

## LA FRAGILIDAD EN EL APRENDIZAJE ANTE LA EXISTENCIA DE GRUPOS POCO COHESIONADOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.

*The Fragility In Learning Due To The Existence Of Groups That Are Not Very Cohesive In Higher Education.*

Sonia Aguilar Gavira. *Universidad de Cádiz (España).*

Remedios Benítez Gavira. *Universidad de Cádiz (España).*

Fecha recepción: 13/09/2022 - Fecha aceptación: 14/10/2022

### RESUMEN

La cohesión de grupo nos permite hacer las cosas de manera distinta, comportarnos desde el entendimiento de otras formas y aprender conjuntamente. Es un aporte al aprendizaje donde debe primar el respeto, la comprensión y la construcción conjunta de las distintas personas estando en ideas alejadas o cercanas, con una mirada más justa hacia la diversidad, creando transformaciones en el ámbito educativo y social, hacia un reconocimiento positivo de la misma. Transformar y apelar hacia la construcción de aulas donde prime la visión colectiva, sentimiento de unidad, donde todas las personas se sientan acompañadas e incluidas bajo una cultura colaborativa, participativa y cooperativa es una responsabilidad que debería estar inmersa en cualquier profesional de la educación. Dicho escrito parte del análisis de la comprensión de la cohesión grupal como aspecto relevante entre el alumnado universitario. Todo ello con el fin de exaltar el camino recorrido durante la experiencia académica y su desarrollo individual formando parte de un gran grupo de personas consolidado. Para ello, se aplicará una metodología cualitativa como es el estudio de caso, basado en un grupo-clase conformado por 72 personas. Se tratará algunos de sus beneficios, así como de las consecuencias cuando se carece de ella. Para finalizar, y teniendo en cuenta la falta de cohesión existente en el grupo, se ofrecerá algunas de las estrategias metodológicas y organizativas orientadas a favorecer una mayor conciencia de grupo-clase, donde se aprende unos de otros gracias a la diversidad que los conforman.

### PALABRAS CLAVE

Aprendizaje, cohesión grupal, universidad, alumnado.

### ABSTRACT

Group cohesion allows us to do things differently, behave from the understanding of other ways and learn together. It is a contribution to learning where respect, understanding and the joint construction of different people must prevail, being in distant or close ideas, with a fairer look towards diversity, creating transformations in the educational and social sphere, towards a positive recognition. Of the same. Transforming and appealing towards the construction of classrooms where the collective vision prevails, a feeling of unity, where all people feel accompanied and included under a collaborative, participatory and cooperative culture is a responsibility that should be immersed in any education professional. Said writing starts from the analysis of the understanding of group cohesion as a relevant aspect among university students. All this in order to exalt the path traveled during the academic experience and their individual development as part of a large consolidated group of people. For this, a qualitative methodology will be applied, such as the case study, based on a group-class made up of 72 people. Some of its benefits will be discussed, as well as the consequences when it is lacking. Finally, and taking into account the lack of cohesion in the group, some of the methodological and organizational strategies aimed at promoting greater group-class awareness will be offered, where they learn from each other thanks to the diversity that they comprise.

### KEYWORDS

Learning, group cohesion, university, students.

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde la apuesta por una cohesión grupal, son diversos los factores que influyen en la formación del alumnado universitario a la hora de desarrollar la misma, como: la organización y la cultura establecida por la institución universitaria, las estrategias organizativas, de comunicación, relaciones y metodologías del propio profesorado. Las características del entorno que les rodea y las posibilidades que se le ofrece constituyen un factor clave en el modo de relacionarse. En el devenir de los años sigue prevaleciendo una inquietud por cumplir los planes y programaciones docentes, por el resultado académico del alumnado medido por las calificaciones, pero son menores o casi inexistentes las iniciativas que se aplican para conocer la metodología que se pone en práctica (Palomino y Ramos, 2020). Una práctica docente que de forma implícita está repercutiendo en la forma en la que el alumnado se relaciona, se comunica y trabaja con otras personas, durante su formación inicial y en su futuro profesional. Se requiere de una formación universitaria que dé respuesta a la actual sociedad de la información y el conocimiento donde la interacción, el intercambio y las redes, se convierten en pilares básicos del capital cultural.

