

La expresión lingüístico-discursiva de la valoración en la retroalimentación correctiva escrita. Estudio de caso sobre prácticas de traducción*

MONTSERRAT CUNILLERA DOMÈNECH
Universitat Pompeu Fabra (España)
montserrat.cunillera@upf.edu
<https://orcid.org/0000-0002-4817-745X>

MARIA DOLORS CAÑADA PUJOLS
Universitat Pompeu Fabra (España)
mariadolors.cañada@upf.edu
<https://orcid.org/0000-0002-8204-167>

Cómo citar:

Cunillera Domènec, M. y Cañada Pujols, M. D. (2024): "La expresión lingüístico-discursiva de la valoración en la retroalimentación correctiva escrita. Estudio de caso sobre prácticas de traducción", *Pragmalingüística*, 32, 197-218. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2024.i32.07>

LA EXPRESIÓN LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DE LA VALORACIÓN EN LA RETROALIMENTACIÓN CORRECTIVA ESCRITA. ESTUDIO DE CASO SOBRE PRÁCTICAS DE TRADUCCIÓN

RESUMEN: La Teoría de la Valoración brinda herramientas conceptuales útiles para analizar el comportamiento discursivo de los docentes en su actividad de provisión de retroalimentación correctiva escrita. Aunque existen distintas modalidades, en este trabajo nos centramos en los comentarios globales, aquellos que se refieren al conjunto de la tarea evaluada. Nuestro objetivo es identificar y describir los elementos lingüístico-discursivos que los docentes utilizan cuando evalúan las prácticas de los estudiantes. El corpus está constituido por 100 traducciones evaluadas por cinco docentes de traducción de una universidad española. Los comentarios se han codificado según su función comunicativa y se han seleccionado las unidades que corresponden a la categoría "valoración". Los resultados muestran que los docentes expresan sus valoraciones mediante elementos léxico-grammaticales, recursos intensificadores y recursos de despersonalización. Además, predominan las valoraciones positivas, sobre todo directas, mientras que las valoraciones negativas se expresan, por lo general, de manera indirecta.

PALABRAS CLAVE: evaluación; valoración; retroalimentación correctiva escrita; didáctica de la traducción; imagen social.

THE LINGUISTIC-DISCURSIVE EXPRESSION OF ASSESSMENT IN WRITTEN CORRECTIVE FEEDBACK. CASE STUDY ON STUDENTS' TRANSLATIONS

ABSTRACT: Appraisal Theory provides useful conceptual tools to analyse the discursive behaviour of teachers in their activity of providing written corrective feedback. Although there are different modalities of this, in this paper we focus on global comments, those that refer to the whole of the assessed task. Our aim is to identify and describe the linguistic-discursive elements that teachers use when assessing students' texts/productions. The corpus consists of 100 translations evaluated by five translation teachers from a Spanish university. The comments have been coded according to their communicative function and the units corresponding to the category "evaluation" have been selected. The results show that the teachers express their evaluations by means of lexico-grammatical elements, intensifiers and strategies of depersonalisation. Moreover, positive appraisals predominate, especially direct ones, while negative appraisals are generally expressed indirectly.

KEYWORDS: evaluation; appraisal; written corrective feedback; didactics of translation; face.

L'EXPRESSION LINGUISTICO-DISCURSIVE DE L'ÉVALUATION DANS LA RÉTROACTION CORRECTIVE ÉCRITE. ÉTUDE DE CAS SUR DES PRATIQUES DE TRADUCTION

RÉSUMÉ: La Théorie de l'Appraisal fournit un outillage conceptuel utile pour l'analyse du comportement discursif des enseignants dans leur activité de provision de rétroaction corrective écrite. Bien qu'il en existe différentes modalités, nous aborderons ici uniquement les commentaires généraux, ceux qui font référence à l'ensemble de la tâche évaluée. Notre objectif est d'identifier et de décrire les éléments linguistiques et discursifs que les enseignants utilisent lors de l'évaluation des textes des élèves. Le corpus est composé de 100 traductions évaluées par cinq professeurs de traduction d'une université espagnole. Les commentaires ont été codés selon leur fonction communicative et les unités qui correspondent à la catégorie « évaluation » ont été sélectionnées. Les résultats montrent que les enseignants expriment leurs évaluations au moyen d'éléments lexico-grammaticaux, de stratégies d'intensification et de dépessoalisation. En outre, les évaluations positives sont majoritaires, surtout les formes directes, tandis que les évaluations négatives sont exprimées, généralement, de façon indirecte.

MOTS-CLÉS : évaluation ; système de l'appraisal ; rétroaction corrective écrite ; didactique de la traduction ; image sociale.

Fecha de recepción: 19/09/2023
Fecha de revisión: 12/12/2023
Fecha de aceptación: 10/04/2024
Fecha de publicación: 01/12/2024

* Esta publicación es resultado del proyecto de I+D+i "La retroalimentación formativa en la enseñanza-aprendizaje de la traducción" (PID2020-113236GB-I00) financiado por MICIU/AEI/10.13039/501100011033.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. La Teoría de la Valoración. 3. Retroalimentación correctiva escrita. 4. Metodología. 5. Resultados. 6. Discusión. 7. Conclusiones. 8. Referencias.

SUMMARY: 1. Introduction. 2. The Appraisal Theory. 3. Written corrective feedback. 4. Methodology. 5. Results. 6. Discussion. 7. Conclusions. 8. References.

SOMMAIRE: 1. Introduction. 2. La Théorie de l'Appraisal. 3. Rétroaction corrective écrite. 4. Méthodologie. 5. Résultats. 6. Discussion. 7. Conclusions. 8. Références.

1. Introducción

El enfoque conceptual propuesto por la denominada *Appraisal Theory* o Teoría de la Valoración (Halliday y Matthiessen, 2004; Martin y White, 2005) se ha revelado pertinente para la identificación y descripción cualitativa de los elementos lingüísticos que transmiten la valoración del locutor en cualquier tipo de texto. Estudios recientes han puesto de manifiesto su aplicabilidad en corpus de comentarios escritos de docentes universitarios, por ejemplo, los trabajos de Natale (2014, 2021), que se interesan por las estrategias discursivas cuyo propósito principal es retroalimentar la escritura. Mediante el examen de la dimensión interpersonal, la autora observa de qué manera se evalúan las producciones y cuáles son los roles asignados a docentes y estudiantes en el intercambio (Natale, 2021). En estos estudios se habla de “devoluciones escritas” para designar el conjunto de comentarios elaborados por un docente, que se articulan como respuesta a un texto escrito por un estudiante y que pueden ubicarse en los márgenes del texto, al inicio, al final o en un soporte adicional. Los resultados obtenidos en los estudios mencionados ponen de manifiesto que las devoluciones pueden expresar una evaluación y/o brindar retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje o sobre la elaboración del texto y, además, cumplen con normas institucionales (Natale, 2021: 84). En el ámbito de la didáctica de la traducción, también reciben el nombre de “retroalimentación correctiva escrita” (RCE, en adelante), designación que emplearemos en el presente estudio. Aunque existen distintos tipos de RCE, en este trabajo nos centraremos solo en uno de ellos, los comentarios escritos globales.

A partir de esta doble línea de investigación en la que confluyen la lingüística sistémico-funcional y la didáctica de la traducción, nos proponemos identificar y describir los elementos lingüístico-discursivos que los docentes utilizan para evaluar las prácticas de traducción de los estudiantes. Las preguntas de investigación que orientan nuestro estudio son las siguientes:

1. ¿Cómo son las valoraciones de los docentes en los comentarios globales (positivas o negativas, directas o indirectas, etc.) y qué recursos discursivos se utilizan para expresar su orientación?

