

ISSN: 1579-9794

Prácticas de retroalimentación oral en el aula de traducción: análisis de la percepción del alumnado

**Oral feedback practices in the translation classroom:
analysis of the students' perception**

FRANCISCA GARCÍA LUQUE
paquigar@uma.es
Universidad de Málaga

Fecha de recepción: 24/6/2024

Fecha de aceptación: 12/12/2024

Resumen: La bibliografía existente sobre los procesos de retroalimentación en traducción se centra de manera casi exclusiva en las prácticas escritas. Así, hay algunos estudios que abordan la descripción genérica de los distintos métodos o procedimientos que utilizan los docentes para llevar a cabo las tareas de corrección y evaluación de traducciones, mientras que otros se detienen en algún aspecto concreto. Este trabajo parte de la idea de que, a menudo, la retroalimentación oral que se da a diario en las aulas es la principal herramienta de evaluación formativa con la que cuentan los estudiantes a lo largo del curso. A esta práctica oral se le suman las correcciones escritas de sus tareas o ejercicios, más puntuales en determinados momentos del semestre. Por tanto, resulta necesario conocer cuáles son las dinámicas que ordenan estas prácticas, cómo las perciben los estudiantes y qué utilidad les atribuyen en su proceso formativo. En consecuencia, este estudio se plantea un doble objetivo; por un lado, identificar cuáles son las prácticas más habituales en retroalimentación oral y, por otro, averiguar cuáles de estas prácticas resultan más útiles a los estudiantes en su proceso de adquisición de competencias. Para recabar esa información, hemos utilizado una encuesta distribuida a alumnos de tercer y cuarto curso de un grado en Traducción e Interpretación. Los resultados que arroja dicha encuesta sugieren que las prácticas de retroalimentación oral son una actividad que los estudiantes valoran de forma muy positiva –a pesar de existir cierta falta de homogeneidad por parte del profesorado–, en la que no solo se abordan los errores de traducción y las posibles soluciones alternativas, sino que se adentran en aspectos como las estrategias de traducción, las herramientas de ayuda al traductor o los factores extratextuales que inciden en el proceso traductor.

Palabras clave: Evaluación formativa, Herramientas didácticas, Didáctica de la traducción, Formación en el aula, Recursos orales

Abstract: The existing bibliography on feedback procedures in translation focuses almost entirely on written practices. Thus, some studies are centered on the description of the different methods or procedures that are used by some teachers in order to carry out translation assessment tasks, while others deal with some specific aspects. This work is based on the idea that the oral feedback given daily in classrooms is often students' main formative assessment tool throughout the academic year. To these oral practices we can add the written assessment given to their tasks or activities, more specific at certain moments in the semester. Thus, it is necessary to know the dynamics that order these practices, how students perceive them and what usefulness they give to them in their formative process. Therefore, this study has a double objective: on one hand, to identify which are the most common practices in oral feedback, and, on the other hand, to find out which of these practices are more useful for students in their competence acquisition process. In order to gather this information, we have used a survey distributed to third and fourth year-students of a degree in Translation and Interpreting. The results of the survey suggest that oral feedback practices are appreciated by students very positively, despite certain lack of homogeneity in the teacher's behaviour. Their main focus is not only the translation errors and the possible alternative solutions, but these oral feedback practices also deal with aspects such as translation strategies, tools to help the translator or extratextual factors that influence the translation process.

Keywords: Formative Assessment, Didactic Tools, Translator's Training, Classroom-based Training, Oral Resources

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, los estudios sobre didáctica de la traducción han servido para situar las prácticas docentes dentro de un marco metodológico capaz de describir lo que ocurre dentro y fuera del aula. Así, conceptos como evaluación diagnóstica, formativa y sumativa aplicados al ámbito de la traducción (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001, p. 278) encuentran naturalmente su lugar en las programaciones docentes y en el día a día de nuestras aulas. Dentro de estos tres tipos de evaluación, el que más desarrollo ha conocido quizás es el de la evaluación formativa, por la repercusión que tiene para la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (Orozco Jutorán, 2006 o Velasco Rengel y Barceló Martínez, 2018, por citar tan solo algunos ejemplos). No se trata de una clasificación en la que cada uno de los tres elementos sean excluyentes, sino que más bien hablamos de tipos de evaluación que se pueden combinar en determinados momentos del aprendizaje y con un propósito bien definido. De hecho, a

veces la evaluación formativa se relaciona con actividades que se desarrollan a lo largo del curso más orientadas hacia el *proceso traductor*, mientras que la evaluación sumativa tiende a recoger determinados tipos de pruebas que se ubican al final del aprendizaje, en los que se pretende medir el nivel de adquisición de competencias de los discentes tras toda la etapa formativa y se valora más la traducción como *producto*. Desde esta óptica, se establece una relación entre la evaluación formativa y la evaluación sumativa, ya que la primera ha de proporcionar los instrumentos para que el resultado de la segunda sea exitoso.

Según indica Abrecht (1991), los rasgos que caracterizan la evaluación formativa son los siguientes: se dirige fundamentalmente al estudiante, que se convierte en parte activa del proceso de enseñanza-aprendizaje; está integrada en el proceso de aprendizaje; es flexible e individualizada; atañe tanto al proceso como al producto; busca especialmente el análisis y la retrospección que ayude a comprender las dificultades; sirve también al docente porque hace que pueda adaptar su práctica a las características y las necesidades que observa. Se trata, pues, de un motor que guía la actividad docente en el aula, adaptándose a las particularidades de los discentes, haciéndolos copartícipes y corresponsables de su propio aprendizaje y convirtiendo al docente en dinamizador del marco en el que se produce dicho aprendizaje (Rodríguez Sánchez, 2011, p. 96).

Uno de los elementos que forman parte de la evaluación formativa es la retroalimentación, que Carles y Boud (2018) definen como «*a process through which learners make sense of information from various sources and use it to enhance their work or learning strategies*» (pp. 1315-1316). Se trata, por tanto, de un proceso en el que el discente es capaz de mejorar y reorientar sus estrategias y herramientas de aprendizaje a partir de las distintas situaciones, actividades o ejercicios que diseña el docente. Son varios los autores que valoran positivamente el componente formativo de la retroalimentación en el aula de traducción (Neunzig y Tanqueiro, 2005, o Hurtado Albir, 2020, entre otros). No obstante, si examinamos la bibliografía existente sobre retroalimentación en traducción, observamos que el foco de interés está puesto principalmente en las prácticas escritas, a pesar de que Dollerup (1994, p. 125) hace ya décadas identificase la interacción oral con el estudiante como uno de los componentes de dicha retroalimentación. Este trabajo se centra en la descripción genérica de las prácticas de retroalimentación oral que los discentes identifican como habituales en el aula, así como en averiguar cuál es el grado de utilidad que les otorgan.

