

Tendencias en la formación de líderes y educadores ambientales. La adquisición de competencias profesionales.

Autor principal: M^a José Bautista-Cerro

Institución: Cátedra UNESCO de Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible. UNED
Teléfono: 913988832
E-mail: mjbautistac@edu.uned.es

Otros autores:

Los profundos y veloces cambios que se están produciendo en la sociedad en general, y en la economía en particular, inciden en la necesidad de replantear algunas cuestiones relacionadas con el ejercicio de las profesiones, como son, entre otras, las referentes a los estudios que “otorgan la licencia” para acceder al desempeño profesional.

Se trata de un tema que, con la globalización, tiene alcance mundial, aunque en Europa ha adquirido una especial relevancia debido al actual proceso de construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior*, que se está llevando a cabo en el marco ideológico de una *educación basada en competencias*. Este enfoque precisa la identificación nítida de las competencias que desarrollan los profesionales de un determinado ámbito para construir, sobre esa base, el contenido del programa educativo. Clarificar qué competencias acompañan a cada una de las diferentes profesiones resulta, pues, una tarea obligada previa al diseño de los correspondientes programas formativos.

La tarea tiene una serie de complicaciones añadidas a la ya de por sí ardua labor de construir el currículo. Inicialmente, pese a toda la literatura sobre el tema aparecida en los últimos años, el término *competencia* sigue generando debate y carece de una definición unívoca. Pero, además, en el caso de la Educación Ambiental, se presentan dificultades adicionales.

Por una parte, la certificación académica, o título, que acredita oficialmente el dominio de unos conocimientos especializados y parece un requisito necesario para ejercer una actividad con garantías en un área determinada, en el caso de los profesionales de la Educación Ambiental no resulta de exigencia obligada. Y aunque hasta el momento este hecho no ha sido óbice para que estén ejerciendo excelentes educadores ambientales, sin embargo, puede suponer un escollo en un futuro próximo por los cambios que se avecinan y los que se están produciendo en el sistema educativo y laboral.

Por otro lado, la figura del educador ambiental es sumamente compleja por la diversidad de funciones, de ámbitos y niveles que abarca; hecho que dificulta los intentos por establecer un programa formativo uniforme.

Con este trabajo pretendemos contribuir al análisis de la situación. Nos proponemos profundizar en la comprensión del término “*competencia*” y en las repercusiones que los cambios estructurales y pedagógicos puedan tener en la formación de los futuros educadores ambientales y, por lo tanto, en su capacitación para el desempeño de sus funciones como líderes medioambientales.

En el caso concreto de los líderes locales que han de dinamizar o gestionar procesos de desarrollo sostenible, además de sus competencias técnicas específicas no podemos olvidar que, al menos indirectamente, han de actuar como agentes educativos en la promoción de una cultura de la sostenibilidad. Y la educación no es una actividad neutra. Por el contrario, debe contribuir al futuro de nuestras sociedades desde la creatividad impregnada de valores éticos como: la justicia, la equidad, la participación y la inclusión social, o la solidaridad.

¿Por qué hablamos de competencias?

La *Teoría de la Eficiencia Social* de los años 60 defendía la necesidad de formar a los trabajadores según las demandas del mundo laboral. Los gobiernos, siguiendo este

enfoque, comenzaron a preocuparse por el tema y a crear *Sistemas Nacionales de Cualificación*. En 1986 se crea en el Reino Unido el *National Council for Vocational Qualifications* que abarca, en la actualidad, todo el sistema educativo del Reino Unido y se encarga del diseño curricular con un enfoque basado en competencias. Otros países de la Unión Europea, entre ellos España¹, crearon sus propios Institutos Nacionales para las Cualificaciones, al igual que países como Estados Unidos, Canadá, Australia y México. Se puede ver en ello la preocupación de los gobiernos por la calidad de la educación, o un ejemplo de cómo los estados quieren mantener un control sobre el sistema educativo como parte esencial del mantenimiento de un sistema productivo fuerte. En España el *Instituto Nacional de las Cualificaciones* se ocupa únicamente de la *Formación Profesional*, pero no se descarta que en un futuro pueda ampliar su trabajo a la educación superior.

