


¿Cómo procesan estudiantes de idiomas en línea la retroalimentación correctiva escrita? Un análisis basado en protocolos de pensamiento en voz alta

Pedro Fernández-Michels

Universitat Oberta de Catalunya, pfernandezmi@uoc.edu, 

How to cite: Pedro Fernández-Michels. 2023. Los ¿Cómo procesan estudiantes de idiomas en línea la retroalimentación correctiva escrita? Un análisis basado en protocolos de pensamiento en voz alta. En libro de actas: *IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red*. Valencia, 13 - 14 de julio de 2023. Doi: <https://doi.org/10.4995/INRED2023.2023.16682>

Resumen

Hattie & Timperley (2007) describen el “feedback” como uno de los factores más poderosos en la enseñanza y el aprendizaje (p. 81). No obstante, sus efectos positivos no están siempre garantizados. Para que la retroalimentación ayude a mejorar el desempeño, debe cubrir requisitos importantes, como un mensaje claro sobre qué es un buen desempeño, o posibilidades para el desarrollo de estrategias efectivas de autorregulación. (Nicol & McFarlane-Dick, 2006).

La masificación de las aulas y una carga de trabajo considerable a menudo conducen a proporcionar retroalimentación de carácter unidireccional sin entablar un diálogo continuo con los estudiantes. Nuestra preocupación por las posibilidades de tales prácticas de retroalimentación con respecto a su capacidad de desencadenar reflexiones profundas y la aplicación de estrategias de autorregulación nos llevó a evaluar tres modalidades de retroalimentación ampliamente utilizadas (retroalimentación indirecta, directa y oral grabada en pantalla) mediante un estudio de caso múltiple en el que 11 estudiantes de alemán como lengua extranjera grabaron su interacción con el “feedback” recibido. Un análisis temático reveló las formas en que los estudiantes procesan la información recibida. Se identificaron varios patrones que pueden contribuir a orientar a los docentes sobre las cualidades de las modalidades de retroalimentación aplicadas.

Palabras clave:

Retroalimentación correctiva escrita, aprendizaje de idiomas en línea, autorregulación, revisión del “feedback”, protocolos de pensamiento en voz alta

1. Introducción

El gran número de publicaciones sobre retroalimentación, eficacia de la retroalimentación, percepción de la retroalimentación, etc. refleja su importancia en todo tipo de entornos de enseñanza y aprendizaje, especialmente en la educación en línea, donde el “feedback” ocupa un papel eminente en la provisión de un componente de interactividad social para el aprendizaje (Croxtton , 2014; Luzón, 2014) y puede considerarse una poderosa oportunidad de interacción y comunicación sobre la eficacia y los resultados del

aprendizaje, así como sobre posibles estrategias que podrían conducir a la mejora del desempeño (Pan & Shao, 2020).

Una mayoría de estos trabajos son de carácter predominantemente cuantitativo debido a su enfoque de investigación que trata de evaluar la efectividad de (diferentes tipos) de retroalimentación en la reducción de errores en segundos borradores del mismo texto inicial o en nuevos trabajos escritos. Ejemplos de publicaciones de este tipo son Ferris & Roberts (2001), Chandler (2003), Frear & Chiu (2009) o Bitchener & Knoch (2008). Kang & Han (2015) elaboraron un meta-análisis de estudios dedicados a investigar el efecto de la retroalimentación sobre la reducción de errores.

Son menos los trabajos que investigan los posibles efectos del “feedback” desde la perspectiva del estudiante y del desarrollo de su capacidad de usar estrategias de autorregulación. Nicol & McFarlane-Dick (2006) ven en el empoderamiento del estudiante como aprendices con capacidad de autorregulación una de las funciones más importantes del “feedback” puesto que la autorregulación es una competencia fuertemente correlacionada con el éxito en el aprendizaje (Schunk & Zimmerman, 1997; Zimmerman, 2002; Sharma, Dick, Chin et al., 2007; Zimmerman & Kitsantas, 2014).

