

# Retroalimentación para el Aprendizaje de la Traducción: Estudio de Caso Exploratorio

## Feedback for Translation Learning: An Exploratory Case Study

Maria Dolors Cañada Pujols \* y Gemma Andújar Moreno

*Universitat Pompeu Fabra, España*

### DESCRIPTORES:

Evaluación  
Retroalimentación  
correctiva escrita  
Traducción  
Modalidades de  
evaluación  
Estudiantes

### RESUMEN:

En la didáctica de la traducción, la evaluación y la retroalimentación han suscitado el interés de los académicos (Hurtado Albir, 2019), aunque las investigaciones empíricas todavía son escasas. Nuestro objetivo es contribuir a paliar este vacío relativo, focalizando la atención en las creencias y experiencias de los estudiantes de traducción de los últimos cursos de grado, de una universidad española. El instrumento de recogida de datos ha sido un cuestionario en línea, basado en la propuesta de Henderson y cols. (2016) y adaptado a las características de la evaluación y la retroalimentación en la formación universitaria de traductores. Aunque la muestra se limita a 30 informantes, los resultados aportan información sobre el concepto de retroalimentación de los estudiantes y sobre la frecuencia y utilidad de las modalidades e instrumentos de retroalimentación que han experimentado. Algunos parecen ser más frecuentes que útiles, de lo que se desprende la necesidad de que los docentes se replanteen su manera de evaluar las traducciones para que la retroalimentación que ofrecen sea realmente formativa.

### KEYWORDS:

Assessment  
Written corrective  
feedback  
Translation  
Assessment modalities  
Students

### ABSTRACT:

In translation training, assessment and feedback have attracted scholarly interest (Hurtado Albir, 2019), although empirical research is still scanty. Our aim is to contribute to filling this relative gap by focusing on final-year undergraduate translation students' beliefs and experiences in this regard. The data collection instrument was an online questionnaire, based on the proposal by Henderson et al. (2016) and adapted to the characteristics of assessment and feedback in translator training at university level. Although the sample is limited to 30 students, the results provide information on the students' concept of feedback and the frequency and usefulness of the feedback modalities and instruments they have experienced. Some of the modalities appear to be more frequent than useful, suggesting the need for teachers to rethink the way they assess translations so that the feedback they provide is truly formative.

### CÓMO CITAR:

Cañada Pujols, M. D. y Andújar Moreno, G. (2024). Retroalimentación para el aprendizaje de la traducción: estudio de caso exploratorio. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(2), 27-44.  
<https://doi.org/10.15366/riee2024.17.2.0002>

## 1. Introducción

Los Estudios de Traducción, nacidos a mediados del siglo XX, han alcanzado su mayoría de edad y se desarrollan rápidamente, aunque siga existiendo cierta polarización entre la enseñanza de la traducción y la investigación sobre la misma (Hatim, 2014). Actualmente, la evaluación de la calidad de las traducciones constituye uno de los temas que más literatura científica suscita, después de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina (Yan et al., 2015). Se trata de un campo de investigación interdisciplinar en el que los Estudios de Traducción se ocupan de caracterizar el objeto de evaluación mientras que las Ciencias de la Educación se centran en los procesos relacionados con su enseñanza-aprendizaje. El trabajo que se presenta se sitúa en esta intersección y aborda los procesos de evaluación y de retroalimentación en la formación de traductores, independientemente de las lenguas que manejen los estudiantes.

La investigación sobre evaluación formativa, en la que la retroalimentación ocupa un papel central, destaca la importancia de no asimilar evaluación y calificación. La evaluación formativa es el procedimiento utilizado para reconocer y responder al aprendizaje del estudiante con el objetivo de reforzarlo durante el proceso (Pickford y Brown, 2006). En cambio, la calificación es una actividad puntual y no prolongada mediante la que se materializa un juicio a partir de esa recogida de información. Hamodi y cols. (2015) mencionan distintos medios de evaluación, entre los que cabe destacar los siguientes, usados con frecuencia en el contexto en el que se enmarca la presente investigación: exámenes, trabajos escritos, portafolios, presentaciones orales o debates.

El estudio de las creencias de los estudiantes constituye un ámbito de investigación fructífero en disciplinas afines, aunque no existe unanimidad en cuanto a la definición del concepto. Mendoza (2011, p. 42), por ejemplo, lo describe como el estudio de las «creencias, ideas, conceptos, supuestos, en suma, (...) sobre los diversos elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en que participan». Otros investigadores, en cambio, adoptan una visión integrada que defiende que los componentes de las creencias, el conocimiento, las intuiciones y las percepciones están íntimamente relacionados e incluso se superponen (Verloop et al., 2001; Yung et al., 2013). En este estudio se opta por un enfoque amplio, como el de Li (2018, p. 133), que considera que el término *beliefs* debe ser «*used as abroad concept and includes beliefs, knowledge, and attitudes*». El interés radica en que entender las creencias de los estudiantes sobre la evaluación ayuda a entender qué y cómo aprenden (Cho et al., 2020) para que el profesorado pueda tomar decisiones significativas para mejorar los aprendizajes.

El proyecto de investigación en el que se enmarca este trabajo se ocupa de la evaluación y la retroalimentación en un sentido amplio y se propone obtener una visión global tanto de las creencias como de las experiencias de los futuros traductores. En este trabajo se profundizará en las creencias y experiencias de estudiantes de traducción, desde una perspectiva cuantitativa y descriptiva que pretende completar los resultados de un estudio previo basado en entrevistas (Cañada Pujols y Andújar Moreno, 2021). Para ello, se impone un breve repaso al concepto clave que fundamenta el trabajo: la retroalimentación en la formación de traductores y, más concretamente, la retroalimentación correctiva escrita que reciben los estudiantes de los docentes en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

## 2. La retroalimentación en la formación de traductores

### 2.1. Evaluación formativa y retroalimentación

Estudios recientes resaltan la centralidad de la evaluación formativa en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Leenknecht et al., 2021; McCallum y Milner, 2021). En el ámbito de los Estudios de Traducción, están a favor de este tipo de evaluación autores como Kiraly (2000), Kelly (2005) o Hurtado Albir (2019), entre otros.

La evaluación formativa implica identificar las brechas entre objetivos de aprendizaje y desempeño del estudiante para poder ofrecerle la orientación adecuada para construir el conocimiento necesario que permita salvar esas brechas. Esta función comunicativa, orientadora y dialógica se concreta principalmente mediante la retroalimentación (*feedback*), principalmente, de los docentes.

