

José María Fernández Batanero,
Antonia López Martínez
(coords.)

Nuevos horizontes en educación:

innovaciones y experiencias

Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias

José María Fernández Batanero,
Antonia López Martínez (coords.)

Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias*

Primera edición: diciembre de 2019

© José María Fernández Batanero, Antonia López Martínez (coords.)

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S. L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02

www.octaedro.com – octaedro@octaedro.com

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, www.cedro.org) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-17667-88-7

Diseño y producción: Ediciones Octaedro

Sumario

1. Voluntariado en comunidades de aprendizaje: un estudio comparado	9
M. ^a DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ, M. ^a TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO-SEGURADO, MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEGO	
2. La necesaria formación de la comunidad educativa para atender a la inclusión	31
JOSÉ MARÍA FERNÁNDEZ BATANERO, MIGUEL MARÍA REYES REBOLLO, ROCÍO PIÑERO VIRUÉ	
3. Organización de los espacios educativos para atender a la diversidad	47
ANTONIA LÓPEZ-MARTÍNEZ, M. JOSÉ NAVARRO-MONTAÑO	
4. Colaborar y emprender	67
SOLEDAD DOMENE MARTOS, ÁNGELA MARTÍN-GUTIÉRREZ, JUAN A. MORALES-LOZANO	
5. Formación inicial de docentes y educadores en seguridad digital: diseño, desarrollo y evaluación de un material instruccional para su uso transversal mediante <i>flipped classroom</i>	87
RAQUEL BARRAGÁN, CRISTINA GRANADO, CARMEN SILES	

6. Proyecto ABLA (aprendizaje basado en los lenguajes artísticos): una experiencia de innovación docente	109
MARÍA DEL MAR GALERA NUÑEZ, GIULIA DE SARLO, ELENA GUICHOT MUÑOZ	
7. El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia una visión enriquecedora de la diversidad	127
REMEDIOS BENÍTEZ-GAVIRA, SONIA AGUILAR-GAVIRA, CRISTÓBAL BALLESTEROS-REGAÑA	
8. Crear unidades didácticas desde un enfoque de educación global: un caso práctico	147
JUAN IGNACIO LÓPEZ-RUIZ	
9. Redes sociales para el ámbito universitario	181
IGNACIO ÁLVAREZ MOLINA, MANUEL SERRANO HIDALGO, ÓSCAR MANUEL GALLEGO PÉREZ	
10. Experiencias innovadoras de uso de la robótica educativa en la formación inicial del maestro	199
PEDRO ROMÁN-GRAVÁN, MARÍA DOLORES DÍAZ-NOGUERA, CARLOS HERVÁS-GÓMEZ, GLORIA MORALES-PÉREZ	
11. En el ocaso de los dioses: repensando lo realizado desde las tecnologías de la información y comunicación	227
JULIO CABERO-ALMENARA, CARMEN LLORENTE-CEJUDO	

Voluntariado en comunidades de aprendizaje: un estudio comparado

M.^a DEL CARMEN CORUJO-VÉLEZ
M.^a TERESA GÓMEZ DEL CASTILLO-SEGURADO
MARGARITA R. RODRÍGUEZ-GALLEGO
Universidad de Sevilla,
Facultad de Ciencias de la Educación

Introducción

El presente capítulo muestra los resultados de una investigación en la que han colaborado 94 estudiantes voluntarios y 16 centros constituidos en comunidades de aprendizaje (CdA) de la provincia de Sevilla. La finalidad de este trabajo ha consistido en difundir la experiencia realizada por los estudiantes y conocer el grado de satisfacción y evolución, en los cursos 2014 y 2018, respecto a su aprendizaje personal, académico, profesional y social. Los voluntarios/as han participado en una actividad susceptible de reconocimiento (ASRA), denominada «prácticas de intervención psicoeducativa» en comunidades de aprendizaje, de hasta 6 créditos ECTS (Aguilera *et al.*, 2014). Los datos se han recogido a través de un cuestionario con 54 ítems categorizados en cinco bloques. Entre las conclusiones más significativas destacamos que los estudiantes universitarios no son solo colaboradores que aportan su tiempo y dedicación a las CdA en las que participan, sino que también manifiestan obtener aportaciones de ellas que contribuyen a su enriquecimiento en los cuatro planos como la experiencia laboral, aprendizaje de valores, conocimientos de otras metodologías, mejora de habilidades sociales y

comunicativas, superación de prejuicios, conciencia de las desigualdades sociales y visión de la escuela desde el punto de vista del profesor, entre otros.

