

**LOS EQUIPAMIENTOS DE
EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ESPAÑA:
CALIDAD Y PROFESIONALIZACIÓN**
Estudio desde el Seminario de Equipamientos
de Educación Ambiental del CENEAM

Clotilde Escudero, Miquel F. Oliver y Araceli Serantes (Coord.)

Las opiniones expresadas en esta publicación son responsabilidad de sus autores y no reflejan, necesariamente, los puntos de vista del Organismo Autónomo Parques Nacionales.

Coordinadores:

Clotilde Escudero, Miquel F. Oliver y Araceli Serantes

Autores:

Olaya Álvarez García. *Universitat de les Illes Balears*

Sonia Calvo Rubio. *EAsempervirens-Cantabria*

Clotilde Escudero Bocos. *Área de Información del CENEAM-OAPPNN*

M^a Rosa García Gómez. *Consejería de Fomento y Medio Ambiente. Junta de Castilla y León*

Josu Larruskain Elorza. *Ortzadar S.L.-Euskadi*

María Martí Tormo. *Granja Escuela Luis Amigó-Comunidad Valenciana*

Merce Morey López. *Universitat de les Illes Balears*

Miquel F. Oliver Trobat. *Universitat de les Illes Balears*

Agustín Pons Contreras. *El Teularet-Comunidad Valenciana*

Valerio del Rosario Martín. *El Bólico. Islas Canarias*

Araceli Serantes Pazos. *Universidade da Coruña/CEIDA-Galicia*

Susana Soto Fernández. *Teixugo S.Coop.Gal.-Galicia*

Edita: Organismo Autónomo Parques Nacionales.
Ministerio de Agricultura, Alimentación y Medio Ambiente

Maquetación: Araceli Serantes

Diseño de portada: Perico Llorente Encinas

Imprime: Closas-Orcoyen, S. L.

ISBN: 978-84-8014-843-6

NIPO: 293-13-008-3

Depósito legal: M-11229-2013

Impreso en España

Catálogo de publicaciones de la Administración General del Estado en:
<http://publicacionesoficiales.boe.es>

ÍNDICE

Presentaciones

Sobre el Programa de Seminarios Permanentes

Francisco Heras Hernández 5

A vueltas con los Equipamientos de Educación Ambiental

Óscar Cid Favá..... 7

El seminario de Equipamientos de Educación Ambiental

Clotilde Escudero..... 15

I PARTE: LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

1. Los equipamientos de educación ambiental y sus tipologías

Araceli Serantes y M^a Rosa García 23

2. La calidad en los equipamientos de educación ambiental

Agustín Pons y Josu Larruskain 35

3. Profesionalización y educación ambiental

3.1. *Las profesiones en tiempos de crisis*

Miquel F. Oliver..... 53

3.2. *La educación ambiental como profesión*

Susana Soto 59

3.3. *Apuntes sobre los marcos normativos relacionados con la profesionalización de los educadores ambientales*

M^a Rosa García..... 64

4. Análisis documental: estudios previos de profesionalización en el campo de la Educación Ambiental

Miquel F. Oliver y Susana Soto 75

II PARTE: ESTUDIO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

5. Planteamiento de la investigación

Miquel F. Oliver, Araceli Serantes y Clotilde Escudero 87

6. Análisis de resultados

6.1. *Características de los informadores clave participantes en el estudio*

Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver 93

6.1.1. *El personal de la Administración con responsabilidades sobre los equipamientos de educación*

Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver 95

6.1.2. Los profesionales de los equipamientos de educación	
<i>Miquel F. Oliver y Clotilde Escudero</i>	98
6.2. Los educadores y educadoras	
6.2.1. Educadores y educadoras en los equipamientos de educación ambiental. <i>Clotilde Escudero</i>	103
6.2.2. Situación laboral, expectativas, promoción y futuro profesional	
<i>Olaya Álvarez, Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver</i>	113
6.2.3. Los educadores y educadoras: implicación, participación y autonomía. <i>Miquel F. Oliver y M^a Rosa García</i>	124
6.2.4. Formación de los educadores y educadoras	
<i>María Martí, Agustín Pons y Araceli Serantes</i>	129
6.2.5. Implicación en movimientos asociativos	
<i>Agustín Pons y María Martí</i>	153
6.3. El personal de la administración con responsabilidades sobre equipamientos de Educación Ambiental	
6.3.1. Los equipamientos	
<i>Clotilde Escudero y Valerio del Rosario</i>	158
6.3.2. Formación y experiencia de los educadores y educadoras	
<i>M^a Rosa García y Sonia Calvo</i>	168
6.3.3. Competencias profesionales de los educadores y educadoras ambientales. <i>M^a Rosa García y Miquel F. Oliver</i>	179
6.4. Profesionalización y reconocimiento social	
<i>Miquel F. Oliver, Olaya Álvarez y Mercé Morey</i>	183
6.5. Problemáticas de la profesión	
<i>Araceli Serantes</i>	200
7. Conclusiones	
<i>Seminario de Equipamientos para la Educación Ambiental</i>	221
Anexos	
Anexo 1. <i>Cuestionario sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de educación ambiental (SPEEA-P)</i>	227
Anexo 2. <i>Cuestionario para responsables de la administración sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos ambientales (SPEEA-A)</i>	235
Anexo 3. <i>Relación de participantes en el V Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental (Granja Escuela Huerto Alegre, Albuñuelas - Granada, 1-4 de Octubre de 2008)</i>	248
Anexo 4. <i>Relación de participantes en el VI Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental (Centre de Formació i Ecoturisme. Escola de Natura El Teularet, Enguera - Valencia, 14 -16 de Octubre de 2009)</i>	249
Anexo 5. <i>Equipamientos de educación ambiental invitados a participar como informantes clave de la investigación</i>	250

PRESENTACIONES

SOBRE EL PROGRAMA DE SEMINARIOS PERMANENTES

Francisco Heras Hernández, CENEAM.

Abrir espacios para intercambiar impresiones y contrastar ideas, para reflexionar en común, para colaborar con personas con las que compartimos intereses y, quizá también, un nicho profesional en el campo del medio ambiente y la sostenibilidad. En definitiva, facilitar oportunidades para pensar en voz alta e idear en común. Ésta ha sido la aspiración que ha animado, desde su origen, al programa de Seminarios Permanentes, promovido por el Organismo Autónomo Parques Nacionales y desarrollado desde el CENEAM desde hace ya más de una década.

El Programa nació con la pretensión de trascender los encuentros profesionales de carácter puntual, creando foros estables en el tiempo; de abrir espacios ajenos a las urgencias del día a día.

Desde que en el año 1999 se iniciara el primer grupo de trabajo, dedicado a la participación en materia de medio ambiente, el número de seminarios ha ido aumentando progresivamente, ampliándose, en paralelo, el espectro de temas y perspectivas. Hoy el programa de seminarios acoge a colectivos profesionales tan diversos como fiscales de medio ambiente, técnicos de uso público de la red de parques nacionales, documentalistas especializados en medio ambiente y espacios protegidos... o educadores y gestores que desarrollan su actividad profesional en los equipamientos de educación ambiental.

Nuestro primer empeño ha sido promover el aprendizaje entre iguales. Pero también se ha buscado el desarrollo de agendas compartidas entre personas con actividades profesionales interdependientes. La receta empleada ha sido sencilla: máximo respeto y confianza en los que participan. Y muy pocas normas. Por eso, los Seminarios Permanentes no están sometidos a cronogramas, objetivos, métodos... que no sean los que el propio grupo haya decidido asumir en cada momento.

En el Programa de Seminarios Permanentes cada grupo de trabajo tiene un amplio margen para definir su propia agenda. Consecuentemente, la dinámica de los semi-

narios es diversa, así como los frutos obtenidos: intercambios de datos, creación de compendios informativos, desarrollo de acciones de autoformación, análisis de casos e identificación de buenas prácticas, preparación de recomendaciones de carácter metodológico, definición de propuestas para orientar las políticas públicas o las actividades privadas, acciones de coordinación y autoorganización, investigaciones...

En 2012 permanecieron activos 15 seminarios. En sus reuniones presenciales (habitualmente, una reunión anual de cada seminario) participaron cerca de medio millar de profesionales. De hecho, el Programa de Seminarios Permanentes se ha convertido en uno de los principales espacios para la formación de carácter horizontal en materia de medio ambiente en España. El mérito principal corresponde, en todo caso, a los participantes, que han sabido crear un terreno de colaboración en el que no tienen cabida dinámicas competitivas y en el que, por el contrario, se respira una atmósfera de cooperación y ayuda mutua.

Pero los seminarios, además de beneficiar a quienes participan en ellos, están generando productos útiles para otros muchos profesionales del sector ambiental de nuestro país: recopilaciones de información, manuales técnicos, propuestas formativas... que están sirviendo para mejorar la calidad de la educación y la gestión ambiental en España.

Precisamente, hoy tienes entre tus manos uno de esos productos, fruto del esfuerzo generoso de los integrantes del seminario "equipamientos de educación ambiental": sus miembros son educadores que desarrollan su actividad profesional en equipamientos públicos o privados de educación ambiental, técnicos de las administraciones públicas responsables de la supervisión de los equipamientos e investigadores de este sector educativo. El fenómeno de los equipamientos de educación ambiental ha influido profundamente en el desarrollo de la educación ambiental en nuestro país y ha sido un elemento destacado de innovación para nuestro sistema educativo y, sin embargo, ha sido insuficientemente estudiado y valorado. Por ello este trabajo, centrado en la calidad y la profesionalización de los equipamientos, debe ser muy bienvenido.

Con este trabajo, los miembros del seminario permanente, hacen una valiosa devolución al conjunto de organizaciones y personas interesadas por el trabajo que se desarrolla desde los equipamientos. Un trabajo que aporta un variado conjunto de perspectivas para que los denominados "equipamientos de educación ambiental" puedan ser mejor conocidos y valorados.

A VUELTAS CON LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Óscar Cid Favá, Director del Campo de Aprendizaje del Delta del Ebro (1982-2012)

¿Por qué los llamamos “equipamientos”?

No es muy abundante, aunque nada despreciable, la bibliografía específica sobre los llamados “equipamientos de (o para) la educación ambiental” en nuestro país.

Creo recordar que el primer artículo sobre el tema lo publiqué en *Cuadernos de Pedagogía* en junio de 1992 (Óscar Cid, 1992).

En aquel histórico trabajo – histórico en el sentido cronológico - tuve que improvisar una primera definición de lo que era un “*equipamiento para la educación ambiental*”. Y lo hice basándome en las distintas dimensiones que, a mi entender, conformaban este tipo de proyectos:

- ❖ los espacios físicos
- ❖ el “escenario” pedagógico
- ❖ el proyecto educativo, el cual debería estar explicitado y contemplar, como mínimo, aspectos como:
 - el marco teórico y los principios pedagógicos y ambientales que conforman el proyecto educativo
 - la definición de los objetivos que se pretenden alcanzar
 - la descripción de ámbitos, programas, actividades, recursos, metodología,...
 - los criterios, técnicas y momentos de la evaluación del proceso.

Unos años más tarde, en el marco de un Curso sobre Gestión de los equipamientos de Educación Ambiental desarrollado en el CEIDA de Galicia, amplí el concepto, explicitando la importancia del equipo como parte fundamental del equipamiento. La síntesis de esta conceptualización de los equipamientos la presenté en forma del esquema que, con diversos matices y adaptaciones ha sido reproducido por diversos autores a lo largo de los últimos años:



También me atreví a realizar, basándome en mi conocimiento empírico de la situación, una primera propuesta de clasificación e identificación de las distintas tipologías de centros de los que, en aquellos momentos, tenía constancia de su existencia. Mi propuesta, quiero recordar, se establecía en torno a cuatro grandes categorías de recursos y, específicamente en el apartado de equipamientos, proponía cuatro modelos de centros. A saber:

Recursos y equipamientos para la educación ambiental	Itinerarios	
	Centros y equipamientos	Modelo Escuela de naturaleza Modelo Centro de Interpretación Modelo Granja-escuela Modelo Campo de aprendizaje
	Museos, parques y equipamientos culturales	
	Otros recursos	

Tabla 1: Clasificación de tipologías de centros.

Para cada una de las siete categorías propuestas aportaba una identificación de los temas de estudio predominantes, los ámbitos de actuación más frecuentes, las entidades promotoras habituales y el tipo de destinatarios preferentes, criterios todos ellos que me permitieron establecer las distintas tipologías en un conjunto tan heterogéneo y complejo (baste recordar que ya en aquel momento citaba... ¡unas cuarenta denominaciones distintas!).

Fue, pues, la necesidad de definir una realidad tan variada y heterogénea la que me impulsó a utilizar la denominación de “equipamientos” para referirme a aquellas instalaciones que, como los itinerarios, no podíamos definir como “centros”. Los responsables de la revista titularon el artículo “Equipamientos para escolares” y, con el tiempo, la expresión se generalizó y terminó refiriéndose al conjunto de centros e instalaciones con soporte físico para la educación ambiental.

En el artículo citado intentaba reflexionar también sobre las características y el alcance del fenómeno de la expansión de este tipo de centros y equipamientos que se estaba dando en aquel momento en España y describía la metodología y el tipo de trabajo que se desarrollaba con los alumnos/as, pues se trataba de una reflexión sobre los equipamientos para escolares.

Por último, sugería cuáles podrían ser las aportaciones de los equipamientos para la EA de los escolares en el marco de un proceso de desarrollo profesional de los mismos (¡siempre me ha seducido hacer propuestas de futuro!):

- ❖ *“La extensión, racional y planificada, por parte de los organismos públicos relacionados con la EA de una red coordinada de equipamientos que dé respuesta a las diversas necesidades educativas en EA...”*
- ❖ *“La especialización... de los equipamientos, en aras de una mayor optimización de los recursos.”*
- ❖ *“La profundización... en el desarrollo de proyectos educativos coherentes con las finalidades de la educación ambiental...”*
- ❖ *“El diseño de programas diferenciados que contemplen actuaciones específicas con los diferentes colectivos... con especial énfasis en el desarrollo de programas para la formación permanente del profesorado y de los gestores y supervisores del sistema educativo”*
- ❖ *“...el aumento del grado de coherencia ambiental en el diseño de equipamientos, uso de energías, reciclaje de materiales, hábitos de consumo...”*
- ❖ *“Plantearse nuevos modos de actuación... El equipamiento debe ir a la escuela cuando ésta no pueda acudir al equipamiento”*
- ❖ *“Establecer mecanismos y facilidades institucionales para la utilización de los equipamientos, con especial atención a los centros más necesitados”*
- ❖ *“En los equipamientos situados en áreas de influencia de espacios protegidos se deben incrementar los contenidos relacionados con la filosofía de la conservación... evitando los “exotismos” y las visiones “televisivas” del medio”.*

En las conclusiones abogaba para que *“...el intercambio profesional y la necesaria profesionalización del educador ambiental, así como la extensión y racionalización de los equipamientos, debe conducirnos a una deseable situación de ‘homologación social e institucional’...”* y terminaba reclamando para que se celebrasen unas Jornadas específicas sobre Equipamientos de Educación Ambiental.

Las Jornadas de Equipamientos se celebraron años más tarde. La homologación social e institucional de los equipamientos me temo que todavía no ha llegado...

¿Hemos avanzado?

Desde este primer artículo en “Cuadernos de Pedagogía” hasta el presente, y excelente, trabajo que nos presentan los compañeros y compañeras del Seminario Permanente de Equipamientos del CENEAM han pasado ya más de veinte años.

Durante este tiempo, autores como GUTIÉRREZ (1993), BLÁZQUEZ (2007) o SERANTES (2011) abordaron el tema desde la investigación y produjeron tres magníficas tesis doctorales sobre el tema que constituyen, hoy día, referentes obligados para

quien se interese por la caracterización, evolución o problemática de estos centros tan específicos y, me atrevería a decir, peculiares.

También la revista de educación ambiental *Ciclos* dedicó, en 1988, un interesante monográfico en el que participaron buena parte de los mejores expertos del momento. Participé en ese monográfico con un trabajo en el abordé el tema de los EqEA desde una perspectiva de futuro, proponiendo un decálogo de retos a afrontar (Óscar CID, 1998):

1. Planificar los nuevos equipamientos en función de las necesidades de las políticas ambientales. Adecuar la oferta de equipamientos a la demanda real y potencial de los mismos.
2. Promover la evolución de los proyectos educativos de los EqEA hacia una educación para la sostenibilidad.
3. Establecer modelos y estrategias de evaluación que nos permitan autorregular los procesos organizativos, pedagógicos y de gestión.
4. En los programas para escolares hay que intentar que el equipamiento contribuya a la ambientalización de los currículums y evitar la “curriculización” del ambiente e implicar al profesor en la planificación y desarrollo de las actividades. Los equipamientos pueden y deben ser “formadores” para el profesorado.
5. Potenciar los procesos y mecanismos de profesionalización de los educadores ambientales de los EqEA, especialmente a través de estrategias formativas que permitan, también, mayores niveles de negociación y proyección social. Los equipamientos deben responder más a la demanda social de educación ambiental antes que constituir un mero producto de consumo.
6. Explorar formas de gestión racional de los EqEA que permitan optimizar sus recursos y garantizar su consolidación. Y, premonitoriamente, alertaba de que *“...la asistencia a determinados equipamientos puede llegar a convertirse, a medio término, en una carga onerosa fuera del alcance de muchas familias...”*. Una situación que, desgraciadamente, creo que ya ha llegado y que va a repercutir en las dificultades de sostenibilidad de algunos, o muchos, de los EqEA en España.
7. Afrontar el reto de la diversificación de destinatarios, incidiendo especialmente en la población local y superar el carácter de estricto servicio escolar de muchos EqEA.
8. Considerar la posibilidad de una cierta especialización de los EqEA para contribuir a racionalizar el heterogéneo y, en ocasiones, “lleno caótico” de equipamientos en determinadas zonas.
9. Incrementar los EqEA no residenciales. Establecer redes de equipamientos. Potenciar los equipamientos ambulantes. Vincular los EqEA a acciones de

promoción de empleo en el sector y/o a intervenciones en recuperación y rehabilitación ambiental. Fomentar la promoción de programas de EA que no requieran grandes infraestructuras... Pueden constituir nuevas vías de acción para futuros EqEA.

10. Hacia los EqEA de bajo impacto ambiental y con eco-responsabilidad. En la medida de las posibilidades reales en cada caso, y especialmente en los casos de nueva construcción, los EqEA debemos avanzar hacia la coherencia ambiental de nuestras instalaciones. (Y, hoy día, añadiría: considerar la huella ecológica del equipamiento y la posibilidad de establecer una compensación de emisiones de CO₂ para aquellos grupos que se desplacen al equipamiento en vehículos emisores...).

La experiencia y la perspectiva del tiempo nos ofrecen claros y oscuros en cuanto al desarrollo profesional de los EqEA.

El debate de la calidad en los equipamientos para la educación ambiental

Releyendo los escritos a los que he hecho referencia no puedo dejar de sentir una cierta sensación agri dulce, a modo de “balance” de un sector al que he pertenecido durante treinta años y al que he dedicado buena parte de mis esfuerzos profesionales.

Creo, sinceramente, que hemos avanzado en muchos de los aspectos que he señalado en los párrafos anteriores pero que el camino por recorrer es todavía largo y no exento de obstáculos. El contexto socioeconómico del “boom” de los equipamientos ha cambiado y es previsible, a mi entender, una selección y adelgazamiento del sector. De hecho, empezamos a conocer ya distintos casos de cierre, reducción de personal...

Por otro lado, nadie puede negar al movimiento de los EqEA su aportación al desarrollo de la EA en España y sus especificidades de “alto valor añadido”, como dirían los expertos del mercado.

En los últimos tiempos, a partir de la terceras y últimas Jornadas de EA en España, celebradas en Pamplona en diciembre de 1998, se ha planteado un debate que creo ha marcado la última década de los equipamientos: el reto de la calidad.

La cuestión, que ya había sido iniciada públicamente por GUTIÉRREZ (1994, 1995) unos años antes, quedó reflejada en los trabajos y las conclusiones del grupo de equipamientos de las citadas jornadas, cuya coordinación tuve el honor de compartir con mi colega , y sin embargo amigo, Pepe GUTIÉRREZ.

Desde entonces he tenido ocasión de participar en distintos foros que han acometido el tema. Uno de los primeros, por cierto, en el primer seminario de Equipamientos del CENEAM, donde fui invitado a participar con una ponencia inicial (Óscar CID, 2002)

Posteriormente, diversos autores de referencia en la materia han contribuido, mucho mejor que yo, a profundizar y clarificar los diversos “subdebates” que subyacen en este concepto tan transversal y poliédrico como es el de “calidad” referido a los EqEA. Los trabajos y reflexiones de GUTIÉRREZ, BENAYAS Y POZO (1999), SERANTES (2000) Y MAYER (2005), constituyen referentes obligados para quien esté interesado en ello.

El documento que se presenta en esta publicación contribuye en buena medida a actualizar la cuestión, aporta datos e información relevante para la toma de decisiones y constituye, a mi entender, una excelente radiografía de la situación actual.

Por mi parte, y para completar este artículo, me limitaré a reflexionar en voz alta sobre algunas de las dudas y incertidumbres que habitualmente me provoca este debate.

La primera de ellas es que, a mi entender, no se puede hablar de calidad, en singular, en los EqEA, sino que más bien habría que hablar de “calidades” referidas a las diversas dimensiones y ámbitos de actuación que configuran un EpEA: calidad de las infraestructuras e instalaciones; calidad en relación al equipo educativo; calidad del proyecto educativo; calidad de los recursos y materiales; calidad de la gestión del equipamiento...

En segundo lugar, creo que conviene diferenciar conceptualmente cuando hablamos de la calidad en el sentido “gerencial” del mismo y cuando hablamos de “calidad educativa”, tal y como nos recuerda MAYER en sus magníficos trabajos sobre el tema: *“Evaluación no tanto como juicio sino en el sentido de “dar valor”, de “reconocer” los problemas en su raíz, sin prescindir de los valores que inspiran a la organización, las acciones, la práctica educativa... asumiendo el reto de confrontarlos, de aceptar que existen prioridades e intereses diversos, de tener como objetivo no la eliminación de la diversidad sino la de convivir para crecer juntos...”* (Michela MAYER, 2005).

En tercer lugar, conviene recordar que la calidad, en educación, es más un proceso que un objetivo. Y recordar, con Daniella TILBURY que *“la evaluación en Educación Ambiental no sólo es importante para valorar los éxitos obtenidos por los programas que se aplican sino que también sirve como un instrumento de desarrollo que puede mejorar la calidad y eficacia de este campo de la educación. También sirve para enfocar o reorientar programas estratégicamente así como para documentar la importancia de invertir en este proceso -todavía hay que convencer a muchos para que inviertan en Educación Ambiental como un proceso de cambio social. Las*

agencias y entidades ambientales o de cooperación y desarrollo que han invertido fondos en la Educación Ambiental a menudo requieren resultados concretos que demuestren que este proceso está contribuyendo de forma efectiva a la mejora ambiental de la sociedad. Por lo tanto, documentar el impacto a corto y medio plazo de estos procesos educativos, no sólo beneficiaría directamente a la Educación Ambiental como campo de estudio, sino que también aumentaría de forma apreciable el nivel de comprensión y apoyo que ésta recibe” (Daniella TILBURY, 1998).

En cuarto lugar, cabe preguntarse para qué queremos la calidad. Existen diversas motivaciones que estimulan procesos de calidad:

- ❖ *la calidad como proceso de identificación, autorregulación y/o autoevaluación.* La calidad entendida como proceso de mejora.
- ❖ *la calidad como mérito para la certificación externa.* Meta para el reconocimiento social y/o la homologación institucional.
- ❖ *la calidad como satisfacción de las expectativas del usuario.* Conseguir cuotas de mercado.

Todas ellas son legítimas y pueden ser válidas, según los fines que se persigan con la evaluación de la calidad, pero sería deseable que cualquier planteamiento sobre la calidad en los EqEA defina explícitamente cual es el objetivo y la motivación real por los que se propone, de modo que se clarifique el contexto sobre el cual se establece el análisis de la calidad.

Finalmente, quiero recordar una de las conclusiones de la Jornadas de Pamplona que aún me parecen de actualidad: *“Nos parece imprescindible abordar, sin más demora, el reto de la calidad de los EEAs. Aun aceptando las dificultades que conlleva establecer consensos entorno al concepto de calidad aplicado a los EEAs, el desarrollo futuro de los mismos pasa, a nuestro entender, por clarificar y establecer un procedimiento adecuado para ejercer un control más exhaustivo de la eficacia y la eficiencia de los programas desarrollados. En este sentido, nos parece procedente entender la calidad como resultado de un proceso asumido y autorregulado por el propio EEA, antes que como una regulación institucional impuesta desde el exterior. Creemos necesario avanzar en la descripción de indicadores de calidad que nos permitan contrastar realidades y retroalimentar proyectos. Esta tarea debe ser compartida, como mínimo, por los profesionales de la investigación educativa, responsables de equipamientos y representantes de los usuarios directos y deben contemplar el análisis de los diversos elementos que constituyen los EEAs: instalaciones y recursos, proyecto educativo y equipo pedagógico” (GRUPO DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS, 1998).*

Sólo me queda felicitar a todos y todas las que han participado en la redacción del Documento que se presenta porque, a mi entender, han producido una reflexión diagnóstica que va a iluminar a los que nos seguirán en este apasionante camino que representa el desarrollo de equipamientos, centros y programas de educación ambiental.

Y todo ello en un siglo que se nos presenta, paradójicamente con la situación de precariedad de muchos de nuestros EqEA, como “el ser o no ser” de la viabilidad ambiental – y, por tanto, también económica y social – de nuestra civilización.

Referencias

- BLAZQUEZ, Angeles. 2007. *Estudio comparado de los Equipamientos de Educación Ambiental en España*. Tesis de Doctorado. Universidad de Valencia.
- CID, Óscar. 1992. *Equipamientos escolares*. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 204, pp.18-22.
- 1998. “Equipamientos para la educación ambiental: nuevos retos”, en *Ciclos*, nº 3, pp. 4-8.
 - 2002. Equipamientos para la educación ambiental: el reto de la calidad. 1er Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental. CENEAM. Valsaín.
- GUTIÉRREZ, José. 1993. *Criterios metodológicos para la fundamentación y evaluación de la educación ambiental no formal*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- 1994. “La calidad educativa de los equipamientos ambientales, un debate necesario”, *2ª Jornadas de Educación Ambiental en Castilla y León*. Junta de Castilla y León.
 - 1995. *Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales*. Ministerio de Obras Publicas, Transportes y Medio Ambiente.
- GUTIERREZ, José; BENAYAS, Javier; POZO, Teresa. 1999. “Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental”, *Temas*, vol.1, no.2, pp. 49-63.
- GRUPO DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS. 1998. “Conclusiones Grupo de Trabajo de Equipamientos”. *III Jornadas de Educación Ambiental*. Pamplona.
- MAYER, M. 2005. *Criteri di qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa*. Programa INFEA / CREA. Emilia Romagna. Italia.
- SERANTES, Araceli. 2000. “La carta de calidad de los equipamientos para la educación ambiental en Galicia: un proceso en marcha”. *Carpeta Informativa del CENEAM*, febrero, pp. 02.240- 02.242.
- 2011. *Equipamentos para a educación ambiental en Galicia: análise da realidade e propostas de mellora da calidade*. Tesis de Doctorado. Universidad de A Coruña.
- TILBURY, Daniella. 1998. “Sobre la evaluación en educación ambiental”, en *Nuevos retos para la educación ambiental, hoy*. GEA. Valladolid

EL SEMINARIO DE EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Clotilde Escudero, CENEAM.

Hablar de los orígenes del *Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental* nos lleva a remontarnos al año 2002. En Octubre de aquel año y dentro del programa de formación promovido por el CENEAM, se convocó un curso centrado en la Calidad en los Equipamientos de Educación Ambiental, que fue coordinado por dos históricos de la educación ambiental de nuestro país: Araceli SERANTES y Oscar CID.

En aquel curso se presentaron algunas iniciativas de diferentes Comunidades Autónomas que ya habían abordado la temática de la actividad formativa, desarrollando diversas estrategias para evaluar la calidad de los Centros de Educación Ambiental: Galicia, Castilla y León y Cataluña, eran sin duda pioneras en estos procesos, y han sido referentes para otras muchas Comunidades Autónomas, que demandaban el necesario reconocimiento a las diferentes iniciativas, que en este campo llevaban funcionando varios años.

El número de alumnos del curso no fue muy numeroso, pero sí conformó un grupo suficientemente motivado y emprendedor, como para lanzar al CENEAM la propuesta de incluir en el programa de seminarios permanentes, un nuevo seminario que abordara el tema de la calidad en los equipamientos de educación ambiental, como centro de debate, reflexión e intercambio de experiencias dentro del sector.

Justo dos años después, en octubre de 2004, se celebraba en las instalaciones del CENEAM, la primera edición de este nuevo seminario. Para este primer encuentro, se invitó a participar a representantes del sector de los equipamientos de casi todas las CCAA, incluyendo obviamente, a los alumnos y docentes de aquel curso de 2002 del que partió la iniciativa y entre los que se encontraban Miquel F. OLIVER y Araceli SERANTES que han sido participantes activos en la mayoría de las convocatorias y han constituido elementos claves para que esta publicación viera finalmente la luz.

Gran parte de esta primera convocatoria, estuvo dedicada a la elaboración por parte de todos los asistentes, de un “*árbol de problemas sobre la calidad en los equipamientos de E.A*”, actividad dinamizada por María Muiños, que resultó muy provechosa para obtener, a modo de instantánea fotográfica una primera imagen-diagnóstico de la situación de los equipamientos, que nos permitiría planificar y generar estrategias de trabajo concretas, dirigidas, no solo a mejorar la calidad de los equipamientos de educación ambiental, sino a replantearse y potenciar las fortalezas que como colectivo se habían ido logrando con el paso del tiempo y el bagaje adquirido.

La fase de diagnóstico, giró en torno a tres ejes fundamentales:

- Proyecto Educativo de Centro
- Equipo Humano
- Infraestructuras, recursos y medios materiales

En lo relativo al equipo humano que desarrolla su actividad en los equipamientos, se detectó como problemas destacables la falta de profesionalización y un elevado intrusismo. La falta de profesionalización, se atribuía a varias carencias como la escasa formación pedagógica, la necesidad de formación continua y reciclaje, la insuficiente formación en la gestión, la carencia de convenio, la estacionalidad laboral o la falta de priorización de tareas.

Además se demandaba la creación de espacios para reflexionar, compartir, consensuar. Ésta era precisamente una de las acciones propuestas en el *Libro Blanco de la Educación Ambiental* a las empresas de servicios del sector, como una de las iniciativas para alcanzar la recomendación 1 que insta a las mismas a “*contribuir al desarrollo de la E.A desde el papel de empresas de servicio y profesionales de la E.A*” y 1.2 “*Crear foros de encuentro y de debate específicos sobre el sector*” (1999:107).

Otra de las iniciativas propuestas al sector de empresas de servicios de E.A en el Libro Blanco, en este caso encaminada al desarrollo de la recomendación 2 centrada en “*Fomentar el establecimiento sistemático de criterios de calidad en todas las iniciativas de E.A desarrolladas*”, es la siguiente: 2.1 “*Participar en la gestión de equipamientos de educación ambiental, públicos, privados o propios, manteniendo criterios de calidad y profesionalidad*” (1999:108).

1 <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/equipamientos-de-educacion-ambiental/>

Así mismo el Libro Blanco en la tercera recomendación dirigida a este sector, hace referencia a la conveniencia de: *“Impulsar el reconocimiento profesional de los educadores ambientales como técnicos cualificados para la planificación, ejecución y/o evaluación de programas de educación ambiental”* (1999:108).

En el siguiente seminario celebrado en el año 2005 en el CENEAM, Josep TORMO, participante en aquel mítico curso sobre calidad en los equipamientos, llevó a cabo una dinámica en la que se planteó la posibilidad de crear redes de equipamientos en las Comunidades Autónomas, analizando las potencialidades de las mismas y los problemas que su funcionamiento podían generar. Entre las potencialidades surgieron algunas ideas, que pueden tomarse como referentes para el debate posterior sobre la profesionalización en los equipamientos:

- ❖ La necesidad de adquirir mayor peso social y profesionalidad.
- ❖ Posibilidad de plantear reivindicaciones comunes: laborales, sindicales, mejoras sociales.
- ❖ Conseguir reconocimiento por parte de los usuarios y de la administración como promotora de equipamientos. Sin duda la cohesión hace más visibles a los colectivos profesionales.
- ❖ Autoafirmación como sector. Necesidad de formación adaptada a la demanda actual en los equipamientos.
- ❖ Necesidad de una comunicación más fluida y eficaz, que favorezca el conocimiento más amplio del sector de equipamientos.

Durante la organización del tercer encuentro se planteó la conveniencia de celebrar la reunión anual del seminario en otros equipamientos, como una oportunidad añadida para conocer y visibilizar *in situ*, la diversidad de instalaciones, equipos educativos y programas representados en el mismo. Actuaron como primeros anfitriones Ana VILLAVERDE y Jesús SAEZ, del *“Centro de Turismo Rural y Educación Ambiental O Seixón do Pan”* ubicado en Oencia (León), tristemente desaparecido poco tiempo después (Foto 1).

Todos estos debates pueden considerarse claros antecedentes de este estudio, que no se planteó definitivamente hasta el seminario celebrado en el albergue de Bólico (Tenerife) en 2007 (Foto 2), y que tuvo como anfitriones a Valerio DEL ROSARIO y Azucuahe DEL ROSARIO. En este encuentro se invitó a participar a Susana SOTO, como miembro del grupo de profesionalización surgido dentro de otro de los seminarios del CENEAM: el seminario de asociaciones de educación ambiental. Su ponencia versó precisamente sobre profesionalización de los trabajadores/as en los equipamientos de educación ambiental y en ella resumía en cifras,



Foto 1: Participantes del III Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, en Oencia (León)



Foto 2: Participantes del IV Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, en Teno (Tenerife)

algunos datos sobre la situación profesional de las y los educadores ambientales. Cifras aisladas, resultantes de un estudio llevado a cabo en el ámbito de la comunidad autónoma de Galicia, por lo que se lanzó al seminario la propuesta de dar forma a esas cifras en un contexto mayor, de modo que nos sirviera de base para establecer futuras acciones de mejora de la situación laboral de los educadores y educadoras ambientales.

Entre las propuestas para conseguir este objetivo se apuntaba la realización de un estudio del sector a nivel estatal, de forma que se pudieran obtener indicadores fiables. A partir de esta invitación empezó a consolidarse la idea de llevar a cabo este estudio, elaborando un primer borrador de cuestionario, que permitiera ser el punto de partida para el conocimiento de la situación profesional de los trabajadores ambientales en los equipamientos de EA a nivel nacional.

Algunos factores han retrasado la ejecución del proyecto: la falta de tiempo y espacio para poder consensuar la revisión de los modelos de cuestionarios propuestos, o la complicada tarea de elaboración de resultados, fruto del análisis por diferentes personas, de los datos obtenidos en los distintos bloques que integraban los dos cuestionarios utilizados en este estudio, entre otros.

En el año 2008, el seminario fue coordinado por M^a Luz Díaz y Roser BUSCARONS, que nos acogieron en la *Granja Escuela Huerto Alegre* (Foto 3), uno de los equipamientos andaluces más emblemático y reconocido. Al año siguiente ejercieron como anfitriones los miembros del equipo educativo del *Centre d'Ecoturisme i Formació "El Teularet"* (Foto 4). Estos dos encuentros fueron espacios clave para la revisión y elaboración de la versión definitiva de los dos cuestionarios, el dirigido a los educadores/as ambientales y el destinado a recabar la opinión de las



Foto 3 y 4: Distintas actividades en los Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, en Granada y Valencia.

Administraciones Públicas al respecto, concretándose también los destinatarios de los mismos. En la propuesta final, se decidió que los cuestionarios de profesionales se dirigirían exclusivamente a los y las educadores/as ambientales de los equipamientos y los cuestionarios de la administración a personas claves que trabajaran en departamentos con competencias directas en educación ambiental.

Tres fueron los grupos de trabajo que finalmente elaboraron la versión final de los dos cuestionarios. Un primer grupo se encargó de definir los objetivos, planificación y documentos de la investigación; un segundo grupo revisó el cuestionario dirigido a las personas clave de la administración con competencias en educación ambiental, y un tercer grupo revisó el cuestionario destinado a los profesionales de la educación ambiental que trabajaban en equipamientos.

Inicialmente, y teniendo en cuenta otras experiencias de estudios similares, se decide pasar los cuestionarios a través de un encuestador/a, pero la falta de financiación determina finalmente que la distribución se lleve a cabo a través de una plataforma on-line (encuestafacil.com), asumiendo las dificultades que esto conlleva para obtener una muestra adecuada y para la correcta interpretación de los ítems planteados, por parte de los receptores de la encuesta.

Finalizado el seminario celebrado en el *Centre d'Ecoturisme i Formació "El Teularet"* en octubre del año 2009, en el que actuaron como anfitriones Agustín PONS y María MARTÍ, miembros del foro de equipamientos de la AVEADS- Asociación valenciana de educación ambiental y desarrollo sostenible del equipamiento en cuestión, se realizó el envío de los dos cuestionarios, cerrándose el plazo para la recepción de respuestas a principios del año 2010. En esta fase hay que destacar el papel de Miquel OLIVER, de la Universitat de les Illes Balears y de M^a Rosa GARCÍA, jefa de sección de equipamientos de educación ambiental de la Junta de

Castilla y León, que realizaron una efectiva distribución de la encuesta en sus respectivas Comunidades Autónomas, obteniendo en ellas los porcentajes más altos de respuestas del estudio.

En el VII encuentro del seminario celebrado en el *CEIDA- Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia* en el año 2010 (Foto 5), que tuvo al equipo educativo del centro como anfitrión y como coordinadora del encuentro a Araceli SERANTES, el grupo de trabajo constituido dentro del seminario para abordar el volcado y análisis de los cuestionarios, tuvimos la oportunidad de presentar un primer avance del análisis realizado hasta ese momento, al resto de los participantes en el seminario.



Foto 5: Participantes del VII Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, en Oleiros (A Coruña).

El análisis de la información recopilada a través de estos cuestionarios, nos ha permitido aproximarnos, al menos en los aspectos relacionados con las profesionalización, a los criterios de calidad establecidos en diferentes foros, y que desde hace tiempo vienen demandándose en los equipamientos como elemento necesario y diferenciador que marque las barreras del intrusismo en el sector e incremente la valorización de los equipamientos como recursos efectivos de la educación ambiental.

Las conclusiones a las que se han llegado en cada uno de los capítulos de este estudio, han sido elaboradas por distintas personas pertenecientes al seminario de equipamientos, y recogen sus opiniones, que evidentemente no tienen por qué ser asumidas por el conjunto del seminario.

El grupo de trabajo del seminario de equipamientos, tiene claro, que esto no es más que el comienzo, que otros muchos aspectos relacionados con la calidad están aún por afrontarse, que desde otros ámbitos, no será precisamente la profesionalización de los educadores/as ambientales, el aspecto más conveniente para evaluar la calidad de los equipamientos de EA, pero desde el propio colectivo, y cuando se confirma que en muchas CCAA se atraviesa una etapa de crisis para la educación ambiental, el seminario de equipamientos ha marcado la profesionalización como una de sus prioridades.

Desde el seminario de equipamientos, queremos agradecer la colaboración a todos los educadores y educadoras que voluntariamente han cumplimentado el cuestionario, extenso, a veces tedioso y en algún apartado muy personal. Igualmente agradecer a todo el personal de la administración, que, seleccionados como personas clave por su relación como gestores y promotores de equipamientos, nos han dedicado un espacio de su tiempo, lo que ha permitido analizar la visión que desde la administración se tiene de una serie de infraestructuras y equipos de trabajo, que desde los años ochenta llevan desarrollando proyectos de educación ambiental a lo largo de toda la geografía española.

Por último, y como responsable desde el CENEAM de este seminario, quiero agradecer sinceramente a todos y cada uno de los asistentes a las diferentes convocatorias anuales, su inapreciable contribución al enriquecimiento personal y colectivo del seminario, al compartir con los demás conocimientos, experiencias, dudas y aspiraciones. Cada uno de ellos ha hecho posible con su asistencia y participación activa en los debates y en la dinamización de los encuentros, la continuidad en el tiempo de este seminario.

El seminario de equipamientos de EA, a pesar de todas las dificultades que supone reunir a representantes de un colectivo, donde el tiempo es siempre escaso pero la motivación y el buen hacer son generosos, pretende seguir aprovechando la oportunidad anual de reunirse, aunque solo sea una vez al año, para seguir trabajando en los diferentes aspectos, que desde un principio se definieron como relevantes para el desarrollo de la educación ambiental en los equipamientos, todo ello desde el convencimiento del colectivo de que, cualquier mejora en lo profesional, redundará de forma efectiva en la apasionante tarea, de poder contribuir con nuestro trabajo diario, a la generación de un mundo más solidario y sostenible para todos.



Foto 6: Participantes del IX Seminario de Equipamientos de EA, en Valsaín (Segovia)

I PARTE

LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL ESTADO ESPAÑOL

CRA del PRAE (Valladolid)



Fábrica del Sol. Barcelona



Programa "Un viaje alrededor del Agua" CENEAM



CEA de la Comunidad de Valencia

Camp d'Aprenentatge Es Palmer (Mallorca)



1. LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL Y SUS TIPOLOGÍAS

Araceli Serantes y M^a Rosa García

Desde hace algunos años, hemos podido asistir a la proliferación en el ámbito de la educación ambiental española de aulas de la naturaleza, granjas escuela, aulas del mar, campos de aprendizaje, casas del parque, aulas forestales, aulas activas, centros de interpretación, museos ambientales, centros de visitantes, casas de la energía, casas del agua, centros verdes, aulas de ecología urbana, centros de educación ambiental, ecomuseos, centros de desarrollo rural, parques ecológicos, jardines botánicos, zoológicos, acuarios... y un sin fin de iniciativas heterogéneas que se denominan “equipamientos de educación ambiental”. Bajo esta denominación se agrupan numerosas iniciativas que tienen como objetivo común el desarrollo de un *proyecto de educación ambiental* de forma estable y continuada.

Y decimos “desde hace algunos años”, porque en el Estado español las primeras iniciativas surgen a finales de los años 70, y 30 años más tarde su número se acerca al millar¹. Esta proliferación de equipamientos responde al proceso de modernización, expansión y renovación de los contextos y de las ofertas educativas, en el marco de las sociedades contemporáneas (José GUTIÉRREZ, Javier BENAYAS y Teresa POZO, 1999). Debemos señalar que en el contexto europeo, es en el Estado español donde se encuentran más y más variadas iniciativas (Michela MAYER, 2005).

La definición que hoy se utiliza de equipamiento para la educación ambiental es fruto de un proceso de reflexión compartido, en el que sigue habiendo matices y aportaciones, porque esa heterogeneidad los convierte en un campo basto y emergente, por lo que siempre caben nuevas precisiones y posicionamientos. El debate ya se inicia con su denominación (¿equipamientos o centros? ¿de o para la educación ambiental?). En este estudio utilizaremos el concepto de “equipamientos de” porque así se denomina el Seminario del que surge la investiga-

1 Clotilde ESCUDERO (2010) informa que en las bases del CENEAM, sin actualizar desde el 2006, ya se registraban más de 700 centros.

ción², aunque en algunas Comunidades Autónomas se les denomine como “centros de”, denominación que creemos que puede llevar a confusiones por coincidir con el nombre de varias iniciativas.

1.1. QUÉ SON LOS EQUIPAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

En el marco del IV Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental, y tras un proceso deliberativo desarrollado durante los años 2006-07 a través de un foro, se acordó definir los equipamientos de educación ambiental como *“aquellos centros que cuentan con unas instalaciones estables con finalidad educativa, que tienen como actividad principal desarrollar programas con proyectos específicos de Educación Ambiental y un equipo cualificado para el desarrollo del mismo”* (Araceli SERANTES, 2007, p. 54). Anteriormente muchos estudios y autores identificaron también estas iniciativas a partir de tres elementos clave: las *instalaciones*, los *programas educativos* y el *equipo educativo* (SEMINARIO DE EQUIPAMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL DE CASTILLA Y LEÓN, 1996; Asun FERNÁNDEZ, 1998; GRUPO DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1998; Rafael PEDAUYÉ e Octavi VICENT, 1998; COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL, 1999; Araceli SERANTES, 2000; Pilar ESTADA Y OTROS, 2000; Clotilde ESCUDERO, 2003). Sin embargo, esta definición resulta poco útil cuando profundizamos en el campo con el fin de homologar las distintas iniciativas, ordenar el sector o proponer procesos de evaluación de la calidad. Quizás sea necesario recordar que autores como Óscar CID (1992 y 2002), José GUTIÉRREZ (1995), José GUTIÉRREZ, Javier BENAYAS y Teresa POZO (1999) o Helena BARRACOSA (2006) señalaron como elementos clave los *espacios físicos*, los *escenarios educativos* y el *proyecto educativo*.

Las definiciones más exhaustivas y exigentes ya señalan siete elementos constituyentes y al menos dos características propias: además de los tres elementos señalados anteriormente, se consideran como tales los *recursos* e instrumentos con los que se desarrollan los programas, las peculiaridades de las *personas usuarias*, los *modelos de gestión del centro* y los procesos de *evaluación*; y se consideran como características propias esa *heterogeneidad* a la que hicimos referencia y su ámbito de acción, la *educación no formal* (Araceli SERANTES, 2011) (Gráfica 1, página siguiente).

² <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/equipamientos-de-educacion-ambiental/>



Gráfica 1: Elementos que caracterizan a los equipamientos de educación ambiental (Araceli SERANTES, 2011).

La diversidad de iniciativas convierte a los equipamientos en un campo complejo, y exige que tengamos en cuenta distintas variables para acotarlos (filosofía, fines, promotores, personas usuarias, etc.). Es en este contexto en el que tiene sentido hablar de tipologías.

1.2. QUÉ SON Y PARA QUÉ SIRVEN LAS TIPOLOGÍAS

Una tipología (*typos*= tipo o modelo + *logos*= estudio o tratado) es el estudio o clasificación de tipos que se realiza en cualquier disciplina. En nuestro ámbito trata de agrupar las distintas experiencias de equipamientos, en grupos con características comunes, con el fin de facilitar su conocimiento, planificación u ordenación.

1.2.1. Trayectoria o algunas pistas para entender el para qué

Muy pronto se sintió la necesidad de clasificar los recursos que se estaban utilizando en educación ambiental. En las primeras clasificaciones (Jan CEROVSKY, 1977; María NOVO, 1985; André GIORDÁN, 1991) los equipamientos no aparecían como una categoría propia, si no que en el mejor de los casos se enumeraban dentro de otras. Aparecen por primera vez como categoría en un estudio europeo realizado por Harry WALS, George EPLER y Don ALDRIDGE (1976); en el Estado español será en un estudio de Teresa FRANQUESA y Miquel MONGE (1984) (Tabla 1) y a partir de éste, otras autoras y autores irán utilizando distintos criterios³.

3 M^a José MOSQUERA (1991) y Charo DOMÍNGUEZ (1993) los categorizan como “recursos con instalación fija”, Alberto PARDO (1995) “externos a la escuela”, Óscar CID (1997) “con soporte fijo” o Araceli SERANTES (2011) “recursos personalizados”.

RECURSOS	DEFINICIÓN
equipamientos de educación ambiental	<i>escuelas de la naturaleza, granjas escuela y centros de interpretación</i>
itinerarios de la naturaleza	<i>urbanos, rurales y naturales</i>
materiales pedagógicos	<i>ficha de trabajo, dossier del alumno/maestro, material de experimentación, mural didáctico, audiovisual, juego de simulación y album de cromos</i>
para el público general	<i>carteles, folletos, exposiciones...</i>

Tabla 1. *Tipología de recursos para la Educación Ambiental (basado en Teresa FRANQUESA y Miquel MONGE, 1984, en Araceli SERANTES, 2011).*

El fin de estos listados en los primeros estudios fue enumerar o listar las experiencias existentes. La necesidad de crear tipologías surge posteriormente, cuando por su creciente número es preciso comenzar a ordenar y clasificar estas propuestas. No son muchos los esfuerzos que se hicieron al respecto, quizás debido a la complejidad y diversidad de centros, quizás a que no se consensuó un criterio unánime para hacerlo, quizás por las escasas investigaciones en este ámbito. El primer autor que establece una tipología para ordenar los equipamientos será Óscar CID (1992), utilizando como criterio la filosofía del centro, criterio que revisará en posteriores publicaciones (1997); quien ha hecho un mayor esfuerzo de sistematización ha sido José GUTIÉRREZ (1993 y 1995), mostrando múltiples criterios para elaborar categorías (Tabla 2).

Oscar CID (1992)	Oscar CID (1997)	José GUTIÉRREZ (1993 y 1995)	
<i>De vocación naturalista</i>	<i>Relacionados con los espacios naturales protegidos</i>	<i>De alto o de bajo impacto social</i>	<i>En grupos grandes, medianos o pequeños</i>
<i>En los espacios naturales protegidos (y ciudades)</i>	<i>Dirigidos a escolares</i>	<i>De ámbito local, provincial o regional y nacional</i>	<i>Estables o provisionales; a tiempo completo o parcial; con o sin albergue, con o sin oferta educativa</i>
<i>En el medio rural</i>	<i>Otros</i>	<i>Urbanos, rurales, en plena naturaleza o en ENP</i>	<i>para escolares, profesionales juveniles o público general</i>
<i>De vocación pedagógica</i>		<i>Grandes, medianos o pequeños</i>	<i>Públicos, privados, concertados estables o eventuales</i>
		<i>Con equipo estable o eventual; con cualificación alta o baja</i>	<i>Con proyectos consolidados, en proceso o recientes</i>

Tabla 2. *Criterios para establecer tipologías de equipamientos para la EA (Oscar CID, 1992 y 1997, y José GUTIÉRREZ, 1993 y 1995, en Araceli SERANTES, 2011).*

En la breve historia de los equipamientos, el criterio más extendido ha sido establecer categorías a partir de la *denominación* de los centros. Esta tipología ha

sido muy útil para registrar iniciativas, pero no ha servido para iniciar procesos de homologación u ordenación, porque detrás de una misma denominación es frecuente que se encuentren iniciativas dispares: así, podemos encontrar bajo la denominación de *aulas de la naturaleza* instalaciones en un espacio natural protegido o en el medio de un pueblo, con programas que duran apenas un par de horas o que se prolongan por cinco días consecutivos, que ofrecen sólo un itinerario guiado o que tienen decenas de propuestas y recursos, que son monográficas o que abordan cualquier temática relacionado con problemas socioambientales, que cuentan con animales en cautividad como recurso educativo o que no los tienen, etc. Son numerosos los ejemplos de tipologías a partir de las denominaciones; quizás el más conocido y que más influencia ha tenido es el utilizado por el CENEAM para elaborar sus guías de recursos y que inspiró la elaboración de otros registros (Tabla 3). Desde el Seminario de equipamientos de educación ambiental se hizo el esfuerzo de consensuar una tipología; el resultado han sido cinco categorías en las que encajan distintas denominaciones, que se han definido según sus contenidos, actividades, metodología y finalidad (Azucuhae del ROSARIO, Valerio del ROSARIO y Clotilde ESCUDERO, 2007, p. 54) (Tabla 4).

CENEAM	
Aula de la naturaleza	Centro de Educación Ambiental
Aula urbana	Granja escuela
Centro de información	Otros
Centro de interpretación	

Tabla 3: Categorías utilizadas por el CENEAM para clasificar los equipamientos.

Araceli SERANTES (2007)
Granja escuela (<i>granja escuela, pueblo escuela, huerto escolar, huerto demostrativo, vivero...</i>)
Aula/centro ambiental (<i>aula de la naturaleza, aula del mar, aula urbana, aula de energía, centro de reciclaje, albergue de la naturaleza, campo de aprendizaje, centro de educación ambiental, aula activa...</i>)
Centro de Interpretación/visitantes (<i>centro de interpretación, centro de visitantes, centro de información, museos-casas de la ciencia...</i>)
Centros de referencia (<i>CENEAM, INGURUGELA-CEIDA, CEIDA, CEAV, CRANA, PRAE-CRA...</i>)
Museos para la educación ambiental (<i>ecomuseo, museo etnográfico, parque temático, zoológico, jardín botánico, acuario, aviario...</i>)

Tabla 4: Categorías utilizadas en el Seminario de Equipamientos de EA (Azucuhae del ROSARIO y otros, 2007)

1.2.2. El para qué de las tipologías

Lo más importante a la hora de establecer una tipología no es **cómo**, si no **para qué**. Las propuestas de tipología deben responder a objetivos concretos, que podemos agrupar al menos en cuatro categorías que no son excluyentes entre sí (Araceli SERANTES, 2011, p. 398):

- ❖ **académicos**: para ordenar el sector y conceptualizar cada grupo de iniciativas, de forma que permita diferenciar las verdaderas de las oportunistas;
- ❖ de **oferta**: para que las personas usuarias puedan identificar y conocer qué se ofrece;
- ❖ **administrativos**: para facilitar la difusión y regulación del ámbito; y,
- ❖ de **autorregulación**: como necesidad sentida del sector que demanda que se regule y ordene este campo de intervención educativa.

Las primeras propuestas agrupan las iniciativas en base a su denominación, respondiendo a objetivos de tipo administrativo y académico, como es el caso de la propuesta de Teresa FRANQUESA y Miguel MONGE (1983), de Mirian NAVARRO y Albert PÉREZ (1987) o de Cristina HERRERO (1987)⁴. En la actualidad, las tipologías más frecuentes responden a intentos de autorregulación y de oferta, bien con el fin de normalizar y ordenar el sector con propuestas que emanan del propio sector o bien para facilitar la elección a las personas usuarias; en algunos casos estas propuestas están ligadas a procesos de calidad en los equipamientos. En la actualidad, las clasificaciones están en función de la propiedad de las instalaciones y de la gestión del proyecto educativo (Gráfica 2) o en función de la oferta de actividades.



Gráfica 2: Tipos de equipamientos en función de los promotores y gestores.

1.3. TIPOLOGÍAS POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

Las competencias para el desarrollo de programas y proyectos de educación ambiental están transferidas a las Comunidades Autónomas y es asumida por las Consejerías de Educación y/o de Medio Ambiente, de forma más o menos coordinada. La responsabilidad de dinamizar y ordenar los equipamientos de educación ambiental ha sido asumida por las Consejerías de Medio Ambiente, con la excepción de la figura de “campos de aprendizaje”⁵ y del Centro de Formación Ambiental madrileño, que dependen de las Consejerías de Educación.

4 Tres categorías: aulas de naturaleza, granjas-escuela y centros de interpretación.

5 Esta figura sólo existe en Cataluña y las Islas Baleares.

Las iniciativas desarrolladas en este sentido por las Comunidades Autónomas son muy diversas. En la Tabla 5 presentamos un análisis comparado de los estudios y registros realizados desde las autonomías (Araceli SERANTES, 2011, pp. 338-351).

COMUNIDAD	ESTUDIO o REGISTRO
Andalucía	- Grupo de trabajo de equipamientos de EA (1978) - Estrategia Andaluza de Educación Ambiental (2001) - Jaime Serveto y Francisco Guerra (2007)
Aragón	- Colectivo de Educación Ambiental (2002)
Asturias	- Miguel Estrada Pérez (2006) - Oficina para la Sostenibilidad, Cambio Climático y Participación (2009)
Cantabria	- Centro de Investigación del Medio Ambiente-CIMA (2006)
Castilla y León	- Servicio de Educación Ambiental (1989) - Seminario Permanente de Equipamientos Privados de EA(1996) - Gea SCL (2006)
Castilla-La Mancha	- Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha (2004)
Cataluña	- Generalitat de Catalunya (1983) - A. Perelló e G. Luna (1994) - Departamento de Medio Ambiente (1995) - Concell d'Centres (2000)
C. Valenciana	- Gema de Esteban, Javier Benayas e José Gutiérrez (1998)
Extremadura	- Samuel Sánchez Cepeda (2000) - Samuel Sánchez, José María de Pedro Corrales y Carmen Conde (2002)
Euskadi	- Asociación Habea (1998) - Departamento Ordenación del Territorio y Medio Ambiente (2004)
Galicia	- Cem Soc. Coop. (1999) - Araceli Serantes (2005) - Araceli Serantes (Coord.) (2009) - SGEA (2010)
Islas Baleares	- Jaume Sureda, Miquel F. Oliver e Margalida Castells (2002)
Islas Canarias	- Consejería de Educación, Formación y Empleo (2003)
Madrid	- Consejería de Medio Ambiente, V y OT (2007)
Murcia	- Lázaro Giménez (1992) - Centro de Recursos Ambientales de Murcia (2001)
Navarra	- Centro de Recursos Ambientales de Navarra (2005)

Tabla 5: Estudios y registros de equipamientos que presentan propuestas de tipologías para su Comunidad Autónoma.

La elaboración de tipologías facilitó la realización de diagnósticos y la identificación de las iniciativas existentes. Las propuestas fueron muy dispares: desde las que utilizaron dos categorías⁶, hasta aquellas más profusas con numerosas

6 Los estudios señalan: Asturias (2006) "aulas de naturaleza y otros", Castilla y León (1996) "aulas de naturaleza y equipamientos privados", Islas Baleares (2002) "equipamientos de interpretación y equipamientos en otros entornos" y Cantabria (2006) "públicos y privados"

entradas⁷. En algunos casos se ha utilizado como categoría las provincias o las comarcas⁸.

Algo similar ocurre si en vez de referirnos a estudios y registros, nos referimos a las Estrategias de Educación Ambiental de las comunidades autónomas. Comprobamos que los equipamientos constituyen un apartado específico en la mayoría de los casos (Mapa 1). Sólo en algunas se recurre a las tipologías para caracterizar al sector; estas propuestas para la acción que son las Estrategias no siempre fueron acompañadas de un estudio diagnóstico previo, por lo que la propuesta de tipología no tiene porque responder a una clasificación de las propuestas existentes (Tabla 6); las categorías utilizadas han sido, o bien las denominaciones de los centros, o bien la propiedad de las instalaciones. En el Libro Blanco



Mapa 1: *Cómo recogen el sector de los equipamientos las Estrategias autonómicas de Educación Ambiental (Araceli SERANTES, 2011, p. 375).*

7 Como la Castilla y León (2006) que identifican 11 categorías “aula en la naturaleza, aulas activa, granja y aldea-escuela, centro de educación ambiental, casas del parque, centro expositivo temático, aulas móviles, itinerarios y rutas, albergues/centro de turismo rural, aulas en infraestructuras de gestión ambiental, y jardín botánico y zoo”.

8 Todos los estudios catalanes o el de la Comunidad Valenciana (1998).

de la Educación Ambiental en España los equipamientos son tratados de forma transversal en distintos capítulos y no se propone ninguna tipología.

ANDALUCÍA		ARAGÓN		CATALUÑA	
2003	<i>aulas de naturaleza granjas escuela otras</i>	2002	<i>c. de interpretación albergues</i>	2003	<i>escuelas de naturaleza granjas escuela escuelas del mar centros de inf. e inter. ecomuseos/museos</i>
GALICIA		COMUNIDAD VALENCIANA		CASTILLA-LA MANCHA	
2000	<i>privados de la Xunta de Galicia municipales</i>	2009	<i>centros de EA granjas escuelas centros de información aulas de naturaleza aulas urbanas c. interpretación otras categorías</i>	s/f	<i>centros provinciales c.interpretación en ENP aulas de naturaleza c. actividades específicas</i>
ISLAS BALEARES		CANTABRIA		MURCIA	
2006	<i>sin tipologías</i>	2006	<i>sin tipologías</i>	2003	<i>sin tipologías</i>
CASTILLA y LEON		NAVARRA		LIBRO BLANCO	
2000	<i>sin tipologías</i>	2001	<i>sin tipologías</i>	1999	<i>sin tipologías</i>

Tabla 6: *Tipologías usadas en las Estrategias Autonómicas (y estatal) de Educación Ambiental.*

CONCLUSIÓN

Uno de los retos pendientes por parte del sector de los equipamientos para la educación ambiental es debatir y acordar criterios homogéneos de catalogación y de tipificación que permitan identificar, diagnosticar y ordenar las distintas iniciativas, sin que se tenga que renunciar a la autonomía de cada comunidad y de cada iniciativa.

Este esfuerzo es recomendable para la coordinación y creación de redes, para regular el sector, para potenciar procesos de calidad, para otorgar sellos o marcas de calidad y para mejorar la divulgación de las iniciativas. Además, facilitaría criterios de transparencia, tanto de cara a las administraciones como de cara a las personas usuarias.

Referencias

- BARRACOSA, Helena. 2006. Do estudio diagnóstico dos equipamentos para a educación ambiental en Portugal á porposta duma Carta de Calidade: um desenho mixto de investigación cualitativa-cuantitativa. En Pablo MEIRA y Marília ANDRADE (coord.), *Investigación e Formación en Educación Ambiental. Novos escenarios e enfoques para un tempo de cambios*. A Coruña: Universidade de Santiago y CEIDA, pp. 147-165.
- CEROVSKY, Jan. 1977. Recursos didácticos para la educación ambiental. En UNESCO, *Tendencias de la educación ambiental*. París: UNESCO, pp. 71-87.
- CID, Óscar. 1992. *Equipamientos escolares*. En *Cuadernos de pedagogía*, nº 204, pp. 18-22.
- 1997. Recursos para la educación ambiental. En Pedro MIGUEL y M^a Luz AGUILÓ (coord.), *I Jornadas. La Educación Ambiental en Canarias. Cuidamos el presente para el futuro...* Santa Cruz de Tenerife: Gobierno de Canarias, pp. 36-81.
 - 1999. Equipamientos de educación ambiental cara á calidade educativa. En *IV Xornadas Galegas de educación ambiental*. Santiago: Xunta de Galicia (CD).
 - 2002. La heterogeneidad como resultado por falta de planificación.. El voluntarismo se paga. La dependencia también. En *Carpeta Informativa del CENEAM*, enero, pp. 09.184-09.186.
- COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1999. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- DOMÍNGUEZ, Charo. 1993. *Los recursos para la educación ambiental*. Valsaín: CENEAM. (material policopiado).
- ESCUDERO, Clotilde. 2003. Guía de recursos para a educación ambiental. En Araceli SERANTES (coord.), *Seminario Itinerante Recursos e equipamentos de educación ambiental*. A Coruña: Deputación da Coruña, pp. 85-92.
- 2010. Trinta anos de experiencias en Equipamientos de Educación Ambiental. En Araceli SERANTES. *Equipamientos de Educación Ambiental de Galicia*. A Coruña: Xunta de Galicia-SGEA, pp. 11-16.
- ESTADA, Pilar, Trinidad HERRERO, Manuel Angel MARTÍN e Josechu FERRERAS. 2000. Los centros de educación ambiental. En *Carpeta Informativa del CENEAM*, junio, pp. 02.258-02.261.
- FERNÁNDEZ, Asun. 1998. Los Centros de Educación Ambiental CEIDA. En *Ciclos. Cuadernos de comunicación, interpretación y educación ambiental*, nº 3, pp. 21-25.
- FRANQUESA, Teresa y Miquel MONGE. 1984. Recursos y materiales para la educación ambiental en el Estado español: primera aproximación. En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 109, pp. 17-29.
- GIORDÁN, André. 1991. *Educación ambiental: principios para su enseñanza y aprendizaje*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas y Transportes.

- GRUPO DE TRABAJO DE EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1998. *Diagnóstico de los Equipamientos de Educación Ambiental en Andalucía*. Sevilla: Junta de Andalucía.
- GUTIÉRREZ, José. 1993. *Criterios metodológicos para la fundamentación y evaluación de la educación ambiental no formal*. Tesis de doctorado. Universidad de Granada.
- 1995. *Evaluación de la calidad educativa de los Equipamientos Ambientales*. Madrid: Ministerio de Obras Públicas, Transporte y Medio Ambiente.
- GUTIÉRREZ, José; Javier BENAYAS y Teresa POZO. 1999. Modelos de calidad y prácticas evaluativas predominantes en los equipamientos de educación ambiental. En *Tópicos de Educación Ambiental*, nº 1, vol. 2, pp. 49-63.
- HERRERO, Cristina (coord). 1989. "La Educación Ambiental en España en 1987. Balances y perspectivas" en DIRECCIÓN GENERAL DE MEDIO AMBIENTE, EDUCACIÓN AMBIENTAL: *Situación Española y Estrategia Internacional*. Madrid: MOPO. Pp. 85-165.
- MAYER, Michela. 2005. Una ricerca sei centri di educazione ambientale europei. En Mino PETAZZINI (red.), *L'Europa sisteminile, ha bisogno di educazione*. Bologna: INFEA Emilia-Romagna.
- MOSQUERA, M^a José. 1991. Educación ambiental no formal: caracterización y recursos. En José Antonio CARIDE (coord), *Educación Ambiental: realidades y perspectivas*. Santiago: Tórculo, pp. 159-206.
- NAVARRO, Miriam y Albert PÉREZ (1987): "Equipamientos para la educación ambiental en España" en *II Jornadas de Educación Ambiental*. Madrid: MOPU. Vol. 3, pp. 37-59.
- NOVO, María. 1985. *Educación Ambiental*. Madrid: Anaya.
- PARDO, Alberto. 1995. *La educación ambiental como proyecto*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Horsori.
- PEDAUYÉ, Rafael e Octavi VICENT, 1998. L'educació ambiental a Alacant. En Pilar AZNAR, *La educación ambiental en la sociedad global*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 75-89.
- SEMINARIO DE EQUIPAMIENTOS PRIVADOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1996. *Actas de la primera reunión*. Material policopiado.
- SERANTES, Araceli. 2000. La carta de calidad de los equipamientos para la educación ambiental en Galicia: un proceso en marcha. En *Carpeta Informativa del CENEAM*, febrero, pp. 02.240-02.242.
- 2007. "Puesta en común y debate de los resultados del Foro DELIBERA, sobre la definición de "Equipamiento de E.A." y propuesta de tipologías" en *Carpeta Informativa del CENEAM*, diciembre, p. 54.
 - 2011. *Equipamentos para a educación ambiental en Galicia: análise da realidade e propostas de mellora da calidade*. Tesis de Doctorado. Universidad de A Coruña.
- WALS, Harry, George EPLER y Don ALDRIDGE. 1976. *L'homme face à son environnement: : Prise de conscience des problèmes mésologiques, enquête sur les types d'équipement exploités en vue de l'éducation et de l'interprétation mésologiques en Europe*. Estrasburgo: Consejo de Europa.

Granja Escuela Luis Amigó (Valencia)



Peñas Negras



Centro de Educación Ambiental de la Comunidad Valenciana (Valencia)



El Teularet, Navalón-Enguera (Valencia)

Argazkiak



Aula de Medio Ambiental de Caja Burgos (Palencia)

2. LA CALIDAD EN LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Agustín Pons y Josu Larruskain

2.1. INTRODUCCIÓN

Los profesionales que trabajamos en los equipamientos de EA hemos invertido muchas horas en sesudas discusiones sobre cómo medir y evaluar la calidad de nuestros programas educativos. En muchas Comunidades Autónomas hemos establecido criterios propios de calidad después de titánicos esfuerzos. En algunas, incluso elaboramos sellos acreditativos de su cumplimiento y decidimos cómo constituir las comisiones evaluadoras. Huyendo de normas y sellos ya establecidos y con sistemas de evaluación casi siempre dependientes de externos a “nuestro mundo”.

El miedo a que estas normas constriñesen los procesos educativos y que los sellos fuesen meras “etiquetas” que no reflejasen el esfuerzo real de los equipos, hizo que el sector se alejase de esta normativa quizás con un exceso de cautela.