Una de las condiciones para que la retroalimentación sea efectiva, tanto para la reducción de errores como para el desarrollo de las capacidades autorreguladoras del estudiante, es que sea aceptada y percibida como algo útil. Nicole y McFarlane-Dick (2006) afirman que es necesario tener en cuenta cómo interactúa la retroalimentación con la motivación y las creencias de los estudiantes. Según los autores, muchos estudios confirman un efecto mutuo entre la motivación, las creencias y la autoestima y el “feedback” proporcionado (Dweck, 2000; Han, 2017). Las creencias específicas sobre los posibles beneficios de la retroalimentación y su eficacia para generar ideas sobre cómo usarla en actividades de aprendizaje posteriores podrían, en consecuencia, conducir a formas específicas de procesamiento y uso de la retroalimentación recibida por parte del alumno.

La retroalimentación tiene el potencial de desencadenar emociones fuertes tanto en los alumnos como en los profesores (Rupiper Taggart & Laughlin, 2014). Puede, por ejemplo, crear emociones como ansiedad, estrés, miedo, incertidumbre si se espera que los comentarios proporcionados por el profesor estén o no estén en línea con el resultado deseado. Pueden aparecer sentimientos negativos similares cuando la retroalimentación no cumple con las expectativas de los alumnos en cuanto a su utilidad (Rowe, Fitness & Wood, 2014). Estas emociones dificultan la retroalimentación-compromiso efectivo.

Teniendo en cuenta los posibles efectos positivos o negativos del “feedback” en cuanto a su aceptación y, en consecuencia, su uso adecuado y eficaz, hay que constatar que existen pocos trabajos científicos que investiguen, con un enfoque cualitativo, cómo el estudiante reacciona ante la retroalimentación recibida y cómo la procesa. Algunos de los raros ejemplos son Furnborough & Truman (2009) que analizaron las percepciones y el uso de “feedback” por 43 estudiantes de idiomas en la Open University, Han & Hyland (2019) con estudio de casos sobre las reacciones emocionales ante la retroalimentación correctiva escrita en un contexto del aprendizaje del Inglés como lengua extranjera en una universidad china, o los estudios basados en protocolos de pensamiento en voz alta presentados por Fernández-Toro & Hurd (2014), identificando factores que afectan el uso del “feedback” por el estudiante, y Fernández-Toro & Furnbrough (2014) que observa, mediante grabaciones de pantalla, cómo los estudiantes responden a la retroalimentación.

2. Objetivos

Con mi trabajo de investigación cuyos resultados preliminares presento aquí, quiero contribuir a una mejor comprensión de cómo los estudiantes de idiomas en línea interactúan con la retroalimentación correctiva escrita (WCF) durante sus tareas de revisión de diferentes modalidades de “feedback”. El análisis y la interpretación de los datos obtenidos con protocolos de pensamiento en voz alta como principal instrumento de recopilación de datos (Armengol, 2007; Güss, 2018), permitieron una descripción detallada de formas de revisión e interacción basada en la técnica del análisis temático (Braun & Clarke, 2006, 2019). Las formas en las que los estudiantes revisan el “feedback” indican a su vez si diferentes modalidades de retroalimentación generan diferentes formas de aplicación de estrategias de autorregulación o bien diferentes ideas o planes del uso de las mismas con el fin de mejorar el rendimiento en trabajos escritos posteriores.

3. Desarrollo de la investigación

El estudio se llevó a cabo en la Universitat Oberta de Catalunya que imparte sus programas de forma íntegramente en línea. La institución ofrece cursos de alemán como lengua extranjera siguiendo una metodología de enseñanza de idiomas basada en tareas en un contexto de comunicación asincrónica y en la colaboración entre estudiantes.

