

[Publicado como: DE ALBA, N. y GARCÍA PÉREZ, F.F. (2012). Los grupos de discusión como estrategia de formación del profesorado implicado en programas de educación para la participación ciudadana. Análisis de un caso en Sevilla. En Albaladejo, C. y Prats París, M<sup>a</sup> del M. (Coords.). *Actas del III Congreso Internacional “Nuevas Tendencias en la Formación Permanente del Profesorado”* (Barcelona, 5, 6 y 7 de septiembre de 2011). Barcelona: ICE de la Universitat de Barcelona, pp. 1462-1470. Accesible en: [http://www.ub.edu/congresice/actes/11\\_rev.pdf](http://www.ub.edu/congresice/actes/11_rev.pdf)]

## LOS GRUPOS DE DISCUSIÓN COMO ESTRATEGIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO IMPLICADO EN PROGRAMAS DE EDUCACIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA. ANÁLISIS DE UN CASO EN SEVILLA

Nicolás de Alba Fernández  
Universidad de Sevilla  
[ndealba@us.es](mailto:ndealba@us.es)

Francisco F. García Pérez  
Universidad de Sevilla  
[ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es)

**Título de la comunicación en inglés: Focus groups as a strategy for training of teachers involved in education for citizenship participation programs. Analysis of a case in Seville.**

### Resumen:

La participación es una de las dimensiones básicas de la educación para la ciudadanía, como se recoge en las finalidades y objetivos del currículum en las diversas etapas educativas. Sin embargo, la función de educar para la participación no ha tenido una presencia explícita dentro de la cultura profesional de los docentes. De hecho, los profesores suelen encontrar importantes dificultades cuando participan en programas de educación para la participación. Por ello resulta cada vez más necesario atender específicamente a la formación del profesorado en este campo.

En una investigación desarrollada en Sevilla se ha analizado el papel del profesorado que colaboraba en un proyecto de educación para la participación de alumnado de Educación Secundaria –denominado “Parlamento Joven”– y se ha constatado que el desarrollo de las actividades de “grupos de discusión” con dicho profesorado, además de proporcionar información relevante para evaluar la marcha del programa, constituía una interesante estrategia de formación de los profesores y profesoras implicados.

**Palabras clave:** Formación del profesorado, Participación ciudadana, Grupos de discusión.

### Abstract:

Participation is one of the basic dimensions of citizenship education, as reflected in the aims and objectives of the curriculum in the various stages of education. However, the role of educating for participation has not had an explicit presence in the professional culture of teachers. In fact, teachers often encounter serious difficulties when they participate in education for participation programs. It is therefore increasingly necessary to specifically address teacher training in this field.

In a research carried out in Seville we have analyzed the role of the teachers who worked in an education project for the participation of secondary school students, -

called 'The Parliament of the Youngs' - and we have found that the development of the activities of 'focus groups' with the teachers, have provided relevant information to evaluate the progress of the program and it has been an interesting strategy for training of teachers involved.

**Key words:** Teachers Training, Citizenship Participation, Focus Groups.

## 1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en un proyecto I+D+i dedicado a la formación de los docentes en relación con la educación para la participación ciudadana<sup>1</sup>. En este contexto, se desarrolló una estrategia de investigación que contemplaba diferentes muestras de diversos programas educativos vinculados a la enseñanza de la participación ciudadana. Todos ellos tenían en común el hecho de tratarse de programas que, si bien procedían de instituciones o colectivos extraescolares, se desarrollaban en el contexto de la escuela. Así, pues, se trataba de experiencias que estaban a caballo entre lo escolar y lo extraescolar. Esto fue así porque partíamos de la hipótesis de que esta característica podría suponer una oportunidad para desarrollar estrategias de inclusión de prácticas innovadoras en el contexto escolar formal. Una de ellas era la constituida por el programa educativo desarrollado por la Diputación de Sevilla en numerosas localidades de la provincia, denominado *Parlamento Joven*, que constituye la muestra fundamental a partir de la cual hemos realizado el análisis y, a partir del mismo, elaborado las conclusiones que se presentan en este trabajo.