1.1. ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?

Las comunidades de aprendizaje, o *learning community* (en adelante, CdA), constituyen una alternativa real para los centros educativos que quieren dar respuesta a las nuevas exigencias sociales. Para Elboj, Puigdemívol, Soler y Valls (2002: 74), una CdA es «un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula».

Por tanto, las CdA se incluyen dentro del paradigma de la escuela inclusiva, que persigue la calidad para todos sus miembros y no solo para aquellos que son percibidos como más capaces.

En este modelo destacan dos factores claves para el aprendizaje, las interacciones y la participación de la comunidad. Según la concepción dialógica del aprendizaje, para aprender las personas necesitan de gran número de interacciones y que el diálogo establecido esté basado en una relación de igualdad, y no de poder, lo que significa que todos tenemos conocimiento que aportar, reconociendo así, la inteligencia cultural en todas las personas. Al entablar un diálogo con otras personas damos sentido a nuestra realidad (plano intersubjetivo) que se interioriza con el conocimiento propio (plano intrasubjetivo). En todos los contextos educativos, donde los niños/as se desarrollan en interacción comunicativa con iguales, se produce una mejora del aprendizaje y una mayor cohesión del grupo (Aubert *et al.*, 2008; Racionero, Ortega, García y Flecha, 2012). Es la interacción dialógica entre las distintas culturas del contexto educativo la que contribuye a esa mejora en el aprendizaje. De este modo, los estudiantes, mediante la interacción basada en el diálogo igualitario (Flecha, 2015; INCLUD-ED Consortium, 2009, 2011) inte-

rriorizan que sí pueden aprender, y, sobre todo, que pueden lograrlo ayudando a compañeros y recibiendo su ayuda. Esta imagen de sí mismos fomenta que escolares que hasta el momento no se veían capaces de aprender y obtener buenas calificaciones comiencen a verlo posible.

De otro lado, las CdA implican a todas las personas que de forma directa o indirecta influyen en el aprendizaje y el desarrollo de niños y niñas, incluyendo a profesorado, familiares, amigos, vecinos, miembros de asociaciones y organizaciones vecinales y locales, personas voluntarias, etc.

Existen experiencias pedagógicas que sirven como referentes para la propuesta de CdA, entre ellas, el proyecto de la Escola de Persones Adultes La Verneda-Sant Martí de Barcelona, creada en 1978; el Centro de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), de la década de los ochenta; el proyecto europeo Includ-ed (Includ-ed Consortium, 2011), y tres de los programas estadounidenses más influyentes: Accelerated Schools, de Stanford University; Success for All, de Johns Hopkins University, y School Development Program, de Yale University. Se trata de experiencias que plantean objetivos de éxito para todo el alumnado, no solo para algunos de ellos; experiencias que se basan en el diálogo, la transformación y la participación de todas las personas de la comunidad.

1.2. Actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje y voluntariado

El voluntariado es una pieza importante en el proyecto de CdA, al ser personas de la comunidad que representan referentes positivos para los estudiantes (familiares, exalumnos/as, personas del barrio, miembros de asociaciones del barrio, estudiantes en prácticas, otros profesionales vinculados al barrio y a la comunidad...). Con su participación y compromiso en el quehacer diario de la escuela hacen posible el aumento del número de interacciones que viven los niños. Para Flecha (2009), estas interacciones que introducen los voluntarios no solo aumentan los

aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, sino que también mejoran la convivencia en el grupo clase y aumentan la participación y la solidaridad. Estas personas adultas incorporan en el centro educativo una gran diversidad de perfiles, no solo en términos profesionales, sino también culturales, étnicos, religiosos, de estilos de vida, lingüísticos, etc. (Florian y Spratt, 2013).