En los últimos años, en la literatura se evidencia un giro hacia un nuevo paradigma en el que la retroalimentación deja de considerarse una transmisión unidireccional de información por parte del docente para concebirse como un proceso de diálogo, con los estudiantes como agentes impulsores de su propio aprendizaje (Carless y Boud, 2018; Guasch et al., 2019; Nicol, 2010; Yang y Carless, 2013). Este cambio permite concebir la retroalimentación como «*dialogic processes whereby learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies*» (Carless, 2016, p. 15). Así, el interés recae ahora en cómo utilizan los estudiantes la retroalimentación y cómo esta contribuye al aprendizaje (Ajjawi y Boud, 2017).

La didáctica de la traducción se adapta al cambio de paradigma, pasando de las tradicionales dinámicas de «lee y traduce» a dar prioridad al estudiante y al proceso de traducción (Kiraly, 2000). Para comprender cómo los estudiantes utilizan la retroalimentación, es crucial conocer sus creencias y experiencias sobre la evaluación y la retroalimentación, para así poder determinar qué aspectos de la docencia que reciben se ajusta a sus necesidades y qué aspectos son susceptibles de mejora.

### 2.2. Retroalimentación correctiva escrita

La formación universitaria de traductores sigue contemplando la discusión en grupo de traducciones realizadas fuera del aula (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 mediante este enfoque suele ser oral. Sin embargo, la retroalimentación correctiva escrita (RCE, en adelante) del docente de traducción, ya sea con fines calificadores o no, resulta determinante también para la formación de los estudiantes, y refleja la importancia que tiene este tipo de retroalimentación en la educación superior (Arts et al., 2016).

La RCE podría definirse como una estrategia pedagógica mediante la cual el docente informa al estudiante sobre aciertos y errores en su traducción, para en este último caso, fomentar que corrija los errores y no los reproduzca en futuras traducciones (Ferreira Cabrera, 2017). Esta acción didáctica consiste, pues, en intervenciones de

naturaleza diversa<sup>1</sup> y extensión variable ante diversos aspectos de la traducción (Tapia, 2016).

A partir del análisis de más de mil traducciones corregidas por profesores del Grado en Traducción e Interpretación de una universidad española (Andújar Moreno y Cañada Pujols, 2020), se propone la siguiente categoría de modalidades de RCE en el aula de traducción:

1. Retroalimentación directa: el docente identifica un error y propone una solución.
2. Códigos de colores: el docente destaca errores y aciertos mediante distintos colores, cuyo número y significado son variables.
3. Símbolos y recursos gráficos: el docente destaca errores y aciertos mediante subrayados, círculos, emoticonos o cruces, entre otros.
4. Baremo de corrección con siglas: el docente recurre al baremo de Hurtado Albir (2015) en el que se desglosan los errores que afectan al sentido, a la expresión en lengua de llegada y a la dimensión pragmática de la traducción. También se contemplan las soluciones acertadas.
5. Comentarios globales: el docente inserta en la traducción comentarios que valoran la calidad de la traducción en su conjunto.
6. Comentarios focalizados: el docente inserta comentarios centrados en aspectos particulares del texto traducido.
7. Calificación
8. Procedimientos mixtos en los que se combinan varias modalidades.

A partir de esta categorización, el objetivo es profundizar en qué concepto de retroalimentación tienen los estudiantes, qué experiencias han vivido al respecto y cómo reciben las distintas modalidades de retroalimentación, por lo que el cuestionario diseñado contempla preguntas sobre estos temas.

### 3. Metodología

El estudio se inscribe en un proyecto de investigación más amplio, cuyo objetivo general es caracterizar la retroalimentación que se ofrece en la formación de traductores en la universidad española. Concretamente, se enmarca en uno de sus objetivos específicos: describir las creencias y experiencias de los estudiantes sobre la evaluación y la retroalimentación que reciben o han recibido en las asignaturas de traducción del grado.

#### *Contexto académico*

El estudio se llevó a cabo en el Grado en Traducción e Interpretación y el Doble Grado en Traducción e Interpretación y Lenguas Aplicadas ofrecidos por una universidad española. La docencia de estas titulaciones se despliega en trimestres de diez semanas, con alternancia entre sesiones plenarias (o «grupo grande») y sesiones de grupo

---

<sup>1</sup> «Un enunciado, una marca verbal, una marca gráfica o la combinación de dos o más de ellos realizados por un docente sobre el enunciado (producto de la actividad de lenguaje) de cada uno de los alumnos» (Tapia, 2016, p. 70).

reducido (o «seminario»). El alumnado traduce o interpreta desde el inglés, el francés, el alemán y la lengua de signos catalana hacia el catalán y el español.

### *Instrumento de recogida de datos*

El instrumento de recogida de datos ha sido el cuestionario. La búsqueda bibliográfica previa nos permitió conocer el realizado en el marco del proyecto *Feedback for learning: closing the assessment loop* (Henderson et al., 2016). Además de adecuarse al objetivo, ya había sido validado y aplicado con éxito en Australia en una investigación a gran escala. Previa obtención del consentimiento de los autores,<sup>2</sup> se adaptaron las preguntas a nuestro contexto. Primero, se consensuaron los ítems en el grupo de investigación; luego, tres expertas nacionales en retroalimentación<sup>3</sup> validaron el instrumento; el cuestionario se pasó a un grupo piloto de seis personas. La versión final consta de 44 ítems, agrupados en tres bloques temáticos:

1. Datos demográficos y contexto (preguntas 1 a 9).
2. Creencias y experiencias sobre evaluación y retroalimentación (preguntas 10 a 30).
3. Frecuencia y utilidad de las modalidades de RCE en traducción (preguntas 31 a 44).

El cuestionario fue aprobado por la comisión institucional de revisión ética de proyectos de la universidad y se difundió como Formulario de Google. Los estudiantes debieron leer y aceptar un consentimiento informado antes de acceder a las preguntas<sup>4</sup>.

La invitación a participar en la investigación se publicó en el aula virtual de la Facultad, solicitando la participación de los estudiantes de los últimos cursos de los grados impartidos en el centro. Se consideró que estos estudiantes tenían más experiencia de evaluación que los de los primeros cursos, habida cuenta de que en primero y segundo las asignaturas de traducción son limitadas.

### *Participantes*

Han respondido al cuestionario 30 estudiantes, con una media de edad de 21,6 años. 16 cursan el Grado en Traducción e Interpretación, mientras que 14 están matriculados en el Doble Grado en Traducción y Lenguas Aplicadas. En cuanto al curso, 13 son de tercero, 14 de cuarto y 5 de quinto (del doble grado). Independientemente del grado que estén cursando, todos los participantes han asistido a un número similar de clases de traducción, tanto general como especializada. En relación con su procedencia, 22 estudiantes han nacido en Cataluña, 6 en otra comunidad autónoma y 2 en otro país europeo. Obviamente, la posible incidencia de variables como curso, idioma, institución e incluso país deberían ser contempladas en una investigación de mayor alcance. Sin embargo, al tratarse de un estudio exploratorio en un único centro, con un

---

<sup>2</sup> Comunicación personal de Michael Henderson a las autoras (10 de noviembre de 2022).