2. ¿Cuál es la imagen que proyecta el docente en sus valoraciones? En otras palabras, ¿cuáles son su actitud y su función, y cómo interacciona con su destinatario?

Con el fin de dar respuesta a estas preguntas, y basándonos en el enfoque de la Teoría de la Valoración, llevaremos a cabo un análisis discursivo de la expresión lingüística de las valoraciones del docente e intentaremos ver en qué medida permiten caracterizar la imagen del docente. Este trabajo tiene un carácter exploratorio, puesto que, como se expondrá más adelante, el corpus es reducido y se circunscribe a un contexto académico concreto.

2. La Teoría de la Valoración

La Teoría de la Valoración o *Appraisal Theory* (Martin y White, 2005) es una propuesta teórica que se interesa por la función interpersonal del lenguaje, es decir, por la manera en que se expresan las valoraciones en los textos y por las marcas lingüísticas que dejan entrever la presencia del locutor. En palabras de los autores, su interés es “the global potential of language for making evaluative meanings, e.g., for activating positive/negative viewpoints, graduating force/focus, negotiating intersubjective stance” (Martin y White, 2005: 164). Desde esta perspectiva, se considera que la valoración, entendida como la gestión de la evaluación en el discurso, se inscribe en el estrato interpersonal de la semántica discursiva y se estructura de forma modular mediante tres sistemas principales que interactúan: la actitud (*attitude*), la gradación (*graduation*) y el compromiso (*engagement*); a su vez, estos sistemas pueden dividirse en otros subsistemas.

La actitud es el sistema que permite describir las reacciones emocionales y las opiniones sobre comportamientos humanos u otras entidades; incluye los subsistemas del afecto (*affect*), el juicio (*judgement*) y la apreciación (*appreciation*). El afecto está vinculado a las reacciones emocionales; los juicios evalúan el comportamiento humano en relación con las normas sociales; y las apreciaciones evalúan productos y procesos mediante significados que expresan valores estéticos y sociales. Estos valores, a su vez, pueden ser negativos o positivos, y cada significado se sitúa en una escala de mayor o menor fuerza, interactuando con el sistema de la gradación. Este segundo sistema afecta a la intensidad de las evaluaciones y al grado con que se modulan las proposiciones por parte del locutor; se concreta en los subsistemas denominados “fuerza” y “foco”. Se habla de *fuerza* cuando se incrementa o se reduce la intensidad de la evaluación a través de la cuantificación o intensificación de cualidades, procesos o propuestas, y de *foco* cuando se precisa más o menos el contenido ideacional. Y, por último, el compromiso es el sistema que se refiere al grado de aceptación por parte del locutor de su enunciado y a la negociación con otras

voces o puntos de vista; puede dar lugar a discursos monoglósicos o heteroglósicos¹.

Los sistemas de valoración permiten identificar la posición que adopta el autor del texto respecto a su discurso y no actúan de forma aislada, sino integrada y con un propósito retórico global. El modelo otorga un papel destacado a los destinatarios de los textos y a la construcción social, más que individual, del sentido textual:

When speakers/writers announce their own attitudinal positions they not only self-expressively ‘speak their own mind’, but simultaneously invite others to endorse and to share with them the feelings, tastes or normative assessments they are announcing. Thus, declarations of attitude are dialogically directed towards aligning the addressee into a community of shared value and belief (Martin y White, 2005: 95).

En este sentido, la Teoría de la Valoración no se limita a estudiar la mera transmisión de opiniones, sino que se propone profundizar en la presencia de los locutores, en cómo estos se posicionan, al lado de los receptores o en contra suya, y en cómo los textos construyen comunidades de sentimientos y valores compartidos. La expresión de la valoración puede ser por inscripción directa (Martin y White, 2005), cuando se vehicula a través de unidades léxicas y construcciones gramaticales claramente valorativas, o bien de forma indirecta, cuando los mecanismos lingüísticos que escoge el locutor expresan valores y posicionamientos implícitos y los muestran como compartidos por la comunidad cultural a la que pertenecen. Estos recursos pueden actuar individualmente como señales del posicionamiento del autor, aunque suelen combinarse entre ellos y su combinación es la que permite interpretar la valoración del texto (Hunston y Thompson, 2000; Martin y Rose, 2007; Martin y White, 2005).

En los primeros estudios en que se aplicó la Teoría de la Valoración, los géneros textuales objeto de estudio tenían alta relevancia social y notable carga ideológica y política: libros escolares de historia en Australia, artículos de opinión en prensa escrita y discursos parlamentarios (Kaplan, 2004). Las metodologías analíticas de la Teoría de la Valoración también se han aplicado en los Estudios de Traducción. Las aportaciones de Munday (2012a y 2012b), por ejemplo, muestran la versatilidad de este enfoque en varios estudios de caso donde se analiza la traducción del discurso político y la traducción literaria.

La propuesta se ha consolidado como una valiosa herramienta teórica y analítica que ha permitido realizar investigaciones semántico-discursivas sobre la evaluación en el lenguaje desde una perspecti-

¹ Este modelo presenta similitudes con la Teoría de la Argumentación en la Lengua de Anscombe y Óucrot (1983) y con la Teoría de la Semántica de los Puntos de Vista de Racah (2005a, 2005b), pues ambas se interesan también por los conceptos de punto de vista, actitud y voz enunciativa.

va integradora de lo funcional y lo heteroglósico. El hecho de que este modelo contemple los aspectos contextuales y culturales, y de que admita la posibilidad de múltiples lecturas de los significados actitudinales, ha posibilitado su adaptación al análisis de textos producidos en diferentes lenguas y culturas. Aunque la mayoría de trabajos vinculados con el modelo de la valoración han sido publicados en inglés y versan sobre esta lengua –por ejemplo, Pascual y Unger (2010) o González Rodríguez (2011), además de los mencionados anteriormente–, se percibe una influencia creciente de esta teoría en el ámbito hispánico (por ejemplo, Achugar, 2004, 2008; Ferrari y Gallardo, 2006; Sabaj, 2007; López Ferrero, 2008; Oteiza, 2009; Serpa, 2013; Pascual, 2014; Navarro, 2014 o Cunillera Domènec, 2023, entre otros).

Los resultados de su aplicabilidad en esta amplia variedad de géneros y ámbitos permiten pensar que puede ser aplicada en todo tipo de textos, también en el discurso de RCE que producen los docentes al corregir las prácticas evaluables de los estudiantes (Natale, 2014, 2021).

3. Retroalimentación correctiva escrita

El ámbito de la didáctica de la traducción ha dejado atrás un cierto carácter prescriptivo, centrado en la evaluación certificativa de los aprendizajes, para pasar a un modelo de la evaluación eminentemente formativo (Kiraly, 2000; Kelly, 2005 o Hurtado Albir, 2019), entre otros. Esta nueva orientación tiene un marcado carácter constructivista en el que la evaluación es un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como ya señaló Lantolf (2002), no tiene sentido separar la enseñanza de la evaluación ya que ambos procesos son indisociables. Así, se considera la evaluación formativa “un acto de comunicación entre las partes implicadas con el que se busca, ante todo, mejorar el proceso de lo que está siendo objeto de evaluación y, en consecuencia, el producto resultante del mismo” (Martín *et al.*, 2008). La evaluación formativa es un instrumento de mediación que interviene directa o indirectamente en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) del aprendiz ya que proporciona información para que este pueda pasar de su desempeño actual a los objetivos de aprendizaje previstos. Por consiguiente, se puede afirmar que la evaluación formativa tiene una función comunicativa, orientadora y dialógica que, en el contexto académico, se manifiesta sobre todo mediante la retroalimentación que proporciona el profesorado. Una de las definiciones de retroalimentación que aúna más consenso entre los investigadores es la de Hattie y Timperley (2007: 81), quienes la conciben como “information provided by an agent (e.g., teacher, peer, book, parent, self, experience) regarding aspects of one’s performance or understanding”. De esta definición se desprende que la retroalimentación es una ayuda

pedagógica –un instrumento de mediación, según la teoría piagetiana– ofrecida para ayudar en la construcción de conocimiento y en la autorregulación de los aprendices (Espasa y Meneses, 2010).

