

## Retroalimentación correctiva escrita en un corpus de traducción general. Estudio de caso

### Written corrective feedback in a general translation corpus. A case study

Recibido: 16-10-2023 Aceptado: 16-06-2024 Publicado: 30-10-2025

Maria Dolors Cañada Pujols

Universitat Pompeu Fabra  
mariadolors.cañada@upf.edu

 0000-0002-8204-1679

Montserrat Cunillera-Domènec

Universitat Pompeu Fabra  
montserrat.cunillera@upf.edu

 0000-0002-4817-745X

**Resumen:** Los estudios sobre retroalimentación correctiva escrita en el ámbito de los Estudios de Traducción son escasos. En este trabajo analizamos cualitativamente un corpus de 100 traducciones evaluadas por docentes de una universidad española y nos centramos en la modalidad denominada comentarios globales. El análisis se interesa por las funciones pragmáticas y por los focos de las intervenciones de los docentes. Los resultados permiten identificar cinco categorías de funciones: señalización del error, valoraciones, advertencias, órdenes y consejos o sugerencias. Algunas de estas funciones son coherentes con el objetivo comunicativo de los comentarios globales, esto es, dar información al estudiante sobre el conjunto de su tarea y otras son más propias de la modalidad “comentarios focalizados” por lo que se puede concluir sobre la naturaleza híbrida de los discursos analizados. En cuanto al foco, este se orienta casi siempre a la tarea y raramente al proceso, a la autorregulación o a la persona. Los comentarios aluden a menudo a los errores cometidos por los estudiantes, principalmente de tipo lingüístico y ocasionalmente de tipo textual. Esta investigación permite describir empíricamente una práctica común en la formación de traductores a la vez que ofrece elementos de reflexión susceptibles de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje en nuestro contexto.

**Palabras claves:** evaluación- retroalimentación correctiva escrita- funciones pragmáticas- foco-didáctica de la traducción.

**Abstract:** Studies on written corrective feedback in Translation Studies are scanty. In this research we qualitatively analyze a corpus of 100 translations assessed by lecturers from a Spanish university focusing on the modality called “global comments”. The analysis addresses the pragmatic functions and foci of the lecturers' interventions. The results allow us to identify 5 five categories of functions: error detection, evaluation, warning, order and advice or suggestions. Some of these functions are consistent with the communicative aim of global comments, that is, providing information to the student about the whole task, and others are more representative of the “focused comments” modality, so we can conclude about the hybrid nature of the texts analyzed. Regarding the focus, it is almost always oriented to the task and rarely to the process, self-regulation or the person. The comments often refer to errors made by students, mainly linguistic and occasionally textual. This research allows us to empirically describe a common practice in translation training while it offers food for thought that can improve teaching-learning processes in our context.

**Keywords:** assessment- written corrective feedback- pragmatic functions- focus- translation teaching.

## Introducción

Desde la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), han proliferado los estudios interesados en los cambios que el nuevo marco pedagógico ha comportado en el sistema universitario. En el ámbito de la formación de traductores, diversos estudios han descrito el enfoque “tradicional”, que consiste en la discusión en grupo de traducciones realizadas fuera del aula (Kiraly, 2014; Colina, 2015). En esta actividad, el docente y/o los estudiantes identifican errores y aciertos, explican sus causas, y analizan sus consecuencias de forma crítica y colaborativa. Por lo tanto, gran parte de la retroalimentación que se genera suele ser oral. Otros estudios han propuesto secuencias didácticas centradas en el trabajo por competencias y el fomento de la autonomía del aprendiz (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2011; Plaza Lara, 2016) y se han publicado experiencias docentes centradas en la metodología de proyecto y el aprendizaje cooperativo (Lobato Patricio, 2013; Rey Vanin & Cunillera-Domènec, 2013; Carabajal, 2017; Martínez-Carrasco, 2017). La mayoría de trabajos, tanto prescriptivos como descriptivos, ponen el foco en los nuevos roles de docentes y estudiantes en asignaturas de traducción (Prieto et al., 2015, por ejemplo).

El rol del docente debería haber cambiado tras la incorporación de nuestro país al EEES: del profesor como autoridad y proveedor de conocimiento al docente como guía y orientador en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para algunos, su labor debe orientarse a estimular el aprendizaje, asesorar y tutorizar al alumnado (Salas-Velasco, 2007); para otros, el profesor debe facilitar, sugerir y motivar para despertar el interés del discente por aprender y explorar (Prieto et al., 2015). Estas propuestas de cambio implican ceder al estudiante la responsabilidad de gestionar su proceso de aprendizaje con el objetivo de alcanzar la autorregulación (Kornacki & Pietrzak, 2021). Podemos definir el aprendizaje autorregulado como aquellos procesos proactivos que permiten a los alumnos transformar sus capacidades mentales en destrezas de rendimiento académico (Zimmerman, 2008).

En este contexto, la evaluación formativa, es decir, orientada al aprendizaje, juega un papel fundamental, aunque su éxito dependa de cómo los docentes perciban e implementen las actividades de evaluación (Yan et al., 2015). En el ámbito de la formación de traductores, la retroalimentación correctiva escrita (RCE, en adelante) tiene una destacada función formativa, en consonancia con la importancia que ha adquirido en la educación superior (Agricola et al., 2020). Sin embargo, cabe recordar que “retroalimentar los textos de los estudiantes son tareas que toman mucho tiempo, pues implican diversas acciones en paralelo: razonamiento, conocimiento especializado, empatía, atención y energía, convirtiéndose así en un proceso de alta complejidad” (Jarpa Azagra et al., 2019, p. 148). Esta complejidad puede incidir en la naturaleza de la retroalimentación que se proporciona, incidiendo, por ejemplo, en la extensión y frecuencia con que se ofrece a los estudiantes, el tipo de valoración, las estrategias de cortesía, etc.

En este trabajo nos interesaremos por un tipo de RCE en las traducciones evaluadas, los comentarios globales, centrándonos en un corpus obtenido en el contexto de asignaturas de traducción general. El objetivo es profundizar en una modalidad concreta de provisión de retroalimentación y en un tipo de traducción que aún no hemos explorado. Estudios previos han abordado este tema a partir de traducciones especializadas del ámbito jurídico (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023 y Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2024), pero creemos que puede haber diferencias debidas al menor dominio de la competencia traductora de los estudiantes —en su formación, la traducción general precede a la traducción especializada— y a la diversidad de procedimientos de evaluación que pueden adoptar los docentes.

### ***Retroalimentación y retroalimentación correctiva escrita (RCE)***

Los enfoques actuales sobre retroalimentación formativa la definen como un sistema dialógico centrado en el estudiante, a diferencia de los enfoques tradicionales que asimilaban retroalimentación a provisión de información. Entendida así, la retroalimentación formativa puede caracterizarse como un proceso “through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies” (Carless & Boud 2018, p. 1315). La retroalimentación puede tener lugar a través de distintos canales (oral, escrito, audiovisual), aunque el más habitual, en la universidad, es el escrito.

