

<https://doi.org/10.34024/prometeica.2025.32.20617>

EL MOMENTO DEL CIERRE DE LA CLASE

PRÁCTICAS EVALUATIVAS Y METACOGNITIVAS EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

THE MOMENT OF CLOSING THE CLASS

Evaluative and metacognitive practices in teacher training

MOMENTO DO ENCERRAMENTO DA AULA

Práticas avaliativas e metacognitivas na formação docente

Claudine Benoit Ríos

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

e-mail do autor

Humberto Álvarez Sepúlveda

(Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile)

e-mail do autor

Recibido: 03/06/2025

Aprobado: 16/09/2025

RESUMEN

Este estudio examina el momento del cierre de la clase como una instancia clave para la consolidación de aprendizajes. En este sentido, el objetivo fue identificar las estrategias evaluativas y metacognitivas implementadas por el profesorado para evidenciar el aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente. Mediante un enfoque cualitativo de carácter descriptivo-interpretativo, se exploraron las percepciones de 20 docentes universitarios de carreras de pedagogía humanistas y científicas, pertenecientes a dos universidades chilenas. El instrumento para la recolección de información fue un cuestionario virtual con preguntas abiertas, que posibilitó indagar en las estrategias utilizadas por el profesorado para verificar el logro de aprendizajes al término de la clase. Con las respuestas, se efectuó un análisis de contenido, el que permitió identificar tres categorías principales vinculadas al valor pedagógico del cierre de clase: la producción oral como evidencia de aprendizaje, la aplicación de estrategias de evaluación formativa y la activación de procesos metacognitivos. Estas categorías se expresan a través de diversas prácticas de aula, tales como preguntas directas, resúmenes, ejercicios breves, explicaciones, parafraseo de información y reflexiones, valoradas por el profesorado por su contribución al desarrollo profesional del estudiantado. Los hallazgos evidencian que el cierre de la clase, más allá de ser un espacio de conclusión, posee un gran potencial en planificación de la docencia y constituye una oportunidad pedagógica para profundizar aprendizajes. Se concluye que este momento constituye una praxis educativa de alto valor ético y epistemológico, que requiere ser proyectado como recurso formativo clave en la formación docente.

Palabras clave: estrategias metacognitivas. evaluación formativa. formación docente. producción oral. reflexión pedagógica.

ABSTRACT

This study examines the closing of class as a key opportunity for consolidating learning. The objective was to identify the evaluative and metacognitive strategies implemented by faculty to demonstrate learning in the context of initial teacher training. Using a qualitative descriptive-interpretative approach, the perceptions of 20 university professors from humanities and sciences pedagogy programs at two Chilean universities were explored. The data collection instrument was an online questionnaire with open-ended questions, which made it possible to investigate the strategies used by faculty to verify learning achievement at the end of the class. Based on the responses, a content analysis was conducted, which allowed us to identify three main categories linked to the pedagogical value of closing class: oral production as evidence of learning, the application of formative assessment strategies, and the activation of metacognitive processes. These categories are expressed through various classroom practices, such as direct questions, summaries, brief exercises, explanations, paraphrasing of information, and reflections, which teachers value for their contribution to students' professional development. The findings show that closing the class, beyond being a time for conclusion, has great potential for teaching planning and constitutes a pedagogical opportunity to deepen learning. The conclusion is that this moment constitutes an educational praxis of high ethical and epistemological value, which must be projected as a key training resource in teacher training.

Keywords: metacognitive strategies. formative assessment. teacher education. oral production. pedagogical reflection.

RESUMO

Este estudo examina o encerramento da aula como uma oportunidade fundamental para consolidar a aprendizagem. O objetivo foi identificar as estratégias avaliativas e metacognitivas implementadas pelo corpo docente para demonstrar a aprendizagem no contexto da formação inicial de professores. Utilizando uma abordagem qualitativa descritivo-interpretativa, foram exploradas as percepções de 20 professores universitários de programas de pedagogia em ciências humanas e humanas de duas universidades chilenas. O instrumento de coleta de dados foi um questionário online com perguntas abertas, que permitiu investigar as estratégias utilizadas pelo corpo docente para verificar o desempenho da aprendizagem ao final da aula. Com base nas respostas, foi realizada uma análise de conteúdo, que nos permitiu identificar três categorias principais vinculadas ao valor pedagógico do encerramento da aula: a produção oral como evidência da aprendizagem, a aplicação de estratégias de avaliação formativa e a ativação de processos metacognitivos. Essas categorias são expressas por meio de diversas práticas de sala de aula, como perguntas diretas, resumos, exercícios breves, explicações, paráfrases de informações e reflexões, que os professores valorizam por sua contribuição para o desenvolvimento profissional dos alunos. Os resultados demonstram que o encerramento da aula, além de ser um momento de conclusão, tem grande potencial para o planejamento docente e constitui uma oportunidade pedagógica para o aprofundamento da aprendizagem. Conclui-se que esse momento constitui uma práxis educativa de alto valor ético e epistemológico, que deve ser projetada como um recurso formativo fundamental na formação de professores.

Palavras-chave: estratégias metacognitivas. avaliação formativa. formação de professores. produção oral. reflexão pedagógica.

1. Introducción

El proceso de planificación de la docencia tiene como uno de sus focos el momento de desarrollo de la clase, una instancia valorada por el profesorado, ya que en ella se ponen en práctica diversas estrategias para la consolidación de los aprendizajes. Desde una perspectiva tradicional, es esa precisamente la fase en la que se visualiza el mayor esfuerzo cognitivo y metacognitivo del estudiantado. No obstante, en el último tiempo el momento del cierre de clase ha cobrado especial relevancia como una fase clave en el ciclo didáctico pedagógico. De acuerdo con Foxworth et al. (2021), en el cierre de clase se ofrece al estudiantado la oportunidad de reflexionar sobre la lección. Para Icbay (2024), este momento destaca por la naturaleza dinámica de las interacciones en el aula. Por otro lado, autores como Aldila et al. (2023) ponen de relieve el valor pedagógico de este momento. En tal sentido, señalan que el dominio de habilidades pedagógicas desde el inicio hasta el cierre de la clase comprende la gestión del aula y la retroalimentación, factores que influyen de manera significativa en la atención, la autorregulación y el aprendizaje del estudiantado.