El fomento de los procesos de evaluación formativa que se vive en la actualidad se alimenta de distintas investigaciones que han puesto de manifiesto su influencia positiva en los resultados de aprendizaje (Fraile *et al.*, 2013). En esta línea, la literatura señala los beneficios de la retroalimentación en el contexto de la evaluación formativa hasta el punto de que Hattie (1992: 9) considera que la retroalimentación es “the most powerful single modification that enhances achievement”.

Sin embargo, el modo de ofrecer, recibir, integrar y aplicar la retroalimentación puede diferir considerablemente de una institución educativa a otra: “feedback occurs in particular cultural, institutional, and interpersonal contexts, between people enacting and negotiating particular social identities and relationships, and is mediated by various types of delivery” (Hyland y Hyland, 2006: 11). Por lo tanto, nuestros resultados no pretenden ser generalizables y nos limitaremos a un estudio de caso de una Facultad en particular, con un número de muestras limitado.

Uno de los pioneros en el estudio de la retroalimentación en el aula de traducción es Dollerup (1994). El autor describe los tres componentes que, a su juicio, debe presentar una retroalimentación formativa y específica: correcciones escritas de las traducciones de los estudiantes, comentarios orales sobre las soluciones escogidas en ellas y un formulario personalizado de fortalezas y debilidades. Por otro lado, diversos trabajos en el ámbito de la didáctica de la traducción se han ocupado de la percepción de docentes y estudiantes sobre la retroalimentación que reciben. Južnič (2013) constató discrepancias entre las percepciones de ambos colectivos en torno al foco y a la orientación. Mientras que los docentes aseguraban ofrecer comentarios positivos frecuentes, los estudiantes creían que estos se centraban exclusivamente en los aspectos negativos. En la misma línea, Cañada Pujols y Andújar Moreno (2021) concluyeron, a partir de entrevistas a estudiantes, que el error es central en la evaluación, corrección y calificación de las traducciones y que se percibe negativamente esa actitud “punitiva”: “los estudiantes (...) reclaman que no sólo se les marquen los errores, sino que también se justifiquen y se propongan orientaciones para mejorar su competencia traductora” (Cañada Pujols y Andújar Moreno, 2021: 363).

Es sabido que la retroalimentación positiva desempeña un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y, a pesar de ello, suele pasarse por alto priorizándose la retroalimentación con orientación negativa (Conde, 2016). De hecho, entre los numerosos beneficios que comporta la retroalimentación positiva, se ha destacado que incrementa la motivación de los aprendices, ayuda a consolidar el conoci-

miento tras la resolución de un problema y, en tanto que instrumento metacognitivo, potencia la capacidad de los aprendices de explicarse informaciones a sí mismos (Hattie y Timperley, 2007; Fossati, 2008). En la misma línea, Fischback *et al.* (2010) afirman que la información sobre aciertos y errores permite a los estudiantes ajustar y dirigir sus esfuerzos a los objetivos de aprendizaje. Además, desde el punto de vista de la motivación, la retroalimentación positiva es más efectiva que la retroalimentación negativa porque aumenta las expectativas de alcanzar los objetivos. Por último, según Hattie y Timperley (2007), para que la retroalimentación positiva tenga incidencia en el proceso de aprendizaje y mejore la autoconfianza del estudiante, debe ser concreta y referirse al esfuerzo o al compromiso del estudiante o a la autorregulación del aprendizaje. Así, un comentario positivo en forma de elogio impreciso como, por ejemplo, “Excelente traducción” sería menos efectivo que uno con un mayor grado de concreción como, por ejemplo, “Buen trabajo, el texto es fluido y no hay errores de sentido”.

4. Metodología

El corpus comprende una muestra de traducciones de estudiantes facilitadas por cinco docentes que imparten asignaturas de traducción general en una universidad española. Los docentes firmaron previamente un consentimiento informado. Del total de muestras proporcionadas, se seleccionaron aleatoriamente 20 de cada docente, por lo que el corpus está formado por 100 actividades de traducción evaluadas. En las asignaturas en las que se originaron las muestras, se trabajan distintas combinatorias lingüísticas: inglés-español, francés-español, inglés-español/catalán y catalán-español. Las traducciones se realizaron fuera del aula, de forma individual y fueron calificadas como parte de la evaluación sumativa de las asignaturas. En ningún caso se pidió a los estudiantes que revisaran o rehicieran sus traducciones una vez calificadas, por lo que la retroalimentación que analizamos tiene lugar sobre un producto textual finalizado.

Para el análisis, se ha utilizado el programa Atlas.ti versión 23. En primer lugar, se han subido las 100 muestras y clasificado según el docente². En segundo lugar, se han codificado los comentarios globales en el caso de que los textos los incluyeran. Por comentarios globales entendemos las anotaciones que el docente introduce en la práctica del estudiante, de longitud variable, manuscritas o insertadas en un archivo mediante el procesador de textos, referidas no a un aspecto concreto de la traducción sino al conjunto de la tarea. Suelen situarse al inicio o al final del documento, y tener una extensión variable en función de los contenidos abordados. Con este tipo de comentarios, el

² Utilizamos el masculino genérico, independientemente de la identidad de los participantes.

docente establece una comunicación unidireccional con el estudiante indicándole que se trata de la síntesis de su evaluación. En tercer lugar, se han codificado dichos comentarios globales según su función comunicativa y se han seleccionado para este estudio únicamente las 88 unidades de análisis que corresponden a la categoría “valoración”, es decir, aquellos segmentos discursivos (palabras, sintagmas o frases) mediante los cuales el docente emite juicios de valor sobre la traducción del estudiante³. Para llevar a cabo el análisis de la expresión lingüística de dichas valoraciones, nos valdremos de los tres sistemas de la Teoría de la Valoración: la actitud, la gradación y el compromiso.

5. Resultados

Las 88 unidades de la categoría “valoración” que hemos identificado contienen un total de 103 ocurrencias de expresiones o formulaciones que vehiculan algún tipo de apreciación por parte del locutor. El análisis de estos recursos lingüístico-discursivos, siguiendo el modelo sistémico-funcional, permitirá caracterizar las valoraciones del docente y determinar qué información proporcionan sobre su actitud y su función como evaluador. También permitirá arrojar luz sobre las relaciones que establecen los docentes con los estudiantes al proveerles de RCE.

5.1 ELEMENTOS LÉXICO-GRAMATICALES

El análisis del corpus arroja un total de 103 elementos valorativos cuya categorización queda reflejada en la Figura 1.

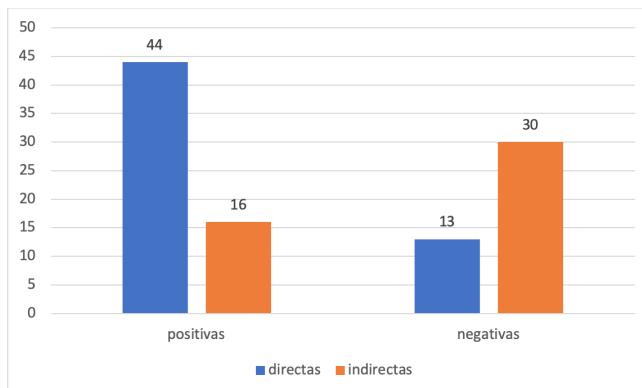


Figura 1: Valoraciones positivas y negativas, directas e indirectas.