En trabajos previos (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2020), categorizamos los procedimientos de RCE en siete modalidades que pueden aparecer combinadas en el ámbito de la traducción: recursos gráficos, códigos de colores, siglas, corrección directa, comentarios focalizados, comentarios globales y calificación. En cuanto a los comentarios globales, observamos que, desde el punto de vista formal, son elementos paratextuales que se sitúan al inicio o al final del documento, siendo más o menos extensos en función de los contenidos abordados. Suelen referirse al conjunto de la tarea de traducción, por lo que se oponen a los focalizados, referidos a un aspecto particular de la traducción (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023 y 2024). Así pues, los comentarios del docente pueden ser definidos como “acciones comunicativas de intervención didáctica” en los textos de los estudiantes (Tapia, 2016, p. 70). Estos comentarios son fácilmente localizables por el estudiante que accede directamente a la valoración final del docente. Desde el punto de vista comunicativo, son relevantes para el estudiante porque concentran el posicionamiento del profesor, es decir, la valoración global que este hace de la tarea evaluada. En este trabajo, nos proponemos reflexionar sobre esta modalidad analizando su valor comunicativo y formativo habida cuenta de que este tipo de RCE es importante para fomentar la reflexión y el aprendizaje del estudiante, e incluso puede incidir en su motivación (Dawson et al., 2019) y determinar el grado en que el estudiante va a implicarse en la retroalimentación recibida (Way, 2019). Por este motivo, consideramos necesario estudiar este tipo de ayudas formativas para poder, en caso necesario, mejorarlas y aumentar su potencial en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

### ***Retroalimentación correctiva escrita en los estudios de traducción***

En el ámbito de la traducción parece haber consenso sobre el valor formativo de la retroalimentación (Bergen, 2009; Göpferich, 2013; Massey & Brändli, 2019), aunque los trabajos empíricos son escasos (Massey & Brandli, 2019). Uno de los pioneros en el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción es Dollerup (1994), quien considera la RCE uno de los tres componentes de la retroalimentación formativa. Neunzig y Tanqueiro (2005) destacan la importancia de proporcionar una retroalimentación personalizada e inmediata en la enseñanza de la traducción para asegurar una comunicación fluida entre participantes, en un contexto de formación a distancia. Wang y Han (2013), por su parte, exploran la retroalimentación entre pares, una modalidad poco estudiada en la didáctica de la traducción. Los trabajos de Pietrzak (2014, 2017) destacan el potencial de la retroalimentación para desarrollar criterios de autoevaluación que fomenten la autonomía de los aprendices. La contribución de Južnič (2013) analiza las creencias y percepciones de profesores y estudiantes sobre

la retroalimentación; sus resultados revelan discrepancias significativas entre ambos grupos. En un trabajo previo, Cañada Pujols & Andújar Moreno (2021) exploran también las creencias de los estudiantes sobre la evaluación; el estudio revela que reclaman una retroalimentación que vaya más allá de la identificación de errores, la práctica más frecuente en su formación, según su experiencia. Estos resultados coinciden con los de Conde (2016), quien señala que la mayoría de los modelos de evaluación en traducción se limitan a indicar los errores y, en algunas ocasiones, a explicarlos, a pesar de que es sabido que, en oposición a una focalización exclusiva sobre los errores, la retroalimentación positiva juega un papel clave en el proceso de aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). El potencial de la RCE en la enseñanza de la traducción es el tema del trabajo de Washbourne (2014), quien distingue entre retroalimentación indirecta y metalingüística, e insiste en la necesidad de estudios empíricos (Washbourne, 2014). Este autor considera retroalimentación indirecta aquella en la que se señala un problema de traducción para el cual no se da una solución correcta; en el segundo tipo, en cambio, se ofrece algún tipo de información metalingüística que ayuda al estudiante a entender el tipo de error.

En el marco del proyecto de investigación en el que participamos, se han realizado diversos estudios. Además del estudio citado *supra* sobre las modalidades de RCE de docentes de traducción, en un segundo trabajo nos centramos en los comentarios globales en un corpus de traducciones juradas (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2024). Constatamos que los comentarios globales son una práctica frecuente de RCE en las aulas de traducción especializada y que se proporcionan muy frecuentemente junto a la calificación. Los que analizamos en ese estudio tienen que ver con la calidad de la tarea y no abordan los aspectos metodológicos de la traducción (documentación, revisión, etc.). Estas observaciones coinciden con los resultados de otros autores (Dirkx et al., 2021; Derham et al., 2022) y apuntan a la necesidad de ofrecer una retroalimentación más orientada a la transferencia de los aprendizajes a actividades posteriores. Por ejemplo, si la retroalimentación del docente se limita a señalar una calidad insuficiente de la traducción (*Hay errores importantes que hacen que esta traducción NO pueda funcionar*), difícilmente podrá el estudiante mejorar sus traducciones futuras. En cambio, si la retroalimentación se focaliza en un aspecto concreto (*Revisa bien el texto antes de entregarlo para que no falte nada en tu traducción*), el estudiante tiene indicaciones claras de cómo proceder en el futuro.

Por último, vimos que los comentarios globales responden a un modelo comunicativo unidireccional del docente al alumno y no al modelo dialógico propuesto por los enfoques más recientes. Es decir, en lugar de pedir al estudiante que emprenda una acción a partir de la retroalimentación recibida con el objetivo de que la interiorice, los docentes se limitan a trasmitir una determinada información.

Sin embargo, queda por estudiar si los comentarios globales presentan los mismos rasgos en otros corpus de características distintas. En el tercer trabajo (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023) describimos los 379 comentarios focalizados del mismo corpus. La cantidad de comentarios y la diversidad de los focos (*i.e.*, los aspectos específicos de la traducción en que se centra la retroalimentación) son prueba del esfuerzo que realiza el profesorado para ofrecer una retroalimentación lo más completa posible. En general, se confirmó la prevalencia de la retroalimentación relacionada con la tarea, como en otros estudios sobre RCE enmarcados en otras disciplinas (Dirkx et al., 2021) estudian un corpus obtenido en una Facultad de Ciencias Aplicadas; el trabajo de Derham et al., 2022 se sitúa en los ámbitos de las ciencias de la salud y de la psicología; Arts et al., 2016 recogieron datos de docentes de Biología). Las funciones de la retroalimentación identificadas en los comentarios son, por orden de frecuencia: correcciones, críticas, sugerencias y preguntas. Los comentarios correctivos son claramente mayoritarios y corresponden a la “retroalimentación directa”, modalidad muy frecuente en las aulas de traducción (Washbourne, 2014). Por último, el predominio de críticas negativas en detrimento de los elogios muestra que el profesorado tiende a adoptar un papel sancionador, cuando es sabido que la retroalimentación positiva es una herramienta útil para aumentar la autoestima, la motivación y el compromiso de los estudiantes con la retroalimentación (Conde, 2016; Pitt & Norton, 2017).

En el presente estudio, al igual que en el trabajo sobre comentarios focalizados que acabamos de mencionar (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023), abordaremos los focos de la retroalimentación basándonos en los cuatro niveles tradicionales que distinguen Hattie y Timperley (2007): la tarea, el proceso, la autorregulación y la persona. Recordemos que, según estos autores, la retroalimentación que se centra en el resultado concreto de la tarea proporciona información superficial y guía poco al estudiante sobre cómo debe proceder. Si, en cambio, el foco es el proceso realizado para alcanzar el resultado, el potencial orientador del comentario aumenta porque no se limita a corregir un error concreto, sino que puede evitar otros errores en el futuro. La retroalimentación es aún más efectiva si alude a hábitos y estrategias que permiten al estudiante planificar, monitorizar y evaluar su propio aprendizaje (Zimmerman, 2013). Por último, cuando el comentario apunta a las cualidades del alumno (ya sean sus habilidades o su esfuerzo) apenas tiene efectividad, aunque puede tener consecuencias a largo plazo sobre los sistemas de creencias de los estudiantes. Así pues, los tipos de retroalimentación que se enfocan en el proceso y en la autorregulación son los más efectivos en la medida en que proporcionan orientación al alumno sobre cómo mejorar su desempeño y ofrecen estrategias generalizables que no solo le ayudan a corregir una tarea concreta, sino a transferir la información recibida a nuevas tareas (Hattie y Clarke, 2018).