Aunque permite reducir la ratio en el aula, la organización universitaria establecida, donde a veces, el grupo clase se divide en dos subgrupos para trabajar la parte práctica de las diferentes asignaturas, favorece la relación de un número reducido del alumnado. Esto no tendría que suponer un mayor inconveniente en la medida que desde el gran grupo el profesorado tuviera una actitud por eliminar esas barreras conservadoras del aprendizaje. Transitar de un profesorado que “actúa como verdaderos bustos parlantes” (Moneiro y Pozo, 2003, p.4) hacia una metodología más activa, favorecedora de interacciones e implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje. La organización de los espacios y creación de los equipos en el aula también juega un papel importante en el proceso

educativo y a la hora de conseguir un adecuado clima de aula y la cohesión entre el alumnado.

Emocionalmente el ser humano necesita de vinculación con otras personas de su entorno, a través de sus intereses, en las actividades... Raffino (2020) para que se desarrollen relaciones interpersonales. Unas relaciones que constituyen el soporte estructural sobre el que se sustenta el proceso educativo en el aula. A pesar de ello, estudios realizados por Peñalva et al. (2013) han constatado que gran parte del alumnado universitario de la rama educativa presenta dificultades en sus habilidades personales e interpersonales. Dichas habilidades deben ser enriquecidas en el contexto universitario, en tanto que; a) mejora significativamente el clima de aula, b) favorece ambientes para el aprendizaje mediante una reflexión compartida, crítica o la producción e intercambio de conocimientos y, c) permite establecer acuerdos y la creación de redes. Otros de los aspectos favorecedores es la forma de abordar los conflictos o desacuerdos entre el alumnado ante posicionamientos o intereses contrapuestos. Estos momentos se convierten en una oportunidad de aprendizaje mediados por el diálogo. De acuerdo con Bermejo y Fernández (2010) los conflictos son favorecedores en la medida que potencien las habilidades sociales y el diálogo. Además, la existencia de una buena cohesión y vínculo entre el alumnado les proporciona mayores habilidades afectivas, apoyo y bienestar emocional en situaciones, periodos lectivos o circunstancias que vivencian durante su trayectoria universitaria. A su vez, se promueve una mayor relación tanto en contextos formales como informales.

A pesar de que el alumnado ha ido desarrollando ciertas habilidades sociales a lo largo de su trayectoria escolar y familiar, el aula “constituye un buen campo de entrenamiento para que las practique y las mejore” (Meece, 2000, p.295). Unas habilidades necesarias para alcanzar una ciudadanía activa, crítica y participativa, con miras a un mercado laboral donde la interacción y coordinación son requisitos imprescindibles y donde las

relaciones existentes pueden marcar la calidad de la enseñanza, la motivación del alumnado y las expectativas del profesorado hacia el grupo. Es fundamental que desde las aulas universitarias se apliquen técnicas que faciliten o promuevan el desarrollo de actitudes y competencias para desenvolverse y relacionarse de forma positiva entre las personas que conforman dicho grupo clase, donde prevalezca el bienestar grupal por encima del individual. No se trata de formar parte de un grupo, sino que todo el alumnado se sienta parte del mismo, satisfecho de sus relaciones y de su importancia en el mismo. Para ello, debe respetarse, entenderse y acoger las diferencias existentes entre las personas como un enriquecimiento del que nutrirse. Entendiendo la diversidad existente, como:

*Todo aquello que hace a cada persona única e irreplicable por, sus conocimientos, experiencias previas, emociones, peculiaridades, ideas y retos, aciertos y errores, creencias, tradiciones y costumbre culturales, por su contexto social y familiar, por sus posibilidades y limitaciones, con sus sueños y pasiones, con sus intereses, orientación afectivo sexual, etc...Son todos aquellos aspectos que la hacen identificarse con sí misma y le dan identidad (Benítez y Aguilar, 2021).*