<sup>3</sup> Las expertas son miembros de la red FeedbackNet formada por investigadores y docentes de las universidades catalanas y andorrana cuyo objetivo es el estudio y la mejora de los procesos de retroalimentación.

<sup>4</sup> En la introducción al cuestionario se indica lo siguiente: «Los datos se tratarán de forma anónima y la información se ajustará a las disposiciones de la Ley de Protección de Datos vigente en la actualidad (Ley orgánica 3/2019, de 5 de diciembre, de protección de datos personales y garantía de los derechos digitales). Se considerará que el hecho de responder el cuestionario supone la participación voluntaria en el estudio y el consentimiento para el tratamiento de los datos que se derivan».

número limitado de respuestas al cuestionario, no se estudiará su posible influencia en los datos recogidos.

#### *Análisis de los datos*

El análisis estadístico se llevó a cabo con el programa Statistical Analysis System (SAS) versión 9.4 (SAS v9.4, SAS Institute Inc., Cary, NC, USA.). A continuación, se presenta el análisis descriptivo de las distintas variables y se comparan los resultados de frecuencia y utilidad de las modalidades de RCE, mediante el cálculo del coeficiente de correlación de Pearson.

## **4. Resultados**

### ***4.1. Creencias y experiencias sobre evaluación y retroalimentación***

El concepto de retroalimentación no es unívoco ni para el profesorado ni para los investigadores en el ámbito de la educación (Evans, 2013, p. 71). Así, las ocasiones en que los estudiantes reciben retroalimentación no se limitan a la RCE en sus traducciones: el 86,7 % dice recibir retroalimentación cuando se le devuelve una traducción corregida y cuando se discuten en clase las distintas propuestas de traducción. En cambio, la mayoría opina que la asistencia a una tutoría (66,6 %) o a la revisión de examen (60 %) no son situaciones en las que se reciba retroalimentación. En cuanto a las preguntas que los estudiantes plantean al final de la clase, las opiniones están divididas al 50 %.

La gran mayoría de los participantes (70 %) entrega entre tres y cuatro prácticas evaluables<sup>5</sup> por trimestre, es decir, una cada dos o tres semanas. El 30 % restante realizan menos o más, con porcentajes similares. Las prácticas evaluables combinan actividades individuales y grupales (66,7 %), o solo individuales, ya que la evaluación únicamente en grupo es residual (3,3 %). Independientemente del número de prácticas evaluables, el 78,3 % de asignaturas cursadas por los informantes contemplan un examen final.

En cuanto al tipo de tareas o actividades de aprendizaje más frecuentes en la formación de traductores, independientemente del hecho de implicar o no una calificación (véase Cuadro 1), las más habituales según los estudiantes y que, por lo tanto, son susceptibles de recibir retroalimentación, son las traducciones de fragmentos de textos y los exámenes finales. En cambio, instrumentos orientados a la reflexión sobre el proceso de aprendizaje como el portafolio, los informes de reflexión o los diarios de aprendizaje son minoritarios.

Acerca de las tres posibles modalidades de evaluación, los estudiantes son evaluados mayoritariamente por sus docentes (heteroevaluación, 92,5 %) frente a las otras dos modalidades, coevaluación y autoevaluación, que afirman no haber experimentado (casi) nunca. Cabe destacar que el 73,3 % ha elegido la opción «siempre» para la modalidad de heteroevaluación.

Los docentes proporcionan retroalimentación alrededor de una (23,3 %) o dos semanas (66,3 %) después de la entrega de una práctica evaluable. La mitad de los

---

<sup>5</sup> En el presente contexto, el término «prácticas» alude a distintas actividades calificables; se trata mayormente de traducciones, aunque pueden ser análisis de textos, justificación de opciones de traducción, etc. Los exámenes no se consideran prácticas.

estudiantes recibe la retroalimentación únicamente por medios digitales, mientras que la otra mitad todavía recibe actividades corregidas en papel.

### Cuadro 1

#### *Frecuencia de las tareas de aprendizaje en los grados*

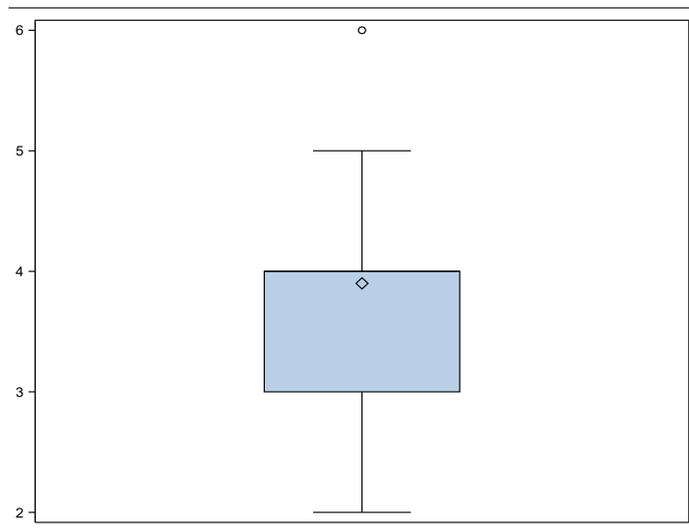
	N	Media	Mediana	SD	Mínimo	Máximo
Traducciones de fragmentos de texto	30	3,56	4,00	0,56	2,00	4,00
Traducciones de textos completos	30	2,46	3,00	0,73	1,00	4,00
Presentaciones orales	30	2,46	2,00	0,68	1,00	4,00
Exámenes parciales	30	2,18	2,00	0,62	1,00	4,00
Portafolio, informe de reflexión, diario de aprendizaje	30	1,90	2,00	0,54	1,00	3,00
Cuestionarios o test	30	2,56	3,00	0,62	1,00	4,00
Exámenes finales	30	3,48	4,00	0,62	2,00	4,00
Traducciones comentadas	30	2,20	2,00	0,84	1,00	4,00
Otras *	30	1,36	1,00	0,55	1,00	3,00

Nota. \* Los estudiantes han especificado las siguientes actividades: traducción de frases con un mismo conector, ejercicios de léxico, debates, resúmenes de lecturas, ejercicios de comprensión, reformulación, revisión o redacción.

Por otra parte, en una escala que va de totalmente general a extremadamente detallada, los estudiantes creen que la retroalimentación que reciben se encuentra a medio camino, con una ligera prevalencia de los valores inferiores de la variable (véase Figura 1).

