. Torner. 2008. *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. [https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm). [consulta: 10 de octubre de 2018].
- Massey, G. y B. Brändli. 2016. "Collaborative feedback flows and how we can learn from them: Investigating a synergetic experience in translator education". En Kiraly, Don y Massey, Gary (eds.), *Towards authentic experiential learning in translator education*. Göttingen: V&R unipress/Mainz University Press, 177-199.

- Neunzig, W. y H. Tanqueiro. 2005. "Teacher Feedback in Online Education for Trainee Translators". *Meta*, 50 (4). <https://www.erudit.org/en/journals/meta/1900-v1-n1-meta1024/019873ar.pdf>. [consulta: 6 octubre 2021].
- Nicol, D. 2010. "From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education". *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35 (5), 501-517.
- Nicol, D. y D. Macfarlane-Dick. 2006. "Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice". *Studies in Higher Education*, 31 (2), 199-218.
- Orozco-Jutorán, M. 2006. "La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de la traducción". En Varela, María-José (ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. Sevilla: Bienza, 47-68.
- Pietrzak, P. 2014. "Towards effective feedback to translation students: empowering through group revision and evaluation". En *TRAlinea Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*. <https://www.intralinea.org/index.php/specials/article/2095> [consulta: 25 de enero de 2020].
- Pietrzak, P. 2017. "A methodology for formative assessment: Feedback tools in the translation classroom". *Kwartalnik Neofilologiczny*, 64 (1), 66-80.
- Sanmartí, N. 2007. *10 ideas clave: evaluar para aprender*. Barcelona: Graó.
- Shreve, G. M. 2006. "The deliberate practice: translation and expertise". *Journal of Translation Studies*, 9 (1), 27-42.
- Tai, J., R. Ajjawi, D. Boud, P. Dawson y E. Panadero. 2018. Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher Education*, 76 (3), 467-481.
- Wang, K. y C. Han. 2013. "Accomplishment in multitude of counsellors: Peer feedback in translation training". *The International Journal for Translation & Interpreting Research*, 5 (2).
- Washbourne, K. 2014. "Beyond error marking: written corrective feedback for a dialogic pedagogy in translator training". *The Interpreter and Translator Trainer*, 8 (2), 240-256.
- Yan, J., J. Pan y H. Wang. 2015. "Studies on Translator and Interpreter Training: a data-driven review of journal articles 2000-12". *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (3), 263-286.
- Yang, M. y D. Carless. 2013. "The Feedback Triangle and the Enhancement of Dialogic Feedback Processes". *Teaching in Higher Education*, 18 (3), 285-297.