Los objetivos iniciales de la investigación fueron los siguientes:

- 1º. Contribuir a la construcción de un currículum de Educación para la Ciudadanía, en la educación obligatoria, especialmente en relación con la idea de participación ciudadana, definiendo las grandes dimensiones que integrarían dicha idea.
- 2º. Generar orientaciones didácticas y pautas de diseño para la elaboración de materiales curriculares de Educación para la Ciudadanía.
- 3º. Fomentar la interacción y la permeabilidad entre las propuestas de educación para la ciudadanía producidas en la educación escolar y las producidas en la educación extraescolar.
- 4º. Diagnosticar las dificultades y posibilidades de los profesores en relación con el tratamiento de este ámbito de contenidos en la enseñanza.
- 5º. Desarrollar estrategias de formación del profesorado, que faciliten su evolución hacia modelos más adecuados al perfil de docente que la educación de hoy requiere.

---

<sup>1</sup> Este trabajo es resultado parcial del proyecto I+D, con referencia SEJ2006-08714/EDUC, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia de España (MEC) y por Fondos FEDER, titulado "Educación para la ciudadanía y formación del profesorado: Dificultades y posibilidades para educar en la participación ciudadana".

A pesar de que, como se verá un poco más adelante, es necesario tener en cuenta todos los objetivos que se acaban de enunciar para comprender el desarrollo y los resultados de la investigación, en este trabajo nos centraremos fundamentalmente en los dos últimos, relacionados directamente con la formación del profesorado, y en los resultados a los que se llegó al final del proceso de investigación.

## **2. Descripción del trabajo**

El programa Parlamento Joven tiene una estructura de funcionamiento bastante compleja, que, por razones de espacio, no podemos describir en este trabajo<sup>2</sup>. Muy sintéticamente, podemos decir que se trata de un proyecto que pretende la formación de los estudiantes de primer ciclo de Educación Secundaria en relación con la participación a través de la discusión y análisis por parte de sus representantes de los principales problemas de su localidad. Estas discusiones dan lugar a propuestas que, posteriormente, son elevadas de un modo formal al Ayuntamiento, cuyo alcalde se compromete a que se lleve a cabo realmente al menos una de ellas.

Como puede suponerse, en dicha estructura hay muchos actores, tanto personales como institucionales, implicados. De entre ellos, para la investigación consideramos fundamentalmente tres, que, por su nivel de implicación y protagonismo, son especialmente claves en el desarrollo y éxito del proceso en términos educativos, y, por lo tanto, dignos de ser tenidos especialmente en cuenta a la hora de realizar un estudio de carácter cualitativo. Se trata de los propios estudiantes, los técnicos de juventud (ADJ) de los Ayuntamientos y, finalmente, los profesores.

Considerando estos tres actores fundamentales, se diseñó una estrategia de investigación que se orientaba por una especie de progresión, en tres momentos, que, sin abandonar una perspectiva cualitativa global, pretendía realizar una aproximación que iba de lo más general, descriptivo y cuantitativo a lo más concreto, analítico y cualitativo. Este proceso fue acompañado y potenciado por una estrategia de focalización de la muestra, de modo que se pasó de investigar a los tres tipos de actores mencionados más arriba a hacerlo fundamentalmente con los docentes, por constituir, según nuestro criterio, la pieza clave para el éxito del proyecto, a medio y largo plazo, en términos de calidad y continuidad de los aprendizajes. Por último, esta aproximación también se fue acotando progresivamente en el espacio, de modo que se pasó de considerar a todos los centros que participaban en el proyecto, a centrarnos finalmente en uno de ellos al final del proceso. Así, se puede concluir que se siguió una estrategia que, si bien se centró en lo cualitativo, partió de una aproximación más general y cuantitativa que permitió con cierta flexibilidad ir afinando tanto la muestra como los instrumentos e incluso el sistema de categorías utilizado para el análisis, a fin de responder del modo más satisfactorio posible a los problemas de la investigación.