### Figura 1

#### *Diagrama de caja correspondiente a las respuestas a la pregunta 26 (¿Cómo calificarías la retroalimentación recibida de los docentes?)*



El cuestionario también permite conocer la naturaleza de la información que los participantes reciben cuando se les devuelve una práctica evaluada (véase Cuadro 2). Los resultados de investigaciones previas (Andújar Moreno & Cañada Pujols, en prensa) han limitado el estudio a tres variables: calificación, comentarios del docente y una combinación de ambos.

**Cuadro 2****Información que reciben los estudiantes en función del tipo de actividad**

		No		Sí		N
		N	%	N	%	
Traducciones de fragmentos de texto	La calificación	25	83,33	5	16,67	30
	Comentario(s)	28	93,33	2	6,67	30
	La calificación con comentario(s)	5	16,67	25	83,33	30
	No he tenido que hacer esta actividad	29	96,67	1	3,33	30
Traducciones de textos completos	La calificación	25	83,33	5	16,67	30
	Comentario(s)	28	93,33	2	6,67	30
	La calificación con comentarios(s)	6	20,00	24	80,00	30
	No he tenido que hacer esta actividad	26	86,67	4	13,33	30
Presentaciones orales	La calificación	19	63,33	11	36,67	30
	Comentario(s)	22	73,33	8	26,67	30
	La calificación con comentario(s)	18	60,00	12	40,00	30
	No he tenido que hacer esta actividad	29	96,67	1	3,33	30
Exámenes parciales	La calificación	13	43,33	17	56,67	30
	Comentario(s)	29	96,67	1	3,33	30
	La calificación con comentario(s)	19	63,33	11	36,67	30
	No he tenido que hacer esta actividad	29	96,67	1	3,33	30
Portafolio, informe de reflexión, diario de aprendizaje	La calificación	25	83,33	5	16,67	30
	Comentario(s)	28	93,33	2	6,67	30
	La calificación con comentario(s)	11	36,67	19	63,33	30
	No he tenido que hacer esta actividad	25	83,33	5	16,67	30
Cuestionarios o test	La calificación	5	16,67	25	83,33	30
	La calificación con comentario(s)	26	86,67	4	13,33	30
	No he tenido que hacer esta actividad	29	96,67	1	3,33	30
Exámenes finales	La calificación	5	16,67	25	83,33	30
	La calificación con comentario(s)	25	83,33	5	16,67	30
	Ninguna información	29	96,67	1	3,33	30
Traducciones comentadas	La calificación	26	86,67	4	13,33	30
	Comentario(s)	27	90,00	3	10,00	30
	La calificación con comentario(s)	13	43,33	17	56,67	30
	No he tenido que hacer esta actividad	23	76,67	7	23,33	30

En los datos destacan, por su mayor frecuencia, la calificación y los comentarios del profesorado –generales o focalizados– que pueden presentarse simultáneamente. En el caso de traducciones de fragmentos o textos completos, los docentes casi siempre aportan una calificación y comentarios (83,3 % y 80 %, respectivamente). Cuando se trata de exámenes finales, la información suele limitarse a la nota (83,3 %). Los exámenes parciales son devueltos solo con la nota (56,6 %) o con esta acompañada de comentarios (36,6 %). En cuanto a la actividad «traducciones comentadas», el 56,6 % de los participantes afirma recibir la nota con comentarios. La retroalimentación que reciben cuando responden a cuestionarios o tests se concreta solo en forma de nota. Finalmente, a pesar de que las actividades de reflexión no sean frecuentes como instrumento de evaluación (83,3 % estudiantes asegura no haberlas realizado nunca), contradictoriamente, el 63,3 % afirma recibir una nota con comentarios.

El cuestionario permite profundizar en el enfoque más global que, según los estudiantes, adopta el profesorado al ofrecer RCE en tareas evaluables (véase Cuadro 3).

**Cuadro 3*****Enfoque global del profesorado al ofrecer RCE en tareas evaluables***

	Nunca		De vez en cuando		A menudo		Siempre		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Ponen la nota	-	-	-	-	6	20,00	24	80,00	30
Indican los puntos fuertes de la actividad	3	10,00	21	70,00	6	20,00	,	,	30
Indican los puntos débiles de la actividad	-	-	7	23,33	9	30,00	14	46,67	30
Relacionan la actividad corregida con los criterios de evaluación	4	13,33	11	36,67	14	46,67	1	3,33	30
Corrigen los errores dando la solución correcta	4	13,33	11	36,67	14	46,67	1	3,33	30
Te sugieren cómo mejorar las actividades futuras	9	30,00	15	50,00	5	16,67	1	3,33	30
Te devuelven la actividad con una traducción modelo o con ejemplos de buenas traducciones	15	50,00	10	33,33	4	13,33	1	3,33	30
Relacionan la actividad corregida con los objetivos de aprendizaje	15	50,00	8	26,67	7	23,33	-	-	30
Justifican la calificación	10	33,33	14	46,67	6	20,00	-	-	30
Se refieren a ti explícitamente	5	16,67	19	63,33	5	16,67	1	3,33	30
Te invitan a profundizar en algún aspecto de la actividad	14	46,67	11	36,67	4	13,33	1	3,33	30

El 80 % de los estudiantes recibe siempre una nota junto a la RCE en una tarea evaluable, pero una clara mayoría considera que la retroalimentación no justifica la nota (33,3 % ha respondido «nunca» y 46,6 %, «de vez en cuando»).

Al preguntar sobre el foco de las correcciones, casi la mitad de los informantes considera que los docentes indican los puntos débiles de la actividad (el porcentaje asciende al 76,6 % si se suman las variables «siempre» y «a menudo»). Sin embargo, los puntos fuertes no reciben la misma atención, puesto que el 70 % afirma que únicamente se comentan «de vez en cuando».

Con relación a la modalidad de RCE, es bastante habitual que los estudiantes reciban una corrección directa de sus errores (el 46,6 % dicen recibirla a menudo). Asimismo, los datos revelan que la mitad de los participantes no suele tener acceso a una versión «modelo» de la traducción, ni tampoco a ejemplos o modelos de buenas traducciones, aunque es algo que valorarían positivamente (el 66 % lo puntúa con un 5 o un 6 en una escala de 6).

En cuanto a la reflexión sobre la práctica, el 50 % considera que los docentes no aluden a los objetivos de aprendizaje, pero sí a los criterios de evaluación (casi la mitad de los participantes), aunque frecuentemente no se les indica cómo mejorar las actividades futuras (solo la mitad responde «de vez en cuando»); tampoco se les sugiere cómo profundizar en algún aspecto de la actividad (46,6 % responde «nunca» y 36,6 % «de vez en cuando»).

Finalmente, en lo que se refiere al grado de personalización de la retroalimentación, en una escala de 1 (totalmente impersonal) a 10 (extremadamente personalizada), el 40 % la sitúa en el punto 7, por lo que se desprende que la consideran bastante personalizada.