Es sustancial tener en cuenta que el aprendizaje es una práctica social, es con las otras personas en el contexto universitario donde se hace la chispa del aprendizaje significativo, la motivación por los temas de estudio e investigación y esto solo se alcanzará si se fomenta la interacción entre ellos y ellas. De acuerdo con Razo y Cabrero (2016) “los efectos de las interacciones educativas van moldeando el interés y disposición del alumnado por aprender fuera de la escuela y a lo largo de la vida, es decir, tienen gran efecto en el desarrollo profesional y personal de los estudiantes” (p.6).

En cualquier contexto educativo, la valoración actitudinal, procesual, comportamental, conceptual entre las personas existente en dicho ambiente es recíproco, configurándose opiniones y percepciones acerca de ellos,

suscitando a su vez sentimientos que influyen en las relaciones que se establecen (Saballs y Castañer, 2002).

Esto requiere de un proceso de responsabilidad y reflexión por parte del profesorado como gestor del aula, basado en la investigación-acción, definida por Restrepo (2004) como una “reflexión acerca de la idea central del proyecto (problema por transformar), recogiendo datos relacionados con la situación; planeación y aplicación de acciones renovadoras, acompañadas también de captura de datos sobre la aplicación de la acción, investigación acerca de la efectividad de estas acciones” (p. 51). El objetivo de este proceso de investigación-acción es reconstruir y mejorar el quehacer docente y alcanzar un grupo más cohesionado bajo valores democráticos y, por tanto, mejorar el funcionamiento y desarrollo de las clases. El profesorado se convierte en un referente para el alumnado en cuanto a su forma de proceder, su forma de comunicar, de actuar o en base a la relación que construye con su alumnado....

## 2. METODOLOGÍA

En cuanto al diseño metodológico, el presente trabajo se trata de un estudio de caso, enmarcado dentro del paradigma cualitativo e interpretativo, a través del cual se intenta comprender, analizar e interpretar la realidad existente en el contexto de aula a través de la observación y reflexión de dicha experiencia en la misma. De acuerdo con Soto y Escribano (2019) el estudio de caso permite “describir y profundizar en los rasgos determinados de su individualidad, así como sentar las bases para llevar a cabo clasificaciones, emprender acciones organizativas y sintetizar informaciones, cuestiones estas esenciales en las investigaciones científicas” (p.208).

El objetivo principal es conocer la cohesión grupal existente entre el alumnado de un grupo de segundo del grado de educación infantil de la Universidad de Cádiz, formado por un total de 72 alumnos/as, de las cuales 66 personas eran mujeres y 6 hombres, con edades comprendidas entre 20 y 30 años. La disponibilidad y accesibilidad ha sido el principal

motivo a la hora de seleccionar el caso, así como el interés en indagar más sobre dicho grupo y favorecer el clima del alumnado con el que estamos trabajando en clase. La principal técnica o fuente de recogida de información ha sido; por un lado, la información ofrecida por el alumnado en la dinámica realizada a comienzo de curso con el objetivo de conocerlo y detectar sus necesidades como grupo-clase y, por otro lado, la observación participante, utilizándose un diario a través del cual se iban registrando todas las situaciones vivenciadas durante el transcurso de la clase.

### 3. RESULTADOS

Según los resultados alcanzados, el hecho de que la mayor parte del tiempo que el alumnado pasa en las aulas de la facultad dando clases, se encuentren divididos en pequeño grupo (sesiones prácticas) hace que las interacciones, actitudes y forma de proceder del alumnado en clase pueda provocar que, la cohesión de gran grupo se torne compleja si no se trabaja dentro del aula, repercutiendo en la calidad del proceso educativo. Dicha división tiene una serie de beneficios, pero a su vez, provoca ciertas dificultades o limitaciones en la construcción social del conocimiento y en sus relaciones.