Los cursos de alemán cubren los niveles A1 a B2 del Marco Común Europeo para las Lenguas (MCER) con unos 250 alumnos matriculados por semestre y una proporción máxima de 50 alumnos por aula. Los alumnos tienen acceso al contenido del curso y los recursos de aprendizaje y deben realizar un total de cinco tareas complejas que se evalúan. Cada tarea consta de tareas escritas, orales e interactivas. Los alumnos son apoyados y evaluados permanentemente por su profesor en línea. Los recursos y tareas pretenden recrear situaciones comunicativas cotidianas, por lo que los trabajos escritos suelen ser cartas, correos electrónicos u otros textos comunicativos que tienen un destinatario claro y un objetivo comunicativo concreto.

Recibimos un total de once respuestas completas a nuestra convocatoria de participación en el proyecto por lo que mi estudio de caso múltiple se llevó a cabo con 11 estudiantes de alemán como lengua extranjera en los niveles A2 (N = 4) y B1 (N = 7) del MCER.

Los niveles se eligieron para garantizar que los estudiantes tuvieran el nivel necesario de habilidades lingüísticas para poder trabajar con tareas escritas más ricas en contenido que en los niveles inferiores.

Los estudiantes reciben comentarios personalizados para cada producción lingüística individual incluida en el sistema de evaluación continua. Las modalidades de retroalimentación que adopté en el presente estudio coinciden con las identificadas por Ellis (2009):

- a) Retroalimentación directa dentro del texto original proporcionando la forma correcta
- b) Retroalimentación indirecta dentro del texto original proporcionando códigos de error e información metalingüística adicional con la ayuda de la aplicación “Markin” (<http://www.cict.co.uk/markin/>)
- c) Retroalimentación oral directa o indirecta que muestra el proceso de intervención del profesor sobre el texto original mediante una grabación de pantalla (“screencast”).

Las tres modalidades indicaron la ubicación exacta del error (retroalimentación explícita; Westmacott, 2017). La retroalimentación se concentró solo en aquellos errores que no encontraban más allá del nivel de competencia de los estudiantes y relacionados con los requisitos específicos de la tarea (Ferris, 2015 en referencia a Lalande, 1982; Horbačauskienė & Kasperaviciene, 2015; McMartin-Miller, 2014).

Elegí protocolos de pensamiento en voz alta (“Think-Aloud Protocols”, TAP) como principal instrumento para la recopilación de datos. Los TAP tienen su base en el campo de la psicología y fueron inicialmente descritos y desarrollados por Ericsson & Simon (1980). Según Ericsson y Simon (1993), la técnica de pensar en voz alta puede capturar lo que se mantiene en la memoria a corto plazo mientras los participantes completan una tarea determinada y refleja lo que sucede cognitivamente durante la finalización de esta tarea. Durante los TAP, se requiere que los participantes pronuncien continuamente en voz alta sus pensamientos mientras están comprometidos con una determinada actividad, tarea o problema (Young, 2005).

Apliqué el análisis temático, un método analítico cualitativo (Braun & Clarke, 2006), para identificar, aislar e interpretar temas recurrentes en el conjunto de datos. Los protocolos transcritos se dividieron en citas simples. Las citas representan actos individuales (afirmaciones, reflexiones, expresiones de pensamientos e ideas, hipótesis, etc.), diferenciados por interrupciones en el flujo del proceso de revisión.

La codificación del material se llevó a cabo en un proceso iterativo para lograr códigos inequívocos y una clara diferenciación entre códigos y categorías de acción. El subsiguiente análisis de la muestra articulado por la formulación de categorías de acciones de revisión de datos condujo a una interpretación y descripción detallada (“thick data”) del proceso de revisión del “feedback” en la cual se puso especial énfasis en la identificación de diferencias en el proceder de los estudiantes, posiblemente provocadas por las características específicas de cada modalidad de retroalimentación.

4. Resultados

Los protocolos de pensamiento en voz alta grabados en pantalla muestran la interacción de los participantes con la retroalimentación gracias al acompañamiento verbal del proceso de revisión. Las expresiones de los estudiantes reflejan los pensamientos e ideas que desarrollan trabajando a través de la retroalimentación. También indican la comprensión e interpretación de la información de retroalimentación por parte de los estudiantes, sus planes con respecto a la tarea de revisión o con respecto al aprendizaje para tareas futuras, su juicio sobre la retroalimentación y su desempeño y, hasta cierto punto, sus sentimientos. Gracias a la grabación de la pantalla, los protocolos también brindan información sobre la navegación de los alumnos a través de los documentos de retroalimentación, la ruta, el ritmo y la velocidad del proceso de revisión que ocasionalmente puede convertirse en una rutina, y el uso de elementos específicos de los documentos de retroalimentación, como notas al pie, enlaces y tablas.