³ Las demás categorías identificadas en el corpus (“advertencia”, “consejos”, “sugerencias” y “señalización del error”) constituyen el foco de un trabajo en curso de las autoras.

El docente expresa su valoración mediante unidades léxicas o construcciones gramaticales explicitamente valorativas (por ejemplo, los adverbios *bien*, *mal*) y mediante mecanismos lingüísticos que expresan valores y posicionamientos implícitos mostrándolos como compartidos por la comunidad cultural a la que pertenece (por ejemplo, los adjetivos *personal*, *fluido* o el nombre concreto del error). En el primer caso hablamos de valoración directa y en el segundo de valoración indirecta (Martin y White, 2005). Estas unidades y formulaciones pertenecientes al sistema de la actitud no se asocian con reacciones emocionales; es decir, no están vinculadas al subsistema del afecto, como lo serían, por ejemplo, segmentos del tipo: *me ha gustado tu trabajo*, *estoy decepcionada por tu trabajo* o *estoy orgullosa de ti* (procedentes de otro corpus de trabajo). La mayoría corresponde al subsistema de la apreciación porque evalúan un producto, el trabajo del estudiante: *[práctica] excelente*, *personal*, *[trabajo] exacto con el sentido*, *fluido*, *no hay errores de sentido*, *[traducción] bien trabajada*, *buenas [soluciones]*, *el sentido del texto traducido es totalmente distinto al del original*, etc. Por último, algunas expresiones forman parte del subsistema del juicio porque evalúan el comportamiento del estudiante respecto a las normas o expectativas sociales o institucionales, en este caso, respecto a las expectativas académicas: *has encontrado 2 buenas soluciones* / *has escrito muchas frases asintácticas* o *no se incorpora ningún aspecto tratado en clase*. Asimismo, estas construcciones léxico-gramaticales vehiculan un valor positivo o negativo.

En nuestro corpus, predominan las unidades positivas con un total de 60 ocurrencias, de las cuales 44 expresan una valoración positiva de manera directa y 16 de manera indirecta, como se puede observar en la Figura 1 (*supra*). Entre las primeras tenemos, por ejemplo, los adjetivos *buena*, *excelente*, el adverbio *bien*, y sustantivos que expresan elogio como *enorabuena* o *felicidades*. Las unidades o segmentos que expresan la valoración de manera indirecta y adquieren un valor positivo por el contexto son las siguientes: *[traducción] personal*, *[trabajo] exacto con el sentido*, *[trabajo] fluido*, *no hay errores de sentido* y *[traducción] trabajada*. Estas apreciaciones y juicios positivos se basan en significados relacionados con el esfuerzo del estudiante (por ejemplo, *[traducción] trabajada*) y con la calidad de la práctica evaluada (*[traducción] fluida y personal*, *exactitud en el sentido*).

Por otra parte, en 10 ocasiones los comentarios valorativos positivos van seguidos de justificaciones o explicaciones; por ejemplo: *Buen trabajo, Ángela⁴, es fluido y no hay errores de sentido*. La información que se añade (*es fluido y no hay errores de sentido*) completa la valoración positiva (*Buen trabajo*), de modo que puede ayudar al estudiante a entender el motivo del elogio. Aun así, en estas valoraciones que in-

⁴ Los nombres propios que constan en los ejemplos son pseudónimos.

corporan justificaciones, no se pide al estudiante que emprenda una acción determinada para consolidar o mejorar su aprendizaje; como mucho se añade algún enunciado del tipo *¡Sigue así!*

Las unidades negativas ascienden a un total de 43 ocurrencias, de las cuales 13 expresan una valoración negativa de manera directa y 30 de manera indirecta (véase Figura 1 *supra*). Las primeras se limitan a los sustantivos *error* y *falta* (11 y 2 ocurrencias respectivamente); no se utilizan otras unidades con un valor negativo intrínseco⁵ y explícito. Para expresar negatividad de manera indirecta se recurre a unidades y formulaciones como, por ejemplo, *aspectos mejorables / muy justo* o la designación concreta del tipo de error (*calco / contrasentido / construcción rara / frases asintácticas, otras sin nexo ninguno*)⁶. También se opta por enunciados de carácter explicativo que indican carencias o incorrecciones observadas en la traducción del estudiante (*el sentido del texto traducido es totalmente distinto al del original*) o en su comportamiento (*no se incorpora ningún aspecto tratado en clase*). Tanto la denominación concreta del error como la indicación de ciertas omisiones o incorrecciones se interpretan como negativas por el contexto y este valor negativo se presenta como compartido por la comunidad a la que pertenecen el locutor y el destinatario. Las apreciaciones y juicios negativos se basan en significados relacionados con el seguimiento de la asignatura (*no se ha incorporado ninguno de los aspectos traductológicos trabajados en la asignatura*), o bien, con la calidad de la práctica evaluada, es decir, con sus características formales (numeración de páginas, corrección gramatical y sintáctica, ortografía), estilísticas (estilo forzado, poco genuino, repeticiones innecesarias, registro inapropiado) o de contenido (exactitud del sentido). Las valoraciones negativas suelen describir los principales errores del trabajo con un mayor o menor grado de detalle, pero no van acompañadas de justificaciones ni tampoco proporcionan instrucciones concretas sobre cómo debe actuar el estudiante para evitar los errores cometidos o mejorar su competencia traductora.

Cabe mencionar que en 18 valoraciones se combinan unidades léxicas que expresan un valor positivo con otras que expresan un valor negativo; por ejemplo: *algunos errores compensados por buenas soluciones o has encontrado 2 buenas soluciones para frases problemáticas, pero al mismo tiempo hay alguna construcción rara*. En los enunciados de este tipo, que denominaremos “mixtos”, se impone uno u otro de los valores mencionados en función del orden de los elementos

⁵ Según Raccah (2005a, 2005b), las unidades léxicas pueden tener un valor positivo o negativo “intrínseco” si lo expresan por ellas mismas (por ejemplo: *bien, mal*) o “extrínseco” cuando lo adquieren por el contexto (por ejemplo: *personal, fluido*).

⁶ En investigaciones previas de las autoras (Andújar Moreno y Cañada Pujols, 2020 y 2024) se ha observado que este tipo de intervenciones del docente no suelen aparecer en los comentarios globales, sino en los comentarios focalizados.

y los conectores utilizados (*pero*) u otras unidades que los acompañan (*lástima*). Así, cuando se recurre al conector antiorientado *pero*, sabemos que el enunciado que introduce es el que adquiere mayor fuerza argumentativa, es decir, el que el locutor asume como propio y definitivo. En estas combinaciones discursivas mixtas predominan las que conducen a una conclusión positiva, puesto que suman un total de 15 frente a 3 en las que prevalece una valoración negativa. Este resultado está en consonancia con el predominio de unidades o formulaciones léxicas positivas que hemos comentado previamente.

Además del léxico, el docente se vale de otros recursos lingüístico-discursivos que también proporcionan información sobre su actitud y punto de vista respecto al trabajo evaluado como veremos en los apartados siguientes.