1. LA RETROALIMENTACIÓN EN TRADUCCIÓN

El interés de los autores que han estudiado la retroalimentación en el ámbito de la traducción se ha centrado en diferentes focos. En este sentido, por ejemplo, Wang y Han (2013) o Pietrzak (2014 y 2017) se han interesado en la evaluación por pares y en sus efectos positivos sobre el alumnado, mientras que Južnič (2013) compara las creencias de docentes y discentes sobre los procesos de retroalimentación, que difieren en algunos aspectos. Otros autores, como Cañada Pujols y Andújar Moreno (2021a), han intentado identificar, describir y clasificar los instrumentos que los docentes utilizan para proporcionar a los estudiantes datos e información sobre su nivel de desempeño o sobre los errores y aciertos de sus traducciones, además de investigar las razones que llevan a los docentes a utilizar precisamente esos instrumentos en el proceso de retroalimentación. Además de información puntual, la retroalimentación escrita también puede contener comentarios o indicaciones para incitar al discente a la reflexión y a la toma de conciencia sobre vías de mejora en la realización de las diferentes tareas relacionadas con el proceso traductor, como puede ser el análisis del texto original o el proceso de documentación (Barceló Martínez y Delgado Pugés, 2023; García Luque, 2023).

No obstante, poco se ha investigado aún sobre los procedimientos orales que los docentes utilizan dentro del aula para proporcionar a los estudiantes retroalimentación. El estudio más pormenorizado de la retroalimentación oral que constituye la excepción lo hallamos en Haro Soler (2022), quien se ocupa de estudiar la relación que se observa entre la retroalimentación oral proporcionada a los discentes y la percepción que estos desarrollan de sus capacidades a partir de dicha retroalimentación. Este trabajo se centra específicamente en una actividad, las exposiciones grupales que los discentes realizan en clase y la retroalimentación que reciben por parte de los docentes sobre su trabajo. No obstante, las actividades que se diseñan para realizar a diario en clase son mucho más numerosas y estimamos conveniente acercar nuestra lupa para conocer con mayor profundidad cuáles son estas actividades y cómo perciben y valoran los estudiantes la retroalimentación que reciben a través de ellas.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo que se plantea este trabajo es doble. Por un lado, en la línea del trabajo de Cañada y Pujols (2021b) que incorpora el punto de vista de los estudiantes, pretende describir cuáles son las prácticas de retroalimentación oral que los discentes identifican como habituales en el aula de traducción, es decir, cuáles son las dinámicas de trabajo que, a su juicio, los docentes utilizan para corregir, valorar y dialogar oralmente durante las horas de clase

sobre las diferentes tareas de traducción que previamente ellos han realizado y entregado. Por otro lado, pretende averiguar hasta qué punto los discentes consideran que las competencias adquiridas fundamentalmente a través de la retroalimentación oral a lo largo del curso, los preparan para el desempeño de las tareas finales de la asignatura, que pueden presentarse en diferentes formatos (encargos de traducción, proyectos de traducción o exámenes finales) y con las que se mide de manera más cuantitativa (o sumativa) su nivel de desempeño.

Por lo que respecta a la metodología, partimos de un enfoque constructivista de la construcción del conocimiento y de lo que Kiraly (2012, p. 84) define como *empowerment of students*. De este modo, consideramos que el conocimiento no es algo que se transmite de docentes a discentes de manera unidireccional, sino que surge de la interacción entre docentes y discentes, entre distintos discentes y es, en general, el resultado de un trabajo colaborativo y dialógico (Washbourne, 2014).

Partiendo de esta premisa y con el objetivo de conocer las dinámicas que docentes y discentes comparten oralmente en el aula, al igual que el grado de utilidad que le otorgan estos últimos, hemos utilizado una encuesta, un instrumento de investigación de corte social válido que, como señalan Kuznik et al. (2010), se ha utilizado ampliamente en Traductología. Para su elaboración, hemos prestado atención a dos factores que Kuznik et al.. (2010, p. 318) identifican como fundamentales: el diseño de la muestra y la elaboración del cuestionario. Por lo que respecta al diseño de la muestra, hemos considerado una población de aproximadamente 110 estudiantes, que supone, en términos estadísticos, una muestra representativa del colectivo estudiado; el número total de respuestas obtenidas ha sido de 64. Los respondientes son estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad de Málaga, que contaban, por tanto, con una experiencia de 2 o 3 años, según los casos, en asignaturas de traducción, tanto general como especializada.

En lo concerniente a la elaboración del cuestionario, nuestra intención era obtener una visión general de la percepción del alumnado sobre los métodos de retroalimentación oral en el aula de traducción, sobre la que existe poca investigación previa. De ahí que dividiéramos la encuesta en tres bloques, de los cuales el primero está dedicado al enfoque general de la retroalimentación oral, el segundo explora los distintos componentes que los estudiantes identifican en la retroalimentación oral y el tercero se adentra en la valoración de los estudiantes sobre dicha retroalimentación oral. Con respecto a la configuración técnica, el cuestionario se compone de tres tipos de preguntas: cerradas, de elección múltiple y abiertas. Los dos primeros tipos nos permiten hacernos una idea general sobre determinadas

cuestiones, al tiempo que las últimas nos proporcionan una información más detallada sobre la opinión de los estudiantes, en la medida en que se deja más margen a los respondientes para contextualizar y razonar sus respuestas.

3. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Para comenzar por el primer bloque, las preguntas formuladas permiten conocer la opinión de los estudiantes sobre la orientación general de la retroalimentación oral en el aula y estas son sus respuestas.



Gráfico 1. Participantes

Fuente. Elaboración propia

En este caso, los resultados de la encuesta reflejan que casi la mitad de los encuestados consideran que la retroalimentación es proporcionada de forma exclusiva por el profesor y a veces por otros compañeros, mientras que la otra mitad considera que en el proceso intervienen de manera sistemática el profesor y los alumnos, de modo que se trata de una herramienta didáctica en la que se implica a todo el grupo clase. En otra pregunta complementaria sobre la participación, los estudiantes estiman en un 75 % que el diálogo formativo de la retroalimentación oral surge a partir de un estudiante, pero alcanza siempre al grupo clase, lo cual corrobora la idea de la amplia participación en los procesos de retroalimentación oral en el aula y el carácter dialógico de la misma.

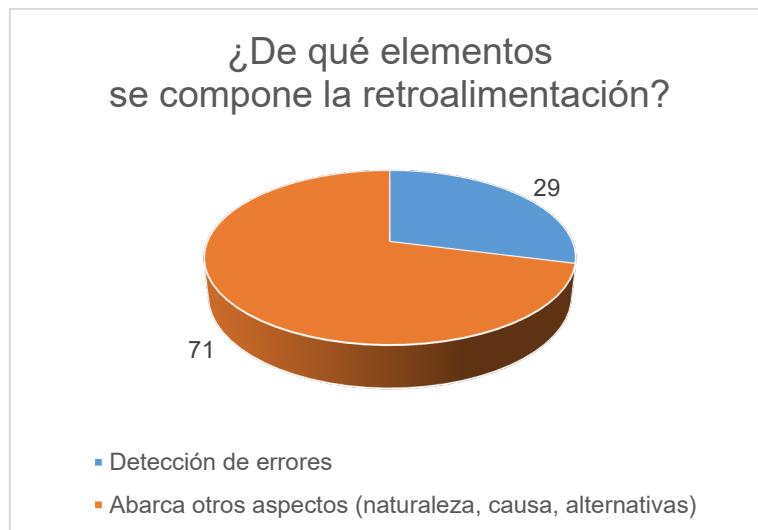


Gráfico 2. Elementos
Fuente. Elaboración propia

Cuando preguntamos a los estudiantes por los elementos de los que se componía la retroalimentación oral o los focos de atención, algo menos del 30 % de los encuestados considera que esta se centra de manera casi exclusiva en la detección de errores, algo que ya se revela en estudios anteriores (Dirkx *et al.* 2021, Derham *et al.*, 2022). Sin embargo, algo más del 70 % considera que la retroalimentación que suelen recibir va mucho más allá, adentrándose en otros aspectos como la naturaleza del error cometido, la propuesta de alternativas, el debate sobre las fuentes documentales en traducción o la estrategia que se puede utilizar para solventar los problemas de traducción.