La labor del voluntariado es colaborar en las actuaciones de éxito llevadas a cabo por las CdA. Siguiendo a Ordóñez-Sierra y Rodríguez-Gallego (2018), son las siguientes:

- **Grupos interactivos (GI).** El aula se organiza en grupos de cuatro a cinco personas, lo más heterogéneos posible (en lo referente a niveles de aprendizaje, género, cultura, lengua, etc.), que colaboran con voluntarios externos para resolver las actividades de aprendizaje. Previamente, el equipo de profesores comunica al voluntario las tareas que se van a llevar a cabo en cada grupo. Cada voluntario se encarga de una actividad, lo que exige que haya tantos adultos, en el aula, como grupos. La duración de cada actividad puede rondar entre los 15 y 30 minutos. En ese tiempo, el alumnado va rotando por las actividades que coordina cada voluntario/a, quien ha de promover la interacción y la participación del alumnado, incitando a la ayuda mutua y la resolución conjunta. Como hemos comentado con anterioridad, las interacciones que introducen los voluntarios no solo aumentan y aceleran los aprendizajes instrumentales de todo el alumnado, sino que aumentan la motivación y disminuyen los conflictos de aula y el riesgo de exclusión de determinados alumnos (Elboj, Puigdel·lívol, Soler y Valls, 2002; Flecha, García, Gómez y Latorre, 2009, Ordóñez-Sierra, Rodríguez-Gallego y Rodríguez-Santero, 2017).
- **Biblioteca tutorizada.** La biblioteca tutorizada es un espacio al que el alumnado puede ir en horario extraescolar. En ella puede encontrar a los voluntarios con los que hacer los deberes, estudiar, escuchar cuentos, leerlos, etc. El aprendizaje que se produce crea un ambiente afectivo y de empatía, un mejor clima para aprender y garantiza que los estudiantes se sientan

responsables de su propio aprendizaje, así como del resto de compañeros (Valls, Soler y Flecha, 2008).

- **Tertulias dialógicas literarias o pedagógicas.** Se pueden llevar a cabo con niños, con adultos (profesores o voluntarios) o con ambos conjuntamente. Se trata de poner en común la lectura de libros de la literatura clásica universal o textos relacionados con la educación, en el caso de los adultos. Para ello cada participante lleva, como mínimo, un fragmento elegido para leerlo en voz alta y explicar por qué le ha resultado interesante o especialmente significativo, «hacen que los temas que surgen en el debate se puedan relacionar con temas actuales, potenciando una reflexión crítica sobre aspectos centrales de nuestras sociedades» (Valls, Soler y Flecha, 2008: 80).
- **Formación y participación de las familias y voluntarios.** La comunidad de aprendizaje podrá organizar todas las actividades para los adultos que considere necesarias, tanto con un objetivo formativo para ellos como con el objeto de participar en las actividades de aprendizaje del alumnado, en horario escolar (grupos interactivos, lectura compartida, ...) o fuera de él (biblioteca tutorizada, actividades de fin de semana y vacaciones), y en la toma de decisiones a través, fundamentalmente, de las comisiones mixtas.

1.3. Los voluntarios de la Universidad de Sevilla en comunidades de aprendizaje

Los dos motivos que llevan a plantearnos la puesta en marcha la colaboración entre la Universidad de Sevilla y los centros constituidos en comunidades de aprendizaje son que el conocimiento práctico-profesional debe enriquecer el aprendizaje académico, el conocimiento teórico-académico y la práctica profesional (Gómez del Castillo y Aguilera, 2018), y, de otro lado, las CdA necesitan personas para colaborar en actividades académicas y extraescolares.

Dicha colaboración comienza en el curso 2006-2007, ofertando a los estudiantes la posibilidad de hacer prácticas como

voluntarios en las CdA, y a algunos profesores universitarios incorporarse como voluntarios.