El cuestionario de Henderson y cols. (2016), se interesa por conocer la opinión de los estudiantes sobre la utilidad general de la retroalimentación que reciben. La pregunta

correspondiente en nuestra adaptación se organiza en siete enunciados donde debe indicarse la frecuencia con que se han producido a lo largo de su formación las distintas afirmaciones (véase Cuadro 4).

#### Cuadro 4

##### *Utilidad de la retroalimentación*

	Nunca		De vez en cuando		A menudo		Siempre		N
	N	%	N	%	N	%	N	%	
Te ayuda a mejorar las actividades futuras	-	-	10	33,33	17	56,67	3	10,00	30
Te ayuda a detectar tus puntos fuertes	8	26,67	10	33,33	10	33,33	2	6,67	30
Te ayuda a detectar tus puntos débiles	1	3,33	10	33,33	8	26,67	11	36,67	30
Te orienta sobre las estrategias de aprendizaje adecuadas	10	33,33	12	40,00	8	26,67	-	-	30
Trata aspectos no directamente relacionados con la actividad	14	46,67	16	53,33	-	-	-	-	30
Es muy positiva y me estimula a continuar trabajando	2	6,67	19	63,33	8	26,67	1	3,33	30
La utilizo para mejorar las actividades futuras	-	-	9	30,00	17	56,67	4	13,33	30
La comentamos en clase	2	6,67	13	43,33	11	36,67	4	13,33	30
El profesorado la comenta al detalle para que entendamos su objetivo y cómo hay que utilizarla	3	10,00	14	46,67	11	36,67	2	6,67	30

Los datos muestran que el profesorado incorpora la retroalimentación para que los estudiantes conozcan su finalidad y el uso que deben darle, aunque esto no ocurre de forma sistemática (un 43,3 % ha indicado «de vez en cuando»). Se obtiene una respuesta similar para el ítem «La comentamos en clase», lo que indica que, según los estudiantes, se reflexiona también sobre esta retroalimentación en el aula.

Por otra parte, se observa una frecuencia muy elevada del ítem «Te ayuda a detectar tus puntos débiles», apreciación ya comentada supra: entre «a menudo» y «siempre», el porcentaje alcanza el 63,4 %. También como ya se ha mencionado, los participantes consideran que las valoraciones positivas (identificación y comentario de puntos fuertes) son menos frecuentes que las negativas: las respuestas se distribuyen entre «nunca» y «a menudo», con tan solo un 6,6 % de las respuestas en la variable «siempre».

En cuanto al potencial orientador de la retroalimentación, la reflexión sobre estrategias de aprendizaje no es muy habitual (el valor superior se corresponde con «de vez en cuando», con un 40 %, y nadie responde «siempre»). Sin embargo, la mayoría afirma incorporar la retroalimentación recibida en actividades posteriores (el porcentaje alcanza el 90 % entre «a menudo» y «de vez en cuando»). Se obtiene idéntica respuesta en el ítem «Te ayuda a mejorar tus futuras actividades», lo que permite inferir que la retroalimentación tiene un potencial orientador que los estudiantes afirman transferir a tareas posteriores. Desde el punto de vista más personal, los estudiantes perciben la retroalimentación como positiva y estimulante solo «de vez en cuando» (63,3 %). Finalmente, la RCE parece ajustarse estrictamente a aquello que se evalúa.

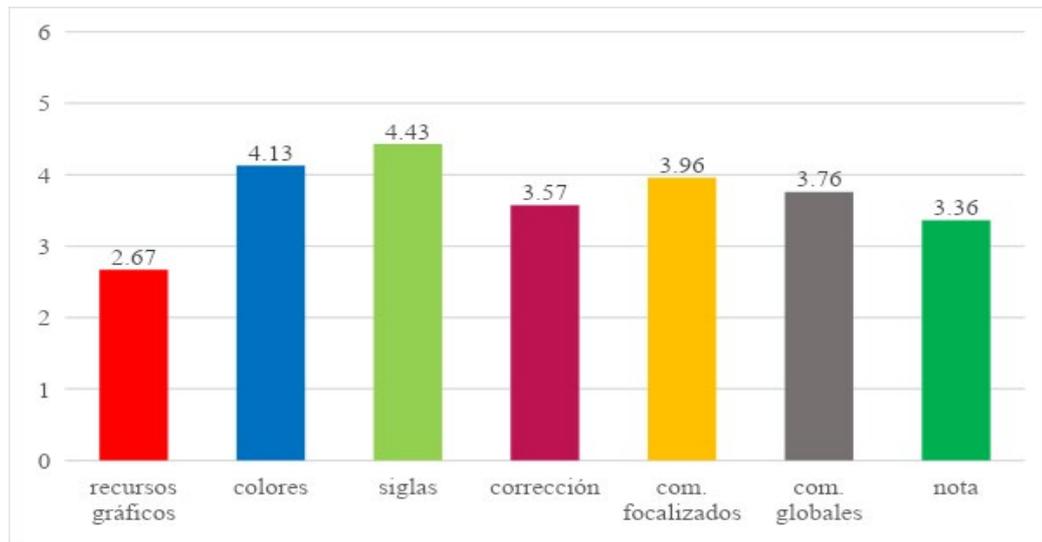
#### **4.2. Frecuencia y utilidad de las modalidades de RCE en traducción**

El último bloque del cuestionario aborda la tipología de modalidades de RCE en traducción identificada en el estudio antes citado (Andújar Moreno y Cañada Pujols, 2020). Se presentan en primer lugar los resultados descriptivos en términos de frecuencia y utilidad, para abordar posteriormente un análisis estadístico comparativo.

Cabe precisar que las tablas de contingencia elaboradas a partir de las respuestas contenían muchos valores 0, por lo que las pruebas susceptibles de ser aplicadas podrían no tener suficiente potencia estadística. Por esta razón, se ha optado por agrupar los seis valores de la variable en tres franjas (alta, intermedia y baja) y calcular el coeficiente de correlación de Pearson para cada modalidad. En la figura 2 se representan gráficamente las medias:

**Figura 2**

*Frecuencia de las modalidades de RCE*

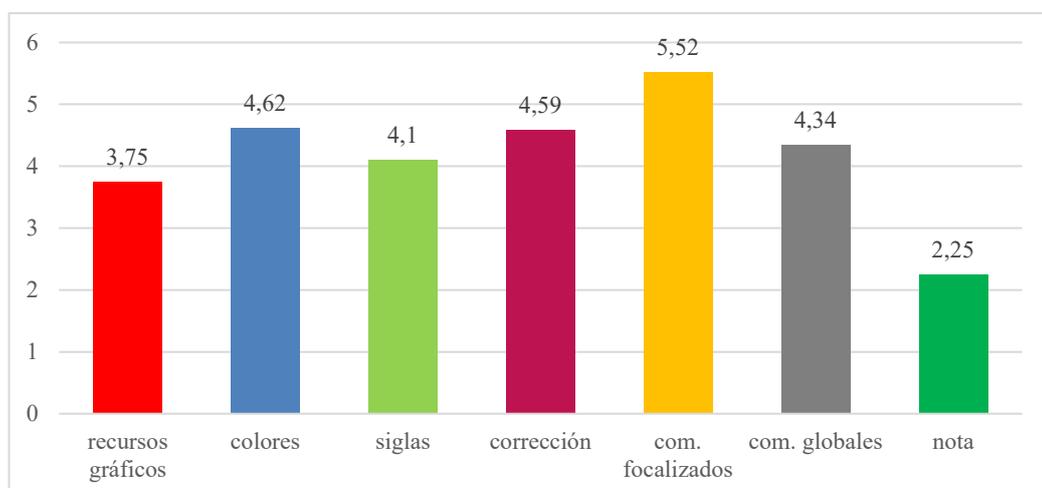


Se observa que los participantes han experimentado las distintas modalidades de RCE en el siguiente orden decreciente: siglas, códigos de colores, comentarios focalizados, comentarios globales, corrección, solo calificación y recursos gráficos, presentando esta última modalidad un valor sensiblemente inferior a los demás.

Las modalidades mejor valoradas son los comentarios focalizados, seguidos por los códigos de colores, la retroalimentación correctiva directa, los comentarios globales, las siglas y los recursos gráficos (véase Figura 3).

**Figura 3**

*Utilidad de las modalidades de RCE*

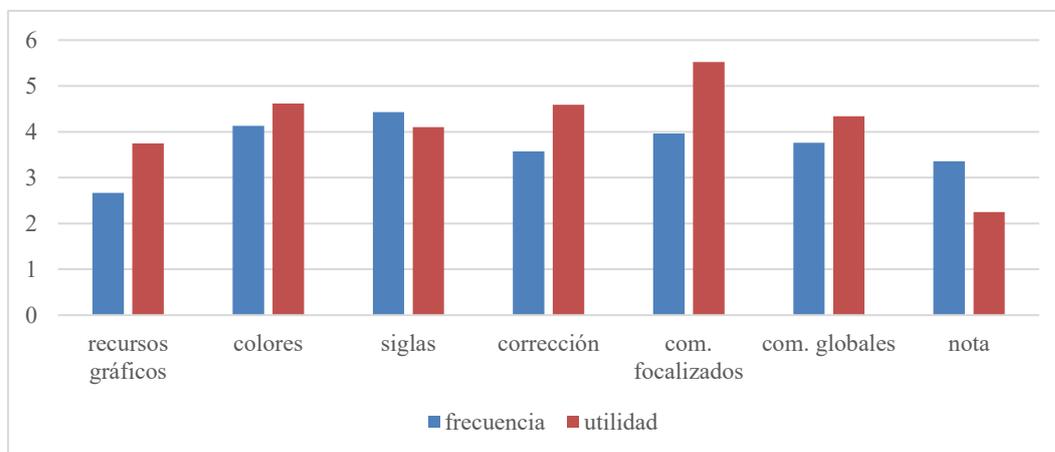


Asimismo, se constata que la provisión de calificación, cuando no se acompaña de otro tipo de información sobre el desempeño del estudiante, recibe una valoración negativa.

La Figura 4 representa los resultados de frecuencia y utilidad y permite visualizar la distancia entre ambas variables.

**Figura 4**

*Comparación entre frecuencia y utilidad de las modalidades de RCE*



Se observa que la utilidad es mayor que la frecuencia en el caso de los recursos gráficos, los códigos de colores, la corrección directa y los comentarios (globales o focalizados). En cambio, las siglas y, sobre todo, la calificación como única información son, en opinión de los participantes, más frecuentes que útiles.

Como ya se ha apuntado, con el objetivo de determinar si las prácticas de provisión de RCE más frecuentes son las que más ayudan en el proceso de aprendizaje, se ha calculado el coeficiente de correlación de Pearson para cada modalidad, siendo las variables comparadas la frecuencia y la utilidad. El Cuadro 5 recoge los resultados de la aplicación de la prueba estadística; se destacan en negrita los valores de  $p$  que indican que el contraste es significativo.

**Cuadro 5**

*Resultados de la aplicación de la prueba estadística*

	$r_{xy}$	T	$p$
Recursos gráficos	0,485	2,60	<b>0,0163</b>
Código de colores	0,228	0,73	0,4740
Siglas	0,111	0,80	0,4334
Corrección directa	0,271	1,67	<b>0,1065</b>
Comentarios focalizados	0,214	0,73	0,4740
Comentarios globales	0,440	2,78	<b>0,0098</b>
Nota	0,424	2,79	<b>0,0098</b>

Tal y como se puede desprender de los datos, el uso de recursos gráficos es una modalidad útil que los docentes utilizan menos de lo que los estudiantes considerarían adecuado. Igual ocurre con la corrección directa y con los comentarios globales. En cambio, la calificación es muy frecuente pero no es considerada útil. Para las demás modalidades, la prueba estadística no arroja resultados significativos.

## 5. Discusión y conclusiones

Un cuestionario contextualizado a los estudios de traducción a partir de la propuesta de Henderson y cols. (2016) nos ha permitido conocer las creencias y experiencias de estudiantes de esta disciplina relacionadas con la evaluación y la retroalimentación. Aunque la muestra es limitada, este estudio exploratorio ofrece información valiosa para conocer la situación actual y definir estrategias de mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción.

La evaluación de las distintas asignaturas contempla el uso de diversos instrumentos de recogida de información. Los estudiantes en cuestión realizan traducciones, responden a cuestionarios, hacen presentaciones orales, etc. y, muy a menudo, un examen final, instrumento muy arraigado en este contexto (Cañada Pujols y Andújar Moreno, 2023). En cambio, instrumentos de evaluación basados en la reflexión y orientados a fomentar la autonomía de los estudiantes (portafolios, diarios, etc.) no son frecuentes. Lo mismo puede decirse del uso de las herramientas tecnológicas, ausentes en la provisión de retroalimentación en el contexto estudiado. Paralelamente, la heteroevaluación está generalizada y las experiencias de coevaluación o autoevaluación son casi inexistentes. Parece, pues, que el modelo predominante está centrado en el docente, otorgando escaso protagonismo a los estudiantes. Se trataría, por tanto, de recordar que una enseñanza centrada en el aprendiz, además de aumentar el protagonismo del estudiantado, fomenta unos mejores resultados de aprendizaje y, a la vez, una mayor satisfacción laboral de los profesores (Weimer, 2002).