4.1. Rasgos dialógicos

La expresión oral de los pensamientos inmediatos durante la revisión del “feedback” se asemeja a una especie de diálogo en el que la retroalimentación se percibe como una proyección del docente. Durante la observación tuve la impresión de que los participantes buscaban lograr una comprensión compartida de los elementos que el profesor había destacado. Este diálogo difiere, debido a sus características específicas, del

concepto de diálogo de retroalimentación como lo discuten Nicol (2010), van der Schaarf et al. (2013) o Ajjawi y Bond (2017, 2018) donde el diálogo es una interacción continua entre alumnos y profesores o entre pares a lo largo del tiempo. El comportamiento observado se puede describir como patrones de interacción con documentos de retroalimentación que muestran rasgos de comunicación dialógica en la forma en que los participantes expresan sus pensamientos e ideas durante el proceso de revisión. Este “diálogo” está limitado en turnos y tiempo. También se desdibuja en cuanto a las partes que intervienen en la comunicación: el participante reacciona a la “voz” del docente encapsulada en la retroalimentación-información, pero dirige sus palabras hacia un receptor multifacético que en ocasiones parece ser el docente, en otros los compañeros, y también podría ser el propio participante (véase Fig. 1)

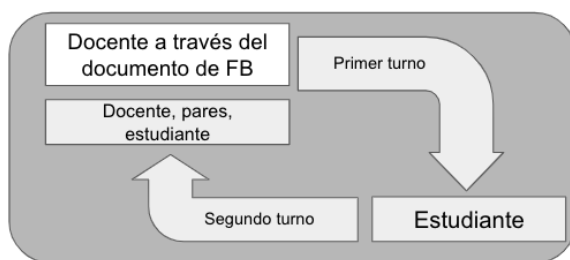


Fig. 1 Diálogo limitado durante la revisión del “feedback” (FB)

4.2. Fases del proceso de revisión

La mayoría de los participantes comienzan su interacción con la retroalimentación poniendo su actividad de revisión en contexto e identificando los principales indicadores que podrían ayudar a dar una orientación clara a su actividad. Estos indicadores se buscan en las características del documento de retroalimentación y en los datos sobre los errores. Dentro de esta fase introductoria, son muy comunes las acciones de orientación dentro del documento de retroalimentación recibido que apuntan a las características de la retroalimentación y una visión general de los errores. Los alumnos parecen tratar de llegar a una comprensión profunda de lo que tienen delante, muy probablemente para dar orden y una dirección sólida a sus actividades de revisión.

Después de esta fase de orientación, que puede interpretarse como parte de una introducción general, todos los participantes iniciaron una revisión lineal de los errores marcados, los códigos y comentarios y la información metalingüística, de arriba hacia abajo. La revisión de errores individuales puede desglosarse en general en acciones más específicas. Pude observar a los participantes buscando información sobre el error, identificando el tipo o naturaleza del error, reflexionando sobre el error de múltiples maneras, corrigiendo el error y formulando intenciones de evitar el error en futuros trabajos, o la adquisición de conocimientos suficientes para ser capaz de dominar las habilidades correspondientes. El proceso de revisión de un solo error normalmente concluye cuando se establece la comprensión o esta se considera imposible.