Desde el principio, nos planteamos los siguientes objetivos (Aguilera, Gómez del Castillo y Prados, 2014):

- Adquirir conocimientos acerca de la fundamentación teórica (filosófica, educativa, psicológica y social) de las comunidades de aprendizaje y del aprendizaje dialógico.
- Desarrollar habilidades para dinamizar grupos interactivos de escolares y crear situaciones de aprendizaje dialógico mediante el fomento de interacciones sociales y comunicativas entre ellos.
- Desarrollar valores de respeto y valoración de la diversidad humana, así como actitudes de modificación activa de las situaciones personales, ambientales e institucionales que impidan o dificulten la plena integración de todas las personas en un espacio social compartido.
- Favorecer la colaboración entre las diferentes instituciones educativas con el objetivo de ofrecer una mejor educación y mayores recursos a los centros escolares.

Después de implementar diversos modos de colaboración, en la actualidad la fórmula utilizada es que la Universidad de Sevilla, a través de su servicio de voluntariado, oferta una materia como actividad susceptible de reconocimiento académico (ASRA) para estudiantes de grados, titulada *Intervención psicoeducativa en comunidades de aprendizaje*, o como actividad de voluntariado. El estudiante, a través de esta experiencia directa, colabora fundamentalmente en grupos interactivos, biblioteca tutorizada y tertulias dialógicas. La matrícula en esta actividad está abierta para todos los estudiantes de la universidad, aunque la gran mayoría de los participantes pertenecen a las titulaciones de Psicología, Pedagogía, Maestros de Infantil y Maestros de Primaria (Gomez del Castillo, Aguilera y Prados, 2016).

Desde 2013, este voluntariado supone un reconocimiento de hasta 6 créditos ECTS (150 horas) para los estudiantes que lo realizan durante todo el curso, dividido de la siguiente manera:

- 3 horas semanales de permanencia en el centro en actividades con escolares: 90 h.
- Asistencia a una tertulia con el profesorado y familiares del centro (aprox. 2 h. mensuales): 20 h.
- Curso inicial de sensibilización en CdA (30 h. aproximadamente): 30 h.
- Evaluación: 10 h.

A continuación presentamos la evolución numérica de centros constituidos en CdA en Sevilla, desde 2006/2007 hasta 2108. En 2012 la Junta de Andalucía publica una orden por la que reconoce a los centros que ya eran CdA y crea la Red Andaluza Comunidades de Aprendizaje (Orden de 8 de junio de 2012). A partir de este momento, cada vez más centros se constituyen como tales y solicitan su reconocimiento «oficial». Asimismo, el número de estudiantes que solicitan ser voluntarios también va cambiando durante estos años, pasando de 25 en 2006 hasta llegar a 224 en 2012/2013, y descendiendo hasta la mitad en los últimos años. En los gráficos 1.1 y 1.2 se pueden apreciar estos cambios.

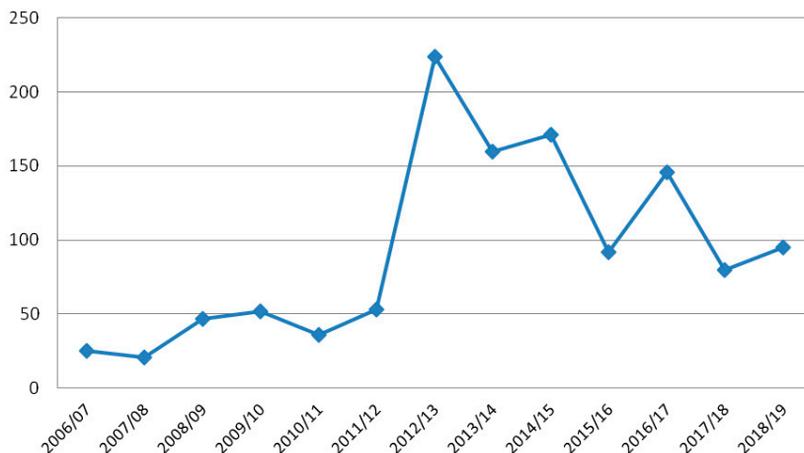
Gráfico 1.1. Evolución del número de CdA