Las respuestas del segundo bloque de la encuesta, que se adentra un poco más en describir los elementos que forman parte de la retroalimentación oral, indican que el objetivo de análisis en el que se suele centrar la retroalimentación está segmentado, lo cual queda reflejado en el Gráfico 3.

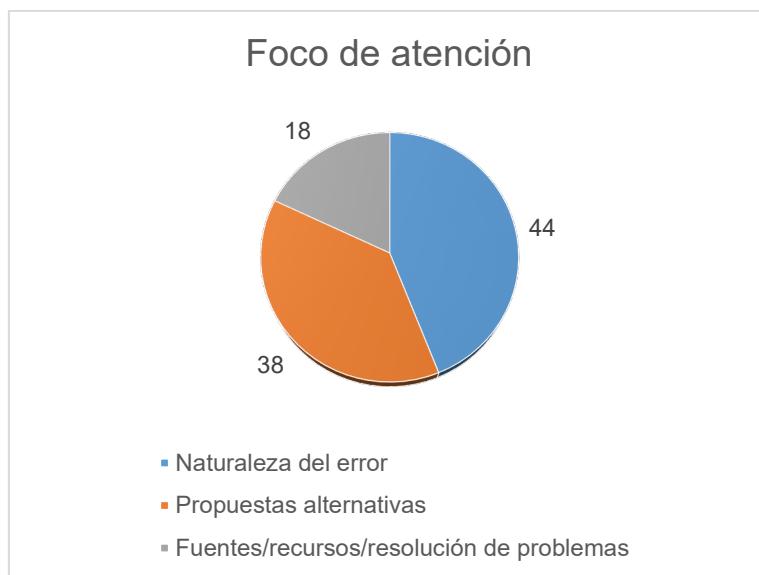


Gráfico 3. Focos
Fuente. Elaboración propia

Podemos comprobar, a tenor de las respuestas de los estudiantes, que la detección de errores no es ya el foco quasi único de atención en el proceso de retroalimentación oral, sino que el análisis que se lleva a cabo incide casi tanto en identificar la naturaleza del error cometido (sintáctica, pragmática, semántica, etc.) ligada a las causas de este, como en la búsqueda de propuestas alternativas que puedan ser aceptables en términos de corrección y calidad. Igualmente, resulta grato comprobar que cerca de un 20 % de los encuestados considera que más allá de la detección de errores de traducción, la retroalimentación abarca también la alusión a las fuentes documentales y a los recursos o estrategias que se pueden usar para dar solución a los problemas de traducción señalados.

**Gráfico 4. Materiales**

Fuente. Elaboración propia

Interrogados sobre el uso de materiales de apoyo en la retroalimentación oral, como textos paralelos, fuentes de consulta documental o terminológica u otros recursos de ayuda al traductor, los estudiantes estiman en un 76 % que los docentes hacen uso ocasionalmente de estas herramientas y no solo de su propio criterio, mientras que un 16 % considera que este uso es sistemático. Tan solo el 6 % considera que los docentes nunca recurren nada más que a su conocimiento. Por tanto, se puede decir que las prácticas de retroalimentación de los docentes tienden a incorporar elementos de apoyo para los argumentos esgrimidos e ilustran a los discentes sobre fuentes fiables para utilizar en futuras tareas o encargos de traducción.

Por lo que respecta a la atención que se le dedica en la retroalimentación oral a identificar la fase (análisis del TO, documentación o redacción del TM, por ejemplo) en la que surge el problema de traducción o directamente ocurre el error, los discentes apuntan a que hay bastante disparidad y así lo recoge el Gráfico 5.

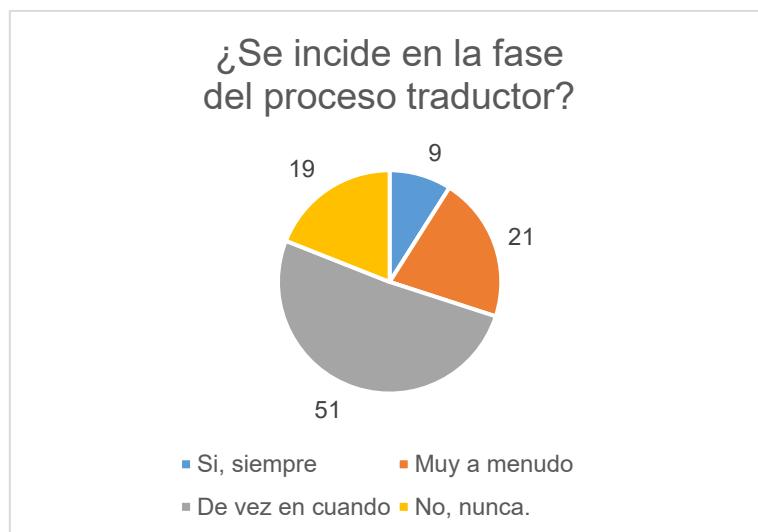


Gráfico 5. Fase
 Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar, solo un 9 % de los encuestados opina que siempre se tiene en cuenta en qué momento del proceso sobreviene la dificultad, mientras que un 21 % considera que a menudo es así, y un 51 % estima que ocurre de vez en cuando. Por último, un 19 % piensa que es una cuestión que nunca se aborda. Este último porcentaje es el que más nos llama la atención, puesto que en apartados anteriores mencionamos el valor que posee la retroalimentación en términos pedagógicos para incidir sobre el proceso traductor y corregir los eventuales errores que puedan estar cometiendo los alumnos. El propósito de cualquier actividad de evaluación formativa es hacer a los discentes conscientes, no ya de las respuestas correctas en contraposición a las erróneas, sino de por qué estas son erróneas y de cuáles son las estrategias y las herramientas que debe usar para solventar los problemas de traducción y llegar a soluciones adecuadas. A nuestro parecer, esta reflexión se basa en realizar un diagnóstico adecuado de dónde o cuándo ha surgido el problema para poder implementar estrategias de traducción (Hurtado Albir, 2001, pp. 276-279) adecuadas en el futuro.

En relación con la cuestión anterior, cuando se les pregunta por los elementos del proceso traductor a los que se les presta mayor atención en la retroalimentación oral, la opinión de los discentes se refleja en el Gráfico 6.