La obtención de datos se estructuró en varias fases (dentro del periodo de tiempo total de la investigación, 2006-2009). Las dos primeras de ellas consistieron en la realización de observaciones y en la respuesta a cuestionarios por parte de todos los centros participantes en el programa. A continuación, se pasó a investigar cuatro centros que

---

<sup>2</sup> Para una información más detallada sobre el proyecto del Parlamento Joven puede consultarse: Ferreras et. al., 2006. También, para una descripción y valoración de diversos aspectos de la experiencia, puede verse: De Alba y García Pérez, 2009; García Pérez y De Alba, 2007; García Pérez et al., 2009.

fueron seleccionados por su significatividad y teniendo en cuenta los resultados arrojados por la anterior fase del proyecto. Así mismo, en este momento fue cuando pasamos a centrarnos exclusivamente en los docentes. Se realizaron tres sesiones de discusión en cada uno de los centros en las que participaron todos los profesores involucrados en el proyecto, junto con el orientador. De este modo, los grupos solían estar formados por cinco componentes. Estos profesores eran los tutores de cada grupo y, en consecuencia, no pertenecían a la misma área de conocimiento del currículum. En cada una de estas sesiones se seguía un guión semiestructurado que atendía a las principales dimensiones y categorías investigadas relacionándolas con muchas de las cuestiones observadas gracias a los anteriores instrumentos. Cada una de las sesiones era grabada y daba lugar a la elaboración de un informe por parte del investigador. Dicho documento era devuelto a los participantes dándoles así la oportunidad de matizar o aclarar algunas cuestiones que pudieran resultar más complejas o problemáticas. A continuación, se realizaron entrevistas a docentes concretos que nos permitieron profundizar y entrar en el detalle de algunas de las conclusiones arrojadas por las anteriores fases.

Dentro de este proceso, se manifestaron como especialmente ricas las sesiones de grupos de discusión. Así, se pasó de cierta resistencia o mero cumplimiento de los docentes para con esta actividad en la primera sesión, al desarrollo progresivo de un claro interés con respecto a las mismas hasta el punto de llegar a demandar su celebración o continuar trabajando en las mismas más allá del tiempo previsto. Este cambio de actitud se debió en gran parte –como sostenemos en este trabajo- a que el grupo de discusión pasó de ser un mero instrumento de la investigación a convertirse, al tiempo que lo anterior, en una buena herramienta de desarrollo profesional de los docentes en relación con los contenidos del programa en particular y con su práctica educativa en general. Creemos que este hecho se debió a diversos motivos, entre los cuales podemos resaltar los que se exponen a continuación.

En primer lugar, el hecho de permitir la interacción y debate de los docentes de manera acompañada y, si se quiere, asesorada, sobre los problemas reales que encontraban en su aula en el desarrollo del trabajo con los estudiantes. Por lo tanto, no se trató de sesiones de discusión o formación teóricas. Por el contrario, el contenido de las mismas estuvo siempre pegado al trabajo real de aula, aunque sin renunciar a profundizar y dar lugar a reflexiones de otro nivel más teórico animadas y alimentadas por los investigadores que en estos momentos, adoptaban un rol prácticamente de formador de formadores. Además, esto dio lugar a un proceso de construcción colectiva de conocimiento en el que los docentes fueron elaborando conocimiento común que se basaba en los resultados de las discusiones e interacciones.