Fuente: Elaboración propia

Gráfico 1.2. Evolución del numero de estudiantes

Nº de estudiantes voluntarios 2006-2018



Fuente: Elaboración propia

1.4. Proceso metodológico

1.4.1. Objetivos

En esta publicación queremos dar a conocer los resultados obtenidos en las respuestas dadas por los voluntarios al *Cuestionario de satisfacción del voluntariado universitario en CdA (SAVU-CdA)* (Gómez del Castillo y Aguilera, 2015) sobre el grado de satisfacción de sus prácticas en los centros. Por ello nos planteamos los siguientes objetivos:

- Difundir la experiencia de estudiantes voluntarios en comunidades de aprendizaje, realizada en la Universidad de Sevilla.
- Conocer el grado de satisfacción que tienen como voluntarios de CdA respecto a su aprendizaje personal, académico, profesional y social.
- Saber si existen diferencias significativas en el grado de satisfacción de los estudiantes-voluntarios entre los participantes que finalizaron en 2014 y los de 2018.

1.4.2. Muestra

La muestra está constituida por 94 estudiantes que finalizaron sus prácticas de voluntariado en el curso 2013/2014 y por 41 que lo hicieron en 2017/2018, donde el 88,9 % son mujeres y el 11,1 % hombres. El 85 % del alumnado pertenecía a las titulaciones de Pedagogía, Educación Infantil y Educación Primaria, mientras que el resto, a otras titulaciones. En 2014 se realizaron prácticas en ocho centros de los 12 ofertados aquel curso, y en 2018, en 15 de las 24 CdA reconocidas en esos momentos en Sevilla. En cuanto a la etapa o nivel donde realizaron el voluntariado, el 57,1 % lo hizo en Educación Primaria, el 33,8 % en Educación Infantil y el 11,1 % en Educación Secundaria. La mayoría ha trabajado en grupos interactivos (96,3 %), seguido por tertulias literarias con adultos (31,8 %) y con escolares (18,4 %), tertulias pedagógicas con adultos (11,8 %) y biblioteca tutorizada (11,4 %).

El 62,2 % ha realizado formación sobre CdA, de forma presencial (48,1 %) o semipresencial (14,1 %). Por último, casi todos han tenido conocimiento de las prácticas por sus profesores (54,8 %), por sus compañeros (31,9 %) y el resto por cartelería y otros medios institucionales.

1.4.3. Instrumento de recogida de datos

Aunque de 2006 a 2013 se utilizaron otros instrumentos de evaluación cualitativa, en el curso 2013/2014, los profesores Aguilera, Prados y Gómez del Castillo diseñaron el cuestionario *SAVU-CdA*, un cuestionario online, que tenían que responder los estudiantes al finalizar las prácticas. Dicho cuestionario completo y su fiabilidad se pueden consultar en Aguilera y Gómez del Castillo (2015). Consta de dos partes, la primera tiene 11 preguntas sobre datos descriptivos y de realización de las prácticas (centro, curso, participación previa...); la segunda está compuesta por 54 ítems formulados como afirmaciones donde el estudiante debe señalar el grado de acuerdo o desacuerdo en una escala Likert entre 1 (nada de acuerdo) y 5 (totalmente de acuerdo).

A su vez, esta parte se subdivide en cinco bloques: Bloque I: Razones para participar (ítems 1-6), Bloque II: Expectativas antes de comenzar (ítems 7-12), Bloque III: Autopercepciones durante el desarrollo, respecto a sí mismo y en relación con los demás (ítems 13-24), Bloque IV: Utilidad, en los planos personal, académico, profesional y social (ítems 25-48) y Bloque V: Valoración global (ítems 59-54).

En este capítulo nos centraremos en analizar los datos referentes al cuarto bloque para responder en los cuatro planos señalados (personal, académico, profesional y social) a la pregunta: «¿Para qué te ha servido colaborar en comunidades de aprendizaje?».

1.5. Resultados

A continuación, se detallan los resultados de satisfacción obtenidos en los cuatro planos o aspectos en los que los divide el cuestionario.