Gráfico 6. Elementos y etapas del proceso traductor

Fuente. Elaboración propia

Podemos ver que destaca la redacción del TM por encima de los demás elementos (36 %), seguida de cerca por el análisis del TO (29 %), mientras que los recursos y estrategias de traducción ocupan un tercer lugar (21 %) y la reflexión sobre factores extratextuales y su incidencia en el proceso traductor se sitúa en último lugar (14 %). Quizás esta distribución puede variar en función de si los estudiantes se encuentran en las primeras etapas de adquisición de la competencia traductora o bien en un momento posterior, o de la direccionalidad, entre otros factores. En cualquier caso, nos parece enriquecedor que se dé cabida en el análisis a esa diversidad de elementos que recoge el gráfico y se incluyan factores extratextuales (el cliente o el contexto comunicativo) de los que los discentes a veces no son del todo conscientes.

Cuando se les pregunta sobre si los docentes suelen proporcionar una valoración global de la traducción en la retroalimentación oral, un 18 % de los estudiantes opinan que siempre es así, mientras que un 41 % considera que es algo que ocurre a menudo. No obstante, el porcentaje que opina que pasa solo de vez en cuando es del 36 %, y, por último, un 6 % considera que ese caso no se da nunca. Esta cuestión nos parece especialmente interesante porque, a menudo, los estudiantes tienden a identificar *evaluación* con *calificación*. Por ello, el hecho de no proporcionarles una calificación numérica durante la retroalimentación oral suele ser interpretado como una debilidad,

ya que no les permite apreciar cuantitativamente si su desempeño está siendo o no adecuado o si supondría un aprobado o un suspenso. Esto nos enlaza con el tercer y último bloque de la encuesta dedicado a la valoración que los discentes hacen de la retroalimentación oral.

Lo primero que destaca dentro de este bloque es que un 46 % de los estudiantes indican que la retroalimentación oral suele variar de un docente a otro y un 34 % afirma incluso que es completamente diferente, lo cual da fe de que no se percibe homogeneidad en estas prácticas. Solo el 19 % de los estudiantes considera que todos sus profesores hacen cosas similares en lo que a retroalimentación oral se refiere. Los resultados se reflejan en el Gráfico 7.



Gráfico 7. Diferencias
 Fuente. Elaboración propia

Sería interesante ahondar en la naturaleza de las diferencias hasta conocer si están relacionadas con la materia en sí (traducción general en oposición a los distintos ámbitos de especialidad o especialización), con el momento del proceso formativo (primeros cursos de la carrera por oposición a los últimos) o saber si es una mera cuestión de la idiosincrasia del docente en cuestión.

El segundo foco de interés está relacionado con el tiempo que se le dedica en clase a la retroalimentación oral y si los discentes consideran que es suficiente. Casi la mitad de los estudiantes considera que los docentes

destinan entre un 25 % y un 50 % del tiempo de clase a actividades de retroalimentación oral, mientras que un 22 % estima que ese porcentaje es aún mayor. Solo el 33 % declara que el tiempo dedicado se sitúa por debajo del 25 %. Como podemos ver, los estudiantes consideran en líneas generales que los docentes dedicamos mucho tiempo a la retroalimentación oral en el tiempo que compartimos con ellos en las aulas y, mientras un 51 % cree que este tiempo es suficiente, el 49 % restante estima que no lo es.

Esto nos lleva a las siguientes dos preguntas que les planteamos, relacionadas con la claridad de las explicaciones que reciben de los docentes durante las actividades de retroalimentación oral y, en relación con esto, la utilidad de lo que aprenden con ellas. Las respuestas a la primera pregunta se reflejan en el Gráfico 8.



Gráfico 8. Nivel de comprensión
Fuente. Elaboración propia

No cabe duda de que es reconfortante ver que el porcentaje de discentes que afirman entender siempre las explicaciones de los docentes es notablemente alto, un 74 %, y el de aquellos que afirman que suelen entenderlas, salvo algún aspecto puntual asciende al 16 %. No obstante, un 10 % de los encuestados manifiesta no entender a menudo la retroalimentación oral proporcionada porque la encuentra confusa.

Por tanto, resulta lógico que la respuesta sobre la utilidad que le asignan a la retroalimentación oral con respecto a la adquisición de

competencias y a la preparación para afrontar las tareas finales de la asignatura –ya sea en forma de exámenes finales, proyectos o encargos de traducción– sea también muy alta, tal y como se ve en el Gráfico 9.



Gráfico 9. Utilidad
Fuente. Elaboración propia

Como podemos observar, el 36 % de los estudiantes responde que la retroalimentación oral le es totalmente útil en su proceso de enseñanza-aprendizaje y le proporciona la confianza suficiente para afrontar las tareas finales de la asignatura. Algo más del 60 % de los encuestados considera que la retroalimentación oral le resulta útil, aunque con algunas objeciones, la mitad de ellos (30 %) estima que la ausencia de una calificación numérica juega en contra de la seguridad y la confianza que pretende transmitirles y la otra mitad (32 %) estima que a veces peca de superficialidad. Finalmente, un porcentaje casi ínfimo, un 2 %, piensa que no le aporta nada.

La consecuencia casi lógica de las respuestas dadas a la pregunta anterior, en la que más de un 90 % de los encuestados reconoce la utilidad de la retroalimentación oral, se traduce en el siguiente gráfico, que mide el grado de preferencia de la retroalimentación oral con respecto a la retroalimentación escrita.



Gráfico 10. Preferencias oral-escrita

Fuente. Elaboración propia

Como se puede comprobar, el 63 % de los encuestados se decanta por la retroalimentación oral. No sabríamos discernir si el hecho de que la encuesta esté diseñada para ahondar específicamente en esta modalidad de retroalimentación ha podido influir en esta respuesta. Puede que si se considerase también la retroalimentación escrita –de la que es complemento– el resultado no fuese exactamente el mismo. No obstante, este es el dato obtenido y refleja, en cualquier caso, un alto grado de satisfacción del alumnado.

El siguiente aspecto por el que nos interesamos fue por la identificación de los elementos que los estudiantes afirmaban como los de mayor aprovechamiento en la retroalimentación oral y el gráfico que figura a continuación recoge las respuestas obtenidas, en las que aparecen referencias a la evaluación por pares y a la participación del grupo clase en los procesos de retroalimentación oral.

**Gráfica 11. Elementos enriquecedores**

Fuente. Elaboración propia

Como se puede observar, un 40 % de los discentes estima que lo más enriquecedor es la retroalimentación oral que proporcionan los docentes. Esto es lógico hasta cierto punto, ya que el docente es la instancia de la que esperan recibir el refrendo a sus propuestas de traducción o, en caso de que estas no sean adecuadas, la propuesta de una alternativa, la explicación de dónde reside el error, la naturaleza del mismo o la estrategia para resolver un problema de traducción de la misma índole en ocasiones futuras. No obstante, resulta revelador que un 42 % de los encuestados responda que lo que más provechoso le resulta es el debate que se establece entre el docente y el grupo de estudiantes y las opiniones o aportaciones de unos y otros. Esto viene a apuntalar lo que señalaba Pietrzak (2014 y 2017) sobre el valor de la evaluación entre iguales como elemento motivador y potenciador del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Con respecto a las diferencias que los estudiantes observan entre la retroalimentación oral y la retroalimentación escrita, un 41 % de los encuestados considera que la escrita les resulta más clara y más orientativa a la hora de afrontar su proceso de enseñanza-aprendizaje en la medida en que las explicaciones de los docentes pueden ser más concisas e individualizadas y también porque normalmente van acompañadas de una calificación, lo cual les sirve de guía sobre su eficacia a la hora de afrontar el proceso traductor. Sin embargo, un 57 % estima que la retroalimentación oral

le resulta más clara en la medida en que el docente está delante en ese momento y puede establecer un diálogo con él para resolver cualquier duda o aspecto que no haya quedado claro. El siguiente gráfico refleja la distribución de respuestas.



