



DESAFÍOS Y OPORTUNIDADES DE LA INNOVACIÓN E INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

María Jesus Santos Villalba
Alejandro Martínez Menendez
Juan José Victoria Maldonado
Manuel Enrique Lorenzo

Desafíos y oportunidades de la Innovación e Investigación en la Educación Superior.

María Jesus Santos Villalba
Alejandro Martínez Menendez
Juan José Victoria Maldonado
Manuel Enrique Lorenzo Martín

Dykinson, S.L.

Colección Investigación Educativa, Innovación y Transferencia del Conocimiento en Ciencias Sociales

Directores

Dr. Francisco Domingo Fernández Martín	Universidad de Granada
Dr. Santiago Alonso García	Universidad de Granada

Director Adjunto

Dr. Jose María Romero Rodríguez	Universidad de Granada
Dr. Juan José Victoria Maldonado	Universidad de Granada

Comité Científico

Dra. Amparo Martínez Cano	Universidad de Castilla la Mancha
Dra. Ana Castro Zubizarreta	Universidad de Cantabria
Dra. Ana Ortiz Colon	Universidad de Jaén
Dra. Ana Rosa Arias Gago	Universidad de León
Dr. Andrés Escarbajal Frutos	Universidad de Murcia
Dr. Carlos Francisco De Sousa Reis	Universidad de Coimbra
Dra. Damaris Roy Sadradín	Universidad Andrés bello
Dr. Emilio López Parra	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Ernesto López Gómez	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Dr. Eufrasio Pérez Navío	Universidad de Jaén
Dr. Hugo Heredia Ponce	Universidad de Cádiz
Dr. Israel Aguilar	Universidad de Texas Río Grande Valley
Dr. Julio Ruiz Palmero	Universidad de Málaga
Dr. Kamil Kopecký	Univerzity Palackého v Olomouci
Dr. Luiz Augusto Coimbra de Rezende Filho	Universidade Federal do Rio de Janeiro
Dra. Maria Alicia Peñalva Velez	Universidad de Navarra
Dra. María Carmen Llorente Cejudo	Universidad de Sevilla
Dra. María Esther Del Moral Pérez	Universidad de Oviedo
Dr. Michele Biasutti	Universidad de Padua
Dr. Mohammad Jilani	O.P. Jindal Global University
Dra. Olga María Moscoso Portillo	Universidad San Carlos de Guatemala
Dr. Oscar Navarro Martínez	Universidad de Castilla la Mancha
Dr. Pascale Baker	University College Dublín
Dr. Pedro José Canto Herrera	Universidad Autónoma de Yucatán
Dra. Raquel de la Fuente Anuncibay	Universidad de Burgos
Dra. Rubí Surema Peniche Cetzal	Universidad Autónoma de Baja California
Dr. Serhat Arslan	Gazi Üniversitesi
Dra. Sobh Chahboun	Queen Maud University College
Dra. Sonia Rocío Casillas Martín	Universidad de Salamanca
Dra. Verónica Marín Díaz	Universidad de Córdoba
Dra. Yeny Serrano	University of Strasbourg
Dr. Yosbanys Roque Herrera	Escuela Superior Técnica de Chimborazo

Colabora

Todos los derechos reservados. Ni la totalidad ni parte de este libro, incluido el diseño de la cubierta, puede reproducirse o transmitirse por ningún procedimiento electrónico o mecánico.

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley.

Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra (www.conlicencia.com; 91 702 19 70 / 93 272 04 47)

© Copyright by

Los autores

Madrid, 2025

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: info@dykinson.com

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

Consejo Editorial véase www.dykinson.com/quienessomos

Los editores del libro no se hacen responsables de las afirmaciones ni opiniones vertidas por los autores del mismo. La responsabilidad de la autoría corresponde a cada autor, siendo responsable de los contenidos y opiniones expresadas.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa.