Con respecto a los beneficios que puede suponer trabajar en grupos más reducidos de alumnado, podemos mencionar: atención más cercana y de forma más personalizada del grupo con respecto a todas aquellas necesidades e intereses del alumnado, mayor atención en clase, así como menos distracción. También se observa que el alumnado se siente en un ambiente más cómodo, por lo que existe una mayor participación e interacción en clase. Existe una mayor complicidad entre el alumnado, un mayor apoyo y ambiente más amigable. Con respecto a los contenidos trabajados, posibilita profundizar en aspectos o temas concretos, que a su vez la interacción que se genera promueve un mayor conocimiento entre las personas, así como la posibilidad de realizar dinámicas que requieran de una mayor atención por parte del docente hacia las personas o los equipos.

Por otro lado, y en relación a las dificultades o limitaciones que conlleva como hemos mencionado anteriormente, se refleja: que existen dificultades en la comunicación, obstaculizando el entendimiento entre subgrupos, así como cierta reticencia hacia el acercamiento de la otra persona cuando se necesita ayuda por no pertenecer a su subgrupo. Por otro lado, la cohesión grupal aparece en el subgrupo, no en el gran grupo, lo que conlleva la creación de equipos cerrados con los que trabajar, viendo más factible hacerlo en su subgrupo que en el gran grupo, limitando el conocer otras formas de hacer, de entender, de expresar,... La descohesión conlleva a cierto individualismo, donde los intereses de uno y otro subgrupo suelen tornarse distintos, provocando conflictos internos dentro del gran grupo. Con respecto a la complicidad entre los equipos y las personas aparecen en el subgrupo y hace mostrar reticencias a cambios de equipos con personas del otro subgrupo, llegando a provocar en ocasiones cierta competitividad interna con respecto al éxito entre ambos subgrupos.

Esto guarda relación con algunos de los resultados alcanzados por Loáiciga (2020) dónde algunos de los factores que condicionan las relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria, son; la desconfianza, las diferencias con respecto al interés y responsabilidad individual entre el alumnado, escasa comunicación entre ellos o dificultades en la socialización.

Si una vez analizado el contexto, provoca todo lo comentado anteriormente, el profesorado no debería adaptarse o asumir dichas limitaciones, sino ofrecer lazos de unión en las sesiones de gran grupo para que el alumnado se conozca, comparta y participe. Proporcionar una mayor confianza y ofreciendo la posibilidad de que las voces de cada una de las personas de ambos subgrupos se ofrezcan a diario en el aula. Ello favorecería que se afiancen lazos, entendiendo la importancia de la cohesión de grupo como “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia del grupo a mantenerse y permanecer unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades

afectivas de los miembros” (Carron et al., 1998, 213).

Debe trabajarse en el aula y fuera de ella, la pertenencia al gran grupo, la fuerza del mismo, su cultura y las ideas que comparten o no. Eso, unido a retos comunes y compartidos entre sus miembros podrán provocar cambios y transformaciones profundas en el contexto.

#### 4. DISCUSIÓN

Ofrecer espacios en los que la cultura que cada alumno trae a clase mediatiza la forma en que ven, ayuda a saber cómo conocen, comprenden e interpretan el mundo. Hablar del aprender a aprender a lo largo de la vida, conocer su importancia y trabajarlo en clase es primordial, en tanto que hoy la capacidad de retener conocimientos no tiene tanta importancia como cuidar las relaciones interpersonales, las redes o la flexibilidad que ofrece al alumnado la capacidad de aprender a aprender con otras personas. A todo ello se une que el alumnado que ocupa las aulas serán profesionales de la educación, por lo que desde la universidad deberán construir competencias no solo en las relaciones personales sino en la forma de organizar, planear y gestionar. Ofrecer al alumnado estrategias de trabajo democrático e inclusivo, participar y vivenciar durante su formación puede ayudar a construir docentes críticos que apuesten por escuelas crítico-democráticas, donde las tomas de decisiones se realicen mediante el diálogo, la negociación y relaciones horizontales.