En este escenario, una planificación adecuada del cierre de la clase favorece tanto el logro de los objetivos de aprendizaje como la activación de procesos cognitivos y metacognitivos. Asimismo, concebirla como una práctica pedagógica intencionada serviría como una instancia evaluativa de gran valor formativo y pedagógico, al entregar insumos relevantes para la toma de decisiones en aula. La evaluación formativa ha sido reconocida como una estrategia efectiva para el monitoreo de los aprendizajes y el ajuste de las metodologías de enseñanza (García-Jiménez, 2015). Según Hernández Rivero et al. (2021), la evaluación formativa y la retroalimentación se vinculan con la mejora del aprendizaje y su autorregulación. Esta evaluación adquiere un valor estratégico en el cierre de la clase, ya que permite al estudiantado “reflexionar sobre sus avances y dificultades, autorregularse y a ser autónomo” (Cruzado Saldaña, 2022, p. 156). Por su parte, el profesorado verifica el grado de comprensión, identifica dificultades o errores y también recoge evidencia sobre el avance de sus estudiantes. Los mecanismos más empleados para la obtención de este tipo de retroalimentación son resúmenes, organizadores gráficos, mapas conceptuales, preguntas, entre otros.

La evaluación formativa como parte del cierre de clase se configura como una práctica coherente con el enfoque centrado en el aprendizaje activo, caracterizado por el dinamismo a nivel cognitivo y por las interacciones comunicativas en el estudiantado, que facilitan un aprendizaje individual y colectivo. Desde esta perspectiva, la producción oral es el mecanismo que hace posible evidenciar los saberes. Mediante la oralidad se plasman ideas y conocimientos que enriquecen la calidad del aprendizaje; en otras palabras, la retroalimentación formativa entre el cuerpo docente y estudiantil o entre estudiantes genera un impacto en los procesos formativos (Huisman et al., 2019), sobre todo, en el cierre de clases. En esta fase, la expresión oral desempeña un doble papel: por una parte, deviene una herramienta efectiva para la consolidación de aprendizajes y, por otra, se manifiesta como un modo de visibilizarlos. Con base en la oralidad, es posible la respuesta a preguntas, la explicación de ideas o conceptos y la generación de variados ejemplos, entre otras estrategias (Benoit Ríos, 2020).

Para las instituciones universitarias, se vuelve un desafío desarrollar en el estudiantado una serie de competencias y habilidades necesarias, que se deben reforzar a lo largo del itinerario formativo y posteriormente poner en práctica en el ejercicio profesional. Una prioridad en la formación inicial docente es el fortalecimiento de la producción verbal, ya que favorece la comprensión del contenido y también afianza las competencias comunicativas fundamentales para su futuro desempeño docente (Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche, 2021). Si bien el profesor universitario tiene un importante rol en la ejecución de la clase, el propiciar al estudiante oportunidades para el aprendizaje y el trabajo activo resulta esencial, pues de él dependen muchas de las decisiones metodológicas abordadas en aula. Las prácticas pedagógicas basadas en metodologías activas, de esta manera, hacen posible la autorregulación del alumnado respecto de las tareas encomendadas. Reconocida la importancia del aprendizaje en entornos colaborativos, se constata que esta estrategia permite el abordaje de diversas problemáticas y, además, posibilita que el estudiante sea agente de sus propios aprendizajes.

Como se ha referido, los cierres de clases que incorporan momentos de reflexión individual o colectiva impulsan el desarrollo de habilidades metacognitivas. Así, la acción ejercida por el estudiantado tiene un impacto tanto en su aprendizaje como en la toma de decisiones para la implementación de estrategias didácticas por parte del docente. Obviamente, si se integran estos factores y existe la motivación del cuerpo estudiantil, los objetivos de aprendizaje se van a cumplir adecuadamente. En todo este proceso es imprescindible la retroalimentación sistemática, puesto que ella contribuye a la autorregulación de los aprendizajes. Según Garello y Rinaudo (2013), “para lograr la autorregulación, el feedback deberá ejercitarse internamente, incorporando los resultados y ajustando luego el desempeño” (p. 135). Al respecto, sostienen que los estudiantes con niveles más elevados de funcionamiento autorregulado demuestran más interés en participar de instancias de retroalimentación en las que se advierten ambientes más desafiantes para el aprendizaje.

De acuerdo con el contexto presentado, el análisis del cierre de la clase como práctica pedagógica intencionada conlleva el ejercicio del rol docente desde un enfoque mediador y de liderazgo, donde la ejemplificación es fundamental. El rol del docente no puede comprenderse de forma aislada, sino en función del contexto en el que se desenvuelve. En efecto, para Rojas Tello et al. (2024) el liderazgo debe analizarse considerando las condiciones particulares del entorno en que se ejerce, lo que permite una mayor comprensión de las decisiones didácticas y de las interacciones en el aula. Desde esta perspectiva, el cierre de la clase se configura como una manifestación situada de liderazgo docente, en la que convergen factores como el tipo de actividad curricular, el nivel formativo, la cultura institucional y las características del grupo de estudiantes. Esta mirada contextualizada permite valorar las prácticas de cierre no como rutinas típicas establecidas, sino como construcciones estratégicas que responden a propósitos formativos específicos.

La consideración del cierre de la clase como un espacio didáctico intencionado tiene implicancias sustanciales para la formación inicial docente. En primera instancia, conlleva la atención a la diversidad y complejidad de los contextos educacionales. En segundo lugar, involucra la toma de decisiones sobre qué hacer en casos de finalización temprana de las tareas (Stone, 2023). En tercer lugar, demanda tener en cuenta los esfuerzos destinados por el profesorado, por ejemplo, para la revisión exhaustiva de las estrategias pedagógicas y para la promoción de acciones tendientes a favorecer la colaboración activa y la reflexión en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Ferrada y Contreras, 2021; Peralta y Guamán, 2020; Jiménez Hernández et al., 2020). La formación de futuros docentes, en consecuencia, implica ayudar a generar conciencia sobre la necesidad de observar, diagnosticar, planificar y analizar cada una de las fases del proceso formativo, en especial, aquellas concernientes a la evaluación y reflexión sistemáticas. No cabe duda de que la observación del cierre de la clase como una práctica evaluativa y metacognitiva se encuentra alineada con el propósito de contribuir al fortalecimiento de docentes críticos, capaces de tomar decisiones pedagógicas sólidas.