Gráfico 12. Diferencias

Fuente. Elaboración propia

La última pregunta planteada a los estudiantes pretende medir el grado de utilidad que estos le otorgan a la retroalimentación oral. A tenor de los resultados que aparecen a continuación, cerca del 70 % de los respondientes le atribuyen un valor significativo en su proceso de enseñanza-aprendizaje.

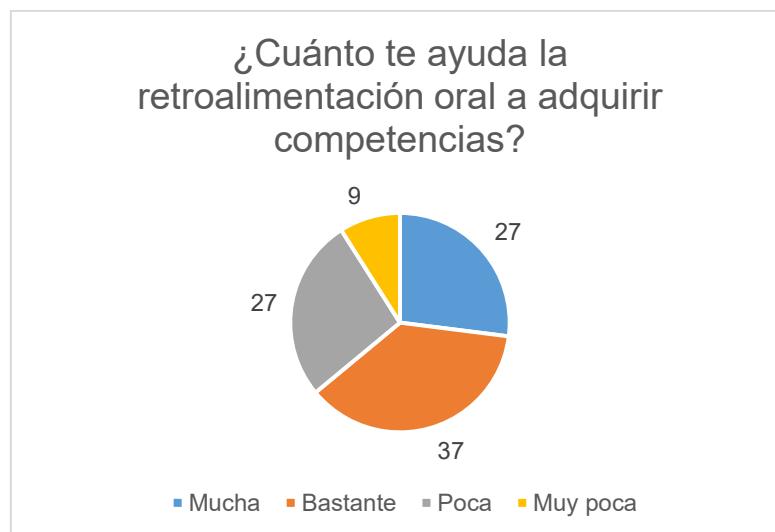


Gráfico 13. Ayuda
Fuente. Elaboración propia

Las respuestas que nos proporcionan los discentes en esta última pregunta son en cierto modo contradictorias con respecto a lo que ya habían contestado con anterioridad. Así, un 27 % declara que la utilidad de la retroalimentación oral es poca, mientras que en una pregunta anterior el porcentaje de satisfacción con respecto al progreso que obtenían con estas prácticas ascendía casi al 90 %. No obstante, se puede interpretar que en realidad esta última pregunta viene simplemente a matizar lo que ya apuntaba la mencionada anteriormente, donde se hacía referencias a los puntos débiles de la retroalimentación oral, como lo superficial y efímero de algunas valoraciones orales o el hecho de no ir acompañadas de una calificación numérica, algo a lo que los estudiantes siguen otorgando un alto valor.

Antes de finalizar el estudio, nos gustaría detenernos brevemente en algunos de los comentarios que dejaron los respondientes en la encuesta, que pueden complementar lo expresado estadísticamente en las gráficas. Como ya indicamos en el apartado referente a la metodología, la encuesta incluía una serie de preguntas abiertas que permitían a los estudiantes expresar mejor sus opiniones y sus razonamientos. Una de las cuestiones sobre las que se preguntaba eran los aspectos que más valoran en la retroalimentación oral proporcionada por los docentes y cómo estos contribuyen a su proceso de aprendizaje y de adquisición de la competencia traductora. La mayoría de los estudiantes señalan que la explicación y

argumentación sobre la naturaleza de los errores cometidos en el proceso de traducción es fundamental porque no se limita a identificar la incorrección y a proponer soluciones alternativas, sino que ahonda en la razón por la que su propuesta no era adecuada. En su opinión, esto les ayuda a reflexionar sobre cómo deben proceder a la hora de afrontar dificultades o problemas de traducción similares y qué tipo de estrategias son erróneas.

Además de la explicación de la naturaleza del error cometido, los respondientes también se refieren a las fuentes de documentación y a los recursos y estrategias que se deben utilizar como herramientas que les resultan útiles para ayudarles a recorrer el camino que va desde la identificación de la dificultad o un problema de traducción hasta una propuesta válida y fundamentada. Por supuesto, hay quienes señalan que todo les resulta útil y necesario: analizar el porqué del error de traducción, la propuesta de alternativas válidas, y el trabajo con las fuentes de documentación y las estrategias adecuadas para solventar un problema de traducción en concreto. Todo ello los lleva a encarar futuras dificultades con conocimiento de cómo contextualizar e interpretar adecuadamente la dificultad o problema y a qué recursos acudir.

Respondiente 1	La naturaleza del error y la razón por la que no es correcta la solución.
Respondiente 2	Cuando se corrige el error de alguien y se proponen alternativas, no se suelen dar argumentos que avalen estas alternativas (es «más natural», «me suena mejor», «yo pondría»). Tal vez hacer hincapié en las fuentes de documentación u otros recursos para avalarlas podría ser buena idea.
Respondiente 3	Me parece correcto intentar explicar por qué un término no funciona en un contexto y, por tanto, sería un error de traducción, pero lo más útil para mí sería proponer alternativas que sí sean correctas y las fuentes que se han utilizado para llegar a esa solución. De esta manera, para la siguiente vez en la que me encuentre ante un problema, puedo consultar el mismo recurso.
Respondiente 4	Para mí la documentación es lo más importante, por eso me gusta detenerme en ese aspecto. La mejor manera de afrontar una traducción es informarte lo mejor posible.

Respondiente 5	Las tres opciones son útiles, ya que es necesario saber la razón del error, otras traducciones correctas y dónde podríamos encontrar la solución a ese error.
-----------------------	---

Tabla 1. Respuestas sobre la retroalimentación oral del profesorado

Fuente. Elaboración propia

Otro aspecto que nos interesaba conocer especialmente era el relativo a la claridad de las explicaciones de los docentes en la retroalimentación oral, algo que se vincula con la gráfica 10. Quisimos ahondar en la cuestión dando la palabra a los estudiantes para explicar *in extenso* sus razones y sus respuestas se deduce lo siguiente:

La retroalimentación escrita puede ser en ocasiones más precisa, extensa, profunda y personalizada que la oral, aunque muchas veces se limita a señalar los errores de manera un tanto superficial y a penalizarlos. El aspecto que más se valora de esta modalidad de retroalimentación, junto con los ya mencionados, es la posibilidad de volver a ella para comprenderla con detenimiento y sin la presión del tiempo de las clases y de las otras dudas que pueden surgir al resto de los compañeros.