## Metodología

Las preguntas de investigación que nos proponemos responder son las siguientes:

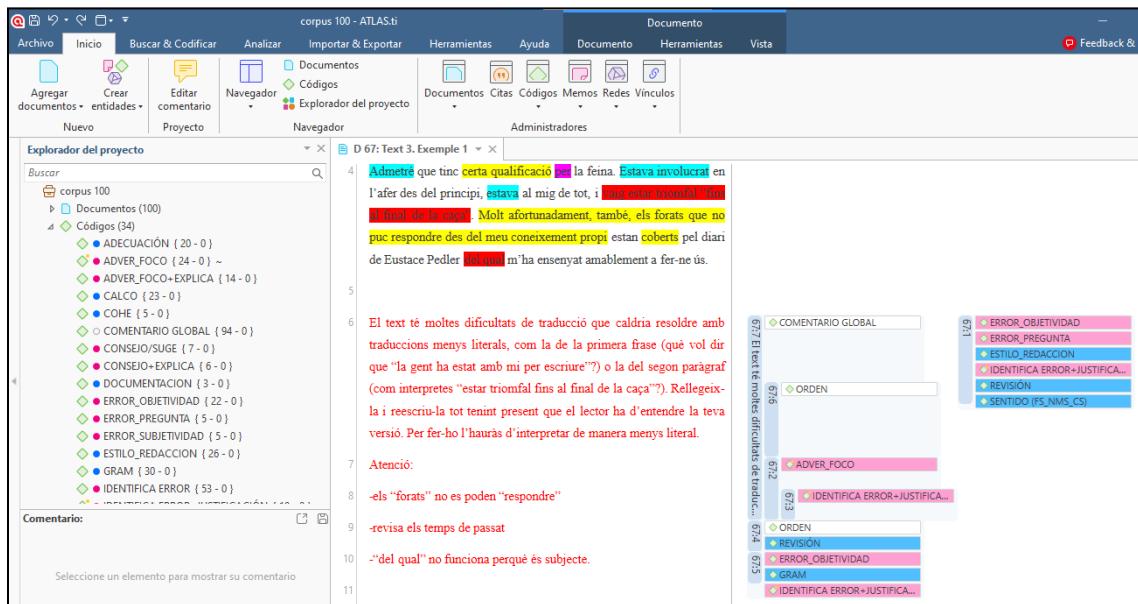
- 1) ¿Utilizan comentarios globales los docentes cuando ofrecen RCE en las traducciones de los estudiantes?
- 2) ¿Qué funciones pragmáticas vehiculan los comentarios y qué recursos lingüístico-discursivos se utilizan?
- 3) ¿Cuáles son los focos de la retroalimentación, es decir, los objetos en que fija la atención el docente?

El corpus comprende una muestra de traducciones de estudiantes facilitadas por cinco docentes que imparten asignaturas de traducción general en una universidad española. Todos firmaron un consentimiento informado; nos referiremos a ellos con la letra D (de docente) seguida de un número para proteger su identidad<sup>1</sup>. Del total de muestras, hemos seleccionado aleatoriamente 20 de cada docente, por lo que el corpus está formado por 100 actividades de traducción evaluadas. En las asignaturas donde se originaron las muestras, se trabajan distintas combinatorias: inglés-español (docentes D1 y D2), francés-español (D3), inglés-español/catalán (D4) y catalán-español (D5). Las traducciones fueron calificadas como parte de la evaluación sumativa. En ningún caso se pidió a los estudiantes que revisaran o rehicieran sus traducciones una vez calificadas, por lo que la retroalimentación que analizamos tiene lugar sobre un producto finalizado.

Para el análisis, se ha utilizado el programa Atlas.ti versión 23. En primer lugar, se han subido las 100 muestras y ordenado según el docente (códigos D1, D2, D3, D4 y D5). En segundo lugar, se han codificado los comentarios globales en el caso de que los textos los incluyeran (código CG o ausencia de código). En tercer lugar, se han acordado las categorías entre las dos autoras y se ha procedido a codificar el corpus según la función comunicativa (advertencia, consejo o sugerencia, orden, señalización del error, valoración) y el foco de los comentarios según la propuesta de Derham et al. (2022) anteriormente mencionada: tarea, proceso, autorregulación y persona. Tras la codificación, se recuperaron las citas asociadas a cada código para alcanzar los resultados que expondremos. La Figura 1 ilustra el proceso de codificación con Atlas.ti.

<sup>1</sup> En el texto utilizaremos el masculino genérico, independientemente de la identidad de los participantes.

Figura 1. Ejemplo de codificación



En el siguiente apartado presentamos los resultados del análisis.

## Resultados

La mayoría de las traducciones incluyen un comentario global, aunque sus características son muy distintas, como se verá a continuación. La inclusión de comentarios en el corpus se detalla en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de comentarios globales por docente.

Docente	Número de muestras	Comentarios globales	Unidades de análisis <sup>2</sup>
<b>D1</b>	20	20	61
<b>D2</b>	20	20	42
<b>D3</b>	20	19	40
<b>D4</b>	20	10	26
<b>D5</b>	20	6	6
<b>Total</b>	100	75	175

Se observa que la inclusión de comentarios es mayoritaria (93/100). Sin embargo, no todos se corresponden con la definición presentada *supra* (i.e. elementos paratextuales referidos al conjunto de traducción del alumno, de extensión variable, al principio o al final del documento) y, algunos suponen una forma de retroalimentación no observada en trabajos previos (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2020). Así, no todas las intervenciones se refieren a toda la actividad del estudiante —rasgo que consideramos definitorio de la categoría— sino que adoptan la forma de comentarios focalizados o calificaciones (por ejemplo, “Podemos prescindir del sujeto” se considera un comentario focalizado porque no se refiere a la traducción en su conjunto sino a un error concreto del

<sup>2</sup> Consideramos “unidad de análisis” cada una de las frases que conforman un comentario global. Por ejemplo, todos los comentarios globales de D5 están constituidos por una única frase, mientras que los comentarios globales de los demás docentes incluyen más de una.

texto). Por lo tanto, antes de presentar los resultados del análisis consideramos indispensable describir brevemente los cinco casos estudiados.

### **Descripción de los casos: caracterización de los comentarios globales**

Partiendo de las dimensiones de Anijovich (2019) —estrategias y contenidos— y de Hattie & Timperley (2007) —nivel de la tarea, del proceso, de la autorregulación y de la persona— y de un trabajo previo (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2020), describiremos las distintas modalidades de RCE, que sintetizamos en la Tabla 2.

**Tabla 2. Caracterización de las modalidades de RCE en función de los docentes.**

	Modalidades RCE		
Docente	Comentarios globales		Otras modalidades que se combinan con los comentarios globales
	Forma	Posición	
D1	Lista de criterios con calificaciones desglosadas y total; en ocasiones, comentarios.	Al final de la traducción.	Uso de códigos de colores.
D2	Lista de criterios con calificaciones desglosadas y total; uno o más comentarios en formato de lista con viñetas.		Uso de símbolos y recursos gráficos, retroalimentación directa y comentarios focalizados.
D3	Ejemplos de errores con o sin explicación; en ocasiones, acompañados de comentarios.		Uso de recursos gráficos (segmentos tachados).
D4	Comentarios de extensión variable.		Uso de códigos de colores, y ocasionalmente, comentarios focalizados.
D5	Comentarios muy breves.	Al principio de la traducción.	Uso de códigos de colores; calificación.