El contenido de este libro ha sido sometido a un proceso de revisión y evaluación por pares ciegos y pertenece a la colección de Investigación e Innovación Educativa. La presente publicación está cofinanciada y respaldada por fondos públicos a través del Instituto Andaluz Interuniversitario de Investigación en Tecnología Educativa

ISBN: 979-13-7006-405-1



IATE

INSTITUTO ANDALUZ
DE INVESTIGACIÓN EN
TECNOLOGÍA EDUCATIVA

VALIDACIÓN Y ADAPTACIÓN AL EUSKERA DE LA ESCALA DE PERCEPCIÓN VALORATIVA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA CALIDAD DEL APRENDIZAJE EN SUS ESTUDIOS

Alaitz Amezua-Urrutia¹
Naroa Uria-Olaizola²
Carmen Olano-Iriarte³

1. INTRODUCCIÓN

El aprendizaje colaborativo es un enfoque pedagógico en el que los participantes interactúan de manera conjunta, en condiciones de participación equitativa, para alcanzar un objetivo común o realizar una tarea compartida (Schürmann et al., 2024). A diferencia del aprendizaje cooperativo, donde los roles suelen estar más estructurados y definidos, el aprendizaje colaborativo enfatiza la construcción conjunta del conocimiento sin una jerarquía estricta de funciones (Vargas et al., 2020). Busca generar capacidades que se fundamentan en la interdependencia positiva, la interacción promotora, la responsabilidad individual y grupal, y el desarrollo de habilidades sociales (Klein & Vosgerau, 2018). Así, este enfoque enfatiza la interacción social entre los participantes y se basa en el principio de que el aprendizaje puede ser potenciado mediante la colaboración y la co-construcción del conocimiento. En educación superior, esta metodología ha demostrado ser eficaz para fortalecer la autoeficacia social, el estatus de liderazgo, la autonomía estudiantil, el sentido de pertenencia y el rendimiento académico (Chen et al., 2023; Dunbar et al., 2018; Karim et al., 2024). Al promover el trabajo en

¹ Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España: alaitz.amezua@deusto.es

² Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España: naroa.uria@deusto.es

³ Departamento de Educación, Facultad de Educación y Deporte, Universidad de Deusto, 48007 Bilbao, España: Carmen.olano@deusto.es

equipo y el aprendizaje entre pares, se consolida como una alternativa a los enfoques individualistas, favoreciendo la construcción compartida del conocimiento y alineándose con los objetivos curriculares y las demandas sociales del contexto universitario (Guerra Santana et al., 2019).

En el Grado en Educación Primaria, donde la formación docente exige metodologías activas, el aprendizaje colaborativo resulta especialmente relevante. Su implementación no solo facilita la adquisición de contenidos, sino que también estimula la metacognición y la reflexión sobre el proceso de aprendizaje (Rus et al., 2019). Asimismo, al participar en dinámicas colaborativas, los futuros docentes desarrollan competencias clave para la enseñanza, lo que favorece la transferencia efectiva de estas estrategias a su práctica profesional. Este proceso ocurre a través de la aplicación de metodologías activas en entornos reales de aprendizaje, lo que permite a los estudiantes interiorizar estrategias que posteriormente podrán aplicar en el aula (Kaendler et al., 2015; Ruys et al., 2010). La creación de entornos colaborativos, por tanto, se configura como un factor determinante en la mejora de su formación.

En este sentido, una modalidad específica del aprendizaje colaborativo que ha cobrado interés en los últimos años es la interacción académica entre estudiantes de distintos cursos. Estas interacciones académicas entre estudiantes de diferentes cursos representan una dimensión del aprendizaje colaborativo con un gran potencial educativo. Estas interacciones favorecen el intercambio de conocimientos y experiencias, permitiendo a los estudiantes de niveles superiores consolidar su aprendizaje al enseñar y a los de niveles inferiores beneficiarse de la mentoría y el apoyo de compañeros con mayor experiencia. Esta práctica, habitual en colegios rurales agrupados, se ha ido incorporando progresivamente en la etapa de Educación Primaria (Pascual-Arias & García-Sanz, 2022)

Sin embargo, su aplicación en la educación superior sigue siendo escasa y poco estudiada. A pesar de su potencial, la literatura científica sobre el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de distintos niveles es aún limitada, especialmente en lo que respecta a su impacto en el rendimiento académico, el desarrollo de competencias profesionales y la generación de entornos de aprendizaje inclusivos en educación superior. Esto pone de manifiesto la necesidad de estudios empíricos que analicen su impacto en el desarrollo de competencias académicas y profesionales, así como en la creación de entornos de aprendizaje más inclusivos y efectivos.