5.2 RECURSOS DE GRADACIÓN: INTENSIFICACIÓN Y ATENUACIÓN

En algunos casos, las valoraciones, tanto positivas como negativas, van acompañadas de recursos de gradación, que operan intrínsecamente con los valores de actitud ya que modalizan los juicios y apreciaciones del locutor. Con estos elementos, los locutores aumentan o disminuyen la intensidad de sus enunciados y gradúan el foco de sus categorizaciones semánticas. En el primer caso hablamos de significados de fuerza, que se expresan mediante adverbios de intensidad (*ligeramente, muy*) y de cantidad (*pocos, muchos*). Y en el segundo caso, de significados de foco, cuando se agudiza o atenua el contenido ideacional mediante la categoría semántica. Un ejemplo de foco agudizado sería: *Hi ha errors bàsics d'ortografia* [Hay errores básicos de ortografía] y un ejemplo de foco atenuado: parece *un texto poseditado*.

De las 60 valoraciones positivas de nuestro corpus, 27 van acompañadas de un recurso de intensificación (45%) y 6 de un elemento atenuador (10%). Predomina, pues, la intensificación, que adopta diversas formas. Por una parte, hemos identificado elementos no verbales como emojis que expresan satisfacción (😊) y, por otra, elementos verbales que refuerzan el sentido positivo del enunciado mediante significados de fuerza y foco:

1. signos de exclamación que aportan mayor expresividad: *¡Buen trabajo!*
2. léxico que expresa elogio y, por tanto, un grado elevado de intensidad, explícito e inequívoco: *enhorabuena, felicidades*.
3. construcciones sintácticas basadas en la semántica de escala, del tipo “no solo A, sino B”: *No solo es que no haya errores, es que es una buena traducción*.
4. elementos cuantificadores como los adverbios *especialmente* o *muy*: [traducción] *muy bien trabajada*.

5. combinación de semánticas opuestas: *Era un texto difícil y la traducción está muy trabajada.* En este ejemplo, el contraste entre la dificultad del texto original y el resultado obtenido por el estudiante intensifica la valoración positiva.
6. acumulación de segmentos positivos, elogios u órdenes motivadoras: *¡Es una traducción muy bien trabajada! ¡Enhorabuena! / ¡Buen trabajo!, ¡Sigue así!*

Los elementos de atenuación son menos variados ya que solo se recurre al adverbio *en general* que podría asociarse con la categoría de la fuerza; por ejemplo, *En general, buen trabajo.* Consideramos que este elemento suaviza la positividad de las unidades que acompaña porque deja implícito que puede haber aspectos mejorables y que la adhesión a una valoración favorable no es absoluta.

Respecto a las valoraciones negativas, de un total de 43 ocurrencias, 19 van acompañadas de elementos intensificadores (44,2% de los casos) y 6 de atenuadores (13,9%), casi todos vinculados a la categoría de la fuerza, excepto algún caso en que se recurre a la categoría del foco. Así, la intensificación se expresa básicamente mediante elementos cuantificadores que vehiculan una idea de cantidad elevada (*muchos, varios*) o de cantidad baja o cero (*algunos, ninguno*). Los que indican cantidad elevada acompañan a unidades directamente negativas (*varios errores de sentido / muy justo*), o a unidades que adquieren este valor por el contexto (*muchos calcos / el sentido del texto traducido es totalmente distinto al del original*), de modo que incrementan la negatividad inicial. Cuando los elementos que indican cantidad baja se refieren a un segmento positivo (por ejemplo, *aspectos trabajados*), su presencia anula la positividad de dicho segmento y conduce a una conclusión negativa (*no se ha incorporado ninguno de los aspectos trabajados*). Solo en un caso, la intensificación se produce por la agudización del foco semántico: *Hi ha errors bàsics d'ortografia.* En cuanto a la atenuación, hemos visto que adopta la forma de negación de ciertos adjetivos (*no es grave*), o bien se rebaja el foco semántico del enunciado mediante el verbo *parecer*: parece *un texto poseditado, elaborado a partir de una traducción automática*.

Tanto en las valoraciones positivas como en las negativas predominan los recursos de gradación relacionados con la categoría de la fuerza, mientras que son pocos los ejemplos que se asocian con la categoría del foco. Las formas de atenuación son poco frecuentes; en cambio, las formas de intensificación son más numerosas en ambos tipos de valoración. En consecuencia, la presencia de este tipo de recursos, así como la forma que adoptan (fuerza o foco), no parece estar relacionada con el sentido de la valoración. Solo se aprecia una diferencia en la mayor diversidad de las formas de fuerza-intensificación que acompañan a las valoraciones positivas; en las valoraciones negativas se recurre casi exclusivamente a elementos cuantificadores.

Al lado de los recursos de gradación, el docente también se vale del siguiente y último recurso discursivo.

5.3 RECURSOS DE DESPERSONALIZACIÓN

Si los recursos de personalización muestran la presencia del locutor en el texto, así como la posible referencia al destinatario, los recursos de despersonalización se definen, en cambio, por ocultar cualquier marca que delate tanto la presencia y el posicionamiento del locutor como las referencias al destinatario. Estas estrategias discursivas producen efectos de subjetividad y objetividad respectivamente, y están relacionadas con el sistema del compromiso, que se refiere al grado de aceptación por parte del locutor de su enunciado y a la posible negociación con otras voces o puntos de vista. En la construcción de su discurso y en función del compromiso que quiera adquirir, el locutor puede escoger entre una opción monoglósica o heteroglósica, según si desea ignorar o contemplar voces alternativas.

En nuestro corpus predominan los recursos de despersonalización (92%), mientras que los recursos de personalización suponen un porcentaje muy bajo (8%), tanto en las valoraciones positivas como en las negativas. El locutor prescinde de marcas lingüísticas que puedan mostrar su presencia en el discurso o presentarlo como sujeto responsable de la acción valorativa, como podrían ser los ejemplos siguientes extraídos de otro corpus de trabajo: los verbos conjugados en primera persona del singular (*lo considero poco adecuado*), los pronombres de primera persona del singular (*me parece una buena solución*) o los posesivos (*en mi opinión*), entre otros muchos, que pondrían de manifiesto un punto de vista subjetivo. Y solo alude a la presencia del destinatario en alguna ocasión. Cuando el locutor lo hace, el docente recurre a la segunda persona del singular y a los vocativos, tanto en las valoraciones positivas (*has encontrado 2 buenas soluciones para frases problemáticas / Buen trabajo, Ángela*) como en las negativas (*tienes varios errores de sentido / Anna, tienes varios errores*). Ambas formas de tratamiento permiten incorporar al destinatario en el texto concediéndole una mayor relevancia comunicativa y construyendo así una estructura aparentemente dialógica. El docente se dirige directa y exclusivamente al estudiante, personalizando su comentario correctivo y mostrando una voluntad de aproximación o, en otras palabras, recurriendo a una estrategia de cortesía positiva.