Como se puede observar, los comentarios globales están a medio camino entre lo que hemos definido anteriormente como comentarios globales y comentarios focalizados. Sin embargo, el hecho de que los docentes sitúen estos fragmentos textuales fuera de la traducción del estudiante manifiesta su voluntad de comunicar informaciones que van más allá de la reacción a un error o un acierto concretos. A continuación, describiremos las estrategias de provisión de RCE de cada uno de los 5 docentes.

D1 utiliza códigos de colores en el texto para destacar errores y/o aciertos y comentarios globales al final del documento. El código se limita a tres colores: verde (para los aciertos), rojo (para los errores) y amarillo (para errores leves). En los comentarios globales, D1 desglosa los tres criterios que aplica para evaluar e incluye notas parciales y nota final (véase Figura 2) que pueden estar seguidas o no de comentarios explicativos. Como se ha mencionado anteriormente, consideramos comentario global la intervención del docente en su conjunto y unidades de análisis, los enunciados que siguen a las calificaciones, de modo que, en el ejemplo siguiente, identificamos dos unidades: *Algunos aspectos mejorables compensados por buenas soluciones y ¡Muy bien! Era un texto complicado y la traducción está muy trabajada.*

**Figura 2. Ejemplo de comentario global de D1**

Corrección gramatical y aspectos discursivos: 3,25/4.

Uso del léxico y adecuación al registro: 3/3. Algunos aspectos mejorables compensados por buenas soluciones.

Otros aspectos traductológicos y discursivos: 3/3.

Total: 9,25/10. ¡Muy bien! Era un texto complicado y la traducción está muy trabajada.

Los documentos proporcionados por D1 y D2 provienen de la misma asignatura. D1 es la profesora responsable mientras que D2 solo imparte docencia en un seminario,<sup>3</sup> por lo que aplica el mismo baremo de calificación que su compañera titular. Sin embargo, se observan algunas diferencias. D1 corrige en formato digital mientras que D2 corrige una versión impresa de las traducciones e incorpora una corrección manual. La Figura 3 ejemplifica las modalidades aplicadas:

**Figura 3. Ejemplo de comentario global de D2**

• Atención a los signos de acentuación (!!).

• Cuidado con el «singular they» y, en general, con la concordancia de números y personas.

Grav. & disc.: 2/4  
 Léx. & reg.: 2,75/3  
 Otros trad.& técn.: 2,25/3 +  
7/10

D3 no aporta la calificación a las traducciones —la comunica a los estudiantes en el aula virtual de la asignatura— e incluye al final de la página algunos comentarios según la modalidad que ha aplicado a la revisión i.e., según el recurso gráfico consistente en tachar las palabras, sintagmas o frases que considera incorrectas, como se puede ver en la Figura 4.

**Figura 4. Ejemplo de comentario global de D3**

Poner los porcentajes todos en letra carga mucho el texto  
 Europa ~~son normalmente más~~ elevadas: Evita separar el verbo de su complemento, es un calco

<sup>3</sup> Las asignaturas alternan sesiones en grupo grande (todos los estudiantes inscritos) y en pequeños subgrupos (o "seminarios") de alrededor 20 estudiantes. El profesor principal imparte todas las sesiones en grupo grande, y las sesiones de seminario son impartidas por ese mismo profesor o por otros. El responsable último de la asignatura es siempre el profesor de grupo grande (diseño, planificación, seguimiento y evaluación de la asignatura).

D4 también aporta retroalimentación en forma de código de colores e incluye en ocasiones un párrafo escrito en rojo al final del texto, como en la Figura 5:

**Figura 5. Ejemplo de comentario global de D4**

El texto tiene muchas dificultades de traducción que deberías resolver con traducciones menos literales, como la de la primera frase (¿qué quiere decir que "todos han estado conmigo para escribir"?) o la del segundo párrafo (¿cómo intérpretes "estar triunfal en la muerte"?). Relee el texto y reescribe los párrafos en rojo de la traducción teniendo presente que el lector debe entender tu versión. Para hacerlo deberás interpretar el texto original menos literalmente. Revisa la selección de "lor", "difunta" y "justo". Hay otras opciones mejores.

Por último, D5 utiliza también códigos de colores sin comentarios focalizados; lo único que puede ser considerado comentario global es el enunciado, siempre muy breve, que incluye en la parte superior de la página, acompañado de la nota. La Figura 6 es un ejemplo de esta modalidad.

**Figura 6. Ejemplo de comentario global de D5**

PRÁCTICA 1 8,75 (lástima las faltas)

Tras la descripción de las modalidades de RCE que se aplican a las muestras del corpus, pasamos a presentar los resultados del análisis discursivo en términos de funciones pragmáticas.

### Funciones pragmáticas

Las unidades de análisis incluidas en los 94 comentarios presentan la siguiente distribución según las funciones que desempeñan:

**Tabla 3. Funciones identificadas en los comentarios**

Función	ocurrencias	porcentaje %
señalización del error	61	29,61
valoración	59	28,64
advertencia	38	18,45
orden	37	17,96
consejo o sugerencia	11	5,34
total	206	

Se observa que las funciones más frecuentes son la señalización del error y las valoraciones, seguidas por las advertencias y las órdenes, con los consejos o las sugerencias como la función que presenta el menor número de ocurrencias. Seguidamente, profundizaremos en cada una de estas funciones, aportando ejemplos que ilustren el análisis.

#### Señalización del error

Según Charaudeau (1992), designar es un acto mediante el cual el locutor señala, con un gesto, la presencia efectiva y discriminante de un objeto del mundo referencial, al tiempo que invita al interlocutor a dirigir la mirada hacia dicho objeto. En nuestro contexto de estudio, la señalización, más propia de los comentarios focalizados, consiste en señalar y destacar el error o errores que el docente considera más relevantes del conjunto de errores de la traducción —pueden coincidir con los focalizados si los hay—, reescribiendo aquello que le parece más relevante del conjunto de la traducción. A veces, la señalización está acompañada de breves descripciones de la categoría del

error. Hemos identificado 61 ocurrencias de esta función en el corpus (29,6 %), distribuidas por docente como se detalla en la Tabla 4.

**Tabla 4.** Distribución de las ocurrencias de “señalización” en función del docente

Docente	D1	D2	D3	D4	D5	Total
<b>Señalización del error</b>	19	4	23	13	2	61
<b>Porcentaje</b>	11,59	6,56	37,70	21,31	3,28	

Se observan diferencias notables entre los docentes. Destaca D3 por una frecuencia muy elevada de señalización de errores mientras que D2 y D5 presentan frecuencias notablemente bajas. En el caso de D5 cabe recordar que solo ha incluido 6 comentarios globales. Las estrategias discursivas de señalización son diversas: el comentario puede dirigirse directamente al autor de la traducción mediante el uso de la segunda persona del singular (*Tienes tendencia a omitir pronombres personales*) o indirectamente mediante una estrategia de despersonalización que atenúa la responsabilidad del estudiante (*En muchos puntos la traducción se aleja demasiado del sentido original del texto*<sup>4</sup>). También se usan formas impersonales y pasivas (*Hay muchos errores de interpretación / No se incorpora ningún aspecto trabajado en la asignatura*). Estas dos estrategias permiten al docente hacer una crítica cortés al estudiante, sin atacar su imagen (Brown & Levinson, 1987; Goffman, 1967).