Desde la educación se inicia una aproximación, en la década de los 90, a las competencias desde ámbitos de búsqueda de metodologías innovadoras y superadoras de las tradicionales basadas en la exposición, memorización, acumulación y repetición de conocimientos. El término competencia, que se mantenía en el ámbito empresarial, quedará así dentro del debate educativo, y más aún en los países de la Unión Europea donde los trabajos conducentes al establecimiento de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, como anteriormente hemos mencionado, le conceden un papel protagonista.

El conocido “proceso de Bolonia” es el resultado de la iniciativa de gobiernos y universidades de los países europeos y tiene como objetivo la creación de un espacio europeo de educación superior coherente con la filosofía y el espíritu de la Unión Europea. El proceso no se basa en tratados sino en un compromiso político de llevar a cabo una serie de reformas conducentes a crear un marco común de titulaciones con dos niveles (grado y postgrado) basado en un sistema de créditos.

El objetivo de facilitar la transparencia y comparabilidad entre los estudios universitarios de los distintos países europeos provoca la necesidad de elaborar puntos de referencia para el análisis y comparación de las estructuras de las distintas titulaciones. Las competencias han ocupado un lugar central en el desarrollo del proceso de convergencia y son ya muchos los grupos de trabajo tanto a nivel nacional como internacional que se están ocupando de este tema. Uno de los más importantes será el *Proyecto Tuning*.

Este proyecto nace con el espíritu de Bolonia y con la finalidad de facilitar el proceso de convergencia, para ello

“trató de alcanzar un amplio consenso a escala europea sobre la forma de entender los títulos desde el punto de vista de las actividades que los poseedores de dichos títulos estarían en capacidad de desempeñar”².

El *Proyecto Tuning* ha supuesto el impulso definitivo para la adopción del enfoque de las competencias en educación y ha trabajado de manera decisiva en el reconocimiento de las mismas como el elemento crucial para conseguir la transparencia y comparabilidad de las titulaciones.

¹ En el marco de la Ley Orgánica 5/2002 de 19 de junio, de las Cualificaciones y la Formación Profesional se creó en España el Instituto Nacional de las Cualificaciones que es el órgano técnico de apoyo al Consejo General de la Formación Profesional responsable de definir, elaborar y mantener actualizado el Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales y el correspondiente Catálogo Modular de Formación Profesional.

² Gonzalez, J; Wagenaar, R. (Eds.) (2003) **Tuning educational structures in Europe**. (Universidad de Deusto/Universidad de Groningen) p. 33

En su primera fase, se centró en identificar las competencias genéricas que debería poder desarrollar un estudiante al finalizar sus estudios superiores cualquiera que fuere la titulación superada, por ejemplo la capacidad de análisis y síntesis, capacidad para el aprendizaje, cooperación y comunicación, capacidad de organización y planificación, etc. Por otro lado, también se ocupó de identificar las competencias específicas, relativas a los distintos ámbitos de conocimiento presentes o participantes en el proyecto. Se trata de los conocimientos, habilidades, métodos y técnicas necesarias para el dominio de una disciplina. En los resultados de esta primera fase participaron representantes de las siguientes titulaciones: Administración y Dirección de Empresas, Química, Ciencias de la Educación, Geología, Historia, Matemáticas y Física.

En España, la ANECA se encarga de dinamizar, centralizar y aprobar las propuestas de titulaciones. El esquema adoptado en el *Proyecto Tuning* es el que se está usando como modelo a la hora de trabajar las propuestas de las distintas áreas. Son ya numerosos los grupos de investigación que, con el apoyo de Universidades públicas y privadas, han dado y están dando forma a los futuros grados y posgrados que entrarán en vigor en los cursos venideros.

¿Qué son las competencias?

Es de actualidad en el debate educativo hablar de competencias. Incluso podemos afirmar, como diría Rosselló, que estamos ante una “corriente educativa” que emerge con fuerza en el ámbito internacional³. Además, nos encontramos ante un término propicio para el debate ya que es complejo y carece de un campo semántico preciso.

Como ocurre con otros muchos términos, ésta confusión e indeterminación puede que sea la esencia de su aceptación y desarrollo. El hecho de que no tenga una única e inequívoca definición facilita su uso y aceptación por autores y teóricos de diferentes áreas. Para algunos autores como Le Boterf, Grootings y Stroobants esta indefinición es causa directa de su éxito. Como afirma Prieto

“Se trata, pues, de un concepto polisémico, tan polivalente como sugerente. En el discurso funciona como un concepto protéico, acomodándose al discernimiento y a los propósitos de la audiencia en un momento dado. Ahí radica su talón de Aquiles”⁴.