Las líneas de este capítulo pretenden ser una modesta aproximación a esa normativa rechazada de forma visceral, a partir incluso de experiencias de equipamientos de distintas zonas del país que encontraron en estas acreditaciones herramientas útiles para la gestión de sus recursos.

2.1.1 ¿Qué hacemos los equipamientos?

- ❖ *Atención al público en general:* se desarrolla utilizando los diversos recursos que el equipamiento posee (exposiciones permanentes y temporales, elementos audiovisuales, salas de conferencias...)
- ❖ *Programas didácticos:* Atención de grupos provenientes de Centros Educativos: programa de visitas diarias a grupos escolares concertados previamente, donde se realiza una jornada de trabajo teniendo como base de actuación el Centro.
- ❖ *Otros grupos organizados:* generalmente grupos organizados de población adulta (aulas de la mujer, profesorado liberado, grupos profesionales, aulas de mayores).

- ❖ *Centro de recursos*: información suficiente sobre los distintos recursos que la zona puede ofrecer, tanto los originados desde el propio centro (publicaciones, itinerarios, materiales didácticos) como de otra índole: educativos, deportivos, culturales, manufacturas.
- ❖ *Actividades de sensibilización y participación ambiental para el público*: programación estable a lo largo del año relacionada con el equipamiento y el entorno para la población de los municipios cercanos y otras personas interesadas. Junto con los fines medioambientales de estas jornadas se tienen en cuenta los aspectos lúdicos y de ocio para atraer la atención de la población.
- ❖ *Trabajo con voluntarios y otros colectivos*: actividades destinadas tanto a diferentes asociaciones o grupos como a personas individuales y ayuntamientos con el objetivo de dar a conocer, como en los casos anteriores, los valores del territorio.
- ❖ *Diseño y elaboración de materiales*: investigación y desarrollo de materiales destinados a los diferentes sectores de público y programas. Como por ejemplo, publicaciones de interés para el visitante (información del centro y sus instalaciones, autoguías de itinerarios, web...), para los programas didácticos, etc.
- ❖ *Actividades congresuales y de formación*: servir de referencia para el encuentro y formación (temáticas generales y destinadas a población interesada).

En resumen, el proyecto que se desarrolla está basado en el diseño, desarrollo y evaluación de actividades de observación, análisis, disfrute y mejora del medio realizadas mediante la participación ciudadana en general y de la población del entorno, de grupos escolares de diferentes edades y de otros colectivos o grupos interesados en el conocimiento ambiental general y de la zona en particular.

Y TODO ESTO... ¿Cómo sabemos que lo hacemos bien? Hacemos evaluación del trabajo diario, el profesorado nos manda cuestionarios de valoración, los y las visitantes nos dan palmadas en la espalda... ¿Trabajamos conforme a lo que el cliente demanda?. Suponemos que sí, porque están contentos con nosotros (o no nos han echado). ¿Seríamos capaces de trabajar igual si se produce un cambio de personal? (la profesionalidad es nuestra mejor tarjeta de presentación). ¿Cómo sabemos que los materiales están bien hechos, al gusto del cliente? ¿Son buenos los materiales didácticos? En resumen, ¿trabajamos con calidad?.

2.1.2. Pero ¿qué es la calidad?

“Existe calidad en el servicio cuando mis expectativas son al menos iguales a la percepción de lo que yo recibo, o percibo que recibo más que mis propias expectativas” (la calidad siempre está en relación con lo que el cliente quiere recibir).

Según esto, todos estamos interesados en “*hacer un trabajo de calidad en todos nuestros ámbitos*” pero, ¿qué es la calidad?, ¿cuánta calidad es más calidad? ¿existe alguna medida para conocer el nivel de calidad? ¿usamos todas las mismas medidas para evaluar la calidad? ¿podemos establecer un denominador común para la calidad?

Los sistemas de calidad surgen como respuesta a estas preguntas, intentando ayudar a:

- ❖ Establecer denominadores comunes.
- ❖ Crear simplicidad.
- ❖ Armonizar diversas prácticas.
- ❖ Compatibilizar y uniformizar la aplicación de las técnicas.
- ❖ Servir de medio de comunicación, proveedor-cliente.
- ❖ Mejorar la transparencia comercial.
- ❖ Eliminar la mala competencia.

2.2 SISTEMAS DE GESTIÓN DE CALIDAD (ISO 9001)

Marco de actuación: gestión de equipamientos de educación ambiental en espacios de alto valor ambiental. Ejemplo de experiencia de implantación en el País Vasco.

Se basa en:

- ❖ Identificar, gestionar y mejorar continuamente los procesos
- ❖ Registrar los resultados

Sirven para:

- ❖ Obtener resultados esperados
- ❖ Obtener resultados conformes
- ❖ Mejorar continuamente

No deberían:

- ❖ Aumentar la burocracia
- ❖ Disminuir la flexibilidad

2.2.1. Trabajar con un sistema de calidad supone...

Planificar: trabajar con una planificación previa para calcular plazos de entrega, recursos necesarios.

Ejecutar: según lo planificado consiguiendo los resultados esperados.

Medir y mejorar: controlamos y medimos para mejorar y volver a planificar.

Esto es lo que nosotros queremos: ¿podemos sistematizar toda nuestra actuación de principio a fin?; es decir, podemos garantizar la calidad de:

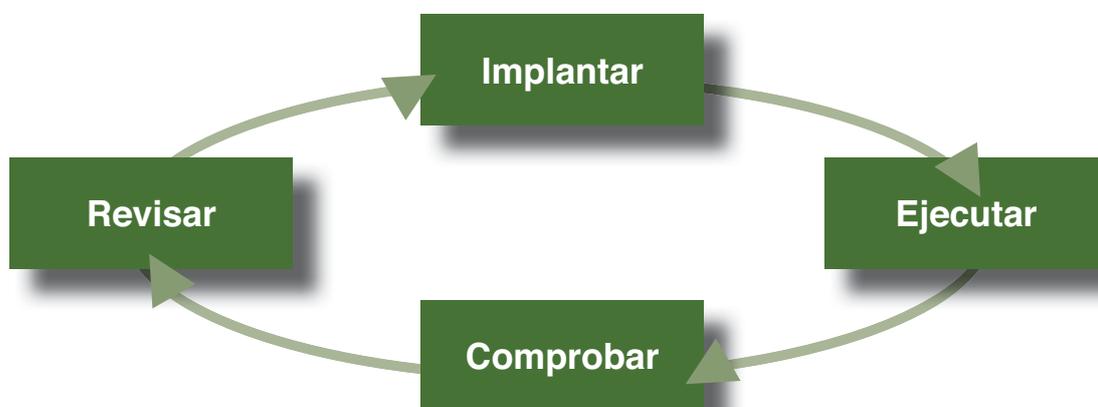
- ❖ Los programas didácticos (materiales y ejecución del programa)
- ❖ Atención al público
- ❖ Formación y participación ambiental
- ❖ El equipo humano

Como solución, incorporamos un sistema de gestión de la calidad ISO 9001:2000 realizado por una empresa externa. Le damos todos los datos (qué hacemos, nuestros objetivos, la documentación que manejamos...) y nos sorprende con un *diagrama de flujo* donde incorpora todo el proceso de trabajo.

Diagrama de flujo

Es la base de trabajo; aquí se refleja todo lo que hacemos y todo lo que debemos controlar. Se trata de poner en una hoja lo que habitualmente hacemos “por qué es así” y trazar mecanismos de control por todas las partes implicadas: dueño del equipamiento (administración), responsables educativos, equipo de trabajo (empresa), clientes (público).

Se trata de un esquema donde aparece de forma sucesiva todo el trabajo a realizar y las fichas (registros) que controlan el proceso. Se divide en tres partes: diseño de todo el proceso (todo lo que debemos hacer antes de realizar una actividad), ejecución del mismo y medición-valoración de la acción. El diseño es tal que podrían ser personas y/o entidades diferentes quienes hagan cada parte (diseño por un lado y ejecución por otra).



2.2.2 Fases del proceso

De forma esquemática sería de la siguiente manera:

A. Fase de Diseño

1. *Elaboración del proyecto marco de ejecución.* Se elabora a partir de la información previa de la que se dispone, la formación de la empresa en este ámbito, bases del concurso (si es licitación pública).
2. *Aprobación del proyecto marco.* Este proyecto puede estar sujeto a modificaciones que tienen que estar por escrito y aprobadas por el cliente.
3. *Planificación del proyecto.* En una plantilla se especifican todas las tareas que se deben realizar durante la duración del proyecto, especificando la persona responsable de cada parte, la fecha en la que tiene que estar terminada, etc. Este registro es el más importante puesto que es el que controla toda nuestra actuación.
4. *Desarrollo del diseño.* Cada uno de los programas (proyectos) a realizar necesita su propia elaboración. Si hablamos por ejemplo de una determinada unidad didáctica para un ciclo escolar habría que seguir una serie de pasos (con su propio registro de actividad -responsable, fecha, posibles modificaciones-), como por ejemplo:

- ❖ Diseño de la unidad a partir de documentación recopilada, objetivos, contenidos, diseños curriculares, etc.
- ❖ Revisión del documento por parte del responsable
- ❖ Revisión del estilo gramatical y aprobación por el cliente
- ❖ Si además se va a publicar:
 - ❖ Pruebas de ilustración
 - ❖ Pruebas de maquetación
 - ❖ Requisitos legales...

Todos estos pasos son siempre aprobados (actas de verificación) por ambas partes (cliente, gestor).

5. *Envío de información a los grupos y personas participantes:* se define la forma de contacto con los potenciales usuarios/as y se facilita la información (cartas, folletos elaborados en la fase anterior).
6. *Elaboración de calendarios* a partir del listado de participantes, lista de compras para cada programa y personal implicado.
7. *Lanzamiento para comenzar con las actividades.* El primer día de actividad, con la presencia del cliente, se certifica que la actividad concreta se desarro-

lla tal y como estaba diseñada y se plasma en una hoja/acta de verificación firmada por ambas partes.

Con esto se daría por finalizada la parte correspondiente al diseño y comenzaría la de ejecución.

B. Fase de ejecución

En esta fase se controlan todos los pasos para poder evaluar el trabajo y establecer mecanismos de mejora continua. Así, una vez tenemos cerrados todos los programas, inscripciones, materiales, personal, etc., se desarrollan las siguientes tareas:

- ❖ Ficha de valoración de cada tipo de destinatario (centros escolares, usuarios/as en general, voluntariado, etc.)
- ❖ Valoración del equipo de trabajo
- ❖ Actas de las reuniones con el cliente
- ❖ Informes de no conformidad: uno de los puntos clave del sistema es la de detectar cualquier anomalía durante el proceso, por lo que cualquier incidencia interna o externa queda reflejada y valorada por el comité de dirección (órgano que controla todo el proceso y compuesto por el equipo coordinador de la ISO)
- ❖ Elaboración de informes y memorias para el cliente.

C. Fase de evaluación

Los informes y memorias son entregados al cliente junto con las incidencias y las respuestas a las mismas. El cliente elabora su propia ficha de evaluación sobre el trabajo realizado para finalmente elaborar una memoria de actividad aprobada por ambas partes.

Esto es a grandes rasgos cómo funciona el sistema. Como se puede comprobar es un reflejo de lo que habitualmente hacemos todos y todas en este trabajo, salvo que todo lo descrito funciona con fichas (impresas y electrónicas) y con la aprobación por escrito de todas las partes implicadas en el proceso.

D. Valoración personal

A título personal, creemos que la implantación de la ISO tiene dos etapas:

- ❖ La primera y más difícil (todo suena a chino): se elaboran un montón de registros ya que todos/as creemos que nuestro trabajo es muy específico y no se parece al de los demás. Todo esto se traduce en fichas y fichas.
- ❖ Cuando ya te habitúas a trabajar (es decir, cuando por fin comprendes el lío en el que estás metido) se revisan los registros, se hacen más sencillos los diferentes procedimientos (incluso se comparten) y todo se vuelve más fácil.

Otro aspecto que al principio despista mucho es la nomenclatura “especial” que se maneja: Diagrama de flujo, requisitos del cliente, requisitos de la oferta, ficha de proceso, ficha de procedimiento, control de documentos y registros, validación de la muestra, hoja de verificación, gestión de recursos, informes de no conformidad... Se entiende bien cuando aparecen tus propios documentos tamizados. Es decir, reconoces las fichas que has elaborado y para qué sirven, pero con nombres y códigos que no te suenan.

Por último, comentar que el proceso del equipamiento es sencillo: hacer por escrito todos los pasos y validarlo o aprobarlo por el cliente.

2.3. SISTEMAS DE GESTIÓN AMBIENTAL (ISO 14001-EMAS)

A lo largo de los últimos años, la preocupación por el medio ambiente se ha traducido en una creciente legislación al respecto que tiende a endurecerse, lo cual obliga a las empresas a concebir su existencia en un marco más exigente. Por otro lado, también los propios consumidores son capaces de influir en la gestión medioambiental de una empresa favoreciendo a aquellas más respetuosas.

Todo ello, junto a los beneficios económicos probados que suponen una correcta gestión, no solo ya a nivel de imagen y marca, sino también en lo referente a los costes de gestión de los residuos, los derivados de los consumos energéticos y de materias primas, ha impulsado a las empresas a la implantación de los sistemas de gestión ambiental.

Los sistemas de gestión surgen en los años noventa, concretamente el 29 de junio de 1993, momento en el que el Consejo de la Comunidad Europea aprobó el Reglamento CEE nº 1836/93 (modificado por el Reglamento CEE nº 761/2001) por el que se permite que las empresas se adhieran con carácter voluntario a un sistema comunitario de gestión y auditoria medioambientales. Posteriormente y en el mismo sentido, se elaboró en 1996 la norma ISO 14001, “*Sistemas de Gestión Medioambiental. Especificaciones para su uso*” (modificada por la Norma UNE-EN ISO 14001:2004).

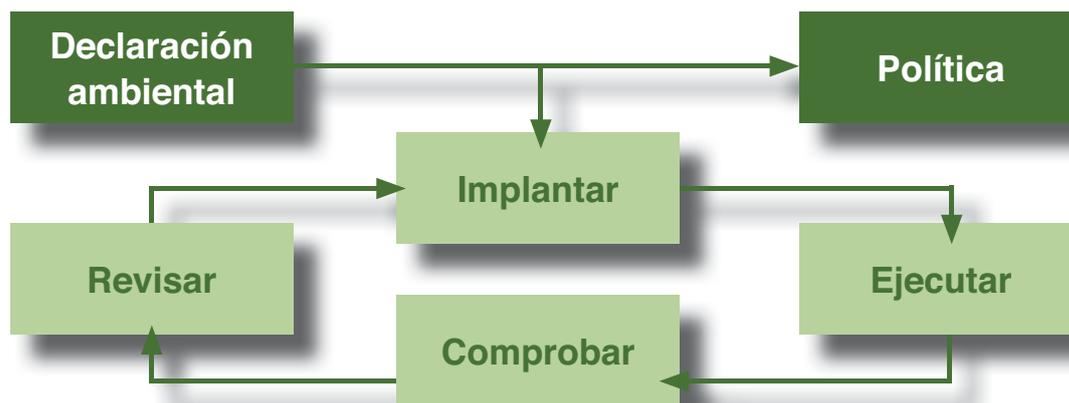
2.3.1 Qué es un sistema de gestión

El reglamento (CEE) N° 761/2001 y la norma ISO 14001 definen los sistemas de gestión medioambiental de manera muy parecida:

- ❖ Según Reglamento (CEE) N° 761/2001: *“Aquella parte del sistema general de gestión que comprende la estructura organizativa, las responsabilidades, las prácticas, los procedimientos, los procesos y los recursos para determinar y llevar a cabo la política medioambiental”.*
- ❖ Según Norma ISO 14001:2004: *“La parte del sistema general de gestión que incluye la estructura organizativa, la planificación de las actividades, las responsabilidades, las prácticas, los procedimientos, los procesos y los recursos para desarrollar, implantar y llevar a efecto, revisar y mantener al día la política medioambiental”.*

Todo sistema de gestión tiene una serie de elementos que son los que garantizan que la implantación se realice con éxito. Estos elementos son:

- ❖ La Política Medioambiental, documento público en el que se recoge el compromiso de la dirección para la gestión adecuada del medio ambiente.
- ❖ El Programa Medioambiental, en el que se recogen las actuaciones previstas por la empresa en los próximos años.
- ❖ La Estructura Organizativa, con una asignación clara de las responsabilidades de las personas con competencias en actividades con incidencia, directa o indirecta, en el comportamiento medioambiental de la empresa.
- ❖ La Formación, Información Interna y Competencia Profesional, de las personas que desarrollan actividades con incidencia en el comportamiento medioambiental de la empresa.
- ❖ La Vigilancia y Seguimiento, para controlar y medir regularmente las principales características de las actividades y operaciones y evaluar los resultados.
- ❖ La Integración de la Gestión Medioambiental en la Gestión de las operaciones de la empresa a través de documentos de trabajo.
- ❖ La Corrección y Prevención, mediante acciones encaminadas a eliminar las causas de no conformidades, reales o potenciales.
- ❖ Auditoria del Sistema de Gestión Medioambiental, para comprobar periódicamente la adecuación, eficacia y funcionamiento del sistema.
- ❖ La Revisión del Sistema de Gestión Medioambiental por la Dirección, para evaluar periódicamente la eficacia y adecuación del sistema.
- ❖ La Comunicación Externa, para informar a las partes interesadas sobre los resultados del comportamiento medioambiental.



2.3.2 Objetivos de un Sistema de Gestión Mediambiental

El primer paso para la implantación de un sistema de gestión medioambiental certificado es definir la política medioambiental de la empresa. Esta política supone alcanzar unos objetivos y metas específicos que la empresa se impone, y para lo cual debe destinar los recursos necesarios.

Los sistemas de gestión medioambiental sirven para coordinar las relaciones entre las diferentes áreas funcionales de la empresa a través de un conjunto de actividades de gestión, procedimientos, documentos, y registros con el fin de:

- ❖ Identificar y controlar los aspectos medioambientales significativos y sus efectos.
- ❖ Identificar las oportunidades medioambientales significativas.
- ❖ Identificar los requisitos establecidos por la legislación medioambiental aplicable.
- ❖ Establecer una adecuada política medioambiental y las bases para la gestión del medio ambiente.
- ❖ Establecer prioridades, determinar objetivos y las actuaciones necesarias para su consecución.

2.3.3 Sistema Comunitario de Gestión y Auditoría Medioambiental EMAS*

El Reglamento (CEE) N-o 761/2001 (EMAS) por el que se permite que las empresas se adhieran con carácter voluntario a un sistema comunitario de gestión y auditoría medioambientales, establece un sistema de participación de las empresas.

El objetivo de este esquema es promover la mejora continua del comportamiento medioambiental de las empresas mediante:

- ❖ El establecimiento y aplicación, por parte de las empresas, de políticas, programas y sistemas de gestión medioambiental en sus centros de producción.
- ❖ La evaluación sistemática, objetiva y periódica del funcionamiento de esos elementos.
- ❖ La información al público del comportamiento ambiental de las empresas en cada uno de sus centros de producción.

Para asegurar la transparencia y credibilidad del esquema, cada empresa deberá someter la información relativa a su sistema al examen de un verificador acreditado e independiente.

Las principales características del reglamento EMAS son:

- ❖ El ser directamente aplicable en todos los estados miembros de la Unión Europea.
- ❖ Su carácter voluntario.
- ❖ Su carácter abierto. Las empresas definen su grado de compromiso, su política y los recursos de todo tipo que van a destinar.
- ❖ Su carácter gradual. Permite a las empresas establecer el programa de actuaciones que consideren necesario.
- ❖ El estar sometido a esquemas de certificación. La declaración medioambiental de la empresa debe ser validada por un verificador externo acreditado.

Los requisitos exigidos en el Reglamento EMAS para la participación, de un centro de producción de una empresa, en el sistema son:

- ❖ Cumplimiento de todas las obligaciones materiales y formales establecidas por la legislación medioambiental vigente.
- ❖ El compromiso de mejora permanente de su actuación medioambiental.
- ❖ Realizar una revisión medioambiental inicial del centro.
- ❖ Especificar la política medioambiental de la empresa.
- ❖ Especificar los objetivos medioambientales en todos los niveles de la empresa.
- ❖ Elaborar y mantener un programa medioambiental.
- ❖ Implantar y mantener un sistema de gestión medioambiental aplicable a todas las actividades del centro.
- ❖ Realizar auditorias medioambientales a intervalos no superiores a tres años.
- ❖ Realizar una declaración medioambiental específica, redactada expresamente para información al público, en forma resumida y comprensible, en la que se puede adjuntar información técnica.
- ❖ Revisar la política, los objetivos, el programa y el sistema de gestión en función de los resultados de auditoria.

- ❖ Validación de la declaración medioambiental por un verificador acreditado, independiente del auditor de la empresa.
- ❖ Comunicar al organismo competente, del estado miembro en que esté situada la empresa, la declaración medioambiental validada.
- ❖ Distribuir al público, como corresponda en el Estado miembro la declaración medioambiental validada.

2.3.4. UNE+EN ISO 14001:2004

La norma ISO 14001:2004 especifica los requisitos para la certificación/registro y/o autoevaluación de un sistema de gestión medioambiental de una organización, siendo su objetivo final apoyar la protección medioambiental y la prevención de la contaminación, en equilibrio con las necesidades socioeconómicas.

La norma es aplicable a cualquier organización, con independencia de su dimensión y de sus actividades, que desee voluntariamente:

1. Implantar, mantener al día y mejorar un sistema de gestión medioambiental.
2. Asegurarse de su conformidad con su política medioambiental declarada.
3. Demostrar a terceros tal conformidad.
4. Procurar la certificación/registro de su sistema de gestión medioambiental por una organización externa.
5. Llevar a cabo una autoevaluación y una autodeclaración.

2.3.5 Comparación entre el Reglamento EMAS y la Norma ISO 14001:2004

En general el nivel de exigencia de la norma UNE-EN ISO 14001 es menor que el Reglamento EMAS. Además el Reglamento EMAS tiene una serie de requisitos para el registro del Centro fuera del alcance de la norma UNE-EN ISO 14001 como son:

- ❖ Preparación de la Declaración Medioambiental.
- ❖ Verificación del Sistema de Gestión Medioambiental y de la Declaración Medioambiental.
- ❖ Validación de la Declaración Medioambiental por el organismo competente y distribución al público.

2.3.6 Proceso para llegar a la Certificación

Tanto la norma UNE-EN ISO 14001 como el Reglamento EMAS, con diferentes matices y requisitos, sirven de base a sistemas de certificación/registro.

El objeto de la certificación es determinar la adecuación y efectividad del Sistema de gestión ambiental frente a todos los apartados de la norma de referencia. La norma ISO 14001 permite la autocertificación por parte de las empresas de su sistema de gestión medioambiental, aunque este tipo de certificación presente inconvenientes por no asegurar su transparencia ni su credibilidad. El reglamento EMAS no permite este tipo de autocertificaciones.

La certificación por tercera parte exige, en general, la intervención de una entidad u organismo reconocido como independiente de las partes interesadas y la realización de auditorías externas de certificación de acuerdo con procedimientos reconocidos.

Los pasos para la certificación del sistema de gestión ambiental implantado según la Norma UNE-EN ISO 14001:2004, son los siguientes:

Auditoria Fase I: el objeto de esta auditoria es proporcionar un punto de partida para planificar la auditoria Fase II, mediante el entendimiento del sistema de gestión, de la política y los objetivos y en particular del grado de preparación. En dicha auditoria se presta especial atención a:

- ❖ La política
- ❖ El proceso de identificación y evaluación de los aspectos ambientales
- ❖ La existencia de los documentos requeridos por la legislación
- ❖ Las auditorias internas

Auditoria Fase II: el objeto de esta auditoria es comprobar que la organización aplica su política, sus objetivos y sus procedimientos, así como confirmar que el sistema de gestión es conforme con todos los requisitos de la norma. Dicha auditoria finaliza con la presentación a la organización de un informe de auditoria, donde se indican las no conformidades, si las hubiera, y la recomendación en cuanto a la certificación por parte del equipo auditor.

Certificación: el sistema de gestión ambiental de una organización certificada debe mantenerse de acuerdo con los criterios de la norma por la cual han sido certificados.

Para ello existen:

- ❖ Auditorias de seguimiento (semestrales o anuales)
- ❖ Auditorias de renovación (cada 3 años)

Para certificar un sistema de gestión ambiental según el Reglamento EMAS, se deben seguir los siguientes pasos:

- ❖ Verificación del Sistema de gestión ambiental según los requisitos del anexo I del Reglamento europeo. Dicha verificación se suele realizar en dos fases (auditoria fase I y auditoria fase II)
- ❖ Validación de la declaración ambiental.
- ❖ Registro de la declaración en el organismo competente.
- ❖ Registro del emplazamiento por la Unión Europea.

En España ENAC acredita a las entidades de certificación para certificar sistemas de gestión medioambiental conforme a esta norma.

De acuerdo con el Reglamento EMAS, los verificadores medioambientales acreditados en un estado miembro podrán ejercer actividades de verificación en los demás estados.

Por otra parte, entre las funciones del organismo competente se incluyen las del registro del centro, comprobación de todas las condiciones establecidas en el Reglamento EMAS y la retirada o suspensión del registro en caso de incumplimiento, por parte del centro, de algunas de las condiciones establecidas.

En España, de acuerdo con el Real Decreto 85/1996, los organismos competentes son nombrados por las comunidades autónomas, designando con carácter subsidiario a la Secretaría General de Medio Ambiente del Ministerio de Medio Ambiente.

Las empresas registradas podrán utilizar una de las cuatro declaraciones de participación recogidas en el Anexo IV del Reglamento EMAS destinadas a poner de



relieve claramente la naturaleza del sistema de gestión registrado. Estos cuatro tipos de declaraciones contienen un grafismo que sólo puede utilizarse acompañado de la declaración. Las declaraciones de participación no pueden ser utilizadas en la publicidad de productos, ni en los propios productos ni en sus envases.

2.4 MARCAS Q

La Marca Q, cuya denominación genérica es “Calidad Turística Española”, es común a cualquier actividad relacionada con los servicios o productos turísticos. El ICTE es la entidad que administra y gestiona en exclusiva dicha marca emitiendo en su caso la correspondiente actualización para su uso y vigilando la adecuada utilización.

El ICTE es un Organismo español, privado, independiente, sin ánimo de lucro. La entidad es un órgano de Normalización, Gestión de la Marca de Calidad y Certificación para los Servicios Turísticos, constituida por las asociaciones y empresas turísticas que ofrecen servicios turísticos con el apoyo de la Administración Central y Autonómica.

Ventajas:

- ❖ Garantía de calidad de los productos y servicios ofrecidos por los establecimientos certificados, entendiéndose calidad bajo los criterios del ICTE.
- ❖ Participación del cliente en la mejora continua del establecimiento certificado (tratamiento de quejas, reclamaciones, sugerencias y sistemas de encuestas).
- ❖ Aporta mayor seguridad al cliente en la elección del establecimiento al ser este certificado.
- ❖ Diferenciación ante la competencia.
- ❖ Disposición de una herramienta de gestión específica para el sector turístico, adaptada de forma continua.
- ❖ Inmersión en un proceso de mejora continua del establecimiento.
- ❖ Reconocimiento por parte del sector turístico, operadores y clientes.
- ❖ Utilización de la marca “Q” como instrumento de promoción y comercialización.

Inconvenientes:

- ❖ Los requisitos de calidad establecidos están muy definidos, por lo que no todas las empresas/organizaciones podrán acceder.
- ❖ No todos los requisitos establecidos en estas normas nos parecerán necesarios para asegurar la calidad de nuestro servicio, y a que el concepto de esta calidad se basa en los criterios del ICTE.

- ❖ Las posibilidades de la adaptación a las singularidades de la propia organización son escasas.

Diferencias con las normas de la Serie ISO (9001-14001):

- ❖ La marca Q está reconocida en el ámbito nacional, si bien a nivel internacional no tiene el mismo reconocimiento que las de la Serie ISO.
- ❖ En todas las normas desarrolladas hay una parte de gestión y otras propias de los servicios de cada sector. La parte de gestión se asemeja, en mayor o menor medida, a los requisitos de la Norma ISO 9001.
- ❖ Los requisitos de servicio están muy definidos, esto en algunos casos puede suponer una ventaja a la hora de implantar el sistema de gestión pero, por otra parte, un gran número de establecimientos pueden quedar fuera de esta marca por no cumplir con los estándares de calidad aquí marcados. Hay que recordar que las normas de la serie ISO se pueden implantar en cualquier tipo de organización, los requisitos son generales y cada organización los adapta a su propia naturaleza.
- ❖ Los requisitos de la norma Q en cuanto a la gestión ambiental varían según las distintas normas, así en Normas como las de Hoteles y Apartamentos Turísticos, Agencias de viajes o Restaurantes prácticamente son inexistentes, y en otras como las de casa rurales o Playas ya tienen más presencia.

Normas Q desarrolladas hasta el momento:

- ❖ Normas de Calidad de Hoteles y Apartamentos Turísticos.
- ❖ Normas de Calidad de Agencias de Viajes.
- ❖ Normas de Calidad de Restaurantes.
- ❖ Normas de Calidad de Campings.
- ❖ Normas de Calidad de Estaciones de Esquí y Montaña.
- ❖ Normas de Calidad de Alojamientos de Turismo Rural.
- ❖ Normas de Calidad de Empresas de Tiempo Compartido.
- ❖ Normas de Calidad de Alojamientos Turísticos de Pequeñas Dimensiones.
- ❖ Normas de Calidad de Espacios Naturales Protegidos.
- ❖ Normas de Calidad de Oficinas de Información Turística.
- ❖ Normas de Calidad de Oficinas de Información Turística de ámbito Supramunicipal.
- ❖ Normas de Calidad de Estaciones Termales.
- ❖ Normas de Calidad de Convention Bureaux.
- ❖ Normas de Calidad de Palacios de Congresos.
- ❖ Normas de Calidad de Playas.
- ❖ Normas de Calidad de Empresas de Autocares Turísticos.

2.5 AGENDAS 21 Y ECOAUDITORIAS

La Agenda 21 es un programa para desarrollar la sostenibilidad a nivel mundial, aprobado en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo celebrada en Río de Janeiro en 1992. El programa abarca aspectos relativos a la resolución de problemas ambientales así como aspectos económicos, sociales y culturales. El capítulo 28 del Programa 21 se desarrolló con el objeto de plantear a las comunidades locales la creación de su propia versión municipal: la Agenda 21 Local.

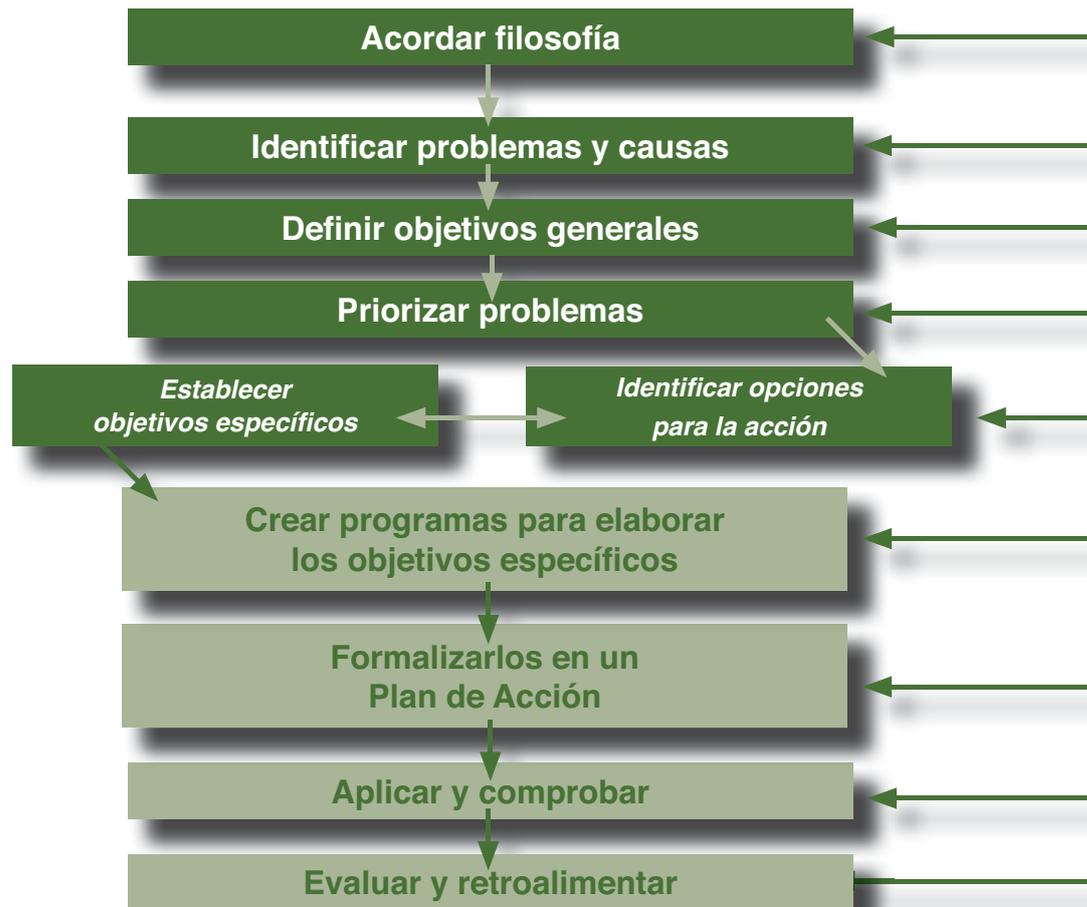
A través de las Agendas 21 Locales, las ciudades deben adquirir sus compromisos para hacer posible la búsqueda de una sociedad sostenible. De la misma forma, entidades, asociaciones, empresas y cualquier tipo de organización tiene la responsabilidad de asumir su propio papel en el desarrollo de proyectos de sostenibilidad. Para ello, los procesos de implantación de Agenda 21 y Ecoauditorías pueden constituir una herramienta y marco de actuación, que permitan a las organizaciones implicarse en la participación activa, en la búsqueda de soluciones a las problemáticas sociales y ambientales de nuestras ciudades y municipios.

¿Cómo se puede desarrollar una Agenda 21 Local?

La puesta en marcha de este tipo de procesos se basa en la premisa de la Educación para la Acción, priorizando la implicación de todos como medio para educar, sensibilizar y transformar desde la creatividad los mecanismos de relación con el entorno. En este sentido, se trata de procesos esencialmente participativos.

Los centros escolares y cualquier tipo de organización educativa son el lugar idóneo donde plantear la Agenda 21 y las Ecoauditorias. En ambos casos deberá existir un compromiso de la organización así como la formación de un Comité Ambiental. Dentro de las etapas a seguir se incluye la realización de un diagnóstico: análisis de impactos en el medio, consumo de recursos, relaciones, etc., a partir del cual se elaborará un Plan de Acción. Dicho Plan establecerá acciones a realizar en todas las áreas trabajadas en el diagnóstico.

El proceso debe ser flexible y adaptable a muy distintas situaciones y motivaciones, manteniendo siempre la finalidad principal de obtener un calendario de actuaciones que permita la ejecución de medidas de mejora en todos los aspectos analizados.



La aplicación de un sistema de seguimiento para evaluar los logros conseguidos y la revisión continua del Plan de Acción, estará destinado a mantener un proceso vivo que suponga la transformación de la práctica diaria, en criterios y prácticas de sostenibilidad. Cualquier centro que aborde un proyecto de este tipo, contribuye así a la mejora ambiental, potenciando la experimentación personal y colectiva y la educación ambiental.

Servei d'Informació-Centre de la Platja (Cataluña)



Camp d'Aprenentatge de Orient (Mallorca)



Alvarella Ecoturismo (A Coruña)



Centro de la Biodiversidad de Euskadi

CENEAM



Aula de Medio Ambiente de Caja Burgos (Burgos)

3. PROFESIONALIZACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

3.1 LAS PROFESIONES EN TIEMPOS DE CRISIS

Miquel F. Oliver

El término “profesión” (“profiteor” en latín) se asocia al concepto de profesar, es decir de adquirir un compromiso formal ya que el profesional es una persona que posee conocimientos sobre una temática y adquiere el compromiso social de desarrollar su tarea a partir de unos determinados códigos y valores. Pero sin duda se trata de un concepto difícil de analizar ya que tiene significados distintos según la actividad laboral, las estructuras sociales y el contexto específico donde se utiliza.

Tradicionalmente, las profesiones se han definido como ocupaciones que exigen un importante período de formación a quienes las ejercen, los cuales disponen de un elemento clave en sus condiciones laborales: la autonomía en la ejecución de su trabajo (DENSMORE, 1990, 122).

Así mismo lo entiende LABAREE (1999), quien incorpora las ideas de autonomía en el trabajo y en la necesaria calificación cuando señala que el profesional:

“[...] posee el dominio de una serie de conocimientos a los que el profano no puede acceder y que presta sus aptitudes para llevar a cabo una determinada forma de trabajo. A cambio, el grupo reclama el monopolio de su área de trabajo basándose en que tan sólo aquellos que estén cualificados serán autorizados para realizar ese trabajo y para definir las formas de práctica adecuadas en esa área determinada” (Pág. 19).

FERNÁNDEZ ENGUITA (1990, 149) considera que, en sentido estricto, un grupo profesional es un colectivo autorregulado de personas, que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio. Únicamente ellos pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios y están protegidos de la competencia por ley. Esto es lo que también se denomina ejercicio liberal de una profesión. Los profesionales, a diferencia de otros colectivos de trabajadores, son totalmente

autónomos en su proceso de trabajo y no se tienen que someter a una regulación externa.

Por su parte, POPKEWITZ (1990, 106) considera que el profesional además de dominar cierto tipo de conocimiento, ha de disfrutar de la confianza pública y por tanto debe tener un determinado estatus social. Considera que el concepto de profesión se asocia a un colectivo con un alto nivel de formación, competencia, especialización, dedicado a su trabajo y que responde eficazmente a la confianza pública. Además este término indica categoría profesional que otorga estatus y privilegios a un grupo ocupacional determinado.

El modelo de profesión como conjunto de características ideales¹, es la que más ha influido a la hora de determinar si una ocupación es o no una profesión. Tiene su origen en la sociología de las profesiones de carácter funcionalista según la cual, toda profesión debe cumplir un conjunto de características, criterios, rasgos o atributos que son fundamentales para la conformación de una profesión.

Son muchos los autores que han hecho propuestas sobre las características que deben cumplir las profesiones para ser consideradas como tales, a modo de síntesis podemos considerar que la mayoría de aportaciones consideran necesario el cumplimiento de características estructurales y de actitud. Entre las características estructurales más destacadas por la bibliografía científica destacan: la ocupación a tiempo completo; fundamentar la intervención a partir de un saber especializado; la organización de sus miembros en torno a asociaciones (de prestigio, de estudio, de capacitación o ocupacionales); la regulación y cumplimiento de códigos éticos; la autonomía o el control profesional independiente para la admisión de nuevos profesionales y la evaluación de la competencia profesional entre otros aspectos. En cuanto a las características de actitud cabe destacar la orientación de servicio a la comunidad, la idea de formación y actualización permanente, la creencia en la autonomía para la toma de las propias decisiones, la idea de vocación y la creencia en la autorregulación.

Pero sin duda las profesiones, incluso las que son consideradas como tales tanto a nivel social como desde la perspectiva de su análisis sociológico, es decir la

1 *Esta corriente también se ha denominado modelo fásico, enfoque taxonómico o enfoque estructural funcionalista y también es conocida como el enfoque de la lista de verificación o "check-list". A parte de este modelo, encontramos fundamentalmente otras dos corrientes sociológicas que analizan el concepto de profesión, nos referimos a la profesión como ideología (denominado también enfoque neo-weberiano o modelo de la profesión como proceso) y a la profesión como proletarización (también denominado enfoque neo-marxista) (OLIVER, 2007, 41-76)*

medicina, la abogacía, la arquitectura y la ingeniería, han entrado en crisis desde finales del siglo XX.

LESTER (2010) hace un interesante análisis de este proceso de crisis y para ello clasifica a la profesionalidad de acuerdo con cuatro modelos: el clásico, el de comercio, el técnico y el reflexivo.

El modelo clásico enfatiza la importancia de la formación para la profesión basada en una amplia base de aprendizaje y de cultura. Es el modelo que siguieron los antiguos oficios y a lo largo del siglo XIX se asoció con la formación universitaria. Los profesionales tienen una amplia formación práctica profesional, además de una sólida cultura general. Tanto la formación como la evaluación de la competencia, tienden a ser evaluadas por la propia comunidad de profesionales.

El modelo de comercio surge a partir de las ocupaciones del comercio medieval y enfatiza en la formación práctica y en la experiencia. La evaluación de las competencias se hace de manera informal. El aprendizaje artesanal y el perfeccionamiento de habilidades a partir de la práctica, fundamentan el proceso formativo.

El modelo técnico (racional) es fruto de la revolución industrial y el desarrollo del pensamiento científico. Se fundamenta en soluciones racionales a los problemas bien definidos, la formación estandarizada (con estrategias y metodologías para resolver los problemas ya tipificados), el control formal del acceso a la profesión, la delimitación del trabajo a realizar y la experiencia necesaria para llevarlo a cabo. Se reconoce la necesidad de actualización permanente.

Finalmente el modelo de reflexión creativa e interpretativa, es el más reciente y ha adquirido fuerza en las últimas décadas. Pone énfasis en el aprendizaje mediante la acción y la reflexión, la toma de decisiones en contextos diversos y el trabajo con situaciones problemáticas, en lugar de problemas bien definidos. Incluye la asunción del aprendizaje permanente pero siempre vinculado a la práctica.

La crisis de las profesiones iniciada a finales del siglo XX a la que alude LESTER (2010), es debida al difícil encaje del profesional como experto propio de un modelo técnico (racional) con las necesidades de la sociedad actual. La crisis ha surgido al comprobar que, la visión tecnocrática de los conocimientos profesionales es insuficiente para satisfacer la gran mayoría de las demandas prácticas de nuestra sociedad.

La crisis de las profesiones ha creado interrogantes en relación a la importancia que tiene la formación inicial para el desarrollo profesional exitoso. Por ello en muchos países (especialmente los anglosajones) se ha pasado, de un modelo funcional, que da una gran importancia al currículum diferencial de los futuros profesionales, a un modelo basado en la capacidad o la competencia que estos tienen para afrontar sus cometidos diarios en su lugar de trabajo. Como vemos este hecho encaja con el modelo al que LESTER (2010) denomina de reflexión creativa e interpretativa donde el aprendizaje mediante la reflexión y la acción adquieren más importancia que la formación previa a la práctica profesional.

Las profesiones de reciente aparición, como es el caso de la educación ambiental, o anteriormente la educación social, han seguido modelos competenciales en su proceso de creación. La falta de una formación inicial específica ha generado de forma natural procesos de reflexión sobre la práctica, creando cuerpos de conocimiento empírico generalmente más eficientes que los que se nutren única y exclusivamente de referentes teóricos. Posteriormente estas profesiones, para cumplir con los requisitos prescriptivos de toda profesión han regularizado sus procesos de formación inicial². Sin embargo, no debemos perder de vista el día a día de la evolución social y profesional, que está exigiendo cambios en los procesos formativos de los profesionales aunque las instituciones formativas se resistan a ello. La formación de los profesionales (tanto la inicial como la permanente), si no quiere perpetuar su fracaso, se deberá relacionar cada vez más con la práctica y deberá generar procesos de reflexión y de innovación a partir de la misma.

La educación ambiental, como profesión de reciente creación, y aunque reúna un sinnúmero de problemáticas de difícil solución (perfil indefinido, poco reconocimiento social, heterogeneidad de ámbitos de trabajo y de formaciones, etc.) tiene un valor que debe preservar de forma prioritaria, y es ni más ni menos que el corpus de experiencia práctica de sus profesionales, tal como señala BALLESTER (2005): *“Los educadores ambientales nos definimos fundamentalmente por nuestras experiencias y acciones”*. Este bagaje práctico reflexivo ha sido creado por la necesidad de dar respuesta a las demandas sociales en torno a la educación ambiental, pero también por la necesidad de contrarrestar la falta de un currículum de formación inicial unificado, el cual con toda seguridad hubiera minimizado la capacidad creativa, imaginativa y reflexiva de los educadores.

² En el caso de la Educación Social se optó por la titulación universitaria (en un primer momento se optó por la diplomatura y actualmente por el grado) y en el caso de la educación ambiental se ha optado por la formación profesional.

El colectivo de profesionales de la Educación Ambiental debe construir su profesionalismo, sin duda contemplando y aprendiendo de la experiencia de las profesiones históricas, pero no debe olvidar que las profesiones nacen de una demanda de servicio a la comunidad, aspecto que muchos han olvidado y que en el campo de la Educación Ambiental se debe aprovechar al máximo, juntamente con la experiencia práctica de sus profesionales, para configurar una profesión que será fuerte si sabe aprovechar las dificultades y sabe leer y sacar partido de las crisis que le han tocado vivir en su proceso de creación.

Las recientes regulaciones del ámbito de la Educación Ambiental a nivel formativo y laboral son un síntoma claro de lo que GONZÁLEZ-GUADIANO (2002) ha venido a denominar “*proceso de institucionalización de la educación ambiental*” y lo define como un proceso de consolidación de patrones normativos, modelos de organización y esquemas reguladores de intercambios y valores sociales y culturales, entre otros aspectos. La institucionalización, por tanto, aunque aparentemente lleve consigo ciertos beneficios, supone un cierto control por parte de la administración de acuerdo con criterios no siempre acordes con las necesidades del sector.

Para finalizar, queremos destacar la necesaria participación del propio sector en el proceso de creación de una profesión. Es posible que las recientes regulaciones (formativas y laborales) se hayan diseñado con una escasa, por no decir nula, participación del propio colectivo. Sin duda este hecho dificultará la capacidad de reacción del sector para dar los próximos pasos. Sin embargo las voces de los educadores y educadoras se tienen que oír en el futuro. Quedan muchos pasos que dar y en ningún caso el colectivo debe olvidar que la administración en los procesos de institucionalización, lo que hace es proletarizar las profesiones expoliando y distribuyendo sus funciones, de manera que el colectivo se debilita y pierde el control de la globalidad de la intervención, de la que originariamente es responsable. Tal como destacan SOTO, MEDIÁVILLA y GUTIÉRREZ (2009) hay muchos procesos que emprender, el camino a la profesionalización no ha hecho más que empezar:

Ahora que tanto hablamos de participaciones, suena extraño regular sin atender las voces de la conciencia del sector. Sin lugar a dudas, el enfrentarnos a estos procedimientos también ha suscitado el sano debate y el análisis crítico de nuestra actividad desde parámetros que facilitan el reconocimiento oficial, el estatus económico, jurídico y por extensión, social de nuestra profesión. El sentido de la Educación Ambiental es el aprendizaje y la construcción de procesos. Algo hemos aprendido en esta experiencia y aún hay más procesos por emprender (SOTO, S. MEDIÁVILLA, C. y GUTIÉRREZ, J., 2009, p. 7).

Referencias

- BALLESTER, M.A. (2005). Hacia la profesionalización de los educadores ambientales. Ponencia presentada en el *VI Seminario de Asociaciones de Educación Ambiental*. Binifaldó (Escorca - Mallorca).
- DENSMORE, K. (1990). Profesionalismo, proletarización y trabajo docente. En: POPKEWITZ, Th.S. (ed.). *Formación de profesorado. Tradición. Teoría. práctica*. València: Servei de Publicacions de la Universitat de València, pp. 119-147.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1990). *La escuela a examen*. Madrid: Eudema.
- GONZÁLEZ-GUADIANO, E. (2002). Identité et association en éducation relative à l'environnement. En: *Education relative a l'environnement. Regards-Recherches-Reflexions*. núm.3, pp. 127-132, Paris, Francia.
- LABAREE D.F. (1999). Poder, conocimiento y racionalización de la enseñanza: Genealogía del movimiento por la profesionalidad docente. En: PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J.; ANGULO RASCO, J.F. (eds.). *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Ediciones Akal, pp. 16-51.
- LESTER, S. (2010). *On professions and being professional*. [consultado el 7 de diciembre de 2011: <http://www.sld.demon.co.uk/profnal.pdf>].
- OLIVER, M.F. (2007). *La formació per a la docència*. Palma: Edicions Ferran Sintès.
- POPKEWITZ, T.S. (1990). Profesionalización y formación del profesorado. *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 184, pp. 105-110.
- SOTO, S. MEDIAVILLA, C. y GUTIÉRREZ, J. (2009). De cualificaciones y certificados. Odisea de una profesión en busca de legitimidad social, económica y jurídica. En: *Carpeta Informativa CENEAM*, mayo, pp. 7-14 [consultado 7 de diciembre de 2011: http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/carpeta-informativa-del-ceneam/numeros-anteriores/carpeta_mayo2009_tcm7-12779.pdf].

3.2 LA EDUCACIÓN AMBIENTAL COMO PROFESIÓN¹

Susana Soto Fernández

3.2.1. Introducción

Las referencias a la realidad y la situación profesional de la EA son dispersas pero constantes desde hace unos 25 años, en que se constituyen las primeras empresas y los primeros y primeras “profesionales” de la EA. Coincidiendo con esa situación, se empiezan a crear foros específicos para el debate e intercambio de experiencias de los y las profesionales de la EA, tanto provenientes del ámbito educativo formal como del no formal.

En el año 1985 se crea en Cataluña la primera asociación de EA (Societat Catalana de Educació Ambiental-SCEA), a la que siguen en periodos sucesivos las de prácticamente todo el estado. Galicia se suma a este movimiento asociativo en 2001, fecha de constitución de la SGEA (Sociedade Galega de Educación Ambiental). Este proceso sigue abierto, ya que todavía hay algunas comunidades que se están incorporando al mismo.

La necesidad de intercambiar y compartir experiencias no se limita al espacio de cada Comunidad Autónoma, y a medida que empiezan a surgir las diferentes asociaciones se empiezan a organizar foros y reuniones entre las mismas a nivel estatal.

En 1999 se realiza el *Primer Encuentro de Asociaciones de EA* en el CENEAM, que se ha seguido manteniendo con periodicidad anual desde entonces en diferentes lugares de la geografía española. En estos encuentros empieza a constatare gradualmente una mayor presencia y participación de los profesionales de la EA. Los y las educadores ambientales encontramos en este foro, el marco que nos falta para reivindicar nuestras preocupaciones y nuestra situación profesional.

1 Este capítulo está basado en otro publicado con el título “A través del espejo. La educación ambiental en el país de las profesiones”, publicado en Junio 2007 en la *Carpeta Informativa CENEAM* y en el 2006 en *Ambientalmente Sustentable, Revista Científica Galego-Lusófona de Educación Ambiental* (vol. 1, nº 1-2, pp 141-164) con el título “O reto da profesionalización das educadoras e educadores ambientais”.

Desde el año 2000, en que se crea el Seminario Permanente de Asociaciones de EA, el tema de la profesionalización es constante en todas las convocatorias.

Así mismo es también, indirectamente, uno de los ejes principales de trabajo del Seminario de Equipamientos de EA, tanto en sus reuniones anuales como en los distintos foros de discusión del mismo.

Paralelamente, y en este último periodo de tiempo, la problemática profesional de la EA ha sido objeto de diversos estudios e investigaciones que son analizadas en la presente publicación.

3.2.2. Situación actual

Entre las reuniones y grupos de trabajo realizados en el marco de los distintos estudios desarrollados durante los últimos años, y los encuentros de las asociaciones estatales de EA, llevamos varios años debatiendo sobre el tema, sin conseguir desarrollar propuestas concretas y organizadas que desemboquen en el reconocimiento profesional de las y los educadores ambientales.

Cuando entramos en debate y profundizamos un poco en diferentes cuestiones, aparecen las primeras discrepancias y nos damos cuenta de que no existe un auténtico consenso en el sector. Estas discrepancias se deben en gran medida a que desarrollamos nuestro trabajo en ámbitos muy diversos (administración, empresas, ONGs, sistema educativo, etc.). También son muy diversos nuestros destinatarios y destinatarias. Tenemos experiencias y formaciones diversas, ejercemos multitud de funciones y competencias, tenemos diferentes condiciones laborales (contratos y salarios), el reconocimiento personal, social y laboral es desigual, etc.

Parece una incongruencia, pero a pesar de nuestras marcadas diferencias, tenemos un consenso en cuanto a cuestiones muy importantes para el desarrollo de nuestro trabajo:

- ❖ Las y los educadores ambientales tenemos un currículo profesional heterogéneo y multidisciplinar, construimos nuestro propio itinerario vital a través de la experiencia y de la formación permanente.
- ❖ A pesar de este origen tan heterogéneo, hasta hace muy poco no ha existido una formación clara y específica para el sector. No existía un diseño curricular concreto y definitorio.
- ❖ Nuestras mejores credenciales continúan siendo nuestra experiencia, y nues-

tra formación práctica, además de nuestro compromiso para hacer de nuestro trabajo nuestra forma de vida.

En este punto, dos nuevos factores han producido cambios relevantes que propiciaron avances desde esta situación de dificultades organizativas y complejidad para alcanzar consensos:

- ❖ El *VII Encuentro de Asociaciones de EA*, realizado entre el 10 y el 12 de Noviembre de 2006 en Valencia, con el título “La Profesionalización del Educador Ambiental” como eje de trabajo, y
- ❖ Las *I Jornadas Estatales de Profesionalización en EA*, realizadas en Carucedo (León), los días 13, 14 y 15 de abril de 2007.

En ambas sesiones de trabajo, las y los educadores ambientales aspiramos a darle un impulso definitivo a la regularización de nuestra situación laboral y profesional, una vez comprobado sobradamente que por parte de las diferentes administraciones no podíamos esperar iniciativas en este sentido.

Estos grupos de trabajo contaron con la participación de personas ajenas al mundo de la EA, pero que aportaron su experiencia en situaciones similares a la nuestra:

- ❖ Alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación, analizando la viabilidad y posibilidad de una titulación en Educación Ambiental.
- ❖ Educadores Sociales, que han pasado por un proceso similar al de los educadores ambientales con diez años de antelación.
- ❖ Sindicatos UGT y CCOO, aportando su visión sobre los convenios colectivos.

En las Jornadas de Profesionalización de Carucedo el programa se organizó también en base a dos áreas:

- ❖ Línea de trabajo del ámbito Formación.
- ❖ Línea de trabajo del ámbito Laboral.

En este caso, entre otros objetivos, se planteó establecer relaciones con organismos y entidades a nivel estatal con implicaciones en este ámbito.

Además de los representantes de las distintas Entidades de EA, se contó con especialistas en las diferentes áreas, con el fin de constituir una mesa de participación para el estudio y análisis de la situación profesional de las y los educadores ambientales:

- ❖ Ministerio de Medio Ambiente.
- ❖ Junta de Castilla y León.
- ❖ INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones Profesionales), organismo técnico asesor de los Ministerios de Educación y Ciencia y del Ministerio de Trabajo en materia de definición de cualificaciones y demandas laborales.
- ❖ Universidades.
- ❖ Colegio de Graduados Sociales.
- ❖ Empresas de Educación Ambiental.

Tanto en el Encuentro de Entidades de EA, como en las Jornadas de Profesionalización, el desarrollo de las distintas sesiones deja patentes algunas consideraciones ya definidas con anterioridad:

- ❖ Falta de reconocimiento profesional de los educadores ambientales.
- ❖ Confusión social sobre la figura de los educadores ambientales, una visión parcial e incompleta que identifica nuestro trabajo sobre todo con las actividades con escolares y con las actividades en la naturaleza.
- ❖ Heterogeneidad del currículo formativo de los educadores ambientales.
- ❖ Heterogeneidad de ámbitos de trabajo, destinatarios, condiciones laborales, funciones y competencias.
- ❖ Temporalidad de los programas y falta de continuidad en los proyectos de EA.
- ❖ Indefinición de perfiles profesionales que se traduce en ausencia de categorías profesionales, tanto para desempeñar nuestro trabajo como para establecer tipologías de contratos, lo que deja estas decisiones en manos de quienes nos contratan y en función de la “economía de mercado”.
- ❖ Asignación salarial no regulada, lo que genera una precariedad laboral.
- ❖ La precariedad laboral es responsable, en muchas ocasiones, de la “provisionalidad” de esta profesión, así como de la gran movilidad.
- ❖ Dificultad para acumular experiencia, lo que es una variable importante en la evolución de los perfiles profesionales.
- ❖ Sin la evolución de los perfiles es complicado caminar hacia la profesionalización.

Además de estas reflexiones ya analizadas en multitud de ocasiones, en esta ocasión nos planteamos “un paso más”. Con la información aportada por las personas que nos acompañaban, y el debate de las y los representantes de las diferentes asociaciones de EA, establecimos los distintos instrumentos para afianzar y definir la profesión: (a) Formación Reglada y (b) Regulación Laboral².

2 Ambos aspectos son analizados en profundidad en otros capítulos de este libro.

CONCLUSIONES

La mayor parte del trabajo en EA corresponde al generado por las Administraciones Públicas, a las que el colectivo de las y los educadores ambientales demanda la ampliación de los presupuestos que les destinan, no como una cuestión de marketing y propaganda (o encubrimiento) de políticas concretas, sino como una inversión más para la gestión ambiental. Estos presupuestos deben revertir en su mayor parte en recursos humanos, y no en macro proyectos publicitarios o creación de infraestructuras, no siempre justificadas ni adecuadamente dimensionadas.

De igual forma esta ampliación presupuestaria debe de ir acompañada de contratos plurianuales, continuidad de los proyectos y de los equipos, compromiso de pagos mensuales, convocatoria de concursos públicos con puntuaciones que prioricen la calidad del proyecto y la competencia de sus equipos, y no la rebaja de precios sobre el presupuesto inicial, etc.

Por último, los educadores y educadoras ambientales hemos pedido, en los distintos foros de trabajo, el compromiso de todo el colectivo de la EA en sus distintos ámbitos, para reivindicar la Educación Ambiental como una especialidad profesional con entidad propia, defender la necesidad de una formación reglada, impulsar programas de Educación Ambiental de calidad realizados por Educadores y Educadoras Ambientales Profesionales, y promover presupuestos adecuados y suficientes para garantizar la calidad de los proyectos y la estabilidad en las condiciones laborales de los Educadores y Educadoras Ambientales.

El reconocimiento profesional ha de ser un medio y no un fin en sí mismo. Ha de ser útil para mejorar nuestra tarea y que podamos contribuir más eficazmente a sensibilizar, concienciar, capacitar y actuar a favor de los cambios necesarios.

La profesionalización y su reconocimiento pueden ser remedios eficaces contra la precariedad laboral, generando expectativas de inserción laboral, trabajo estable y justamente remunerado, puede también despertar y alentar vocaciones, dar continuidad a nuestro trabajo, equipararnos con otros profesionales y dignificar la profesión.

Somos conscientes de que la profesionalización no será la receta mágica, que no resolverá por sí misma la precariedad laboral que nos afecta globalmente si no va acompañada de otros instrumentos y cambios estructurales, pero sí pensamos que al menos nos dotará de una valiosa herramienta, que nos situará en las mismas condiciones que los demás profesionales.

3.3 APUNTES SOBRE LOS MARCOS NORMATIVOS RELACIONADOS CON LA PROFESIONALIZACIÓN DE LOS EDUCADORES AMBIENTALES

M^a Rosa García Gómez

Cuando se hace un recorrido histórico por la Educación Ambiental, es fácil comprobar como ésta ha sido reconocida institucionalmente, tanto en ámbitos nacionales como internacionales, como una eficaz y valiosa herramienta de transformación social, con enormes potencialidades a la hora de intentar implementar con éxito las diferentes políticas ambientales, contando con la colaboración y participación activa de la ciudadanía.

3.3.1. Marco normativo de ámbito nacional

Acompañando en todo momento a esa progresiva evolución histórica de la Educación Ambiental, nos encontramos a los verdaderos protagonistas de su implantación y desarrollo, los educadores ambientales, un sector que va emergiendo de forma paulatina en el panorama sociolaboral desde la década de los setenta, desplegando una actividad laboral llevada a cabo en numerosas ocasiones, desde las propias convicciones personales, la autoformación y el voluntarismo más absoluto, pero que ha ido alcanzado en su recorrido, la madurez profesional y la solidez de un trabajo con entidad propia.

No debería extrañarnos, en consecuencia que en los últimos años, el sector de los educadores ambientales, a través del grupo de trabajo sobre profesionalización, constituido a nivel estatal desde el Seminario de Entidades de Educación Ambiental promovido por el CENEAM, junto con la Federación de Entidades de Educación Ambiental (FEEA) creada en 2008, vengán a reivindicar y perseguir un marco regulador, que constituya el reconocimiento profesional de su actividad por parte de los estamentos oficiales competentes, garantizando el ejercicio de su quehacer cotidiano bajo condiciones laborales y sociales dignas y equitativas, logrando de este modo su integración en el mercado de trabajo, sin la habitual precariedad que acompaña normalmente a cualquier actividad sin la adecuada regulación.

A nadie se le escapa que el camino hacia la regulación y el reconocimiento profesional de una nueva actividad, es largo y está lleno de escollos, de aquí que sea

siempre bien recibida cualquier iniciativa que vaya abriendo vías hacia su consecución, por insignificante que pudiera padecer.

Es en este orden de cosas donde cabría destacar las siguientes disposiciones normativas, enumeradas en orden a la fecha de su publicación en los correspondientes boletines oficiales, como avances más o menos significativos hacia ese buscado reconocimiento oficial de los educadores ambientales:

- ❖ *“REAL DECRETO 814/2007, de 22 de junio, por el que se complementa el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, mediante el establecimiento de dos cualificaciones profesionales correspondientes a la familia profesional Seguridad y Medio Ambiente”*, publicado en el BOE del 4 de julio de 2007 por el Ministerio de la Presidencia, a propuesta de los Ministros de Educación y Ciencia y de Trabajo y Asuntos Sociales. Una de las dos cualificaciones profesionales que determina este Real Decreto, con un nivel 3 de cualificación, es la de INTERPRETACIÓN Y EDUCACIÓN AMBIENTAL (SEA252_3).

Las especificaciones de esta cualificación y su correspondiente formación asociada, quedan descritas y en el anexo CCLII de la norma, siendo de aplicación en todo el territorio nacional aunque, tal como recoge el artículo 1 de esta disposición, ello no constituye en sí mismo una regulación del ejercicio profesional.

Hay que tener presente que el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales se crea, entre otras, con la finalidad de facilitar la adecuación entre el mercado laboral y la formación profesional y que está constituido por aquellas cualificaciones identificadas en el sistema productivo y por la formación asociada a la misma. Por tanto el Catálogo lo que permite es identificar, definir y ordenar las cualificaciones profesionales y apuntar las especificaciones de la formación asociada a cada unidad competencial, además de constituir el referente para poder evaluar y acreditar las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación. Es por tanto tan sólo un primer paso en el camino hacia el reconocimiento y la regulación oficial de una profesión.

- ❖ *“REAL DECRETO 1224/2009 de 17 de Julio, de reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas por experiencia laboral”*, publicado en el BOE del 25 de agosto de 2009 por el Ministerio de la Presidencia, a propuesta del Ministro de Trabajo e Inmigración y del Ministro de Educación, con alcance y validez en todo el territorio del Estado.

El objetivo de esta disposición es el de determinar tanto el procedimiento, como los requisitos, para la evaluación y acreditación de las competencias profesionales adquiridas por las personas, a través de la experiencia laboral o de vías no formales de formación, así como establecer los efectos de esa evaluación y acreditación de competencias, a los que ya se hacía referencia en el Real Decreto 814/2007 citado anteriormente.

Es esta una medida dirigida muy especialmente a lograr la cohesión social de aquellos colectivos que, como el de los educadores ambientales, carecen de una cualificación reconocida, pero acumulan en su haber un bagaje laboral y una trayectoria formativa adquirida fuera de los marcos educativos oficiales, que les hace realmente acreedores de una cualificación profesional y un reconocimiento competencial específico, tomando siempre como referente el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales.

Tras la publicación de este Real Decreto en el que se recoge, tanto el objeto de esta medida, como las fases, naturaleza y características del proceso evaluativo, o los requisitos de acceso y garantías que deben tener los candidatos que quieran optar a que sus competencias profesionales puedan ser evaluadas, entre otros aspectos, el Ministerio de Educación colgó de su portal [<http://todofp/formación/acreditacion-de-competencias.html>] la herramienta informativa ACREDITA que facilita a los interesados la comprensión del procedimiento a seguir.

- ❖ *“REAL DECRETO 1591/2010, de 26 de Noviembre, por el que se aprueba la Clasificación Nacional de Ocupaciones 2011”* publicado en el BOE del 17 de Diciembre de 2010 por el Ministerio de Economía y Hacienda.

Esta disposición viene a actualizar la última Clasificación Nacional de Ocupaciones (CNO-94) que se remontaba al año 1994. En el transcurso de esos 16 largos años de evolución económica y social, se había puesto de manifiesto en el panorama laboral la aparición de nuevas ocupaciones, relacionadas especialmente con los sectores de las TICs y del Medio Ambiente, lo que obligaba a una revisión y actualización de la clasificación de ocupaciones vigente hasta entonces, tal como se expone en el propio preámbulo del real decreto.

Como resultado de esa actualización la CON-11 recoge por primera vez en su anexo, con el código 2326 y dentro de la subdivisión “otros profesionales de la enseñanza”, correspondiente al apartado “Técnicos y profesionales científicos e intelectuales”, el epígrafe “profesionales de la educación ambiental”. Este hecho fue recibido con entusiasmo por el sector de los educadores ambientales, que vieron en ello una clara señal de avance hacia el reconocimiento de la figura profesional que se perseguía.

No obstante es necesario aclarar en este punto que la Clasificación Nacional de Ocupaciones, es simplemente un sistema codificado de ocupaciones ordenadas por categorías según determinados criterios, y cuyo objetivo es el tratamiento de la información sobre ocupaciones a efectos meramente estadístico, por lo que la norma deja claro que, desde el punto de vista conceptual, la inclusión en el listado “no implica el reconocimiento ni la regulación de cualquier ocupación, ya que esa es competencia de la autoridad nacional correspondiente”.

Mención aparte merecen, por razones distintas, las disposiciones normativas siguientes:

- ❖ RESOLUCIÓN de 22 de febrero de 2011, de la Dirección General de Trabajo, por la que se registra y publica el *I Convenio colectivo marco estatal de ocio educativo y animación sociocultural*, publicado en el BOE de 8 de marzo de 2011.

Tal como recoge en su articulado este convenio viene a regular, las relaciones laborales en aquellas empresas y entidades privadas, que se dedican a la prestación de servicios de ocio y animación sociocultural, consistentes en actividades complementarias a la educación formal, haciendo referencia expresa, entre otras, a las actividades y programas de educación medioambiental, centros de interpretación y otros equipamientos, actividades y servicios educativos al aire libre en el entorno natural y urbano.

A pesar de que uno de los tres ámbitos de aplicación establecidos en el convenio son las actividades de Educación Ambiental, cabe destacar que en su redacción no participaron, ni la Federación Española de Educadores Ambientales, FEEA, ni ninguna otra entidad representativa del sector de los educadores ambientales.

El periodo de vigencia de este convenio recogido en la citada resolución se extiende del 1 de enero de 2011 al 31 de Diciembre de 2012, prorrogándose año a año si no es objeto de denuncia por alguna de las partes. De ser objeto de denuncia, ésta debería formularse con 2 meses de anticipación a la fecha de vencimiento, en cuyo caso, se iniciaría un proceso de negociaciones para poder reformular el convenio siguiente en la línea que proceda.