La mayoría de las veces, la información que se da al estudiante es que en su traducción hay un problema, sin añadir otros elementos. En otras ocasiones, la constatación de un error va acompañada de algún tipo de información complementaria, ya sea una posible solución (ejemplo 1), ya sea la justificación de la señalización (ejemplo 2):

(1) *Hay expresiones muy coloquiales o forzadas: La situación tratándose de desempleo: En cuanto al desempleo.*

(2) *Poner los porcentajes todos en letra carga mucho el texto.*

### Valoraciones

Valorar el trabajo del estudiante es una de las funciones de la evaluación: el docente recoge información sobre sus aprendizajes y, a partir de esta información, emite un juicio de valor positivo, negativo o combinando ambas orientaciones. Las ocurrencias identificadas en el corpus (28,6 % del total) se recogen en la Tabla 5, según su orientación.

**Tabla 5.** Distribución de las ocurrencias de “valoración” en función del docente

Docente	D1	D2	D3	D4	D5	Total	Porcentaje
<b>Valoraciones positivas</b>	9	9	6	1	1	26	44,07
<b>Valoraciones negativas</b>	8	0	4	2	3	17	28,81
<b>Valoraciones positivas + negativas</b>	2	0	1	0	0	3	5,08
<b>Valoraciones negativas + positivas</b>	13	0	0	0	0	13	22,03
<b>Total</b>	32	9	11	3	4	59	
<b>Porcentaje</b>	32	9	11	3	4		

Según la orientación, las valoraciones son sobre todo positivas (44 %). Se recurre a unidades léxicas semánticamente positivas (*bueno, excelente, bien*) o a formulaciones que adquieren un valor positivo por el contexto (*fluido, personal*). Estas valoraciones se refieren siempre a la tarea del estudiante, a la cual se alude mediante las unidades *trabajo, práctica y traducción*; solo una vez la atención se dirige al comportamiento del destinatario (*has encontrado dos buenas soluciones para frases problemáticas*). Aun así, cabe precisar que cuando la tarea se valora mediante el verbo “trabajar” (*es*

<sup>4</sup> En el caso de enunciados en catalán, los incluimos traducidos al español.

*una traducción muy bien trabajada*) o se insiste en la dificultad de la traducción (*era un texto difícil*), también se apela al esfuerzo del estudiante. Las unidades léxicas positivas pueden ir acompañadas de intensificadores (*No solo es que no haya errores, es que es una buena traducción*) o atenuadores (*En general, buen trabajo*). En ocasiones, la valoración positiva va seguida de una breve justificación, gracias a la cual el estudiante recibe información más concreta que le puede ayudar a entender las razones de los aciertos, por ejemplo, *Buen trabajo, Jacqueline, es fluido y no hay errores de sentido*. Sin embargo, en estas valoraciones, no se pide al estudiante que emprenda una acción determinada para consolidar o mejorar su aprendizaje; como mucho, se añade algún enunciado del tipo *¡Sigue así!*, con el cual se apunta de nuevo al comportamiento del estudiante.

Las valoraciones negativas están formadas por unidades léxicas que expresan valores semánticamente negativos (*error, falta, calco*) y por enunciados que indican carencias e incorrecciones de manera más indirecta. Al igual que sucede en las positivas, el docente valora principalmente la tarea (*muchas frases asintácticas*) y, en menor medida, su comportamiento (*no se incorpora ningún aspecto tratado en clase*). Estas unidades también pueden ir acompañadas de intensificadores (*muchos calcos*) o atenuadores (*no es grave*). Las valoraciones negativas suelen mencionar los principales errores del trabajo con más o menos detalle, pero tampoco proporcionan instrucciones sobre cómo debe actuar el estudiante para evitar los errores o mejorar su competencia traductora. Excepcionalmente van acompañadas de justificaciones (*No están indicadas las páginas del original ni los pies de las imágenes, lo cual dificultaría la maquetación posterior del texto*), o seguidas de enunciados que ejercen otras funciones comunicativas (órdenes y advertencias).

En ambos tipos de valoraciones, el docente adopta un punto de vista objetivo y distante, recurriendo mayoritariamente a procedimientos de desagentivación, orientados a ocultar a los agentes de las acciones (Ciapuscio, 1992), sobre todo nominalizaciones (*buen trabajo / algunos errores*), construcciones impersonales (*no hay errores de sentido / hay varios contrasentidos*) y construcciones con sujetos inanimados (*la práctica está trabajada / la traducción se aleja demasiado del sentido original del texto*). En el caso de las valoraciones negativas, estas estrategias discursivas permiten focalizar la atención en un aspecto concreto de la tarea, sin aludir directamente al estudiante, preservando así su imagen.

Por último, los docentes formulan valoraciones “mixtas”, es decir, formadas por dos valores semánticos opuestos, uno positivo y otro negativo. En los enunciados de este tipo se impone uno u otro de los valores en función del orden de los elementos y de los conectores escogidos, como se puede observar en los ejemplos (3) y (4):

(3) *Es fluido y has encontrado 2 buenas soluciones para frases problemáticas, pero al mismo tiempo hay alguna construcción rara.*

(4) *Algunos aspectos mejorables compensados por buenas soluciones.*

En nuestro corpus estas combinaciones discursivas conducen a una conclusión positiva en 13 de 16 ocurrencias, mientras que solo en 3 prevalece la orientación negativa. El resultado está en consonancia con el predominio de valoraciones positivas que hemos comentado previamente<sup>5</sup>.

## Advertencias

Hemos identificado 38 advertencias (18,4 % del total) cuya distribución en el corpus se recoge en la Tabla 6. De nuevo, se observan diferencias notables entre los docentes y destaca D2 por el elevado número de ocurrencias que casi alcanza el 70 % del total.

<sup>5</sup> Para un estudio más exhaustivo sobre las valoraciones de los docentes en la retroalimentación correctiva escrita en prácticas de traducción, véase Cunillera-Domènec & Cañada Pujols, 2024.

**Tabla 6. Distribución de las ocurrencias “advertencias” en función de los docentes**

Docente	D1	D2	D3	D4	D5	Total
<b>Advertencias</b>	2	26	7	3	0	38
<b>Porcentaje</b>	5,26	68,42	18,42	7,89	0,00	

Los docentes llaman la atención de los estudiantes mediante las interjecciones *atención* y *cuidado*, o el verbo *Vigila!* en catalán, a veces acompañadas de signos de exclamación para intensificar su fuerza ilocutoria. En todos los casos, el docente formula su advertencia y menciona, tras la interjección, el aspecto de la traducción que considera problemático (cf. apartado “El foco de la RCE”, *infra*) : *Cuidado con no dejarte frases en inglés*. Cuando la advertencia va seguida de información complementaria, la tendencia es usar un verbo en segunda persona del singular: *Atención a las comas, te has dejado*. Hemos identificado también el uso del imperativo (*¡Atención! Mira: [enlace]*) y de frases impersonales (*¡Atención! En muchos puntos la traducción se aleja demasiado del sentido original del texto. Hay errores básicos de ortografía y gramática*). En cuanto a la explicación que acompaña las advertencias, esta puede consistir en proporcionar un ejemplo de error del estudiante (5), la designación del tipo de error (6) o una indicación para evitar el error en el futuro (7):

- (5) *Cuidado con la acentuación: \*interactua*
- (6) *Atención a evitar erratas y contrasentidos.*
- (7) *Atención «i», es muy fácil evitarlo haciendo un «buscar» al final.*

### **Instrucciones: órdenes y consejos o sugerencias**

Los docentes, como personas que en el contexto educativo gozan de una jerarquía superior, dan instrucciones a los estudiantes (18 % de las ocurrencias), en principio, para que mejoren sus aprendizajes. Estas instrucciones pueden adoptar la forma de actos impositivos (órdenes) o no impositivos (consejos o sugerencias). Sin embargo, independientemente de la forma que adopten, la función es muy similar (proporcionan una instrucción), motivo por el cual reunimos las distintas ocurrencias en un único apartado. Su distribución en el corpus se refleja en la tabla 7.