La percepción que tienen los estudiantes sobre la calidad de su aprendizaje resulta fundamental para evaluar la eficacia de las metodologías educativas implementadas. En este sentido, comprender cómo valoran el aprendizaje colaborativo en su contexto formativo constituye un primer paso fundamental para optimizar su aplicación y fomentar una participación más activa en el proceso educativo. Para ello, resulta imprescindible contar con instrumentos de medición válidos y confiables que permitan obtener datos precisos sobre estas percepciones y su impacto en la experiencia de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el presente estudio tiene como objetivo validar la adaptación al euskera del instrumento desarrollado por Rué (2009) y ajustado por Villa et al. (2022),

examinando su aplicabilidad en el aprendizaje colaborativo y su capacidad para medir el aprendizaje percibido por los estudiantes en esta metodología.

2. MÉTODO

2.1. Objetivos, preguntas de investigación e hipótesis

Este estudio tiene como objetivo validar la adaptación al euskera del instrumento de Rué (2009), originalmente elaborado en catalán, y ajustado por Villa et al. (2022) al castellano. El análisis se centra en su aplicabilidad para evaluar el aprendizaje colaborativo y su capacidad para medir la percepción del aprendizaje por parte de los estudiantes en entornos educativos superiores.

Se plantean dos objetivos específicos: (1) evaluar la fiabilidad y validez del instrumento adaptado al euskera, y (2) analizar su capacidad para diagnosticar la percepción del aprendizaje en metodologías colaborativas dentro de contextos de educación superior.

En base a estos objetivos, se establecen dos hipótesis: (H1) el instrumento adaptado presenta una estructura válida y fiable para evaluar el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios; (H2) el instrumento permite diagnosticar de manera precisa la percepción del aprendizaje en contextos colaborativos.

2.2. Muestra

Participaron 137 estudiantes del Grado en Educación Primaria y del Doble Grado en Educación Primaria y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. La media de edad fue de 18,87 años (DT = 1.03), con una distribución de 61 mujeres y 76 hombres.

2.3. Instrumento

Se empleó la versión adaptada al euskera del instrumento de Rué (2009), ajustado por Villa et al. (2022). Consta de 24 ítems distribuidos en cinco dimensiones: comunicación, planificación, orientación, establecimiento de vínculos y evaluación.

La adaptación se realizó mediante traducción directa e inversa con expertos bilingües para garantizar la equivalencia semántica. Además, un panel de expertos en aprendizaje colaborativo y psicometría evaluó la pertinencia y claridad de los ítems. Para las respuestas, se utilizó la escala Likert a 11 puntos (0-10), siguiendo las recomendaciones de Bisquerra y Pérez-Escoda (2015), quienes destacan que escalas con más opciones ofrecen mayor sensibilidad para detectar cambios.

2.4. Procedimiento

Para la recogida de datos, se diseñó una intervención didáctica en la que participaron estudiantes de primero y segundo curso. Durante dos sesiones, se implementaron dinámicas

colaborativas diseñadas para generar interdependencia positiva y sinergias en la resolución de tareas conjuntas.

Tras la intervención, se explicó a los participantes los objetivos y procedimientos del estudio, garantizando la voluntariedad, anonimato y confidencialidad de sus respuestas. El cuestionario fue administrado digitalmente y, tras la recopilación de datos, se realizaron análisis estadísticos con Jamovi, SPSS Statistics 24.0 y SPSS Amos 24.0.

3. RESULTADOS

En este estudio, se llevó a cabo un análisis exhaustivo del instrumento adaptado al euskera para evaluar la percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en educación superior. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en dos áreas clave: la fiabilidad y la validez del instrumento.

3.1. Fiabilidad del Instrumento

Se evaluó la consistencia interna del instrumento adaptado mediante el coeficiente alfa de Cronbach. Los resultados mostraron un alto nivel de fiabilidad, con un valor de $\alpha = 0.957$ para la escala total, lo que indica una excelente consistencia interna (Lacave et al., 2015).