La retroalimentación oral presenta, a su juicio, una serie de ventajas con respecto a la escrita que se recogen en las respuestas de la Tabla 2. La principal virtud que los estudiantes identifican es la claridad y la posibilidad de mantener un diálogo con el docente en el mismo momento en que se localiza el error de traducción, lo cual hace que puedan expresar sus dudas y resolverlas de manera inmediata. Esto hace que se comprenda todo con mayor claridad y que se retenga más el aprendizaje obtenido. Además, los estudiantes identifican la retroalimentación oral en clase como una ocasión de aprender de elementos que no les habían planteado problemas a ellos, pero sí a alguno de sus compañeros, y de extender las explicaciones o debates de clase sobre los aspectos que se consideran más importantes.

Respondiente 1	Las que recibo por escrito suelen estar más desarrolladas y detalladas, lo que ayuda a entenderlo mejor.
Respondiente 2	La retroalimentación que recibo por escrito suele ser más clara porque es una corrección individual en la que se evalúa toda mi traducción en su conjunto. Sin embargo, en clase, aunque pueda compartir algunos errores que haya cometido la persona que ha realizado la traducción que utilizamos como base para corregir, puede que no todo se aplique a mi traducción. Además, de manera oral, tengo la impresión de que no siempre se les dedica el suficiente tiempo a algunos

	aspectos problemáticos de la traducción y se da una explicación escueta y rápida, ya sea por falta de tiempo material de clase o por querer resolver las dudas de todos.
Respondiente 3	Porque me queda mucho más claro y dinámico (con la retroalimentación oral). Es más fácil preguntar si es directamente en el momento. Permite explicar mucho más de lo que se puede de forma escrita.
Respondiente 4	Porque en clase no nos dan las respuestas, primero debatimos por qué lo hemos traducido así y después buscamos las respuestas correctas entre todos.
Respondiente 5	Creo que me entero más cuando me lo explican en persona y me resulta más fácil de recordar. Si es por escrito, hay veces que se me olvida verlo, o no le presto tanta atención.
Respondiente 6	La mayoría de las veces es mucho más claro que se haga oralmente, ya que a veces las correcciones escritas las solemos leer por encima. Y en la clase, cuando es algo más importante, se suele prestar atención y se quedan los datos de una forma más fácil.
Respondiente 7	Porque va acompañada de otras dudas planteadas por el resto de compañeros que quizás no me había planteado.

Tabla 2. Respuestas sobre las ventajas de la retroalimentación oral

Fuente. Elaboración propia

La última cuestión en la que solicitamos al estudiantado una descripción detallada es la relación que establecen entre lo aprendido con la retroalimentación oral y su capacidad para afrontar con seguridad y confianza los encargos o tareas finales de las asignaturas de traducción.

De las respuestas dadas se desprende que los estudiantes creen que existe un vínculo directo entre la calidad de la retroalimentación proporcionada y su nivel de desempeño en los encargos o tareas finales de traducción.

Respondiente 1	Depende mucho de cada profesor, pero cuando la retroalimentación oral es justificada y el docente se preocupa en explicar y [se preocupa] por que el alumno lo haya entendido, ayuda mucho.
-----------------------	---

Respondiente 2	Tal y como he dicho anteriormente, a veces siento que la retroalimentación oral provoca una mayor comprensión entre el docente y el alumnado.
Respondiente 3	Lo que he comentado, al crear una discusión y debatir un rato entre todos y sacar varias soluciones se te quedan más los conceptos y aprendes mejor de los errores, ya que tanto el docente como los alumnos son comprensivos con los errores.
Respondiente 4	La retroalimentación de los docentes cara a encargos y trabajos siempre suele ser buena y útil a la hora de empezar a hacerlos. Nos guían bastante bien y pienso que cuando terminemos el grado los consejos que nos dan nos van a servir mucho.
Respondiente 5	Para mí, la retroalimentación oral proporcionada por los profesores de traducción es muy útil a la hora de afrontar nuevos encargos o exámenes.
Respondiente 6	Normalmente, los encargos y los exámenes finales abarcan lo que hemos visto en clase y presentan problemas parecidos, por lo que la retroalimentación oral permite reconocer los problemas y conocer las estrategias necesarias para solucionarlos.

Tabla 3. Respuestas sobre el vínculo entre retroalimentación oral y tareas finales de las asignaturas de traducción
Fuente. Elaboración propia

A pesar de las diferencias que señalan entre los docentes y que algunos estudiantes vuelven a mencionar que la retroalimentación escrita les proporciona una mayor seguridad, por aquello de que *verba volant, scripta manent*, la mayoría de los estudiantes consideran que la retroalimentación oral los prepara para afrontar futuros encargos o tareas de traducción y obtienen de sus profesores información clara y contextualizada. Por tanto, reconocen que es una parte fundamental de la asignatura y que contribuye de manera muy notable al proceso de adquisición de la competencia traductora.

CONCLUSIONES

Tras examinar las respuestas dadas por los encuestados a todas las preguntas planteadas, el primer elemento positivo que destacaríamos por encima de los demás es que la retroalimentación oral que proporcionan los docentes no se limita a la detección y corrección de errores, sino que se adentra en el análisis del proceso que ha conducido a una solución

inapropiada y las estrategias adecuadas para hallar soluciones correctas. Es decir, parece que queda atrás la etapa en la que el único foco de interés era el error de traducción y se incorporan otros elementos para ahondar en aspectos como qué tipo de error se ha cometido, en qué momento del proceso traductor ha tenido lugar, qué importancia puede tener de cara al producto final de la traducción y a la valoración de su corrección y calidad, etc. Esta constatación viene a corroborar la idea de que la retroalimentación oral proporcionada durante las horas de clase está muy orientada al proceso de traducción y a que el estudiantado adquiera las competencias relacionadas con las diferentes etapas, las herramientas y la reflexión que acompaña a todo proceso traductor, lo cual la dota de un claro valor formativo, como ya señalaron en su momento Neunzig y Tanqueiro (2005) o Hurtado Albir (2020), entre otros.

Una segunda observación que cabe hacer a tenor de los resultados de la encuesta es que la retroalimentación oral que se proporciona durante las horas de clase a los estudiantes se puede definir como un diálogo (Washbourne, 2014) en el que participan los docentes, pero también lo hacen los estudiantes. Por lo que respecta a los docentes, estos utilizan distintos materiales de apoyo a la retroalimentación que contribuyen a veces a justificar las opciones de traducción barajadas o a ilustrar sobre fuentes y procedimientos útiles para el proceso traductor. En cuanto a los estudiantes, estos participan de manera sistemática o casi sistemática en la retroalimentación, de modo que la imagen que describen las respuestas de la encuesta es una conversación a menudo grupal en la que la referencia principal es el docente, pero en la que también los estudiantes encuentran su margen de protagonismo. Esta participación es percibida muy positivamente como elemento de aprendizaje por el resto de los compañeros.

El tercer aspecto que nos gustaría señalar es que los números reflejan que casi un 75 % de los estudiantes consideran que la retroalimentación oral en el aula de traducción les resulta útil (y clara) en el proceso de adquisición de competencias. Incluso la mitad de los encuestados considera que se le debería dedicar más tiempo a este tipo de retroalimentación durante las clases, un tiempo que suele oscilar entre el 50 y el 75 % de las horas de clase. La gran mayoría de los encuestados comprende las explicaciones de los docentes y considera que les son de mucha utilidad a la hora de encarar las tareas relacionadas con la traducción y, en general, en su proceso de adquisición de competencias.