En el **plano personal**, la puntuación más elevada es la del ítem «Me ha servido para aprender valores que llevaré conmigo toda la vida como solidaridad, respeto, colaboración y otros», con la que han estado bastante de acuerdo (B.A.) o totalmente de acuerdo (T.A.) el 88,8% del alumnado, seguida por la puntuación obtenida en el ítem «Participar en CdA ha sido de gran ayuda en lo personal. Noto que he madurado más y he aprendido con las dificultades» (85,9%). Les ha servido para «la mejora de mis habilidades sociales y comunicativas» (82,9%), para «valorar más las oportunidades que han tenido en la vida» (74,1%) y para «mejorar la autoestima, tras sus aportaciones en CdA» (62,9%). Con la frecuencia más baja se sitúa el 58,5% de los estudiantes, que piensan que «esta experiencia en CdA les ha servido para superar algunos prejuicios que tenían acerca de la población con la que han trabajado».

Índice

1. Voluntariado en comunidades de aprendizaje: un estudio comparado	9
Introducción	9
1.1. ¿Qué son las comunidades de aprendizaje?	10
1.2. Actuaciones de éxito en comunidades de aprendizaje y voluntariado	11
1.3. Los voluntarios de la Universidad de Sevilla en comunidades de aprendizaje	13
1.4. Proceso metodológico	16
1.4.1. Objetivos	16
1.4.2. Muestra	17
1.4.3. Instrumento de recogida de datos	17
1.5. Resultados	18
1.6. Conclusiones	25
Referencias bibliográficas	27
2. La necesaria formación de la comunidad educativa para atender a la inclusión	31
Introducción	31
2.1. De la enseñanza individual (segregación) a la enseñanza individualizada (inclusión)	35
2.2. Cohesión de comunidad para atender a la inclusión	36
2.2.1. Necesaria formación del profesorado	38

2.2.2. Necesaria formación del alumnado	39
2.2.3. Necesaria formación de las familias	40
Referencias bibliográficas.	42
3. Organización de los espacios educativos para atender a la diversidad	47
Introducción.	47
3.1. Espacios escolares para promover la equidad	48
3.2. Comunidad profesional de aprendizaje para organizar espacios de colaboración docente	51
3.3. El aula: espacio para promover la educación inclusiva	54
3.4. Diseño de la investigación	57
3.4.1. Metodología	57
3.4.2. Selección de la muestra	58
3.4.3. Análisis de datos y presentación de resultados	58
3.4.4. Conclusiones y discusión	60
Referencias bibliográficas.	62
4. Colaborar y emprender	67
Introducción.	67
4.1. La formación a lo largo de la vida: capacidades y competencias.	67
4.2. Redes para la colaboración educativa	70
4.3. Aprender a aprender.	77
Referencias bibliográficas.	83
5. Formación inicial de docentes y educadores en seguridad digital: diseño, desarrollo y evaluación de un material instruccional para su uso transversal mediante <i>flipped classroom</i>	87
Introducción.	87
5.1. La necesidad de formación docente en seguridad digital	89
5.2. Descripción del proyecto: coordenadas y procedimiento	93
5.2.1. Fase de diseño	94
5.2.2. Fase de desarrollo	95
5.2.3. Fase de evaluación.	97
5.3. Descripción del material instruccional	97

5.3.1. Respecto a los contenidos formativos sobre seguridad digital	97
5.3.2. Respecto al formato instruccional del material	99
5.4. Diseño de la evaluación	102
5.4.1. Evaluación diagnóstica	102
5.4.2. Evaluación del aprendizaje	103
5.4.3. Evaluación de la satisfacción de la acción formativa	103
Conclusiones	104
Referencias bibliográficas	105
6. Proyecto ABLA (aprendizaje basado en los lenguajes artísticos): una experiencia de innovación docente	109
Introducción	109
6.1. Comunicación y lenguajes artísticos, o cómo ser persona entre personas	109
6.2. La investigación basada en arte (IBA): fundamentos sólidos de una práctica en expansión	112
6.3. Apostando por la IBA en la Universidad de Sevilla: el Grupo SignificArte y el Proyecto ABLA	115
6.3.1 Transfiriendo el conocimiento al entorno (extra académico: las II Jornadas SignificArte y el Proyecto ABLA	120
6.4. Seguimos: nuevos retos para el Proyecto ABLA	124
Referencias bibliográficas	124
7. El trabajo cooperativo como metodología transformadora de la práctica docente. Hacia una visión enriquecedora de la diversidad	127
Introducción	127
7.1. Elementos necesarios para incluir el aprendizaje cooperativo en el aula	131
7.2. Reconsiderando el papel docente ante el aprendizaje cooperativo	135
7.3. El aprendizaje cooperativo en el aula desde una visión inclusiva: una experiencia práctica	137
Referencias bibliográficas	143