Tradicionalmente concebido como un acto conclusivo y técnico, el cierre de clase se reconoce hoy como un espacio cargado de potencialidades formativas, evaluativas y metacognitivas, con una significativa dimensión ética y epistemológica. Desde la filosofía de la educación, se ha subrayado que todo acto pedagógico supone una toma de postura frente al conocimiento, la autonomía y la construcción de sentido (Freire, 1970; Habermas, 2009; Dewey, 2012). En este marco, el cierre no puede reducirse a la simple verificación de contenidos, sino que se configura como un momento de reflexión y autorregulación que desafía la lógica bancaria del aprendizaje y abre la enseñanza hacia un horizonte dialógico y emancipador. La cuestión central radica en cómo transformar este espacio en un acto deliberativo y significativo, capaz de consolidar aprendizajes y al mismo tiempo propiciar el ejercicio ciudadano y la construcción intersubjetiva del conocimiento.

A pesar de que la planificación y el desarrollo de la clase han recibido una amplia atención investigativa, el cierre continúa relegado a un papel secundario. Las investigaciones disponibles son aún limitadas (Foxworth et al., 2021; Aldila et al., 2023; Icbay, 2024) y, en su mayoría, lo abordan sin explorar en profundidad sus dimensiones formativas, evaluativas y metacognitivas, particularmente en el ámbito de la formación inicial docente. Esta ausencia resulta más notoria en el contexto latinoamericano y, especialmente, en el chileno, donde los estándares actuales de la profesión docente enfatizan

competencias vinculadas a la comunicación, la autorregulación y la reflexión. En este sentido, el presente artículo se justifica en su propósito de visibilizar este momento no solo como conclusión de la enseñanza, sino también como práctica estratégica que articula evaluación formativa, reflexión crítica y metacognición, aportando evidencia empírica que nutre tanto el debate académico como la práctica docente.

El objetivo central de este estudio fue identificar y analizar las estrategias evaluativas y metacognitivas implementadas por el profesorado universitario durante el cierre de la clase, con el fin de evidenciar el aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente. Mediante un enfoque cualitativo, de corte descriptivo-interpretativo, se buscó comprender cómo estas prácticas contribuyen a la consolidación del conocimiento, a la reflexión sobre los procesos de aprendizaje y a la autorregulación del estudiantado, situando al cierre como un momento clave para el fortalecimiento de las competencias pedagógicas y comunicativas necesarias en la formación de futuros docentes.

En el contexto chileno, este propósito cobra especial relevancia a partir de la actualización de los Estándares de la Profesión Docente realizada en 2021 por el Ministerio de Educación, a través del CPEIP. Dichos estándares configuran un marco común para la formación y el ejercicio profesional, destacando la importancia de fortalecer las competencias comunicativas, las habilidades metacognitivas y la evaluación formativa como ejes centrales de la práctica pedagógica. En coherencia con estas orientaciones, el estudio ofrece evidencias sobre cómo el momento del cierre se convierte en un espacio estratégico para el desarrollo de aprendizajes auténticos en la formación del profesorado. De este modo, desde un punto de vista filosófico, reafirma la concepción de la educación como práctica ética y deliberativa, donde el diálogo y la reflexión son condiciones fundamentales para la construcción del conocimiento. En el plano epistemológico, el cierre se revela como mediación imprescindible para un aprendizaje significativo, cuestionando visiones instrumentales de la enseñanza y situando al estudiantado como sujeto activo en la producción de saberes.

2. Metodología

La investigación efectuada se enmarca en un enfoque cualitativo, con carácter descriptivo-interpretativo, puesto que el objeto de estudio (cierre de la clase) fue abordado a partir de las percepciones y las prácticas del cuerpo docente universitario. La identificación de los patrones comunes y particularidades en las formas de cierre de clases brindó una visión contextualizada y auténtica de este momento pedagógico. En este sentido, la investigación buscó identificar las estrategias evaluativas y metacognitivas implementadas por el profesorado para evidenciar el aprendizaje en el contexto de la formación inicial docente.

La muestra, de tipo intencionada, estuvo conformada por 20 docentes universitarios (12 mujeres y 8 hombres) de la Región del Biobío (Chile). A fin de contextualizar mejor las percepciones y prácticas declaradas, es importante mencionar que los participantes tienen edades comprendidas entre los 34 y los 58 años, y una experiencia profesional que oscila entre 5 y 25 años. Asimismo, el profesorado imparte actividades curriculares en cinco carreras de pedagogía de las áreas humanista y científica en dos universidades chilenas; específicamente, en: pedagogía en inglés, pedagogía en educación básica, pedagogía en educación matemática, pedagogía en biología y ciencias naturales, y pedagogía en lenguaje.

La recogida de información se realizó mediante la aplicación virtual de un cuestionario de preguntas abiertas. Los cuestionamientos estuvieron dirigidos a obtener evidencias que el profesorado universitario consideró relevantes para constatar el logro de los objetivos de aprendizaje en el momento del cierre de la clase. La aproximación cualitativa y el consiguiente acceso a las percepciones y experiencias pedagógicas permitió profundizar en torno a esta instancia formativa en la enseñanza universitaria. La investigación se desarrolló en conformidad con los principios éticos fundamentales, tales como la voluntariedad de la participación en el estudio, la confidencialidad de los datos, el consentimiento informado, la protección de la identidad y el uso responsable de la información recabada.

Para resguardar la validez de los instrumentos y del proceso analítico, se aplicó un procedimiento de juicio de expertos. Participaron tres académicos con reconocida trayectoria en lingüística, investigación cualitativa y evaluación educativa, quienes examinaron en detalle la pertinencia, coherencia y claridad de los ítems del cuestionario. Su revisión también incluyó el sistema de categorías emergentes derivadas de las respuestas, lo que permitió contrastar la adecuación entre los datos, las interpretaciones preliminares y el objetivo de investigación. A partir de sus observaciones, se efectuaron ajustes específicos en la redacción de las preguntas y en la definición de categorías, con el fin de asegurar una representación más precisa y fidedigna de las percepciones del cuerpo académico participante. Este proceso fortaleció tanto la validez de contenido como la credibilidad del análisis cualitativo realizado.

En lo relativo a la confiabilidad, se estableció un protocolo de estandarización para la codificación de los datos. Los dos investigadores responsables efectuaron la codificación de manera independiente, lo que posibilitó generar dos matrices iniciales de análisis. Posteriormente, se llevó a cabo un proceso de contraste y discusión intersubjetiva, donde se resolvieron divergencias y se consensuaron las categorías definitivas. Este procedimiento, equivalente a una triangulación de investigadores, incrementó la objetividad, la replicabilidad y la transparencia del análisis de contenido, reduciendo posibles sesgos individuales y fortaleciendo la consistencia interna de los resultados.