La palabra competencia es polisémica y de los distintos significados que nos ofrece el *Diccionario de la Real Academia Española*, el que más nos interesa para nuestro trabajo es el que hace referencia a “*pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado*”⁵. Es decir, competencia como capacidad del ser humano para realizar una acción. En general, se usa como una cualidad positiva del desempeño profesional, se suele asimilar a habilidad, capacidad o eficiencia. En la bibliografía actual que trata el tema de las competencias encontramos que no existe un criterio único y conceptos como los mencionados en la definición del *Diccionario de la RAE* son usados de manera poco diferenciada, o con matices significativamente distintos, dependiendo de los autores. El intento por establecer un criterio que consiga unificar las posturas es

³ Sarramona, J. (2004) **Las competencias básicas en la educación obligatoria**. (Barcelona, CEAC). P. 5

⁴ Prieto, J.M. (1997) *Prologo*. En Levy-Leboyer, C. **Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas** (Barcelona: Gestión 2000)

⁵ En www.rae.es a 10 de agosto de 2004

patente en toda la literatura actual especializada en este tema. No solamente es una necesidad metodológica sino también científica.

En general, podemos encontrar aproximaciones y definiciones sobre el término competencia que abordan su significado desde distintos puntos de vista.

“Los docentes, por ejemplo, definen las competencias desde su ámbito pedagógico en términos de logros, indicadores de logros, capacidades y conocimientos; los empresarios, en cambio, las abordan desde el ámbito laboral, en términos de desempeño, productividad, eficiencia y profesionalizada”⁶.

Sin embargo, en el ámbito educativo es preciso mantener al margen la vinculación directa del término con el mundo laboral. Sólo de esta manera es posible encararlo pedagógicamente más allá de cualquier enfoque finalista o eficientista.

Parece estar claro que “competencia” es un término complejo. No es sinónimo de conocimiento, destreza, habilidad o aptitud, aunque todos participan de su desarrollo. La mayoría de las definiciones hacen hincapié en la posesión, por parte del individuo, de una serie de elementos (conocimientos, habilidades, etc.) que le harán ser competente. Pero, para entender el concepto de competencia es preciso superar ese carácter sumativo y pensar los elementos en interacción. No es posible comprender la competencia a partir de la mera adicción de conocimientos o de habilidades y capacidades. Es necesario que los elementos interactúen y sean interpelados desde el contexto para generar la competencia.

Cada competencia será, pues, el resultado de la interacción de los conocimientos, actitudes, habilidades (técnicas y sociales) que emergen en función de la información que recibe el individuo del contexto. La competencia supone la capacidad por parte del individuo de dar respuestas adecuadas en distintas situaciones. Algunas de estas situaciones formarán parte de las diligencias propias de su actividad profesional y, por el contrario, habrá problemas a los que se tendrá que enfrentar que sean comunes a distintas áreas, o que incluso aparezcan en, prácticamente, todas las ocupaciones.

La competencia se concreta en la relación dialéctica del sujeto (como sistema de conocimiento) y el entorno. Implica un acto inicial de reconocimiento de la situación planteada, sea ésta real o ficticia. Como señala Wagensberg, “*jugar es ir eligiendo entre lo posible. Ganar es una buena elección*”⁷. Ser competente consiste en realizar una actuación exitosa, eligiendo la respuesta adecuada ante una cuestión que nos plantea el contexto. Esta respuesta dependerá de los conocimientos y habilidades (incluidas las habilidades sociales) que se hayan adquirido. El término competencia, desde nuestro punto de vista, rechaza la separación entre lo cognitivo y lo emocional. Las competencias exigen una visión global del ser humano como un todo indivisible, y, por lo tanto, la educación en competencias debe ser una educación global, con una visión compleja y sistémica. Es el modelo que viene consolidando la Educación Ambiental desde hace décadas.

⁶ Jover Olmeda, G et. Al. (2005) El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea. XIV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación. Universidad Politécnica de Valencia p. 28 Documento policopiado. También disponible en Esteban Chaparría, V. (Editor): El Espacio Europeo de Educación Superior (Valencia: Universidad Politécnica de Valencia).