Por otro lado, el hecho de tratarse de un proceso que se desarrolló en tres sesiones sucesivas separadas por un tiempo de casi un mes dio lugar, a su vez, a un interesante proceso evolutivo. Además, las reuniones, si bien contaban con un guión flexible, que era remitido previamente a los docentes, seguían una dinámica muy abierta de discusión lo que dio lugar a que se fueran definiendo, de un modo prácticamente espontáneo, varios temas centrales sobre los que se fue volviendo en las sucesivas reuniones. Esta posibilidad de visitar los mismos problemas fundamentales después de discusiones anteriores y de contrastar los resultados de las mismas con los problemas de la práctica en los intervalos de tiempo que se daban entre las reuniones, provocó que se pudiera

observar una clara evolución en los planteamientos de la mayor parte de los docentes implicados.

Por fin, podemos afirmar que se trató de un proceso participativo en el que, como se ha dicho más arriba, los resultados de las discusiones que fueron recogidos por los investigadores, fueron remitidos posteriormente a los docentes. Esto les permitió reflexionar a posteriori sobre los problemas de discusión e incluso hacer llegar a los investigadores nuevos comentarios fruto de la reflexión sobre el contenido del debate y la práctica cotidiana. Así, podemos decir que el hecho de involucrar a los docentes en la reflexión posterior permitió a muchos de ellos tomar conciencia de sus posiciones con respecto a determinados problemas y a partir de ahí hacerlas evolucionar.

Algunos de los problemas fundamentales en los que se centró la discusión y se observó una evolución más significativa en los docentes investigados fueron los que se exponen a continuación.

### ***2.1. El papel de los estudiantes***

Uno de los problemas en torno al cual los docentes manifestaron una mayor preocupación y que concentró buena parte de los debates fue el del papel de los alumnos y alumnas. Parece evidente que constituye una de las principales preocupaciones del profesorado en general y de los que participan en este tipo de programas en particular, especialmente por el hecho de que dichos programas funcionan con una lógica y rutinas diferentes a las de las asignaturas del currículum establecido.

En relación con esta cuestión se observa una clara evolución en varios aspectos. En primer lugar, se parte de posiciones en las que se considera mayoritariamente a los alumnos como demasiado pequeños –e inmaduros- para el aprendizaje de la participación. Así, se suele afirmar que no han desarrollado aún las capacidades intelectuales necesarias para poder aprender este tipo de contenido. Por lo tanto, aunque de un modo implícito, se niega la idea de que puedan existir diferentes formulaciones del conocimiento que permitan trabajar el mismo en diferentes niveles o grados de profundidad y, en consecuencia, con alumnos de diferentes edades y capacidades. En este momento, se pueden encontrar en los debates ideas del tipo:

*[...] en todo caso, las posibilidades del programa son limitadas, porque los alumnos son pequeños. Esto hace que en algunos momentos “haya que dictarles” lo que tienen que decir en el Parlamento para que no salgan barbaridades [...].*

Al cabo del proceso que se ha descrito más arriba, en cambio, comienzan a aparecer otro tipo de ideas en las que se empieza a reconocer el hecho de que los alumnos y alumnas pueden comenzar a trabajar este tipo de contenidos desde muy temprano e incluso que este hecho puede resultar beneficioso para conseguir un mejor aprendizaje de los mismos en el futuro:

*[...] sí se ha notado un avance en responsabilidad por parte de los alumnos [...].*

*[...]veo bien que se comience a trabajar en primero porque piensa que así van acostumbrándose inconscientemente a que se puede cambiar algo de la sociedad. Además, a veces tienen grandes ideas, aunque la mayoría de las veces los alumnos se limitan a hacer de portavoces de lo que se piensa en su casa.*

Por otro lado, y también en relación con los estudiantes, se observa una evolución en las expectativas que los profesores tienen sobre el rendimiento de los mismos en términos de aprendizaje. Así se parte desde posiciones en las que los profesores tratan el contenido de la participación como similar a los contenidos convencionales, en consecuencia, intentan promover su aprendizaje sobre todo por parte de los alumnos que normalmente tienen éxito en el contexto escolar y de los que esperan obtener mejores resultados de aprendizaje. Así, hablando sobre el tipo de alumno que puede participar en el programa como representante de sus compañeros se realizan afirmaciones como:

*[...] tiene que ser alguien “responsable y que tenga cierta consideración en el grupo” [...].*

Al cabo del trabajo de las sesiones de grupos de discusión comienzan a aparecer posiciones en las que se resalta el valor del contenido de la participación en particular y, en general, de este tipo de contenidos y de los programas educativos destinados a promover aprendizajes de calidad entre estudiantes que habitualmente fracasan en el contexto de las asignaturas “tradicionales”, estudiantes que, sin embargo, manifiestan resultados más satisfactorios en este contexto menos “escolar”. Así, por ejemplo:

*[...] ha sido increíble cómo N ha funcionado en el Parlamento, su capacidad para comunicar cosas y para responsabilizarse [...] cuando es un alumno que en clase no hacía nada más que molestar [...].*

Por lo demás -y más en conexión con el contenido concreto de la participación ciudadana-, en los primeros momentos de desarrollo del plan de trabajo anual del programa, después de las actividades destinadas a reflexionar sobre los problemas de su localidad, los estudiantes suelen limitarse a pedir soluciones al alcalde sin hacer propuestas constructivas por su parte. En general, este comportamiento suele, a su vez, provocar que los profesores tengan, de momento, una imagen algo devaluada de sus propios alumnos y de su aprovechamiento en dicho programa. Esto se manifiesta en expresiones del tipo:

*[...] se les da todo hecho y no son autosuficientes ni responsables [...] piden pero no se implican.*

Sin embargo la constatación de esta situación hace que los docentes reaccionen y comiencen a trabajar, en sus alumnos, la capacidad de participación, corresponsabilidad e implicación en la búsqueda de respuestas a los problemas detectados. Dicha reacción de los docentes surge de un modo prácticamente individual y espontáneo en cada aula, pero el hecho de poder compartirla con los compañeros y verse en gran medida identificados con las reacciones de esos compañeros, hace que se refuerce esta posición, hasta el punto de convertirse en uno de los pilares fundamentales en el que se apoyará el trabajo educativo con los alumnos de ahí en adelante.

Parece, por lo demás, que este tipo de evolución en los alumnos se ve muy favorecida por el cambio en los espacios. Así, el hecho de que parte de las actividades se realicen en espacios externos a la escuela – en este caso, el ayuntamiento de la localidad – hace que los alumnos cambien completamente de registro y adopten comportamientos más positivos e incluso actitudes mucho más receptivas en relación con el contenido trabajado, lo que es, asimismo, reconocido y valorado por los profesores y profesoras participantes en el programa:

*[...] es interesante ver cómo los alumnos en el Ayuntamiento se comportan “de otra manera”; se descubre otra faceta en ellos/as [...].*

Esto provoca que los docentes comiencen a plantearse los problemas espaciales y las influencias en los mismos en las condiciones del aprendizaje y a valorar los cambios de contexto como estrategia para favorecer el trabajo con sus estudiantes.

## ***2.2. El contenido de la participación, su papel en el currículum escolar y su relación con otros contenidos escolares***

En primer lugar se aprecia que los contenidos del tipo de los que se trabajan en este programa, como es el caso de la participación ciudadana, son considerados por el profesorado como bastante alejados con respecto a los contenidos que conforman el currículum de las asignaturas. Así, se considera que dichos contenidos están constituidos básicamente por una serie de habilidades genéricas que tienen que ver de un modo amplio con el desarrollo de la vida en sociedad:

*[...] saber estar, saber decidir, respetar las decisiones de los demás [...] saber escuchar, saber vivir en grupo, darse cuenta de que no viven solos [...]; además de que el profesor les puede explicar cosas como, por ejemplo, qué es un Ayuntamiento, cómo funciona [...].*