Además, se calcularon los coeficientes de fiabilidad para cada una de las dimensiones teóricas, obteniendo valores entre 0.78 y 0.86. Estos resultados sugieren que cada dimensión presenta una fiabilidad adecuada, lo que respalda la coherencia interna del instrumento en su versión adaptada.

3.2. Validez del Instrumento

3.1.1. Normalidad de los datos

El análisis de normalidad mostró que tres ítems presentaban valores de curtosis fuera del rango recomendado (-2 a 2) (Kafadar, 2003). Para mitigar este efecto, se exploraron estrategias como la transformación de datos y un análisis detallado de la estructura factorial. Dado que estos ítems mantuvieron cargas factoriales significativas y una correlación adecuada con la escala total, se decidió mantenerlos en el modelo. Para el resto de los ítems, los valores de asimetría oscilaron entre -1.14 y -0.0841, y los de curtosis entre -0.003 y 1.87, ubicándose dentro de los límites aceptables para asumir normalidad. Las pruebas de Kolmogorov-Smirnov indicaron que los datos no siguen una distribución normal ($p = 0.001$), lo que es relevante para la selección de los análisis posteriores.

3.1.2. Análisis factorial exploratorio (AFE)

Para examinar la estructura subyacente del instrumento y evaluar la agrupación de los ítems, se realizó un análisis factorial exploratorio (AFE) mediante el método de extracción de ejes

principales con rotación varimax. Los resultados indicaron la presencia de un único factor con una varianza explicada total del 49.5%, lo que sugiere que la estructura factorial de la escala original no se replicó completamente en la versión adaptada.

3.1.3. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

Con el objetivo de evaluar la validez estructural del instrumento, se llevó a cabo un análisis factorial confirmatorio (AFC). Los resultados reflejaron un ajuste moderado del modelo, con los siguientes índices de ajuste (Nye, 2022):

- RMSEA = 0.0804 (valor aceptable dentro del rango recomendado < 0.08).
- CFI = 0.901 (superior al umbral de 0.90, lo que indica un ajuste adecuado).
- TLI = 0.887 (ligeramente por debajo del umbral de 0.90, lo que sugiere margen de mejora).

Estos resultados respaldan parcialmente la validez estructural del instrumento en su versión en euskera, aunque evidencian diferencias respecto al modelo original que podrían requerir un análisis más detallado en futuras investigaciones.

4. DISCUSIÓN

Este estudio tuvo como objetivo principal validar la adaptación al euskera del instrumento de percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios, originalmente propuesto por Rué (2009) en catalán y ajustado por Villa et al. (2022) al castellano. Se pretendió evaluar su aplicabilidad en el contexto del aprendizaje colaborativo y su capacidad para medir el aprendizaje percibido por los estudiantes en educación superior. Los resultados obtenidos permiten responder a los objetivos establecidos y explorar las hipótesis formuladas.

En relación con la Hipótesis 1, que plantea que el instrumento adaptado presenta una estructura válida y fiable para evaluar el aprendizaje colaborativo en estudiantes universitarios, se obtuvo un coeficiente alfa de Cronbach de 0.957 para la escala total, lo que indica una excelente consistencia interna. Este resultado es ligeramente inferior al reportado por Villa et al. (2022), quienes obtuvieron una fiabilidad de 0.994 en su adaptación al castellano con una muestra de 580 estudiantes. La diferencia en los coeficientes de fiabilidad podría estar relacionada con el tamaño muestral, dado que estudios previos han señalado que muestras más amplias tienden a proporcionar estimaciones de fiabilidad más estables (Lacave et al., 2015). Aun así, la fiabilidad obtenida en este estudio respalda la solidez del instrumento en su versión en euskera.