⁷ Wagensberger, J. (1998) **Ideas para la imaginación impura**. Tusquets. Barcelona. P. 75

Los conocimientos, las actitudes, los valores, los sentimientos forman parte de la unidad que es el ser humano. Pueden ser analizados de manera independiente, pero sin olvidar que se trata de un todo inseparable e indisoluble. Ninguno de ellos por sí sólo puede explicar al individuo, ni un determinado comportamiento. Todos emergen en forma de competencia cuando una situación externa le impele a la acción.

Algunas competencias se adquieren a través de la educación no formal e informal, otras, por el contrario, deben ser adquiridas, al menos sus principios esenciales, en la educación formal y, muy especialmente, en la Universidad. Esto no significa que la formación del individuo finalice al acabar sus estudios, sino que durante los mismos debe adquirir una formación suficiente para ejercer una profesión y, además, para seguir formándose -adquiriendo nuevas competencias y, si fuera necesario, sustituyendo las obsoletas- y preparándose para mantener una vida plena en todos los ámbitos.

Como destacan González y Wagenaar, *los educadores reconocen que existe un conflicto entre lo que un estudiante debería aprender y lo que es capaz de aprender en un periodo de tiempo determinado*⁸. Por ello, el reto a la hora de diseñar los currículos de las titulaciones se sitúa ahora en la selección de las competencias genéricas y específicas necesarias en cada área de conocimiento. Existe un movimiento, cada vez más extendido, que considera el conocimiento técnico, aunque necesario para ejercer una profesión de manera efectiva a corto plazo, no suficiente en la preparación de los individuos para superar situaciones específicas y actuar eficazmente en contextos diversos. Incluso los empresarios solicitan titulados con un alto grado de flexibilidad, competencias emocionales y sociales, etc. que no suelen encontrar un hueco en el diseño de los currículos.

Sobre el perfil profesional de los educadores ambientales

La crisis ambiental que sufrimos en nuestros días es el resultado de una forma incorrecta de entender no sólo el medio ambiente sino, al ser humano, las relaciones inter e intra sistémicas y el conocimiento. Como afirma Novo

*“una mirada retrospectiva nos muestra, en el plano científico, varios siglos de predominio del viejo paradigma mecanicista, cientos de años de pretendida separación total entre el sujeto, el objeto y su contexto. Sus efectos son evidentes”*⁹.

Y tampoco

*“es casual que el pensamiento complejo, las teorías de sistemas y las ciencias de la complejidad surjan al mismo tiempo que se hace manifiesta la crisis ambiental, allá en los años sesenta, pues el fraccionamiento del conocimiento y la destrucción ecológica son síntomas del mismo mal civilizatorio”*¹⁰.

La Educación Ambiental se presenta ante este panorama con una nueva forma de comprender el mundo, asumiendo la incertidumbre y el riesgo como factores claves del mundo actual. Pero la Educación Ambiental no se desarrolla en abstracto sino que necesita de educadores ambientales formados y preparados para afrontar su papel como líderes capaces de dinamizar el cambio hacia procesos de sostenibilidad a través de la

⁸ González, J; Wagenaar, R. (Eds.) op. cit. p.255

⁹ Novo, M. (1996) **Educación Ambiental: Bases éticas conceptuales y metodológicas** (Madrid: Universitas) p. 88

¹⁰ Leff, E. (2006) **Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes: Hacia una Pedagogía Ambiental**. V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Documento policopiado. P. 2

razón, la pasión, la sensibilidad, la inteligencia, abriendo nuevas vías de enseñanza y aprendizaje.

La Educación Ambiental asume el lema de “otro mundo es posible” y lo hace porque asume que “otra educación también es posible”. Pero ¿cómo le afectarán los cambios que se están produciendo en el ámbito educativo institucional? La construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* es un proceso que modificará (ya lo está haciendo) la estructura y el modelo de la educación superior y, por extensión, el modo en que la pensamos y entendemos. De un modelo basado en la cualificación vamos a pasar a un modelo competencial. Esto implica que para cada profesión se identificará un conjunto de competencias (genéricas y específicas) que deberán poder desarrollar los futuros profesionales. Y no sólo esto sino que las competencias definidas en cada área señalarán el número de créditos a cubrir por los estudiantes y, por lo tanto, el nivel profesional que éstos tendrán al finalizar sus estudios. Se trata, pues, de un tema importante que es preciso abordar sin dilación.