En todo caso, se trata de contenidos que no tienen una relación muy directa con los que se trabajan en las asignaturas, o, como mucho, comparten algo con ellas, pero de un modo muy difuso, que se define como “transversal”. Dicha calificación sería atribuible al hecho de que, para ellos, en ese momento, se trata de contenidos que consistirían fundamentalmente en valores o actitudes:

*[...] las Ciencias Sociales es, en ese sentido, “un área privilegiada” para trabajar estas cuestiones [...] no ocurre así con las Ciencias Naturales [...] en el caso, de su asignatura, se podría conectar con el contenido de algunos textos, pero de forma muy indirecta [...] en todo caso, es un programa dedicado al desarrollo de “los valores”, a las “cuestiones transversales [...] trabaja, sobre todo, “contenidos actitudinales”, que afectan, por lo tanto, “a todas las áreas”, es decir, que son transversales [...].*

Sin embargo, en la última sesión de grupo de debate nos encontramos con posiciones en las que se manifiesta que todos los tipos o dimensiones de los contenidos están relacionados en cierto modo, o incluso que este tipo de contenidos debería estar más presente en el currículum de las asignaturas tradicionales:

*[... ] tanto lo que se hace en el Parlamento Joven como lo que se hace en el currículo de las asignaturas se asemeja, en cuanto a la dinámica educativa y en cuanto a los contenidos (esto sobre todo en algunas áreas, como Sociales) [...].*

Por lo demás, se constata por parte de los propios docentes que, cuando surgen dificultades para incluir este tipo de contenidos en las asignaturas al uso, se debe a:

*[...] la propia rutina interna y específica de las materias.*

En todo caso, se observa una interesantísima evolución de los docentes que, gracias al interés manifestado por los alumnos, llegan a valorar cada vez más los contenidos relacionados directamente con los problemas reales de la localidad frente a aquellos que pertenecen exclusivamente al campo de las disciplinas tradicionales del currículum y que tienen poca o ninguna relación con la vida cotidiana:

*Los chavales se implican más si las mismas tienen sentido en el contexto del pueblo, como en el caso de los pasos elevados que, de hecho, fue una propuesta que salió del propio Parlamento Joven.*

Por otro lado, la ausencia de evaluación se considera un problema en torno al cual parece no haber evolución a lo largo de las fases de los grupos de discusión. Se suele pensar que los alumnos prestan menos atención y se implican menos en el desarrollo de la clase cuando, como ocurre en este tipo de programas, saben que no van a ser calificados:

*[...] la hora de tutoría es ya como una “hora maría” o una “hora libre”... y además no hay notas [...].*

*[...] los chicos/as no se toman la actividad de tutoría del programa Parlamento Joven con seriedad “porque no se tienen que examinar”; por tanto “no es lo mismo” [...].*

### **2.3. La identidad profesional de los docentes**

Se aprecian opiniones en las que los docentes manifiestan que las características y el contenido de su trabajo son diferentes en función de si están desempeñando su labor en el contexto de la asignatura de la que son especialistas o si lo están haciendo en el del Parlamento Joven en una sesión de tutoría:

*[...] los objetivos (educativos) son los mismos, pero “actuamos” de forma diferente, por ejemplo, respecto al relajo con que se actúa, por parte de los chicos/as, en las sesiones de tutoría sobre el Parlamento Joven, en contraste con la actitud más disciplinada que tienen en las clases de las diversas asignaturas [...].*

Este hecho, a lo largo de los debates, lleva a cuestionar la propia identidad profesional a partir de perfiles más próximos a la figura del profesor como especialista de una determinada área del saber -que constituye el contenido fundamental de su asignatura-, y, en esa medida, su trabajo consiste fundamentalmente en la enseñanza de ese tipo de



contenido. De ahí se va evolucionando hacia posiciones en las que se concibe la identidad profesional como más próxima a la de un educador más general encargado de la formación integral de los estudiantes y, en ese sentido, de su formación como ciudadano participativo.