El tiempo necesario para llegar a una conclusión sobre la posibilidad o imposibilidad de comprender la información de retroalimentación y el error y, eventualmente, proporcionar una corrección, depende, por un lado, de la complejidad del error y, por otro lado, de la persistencia del alumno. en su intento de lograr la comprensión. La persistencia entendida como una inversión de tiempo, esfuerzo y recursos varía considerablemente entre los participantes, lo que evidentemente es especialmente notorio en los casos en

los que hay dificultades de comprensión. Algunos participantes se dan por vencidos con relativa rapidez, por ejemplo, reconociendo la necesidad de seguir estudiando o revisando un tema específico del idioma. Otros dedican tiempo a tratar de dar sentido a la información relacionada con el error, formulando hipótesis, consultando todos los elementos informativos proporcionados en el documento de retroalimentación o incluso movilizándolo fuentes externas, como diccionarios, notas o el Internet. En algunos casos, la interacción de los alumnos con la retroalimentación se limita principalmente a registrar la información dada por el docente repitiéndola sin más elaboración.

Al final del protocolo de pensamiento en voz alta, es frecuente encontrar una autoevaluación general con expresiones de auto-juicio sobre el desempeño general.

La figura 2 ofrece una imagen sintetizada del proceso de revisión observable en todos los participantes.

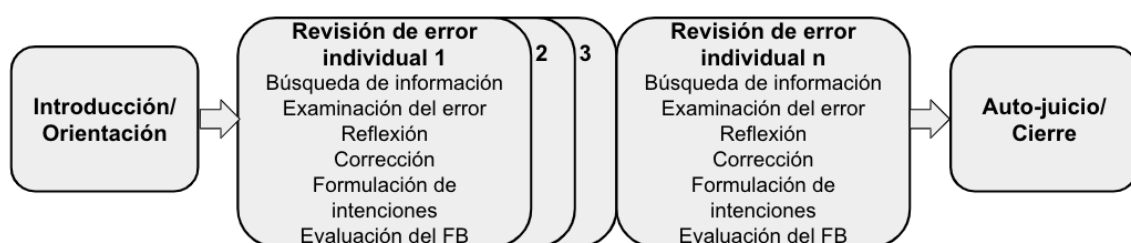


Fig. 2 Proceso de revisión

4.3. Temas

Un análisis temático más profundo parece desvelar que el comportamiento de los participantes tiene un carácter performativo en el sentido de que puede considerarse típico o representativo para la práctica de la revisión del “feedback” (uso el concepto de “práctica” basándome en la teoría de la práctica tal como se expone por ejemplo en Nicolini, 2017). Tanto el desarrollo “técnico” del proceso ilustrado en la figura 2 como la estructuración discursiva en la que este representa parecen encajar con aquello “que se espera” de un estudiante que revisa la retroalimentación recibida por su profesor/a. En este sentido se pueden identificar cinco temas principales:

4.3.1. Control

La revisión del “feedback” se caracteriza por incluir elementos destinados a garantizar el control del desarrollo de la actividad, tales como la contextualización de la tarea dentro de un marco tipológico de retroalimentación o mediante la identificación, cuantificación y clasificación previa de errores, prestándole a la tarea de revisión una dirección y un enfoque específico. Acciones de control se identifican primordialmente en la fase inicial de la revisión con lo que también reflejan el grado de concentración y de compromiso del participante con la tarea.

4.3.2. Diálogo

Los datos revelan que el proceso de revisión tiene ciertos rasgos conversacionales que no pueden ser atribuidos únicamente a la técnica del protocolo de pensamientos en voz alta. Numerosos ejemplos indican que la revisión no se desarrolla dentro de un discurso monológico con uno mismo sino que la información proporcionada con el “feedback” es tratada como una voz con o en torno a la cual la se entabla una

conversación con un remitente a veces difuso y en otras ocasiones claramente identificable como el profesor o los demás estudiantes que también figuran como potencial “audiencia”. La insistencia con la que la revisión se inicia y se cierra con palabras de saludos y de despedida y los claros ejemplos de respuesta directa y espontánea a los comentarios del profesor sobre todo en la modalidad de “feedback” oral grabado en pantalla pueden interpretarse como indicios de que la retroalimentación recibida, a pesar de su teórico carácter unidireccional, aún se perciba como inherentemente dialógica en el sentido de que la reflexión sobre la calidad de un trabajo en un contexto educativo se desarrolla típicamente en una pluralidad de voces.