Los recursos de despersonalización pretenden plasmar un punto de vista aparentemente objetivo y distante. Se imponen tanto en las valoraciones positivas como en las negativas, por lo que su presencia no depende del sentido de la valoración. Entre los principales recursos de despersonalización destacan las nominalizaciones, las formas

desagentivadas, las construcciones en voz pasiva y las construcciones impersonales. Veamos algunos ejemplos de cada categoría:

- Nominalizaciones: *Algunos aspectos mejorables compensados por buenas soluciones / ¡Buen trabajo!*
- Estructuras desagentivadas o con sujeto inanimado: *¡Es una traducción muy bien trabajada! ¡Enhorabuena! / la lectura no es fluida, parece un texto poseditado / la traducción tiene muchos calcos / La traducción presenta muchos calcos: evitarlos era uno de los objetivos de la práctica.*
- Construcciones impersonales con el verbo “haber” en tercera persona del singular: *Hay errores de contenido / Hay dos contrasentidos.*
- Construcciones en voz pasiva (o pasiva refleja): *No se incorpora ningún aspecto trabajado en clase / No se ha aplicado ningún aspecto trabajado en la asignatura.*

Por un lado, estas construcciones discursivas ocultan la responsabilidad del locutor en la emisión de las valoraciones; así, las valoraciones del docente se presentan como aceptadas y compartidas por la comunidad a la que él y su destinatario pertenecen. Por otro lado, en su gran mayoría, no contemplan ningún proceso de interacción y muestran que no existe voluntad de negociar con otras voces. En este sentido, contribuyen a construir un estilo interpersonal monoglósico, reforzando el grado de compromiso del locutor con su enunciado. Y, por último, atenúan la responsabilidad del estudiante en la comisión de errores ya que permiten focalizar la atención en el objeto de la valoración, que suele ser la traducción del estudiante, nunca el propio estudiante (*el resto de la traducción está bien resuelto*).

La opción heteroglósica se observa en algunos enunciados valorativos, concretamente cuando el locutor recurre a la negación (*no se incorpora ningún aspecto tratado en clase*) o cuando, para expresar una valoración, se basa en un valor modal de probabilidad (*parece un texto poseditado*) o en un valor de apariencia (*se nota que la expresión está trabajada*). Tanto las negaciones como los valores de probabilidad y de apariencia, en términos de la Teoría de la Valoración, abren la posibilidad de interactuar con otras voces y permiten reconocer la voluntad del locutor de negociar con aquellos que tienen una opinión distinta o, cuanto menos, su respeto hacia perspectivas alternativas. Sin embargo, estos son casos excepcionales, predominando, como ya hemos explicado, la opción monoglósica.

6. Discusión

Los resultados obtenidos permiten responder a las preguntas formuladas al inicio del estudio.

Los principales elementos lingüístico-discursivos con que los docentes expresan sus valoraciones son de tres tipos: elementos léxico-gramaticales relacionados con la actitud, intensificadores pertenecientes al sistema de la gradación y recursos de despersonalización vinculados a la categoría del compromiso. Los elementos léxico-gramaticales están vinculados sobre todo a la “apreciación”, porque evalúan el trabajo del estudiante, y al “juicio”, cuando valoran su comportamiento respecto a las normas o expectativas sociales o académicas. En ambos casos, se basan en significados relacionados con el esfuerzo por parte del estudiante, el seguimiento de la asignatura y la calidad de la práctica evaluada. Se observa, por lo tanto, que la RCE que ofrece el profesorado cumple parcialmente con el objetivo de la tarea docente, que es emitir un juicio sobre la calidad del texto traducido y aportar información para que los estudiantes puedan mejorar su competencia traductora. Sin embargo, también aluden a aspectos marginales respecto de la traducción elaborada, como el esfuerzo realizado o la asistencia a clase, que son frecuentemente considerados a la hora de evaluar y calificar a los alumnos.

Hemos observado que en la RCE de los comentarios globales predominan las valoraciones positivas, expresadas sobre todo de manera directa mientras que las valoraciones negativas se expresan casi siempre de manera indirecta. Las valoraciones de los docentes en los comentarios globales también pueden ser “mixtas” (es decir, negativas + positivas o positivas + negativas), siendo las que conducen a una conclusión positiva las más frecuentes. Estas tres orientaciones indican que el docente no adopta una actitud monolítica, como lo sería, por ejemplo, destacar solo los errores, sino que también se fija, e incluso más a menudo, en los aciertos. Estos resultados contrastan con la percepción que tienen los estudiantes de la retroalimentación que reciben en general y que consideran excesivamente focalizada en el error (Cañada Pujols y Andújar Moreno, 2021; Južnič, 2013).

Por otra parte, podemos afirmar que la sola presencia de valoraciones, ya sean positivas o negativas, contribuye a mostrar al docente como una figura discursiva que observa, detecta y juzga, función propia de una autoridad jerárquicamente superior y poseedora del conocimiento experto. Los recursos léxico-gramaticales vehiculan, directa o indirectamente, apreciaciones y juicios, no solo sobre la calidad de la traducción del estudiante, sino también, en algunos casos, sobre su comportamiento. Este último aspecto, aunque es minoritario, afecta de algún modo la esfera personal del estudiante y puede ser percibido como amenazante. El predominio de las valoraciones positivas, expresadas de manera directa y explícita, sugieren cierta benevolencia por parte del docente. En efecto, consciente del impacto negativo que sus comentarios pueden tener en el destinatario, intenta proteger su ima-

gen y la del estudiante. Con todo, son necesarios estudios focalizados en la percepción de los estudiantes para corroborar esta explicación.

Asimismo, el docente intensifica la positividad de sus valoraciones recurriendo a una mayor variedad de elementos, más expresivos, y acentúa la negatividad casi siempre mediante un mismo recurso, los cuantificadores, que no son intrínsecamente valorativos. Así pues, en el primer caso, el docente parece aprovechar los aciertos del estudiante para proyectar una imagen más cercana al destinatario, mientras que en el segundo caso destaca la cantidad de errores o su gravedad desde una perspectiva más neutra y distante. De este modo, también los recursos de gradación contribuyen a construir la identidad de un docente evaluador que, tal vez, consciente de ello, modula sus valoraciones de acuerdo con determinados criterios personales y académicos. Su actitud es, pues, esencialmente juzgadora, transmisiva y unidireccional, por lo que está más alineada con la función tradicional del docente, más conductista que constructivista.

Otro aspecto que consolida esta proyección del docente como autoridad jerárquicamente superior, poseedora del conocimiento experto y juzgadora es su preferencia por un discurso monoglosico. En efecto, el predominio de recursos de despersonalización muestra las valoraciones, ya sean positivas o negativas, como obvias, aceptadas por todos y sin posibilidad de objeciones, además de un punto de vista supuestamente objetivo. A la par, los recursos de despersonalización permiten omitir la referencia al destinatario; es decir, el docente se limita a constatar el acierto y/o el error sin atribuir directamente su responsabilidad al estudiante. Cuando el foco de atención es un error, esta forma más indirecta y aparentemente objetiva de señalarlo resulta menos agresiva para la autoestima del estudiante, por lo que de nuevo el docente parece medir sus palabras con el fin de proteger su imagen y la del estudiante.

Como sabemos, el impacto que pueden tener las valoraciones de los docentes en los estudiantes es distinto en función de su sentido, positivo o negativo, y en función del punto de vista que adoptan. Como señalan diversos autores, una retroalimentación positiva juega un papel clave en el proceso de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007) porque refuerza la autoestima del estudiante y aumenta su compromiso con la retroalimentación que recibe (Conde, 2016; Pitt y Norton, 2017), mientras que una retroalimentación negativa repercute en sentido contrario. En el primer caso se habla de función motivadora porque las valoraciones positivas estimulan al estudiante a seguir aprendiendo y mejorando. En las valoraciones negativas, en cambio, la función motivadora estaría ausente, y su predominio dejaría entrever que los profesores tienden a adoptar un papel sancionador, transmisivo y unidireccional (Conde, 2016). Autores como Nicol y Macfarlane-Dick (2006), cuando reflexionan sobre la retroalimentación más adecuada

para el aprendizaje, destacan justamente la necesidad de evitar un lenguaje negativo.