Eliminar o reducir esa fricción que causa la organización de los subgrupos o el trabajo en gran grupo, requiere una evaluación de los escenarios educativos que se ofrece y donde la acción pedagógica vaya encaminada a favorecer, propiciar y potenciar una mayor interrelación entre el grupo clase. Construir una cohesión positiva de todo el grupo, basada en el entendimiento, confianza, apoyo y respeto, supone un proceso en el tiempo, no exento de dificultades, en aras de alcanzar un verdadero sentimiento de comunidad. A

continuación, se ofrece algunas de las estrategias que pueden favorecer la cohesión:

Trabajo cooperativo en las sesiones de gran grupo: está más que constatado los beneficios del aprendizaje cooperativo tanto en contextos presenciales como virtuales (Basantés et al., 2020; Benítez y Aguilar, 2017; Benítez et al., 2019; Sánchez-Marín et al., 2019) como favorecedor de las relaciones interpersonales que se genera entre el alumnado ante la consecución de un objetivo común y dónde “aprender uno mismo y asegurarse de que los demás también lo hacen es la esencia de este tipo de experiencias de aprendizaje grupal” (Prieto, 2007, p.10). Un trabajo en equipos dónde la interacción que se propicia entre el alumnado rompe barreras, como; a) la inseguridad y miedo a expresar sus ideas, dudas, conocimientos y emociones por miedo al rechazo o a la equivocación; b) la no-asertividad inmersa a veces en los diferentes discursos; c) la parcelación de tareas unida a cierto grado de competitividad; d) no solicitar ayuda cuando se necesita así como ofrecer un apoyo cuando se observa; e) no valorar las aportaciones personales, no escuchar o ser escuchado, aumentando el reconocimiento y valor de todos y todas.

Tertulias dialógicas: donde el jugo del conocimiento está en la interacción que se genera entre y con el alumnado en relación a un texto decidido y trabajado previamente de forma autónoma. Se abre una nueva visión del proceso educativo, dónde la materia prima es el diálogo y requiere de la colaboración y cooperación de todas las personas presentes en ese espacio de encuentro. Ese intercambio de ideas sobre un mismo fragmento de forma intersubjetiva, intensifica su análisis, la reflexión, el razonamiento, el cuestionamiento, el pensamiento, la argumentación, la escucha y una mayor comprensión del mismo desde diferentes visiones, todo bajo una libertad del propio alumnado a la hora de tratar o reconducir el tema a cuestiones que le son de interés o preocupación. De acuerdo con Bonell et al. (2019) permite que el alumnado “entienda que su voz en el aula es bienvenida y que su capacidad crítica no sólo es esperada, sino que ha de ser desarrollada

para alcanzar mayores cotas de comprensión en el transcurso de sus estudios y para comenzar a desplegar las potencialidades de transformación que tan importantes serán en su ejercicio profesional” (p.140). Una premisa fundamental para su puesta en práctica, es dar a conocer al alumnado los principios básicos en los que se sustenta el aprendizaje dialógico, como: 1) un diálogo igualitario basado en argumentaciones, sin ningún tipo de coacción o convencimiento por la otra parte; 2) la inteligencia cultural, no centrada en exclusividad en aspecto académicos sino de la propia práctica, experiencia y de comunicación; c) la transformación personal y colectiva, es decir, transformación del contexto mediante la interacción; 3) eliminación de cualquier tipo de exclusión mediante las aportaciones de todos y todas; 4) la solidaridad, donde todo el alumnado tenga la oportunidad de aprender, dónde se promueva la ayuda mutua como grupo, lejos del individualismo y la competitividad; 5) la diversidad como enriquecimiento; y 6) la creación de sentido, donde se valora la identidad de cada persona, de sus necesidades e intereses, lo que promueve su inquietud y motivación hacia el aprendizaje.