Es en este marco de evaluación donde se realiza la provisión y la recepción de retroalimentación, sobre todo en forma de RCE. Los resultados muestran que se produce siempre sobre un producto terminado y nunca durante el proceso. Esta constatación enlaza de manera directa con un concepto tradicional de la evaluación opuesto a los postulados constructivistas (Lantolf, 2002).

Por otra parte, los estudiantes consideran la interacción oral que tiene lugar en el aula una ocasión de recibir retroalimentación y el porcentaje que opina lo mismo sobre la tutoría con el docente es sensiblemente inferior, a pesar de que Bailini (2020) demuestra que la retroalimentación gradual que se produce en esos intercambios se ajusta a las necesidades de los estudiantes a la vez que estimula la autorreparación. Podría ser el caso de que los estudiantes no solicitasen tutorías por las características de la cultura educativa española ya que los docentes, en general, se siguen quejando de la pasividad de sus alumnos (Morell, 2009), resultado de distintos factores personales y contextuales (Rueda Pineda et al., 2017).

Como se ha señalado anteriormente, para los estudiantes, la forma preferida de recibir retroalimentación es la RCE, es decir, aquella que reciben cuando les devuelven la traducción «corregida». La calificación es una información que los estudiantes reciben con una elevada frecuencia. Sin embargo, es sabido que cuando el estudiante accede simultáneamente a la nota y a la RCE, presta menos atención a las informaciones recibidas (Black y William, 1998; Butler y Shibaz, 2014; Yorke, 2007), que son precisamente las que le permiten avanzar en su proceso de aprendizaje. Podría plantearse, en aras de fomentar la evaluación formativa, que los docentes aplazaran la entrega de la nota hasta que los estudiantes hubiesen podido ver las demás informaciones. Es más, si se acepta el concepto de retroalimentación que se postula en el nuevo paradigma, es decir, una retroalimentación dialógica (Carless, 2016), es imprescindible que los docentes diseñen actividades de aprendizaje en que los estudiantes tengan oportunidad de utilizar la información recibida.

En general, esa información está esencialmente orientada a señalar los errores y no, como sería de deseable, tanto los puntos débiles como los puntos fuertes. Es decir, se da poca información para que el estudiante pueda conocer cuál es su Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) y utilizar la retroalimentación para alcanzar su desarrollo potencial (Vigotsky, 1987). Así, recibir una corrección directa –es decir, una posibilidad de traducción entre otras– sin una explicación que ayude al estudiante a determinar por qué su opción no es adecuada, no permite un análisis profundo que les ayude a avanzar en el proceso de aprendizaje (Glover y Brown, 2006; Hurtado Albir, 2019; Nicol, 2010). Dicho de otro modo, este tipo de retroalimentación debilita la función principal de la evaluación formativa, esto es, que contribuya a la mejora de los aprendizajes, transfiriendo a tareas futuras el resultado de la tarea evaluada. Además, un número excesivo de correcciones sin explicaciones puede provocar en el estudiante sentimientos negativos que puedan bloquear el aprendizaje (Conde, 2016; Pitt y Norton, 2017).

Sobre el potencial orientador de la retroalimentación, los estudiantes consideran que, independientemente de su modalidad, la información que reciben es transferible a tareas posteriores, aunque esta percepción debe ser contrastada con datos empíricos.

Finalmente, se ha podido constatar gracias al presente estudio que, entre las modalidades contempladas en el cuestionario, los estudiantes valoran, por este orden, los comentarios focalizados, los códigos de colores, la retroalimentación correctiva directa, los comentarios globales, el uso de siglas y los recursos gráficos. Recibir únicamente una calificación, sin otro tipo de información, carece de utilidad para ellos, como ya ha señalado la literatura (Butler y Shibaz, 2014).

El último objetivo de nuestra investigación ha sido comparar los resultados de frecuencia y utilidad de las modalidades de RCE. Solo en cuatro de ellas la comparación arroja resultados estadísticamente significativos. Son más útiles que frecuentes el uso de recursos gráficos, los comentarios globales y la corrección directa. Este contraste puede ser interpretado como una reclamación de cambios en la manera de ser evaluados para que la RCE que reciben sea realmente formativa. Esta necesidad es tanto más interesante cuanto que la literatura ha profundizado poco en dos de estas modalidades: los recursos gráficos y los comentarios globales.

Washbourne (2014) ya había señalado la corrección directa como práctica habitual en la enseñanza-aprendizaje de la traducción; nuestro estudio corrobora no solo su frecuencia sino su utilidad para el alumnado. Diversas razones explicarían esta realidad. Los estudiantes, sobre todo de los primeros cursos, carecen de estrategias para buscar soluciones alternativas a su error de traducción. También en las fases iniciales, les resulta difícil asimilar que, en traducción, no existe una única solución válida y la proporcionada por el docente les da seguridad, al provenir de un experto. Sin embargo, esta práctica, aunque agrade a los estudiantes y crean que les ayuda a progresar, no fomenta su autonomía (Cotterall, 2000).

Cabría asimismo destacar las limitaciones de este trabajo: la muestra es reducida y limitada a un único contexto; la formulación de algunas preguntas puede haber supuesto dificultades a los estudiantes; el cuestionario es, tal vez, excesivamente largo. Sin embargo, constituye una aproximación necesaria al conocimiento de los procesos de retroalimentación en el aula de traducción desde la perspectiva de los estudiantes, un ámbito en el que todavía queda mucho por explorar.

## Agradecimientos

Este trabajo se inscribe en el marco del proyecto «La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción» (Ministerio de Ciencia e Innovación/ Agencia Estatal de Investigación Ref.: PID2020-113236GB-I00/MICIN/AEI /10.13039/501100011033).

## Referencias

- Ajjawi, R. y Boud, D. (2017). Researching feedback dialogue: An interactional analysis approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(2), 252-265.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2015.1102863>
- Andújar Moreno, G. y 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. y 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 Translation Trainer*. 18(1), 58-76.  
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2272465>
- Andújar Moreno, G. y Cañada Pujols, M. D. (en prensa). Instructors' broad-focus written feedback in the specialized translation classroom: focus and discursive strategies. *HIKMA: Revista de Traducción*.
- Arts, J. G., Jaspers, M. y 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>
- Bailini, S. (2020). *El feedback interactivo y la adquisición del español como lengua extranjera*. Mimesis.
- Black, P. y Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7-74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Butler, R. y Shibaz, L. (2014). Striving to connect and striving to learn: Influences of relational and mastery goals for teaching on teacher behaviors and student interest and help seeking. *International Journal of Educational Research*, 65, 41-53.  
<https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.006>
- Cañada Pujols, M. D. y 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>
- Cañada Pujols, M. D. y Andújar Moreno, G. (2023). Creencias y prácticas de los docentes de traducción en torno a la evaluación. Estudio exploratorio. *TRANS: Revista De Traductología*, 27, 215-231. <https://doi.org/10.24310/trt.27.2023.15710>
- Carless, D. (2016). Feedback as dialogue. En M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1-6). Springer.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7\\_389-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-532-7_389-1)
- Carless, D. y 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>
- Cho, H. J., Yough, M. y Levesque-Bristol, C. (2020). Relationships between beliefs about assessment and self-regulated learning in second language learning. *International Journal of Educational Research*, 99, 101505. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101505>
- Colina, S. (2015). *Fundamentals of translation*. Cambridge University Press.
- Conde Ruano, J. T. (2016). Positive feedback in translation assessment. En C. Martín de León y V. González-Ruiz (Eds.), *From the lab to the classroom and back again* (pp. 155-180). Peter Lang.