En este sentido, de acuerdo con los estudios citados, el predominio de las valoraciones positivas en nuestro corpus sugiere que el docente, aunque juzgue, puesto que la evaluación es una de las funciones que le asigna el marco institucional, pretende ejercer una función motivadora y relegar su papel sancionador a un segundo lugar. Ahora bien, conviene matizar ambas conclusiones. Por un lado, la mayoría de las valoraciones positivas son imprecisas y generales, mientras que los ejemplos de concreción mediante explicaciones o justificaciones son escasos. Si es cierto, como señalan Hattie y Timperley (2007), que, para que la retroalimentación positiva sea realmente efectiva y mejore la autoconfianza del estudiante, debe ser concreta, podría cuestionarse la eficacia motivadora de las valoraciones objeto de estudio. Por otro lado, aunque la presencia de un número inferior de elementos negativos sugiere que la actividad docente, al menos en este tipo de comentarios y en este contexto, no está tan focalizada en el error, a diferencia de lo que señalan otros trabajos sobre la evaluación de traducciones (Cañada Pujols y Andújar Moreno, 2021; Conde, 2016)⁷, ello no significa que el docente no ejerza una función sancionadora. Únicamente podemos afirmar que no es la función predominante en los comentarios globales analizados. Podría ser que la ejerciera en otro tipo de RCE, por ejemplo, en los comentarios focalizados, que aquí no hemos tratado; esta posibilidad queda apuntada en el estudio de Conde (2016) sobre un corpus de traducciones corregidas.

Por último, no podemos afirmar que, a través de las valoraciones, se perciba sistemáticamente una función orientadora. De hecho, la valoración *per se* no puede orientar en el sentido de guiar al estudiante proporcionándole información para mejorar su aprendizaje porque, si así fuera, hablariamos ya de una función comunicativa distinta. Incluso cuando las valoraciones positivas van acompañadas de breves justificaciones o explicaciones, la información adicional no es suficiente para hablar de orientación. Es cierto que concretan el acierto, lo cual puede ayudar al estudiante a entenderlo y a tenerlo en cuenta de cara a nuevas tareas de traducción, además de incidir en la función motivadora, pero no se le pide que emprenda una acción determinada. Las valoraciones negativas, propias de una función sancionadora, señalan o describen los principales errores que contiene el trabajo con un mayor o menor grado de detalle, pero tampoco proporcionan a menudo instrucciones concretas sobre cómo debe actuar el estudiante para evitar los errores cometidos o mejorar su competencia traductora.

⁷ Cañada Pujols y Andújar Moreno (2021) señalan que en la evaluación de traducciones se utilizan frecuentemente términos directamente negativos (por ejemplo, *error* y *falta*), y que ello pone de manifiesto que esta actividad docente está focalizada en el producto final y en el error.

7. Conclusiones

Los docentes de traducción que nos han facilitado las muestras analizadas recurren a menudo a la inserción de comentarios globales en los textos de los estudiantes. El objetivo principal de esta modalidad de provisión de RCE es valorar el conjunto de la traducción realizada por el estudiante y suele completarse con otras modalidades. Si la señalización de los errores es más propia de otras modalidades (códigos de colores, uso de símbolos, comentarios focalizados, etc.), los comentarios globales se caracterizan por incluir un número considerable de valoraciones, siendo las positivas directas las más numerosas. Parece, pues, que los docentes intentan equilibrar el discurso punitivo que supone la señalización sistemática de los errores con unas valoraciones globales más amables que la neutralicen. Por consiguiente, esta investigación aporta respuestas interesantes para describir el comportamiento discursivo de los docentes en este contexto, aunque debe ser completada con el análisis de las demás modalidades de retroalimentación. De igual modo, somos conscientes de que el corpus es limitado y que la descripción del discurso de cinco profesores no es suficiente para generalizar los resultados obtenidos. Los trabajos que se están llevando a cabo en el marco del proyecto en que se inscribe esta investigación permitirán completarlos.

Nuestro trabajo aporta elementos susceptibles de incidir en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la traducción, un ámbito de investigación relativamente joven. Hemos visto que los comentarios globales son siempre unidireccionales, cuando una retroalimentación que favorezca el aprendizaje debería ser dialógica (Carless, 2016). Esta unidireccionalidad significa que no se apela ni directa ni indirectamente a la acción de los estudiantes para interiorizar la retroalimentación recibida (Lyster y Ranta, 1997), con lo que se pierde la ocasión de fomentar la autonomía de los aprendices (Holec, 1991). Esta unidireccionalidad se puede relacionar fácilmente con el discurso jerárquico al que hemos aludido. En efecto, los docentes suelen mostrar su autoridad en las valoraciones que hacen, lo que les acerca más a una identidad de docente tradicional que a un mediador de aprendizaje (Menéndez Vega, 2012), que es precisamente el perfil que se promueve desde el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Con todo, cabe destacar la voluntad clara de los docentes de disminuir la distancia personal con los estudiantes mediante el uso muy frecuente de las valoraciones positivas que, aunque no incidan directamente en el aprendizaje, pueden repercutir en su motivación.

8. Referencias

- ACHUGAR, M. (2004): "The Events and Actors of 11 September 2001 As Seen from Uruguay: Analysis of Daily Newspaper Editorials", *Discourse & Society*, 15(2-3), pp. 291-320. <https://doi.org/10.1177/0957926504041021>
- ACHUGAR, M. (2008): *What we remember: the construction of memory in military discourse*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, Discourse approaches to politics, society and culture, v. 29.
- 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, pp. 50-72.
- ANDÚJAR MORENO, G. y CAÑADA PUJOLS, M. D. (2024): "Type, level and function of in-text comments in written feedback on specialised translations: an exploratory study", *The Interpreter and Translator Trainer*, 18(1), pp. 58-76. <https://doi.org/10.1080/1750399X.2023.2272465>
- ANSCOMBRE, J.-C. y DUCROT, O. (1983): *L'argumentation dans la langue*, Bruxelles: Editions Mardaga.
- 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), pp. 362-381. <https://doi.org/10.7202/1083184ar>
- CAÑADA PUJOLS, M.D. y CUNILLERA DOMÈNECH, M. (en prensa): "Retroalimentación correctiva escrita en un corpus de traducción general. Estudio de caso", *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*.
- CARLESS, D. (2016): "Diseñar el feedback para promover el diálogo", Cabrera, N. y Mayordomo, R. M. (eds.), *El feedback formativo en la Universidad: experiencias con el uso de la tecnología*, Barcelona: LMI, Colección Transmedia XXI, pp. 13-29.
- CONDE, T. (2016): "Positive Feedback in Translation Assessment", Martín de León, C. y González-Ruiz, V. (eds.), *From the Lab to the Classroom and Back Again*, UK: Peter Lang, pp. 155-180.
- CUNILLERA DOMÈNECH, M. (2023): "Léxico, valoración y traducción en las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos", *Sendebar*, 34, pp. 26-44. <https://doi.org/10.30827/sendebar.v34.27123>
- DOLLERUP, C. (1994): "Systematic feedback in teaching translation", Dollerup, C. y Lindegaard, A. (eds.), *Benjamins Translation Library*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, pp. 121-132. <https://doi.org/10.1075/btl.5.19dol>
- ESPASA, A. y MENESSES, J. (2010): "Analysing feedback processes in an online teaching and learning environment: an exploratory study", *Higher Education*, 59(3), pp. 277-292. <https://doi.org/10.1007/s10734-009-9247-4>
- FERRARI, L. y GALLARDO, S. (2006): "Estudio diacrónico de la evaluación en las introducciones de artículos científicos de medicina", *Revista Signos*, 39(61), pp. 161-180. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342006000200002>
- FOSSATI, D. (2008): "The role of positive feedback in intelligent tutoring systems", *Proceedings of the 46th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics on Human Language Technologies Student Research Workshop - HLT '08. the 46th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, Columbus, Ohio: Association for Computational Linguistics, pp. 31-36. <https://doi.org/10.3115/1564154.1564162>