*[...] el programa es una forma de educación integral y que, por tanto, también forma parte de la educación del niño, por lo que lo vivo como plenamente vinculado a mi trabajo.*

### **3. Resultados y Conclusiones**

A modo de conclusiones generales sobre la evolución que se constata, en el profesorado implicado, a lo largo del desarrollo de las fases de grupos de discusión, podemos decir lo que sigue.

Las actitudes detectadas en el profesorado en relación con el interés educativo de los programas de educación para la participación son, en general, positivas, desde el punto de vista de la disposición personal, pero reticentes desde la perspectiva profesional. En ese sentido, existe una clara conciencia de las dificultades reales para llevar adelante las actividades del programa cuando éstas han de realizarse o compatibilizarse con las actividades escolares convencionales. A lo largo el proceso investigado, estas actitudes se hacen más favorables hacia las potencialidades del programa Parlamento Joven e incluso se abre paso la asunción de una concepción profesional que contempla las dimensiones de “educador” inherentes al profesorado participante como componentes de la propia identidad profesional.

De cualquier forma, se puede afirmar que predomina en el profesorado de las diversas muestras una concepción de la participación como actividad que se desarrolla a través de los cauces convencionales, institucionalizados, existiendo cierta desconfianza en la capacidad del alumnado para desarrollar tareas que impliquen un ejercicio comprometido de la participación, según se ha señalado. A ello se une la influencia de la propia estructura escolar, que constituye una especie de “dificultad marco” que condiciona también al profesorado, como agente esencial de los procesos educativos. Los docentes se ven, así, constreñidos por las características de una cultura escolar dominante, con la que, en todo caso, sintoniza la cultura profesional mayoritaria. Esta contradictoria relación entre constreñimiento y acomodo nos ayuda a entender muchas de las posiciones de los docentes en relación con el desarrollo de proyectos de participación ciudadana en los centros escolares. Durante el desarrollo el programa, no obstante, mejora la concepción que tiene el profesorado acerca de la capacidad del alumnado para participar responsablemente y empiezan, asimismo, a verse posibilidades de superar los obstáculos espaciotemporales que condicionan la actividad educativa en el centro escolar.

Por lo demás, los profesores se sienten inseguros ante situaciones que les resultan desconocidas; de ahí su resistencia a implicarse de forma plena y su incapacidad para

integrar adecuadamente estos programas en el currículum (Oulton et al., 2004), porque sienten que tienen poco que ver con su “identidad profesional”; quizás son los profesores y profesoras del área de Ciencias Sociales –por la conexión con los contenidos del área- quienes tienden a asumir de forma más “natural” este encargo. Por otra parte, muchos profesores –ellos mismos- no tienen experiencias directas en participación como ciudadanos, lo cual dificulta aún más la asunción de un rol comprometido con la educación para la participación (Schugurensky y Myers, 2003). Este, concretamente, es un aspecto, en el que no se pudo apreciar, específicamente, evolución en las posiciones del profesorado implicado; y sin embargo se trata de un asunto clave para que dicho profesorado se implique significativamente en este tipo de programas educativos.

Por tanto, aparece cada vez como más necesario poner en marcha estrategias de formación que ayuden al profesorado a conectar mejor las propuestas –no escolares- de educación para la participación con el desarrollo habitual de las actividades escolares en las diversas áreas del currículum. En todo caso, las sesiones de grupos de discusión podrían cumplir –además de la función explícita de mecanismo de toma de información- una interesante función formativa, en cuanto que –como hemos expuesto- permiten desvelar, mediante un diálogo bien orientado, las dificultades y posibilidades profesionales de los docentes en relación con esta temática, así como sugerir otras diversas posibilidades de actividades formativas.