3.3.2. Normativa autonómica

Es preciso destacar que, en cada Comunidad Autónoma, serán las correspondientes administraciones educativas las responsables de desarrollar el currículo definitivo del título a impartir, tomando siempre como referencia y teniendo como común denomi-

nador, las enseñanzas mínimas que se establecen en esta norma. Ello permitirá a las Comunidades Autónomas utilizar su propio ámbito competencial, para adaptar y determinar finalmente la carga y distribución académica del título a implantar en cada una de ellas, en base a su propio criterio y realidad socioeconómica.

Como ejemplo de lo anterior podemos aludir a las dos primeras Comunidades Autónomas en aprobar su correspondiente currículum: País Vasco y Galicia. En el primer caso nos remitiremos al *Boletín Oficial del País Vasco* del 21 de marzo de 2012, en el que el Departamento de Educación, Universidades e Investigación, publica el *DECRETO 28/2012, de 28 de febrero, por el que se establece el currículum correspondiente al título de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental* y en cuyo Anexo I se recoge la relación de módulos profesionales, la asignación horaria correspondiente a cada módulo y la adscripción de cada uno de ellos, a uno de los dos cursos académicos que establece el País Vasco para la obtención de este título.

Poco tiempo después Galicia aprueba su propio currículum a través de la disposición publicada por la Consellería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria en el *Diario Oficial de Galicia* (D.O.G nº 142 del 26 de julio de 2012) como *Decreto 158/2012 de 5 de Julio, por el que se establece el currículum del ciclo formativo de grado superior correspondiente al título de Técnico superior en educación y control ambiental*, quedando recogido en su anexo V la organización académica de los diferentes módulos con su correspondiente asignación horaria y adscripción al correspondiente curso académico. Se confrontan en la Tabla 1 algunos aspectos destacables de ambos currículos.

Confrontando el currículum vasco con lo dispuesto en el *Real Decreto 384/2011* del Ministerio de Educación, podemos constatar cómo el nº definitivo de horas pasa a ser en esta Comunidad Autónoma de 2.000, frente a las 1.100 de referencia mínima que establecía el Ministerio en el citado Real Decreto. Se incorpora a mayores un módulo específico de inglés técnico de 40 horas y se incrementa, salvo en el caso del módulo correspondiente a “actividades de uso público” que se mantiene en 80 horas, la carga lectiva del resto de los módulos, llegando en varias ocasiones a duplicarla –caso del módulo correspondiente a “programas de educación ambiental” o el de “proyectos de educación y control ambiental”, por ejemplo- e incluso se supera esa proporción, como en el caso del módulo correspondiente a “habilidades sociales”, que pasa de las 60 horas mínimas que establecía el Ministerio para este módulo, a las 132 horas.

La Comunidad Gallega sin embargo, no incorpora a su currículum ningún módulo distinto a los 14 establecidos en el Real Decreto del Ministerio, pero eleva igual-

Curso			Módulo	Asignación horaria		
País Vasco	BOE	Galicia		País Vasco	BOE	Galicia
1º		1º	1. Estructura y dinámica del medio ambiente	99	90	133
1º		1º	2. Medio natural	198	110	187
2º		1º	3. Actividades humanas y problemática ambiental	120	70	133
1º		1º	4. Gestión ambiental	297	110	213
1º		1º	5. Métodos/productos cartográficos	99	50	80
2º		1º	6. Técnicas de EA	80	50	107
2º		1º	7. Programas de educación ambiental	220	110	210
2º		1º	8. Actividades de uso público	80	80	157
1º		1º	9. Desenvolvimiento en el medio	66	40	87
1º		1º	10. Habilidades sociales	132	60	123
2º		1º	11. Proyectos de educación y control ambiental	50	25	26
1º		1º	12. Formación y orientación laboral	99	50	107
2º		1º	13. Empresa e iniciativa emprendedora	60	35	53
2º		1º	14. Formación en centros de trabajo	360	220	384
2º			15. Inglés técnico	40		
			TOTAL CICLO	2000	1100	2000

Tabla 1. Comparativa entre algunos aspectos de los currículos aprobados en las Comunidades Autónomas de Galicia y el País Vasco en relación con lo establecido por el Estado en el Real Decreto 384/2011.

mente el nº de horas totales a 2000, coincidiendo en este aspecto con el País Vasco, incrementando en todos los módulos el mínimo de horas establecidas en el B.O.E para cada uno de ellos.

En ambos casos cabe destacar la importancia concedida a los módulos correspondientes a “programas de educación ambiental”, “habilidades sociales” y “formación en centros de trabajo”, que se refleja en la carga horaria que se les adscribe, lo que por otra parte resulta razonable conociendo el perfil y las destrezas requeridas, para desarrollar con eficacia la labor educativa inherente a un educador ambiental, que requiere, además de conocimientos ambientales, conocimientos pedagógicos, capacidad de comunicación y conexión con el destinatario de los programas o capacidad para el trabajo en equipo, entre otras muchas cualidades.

En relación con el módulo “técnicas de educación ambiental”, mientras Galicia le asigna un total de 107 horas, superando el doble de las horas mínimas que establecía el Ministerio, fijadas en 50, el País Vasco lo incrementa igualmente pero en menor medida. Por el contrario en el módulo correspondiente a “proyectos de educación y control ambiental” mientras el País Vasco duplica el nº de horas, la Comunidad Gallega sólo lo incrementa una hora.

Respecto a la distribución de los módulos por curso, si bien existen coincidencias concretas entre las dos comunidades autónomas, parece que el currículo gallego tiende a concentrar más en el primer curso los aspectos ambientales más técnicos, para tratar los aspectos de carácter más socio-pedagógicos y prácticos en el último curso, mientras que el País Vasco diversifica algo más la carga teórica y práctica entre los dos cursos que integran este ciclo formativo.

Las disposiciones no descienden a detallar la distribución del total de horas adjudicado a cada módulo, entre los diferentes contenidos básicos que se determinan para cada uno de ellos. Dada la amplitud de contenidos contemplados en determinados módulos en relación al nº de horas totales que se le adscribe, sería deseable que determinados aspectos como las técnicas e instrumentos de evaluación- que con cierta frecuencia suelen flaquear en la planificación y aplicación de los proyectos educativos, a pesar de su importancia para la mejora de la calidad de los programas- o los modelos de participación-acción, por citar algunos ejemplos, no se aborden de forma tangencial en la realidad docente de este marco formativo.

3.3.3. Certificados de cualificación profesional

En otro orden de cosas, a lo largo de 2010 el sector de los educadores ambientales conocimos la preparación, por parte del Ministerio de Educación como autoridad competente en la materia, de un Proyecto de Real Decreto por el que, tomando como base el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, las directrices fijadas por la Unión Europea y otros aspectos de interés social, se pretendía establecer el título de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental, título que, una vez determinado reglamentariamente tras las consultas previas y acuerdos correspondientes, pasaría a formar parte del Catálogo de títulos de la formación profesional del sistema educativo español, que vienen a constituir las ofertas de Formación Profesional.

- ❖ El proyecto se materializa finalmente en un marco normativo oficial con validez en todo el territorio nacional, tras la publicación en el BOE del 14 de Abril

de 2011 del Real Decreto 384/2011, de 18 de marzo, por el que se establece el título de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental y se fijan sus enseñanzas mínimas, lo que representa, ahora sí, el despegue definitivo hacia el deseado reconocimiento oficial reglamentario de la figura profesional del educador/a ambiental.

Esta norma viene a establecer y regular, por tanto, el título de formación profesional de Técnico Superior en Educación y Control Ambiental, dentro del sistema educativo, determinando el perfil profesional del título, sus enseñanzas mínimas y aquellos otros aspectos de la ordenación académica que constituyen los aspectos básicos del currículo y que aseguran una formación común mínima y garantizan la validez de la titulación.

El perfil profesional de cualquier título queda determinado por su competencia general, sus competencias profesionales, personales y sociales y por la relación de cualificaciones y unidades de competencia, en su caso, del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en dicho título.

En el caso que nos ocupa, la competencia general que atribuye el Real Decreto a este título consiste *“en educar a la población promoviendo actitudes que contribuyan a la conservación y mejora del medio, informando sobre sus valores y los diversos problemas ambientales, capacitando para una correcta toma de decisiones, diseñando actividades para su conocimiento y uso basado en los principios de sostenibilidad, así como realizar acciones de gestión ambiental para controlar y proteger el medio aplicando la normativa”*.

En cuanto a la cualificación profesional completa que te otorga este título, es la correspondiente al *código SEA252_3* recogido en el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales como de *Interpretación y Educación Ambiental*, al que ya hacíamos referencia al hablar del Real Decreto 814/2007, citado en este capítulo como primera referencia normativa y primer paso hacia la regulación oficial de la figura del educador ambiental. A esta cualificación profesional completa le corresponden las siguientes unidades de competencia:

- ❖ Guiar grupos de personas por el entorno y sus representaciones para contribuir a su sensibilización y capacitación ambiental.
- ❖ Informar sobre el medio ambiente y sus valores.
- ❖ Interpretar la influencia recíproca de las actividades humanas y el medio socio-natural.
- ❖ Desarrollar programas de educación ambiental y facilitar procesos educativos.

Por otra parte tal como se define en el artículo 7 de esta disposición “*Las personas que obtienen este título ejercen su actividad en cualquier organización de carácter público o privado, que tenga como objeto el control del medio ambiente y sus recursos, el desarrollo de programas de educación ambiental (información, comunicación, formación, interpretación y participación ambiental), la realización de actividades de guía-interpretate y acompañamiento por el entorno o la gestión ambiental*”, mencionando como ocupaciones y puestos de trabajo más relevantes, entre otros los siguientes:

- ❖ Educador ambiental.
- ❖ Informador ambiental.
- ❖ Monitor de educación ambiental.
- ❖ Guía ambiental.
- ❖ Programador de actividades ambientales.
- ❖ Monitor de campañas ambientales.
- ❖ Guía-intérprete del patrimonio natural.
- ❖ Monitor de la naturaleza.
- ❖ *Monitor de equipamientos ambientales.*

La disposición desarrolla en su Anexo I los contenidos formativos básicos de esta titulación, recogidos en un total de 14 módulos con sus correspondientes equivalencias en créditos europeos (ECTS) - que miden, no el número de horas de carga docente del profesor, si no el volumen o carga de trabajo de aprendizaje del alumno- y que vienen a sumar un total de 120, con un total de 1.100 horas. En su distribución se observa un claro predominio de los contenidos de carácter técnico relacionados con el medio ambiente, frente a los relacionados con los aspectos pedagógicos que capacitan para transmitir de forma eficaz esos contenidos técnicos.

- ❖ El 23 de Junio de 2011 e incluido en el *Real Decreto 720/2011, de 20 de Mayo, por el que se establecen tres certificados de Profesionalidad de la familia profesional Seguridad y medio ambiente que se incluyen en el Repertorio Nacional de certificados de profesionalidad*, se publicó finalmente, con el código SEAG0109, el certificado de profesionalidad de interpretación y educación ambiental, con un nivel 3 de cualificación profesional, quedando dicho certificado recogido y descrito en el anexo II de la citada normativa.

Los certificados de profesionalidad vienen a acreditar las cualificaciones profesionales de quienes los obtienen y son expedidos por la Administración competente, con carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Para acceder a la formación conducente a la obtención de este certificado de profesionalidad, la normativa establece que los alumnos deberán cumplir alguno de los siguientes requisitos:

- Estar en posesión del título de bachiller, de un certificado de profesionalidad de nivel 3 de cualquier familia y área profesional, o de nivel 2 si se trata de la misma familia (seguridad y medio ambiente).
- Cumplir el requisito académico de acceso a los ciclos de grado superior o haber superado las correspondientes pruebas de acceso reguladas por las administraciones educativas.
- Tener superada la prueba de acceso a la universidad para mayores de 25 años y/o de 45 años.
- Tener los conocimientos formativos o profesionales suficientes que permitan cursar la formación con aprovechamiento.

Una vez más, al igual que en el caso del currículo formativo del título, la competencia para la certificación recae en cada Comunidad Autónoma, lo que va a suponer nuevamente posibles desfases temporales de implantación entre las diferentes autonomías, si bien según lo recogido en el blog creado por el grupo de trabajo sobre profesionalización [<http://profesionalizaciondambiental.blogspot.com.es>] *“la normativa expresa la posibilidad de que los sindicatos y entidades sectoriales, soliciten que se promuevan estas certificaciones, así que es una opción el demandarlo desde las diferentes entidades de Educación Ambiental y desde la FEAA¹”*.

Para concluir este capítulo aludiremos, desde la perspectiva derivada del paso del tiempo, a una cita de Alberto PARDO, consultor en Educación y Formación Ambiental, recogida en 1998 en el *Foro temático sobre profesionalización de educadores ambientales* que tuvo lugar durante las *III Jornadas Nacionales de Educación Ambiental* y en el que, desde su percepción del educador ambiental como mediador entre los agentes sociales y como agente de transformación y cambio, afirmaba lo siguiente:

“La síntesis que resulte para modelar a los futuros Educadores Ambientales, habrá de tener en cuenta, junto a las competencias y capacidades que se han revelado como exitosas, otros rasgos de carácter anticipatorio e innovador que permitan, al fin, al ser humano tener un pie (y una mirada) en el futuro” (Alberto PARDO, 1999)².

1 Federación Española de Entidades de Educación Ambiental.

2 PARDO, Alberto (1998): *Actas de las III Jornadas Nacionales de Educación Ambiental*. Documento inédito.

Granja Escuela Luis Amigó



Urkiola



Casa del Parque de Hoyos del Espino (Parque Regional Sierra de Gredos)



Fábrica del Sol

CRA-PRAE (Junta de Castilla y León)



4. ANÁLISIS DOCUMENTAL: ESTUDIOS PREVIOS DE PROFESIONALIZACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

Miquel F. Oliver y Susana Soto

4.1 ESTUDIOS SOBRE PROFESIONALIZACIÓN EN EDUCACIÓN AMBIENTAL

Aunque nuestro ámbito profesional es de reciente creación, durante la última década se ha realizado un conjunto considerable de investigaciones que tienen por objeto de estudio, la profesionalización de los educadores ambientales.

Sin ánimo de ser exhaustivos queremos mencionar los más significativos, de entre los cuales, analizaremos con un poco más de profundidad los que tienen una mayor relación de proximidad con nuestro estudio.

Para ello hemos seleccionado trece estudios realizados a partir del año 2000 y que hemos clasificado en tres categorías: (a) investigaciones realizadas en el marco de las instituciones universitarias, la mayoría de ellas con motivo de trabajos de doctorado; (b) estudios realizados por instituciones públicas de empleo o de agencias de cualificación, generalmente con el motivo de la necesidad de planificar o normativizar el sector y (c) estudios realizados en el marco de estrategias de educación ambiental. A continuación hacemos un breve análisis de las aportaciones realizadas en cada una de las categorías.

a) *Investigaciones realizadas en el marco de las instituciones universitarias.*

A lo largo de la década del 2000 la profesionalización de la educación ambiental ha sido un tema que ha ido abriendo caminos de investigación en el marco de las universidades. Como muestra representativa hemos destacado seis trabajos entre tesis de maestría, proyectos de investigación o tesinas y tesis. Tres de ellas, centran su ámbito de estudio en México: ARIAS-ORTEGA (2000) LÓPEZ-HERNÁNDEZ, BRAVO-MERCADO y GONZÁLEZ-GUADIANO, E. (2005) y CARDOZ-DZUL (2009) y otras tres

en el estado español de las cuales una se centran en el caso de Galicia GUTIÉRREZ-ROGER (2005), una en Andalucía (concretamente en Málaga), MARTÍNEZ-VILLAR (2008) y la última analiza la profesionalización en el ámbito de la administración española. Las investigaciones son las siguientes:

ARIAS-ORTEGA, M.A. (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México.*

CALVO-ROY, S. (2004). *La institucionalización de la educación ambiental y la profesionalización de los educadores ambientales: un estudio de caso en la administración ambiental española.*

LÓPEZ-HERNÁNDEZ, E.S.; BRAVO-MERCADO, M.T.; GONZÁLEZ-GUADIANO, E. (coord.) (2005). *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable.*

GUTIÉRREZ-ROGER, X. (2005). *O perfil socioprofesional dos educadores e educadoras ambientais en Galicia.* Trabajo para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el marco del doctorado interuniversitario de Educación Ambiental. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.

MARTÍNEZ-VILLAR, A. (2008). *La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo.*

CARDOZ-DZUL, I.M. (2009). *Estudio de necesidades de profesionalización de los educadores ambientales en Yucatán.*

b) *Estudios realizados por instituciones públicas de empleo o de agencias de cualificación.*

En este apartado hemos incluido los estudios realizados por los servicios públicos de empleo y por los Institutos de cualificaciones (estatal o autonómicos) con el objetivo de planificar procesos formativos o normativos en el marco del sector. Tres de ellos son del INEM (Instituto Nacional de Empleo) (2002, 2006 y 2008), uno del INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) (2005), y el último del IRCUAL (Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid) (2009); el sexto, es del grupo IMEDES (Instituto Mediterráneo para el Desarrollo Sostenible). A continuación detallamos los estudios citados:

INEM (2002). *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del medio ambiente*”.

INCUAL (Instituto Nacional de las Cualificaciones) (2005). *Contraste Externo de la Cualificación Profesional. Interpretación y Sensibilización Ambiental*.

IMEDES Ecoempleo (2005). *Estudio de la Ocupación “Educador Ambiental”*.

INEM (2006). *Estudio Marco sobre sectores y ocupaciones Medioambientales*.

INEM (2008). *Perfiles de las ocupaciones medioambientales y su impacto en el empleo*.

IRCUAL. Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid (2009). *Estudio de los perfiles existentes y las necesidades formativas en el ámbito de las actividades ligadas al Medioambiente*.

c) *Estudios realizados en el marco de estrategias de educación ambiental*

En este apartado hemos incluido el único diagnóstico existente sobre una Estrategia de Educación Ambiental. Se trata del diagnóstico y actualización de la Estrategia Galega de Educación Ambiental realizada bajo el nombre de Proxecto Fénix, que entre otros estudios ha dedicado uno específico a la Profesionalización de la Educación Ambiental:

SOTO, S. y PARDELLAS, M. A. (Proxecto Fénix) (2010). *Profesionalización na Educación Ambiental en Galicia*.

4.2 ANÁLISIS DE LOS PRINCIPALES ESTUDIOS

4.2.1 Análisis del estudio “O perfil socioprofesional dos educadores e educadoras ambientais en Galicia” (GUTIÉRREZ-ROGER, X., 2005)

Este estudio, que sistematiza, organiza y avanza en el análisis de la problemática derivada de la profesionalización de los y las educadores y educadoras ambientales, constituye y debe reseñarse, sin duda, como un paso adelante espe-

cialmente relevante para la construcción de esta casa común profesional que intentamos cimentar.

Pretende explorar y aportar información sobre la situación socioprofesional del sector y así contribuir a aumentar el conocimiento sobre las condiciones en las que se realizan las actividades de Educación Ambiental no formal.

Sus principales objetivos son:

- ❖ Aportar datos relevantes sobre un colectivo profesional sobre el cual aún no hay en Galicia, ni en el resto de España, un estudio en profundidad sobre su perfil socioprofesional.
- ❖ Detectar los puntos fuertes y débiles del sector para así contribuir a su consolidación y a la mejora de su práctica y su situación profesional.
- ❖ Favorecer el proceso de profesionalización en el campo de la Educación Ambiental no formal.
- ❖ Facilitar la toma de decisiones estratégicas relativas a aspectos fundamentales sobre los Educadores y Educadoras Ambientales en Galicia, como son la formación continuada y el asociacionismo profesional.

Uno de los datos más sobresalientes de esta investigación es la constatación de que un número muy importante de los educadores ambientales no se denominan a si mismos Educadores o Educadoras Ambientales. Entre las posibles causas podemos indicar el desconocimiento generalizado de la existencia de un sector profesional en Educación Ambiental y el déficit de identidad interno en el propio sector. Este “problema de identidad” representa una amenaza para la profesionalización del sector, por lo que parece evidente que habría que abordar una decidida promoción interna y externa del colectivo, como nuevo sector profesional, con un ámbito de trabajo propio y competencias específicas.

Las condiciones laborales: tipo de contrato, nivel de ingresos y estabilidad en el empleo, son uno de los principales motivos de insatisfacción que muestran los educadores ambientales de forma reiterada, en todos los foros en los que se abordan las cuestiones de la profesionalización y de la calidad de las actividades y programas de EA. La precariedad laboral y la penuria retributiva amenazan la continuidad de muchos educadores y educadoras ambientales y pueden condicionar la calidad de su práctica profesional.

La definición de un perfil profesional para los Educadores y Educadoras Ambientales es una cuestión central para el porvenir del sector, en la que debería partici-

par el colectivo a través de un proceso abierto en el que se pongan de manifiesto, las diferentes visiones, aspiraciones y propuestas de futuro.

4.2.2 Análisis del estudio “Contraste Externo de la Cualificación Profesional Interpretación y Sensibilización Ambiental” (INCUAL, 2005)

El Instituto Nacional de las Cualificaciones INCUAL, con dependencia funcional del Consejo General de Formación Profesional, trabaja desde el año 2003 con grupos de expertos tecnológicos y formativos de los distintos sectores productivos, en la identificación y definición de las cualificaciones que se van incorporando al Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales, en desarrollo de la Ley Orgánica 5/2002 de las Cualificaciones y de la Formación Profesional.

Este Catálogo es la base para las ofertas de formación reglada, ocupacional y continua, así como el referente para evaluar, reconocer y acreditar los aprendizajes no formales e informales, incluida la experiencia laboral.

De acuerdo a las Bases aprobadas en el Consejo, las nuevas propuestas de cualificación deben someterse al contraste externo de organizaciones empresariales y sindicales, administraciones (estatal y autonómicas), así como de otras entidades y asociaciones profesionales significativas.

El objetivo de este contraste es analizar en qué medida estas propuestas se ajustan a las necesidades de los sectores de producción de bienes y servicios, así como su formación asociada, para identificar las modificaciones necesarias, y así mejorar su calidad, antes de su aprobación por el Consejo General de Formación Profesional, y posterior tramitación.

En mayo de 2005 el INCUAL se puso en contacto con la SGEA (Sociedade Galega de Educación Ambiental) al igual que con otras asociaciones similares de todo el estado, con el fin de recoger las aportaciones del sector.

El grupo de trabajo de Dignificación Profesional de la SGEA trabajó en el análisis de los documentos aportados por el INCUAL, redactando una memoria que es consensuada posteriormente por el conjunto de la asociación, y presentando sus conclusiones en octubre de 2005.

Las aportaciones a dicho documento fueron muy numerosas, ya que el planteamiento inicial de la cualificación profesional propuesta, no se correspondía con la realidad formativa y laboral del sector.

Para las personas que participamos en dicho análisis, resultó especialmente importante reflejar dos cuestiones que consideramos imprescindibles, para cualquier programa formativo dirigido a futuros educadores y educadoras ambientales:

- ❖ En toda la propuesta se está asumiendo implícitamente que esta figura profesional va a actuar sólo o principalmente en “contextos naturales”.
- ❖ Es un sesgo que incide en el tópico naturalista que, a estas alturas, debería cuestionarse por reduccionista y eliminarse de todo el proyecto.
- ❖ Nivel de la cualificación. Se establece el Nivel 3, sin dar opción para proponer un nivel superior, cuando en el programa curricular se establecen claramente competencias de niveles 4 e incluso 5.

Una vez presentadas las observaciones, el INCUAL reconoce el interés de las aportaciones hechas por las asociaciones estatales de Educación Ambiental, y manifiesta que las tomará en consideración para desarrollar la cualificación profesional definitiva.

En las recientes Jornadas de Profesionalización en EA realizadas en Carucedo (León), los representantes del INCUAL informaron a las Entidades de EA de la situación de la cualificación.

4.2.3 Análisis del “Estudio de los perfiles existentes y las necesidades formativas en el ámbito de las actividades ligadas al Medioambiente” (IRCUAL. Instituto Regional de las Cualificaciones de la Comunidad de Madrid, 2009)

El estudio tiene como objetivo, identificar las necesidades formativas de los perfiles profesionales existentes en las actividades relacionadas con el sector del medio ambiente. Para ello se realizó un análisis global e integral del sector medioambiental, incluyendo una revisión de la evolución durante la última década, para poder determinar las tendencias y las necesidades futuras.

En última instancia, el estudio pretende configurarse como un instrumento de planificación y decisión, que permita a los poderes públicos y agentes privados reconvertir o actualizar la cualificación de los trabajadores de dicho sector.

Entre otros objetivos el estudio se plantea los siguientes:

- ❖ Analizar los perfiles existentes desde el punto de vista funcional, indicando su adecuación al mercado actual y futuro y determinando las competencias y conocimientos necesarios para el personal especializado del sector de medio ambiente.
- ❖ Definir nuevos perfiles que den respuesta a nuevas actividades desarrolladas, en la actualidad o en el futuro, en el sector del medio ambiente. Identificar perfiles emergentes que puedan convertirse en importantes yacimientos de empleo en el futuro.
- ❖ Identificar y analizar la oferta formativa existente. Formación Profesional del Sistema Educativo y Formación Profesional para el Empleo (Formación Profesional Ocupacional y Formación continua) y otras actuaciones formativas relativas al sector en su globalidad.

En el presente estudio, el perfil profesional de “Educador Ambiental” pertenece a la categoría de “Gestión Ambiental” y engloba los siguientes subperfiles:

- Informador ambiental (nivel 4)¹
- Guía / Acompañante de ruta (nivel 3)²
- Formador Técnico Incendios (nivel 4)
- Técnico en educación ambiental (nivel 3)
- Coordinador de equipos / Director de Educación Ambiental (nivel 4)
- Técnico en Información Ambiental (nivel 4)
- Técnico en Comunicación Ambiental (nivel 4)

Los perfiles de “Guía / Acompañante de ruta” y “Técnico en educación ambiental” presentan un alto potencial de demanda, y por ello son considerados emergentes en el marco del estudio.

1 *El perfil formativo de nivel 4 corresponde a los trabajadores que disponen de una titulación universitaria de grado medio o superior.*

2 *El perfil formativo de nivel 3 corresponde a aquellos trabajadores con nivel formativo completado de Bachillerato o Formación Profesional.*

4.2.4 Análisis del estudio “Profesionalización na Educación Ambiental en Galicia” en el marco del Proxecto Fénix (Soto, S. y PARDELLAS, M. A., 2010).

La Estratexia Galega de Educación Ambiental (EGEA) fue elaborada en el año 2000, y cinco años después la Sociedade Galega de Educación Ambiental (SGEA) remitió a la Dirección Xeral de Desenvolvemento Sostible, de la Consejería de Medio Ambiente e Desenvolvemento Sostible, un documento que incidía en los déficits detectados en la elaboración y desarrollo de la Estrategia, y que además ponía de manifiesto la necesidad de actualizar los datos y dinamizar el sector de la Educación Ambiental en Galicia.

Como resultado de esta demanda, la Dirección General encargó a la SGEA que elaborara un documento de diagnóstico que sirviera de base para una nueva Estrategia Galega de Educación Ambiental. Dicho trabajo vino a denominarse Proxecto Fénix.

El Proxecto Fénix, entre otras tuvo las siguientes características:

- ❖ La apertura y fomento de la participación de todos los sectores y agentes de la educación ambiental, que se dedican a actividades relacionadas con este ámbito. En el diseño se dio prioridad a los enfoques metodológicos de investigación-acción, priorizando la participación activa de todos los agentes.
- ❖ Detectar las fortalezas y debilidades de la educación ambiental para proponer estrategias y líneas de acción futura, para ayudar a optimizar su papel como un instrumento de cambio social.
- ❖ Elaborar una serie de estudios de diagnóstico, que permitan una visión global del sector, así como el estado actual y la evolución de los distintos agentes en el campo de la educación ambiental en Galicia.

Uno de los estudios elaborados es el denominado “*A Profesionalización na Educación Ambiental en Galicia*”, que sin duda constituye uno de los referentes importantes en este tipo de estudios tanto por el diseño metodológico, por el nivel de participación que consiguió como finalmente por las conclusiones y aportaciones finales.

Las fuentes de información metodológica del estudio fueron las siguientes:

1. Revisión bibliográfica
2. Mesas de participación con los diferentes agentes implicados

3. Grupos de discusión
4. Cuestionarios a empresas que trabajan en Educación Ambiental (con una muestra de 35 sobre un universo estimado aproximado de 100 empresas).

4.2.5 Cuestionarios

De entre las conclusiones del estudio destacamos las que hacen referencia a la situación profesional del sector a partir de los datos de 227 personas que trabajan en el sector de la Educación Ambiental:

- ❖ A nivel formativo destaca una mayor presencia de personas con estudios universitarios (54,6%).
- ❖ Existe una clara temporalidad del trabajo en el sector, concentrando la mayor parte del trabajo entre los meses de abril y agosto.
- ❖ En cuanto a la situación laboral destaca un alto porcentaje (46,7%) de personas con contratos indefinidos. Una ausencia de convenio colectivo (50,2%) y una media salarial entre los 570€ y 900€.

En cuanto a las problemáticas profesionales que se recogen en el estudio destacan las siguientes:

- ❖ Capacitación en educación ambiental, la falta de formación, la falta de consenso sobre el tipo de formación y las titulaciones necesarias para desempeñar el trabajo.
- ❖ Precariedad del empleo; profesión mal pagada y la ausencia de convenio colectivo.
- ❖ No existe legislación para la profesión; necesidad de una regulación.
- ❖ Intrusismo laboral. La falta de reconocimiento y valoración de los educadores ambientales.
- ❖ El abandono de buenos profesionales al no tener posibilidades de estabilizar el trabajo.
- ❖ La estacionalidad y temporalidad de la profesión.
- ❖ La falta de apoyo institucional para la educación ambiental, la gran dependencia institucional, infravaloración de la educación ambiental por parte de la administración.
- ❖ Desajustes entre la oferta y la demanda. La oferta institucional no tiene en cuenta las necesidades e intereses de los destinatarios.
- ❖ Existencia de concepciones de la Educación Ambiental diferentes según los diferentes agentes: usuarios, directivos y profesionales.

- ❖ La baja sensibilidad y la conciencia pública sobre la necesidad de la educación ambiental. Imagen pública confusa acerca de qué y cómo se desarrolla el trabajo de los profesionales de la educación ambiental.

4.3 LOS ESTUDIOS COMO REFERENCIA

El estudio que presentamos en el presente libro ha tenido como referente los estudios realizados anteriormente y destacados en este capítulo, y muy especialmente el estudio “Profesionalización na Educación Ambiental en Galicia” por su calidad y proximidad.

Referencias

- ARIAS ORTEGA, Miguel Angel (2000). *La profesionalización de la educación ambiental en México*. Tesis de maestría. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional Autónoma de México.
- CALVO-ROY, S. (2004). La institucionalización de la educación ambiental y la profesionalización de los educadores ambientales: un estudio de caso en la administración ambiental española. En: *Investigaciones en Educación Ambiental. De la conservación de la biodiversidad a la participación para la sostenibilidad*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.
- CARDOZ-DZUL, I.M. (2009). *Estudio de necesidades de profesionalización de los educadores ambientales en Yucatán*. Yucatán: UADY. Universidad Autónoma de Yucatán. Facultad de Educación.
- GUTIÉRREZ-ROGER, X. (2005). *O perfil socioprofesional dos educadores e educadoras ambientais en Galicia*. Trabajo para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en el marco del Doctorado Interuniversitario de Educación Ambiental. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela
- IMEDES Ecoempleo (2005). *Estudio de la Ocupación “Educador Ambiental”*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- INCUAL (2005). *Contraste Externo de la Cualificación Profesional. Interpretación y Sensibilización Ambiental*. Madrid: INCUAL. Ministerio de Educación y Ciencia
- INEM (2002). *Estudio de las ocupaciones relacionadas con el cuidado y mejora del medio ambiente*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. INEM.
- INEM (2006). *Estudio Marco sobre sectores y ocupaciones Medioambientales* Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Fondo Social Europeo. Servicio Público de Empleo Estatal.

- INEM (2008). *Perfiles de las ocupaciones medioambientales y su impacto en el empleo*. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- IRCUAL (2009). *Estudio de los perfiles existentes y las necesidades formativas en el ámbito de las actividades ligadas al Medioambiente*. Madrid: Comunidad de Madrid.
- LÓPEZ-HERNÁNDEZ, E.S.; BRAVO-MERCADO, M.T.; GONZÁLEZ-GUADIANO, E. (coord.) (2005). *La profesionalización de los educadores ambientales hacia el desarrollo humano sustentable*. México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).
- MARTÍNEZ-VILLAR, A. (2008). La formación profesional ocupacional y el medio ambiente: sostenibilidad y empleo. *Revista Europea de Formación Profesional*, 44, pp. 148-179
- SOTO, S. y PARDELLAS, M. A. (2010). *Profesionalización na Educación Ambiental en Galicia. Proxecto Fénix*. La Coruña: Xunta de Galicia. CEIDA. SGEA.

II PARTE

ESTUDIO SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN EN LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Granja Escuela Luis Amigó (Valencia)



CEIDA. Oleiros-A Coruña



Aula do Mar. Oleiros-A Coruña



Aula de Pesca en el PRAE (Valladolid)

Aula de Medio Ambiente-Caja Burgos. Palencia



Exposición sobre cambio climático en el PRAE (Valladolid)

5. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

Miquel F. Oliver, Araceli Serantes y Clotilde Escudero

5.1 PROPÓSITOS GENERALES Y OBJETIVOS

En el marco del *Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental*¹ (jornadas, foro permanente, lista de correo) se planteó la necesidad de analizar las características, las problemáticas y las necesidades de los profesionales que desarrollan su trabajo en este ámbito.

Algunas de las cuestiones planteadas de forma reiterada en los debates del Seminario eran las siguientes:

- ❖ La escasa incidencia que los profesionales que trabajan en equipamientos tienen en los debates sobre profesionalización.
- ❖ La casi nula representación de estas personas en las Asociaciones de EA de las CCAA.
- ❖ La particular problemática laboral y la propia idiosincrasia de estos profesionales.
- ❖ La necesidad de conocer las problemáticas y necesidades del colectivo con la intención de que el seminario haga difusión de las mismas al mismo que tiempo que trabaje para su solución.

De acuerdo con ello, el IV Seminario, celebrado en Albergue de Bólico Buenavista del Norte (Tenerife), del 3 al 6 de octubre de 2007, decidió diseñar un estudio a partir de la aplicación de diversos cuestionarios para realizar un análisis sobre la situación de los profesionales de los equipamientos de educación ambiental en España con los siguientes objetivos:

1. Conocer la situación profesional actual de los profesionales de los equipamientos de educación ambiental.

¹ <http://www.magrama.gob.es/es/ceneam/grupos-de-trabajo-y-seminarios/equipamientos-de-educacion-ambiental>.

2. Conocer las posibilidades de profesionalización del sector, a través del personal de la administración con responsabilidades sobre los equipamientos de la administración.
3. Concretar el perfil profesional de los educadores y educadoras en los equipamientos de educación ambiental.
4. Contribuir al desarrollo de la identidad profesional de las personas que desarrollan su trabajo en los equipamientos de educación ambiental.
5. Posibilitar la consolidación de un colectivo profesional competente para afrontar las nuevas demandas sociales respecto a la educación ambiental de los ciudadanos y ciudadanas a lo largo de toda la vida.
6. Elaborar propuestas de solución de los problemas y de mejora de la situación profesional como síntesis del propio estudio.

5.2 METODOLOGÍA

En el presente estudio pretendemos obtener la opinión de las personas que conocen la realidad y las problemáticas de los profesionales de los equipamientos de educación ambiental. Por ello, mediante sendos cuestionarios nos hemos dirigido a los siguientes colectivos:

- ❖ Profesionales, mediante el Cuestionario sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de educación ambiental (SPEEA-P)
- ❖ Personal de la administración con responsabilidades sobre los equipamientos de educación ambiental, mediante el Cuestionario para responsables de la administración sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos ambientales (SPEEA-A).

Al tratarse de un colectivo emergente y sin ningún tipo de censo ni de registro que permitiera acceder a la población con garantías de exhaustividad, optamos por utilizar la metodología de informadores clave (Key informants) frecuentemente utilizadas en los análisis de necesidades. De hecho Witkin & Altschuld (1995), Witkin (1984), McKillip (1987) y Sage. Butler & Howell (1980) entre otros, recomiendan esta técnica en la fase exploratoria de un análisis de necesidades para un determinado colectivo o comunidad concreta.

El término informador clave (Key informant) se refiere a cualquier persona que pueda facilitar información detallada y opiniones basadas en su conocimiento sobre un tema o problemática en particular.

La metodología de recogida de información ha sido el cuestionario, realizándose dos versiones, una dirigida a los profesionales de los equipamientos de educación ambiental y otra al personal de la administración con responsabilidades en educación ambiental

5.2.1. Elaboración de los cuestionarios

A partir de los objetivos marcados en el IV Seminario celebrado en el Albergue de Bólico (Buenavista del Norte-Tenerife) en octubre de 2007, un grupo de trabajo formado en dicho seminario elaboró las propuestas de los dos cuestionarios de recogida de datos (profesionales y responsables de la administración), propuestas que fueron presentadas en el V Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental celebrado en la Granja Escuela Huerto Alegre (Albuñuelas - Granada), del 1 al 4 de Octubre de 2008.

Las características de los dos cuestionarios que se realizaran son las siguientes:

a) *Cuestionario sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de educación ambiental (SPEEA-P)*

El cuestionario se dirige a:

- ❖ Educadores/as de equipamientos de educación ambiental
- ❖ Coordinadores/as, gestores/as de programas educativos de los equipamientos
- ❖ Otros trabajadores de los equipamientos relacionados con la educación ambiental.

Los aspectos que se analizan en el cuestionario son los siguientes:

1. Datos del equipamiento
2. Datos personales
3. Situación laboral
4. Expectativas, promoción y futuro laboral
5. Profesionalización y reconocimiento laboral
6. Nivel de implicación, participación y autonomía
7. Formación
8. Implicación en movimientos asociativos
9. Observaciones y sugerencia.

El cuestionario SPEEA-P se puede consultar en el Anexo 1.

- b) *Cuestionario para responsables de la administración sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos ambientales (SPEEA-A).*

El cuestionario se dirige a:

- ❖ Personal de la administración con responsabilidades sobre equipamientos de educación ambiental.

Los aspectos que se analizan en este cuestionario son las siguientes:

1. *Datos de la administración*
2. *Datos personales*
3. *Estado de los equipamientos de educación ambiental*
4. *Formación y experiencia de los educadores/as ambientales*
5. *Profesionalización y reconocimiento social*
6. *Problemáticas de la profesión*
7. *Implicación en movimientos asociativos*
8. *Observaciones y sugerencias*

El cuestionario SPEEA-A se puede consultar en el Anexo 2.

5.2.2. Validación y pruebas de aplicación de los cuestionarios

El V Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental celebrado en la Granja Escuela Huerto Alegre (Octubre de 2008), formado por un total de 34 especialistas representantes de la administración, los equipamientos, las empresas y la universidad (en el anexo 3 aparecen los participantes en el V Seminario), analizó y revisó en profundidad las propuestas elaboradas por el grupo de trabajo, realizando de este modo su validación.

Para realizar la prueba de aplicación de los cuestionarios, éstos fueron distribuidos durante el año 2009 a diez educadores ambientales y a cinco representantes de la administración, con el objetivo de detectar las posibles dificultades en la comprensión de las preguntas y obtener una idea aproximada de los problemas que pudiera ocasionar la administración y la cumplimentación de los mismos. Las dudas y las dificultades expresadas durante la prueba fueron recogidas, sistematizadas y finalmente incorporadas a la versión definitiva de los cuestionarios.

Finalmente, el *VI Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental* celebrado en el Centre de Formació i Ecoturismo. Escola de Natura El Teularet (Enguera - Valencia), 14 -16 de Octubre de 2009, formado por un total de 26 especialistas, realizó la validación definitiva a partir de la revisión y análisis de los dos cuestionarios (en el Anexo 4 aparece la relación de participantes en dicho seminario).

5.2.3. Selección de los informadores clave

En cuanto al personal de la administración, el Seminario elaboró una lista de 49 informadores clave pertenecientes a 12 comunidades autónomas de España (Andalucía, Aragón, Canarias, Castilla y León, Catalunya, Comunidad de Madrid, Comunitat Valenciana, Euskadi - País Vasco, Extremadura, Galicia, Illes Balears y Región de Murcia).

Para recoger la información relativa a los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de educación ambiental, los miembros del Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental del CENEAM elaboraron un listado con 183 EqEA representativos a nivel de España (véase el listado de equipamientos participantes en el Anexo 5) e invitaron a las personas que trabajaban en ellos a participar en el estudio, contestando al cuestionario.

En total participaron 394 personas, pero a partir de un proceso de revisión y depuración de los cuestionarios contestados, se tuvieron que descartar 107, obteniendo por tanto un nivel de participación de 287 cuestionarios válidamente contestados.

5.2.4. Administración de los cuestionarios

Los cuestionarios fueron administrados on-line. En cada Comunidad Autónoma, una persona se puso en contacto previamente con cada equipamiento y con cada administración a través de una llamada telefónica o e-mail, esta persona realizó el seguimiento de la realización de las encuestas. En aquellas Comunidades Autónomas con escasa o nula representación en el Seminario, el contacto fue realizado desde el CENEAM

Las encuestas estuvieron disponibles en las siguientes direcciones:

SPEEA-A: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=452613>

SPEEA-A: <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=452637>

Las encuestas se realizaron de manera anónima y sin identificación de las personas que las contestaron.

Los informadores clave cumplieron los cuestionarios entre el mes de noviembre de 2009 y el mes de abril de 2010.

Los datos fueron tratados mediante el paquete estadístico SPSS para Windows.

Referencias

McKILLIP, Jack (1987). *Need analysis: Tools for the human services and education*. Newbury Park, CA

SAGE. BUTLER & HOWELL (1980). *Coping with growth: Community needs assessment techniques*. Corvallis, OR: Western Rural Development Center. Caffarella

WITKIN, B. R. & ALTSCHULD, J. W. (1995). *Planning and Conducting Needs Assessments: A Practical Guide*. Sage Publications: Thousand Oaks, CA.

WITKIN, B.R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

6. ANÁLISIS DE RESULTADOS

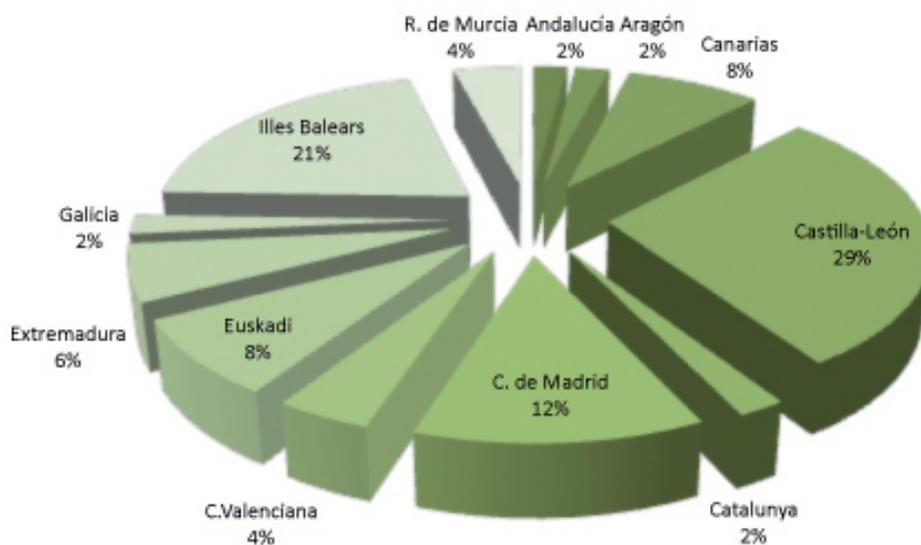
6.1 CARACTERÍSTICAS DE LOS INFORMADORES CLAVE PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO

Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver

El Seminario Permanente de Equipamientos de Educación Ambiental seleccionó al personal de la administración con responsabilidades sobre equipamientos de educación ambiental y a un grupo representativo de profesionales de los equipamientos ambientales de España con el fin de configurar los informadores clave que participaron en el estudio.

A continuación presentamos las principales características de los informantes que han participado en el estudio.

Sobre el número de **cuestionarios válidos** de este estudio, destacar que se recibieron respuestas de 12 CCAA, no se recibió ningún cuestionario de Asturias, Cantabria, La Rioja, Castilla-La Mancha, Navarra y las ciudades Autónomas de Ceuta y Melilla. De las CCAA que no se obtuvo ningún cuestionario válido, solo una tenía representación en el seminario. El porcentaje de respuestas válidas por CCAA, se refleja en la (Gráfica 1).



Gráfica 1. *Porcentaje de respuestas por CCAA*

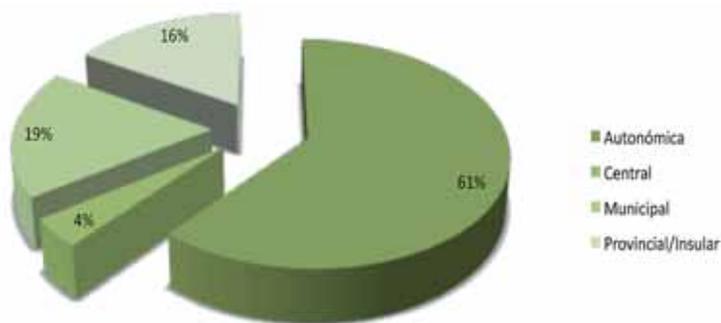
CCAA	Frecuencia	%
Andalucía	1	2,0
Aragón	1	2,0
Canarias	4	8,2
Castilla-León	14	28,6
Catalunya	1	2,0
C. de Madrid	6	12,2

CCAA	Frecuencia	%
C.Valenciana	2	4,1
Euskadi	4	8,2
Extremadura	3	6,1
Galicia	1	2,0
Illes Balears	10	20,4
R. de Murcia	2	4,1
Total	49	100,0

De cuatro CCAA solo se recibió un único cuestionario válido, y de esas cuatro, solo en el caso de Aragón se envió un único cuestionario, en las otras tres se contactó con un número de personas más elevado, pero se desconoce el motivo por el que no ha habido más cuestionarios válidos, tal vez se deba a que en dos de estas CCAA se había realizado recientemente un estudio similar. En el caso de Galicia el “O Proxecto Fénix: proceso de diagnóstico e actualización da Estratexia Galega de Educación Ambiental” y en el caso de Andalucía “Estudio de Diagnóstico de Centros de Educación Ambiental de Andalucía”

Respecto a la **tipología de las administraciones** encuestadas, el porcentaje más elevado de cuestionarios válidos, corresponde a la **Administración Autónoma**, esta respuesta confirma los datos obtenidos en otros inventarios realizados en las diferentes CCAA, donde se ha comprobado que la mayoría de los equipamientos de educación ambiental, que están activos en el Estado, son promovidos desde las Consejerías de medio ambiente y educación (Gráfica 2). De la administración central se recibió un solo cuestionario válido, destacar que hasta fechas recientes esta administración gestionó los centros de visitantes y puntos de información de la Red de Parques Nacionales, pero que en la actualidad en la mayoría de los casos las competencias de uso público han sido transferidas a las CCAA.

Administración	Frecuencia	%
Autonómica	30	61,2
Central	2	4,1
Municipal	9	18,4
Provincial/ Insular	8	16,3
Total	49	100,0



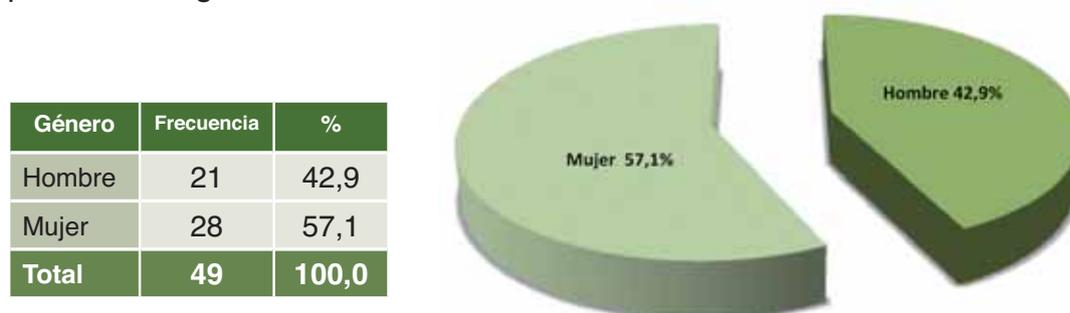
Gráfica 2: Porcentaje de cuestionarios válidos por tipología de administración

6.1.1 EL PERSONAL DE LA ADMINISTRACIÓN CON RESPONSABILIDADES SOBRE LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver

A. Datos personales de los encuestados

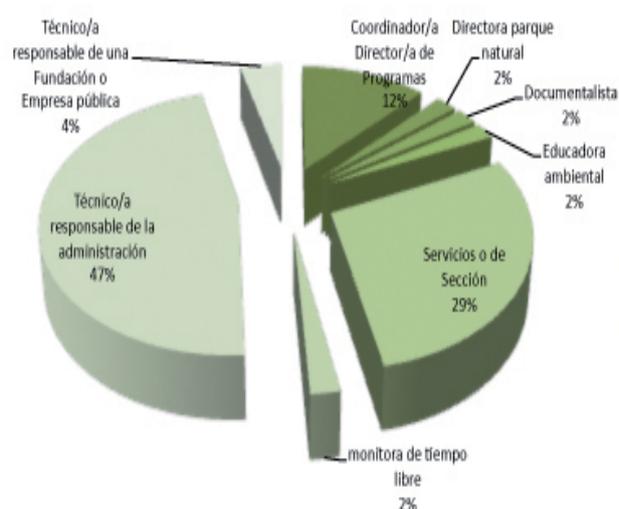
Respecto a los **datos personales** requeridos en la encuesta para personal de la administración, se comprueba que teniendo en cuenta el género de los encuestados, el número de mujeres es ligeramente superior al de hombres, confirmándose el resultado obtenido en otras estadísticas realizadas en el sector, donde siempre prevalece el género femenino. (Gráfica 3)



Gráfica 3: Género de los encuestados con respuesta válida

Respecto al **cargo desempeñado** por los encuestados, señalar que el cuestionario definía diferentes categorías en las que encuadrar a las personas a las que finalmente se dirigió el cuestionario. Los resultados finalmente obtenidos se representan en la gráfica 4.

Género	Frecuencia	%
Coordinador/a Director/a de Programas	6	12,2
Directora parque natural	1	2,0
Documentalista	1	2,0
Educadora ambiental	1	2,0
Jefe/a de Área, de Servicios o de Sección	14	28,6
monitora de tiempo libre	1	2,0
Técnico/a responsable de la administración	23	46,9
Técnico/a responsable de una Fundación o Empresa pública	2	4,1
Total	49	100,0



Gráfica 4: Cargo de las personas clave encuestadas

De las categorías establecidas en el cuestionario, sólo de una, la de Director General, no se ha obtenido ningún cuestionario válido, pero sí se han mencionado 4 categorías nuevas, que no se contemplaban a priori en el cuestionario, aunque los porcentajes no son significativos:

- Directora de Parque Natural
- Documentalista
- Educadora ambiental
- Monitora de tiempo libre

La mayoría de las personas entrevistadas se incluyen en las categorías de técnico/a responsable de la administración (46,9 %) y Jefe/a de Servicio o de Sección (28,6 %).

En este mismo bloque, se incluían dos preguntas relacionadas con los **años de experiencia en el cargo actual** y los **años de experiencia en educación ambiental** de los entrevistados. La información obtenida nos permite afirmar que en un alto porcentaje, las personas elegidas para la cumplimentación del cuestionario tienen bastantes experiencia en educación ambiental, y que sus respuestas pueden aportarnos una valiosa información sobre su visión de la gestión de equipamientos desde la administración (Gráfica 5).

Experiencia en el cargo actual	Frecuencia	%
De 0 a 5	17	34,7
De 6 a 11	15	30,6
De 12 a 17	8	16,3
Más de 17	9	18,4
Total	49	100,0

Experiencia en el ámbito de la educación ambiental	Frecuencia	%
De 0 a 5	14	28,6
De 6 a 11	12	24,5
De 12 a 17	11	22,4
Más de 17	12	24,5
Total	49	100,0



Gráfica 5. Experiencia en el cargo actual / Experiencia en el ámbito de la Educación Ambiental.

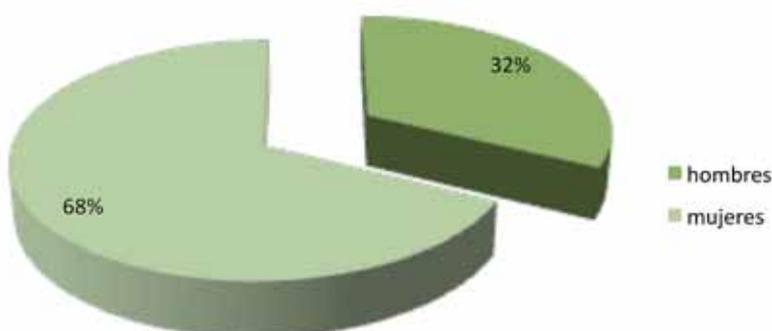
Si establecemos una comparativa entre el número de años que las personas encuestadas llevaban en el cargo, y el número de años de experiencia en educación ambiental, comprobamos algunos datos significativos, como que el mayor porcentaje de años de experiencia en el puesto actual está en el rango comprendido entre los 0-5 años, resaltando que de éstos, un 8,2 % no llevaba ni siquiera un año en el citado cargo cuando cumplieron la encuesta.

- ❖ El porcentaje más elevado en el cargo actual corresponde a una permanencia en el mismo de diez años, reflejado por un 12,2 % de las respuestas totales. Algo menor es el porcentaje de encuestados que tienen una experiencia en educación ambiental de diez años, reflejado en un 10,2 %
- ❖ Solo uno de los encuestados manifiesta no tener experiencia en educación ambiental, o al menos no tener ni un año de experiencia.
- ❖ Resaltar el alto porcentaje de encuestados (24,5%) que señalan tener más de 17 años de experiencia en el ámbito de la educación ambiental, lo que confirma que como buenos conocedores del sector, sus opiniones son muy válidas.
- ❖ Más de la cuarta parte de los encuestados, representados por un 28,6 %, tiene una experiencia en el ámbito de la educación ambiental entre 0-5 años.

6.1.2 LOS PROFESIONALES DE LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

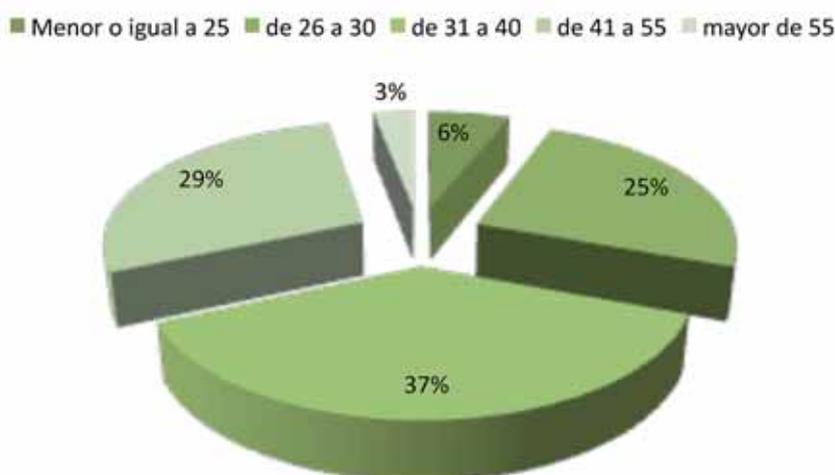
Miquel F. Oliver y Clotilde Escudero

Si analizamos las características de los profesionales de los equipamientos de Educación Ambiental que han participado en el estudio, observamos que una gran mayoría de nuestros informadores clave son mujeres con un 68% frente a un 32% de hombres.



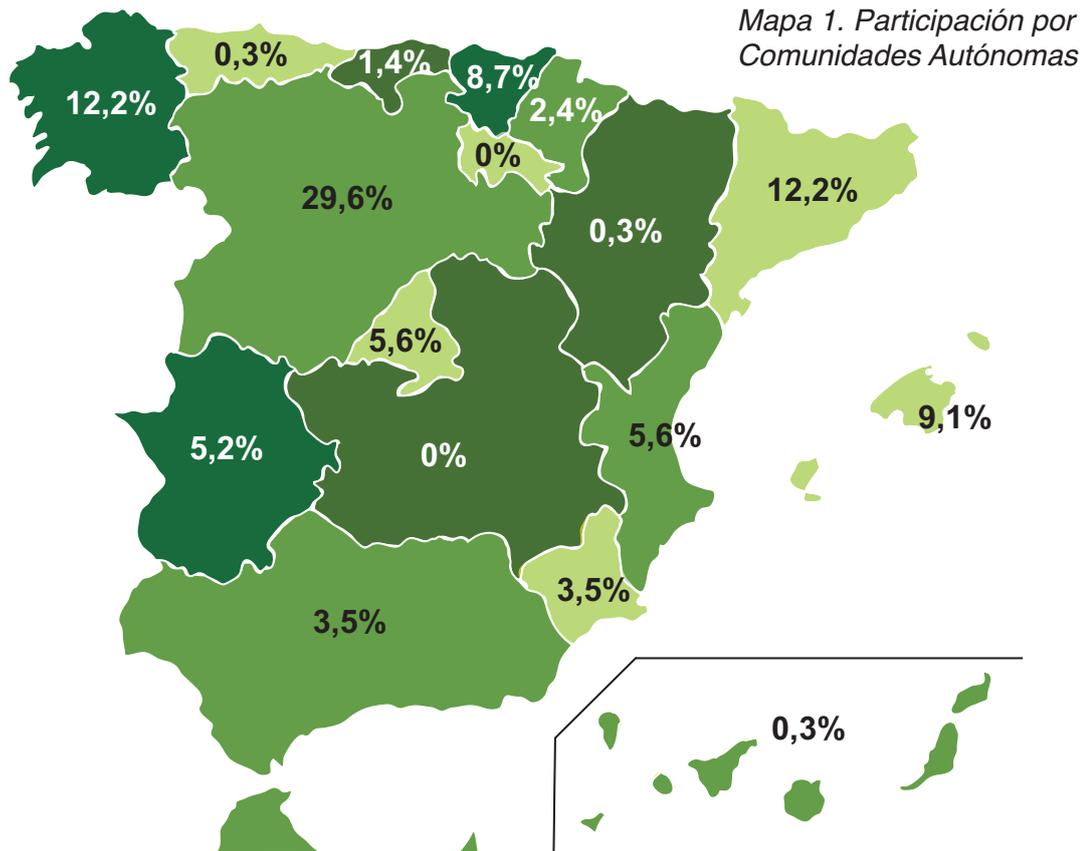
Gráfica 1. Distribución por sexo de los profesionales de equipamientos encuestados

Los grupos de edad mayoritarios son el de 26 a 30 años con un 25% y de 31 a 40 años con un 37%. En el polo opuesto encontramos los mayores de 55 años ya que solo representan el 3% y los de 25 años o más jóvenes con un 6% del total de informadores.



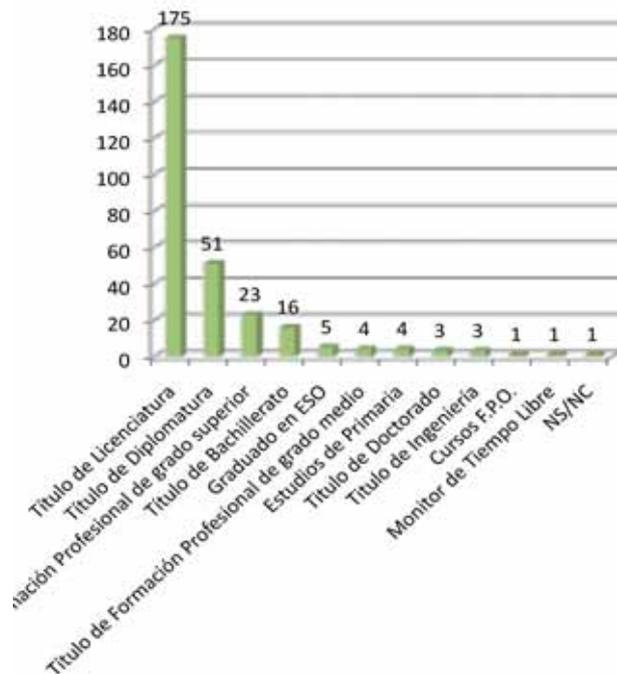
Gráfica 2.- Porcentaje por rangos de edad

El estudio cuenta con informadores clave en todas las comunidades autónomas menos en La Rioja y en Castilla-La Mancha. Las comunidades con más porcentaje de informadores son: Castilla-León (29,6%), seguida de Galicia y Catalunya (12,2% respectivamente), Illes Balears (9,1) y Euskadi (8,7%).



Destaca el hecho que la gran mayoría de los informadores (el 80,8%) tienen una titulación superior o igual a diplomatura, mientras que sólo el 1,4% cuenta solamente con los estudios de primaria.

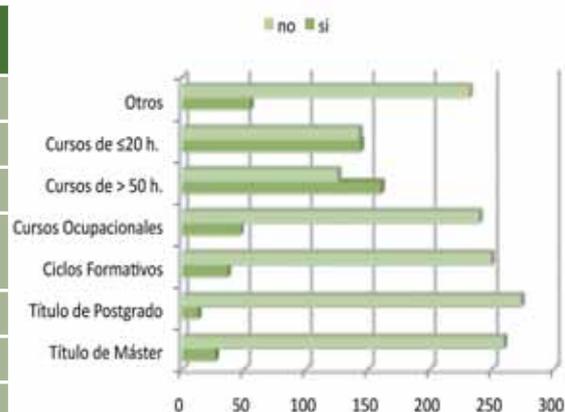
Nivel de estudios	Frecuencia	%
Título de Licenciatura	175	61,0
Título de Diplomatura	51	17,8
Título de Formación Profesional de grado superior	23	8,0
Título de Bachillerato	16	5,6
Graduado en ESO	5	1,7
Título de Formación Profesional de grado medio	4	1,4
Estudios de Primaria	4	1,4
Título de Doctorado	3	1,0
Título de Ingeniería	3	1,0
Cursos F.P.O.	1	0,3
Monitor de Tiempo Libre	1	0,3
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 3.- Porcentaje de participación por nivel de estudios

En cuanto a la formación específica referida a la educación ambiental, la práctica más habitual es la realización de cursos de corta duración. De este modo el 56,1% (161 informadores) dicen haber realizado cursos formativos de más de 50 horas y el 50,2% (144 informadores) aseguran haber realizado cursos de hasta 20 horas. No es habitual la formación a nivel de Máster (sólo la han cursado el 9,4%) ni la de postgrado (4,5%). El 16,4% (47 informadores) han realizado cursos ocupacionales y el 12,9% (37 informadores) han realizado Ciclos Formativos relacionados con la temática.

Tipo de formación específica	Sí	%	No	%
Título de Máster	27	9,4	260	90,6
Título de Postgrado	13	4,5	274	95,5
Ciclos Formativos	37	12,9	250	87,1
Cursos Ocupacionales	47	16,4	240	83,6
Cursos de > 50 h.	161	56,1	126	43,9
Cursos de ≤20 h.	144	50,2	143	49,8
Otros	55	19,2	232	80,8

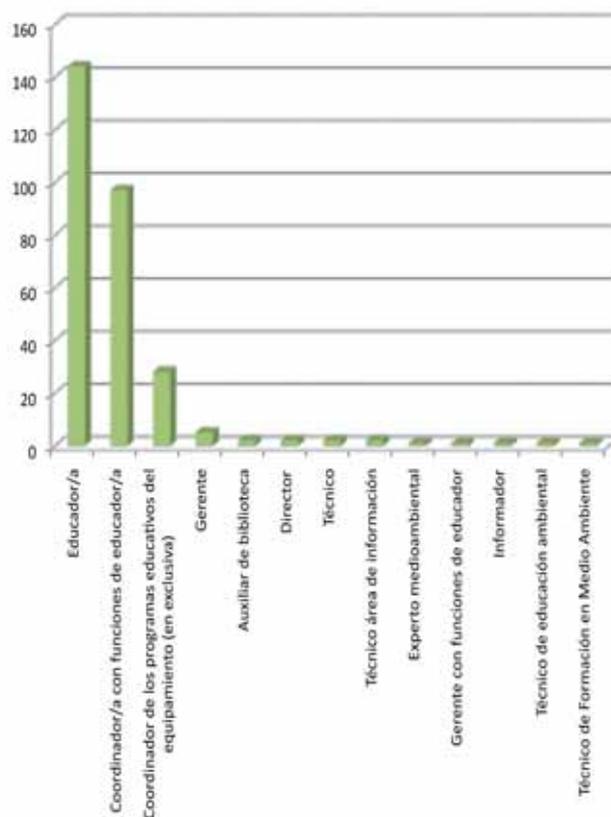


Gráfica 4. Formación en educación ambiental de los participantes

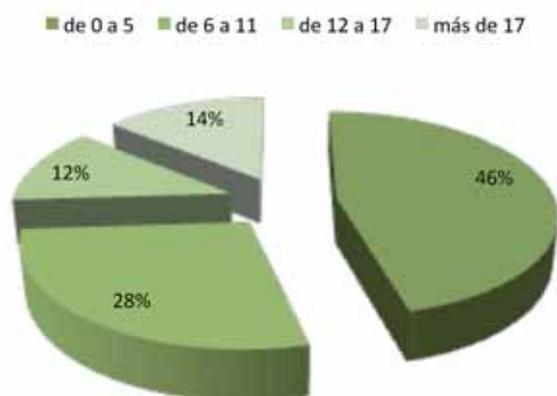
Prácticamente la mitad de nuestros informadores (el 50,2% que suponen 144 personas) trabajan actualmente de educadores ambientales, seguidos de los que trabajan de coordinadores pero que paralelamente ejercen las funciones de educadores (el 33,8% que son 97 personas). Sólo 28 personas (9,8%) realizan la tarea de coordinadores de los programas educativos del equipamiento de forma exclusiva y sólo 5 personas realizan la función de gerente (1,7%). Finalmente encontramos un conjunto de figuras contractuales de menor importancia en el conjunto del grupo informante como son: auxiliar de biblioteca, director, técnico y técnico del área de información (con un 0,7% respectivamente) y experto medioambiental, gerente con funciones de educador, informador, técnico de educación ambiental y técnico de educación en medio ambiente (con un 0,3% para cada figura) (Gráfica 5).

Casi la mitad de nuestros informadores tienen una experiencia laboral, en el campo del medioambiente, inferior a los 6 años (46%), mientras que solo el 26% tienen una experiencia superior a los 11 años (Gráfica 6).