El análisis de los discursos del profesorado se realizó mediante un proceso de categorización inductiva, propio del análisis de contenido cualitativo. Este procedimiento implicó la identificación de unidades de significado directamente vinculadas con las prácticas evaluativas, reflexivas y metacognitivas desplegadas en el momento del cierre de la clase. El proceso de codificación se basó en los lineamientos propuestos por Vives y Hamui (2021), lo que permitió un abordaje sistemático y riguroso de la información.

El levantamiento de categorías emergentes posibilitó dar cuenta de la complejidad de las prácticas pedagógicas declaradas, así como de los propósitos formativos atribuidos a cada una de ellas. De esta manera, el análisis visibilizó tanto las estrategias más recurrentes como aquellas prácticas menos frecuentes, pero significativas, que contribuyen a comprender cómo el cierre de la clase se configura en un espacio pedagógico estratégico dentro de la formación inicial docente. Este procedimiento inductivo favoreció además la coherencia interpretativa, ya que las categorías emergieron directamente de los relatos del profesorado, lo que permitió preservar la riqueza contextual de las narrativas y mantener la fidelidad respecto de las experiencias expresadas. Con ello, se aportó una visión situada del valor pedagógico del cierre de la clase, en la que se articularon dimensiones evaluativas, comunicativas y metacognitivas que dialogan con los referentes teóricos presentados en el estudio. A continuación, se presenta una síntesis de los principales hallazgos, organizada en torno a las categorías y subcategorías identificadas, junto con la descripción expuesta a partir de los objetivos pedagógicos y las estrategias declaradas durante la implementación.

Tabla 1. Principales hallazgos

Categoría	Subcategoría	Descripción	Ejemplos de evidencias
Categoría 1: Producción oral como evidencia de los aprendizajes	1.1. Respuesta a preguntas del docente	En el cierre de la clase, el profesorado emplea preguntas directas para que el estudiantado exprese lo aprendido de manera oral y demuestre su nivel de comprensión.	<i>“Al final de cada clase les pregunto qué conceptos o ideas importantes recuerdan para verificar si captaron lo esencial”.</i> (DU_18)
	1.2. Explicación o ejemplificación del contenido	El profesorado implementa estrategias para que el estudiantado explique o ejemplifique los contenidos abordados, lo que permite demostrar la aplicabilidad de lo aprendido.	<i>“Una estrategia que uso a menudo es que los alumnos expliquen un ejemplo distinto al visto en clase. Con eso verifico si lo entendieron”.</i> (DU_02)

Categoría 2: Estrategias de evaluación formativa para el cierre de clase	2.1. Implementación de evaluaciones formativas breves	Una de las acciones del profesorado en el cierre de la clase es la aplicación de evaluaciones formativas breves para constatar el logro de los aprendizajes.	<i>“Antes de irse, invito a la clase a que desarrolle brevemente una pregunta en una hoja, comentamos en general. Y después reviso para ver quiénes lograron los objetivos”. (DU_15)</i>
	2.2. Monitoreo mediante tareas o ejercicios específicos	El momento del cierre de la clase es aprovechada por el profesorado para asignar tareas o ejercicios que hagan posible monitorear las dificultades y avances del estudiantado.	<i>“Una forma de monitorear el aprendizaje es a través de un ejercicio de aplicación al término de la clase para identificar errores comunes”. (DU_09)</i>
Categoría 3: Procesos metacognitivos y de reflexión sobre el aprendizaje	3.1. Reflexión individual o colectiva	En el cierre de la clase, el profesorado fomenta instancias para que el estudiantado pueda reflexionar sobre sus aprendizajes, tanto a nivel individual como grupal.	<i>“Algo importante es que los alumnos reflexionen. Para eso conversamos no solo en el desarrollo, sino en el cierre sobre qué aprendimos y les pido qué piensen en la utilidad para su vida o su importancia social”. (DU_12)</i>
	3.2. Parafraseo y conexión con conocimientos previos	Una de las estrategias usadas por el profesorado para la activación de los procesos metacognitivos en el estudiantado es el parafraseo de la información y su conexión con conocimientos previos.	<i>“Les pido que expliquen con sus palabras cómo se relaciona el tema con la clase pasada”. (DU_16)</i>

Fuente: elaboración propia

En el siguiente apartado, se presenta la descripción y discusión de los principales hallazgos de la investigación. Con la finalidad de ejemplificar cada una de las subcategorías, se presentan fragmentos discursivos del profesorado participante, los que se identifican con la abreviatura DU (docente universitario), seguida por un número correlativo asignado de manera aleatoria (1-20). Con base en los objetivos trazados, se ha puesto el foco en aquellas intervenciones discursivas relacionadas con las estrategias evaluativas y metacognitivas que el profesorado declara utilizar en situaciones concretas de aula.

3. Resultados y discusión

Los resultados obtenidos ponen de relieve el valor asignado por el profesorado universitario al momento del cierre de clase, debido a su importancia para la verificación de los aprendizajes (Icbay, 2024) y para la reflexión en torno al desarrollo de competencias en el estudiantado (Foxworth et al., 2021). En relación con las diversas concepciones y prácticas de los informantes, emergen tres categorías que, por una parte, vinculan el cierre de clases a un momento para la conclusión de las actividades de aula y, por otra, lo conciben como una oportunidad para la consolidación y reflexión sobre los aprendizajes adquiridos o reforzados. Estas categorías son: 1. Producción oral como evidencia de los aprendizajes. Estrategias de evaluación formativa para el cierre de clase. 3. Procesos metacognitivos y de reflexión sobre el aprendizaje. En los próximos apartados, se describen estos hallazgos en conjunto con las subcategorías y algunos ejemplos que permiten interpretar el valor didáctico del cierre de clase en la formación del profesorado.

3.1. Producción oral como evidencia de los aprendizajes

Independiente del área de desarrollo, el profesorado universitario llama la atención sobre la importancia de la oralidad para los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, declaran que los intercambios comunicativos orales desempeñan un rol central para la retroalimentación de los procesos formativos (Valdez-Esquivel y Pérez-Azahuanche, 2021). De manera más específica, sostienen que la oralidad deviene un recurso pedagógico necesario para visualizar los aprendizajes en contextos de formación académica (Moyano y Blanco, 2021). Durante el cierre de clase, el estudiantado demuestra lo aprendido mediante intervenciones orales que reflejan los distintos niveles de comprensión y el grado de apropiación de los contenidos abordados. Estos planteamientos son consistentes con Aldila et al. (2023), quienes relevan el valor pedagógico de este momento. Las subcategorías que se desprenden, tales como respuestas a preguntas del docente, explicaciones, descripciones o ejemplificaciones están orientadas no únicamente al dominio conceptual, sino también a la puesta en práctica de las habilidades comunicativas determinantes en la futura labor docente del profesorado en formación.