4.3.3. *Defensa y atribución de causa*

Todo el proceso de revisión de errores observado tiene rasgos de defensa. El participante recibe los comentarios creados por el docente como algo que informa, pero que también requiere algún tipo de explicación, justificación o admisión, a veces seguida o combinada con una promesa de acción para mejorar.

En este contexto, la proliferación de explicaciones y reflexiones gramaticales y las numerosas atribuciones de causa en relación con los errores pueden interpretarse como prueba de control basado en un conocimiento suficiente para entender la retroalimentación y usarla con provecho.

4.3.4. *Auto-juicio responsable*

La interpretación de los datos permite afirmar que el auto-juicio negativo forma parte esencial de la práctica de revisión de la retroalimentación. Las expresiones evaluativas críticas con el propio desempeño son muy frecuentes. No hay que olvidar que la retroalimentación correctiva ya posee un carácter marcadamente negativo ya que suele enfocar aquello que no se ajusta a un uso y un control deseable del idioma. Asimismo hay que tener en cuenta que la autocrítica es, a su vez, un alineamiento con los planteamientos del profesor expresados en el “feedback” generado por él. Es por ello que el auto-juicio observado se puede calificar como responsable en el sentido de que admite y acepta el componente crítico de la retroalimentación recibida, abriendo así la posibilidad para la formulación de un compromiso de llevar a cabo acciones enfocadas a la mejora del desempeño en futuros trabajos.

4.3.5. *Compromiso*

El cuarto tema identificado en el proceso de revisión de la retroalimentación es el de la expresión de un compromiso con la mejora del desempeño. Este compromiso se expresa mediante la formulación de intenciones concretas de llevar a cabo acciones que puedan contribuir a la prevención de errores mediante la ampliación de conocimientos y competencias. Tal compromiso a menudo se escenifica mediante el uso de perífrasis modales de obligación y de necesidad (haber que / tener que + infinitivo) en futuro, por lo que también transportan la connotación de una cierta inevitabilidad.

4.4. Señales de autorregulación

Tanto el procedimiento técnico explicado en el punto 4.2. como la interpretación temática del comportamiento observado durante el proceso de revisión albergan señales de autorregulación.

En el procedimiento técnico tales ejemplos de autorregulación son parte del mismo procedimiento. Es decir que las estrategias de autorregulación observables se aplican al mismo proceso de revisión. Claros ejemplos son la búsqueda de información dentro del mismo documento de retroalimentación o en fuentes externas, o la reflexión sobre las características y las causas de los errores, su clasificación y su contextualización.

Pero algunas menciones de estrategias de autorregulación aparecen proyectadas hacia un futuro próximo. Con ellas me refiero a los ejemplos de auto-juicio que encarrilan y predefinen posibles futuras medidas para la mejora del desempeño, y a la formulación de intenciones de acciones con un claro carácter estratégico, como por ejemplo el anuncio de que se van a elaborar unos apuntes específicos sobre un tema gramatical aún no dominado o la consulta de información en fuentes externas para aumentar el nivel de comprensión y de competencias.

4.5. Diferencias entre modalidades de retroalimentación

Las diferencias en el proceso de revisión en diferentes modalidades de retroalimentación se percibe sobre todo en algunas acciones relacionadas con la reflexión sobre el error, su examinación y su corrección.

La retroalimentación directa y la retroalimentación oral grabada en pantalla han sido capaces de generar una mayor implicación cognitiva con el error reflejada en los ejemplos de reflexión y examinación. La examinación del error en el “feedback” indirecto que ya proporciona un código de error y la correspondiente información metalingüística es en muchas ocasiones una interpretación errónea de esa información.

También es llamativo que incluso en la modalidad de retroalimentación directa en la que el profesor proporciona la forma correcta, muchas revisiones ofrecen ejemplos de auto-corrección previos a la confirmación de la misma consultando la información dada en el documento de “feedback”.