Perfil profesional actual	Frecuencia	%
Educador/a	144	50,2
Coordinador/a con funciones de educador/a	97	33,8
Coordinador de los programas educativos del equipamiento (en exclusiva)	28	9,8
Gerente	5	1,7
Auxiliar de biblioteca	2	0,7
Director	2	0,7
Técnico	2	0,7
Técnico área de información	2	0,7
Experto medioambiental	1	0,3
Gerente con funciones de educador	1	0,3
Informador	1	0,3
Técnico de educación ambiental	1	0,3
Técnico de Formación en Medio Ambiente	1	0,3
Total	287	100,0



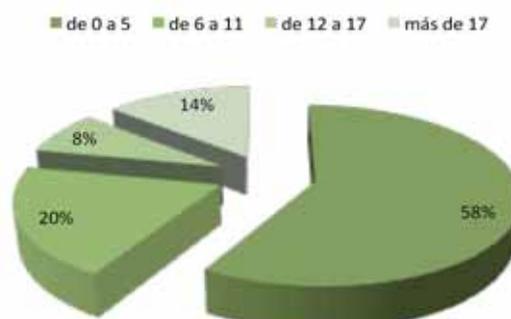
Gráfica 5. Perfil profesional de los informadores



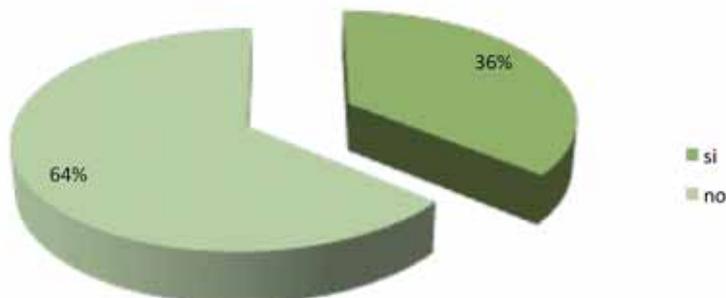
Gráfica 6. Experiencia profesional actual de los informadores

Un poco más de la mitad de nuestros informantes lleva trabajando en el equipamiento actual menos de 6 años y sólo el 22% lo lleva haciendo desde hace 12 años o más.

Gráfica 7. Tiempo de permanencia en el equipamiento actual

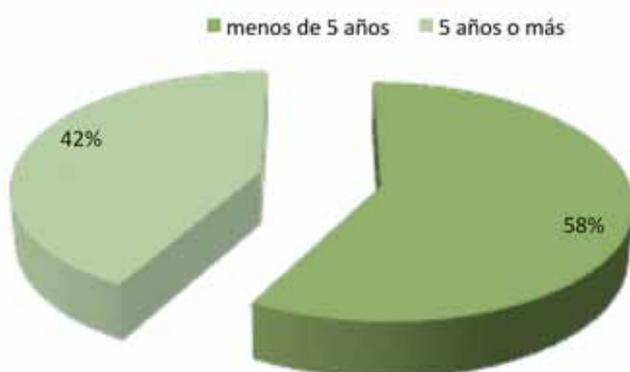


El 36% de las personas participantes han trabajado en otros equipamientos antes de hacerlo en el actual, mientras que el resto, solo ha trabajado en ese equipamiento.



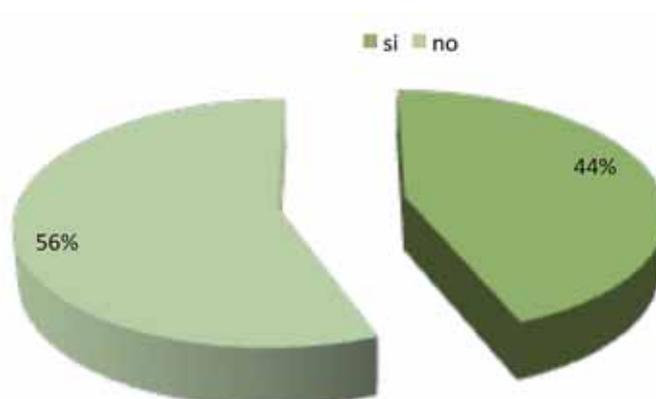
Gráfica 8. Experiencia laboral en otros equipamientos distintos al actual

Si nos centramos exclusivamente en los equipamientos de educación ambiental observamos que, algo menos de la mitad de los informadores (42%) dicen haber trabajado 5 o más años en equipamientos de este tipo, mientras que el 58% restante ha trabajado menos de 6 años en ellos.



Gráfica 9. Experiencia laboral en equipamientos de E.A

Finalmente cabe destacar que algo más de la mitad de las personas participantes (56%) manifiestan que anteriormente a la ocupación actual no habían trabajado en este ámbito, mientras que el resto (44%) sí lo había hecho.



Gráfica 10. Experiencia laboral previa en cualquier escenario de educación ambiental

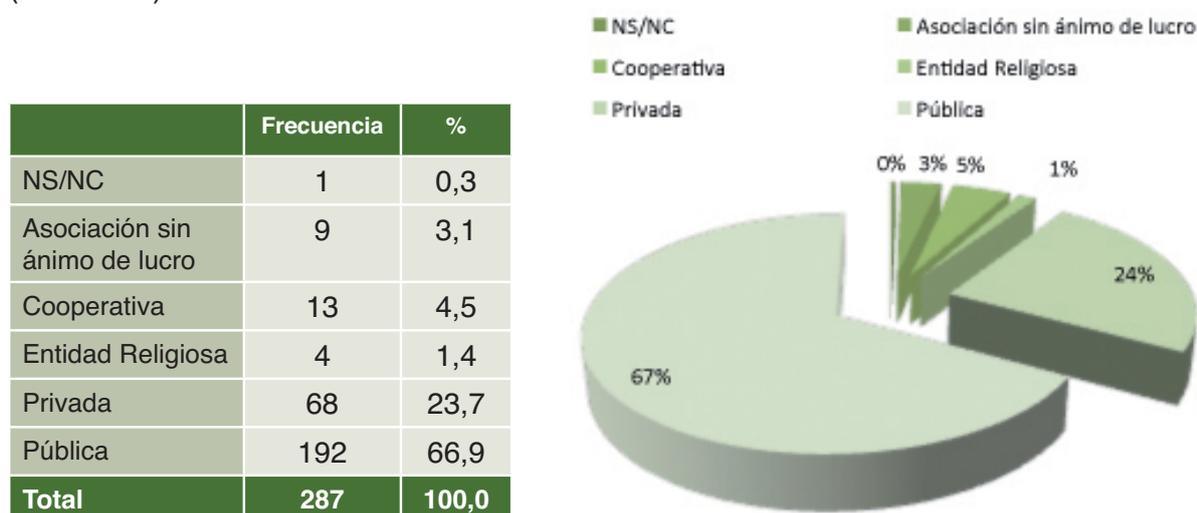
6.2 LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS

6.2.1 EDUCADORES Y EDUCADORAS EN LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

Clotilde Escudero

En este apartado analizamos la percepción que tienen los profesionales que trabajan en equipamientos, sobre algunos aspectos relevantes como la promoción y gestión de equipamientos, la tipología de usuarios de las actividades que se realizan en el equipamiento, el número de profesionales y las categorías profesionales que desempeñan, y las ratios con las que desarrollan sus actividades.

Ante la pregunta formulada sobre la naturaleza de la institución o empresa a la que pertenecía el equipamiento donde trabajaba el encuestado, destacar que el porcentaje más alto de respuestas corresponde a educadoras y educadores que trabajaban en equipamientos de propiedad pública (67%), seguido a bastante distancia (24%) de los que lo hacían en equipamientos de propiedad privada (Gráfica 1).



Gráfica 1. Tipo de empresa o institución a la que pertenece el equipamiento

El siguiente ítem del cuestionario planteaba a los encuestados la modalidad de gestión del equipamiento en cuestión, es decir qué tipo de organización asume el desarrollo del proyecto educativo y establece la relación laboral con los profesionales que trabajan en el equipamiento.

Equipamiento gestionado	Frecuencia	%
con gestión nacional y comunitaria	1	0,3
de una asociación y gestionado por ella misma	6	2,1
gestionado por un grupo de desarrollo local	1	0,3
gestionado por una asociación mediante convenio con asociación de EA	1	0,3
privado con la gestión educativa contratada a otra empresa privada	1	0,3
privado gestionado por la administración	4	1,4
privado gestionado por la misma empresa propietaria	36	12,5
privado gestionado por otra u otras empresas privadas	9	3,1
privado gestionado por una cooperativa	1	0,3
privado gestionado por una empresa o fundación públicas	4	1,4
privado gestionado por una fundación privada	1	0,3
público gestionado mediante consorcio constituido por varias instituciones	6	2,1
público gestionado por dos administraciones mediante convenio	1	,3
público gestionado por la administración a la que pertenece	48	16,7
público gestionado por la administración a la que pertenece y por empresas privadas mediante concurso	1	0,3
público gestionado por una administración distinta a la que pertenece	3	1,0
público gestionado por una asociación sin ánimo de lucro	5	1,7
público gestionado por una empresa o fundación públicas	43	15,0
público gestionado por una empresa privada mediante concurso	111	38,7
público gestionado por Unión Temporal de Empresas mediante concurso	3	1,0
Sin equipamiento	1	0,3
Total	287	100,0

Tabla 1. Tipo de gestión del equipamiento y vinculación con la institución / empresa propietaria

A la vista de los resultados (Tabla 1) la modalidad de gestión que prevalece sobre el resto, alcanzando el 38,7 %, es la del equipamiento de propiedad pública que es gestionado por una empresa privada mediante adjudicación por concurso público, este dato confirma los resultados obtenidos a través del cuestionario que se realizó a personas clave de la administración, donde también se observaba (ver apartado 7.3.1) que el mayor porcentaje de equipamientos tenía esta fórmula de gestión.

Otros modelos de gestión que aparecen con una representación significativa son: los equipamientos públicos gestionados por la propia administración a la que pertenecen, con un porcentaje de respuestas de 16,7 %; equipamientos de titularidad pública gestionados por una empresa pública o fundación, alcanzando porcentajes del 15% y finalmente los equipamientos de propiedad privada

gestionados por la misma empresa promotora, con un 12,5% de representación. A bastante distancia estarían los equipamientos propiedad de una asociación y que son gestionados por ella misma, con un 2,1% o los equipamientos públicos gestionados por un consorcio constituido por varias instituciones (2,1%).

Tipologías de usuarios de las actividades que realiza el equipamiento	Habitualmente		Nunca		Puntualmente		Total	
	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%	Frecuencia	%
Profesorado de Centros Educativos	119	41,5	48	16,7	120	41,8	287	100,0
Alumnado de Educación Infantil	180	62,7	20	7,0	87	30,3	287	100,0
Alumnado de Educación Primaria	260	90,6	5	1,7	22	7,7	287	100,0
Alumnado de ESO y FP	215	74,9	4	1,4	68	23,7	287	100,0
Alumnado de Universidad	55	19,2	45	15,7	187	65,2	287	100,0
Alumnado de Centros de Educación Especial	69	24,0	35	12,2	183	63,8	287	100,0
Personas con discapacidades	54	18,8	31	10,8	202	70,4	287	100,0
Asociaciones	126	43,9	27	9,4	134	46,7	287	100,0
Población en general	185	64,5	35	12,2	67	23,3	287	100,0
Población local	166	57,8	29	10,1	92	32,1	287	100,0
Población nacional	118	41,1	46	16,0	123	42,9	287	100,0
Población internacional	40	13,9	66	23,0	181	63,1	287	100,0
Población de tercera edad	102	35,5	54	18,8	131	45,6	287	100,0
Grupos profesionales	38	13,2	60	20,9	189	65,9	287	100,0

Tabla 2: Tipologías de usuarios de las actividades que realiza el equipamiento

Otro aspecto que abordaba este estudio en su cuestionario era el relativo a las tipologías de usuarios a los que habitualmente se dirigen los programas y actividades de educación ambiental de los equipamientos. En la gráfica 2 se observan comparativamente los colectivos a los que mayoritariamente están dirigidos los proyectos educativos de los centros.

Los datos nos revelan que los destinatarios con los que se trabaja en los equipamientos de forma mayoritaria son el alumnado de Educación Primaria, el alumnado de ESO y FP, el alumnado de Educación Infantil, la población local y la población en general.

Por otra parte observamos que siguen existiendo en la actualidad otros destinatarios a los que rara vez se están dirigiendo los programas de centro, traba-



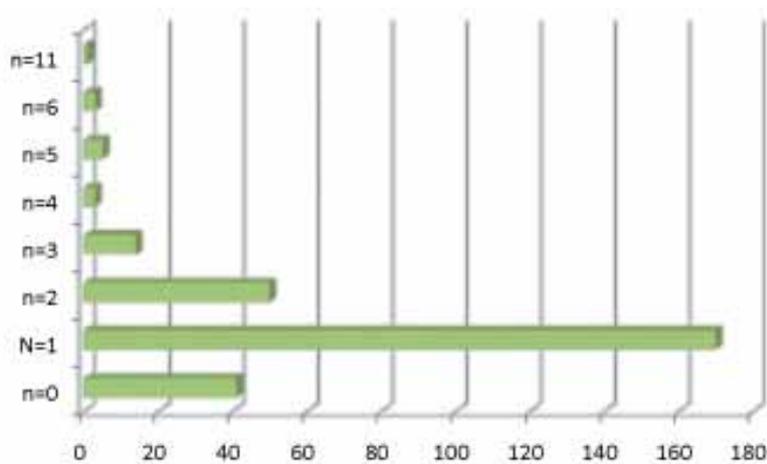
Gráfica 2. Diferentes tipologías de usuarios a los que se dirigen las actividades en los equipamientos

jándose con ellos de forma esporádica, como son personas con discapacidad, grupos profesionales concretos o la población internacional. En relación con los dos últimos sectores mencionados, existe un porcentaje bastante elevado de profesionales de equipamientos (23%) que dicen no trabajar nunca con población internacional y tampoco con grupos profesionales (20,9 %). Estos resultados muestran la carencia, o cuanto menos la escasez, de programas dirigidos a determinado grupos de destinatarios, lo que por otro lado representa para los centros de educación ambiental la oportunidad de abrir nuevas líneas de trabajo, desarrollando proyectos innovadores dirigidos a estos colectivos.

El ítem nº 15 del cuestionario, estaba dirigido a obtener información sobre el número de profesionales que trabajan en el equipamiento. En él se relacionaban cinco categorías profesionales y se dejaba un campo abierto, en el que se pretendía que se incluyeran otras categorías no mencionadas en el cuestionario. Las cinco categorías establecidas eran:

1. Director/a Coordinador/a
2. Educadores/as Ambientales
3. Personal en prácticas
4. Voluntarios/as
5. Mantenimiento y servicios

	Frecuencia	%
0	41	14,3
1	170	59,2
2	50	17,4
3	14	4,9
4	3	1,0
5	5	1,7
6	3	1,0
11	1	,3
Total	287	100,0



Gráfica 3: Número de profesionales que trabajan en el equipamiento: Director/a- Coordinador/a

El análisis de este punto aporta algunos datos curiosos (Gráfica 3). Más de un 14% de los profesionales encuestados manifiestan no disponer de coordinador/a o director/a como personal profesional del equipamiento, frente a casi un 60 % de los encuestados que afirman contar con esta figura dentro de las categorías profesionales establecidas en el equipamiento. Existen algunas cifras que sorprenden, por ejemplo uno de los encuestados manifiesta que su equipamiento cuenta con 11 personas dedicadas a labores de dirección. A través de esta respuesta cabe deducir que no se ha interpretado correctamente la pregunta, o bien que las labores de dirección son compartidas por la mayoría de los trabajadores del centro.

Respecto a los educadores y educadoras (Tabla 3), un porcentaje muy alto (50,2 %) de los encuestados, afirman que su equipamiento cuenta con 2-3 educadores entre el equipo de profesionales que llevan a cabo los programas educativos, cifra que parece bastante baja si se quieren mantener las ratios establecidas o recomendadas por los documentos en los que se establecen criterios de calidad en equipamientos de educación ambiental, y de los que hablaremos más adelante. Un dato alarmante es que 8 de las personas encuestadas, manifiestan que en su equipamiento no se dispone de ningún educador/a ambiental entre los profesionales que trabajan en él.

La mayoría de los equipamientos no cuentan con personal en prácticas (tabla 4) para la composición del equipo de profesionales (72%), aunque se detecta que, al menos en 36 de las respuestas obtenidas, se cuenta con una persona en prácticas integrado en el equipo.

Nº educadores/as	Frecuencia	%
0	8	2,8
1	20	7,0
2	78	27,2
3	66	23,0
4	31	10,8
5	21	7,3
6	15	5,2
7	10	3,5
8	10	3,5
9	4	1,4
10	6	2,1
11	1	,3
12	9	3,1
15	4	1,4
25	2	,7
NS/NC	2	,7
Total	287	100,0

nº en prácticas	Frecuencia	%
0	209	72,8
1	36	12,5
2	18	6,3
3	6	2,1
4	4	1,4
5	1	,3
9	1	,3
En ocasiones	12	4,2
Total	287	100,0

Tabla 4: Número de profesionales que trabajan en el equipamiento: personal en prácticas.

Tabla 3: Número de profesionales que trabajan en el equipamiento: educadores y educadoras ambientales.

El número de voluntarios que forman parte del equipo de profesionales (Tabla 5) es insignificante, ya que se confirma que en un (88,2 %) no cuentan con ningún voluntario/a en sus equipos, pero sorprendentemente en 3 de las respuestas, se menciona hasta 30 voluntarios en un mismo equipamiento.

nº voluntarios	Frecuencia	%
0	253	88,2
1	3	1,0
2	10	3,5
3	4	1,4
5	1	0,3
6	1	0,3
10	1	0,3

20	2	0,7
30	3	1,0
No determinado	1	,3
En ocasiones	7	2,4
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0

Tabla 5: Número de profesionales que trabajan en el equipamiento: voluntariado

Sobre el personal de mantenimiento y servicios (Tabla 6), resaltar que un 31 % de las respuestas obtenidas confirman no tener personal destinado específicamente a estas labores, un 26,5% disponen de una única persona y un 15,3% cuentan con 2 personas.

n° en mantenimiento y servicios	Frecuencia	%			
0	90	31,0	4	15	5,2
1	76	26,5	4 mantenimiento, 2 limpieza, 2 camareros y 3 cocina	1	0,3
1 mantenimiento/3 limpieza	1	0,3	5	11	3,8
1 limpieza	1	0,3	5 (incluye mantenimiento, limpieza y tienda)	1	,3
1-5	1	0,3	6	4	1,4
10	3	1,0	7	3	1,0
14	1	,3	8	4	1,4
2	44	15,3	9 (mantenimiento + limpieza + seguridad)	1	0,3
2 (mantenimiento mensual y limpieza)	1	0,3	el del ayuntamiento	3	0,9
2 (vigilancia y limpieza, son personal del Ayuntamiento)	1	0,3	Limpieza 7, vigilancia 9, mantenimiento 4, cafetería 1, autoservicio 3	1	0,3
2-3	1	0,3	muchas	1	0,3
22	1	0,3	externos, al menos 10	1	0,3
3	17	5,9	varios	1	0,3
35	2	0,7	Total	287	100,0

Tabla 6: Número de profesionales que trabajan en el equipamiento: mantenimiento y servicios.

Finalmente la respuesta abierta, nos aporta datos interesantes sobre otros profesionales que se incorporan a los equipos que trabajan en equipamientos (Tabla 7). Con la información obtenida en la encuesta se han establecido categorías que agrupan a estos trabajadores, y que se mencionan a continuación. Alguna de las respuestas merece un comentario aparte, como es la mención a Superman.

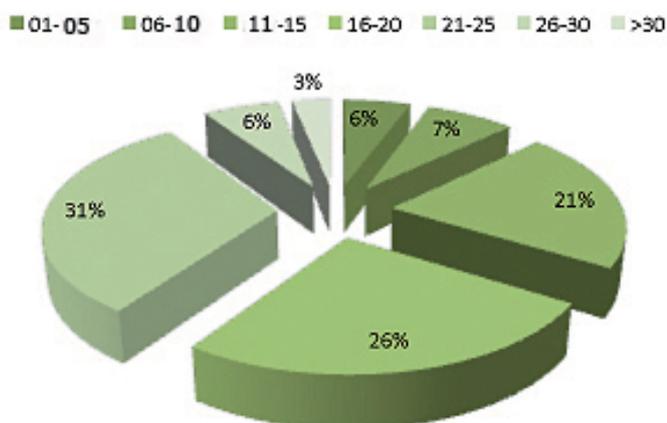
otro personal	Frecuencia		
Coordinación	1	Técnicos ambientales	1
Mantenimiento y limpieza, cocina	11	Captador de recursos	2
Personal de E.N.P.	7	Becarios	1
Superman	1	Prensa	1
Técnico (administración ambiental)	11	Técnicos de formación	2
Técnico (administración educativa)	1	Técnicos de información	3
Personal de administración	10	Monitores de ocio y tiempo libre	4
Personal de información-recepción	10	Ilustrador	2
Naturalistas	4	Asesor pedagógico	1
Peones	1	Informático	1
Guardas forestales	2	Investigadores	1
Jardinería	3	Educadores energía solar	1
Vigilancia y seguridad	6	Colaboradores puntuales	1
Documentalista-personal de biblioteca	8	No disponen de otro tipo de personal	1

Tabla 7: Otro personal que trabaja en el EqEA.

Con esta figura se hace referencia en muchas ocasiones a un trabajador/a que es bastante representativo en buen número de equipamientos y que responde a aquella persona que, aunque en su contrato se especifican tareas para las que se exige un alto nivel de cualificación, en la práctica asume trabajos de todo tipo. Otra categoría mencionada, y que en estos momentos de crisis se considera muy oportuna es la de captador de recursos. Destacar igualmente que un número representativo dentro de las categorías mencionadas se corresponde con personal de información-recepción, posiblemente asociado a equipamientos ubicados en espacios naturales protegidos, donde además de contar con oferta de programas educativos, se ofrece a los visitantes ocasionales este servicio. Otro de los aspectos que llama la atención es la necesidad de contar con personal de vigilancia y seguridad en determinados equipamientos.

El siguiente ítem del cuestionario iba dirigido a conocer las ratio educador/a-niños/as en los equipamientos encuestados. Los resultados obtenidos pueden observarse en la Gráfica 4. Los valores más altos están en un 31 % de los encuestado que trabajan con ratios de 21 a 25 niños/as por educador/a, valor que supera las ratios establecidas en los diferentes documentos incluidos en la normativa de Registros de Equipamientos de las CCAA. Un 25,6% de encuestados manifiestan trabajar con ratios de 16 a 20 niños/as por educador/a, ratios que sí se corresponden con varias de las recomendaciones de los documentos mencionados. Y un 20% de 11 a 15 niños/as por educador/a, este resultado sorprende favorablemente ya que todos ellos están dentro de las cifras recomendadas en las diferentes propuestas que se han realizado en las distintas CCAA.

Categorías ratio	Frecuencia	%
1-5	16	5,5
6-10	21	7,3
11-15	60	20,9
16-20	74	25,6
21-25	89	31
26-30	18	6,2
>30	9	2,9



Gráfica 3: Ratio educador/a-niños/as

Esta información puede contrastarse con los diferentes documentos que se mencionan a continuación, y en los que, prácticamente en todos, se hace referencia a la ratio como uno de los indicadores de calidad en los equipamientos de educación ambiental:

- ❖ Orden de 15 de diciembre de 1998, de la Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio de la Junta de Castilla y León, por la que se crea el Registro de Equipamientos Privados de Educación Ambiental y se regulan las condiciones de inscripción en el mismo. “La ratio para el desarrollo de actividades de Educación Ambiental será de un máximo de 15 destinatarios por cada educador”.
- ❖ Decreto 32/2001, do 25 de xaneiro, polo que se crea o rexistro xeral de entidades e centros de educación ambiental de Galicia, e se regulan as súas condicións de inscrición. “La ratio de personal para el desarrollo de las actividades será de un máximo de 20 alumnos por cada educador, cuando las actividades se realicen en el centro, y de 12 cuando se realicen fuera del recinto del centro.”
- ❖ Orden de 17-04-2008, de la Consejería de Medio Ambiente y Desarrollo Rural, por la que se crea el Registro de Equipamientos para la Educación Ambiental de Castilla-La Mancha. No menciona ninguna recomendación sobre las ratios para desarrollar las actividades en el equipamiento, motivo que sorprende bastante, pues sin duda es uno de los indicadores evidentes de calidad en los equipamientos
- ❖ DECRETO 200/2007, de 10 de julio, por el que se crea el Registro Andaluz de Centros de Educación Ambiental. “La ratio específica entre alumnado y educandos de cada actividad (talleres, itinerarios, animación, comedores, tiempo libre, tutorías) puede ser variable en función del tipo de actividad y de su programación, pero se fija en un mínimo 1/15 para actividades en el interior y 1/10 en el caso de actividades en el exterior.”
- ❖ Manual de centres educació ambiental: principis i criteris de qualitat, elaborado por la Societat Catalana d'Educació Ambiental (SCEA). Las ratios se adecuarán al nivel, a la edad y al tipo de actividad. En estancias y salidas al campo, el máximo estará entre 1/15-18. En actividades muy programadas podrá llegar a 1/25. Para actividades concretas podrá ser diferente.
- ❖ Procedimiento por el cual la AVEADS otorgará su acreditación de calidad a aquellos equipamientos o servicios de educación ambiental de la Comunidad Valenciana que lo soliciten. “Adaptación flexible a las características, necesidades y tamaño del grupo de usuarios, a partir de las sugerencias aportadas por los colectivos, mediante un buzón de sugerencias, por ejemplo y recogidas durante las estancias. Apertura, oferta del programa a los diferentes sectores de la población y no exclusivamente la población escolar. La ratio

se establecerá teniendo en cuenta tanto las características de las actividades como las del grupo de usuarios, de manera que a menor edad y mayor envergadura de la actividad, la ratio ha de ser más pequeña”.

- ❖ Borrador DECRETO por el que se regulan los Equipamientos de Educación y Formación Ambiental en la Comunidad Autónoma de Euskadi, “En el caso de atención a grupos, la ratio máxima será de un Educador/a Ambiental (incluida la persona coordinadora y el personal de educación y monitorizaje) por cada 18 personas. Dicha ratio podrá superarse en el caso de grupos que vayan acompañados por profesionales docentes que apoyen y participen con equipo propio del Centro de Educación y Formación Ambiental, siempre que no se supere la proporción de 18 alumnos/as por cada persona responsable”.

CONCLUSIONES

- ❖ El porcentaje más alto de los equipamientos encuestados son de propiedad pública, y el modelo de gestión de los mismos, en la mayoría de los casos, es a través de una empresa privada mediante adjudicación por concurso público.
- ❖ La tipología de usuarios a las que van dirigidos los programas siguen siendo como siempre los escolares desde infantil hasta la ESO y la población en general. Una vez más se pone de manifiesto la necesidad de diversificar programas para otros destinatarios.
- ❖ Se incorporan nuevos profesionales a los equipos de trabajo, pero se detecta que en un número significativo de respuestas no se menciona la existencia de educadores ambientales.
- ❖ En el momento de realización de la encuesta el número de trabajadores en prácticas y voluntarios era muy escaso.
- ❖ Aunque solo se menciona en una ocasión, el superman, es un profesional muy reconocido en multitud de experiencias de educación ambiental, este profesional desarrolla múltiples tareas asociadas a la formación requerida para el puesto de trabajo, pero también asume múltiples funciones para las que no se ha exigido ninguna cualificación.
- ❖ Las ratios con las que se está trabajando en muchos equipamientos superan las establecidas en los documentos de calidad de las diferentes CCAA, aunque afortunadamente cada vez más centros asumen ratios dentro de los límites establecidos.

6.2.2 SITUACIÓN LABORAL, EXPECTATIVAS, PROMOCIÓN Y FUTURO PROFESIONAL

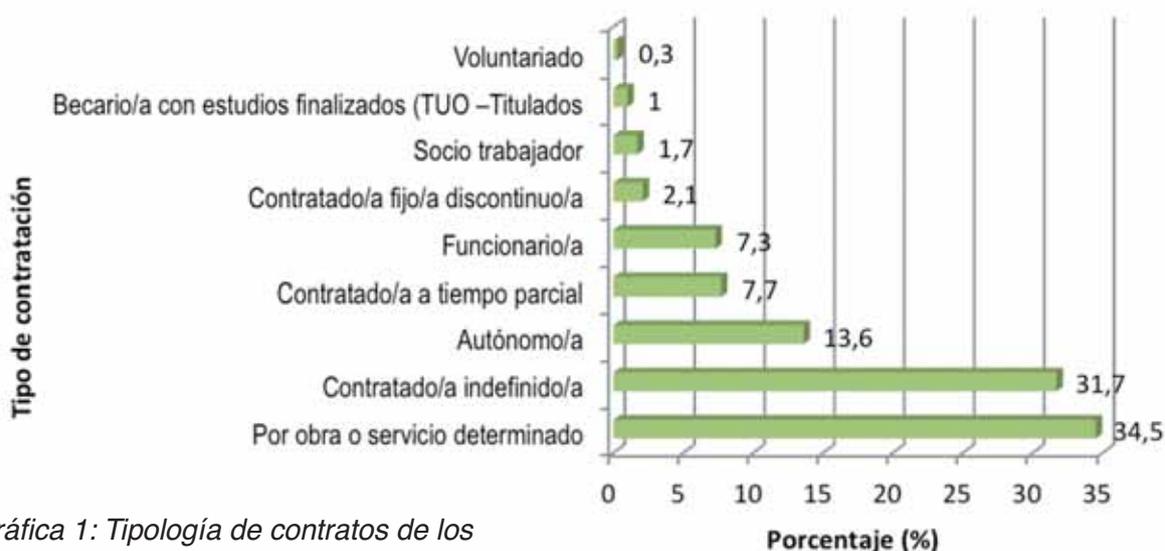
Olaya Álvarez, Clotilde Escudero y Miquel F. Oliver

A. SITUACIÓN LABORAL

El siguiente apartado pretende ser una radiografía de las condiciones laborales en las que se encuentran los educadores y educadoras ambientales. En esta parte del estudio se les pidió información diversa relativa a su contratación, como son la tipología y duración del contrato, la categoría profesional con la que cuentan, el convenio colectivo y otras posibles coberturas, su salario y el ámbito de desarrollo de su trabajo. A continuación desglosaremos una por una estas cuestiones para profundizar en ellas.

Tipo de contrato

En una primera cuestión introductoria se pidió a los educadores y educadoras ambientales que señalaran el tipo de contrato bajo el que desarrollaban su labor profesional (gráfica 1). Como se puede observar a partir de la información recogida, la mayoría de las contrataciones se llevan a cabo “por obra o servicio determinado” (34,5%), es decir, por el periodo de tiempo que dura la gestión de un equipamiento o un programa educativo determinado o, contrariamente, se

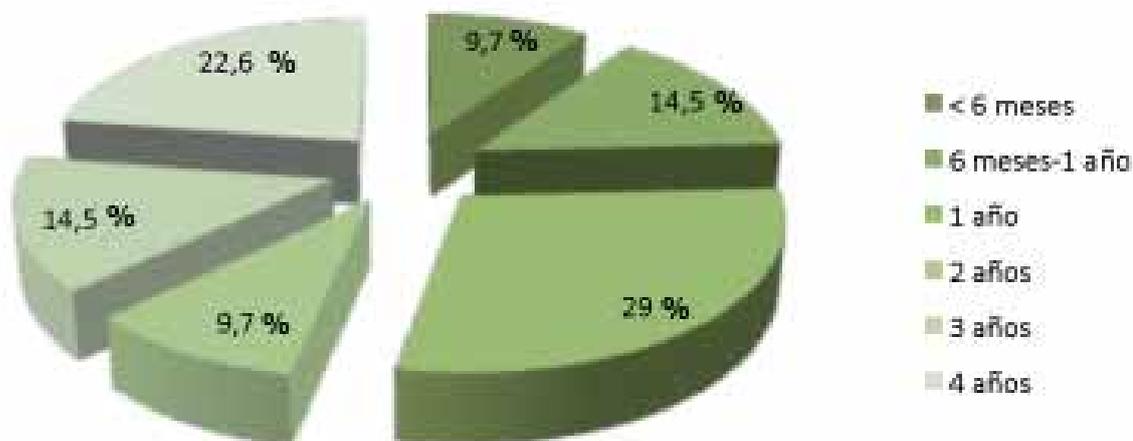


Gráfica 1: Tipología de contratos de los profesionales de la educación ambiental

tratan de contratos indefinidos (31,7%). El 13,6% de los **encuestados** trabajan como autónomos y un 7,7% trabaja a tiempo parcial. Destaca el hecho de que tan solo un 7,3% de los profesionales sean funcionarios. Por otro lado resulta alentador para el sector, que un bajo porcentaje (2,1%) tenga un contrato de tipo fijo discontinuo. Sin embargo, parece que en el sector no hay una gran apuesta por las iniciativas particulares, tan solo una pequeña parte (1,7%) figuran como “socio trabajador”. Por último, existen pocas personas contratadas como becarias (1%) y poco espacio dedicado al voluntariado (0,3%).

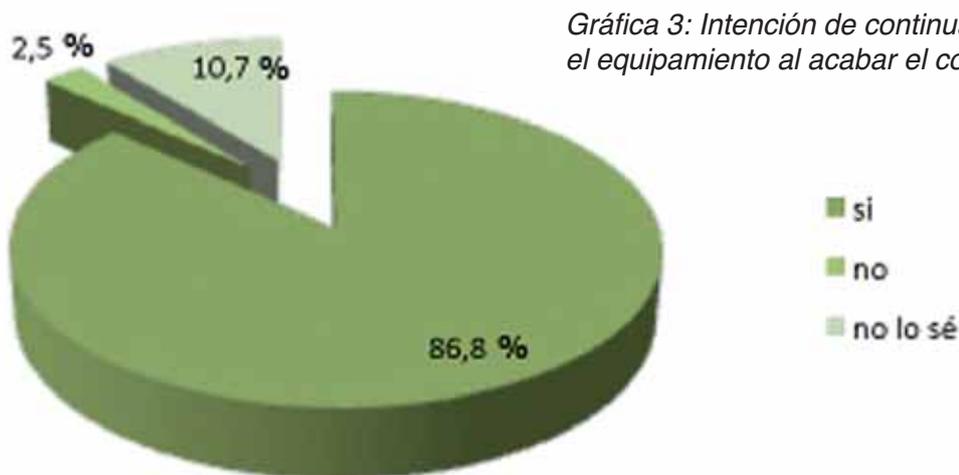
Con el objetivo de obtener información más exhaustiva sobre algunas de las categorías de contratación, se elaboraron cuestiones específicas destinadas a los trabajadores eventuales o becarios. Para el primer caso obtuvimos información relativa a la duración total del contrato, los meses específicos del año que duró el mismo y la intención de seguir trabajando en el equipamiento una vez finalizado el contrato.

Algo más de la mitad de los trabajadores eventuales y becarios tienen un contrato o beca con una duración igual o inferior a un año (53,2%), de los cuales el 9,7% tienen una duración igual o inferior a 6 meses. Por otra parte sólo el 22,6% tiene una duración de 4 años (gráfica 2).



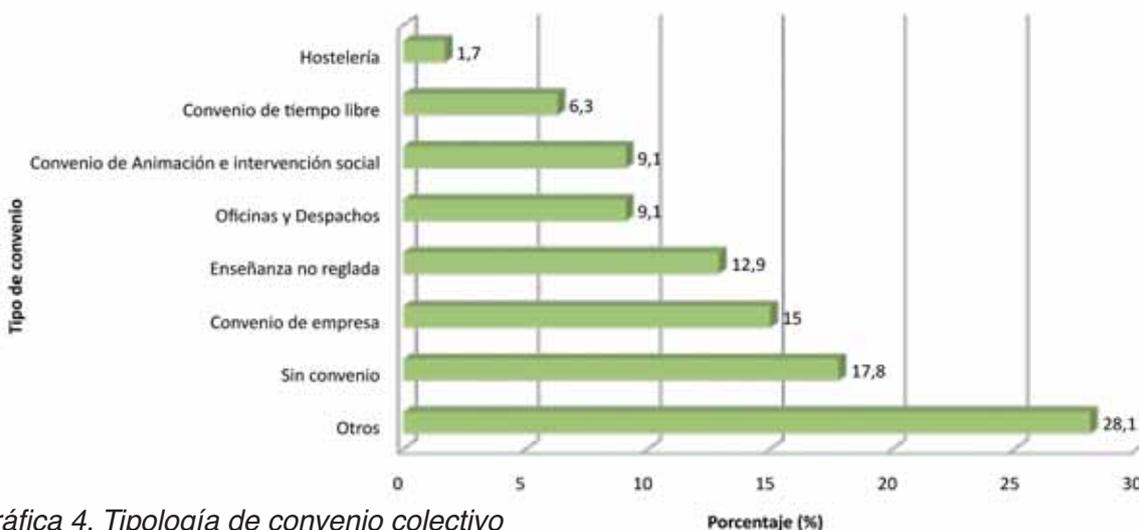
Gráfica 2: Duración de los contratos temporales y las becas

En cuanto a la intención de continuar trabajando en el equipamiento al acabar el contrato o la beca (gráfica 3), el grado de satisfacción de los educadores eventuales y becarios con su trabajo es elevado ya que a la mayoría, al 86,8%, le gustaría poder seguir trabajando en el mismo equipamiento.



Convenio colectivo

En referencia al tipo de convenio colectivo que respalda a los profesionales se establecieron un total de siete categorías diferentes (ver gráfica 4) y una última referida a cualquier otra tipología de convenio no recogida en las categorías anteriores. Llama la atención el hecho de que casi una quinta parte (17,8%) del total de los educadores carezca de convenio colectivo. De la parte restante de profesionales que sí quedan respaldados por este acuerdo, la mayoría lo hace a través de un “convenio de empresa” (15%) o de “enseñanza no reglada” (12,9%). El convenio de “oficinas y despachos” y el de “animación e intervención social”, aunque en menor proporción (un 9,1% para ambos), resultan ser también bastante comunes entre el sector, así como el “convenio de tiempo libre” (6,3%). Existe una proporción muy pequeña de trabajadores que tiene un convenio de “hostelería”, probablemente debido a que pocos equipamientos cuentan con instalaciones destinadas a ello.



Por último, cabe remarcar la diversidad de convenios con los que cuenta el sector. No solo por la variedad mencionada anteriormente, sino además porque un 28,1% de la muestra cuenta con otro tipo de convenio diferente de los categorizados en el cuestionario: Convenio de Educación, Convenio de la Universidad, Convenio Familia, menor y juventud, Convenio Forestal, de Ingeniería, de Administración Local, de Construcción, de Personal Laboral, de Recuperación de Residuos y Materias Primas Secundarias...

Categoría profesional

En esta cuestión se preguntaba a los encuestados por la categoría profesional por la que habían sido contratados. Se barajaba un total de ocho categorías diferentes, incluyendo la opción “otras”. Como se puede observar (ver gráfica 5), existe en el sector una gran diversidad; así, el 22,7 % señala pertenecer a categorías como ayudante de profesor, ayudante técnico de medio ambiente, capataz, educador ambiental, facultativo técnico de educación ambiental, guía/intérprete, informador/educador ambiental, jefe de primera, monitor de educación ambiental, monitor especialista, técnico en educación ambiental, etc.

De entre las categorías profesionales propuestas en el cuestionario y señaladas por los profesionales, destacan, por orden decreciente de frecuencia, aquellos contratados como personal especializado con título de licenciatura (18,1%) y monitores de ocio y tiempo libre (14,3%). Existen ciertos puestos de “responsable o coordinador de programa/proyecto/equipo” (13,6%), seguidos muy de cerca por “personal especializado con título de diplomatura” (13,2%) y pocos puestos de responsabilidad como el de “Director, Gerente, Jefe o Coordinador de departamento o área” (8,7%). Una pequeña parte es contratada como personal de FP (7,3%) y solamente un 2,1% figuran como “personal sin cualificar”.



Gráfica 5. Categorías profesionales

Cobertura de prestaciones y condiciones laborales

Respecto a las condiciones laborales dentro del sector de la educación ambiental, subrayamos que existe un pequeño porcentaje de trabajadores (2,4%) que manifiestan no estar dados de alta en el régimen de la Seguridad Social (ver tabla 1). Tampoco resulta muy alentador que un 9,4% no tengan cubiertas sus vacaciones. Sin embargo, y por lo general, los educadores ambientales están cubiertos por un seguro de accidentes o de responsabilidad civil (72,8 y 75,6%, respectivamente), aunque cabría esperar que estas coberturas fueran mayores por las características de la labor desempeñada. Casi las tres cuartas partes de los trabajadores afirman estar informados sobre prevención de riesgos laborales (74,9%) y pasar por “reconocimientos médicos” periódicamente (72,5%). Un 61% cuentan con “permisos individuales de formación”, y tan solo poco más de la mitad, cuenta con “conciliación de vida laboral o familiar” (55,4%). Por último, sí que existe cierta flexibilidad de horarios, ya que un 67,7 % afirman contar con ésta.

Otra tipología de prestaciones que los educadores y educadoras afirman tener son: algún tipo de formación por parte de la empresa o “formación específica continua” (0,3% para ambos casos). En un caso se señala flexibilidad en horarios para la conciliación, o la posibilidad de obtener “licencia sin sueldo de 6 meses sin perder la plaza” y en otro caso algún tipo de compensación, como afirma un trabajador “disponibilidad de días libres en función del número de horas trabajadas a mayores de la jornada laboral”. En otras respuestas se manifiesta cierto descontento con esta variabilidad de horarios, del tipo *“horario adaptado a los grupos, cada día un horario distinto”*; *“los horarios pueden variar según los programas”*; *“trabajo fines de semana y festivos. Horarios variables a lo largo del año en función del grupo”*. También se atisba cierto descontento en cuanto a la distribución de las horas de trabajo, como por ejemplo se afirma en uno de los casos, *“jornada de 40h semanales de lunes a domingo sin retribución de festivo, trabajo festivos nacionales con compensación 2 por 1, trabajo festivos locales sin compensación, horario de mañana y tarde sin retribución”*.

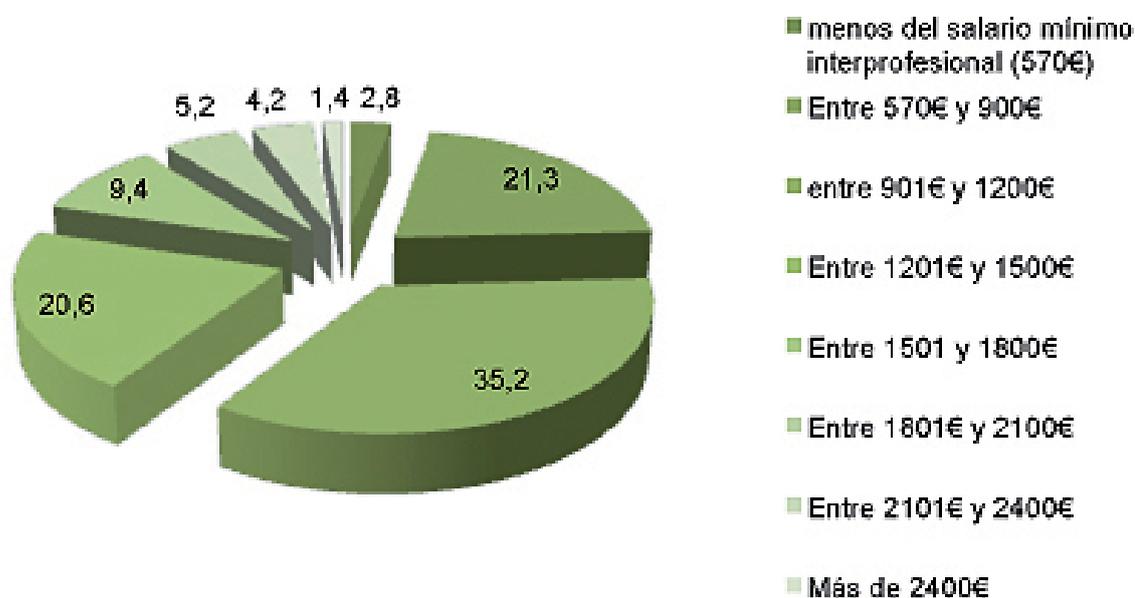
En cuanto a la remuneración, *“no hay sueldo fijo, depende del trabajo y de las inversiones que se realicen”*. Sin embargo, es positivo que en algunos casos se manifieste tener “ayuda a estudios de los hijos y condiciones hipotecarias favorables”, contar con “equipamiento y transporte” o algún tipo de “prestación social” o de “seguro por enfermedad”. Por último destacar que existe un pequeño porcentaje de educadores (1%) que funcionan de acuerdo a las condiciones de trabajador autónomo.

Cobertura de prestaciones y condiciones laborales	Porcentaje		
	Sí	No	No sabe
Seguridad Social	97,2	2,4	0,3
Seguro de accidentes	72,8	7,7	19,5
Seguro de responsabilidad civil	75,6	4,9	19,5
Prevención de riesgos laborales	74,9	8,4	16,7
Reconocimientos médicos	72,5	20,5	7
Permisos individuales de formación	61	19,1	19,9
Vacaciones	88,5	9,4	2,1
Conciliación de vida laboral/familiar	55,4	19,9	24,7
Flexibilidad de horarios	67,6	24,7	7,7
Otros	14,6	45,3	40,1

Tabla 1. Porcentajes de cobertura de prestaciones y condiciones laborales

Salario mensual neto

En cuanto a la cuantía del salario mensual neto percibido por los profesionales de la educación ambiental, contabilizado éste sin la suma de la parte proporcional de las pagas extras, las retribuciones laborales se desglosan como se muestra en la gráfica 6.



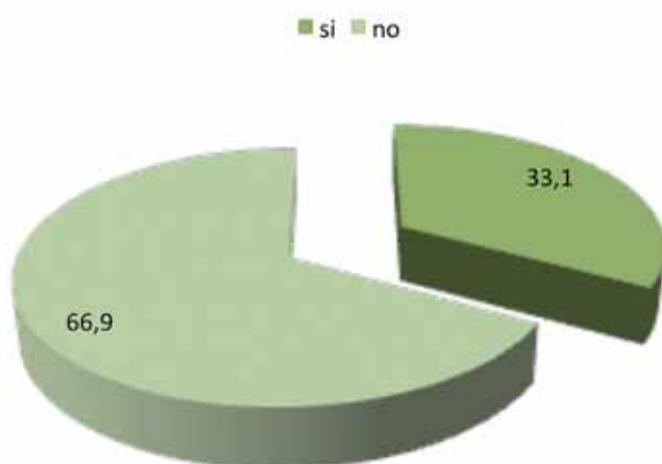
Gráfica 6. Salario mensual neto (sin contabilizar la parte proporcional de las pagas extras)

Como se puede observar, las retribuciones económicas percibidas por los educadores ambientales no difieren mucho, en lo que a salarios se refiere, de la tónica

general actual del resto de sectores profesionales. Un considerable porcentaje de los profesionales (35,2%) estarían próximos al grupo de los denominados mileuristas, ya que cobran entre 901-1200€. Un 20,6% de los trabajadores tendría salarios por encima de los 1200€ (entre 1201 y 1500€), probablemente aquellas personas que tengan puestos de coordinación o de cierta responsabilidad. Así mismo, un 20,2% en total percibe un salario por encima de los 1500€, tal como se muestra en la gráfica: un 9,4% entre los 1501-1800€; un 5,2% entre los 1801-2100€; un 4,2% entre los 2101-2400€ y tan solo un 1,4% supera los 2400€. Desafortunadamente, un 21,3% de los profesionales están por debajo de los 900€ (entre 570 y 900€) e incluso existe un 2,8% que cobran menos del salario mínimo interprofesional, fijado en ese momento en 570€.

Ámbito de desarrollo del trabajo

En muchas ocasiones, el ámbito de trabajo no se limita exclusivamente al trabajo de educador, pues tan solo un 33% de los encuestados afirman desarrollar su trabajo en exclusividad en el equipamiento como profesional de la educación ambiental (ver gráfica 7).



Gráfica 7. Exclusividad de desarrollo del trabajo de educadores/as en el equipamiento

El 66,9% de los encuestados manifiestan que además del trabajo de educadores realizan otras tareas en el propio equipamiento (ver tabla 2). Las funciones que realizan con más frecuencia (y en ocasiones se realizan varias de ellas de forma simultánea) son otros trabajos de educación ambiental en la empresa (57,3%), trabajos de gestión, dirección y coordinación (47,4%), trabajos de formación (42,7%), trabajos de administración (38%) y trabajos de consultoría (15,1%).

Otros trabajos que realiza además de los propios de la educación ambiental	Frecuencia	%
Trabajos de Gestión, Dirección, Coordinación en la empresa	91	47,4
Trabajos de Consultoría	29	15,1
Trabajos de Formación	82	42,7
Trabajos de Administración	73	38,0
Trabajos de Mantenimiento	34	17,7
Otros trabajos de Educación Ambiental en la empresa	110	57,3

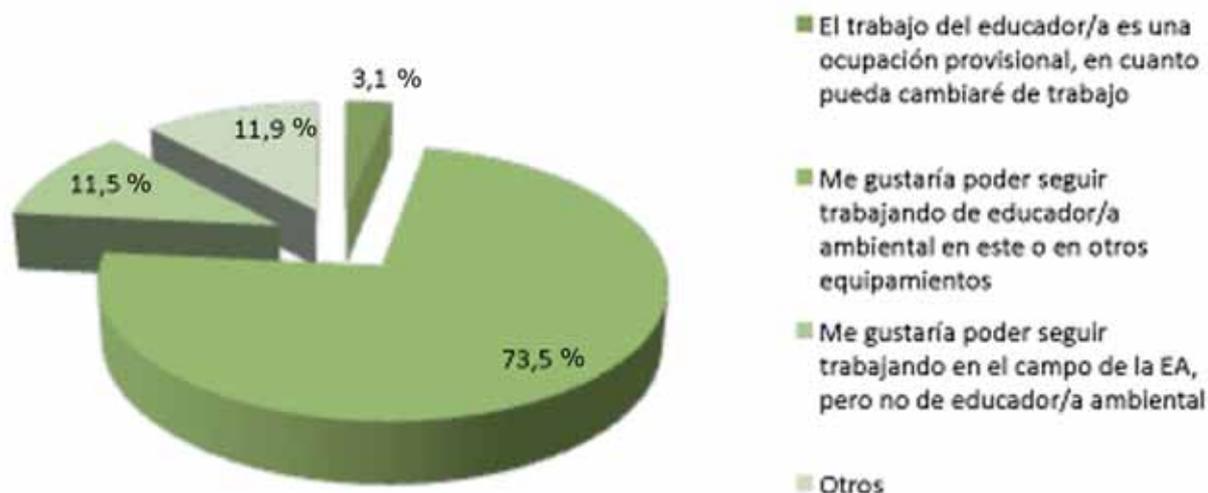
Tabla 2. Trabajos que realizan (uno o varios) además de los propios de la educación ambiental

B. EXPECTATIVAS, PROMOCIÓN Y FUTURO LABORAL

Perspectivas futuras del trabajo del educador

Conocer las perspectivas de futuro de los profesionales de la educación ambiental es un factor fundamental para predecir la continuidad que pueda tener la profesión a largo plazo, máxime a sabiendas de las condiciones laborales tan poco atractivas que se han expuesto en el apartado anterior.

Si observamos la gráfica 8, vemos que existe entre los encuestados perspectivas de continuar trabajando en la profesión: un 73,5% afirman que les gustaría seguir desarrollando esta labor en su equipamiento o en otro. Por otro lado, un 11,5% de la muestra desea seguir trabajando en este campo, aunque no de educador ambiental; y tan solo un 3,1% ve la profesión como una ocupación provisional que cambiará cuando tenga la oportunidad.



Gráfica 8. Perspectivas futuras del trabajo del educador

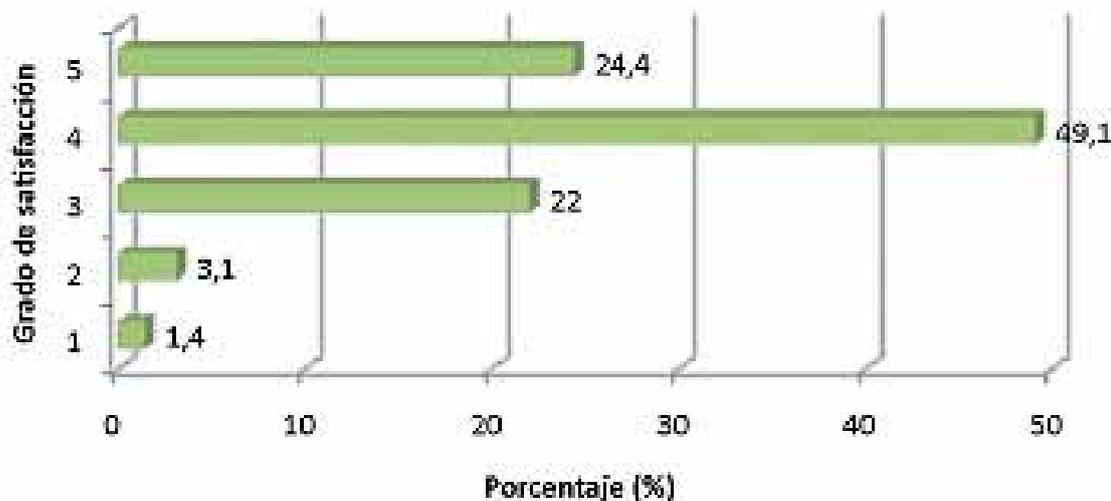
De entre el 11,9% que ha manifestado perspectivas diferentes de las categorizadas en el cuestionario, se señalan diversas razones como: motivación personal (*“Lo hago por interés personal, independientemente de mis funciones como funcionario”*), satisfacción por el trabajo que se está llevando a cabo actualmente (*“Me gustaría continuar gestionando la empresa”; “Me gustaría poder seguir trabajando como coordinadora/gestora dentro de un proyecto de educación ambiental”; “Me gustaría seguir con la dirección del centro”; “Me gustaría seguir trabajando como educador (técnico) en este equipamiento o como educador autónomo, empresa, asociación...”*), iniciativas personales (*“Me gustaría poner en marcha mi propio equipamiento”*) o motivaciones complementarias a la labor educativa (*“Me gustaría dedicar más tiempo a la investigación en EA”; “Me gustaría poder trabajar como educador/a ambiental y compaginarlo con otras funciones de consultoría”; “Me gustaría seguir compaginando el trabajo en equipamientos con otros trabajos de educación ambiental”*).

Sin embargo, de entre las respuestas más comunes, que además sustentan la idea que se venía forjando anteriormente, encontramos el aprecio por la profesión pero un gran descontento por las condiciones laborales del sector (*“Me gustaría continuar pero con la profesión más reconocida tanto por los otros profesionales como por la administración; “Me gustaría continuar trabajando como educador ambiental con las condiciones laborales reconocidas en convenio”; Me gustaría poder trabajar de educador ambiental y poder conciliar la vida familiar y laboral”; Me gustaría seguir trabajando de educadora ambiental en el ayuntamiento (mi empresa) con un contrato con mayor estabilidad laboral”; “Me gustaría tener un equipo de trabajo estable”; Me gustaría seguir trabajando de educadora ambiental pero en mejores condiciones laborales”; “Me gustaría trabajar en EA, siempre que sea un trabajo más fijo y con mejores condiciones laborales”; “Me gustaría trabajar como educador ambiental y como profesor de secundaria (para evitar aspectos de precariedad laboral”*).

Grado de satisfacción respecto a tu trabajo actual

Por último, y como ya se había expresado en la cuestión anterior, los educadores se sienten satisfechos con la labor que desempeñan. En una valoración sobre el grado de satisfacción respecto a su trabajo, medido en una escala de 1 a 5, donde el grado 1 es “muy bajo” y el grado 5, es “muy alto”, casi la mitad de los profesionales (49,1%), expresan un grado de satisfacción alto, correspondiente al valor 4 (ver gráfica 9). Le siguen por orden decreciente un grado “muy alto”

de satisfacción (24,4%) y el grado “medio” (22%). Tan solo un 3,1% y un 1,4% expresan un grado de satisfacción “bajo” o “muy bajo”, respectivamente.



Gráfica 9. Grado de satisfacción respecto al trabajo realizado medido en una escala de 1 a 5, donde 1 equivale a “muy bajo” y 5 a “muy alto”.

CONCLUSIONES

- ❖ Las tipologías de contratación predominante entre los educadores ambientales son el de “obra o servicio determinado” (34,5%) y el contrato indefinido (31,7%).
- ❖ Algo más de la mitad de profesionales que no tienen contrato indefinido ni son funcionarios tienen contratos o becas con una duración igual o inferior a un año (53,2%).
- ❖ En general los educadores eventuales y los becarios están contentos con su trabajo actual y a la mayoría (86,8%) les gustaría seguir trabajando en el mismo equipamiento.
- ❖ Casi una quinta parte de los educadores (17,8%) carece de convenio colectivo. Los convenios que predominan son el “convenio de empresa” (15%) y el de “enseñanza no reglada” (12,9%), seguidos del de “oficinas y despachos” y el de “animación e intervención social” (un 9,1% para ambos), y el “convenio de tiempo libre” (6,3%). Las categorías profesionales existentes son muy variadas de entre las que destacan los contratados como personal especializado con título de licenciatura (18,1%) y monitores/as de ocio y tiempo libre

(14,3%), como “responsable o coordinador de programa/proyecto/equipo” (13,6%), y el “personal especializado con título de diplomatura (13,2%). La precariedad del sector queda reflejada en la cobertura de prestaciones y en las condiciones laborales y los salarios:

- Solo tres cuartas partes de los educadores ambientales están cubiertos por un seguro de accidentes o de responsabilidad civil (72,8 y 75,6%, respectivamente).
 - Destaca el hecho que un pequeño porcentaje de trabajadores (2,4%) manifiestan no estar dados de alta en el régimen de la Seguridad Social y que el 9,4% no tiene cubiertas sus vacaciones
 - La mayoría de los profesionales (35,2%) estarían próximos al grupo de los denominados *mileuristas*, ya que cobran entre 901-1200€. Un 20,6% tiene salarios por encima de los 1200€ (entre 1201 y 1500€). Así mismo, un 20,2% en total percibe un salario por encima de los 1500. Un 21,3% de los profesionales están por debajo de los 900€ (entre 570 y 900€) e incluso existe un 2,8% de profesionales que cobran menos del salario mínimo interprofesional, fijado en 570€. Sólo el 33,1% los profesionales de la educación ambiental afirman desarrollar su trabajo en exclusividad en el equipamiento como educadores, por tanto la mayoría lo combina con otras tareas (dirección, gestión, consultoría, coordinación, formación, administración...). A la mayoría de educadores les gustaría seguir desarrollando esta labor en su equipamiento o en otro. Si a este hecho le sumamos las precarias condiciones laborales ya conocidas, podríamos deducir que los educadores ambientales son personas convencidas de su labor socioambiental por encima de todo.
- ❖ De forma general, los participantes en el estudio manifiestan un elevado grado de satisfacción respecto a su trabajo, al mismo tiempo que destacan su gran descontento por las condiciones laborales del sector.

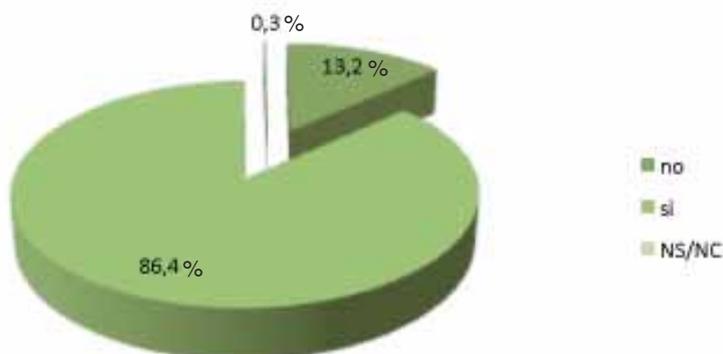
6.2.3 LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS: IMPLICACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA

Miquel F. Oliver y M^a Rosa García

A continuación analizamos las percepciones de los participantes en el estudio sobre su nivel de implicación, participación y autonomía en el marco de su trabajo en el equipamiento.

El porcentaje más elevado de encuestados (86,4 %) afirma que participa en el diseño de las líneas educativas generales del equipamiento, que es un resultado muy significativo y a mucha distancia del porcentaje de educadores/as ambientales que niegan participar en el diseño (13,2 %). Por lo tanto esto puede significar que la mayoría se siente parte del proceso educativo que están llevando a cabo, ya que se escucha su opinión y ayudan en el diseño del camino a seguir.

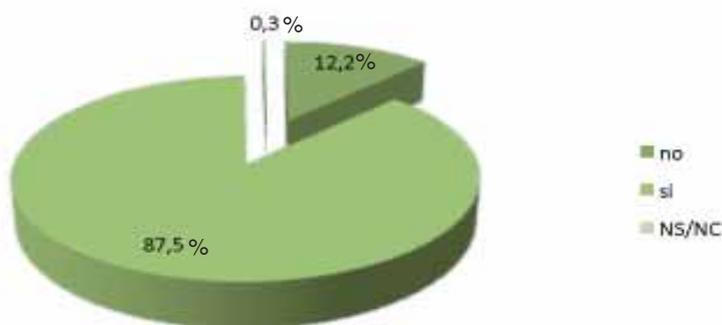
	Frecuencia	%
No	38	13,2
Sí	248	86,4
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 1. Participación en el diseño de las líneas educativas generales que rigen el equipamiento

En relación a si les facilitan la información necesaria para desarrollar el trabajo de educador/a ambiental. un 86,4 % de educadores/as afirman que reciben la información necesaria para realizar su trabajo, frente al 13,2 % que no la recibe. Por lo tanto se les facilita inicialmente el trabajo que tienen que realizar y no tienen que buscar la información en otras fuentes, hecho que puede retrasar el buen inicio de la actividad y evita que los primeros días, la información dada a los visitantes sea menos completa.

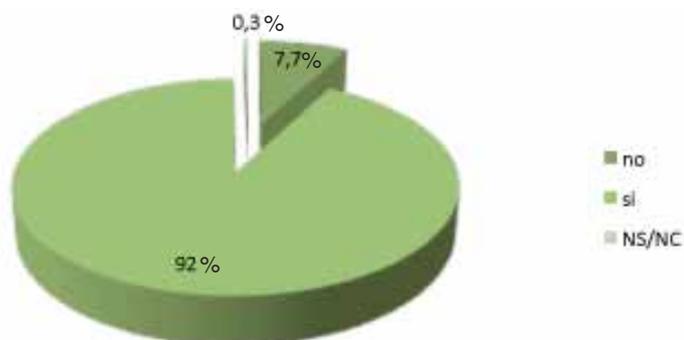
	Frecuencia	%
No	35	12,2
Sí	251	87,5
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 2. Facilidad para acceder a la información necesaria para desarrollar el trabajo

La distribución de tareas entre los distintos miembros del equipo se realiza de manera prácticamente unánime, dándose la respuesta afirmativa en un porcentaje muy elevado (92,0 %) y en cambio no se reparten las tareas únicamente en un 7,7 %. La contundencia de este porcentaje sin duda nos demuestra que el trabajo en equipo y colaborativa es una práctica habitual en los equipamientos de educación ambiental. Esto significa que de forma general se descarta la idea de un trabajador que realiza una tarea concreta que se le ha encomendado sin ningún tipo de coordinación con el resto de sus compañeros de trabajo.

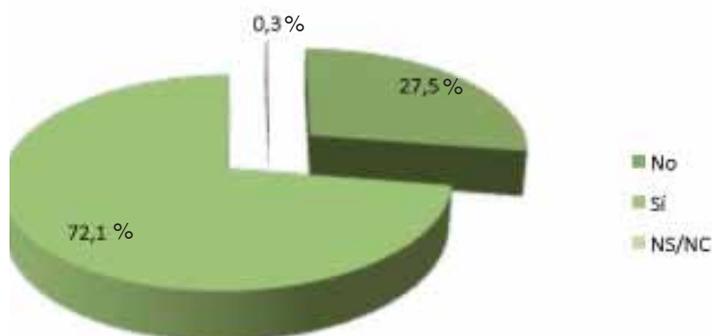
	Frecuencia	%
No	22	7,7
Sí	264	92
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 3. Distribución de tareas entre los distintos miembros del equipo

El hecho de que un 27,5% de los encuestados afirmen que no se realizan con la regularidad deseada reuniones de equipo, viene a desdibujar un poco las respuestas afirmativas relacionadas con la participación en el diseño del programa educativo o en la distribución de tareas. Trabajar en equipo lleva implícito realizar reuniones periódicas para poder seguir marcando las líneas de actuación, poder comentar el trabajo realizado y evaluar si el que se está realizando concuerda con los principios marcados.

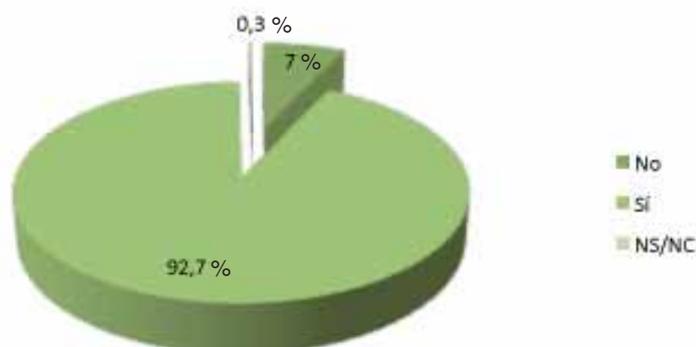
	Frecuencia	%
No	79	27,5
Sí	207	72,1
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 4. Realización de reuniones de equipo con regularidad

En el caso de la realización de planificaciones y evaluaciones de las actividades educativas se vuelve a producir otra contradicción con el trabajo en equipo. El educador ambiental mayoritariamente (92,7 %) afirma realizar la planificación y evaluación de las actividades que desarrolla pero este porcentaje tan elevado no concuerda con el porcentaje de educadores ambientales que afirmaron trabajar en equipo o participar en reuniones periódicas. Por lo tanto se puede entender que el trabajo del educador ambiental es básicamente solitario en un porcentaje elevado sin un apoyo real del grupo (recordemos que el 27,5% afirmaba no realizar reuniones de forma periódica). Por otra parte, se puede intuir que en los 20 casos en los cuales no se realiza la planificación y evaluación por parte de los educadores/as ambientales, las realiza otra persona o simplemente no se realiza ningún tipo de planificación y evaluación.

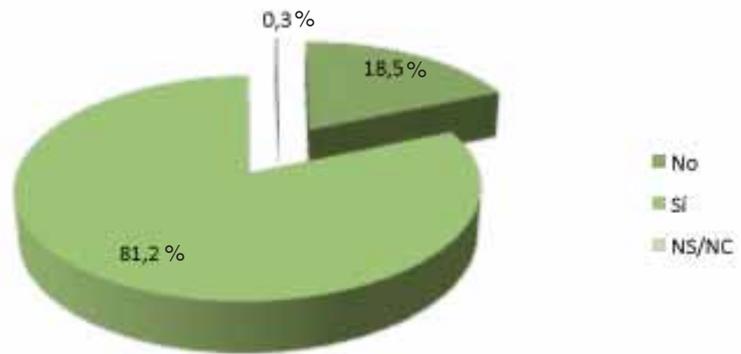
	Frecuencia	%
No	20	7
Sí	266	92,7
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 5. Realización de la planificación y la evaluación de las actividades educativas

Para el 81,2 % de los encuestados, existe tiempo suficiente en la jornada laboral del educador/a ambiental para realizar las tareas de programar y evaluar el trabajo realizado, pero también se ha de comentar que un 18,5 % no lo tiene. Lo cual significa que hay que añadir a la jornada laboral un tiempo importante para realizar estas tareas sin recibir a cambio compensación económica o simplemente son tareas que no se realizan de manera adecuada al no existir tiempo para poder realizarlas, lo que tendría que ver con el 7 % de educadores/as ambientales que no realizan programación alguna que puede constatarse de la pregunta anterior.