Por otro lado, el análisis de normalidad reveló que la distribución de los datos no sigue una distribución normal, lo que podría influir en la validez de ciertas pruebas estadísticas paramétricas. Esta falta de normalidad puede deberse a varios factores, incluyendo el tamaño y la composición de la muestra, así como las características lingüísticas y culturales del contexto euskera (Kafadar, 2003). En comparación con Villa et al. (2022), cuya muestra más amplia podría

haber reducido el impacto de sesgos en la distribución, el presente estudio destaca la necesidad de considerar pruebas no paramétricas o transformaciones de datos en futuros análisis para mejorar la robustez de los resultados.

Estos hallazgos respaldan parcialmente la Hipótesis 1, confirmando la fiabilidad del instrumento adaptado al euskera, pero sugieren la necesidad de ajustes metodológicos para garantizar su validez en contextos donde la normalidad de los datos no esté asegurada. Se recomienda que futuras investigaciones amplíen el tamaño muestral y exploren métodos alternativos de análisis para validar aún más la estructura del instrumento en el contexto del aprendizaje colaborativo en educación superior.

La Hipótesis 2, que plantea que el instrumento permite diagnosticar con precisión el aprendizaje percibido en metodologías colaborativas, se confirma parcialmente. Los resultados del análisis de normalidad y la correlación de los ítems con la escala total respaldan su validez general, aunque ciertos aspectos estructurales requieren ajustes.

El análisis factorial exploratorio (AFE) indicó que la versión en euskera del instrumento no replica la estructura de cinco dimensiones propuesta por Villa et al. (2022). En su lugar, el AFE sugiere un único factor que explica el 49.5% de la varianza, reflejando una simplificación de la estructura original. Este fenómeno ha sido observado en otras adaptaciones lingüísticas y culturales, donde las estructuras factoriales pueden diferir de las versiones originales (Lloret-Segura et al., 2014). Aunque esta simplificación no invalida la herramienta, plantea la necesidad de futuros estudios que analicen en profundidad la dimensionalidad del instrumento en distintos contextos educativos.

Por otro lado, el análisis factorial confirmatorio (AFC) mostró un ajuste moderado del modelo, con valores de RMSEA = 0.0804, CFI = 0.901 y TLI = 0.887. Aunque estos valores se consideran aceptables, el TLI inferior a 0.90 sugiere que el modelo podría beneficiarse de ajustes adicionales para optimizar su validez estructural. Resultados similares han sido reportados en estudios previos sobre validación de instrumentos en nuevos idiomas y contextos (Nye, 2022).

En definitiva, aunque la estructura del instrumento en su versión en euskera difiere de la original y el ajuste del modelo no es óptimo, los resultados respaldan su utilidad para evaluar la percepción del aprendizaje en contextos colaborativos. Se recomienda que futuras investigaciones exploren modificaciones en la estructura factorial y la optimización del ajuste del modelo.

Los resultados de este estudio tienen implicaciones educativas al proporcionar una herramienta validada en euskera para evaluar la percepción del aprendizaje colaborativo en la universidad. Esto facilita la identificación de áreas de mejora y el ajuste de metodologías docentes. No obstante, la muestra limitada y la simplificación de la estructura factorial sugieren la necesidad de validaciones en contextos más amplios. Futuros estudios deberían examinar su aplicabilidad en diferentes entornos y ajustar la estructura mediante técnicas avanzadas como el análisis de clases latentes (Ondé & Izquierdo, 2019) para optimizar su validez.

5. CONCLUSIONES

Este estudio valida la adaptación al euskera del instrumento de percepción valorativa del aprendizaje en educación superior, basado en la propuesta original de Rué (2009) y la adaptación de Villa et al. (2022). Los resultados respaldan su fiabilidad y validez general, aunque se identifican aspectos a mejorar en su estructura factorial. La herramienta validada puede ser útil para evaluar el aprendizaje colaborativo y mejorar las metodologías pedagógicas en educación superior. Sin embargo, futuras investigaciones deberían ampliar la muestra y explorar ajustes en el modelo para garantizar su aplicabilidad en distintos contextos educativos.