3.1.1. Respuesta a preguntas del docente

De acuerdo con la declaración del profesorado universitario, una de las prácticas más frecuentes en los cierres de clase es la formulación de preguntas en formato libre y dirigido al estudiantado. La respuesta a preguntas actúa como una estrategia sistematizada por los docentes, a fin de que el estudiantado demuestre, de manera verbal, lo aprendido en una clase específica. Los hallazgos, en este sentido, confirman la idea de que la pregunta, utilizada como estrategia pedagógica, permite distinguir diversos niveles de conocimiento y, simultáneamente, potenciar una o varias habilidades cognitivas y lingüísticas (Benoit Ríos, 2020). En tanto intervención planificada, se orienta a evidenciar la comprensión de contenidos, el desarrollo de habilidades y el despliegue de estrategias para la participación del estudiantado.

En correspondencia con lo expuesto, varios informantes pusieron de manifiesto que, al finalizar la sesión, utilizan como estrategia preguntas abiertas o guiadas, tales como: “¿Qué fue lo más importante que aprendió hoy?” (DU_03); “¿Cuáles fueron sus principales aprendizajes? O ¿cómo relacionas esos contenidos con la clase anterior?” (DU_8). Este tipo de preguntas motivan al estudiantado a producir discursos orales que sirven al profesorado para identificar el grado de apropiación de los contenidos y de sus aprendizajes. Dentro de las razones elicítadas por el cuerpo docente para el uso de esta estrategia se encuentran los siguientes argumentos: “Las respuestas de los estudiantes me ayudan a formarme una idea clara de cuánto entendieron en mi clase” (DU_10); “incluso, cuando dudan en una respuesta verbal, para mí eso también aporta información valiosa” (DU_19); “uso a menudo las preguntas en mi clase de inglés como una manera de reforzar producción oral y también ver nivel de profundización en torno a los aprendizajes” (DU_07).

3.1.2. Explicación o ejemplificación del contenido

Otra práctica que vincula el término de clase con la producción oral es la solicitud de explicación o ejemplificación realizada por el profesorado a sus estudiantes. Según los testimonios esgrimidos, se hace la solicitud explícita de explicar con palabras propias los contenidos trabajados en aula y también de generar ejemplos que evidencien su comprensión y la adquisición de nuevos aprendizajes. Los beneficios de esta estrategia son atribuidos a la oportunidad que brinda para la reelaboración de ideas y el impulso de habilidades comunicativas. Sobre este particular, uno de los participantes señala: “Al final de la clase, les pido a mis alumnos que expliquen los conceptos claves como si se los estuvieran explicando a sus compañeros/as o estudiantes” (DU_02). Esta forma de cierre a través del uso de la estrategia permite la internalización de los aprendizajes y la verificación acerca de si estos han sido incorporados de forma sólida o superficial.

El profesorado también advierte que, durante la solicitud de explicación en el cierre de clase, algunos estudiantes no solo sintetizan los contenidos, sino también realizan una reinterpretación de lo abordado

mediante ejemplos contextualizados. Según la opinión manifiesta, esto remite a formas reflexivas que implican una mayor profundización en torno al conocimiento. El cuerpo docente refiere: “veo que dan ejemplos de lo aprendido, pero también lo interpretan desde una perspectiva personal” (DU_13); “Me sorprendió cómo relacionaron la teoría vista con situaciones reales del aula; eso demuestra un aprendizaje profundo” (DU_14). Tales producciones verbales refuerzan la comprensión avanzada de los fenómenos, articulando los principales saberes adquiridos con situaciones reales del quehacer pedagógico. Para una de las docentes, tal integración entre la teoría y la práctica sugiere que el cierre de clase puede ser una oportunidad didáctica para la activación de procesos reflexivos y del ejercicio de habilidades claves para el futuro ejercicio profesional.

3.2. Estrategias de evaluación formativa para el cierre de clase

En el momento final de clase, las prácticas evaluativas adquieren especial importancia por su capacidad para recopilar información sobre los aprendizajes obtenidos tanto a nivel individual como grupal. De acuerdo con las percepciones del profesorado, surgen como subcategorías la implementación de breves evaluaciones formativas y el monitoreo realizado a través de tareas o ejercicios concretos, los cuales constituyen instancias para que educadores determinen los niveles de comprensión y las dificultades existentes en el proceso de formación. Estas estrategias, pensadas como parte integral del proceso didáctico, representan una oportunidad para retroalimentar oportunamente y, asimismo, para que el estudiantado tome conciencia respecto de sus progresos y desafíos prioritarios de su aprendizaje. Estas ideas son consistentes con Hernández Rivero et al. (2021), para quienes la evaluación formativa y la retroalimentación se conectan directamente con la mejora del aprendizaje y su autorregulación. Planteamiento similar es el de Cruzado Saldaña (2022), quien destaca el valor estratégico de la evaluación formativa en el cierre de la clase, al favorecer la reflexión sobre los principales avances y dificultades experimentadas por el estudiantado.

3.2.1. Implementación de evaluaciones formativas breves

El profesorado participante declara usar diversas estrategias para evaluar formativamente a sus estudiantes al cierre de clases. Dentro de las herramientas empleadas para recoger información inmediata sobre los aprendizajes se encuentran: plataformas digitales como Kahoot, Mentimeter, formularios en línea, mapas conceptuales, esquemas, realización de resúmenes escritos u orales, etc. Sobre este punto, un docente sostiene: “Para finalizar la sesión, preparo una especie de ticket de salida que permita corroborar el aprendizaje” (DU_20); por su parte, otra profesora pone de manifiesto la necesidad de conectar el entendimiento de las ideas con la motivación por el aprendizaje: “siempre uso un kahoot o un menti al cierre de la clase para que los estudiantes vean por ellos mismos si entendieron los conceptos claves. De esta manera, disfrutan y participan mucho más” (DU_09). El uso de este tipo de estrategias permite retroalimentar los procesos de enseñanza-aprendizaje, reforzando la motivación y la percepción positiva respecto de los logros.