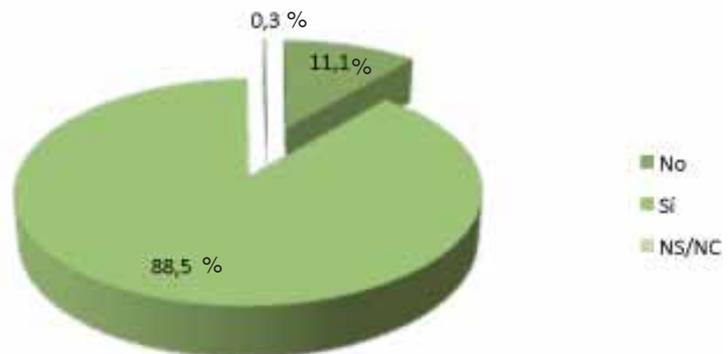
	Frecuencia	%
No	53	18,5
Sí	233	81,2
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 6. Disponibilidad de tiempo para la planificación y evaluación de las actividades educativas

En la mayoría de casos (88,5 %) se tiene en cuenta la opinión de los educadores/as ambientales a la hora de poner en marcha nuevos proyectos, hecho importante ya que suelen ser estos educadores/as ambientales, con su experiencia y contacto con los visitantes, los que pueden tener una opinión más directa sobre las necesidades, oportunidades o propuestas que pueden ir surgiendo de los usuarios directos del equipamiento.

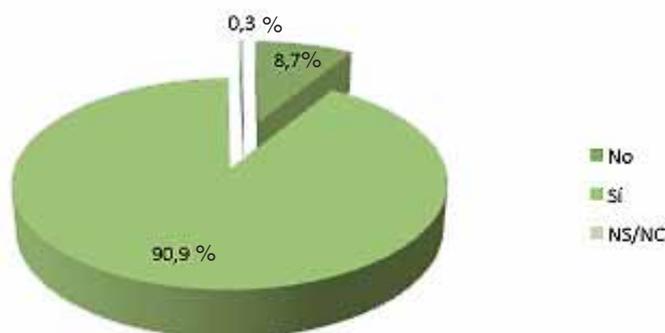
	Frecuencia	%
No	32	11,1
Sí	254	88,5
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 7. Participación en las decisiones sobre nuevos proyectos

En la misma línea que la anterior pregunta pero con un porcentaje más elevado (90,9 %) se tiene en cuenta la opinión del educador/a ambiental a la hora de rediseñar las actividades que se están realizando y del que forma parte de manera directa. Este porcentaje es ligeramente más elevado que el anterior debido, tal vez, a que en este caso el educador/a ambiental sí que es el protagonista directo de la posible reconversión de la actividad y el que tiene más información. De todas maneras que existan 25 casos (8,7%) en los cuales esta opinión no se tiene en cuenta, no deja de ser también significativa del funcionamiento de esos equipamientos.

	Frecuencia	%
No	25	8,7
Sí	261	90,9
NS/NC	1	0,3
Total	287	100,0



Gráfica 8. Participación en la mejora de las actuales actividades educativas

Podemos concluir diciendo que más de los 80 % de los educadores/as ambientales participan del diseño de las líneas educativas y se tiene en cuenta su opinión a la hora de diseñar nuevos proyectos. Este porcentaje llega al 90 % si hablamos de tener en cuenta su opinión a la hora de introducir mejoras en las actividades que se están realizando actualmente o a la hora de distribuir las tareas. Estos porcentajes indican que el educador/a ambiental forma parte del equipo de trabajo del equipamiento y que se le tiene en cuenta en toda la programación que se realiza. En general por tanto podemos afirmar que en el marco de los equipamientos de educación ambiental, de forma general, se trabaja en equipo y de forma colaborativa.

Además siguiendo con la línea del buen funcionamiento del equipamiento, el educador/a ambiental realiza una planificación y evaluación de las actividades en más de un 90 %, aunque más de un 11 % tenga que realizarla fuera de la jornada laboral y además no reciba información necesaria para el desarrollo de su trabajo.

Donde el porcentaje afirmativo es más bajo, sólo de un 72 %, es en la pregunta de si se realizan reuniones de equipo periódicamente. Este porcentaje contradice un poco la línea del trabajo en equipo que parecía que quedaba claramente marcada en las otras preguntas y deja entrever que en el trabajo diario no existe la suficiente relación de equipo.

6.2.4 FORMACIÓN DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS

Agustín Pons, María Martí y Araceli Serantes

El educador/a ambiental, cuando enfrenta el desafío de completar su proceso formativo, se encuentra ante una difícil tarea. Debe adquirir destrezas y competencias que le permitan alcanzar los siguientes objetivos¹:

- ❖ Descubrir o redescubrir su propio medio de vida; explorar el “aquí” y el “ahora” de las realidades cotidianas, con una mirada nueva, apreciativa y crítica a la vez; redefinirse a sí mismo y definir su grupo social en función de la red de relaciones con el medio de vida; desarrollar un sentimiento de pertenencia; reconocer que su medio ambiente inmediato es el primer lugar para el ejercicio de la responsabilidad.
- ❖ Establecer o reforzar el vínculo de pertenencia con la naturaleza; explorar las relaciones entre identidad, cultura y naturaleza; reconocer los vínculos entre diversidad biológica y diversidad cultural; apreciar esta diversidad.
- ❖ Adquirir conocimientos básicos (entre otros, de orden ecológico, político o económico) y aprender a buscar las informaciones pertinentes para mejorar la comprensión de los fenómenos y de las problemáticas ambientales, sean de aquí o de otras partes; valorizar el diálogo crítico entre los saberes de distintos tipos (científicos, experienciales, tradicionales y otros) con el fin de emitir diagnósticos y tomar decisiones.
- ❖ Reconocer las relaciones entre lo que está “aquí” y lo que está “allá” o “lejos”, entre el pasado, el presente y el futuro, entre lo local y lo global, entre la teoría y la práctica, entre la identidad y la alteridad, entre la salud y el ambiente, etc. Aprender a establecer relaciones de manera sistémica.
- ❖ Ejercitarse en la resolución de problemas reales y en el desarrollo de proyectos ambientales (particularmente socioambientales); desarrollar competencias para reforzar el sentimiento de “poder-hacer-algo”.
- ❖ Aprender a vivir y a trabajar juntos. Aprender a trabajar en colaboración. Aprender a discutir, escuchar, negociar, convencer.

1 *Extraídos de la ponencia presentada por Lucie Sauv  en el I Foro Nacional sobre la Incorporaci3n de la Perspectiva Ambiental en la Formaci3n Técnica y Profesional, celebrado en la Universidad Aut3noma de San Luis de Potosí (México) del 9 al 13 de junio de 2003, ponencia recogida en el libro Reflexiones sobre Educaci3n Ambiental II. CENEAM.*

- ❖ Construir un sistema propio de valores ambientales. Afirmarlos, justificarlos y vivirlos de manera coherente.

Ante tal amplitud de objetivos, las percepciones que cada persona tiene sobre la formación básica, especializada y continua necesaria para desarrollar su desempeño laboral, pueden resultar muy diferentes.

El análisis de la formación de los educadores y educadoras ambientales resulta complejo, ya que las procedencias curriculares de los mismos son muy diversas y no existe una formación reglada específica que responda, de manera global, a las necesidades formativas que el educador ambiental va a necesitar para su desempeño laboral.

En este apartado se pedía a los educadores y educadoras ambientales que especificaran el tipo de formación (básica y especializada) y el nivel de la misma (licenciatura, diplomatura, master, etc.) que les habían requerido para desempeñar su puesto laboral, así como el nivel de cada tipo de formación que consideraban adecuado que se les requiera.

Otro aspecto planteado en este estudio era el de la formación continua que recibían en el equipamiento de educación ambiental.

A. Nivel de formación básica

Del análisis de resultados se constata que el nivel de formación básica que más se requiere a los educadores y educadoras ambientales a la hora de trabajar en los equipamientos de Educación Ambiental, es el de Licenciatura (Gráfica 1). El nivel de Diplomatura, Bachillerato y la formación en animación de tiempo libre, le siguen de lejos, pero también son niveles básicos requeridos.

Si comparamos con la formación básica que los propios encuestados consideraban adecuada para trabajar en EqEA, son de nuevo las Licenciaturas y Diplomaturas los niveles formativos que se estimaron más idóneos, seguidos, esta vez de cerca, de la formación en animación del tiempo libre y la formación profesional de grado superior.

Tanto a los que se les había requerido Licenciatura, como formación en animación del tiempo libre, el porcentaje mayor de grupo de edad está entre 31 y 40 años.

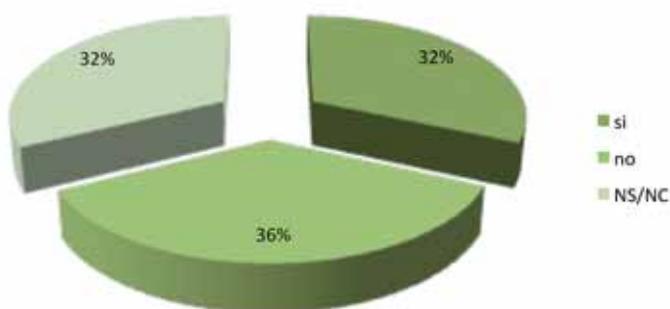
	Titulación requerida	Titulación requerida	Titulación adecuada	Titulación adecuada
No te han requerido formación	74	25,80%	91	31,70%
Formación en animación del Tiempo Libre	76	26,50%	122	42,50%
Estudios de Primaria	74	25,80%	83	28,90%
Graduado en ESO	72	25,10%	84	29,30%
Bachillerato	76	26,50%	88	30,70%
FP grado medio	22	7,70%	76	26,50%
FP grado superior	32	11,10%	122	42,50%
Diplomatura	86	30%	128	44,60%
Licenciatura	115	40,10%	134	46,70%



Gráfica 1. Niveles formativos requeridos y estimados para trabajar como educadores en equipamientos

Pero destaca una cifra por encima de todas: prácticamente un tercio de los encuestados/as coincidieron en que era adecuado que no te requieran ningún tipo de formación básica (Gráfica 2):

Es adecuado que no te requieran formación BÁSICA	Frecuencia	%
SÍ	91	31,70
NO	103	35,90
NS/NC	93	32,40
TOTAL	287	100



Gráfica 2. Requerimiento de una formación básica

Al 33,3% de cada perfil profesional (educadores, coordinadores, administradores, etc.) le parecía adecuado que NO te requieran formación básica. En cambio la mayoría de cada perfil consideraba adecuado que te requieran formación especializada.

Un dato destacable al realizar el cruce de la formación requerida para trabajar en los ESEAS (Equipamientos y Servicios de Educación Ambiental) con el perfil profesional actual, es que a los coordinadores de programas educativos de los equipamientos es a los que se les requiere en mayor medida el nivel de Licenciatura para empezar a trabajar, seguidos de los coordinadores con funciones de educador, y por último, de los educadores propiamente dicho (Tabla 1).

	Porcentaje que representa	Porcentaje requerido Licenciatura	Porcentaje requerido Diplomatura	Porcentaje requerido formación en ATL
Educadores/as	50,2%	31,9%	29,9%	25,7%
Coordinador con función de educador	33,8%	46,4%	34%	28,9%
Coordinadores de programas educativos del equipamiento	9,8%	57,1%	21,4%	32,1%

Tabla 1. Nivel formativo básico requerido en función del perfil profesional

Prácticamente al 50% de los educadores que trabajan en un equipamiento que pertenece a una entidad privada, se les había requerido el título de licenciatura, frente a un 38% de los que desempeñaban su trabajo en un equipamiento perteneciente a una Institución Pública (Tabla 2).

	Porcentaje que representa	Porcentaje requerido Licenciatura	Porcentaje requerido Diplomatura	Porcentaje requerido formación en ATL
Institución pública	66,9%	38%	35,9%	17,7%
Institución privada	23,7%	48,5%	16,2%	35,3%
Cooperativa	4,5%	38,5%	38,5%	53,8%

Tabla 2. Niveles formativos básicos solicitados en función del tipo de equipamiento.

B. Nivel de formación especializada

En cuanto a la formación especializada, los resultados obtenidos evidencian que existe una gran diferencia entre la que se requiere y la que se considera ade-

cuada por parte de los encuestados. En general, los educadores y educadoras de los EqEA consideran adecuado que se les requiera algún tipo de formación especializada, pero en la realidad al 49,1% no se les había requerido ningún tipo de formación especializada.

El tipo de formación especializada que los encuestados consideraban adecuado que se les solicitara, apuntaba hacia los monográficos de más de 50 horas (Gráfica 3).

	Titulación requerida	Titulación requerida	Titulación adecuada	Titulación adecuada
No te han requerido formación	141	49,10%	26	9,10%
Monográficos de más de 50 horas	69	24%	139	48,40%
Monográficos con un máximo de 20 h.	46	16%	72	25,10%
Posgrado	9	3,10%	37	12,90%
Master	7	2,40%	13	4,50%



Gráfica 3. Niveles de titulación requerida y estimada para trabajar en un equipamiento la población encuestada

El 86% de los encuestados/as consideraba adecuado su nivel de formación para desempeñar su puesto laboral.

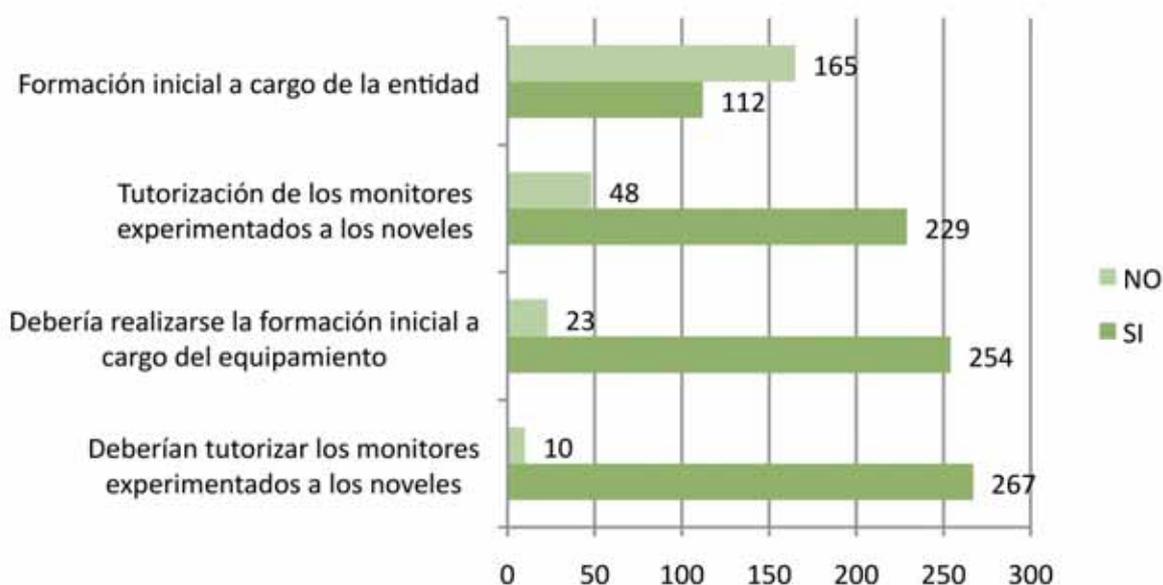
Del cruce de datos con intervalos de edad de los encuestados, resultó que, entre el 40 y el 60% de cada intervalo de edades, se les ha requerido formación específica.

C. Formación continua

Este apartado hace referencia a la actualización profesional permanente de cada una de las personas que trabajan en los ESEAS.

Existe prácticamente unanimidad entre los educadores y educadoras ambientales en considerar importante la formación inicial a cargo de la entidad y la tutorización de los monitores noveles por parte de los monitores experimentados del equipamiento. Pero a pesar de esto, según el estudio realizado, existe un 57,50% de los encuestados que no han recibido formación inicial a cargo de la entidad (Gráfica 4).

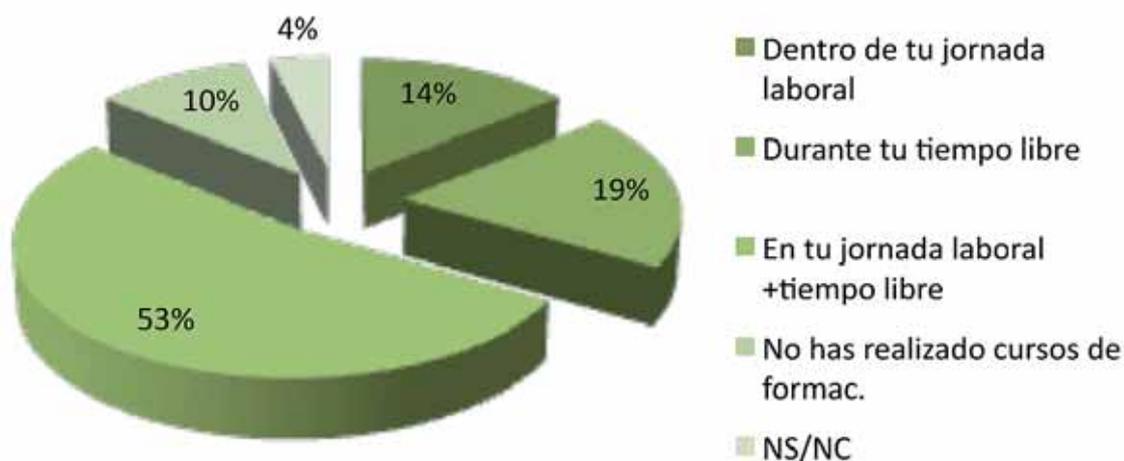
	SI	%	NO	%
Deberían tutorizar los monitores experimentados a los noveles	267	93%	10	3,50%
Debería realizarse la formación inicial a cargo del equipamiento	254	88,50%	23	8%
Tutorización de los monitores experimentados a los noveles	229	79,80%	48	16,70%
Formación inicial a cargo de la entidad	112	39%	165	57,50%



Gráfica 4. Niveles de implicación de la entidad en la formación continua de los trabajadores

El 95% de las personas encuestadas afirmaron tener intención de seguir formándose. Más de la mitad de la población encuestada realizaba su formación continua repartida entre su jornada laboral y su tiempo libre (Gráfica 5).

Ubicación horaria cursos de formación	Frecuencia	%
Dentro de tu jornada laboral	40	14%
Durante tu tiempo libre	56	19,50%
En tu jornada laboral y tiempo libre	151	52,60%
No has realizado cursos de formación	29	10,10%
NS/NC	11	3,80%
TOTAL	287	100



Gráfica 5. Ubicación horaria de los cursos de formación.

Un último aspecto a destacar en relación con la formación continua es el siguiente: la mayor parte de los educadores que trabajan en equipamientos pertenecientes a instituciones públicas (70%) no realizan formación inicial en el equipamiento, mientras que el 54,4% de los educadores que trabajan en equipamientos privados, sí realizan formación inicial en el mismo (Tabla 3).

	% que representa	Formación inicial en el equipamiento
Institución pública	66,9%	28,6%
Institución privada	23,7%	54,4%

Tabla 3. Formación continua según el tipo de equipamientos

D. Formación continua y especialización

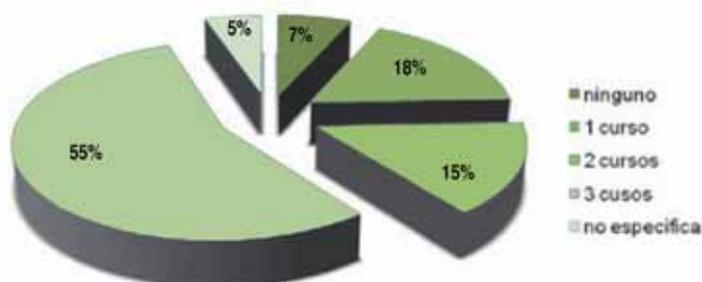
La formación continua y la especialización son dos factores claves de cara a la profesionalización. Recordemos que el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España reconoce la necesidad de incidir en la formación de los profesionales para lograr cambios significativos en el conjunto de la sociedad; una capacitación adaptada a un público no especialista que *“debe ser entendida como una formación continua, adaptable a las exigencias que se deriven de los actuales problemas socio-ambientales y de los retos que habrá que afrontar en el futuro. Se trata de un saber hacer que requiere motivación, concienciación y la adquisición de conocimientos, habilidades y técnicas útiles para actuar”* (CTEA, 1999, pág. 49).

Se pidió a las educadoras y educadores ambientales de los equipamientos, que señalaran los 3 últimos cursos sobre educación ambiental a los que asistieron, especificando su duración, año de realización y entidad responsable de organizarlo (ítem 31). De esta forma se quiere delimitar los ámbitos en los que se están formando las educadoras y educadores ambientales para afrontar los retos de su profesión.

La primera cuestión a destacar es que existe un número significativo de educadores que no han participado en ninguna o en una sola actividad formativa de especialización en el ámbito (25%), frente a más de la mitad (55%) que han participado al menos en 3 actividades, aunque, como veremos más adelante, no todas pueden considerarse de educación ambiental (Gráfica 1); una de las personas que no ha realizado cursos se justifica de la siguiente forma: *“no he realizado ningún curso sobre educación ambiental. Para poder formarme tiene que ser en mi tiempo libre, el cual lo dedico a mi, no para el trabajo. Creo que la formación debe ser en horas laborales ya que repercute en mi trabajo”*.

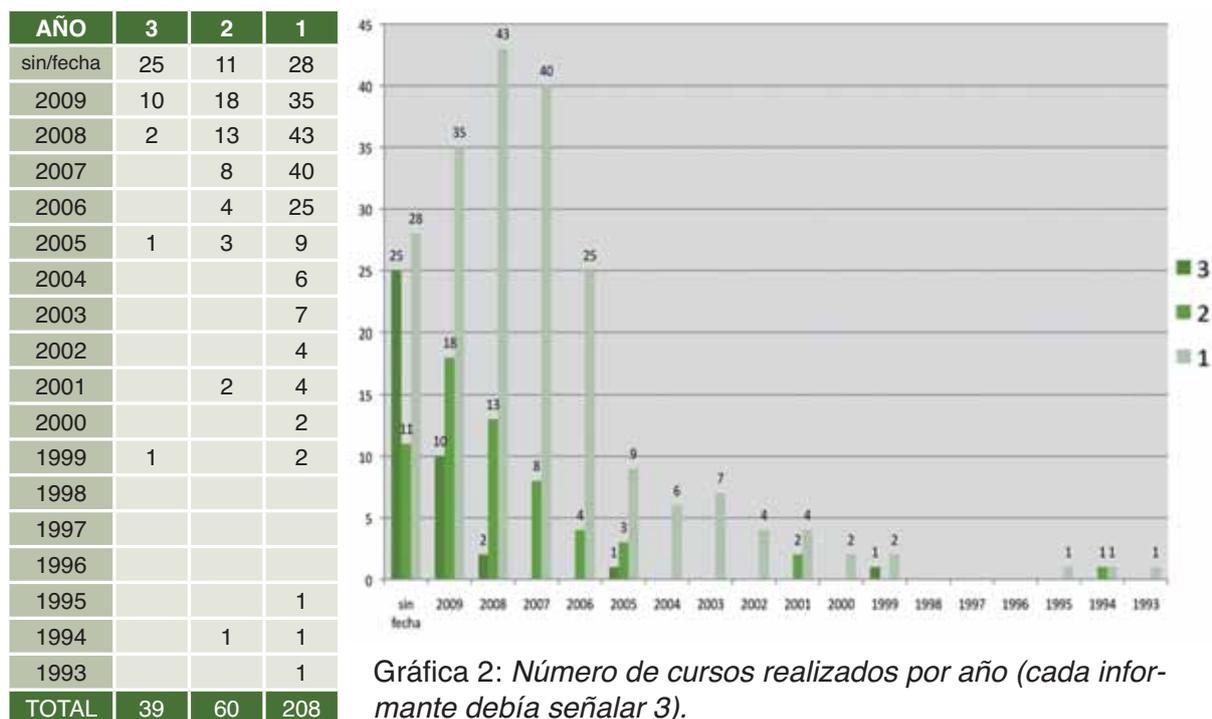
El porcentaje de cursos en los que no se especifica la fecha de celebración es muy importante (28,09%), lo que podría desvirtuar la interpretación de los datos.

CURSOS	Frecuencia	%
ninguno	14	7.0
1	37	18.0
2	32	15.0
3	117	55.0
no sabe	11	5.0
Total	211	100.0



Gráfica 1. Número de cursos realizados relacionados con la educación ambiental

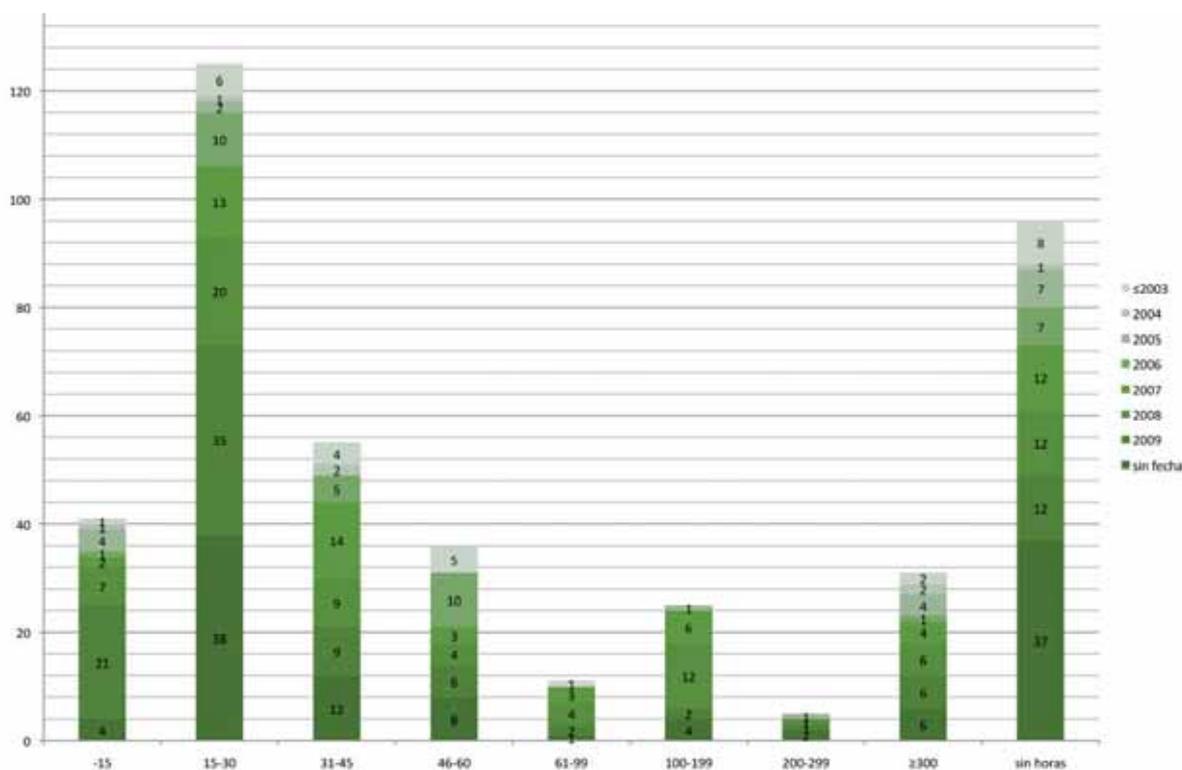
Comprobamos que la mayoría de los profesionales han participado en alguna actividad formativa en los últimos años (Gráfica 2), concentrándose la formación entre los años 2006-2009 (59,55%), es decir, en los tres últimos años desde el inicio de este estudio. Resulta llamativo que algunos profesionales lleven más de 5 años sin participar en ninguna actividad formativa referida al sector (7 personas indican que toda su formación recibida es anterior al 2004, de las cuales 3 sólo han realizado 1 o 2 cursos de especialización), o simplemente no han participado en ninguna desde el inicio de su etapa profesional.



Hay un número significativo de profesionales que han realizado al menos tres cursos en este último año (que equivalen al 4,76%); el total de acciones formativas de este año es del 22,20%. Hay que señalar que la recogida de datos se cerró en el mes de abril del 2010, por lo que previsiblemente este porcentaje se podría ver incrementado de forma sustancial.

Respecto a las características de los procesos formativos y atendiendo a su duración, podemos afirmar que muchos de los cursos son de carácter introductorio y no de especialización (Gráfica 3), ya que el 36,83% de ellos han tenido una duración inferior de 30 horas. Sin embargo, resulta muy alentador comprobar que muchos de estos profesionales han participado en procesos formativos de especialización de más de 100 horas (14,88%). Solamente en 12 casos se informa que el curso ha sido *on-line*, por lo que parece que esta oferta formativa no está aún muy extendida en el sector.

	-15	15-30	31-45	46-60	61-99	100-199	200-299	≥300	NS	TOTAL
NS	4	38	12	8	1	4	2	6	37	112
2009	21	35	9	6	2	2	1	6	12	94
2008	7	20	9	4	4	12	1	6	12	75
2007	2	13	14	3	3	6	0	4	12	57
2006	1	10	5	10	0	0	0	1	7	34
2005	4	2	0	0	0	1	1	4	7	19
2004	1	1	2	0	0	0	0	2	1	7
≤2003	1	6	4	5	1	0	0	2	8	27
TOTAL	41	125	55	36	11	25	5	31	96	425

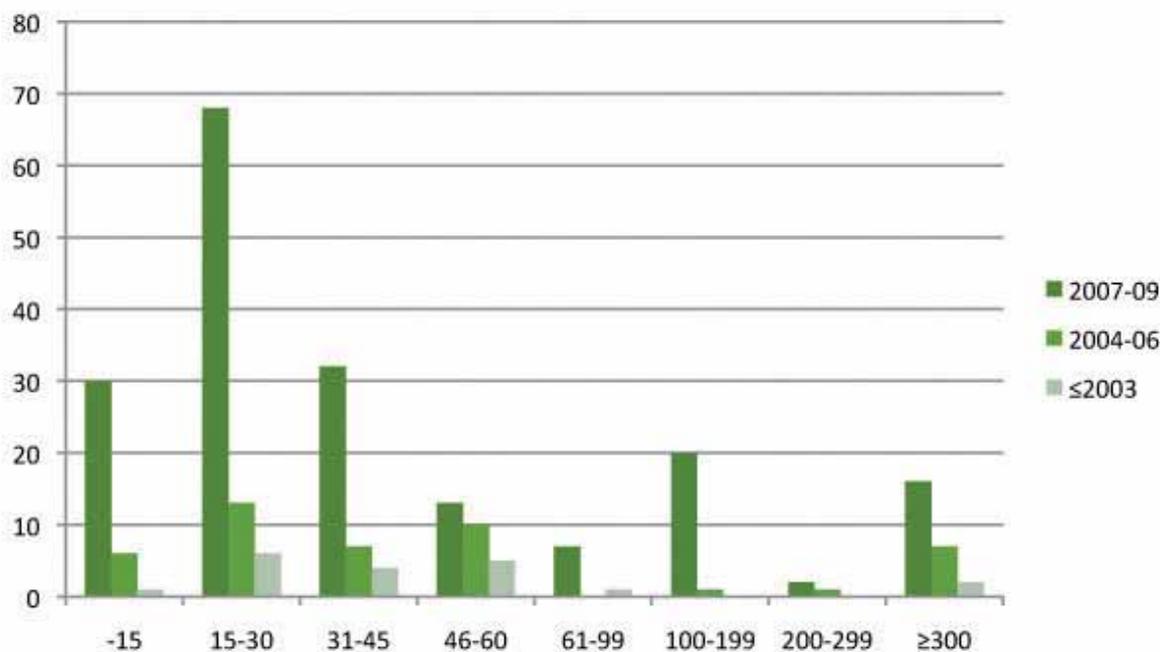


Gráfica 3: Duración de los cursos realizados por año

Se observa que existe en los últimos años un incremento de participación en cursos de introducción (el 73,17% de los de menos de 15 horas y el 46,40% de los de 15-30 horas se realizaron entre los años 2007-2009), al tiempo que se incrementan los de especialización, es decir, los de más de 100 horas (el 80% de los de 100-199 horas, el 40% de 200-299 horas y el 51,61% de los de más de 300 horas se realizaron también en estos años). Porcentualmente, disminuye el número de personas que participa en las ofertas formativas intermedias, de 46 a 60 horas (Gráfico 4).

Respecto a los contenidos de los cursos, y atendiendo a la enorme diversidad, los agrupamos en 7 categorías (Tabla 1) de las cuales, la primera –sobre edu-

AÑOS	<15	15-30	31-45	46-60	61-99	100-199	200-299	≥300	TOTAL
2007-09	30	68	32	13	7	20	2	16	188
2004-06	6	13	7	10	0	1	1	7	45
≤2003	1	6	4	5	1	0	0	2	19
TOTAL	37	87	43	28	8	21	3	25	252



Gráfica 4: Duración de los cursos realizados por año

cación ambiental–, la segunda –equipamientos para la educación ambiental– y la tercera –adquisición de títulos profesionales y no académicos, como master, postgrado, especialista, etc.– corresponden realmente a formación específica en el ámbito de la educación ambiental (44,71%), la cuarta –temas ambientales– corresponde a contenidos necesarios para el desarrollo de programas de educación ambiental (18,65%), la quinta –recursos e instrumentos–, sexta –comunicación y sensibilización– y séptima –información y documentación– con instrumentos y estrategias que un educador ambiental debería dominar (27,41%) y la octava –otros– se refiere a otros contenidos que algunos educadores y educadoras consideraron necesarios para el desarrollo de su actividad profesional (9,66%).

En la Gráfica 5 podemos ver que los profesionales priorizan en su formación fundamentalmente aspectos relacionados con la introducción y especialización en educación ambiental (35%), los recursos y técnicas para trabajar con los usuarios (25%) y el conocimiento de temas y problemas ambientales (20%).

CATEGORÍA	frecuencia	%
Sobre educación ambiental: contenidos, metodología, programación, evaluación, recursos, calidad, EA en el currículum escolar...	141	31,54
Equipamientos de EA	11	2,46
Adquisición de título: monitor, educador o guía de educación ambiental, interpretación, tiempo libre, ecoturismo, etc.	47	10,51
Sobre temas ambientales: paisaje, ornitología, botánica, cambio climático, agua, agropecuarios, problemática ambiental...	83	18,57
Recursos: habilidades sociales, participación, dinámica de grupos, juegos, teatro, creatividad, tiempo libre, formación de formadores, para discapacitados...	100	22,37
Comunicación y sensibilización: diseño de campañas, periodismo, comunicación ambiental	16	3,58
Información y documentación	6	1,34
Otros: informática, didáctica, sociología, gestión empresarial, animación socio-cultural, primeros auxilios, fotografía, cooperación para el desarrollo...	43	9,61
TOTAL	447	100

Tabla 1: *Contenidos de los cursos por categorías*

TEMAS	Nº	%
educación ambiental	141	32
equipamientos	11	2
adquisición de un título	47	10
temas ambientales	83	18
recursos	100	22
Comunicación y sensibilización	16	4
Información y documentación	6	1
Otros	43	10
TOTAL	447	100



Gráfico 5: *Contenidos de los cursos por categorías*

En base a las categorías elaboradas, desglosamos los contenidos de los cursos, señalando quienes son los promotores y el carácter educativo o ambiental de los mismos, en el caso de que se haya especificado (Tabla 2):

	PROMOTORES					CARACTERÍSTICAS		
	Asociación	Equipamiento	Iniciativas privadas	Institución Pública	No contesta	educativo	ambiental	Otro/NS
Categoría 1: EDUCACIÓN AMBIENTAL								
<i>Curso básico, experto, perfeccionamiento, postgrado, jornadas, congresos</i>	5	22	4	14	12	6	30	9
<i>Educación para el desarrollo sostenible</i>	1			1	1	2		
<i>Interpretación del patrimonio: iniciación, en ENP, turismo, UP, discapacidad</i>	2	9	7	11	6	3	19	8
<i>Metodología sobre temas ambientales o EA: agua, naturaleza</i>			3	5	2	2	1	5
<i>Planificación, diseño, elaboración, seguimiento, evaluación de programas</i>		3	1	3		3	3	1
<i>Itinerarios: diseño, interpretativos, ArcGis</i>		4		1	3	1	4	
<i>Herramientas y recursos, talleres, en el medio urbano</i>		3	1	1	1	1	4	
<i>Criterios de calidad</i>		2		1		1	2	
<i>Empresas y profesionalización</i>		1					1	
<i>EA y Curriculum escolar, sistema educativo</i>	1		1	3	1	5		
<i>A21escolar</i>	1	4				5		
Categoría 2: EQUIPAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN AMBIENTAL								
<i>Gestión, centros de IP, red de Eq</i>	1	1	3	2	3	1	5	1
<i>EqEA</i>				1				1
Categoría 3: ADQUISICIÓN DE UN TÍTULO PROFESIONAL								
<i>Educador ambiental, monitores de EA o DS</i>		3	5	10	2	3	5	10
<i>Monitor, técnico de MA</i>			3				1	2
<i>Monitor de tiempo libre, Animador</i>			12	3	5	1	1	13
<i>Monitor especialista, técnico en IP</i>			3				1	2
<i>Guía: ENP, micológico, ornitológico, en EqEA, ecoturismo, atención al visitante</i>	1	2	5	11	2		12	7
Categoría 4: TEMAS AMBIENTALES								
<i>Contenidos: paisaje, urbano, vulcanología, humedales, mariposas, ornitología, botánica, astronomía, parques, movilidad, pesca, reciclaje, energía, cambio climático, bioconstrucción...</i>	4	4	4	8	9	1	11	8
<i>Problemáticas: cambio climático, especies invasoras, incendios, residuos</i>		2		2	2		2	2
<i>Gestión recursos naturales, ENP, agua</i>		2	1	10	5	1	8	4
<i>Conservación fauna, restauración ríos</i>	1	1		2	2		2	2
<i>Agropecuaria: apícola, huertos escolares, agricultura ecológica</i>	4	2	5	2		2	10	1
<i>Impacto, indicadores ambientales</i>			4	1	1		2	3

<i>Calidad y prevención de riesgos</i>			1	2			1	2
<i>Turismo sostenible</i>				2			2	
Categoría 5: RECURSOS y TÉCNICAS								
<i>Dinámica de grupos, trabajo en equipo, en red, resolución de conflictos, habilidades sociales,</i>	1	1	4	4	9	2	3	5
<i>Procesos participativos: marco del agua, RAMSAR,</i>	1	9	2	3		1	10	4
<i>Creatividad, cuenta cuentos, metodología emocional, técnicas de expresión oral, teatro,</i>				1	3			1
<i>Juegos</i>		2		1	1		2	1
<i>A21L: participación, sostenibilidad</i>		1	2	2	2		3	2
<i>Discapacidad, riesgo de exclusión, diversidad cultural, necesidades específicas, accesibilidad,</i>		4	6	6	6	2	9	5
<i>Organización, colaboración entre educadores</i>	1					1		
<i>Voluntariado ambiental, custodia del territorio</i>		1	1	1			1	2
<i>TIC para diseño de materiales, recursos</i>	1					1		
<i>Formador de formadores</i>			2	2	1	3		1
Categoría 6: COMUNICACIÓN Y SENSIBILIZACIÓN								
<i>Sensibilización ambiental, en ENP</i>		1	2	3		1	2	3
<i>Diseño de campañas, comunicación ambiental, periodismo ambiental</i>		5	3	1	1		5	4
Categoría 7: INFORMACIÓN Y DOCUMENTACIÓN								
<i>Información y documentación ambiental</i>		4			2		4	
Categoría 8: OTROS								
<i>explosivos, peones en incendios, sociología, PhotoShop, Ilustrator, ecodiseño, espacio sonoro</i>		1	3	3	4	1	5	1
<i>Gestión empresarial: fidelizar clientes, formación en la empresa</i>			1	1	1			2
<i>Gestión ambiental: hostelería, ISO, residuos, ecoauditoría</i>		2	1	3	1	1	2	3
<i>Programación didáctica, didáctica de la lectura, ed.infantil, curriculum oculto, intervención sociocultural, terapia Gestalt, ley de educación, didáctica de las ciencias</i>	1	1	2	8	4	7	3	2
<i>Fotografía de naturaleza</i>					1			
<i>Primeros auxilios</i>				1	1			1
<i>Desarrollo, cooperación, comercio justo</i>			1		1			1
<i>Diseño de exposiciones</i>				1				1
<i>Planificación estratégica</i>					1			

Tabla 2: Frecuencias y contenidos de los cursos por categorías

1. Respecto a los cursos de educación ambiental, nos encontramos que los más numerosos son los de *iniciación* o básicos y los de *perfeccionamiento* y que pueden tener distintos formatos –especializados, postgrado, jornadas, congresos, etc.– (47,11%), así como los relacionados con la técnica de interpretación del patrimonio (28,92%). En ambos casos, los equipamientos de educación ambiental son los promotores más destacados. Respecto a quienes convocan y organizan estos cursos se comprueba que son fundamentalmente las instituciones públicas; en el caso de los de EA son mayoritariamente las Consejerías responsables de Medio Ambiente y en el caso de la IP, los ayuntamientos.

Pese a que en el Libro Blanco de la Educación Ambiental en España se especifica que *“hay que profundizar en el desarrollo de métodos didácticos que fomenten las capacidades de pensamiento y análisis crítico, de observación y experimentación, de investigación, de discusión de alternativas y de participación democrática”* (CTEA, 1999, pág. 48), observamos que los cursos sobre metodología, diseño, planificación o evaluación son más escasos (14,05%).

La formación en aspectos relacionados directamente con la calidad son todavía un tema minoritario, y esperemos que emergente (0,25%); recordemos que en el Libro Blanco se propone como principio básico *“la calidad de las intervenciones en educación ambiental y, como consecuencia de ello, su demanda social, depende de la existencia de controles por parte de las entidades promotoras o financiadoras, pero también de las personas y empresas que las desarrollan efectivamente”* (CTEA, 1999, pág. 37). La EA relacionada con el ámbito educativo formal sigue teniendo interés por parte del colectivo profesional de los equipamientos (8,4%), aunque cada vez más, y tal como se recomienda en el Libro Blanco, se forma para trabajar con otros sectores de la población, sobre todo con aquellos que tienen influencia en la toma de decisiones (Op.cit. pág. 33).

2. La *formación especializada* en el ámbito de los equipamientos para la educación ambiental es escasa (3%). Cabría conocer si la razón es la exigua oferta o la falta de interés de los profesionales. Esta formación se basa en aspectos concretos: sobre gestión de equipamientos, creación de redes de equipamientos o programación y funcionamiento de tipologías concretas (en nuestro estudio se centran en actividades de Granja-Escuela).
3. Existe un perfil de formación con carácter más credencialista, es decir, obtener una titulación, aunque en la mayoría de los casos no tiene reconocimiento formal o lo tiene a nivel autonómico. Estamos hablando fundamentalmente de los

cursos para la obtención de “títulos” de educador/monitor ambiental (29,85%), monitor/animador de tiempo libre (29,85%) o de guía especialista (31,34%).

Se trata en general de cursos de media/larga duración (de 60 a 300 horas) convocados generalmente por administraciones públicas, a excepción de los relacionados con el tiempo libre, cuyos promotores suelen ser asociaciones y entidades privadas, destacando la oferta de Cruz Roja.

4. Despiertan gran interés los cursos relacionados con *temas* ambientales, lo que pone de manifiesto que muchos de los equipamientos siguen teniendo un marcado carácter naturalista, tal y como corresponde a las iniciativas de las primeras etapas de la educación ambiental. Estos cursos se basan, o bien en abordar en profundidad un contenido de tipo natural o/y ambiental, como paisaje, botánica, fauna, reciclaje, etc. (34,94%), o bien en aspectos relacionados con la conservación y gestión de Espacios Naturales Protegidos (21,69%), o bien con aspectos relacionados con el trabajo en las granjas-escuelas y equipamientos que abordan aspectos de tipo agropecuario (15,66%).

Es más escasa la participación en cursos que abordan temáticas relacionadas con problemas ambientales (7,23%), conservación y restauración de espacios no protegidos (7,23%), impacto o indicadores ambientales (7,23%), calidad y prevención de riesgos (3,61%) o turismo sostenible (2,41%). Sin embargo, estas temáticas de carácter socioambiental deberían estar más presentes, tal y como se recoge en los Principios Básicos del Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, bajo la recomendación de “*adoptar un enfoque amplio y abierto [...] incluyendo los aspectos sociales, culturales y económicos, así como los valores y sentimientos de la población*” (CTEA, 1999, pág. 33).

Las instituciones públicas son las que mayoritariamente ofertan los cursos más demandados o en los que hay mayor participación. Las entidades privadas son las que más ofertan cursos relacionados con temática agropecuaria, lo cual es coherente, al ser casi la totalidad de las Granjas Escuela de carácter privado. En este apartado es en el que destacan las asociaciones como promotoras de propuestas formativas (10,11%).

5. La tercera categoría en cuanto a participación sería la que tiene que ver con *estrategias, técnicas y recursos* para desarrollar programas y actividades. Los temas que despiertan mayor interés son los relacionados con la integración de personas con necesidades específicas (27,16%), con dinámicas de grupos

y habilidades sociales (23,46%) y con procesos participativos (18,52%) a los que podríamos sumar los relacionados con Agenda 21 Local (8,64%).

En menor medida se realizan cursos relacionados con la formación de formadores (6,17%), juegos (4,94%), creatividad (4,94%), voluntariado ambiental (3,70%) y el trabajo en redes o la aplicación de nuevas tecnologías (1,23%).

Sorprende que en este ámbito los equipamientos de educación ambiental son en gran medida los promotores de estas ofertas educativas (22,22%), lo que parece a priori un garante de coherencia entre contenidos y destinatarios; una vez más son las instituciones públicas las que promueven la mayor parte de la oferta (24,69%).

6. Son pocas las personas que se han formado en aspectos relacionados con la comunicación y sensibilización ambiental, aunque estas se consideren uno de los pilares de la educación ambiental. Los cursos se centran en aspectos concretos de diseño de campañas, estrategias de comunicación y periodismo ambiental (62,5%) o en estrategias de sensibilización, normalmente vinculadas a espacios protegidos (38,5%).

Los promotores en este caso son fundamentalmente los propios equipamientos (38,5%) o iniciativas privadas (31,25%) de carácter ambiental.

7. Existe también un interés destacable sobre aspectos relacionados con el manejo de la información y documentación, aunque en la totalidad del estudio sea un porcentaje muy bajo (1%), lo que significa de alguna forma que los equipamientos son realmente centros de recursos, y los profesionales que trabajan en ellos precisan conocimientos especializados para gestionar la documentación que poseen en distintos formatos. Todas las personas que indican donde realizaron esta formación señalan al CENEAM como promotor de la misma.
8. Por último, presentamos una categoría que, bajo el epígrafe de otros, recoge un amplio y heterogéneo abanico de intereses. De todos ellos destacar aquellos relacionados con la programación didáctica, técnicas de intervención o didácticas específicas (36,36%) y los relacionados con aspectos empresariales de gestión y certificación de la calidad o de ecoauditorias (15,90%). Se trata de ofertas formativas propuestas desde ámbitos educativos o ambientales, indistintamente, así como de iniciativas públicas o privadas.

En el Libro Blanco se establecen 4 grados de complejidad en la capacitación (Op. cit. pág. 50):

- ❖ Capacidad para lo que ya es posible hacer
- ❖ Capacidad para promover cambios y construir alternativas que todavía no están definidas
- ❖ Capacitar para elaborar planes y estrategias alternativas
- ❖ Capacitar para la acción colectiva.

No podemos valorar con la información solicitada cuál es el grado de complejidad con el que se está abordando la formación especializada de los profesionales de los equipamientos, ya que carecemos de los programas de los cursos, aunque podemos percibir que se trata de una formación mayoritariamente posibilista.

Por último, hacemos referencia a las entidades promotoras a las que se ha hecho referencia por Comunidades Autónomas (Tabla 3), alertando de antemano que existe cierta movilidad a la hora de realizar cursos –bastantes profesionales realizan formación en otras Comunidades–. El referente indiscutible a nivel estatal el CENEAM, por lo que decidimos no integrar los datos en su Comunidad (Castilla y León), y presentarlos de forma autónoma. Hubiese sido interesante cruzar la variable “personas por comunidad autónoma”, cursos realizados en las comunidades autónomas o al menos saber cuantos por Comunidad Autónoma, ya que nos hubiese posibilitado trabajar con porcentajes.

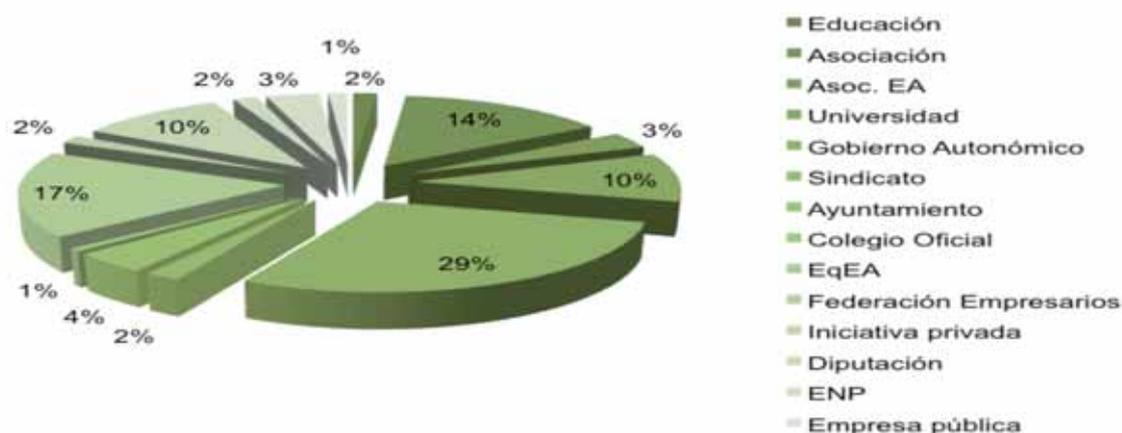
COMUNIDAD AUTONOMIA	Frecuencia	INSTITUCIÓN FORMATIVA	Frecuencia	%
Baleares	17	<i>CEP de Palma</i>	3	17,65
		<i>Centro Profesores</i>	2	11,76
		<i>Asoc Menorquina Apicultores</i>	1	5,88
		<i>Sindicat de Treballadors de les Illes Balears</i>	3	17,65
		<i>Universidad de las Islas Baleares</i>	2	11,76
		<i>Associació per a l'estudi de la natura</i>	2	11,76
		<i>GOB</i>	2	11,76
		<i>CIM</i>	1	5,88
		<i>Universitat Internac. de Menorca Illa del Rei</i>	1	5,88
Navarra	9	<i>Gestión Ambiental Viveros y Repoblación</i>	2	22,22
		<i>SECEM</i>	1	11,11
		<i>Universidad de Navarra</i>	1	11,11
		<i>CRANA</i>	3	33,33
		<i>MEA San Pedro</i>	2	22,22

Cataluña	34	Diputación de Girona	2	5,88
		SCEA	2	5,88
		PN Zona Volcánica de la Garrotxas	8	23,53
		TOSCA	1	2,94
		Dir.Gral turismo	1	2,94
		Unión Española de Explosivos	2	5,88
		SEAE	4	11,76
		Institución Catalana de Historia Natural	1	2,94
		Fundación Estudios Superiores de Olot	2	5,88
		Generalitat de Cataluña	2	5,88
		Parc de Collserola	1	2,94
		Instititut d'Educació de Barcelona	1	2,94
		Centre de Estudios de Esplai	1	2,94
		Universidad de Barcelona	1	2,94
		Universidad Oberta de Catalunya	1	2,94
		Fundació Pere Tarrés	1	2,94
		Departament d'Educació. Generalitat	1	2,94
		UICN	1	2,94
		Universidad de Girona	1	2,94
Canarias	3	Cabildo de Tenerife	1	33,33
		Fundación Tripartita para la Formación y el Empleo	1	33,33
		Consellería de Trabajo	1	33,33
Madrid	16	Centro Regional de Innovación y Formación "Las Acacias"	4	25
		Casa Encendida	2	12,5
		Comunidad de Madrid	1	6,25
		CEA El Cuadron	1	6,25
		FOREM	1	6,25
		PREDIF	1	6,25
		INEM	1	6,25
		Asociación germinando	1	6,25
		ANPE	1	6,25
		Eco-uniión	2	12,5
		Escuela Pública de Animación y Educación Juvenil	1	6,25
Cantabria	12	Gobierno de Cantabria	1	8,33
		CEDREAC	6	50
		CIMA	4	33,33
		Universidad Internacional Menéndez Pelayo	1	8,33
Murcia	11	Grupo Generala	1	9,09
		Ayuntamiento de Cartagena	3	27,27
		Universidad Popular de Cartagena	1	9,09
		Consejería de Medio Ambiente	3	27,27
		CEMACAM	3	27,27

Castilla y León	77	CENEAM	59*	76,62
		Centro de Iniciativas Ambientales	1	1,30
		Colegio Oficial Biólogos	1	1,30
		Colegio Oficial Químicos	1	1,30
		Consejería de Medio Ambiente	10	12,99
		Fundación Patrimonio Natural	17	22,07
		Escuela de Animación Juvenil "F ^{co} Tomás y Valiente"	1	1,30
		Cruz Roja	8	10,39
		ZITEC Consultores	1	1,30
		Universidad de Burgos	1	1,30
		Universidad de Salamanca	3	3,90
		Universidad de Valladolid	2	2,60
		Ayuntamiento de Villarcayo	1	1,30
		Plastilina	1	1,30
		Fundación Tormes	1	1,30
		Escuela Castilla	2	2,60
		Ambigés	1	1,30
		Universidad SEK de Segovia	1	1,30
		Piedra Abierta SL	1	1,30
		Reserva de la Biosfera de Laciana	1	1,30
		Cuatro Valles y Tomero y Romillo	1	1,30
		CENFACE	1	1,30
		Proyecto MYAS	1	1,30
		Progestia	1	1,30
		Ayuntamiento de San Leonardo	2	2,60
		Ecologistas en Acción	1	1,30
		Asociación Educatierra	1	1,30
		Asociación Burgalesa de Ocio y Animación	1	1,30
		GEA	1	1,30
		Centro para la Defensa contra el Fuego	2	2,60
		CEFIE	1	1,30
FADEMU	1	1,30		
Obra Social Cja Duero	1	1,30		
Idus Formación	1	1,30		
Junta de Castilla y León	6	7,80		
Euskadi	23	Hobetuz	2	8,70
		CEIDA	5	21,74
		Asociación HABEA	7	30,43
		Arduradun Eskola	1	4,35
		Cruz Roja	1	4,35
		Diputación Foral de Bizkaia	1	4,35
		Gobierno Vasco	2	8,70
		Haizelan besaide s. Coop	1	4,35
		Ortzadar	2	8,70
Espiral SL	1	4,35		

Galicia	50	<i>CEIDA</i>	21	42
		<i>Centro de Desarrollo Rural Cervantes</i>	4	8
		<i>Amigos da Terra</i>	2	4
		<i>Confederación de Empresarios de Pontevedra</i>	2	4
		<i>Ayuntamiento de Ribeira</i>	1	2
		<i>Universidad de Vigo</i>	8	16
		<i>Xunta de Galicia</i>	6	12
		<i>Ayuntamiento de Ferrol</i>	1	2
		<i>CENFACE</i>	1	2
		<i>Caritas</i>	1	2
		<i>Deputación de Pontevedra</i>	1	2
		<i>Consellería de Medio Ambiente e DS</i>	1	2
		<i>Acqurium Galicia</i>	1	2
Extremadura	15	<i>Diputación de Badajoz</i>	1	6,66
		<i>Cruz Roja</i>	1	6,66
		<i>Junta Extremadura</i>	8	53,33
		<i>FONAMA</i>	2	13,32
		<i>Red Foro de Educadores Ambientales</i>	1	6,66
		<i>Ayuntamiento de Alcántara</i>	1	6,66
		<i>ADESVAL</i>	1	6,66
C. Valenciana	21	<i>Masuno</i>	2	9,52
		<i>Servef</i>	5	23,81
		<i>Universidad de Valencia</i>	4	19,05
		<i>Consellería de Educación</i>	1	4,76
		<i>Consellería de Medio Ambiente</i>	2	9,52
		<i>Ajuntament de Valencia</i>	1	4,76
		<i>CEA El Teularet</i>	1	4,76
		<i>CEMACAM-Crevillente</i>	2	9,52
		<i>Universidad San Jorge</i>	1	4,76
		<i>CSI-CSIF</i>	2	9,52
Andalucía	16	<i>Cooperativa Platalea</i>	1	6,25
		<i>Fundación MP</i>	1	6,25
		<i>Confederación de Empresarios</i>	3	18,75
		<i>Consejería de Territorio y Vivienda</i>	1	6,25
		<i>Consejería de Educación+ MA</i>	2	12,5
		<i>Consejería de Medio Ambiente</i>	3	18,75
		<i>Enresa-Córdoba</i>	1	6,25
		<i>Organismo Autónomo de Parques Nacionales</i>	2	12,5
		<i>Instituto de Investigaciones Ecológicas</i>	1	6,25
		<i>Universidad de Cádiz</i>	1	6,25
Aragón	2	<i>Gobierno de Aragón</i>	2	100

Tabla 3. Entidades en las que se formaron los profesionales por Comunidades Autónomas



Gráfica 6: Naturaleza de las entidades en las que se formaron los profesionales.

Por último, analizamos la información de forma agregada por Comunidades Autónomas, considerando la naturaleza de las entidades que promueven la formación especializada (consejería, asociación, Universidad, sindicato, ayuntamiento, etc.) (Tabla 4).

	Andalucía	Aragón	Baleares	Canarias	Cantabria	Castilla-León	Cataluña	C. Valenciana	Euskadi	Extremadura	Galicia	Madrid	Murcia	Navarra	TOTAL
Educación			5												5
Asociación			5			13	8		3	2	7	5		1	44
Asoc. EA							2		7	1					10
Universidad	1		3		1	7	3	5			8		1	1	30
Gobierno Autónomo	6	2	1	3	5	35	4	8	2	8	7	2	3	2	88
Sindicato			3					2				1			6
Ayuntamiento						3	1	1		1	2		3		13
Colegio Oficial						2									2
EqEA					6	2	2	3	5		22	5	3	5	53
Federación Empresarios	3										2				5
Iniciativa privada	3					14	1	2	5	2	1	2	1		31
Diputación							2		1	1	1				5
ENP	2						9								11
Empresa pública	1						2					1			4
TOTAL	16	2	17	3	12	77	34	21	23		50	16	11	9	307

Tabla 4: Naturaleza de las entidades en las que se formaron los profesionales por Comunidades Autónomas.

Comprobamos que son diferentes los agentes que lo lideran: en el caso de Andalucía, Aragón, Canarias, Comunidad Valenciana y Extremadura, se trata de alguno de los Departamentos o Fundaciones Públicas ligadas a los Gobiernos Autonómicos; en el de Cantabria, Galicia, Madrid y Navarra uno o varios equipamientos de educación ambiental; en el caso de Baleares, Madrid y Euskadi serán asociaciones, destacando una asociación de educación ambiental en el caso vasco. Son una excepción los centros de formación del profesorado (Baleares) y las acciones desarrolladas desde un espacio natural protegido (Cataluña).

Referencias

CTEA-COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1999. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

6.2.5 IMPLICACIÓN EN MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS

María Martí y Agustín Pons

Educación Ambiental y movimientos asociativos están íntimamente ligados. En el *Libro Blanco de la Educación Ambiental*, tanto en los principios básicos, como en los objetivos, se hace referencia a la importancia de la participación e implicación en asociaciones de una u otra manera.

Encontramos dos referencias en los siguientes principios básicos:

- ❖ El principio 3.5 habla de *Impulsar la participación*, y más concretamente como describe en el punto 4: *“Es fundamental apoyar al movimiento asociativo y fomentar el voluntariado como vías de participación comunitaria. La colaboración en actuaciones concretas permite a las personas tomar conciencia de su poder de influencia en la resolución de los problemas que más directamente les conciernen, facilitando la implicación progresiva en retos más complejos.”*
- ❖ El principio 3.7 hace referencia a *Mejorar la coordinación y colaboración entre agentes*, y uno de los instrumentos para conseguirlo son las asociaciones de educación ambiental, tal como se refleja en el punto 2: *“La educación ambiental debe promoverse a diferentes escalas: internacional, estatal, autonómica y local. Para ello, es necesario apoyar las vías de relación y organización de los agentes promotores: consejos o comisiones temáticas, asociaciones de educadores, redes de actividad, etc. Estas estructuras deben facilitar el intercambio de ideas y experiencias, la puesta en marcha de actuaciones conjuntas, el debate en torno a nuevos planteamientos teóricos, así como la evaluación del propio trabajo, lo que permitirá ir formulando un modelo más completo y solventar las carencias hoy existentes.”*
- ❖ Del mismo modo en uno de los objetivos, el número 7, habla de: Fomentar la motivación y los cauces para la participación activa de las personas y grupos en los asuntos colectivos, y potenciar el sentido de responsabilidad compartida hacia el entorno.

Es en las *III Jornadas Nacionales de Educación Ambiental* (Pamplona 1998) donde se aborda por primera vez uno de los temas latentes y pendientes para la

EA: la situación y perspectivas de nuestro propio tejido asociativo. Como fruto de ese análisis, en mayo de 1999 se celebra el I Seminario de Asociaciones de Educación Ambiental, en el que se acuerdan los siguientes objetivos y finalidades: *“Consideramos que nuestras asociaciones deben de promover, principalmente, la profesionalización de la educación ambiental, y potenciar la coordinación entre este colectivo profesional”.*

Para ello las asociaciones deben:

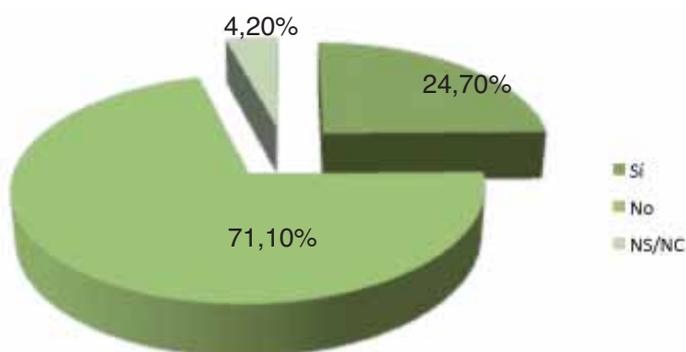
- ❖ Promover una educación ambiental de calidad.
- ❖ Favorecer el reconocimiento social de la educación ambiental y de los profesionales que trabajan en ella.
- ❖ Ser foro de encuentro y punto de referencia en materia de educación ambiental.
- ❖ Favorecer el desarrollo profesional de las personas que trabajan en EA.

Por este motivo en el estudio abordado desde el Seminario de calidad de los equipamientos, uno de los puntos de la encuesta planteaba el tema de la relación de los educadores/as ambientales con las asociaciones de educación ambiental.

En este apartado se preguntaba a los educadores y educadoras ambientales por su implicación en movimientos asociativos.

La primera pregunta que se realizaba a los encuestados en este apartado hacía referencia a la pertenencia o no de los mismos a alguna asociación de EA. El resultado obtenido en este ítem fue que, el 71% de los encuestados afirmaba no pertenecer a ninguna asociación de EA (Gráfica 1).

Miembros de asociación de Educación Ambiental	FRECUENCIA	%
Sí	71	24,70%
No	204	71,10%
NS/NC	12	4,20%
TOTAL	287	100

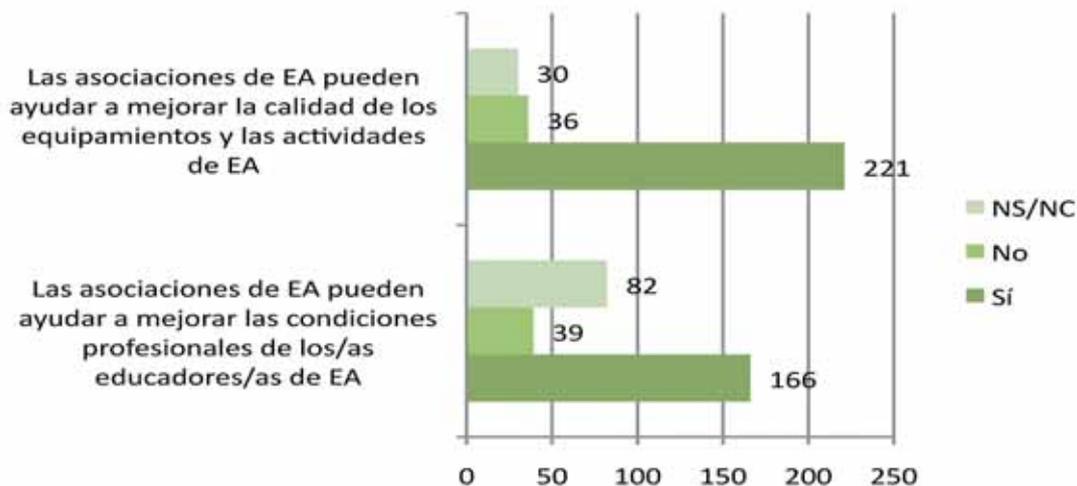


Gráfica 1. Nivel de pertenencia de los educadores ambientales a asociaciones del sector.

A continuación se les preguntaba si creían que las asociaciones de EA podían ayudar a mejorar las condiciones profesionales de los/as educadores/as de EA y si creían que las asociaciones de EA podían ayudar a mejorar la calidad de los equipamientos y las actividades de EA (Gráfica 2).

A las dos preguntas la mayoría respondió de forma afirmativa. En relación con la edad de los encuestados, un tercio de los que respondieron afirmativamente se encontraban en el arco comprendido entre los 41 y 55 años.

	Las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar las condiciones profesionales de los/as educadores/as de EA	%	Las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar la calidad de los equipamientos y las actividades de EA	%
Sí	166	57,80%	221	77%
No	39	13,60%	36	12,50%
NS/NC	82	28,60%	30	10,50%
TOTAL	287	100	287	100

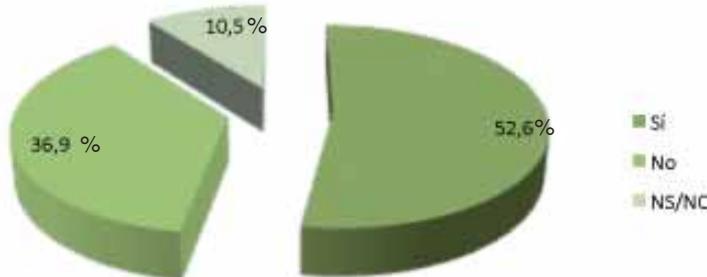


Gráfica 2. Importancia de las asociaciones para la mejora de la calidad educativa y de la profesionalización de los educadores.

Lo que resulta significativo al contrastar las gráficas 1 y 2, es que a pesar de que las personas encuestadas creían que las asociaciones de EA podían ayudar a mejorar tanto la calidad de los equipamientos de EA como las condiciones profesionales de los educadores (Gráfica 2), la mayoría no pertenecía a un movimiento asociativo (Gráfica 1).

Por otro lado se les preguntaba sobre la conveniencia de que los educadores ambientales pertenecieran a alguna asociación de educación ambiental, y el 52,6% de los encuestados respondieron afirmativamente. Pero cabe destacar paralelamente, que más de un tercio de los encuestados (36,9%) no creía que los educadores/as debieran pertenecer a una asociación de EA (Gráfica 3).

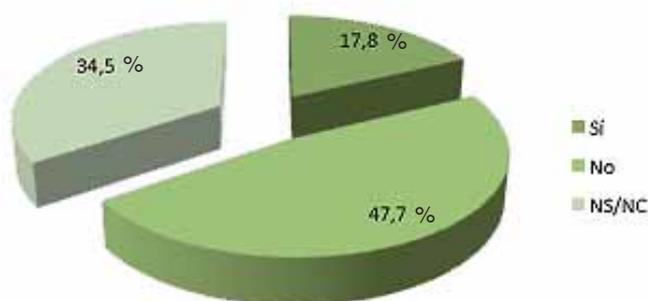
Deberían pertenecer a asociación	FRECUENCIA	%
Sí	151	52,60%
No	106	36,90%
NS/NC	30	10,50%
TOTAL	287	100



Gráfica 3. Importancia de la pertenencia de los educadores a asociaciones del sector.