Otras diferencias claras se pueden observar en el auto-juicio y en la formulación de intenciones de aplicación de estrategias para la mejora.

En cuanto al auto-juicio se puede afirmar que la retroalimentación indirecta con información metalingüística ha causado más situaciones de inseguridad en cuanto a la interpretación y la asimilación del error, una circunstancia que se refleja en el elevado nivel de auto-juicio negativo relacionado con esta modalidad.

Por el otro lado, la misma retroalimentación indirecta es claramente la más potente en cuanto a la generación de ideas para la aplicación de estrategias de autorregulación destinadas a mejorar el desempeño en el futuro.

5. Conclusiones

El estudio ha demostrado que los protocolos de pensamiento en voz alta son un método valioso para la observación del proceso de revisión de retroalimentación llevado a cabo por estudiantes de idiomas en línea. Aparte de ajustarse bien a las características de la enseñanza/aprendizaje “online”, la calidad y la densidad de los datos recopilados se pueden considerar altamente satisfactorias y útiles para un análisis profundo dentro de un contexto de investigación cualitativa.

Los resultados obtenidos permiten sacar las siguientes conclusiones principales:

- a) Algunos aspectos del procesamiento de errores varían notablemente según la modalidad de retroalimentación utilizada. Queda por investigar el valor de estos aspectos procedurales en cuanto al aprovechamiento efectivo del “feedback”. Sería, por ejemplo, interesante averiguar si la mayor incidencia de reflexión sobre el error en la retroalimentación directa y grabada respecto al “feedback” indirecto conduce a una mejor comprensión y a un mayor nivel de asimilación.

- b) El proceso de revisión de la retroalimentación parece seguir un patrón estable tanto en el aspecto procedural como en cuanto a la vertiente performativa/discursiva. Este patrón parece reflejar suposiciones sobre la naturaleza de la práctica “revisión de la retroalimentación” que no se ven sustancialmente alteradas por diferencias en las modalidades del “feedback”.
- c) La obligatoriedad de la realización de los protocolos de pensamiento en voz alta en nuestro contexto de investigación supone una alteración clara de lo que podría haber sido un tratamiento “normal” del feedback recibido por el profesor. Es muy probable que sin esta obligación no se habrían producido revisiones comparables del “feedback”. Sin embargo, los datos recopilados tienen un valor objetivo como indicaciones de qué sucede en el caso de que una profunda revisión de la retroalimentación se produce. Como tales, también implican una cierta recomendación del aprovechamiento de la técnica del pensamiento en voz alta como elemento integral de una estrategia de evaluación eficaz.

6. Referencias

- Armengol, L. (2007). Los protocolos de pensamiento en voz alta como instrumento para analizar el proceso de escritura. *Revista Española de Lingüística Aplicada*, 20(20), 27–36.
- Bitchener, J., & Knoch, U. (2008). The relative effectiveness of different types of direct written corrective feedback. *System*, 37, 322–329. <https://doi.org/10.1016/j.system.2008.12.006>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597. <https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Croxtan, R. A. (2014). The role of interactivity in student satisfaction and persistence in online learning. *Journal of Online Learning and Teaching*, 10(2), 314–325.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press. New York. <https://doi.org/10.1007/BF01544611>
- Ellis, R. (2009). A typology of written corrective feedback types. *ELT Journal*, 63(2), 97–107. <https://doi.org/10.1093/elt/ccn023>
- Ericsson, K.A. y H.A. Simon. 1980. “Verbal reports as data”. *Psychological Review* 87, 215-51.
- Ericsson, K.A. y H.A. Simon. 1993 (1984). *Protocol Analysis. Verbal Reports as Data*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Fernández-Toro, M., & Furnborough, C. (2014). Feedback on feedback: Eliciting learners’ responses to written feedback through student-generated screencasts. *Educational Media International*, 51(1), 35–48. <https://doi.org/10.1080/09523987.2014.889401>
- Fernández-Toro, M., & Hurd, S. (2014). A model of factors affecting independent learners’ engagement with feedback on language learning tasks. *Distance Education*, 35(1), 106–125. <https://doi.org/10.1080/01587919.2014.891434>