Si bien hay coincidencia en la utilidad de las estrategias para implementar evaluaciones formativas, también hay reconocimiento de cierta dificultad para obtener en un tiempo acotado información respecto del aprendizaje de sus estudiantes y, de igual forma, para que esa información sea revisada detalladamente, con antelación a la toma de decisiones por parte del docente. Así lo manifiestan los informantes: “Siento que a veces es poco el tiempo que tenemos para detenernos a analizar lo que los estudiantes nos están diciendo con sus intervenciones” (DU_06) y “siempre recogemos información a través de evaluaciones, hay muchos datos, pero a veces se usan solo como un requisito. No siempre se sistematizan para orientar nuestras decisiones pedagógicas” (DU_19). Sin duda, estos discursos relevan el valor asignado a la evaluación formativa como una estrategia orientada al mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, dado que posibilita la retroalimentación sistemática en momentos claves de la clase (Huisman et al., 2019). Asimismo, dejan entrever las tensiones existentes, que derivan del propio ejercicio docente y de las condiciones en que se planifica o lleva a cabo la docencia. En este

sentido, la reflexión del profesorado se orienta a la dificultad para la toma de decisiones en un tiempo acotado y para la determinación de la eficacia de la estrategia.

3.2.2. Monitoreo mediante tareas o ejercicios específicos

De acuerdo con el profesorado, una oportunidad relevante para evaluar formativamente al estudiantado es la ejecución de un monitoreo realizado a través de tareas o ejercicios breves. Algunos docentes dan cuenta, como una estrategia de cierre, del diseño de actividades de aplicación y revisión inmediata, tales como resúmenes, relación de ideas, ejercicio de la especialidad, cuyo foco está en la comprensión. Así se explicita en los siguientes discursos: “en algunos cierres de clase les pido que escriban un breve resumen o un esquema de lo que aprendieron” (DU_14); “Para mí es muy útil pedirles a mis alumnos que conecten los conceptos vistos en clases con casos prácticos, ya que ello me permite monitorear sus aprendizajes y el nivel de comprensión” (DU_08).

Por su parte, otro grupo de docentes declara ejecutar tareas vinculadas con la resolución de problemas, el análisis de ejercicios o la elaboración de una actividad didáctica acotada que dé cuenta de los contenidos abordados y de los aprendizajes obtenidos. Estos planteamientos se pueden visualizar en los siguientes fragmentos: “Preparo ejercicios sencillos para el cierre, los cuales se relacionan con aspectos claves de la asignatura. Con esto verifico si es necesario reforzar algo la siguiente clase” (DU_11); “al cerrar la clase me interesa que reflexionen sobre lo trabajado en la sesión, por ello les pido que formulen una posible pregunta de prueba” (DU_01). Todo este tipo de actividades hace posible la constatación, por una parte, del nivel de transferencia del conocimiento y, por otra, de la existencia de vacíos existentes, que se podrían abordar en otras clases.

3.3. Procesos metacognitivos y de reflexión sobre el aprendizaje

Los hallazgos de este estudio ponen de manifiesto la importancia del cierre de clase en tanto estrategia efectiva para el desarrollo de procesos metacognitivos y de reflexión sobre el aprendizaje (Foxworth et al., 2021). A este respecto, algunos docentes señalan que, en la fase final de la clase, procuran brindar una instancia orientada a la reflexión individual o grupal del alumnado, para contribuir a la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje. Según los discursos de los participantes de esta investigación, el cierre de la clase deviene una instancia propicia para la reflexión sobre los aprendizajes, las experiencias y los significados otorgados por el estudiantado. Desde el rol docente, se promueven espacios de análisis crítico en los que el cuerpo estudiantil puede detenerse a observar su entorno, comunicarse con otros, expresar lo aprendido, realizar metacognición, identificar sus avances, reparar en las dificultades experimentadas en el proceso y cuestionarse mediante preguntas formuladas por docentes y estudiantes.

Este escenario evidencia un liderazgo docente que traspasa la mera transmisión de contenidos, puesto que se orienta a mediar procesos reflexivos que articulan la experiencia de aula con el desarrollo personal y profesional del futuro docente. Esta idea se relaciona con lo planteado por Rojas Tello et al. (2024), quienes relevan el valor del liderazgo y su comprensión desde una perspectiva contextual. Entre las prácticas declaradas por el profesorado, se encuentran el parafraseo, la vinculación del nuevo conocimiento con las experiencias o conocimientos previos y la elaboración de conexiones significativas a partir de tareas específicas, análisis de palabras o construcción de mensajes breves. Para el profesorado, la intencionalidad con la que se planifican estas tareas se vincula tanto con la incorporación de contenidos o la consolidación de aprendizajes, como también con el desarrollo de habilidades metacognitivas indispensables para la comprensión de determinados procesos y su extrapolación a situaciones cotidianas.

3.3.1. Reflexión individual o colectiva

Los resultados del estudio remiten al cierre de la clase como un espacio de reflexión sistemática individual o colectiva, cuyo centro está en los procesos metacognitivos como una práctica intencionada para proyectar aspectos de mejora del aprendizaje. Los docentes declaran haber verificado durante varios cierres de clase que una parte del estudiantado reproduce los contenidos y otro grupo de estudiantes va más allá de la reproducción, puesto que da cuenta de una resignificación del contenido a través de explicaciones verbales y de ejemplos concretos y contextualizados. Un cierre de clase centrado en la reflexión se alinea con la perspectiva pedagógica que describe la metacognición como un componente central del aprendizaje significativo. Esta mirada, por consiguiente, se orienta a la movilización de saberes y el fortalecimiento de la conciencia crítica del alumnado.

Para el profesorado, la participación en este tipo de actividades implica una intervención oral activa que posibilita el diálogo significativo y la comprensión sobre algunas problemáticas de interés. Como expresa una docente: “Tengo varios estudiantes que en los cierres de clase conectan los aspectos teóricos con situaciones reales experimentadas en sus prácticas progresivas en los colegios, lo que para mí demuestra una apropiación del aprendizaje” (DU_17). Desde esta mirada, el cierre reflexivo de una clase pasaría a desempeñar una doble función: por una parte, es un momento pedagógico que promueve la autorregulación y, por otra parte, es una estrategia formativa para el desarrollo profesional docente, puesto que implica una vinculación significativa entre la teoría y la práctica.