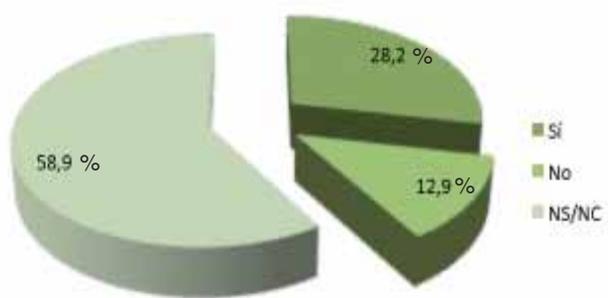
Para facilitar la interpretación de estas últimas gráficas, se procedió a segmentar la investigación estadística entre los que respondieron afirmativamente, a la pregunta: ¿perteneces a alguna asociación de EA? y los que no. De esta manera podemos ver qué respondieron unos y otros a las diferentes cuestiones planteadas. Las gráficas siguientes (4 y 5), reflejan las repuestas dadas sólo por aquellos que afirmaron pertenecer a alguna asociación de EA. En la 1ª de ellas se refleja la valoración de los encuestados del grado de compromiso activo con la asociación a la que pertenecen, mientras que en la 2ª ponderan la contribución de sus asociaciones en la mejora de la educación ambiental.

Participas activamente en tu asociación	FRECUENCIA	%
Sí	51	17,80%
No	137	47,70%
NS/NC	99	34,50%
TOTAL	287	100



Gráfica 4. Participación activa en la propia asociación.

tu asociación puede ayudar a mejorar la situación de la EA	FRECUENCIA	%
Sí	81	28,20%
No	81	28,20%
NS/NC	37	12,90%
TOTAL	169	58,90%



Gráfica 5. Contribución de las diferentes asociaciones a la mejora de la educación ambiental.

Del análisis global de todos los resultados analizados en este apartado del estudio, pudimos constatar lo siguiente:

- ❖ Casi la mitad de los educadores/as que sí pertenecen a alguna asociación de EA tenía entre 41-55 años.
- ❖ Sólo un 17,80% participa activamente en la asociación a la que pertenece (Gráfica 4), y se constató que la mayoría tenía también entre 41 y 55 años.
- ❖ Prácticamente un 60% no sabe si su asociación puede ayudar a mejorar la situación de la EA (Gráfica 5).
- ❖ Un tercio de todos los encuestados piensa que los educadores no deberían pertenecer a ninguna asociación.

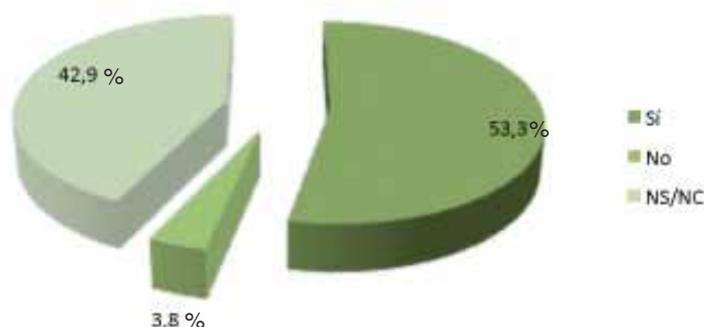
De estos datos podemos extraer una primera conclusión, y es que la mayoría de las personas comprometidas con el movimiento asociativo de EA lleva muchos años perteneciendo a una asociación y no se aprecia un relevo generacional en su actividad.

Respecto al segmento de encuestados que afirmaron no pertenecer a una asociación de educación ambiental, se constató al extraer los resultados que un 47% no tenía conocimiento de la existencia de asociaciones de EA.

Del total de la población encuestada un 47% manifestó estar interesado en pertenecer a una asociación de EA en un futuro, y el mismo porcentaje afirmó lo contrario.

Sin embargo, tal y como recoge la siguiente gráfica, un 53,3% de los encuestados sí creía que las asociaciones pueden ayudar a mejorar la situación de la EA frente a un 43% que parecía no saber si realmente las asociaciones pueden ayudar a mejorar la situación de la EA (Gráfica 6).

Las asociaciones pueden ayudar a mejorar la EA	FRECUENCIA	%
Sí	153	53,30%
No	11	3,80%
NS/NC	123	42,90%
TOTAL	287	100



Gráfica 6. Valoración por los encuestados no integrados en asociaciones, del papel de éstas en la mejora de la EA.

Para cerrar este apartado se preguntaba a las personas encuestadas si eran miembros de un sindicato. A esta cuestión el 77,40% respondió negativamente.

6.3 ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS: PERSONAL DE LAS ADMINISTRACIONES PÚBLICAS

Clotilde Escudero y Valerio del Rosario

El estudio sobre profesionalización de los educadores y educadoras ambientales de los equipamientos de educación ambiental, estaba dirigido a todos los trabajadores y trabajadoras que desempeñaran su actividad profesional en los centros de educación ambiental, pero desde su inicio se consideró imprescindible implicar también a un número limitado, pero representativo, de personas claves, todas ellas pertenecientes a las diferentes administraciones que eran titulares o gestionaban equipamientos de educación ambiental en toda la geografía española. Las personas seleccionadas para la distribución del cuestionario que se elaboró para tal fin, fueron todas aquellas personas vinculadas a los servicios o departamentos responsables de la gestión de equipamientos. Los datos obtenidos a través de este cuestionario nos permiten analizar la situación de los equipamientos promovidos por la administración, y que en muchos casos están siendo gestionados por empresas de servicios, a través de concursos públicos.

Tanto el número, como la identidad de personas clave entrevistadas en cada CCAA, fue propuesto por los miembros del seminario que representan a dichas comunidades en las reuniones anuales de este grupo de trabajo, esto ha supuesto que existan diferencias notables en el número de respuestas recibidas en las diferentes CCAA.

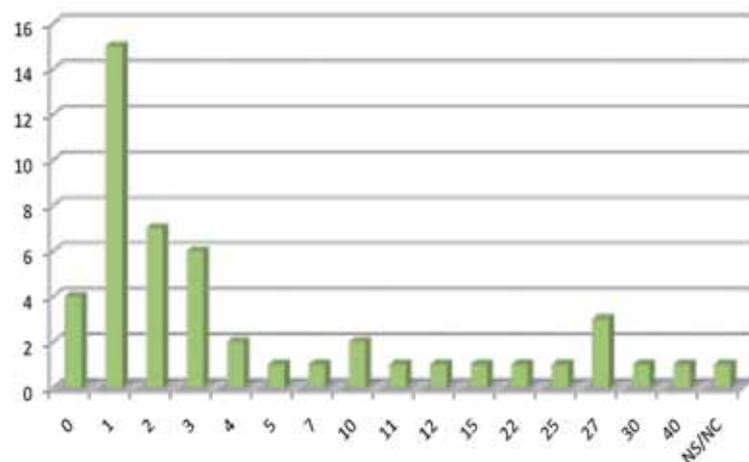
6.3.1 La Administración y los equipamientos

El siguiente bloque del cuestionario estaba dedicado a conocer el estado de los equipamientos de educación ambiental, mediante diferentes ítem, que pretendían averiguar, tanto el número de equipamientos que era gestionado por cada una de las unidades de la administraciones encuestada, como los diferentes modelos de gestión llevado a cabo, y por último la posibilidad de establecimiento de colabo-

raciones con otros equipamientos de carácter público o privado para favorecer el desarrollo de programas de educación ambiental.

Los datos sobre el **número de equipamientos** que son **gestionados directamente** por la propia unidad, reflejaron la siguiente información (Gráfica 6).

Su unidad tiene gestión directa	Frecuencia	%
0	4	8,2
1	15	30,6
2	7	14,3
3	6	12,2
4	2	4,1
5	1	2,0
7	1	2,0
10	2	4,1
11	1	2,0
12	1	2,0
15	1	2,0
22	1	2,0
25	1	2,0
27	3	6,1
30	1	2,0
40	1	2,0
NS/NC	1	2,0
Total	49	100,0



Gráfica 6. N° de equipamientos que son gestionados directamente por las administraciones.

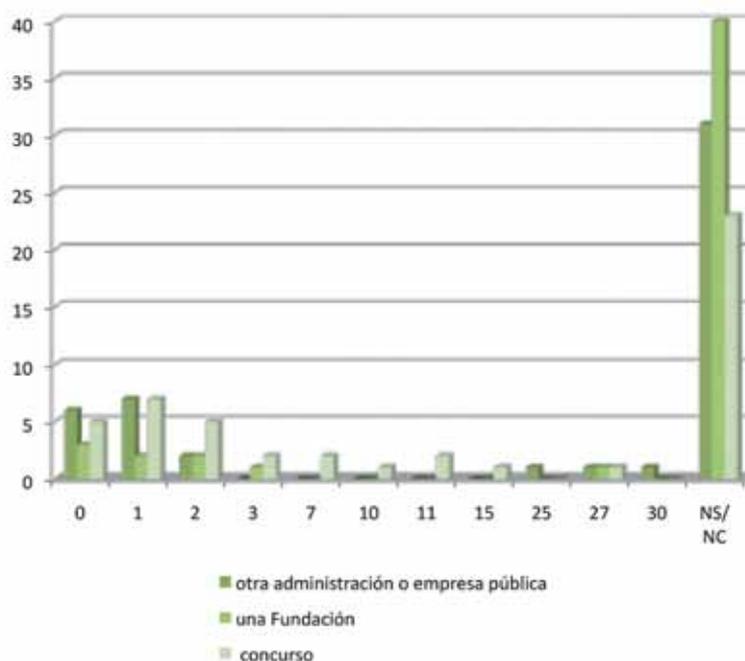
- ❖ De las personas encuestadas, un 8% reconoce que su unidad no tiene responsabilidad directa sobre la propiedad y/o gestión de equipamientos
- ❖ Un porcentaje bastante elevado, un 30,6% de los encuestados, manifiesta tener responsabilidad directa sobre un único equipamiento.
- ❖ Frente a estos resultados, 4 de las entidades encuestadas tienen responsabilidad directa sobre más de 27 equipamientos, destacando una que gestiona la sorprendente cifra de 40 centros.

Sobre el **modelo de gestión** empleado se planteaban tres opciones:

1. A través de otra administración o empresa pública
2. A través de una Fundación
3. Por concurso

Los resultados obtenidos se muestran en una gráfica que refleja el número de equipamientos gestionados en cada modalidad (Gráfica 7).

gestión	1	2	3
0	6	3	5
1	7	2	7
2	2	2	5
3	0	1	2
7	0	0	2
10	0	0	1
11	0	0	2
15	0	0	1
25	1	0	0
27	1	1	1
30	1	0	0
NS/NC	31	40	23
Total	49	49	49



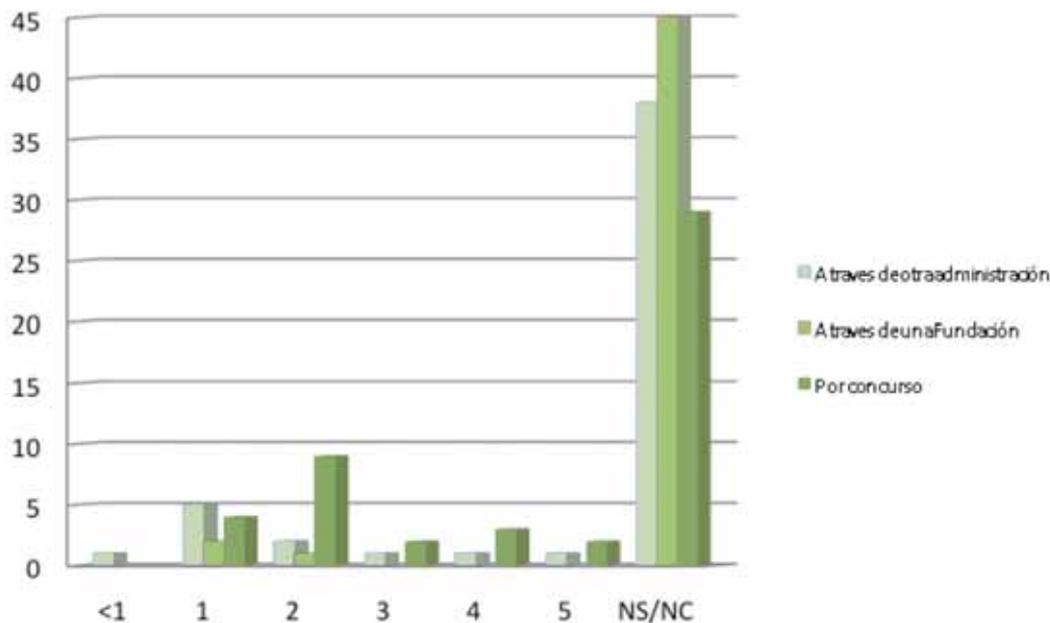
Gráfica 7: N° de equipamiento / modelo de gestión

Las respuestas afirmativas al modelo de gestión a través de otra administración o empresa pública representan un 24%. Para el modelo de gestión a través de una fundación, el número de respuesta afirmativas se reduce considerablemente, solamente un 12%. Y en el caso de ejercerse la gestión por concurso público, la cifra de respuestas afirmativas llega a un 43%, pudiendo deducirse que este último es el modelo de gestión elegido mayoritariamente, para la gestión de equipamientos que son promovidos por la administración.

En las modalidades de gestión a través de otra administración y concurso público, la respuesta mayoritaria es que se gestiona un único equipamiento desde las diferentes entidades. Por otro lado observamos que desde una única tipología de entidad de entre las propuestas en el cuestionario, se gestionan cifras tan sorprendentes como 27 equipamientos, llegando en uno de los cuestionarios a la asombrosa cifra de 30 centros gestionados a través de otra administración.

Debemos tener en cuenta que, aunque no muy numerosas, ha habido respuestas en las que no se está gestionando ningún equipamiento desde ninguna de las modalidades de gestión propuestas.

La siguiente cuestión planteada hacía referencia a la **duración** de los años de **contratación** desde los diferentes modelos de gestión propuestos (Gráfica 8).



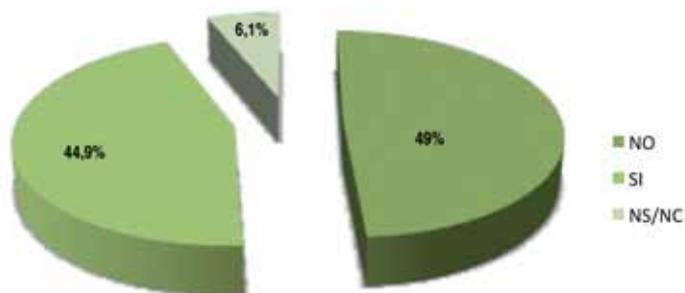
Gráfica 8: Duración de los años de contratación/modelo de gestión

- ❖ Comprobamos algunos datos, no sabemos si reveladores, pero al menos sí llamativos, teniendo en cuenta las respuestas afirmativas obtenidas: La duración de los contratos, cuando la gestión es ejercida por una fundación, nunca supera los dos años y en porcentajes pequeños pero significativos, la duración de los contratos es siempre mayor cuando la gestión se ejerce a través de un concurso público.
- ❖ En esta gráfica no se refleja el considerable porcentaje de contratos indefinidos que se han recogido en el cuestionario dirigido a los educadores/as de los equipamientos. Esta diferencia seguramente se deba a la modalidad de gestión por concurso público, donde la empresa adjudicataria es la que elige la modalidad de contratación de sus trabajadores, independientemente de los años de adjudicación del concurso por parte de la entidad promotora del equipamiento.

Otro de los ítems de este bloque iba dirigido a conocer posibles **medidas** que desde las administraciones se estuvieran promoviendo **para favorecer el funcionamiento de otros equipamientos** que no son propiedad ni son gestionados por ellas (Gráfica 9).

- ❖ Los datos recogidos nos muestran que el 45 % de las personas encuestadas responde afirmativamente a la implantación (o al desarrollo) de medidas para otros equipamientos, frente al 49% que dice no contemplar este tipo de medidas. Resulta curioso que solo una de las personas entrevistadas especifique

Medidas para otros equipamientos	Frecuencia	%
NO	24	49,0
SI	22	44,9
NS/NC	3	6,1
Total	49	100,0



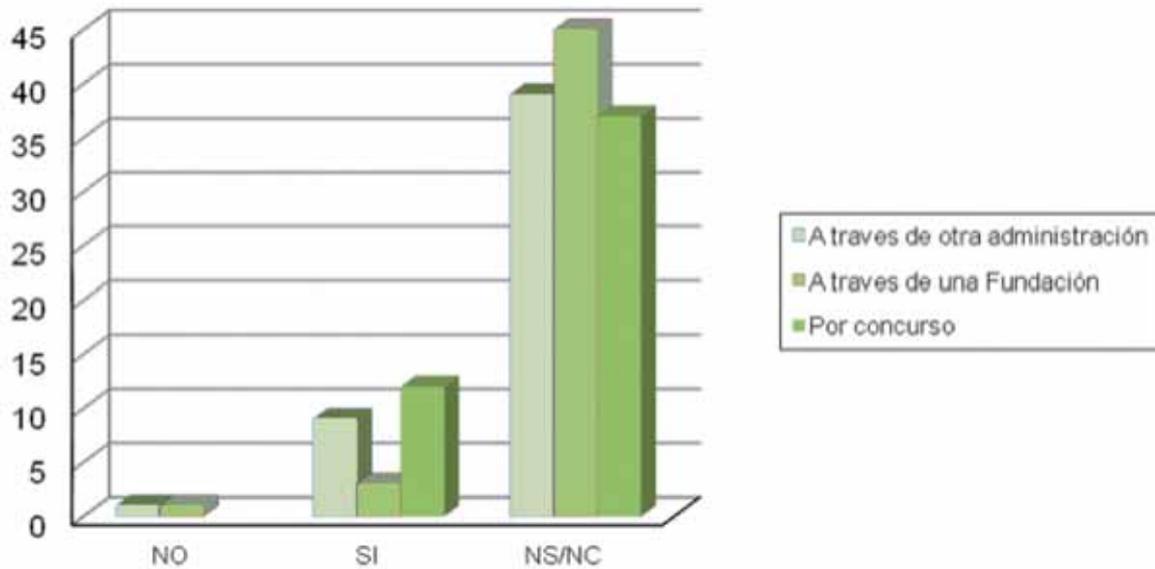
Gráfica 9: Medidas disponibles para otros equipamientos (subvenciones, programas, concursos, registros u otros)

las medidas que se plantean desde su unidad, y otra que considera que no procede aclarar las medidas de apoyo a los equipamientos ajenos de su CCAA que se están llevando a cabo.

- ❖ Las medidas de apoyo planteadas para otros equipamientos son mayoritariamente colaboraciones puntuales tales como el intercambio o préstamo de exposiciones temporales, subvenciones, etc.
- ❖ Destacar que en el momento actual, han desaparecido la mayoría de las líneas de subvenciones para el desarrollo de programas de educación ambiental. Este hecho seguramente alteraría el número de respuestas afirmativas al establecimiento de medidas de colaboración con otros equipamientos que obtendríamos en la actualidad, ya que hasta fechas recientes casi todas las CCAA convocaban líneas de ayuda para tal fin.
- ❖ En ningún caso se menciona como medida la creación de registros de equipamientos de educación ambiental, cuando se da la circunstancia de que cuatro CCAA tienen creados registros: Castilla y León, Galicia, Andalucía y Castilla-La Mancha, y de éstas, tres han formado parte de este estudio. Sorprende pues que no se mencione este hecho en ninguno de los cuestionarios recibidos.

Otro de los aspectos importantes que se planteaban en los dos cuestionarios (el dirigido a educadores/as y el destinado a personas clave de la administración), era el establecimiento de **requisitos profesionales en los pliegos de condiciones**. En el caso del cuestionario dirigido a personal de la administración, este ítem se relacionaba con el modelo de gestión de los equipamientos. Los resultados obtenidos se muestran en la siguiente representación (Gráfica 10).

Los porcentajes de respuesta obtenidos en este ítem, que relacionaba los modelos de gestión del equipamientos con el establecimiento o no de requisitos profesionales para la selección de los educadores/as, son muy bajos: Un 20, 4% si es



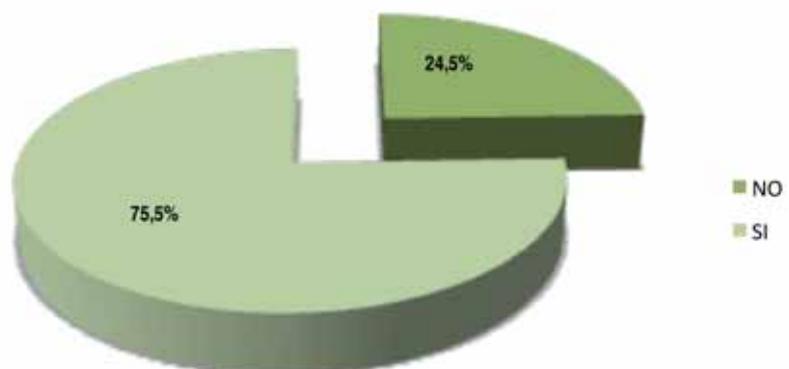
Gráfica 10: Establecimiento de requisitos profesionales/modelo de gestión

otra administración la que gestiona el equipamiento, un 8,1 % si es una fundación y un 36,7% si es a través de concurso público. Solo en el caso de emplearse como modelo de gestión el concurso público, el total de las respuestas obtenidas ha sido afirmativo.

Contrasta que aunque las respuestas a la pregunta anterior no habían sido muy numerosas, a la hora de definir los **diferentes requisitos** establecidos, la respuesta ha sido del 100%.

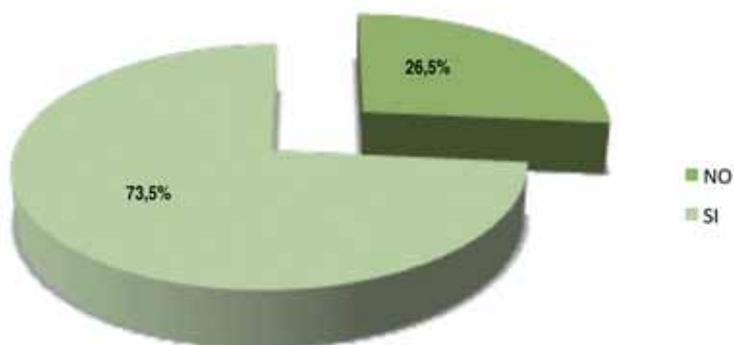
Los porcentajes de respuesta a cada una de las tres opciones de este apartado del cuestionario -**titulación, formación específica y experiencia laboral**- manifiestan que en los pliegos de condiciones sí se establecen requisitos profesionales para la contratación de las personas que van a integrar los equipos educativos (Gráficas 11, 12 y 13).

Requisito: Titulación	Frecuencia	%
NO	12	24,5
SI	37	75,5
Total	49	100



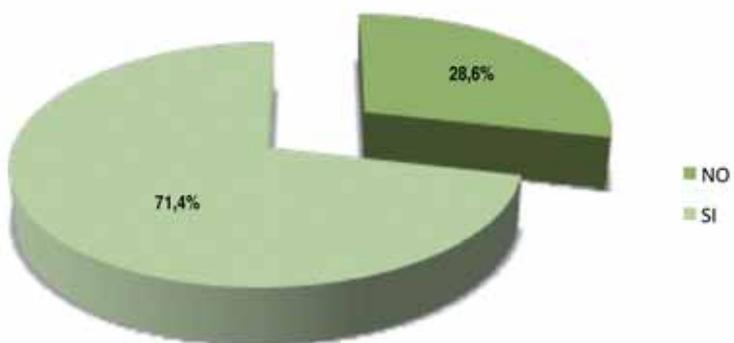
Gráfica 11: Establecimiento de titulación como requisito para la contratación

Requisito: Formación específica	Frecuencia	%
NO	13	26,5
SI	36	73,5
Total	49	100,0



Gráfica 12: Establecimiento de formación específica como requisito para la contratación

Requisito: experiencia laboral	Frecuencia	%
NO	14	28,6
SI	35	71,4
Total	49	100,0



Gráfica 13: Establecimiento de experiencia laboral como requisito para la contratación

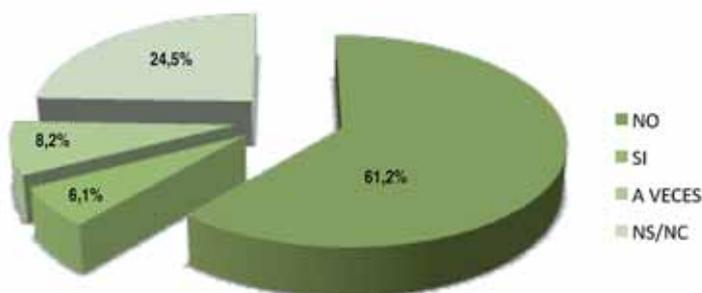
En los tres requisitos profesionales planteados en el cuestionario, el número de respuestas ha sido muy similar, alcanzando porcentajes superiores al 70% en todos los casos.

Otros aspectos mencionados por los encuestados como valorables a la hora de seleccionar el personal que desempeñará las funciones de educador/a en los equipamientos son:

- ❖ Capacidad de comunicación y corrección en el trato, conocimientos de valenciano, conocimientos de otros idiomas comunitarios, conocimientos de informática al nivel de usuario, permiso de conducir, capacidad para realizar su trabajo bajo condiciones adversas como frío, calor, viento, lluvia...
- ❖ Carnet de conducir
- ❖ Criterios económicos
- ❖ Habilidades educativas, de gestión, de atención al público
- ❖ Oposiciones a la empresa pública
- ❖ Titulación y experiencia como educadores sociales.

Otra de las cuestiones planteadas en el cuestionario hacía referencia a si era posible contemplar en los pliegos de condiciones la **subrogación del equipo educativo**, en los casos en los que la empresa que gestionaba sus equipamientos dejara de hacerlo (Gráfica 14).

Subrogación de los contratos	Frecuencia	%
NO	30	61,2
SI	3	6,1
A VECES	4	8,2
NS/NC	12	24,5
Total	49	100,0



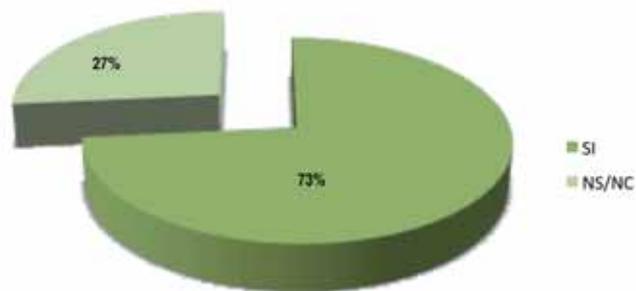
Gráfica 14: Posibilidad de subrogación de los contratos

- ❖ El 61 % de las personas encuestadas manifiestan que en el modelo de gestión por el que se ha optado, no existen la posibilidad de subrogación de los contratos, frente al 6,1% que sí contempla esta posibilidad.
- ❖ El 8,2 % de respuestas que señalan contemplar la subrogación “a veces”, seguramente indica que sólo en algunos servicios ofertados en los pliegos de condiciones sí se considera la continuidad de los educadores contratados, pero no se especifica en qué casos.

Implicación en movimientos asociativos

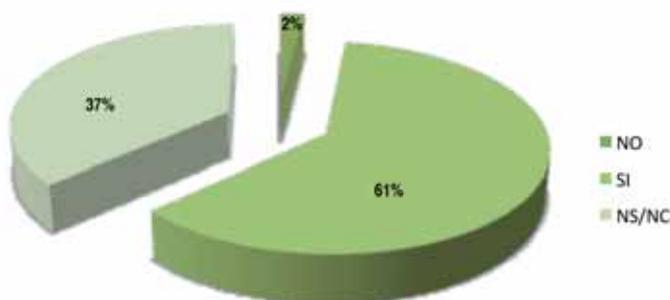
En el bloque del cuestionario relativo a la visión que desde la administración se tiene sobre la **implicación en movimientos asociativos** de los educadores/as, y como el asociacionismo puede mejorar sus condiciones laborales, incluso la calidad de los equipamientos donde trabajan, los resultados han sido en ambos casos positivos, superando las respuestas afirmativas en el primer caso el 70% y en el segundo el 60%. Los valores obtenidos tanto en el cuestionario dirigido al personal de la administración como en el dirigido a los trabajadores/as de equipamientos, confirman la valoración positiva que se tiene sobre las asociaciones de educadores/as ambientales, para la defensa del colectivo profesional (Gráficas 15 y 16).

Mejora de las condiciones laborales	Frecuencia	%
SI	36	73,5
NS/NC	13	26,5
Total	49	100,0



Gráfica 15: Las asociaciones pueden ayudar a mejorar las condiciones profesionales de los educadores/as de EA

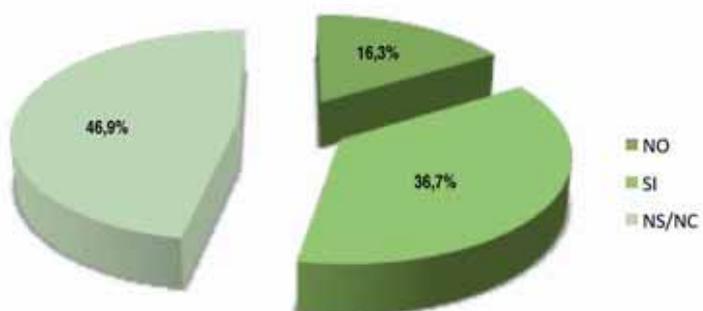
Mejora de la calidad de los equipamientos	Frecuencia	%
NO	1	2,0
SI	30	61,2
NS/NC	18	36,7
Total	49	100,0



Gráfica 16: Las asociaciones pueden ayudar a mejorar la calidad de los equipamientos y las actividades

Una última cuestión dentro de este bloque, planteaba la visión que **desde el personal de la administración** se tiene sobre la necesidad de **que los educadores/as pertenecieran a una asociación de educación ambiental**. Los datos obtenidos demuestran que la pertenencia o no a las asociaciones de educadores/as ambientales, es reconocida por los encuestados como una opción voluntaria, pero se evidencia que aunque se valora el papel que éstas pueden desempeñar en el reconocimiento profesional del sector, la pertenencia nunca puede tener carácter forzoso. Resulta destacable, que la única persona que desempeñaba como cargo en la administración en el momento de ser encuestada, el de educadora ambiental, ha respondido afirmativamente a las tres cuestiones relativas a la implicación en los movimientos asociativos (Gráfica 17).

Pertenecen a una asociación	Frecuencia	%
NO	8	16,3
SI	18	36,7
NS/NC	23	46,9
Total	49	100,0



Gráfica 17: Conveniencia o no de pertenecer a una asociación de educación ambiental

CONCLUSIONES

De acuerdo con estos datos podemos concluir:

- ❖ La administración autonómica es la que promueve y gestiona mayor número de equipamientos en la totalidad de las CCAA donde se ha pasado la encuesta.
- ❖ Un porcentaje considerable del personal de la administración encuestado, tiene una larga experiencia en educación ambiental.
- ❖ Aunque se manifiesta la disposición de medidas para otros equipamientos, resulta sorprendente que salvo en un caso, no se detallan estas medidas, ni siquiera se han planteado las líneas de subvención que hasta el año 2010 se convocaban en la mayoría de la CCAA, o la creación de registros de equipamientos cuyo objetivo ha sido siempre la mejora de la calidad de los equipamientos.
- ❖ Frente a los otros modelos planteados, el modelo de gestión más utilizado hasta este momento, es a través de concurso público.
- ❖ Destaca el alto porcentaje de encuestados que no responden a la duración de los contratos de los educadores/as contratados, probablemente sea debido a que al ser el modelo de gestión más empleado el concurso público, la relación contractual de los trabajadores/as la establece la empresa adjudicataria y no la administración que promueve el equipamiento.
- ❖ Se observan altos porcentajes de respuestas afirmativas en la exigencia de requisitos sobre titulación, formación específica y experiencia laboral. Lo que confirma que el nivel formativo de los profesionales que trabajan como educadores/as es bastante alto a la hora de acceder a los puestos de trabajo ofertados en los equipamientos.
- ❖ La participación en movimientos asociativos se reconoce como una opción voluntaria, que sin duda beneficiaría al asociado y mejoraría la calidad de los equipamientos, pero evidentemente no se contempla nunca el carácter obligatorio de la misma.

6.3.2 FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS

M^a Rosa García y Sonia Calvo

En todos los documentos estratégicos de educación ambiental se señala a la formación como una de las herramientas fundamentales para la construcción efectiva de la educación ambiental.

El Libro Blanco de la Educación Ambiental en España, máximo referente en la materia a nivel estatal, incide igualmente en numerosas ocasiones en el importante papel que desempeña una adecuada formación, para un desarrollo eficiente de la educación ambiental en nuestro país. En su capítulo 5, destinado a establecer los diferentes **instrumentos** al servicio de la educación ambiental, destaca expresamente la **Formación y Capacitación**, como uno de los pilares básicos para lograr cambios sociales efectivos, señalando lo siguiente en el apartado 5.2:

“Mejorar la formación ambiental de los sectores profesionales directamente vinculados a la cuestión ambiental (gestión, planificación, legislación, educación...) es un objetivo crucial, que requiere una capacitación especializada y de alto nivel dado el papel social que estos grupos desempeñan”

“... para lograr cambios significativos en el conjunto de la sociedad, es necesario incidir en la formación de todo profesional, dado que cualquier actividad tiene consecuencias ambientales directas o indirectas...”

Así mismo el Libro Blanco recoge en el **principio básico 3.6** (Incorporar la educación en las iniciativas de política ambiental) que **las administraciones** “deben asumir un papel demostrativo y ejemplificador en materia ambiental, comenzando por un esfuerzo formativo de sus cuadros técnicos y políticos...”.

Pero es dentro del marco de **acción 6.2** reservado a la Administración General y Autonómica y más concretamente en la **recomendación 4**, dirigida a **Fomentar y regular la actividad profesional en educación ambiental**, donde las referen-

cias a la formación cobran especial significado en relación con el presente estudio. Entre las acciones e iniciativas propuestas a la administración para promover la progresiva profesionalización e introducción en el mercado laboral del personal con dedicación a tareas de educación ambiental, El Libro Blanco señala, entre otras, las siguientes:

*“4.1.2. **Diseñar los itinerarios formativos** (cursillos, ciclos formativos, estudios de post-grado, realización de prácticas, etc.) para alcanzar tales perfiles”.*

*“4.1.3. **Regular** la oficialidad de los diferentes itinerarios formativos que habilitan para el ejercicio profesional”.*

Igualmente en este marco se emplaza a la administración a:

*“4.3. **Organizar acciones formativas de alta calidad** sobre diferentes facetas o dimensiones de la educación ambiental, que contemplen la formación experta en planificación, puesta en marcha y evaluación de iniciativas de educación ambiental”.*

*“4.4. Favorecer el intercambio y la **“formación horizontal”** entre los propios profesionales de la educación ambiental mediante la organización de jornadas, seminarios, etc.”.*

Si bien a día de hoy aún se están dando los primeros pasos hacia la regulación y el reconocimiento profesional de los educadores ambientales, y no existe hasta el momento una formación reglada propia que les habilite para un ejercicio profesional convenientemente regulado, no por ello debemos dejar de reconocer el importante papel jugado por las Instituciones Públicas, especialmente las vinculadas con el Medio Ambiente, en la implantación y desarrollo de una amplia y variada oferta formativa en materia de educación ambiental, que ha servido en muchas ocasiones como carta de presentación en el mundo laboral.

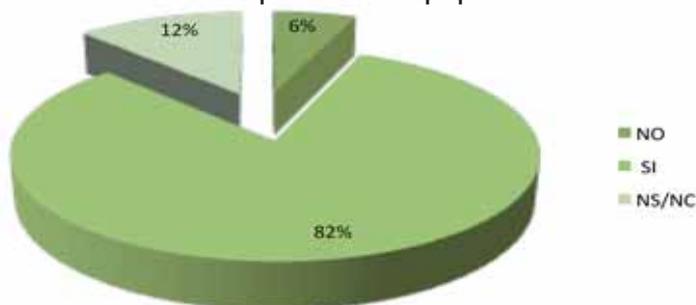
En este estudio se le plantea a las diferentes administraciones, a través de los 9 ítems que integraban el Bloque III del cuestionario, la valoración e importancia que conceden a la **formación y experiencia** de los trabajadores, a la hora de contratar educadores ambientales para el desarrollo de la actividad educativa en sus equipamientos, así como el nivel de compromiso e implicación en la **formación continua** de dichos trabajadores.

El primer aspecto planteado a los responsables de equipamientos de las administraciones públicas fue el de, si entre los criterios aplicados a la hora de contratar

educadores ambientales para sus equipamientos, contemplaban el de su **formación académica**, y en caso afirmativo, se les pedía que determinaran cuales eran los niveles formativos solicitados.

En relación a la primera cuestión, los resultados obtenidos se recogen en la gráfica 1, constatándose que en un alto porcentaje (81,6%), las administraciones incluyen la formación académica entre los criterios de valoración aplicados a la hora de proceder a la contratación de educadores para sus equipamientos.

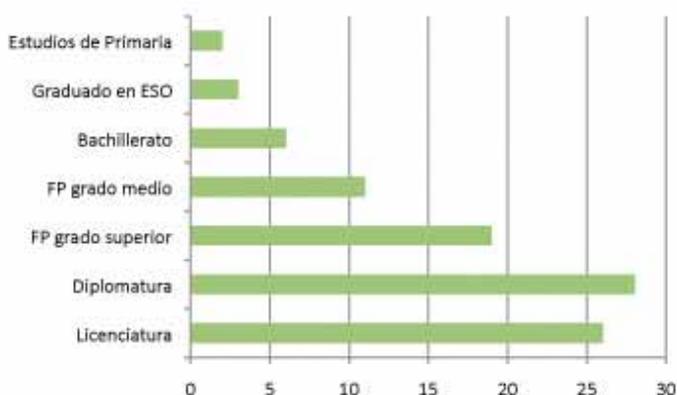
	Frecuencia	%
NO	3	6,1
SI	40	81,6
NS/NC	6	12,2
Total	49	100,0



Gráfica 1. Consideración de la Formación académica en la contratación de educadores ambientales por la Administración.

En cuanto a los **niveles académicos** más solicitados por aquellas administraciones que afirmaron valorar la formación académica en las contrataciones, destacan, sobre todas las demás opciones propuestas en el cuestionario, las correspondientes a titulaciones de grado medio y superior (Gráfica 2), tanto en el ámbito de la formación universitaria, como en el de la formación profesional, con claro predominio de las licenciaturas y diplomaturas (65% y 70% respectivamente) sobre el resto.

Niveles formativos	Frecuencia	%
Licenciatura	26	65
Diplomatura	28	70
FP grado superior	19	47,5
FP grado medio	11	27,5
Bachillerato	6	15
Graduado en ESO	3	7,5
Primaria	2	5



Gráfica 2. Niveles académicos solicitados por la administración.

Bajo estos datos se refleja que desde las administraciones se promueve el ejercicio de una educación ambiental realizada por especialistas, con conocimientos específicos de su área, dejando así en segundo plano a profesionales que no tienen una formación de grado superior (FP superior, diplomatura o licenciatura).

Por otro lado, estos resultados vienen a reafirmar los obtenidos con el cuestionario dirigido a los propios educadores ambientales, donde éstos señalaban igualmente a las licenciaturas y diplomaturas como los niveles que más se les había requerido a la hora de trabajar en los equipamientos y los que ellos mismos consideraban como los más adecuados para desempeñar su puesto laboral en este sector (Gráfica 3, pág. 99).

Cabría puntualizar que en ninguno de los 2 cuestionarios se solicitaba especificar el tipo concreto de licenciatura o diplomaturas requerido, por lo que se carece de esta información. No obstante por las respuestas marcadas en otros ítems del estudio, podría deducirse que son todas aquellas titulaciones relacionadas de un modo u otro con el medio ambiente en sentido amplio o la práctica educativa, tanto formal como no formal, los requeridos de forma preferente.

La Tabla 1 recoge otras opciones apuntadas por las 9 administraciones que respondieron al ítem abierto “otros”.

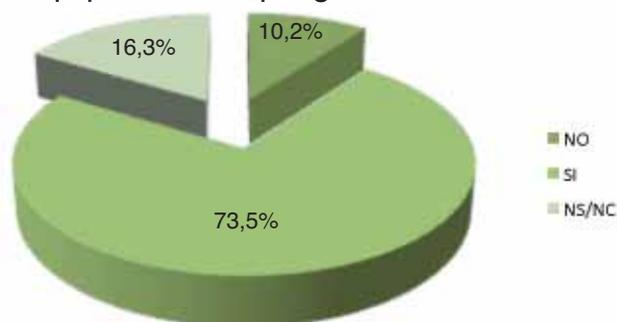
OTROS NIVELES FORMATIVOS	Frecuencia
Cursos formativos en este ámbito	1
Formación específica	2
Formación específica como educador/a ambiental	1
Formación profesional en materias relacionadas con la EA (didáctica, geomorfología, análisis e Interpretación del paisaje, clima, volcanismo, conocimiento del medio, psicología evolutiva, agricultura ecológica,....	1
Formación con contenido interesantes para la EA	1
No hay un mínimo, pero se valora cuanto más nivel de titulación	1
Proceso de oposición, con valoración de méritos	1
Título de monitor de ocio y tiempo libre	1

Tabla 1. Otros niveles formativos solicitados.

Si bien algunas de las opciones señaladas en esta tabla no corresponden a niveles académicos propiamente dichos a los que se refería el ítem, cuando se les formula directamente la pregunta de si consideran la **formación especializada en educación ambiental** a la hora de contratar educadores para sus equipamientos, un 73,5 % de los encuestados (Gráfica 3) aseguran tenerlo en cuenta, lo que viene a coincidir nuevamente con la propia opinión vertida en este estudio por los educadores ambientales, (Gráfica 4, pág.100) quienes estiman adecuado que se les requiera algún tipo de formación especializada para ejercer de educadores ambientales en los equipamientos, aunque casi a la mitad de ellos no se les hubiera requerido.

También cabría destacar que el 16% de los encuestados no saben o no contestan a esta pregunta, esto podría significar, o que no eran las personas encargadas de realizar la valoración en las contrataciones, o desinterés en las condiciones de valoración del personal de los equipamientos que gestionan.

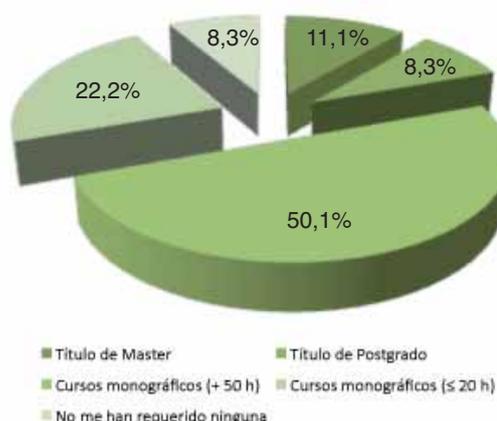
	Frecuencia	%
NO	5	10,2
SI	36	73,5
NS/NC	8	16,3
Total	49	100,0



Gráfica 3. Consideración de la formación especializada.

En cuanto a los **niveles de formación especializada en educación ambiental** requerida, nuevamente existe concordancia entre lo apuntado por la administración en este estudio (gráfica 4) y lo manifestado por los propios educadores ambientales (Gráfica 4, pág.100). En ambos casos son los cursos monográficos de más de 50 horas los señalados mayoritariamente, seguido por los monográficos de un máximo de 20 horas, a considerable distancia porcentual de los cursos postgrados o masteres en la materia, posiblemente por estar más extendida y ser más asequible y frecuente la oferta formativa dirigida a educadores ambientales en formato de cursos monográficos de diversa duración, frente a la más reciente proliferación de master y postgrados de EA, que requieren de los trabajadores, por otra parte, una mayor disponibilidad tanto económica como temporal.

Formación requerida en educación ambiental	Frecuencia	%
Título de Master	4	11,1
Título de Postgrado	3	8,3
Cursos monográficos (+ 50 h)	18	50,1
Cursos monográficos (\leq 20 h)	8	22,2
No me han requerido ninguna	3	8,3
TOTAL	36	100,0



Gráfica 4. Niveles de formación en educación ambiental requeridos por la administración.

Por un error de transcripción, la opción “no se ha requerido ninguna formación especializada”, quedó redactada en el cuestionario de forma personalizada (“no me han requerido ninguna formación especializada”), lo que pudo llevar a confusión a los técnicos responsables de cumplimentar los datos, desvirtuando los resultados de esta opción.

Otros niveles de formación especializada que fueron señalados por los encuestados como puntuables a la hora de contratar equipos educativos para sus equipamientos, son los recogidos en la Tabla 2.

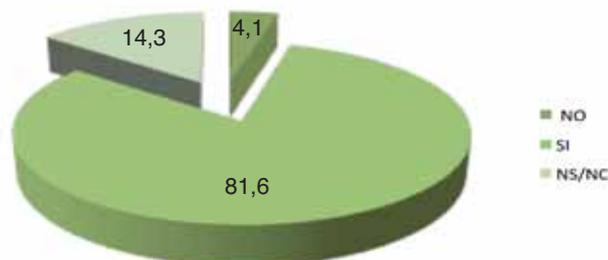
OTROS NIVELES REQUERIDOS	FRECUENCIA
Cualquier curso relacionado con el trabajo a desempeñar	1
cualquier formación o experiencia que tenga relación	1
Cursos monográficos	1
Cursos relacionados	1
Licenciatura en ciencias ambientales. Es una opción, junto con otras licenciaturas naturalistas, educativas o sociales.	1
Más de dos años en trabajos relacionados en educación ambiental	1
Más que “exigido” es “valorado” cualquier nivel	1
Monitor de tiempo libre / monitor de nivel	1
Se acepta todas las opciones de formación especializada. Pero no solo lo específico de educación ambiental, también la formación en el campo de la intervención socioeducativa	1
Se les supone. Todo el mundo ha hecho algún o muchos cursos. Pero todos sabemos que un master no garantiza un buen educador/ra y un buen educador/ra no tiene porqué haber hecho un montón de cursos.	1
Se valora el tener la formación. No es una exigencia	1
Se valoran todo tipo de cursos relacionados con la materia	1

Tabla 2. *Otros niveles de especialización requeridos por las administraciones.*

Por las matizaciones apuntadas por los encuestados en este ítem abierto cabría deducir que, a la hora de contratar educadores ambientales para los equipamientos públicos, la administración, más que explicitar y exigir en sus ofertas públicas un nivel o niveles concretos de los apuntados en el cuestionario, proceden a valorar en su conjunto el nivel de formación especializada en materia de educación ambiental acreditada por los candidatos.

Junto a la formación académica y especializada, la experiencia profesional adquirida a lo largo de la vida laboral de los educadores ambientales, constituye otro de los factores fundamentales a considerar en el camino hacia la profesionalización. Por esta razón en este estudio se quiso conocer el valor concedido por la administración, a la experiencia previa de los candidatos a formar parte de los equipos educativos de sus equipamientos, confirmándose a la vista de los resultados, que una inmensa mayoría de administraciones (el 81,6% de los encuestados), afirman tenerla en cuenta (Gráfica 5).

	Frecuencia	Porcentaje
NO	2	4,1
SI	40	81,6
NS/NC	7	14,3
Total	49	100,0



Gráfica 5. Consideración de la experiencia previa de los educadores.

Respecto a los criterios aplicados por la administración para valorar dicha experiencia, observamos (Tabla 3) que se concentran de forma mayoritaria en dos aspectos: el tiempo que éstos llevan trabajando en el campo de la educación ambiental en general (destacados en color claro) y en la experiencia acumulada por los mismos en trabajos similares a los que han de desarrollar y se pretenden contratar en particular (destacados en color oscuro).

CRITERIOS	Frecuencia	Porcentaje
No contestaron nada	8	20,0
Años de experiencia (antigüedad). La experiencia-aprendizaje ha sido integral, es decir, han participado en el desarrollo de programas conceptualmente complementarios en EA (Ej: Rutas interpretadas o de EA, programas de ecología cotidiana, programas sobre consumo responsable...). Conocimientos específicos adquiridos en base a esa experiencia	1	2,5
Cursos - experiencia previa	1	2,5
Trabajos de educación ambiental realizados - Voluntariado - Cursos de formación específica realizados	1	2,5
1º) Experiencia en equipamientos de EA 2º) Diseño de programas de EA 3º) Experiencia como monitor de EA	1	2,5
Años de experiencia	1	2,5
Años de experiencia en educación ambiental	1	2,5
Conducción de Grupos de Programas de EA, Exposiciones, Talleres	1	2,5
Experiencia laboral en trabajos similares al que se va a desarrollar	1	2,5
Cursos, charlas, masteres, publicaciones	1	2,5
Desarrollo y ejecución de programas similares	1	2,5
El haber trabajado en una actividad similar	1	2,5
En el pliego se establece que se tendrá en cuenta, pero no se especifica	1	2,5
En la oposición-concurso se puntúan los días trabajados en la administración en puestos similares	1	2,5
Experiencia como educador experiencia similar en otro puesto trabajos relacionados con medio ambiente	1	2,5
Experiencia con grupos de escolares Experiencia en organizar actividades de ocio y medio ambiente	1	2,5

Experiencia de trabajo en otros equipamientos, en educación ambiental o trabajos similares.	1	2,5
Experiencia en aulas de la naturaleza u otras experiencias similares en centros de interpretación, visitantes, etc.	1	2,5
Experiencia en equipamientos educativos	1	2,5
Experiencia laboral antigüedad como desempleado (a veces) Formación especializada	1	2,5
Experiencia laboral mínima de 6 meses en educación o interpretación ambiental y desarrollo de actividades prácticas como talleres, itinerarios...	1	2,5
Experiencia profesional de más de 3 años en labores de educador ambiental	1	2,5
Haber trabajado con anterioridad en programas similares o parecidos.	1	2,5
Haber trabajado con escolares diseñar campañas, programas, material experiencia en participación	1	2,5
La experiencia en equipamientos, en actividades de educación ambiental, en trabajo con grupos,....	1	2,5
Más de tres años de experiencia profesional previa y ajustada a las funciones del puesto de trabajo	1	2,5
Que la experiencia sea en el desarrollo de programas/actividades de educación ambiental	1	2,5
Se pide un mínimo de 1 año de experiencia	1	2,5
Se valora que hayan trabajado en temas relacionados con la Gestión de ENP, aunque no específicamente en EA	1	2,5
Similares trabajos en otras administraciones públicas y/o privadas	1	2,5
Tiempo trabajado, tipo de trabajo, trabajos relacionados (monitor, divulgador, etc.)	1	2,5
Trabajos previos en programas de EA, Animación sociocultural Espacios protegidos, Tiempo libre	1	2,5
Valora la experiencia de la empresa y en especial del equipo responsable de la ejecución del contrato como educadores ambientales en el requisito de solvencia técnica o profesional	1	2,5
Total	40	100,0

Tabla 3. Criterios aplicados por la admón. en la valoración de la experiencia profesional.

La actualización permanente de cualquier profesional en el campo de su especialidad constituye, además de una necesidad, una garantía de competitividad y adaptación frente al cambio que, en el caso de los educadores ambientales cobra un especial significado, al representar un valor añadido de cara a la profesionalización del sector. De aquí que en este estudio, resultara de interés conocer la visión y posicionamiento de la administración, en relación con la **formación continua** de los trabajadores vinculados a la práctica educativa en sus equipamientos.

Considerando las diferentes tipologías administrativas a las que iba dirigido el cuestionario, (ayuntamientos, diputaciones, consejerías...) y sus diferentes capacidades operativas, se abordó el posible nivel de implicación en la formación continua de los trabajadores por parte de la administración, desde dos posibles alternativas no excluyentes entre sí: desarrollar programas formativos dirigidos a sus trabajadores y/o facilitar la asistencia de los mismos a programas formativos organizados por terceros.

Del análisis de los datos se desprende (Tabla 4) que tan sólo el 40,8% del total de administraciones encuestadas, se involucran de forma directa en la formación continua de los educadores de equipamientos, desarrollando programas formativos para ellos, ascendiendo al 55,1% el porcentaje de administraciones que afirman facilitar al menos la asistencia de los mismos a programas formativos externos.

Desarrolla programas formativos para los trabajadores		Frecuencia	%
	NO	16	32,7
	SI	20	40,8
	NS/NC	13	26,5
	TOTAL	49	100
Facilita la asistencia de trabajadores a los programas formativos		Frecuencia	%
	NO	11	22,4
	SI	27	55,1
	NS/NC	11	22,4
	TOTAL	49	100

Tabla 4. *Implicación de las administraciones en la formación continua de los trabajadores.*

En el primer caso cabría pensar, entre otras posibles razones, en la incidencia que la modalidad de gestión del equipamiento público y la tipología de los contratos en su casos, pudieran tener sobre este factor, en la línea de que la administración propietaria del equipamiento pudiera estimar que la responsable directa de la formación continua de los trabajadores, es la empresa adjudicataria de la gestión del equipamiento, por ser la responsable en primer término del equipo educativo en cuestión. A ello podría sumarse la temporalidad de los educadores en los equipamientos si, tal y como afirman los encuestados en otro apartado de este estudio, la mayoría de los contratos administrativos no contemplan la posibilidad de subrogación de los equipos educativos, lo que dificultaría la implantación de planes de formación continua diseñados para ellos.

No obstante, independientemente del tipo de contrato o convenio de gestión, estos resultados apuntan hacia la necesidad de motivar cambios en el compromiso formativo y de reciclaje de los educadores que trabajan en los equipamientos públicos, en los que no sólo se derive la responsabilidad formativa a las empresas gestoras si no que también se promuevan desde dentro programas formativos integrales.

Además, sorprende el alto número de encuestados (13 y 11 respectivamente de un total de 49) que no aportan información alguna al respecto, lo que puede cuestionar la representatividad de estos resultados, y la solidez de su interpretación.

Al cruzar estos datos con el tipo de administración a la que pertenece el encuestado, se constata, que son, las administraciones autonómicas (Consejerías) y la Administración Central (dado que las 2 respuestas afirmativas representan el 100% de cuestionarios remitidos por esta administración) las que de forma mayoritaria se implican de forma directa (organizando) o indirecta (facilitando) en la formación continua de los educadores ambientales (Tabla 5).

ADMI-NISTRA.	Desarrolla programas formativos					Facilita asistencia a programas formativos				
	Auto-nómica	Central	Municipal	Provinc. Insular	Total	Auto-nómica	Central	Municipal	Provinc. Insular	Total
NO	9	0	5	2	16	7	0	2	2	11
SI	13	2	2	3	20	16	2	5	4	27
NS/NC	8	0	2	3	13	7	0	2	2	11
total	30	2	9	8	49	30	2	9	8	49

Tabla 5. *Implicación de las administraciones en la formación de los educadores ambientales.*

Por último y en relación con los **espacios** habilitados por algunas administraciones para la asistencia de los trabajadores a las correspondientes actividades formativas (Tabla 6), se comprueba que la forma combinada (jornada laboral/ tiempo libre del trabajador) resulta ser la opción más recurrente con un 46,9%, opción previsible por otra parte, dada la frecuencia de programaciones formativas concentradas en horarios de mañana y tarde, que obligatoriamente abarcan tanto jornada laboral como tiempo libre de los trabajadores asistentes.

Dentro de la jornada laboral del trabajador/a		FRECUENCIA	PORCENTAJE
	NO	31	63,3
	SI	17	34,5
	NS/NC	1	2
	TOTAL	49	100
Durante el tiempo libre del trabajador/a		FRECUENCIA	PORCENTAJE
	NO	42	85,7
	SI	6	12,2
	NS/NC	1	2
	TOTAL	49	100
De formación combinada (jornada laboral y tiempo libre)		FRECUENCIA	PORCENTAJE
	NO	25	51
	SI	23	46,9
	NS/NC	1	2
	TOTAL	49	100

Tabla 6. *Espacios destinados a la formación continua.*

ALGUNA CONCLUSIÓN

- ❖ El bajo porcentaje de administraciones encuestadas que afirman desarrollar programas de formación dirigidos a los trabajadores de los equipamientos de educación ambiental, puede entenderse como una deficiencia clave con incidencia directa en la calidad de los equipamientos gestionados por algunas administraciones, dado que la formación y actualización permanente de conocimientos de los trabajadores, es un factor relevante en una gestión de calidad.
- ❖ Ante la relativamente reciente aparición de masteres y cursos postgrado en el campo formativo dirigido a educadores ambientales, a los que no cualquier profesional puede tener un fácil acceso, podría correrse el riesgo de decantar las valoraciones en las contrataciones hacia educadores “superformados” en detrimento de profesionales con una formación basada en cursos monográficos, de mayor accesibilidad y frecuencia.

6.3.3 COMPETENCIAS PROFESIONALES DE LOS EDUCADORES Y EDUCADORAS AMBIENTALES

M^a Rosa García y Miquel F. Oliver

En este estudio se les planteaba a los representantes de las administraciones, en el ítem 17 del cuestionario, que entraran a valorar las competencias profesionales de los educadores/as ambientales, a través de un pequeño test de doble entrada (Tabla 1), que pretendía recoger la opinión de las administraciones, sobre las competencias profesionales que consideraban que dominaban los educadores ambientales (situación existente actual) y las que, según su criterio, creían que debían dominar (situación deseada). Para esa estimación se utilizó una escala de valoración del 1 (bajo dominio de la competencia) al 5 (alto dominio de la competencia), aplicada a una relación de 7 características profesionales definidas y una octava opción abierta, donde apuntar aquellas otras características estimadas de interés por los propios encuestados y no recogidas en el cuestionario.

Características	Situación actual (dominan actualmente)						Situación deseada (deberían dominar)					
	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Contemplar la problemática socioambiental a nivel local y global en las actividades desarrolladas	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Dominar modelos de enseñanza/aprendizaje	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Aplicar técnicas de comunicación y resolución de conflictos	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Saber diseñar, programar, ejecutar y evaluar actividades y programas de EA	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Aprender a aprender (Actualizarse)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Saber buscar documentación en distintas fuentes de información	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Otras	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS

Tabla 1.- Ítems utilizados en el cuestionario de investigación dirigido a los responsables de las administraciones, en relación con las competencias profesionales de los educadores ambientales.

Para el análisis de los resultados hemos aplicado la técnica del Índice de Priorización de Necesidades (*Priority Need Index - PNI*)

Dicha técnica (LANE CROFTON y HALL, 1983), es utilizada en cuestionarios de doble escala, como el que nos ocupa, una referida a las opiniones de los encuestados sobre objetivos o situación deseada (I) y la otra referida al grado en que se considera que los objetivos son asumidos actualmente (situación actual) (D). La fórmula es la siguiente:

$$PNI = I \times (I-D)$$

Como podemos observar la fórmula pretende dar más importancia a los objetivos o situación deseada, y por ello introduce este valor como multiplicador de la discrepancia clásica (situación deseada menos situación actual)¹.

Aplicando esta fórmula a las opiniones de los representantes de las administraciones hemos obtenido, por orden de prioridad, las competencias que según este colectivo deben tener los educadores/as ambientales (Tabla 2).

Competencias	Situación deseada	Situación actual	Diferencial	PIN
Dominar modelos de enseñanza/aprendizaje	4,63	2,98	1,65	7,64
Aprender a aprender (actualizarse)	4,78	3,28	1,5	7,17
Aplicar técnicas de comunicación y resolución de conflictos	4,40	2,88	1,525	6,71
Saber diseñar, programar, ejecutar y evaluar actividades y programas de EA	4,65	3,23	1,42	6,60
Contemplar la problemática socioambiental a nivel local y global en las actividades desarrolladas	4,73	3,53	1,2	5,68
Saber buscar documentación en distintas fuentes de información	4,7	3,6	1,1	5,17
Trabajo en equipo	4,80	3,78	1,025	4,92

Tabla. 2. Las competencias profesionales de los educadores ambientales según la opinión de los representantes de las administraciones.

¹ Para más información sobre esta técnica consultar el capítulo 6.4. sobre profesionalización y reconocimiento social.

De acuerdo con ello destaca que las cuatro competencias prioritarias (con un PNI superior a 6) son las siguientes:

- ❖ Dominar modelos de enseñanza aprendizaje (PNI 7,64).
- ❖ Aprender a aprender (Actualizarse) (PNI 7,17).
- ❖ Aplicar técnicas de comunicación y resolución de conflictos (PNI 6,71).
- ❖ Saber diseñar, programar, ejecutar y evaluar actividades y programas de EA (PNI 6,60).

Por otra parte las competencias menos importantes, aunque todas ellas tienen valoraciones elevadas y cercanas a las consideradas como prioritarias, son:

- ❖ Contemplar la problemática socioambiental a nivel local y global en las actividades desarrolladas (PNI 5,68).
- ❖ Saber buscar documentación en distintas fuentes de información (PNI 5,17)
- ❖ Trabajo en equipo (PNI 4,92).

Otras competencias a dominar por los educadores/as ambientales señaladas por los encuestados en la pregunta abierta, fueron las siguientes: *“Comprometerse con la coherencia ambiental, dar ejemplo. Dominio de técnicas de enseñanza en educación infantil. Manejar conceptos científicos, no tópicos. Posibilidad de ser críticos y valorar la calidad de los materiales de educación ambiental. Promover actitudes críticas y participativas. Saber adaptar los programas/actividades al nivel del destinatario. Dominio y aplicación de modelos de participación, dinámicas grupales e intervención socioeducativa. Saber trabajar en red, en procesos participativos con la comunidad. Técnicas de animación sociocultural (animación de la participación)”*.

Uno de los encuestados destaca *“ser profesional en el campo de la educación ambiental”* como competencia globalizadora. También apuntan hacia la posesión de diferentes conocimientos técnicos: *“Conocimientos de la Naturaleza. Legislación ambiental. Conocimientos específicos de otras materias relacionadas”* – sin especificar cuáles-. *“Tener conocimientos sobre el medio”*.

A la luz de los resultados obtenidos cabría destacar, en primer lugar, el máximo valor concedido por las administraciones participantes en esta investigación, al dominio por parte de los educadores/as ambientales de los métodos y enfoques didácticos (modelos de enseñanza aprendizaje PNI 7,64), priorizando así la necesaria capacidad pedagógica de los profesionales, a la hora de transmitir eficazmente los conocimientos y mensajes deseados a los destinatarios de los

proyectos educativos, frente a cualquier otra de las competencias señalada en el cuestionario como, por ejemplo, la de “saber diseñar, programar, ejecutar y evaluar actividades y programas de EA” (con un PNI de 6,60) que, aunque señalan como competencia prioritaria, las administraciones la sitúan en un 4º nivel de prioridad.

Muy próxima al dominio de los modelos pedagógicos como competencia prioritaria señalada por las administraciones, se apunta a la necesaria actualización permanente (aprender a aprender) de los educadores/as ambientales (PNI 7,17) seguida, con un PNI de 6,71, del dominio de técnicas de comunicación y resolución de conflictos.

De igual modo destaca el hecho de que, el trabajo en equipo, algo inherente a la propia idiosincrasia de la educación ambiental, ocupe para las administraciones consultadas el último nivel de competencia, con un PNI de 4,92, el más bajo de todos.

Por otro lado señalar que los resultados obtenidos, además de servirnos de indicativo de las fortalezas y debilidades competenciales de los profesionales de la educación ambiental, a criterio de las administraciones, pueden sernos de gran ayuda a la hora de diseñar posibles acciones para potenciar la mejora profesional del sector.

Por último resaltar que, en congruencia con lo manifestado por las administraciones públicas y constituyendo éstas uno de los ámbitos de trabajo más importantes para los educadores ambientales, sería de esperar que las competencias que señalan como prioritarias, se vieran reflejadas en los pliegos de condiciones técnicas y criterios de adjudicación para la contratación de estos profesionales,

6.4. PROFESIONALIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO SOCIAL

Miquel F. Oliver , Olaya Álvarez y Mercè Morey

En este apartado se analizan, por una parte las necesidades relacionadas con la profesionalización de los educadores ambientales y por otra las acciones para potenciar su mejora profesional.

Para la realización del Análisis de Necesidades sobre la profesionalización hemos diseñado un modelo multimétodo a partir de las aportaciones de COOK y REICHARDT, 1982; CRESWELL, 1994; GREENE, BENJAMIN y GOODYEAR, 2001; TASHAKKORI y TEDDLIE, 1998 y DE HERNÁNDEZ, POZO y ALONSO, 2004.

A continuación presentamos el planteamiento metodológico y los resultados de cada uno de los dos apartados del estudio (Tabla 1).

Apartado del estudio	Fases de recogida de información	Población participante	Técnicas e instrumentos utilizados	Tipología metodológica
1. Análisis de las necesidades para la profesionalización de los educadores ambientales	1.1. Identificación y descripción de las áreas de necesidad	- Miembros del Seminario Permanente de Equipamientos de Educación ambiental (formado por educadores, responsables de la administración e investigadores) ¹	- Grupos de discusión - Técnicas de trabajo colaborativo online	- Técnicas cualitativas
	1.2. Priorización de las necesidades existentes en las áreas previamente identificadas	- 287 Educadores ambientales de 15 Comunidades Autónomas del estado español - 49 Técnicos en Educación Ambiental de 12 Comunidades Autónomas del estado español	- Cuestionario de doble escala (situación actual y situación deseada) con escala Likert de 5 puntos	- Técnicas cuantitativas

Tabla 1. Modelo multimétodo para la detección de necesidades de profesionalización de los educadores ambientales y las acciones necesarias para potenciar su reconocimiento social (Parte I)

2. Análisis de las acciones para potenciar el reconocimiento profesional de los educadores ambientales	2.1. Identificación y descripción de las acciones para potenciar el reconocimiento profesional	- Miembros del Seminario Permanente de Equipamientos de Educación ambiental (formado por educadores, responsables de la administración e investigadores ²)	- Grupos de discusión - Técnicas de trabajo colaborativo online	- Técnicas cualitativas
	2.2. Priorización de las acciones para potenciar el reconocimiento social	- 287 Educadores ambientales de 15 Comunidades Autónomas del estado español - 49 Técnicos en Educación Ambiental de 12 Comunidades Autónomas del estado español	- Cuestionario de doble escala (situación actual y situación deseada) con escala Likert de 5 puntos	- Técnicas cuantitativas

Tabla 1. Modelo multimétodo para la detección de necesidades de profesionalización de los educadores ambientales y las acciones necesarias para potenciar su reconocimiento social (Parte II)

6.4.1. Las necesidades para la profesionalización de los educadores y educadoras ambientales

En el marco del presente estudio entendemos por necesidad de profesionalización, la diferencia existente entre las características profesionales actuales de un educador ambiental y las necesarias para que éste pueda desarrollar su función profesional de forma satisfactoria, a la vez que vaya configurando su desarrollo profesional.

Nuestro objetivo es aportar soluciones de mejora al proceso de profesionalización de los educadores ambientales (objetivos y finalidades). Para ello hemos realizado un proceso que denominamos “Análisis de necesidades de profesionalización” el cual está formado por dos subprocesos:

- a) Identificación y descripción de las áreas de necesidad
- b) Priorización de las necesidades existentes en las áreas previamente identificadas.

¹ En el Anexo 3 figura la relación de participantes.

² Ídem.