- FRAILE, A. *et al.* (2013): "La evaluación formativa en docencia universitaria y el rendimiento académico del alumnado", *Aula abierta*, 41(2), pp. 23-34. <http://hdl.handle.net/11162/97223> (Fecha de consulta: 10/03/2023).
- GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, M.J. (2011): "La expresión lingüística de la actitud en el género de opinión: el modelo de la valoración", *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(1), pp. 109-141. <https://doi.org/10.4067/S0718-48832011000100006>
- HALLIDAY, M.A.K. y MATTHIESSEN, C.M.I.M. (2004): *An introduction to functional grammar*. 3. ed., London: Hodder Education.
- HATTIE, J. (1992): "Measuring the Effects of Schooling", *Australian Journal of Education*, 36(1), pp. 5-13. <https://doi.org/10.1177/000494419203600102>
- HATTIE, J. y TIMPERLEY, H. (2007): "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, 77(1), pp. 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- HOLEC, H. (1991): "Autonomie de l'apprenant: de l'enseignement à l'apprentissage", *Education permanente*, (107), pp. 1-5. Disponible en: http://epc.univ-lorraine.fr/EPCP_F/pdf/Autonomie.pdf (Fecha de consulta: 15/03/2023).
- HUNSTON, S. y THOMPSON, G. (2000): *Evaluation in text: Authorial stance and the construction of discourse*, Oxford: Oxford University Press.
- HURTADO ALBIR, A. (2019): "La investigación en didáctica de la traducción. Evolución, enfoques y perspectivas", *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), pp. 47-76. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2019.11.2>
- HYLAND, K. y HYLAND, F. (2006): "Feedback on second language students' writing", *Language Teaching*, 39(2), pp. 83-101. <https://doi.org/10.1017/S0261444806003399>
- JUŽNIĆ, T.M. (2013): "Assessment feedback in translator training: A dual perspective", Pokorn, N. y Koskinen, K. (eds.), *New Horizons in Translation Research and Education 1*, Joensuu: University of Eastern Finland, pp. 75-99.
- KAPLAN, N. (2004): "Nuevos desarrollos en el estudio de la evaluación en el lenguaje: la teoría de la valoración", *Boletín de lingüística*, 16(22), pp. 52-78. Disponible en: http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_b1/article/view/1468 (Fecha de consulta: 20/03/2023).
- KELLY, D. (2005): *A Handbook for Translator Trainers*, London, New York: Routledge.
- KIRALY, D. (2000): *A Social Constructivist Approach to Translator Education: Empowerment from Theory to Practice*, London, New York: Routledge.
- LANTOLF, J.P. (2002): "El aprendizaje de una segunda lengua como comunicación: una perspectiva sociocultural", Salaberri Ramiro, M.S. (ed.), *La lengua, vehículo cultural multidisciplinar*, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: Subdirección General de Información y Publicaciones, pp. 83-93.
- LÓPEZ FERRERO, C. (2008): "La valoración y la emoción en español en discursos especializados", Moreno Sandoval, A. (ed.) *El valor de la diversidad (meta) lingüística: Actas del VIII Congreso de Lingüística General*, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, pp. 1142-1155.
- LYSTER, R. y RANTA, L. (1997): "Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms", *Studies in Second Language Acquisition*, 19(1), pp. 37-66.
- MARTÍN, E. *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, Madrid: SGEL.

- MARTIN, J.R. y ROSE, D. (2007): "Interacting with text: The role of dialogue in learning to read and write", *Foreign Languages in China*, 4(5), pp. 66-80.
- MARTIN, J.R. y WHITE, P.R.R. (2005): *The Language of Evaluation*, London: Palgrave Macmillan UK. <https://doi.org/10.1057/9780230511910>
- MENÉNDEZ VEGA, C. (2012): "Mediadores y mediadoras del aprendizaje: competencias docentes en los entornos virtuales de aprendizaje", *Revista iberoamericana de educación*, 60; pp. 39-50. <http://hdl.handle.net/11162/181592> (Fecha de consulta: 12/02/2023).
- MUNDAY, J. (2012a): *Evaluation in translation: Critical points of translator decision-making*, London, New York: Routledge.
- MUNDAY, J. (2012b): "The Expression of Attitude in Translation", *Revista Canaria de Estudios Ingleses*, 65, pp. 101-114. Disponible en: https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10723/RCEI_65_%28%202012%29_06.pdf?sequence=1 (Fecha de consulta: 12/02/2023).
- NATALE, L. (2014): "Interrelaciones entre representaciones discursivas sobre la escritura académica y devoluciones escritas de docentes universitarios", *Onomázein*, NE1, pp. 81-98. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.6>
- NATALE, L. (2021): "Estrategias discursivas para la evaluación negativa en comentarios escritos de docentes universitarios", *Revista Signos*, 54(105), pp. 236-257. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100236>
- NAVARRO, F. (2014): "Gradación y compromiso en escritura académica estudiantil de humanidades. Análisis contrastivo desde la teoría de la valoración.", *Estudios de Lingüística Aplicada*, 32(60), pp. 9-33. Disponible en: <https://ela.enallt.unam.mx/index.php/ela/article/view/1/407> (Fecha de consulta: 21/02/2023).
- NICOL, D.J. y MACFARLANE-DICK, D. (2006): "Formative assessment and self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice", *Studies in Higher Education*, 31(2), pp. 199-218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OTEÍZA, T. (2009): "Solidaridad ideológica en el discurso de la historia: Tensión entre orientaciones monoglósicas y heteroglósicas", *Revista Signos*, 42(70), pp. 219-244. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342009000200004>
- PASCUAL, M. (2014): "La asociación de recursos de valoración: el caso de las organizaciones de derechos humanos en la prensa escrita argentina", *Onomázein Revista de lingüística filología y traducción*, NE1, pp. 99-114. <https://doi.org/10.7764/onomazein.alsfal.8>
- PASCUAL, M. y UNGER, L. (2010): "Appraisal in the research genres: An analysis of grant proposals by Argentinean researchers", *Revista Signos*, 43(73), pp. 261-280. Disponible en: <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v43n73/a04.pdf> (Fecha de consulta: 18/03/2023).
- 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), pp. 499-516. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1142500>
- RACCAH, P.-Y. (2005a): "La pista de los puntos de vista. Teoría, descripciones y pruebas en semántica", *Letras de hoy*, 40(1), pp. 23-50. Disponible en: <https://www.felsemiotica.com/descargas/Raccah-Pierre-Yves-La-pista-de-los-puntos-de-vista.-Teor%C3%ADA-descripciones-y-pruebas-en-sem%C3%A1ntica.pdf> (Fecha de consulta: 12/02/2022).
- RACCAH, P.-Y. (2005b): "Une description de l'excessivité en sémantique des points de vue", *Intensité, comparaison, degré. Travaux linguistiques du CERLICO*, 18, pp. 171-190.

- SABAJ, O. (2007): "Hacia una matriz de rasgos lingüísticos con impacto textual: Un estudio exploratorio", *Revista Signos*, 40(63), pp. 197-218. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000100010>
- SERPA, C. (2013): "Significados de Probabilidad y Fuerza en los textos legislativos: Entertain and Force meanings in legal texts", *I VARDANDE Revista Electrónica de Semiótica y Fenomenología Jurídicas*, 1(1), pp. 3-33. Disponible en: <http://textos.pucp.edu.pe/pdf/4343.pdf> (Fecha de consulta: 12/02/2022).