3.3.2. Parafraseo y conexión con conocimientos previos

De acuerdo con los resultados de la investigación, una actividad práctica de cierre de clase destacada por el profesorado es la invitación o solicitud hecha al estudiantado de parafrasear con términos propios el contenido, teorías o situaciones problemáticas abordadas en la sesión de trabajo. Al respecto, un docente señala usar este tipo de estrategia cuando requiere verificar adquisición de ciertas estructuras y reforzar las habilidades reflexivas. En sus palabras, “En el momento del cierre de clase, les pido a mis alumnos que verbalicen con términos propios qué comprendieron de la sesión. En este acto, varios estudiantes relatan sus experiencias relacionándolas con clases previas o con sus prácticas progresivas” (DU_04). Según el cuerpo docente, esta actividad implica una conexión a nivel cognitivo y metacognitivo que enriquece la formación académica. Los procesos metacognitivos, en este sentido, se vinculan a la capacidad del estudiantado de analizar la información, conectarla con experiencias previas y aplicarla en diversos contextos.

Al tiempo que se identifican espacios para la reflexión individual, se revelan reflexiones colectivas, que ayudan al profesorado a diagnosticar y obtener indicadores sobre el progreso general del curso. Como se ha esbozado, estas prácticas son sistematizadas de forma intencionada por el cuerpo docente al final de cada sesión, lo que impulsa la discusión en torno a los saberes y, asimismo, la toma de conciencia, desde una perspectiva experiencial, sobre las dificultades y los elementos facilitadores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta idea es concordante con lo referido por una docente: “En la fase de cierre de clases les pregunto a mis alumnos cuáles fueron sus aprendizajes. Ante ello, me realizan comentarios que apuntan a la reflexión grupal y a la experiencia de aprendizaje con otros” (DU_05). Respuestas de esta naturaleza denotan un transitar desde la perspectiva declarativa a formas de pensamiento más complejas, caracterizadas por los intercambios comunicativos efectivos y por la reflexión constante.

En síntesis, los resultados obtenidos confirman que el cierre de la clase no se limita a un procedimiento técnico destinado a concluir la sesión, sino que se configura como un espacio de alto valor pedagógico donde confluyen dimensiones evaluativas, metacognitivas y comunicativas. La evidencia recogida muestra que, al integrar estrategias de evaluación formativa, producción oral y reflexión metacognitiva, este momento final se transforma en una instancia privilegiada para consolidar aprendizajes, fortalecer competencias comunicativas y promover la autorregulación del estudiantado.

Estos hallazgos guardan plena coherencia con lo planteado por Foxworth et al. (2021), quienes destacan que el cierre de clase brinda la oportunidad de reflexionar sobre la lección y resignificar lo aprendido. Asimismo, se relacionan con lo señalado por Icbay (2024), al reconocer que este momento adquiere valor en tanto se convierte en un espacio dinámico de interacción, lo cual coincide con las prácticas de producción oral identificadas en este estudio, donde el estudiantado explica, ejemplifica y transfiere lo aprendido. Del mismo modo, los resultados se alinean con Aldila et al. (2023), al evidenciar que el cierre articula la gestión del aula y la retroalimentación, particularmente cuando el profesorado implementa evaluaciones formativas breves y actividades de monitoreo que inciden directamente en la atención, la autorregulación y la calidad del aprendizaje. En conjunto, la literatura especializada y la evidencia empírica convergen en señalar que el cierre de clase trasciende la clausura formal y se constituye en un espacio estratégico para la construcción de sentido pedagógico, ético y formativo en la formación del profesorado.

Desde una perspectiva crítica, se constata que el cierre de clase posibilita transitar de la verificación de contenidos hacia la construcción activa del conocimiento. En línea con Freire (1970), este momento adquiere un carácter dialógico que rompe con la lógica bancaria de la educación, otorgando voz al estudiantado y situándolo como protagonista de su proceso formativo. Asimismo, en sintonía con la tradición pragmatista de Dewey (2012), los hallazgos reflejan que el aprendizaje cobra pleno sentido cuando se conecta con la experiencia y se proyecta hacia la acción social, siendo el cierre un espacio para articular contenidos, reflexión y práctica en clave formativa. De igual modo, el análisis revela que este momento pedagógico adquiere un valor epistemológico y comunicativo específico desde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (2009): al propiciar el intercambio argumentativo y la deliberación, se promueve una comprensión intersubjetiva y se construye un saber que se legitima no por la imposición de la autoridad, sino por la fuerza del mejor argumento.

Bajo la mirada prevista, el cierre de clase no solo consolida aprendizajes inmediatos, sino que también fomenta la capacidad del estudiantado de autorregularse, deliberar críticamente y comprometerse con la transformación de su entorno. Así, lo que emerge del análisis no es únicamente una técnica de finalización, sino una praxis pedagógica emancipadora que articula conocimiento, ética y ciudadanía. El cierre se proyecta entonces como un componente fundamental de la formación inicial docente, ya que prepara a los futuros profesores para ejercer su rol como mediadores críticos, reflexivos y responsables en la construcción de una sociedad democrática y plural.

Conclusiones

En coherencia con los principales hallazgos, se concluye que el momento del cierre de la clase deviene una instancia pedagógica relevante en la formación inicial docente, puesto que, además de asentar los aprendizajes, representa un momento para la reflexión sobre el propio desempeño del estudiantado. En otras palabras, más que una práctica rutinaria o de término formal de la sesión, el cierre de clase emerge como un espacio que ha sido planificado intencionadamente por el docente para el abordaje de la evaluación, la reflexión y la metacognición. En este escenario, la producción oral adquiere un valor clave en este proceso, ya que las respuestas a preguntas, las explicaciones o los ejemplos brindados constituyen una evidencia concreta del nivel de comprensión y del logro de los aprendizajes. Para el profesorado, este tipo de prácticas desarrolladas en contextos de diálogo fluido, abordaje de objetivos comunes y colaboración, potencian las habilidades comunicativas esenciales para el seguimiento formativo y para el ejercicio profesional docente.

Asimismo, el estudio pone de manifiesto que el profesorado universitario aplica, durante este momento, algunas estrategias de evaluación para recopilar información significativa que oriente la toma de decisiones en aula. Entre estas estrategias, se encuentran el uso de instrumentos breves y actividades reflexivas con un foco en el proceso más que en el producto. Así, el cierre de clase deviene un espacio dinámico que favorece la inclusión de procesos metacognitivos y de reflexión individual o colaborativa. En las interacciones propiciadas, las instancias para el diálogo, la argumentación, el parafraseo y la conexión con saberes previos impulsan en el estudiantado la capacidad de analizar su propia práctica

relevando el compromiso con el aprendizaje y su formación profesional. Finalmente, la metacognición generada en el cierre es un proceso que contribuye a una enseñanza más consciente, con un fuerte valor didáctico y centrada en la mejora continua de las prácticas docentes.