Necesidad de profesionalización	Es la diferencia existente entre las características profesionales actuales de un educador ambiental y las necesarias para que este pueda desarrollar su función profesional de forma satisfactoria a la vez que vaya configurando su desarrollo profesional.
Análisis de necesidades de profesionalización	Es un proceso dinámico mediante el cual se detectan y especifican las necesidades de profesionalización. Esto supone la utilización de técnicas que permitan separar las voluntades de las necesidades reales y después clasificar cuáles de las necesidades descubiertas requieren una intervención prioritaria. Este proceso está formado por dos subprocesos: (a) Identificación y descripción de las áreas de necesidad y (b) Priorización de las necesidades existentes en las áreas previamente identificadas.
Identificación y descripción de las áreas de necesidad	Consiste en la exploración e investigación de problemáticas existentes. Este proceso se realiza sobre la base de lo que cuesta ignorar las necesidades, comparado con su impacto en el proceso de profesionalización.
Priorización de las necesidades existentes en las áreas previamente identificadas	Consiste en ordenar las necesidades previamente definidas por orden de prioridad. El proceso de priorización pone las bases para la posterior planificación de la intervención que eliminará o reducirá el problema.
Planificación de la intervención	Consiste en determinar los objetivos y las finalidades y en la selección de soluciones de cara a mejorar la profesionalización. Generalmente esta fase se considera posterior Análisis de Necesidades.
Problema	Es una necesidad seleccionada con el objetivo de eliminarla o reducirla.

Tabla 2. Conceptos básicos de los Análisis de Necesidades de profesionalización.

En el presente estudio hemos analizado dos tipos de necesidades a partir de las aportaciones de BRADSHAW³:

- a) Necesidad Normativa (*Normative need*): “es aquella que el experto, profesional, administrador o científico social define como una necesidad en una situación determinada. Se establece un nivel deseable del acceso a un determinado servicio o condición social y se compara con el nivel que existe de hecho: si un individuo o grupo social no llegan a alcanzar este nivel, son considerados en situación de necesidad” (BRADSHAW, 1981, 8). El autor nos señala que los expertos y responsables de la administración nos pueden indicar cuáles son los resultados que deberíamos esperar y en qué situación nos encontramos actualmente.

3 BRADSHAW (1981) es uno de los autores que más ha influido en las tipologías de necesidades sociales y diseña una taxonomía con cuatro tipos de necesidades: Necesidad normativa (*Normative need*); Necesidad sentida (*Felt need*); Necesidad expresada (*Expressed need*) y Necesidad comparativa (*Comparative need*). El autor sugiere que cuantos más tipos de necesidades tengamos en cuenta a la hora de realizar el análisis, más fiable será la medida de la necesidad real que resultará de la Evaluación de Necesidades.

b) Necesidad sentida (*Felt need*): este tipo de “necesidad es equivalente a carencia subjetiva” (BRADSHAW, 1981, 8). Es decir, se basan en la percepción de cada persona o grupo de personas sobre una determinada carencia. Bradshaw señala que cuando muchas personas de un mismo colectivo sienten las mismas necesidades, éstas deben tenerse en cuenta a la hora de determinar la necesidad real (*real need*) ya que la verdad sobre las necesidades no es únicamente patrimonio de los expertos. Pero, por otra parte, el autor nos insiste en que hay que tener cuidado ya que las necesidades sentidas son tan sólo una medida inadecuada de la real need porque tienen dos problemas: (a) están limitadas por las percepciones del individuo y (b) pueden ser exageradas para aquellas personas que piden ayuda sin realmente tener una necesidad.

Algunos autores (como BROOKFIELD, 1988; BARBIER y LESNE, 1986 y BEATTY 1981) distinguen sólo entre necesidad sentida (llamadas también personales o motivacionales) y necesidad prescriptiva (llamadas también normativas o de racionalización de las políticas). Para estos autores las necesidades sentidas son las que identifican los propios sujetos. Por otra parte las necesidades prescritas son determinadas por el especialista responsable de la planificación, desarrollo e implementación de un programa. Estas necesidades se basan en aquello que el especialista considera como valor, conocimiento, habilidad y actitud necesaria para desarrollar la tarea profesional de forma satisfactoria.

En nuestro caso hemos optado por analizar las necesidades sentidas y las prescriptivas ya que consideramos que, de acuerdo con la bibliografía consultada, estos dos tipos de necesidades nos ofrecen información relevante para poder caracterizar, con bastantes garantías, la necesidad real.

Tipologías de necesidades analizadas	Población informante	Instrumento analizado
Sentidas	287 Educadores ambientales de 15 Comunidades autónomas del estado español	Cuestionario sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de Educación Ambiental (SPEEA-P)
Prescriptivas	49 Técnicos en Educación Ambiental de 12 Comunidades Autónomas del estado español	Cuestionario para responsables de la administración sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos ambientales (SPEEA-A)

Tabla 3. Instrumentos de análisis y población informante por tipología de necesidades.

Identificación y descripción de las áreas de necesidad

En el marco del V Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental celebrado en la Granja Escuela Huerto Alegre (Albuñuelas-Granada) del 1 al 4 de Octubre de 2008, se realizó un grupo de discusión para identificar y describir las áreas de necesidad, las cuales fueron clasificadas en macrocategorías y características profesionales; estas últimas fueron valoradas por los educadores y los responsables de la administración, como parte de los cuestionarios de investigación.

Macrocategorías profesionales	Características profesionales*
A. Autonomía y nivel de decisión	3. Autonomía en el ejercicio profesional
	4. Intervención de los educadores en la definición de las políticas
	9. Autonomía en la formación y el acceso a la profesión
B. Formación y competencia profesional	2. Mayor nivel de exigencia en la competencia profesional
C. Ordenación administrativa	6. Más ordenación profesional
D. Espíritu de servicio a la comunidad	7. Más espíritu de servicio a la comunidad
E. Medidas contra el intrusismo profesional	8. Campo de trabajo acotado, exclusivo y reconocido
F. Autopercepción y autoconcepto	5. Mayor autopercepción profesional
G. Reconocimiento y prestigio social	1. Reconocimiento social de la profesión
	10. Más prestigio y remuneración
	11. Normas y valores que garanticen el estatus profesional

Tabla 4. Macrocategorías y características de la profesión de Educador/a Ambiental (La numeración corresponde a cada una de las características de la profesión que han valorado los educadores en la pregunta 23 del cuestionario (véase Anexo 1) y los administradores en la pregunta 17 (véase Anexo 2). En la presente tabla se ha realizado una síntesis con las ideas esenciales de cada una de las características profesionales que aparecen en los cuestionarios.)*

Metodología de análisis y priorización

A partir de las contestaciones de los participantes en los cuestionarios hemos analizado, en primer lugar, las opiniones de los educadores y los responsables de la administración sobre las once características profesionales agrupadas en las SIETE macrocategorías (véase tabla 4). El análisis se realiza en primer lugar por características (once) y luego por macrocategorías (SIETE) y en ambos casos se analizan los resultados por cada colectivo (educadores y responsables de la administración) y de forma global.

A partir de este análisis lo que pretendemos saber es la opinión de los responsables de la administración y de los educadores, sobre la condición o situación existente y la condición o estado deseado respecto a las características profesionales, y saber sobre cuáles de ellas piensan que es necesario intervenir para mejorar la profesionalidad de los educadores ambientales.

Para cada una de las características profesionales, los participantes en el cuestionario han indicado su opinión personal a partir de una escala Likert de cinco puntos (del uno al cinco, donde el 1 supone un bajo nivel de acuerdo con la propuesta y el 5 un alto nivel de acuerdo). Así mismo los participantes han tenido la posibilidad de elegir una sexta posibilidad indicando que no saben o no tiene información sobre esta temática. La escala Likert de cinco puntos utilizada en el cuestionario nos permite cuantificar cada característica profesional de cara a poder realizar la priorización de necesidades

Como técnica de priorización de las características profesionales que requieren más atención de cara a la mejora profesional, hemos utilizado la técnica de discrepancia⁴ Índice de Priorización de Necesidades (*Priority Need Index - PNI*) englobada en la familia de metodologías de “Sistema mixto”⁵. Dicha técnica, introducida por LANE, CROFTON y HALL (1983), es utilizada en cuestionarios de doble escala, como el nuestro, una referida a las opiniones de los respondientes sobre objetivos o situación deseada (I) y la otra referida al grado en que se considera que los objetivos son asumidos actualmente (situación actual) (D). La fórmula es la siguiente:

$$PNI = I \times (I-D)$$

Como podemos observar la fórmula pretende dar más importancia a los objetivos o situación deseada, y por ello introduce este valor como multiplicador de la discrepancia clásica (situación deseada menos situación actual)⁶.

-
- 4 *En el campo de los análisis de necesidades entendemos por discrepancia, la diferencia existente entre la situación actual y la situación deseada.*
 - 5 *Reciben el nombre de sistema mixto por el hecho de tener en cuenta, no solo la discrepancia entre la situación deseada u objetivos y la situación actual, sino que esta diferencia es ponderada utilizando de nuevo la puntuación dada a los objetivos o situación deseada.*
 - 6 *Diversos autores (WITKIN, 1984, ZABALZA, 1987 y OLIVER, 1999 entre otros) a partir de trabajos comparativos donde se aplican diversas técnicas de priorización a unos mismos datos (Ordenación de objetivos: ordenación de las medias de la situación óptima o deseada; Magnitud de déficit: Diferencia de las medias de las dos escalas, Ordenación según el valor “t” de Student; y Sistema mixto: Weighted Needs Index (WNI), Priority Need Index (PNI) y Puntuación T) destacan como métodos más fiables de priorización los basados en el Sistema mixto como el PNI.*

Dicha técnica ofrece ciertas ventajas respecto a otras, ya que de acuerdo con OLIVER (1999, 550):

- ❖ Parte del concepto de discrepancia, es decir, tiene en cuenta el nivel existente y el nivel deseado de la competencia.
- ❖ Añade un nivel de ponderación dando un valor añadido al nivel deseado frente al nivel existente.
- ❖ Posibilita un tratamiento individual (por cada característica profesional) y, por tanto, nos permitirá realizar la priorización de necesidades ítem a ítem.
- ❖ Los análisis comparativo realizados en otros estudios nos ha demostrado que las diferencias de priorización de necesidades realizadas con las otras técnicas (de magnitud del déficit, pero sobre todo las de sistema mixto como el WNI) y el PNI son mínimas, este hecho y el apoyo que le dan a la bibliografía consultada nos confirma que la técnica elegida es la más adecuada.

Análisis de los resultados

Las características profesionales con un índice de prioridad más alto son las mismas para los educadores que para los representantes de la administración: (a) *“Las dificultades del ejercicio profesional deben estar recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado”* y (b) *“La profesión de Educador/a Ambiental debe tener un nivel más elevado de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...)”*.

Los dos colectivos consideran que una de las características es la que debe tener menos prioridad, sin embargo no coinciden en la elección. En el caso de los educadores es: *“Los/as profesionales de la EA deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración”*. Para los representantes de la administración es: *“Los educadores/as ambientales deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.)”*.

Los dos colectivos coinciden en la segunda característica con menos necesidad de intervención: *“Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener más espíritu de servicio a la comunidad”*.

Un aspecto que nos llama la atención es que los educadores reclamen ordenación del ejercicio de la actividad profesional (PNI 13,13) pero consideren poco prioritario tener acotado un campo de trabajo exclusivo que este reconocido por la administración (PNI -3,90). Sin duda ello nos viene a reafirmar, más aun si

cabe, la precariedad de la profesión ya que, aunque vean muy necesaria una ordenación legislativa, laboral y profesional, no consideran un problema el intrusismo profesional y por ello aun no elevan al nivel de “problema” para el colectivo, el hecho de tener que acotar su campo profesional para protegerlo del intrusismo, ya que es una profesión tan precaria que éste, o no existe o se reduce a la mínima expresión. Es quizás también por ello que los representantes de la administración que analizan el problema desde otra óptica (la del técnico que analiza a un colectivo profesional) sí que otorgan cierta necesidad de priorización a dicho

Nº Necesidad	Descripción de la necesidad	PNI	
		Necesidades sentidas (Educadores)	Nec. prescriptivas (Resp. Administración)
1	<i>La función social de los educadores/as ambientales debe ser considerada más importante para el conjunto de la sociedad.</i>	11,92 (4)	9,44 (5)
2	<i>Para ejercer la profesión se debe exigir un nivel más elevado de competencia profesional, científico técnica, así como teórico práctica.</i>	6,54 (7)	9,02 (6)
3	<i>Los educadores/as ambientales deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.).</i>	5,94 (9)	3,06 (11)
4	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben ser escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad.</i>	12,42 (3)	9,48 (4)
5	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener una autopercepción profesional más elevada (autorrealización, orgullo de trabajar en este ámbito profesional...).</i>	6,52 (8)	6,70 (8)
6	<i>La profesión de Educador/a Ambiental debe tener un nivel más elevado de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).</i>	13,13 (2)	11,86 (1)
7	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener más espíritu de servicio a la comunidad</i>	3,38 (10)	3,63 (10)
8	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración</i>	-3,90 (11)	6,43 (9)
9	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener más autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.</i>	9,26 (6)	8,63 (7)
10	<i>Las dificultades del ejercicio profesional deben estar recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado.</i>	14,19 (1)	11,68 (2)
11	<i>Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben disponer de normas y valores destinados a garantizar el estatus profesional frente a las amenazas del personal no profesional</i>	11,70 (5)	10,53 (3)
MEDIA DE TODAS LAS NECESIDADES		8,28	8,22

Tabla 5. Priorización de necesidades por parte de los educadores y de los responsables de la administración a partir del Priority Need Index (PNI) (El número entre paréntesis indica el orden de prioridad de cada necesidad dentro de cada uno de los colectivos).

aspecto con un PNI del 6,43, el cual se distancia en 10,33 puntos del que le otorgan los educadores⁷.

Si tenemos en cuenta que el índice de necesidad más elevado que podemos tener es de 14,19 y el mínimo -3,9 hemos dividido esta secuencia en cuatro cuadrantes de manera que cada uno de ellos significará un nivel de necesidad:

1. Necesidades muy altas: PNI de 14,19 a 9,68
2. Necesidades altas: PNI de 9,67 a 5,15
3. Necesidades bajas: PNI de 5,14 a 0,62
4. Necesidades muy bajas: PNI de 0,61 a -3,9

Si situamos los índices de los educadores y de los responsables de la administración en los cuatro cuadrantes, debemos situar como necesidades muy altas para ambos colectivos las siguientes:

- ❖ 10. Las dificultades del ejercicio profesional deben estar recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado.
- ❖ 6. La profesión de Educador/a Ambiental debe tener un nivel más elevado de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).
- ❖ 11. Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben disponer de normas y valores destinados a garantizar el estatus profesional frente a las amenazas del personal no profesional

Son necesidades de priorización muy alta solo para los educadores las siguientes:

- ❖ 1. La función social de los educadores/as ambientales debe ser considerada más importante para el conjunto de la sociedad.
- ❖ 4. Los/as profesionales de la EA deben ser escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad.

No hay ninguna característica profesional que sea de prioridad muy alta para los representantes de la administración y no lo sea también para los educadores.

Son necesidades altas para los dos colectivos.

⁷ Esta problemática detectada en este colectivo profesional, es lo que nos ha hecho analizar la ordenación profesional y la acotación del campo profesional (que en otros colectivos formarían parte de una misma categoría de análisis) como dos macrocategorías distintas: (a) Ordenación profesional y (b) Medidas contra el intrusismo profesional.

- ❖ 9. Los/as profesionales de la EA deben tener más autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.
- ❖ 5. Los/as profesionales de la EA deben tener una autopercepción profesional más elevada (autorrealización, orgullo de trabajar en este ámbito profesional...).
- ❖ 2. Para ejercer la profesión se debe exigir un nivel más elevado de competencia profesional, científica técnica, así como teórico práctica.

Es una necesidad alta para los educadores:

- ❖ 3. Los educadores/as ambientales deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.).

Son necesidades altas para los representantes de la administración:

- ❖ 1. La función social de los educadores/as ambientales debe ser considerada más importante para el conjunto de la sociedad.
- ❖ 4. Los/as profesionales de la EA deben ser escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad.
- ❖ 8. Los/as profesionales de la EA deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración.

Es una necesidad baja para los dos colectivos:

- ❖ 7. Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener más espíritu de servicio a la comunidad

Para los representantes de la administración, la siguiente necesidad es baja:

- ❖ 3. Los educadores/as ambientales deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.).

Finalmente como necesidad muy baja solo encontramos una y lo es solo para los educadores. Al ser negativa cabe decir que es calificada por este colectivo como no necesidad:

- ❖ 8. Los/as profesionales de la EA deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración.

A continuación presentamos el PIN conjunto de los educadores y los representantes de la administración (véase tabla 6).

Nº Necesidad	Descripción de la necesidad	PNI
10	<i>Las dificultades del ejercicio profesional deben estar recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado.</i>	12,89
6	<i>La profesión de EA debe tener un nivel más elevado de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).</i>	12,49
11	<i>Los/as profesionales de la EA deben disponer de normas y valores destinados a garantizar el estatus profesional frente a las amenazas del personal no profesional</i>	11,10
4	<i>Los/as profesionales de la EA deben ser escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad.</i>	10,92
1	<i>La función social de los educadores/as ambientales debe ser considerada más importante para el conjunto de la sociedad.</i>	10,67
9	<i>Los/as profesionales de la EA deben tener más autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.</i>	8,95
2	<i>Para ejercer la profesión se debe exigir un nivel más elevado de competencia profesional, científico técnica, así como teórico práctica.</i>	7,73
5	<i>Los/as profesionales de la EA deben tener una autopercepción profesional más elevada (autorrealización, orgullo de trabajar en este ámbito profesional...).</i>	6,61
3	<i>Los educadores/as ambientales deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.).</i>	4,43
7	<i>Los/as profesionales de la EA deben tener más espíritu de servicio a la comunidad</i>	3,52
8	<i>Los/as profesionales de la EA deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración</i>	-0,43
MEDIA DE TODAS LAS NECESIDADES		8,08

Tabla 6. Priorización de necesidades del sector a partir del Priority Need Index (PNI) de los educadores y de los responsables de la administración de forma conjunta⁸.

A partir de este análisis conjunto destaca que la media de necesidad tiene un PNI del 8,08 y son 6 las características profesionales que están sobre la media, destacando como más prioritarias las dos siguientes:

⁸ Entendemos por sector al conjunto de educadores (necesidades sentidas) y de los responsables de la administración (necesidades prescriptivas). En esta tabla se han tratado de forma conjunta los datos de los dos tipos de necesidades y por ello de acuerdo con Bradshaw (1981) el resultado se acerca a la necesidad real.

- ❖ Las dificultades del ejercicio profesional deben estar recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado.
- ❖ La profesión de Educador/a Ambiental debe tener un nivel más elevado de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).

Por otra parte encontramos cinco características por debajo de la media y las dos que destacan como menos prioritarias son:

- ❖ Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración
- ❖ Los/as profesionales de la Educación Ambiental deben tener más espíritu de servicio a la comunidad

De acuerdo con los datos obtenidos y a partir del análisis realizado podemos concluir que el colectivo de educadores de los equipamientos de educación ambiental tiene aspectos en los que no presentan problemáticas, aspectos en los que existe un nivel medio de dificultad y finalmente aspectos en los que se detectan necesidades que cabe abordar.

Características profesionales que no presentan problemática:

- ❖ No requieren mejorar el espíritu de servicio a la comunidad ya que el nivel actual es considerado del todo aceptable.
- ❖ En estos momentos no es preocupante el intrusismo profesional, ya que no es una amenaza ni para el colectivo ni para desarrollar su labor.

Características profesionales con un nivel de dificultad sobre la media:

- ❖ La autopercepción y el autoconcepto del colectivo está en un punto intermedio. Ello nos hace pensar que es un colectivo que aunque tenga dificultades evidentes, mantiene un buen nivel de autoconcepto, autorrealización y orgullo profesional y por tanto la intervención en los aspectos problemáticos (analizados en el próximo apartado), sin duda deben hacer aumentar su autoestima.

Características profesionales con una prioridad importante de intervención (por orden de prioridad):

- ❖ Es necesario y urgente mejorar la ordenación administrativa (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).

- ❖ El colectivo profesional necesita más reconocimiento social y por tanto la profesión debe gozar de más prestigio en la sociedad, así como también una compensación económica de acuerdo con las responsabilidades educativas encomendadas.
- ❖ Los profesionales de la educación ambiental deben gozar de más autonomía y nivel de decisión (deben tener más libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional, deben ser escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad y deben tener más autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.)
- ❖ Los profesionales de la educación ambiental deben tener un nivel más elevado de competencia profesional, científico técnica, así como teórico práctica.

Macrocategorías profesionales	PNI
C. Ordenación administrativa	12,49
G. Reconocimiento y prestigio social	8,23
A. Autonomía y nivel de decisión	8,04
B. Formación y competencia profesional	7,73
F. Autopercepción y autoconcepto	6,61
D. Espíritu de servicio a la comunidad	3,52
E. Medidas contra el intrusismo profesional	-0,43
MEDIA DE NECESIDAD POR MACROCATEGORIA	6,6

Tabla 7. Priorización de macrocategorías profesionales a partir del Priority Need Index (PNI) de los educadores y de los responsables de la administración de forma conjunta⁹.

6.4.2. Análisis de las acciones para potenciar la mejora profesional de los educadores y educadoras ambientales

Para finalizar el capítulo, analizamos la opinión de los educadores y de los responsables de la administración sobre nueve posibles acciones para potenciar el reconocimiento profesional, es decir, los participantes nos concretan en este apartado las acciones que creen más importantes para la mejora profesional a partir del análisis de necesidades.

Las acciones que se analizan son las siguientes¹⁰:

9 Ídem

10 Dichas acciones forman parte de la pregunta 24 en el caso de los educadores/as (véase Anexo 1) y la pregunta 21 en el caso de los administradores (véase Anexo 2).

- ❖ Ordenar el ejercicio de la profesión (legislación, normativa...)
- ❖ Evitar el intrusismo profesional
- ❖ Crear un sistema institucional de formación y capacitación
- ❖ Exigir una titulación cualificada con título de Formación Profesional
- ❖ Exigir una titulación superior (grado, posgrado...) para ejercer la profesión
- ❖ Crear una entidad de carácter estatal para defender los intereses profesionales (red, asociación, colegio profesional o similar)
- ❖ Desarrollar y adoptar un código ético (código de deontología)
- ❖ Realizar campañas de difusión social para potenciar el reconocimiento profesional en el campo de la EA

En este caso los participantes asignan a cada una de las acciones una puntuación de acuerdo con una escala Likert de 5 puntos donde la puntuación más baja (1) equivale a “acción poco importante” y la más elevada (5) equivale a “acción muy importante” acompañada de la opción “No sabe”.

En general debemos decir que las ocho acciones propuestas han sido consideradas por los participantes como importantes, ya que la que recibe menor puntuación lo hace con un PNI de 3,24 de forma global (3,17 y 3,32 para educadores y representantes de la administración respectivamente). A continuación analizamos los matices de la priorización realizada por los respondientes.

Los participantes consideran que la primera prioridad es crear un sistema institucional de formación y capacitación ya que aparece en primer lugar en la media de los dos colectivos y lo es también para los representantes de la administración, mientras que para los educadores aparece en segundo lugar pero solo a 0,7 puntos de la primera.

La segunda acción prioritaria para el conjunto de los dos colectivos es ordenar el ejercicio de la profesión (legislación, normativa...) y lo es también para los educadores, mientras que para los representantes de la administración ocupa la segunda posición a 0,20 puntos de la primera.

La tercera acción en importancia global (tercera para los representantes de la administración y quinta para los educadores) es crear una entidad de carácter estatal para defender los intereses profesionales (colegio profesional o similar).

En cuarta posición (tercera para los educadores y cuarta también para los representantes de la administración) destaca el desarrollo de un código ético (código de deontología).

Realizar campañas de reconocimiento social y realizar actuaciones para evitar el intrusismo social aparecen en quinto y sexto lugar.

Las últimas posiciones son para las acciones que proponen exigir una titulación determinada para ejercer la profesión (formación profesional o titulación superior). Destaca el hecho que las puntuaciones más bajas asignadas por los dos colectivos, hacen referencia a la exigencia de una titulación superior (PNI de 3,17 y 3,32 para educadores y representantes de la administración respectivamente).

El hecho que la acción prioritaria sea crear un sistema institucional de formación y capacitación demuestra la necesidad de formación del colectivo, a la vez que supone una apuesta para la profesionalización del colectivo, ya que la formación es uno de los pilares fundamentales de la misma. Sin embargo ni los educadores ni la administración se atreven a priorizar la necesidad de exigir una formación inicial determinada. Es posible que estas respuestas vengan condicionadas por la gran variedad de titulaciones actualmente existente entre el colectivo.

Descripción de las acciones	Media educadores	Media rep. administración	Media total
Crear un sistema institucional de formación y capacitación	4,17 (2)	4,31 (1)	4,24
Ordenar el ejercicio de la profesión (legislación, normativa...)	4,24 (1)	4,11 (2)	4,17
Crear una entidad de carácter estatal para defender los intereses profesionales (colegio profesional o similar)	3,97 (5)	4,10 (3)	4,03
Desarrollar y adoptar un código ético (código de deontología)	4,08 (3)	3,87 (4)	3,97
Realizar campañas de difusión social para potenciar el reconocimiento profesional	4,00 (4)	3,46 (6)	3,73
Evitar el intrusismo profesional	3,83 (6)	3,64 (5)	3,73
Exigir una titulación cualificada con título de Formación Profesional: Animación Sociocultural, Monitor/a de Educación Ambiental, etc.	3,42 (7)	3,44 (7)	3,43
Exigir una titulación superior (diplomatura, licenciatura, grado) para ejercer la profesión	3,17 (8)	3,32 (8)	3,24

Tabla 8: Prioridad otorgada por cada colectivo a las acciones para potenciar la mejora profesional¹¹.

¹¹ Las acciones están ordenadas de mayor a menor media total (dos colectivos conjuntamente). Entre paréntesis figuran la prioridad otorgada por cada uno de los colectivos.

Es evidente que si queremos que el colectivo progrese hacia la profesionalización no se puede obviar esta exigencia. Quizás se podrían adoptar medidas aplicadas con éxito en otros colectivos como los educadores sociales, en el cual al introducir el año 1991 la Diplomatura de Educación Social, los Colegios de Educadores Sociales establecieron un sistema de reconocimiento de la experiencia previa en el ámbito de intervención, llegándose incluso a expedir acreditaciones equivalentes a la titulación oficial, a aquellos que cumplieran determinadas condiciones.

CONCLUSIONES Y PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN

De acuerdo con las características de los profesionales analizadas en el capítulo 2 dedicado a la Profesionalización y la Educación Ambiental y a la luz de los datos que hemos presentado en este capítulo, en el momento actual debemos descartar que los trabajadores de los equipamientos de educación ambiental están desarrollando una “ocupación”, pero son muchos los rasgos que nos marcan el camino iniciado por el colectivo para convertirse en una “profesión” (espíritu de servicio a la comunidad arraigado, importante nivel de autopercepción y autoconcepto, etc.). Sin embargo las necesidades de mejora son muchas y por ello creemos que el colectivo se halla en un momento de “pseudoprofesión”. No obstante, para superar este momento e ir ganando estatus de profesión, se deberá hacer el camino que, a lo largo de la historia, han desarrollado otras profesiones, aunque actualmente muchas de ellas estén en crisis profesional y también puedan etiquetarse como “pseudoprofesiones”. A partir de las necesidades detectadas en la investigación y de las acciones de intervención priorizadas nos aventuramos a proponer un conjunto de medidas que, a nuestro entender, debería adoptar el colectivo para afianzar este camino de superación profesional al que nos hemos referido:

- ❖ Crear una asociación profesional (a modo de colegio profesional) a nivel nacional que en sus primeros años debería realizar las siguientes acciones:
- ❖ Pactar con la administración el nivel mínimo de formación inicial de la profesión.
- ❖ Diseñar la integración y habilitación inicial del colectivo con experiencia profesional documentada.
- ❖ Participar en la elaboración normativa y laboral (legislación, convenio colectivo, etc.)
- ❖ Diseñar un código ético de la profesión y velar por su cumplimiento.
- ❖ Instaurar un sistema de formación inicial y permanente donde el colectivo profesional tenga un papel importante.
- ❖ Velar que todos los profesionales que ejerzan la profesión tenga el nivel formativo adecuado a la función a desarrollar.

- ❖ Participar de forma permanente (a través de la asociación profesional) en los procesos de diseño y ordenación de los aspectos relacionados con su ámbito de actuación.
- ❖ Ejercer la profesión con autonomía desde la responsabilidad social y con la seguridad de un buen nivel formativo y en constante actualización.

Sin duda en las pasadas décadas se han creado en el estado español un conjunto importante de asociaciones, sociedades, redes, etc. en torno a un trabajo u ocupación emergente en el campo de la educación ambiental. Ello sin duda forma parte del proceso previo de la creación de una profesión. En este capítulo hemos constatado cómo, tanto los propios educadores como los representantes de la administración, consideran que este colectivo ya ha asumido ciertas características profesionales, a raíz de la demanda que la sociedad hace de sus servicios. Respecto a otras se ha iniciado un camino serio que sin duda ha de culminar con la consolidación y profesionalización de un colectivo que ofrece unos servicios necesarios para la sociedad contemporánea.

Referencias

- BRADSHAW, J. (1981). *Una tipología de la necessitat social*. Barcelona: Dirección General de Servicios Sociales, Generalitat de Catalunya. (Traducción del original en inglés: The concept of social need. *New Society*, 19, 640-643, 1972).
- COOK, T.D. Y REICHARDT, Ch.S. (1982). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Morata, 1986.
- CRESWELL, J.W. (1994). *Research designs: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- GREENE, J.C., BENJAMIN, L. Y GOODYEAR, L. (2001). The merits of mixing methods in evaluation. *Evaluation*, 7 (1), 25-44.
- HERNÁNDEZ, S., POZO, C. Y ALONSO E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades. *Apuntes de Psicología*, 22 (3), 293-308.
- OLIVER, M.F. (1999): *Anàlisi de Necessitats de Formació del professorat d'educació primària de les illes Balears*. Tesis doctoral. Palma: Universitat de les Illes Balears.
- TASHAKKORI, A. Y TEDDLIE, Ch. (1998). *Mixed methodology. Combining qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- WITKIN, B.R. (1984). *Assessing Needs in Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- ZABALZA, M.A. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.

6.5. PROBLEMÁTICA DE LA PROFESIÓN

Araceli Serantes

La primera consideración a tener en cuenta es que los profesionales de los equipamientos de educación ambiental, como ya vimos, son una figura heterogénea (tanto por su formación como por asumir diferentes funciones, roles, metodologías de trabajo, horarios, responsabilidades, contratos, remuneraciones, etc.), lo que constituye un complejo abanico de posibilidades que dificulta cualquier intento de regulación, al menos si se plantea incluir todas las posibilidades laborales existentes. Esta diversidad es sin duda una doble oportunidad: por su versatilidad en un mercado laboral cambiante y por que permite abordar las múltiples temáticas que se demandan a los equipamientos; al mismo tiempo, esta diversidad constituye una fuente de conflictos.

La cosa se complica si tenemos en cuenta que los equipamientos de educación ambiental dependen de distintas entidades y administraciones (públicas, privadas o mixtas); además su gestión puede depender de otros responsables que, como en el caso de los profesionales de los equipamientos, tampoco tienen una formación única ni uniforme, y que pueden contar, o no, con experiencia en el sector.

Por ello, nos encontramos con una serie de características que pudieran contradecir el concepto de “profesión” que se definió en el capítulo 4 de este libro: la exigencia de un período de formación, un colectivo autorregulado, la exclusividad para ofrecer un determinado servicio, un estatus y privilegios, etc. Resulta determinante también la falta de normativa específica que regule el sector. Aunque el 23 de junio de 2011 se publica en el BOE el proceso de obtención de los certificados de profesionalidad de Interpretación y Educación Ambiental, no se puede afirmar que ya se ha normalizado y regulado esta profesión.

El *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* (CTEA, 1999, pág. 28) recuerda que le corresponde a la administración general del Estado la elaboración de la legislación básica, y a las comunidades autónomas la adaptación y desarrollo de las mismas. Elaborar y aprobar una legislación específica parece ser el camino recomendable para resolver muchos de los problemas específicos del sector, en concreto aquellos de tipo estructural, laboral y de formación.

6.5.1 Principales problemas de la profesión según el personal de la Administración

En el ítem 22 de la encuesta a los *responsables de la Administración*, se les pedía que priorizaran los tres problemas que consideraran que afectaban en mayor medida a las educadoras y educadores como profesionales. Sintetizamos sus respuestas en cinco categorías: problemas externos, del propio colectivo, estructurales, laborales y de formación. En la Tabla 1 las presentamos de forma agregada. Aunque el número de opiniones no es estadísticamente significativo, nos permite presentar ciertas tendencias. Como veremos, algunos son retos que debe asumir el propio colectivo, pero la mayoría exceden a sus competencias.

	RESPUESTAS	1	2	3
Problemas externos	Campo limitado (y generalmente les contrata la Administración)	1		
	Dificultad en aplicar los conocimientos aprendidos en la empresa	1		
	Falta de normativa	1	1	
	La ausencia de trabajo en equipos amplios		1	
	Prioridad política no valora/no coincide con la visión de los profesionales		1	1
	Falta de autonomía			1
	Falta de equipamientos, instalaciones y financiación			1
Problemas internos	Baja autoestima y iniciativa del profesional en EA	1		
	Falta de reconocimiento profesional /social	7	5	5
	Falta de ordenación de la profesión	6		2
	Falta de Mejora Continua			1
	Los educadores no son animadores/monitores de tiempo libre.	1	1	1
Problemas estructurales	Falta de definición de objetivos	1		
	Falta de recursos/ económicos.	1	1	1
	Las desconexiones entre comunicación y gestión	1		
	Falta de medios materiales y personales		1	
	Falta información de la gestión de los equipamientos		1	
	Faltan sistemas de evaluación/investigación		2	
	Trabajar un tema preferible con grupos reducidos obteniendo mejor resultado		1	
	Necesidad de diversificar funciones y ofertas		1	
	No existen criterios de calidad		1	
	No tener herramientas para situaciones de riesgo		1	
	No sabe poner en valor los productos/resultados			1
	Instrumentos de fidelización y motivación			1
	Poca iniciativa			1
	Superficialidad en el tratamiento de los problemas ambientales			1
	Trabajo repetitivo. fórmulas para que puedan innovar y mejorar su trabajo			1

Probl. laborales	Temporalidad de la contratación/inestabilidad/precariedad	6	5	2
	Falta de experiencia	1		
	Baja remuneración	1	3	1
	Demasiado voluntarismo perjudica su profesionalización			1
	Horarios poco convencionales			1
Probl. de formación	Falta de marco legal en relación a las titulaciones académicas/formación específica: INTRUSISMO	3	2	2
	Déficit de teoría, método y experiencia en el campo de lo social	1		
	Deficit formativo	1	4	1
	Formación continua/especializada	2	1	1
	Formación y experiencia naturalista (interpretación ambiental en ENP)		1	

Tabla 1: Problemas que afectan a los profesionales de la Educación Ambiental (N=49).

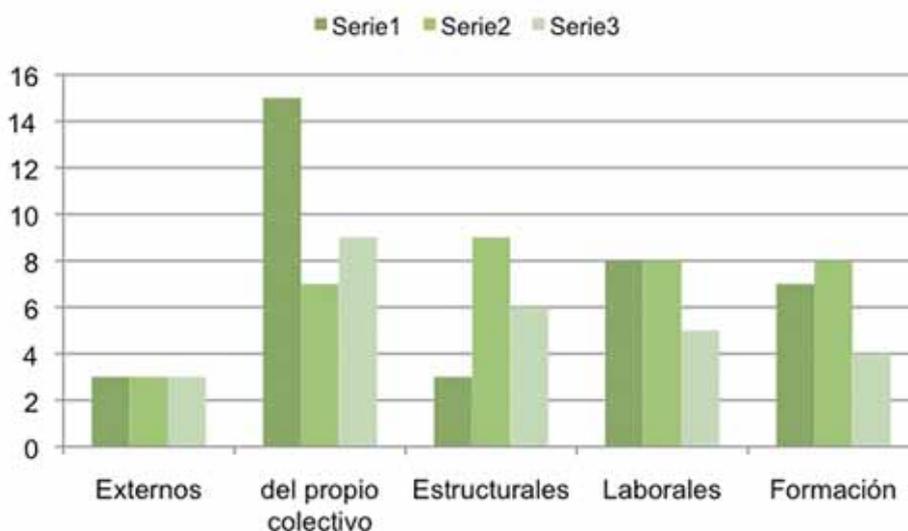
Los problemas más significativos son de carácter interno, de tipo laboral y de formación. Hay un importante consenso respecto a la falta de reconocimiento social (34,7%) y se reconoce también que existe inestabilidad y precariedad laboral (26,5%).

En concreto, y atendiendo a la prioridad que le otorgaron los informantes, destacan en primer lugar aquellos relacionados con la falta de reconocimiento social y profesional, la ausencia de regulación en el sector, la precariedad y temporalidad de las contrataciones, el desregulamiento respecto a la formación inicial y especializada que, además, consideran escasa. En segundo lugar, reiteran su preocupación por la falta de reconocimiento social y profesional, la precariedad e inestabilidad en el trabajo, un déficit formativo y la falta de un marco común de formación específica, a lo que se suma la carencia de estudios e investigaciones sobre el sector y las bajas remuneraciones. En tercer lugar, se repiten los anteriores, y se añaden otros como: los horarios poco convencionales, el exceso de voluntarismo, el trabajo repetitivo, el tratamiento superficial de los problemas, la falta de iniciativa para innovar y para fidelizar usuarios, para poner en valor sus resultados, para mejorar, la falta de autonomía respecto a los propietarios y gestores de los equipamientos y la escasez de recursos (materiales y económicos).

Si agrupamos por categorías los problemas expuestos por los responsables de la administración (Gráfica 1), observamos que los más numerosos se encuentran en el epígrafe “problemas del propio colectivo”, de los que destacamos la “falta de reconocimiento social y profesional” (11,56%) y la “falta de ordenación y regulación de la profesión” (6,12%). La idea de la “baja valoración social” queda reforzada al comprobar en el apartado de problemas de formación se señala “déficit formativo” (4,08%) cuando en este estudio se pone de manifiesto que se trata más de un prejuicio que de una realidad. Los otros problemas expresados tienen que ver con la formación

específica (4,76%) –el intrusismo debido a esa falta de regulación– y a los problemas de tipo laboral, en concreto se refieren a la temporalidad, inestabilidad y precariedad de las contrataciones (8,84%) y a las bajas remuneraciones (3,40%).

La falta de normativa, de regulación y de financiación no destacan como problemas (0,68%), aunque se reconocen las malas condiciones laborales y la precariedad salarial. Tampoco se da importancia a la carencia de un perfil profesional y formativo (0,68%), aunque se señala que son diferentes a los animadores de tiempo libre, y se echa de menos que no existan criterios de calidad, que difícilmente podrán ser definidos si no existe antes un consenso sobre cómo y con quién deben funcionar los equipamientos.



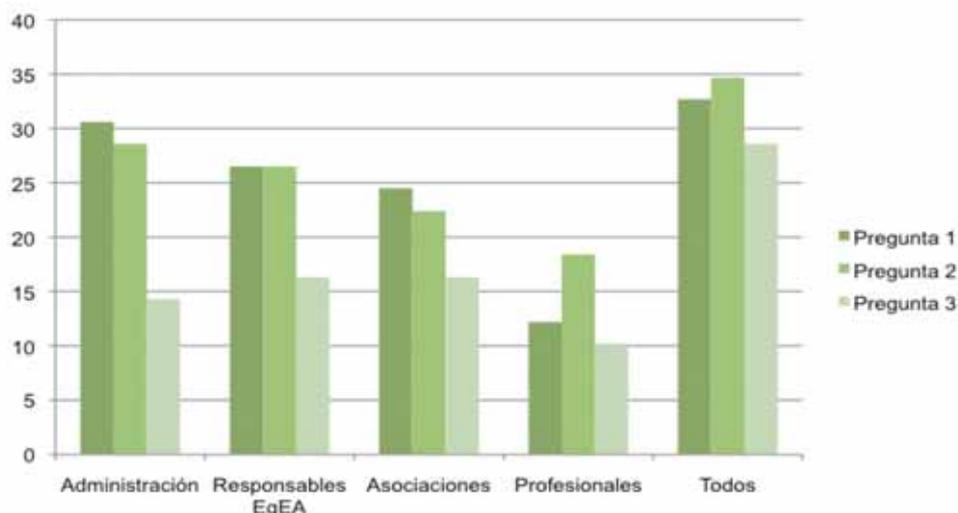
Gráfica 1: Problemas que afectan a la Educación Ambiental como profesión (N=49).

A la pregunta sobre “quienes deberían tomar la iniciativa para resolver los problemas señalados” (ítem 23), se ofrecieron cinco criterios no excluyentes (la administración, la empresa o institución responsable del equipamientos, las asociaciones de educación ambiental, los profesionales de forma individual o todos los anteriores de forma conjunta y coordinada), pudiendo elegir tantos responsables como creyesen conveniente; en muchos casos, se elijeron varias alternativas, por lo que la suma de las respuestas es superior al 100% (Tabla 2).

Problemática	Administración	La empresa / institución responsable del equipamiento	Las asociaciones de EA (los profesionales organizados)	Los profesionales de forma individual	Todos los anteriores de forma conjunta y coordinada
Problemática 1	30,6	26,5	24,5	12,2	32,7
Problemática 2	28,6	26,5	22,4	18,4	34,7
Problemática 3	14,3	16,3	16,3	10,2	28,6

Tabla 2: Promotores de las soluciones de los problemas señalados.

La respuesta mayoritaria ha sido que la iniciativa para resolver los problemas debe partir de “*todos los anteriores de forma conjunta y coordinada*”; también coinciden en que, en la mayoría de los casos, no podría ser una iniciativa de “*los profesionales de forma individual*” (Gráfica 2). Se valora que quien tiene mayor responsabilidad (o capacidad) es “la administración”, seguida de las “empresas o instituciones responsables del equipamiento” y de las “asociaciones profesionales”.



Gráfica 2: Promotores de las soluciones de los problemas señalados.

Resulta muy ilustrativo un análisis más pormenorizado sobre quienes tienen competencias, o deberían asumir un papel más activo (Tabla 3).

Problemas externos	1	2	3	4	5
Campo limitado (y generalmente les contrata la Admon)					1/-/-
Dificultad en aplicar los conocimientos aprendidos					1/-/-
Falta de normativa	-/1/-		-/1/-		1/-/-
La ausencia de trabajo en equipos ámplios		-/1/-			
Prioridad política no valora la visión de los profesionales	-/1/-				-/-/1
Falta de autonomía					-/-/1
Falta de equipamientos, instalaciones y financiación	-/-/1	-/-/1	-/-/1		-/-/1
Problemas internos	1	2	3	4	5
Baja autoestima y iniciativa del profesional en EA			1/-/-	1/-/-	
Falta de reconocimiento profesional /social	4/3/2	2/2/1	2/1/1	1/1/-	4/2/3
Falta de ordenación de la profesión	3/1/1	1/-/-	2/-/1	2/-/-	1/1/1
Falta de Mejora Continua		-/-/1		-/-/1	
Los educadores no son animadores/monitores de tiempo libre.	-/1/-	-/1/-	-/1/1	-/1/1	1/1/-
Problemas estructurales	1	2	3	4	5
Falta de definición de objetivos		1/-/-			
Falta de recursos/ económicos.	1/1/1	-/-/1	-/-/1		

Las desconexiones entre comunicación y gestión					1/-/-
Falta de medios materiales y personales					-1/-/-
Falta información de la gestión de los equipamientos		-1/-/-		-1/-/-	-1/-/-
Faltan sistemas de evaluación/investigación		-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-
Trabajar con grupos reducidos para tener mejor resultado	-1/-/-				-1/-/-
Necesidad de diversificar funciones y ofertas		-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-	
No existen criterios de calidad					-1/-/-
No tener herramientas para situaciones de riesgo					-1/-/-
No sabe poner en valor los productos/resultados					-/-/1
Instrumentos de fidelización y motivación	-/-/1	-/-/1			
Poca iniciativa					-/-/1
Superficialidad en el tratamiento de los problemas ambientales			-/-/1	-/-/1	
Trabajo repetitivo. Cómo innovar y mejorar su trabajo	-/-/1	-/-/1			
Problemas laborales	1	2	3	4	5
Temporalidad de la contratación/inestabilidad/precariedad	5/3/-	3/4/1	2/2/1	-1/1/1	1/1/-
Falta de experiencia					1/-/-
Baja remuneración	1/-/-	1/-/-	1/1/-	-1/-/-	
Demasiado voluntarismo perjudica su profesionalización		-/-/1	-/-/1	-/-/1	
Horarios poco convencionales					-/-/1
Problemas de formación	1	2	3	4	5
Falta de regulación en formación específica: INTRUSISMO	2/1/-	3/-/-	3/1/-	1/-/-	3/1/2
Déficit de teoría, método y experiencia en el social		1/-/-	1/-/-		
Déficit formativo	1/2/-	-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-	-3/1
Formación continua/especializada		1/-/-	1/-/-		2/1/1
Formación y experiencia naturalista (IP en ENP)	-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-	-1/-/-	

Tabla 3: Quien debe promover la solución de los problemas, respetando la prioridad de los problemas señalados (1= La administración; 2= la empresa/responsable del EqEA; 3= asociaciones de EA; 4= Los profesionales; 5= todos de forma conjunta y coordinada).

Se observa que apenas hay respuestas sobre quien tiene competencias frente a los *problemas de carácter externo*, lo cual es bastante significativo en problemas como “*falta de normativa*” o “*falta de equipamientos, instalaciones o financiación*” porque sólo la Administración tiene competencias para resolverlo; señalar cierta coincidencia en que son problemas que deben atajar de forma conjunta, salvo en “*la formación de equipos multidisciplinarios*”, pues debe ser la empresa o institución que gestiona el equipamiento la que asuma este reto.

Respecto a los *problemas internos*, no existe un consenso sobre quien debe promover respuestas. Es muy significativa esta dispersión de pareceres en cues-

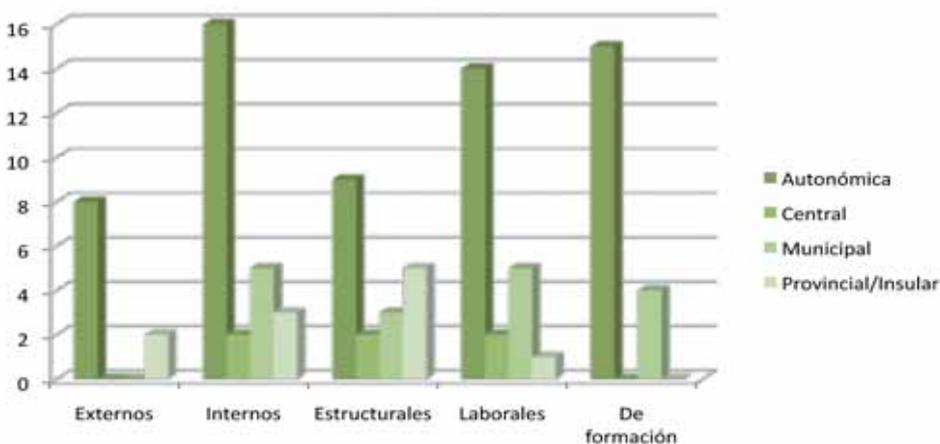
tiones como “la falta de reconocimiento social” o “la ordenación del sector”; estos items son los que concentran mayor interés. Se prioriza y se valora que la iniciativa debería tomarla o bien la administración, o en todo caso todos conjuntamente.

Las valoraciones respecto a quien debe abordar los *problemas estructurales* vuelven a estar divididas, con cierto predominio sobre el papel de la administración, de los responsables de los equipamientos y de todos conjuntamente.

Existe mayor el consenso respecto a los *problemas laborales*: la mayoría cree que debería ser la administración y las empresas o instituciones responsables del equipamiento quienes debería dar el primer paso, sobre todo en cuestiones relacionadas con “la temporalidad, la inestabilidad y la precariedad”.

Por último, respecto a los *problemas de formación* no hay consenso, fundamentalmente respecto a quien debe regular una formación especializada; coinciden en que los propios profesionales, de forma individual, poco pueden hacer.

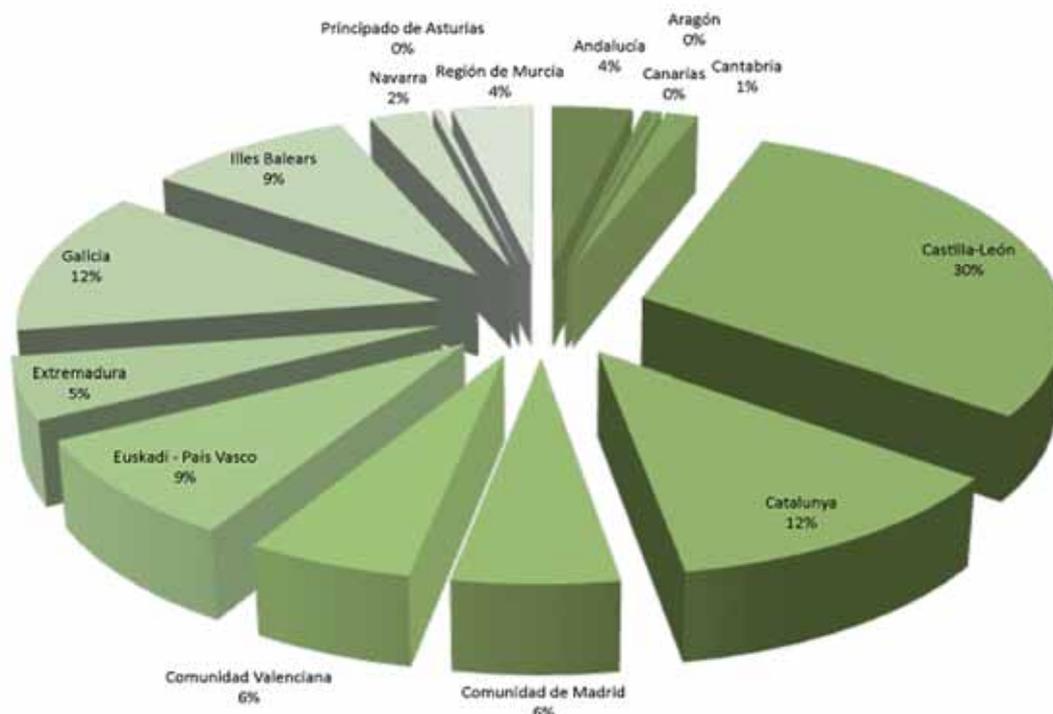
El número de respuesta es muy reducido para que el análisis respecto al rango de la Administración en la que trabajan los informantes (Autonómica, Central, Municipal o provincial/insular) sea significativo, por lo que presentamos la información de forma agregada (Gráfica 3). Se apuntan ciertas tendencias como: la Administración Central no se plantean cuestiones respecto a problemas externos y de formación; desde la administración municipal tampoco se abordaron problemas externos, ni desde la provincial o insular sobre formación. Los problemas en los que ha habido mayor número de respuestas y que, además, aparecen en primer lugar son: para los representantes de la Administración Autonómica, la falta de reconocimiento profesional y social, la falta de ordenación del sector, la precariedad laboral y la falta de una titulación o formación específica y para los representantes de la Administración local coinciden en la falta de reconocimiento profesional; no hay ningún item destacable en las otras categorías.



Gráfica 3:
Percepción de los problemas que afectan a los profesionales de la educación ambiental como profesión atendiendo al tipo de Administración.

Por último, optamos por presentar cual es la percepción de los responsables de las administraciones sobre la problemática de los profesionales a nivel de Comunidades Autónomas, como una manera de visibilizar las preocupaciones, aunque estadísticamente no sea significativo (Tabla 4).

Problemas externos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Campo limitado (y generalmente les contrata la Admon)						1--						
Dificultad en aplicar los conocimientos aprendidos											1--	
Falta de normativa								-2-		1--		
La ausencia de trabajo en equipos amplios				-1-								
Prioridad política no coincide con la visión de profesionales			-1-								--1	
Falta de autonomía				--1								
Falta de equipamientos, instalaciones y financiación				--1					--1		--2	
Problemas internos	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Baja autoestima y iniciativa del profesional en EA											2--	
Falta de reconocimiento profesional /social	1--	1--	1-1	451	1--	1-1	21-	--1	-1-	1--	1-3	
Falta de ordenación de la profesión		--1		11-		2--		2-1	1--	221		
Falta de Mejora Continua			--1	--1		--1						
Los educadores no son animadores/monitores de tiempo libre.			1--	--1				--1				
Problemas estructurales	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Falta de definición de objetivos				1--								
Falta de recursos/ económicos.				1-1				--1	--1			
Desconexión comunicac/ gestión				1--								
Falta medios materiales/ personales				-1-								
Falta información de la gestión de los equipamientos				-1-					-1-		-1-	
Falta evaluación/investigación	-1-		-1-			-1-						
Trabajar con grupos reducidos						-1-					-1-	
Diversificar funciones y ofertas				-1-		-1-						
No existen criterios de calidad							-1-					
Sin procedimiento en situac. de riesgo											-1-	
No valorizar producto/resultados				--1								
Instrumentos de fidelización y motivación					--1	--1						



Gráfica 4: Número problemas expuestos por Comunidad Autónoma. (1. Andalucía; 2. Aragón; 3. Canarias; 4. Cantabria; 5. Castilla y León; 6. Cataluña; 7. Comunidad de Madrid; 8. Comunidad Valenciana; 9. Euskadi; 10. Extremadura; 11. Galicia; 12. Islas Baleares; 13. Navarra; 14. Asturias; 15. Región de Murcia).

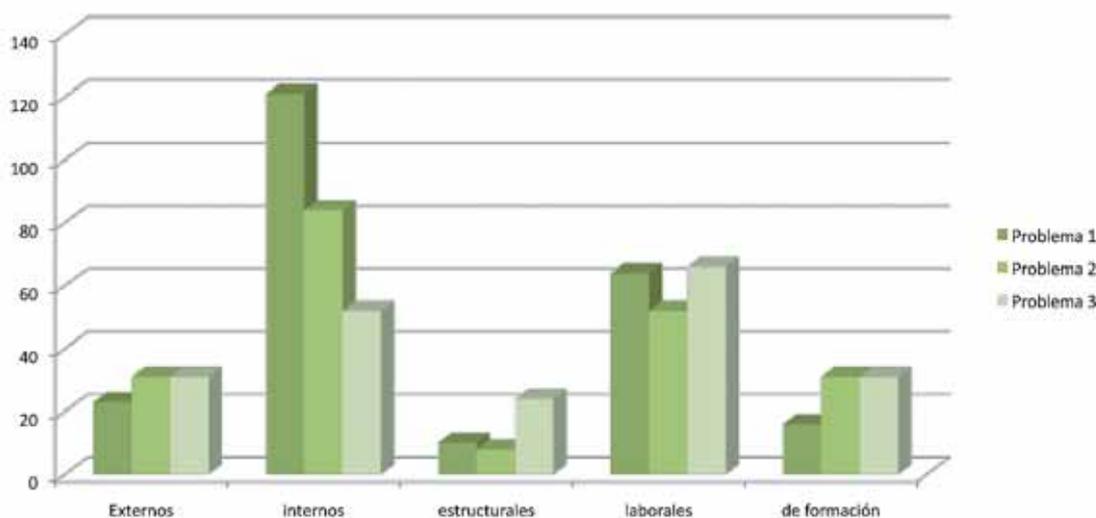
Volvimos a agrupar las respuestas en cinco categorías (Tabla 5). Utilizamos los mismos criterios que en el caso anterior: problemas externos, del propio colectivo, estructurales, laborales y de formación. El número de respuestas permite dibujar un panorama bastante realista.

Problemas externos	1	2	3
En equipamientos públicos, escasa oferta de actividades por temas de presupuestos	1		
Falta de apoyo económico/público/subvenciones y ayudas	8	8	7
Falta de concienciación ecológica por parte de la sociedad	1	2	
Falta de empleo/encargos/ofertas. Poca continuidad de los programas	1		2
Falta de interés y apoyo de los políticos/Administración/Estado	4	8	5
No hay Interés social ni una conciencia de la importancia de la EA	7	5	4
Descoordinación entre administraciones	1		1
Descoordinación entre administración/equipamientos		2	2
Dependencia de la administración/institucionalización		2	3
Mercantilización de la EA/empresarios no exigen perfiles de educadores ambientales		2	3
La educación no es económicamente rentable: confusión con otras actv. rentables		1	1
Va contracorriente de los valores que imperan			2
Carencia de una política ambiental/directivas desde el CENEAM		1	1

Problemas internos	1	2	3
Actividad no profesionalizada/no regulada/definición de la figura y categoría	50	19	11
Falta de reconocimiento profesional /social	59	41	29
Falta de reconocimiento de la administración/tejido empresarial/profesorado	11	8	4
Edad	1		
Los educadores no son animadores/monitores de tiempo libre.		1	1
Baja autoestima/desproporcionada autoestima (ombligo del mundo)		2	
Descordinación, heterogéneo, dispersión (temas, fines y destinatarios)		9	2
Comunicar mal su trabajo		1	
No hay Colegio Profesional, Asociaciones o Lobby		2	5
Un movimiento con pocos años de experiencia e historia		1	
Problemas estructurales	1	2	3
Conformidad y apalancamiento/ poco compromiso de los educadores	2		1
Escaso convencimiento (admón, empresas y educadores) de su potencial transformador	2		1
Falta de medios/recursos económicos	3	1	9
Falta de información/difusión	1	2	4
La falta de resultados en los procesos educativos/calidad de los programas	1	1	1
Restringido ámbito de actuación (en tiempo)	1		
No son interlocutores para soluciones de problemas ambientales/se ignora su opinión		2	
Ratios elevadas: importa más la estadística que la calidad		1	1
Visión naturalista de la educación ambiental			1
Multiprofesionales: EA, turismo, desarrollo local, etc.			1
No está implantada en sectores como la empresa		1	
Programas sin objetivos educativos			3
Equipos de pocos profesionales para desarrollar programas			1
No hay evaluación			1
Problemas laborales	1	2	3
Horario (extenso, irregular, fin de semana...)	3	1	5
Inestabilidad laboral /temporalidad.	16	11	6
Condiciones laborales precarias	7	4	13
Bajos salarios	18	16	26
Ausencia de convenio	12	8	2
No se cuenta con los autónomos/falta de información			
Asumir competencias que no corresponden con el contrato/cargo		1	
Intrusismo profesionales/de empresas del sector privado	6	11	12
Escasas ofertas de trabajo			1
Puede convertirse en repetitivo			1

Problemas de formación	1	2	3
Problemas de formación			
Definir claramente la formación académica/regulación de la formación/homologación	8	14	9
Falta de formación/competencias/cualificación/profesionalidad	1	10	10
Falta formación específica saber de EA/oferta formativa para especializarse	3	7	8
Nivel de estudios bajo/baja cualificación	3		
Demasiado formados para el puesto que desempeñan			1
Se va a regular la obtención de títulos de educadores sin que participe el sector	1		
Dificultad para acceder a la formación			3
Falta de implantación en el sistema educativo reglado/ Educación no formal	3	7	3
Otros			
Distinguir entre razón y religión			1
Carencia de iniciativas prácticas ubicadas en entornos próximos			1
Protección			1

Tabla 5: Percepción de los problemas profesionales que afectan a los educadores y educadoras de los Equipamientos de Educación Ambiental, aportado por el propio colectivo.



Gráfica 5: Problemas que afectan a la profesionalización de los educadores y educadoras ambientales por categorías.

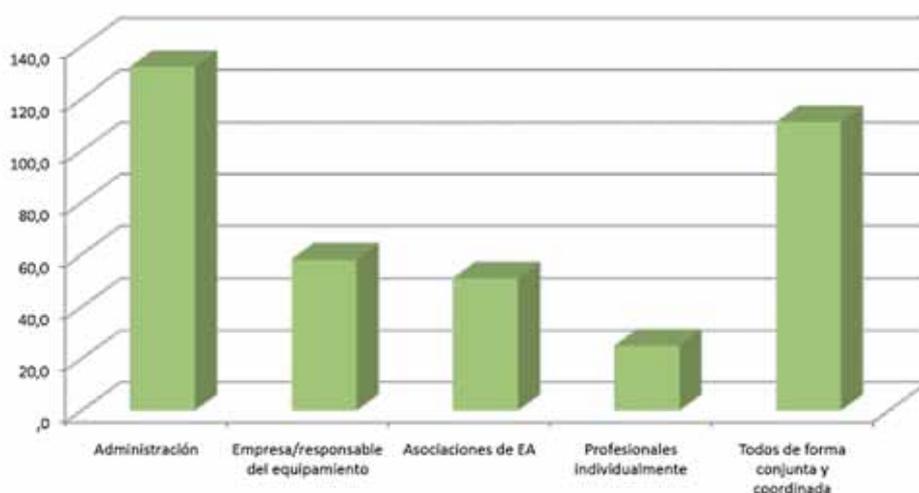
A los y las profesionales de los equipamientos para la educación ambiental lo que más les preocupa son, sin duda, los problemas que afectan al propio colectivo (problemas internos); en concreto la desregularización que padecen en el sector al carecer de una categoría profesional reconocida legalmente. Esta falta de reconocimiento social y profesional es el problema más destacado, y para casi un

tercio de la muestra, el más importante. En segundo lugar, aunque con bastante diferencia, destacarían los problemas de tipo laboral, sobresaliendo cuestiones relacionadas con los salarios -inferiores a su categoría profesional y a la dedicación-, con la inestabilidad laboral y con la carencia de un convenio colectivo. Es significativo también el número de personas que denuncian el intrusismo de “otros” profesionales y empresas no relacionadas con la educación ambiental en este sector.

Los problemas relacionados con la formación tienen cierto peso –en segundo y tercero lugar–, igual que aquellos problemas externos al sector. El colectivo reclama que se regule y homologue una formación académica y que se definan las competencias de los educadores ambientales. En menor medida se reclama una oferta formativa para especializarse y la implantación de la educación ambiental en el sistema educativo reglado, o al menos, que se contemple que las escuelas realicen actividades en instituciones de educación no formal como son los equipamientos. De los problemas externos, destacar la desidia institucional y social ante la educación ambiental, que se hace más visible al carecer de presupuestos y financiación para la realización de programas y actividades. En general no se priorizaron problemas estructurales, aunque cabe destacar aspectos relacionados con la falta de ayudas económicas.

Como conclusión, observamos que en primer y segundo lugar preocupan problemas de tipo interno; en tercero de tipo laboral.

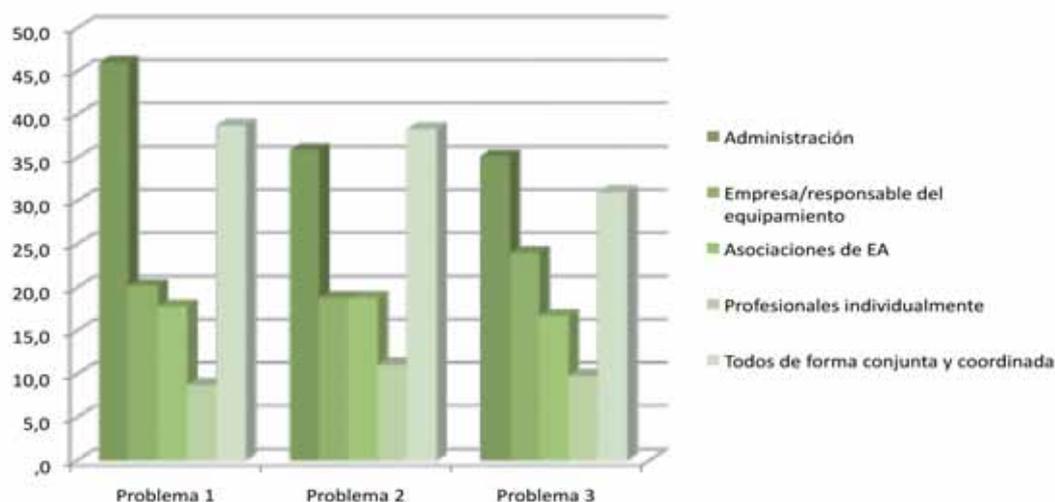
Cuando se plantea quienes deben tomar la iniciativa para solucionar estos problemas (item 35) (Gráfica 6) existe una opinión generalizada de que la responsabilidad recae en la Administración, o en las administraciones de forma coordinada y conjunta con empresas, asociaciones y los propios profesionales. Igual que en el caso de los representantes de la Administración, se considera que los profesionales de forma aislada y autónoma no pueden mejorar su situación profesional.



Gráfica 6: Actores que promuevan soluciones a los problemas señalados por los educadores y educadoras de los equipamientos.

Al analizar los porcentajes de quienes deben atajar los problemas atendiendo a los problemas de forma separada, se observa que claramente los educadores consideran que es la Administración –bien por su parte, bien de forma coordinada con el sector– quien debe tomar la iniciativa (Gráfica 7). Aunque en el segundo caso se le otorga mayor importancia a buscar soluciones conjuntas y colegiadas, en el conjunto está clara la postura mayoritaria.

Problemática	Administración	La empresa / institución responsable del equipamiento	Las asociaciones de EA (los profesionales organizados)	Los profesionales de forma individual	Todos los anteriores de forma conjunta y coordinada
Problemática 1	46,0	20,2	17,8	8,7	38,7
Problemática 2	35,9	18,8	18,8	11,1	38,3
Problemática 3	35,2	24	16,7	9,8	31



Gráfica 7: Promotores de las soluciones a los tres problemas señalados por los educadores y educadoras de los equipamientos.

6.5.3 Reflexiones y sugerencias en el proceso de profesionalización

Para finalizar, se dejó un espacio abierto en el que el personal técnico y responsables de la administración podían comentar abiertamente cualquier aspecto, reflexión o sugerencia sobre la profesionalización de los trabajadores de los equipamientos. Presentamos de forma sintética y agregada las sugerencias; al mismo tiempo, recogimos la información de forma diferenciada, ya que consideremos que las perspectivas, visiones y recomendaciones son diferentes.

Desde la Administración

De las 47 personas que participaron, 12 hicieron algún comentario o sugerencia (25,54%), que resumimos por temas:

- ❖ Es necesario mejorar la calidad del trabajo y además, hacerlo visible, para lo que recomienda *“aumentar, en la medida de nuestras posibilidades, la participación-implicación de sectores ciudadanos «no ambientalizados» en la reflexión, diagnóstico y posibles resoluciones de los conflictos socioambientales que les afecten en su vida cotidiana”*.
- ❖ Falta de reconocimiento de la actividad profesional. Esto podría mitigarse en gran medida trabajando conjuntamente desde asociaciones y federaciones. Es necesario *“mejorar la comunicación entre los profesionales”*.
- ❖ Es necesario frenar el intrusismo de personal no cualificado, aunque se reconoce que se especializa en la práctica de su profesión. Se reconoce que *“hay que requerir unos conocimientos básicos”*; se propone *“hacer algún examen como el de los Guías turísticos”* para demostrar conocimientos y destrezas.
- ❖ La necesaria formación didáctica que haga competentes a los profesionales en adaptar los mensajes a los públicos. Es necesario capacitar en la integración de herramientas sociales de planificación y gestión ambiental, por lo que podría incluirse en la animación sociocultural.
- ❖ Los educadores son un colectivo con mucho “voluntarismo”, y se les critica que *“son activistas (muy trabajadores) pero poco reflexivos e innovadores”*.
- ❖ Preocupa que desaparezca la figura de “Monitor de Educación Ambiental” en los Espacios Naturales Protegidos, porque es necesario seguir trabajando con la población residente *“sobre todo en proyectos a largo plazo”*. Los profesionales que permanecen van asumiendo cada vez más tareas relacionadas con la gestión, y la educación ambiental pasa a ser un tema residual.