6. REFERENCIAS

- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2015). ¿Pueden las escalas Likert aumentar en sensibilidad? *REIRE. Revista d'Innovación i Recerca en Educació*, 8(2).
<https://doi.org/10.1344/reire2015.8.2828>
- Chen, H., Fong, M. M., Herman, G. L., & Silva, M. (2023). Student Autonomy in Collaborative Learning: Effects of Meeting Time and Team Consistency. *Proceedings - Frontiers in Education Conference, FIE*. <https://doi.org/10.1109/FIE58773.2023.10343523>
- Dunbar, R. L., Dingel, M. J., Dame, L. F., Winchip, J., & Petzold, A. M. (2018). Student social self-efficacy, leadership status, and academic performance in collaborative learning environments. *Studies in Higher Education*, 43(9), 1507-1523.
<https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1265496>
- Guerra Santana, M., Rodríguez Pulido, J., & Artiles Rodríguez, J. (2019). Aprendizaje colaborativo: experiencia innovadora en el alumnado universitario. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 269-281.
<https://doi.org/10.21703/rexe.20191836guerra5>
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. En *Educational Psychology Review* (Vol. 27, Número 3, pp. 505-536). Springer New York LLC. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Kafadar, K. (2003). Testing for Normality. *Journal of the American Statistical Association*, 98(463), 765.
- Karim, M., Antoni, S., & Oktarina, K. (2024). Meta-Analysis of Collaborative Learning Approaches in Educational Management and Their Impact on Student Performance. *Indonesia Journal of Engineering and Education Technology (IJEET)*, 2, 427-434.
- Klein, E. L., & Vosgerau, D. S. R. (2018). Possibilidades e desafios da prática de aprendizagem colaborativa no ensino superior. *Educação (UFSM)*, 43(4), 667-698.
<https://doi.org/10.5902/1984644429300>
- Lacave, C., Molina, A. I., Fernández, M., & Redondo, Á. M. (2015). Análisis de la fiabilidad y validez de un cuestionario docente. En *Actas de las XXI Jornadas de la Enseñanza Universitaria de la Informática* (pp. 136-143). Universitat Oberta La Salle.

- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: Una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Nye, C. D. (2022). Reviewer Resources: Confirmatory Factor Analysis. *Organizational Research Methods*, 26(4), 608-628.
- Ondé, D., & Izquierdo, M. J. (2019). Análisis de clases latentes como técnica de identificación de tipologías. *International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología*, 1(4), 251-259.
- Pascual-Arias, C., & García-Sanz, E. (2022). Aprendizaje colaborativo y Autorregulación: resultados de su desarrollo en aulas internivelares de Educación Infantil y Educación Primaria. *TRIM. Tordesillas, revista de investigación multidisciplinar*, 22-23, 29-45. <https://doi.org/10.24197/trim.22-23.2022.29-45>
- Rue, J. (2009). Un model d'anàlisi de la qualitat de l'ensenyament des de la perspectiva dels estudiants a titulacions de quatre universitats catalanes (UAB, UB, UPC, URV). En *Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya*.
- Rus, T. I., Martínez, E. A., Frutos, A. E., & Moreno, J. R. (2019). Cooperative learning in teachers teaching of Primary Education. *Revista de Investigacion Educativa*, 37(2), 543-559. <https://doi.org/10.6018/rie.37.2.369731>
- Ruys, I., van Keer, H., & Aelterman, A. (2010). Collaborative learning in pre-service teacher education: An exploratory study on related conceptions, self-efficacy and implementation. *Educational Studies*, 36(5), 537-553. <https://doi.org/10.1080/03055691003729021>
- Schürmann, V., Marquardt, N., & Bodemer, D. (2024). Conceptualization and Measurement of Peer Collaboration in Higher Education: A Systematic Review. *Small Group Research*, 55(1), 89-138. <https://doi.org/10.1177/10464964231200191>
- Vargas, K., Yana, M., Perez, K., Chura, W., & Alanoca, R. (2020). Aprendizaje colaborativo: una estrategia que humaniza la educación. *Revista Innova Educación*, 2(2), 363-379. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2020.02.009>
- Villa, A., Galindo-Domínguez, H., Loaiza, M. I., & Andrade, P. (2022). Percepción valorativa de los estudiantes sobre la calidad del aprendizaje en sus estudios. *Profesorado*, 26(1), 41-63. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13727>