- Ferris, D., & Roberts, B. (2001). Error feedback in L2 writing classes: How explicit does it need to be? *Journal of Second Language Writing*, 10, 161–184.
- Ferris, D. (2015). Written corrective feedback in L2 writing: Connors & Lunsford (1988); Lunsford & Lunsford (2008); Lalande (1982). *Language Teaching*, 48(4), 531–544.
- Frear, D. Chiu, Y. (2009). The effect of focused and unfocused direct written corrective feedback on a new piece of writing. *Third Conference on College English*, 53, 59–71.
- Furnborough, C., & Truman, M. (2009). Adult beginner distance language learner perceptions and use of assignment feedback. *Distance Education*, 30(3), 399–418.
<https://doi.org/10.1080/01587910903236544>
- Güss, C. D. (2018). What is going through your mind? Thinking aloud as a method in cross-cultural psychology. *Frontiers in Psychology*, 9(August), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01292>
- Han, Y. (2017). Mediating and being mediated: Learner beliefs and learner engagement with written corrective feedback. *System*, 69, 133–142. <https://doi.org/10.1016/j.system.2017.07.003>
- Han, Y., & Hyland, F. (2019). Academic emotions in written corrective feedback situations. *Journal of English for Academic Purposes*, 38, 1–13. Retrieved from <http://www.dbpia.co.kr/Journal/ArticleDetail/1654019>
- Horbacauskiene, J., & Kasperaviciene, R. (2015). Learners' preferences towards corrective feedback in writing assignments in tertiary education. *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)*, 3(2), 70–83. <https://doi.org/10.1515/exell-2017-0002>
- Kang, E., & Han, Z. (2015). The efficacy of written corrective feedback in improving L2 written accuracy: A meta-analysis. *The Modern Language Journal*, 99(1), 1–18.
<https://doi.org/10.1111/modl.12189>
- Lalande, J. F. II (1982). Reducing composition errors: An experiment. *The Modern Language Journal* 66(2) 140–149.
- Luzón, M. J. (2014). Providing scaffolding and feedback in online learning environments. *Mélanges CRAPEL*, 28, 113–122.
- McMartin-Miller, C. (2014). How much feedback is enough?: Instructor practices and student attitudes toward error treatment in second language writing. *Assessing Writing*, 19, 24–35.
<https://doi.org/10.1016/j.asw.2013.11.003>
- Nicol, D., & 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), 199–218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Nicolini, D. (2017). Practice Theory as a Package of Theory, Method and Vocabulary: Affordances and Limitations. In M. Jonas, B. Littig, & A. Wroblewski (Eds.), *Methodological Reflections on Practice Oriented Theories* (pp. 19–34). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52897-7>
- Pan, X., & Shao, H. (2020). Teacher online feedback and learning motivation: Learning engagement as a mediator. *Social Behavior and Personality*, 48(6), 1–10. <https://doi.org/10.2224/sbp.9118>

- Rowe, A. D., Fitness, J., & Wood, L. N. (2014). The role and functionality of emotions in feedback at university: A qualitative study. *Australian Educational Researcher*, 41(3), 283–309. <https://doi.org/10.1007/s13384-013-0135-7>
- Rupiper Taggart, A., & Laughlin, M. (2017). Affect matters: When writing feedback leads to negative feeling. *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 11(2), 2–13. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2017.110213>
- Sharma, S., Dick, G., Chin, W., & Land, L. (2007). Self-Regulation and E-Learning (pp. 383–394).
- Schunk, D., & Zimmerman, B. J. (1997). Social origin of self-regulation competence. *Educational Psychologist*, 32(September 1997), 195–208. <https://doi.org/10.1207/s15326985sep3204>
- Westmacott, A. (2017). Direct vs. indirect written corrective feedback: Student perceptions. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 22(2), 17–32. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n01a02>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2
- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2014). Comparing students' self-discipline and self-regulation measures and their prediction of academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 145–155. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.004>