**Tabla 7. Distribución de las ocurrencias “instrucciones” en función de los docentes**

Docente	D1	D2	D3	D4	D5	Total	Porcentaje
<b>Órdenes</b>	1	1	21	14	0	37	77,08
<b>Consejos o sugerencias</b>	1	8	1	1	0	11	22,92
<b>Total</b>	2	9	22	15	0	48	
<b>Porcentaje</b>	4,17	18,75	45,83	31,25	0,00		

Como se puede observar, las órdenes son mucho más frecuentes (77 %) que las sugerencias o consejos (23 %), aunque se observan comportamientos muy diferenciados entre los cinco docentes. Por ejemplo, D5 no realiza esta función y D1 solo en dos ocasiones. D2 tiende a sugerir más que a ordenar, mientras que D4 y D3 dan más órdenes que consejos o sugerencias. D3 presenta un número muy elevado de ocurrencias (45,8 %), repitiendo casi siempre el enunciado “*Evita separar el verbo de su complemento, es un calco (...)*”.

En cuanto a su forma discursiva, las órdenes se expresan mediante verbos en modo imperativo o perifrasis de obligación: *Repasa su uso en un manual de ortotipografía / Lo tendrás que interpretar de manera menos literal*. Estos verbos aparecen siempre conjugados en segunda persona del singular, mostrando así una RCE personalizada. En ocasiones, las órdenes se atenúan con un verbo modal como “*procurar*” o “*intentar*” (*Procura entregar tus traducciones limpias*).

Las órdenes pueden presentarse solas o acompañadas de una breve explicación o de un ejemplo, lo que contribuye a suavizar el acto de habla impositivo y ayuda a entender su pertinencia. La información adicional puede basarse en dos movimientos argumentativos, la causalidad o la finalidad. Mediante la causalidad se explica la necesidad de llevar a cabo la acción ordenada para mejorar la

traducción (*Evita separar el verbo de su complemento, es un calco*) y cuando se indica la finalidad de la acción requerida, se justifica la orden (*Debes revisar el texto para que no falte nada en tu traducción*).

Las sugerencias o los consejos se expresan mediante el verbo realizativo “sugerir”, por lo tanto, de manera directa y explícita: *Solo puedo sugerirte que revises más aún las comas*. Igual que en el caso de las órdenes, la información que acompaña la sugerencia puede ir introducida por la conjunción de finalidad “para” (*Te sugiero que revises la traducción (...) para evitar erratas como (...)*), que justifica el acto ilocutivo.

### ***El foco de la RCE***

Como hemos indicado en el apartado “Retroalimentación correctiva escrita en los estudios de traducción”, abordamos el foco de la retroalimentación a partir de los cuatro niveles de Hattie y Timperley (2007): la tarea, el proceso, la autorregulación y la persona. Teniendo en cuenta que las prácticas evaluables del corpus se inscriben en el ámbito de la traducción, la tarea es la traducción entregada por el estudiante para ser evaluada y el proceso realizado para alcanzar el resultado coincide con el proceso traductor. Entendemos el proceso traductor no solo como el “proceso mental que permite transmitir un texto formulado en una lengua, utilizando los medios de otra” (Hurtado Albir, 2008: 640), sino de forma más amplia, como el conjunto de etapas por las que hay que pasar para realizar una traducción de calidad: la fase previa o pretraducción, la traducción propiamente dicha y la fase posterior o postraducción (Lobato Patricio, 2012). La pretraducción comprende la fase de documentación; la traducción propiamente dicha engloba la comprensión del texto original y la reexpresión en lengua de llegada, y la postraducción se identifica con la fase de revisión.

Del análisis del corpus se desprende que los comentarios están principalmente enfocados en el resultado de la tarea (71 %) y, en algunos casos, en el proceso realizado por el estudiante (29 %). Así, los docentes destacan los errores de reexpresión, ya sea mediante una referencia general (*tienes que mejorar la redacción*) o mediante la alusión a errores concretos en la lengua de llegada (*Cuidado con la acentuación: \*interactuan, \*encontraran (futuro)*). Un 72 % de los errores es de tipo lingüístico y el 28 % corresponde a aspectos textuales. Entre los primeros abundan los referentes a la acentuación, el uso de las comas, los signos de apertura obligatorios en español, la ortografía y la concordancia de persona (ejemplos de 8 a 10). Entre los focos textuales, la coherencia, la redacción [sic] y el estilo (ejemplo 11).

- (8) léxico: *notablemente; después; fuertes; incluso; ubica al; fuertemente*
- (9) “*del cual*” no funciona porque es sujeto.
- (10) *Recuerda que los demostrativos no llevan tilde nunca (\*ésta, \*aquéllos)*
- (11) *Aina, has escrito muchas frases asintácticas y otras sin nexo ninguno (en amarillo), debes mejorar tu redacción.*

En pocas ocasiones los comentarios están enfocados en el proceso realizado por el estudiante. En estos casos el docente no se limita a corregir un error concreto, sino que pretende evitar nuevos errores indicando al estudiante lo que debe hacer para mejorar futuras tareas. El foco de la intervención puede ser el proceso traductor en general (*La traducción está muy trabajada*), o bien una de las fases mencionadas. Los comentarios pueden, por lo tanto, referirse a la documentación (ejemplo 12), a la comprensión (ejemplo 13), a la reexpresión (ejemplo 14) o a la revisión (ejemplos 15 y 16).

- (12) *¡Atención! Mira:*
- (13) *Hay varios contrasentidos. Es importante leer el texto de partida con atención.*
- (14) *Presta más atención a los calcos de todo tipo: (...)*
- (15) *(procura entregar tus traducciones limpias).*
- (16) *revisa los tiempos del pasado*

## Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo ha sido describir en profundidad una modalidad concreta de provisión de RCE, los comentarios globales, en un corpus de traducción general. La tarea ha resultado particularmente compleja porque los participantes “corrigen” las traducciones de maneras muy distintas y la(s) modalidad(es) que emplean determina(n) la naturaleza de sus comentarios globales, que han resultado estar a medio camino entre comentarios globales y focalizados. En efecto, el objetivo principal de esta modalidad es valorar el conjunto de la traducción, pero algunos de los docentes no aportan información sobre la globalidad de la tarea sino sobre aspectos parciales de la traducción, algo más propio de los comentarios focalizados. La literatura sobre retroalimentación aconseja recurrir a una combinación de comentarios globales y focalizados (Ferris & Hedgcock, 2004; Jamalinesari et al., 2015), porque los primeros permiten considerar el texto globalmente y priorizar los aspectos más importantes, y los segundos ponen el foco en aspectos concretos del texto traducido. El hecho de que la modalidad de RCE de los comentarios de nuestro corpus esté a medio camino entre los dos apunta a que, de algún modo, se desaprovecha la ocasión de aportar información a esos dos niveles (global y focalizado). Sin embargo, podemos aludir a la complejidad del proceso de revisión (Jarpa Azagra et al., 2019, p. 148) y a las limitaciones a las que pueden verse abocados los docentes a la hora de evaluar las traducciones por falta de tiempo, carga de trabajo, número de estudiantes, etc. (Henderson et al., 2019; Rand, 2017).