- Cotterall, S. (2000). Promoting learner autonomy through the curriculum: Principles for designing language courses. *ELT Journal*, 54(2), 109-117.  
<https://doi.org/10.1093/elt/54.2.109>
- Evans, C. (2013). Making sense of assessment feedback in higher education. *Review of Educational Research*, 83(1), 70-120. <https://doi.org/10.3102/0034654312474350>
- Ferreira Cabrera, A. (2017). El efecto del feedback correctivo para mejorar la destreza escrita en ELE. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 19(1), 37-50.
- Glover, C. y Brown, E. (2006). Written Feedback for Students: Too much, too detailed or too incomprehensible to be effective? *Bioscience Education*, 7(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.3108/beej.2006.07000004>
- Guasch, T., Espasa, A. y Martínez-Melo, M. (2019). The art of questioning in online learning environments: The potentialities of feedback in writing. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 111-123. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1479373>
- Hamodi Galán, C., Moreno Murcia, J. A. y Martín, R. B. (2018). Medios de evaluación y desarrollo de competencias en educación superior en estudiantes de educación física. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 241-257.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052018000200241>
- Hatim, B. (2014). *Teaching and researching translation* (2.a ed.). Routledge.
- Henderson, M., Boud, D., Molloy, E., Dawson, P., Ryan, T. y Mahoney, P. (2016). *Feedback for Learning Survey* [Measurement instrument]. Feedback for Learning.
- Hurtado Albir, A. (2015). The acquisition of translation competence. competences, tasks, and assessment in translator training. *Meta*, 60(2), 256-280.  
<https://doi.org/10.7202/1032857ar>
- Hurtado Albir, A. (2019). La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas. MonTI. *Monografías de Traducción e Interpretación*, 11, 47-76.  
<https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- Kelly, D. (2005). *A handbook for translator trainers*. Routledge.
- Kiraly, D. (2000). *A social constructivist approach to translator education: empowerment from theory to practice*. Routledge.
- Lantolf, J. P. (2002). El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: Una perspectiva sociocultural. En M. S. Salaberry Ramiro (Ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar* (pp. 83-93). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhler, M., Fryer, L., Rikers, R. y Loyens, S. (2021). Formative assessment as practice: The role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(2), 236-255. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228>
- Li, X. (2018). Teaching beliefs and learning beliefs in translator and interpreter education: An exploratory case study. *The Interpreter and Translator Trainer*, 12(2), 132-151.  
<https://doi.org/10.1080/1750399X.2017.1359764>
- McCallum, S. y Milner, M. M. (2021). The effectiveness of formative assessment: Student views and staff reflections. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(1), 1-16.  
<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1754761>
- Mendoza Fillola, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 31-80.
- Morell Moll, T. (2009). *¿Cómo podemos fomentar la participación en nuestras clases universitarias?* Institut de Ciències de l'Educació - Marfil.
- Nicol, D. (2010). From monologue to dialogue: Improving written feedback processes in mass higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(5), 501-517.  
<https://doi.org/10.1080/02602931003786559>
- Pickford, R. y Brown, S. (2006). *Assessing skills and practice*. Routledge.

- Pitt, E. y 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>
- Rueda Pineda, E., Mares Cárdenas, G., Gonzáles Beltrán, L. F., Rivas García, O. y Rocha Leyva, H. (2017). La participación en clase en alumnos universitarios: Factores disposicionales y situacionales. *Revista Iberoamericana de Educación*, 74(1), 149-162. <https://doi.org/10.35362/rie741632>
- 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>
- Verloop, N., Van Driel, J. y Meijer, P. (2001). Teacher knowledge and the knowledge base of teaching. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 441-461. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00003-4](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00003-4)
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Científico-Técnica.
- 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>
- Weimer, M. (2002). *Learner-centered teaching: five key changes to practice*. Jossey-Bass.
- Yan, J. X., Pan, J. y 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>
- Yang, M. y Carless, D. (2013). The feedback triangle and the enhancement of dialogic feedback processes. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 285-297. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.719154>
- Yorke, M. (2007). *Grading student achievement in higher education*. Routledge.
- Yung, B. H. W., Zhu, Y., Wong, S. L., Cheng, M. W. y Lo, F. Y. (2013). Teachers' and students' conceptions of good science *Teaching*. *International Journal of Science Education*, 35(14), 2435-2461. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.629375>

## Breve CV de las autoras

### Maria Dolors Cañada Pujols

Profesora titular del Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona. Doctora en Filología Francesa por la Universitat Autònoma de Barcelona y máster en Educación y TIC per la Universitat Oberta de Catalunya. Miembro del Grupo de investigación GR@EL (Grup de Recerca en Aprenentatge i Ensenyament de Llengües), reconocido y financiado por la Generalitat de Catalunya. Sus líneas de investigación se centran en los procesos de aprendizaje de lenguas y en la evaluación formativa. Co-IP del proyecto de investigación «La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción» (Ministerio de Ciencia e Innovación/ Agencia Estatal de Investigación, PID2020-113236GB-I00/MICIN/AEI/10.13039/501100011033). Email: [mariadolors.canada@upf.edu](mailto:mariadolors.canada@upf.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8204-1679>

### Gemma Andújar Moreno

Profesora agregada Serra Hunter en el Departamento de Traducción y Ciencias del Lenguaje de la Universitat Pompeu Fabra (Barcelona), donde imparte docencia en los

ámbitos de traducción general y traducción jurídico-económica. Sus principales líneas de investigación son la traducción especializada jurídico-económica y la didáctica de la traducción. Forma parte del grupo de investigación UPF GEDIT (Grupo de Investigación en Estudios del Discurso y la Traducción). Actualmente, codirige el proyecto de investigación «La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción», financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y la Agencia Estatal de Investigación (PID2020-113236GB-I00/MICIN/AEI/10.13039/501100011033). Email: [gemma.andujar@upf.edu](mailto:gemma.andujar@upf.edu)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3966-2717>