Reajuste de los equipos base en las actividades de clase. Aunque el alumnado tenga establecido sus equipos de trabajo, es necesario que, a lo largo del semestre, las dinámicas que se desarrollen en clase se realicen mediante la creación de grupos esporádicos y de forma aleatoria, de forma que, se ofrece al alumnado la oportunidad de trabajar y conocer al resto de personas que conforman el grupo clase. Abrir nuevos caminos de interacción, les permite a su vez conocer otras formas de trabajar, de entender, de sentir y vivir sobre una misma situación.

Debates o diálogos conjuntos en clase. El principal objetivo es ofrecer un puente hacia la construcción de un espacio donde el alumnado se convierta en generador de su aprendizaje, así como fomentar el diálogo, mejorar la forma en la que se dirigen hacia la otra persona, enriquecer sus conocimientos previos, argumentar su posicionamiento desde el respeto, conocer otras perspectivas e incluso

contrastar, cuestionar o modificar sus ideas de partida.

Trabajando las competencias emocionales en el alumnado se favorecerá no solo que el bienestar de las personas participantes mejore de forma individual, sino que el ambiente y clima de aula se verá favorecido, haciendo que todo el alumnado en su conjunto se sienta parte del grupo y sean más afables con el mismo. Todo esto se verá revertido en una mejora de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Sala de escape room: El aprendizaje surge de la interacción, el trabajo conjunto entre el alumnado y de forma lúdica. Existe una interdependencia entre los iguales para alcanzar un reto común, para lo que es imprescindible; pensar conjuntamente, escucharse, entenderse, tomar decisiones conjuntas y aprovechar cada una de las habilidades, conocimientos y potencialidades que cada persona puede ofrecer y poner al servicio del grupo de forma activa, participativa y cooperativa. El foco de la mirada está en lo que cada persona desde su responsabilidad puede brindar y no en sus limitaciones. Pone en práctica habilidades en el alumnado, como; “trabajo en equipo, la gestión del tiempo, la resolución de problemas, el trabajo bajo presión, la comunicación y el respeto” (Segura-Robles y Parra-González, 2019, p.298). Teniendo en cuenta que se desea favorecer la cohesión grupal, a la hora de agrupar al alumnado si se realiza por equipos, habrá de tener en cuenta sus características, así como invitarlos mediante dicha distribución a trabajar con otras personas de clase diferentes a las que habitualmente se relaciona o realizan sus tareas o prácticas. De esta forma se estaría favoreciendo el acercamiento, conocimiento y confianza entre ellos y ellas, repercutiendo de forma positiva en el clima de aula y su cohesión. Entre los muchos beneficios, además de los comentados anteriormente, que ofrece la puesta en práctica del Escape Rooms en las aulas universitarias, nos encontramos (García-Lázaro, 2019; Lee et al., 2013; Nicholson, 2018):

- Favorece la equidad y la inclusión de todo el alumnado en el proceso educativo.
- Provoca un cambio de actitud e implicación en el alumnado.
- Favorece las relaciones, discernir problemas de aislamiento y cambio de actitudes y comportamientos no adecuados hacia determinados compañeros y compañeras.
- Favorece la empatía, así como fomenta y desarrolla una mayor autoconfianza en sí mismo.
- Promueve la necesidad de trabajar coordinadamente.
- Pone en práctica la creatividad, la imaginación, el pensamiento lógico, el razonamiento deductivo y la reflexión crítica.
- El alumnado desarrolla una visión de conjunto frente al individualismo.

Diario colaborativo de aula: Favorece la implicación, participación y escucha del alumnado en todo el proceso educativo. Ofrece un mayor acercamiento y reflexión entre el alumnado y el propio profesorado, ya que permite conocer si se va afianzando los conocimientos, posibles errores, dudas e intereses, así como sus percepciones sobre el desarrollo de la clase y evaluación de la asignatura desde una visión crítica-constructiva. El diario colaborativo permite al alumnado construir de forma colectiva como grupo y desde su aporte y visión como persona individual el conocimiento construido en clase desde el análisis y la reflexión conjunta, ayudarse ante posibles dudas o expresar sus emociones y sensaciones, ofreciendo una visión general de la situación actual del aula en cuanto a su clima, su cohesión, su participación, su forma de comunicarse y expresarse hacia el otro, la ayuda, la implicación, conocimientos académicos, etc. El profesorado como un miembro más del grupo, también tiene la posibilidad de participar en el mismo desde cuestiones reflexivas, que permita reconducir el tema, ideas erróneas o apreciaciones ofrecidas por el grupo.