El análisis discursivo de los comentarios ha puesto de manifiesto que las funciones más frecuentes son, por este orden, la señalización del error, las valoraciones, las advertencias, las órdenes y los consejos o sugerencias. Las valoraciones son sobre todo positivas y cuando son negativas se utilizan distintas estrategias discursivas para evitar que el estudiante se sienta amenazado.

Las funciones mencionadas coinciden parcialmente con los resultados obtenidos en un trabajo previo sobre comentarios globales (Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023) donde se identifican como funciones más frecuentes los elogios y las críticas negativas (con porcentajes muy similares) y, con una frecuencia muy baja, las advertencias. Los resultados de ambos trabajos coinciden en la presencia notable de valoraciones, lo que se explica por la naturaleza de la modalidad comentarios globales. Sin embargo, en este estudio, las valoraciones positivas superan con creces las negativas. Distintos factores podrían explicar esta diferencia: el tipo de traducción (general vs. traducción jurada), el nivel de formación de los estudiantes (fases iniciales vs. cursos más avanzados) o las características personales de los docentes, que pueden ser más estrictos o más benévolos como apunta Conde (2016, p. 156): “The latter tend to put greater emphasis on the positive aspects of a translation than their more demanding counterparts do”.

También hemos identificado distintas ocurrencias de actos directivos (órdenes y sugerencias) que no se observan en el estudio previo y hemos visto que la frecuencia de las advertencias es mucho mayor en este trabajo, tal vez porque en el corpus analizado en Andújar Moreno & Cañada Pujols (2024) esta función se materializa en los comentarios focalizados.

En cuanto al foco, coincidimos con otros autores (Dirkx et al., 2021; Derham et al., 2022; Andújar Moreno & Cañada Pujols, 2023) en que la calidad de la tarea es el objeto de la mayoría de las intervenciones docentes, en detrimento de la retroalimentación orientada al proceso de aprendizaje, que sería potencialmente más ventajosa para el desarrollo de la competencia traductora. Además, hemos constatado que el discurso del docente, pese a estar esencialmente orientado a destacar los errores, también otorga importancia a los aciertos puesto que el número de valoraciones positivas supera las negativas. Fishback et al. (2010) consideran que la información sobre aciertos y errores permite a los estudiantes ajustar y dirigir sus esfuerzos a los objetivos de aprendizaje. Asimismo, para que la retroalimentación positiva tenga incidencia en el proceso de aprendizaje y mejore la autoconfianza del estudiante, debe ser concreta y referirse a su esfuerzo o su compromiso o a la autorregulación del aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). En la misma línea, Ávila et al. (2020, p. 7) afirman que, para ser útil, la RCE debe cumplir los siguientes requisitos: ser clara, concreta, utilizar un metalenguaje y explicar cómo mejorar. Esta última condición se cumple poco en el corpus

analizado. Por otra parte, la naturaleza de los errores detectados se centra en la “superficie”, concretamente en aspectos de forma del escrito (González-Lillo et al., 2023, p. 154), descuidando otros elementos importantes relacionados con el proceso en el desarrollo de la competencia traductora.

Por último, la RCE también puede aludir a la habilidad del alumno o al esfuerzo que ha realizado para completar la tarea. Hemos identificado pocos ejemplos, a pesar de que se trata de un aspecto general del desempeño del estudiante. En este sentido, cabe recordar que Hattie y Timperley (2007, p. 95) afirman que “There is considerable evidence that feedback that attributes performance to effort or ability increases engagement and performance on tasks”.

A pesar de que se trata de un corpus relativamente reducido que, por lo tanto, impide la posibilidad de generalización, nuestra investigación constituye un reflejo de prácticas reales en materia de RCE en el aula de traducción general que contribuye parcialmente a colmar un vacío de conocimiento en el ámbito de los Estudios de Traducción. Además, aporta elementos interesantes para describir el comportamiento discursivo de los docentes en este contexto, aunque somos conscientes de que debe ser completada con el análisis del resto de modalidades de retroalimentación que se concretan en el corpus. Los trabajos que se están llevando a cabo en el marco del proyecto en que se inscribe esta investigación avanzan en esta línea.

**Agradecimientos:** Agradecemos a la Dra. Gemma Andújar su lectura atenta de una primera versión del manuscrito.

## Referencias bibliográficas

- Agricola, B. T., Prins, F. J., & Sluijsmans, D. M. A. (2020). Impact of feedback request forms and verbal feedback on higher education students' feedback perception, self-efficacy, and motivation. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(1), 6-25. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1688764>
- Andújar Moreno, G. & Cañada Pujols, M.D. (2011). El enfoque por tareas en la didáctica de la traducción jurídica: propuesta de aplicación práctica. *Estudios de traducción*, (1), 185-204.
- Andújar Moreno, G., & Cañada Pujols, M. D. (2020). Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción. *REDIT-Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, (14), 50-72.
- Andújar Moreno, G., & Cañada Pujols, M. D. (2023). Type, level and function of in-text comments in written feedback on specialised translations: an exploratory study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 18(1), 58-76. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2272465>
- Andújar Moreno, G. & Cañada Pujols, M. D. (2024). Lecturers' overall comments in the specialised translation classroom: focus and discursive strategies of written corrective feedback. *HIKMA: Revista de Traducción*, 23(2), 1-25.
- Anijovich, R. (2019). *Orientaciones para la Formación Docente y el Trabajo en el aula: Retroalimentación Formativa* (1.<sup>a</sup> ed.). SUMMA.
- Arts, J. G., Jaspers, M., & Joosten-ten Brinke, D. (2016). A case study on written comments as a form of feedback in teacher education: So much to gain. *European Journal of Teacher Education*, 39(2), 159-173. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1116513>