Desde el sector

Como se señaló anteriormente, de los 394 cuestionarios recibidos, se validaron 287, y de éstos, 184 (64,40%) incluyeron algún comentario al final. Si tenemos en cuenta la procedencia, han sido los profesionales de Castilla-León los que han hecho más aportaciones, seguidos de Galicia y Cataluña (Tabla 6). Como han sido muchas y muy diferentes las organizamos en categorías. Alguna persona consideró que la encuesta ha sido muy larga. Otras que no se adaptaba muy bien a su realidad, bien porque no trabajaba a tiempo completo en el equipamiento, bien porque tenía que trabajar en varios equipamientos al mismo tiempo o bien porque trabajaba en un equipamiento pero no desarrollaba funciones de educador.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Aportaciones, sugerencias	3	2	58	24	8	11	14	10	28	14	4	1	4
Porcentaje	1,6	1,1	31,5	13	4,4	6	7,6	5,4	15,2	7,6	2,2	0,5	2,2

Tabla 6: Número de aportaciones, reflexiones y sugerencias por Comunidad Autónoma (1. Andalucía; 2. Cantabria; 3. Castilla y León; 4. Cataluña; 5. Comunidad de Madrid; 6. Comunidad Valenciana; 7. Euskadi; 8. Extremadura; 9. Galicia; 10. Islas Baleares; 11. Navarra; 12. Asturias; 13. Región de Murcia).

Reflexiones

- ❖ La educación ambiental no es valorada ni cuenta con el apoyo –económico e institucional– que debería. Algunos educadores ambiental consideran que ésta es la razón fundamental de que esta profesión no tenga un mayor reconocimiento social: *“se observa constantemente la hipocresía con la que trata a la educación ambiental”, “es la Administración la que debería encabezar la ordenación de este sector profesional, no sólo con normativa sino a través de los profesionales que contrata”*. Algunas personas lamentaban la poca implicación de las Consejerías de Educación, que se traduce en desinterés por parte de los centros educativos. También coinciden en que el apoyo a los equipamientos depende directamente de la sensibilidad por el tema de los políticos responsables; en este sentido también ha habido comentarios de reconocimiento: *“siempre se nos ha valorado, apoyado, se han puesto medios a nuestra disposición, facilitado la formación y la autonomía por parte de la dirección del mismo. Somos unos y unas privilegiadas a la hora de trabajar temas medioambientales, pero no exclusivamente de EA.”*
- ❖ Hay cierto consenso en definir a los profesionales de los equipamientos como personas cualificadas, con una extensa formación, dinámicas, creativas, con empatía y capacidad de comunicación: *“las cualidades humanas de comunicación, trabajo en equipo, implicación social son muy importantes”, “pienso que el educador ambiental nace, también es cierto que se hace!”*. Y en valorizar su función social: *“el trabajo desempeñado por un educador ambiental es básico para concienciar a la población en general”*. Se señaló que muchos educadores provienen del movimiento ecologista y conservacionista: *“conviene conocer el origen de las cosas y el papel que desempeñan estas asociaciones en la sociedad”*.
- ❖ Se considera que la figura del educador ambiental *“tiene futuro”*. Es necesario que se valore, se conozca y se exija la figura del educador ambiental para trabajar en los equipamientos. *“Somos muchos los profesionales trabajando en el sector”, “de la misma manera que para poner una farmacia la administración nos exige ser licenciado en farmacia, a las empresas o fundaciones que*

quieren montar un equipamiento de educación ambiental se les debe exigir que al frente del mismo haya un profesional de la Educación Ambiental y que se reconozca su categoría profesional, en vez de contratarles –como p. ej. es mi caso– en calidad de administrativo perteneciente al convenio de hostelería”. Los educadores y educadoras de los equipamientos “deberían de tener los mismos derechos y deberes que otros profesionales de la Educación”.

- ❖ Muchas de las reflexiones se centran en la idea de que *“la educación ambiental es una profesión vocacional”*, aunque algunos se cuestionan si realmente es una profesión: *“el debate entre si el educador ambiental responde a un perfil profesional o es una función que pueden (se debe) ejercer desde diferentes perfiles está aún abierto”, “tendremos que saber integrar al educador ambiental “perroflauta” (el de la Madre Tierra) con el puramente “técnico” (el de la sostenibilidad)”*. Lamentan que a veces se confunde al educador ambiental con un monitor de tiempo libre.
- ❖ Muchas personas reflexionan sobre la formación y hacen hincapié en el carácter interdisciplinar de la educación ambiental. Preocupa la formación de los educadores ambientales y consideran que hay que mejorarla, pero no hay unanimidad en cómo hacerlo. *“Considero que la formación que recibimos es insuficiente, y si esta se realiza es porque el educador/a se ha interesado. Se tendría que facilitar el intercambio de educadores”*. Hay muchas sugerencias al respecto: *“es necesaria una formación más o menos reglada”, “requerir de unos conocimientos básicos mediante cursos estándar para que la formación sea reglada y homogénea”*. También hay críticas a las propuestas de normalización: *“un módulo de 2 años parece insuficiente”, “que complementen su formación académica de contenidos con la adquisición de técnicas sociales o bien a los que sepan estas técnicas reciban contenidos ambientales”, “no creo que se requiera una titulación específica para ejercer de educador ambiental, ya que considero la educación ambiental como algo multidisciplinar, pero sí hace falta más formación específica para poder ejercer de educador ambiental”*. Y, existen temores: *“la concreción de este perfil y de su currículum formativo puede constreñir la necesaria diversidad”, “la falta de concreción favorece el intrusismo (casi nunca malintencionado) o la banalización (falta de calidad) del profesional”*.
- ❖ Preocupa como se está contratando a las personas trabajadoras en algunos equipamientos: se reclama objetividad y control. En el caso de los de titularidad pública *“existe un problema importante basado en la imposición de personas para desempeñar la labor de educador por parte de la administración”, “el «enchufismo» es una lacra para nuestro trabajo”*. En el de las empresas privadas lamentan que *“existe un desamparo total ya que las empresas ganan los concursos y pagan al trabajador lo que quieren”*.
- ❖ Respecto a las condiciones de trabajo, un sector lamenta que *“la estaciona-*

lidad a la que estamos sujetos no favorece su profesionalización”, “las malas condiciones de trabajo (especialmente en empresa o instituciones privadas) provocan que el trabajo de educador ambiental se considere como una opción laboral temporal, para recién titulados, mientras se consigue un trabajo que aporte una mayor seguridad económica”.

- ❖ Hay muchas alusiones a los bajos salarios, que no corresponden con las exigencias formativas, las funciones desarrolladas y los horarios, a veces abusivos. “No cobramos lo que merecemos”. “Las condiciones laborales no se corresponden con los requisitos de formación que en muchos casos se exigen ni con el trabajo que los propios educadores/as desempeñan diariamente”, “la Administración debe controlar en los pliegos que porcentaje del sueldo se quedan las empresas y que porcentaje el trabajador”.
- ❖ Ha habido comentarios sobre el estado de las instalaciones, generalmente reclamando más inversiones, la actualización de contenidos y mayor esfuerzo en divulgar los programas: “faltan ganas por parte del personal administrativo en la ayuda y remodelación de actividades en general”.

Sugerencias

- ❖ La Administración tiene que intervenir a favor de la educación ambiental y de sus profesionales para “mejorar nuestra situación laboral”. Se señala que “sigue sin interesar legislar en favor de la profesionalización del sector, debido a presiones de entidades privadas”. “Las administraciones públicas deben crear un marco laboral de estabilidad, no solamente en base a la convocatoria de plazas públicas sino en definir a a largo plazo líneas de trabajo de los equipamientos”. Se dan pistas de medidas para erradicar el intrusismo: “reclamo igualdad en los temas fiscales para aquellas empresas privadas que han de pagar un IVA por una actividad que las asociaciones o escuelas de naturaleza están exentas”, “reclamo regular este campo para no vernos desplazados por entidades «sin ánimo de lucro», que pueden optar a subvenciones para pagar a sus trabajadores, igual que las empresas privadas, situación que ha hecho incrementar el número de asociaciones que gestionen equipamientos”.
- ❖ Se recomienda que para los trabajadores de los equipamientos haya “cursos específicos o incluso lo hagan propios del equipamientos”, y que tengan “una mayor parte de carácter práctico”. La formación debería “realizarse en horario laboral” y habría que conceder más tiempo y posibilidades a los trabajadores para hacerlo. Algunos señalaron que cada equipamiento debería formar a sus trabajadores, partiendo de un perfil profesional adecuado; muchos coinciden en la necesidad de un compromiso de formación continua “ya que nuestra formación no acaba nunca”.

- ❖ Preocupa la inestabilidad laboral, la precariedad en los contratos y los bajos sueldos: *“el principal problema deriva de la temporalidad en el empleo”, “es fundamental una estabilidad laboral”*. Hay muchos comentarios a favor de regular el sector: *“estaría bien aglutinar y ordenar de alguna manera todo el cuerpo profesional ligado a la EA (Intérpretes del Patrimonio, Animadores, Educadores, Monitores...)”*. Preocupa la falta de control, *“somos un colectivo que cada vez reúne a más personas y profesionales de muy diversa índole. Hay que regularlo!!”*; se apunta que *“es necesario que se cree un colegio oficial o similar que defienda la figura del profesional”*. Se señaló como posible solución *“tener un convenio específico y todo ello conllevará a tener mejor condiciones laborales”*.
- ❖ Aunque en la encuesta no se hizo mención a los medios de comunicación, alguien señaló que *“los medios de comunicación (periódicos, revistas, internet) deberían hacer más esfuerzos por participar y potenciar los objetivos de la EA”*.
- ❖ Aunque hubo comentarios críticos respecto a las asociaciones de EA, *“la asociación en la que participo creo que podría hacer más para mejorar el estatus de sus asociados. Falta comunicación y espíritu colaborativo, por parte del colectivo”*, la mayoría consideraban que la FEEA (Federación de Entidades de Educación Ambiental) y las asociaciones de EA son interlocutores válidos en el proceso de profesionalización: *“las administraciones deberían potenciar un ente que gestione todo esto [la formación], y que podría ser el caso de las asociaciones de educación ambiental o similar”*. La FEEA puede jugar un importante papel en la profesionalización del sector. Se valora que este proceso debe llevarse con seriedad para que sea reconocido y apoyado por la sociedad. También se señaló que *“los sindicatos deben interesarse por estos trabajadores y nosotros por ellos”*.

Deseos

- ❖ Queda mucho por hacer, y la percepción de muchos y muchas es optimista: vale la pena cualquier esfuerzo, *“se están empezando a dar pequeños pasos y por lo tanto estamos avanzando”*.
- ❖ Algunos reclaman más presupuesto, mayor libertad para programar y desarrollar actividades. Dedicar menos tiempo a tareas administrativas y más a la educación. *“Me gustaría que los equipamientos y actividades de Educación Ambiental incorporaran más elementos de educación y menos de propaganda política e intereses corporativos”*.
- ❖ La formación como revulsivo para la mejora continua: *“me gustaría que se ofertara de manera gratuita una formación para todas aquellas personas que trabajan en los equipamientos ambientales. Con flexibilidad de horarios”*. “Ha-

ría falta algún espacio para la motivación del profesional ya que en muchas ocasiones hay frustración al ser difícil evaluar los procesos”,

- ❖ *“Trabajar por la EA, es lo mismo que decir trabajar por el planeta y por el futuro”, “que sirva de algo todo lo que hacemos”.*
- ❖ *“Me gustaria que [...] pudiéramos coseguir que la educacion ambiental formara parte de cualquier tipo de educación o enseñanza, que formara parte de la vida cotidiana de la población.” “.. no hay que perder de vista que los contenidos ayudan mucho a comunicar bien pero la pasión o intensidad con que se haga tiene mucho valor”.*

Muchos comentarios han sido de apoyo a la iniciativa, y celebraban que esta investigación se llevase a cabo; se calificó de necesaria, oportuna, importante, útil, interesante... Esperamos que los resultados y la difusión de la misma ayude a que esta profesión sea más conocida y reconocida por las administraciones públicas, por el tejido empresarial y por la ciudadanía, y que resulte valiosa a aquellas personas que tienen que tomar decisiones para regular la profesión de las educadoras y educadores de los equipamientos de educación ambiental.

Referencias

CTEA-COMISIÓN TEMÁTICA DE EDUCACIÓN AMBIENTAL. 1999. *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España*. Madrid: Ministerio de Medio Ambiente.

CEIDA, Oleiros (A Coruña)



Exposición Cambio Climático-PRAE (Valladolid)



Casa del Parque Arribes del Duero



Cotorredondo, Marín (Pontevedra)

CENEAM



Centro de Educación Ambiental As Corcerizas (Ourense)

7. CONCLUSIONES

Seminario de Equipamientos para la Educación Ambiental

El Seminario de equipamientos de educación ambiental, con el fin de ser eco de las preocupaciones del colectivo de educadores y educadoras que trabajan en este ámbito, se planteó una investigación “coral” sobre su situación profesional, recogiendo las opiniones del propio colectivo y de las personas vinculadas a los servicios de la Administración Pública de los que dependen los equipamientos de educación ambiental. Con este trabajo consideramos que aportamos un perfil profesional que se ajusta más a la realidad del conjunto del Estado y de algunas Comunidades Autónomas, y que podría ayudar a definir y crear la identidad profesional de los educadores y educadoras; este estudio permite también dar a conocer la situación profesional de las educadoras y educadores ambientales en el año 2010, iniciando así un proceso que permitirá hacer seguimientos en el tiempo y, que ayudará a tomar decisiones de cara a la consolidación de la profesión. Nos parece muy interesante poder ofrecer propuestas desde ambas ópticas y nos resultó alentador observar que las percepciones, sobre muchos de los problemas planteados, son coincidentes, lo que nos anima a pensar que no será difícil llegar a acuerdos de cara a solventarlos y, en definitiva, a avanzar.

Sobre la Administración con competencias en Educación Ambiental

Con los datos obtenidos, podemos afirmar que son las Comunidades Autónomas las que promueven la mayor parte de los equipamientos, y que lo hacen cediendo la gestión de los mismos a través de concursos públicos; en este estudio el porcentaje más alto es el de equipamientos de propiedad pública. Quizás por esto, resulta más sorprendente la ausencia de regulación y de medidas para garantizar el funcionamiento de estas iniciativas: los participantes en el estudio han manifestado que no hay líneas de subvención ni registros de equipamientos. Este puede ser el primer reto para la consolidación de estas iniciativas: el ordenamiento del sector y su visibilidad a través de registros públicos. Para ello es necesario que las administraciones se coordinen, se apoyen más programas de EA y que doten

con presupuestos y políticas concretas que pongan fin al intrusismo laboral: las Administraciones deben intervenir a favor de la EA.

¿Quiénes son los profesionales de los Equipamientos de Educación Ambiental?

Uno de los objetivos del estudio era caracterizar a los profesionales de los equipamientos. El perfil tipo sería *“una mujer menor de 40 años que le gusta su trabajo y le satisface, por lo que desearía seguir ejerciendo su profesión en un equipamiento; posee un alto nivel de cualificación y se le ha requerido estar en posesión de una licenciatura, además, posee formación especializada y experiencia laboral de menos de 6 años en el mismo centro. Desarrolla su trabajo como educadora de un equipo de 2 o 3 personas –que no siempre son educadores– y un director, en un equipamiento de carácter público gestionado por una empresa privada, con un contrato por obra y servicio por el que recibe entre 901 y 1200€ mensuales. Trabaja con colectivos en edad escolar, de educación infantil a ESO, con un ratio de 21 a 25 personas por educador”*. Este es otro dato relevante: se exige a los profesionales tener una alta cualificación, sin embargo, y como veremos, las retribuciones por su trabajo no corresponden con este nivel formativo.

Se han identificado una serie de indicadores que ponen de manifiesto que la precariedad laboral sentida por el colectivo corresponde con la realidad –profesionales que cobran por debajo del salario mínimo interprofesional, sin vacaciones pagadas o sin seguros de accidentes ni responsabilidad civil–; se trata de un colectivo que se siente muy satisfecho con su trabajo y muy descontento con sus condiciones laborales. Otro de los retos, y atendiendo al tipo de contratos de estos profesionales, es contar con un convenio colectivo propio.

Reconocer este trabajo como una profesión regulada significaría superar otros muchos problemas que preocupan, como la mejora de las condiciones laborales y la estabilidad laboral; se valora como posibilidad la creación de una Asociación o de un Colegio Profesional. Existe la creencia de que mejorando los salarios mejoraría la percepción social de la profesión, aunque para ello sería preciso romper con la fuerte estacionalidad de la demanda. Se propone contar con un sistema institucional de capacitación, que oferte formación de carácter didáctico, ya que en otros ámbitos (problemáticas ambientales, gestión de espacios, talleres...) cuentan con una excelente formación.

¿En qué consiste su trabajo?

Ante los resultados es lógico preguntarnos las razones por las que se sienten tan satisfechos en su trabajo, y comprobamos que la mayoría de ellos participan en el diseño de los programas y actividades, que tienen facilidades para acceder a la información que precisan, que trabajan en equipo y comparten las distintas funciones entre todos los miembros, y además que pueden participar en los procesos de evaluación, que disponen de tiempo para planificar y mejorar las actividades que se desarrollan en su centro, por lo que podemos concluir que los profesionales de los equipamientos gozan de una autonomía y colaboración en su trabajo que les permite sentirse a gusto con lo que hacen.

¿Dónde, cómo y en qué se forman?

Otro aspecto interesante tiene que ver con la formación: consideran que con la remuneración percibida y las condiciones laborales, no se debería requerir ningún tipo de formación básica, aunque la realidad es que a muchos se les ha exigido disponer de un título universitario de grado medio o superior; esta exigencia es más frecuente en las iniciativas de carácter privado, y el grado de concurrencia es mayor a medida que aumenta la responsabilidad desempeñada en el centro (coordinadores de programas). Este dato contrasta más si tenemos en cuenta que no se exige una formación especializada (cursos de 20 a 50 horas). Las educadoras y educadores consideran muy importante la formación inicial por parte del equipamiento; también valoran la figura de un “tutor” –un educador con experiencia– que acompañe a los noveles, figura que ya existe en muchos centros privados.

Consideran fundamental seguir formándose, y estiman que debería ser durante su jornada laboral, aunque están dispuestos a hacerlo de forma combinada –parte en su jornada laboral y parte en su tiempo libre–. Son muchos los que siguen especializándose: en los tres últimos años han realizado 445 cursos. El curso “tipo” sería de menos de 30 horas de especialización en educación ambiental o sobre recursos (para la participación, dinámica de grupos, habilidades sociales, etc.). Existe un alto porcentaje de cursos de carácter credencialistas, es decir, para la obtención de un título profesionalizante (monitor, animador, guía especialista...). Respecto a la temática, sigue habiendo un importante sesgo naturalista (paisaje, botánica, fauna, espacios naturales protegidos...). El CENEAM es sin duda el referente a la hora de especializarse, seguido de otros Centros de referencia (CEIDA gallego o el CEDREAC cántabro); otras entidades a destacar serían la Fundación Patrimonio Natural, PN Zona Volcánica de las Garrotxas, la Junta de

Extremadura y la Universidad de Vigo. Los promotores de la formación, al margen del CENEAM, serían los Gobiernos Autonómicos y los propios equipamientos. En futuros estudios sería preciso profundizar en la oferta de cursos existentes, para valorar la correlación entre oferta y en qué se forman estos profesionales.

¿Se asocian o van por libre?

Los profesionales de los equipamientos no participan de forma activa en las asociaciones de EA (el 24,7% está asociado y participa activamente el 17,8%), aunque consideran positivo pertenecer a éstas porque pueden ayudar a mejorar sus condiciones laborales, a aumentar la calidad de las actividades y de los equipamientos y a mejorar la EA.

¿Y los que tienen responsabilidades en la Administración?

Respecto a las personas que participaron en la investigación como representantes de las administraciones con competencias sobre los equipamientos de educación ambiental, señalar que la mayoría no tenían responsabilidad directa, aunque tenían una larga experiencia en el ámbito de la EA. Por ello, había un gran desconocimiento de los modelos de gestión o la duración de los concursos, sin embargo sí conocían las medidas que su Comunidad Autónoma estaba tomando para dinamizar este ámbito (subvenciones, programas, contratos, etc.).

Respecto a los concursos de gestión de equipamientos aseguraban que al personal de los equipamientos se le exige titulación, formación específica y experiencia laboral, y ocasionalmente otros aspectos (carnet de conducir, conocimiento del idioma de la comunidad, informática, etc.). Los niveles requeridos suelen ser de educación universitaria; respecto a la formación complementaria no hay una norma, aunque se valora la formación especializada, de cursos de más de 50 horas.

Afirman que desarrollan programas formativos para los trabajadores aunque es superior el porcentaje que facilita la asistencia a los desarrollados por otras entidades; los responsables de las CCAA diseñan una mayor oferta formativa, para realizar parte en horario laboral y parte en el tiempo libre de los trabajadores. Respecto a las competencias profesionales, se valoran más las de tipo metodológico (dominar modelos de enseñanza aprendizaje, técnicas de comunicación y resolución de conflictos, saber programar y evaluar, etc.) que otras destrezas como saber buscar documentación o trabajar en equipo; resulta coherente que se priorice

la formación pedagógica, ya que se señalaban como requisito en los pliegos de adjudicación de los equipamientos. Resulta muy interesante comprobar que los profesionales de estas administraciones tienen una percepción más positiva que los educadores ambientales sobre la capacidad de las asociaciones de EA para mejorar las condiciones de los profesionales y la calidad de los equipamientos.

Atendiendo a las opiniones de ambos colectivos podemos establecer puntos de encuentro y divergencias, que sin duda iluminan a la hora de tomar decisiones sobre la profesionalización del sector.

Puntos de encuentro

- ❖ Ambos colectivos consideran que los problemas externos al sector no son los prioritarios. Las personas que trabajan en las administraciones señalaron aspectos relacionados con la falta de equipamiento y financiamiento, este último más relevante para los trabajadores del sector.
- ❖ También comparten la misma percepción respecto a la falta de reconocimiento social de la profesión (fundamentalmente desde las administraciones, el profesorado y el tejido empresarial), y consideran que es muy importante ordenar y regular la profesión como una categoría propia.
- ❖ Apenas se han priorizado problemas de tipo estructural, que consideran secundarios.
- ❖ Coinciden en señalar la precariedad laboral, la inestabilidad y la temporalidad en la contratación como problemas muy importantes, aunque porcentualmente le dan mayor importancia los administradores que los propios trabajadores.
- ❖ Hay consenso respecto a la necesidad de acordar y homologar una formación especializada y profesionalizante. En ambos casos se señala un déficit formativo, y por parte de los profesionales se reclama mayor oferta para especializarse.
- ❖ Coinciden en que los profesionales de forma individual, al margen de los responsables de los equipamientos, de las asociaciones y de la administración no pueden hacer mucho para resolver los problemas detectados.

Diferentes percepciones

- ❖ Respecto a los problemas externos, desde la Administración se señala que los equipamientos constituyen un campo limitado y dependiente de las ayudas públicas, por lo que le falta autonomía; desde los profesionales se reclaman más ayudas y subvenciones, así como mayor apoyo e interés.

- ❖ Aunque los problemas estructurales no son los más relevantes, cabe destacar cierta coincidencia en los administradores respecto a la carencia de evaluaciones e investigaciones en el sector, frente a los profesionales que reclaman más medios y recursos económicos.
- ❖ A los profesionales les preocupa el “intrusismo” en el sector de empresas y personas que no trabajan en el sector, así como la ausencia de un convenio colectivo. Desde la Administración se considera “intrusismo” que no haya una titulación académica y una formación específica que capacite para el desarrollo profesional.
- ❖ Los profesionales creen que la Administración debe implicarse más en la búsqueda de soluciones a los problemas detectados, bien de forma conjunta con otros actores del sector, bien en solitario, frente a la postura de los representantes de la Administración, que piensan que o bien deben acompañar estos procesos, o bien son otros (asociaciones de educación ambiental y responsables de los equipamientos) quienes, en mayor medida, deben hacerlo.

Ante los resultados, parece interesante potenciar el encuentro entre los responsables de las distintas administraciones y los profesionales, ya que existe un gran consenso en su percepción de los problemas de profesionalización en el sector de los equipamientos de EA, así como en sus propuestas para poder atajarlos. El *Libro Blanco de la Educación Ambiental en España* recuerda que le corresponde a la Administración elaborar y proponer marcos normativos que regulen el sector, por lo que parece oportuno que sean los que den el primer paso.

ANEXO 1



Estudio sobre la situación profesional de los educadores y educadoras ambientales
(SPEEA)

Cuestionario para responsables de la administración sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos ambientales (SPEEA-A)

Presentación

El presente cuestionario forma parte del “Estudio sobre la situación profesional de los educadores y educadoras ambientales” promovido por el Seminario Permanente de Equipamientos de Educación Ambiental del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

El objetivo del presente estudio es realizar un análisis del colectivo profesional de los/as educadores/as de educación ambiental para conocer la situación actual y las problemáticas de su profesionalización.

Para poder realizar dicho trabajo le rogamos participe con la cumplimentación del presente cuestionario. Para una mayor optimización de los resultados le rogamos que, como mínimo, un responsable de cada unidad de gestión del equipamiento de educación ambiental rellene un cuestionario.

De acuerdo con la ley de protección de datos, todas las informaciones que nos facilite serán tratadas con la más estricta confidencialidad y en ningún caso se harán alusiones particulares en el informe final de resultados.

La investigación cuenta con la colaboración de las comunidades autónomas, las cuales serán citadas en las publicaciones y actividades de difusión de los resultados.

Le agradecemos de antemano su colaboración y su interés en este estudio.

0. DATOS DE LA ADMINISTRACIÓN

Organismo donde desempeña su labor profesional	
Dirección	
Localidad	Comunidad Autónoma
Teléfonos e-mail página Web	

Administración a la cual pertenece

<input type="checkbox"/>	Administración Central
<input type="checkbox"/>	Administración Autónoma
<input type="checkbox"/>	Administración Provincial/Insular
<input type="checkbox"/>	Administración Municipal

Fecha de realización del cuestionario..... / /

I. DATOS PERSONALES

1. Género

<input type="checkbox"/>	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer
--------------------------	--------	--------------------------	-------

2. Cargo actual

<input type="checkbox"/>	Director/a General
<input type="checkbox"/>	Jefe/a de Área, de Servicios o de Sección
<input type="checkbox"/>	Técnico/a responsable de la administración
<input type="checkbox"/>	Coordinador/a, Director/a de Programas
<input type="checkbox"/>	Técnico/a responsable de una Fundación o Empresa pública
<input type="checkbox"/>	Otro (Por favor especifique)

3. Experiencia en el cargo actual

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

4. Experiencia en el ámbito de la Educación Ambiental

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

II. ESTADO DE LOS EQUIPAMIENTOS DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

5. Número de equipamientos sobre los que su unidad de gestión tiene responsabilidad directa (propiedad y/o gestión)

	N ^a
--	----------------

6. Número de equipamientos sobre los que su unidad tiene gestión directa

	Años
--	------

7. ¿Dispone de medidas para otros equipamientos (subvenciones, programas, concursos, registros u otros)?:

Sí	No	Otro (Por favor especifique):

8. ¿Qué sistema o sistemas de gestión de equipamientos se utilizan en su unidad? (no se incluyen los de gestión propia)

	Señale el número de equipamientos	Duración de los contratos o encomiendas de gestión (en años)	En los pliegos de condiciones o documentos contractuales, se establecen requisitos profesionales a cumplir por el equipo educativo		
			Sí	No	No sabe
A través de otra administración o empresa pública					
A través de una Fundación					
Por concurso					

9. En el caso de establecer requisitos profesionales a cumplir por el equipo educativo, indicar cuales

	Titulación
	Formación
	Experiencia laboral
	Otro (Por favor especifique)

10. ¿Los contratos recogen la posibilidad de subrogación del equipo educativo, en caso de que la empresa que gestionaba sus equipamientos deje de hacerlo?:

	Sí		A veces
	No		No sabe

III. FORMACIÓN Y EXPERIENCIA DE LOS EDUCADORES/AS AMBIENTALES

11. ¿Se tiene en cuenta la formación académica a la hora de contratar educadores/as ambientales en los equipamientos?:

	Sí
	No
	No sabe

12. Si ha contestado sí en la pregunta anterior, señale el nivel o niveles formativos exigidos actualmente:

	Niveles formativos
Título de Licenciatura	
Título de Diplomatura	
Título de Formación Profesional de grado superior	
Título de Formación Profesional de grado medio	
Título de Bachillerato	
Graduado en ESO	
Estudios de Primaria	
Otro (por favor especifique)	

13. ¿Se tiene en cuenta la formación especializada en Educación Ambiental a la hora de contratar educadores/as ambientales en los equipamientos?:

	Sí
	No
	No sabe

14. Si ha contestado sí en la pregunta anterior, señale el nivel exigido:

	Nivel que actualmente se requiere
Título de Master	
Título de Postgrado	
Cursos monográficos de más de 50 horas	
Cursos monográficos con un máximo de 20 horas	
No me han requerido ninguna formación especializada específica	
Otro (Por favor especifique)	

15. ¿Se tiene en cuenta la experiencia profesional previa a la hora de contratar educadores/as ambientales para los equipamientos?:

	Sí
	No
	No sabe

16. Si ha contestado sí en la pregunta 15, enumere los requisitos que se valoran:

--

17. Competencias profesionales de los educadores/as ambientales.

Valore las competencias profesionales que cree que consideran que dominan los/as educadores/as ambientales y las que deberían dominar.

Utilice la escala del 1 (bajo dominio de la competencia) hasta el 5 (alto dominio de la competencia):

Características	Situación actual (dominan actualmente)						Situación deseada (deberían dominar)					
	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Contemplar la problemática socioambiental a nivel local y global en las actividades desarrolladas	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Dominar modelos de enseñanza/aprendizaje	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Aplicar técnicas de comunicación y resolución de conflictos	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Trabajo en equipo	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Saber diseñar, programar, ejecutar y evaluar actividades y programas de EA	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Aprender a aprender (Actualizarse)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Saber buscar documentación en distintas fuentes de información	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Otras (Por favor especifique)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS

18. Formación continua:

	SI	NO	No sabe
Su administración, desarrolla programas de formación para los/as profesionales de los equipamientos de Educación Ambiental			
Su administración, facilita la asistencia a otros programas de formación para los/as profesionales de los equipamientos de Educación Ambiental.			

19. En el caso de desarrollar o facilitar la asistencia a cursos ¿cuándo se realizan?:

Dentro de la jornada laboral del trabajador/a	
Durante el tiempo libre del trabajador/a	
De forma combinada, dentro de su jornada laboral y durante el tiempo libre del trabajador	
No sabe	
Otro (Por favor especifique)	

IV. PROFESIONALIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO SOCIAL

20. Nos interesa saber su opinión.

Utilice la siguiente escala: del 1 (bajo nivel de acuerdo con la afirmación) hasta el 5 (alto nivel de acuerdo con la afirmación):

Características	Situación actual						Situación deseada					
	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
La sociedad considera importante la función social de los Educadores/as Ambientales	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Para ejercer la profesión se exige un importante grado de competencia profesional	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los Educadores/as Ambientales tienen libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental son escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen una autopercepción profesional elevada (autorealización, orgullo de trabajar en este ámbito profesional...)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
La profesión de Educador/a Ambiental tiene un elevado nivel de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...)	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen un elevado espíritu de servicio a la comunidad	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la Administración	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS

Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen un alto grado de autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos/as profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Las dificultades del ejercicio profesional están recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental disponen de normas y valores destinados a garantizar el estatus profesional frente a las amenazas del personal no profesional	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS

21. Valore las siguientes acciones para potenciar el reconocimiento profesional de los educadores ambientales de los equipamientos.

Valorar de 1, (acción poco importante), a 5, (acción muy importante):

Ordenar el ejercicio de la profesión (legislación, normativa...)	1	2	3	4	5	NS
Evitar el intrusismo profesional	1	2	3	4	5	NS
Crear un sistema institucional de formación y capacitación	1	2	3	4	5	NS
Exigir una titulación cualificada con título de Formación Profesional	1	2	3	4	5	NS
Exigir una titulación superior (grado, posgrado...) para ejercer la profesión	1	2	3	4	5	NS
Exigir una formación especializada en EA	1	2	3	4	5	NS
Crear una entidad de carácter estatal para defender los intereses profesionales (red, asociación, colegio profesional o similar)	1	2	3	4	5	NS
Desarrollar y adoptar un código ético (código de deontología)	1	2	3	4	5	NS
Realizar campañas de difusión social para potenciar el reconocimiento profesional en el campo de la EA	1	2	3	4	5	NS

V. PROBLEMÁTICAS DE LA PROFESIÓN

22. ¿Cuales considera que son las tres principales problemáticas que afectan a los educadores ambientales de los equipamientos de Educación Ambiental? (por orden de prioridad):

Problemática 1	
Problemática 2	
Problemática 3	

23. ¿Quién cree que debe tomar la iniciativa para resolver las problemáticas que acaba de señalar? (Puede señalar tantos responsables para tomar la iniciativa como crea conveniente):

Problemática	Administración	La empresa / institución responsable del equipamiento	Las asociaciones de EA (los profesionales organizados)	Los profesionales de forma individual	Todos los anteriores de forma conjunta y coordinada
Problemática 1 (de la pregunta anterior)					
Problemática 2 (de la pregunta anterior)					
Problemática 3 (de la pregunta anterior)					

VI. IMPLICACIÓN EN MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS

24. Implicación en movimientos asociativos

	Si	No	No sabe
Cree que las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar las condiciones profesionales de los Educadores/as de EA			
Cree que las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar la calidad de los equipamientos y las actividades de EA			
Considera que los educadores/as de los equipamientos deberían pertenecer a una asociación de EA			

VII. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS

Dispone de este espacio para indicar cualquier otro aspecto, reflexión o sugerencia sobre el proceso de profesionalización de los trabajadores/as de los equipamientos de EA.

Si además de usted, existe algún otro responsable/es relacionado/s de algún modo con la gestión de los educadores ambientales de sus equipamientos, que dispongan igualmente de información sobre algunos de los aspectos planteados en este cuestionario, le rogaríamos que se lo reenviara para disponer así del mayor número de datos posibles. Muchas gracias de nuevo por su colaboración.

ANEXO 2



Estudio sobre la situación profesional de los educadores y educadoras ambientales
(SPEEA)

Cuestionario sobre la situación profesional de los trabajadores y trabajadoras de equipamientos de Educación Ambiental (SPEEA-P)

Presentación

El presente cuestionario forma parte del “Estudio sobre la situación profesional de los educadores y educadoras ambientales” promovido por el Seminario Permanente de Equipamientos de Educación Ambiental del Centro Nacional de Educación Ambiental (CENEAM) del Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

El objetivo del presente estudio es realizar un análisis del colectivo profesional de los/as educadores/as de Educación Ambiental para conocer la situación actual y las problemáticas de su profesionalización.

Para poder realizar dicho trabajo le rogamos participe con la cumplimentación del presente cuestionario.

De acuerdo con la ley de protección de datos, todas las informaciones que nos facilite serán tratadas con la más estricta confidencialidad y en ningún caso se haran alusiones particulares en el informe final de resultados.

La investigación cuenta con la colaboración de las comunidades autónomas, las cuales serán citadas en las publicaciones y actividades de difusión de los resultados.

Le agradecemos de antemano su colaboración y su interés en este estudio.

0. DATOS DEL EQUIPAMIENTO

Denominación del equipamiento	
Dirección	
Localidad	Comunidad Autónoma
Teléfonos	
e-mail	
página Web	

Fecha de realización del cuestionario..... / /

I. DATOS PERSONALES

1. Género

<input type="checkbox"/>	Hombre	<input type="checkbox"/>	Mujer
--------------------------	--------	--------------------------	-------

2. Edad

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

3. Nivel de estudios

<input type="checkbox"/>	Nivel de estudios
<input type="checkbox"/>	Título de Licenciatura
<input type="checkbox"/>	Título de Diplomatura
<input type="checkbox"/>	Título de Formación Profesional de grado superior
<input type="checkbox"/>	Título de Formación Profesional de grado medio
<input type="checkbox"/>	Título de Bachillerato
<input type="checkbox"/>	Graduado en ESO
<input type="checkbox"/>	Estudios de Primaria
<input type="checkbox"/>	Sin estudios
<input type="checkbox"/>	Otro (Por favor especifique):.....

4. Enumera las competencias profesionales que consideres que adquieriste en tu formación inicial respecto a la Educación Ambiental (por ejemplo: “Conocimiento del Medio”, “Habilidades sociales”, etc.):

5. Formación específica de Educación Ambiental (señalar todas las casillas necesarias):

<input type="checkbox"/>	Doctorado
<input type="checkbox"/>	Título de Master
<input type="checkbox"/>	Título de Postgrado
<input type="checkbox"/>	Ciclos formativos
<input type="checkbox"/>	Cursos de Formación Ocupacional
<input type="checkbox"/>	Cursos monográficos de más de 50 horas
<input type="checkbox"/>	Cursos monográficos con un máximo de 20 horas
<input type="checkbox"/>	Sin estudios
<input type="checkbox"/>	Otro (Por favor especifique):.....

6. Rol laboral en el equipamiento

<input type="checkbox"/>	Trabajador/a
<input type="checkbox"/>	Trabajador/a y empresario/a
<input type="checkbox"/>	Otro (Por favor especifique):.....

7. Perfil profesional actual

<input type="checkbox"/>	Educador/a
<input type="checkbox"/>	Coordinador/a de los programa educativos del equipamiento (de forma exclusiva)
<input type="checkbox"/>	Coordinador/a con funciones de educador/a
<input type="checkbox"/>	Otro (Por favor especifique):.....

8. Experiencia en el perfil profesional actual

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

9. Experiencia en el equipamiento actual

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

10. Años de experiencia en otros equipamientos de Educación Ambiental

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

11. Experiencia en otros escenarios de Educación ambiental:**Especificar:**

<input type="text"/>	Años
----------------------	------

II. DATOS DEL EQUIPAMIENTO DE EDUCACIÓN AMBIENTAL

12. Tipo de empresa o institución a la que pertenece el equipamiento

	Pública
	Privada
	Cooperativa
	Otro (Por favor especifique):.....

13. Tipo de gestión del equipamiento y vinculación con la institución / empresa propietaria

	Equipamiento público gestionado por la administración a la que pertenece
	Equipamiento público gestionado por una administración distinta a la que pertenece
	Equipamiento público gestionado por una empresa o fundación públicas
	Equipamiento público gestionado por una empresa privada mediante concurso
	Equipamiento público gestionado por una Unión Temporal de Empresas mediante concurso
	Equipamiento privado gestionado por la misma empresa propietaria
	Equipamiento privado gestionado por la administración
	Equipamiento privado gestionado por una empresa o fundación públicas
	Equipamiento privado gestionado por otra u otras empresas privadas
	Otro (Por favor especifique):.....

14. Tipologías de usuarios de las actividades que realiza el equipamiento

	nunca	puntualmente	habitualmente
Profesorado de Centros Educativos (infantil, primaria, secundaria, FP, adultos, universidad...)			
Alumnado de Educación Infantil			
Alumnado de Educación Primaria			
Alumnado de Educación Secundaria y Formación Profesional			
Alumnado de Universidad			
Alumnado de Centros de Educación Especial			
Personas con discapacidades			
Asociaciones			
Población en general			
Población local			
Población nacional			
Población internacional			

Población de tercera edad			
Grupos Profesionales			

15. Número de profesionales que trabajan en el equipamiento (ponga 0 si no trabaja ninguno):

	Director/a Coordinador/a
	Educadores/as Ambientales
	Personal en prácticas
	Voluntarios/as
	Mantenimiento y servicios
	Otro (Por favor especifique):.....

16. Especificar ratio educador/a-niños/as

	Número
--	--------

III. SITUACIÓN LABORAL

17. Tipo de contrato

	Funcionario/a
	Contratado/a indefinido/a
	Contratado/a fijo/a discontinuo/a
	Contratado/a a tiempo parcial
	Autónomo/a
	Por obra o servicio determinado
	Becario/a con estudios finalizados (TUO –Titulados Universitarios para la Ocupación –, etc.)
	Becario/a estudiante (Estudiante en prácticas, FCT, Convenio de Cooperación Educativa, etc.)
	Otro (Por favor especifique):.....

18. Para los trabajadores/as eventuales o becarios/as

18.A. Especificar la duración total del contrato/beca

	meses
--	-------

18.B. Especificar la duración total del contrato/beca

	enero	febrer	marz	abril	mayo	junio	julio	agost	septie	octub	novie	dicie
meses												

18.3. Al finalizar el contrato o la beca, ¿le gustaría poder seguir trabajando en el equipamiento?

	Sí
	No
	No sabe

19. Para los trabajadores/as con contratos indefinidos

19.1. Especificar la antigüedad en el contrato

	años
--	------

20. Para todos los trabajadores/as

20.1. Convenio colectivo

	Convenio de Animación e intervención social
	Enseñanza no reglada
	Convenio de empresa
	Convenio de tiempo libre
	Oficinas y Despachos
	Hostelería
	Sin convenio
	Otro (Por favor especifique):.....

20.2. Categoría profesional

	Director/a, Gerente, Jefe/a o Coordinador/a de departamento o área
	Responsable o Coordinador/a de programa / proyecto / equipo
	Personal especializado con título de licenciatura
	Personal especializado con título de diplomatura
	Personal cualificado con título de Formación Profesional: Animación Sociocultural, etc.
	Personal cualificado: Monitor/a de Ocio y Tiempo Libre
	Personal sin cualificar
	Otro (Por favor especifique).....

20.3. Cobertura de prestaciones y condiciones laborales

	si	no	no sabe
Seguridad Social			
Seguro de accidentes			
Seguro de responsabilidad civil			
Prevención de riesgos laborales			
Reconocimientos médicos			
Permisos individuales de formación			
Vacaciones			
Conciliación de vida laboral / familiar			
Flexibilidad de horarios			
Otra (Por favor especifique).....			

20.4. Salario mensual neto (sin sumar la parte proporcional de las pagas extras)

Menos del salario mínimo interprofesional (570 €)	
Entre 570 € y 900 €	
Entre 901 € y 1.200 €	
Entre 1.201 € y 1.500 €	
Entre 1.501 € y 1.800 €	
Entre 1.801 € y 2.100 €	
Entre 2.101 € y 2.400 €	
Más de 2.400 €	

20.5. Ámbito de desarrollo del trabajo. ¿Tu trabajo se desarrolla en exclusividad en el equipamiento?

	si		no
--	----	--	----

En caso negativo:

20.6. Especifica el porcentaje de tiempo dedicado a otros aspectos:

	10%		20%		30%
	40%		50%		60%
	70%				

20.7. Especificar las otras dedicaciones (señalar tantas casillas como sea necesario):

	Otros trabajos de Gestión, Dirección, Coordinación en la empresa
	Trabajos de Consultoría
	Trabajos de Formación
	Trabajos de Administración
	Trabajos de Mantenimiento
	Otros trabajos de Educación Ambiental en la empresa
	Otro (Por favor especifique).....

20.8. Especificar horas de trabajo habituales a la semana

	nº días	nº horas
De lunes a viernes		
Sábados, domingos y festivos		

IV. EXPECTATIVAS, PROMOCIÓN Y FUTURO LABORAL

21. Perspectivas futuras del trabajo de educador/a (elige sólo una de las siguientes opciones)

	Me gustaría poder seguir trabajando de educador/a ambiental en éste o en otros equipamientos
	El trabajo de educador/a es una ocupación provisional, en cuando pueda cambiaré a otro trabajo
	Me gustaría poder seguir trabajando en el campo de la EA, pero no de educador/a ambiental
	Otro (Por favor especifique).....

22. Grado de satisfacción respecto a tu trabajo actual (1 muy bajo, 5 muy alto)

1	2	3	4	5

V. PROFESIONALIZACIÓN Y RECONOCIMIENTO SOCIAL

23. Valora la situación actual y la situación deseada (que considera ideal) respecto a las siguientes características de la profesión de Educador/a Ambiental. (Utiliza la siguiente escala: del 1 (bajo nivel de acuerdo con la afirmación) hasta el 5 (alto nivel de acuerdo con la afirmación):

Características	Situación actual						Situación deseada					
	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
La función social de los Educadores/as Ambientales es considerada importante para el conjunto de la sociedad.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Para ejercer la profesión se exige un importante grado de competencia profesional científico técnica, así como teórico práctica.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los Educadores/as Ambientales tienen libertad para tomar sus propias decisiones sobre la práctica profesional (planificación de actividades, implantación de innovaciones, etc.).	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental son escuchados/as a la hora de definir las políticas públicas relativas a su especialidad.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen una autopercepción profesional elevada (autorrealización, orgullo de trabajar en este ámbito profesional...).	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
La profesión de Educador/a Ambiental tiene un elevado nivel de ordenación del ejercicio de la actividad profesional (legislación, convenio colectivo, colegio profesional...).	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen un elevado espíritu de servicio a la comunidad	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen acotado un campo de trabajo exclusivo, generalmente reconocido por la administración	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental tienen un alto grado de autonomía a la hora de planificar y gestionar la formación de la profesión, la admisión de nuevos profesionales, el examen de la competencia profesional, etc.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Las dificultades del ejercicio profesional están recompensadas con un alto prestigio profesional y un nivel de remuneración adecuado.	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS
Los/as profesionales de la Educación Ambiental disponen de normas y valores destinados a garantizar el estatus profesional frente a las amenazas del personal no profesional	1	2	3	4	5	NS	1	2	3	4	5	NS

24. Opine sobre posibles acciones para potenciar el reconocimiento profesional en el campo de los Equipamientos de Educación Ambiental.

Valorar de 1, (acción poco importante), a 5, (acción muy importante):

Ordenar el ejercicio de la profesión (legislación, normativa...)	1	2	3	4	5	NS
Evitar el intrusismo profesional de personas no formadas para desarrollar este tipo de trabajo	1	2	3	4	5	NS
Evitar el intrusismo profesional de profesionales con formaciones inadecuadas para desarrollar este tipo de trabajo	1	2	3	4	5	NS
Crear un sistema institucional de formación y capacitación	1	2	3	4	5	NS
Exigir una titulación superior (diplomatura, licenciatura, grado) para ejercer la profesión	1	2	3	4	5	NS
Exigir una titulación cualificada con título de Formación Profesional: Animación Sociocultural, Monitor/a de Educación Ambiental, etc.	1	2	3	4	5	NS
Crear una entidad de carácter estatal para defender los intereses profesionales (colegio profesional o similar)	1	2	3	4	5	NS
Desarrollar y adoptar un código ético (código de deontología)	1	2	3	4	5	NS
Realizar campañas de difusión social para potenciar el reconocimiento profesional	1	2	3	4	5	NS

VI. NIVEL DE IMPLICACIÓN, PARTICIPACIÓN Y AUTONOMÍA

25. Situación de la comunicación, la participación y el trabajo en equipo en el equipamiento

	Si	No
Participas en el diseño de las líneas educativas generales que rigen el equipamiento		
Te facilitan la información necesaria para desarrollar el trabajo de Educador/a Ambiental		
Se realiza una distribución de tareas entre los distintos miembros del equipo		
Se realizan reuniones de equipo con regularidad (como mínimo una cada mes)		
Los educadores y educadoras realizais la planificación y evaluación, de las actividades educativas que realizais		
Dispones de tiempo (en el marco de su jornada laboral) para la planificación, evaluación, etc. de las actividades educativas que realizas		
Tienen en cuenta tus aportaciones a la hora de decidir los nuevos proyectos que se llevarán a cabo en el equipamiento		
Tienen en cuenta tus aportaciones a la hora de introducir mejoras en las actuales actividades educativas del equipamiento		

VII. FORMACIÓN

26. Nivel de formación básica que te han requerido a la hora de contratarte para desempeñar tu puesto de trabajo y nivel adecuado

	Nivel que le han requerido	Nivel que considera adecuado
Título de Licenciatura		
Título de Diplomatura		
Título de Formación Profesional de grado superior		
Título de Formación Profesional de grado medio		
Título de Bachillerato		
Graduado en ESO		
Estudios de Primaria		
Formación en Animación del Tiempo Libre		
No le han requerido ninguna formación básica específica		

27. Nivel de formación especializada que te han requerido a la hora de contratarte para desempeñar tu puesto de trabajo y nivel adecuado

	Nivel que le han requerido	Nivel que considera adecuado
Título de Master		
Título de Postgrado		
Cursos monográficos de más de 50 horas		
Cursos monográficos con un máximo de 20 horas		
No le han requerido formación especializada específica		

28. Valoración del actual nivel de formación para desempeñar tu puesto de trabajo

	adecuado	regular	insuficiente
Cómo calificarías el nivel de formación que tienes actualmente para desempeñar tu trabajo			

29. Formación continua

	Si	No
Cuando empezaste a trabajar de educador/a en el equipamiento disfrutaste de un período de formación inicial a cargo de la entidad		
En el equipamiento donde trabajas, los educadores/as experimentados asesoran o tutorizan a los educadores/as noveles		
Crees que los/as nuevos/as educadores/as deben disfrutar de un período de formación inicial a cargo de la entidad		
Crees que los educadores/as experimentados deben asesorar o tutorizar a los educadores/as noveles		

30. Opinión sobre la actualización profesional

	Si	No
Tienes la intención de seguir formándote durante toda tu carrera profesional de forma regular		

31. Últimos 3 cursos de formación sobre Educación Ambiental. Especificar: duración en horas, año de realización y entidad responsable del curso

Nombre del curso	Duración en horas	Año de realización	Entidad responsable del curso
1.			
2.			
3.			

32. Ubicación horaria de los cursos de formación desde que has empezado a trabajar en este equipamiento

	Realizas la formación permanente dentro de tu jornada laboral
	Realizas la formación permanente durante tu tiempo libre
	Realizas formación dentro de tu jornada laboral y en tu tiempo libre
	No has realizado cursos de formación

VIII. IMPLICACIÓN EN MOVIMIENTOS ASOCIATIVOS

33. Implicación en movimientos asociativos

	Si	No
Eres miembro de alguna asociación de Educación Ambiental		
Creer que las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar las condiciones profesionales de los/as Educadores/as de EA		
Creer que las asociaciones de EA pueden ayudar a mejorar la calidad de los equipamientos y las actividades de EA		
Consideras que los educadores/as de los equipamientos deberían pertenecer a una asociación de EA		
Es miembro de algún sindicato		

33.1. En el caso de pertenecer a una asociación de Educación Ambiental

	Si	No
Participas activamente en las actividades de su asociación		
Creer que tu asociación puede mejorar la situación de la EA		

33.2 En caso de no pertenecer a una asociación de Educación Ambiental

	Si	No
Tienes conocimiento de la existencia de asociaciones de EA		
Estas interesado en pertenecer en alguna asociación en el futuro		
Crees que las asociaciones pueden mejorar la situación de la EA		

IX. PROBLEMÁTICAS DE LA PROFESIÓN**34. ¿Cuales consideras que son las tres principales problemáticas que afectan a la Educación Ambiental como profesión? (Por orden de prioridad)**

Problemática 1	
Problemática 2	
Problemática 3	

35. Quien crees que debe tomar la iniciativa para resolver las problemáticas que acabas de señalar. (Puedes señalar tantos responsables para tomar la iniciativa como creas conveniente)

Problemática	Administración	La empresa / institución responsable del equipamiento	Las asociaciones de EA (los profesionales organizados)	Los profesionales de forma individual	Todos los anteriores de forma conjunta y coordinada
Problemática 1 (de la pregunta anterior)					
Problemática 2 (de la pregunta anterior)					
Problemática 3 (de la pregunta anterior)					

X. OBSERVACIONES Y SUGERENCIAS**36. Dispones de este espacio para indicar cualquier otro aspecto, reflexión o sugerencia sobre el proceso de profesionalización de los trabajadores/as de los equipamientos de Educación Ambiental.**

Gracias por tu colaboración

ANEXO 3

Relación de participantes en el

V Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental

(Granja Escuela Huerto Alegre, Albuñuelas - Granada, 1-4 de Octubre de 2008)

Nombre	Entidad
Agustín Pons Contreras	<i>Teularet –MASUNO (Comunidad Valenciana)</i>
Airam Vera Vázquez	<i>Albergue de Bólico-Santa Cruz de Tenerife (I. Canarias)</i>
Amparo Alonso	<i>Aula de naturaleza Ermita Vieja-Granada (Andalucía)</i>
Antonia Hidalgo Quiñones	<i>El Hornico-Jaén (Andalucía)</i>
Araceli Serantes Pazos	<i>Facultad de Ciencias da Educación-A Coruña (Galicia)</i>
Avelina Montero	<i>Centro de Naturaleza El Remolino-Sevilla (Andalucía)</i>
Carmen Cabrera Martel	<i>Parque Nacional de Sierra Nevada-Granada (Andalucía)</i>
Clotilde Escudero Bocos	<i>CENEAM-Segovia (Castilla y León)</i>
Eustaquio Jimenez	<i>D.G. Educación Ambiental y Sostenibilidad. Sevilla (Andalucía)</i>
Francisco López Jaime	<i>Aula de Mar de Málaga (Andalucía)</i>
Inmaculada Gómez	<i>Colegio Nuestra Señora de Gracia-Granada (Andalucía)</i>
Isabel Cañamás Llopis	<i>CEMACAM Venta Mina– Buñol (Comunidad Valenciana)</i>
Jorge Garzón	<i>SEO/BIRDLIFE Sierra Nevada-Viznar (Andalucía)</i>
José Manuel Castilla del Río	<i>Parque Nacional de Sierra Nevada-Granada (Andalucía)</i>
Samuel Sánchez Cepeda	<i>Facultad de Formación del Profesorado-Cáceres (Extremadura)</i>
Luis España Ramos	<i>Aula de naturaleza Las Contadoras-Málaga (Andalucía)</i>
M ^a Luisa Ilundain Chamarro	<i>Museo de EA San Pedro-Pamplona (Navarra)</i>
M ^o Josefa Moya Pareja	<i>C. Innovación Educativa Huerto Alegre-Granada (Andalucía)</i>
M ^a Luz Díaz Guerrero	<i>C. Innovación Educativa Huerto Alegre-Granada (Andalucía)</i>
M ^a Rosa García Gómez	<i>Sección de Equipamientos-Valladolid (Castilla y León)</i>
María Martí Tormo	<i>Granja escuela Luis Amigó-Villar del Arzobispo (C.Valenciana)</i>
Margarida Feliu Portabella	<i>Viladrau Educació-Girona (Cataluña)</i>
Miguel Pardellas	<i>SGEA (Galicia)</i>
Miquel Oliver	<i>Universitat de les Illes Balears (Illes Balears)</i>
Montserrat Simón Martín	<i>Albergue Sierra de Gredos-Ávila (Castilla y León)</i>
Natalia Gutiérrez Luna	<i>Coordinadora Programa Aldea-Sevilla (Andalucía)</i>
Paula Molero	<i>CEA La Sierra-Sevilla (Andalucía)</i>
Paz Garrido Lara	<i>Aula de Naturalez El Cantalar-Jaén (Andalucía)</i>
Pilar Pérez Vicente	<i>C. Innovación Educativa Huerto Alegre-Granada (Andalucía)</i>
Pilar Silva	<i>Ortzadar-Vizcaya (Euskadi)</i>
Roberto Hermoso Morales	<i>Granja escuela La Caña del Corchuelo-Huelva (Andalucía)</i>
Roser Buscarons Guillumet	<i>C. Innovación Educativa Huerto Alegre-Granada (Andalucía)</i>
Teotiste Herrero	<i>Granja escuela El Molino de Lecrín-Durcal (Andalucía)</i>
Valerio del Rosario Martín	<i>El Cardón, Educación AmbientalL-Santa Cruz de Tenerife</i>

ANEXO 4

**Relación de participantes en el
VI Seminario de Equipamientos de Educación Ambiental**
(Centre de Formació i Ecoturisme. Escola de Natura El Teularet, Enguera-Valencia, 14 -16 de Octubre de 2009)

Nombre	Entidad
Agustín Pons Contreras	<i>Alternativas de Ocio y Formación-Valencia (C.Valenciana)</i>
Anna Pons Frigols	<i>D.G per al Canvi Climàtic, Generalitat Valenciana (C.Valenciana)</i>
Araceli Serantes Pazos	<i>F. de Ciencias da Educación/CEIDA–A Coruña (Galicia)</i>
Clotilde Escudero Bocos	<i>CENEAM - Valsaín, Segovia (Castilla y León)</i>
Francisco J. Martínez Cortijo	<i>Universidad Politécnica de Valencia (C. Valenciana)</i>
Francisco Torrents Rodríguez	<i>AEA El Barranco de la Arena-Santa Cruz de Tenerife (Canarias)</i>
Jordi Oms Palomares	<i>Alternativas de Ocio y Formación-Valencia (C.Valenciana)</i>
José Julián Ponce García	<i>Alternativas de Ocio y Formación-Valencia (C.Valenciana)</i>
José Lindo Solís	<i>VAERSA-Generalitat Valenciana - Valencia (C. Valenciana)</i>
Jose Luis Mira Boetella	<i>CEMACAM Los Molinos-Crevillente, Alicante (C. Valenciana)</i>
Josep Lluís Ruíz i Guasch	<i>Aula de mar de Benicassin - Castellón (C. Valenciana)</i>
Josep Lluís Tormo Navarro	<i>Casal d'Esplai de Rocafort - Valencia (C. Valenciana)</i>
Josu Larruskain Elorza	<i>Ortzadar S.L. - Bilbao (Euskadi)</i>
Manrique Marco Montes	<i>Granja Escuela Mas de Capella-Valencia (C. Valenciana)</i>
M ^a Luz Díaz Guerrero	<i>C. Innovación Educativa Huerto Alegre - Granada (Andalucía)</i>
María Martí Tormo	<i>Granja escuela Luis Amigó-Valencia (C.Valenciana)</i>
María Jesús Vilches Latorre	<i>Mas de Noguera - Caudiel, Castellón (C. Valenciana)</i>
Margarida Feliu Portabella	<i>CIE del Parc CIEP-Santa Marta-Viladrau, Girona (Catalunya)</i>
Sandra Ferrer Latorre	<i>Escola de Natura El Teularet - Valencia (C. Valenciana)</i>
Susana Soto Fernández	<i>Aula de naturaleza de Cotorredondo-Pontevedra (Galicia)</i>
Miquel Oliver Trobat	<i>U. de les Illes Balears - Palma de Mallorca (Illes Balears)</i>
Rosa García Gómez	<i>Sección de Equipamientos - Valladolid (Castilla y León)</i>
Roser Buscarons Guillumet	<i>C.Innovación Educativa Huerto Alegre-Granada (Andalucía)</i>
Samuel Sánchez Cepeda	<i>Facultad de Formación del Profesorado-Cáceres (Extremadura)</i>
Valerio del Rosario Martín	<i>El Cardón, EA- Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias)</i>
Xavier Ródenas Mayor	<i>Vernisa Ecomuseu Viu/AVINENÇA, Valencia (C.Valenciana)</i>
Valerio del Rosario Martín	<i>El Cardón, Educación AmbientalL-Santa Cruz de Tenerife (Islas Canarias)</i>

ANEXO 5

Equipamientos de educación ambiental invitados a participar como informantes clave de la investigación

1. Acquarium Galicia
2. Agencia Provincial de la Energía de Burgos
3. Albergue Sierra de Gredos
4. Albergue y Centro de Educación Ambiental La Cabañuela
5. Albergues juveniles (programa de EA de la CAM)
6. Apípolis
7. APM, sa
8. Àrea d'Espais Naturals de la Diputació de Barcelona
9. Aula Activa do Mar "Santiago Gallego Picard"
10. Aula Activa Espinosa de los Monteros
11. Aula da Natureza de Cotorredondo
12. Aula de Ecoloxía Urbana
13. Aula de Interpretación de las Energías Renovables del Río Bernesga
14. Aula de la Naturaleza "el Higuérón de Tavizna"
15. Aula de la Naturaleza de Abegondo
16. Aula de Naturaleza
17. Aula de Naturaleza las Contadoras
18. Aula de Naturaleza Paredes
19. Aula del Bosque del Amogable
20. Aula del Río "Pineda de la Sierra"
21. Aula Medioambiental de Getxo
22. Aula Móvil de Educación Ambiental
23. Ayuntamiento. Salamanca
24. Binifaldo
25. Buitre Negro
26. C. I. N. De la Garganta de los Infiernos (jerte)
27. C.E.A. "el Termet"
28. Camp d'Aprenentatge des Palmer
29. Camp d'Aprenentatge es Pinaret
30. Camp d'Aprenentatge Far de Cavalleria
31. Camp d'Aprenentatge Son Ferriol
32. Casa del Parque La Nava -Campos de Palencia
33. Casa del Parque "Hoces del Río Duraton"
34. Casa del Parque "Torreón de Sobradillo" (Parque Natural Arribes del Duero)
35. Casa del Parque Cañón Río Lobos
36. Casa del Parque de la Laguna Negra y Circos Glaciares de Urbión
37. Casa del Parque del Monumento Natural de Ojo Guareña
38. Casa del Parque del Monumento Natural Monte Santiago
39. Casa del Parque del Sabinar
40. Casa del Parque Natural del Lago de Sanabria y Alrededores
41. Casa del Parque Natural Fuentes Carrionas y Fuente Cobre-Montaña Palentina
42. Casa del Parque Natural hoces del Río Duratón
43. Casa del Parque Natural Montes Obarenes
44. Casa del Parque Regional de Picos de Europa, Sector Oriental, Sede Valdeburón
45. Casa del Parque Reserva Natural Valle de Iruelas
46. Casa del Parque Riberas de Castronuño - Vega del Duero
47. Casa del Parque Valle del Porma
48. Casa del Río
49. Casas del Parque Natural de Arribes del Duero (Saza)
50. Casas Parque Regional Picos de Europa
51. Caseta des Bosc. Equip Forestal Illes Balears
52. Castell i Bosc de Bellver

53. CEA Arboreto Luis Ceballos
54. CEA Polvoranca
55. CEAM Villardecervos
56. Cel Rogent Educació Ambiental
57. CENEAM. Centro Nacional de Educación Ambiental
58. Centre Cultural Casanova de l'Obac
59. Centre d'Ecoturisme i Formació el Teularet
60. Centre d'Educació Ambiental Can Coll
61. Centre d'Educació Ambiental de la Comunitat Valenciana
62. Centre d'Educació Ambiental i d'Estudi dels Residus Masia Torre de la Vila
63. Centro de Desarrollo Rural "O Viso"
64. CEA "Valle de la Fuenfria"
65. Centro de Educación Ambiental As Corcerizas
66. Centro de Educación Ambiental Cuacos de Yuste
67. CEA el Cuadrón
68. Centro de Educación Ambiental las Aguas de Almendralejo
69. CEA Puente del Perdón
70. Centro de Extensión Universitaria e Divulgación Ambiental de Galicia (CEIDA)
71. Centro de Información y Educación Ambiental Dehesa de la Villa
72. Centro de Iniciativas Ambientales "el Tormes"
73. Centre de Interpretació de la Mitjana (Lleida)
74. Centro de Interpretación
75. Centro de Interpretación ambiental Peñas Negras
76. Centro de Interpretación da Natureza de a Siradella
77. Centro de Interpretación de la Cigüeña Blanca
78. Centro de Interpretación de la Naturaleza "Montecarmelo"
79. Centro de Interpretación de la Serena
80. Centro de Interpretación de la Sierra de San Pedro "Alas"
81. Centro de Interpretación de la Trucha de Velilla del Río Carrión
82. Centro de Interpretación de las Especies Micológicas de Rabanales (Zamora)
83. Centro de Interpretación de los Ecosistemas Litorales de Galicia
84. Centro de Interpretación de Os Ancares
85. Centro de Interpretación del Bajo Tormes
86. Centro de Interpretación del Parque Natural de Gorbeia
87. Centro de Interpretación del Urogallo
88. Centro de Interpretación histórica y medioambiental de Barakaldo
89. Centro de Interpretación los Barruecos
90. Centro de Interpretación Moheda Alta
91. Centro de Interpretación Toki Alai
92. Centro de la Biodiversidad de Euskadi-Torre Madariaga
93. Centro de Naturaleza Tarihuela
94. Centro de Recuperación de Fauna y Educación Ambiental "Los Hornos"
95. Centro Educación Ambiental Manzanares
96. Centro Micológico de Navaleno
97. Centro para la Defensa Contra el Fuego
98. COFIB
99. CRIF las Acacias. Programa de EA en Albergues y Refugios Juveniles
100. Departament d'Educació Ambiental Fundació Natura Parc
101. Departamento de Educación Ambiental de Vigozoo
102. Didàctic
103. Ecomuseo "La Huerta de Valoria"
104. Educació ambiental
105. Educadoras ambientales
106. EGMASA
107. Equal soc. Coop. Galega
108. Escola de Natura del Corredor
109. Escola del Medi de Can Tàpera
110. Escuela de Educación Ambiental Bosco

111. Escuela Medioambiental de Udala
112. Espai Fecsa
113. Fundació 21
114. Fundación Ciudad de la Energía
115. Fundación Global Nature
116. Fundación Tormes-eb
117. Gram Illes Balears 21 sl
118. Granja Escuela “la Campaza”
119. Granja Escuela el Molino de Lecrín
120. Granja Escuela Las Cortas s.l.
121. Granja Escuela Luís Amigó
122. Granxa Escola Serantellos
123. Greenpeace (Área de Educación)
124. Grup Balear d’Ornitologia i Defensa de la Naturalesa (gob)
125. Grup de Natura Meles meles Aula de Natura
126. Grupo ANEC
127. Guaita Activitats Ambientals lúdico-pedagògiques
128. Intiam Ruai sl
129. Jardín Botánico Dunas del Odiel
130. Kiriko Natura, s.a.
131. La Cupp, sccl
132. Les Guilleries Associació de Promoció i Educació Mediambiental
133. Mancomunitat La Plana
134. Mardelira
135. Monumento Natural Mina La Jayona
136. Museo da Natureza
137. Museo de Ciencias Naturales de Granollers
138. Museo do Mar de Galicia
139. Museu Balear de Ciències Naturals
140. Naturnova. Centro Interactivo de Educación Ambiental
141. Oficina de Información del Parque Nacional de los Picos de Europa
142. Ortzadar
143. Parc Cultural de la Muntanya de Sal de Cardona
144. Parc Natural de Mondragó
145. Parc Natural de S’Albufera de Mallorca
146. Parc Natural de S’Albufera des Grau
147. Parque de Cultura y Naturaleza “El Inestal”
148. Parque Natural de S’Albufera des Grau
149. Parque Natural Salines d’Eivissa i Formentera i Reserves Naturals des Vedrà, es Vedranell i els Illots de Ponent
150. PRAE (Propuestas Ambientales Educativas)
151. Programa Municipal de Educación Ambiental, Ayuntamiento de Valladolid
152. Proyecto de Huertos y Jardines Escolares
153. Pueblo-Escuela Abioncillo
154. Reciclaterra
155. Ruscínia Educació Ambiental s.l.
156. Santa Marta CIEP
157. Secretaria Agenda 21 Escolar de Barcelona
158. Secretaría Ejecutiva de Desarrollo Sostenible. Ayuntamiento de Valladolid
159. Servei Educatiu de Residus. Rubinet.
160. Serveis Museogràfics i del Patrimoni Signum scp
161. Técnico Responsable de la Coordinación Parque Naturales de la Comunidad Valenciana
162. Tosca, Serveis Ambientals d’Educació i Tturisme, sl
163. Udalako Ingurumen Eskola
164. Voluntariado Medio-Ambiental