Desde una dimensión filosófica y epistemológica, el cierre de clase se configura como un acto educativo que articula sentido, ética y conocimiento. Filosóficamente, conecta con la tradición deliberativa y dialógica de la enseñanza, mientras que, en el plano epistemológico, refuerza la idea de que aprender implica procesos de autorregulación y resignificación. En este sentido, el cierre se proyecta como un momento de praxis emancipadora, vivencial y socializadora, coherente con la visión de Freire, Habermas y Dewey.

No obstante, es necesario reconocer algunas limitaciones del presente trabajo. En primer lugar, la investigación se centró en una muestra intencionada de 20 docentes universitarios pertenecientes a dos universidades chilenas, lo que restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos formativos o niveles educativos. En segundo lugar, el uso de un cuestionario abierto, si bien facilitó recoger percepciones ricas y diversas, no permitió la observación directa de las prácticas de cierre de clase, lo que hubiera propiciado triangular la información desde un enfoque etnográfico. En tercer lugar, el carácter transversal del estudio impide apreciar la evolución de estas prácticas a lo largo del tiempo o su impacto sostenido en el desarrollo profesional docente.

A partir de estas limitaciones, se desprenden múltiples líneas de proyección. Resulta pertinente avanzar hacia estudios comparativos en distintos niveles educativos y disciplinas, que permitan valorar similitudes y divergencias en el uso pedagógico del cierre. Asimismo, investigaciones de corte longitudinal podrían indagar en cómo la implementación sistemática de estrategias metacognitivas y evaluativas en el cierre contribuye al fortalecimiento de la identidad docente y al desarrollo de competencias comunicativas y reflexivas.

Otra proyección relevante consiste en explorar la incorporación de tecnologías digitales en el cierre de clase, analizando su potencial para enriquecer la retroalimentación y fomentar aprendizajes autorregulados. También sería de interés examinar este momento pedagógico desde una perspectiva interdisciplinaria, integrando aportes de la filosofía, la psicología cognitiva y la sociología de la educación, con el fin de ampliar la comprensión de su valor formativo. Finalmente, futuros estudios podrían problematizar la dimensión ética y ciudadana del cierre de la clase, indagando en su capacidad para formar sujetos críticos, comprometidos y capaces de deliberar en sociedades democráticas y diversas.

Referencias bibliográficas

- Aldila, F., Rini, E., Octavia, S., Khaidah, H., Sinaga, F., & Septiani, N. (2023). The relationship of teacher teaching skills and learning interests of physics students of senior high school. *EduFisika: Jurnal Pendidikan Fisika*, 8(1), 101-105. <https://doi.org/10.59052/edufisika.v8i1.24864>
- Benoit Ríos, C. (2020). La formulación de preguntas como estrategia didáctica para motivar la reflexión en el aula. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 95-115. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2994>
- Cruzado Saldaña, J. (2022). La evaluación formativa en la educación. *Comuni@cción*, 13(2), 149-160. <https://doi.org/10.33595/2226-1478.13.2.672>
- Dewey, J. (2012). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Start Publishing LLC.
- Ferrada, N. y Contreras, J. (2021). Aprendizaje basado en equipos: La perspectiva de los futuros profesores. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(42), 117-135. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212042ferrada7>

- Foxworth, L., Hashey, A., Dexter, C., Rasnitsyn, S., & Beck, R. (2022). Approaching Explicit Instruction Within a Universal Design for Learning Framework. *TEACHING Exceptional Children*, 54(4), 268-275. <https://doi.org/10.1177/00400599211010190>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- García-Jiménez, E. (2015). La evaluación del aprendizaje: de la retroalimentación a la autorregulación. El papel de las tecnologías. *RELIEVE. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 21(2), 1-24. <https://doi.org/10.7203/relieve.21.2.7546>
- Garello, M. y Rinaudo, M. (2013). Autorregulación del aprendizaje, feedback y transferencia de conocimiento. Investigación de diseño con estudiantes universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 131-147. <http://redie.uabc.mx/vol15no2/contenido-garellorinaudo.html>
- Habermas, J. (2009). *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus.
- Hernández Rivero, V., Santana Bonilla, P. y Sosa Alonso, J. (2021). Feedback y autorregulación del aprendizaje en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 227-248. <https://doi.org/10.6018/rie.423341>
- Huisman, B., Saab, N., van den Broek, P. & van Driel, J. (2019) The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a Meta-Analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863-880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
- Icbay, M. (2024). Accomplishing lesson ending: bringing lesson to an end. *Classroom Discourse*, 16(1), 87-115. <https://doi.org/10.1080/19463014.2024.2407791>
- Jiménez Hernández, D., González Ortiz, J. y Tornel Abellán, M. (2020). Metodologías activas en la universidad y su relación con los enfoques de enseñanza. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 24(1), 76-94. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8173>
- Moyano, E. y Blanco, N. (2021). Función del lenguaje en el proceso de aprendizaje y construcción del conocimiento. *Signum: Estudos Da Linguagem*, 24(3), 95-116. <https://doi.org/10.5433/2237-4876.2021v24n3p95>
- Peralta, D. y Guamán, V. (2020). Metodologías activas para la enseñanza y aprendizaje de los estudios sociales. *Sociedad & Tecnología*, 3(2), 2-10. <https://doi.org/10.51247/st.v3i2.62>
- Rojas Tello, L., Orejón Cabezas, M., Cuya Arango, N. y Rivera Fuentes, W. (2024). Liderazgo directivo y desempeño docente: Un análisis en el contexto educativo andino. *Prometeica - Revista De Filosofía Y Ciencias*, 30, 59-71. <https://doi.org/10.34024/prometeica.2024.30.16098>
- Stone, P. (2023). Early finishers: How EFL students bring tasks to early completion and what happens next. *International Journal of Applied Linguistics* 33(2), 224-241. <https://doi.org/10.1111/ijal.12460>
- Valdez-Esquivel, W. y Pérez-Azahuanche, M. (2021). Las competencias comunicativas como factor fundamental para el desarrollo social. *Polo del Conocimiento*, 6(3), 433-456. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i3.2380>
- Vives, V. y Hamui, S. (2021). La codificación y categorización en la teoría fundamentada, un método para el análisis de los datos cualitativos. *Investigación en Educación Médica*, 10(40), 97-104. <https://doi.org/10.22201/fm.20075057e.2021.40.21367>