- Ávila Reyes, N., Espinosa, M., & Figueroa, J. (2020). Retroalimentar para enseñar a escribir: 5 principios para una retroalimentación efectiva de la escritura. *Prácticas para Justicia Educacional*, 6.
- Bergen, D. (2009). The role of metacognition and cognitive conflict in the development of translation competence. *Across Languages and Cultures*, 10(2), 231-250.
- Brown, P., & Levinson, S. C. (1987). *Politeness: Some universals in language usage* (Vol. 4). Cambridge University Press.
- Cañada Pujols, M. D. & Andújar Moreno, G. (2021). La mirada del estudiante sobre la evaluación en traducción: estudio preliminar y posibles vías de investigación. *Meta*, 66(2), 362-381. <https://doi.org/10.7202/1083184ar>
- Carabajal, R. V. (2017). Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: Trabajo colaborativo y Aprendizaje Basado en Proyectos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 192-202. <https://doi.org/10.19083/ridu.11.571>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression*. Hachette.
- Ciapuscio, G. E. (1992). Impersonalidad y desagentivación en la divulgación científica. *LEA: Lingüística Española Actual*, 14(2), 183-206.
- Colina, S. (2015). *Fundamentals of translation*. Cambridge University Press.
- Conde Ruano, J. T. (2016). Positive Feedback in Translation Assessment. En C. Martín de León & V. González-Ruiz (Eds.), *From the Lab to the Classroom and Back Again* (pp. 155-180). Peter Lang.
- Cunillera-Domènech, M. & Cañada Pujols, M.D. (2024). La expresión lingüístico-discursiva de la valoración en la retroalimentación correctiva escrita. Estudio de caso sobre prácticas de traducción. *Pragmalingüística*, (32), 197-218.
- Dawson, P., Henderson, M., Mahoney, P., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., & Molloy, E. (2019). What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25-36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>
- Derham, C., Balloo, K., & Winstone, N. (2022). The focus, function and framing of feedback information: Linguistic and content analysis of in-text feedback comments. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 47(6), 896-909. <https://doi.org/10.1080/02602938.2021.1969335>
- Dirkx, K., Joosten-ten Brinke, D., Arts, J., & van Diggelen, M. (2021). In-text and rubric-referenced feedback: Differences in focus, level, and function. *Active Learning in Higher Education*, 22(3), 189-201. <https://doi.org/10.1177/1469787419855208>

- Dollerup, C. (1994). Systematic feedback in teaching translation. En C. Dollerup & A. Lindegaard (Eds.), *Benjamins Translation Library* (Vol. 5, p. 121). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/btl.5.19dol>
- Ferris, D. R., & Hedgcock, J. S. (2004). *Teaching ESL Composition* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Fishbach, A., Eyal, T., & Finkelstein, S. R. (2010). How positive and negative feedback motivate goal pursuit. *Social and Personality Psychology Compass*, 4(8), 517-530.
- Goffman, E. (1967). *Interaction ritual: Essays on face-to-face behavior*. Aldine Publishing Company.
- González Lillo, E., Jarpa Azagra, M., Verdejo Ibáñez, A., & Cisternas Rodríguez, D. (2023). Descripción de la retroalimentación de docentes de ciencias en la redacción de un Informe de resolución de problemas por ABP. *Logos: Revista de Lingüística, Literatura y Filosofía*, 33(1), 150-170. <https://doi.org/10.15443/RL3309>
- Göpferich, S. (2013). Translation competence: Explaining development and stagnation from a dynamic systems perspective. *Target. International Journal of Translation Studies*, 25(1), 61-76. <https://doi.org/10.1075/target.25.1.06goe>
- Hattie, J., & Clarke, S. (2018). *Visible learning: Feedback*. Routledge.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Henderson, M., Phillips, M., Ryan, T., Boud, D., Dawson, P., Molloy, E., & Mahoney, P. (2019). Conditions that enable effective feedback. *Higher Education Research & Development*, 38(7), 1401-1416. <https://doi.org/10.1080/07294360.2019.1657807>
- Hurtado Albir, A. (2008). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología* (4.<sup>a</sup> ed.). Cátedra.
- Jamalinesari, A., Rahimi, F., Gowhary, H., & Azizifar, A. (2015). The Effects of Teacher-Written Direct vs. Indirect Feedback on Students' Writing. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 116-123. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.018>
- Jarpa Azagra, M., Chávez, M. F., García Rojas, A., Medina Yáñez, S., & Tapia Fuentes, P. (2019). En el ojo del profesor: ¿Qué y cómo revisan y retroalimentan los docentes un texto escrito de Educación Primaria? En G. Parodi & C. Julio (Eds.), *Comprensión y discurso: Del Movimiento Ocular al Procesamiento Cognitivo*. (1.<sup>a</sup> ed., pp. 255-296). Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Južnič, T. M. (2013). Assessment feedback in translator training: A dual perspective. *New Horizons in Translation Research and Education*, 1 (pp. 75-99).
- Kiraly, D. (2014). *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Kornacki, M., & Pietrzak, P. (2021). New Translator Training Environments: Towards Improving Translation Students' Digital Resilience. *New Voices in Translation Studies*, 24, 1-22.

- Lobato Patricio, J. (2012). El proceso traductor explicado a partir de un caso práctico: La traducción (español-inglés) de un documento jurídico. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (23).
- Lobato Patricio, J. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: El aprendizaje basado en proyectos. *Tonos digital: Revista electrónica de estudios filológicos*, (25).
- Martínez-Carrasco, R. (2017). El aprendizaje de la traducción en el seno del EEES: una justificación de la metodología de aula. *Revista Iberoamericana de Lingüística*, 12, 161-180.
- Massey, G., & Brändli, B. (2019). Collaborative feedback flows and how we can learn from them: Investigating a synergetic learning experience in translator education. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (2.ª ed., pp. 177-200). Cambridge Scholars Publishing.
- Neunzig, W., & Tanqueiro, H. (2005). Teacher Feedback in Online Education for Trainee Translators. *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019873ar>
- Pietrzak, P. (2014). Towards Effective Feedback to Translation Students: Empowering Through Group Revision and Evaluation. *inTRAlinea, Special Issue: Challenges in Translation Pedagogy*.
- Pietrzak, P. (2017). A methodology for formative assessment: Feedback tools in the translation classroom. *Kwartalnik Neofilologiczny*, 64(1), 66-80.
- Pietrzak, P. (2021). Metacognitive translator competence: From other-regulation to self-regulation. *Konińskie Studia Językowe*, 9(2), 229-247. <https://doi.org/10.30438/ksj.2021.9.2.6>
- Pitt, E., & Norton, L. (2017). 'Now that's the feedback I want!' Students' reactions to feedback on graded work and what they do with it. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(4), 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- Plaza Lara, C. (2016). *Integración de la competencia instrumental-profesional en el aula de traducción* (Vol. 84). Frank & Timme GmbH.
- Prieto, M., Mijares, B., & Llorent, V. J. (2015). Cualidades del docente para la planificación curricular desde la perspectiva de los propios docentes y de sus estudiantes universitarios. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 157-179. <https://doi.org/10.4995/redu.2015.6439>
- Rand, J. (2017). Misunderstandings and mismatches: The collective disillusionment of written summative assessment feedback. *Research in Education*, 97(1), 33-48. <https://doi.org/10.1177/0034523717697519>
- Rey Vanin, J. & Cunillera-Domènech, M. (2013). Metodología de proyecto y aprendizaje cooperativo en traducción: una aplicación en el marco de un encargo real. *Hermeneus: Revista de la Facultad de Traducción e Interpretación de Soria*, (15), 161-190.
- Salas-Velasco, M. (2007). The transition from higher education to employment in Europe: The analysis of the time to obtain the first job. *Higher Education*, 54(3), 333-360. <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9000-1>

- Tapia, S. M. (2016). Correcciones en lengua: Modos de intervención docente en los textos escritos por los alumnos. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 9(3), 69-84. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.640>
- Wang, K., & Han, C. (2013). Accomplishment in the multitude of counsellors: Peer feedback in translation training. *Translation & Interpreting*, 5(2), 62-75. <https://doi.org/doi:10.12807/ti.105202.2013.a05>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2014.908554>
- Way, C. (2019). Fostering Translator Competence: The Importance of Effective Feedback and Motivation for Translator Trainees. *InTRALinea, Special Issue: New Insights into Translator Training*.
- Yan, J. X., Pan, J., & Wang, H. (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. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2015.1100397>
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modelling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.794676>.