Un cuarto aspecto que se desprende de los datos analizados es que los estudiantes identifican como una debilidad el hecho de que la retroalimentación oral sea algo efímero. No les ofrece la posibilidad de revisarla o de volver a ella, sino que se queda en el momento concreto en el

que se produce y corren el riesgo de no registrarla de manera adecuada para que les sea útil en el futuro. Este rasgo se asocia, además, a la falta de seguridad que les genera la ausencia de una calificación numérica asociada, algo propio de la retroalimentación escrita. Dicha calificación les permite estar más seguros de si su desempeño los sitúa o no en condiciones de superar la asignatura en los términos en que exige el sistema de evaluación en la universidad.

LÍNEAS DE TRABAJO FUTURAS

Tras todo lo expuesto, parece claro que es necesario conocer más a fondo cómo se desarrolla la retroalimentación oral en las aulas de traducción, ya que se trata de un elemento que ocupa buena parte del tiempo de la docencia y al que los estudiantes atribuyen un alto valor formativo, junto con las correcciones escritas que reciben del profesorado.

Para ahondar en el conocimiento que tenemos sobre la cuestión, hay algunos aspectos concretos en los que se puede centrar la investigación, ya que las respuestas dadas por los respondientes apuntan a determinados focos. El primero de ellos es las diferencias y las semejanzas que observan entre docentes. Solo un 19 % de los respondientes afirma que la mayoría de los docentes hacen algo parecido cuando están corrigiendo traducciones dentro del aula; por tanto, el 81 % de los estudiantes considera que los docentes difieren más o menos en cuanto a cómo abordan la retroalimentación oral. Encontramos afirmaciones como «hay profesorado que sí que lo hace muy bien y otro que no tanto», «depende mucho del docente que tengamos lo útil que sean las explicaciones» o «el profesorado influye mucho en esto».

Convendría, pues, conocer más a fondo cuáles son las prácticas habituales, en qué puntos solemos coincidir (foco de atención, tiempo dedicado, materiales de apoyo, etc.) y en qué cuestiones diferimos.

En relación con el párrafo anterior, otro elemento muy interesante podría ser conocer si, más allá de la idiosincrasia de cada docente, las diferencias que los estudiantes constatan están relacionadas, por ejemplo, con el momento de la adquisición de la competencia traductora (asignaturas de iniciación a la traducción o asignaturas de traducción especializada). Normalmente, las asignaturas de iniciación o introducción se sitúan en los primeros años de formación, mientras que las segundas se cursan en un momento posterior de los grados y se generalizan en los dos últimos años. Convendría, por tanto, conocer más a fondo si la retroalimentación es la misma o si difiere en función de alguna variable, que puede ser la etapa formativa en la que se encuentra el alumno o también la especialidad de la que se trate, ya que cada ámbito puede tener unas necesidades específicas

que tengan su reflejo en cómo se abordan todos los aspectos de la asignatura (secuenciación de contenidos, evaluación y retroalimentación en todos los formatos).

REFERENCIAS

- Abrecht, R. (1991). *L'évaluation formative*. De Boeck
- Barceló Martínez, T. y Delgado Pugés, I. (14-15 de abril de 2023). La pregunta como método de retroalimentación en la evaluación de la traducción jurídica (francés-español) [Comunicación oral]. 1er Congreso Internacional sobre Retroalimentación Correctiva Escrita en L1 y L2 (WCF23), Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya.
- Cañada Pujols, M.D. y Ándujar Moreno, G. (2021a). Modalidades de retroalimentación correctiva escrita: estudio exploratorio de prácticas docentes en el aula de traducción, *Redit*, XIV, 51-72. <https://doi.org/10.24310/REDIT.2020.v1i14.13726>
- Cañada Pujols, M.D. y Ándujar Moreno, G. (2021b). La mirada del estudiante sobre la evaluación en traducción: estudio preliminar y posibles vías de investigación. *Meta*, 66(2) 362-38. <https://doi.org/10.7202/1083184ar>
- Carles, 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>
- Derham, C., Balloo, K. y 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. y 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, Cay (1994). Systematic Feedback in Teaching Translation. En C. Dollerup y A. Lindegaard (Eds.), *Teaching Translation and Interpreting 2: Insights, Aims and Visions*. (pp. 121-132). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.5.19dol>
- García Luque, F. (7-9 de junio de 2023). El uso de los comentarios valorativos en la retroalimentación: análisis de un corpus de TAV [Comunicación oral]. XIX Congreso Internacional “Traducción, Texto e Interferencias”. Universidad de Málaga.

- Haro Soler, M. (2022). Propuesta de escala de creencias de autoeficacia del traductor. Versión en español y en inglés. *Tonos digital: revista de estudios filológicos*, 42, s/p.
- Hurtado Albir, A. (2001). Traducción y Traductología. Cátedra.
- Hurtado Albir, A. (2020). 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>
- Južnič, T. M. (2013). Assessment Feedback in Translator Training: A Dual Perspective. En N.K. Pokorn y K. Koskinen (Eds.), *New Horizons in Translation Research and Education*. (pp. 75-99). University of Eastern Finland.
- Kiraly, D. (2012). Growing a Project-Based Translation Pedagogy: A Fractal Perspective. *Meta*, 57(1), 82-95. <https://doi.org/10.7202/1012742ar>
- Kuznik, A., Hurtado Albir, A. y Espinal Berenguer, A. (2010). El uso de la encuesta de tipo social en Traductología. Características metodológicas. *MonTI*, 2, 314-344. <http://dx.doi.org/10.6035/MonTI.2010.2.14>
- Martínez Melis, N. y Hurtado Albir, A. (2001). Assessment In Translation Studies: Research Needs. *Meta*, 46(2), 272-287. <https://doi.org/10.7202/003624ar>
- Neunzig, W. y Tanqueiro, H. (2005). Teacher Feedback in Online Education for Trainee Translators. *Meta*, 50(4). <https://doi.org/10.7202/019873ar>
- Orozco Jutorán, M. (2006). La evaluación diagnóstica, formativa y sumativa en la enseñanza de traducción. En M.J. Varela Salinas (Ed.), *La evaluación en los estudios de traducción e interpretación*. (pp. 47-68). Bienza.
- Pietrzak, P. (2014). Towards Effective Feedback to Translation Students: Empowering Through Group Revision and Evaluation. *InTRALinea: Challenges in Translation Pedagogy*. <http://www.intralinea.org/archive/article/2095>
- Pietrzak, P. (2017). A methodology for formative assessment: feedback tools in the translation classroom. *Kwartalnik Neofilologiczny*. 64(1), 66-80.
- Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103. <https://doi.org/10.15366/tp2011.17.008>

Velasco Rengel, C. y Barceló Martínez, T. (Eds.) (2018). Evaluación, direccionalidad y orientación profesional en los estudios de traducción e interpretación. Eda Libros.