## 5. CONCLUSIONES

Se ha detectado que no existe cohesión grupal en el caso estudiado, dificultando así el intercambio dentro de los grupos base para poder conocerse mejor y poder aportar distintas ideas intergrupales. Todo ello se ve dificultado según mencionan a la separación a través de subgrupos que se realiza desde la organización propia de los horarios de la facultad, que hace que permanezcan más tiempo en pequeño grupo que en el grupo completo, lo que provoca que exista un ambiente de mayor confianza y comunicación en dichos subgrupos que en el gran grupo, lo que hace que no ayude al potenciar el sentimiento de pertenencia como comunidad. Por lo que se constata la necesidad de cambios organizacionales, estructurales y culturales en la universidad, así como un mayor estudio de las metodologías docentes (Palomino y Ramos, 2020) como favorecedoras de dicha cohesión.

Dicha cohesión mejora no solo la construcción conjunta del conocimiento, sino un mayor acercamiento entre el alumnado, una mayor complicidad, implicación, una comunicación más asertiva, dialogante y respetuosa, dónde existe como premisa principal la escucha hacia la otra persona. También permite obtener mayores y mejores soluciones, decisiones por consenso, compromiso por el bienestar de todos y todas, mayor seguridad para participar ante un clima de confianza y, por ende, mayor sentimiento de unidad o conexión, pertenencia, relaciones más saludables y un menor sentimiento de estrés.

El enriquecimiento que aporta dicha cohesión va más allá de aprendizajes conceptuales, procedimentales, sino se llevan a construir aprendizajes actitudinales que hacen de las distintas personas participantes comprender el término de ciudadanía de una manera distinta.

La cohesión de grupo ofrece una forma diferente de hacer, de relacionarnos, vivenciar y aprender de forma compartida, favoreciendo la eliminación de las dificultades en habilidades personales e interpersonales descritas por Peñalva et al. (2013) entre el alumnado

universitario. Supone partir del respeto, la comprensión y el entendimiento hacia la otra persona aun teniendo visiones e ideas muy diversas a las nuestras, con una mirada más justa hacia la diversidad, transformando el ámbito educativo y social y favorecedoras de un diálogo constructor de aprendizajes (Bermejo y Fernández, 2010).

Como apuesta de futuro, una buena cohesión de grupo ayudará al progreso y la mejora de los distintos centros educativos donde impartirán clases como futuros maestros y

maestras de infantil, teniendo un gran impacto en su práctica docente y en el desarrollo integral de su alumnado (Razo y Cabrero, 2016). La existencia de dicha cohesión permite compartir experiencias intercentros y ayuda en el trabajo docente.