8. Crear unidades didácticas desde un enfoque de educación global: un caso práctico	147
Introducción	147
8.1. Un paradigma emergente: la educación global	148
8.2. Diseñar unidades didácticas globales	153
8.2.1. Formular los objetivos integrales	155
8.2.2. Definir las competencias básicas	160
8.2.3. Elaborar redes de contenidos	167
8.2.4. Diseñar las tareas y actividades	169
8.2.5. Realizar la evaluación holística	175
Conclusión	177
Referencias bibliográficas	178
9. Redes sociales para el ámbito universitario	181
Introducción	181
9.1. Concepto de red social	183
9.2. Ventajas y riesgos de las redes sociales	185
9.3. Tipos de redes sociales	187
9.4. Usos de las redes sociales en el ámbito universitario	194
Conclusiones	195
Referencias bibliográficas	196
10. Experiencias innovadoras de uso de la robótica educativa en la formación inicial del maestro	199
Introducción	199
10.1. La robótica y el pensamiento computacional en la formación de los futuros docentes	201
10.1.1. Robótica educativa para la inclusión y la igualdad de género	203
10.1.2. Pensamiento computacional y perspectiva de género	206
10.2. Método	212
10.3. Resultados	213
Conclusiones	218
Referencias bibliográficas	221

11. En el ocaso de los dioses: repensando lo realizado desde las tecnologías de la información y comunicación	227
Introducción	227
11.1. Cómo hemos cambiado	228
11.2. Y ahora vienen las TIC.	234
11.3. La necesidad del cambio y repensar lo que estamos haciendo	237
Referencias bibliográficas	239

Nuevos horizontes en educación: innovaciones y experiencias

Profesores y estudiantes universitarios tienen en esta obra una herramienta que les ayudará a reflexionar sobre su vida social y profesional. Se dan a conocer una serie de experiencias que en estos momentos centran la atención de numerosos investigadores y expertos en educación y en tecnología, desde todos los rincones del planeta.

Somos conscientes de que la educación constituye el principal elemento de desarrollo de cualquier sociedad democrática, conformando la principal vía de desarrollo integral de los individuos que la forman y uno de los parámetros fundamentales para definir una sociedad avanzada e innovadora. En este contexto, la innovación educativa constituye un proceso complejo de creación y transformación del conocimiento adicional para encontrar soluciones a los problemas que se plantea la educación en este primer cuarto del siglo. En esta línea, se recogen aquí innovaciones y experiencias relativas a la educación basada en la atención a la diversidad del alumnado, la organización de los espacios, el papel de la colaboración y el emprendimiento, la formación docente y el papel de las TIC en la sociedad de la información, donde la seguridad digital desempeña un papel primordial.

Este libro va destinado a todos los docentes y alumnado universitario del siglo XXI, pues quienes tengan competencias en innovación serán los perfiles profesionales más demandados en un ámbito estratégico de futuro como es la educación.

José María Fernández Batanero. Profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla. Director de la Red Educativa Latinoamericana de Tecnología de la Información y Comunicación y Discapacidad (ReLaTICyD). Docente con seis diplomas a la «Excelencia Docente Universitaria» e Insignia de Oro de la ciudad de Sevilla (España). Ha realizado estancias docentes y de investigación en más de una decena de universidades europeas y latinoamericanas. Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológicos y Cualitativos de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (HUM-390).

Antonia López Martínez. Profesora titular en el Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Sevilla). Miembro del Grupo de Investigación Didáctica: Análisis Tecnológicos y Cualitativos de los Procesos de Enseñanza-Aprendizaje (HUM-390). Desarrolla tareas de investigación en el campo de la organización y la dirección de los centros educativos y en distintos niveles educativos para la mejora de la enseñanza.