Wang, K. y 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>

ANEXO I: ENCUESTA

Presentación
<p>La encuesta a la que te dispones a responder forma parte de un proyecto de investigación (RETROTRAD) cuyo objetivo es estudiar y analizar en profundidad los procesos y procedimientos de retroalimentación y evaluación que llevamos a cabo los docentes de traducción. En este caso, el foco de interés es lo que sucede dentro del aula, es decir, la retroalimentación que proporciona el/la docente a sus estudiantes de forma oral durante el desarrollo de las clases de traducción. Consta de una serie de preguntas, divididas en bloques, a las que deberás responder en función de tu experiencia en las asignaturas que has cursado, tanto de traducción general como de las diferentes ramas de la traducción especializada. La encuesta es totalmente anónima y los datos que se obtengan serán convenientemente analizados para presentar los resultados de investigación en los formatos habituales (congresos y publicaciones). Muchas gracias por tu colaboración.</p>
Bloque 1. Sobre la orientación general de la retroalimentación oral en el aula
<ol style="list-style-type: none">1. En las clases de traducción (general o especializada), cuando estáis corrigiendo un ejercicio de traducción.<ol style="list-style-type: none">a) Es únicamente el/la docente quien determina cuándo se produce un error de traducción.b) Fundamentalmente, es el/la docente quien indica los errores, aunque a veces también los estudiantes intervienen espontáneamente para detectar los errores de traducción.

	c) El/la docente invita siempre a los/las estudiantes a valorar si una solución de traducción propuesta constituye un error.
2.	¿Cuál dirías que es la situación más común en el aula de traducción (general o especializada)? <ul style="list-style-type: none"> a) La retroalimentación de los/las docentes consiste únicamente en detectar los errores de traducción y proponer alternativas. b) La retroalimentación de los/las docentes se detiene, además, en otros elementos: naturaleza del error (léxica, estilística, semántica, etc.), alternativas correctas, estrategias para resolver problemas de traducción, fuentes documentales, etc.
3.	Cuando se está corrigiendo una traducción en clase, ¿con quién suelen establecer un diálogo los/las docentes? <ul style="list-style-type: none"> a) Con el/la estudiante que ha realizado la traducción. b) Con el grupo docente entero.
Bloque 2. Sobre los componentes de la retroalimentación oral en el aula de traducción	
4.	Cuando la retroalimentación incluye otros elementos además de la detección de errores, ¿en cuál soléis ahondar y deteneros más? <ul style="list-style-type: none"> a) En la explicación de la naturaleza del error y de la razón por la que no es correcta la solución propuesta. b) En la propuesta de alternativas de traducción correctas. c) En el análisis de las fuentes de documentación u otros recursos necesarios para resolver un problema de traducción.
5.	Indica cuál(es) de los elementos indicados en la pregunta anterior te resulta más útil a la hora de comprender tus propios errores o los de tus compañeros/as.
6.	Cuando analizáis en clase los errores de traducción y se proponen alternativas, ¿utiliza el/la docente recursos para ilustrar dichos errores (diccionarios, otras fuentes documentales, textos paralelos, etc.)? <ul style="list-style-type: none"> a) Sí, siempre. b) Muy a menudo. c) De vez en cuando.

<p>d) No, nunca.</p>
<p>7. ¿En el aula de traducción (general o especializada), cuando se detecta un error de traducción, los/las docentes se detienen a analizar en qué fase del proceso traductor (comprensión del TO, documentación, redacción en español, criterios estilísticos o técnicos, etc.) radica el problema?</p> <p>a) Sí, siempre. b) Muy a menudo. c) De vez en cuando. d) No, nunca o casi nunca.</p>
<p>8. ¿A qué aspectos del proceso traductor crees que los/las docentes les dedican más atención durante las clases cuando se corrige una traducción?</p> <p>a) Al análisis del texto original (fase de comprensión). b) A los problemas de redacción del texto traducido (fase de expresión). c) A las tareas asociadas a la documentación o búsqueda de recursos y estrategia/técnicas de traducción. d) A la reflexión sobre factores extratextuales (el encargo, el contexto comunicativo o el destinatario) y sobre cómo estos condicionan el proceso traductor.</p>
<p>9. En la retroalimentación oral, ¿suele el docente hacer una valoración global del ejercicio de traducción en su conjunto?</p> <p>a) Sí, siempre. b) Muy a menudo. c) De vez en cuando. d) No, nunca.</p>
<p>Bloque 3. Sobre la valoración de la retroalimentación oral por parte de los/las estudiantes</p> <p>10. ¿La retroalimentación que recibes en clase de manera oral es muy distinta de unos profesores a otros?</p> <p>a) Sí, es completamente distinta.</p>

<p>b) Suele variar.</p> <p>c) No, casi todos hacen algo similar.</p>
<p>11. ¿Qué parte del tiempo de una clase de traducción se dedica a la retroalimentación oral (correcciones orales de los profesores) para que los alumnos conozcan su evolución en la asignatura?</p> <p>a) Menos de un 25 % de las horas de clase.</p> <p>b) Entre un 25 % y un 50 % de las horas de clase.</p> <p>c) Más de la mitad de las horas de clase.</p>
<p>12. ¿Lo consideras suficiente?</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>
<p>13. Cuando un/a docente proporciona a los/las estudiantes retroalimentación oral durante las clases sobre los errores en la traducción, la naturaleza de los mismos o las estrategias adecuadas para solventar los problemas de traducción, ¿entiendes siempre sus explicaciones?</p> <p>a) Las entiendo siempre.</p> <p>b) Las suelo entender, aunque a veces hay algún aspecto que no me queda del todo claro.</p> <p>c) A menudo me resultan confusas.</p> <p>d) No las entiendo nunca.</p>
<p>14. ¿Consideras que la retroalimentación que los/las docentes de traducción proporcionan de manera oral durante las clases te resulta útil a la hora de afrontar los encargos/ejercicios/exámenes finales de traducción?</p> <p>a) Sí, siento que me ayuda a adquirir todas las competencias necesarias.</p> <p>b) Sí, aunque no tengo la convicción de haber adquirido todas las competencias si esa retroalimentación no va acompañada de una nota que la refrende.</p>

c) A veces sí, pero siento que es muy superficial y no me proporciona ninguna seguridad. d) No, no me resulta útil.
15. ¿Qué tipo de retroalimentación te resulta más clara? a) La que recibes de manera oral durante las clases. b) La que recibes por escrito en tus encargos/proyectos/tareas de traducción.
16. Explica tus razones.
17. ¿Qué elementos de la retroalimentación te ayudan más a adquirir las competencias de cara a los encargos/ejercicios/exámenes finales? a) Explicaciones del profesor. b) Debates entre el profesor y los/las estudiantes. c) Material de apoyo que se utiliza en clase (textos paralelos, fuentes de documentación y consulta, etc.)
18. ¿En qué dirías que se diferencian más la retroalimentación escrita y la retroalimentación oral? a) En la claridad de la exposición (por escrito es más claro que oral porque las explicaciones de los docentes son concisas). b) En la claridad de la exposición (oral es más claro que por escrito porque puedo preguntar y tengo al profesor delante). c) La retroalimentación escrita me resulta más orientativa de mis progresos porque va generalmente acompañada de una nota, mientras que la oral no siempre. d) No considero que haya mucha diferencia.
19. Valora de 1 a 10 la utilidad de la retroalimentación oral que proporcionan los/las docentes durante las clases de traducción que has recibido.
20. Explica brevemente tus razones.