En este sentido, se constata que a través de la estrategia empleada con las sucesivas reuniones de grupo de discusión no sólo se obtuvieron resultados relacionados con las posiciones que los docentes manifestaban en relación a las principales cuestiones del programa investigado, sino que, sobre todo, se observó un claro –aunque lento- proceso de desarrollo profesional. Así se detectó una evolución real de los participantes hacia posiciones más complejas en relación con diversos ámbitos de este campo de la participación ciudadana. Más concretamente, podemos recordar lo que sigue:

- En relación con el alumnado, hubo una evolución hacia una mayor consideración de las posibilidades y desarrollo de las capacidades del mismo, especialmente en el caso de aquellos estudiantes considerados habitualmente como más problemáticos.

- Se observó una concepción del contenido progresivamente más abierta y ligada a los problemas sociales y ambientales del mundo actual. Este aspecto apareció unido a la valoración de la introducción de temáticas actuales en el trabajo del aula no necesariamente ligadas al trabajo de contenidos provenientes de manera directa de las disciplinas científicas de referencia.

- En lo que se refiere a cuestiones metodológicas, se apreció una mayor tendencia hacia la introducción de dinámicas menos transmisivas y más participativas dentro en el funcionamiento habitual de las sesiones de clase. Los profesores y profesoras implicados manifestaron una mayor libertad tanto en la introducción de las mismas de modo individual como en el desarrollo de iniciativas que implicaban el trabajo colectivo y colaborativo tanto entre ellos como con la secretaría técnica del programa Parlamento Joven.

- Finalmente, se manifestó una clara evolución actitudinal y enriquecimiento en cuanto a la concepción de la propia identidad profesional pasando de posiciones en las que había un predominio de planteamientos academicistas hacia otras en las que había un mayor compromiso social y profesional, unido al desarrollo de una mayor identidad de educador frente a la de especialista en una determinada materia. Unido a esto se dio lugar a un proceso de toma progresiva de conciencia en relación con las propias carencias y las necesidades de formación, fundamentalmente en lo relacionado con el trabajo de temáticas ciudadanas, por lo general ausentes en su formación inicial del profesorado.

### Referencias bibliográficas

DE ALBA, N. (2009). El Parlamento Joven: una experiencia de educación para la ciudadanía democrática. *Investigación en la Escuela*, 68, 75-86.

FERRERAS, J.; HERRERO, T.; ESTADA, P.; MONTERO, M. y GARCÍA, V. (2006). Parlamento Joven: Un espacio de participación juvenil en los Ayuntamientos. *Revista de Estudios de Juventud*, 74, 185-202.

GARCÍA PÉREZ, F. F. y DE ALBA, N. (2007). Educar en la participación como eje de una educación ciudadana. Reflexiones y experiencias. *Didáctica Geográfica*, segunda época, 9, 243-258.

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>> (consultado 14/05/011).

GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA, N. (2009). Educar para la participación ciudadana. Análisis de las dificultades del profesorado a partir de la experiencia del programa "Parlamento Joven". En R.Mª Ávila, B. Borghi y Matozzi, I., *L'educazione alla cittadinanza europea e la formazione degli insegnanti. Un progetto educativo per la "strategia di Lisbona"* (pp. 515-521) Bologna: Patrón Editore.

GARCÍA PÉREZ, F.F.; DE ALBA, N.; ESTADA, P.; HERRERO, T. (2009). La participation des enfants et des jeunes dans les écoles espagnoles : expériences à Seville. *Carrefours de l'éducation*, 28, 111-122.

OULTON, Ch., DAY, V., DILLON, J., GRACE, M. (2004). Controversial Issues: Teachers' Attitudes and Practices in Context of Citizenship Education. *Oxford Review of Education*, Volume 30, Issue 4, 2004. <<http://www.informaworld.com/smpp/content?content=10.1080/0305498042000303973>> (consultado 15/5/2011).

SCHUGURENSKY, D. y MIERS, J.P. (2003). Learning to Teach Citizenship: A Lifelong Learning Approach. *Encounters on Education*, 4, 145-166.