¿Necesitamos que el alumnado cree relaciones de amistad? quizás no, pero si ocurre mucho mejor.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Basantes, E.A., Escobar, M.G., Rodríguez, N.G. (2020). El uso del aprendizaje cooperativo como medio para mejorar las relaciones interpersonales de los estudiantes. *Polo del conocimiento*, 5 (03), pp. 36-50. doi: 10.23857/pc.v5i3.1321
- Benítez, R. y Aguilar, S. (2017). Las TIC al servicio del aprendizaje cooperativo como apoyo a la atención a la diversidad. En J. Ruiz, J. Sánchez Y E. Sánchez (coords.), *Innovación docente y uso de las TIC en educación* (p.0-121). UMA.
- Benítez, R. y Aguilar, S. (2021). *Guía lenguaje por la inclusión*. <http://hdl.handle.net/10498/24660>
- Benítez, R., Aguilar, S. y Ballesteros, C. (2019). El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia la visión enriquecedora de la diversidad. En Fernández, J. M. y López, A, *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias* (pp. 127-146). Octaedro.
- Bermejo, B. y Fernández, J.M. (2010). Habilidades sociales y resolución de conflictos en centros docentes de Andalucía (España). *Revista Educación inclusiva*, 3(2), 65-76.
- Bonell, L., Martínez-González, A. y Rodríguez-Fernández, A. (2019). Tertulias dialógicas en los estudios de Educación Social y Trabajo Social del Centro Universitario La Salle. *Indivisa: Boletín de estudios e investigación*, (19), 137-161.
- Carron. A. V., Brawley. L. R. y Widmeyer. W. N. (1998). The measurement of cohesiveness in sport groups. En J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 213-226). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- García-Lázaro, I. (2019). Escape Room como propuesta de gamificación en educación. *Hekademos: revista educativa digital*, (27), 71-79.
- Depaepe, M. (2006). *Vieja y nueva historia de la educación: Ensayos críticos*. Barcelona: Octaedro.
- Lee, J., Ceyhan, P., Jordan-Cooley, W., y Sung, W. (2013). Greenify: A Real-World Action Game for Climate Change Education. *Simulation & Gaming*, 20 (10), 1-17.
- Loáiciga, L. (2020). Relaciones interpersonales y situaciones de convivencia en el aula universitaria. *Revista Académica Arjé*, 3 (1), 15-25.
- Meece, J. (2000). Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos. En J. Meece. *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores* (pp. 299-306). McGraw-Hill.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2003). La cultura educativa en la universidad: nuevos retos para profesores y alumnos. En C. Monereo y J. Pozo (eds.), *La universidad ante la nueva cultura educativa: Enseñar y aprender para la autonomía* (pp. 15-32). Síntesis.

- Nicholson, S. (2018). Creating engaging escape rooms for the classroom. *Childhood Education*, 94(1), 44-49. <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
- Palomino, A. y Ramos, E. (2020). La interacción profesorado-alumnado en las clases universitarias, influencia del clima del aula. *Aula*, (26), 169-186. <http://dx.doi.org/10.14201/aula20202616918>
- Peñalva, A., López, J.J. y Landa, N. (2013). Competencias emocionales del alumnado de Magisterio. Posibles implicaciones profesionales. *Revista de Educación*, (362), 67- 89.
- Prieto, L. (2007). *El aprendizaje cooperativo*. PPC.
- Raffino, M. (2020, 31 de Agosto). *Relaciones Interpersonales*. Conceptos de. <https://concepto.de/relaciones-interpersonales>
- Razo y Cabrero (2016). *El poder de las interacciones educativas en el aprendizaje de los jóvenes*. Meraki
- Restrepo, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción del saber pedagógico. *Educación y Educadores*, (7), 45-55.
- Saballs, T. y Castañer, J.C. (2002). *Formación del profesorado orientada al desarrollo de competencias de gestión del aula de ESO; el afrontamiento de situaciones críticas*. <https://docplayer.es/13526195-Formacion-del-profesorado-orientada-al-desarrollo-de-competencias-de-gestion-del-aula-de-eso-el-afrontamiento-de-situaciones-criticas.html>.
- Sánchez-Marín, F. J., Parra-Meroño, M. C., y Peña-Acuña, B. (2019). Experiencias de trabajo cooperativo en la educación superior. Percepciones sobre su contribución al desarrollo de la competencia social. Vivat Academia. *Revista de Comunicación*, (147), 87-108. <http://doi.org/10.15178/va.2019.147.87-108>
- Segura-Robles, A. y Parra-González, M.E. (2019). How to implement active methodologies in Physical Education: Escape Room. *ESHPA - Education, Sport, Health and Physical Activity*, 3(2), 295-306. doi: <http://hdl.handle.net/10481/56426>
- Soto, E. R. y Escribano, E. (2019). El método estudio de caso y su significado en la investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp.203-221). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.