Caracterizar la figura del actual educador ambiental no es un empeño sin dificultad. Mayoritariamente son personas procedentes de distintas áreas de estudio que han llegado a la Educación Ambiental con una mochila cargada de vocación e ilusión pero, en muchos casos, con una limitada formación pedagógica o en temas ambientales, sociales, económicos, etc. Por este motivo frecuentemente inician un proceso de especialización a través de cursos y postgrados de diversa duración, procedencia y contenido. Encontramos así educadores ambientales con formaciones y trayectorias dispares que son capaces de desarrollar su trabajo de manera excelente. No es infrecuente encontrar equipos formados por educadores ambientales que están titulados en biología, pedagogía, ciencias ambientales, periodismo, historia, etc. y, posteriormente, se han formado en temas ambientales.

Este hecho, lejos de debilitar a la Educación Ambiental la fortalece y enriquece

“Es absolutamente necesario que el educador o educadora ambiental se integre en equipos multidisciplinarios (...). La interdisciplinariedad se constituye así como un requisito fundamental para la enseñanza relativa al medio ambiente. Se trata, como decíamos, de ir abandonando la idea de disciplinas cerradas sobre sí mismas y concebirlas como instrumentos para la interpretación y resolución de los problemas del medio”¹¹.

Es posible que un sistema basado más en la competencia que en la cualificación beneficie a los educadores ambientales y les dote de cierto grado de unidad y cohesión. Lo que distinguirá a los profesionales será su competencia en una serie de funciones determinadas y fijadas de antemano, que serán actividades específicas basadas en el dominio de un saber, saber hacer, saber conocer y saber ser autónomos.

Al observar la figura del educador ambiental se pone de relieve la diversidad de funciones, de niveles y de perfiles. La heterogeneidad es la nota dominante ya que abarca todo el ámbito educativo (docentes, investigadores, educación formal, no formal, ong's, gestores, etc.). Sin embargo, cuanto más definida esté una profesión más fácil resultará determinar el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes, etc. que deberían estar presente en la formación de los correspondientes profesionales. En el caso de la enseñanza relativa al medio ambiente, los educadores realizan una gran

¹¹ *Ibidem*. p. 223

diversidad de actuaciones sobre las que no existe un consenso y, además, lo hacen en contextos dispares.

“La educación ambiental puede desarrollarse desde diferentes ámbitos y con estrategias distintas, en una amplia gama de posibilidades que oscila desde situaciones altamente planificadas y con una función educativa explícita hasta otras donde el contenido educativo está sólo latente y no ha sido considerado de modo intencional”¹².

Por otra parte, vivimos en una tradición en la que parece ser que para enseñar sólo es necesario dominar una materia, por lo que la formación de los educadores ambientales sigue sumida en la duda y la indefinición. Pero, en este sentido, es preciso afirmar que resulta imprescindible una formación específica que destierre la consideración de que la experiencia y el sentido común pueden ser suficientes para formar educadores en el campo del medio ambiente. Es necesaria la formación para el desarrollo de una serie de competencias con la finalidad de conseguir un cuerpo profesional fuerte de educadores ambientales, capaces de liderar los procesos de cambio necesarios para caminar hacia la sostenibilidad.

Estas competencias deben ser definidas de manera consensuada y, a partir de ellas, es preciso diseñar unos programas formativos acordes con las reformas que se están llevando a cabo en el ámbito educativo europeo.

Con la identificación de las competencias, además, se logrará establecer el nivel de estudios necesario. Las competencias pueden articularse en niveles, según la complejidad de los recursos que necesite movilizar el profesional y la dificultad de los problemas a los que tenga que hacer frente. Desde la Unión Europea se está trabajando en el establecimiento de estándares para su determinación en los distintos niveles educativos.

La Unión Europea empezó a tratar este asunto sobre los años sesenta y setenta. En estos momentos se está trabajando en el establecimiento de un *Marco de Cualificaciones Europeo (EQF)* para el aprendizaje a lo largo de toda la vida.

El núcleo del *EQF* estará constituido por ocho niveles de referencia *“definidos por los resultados de aprendizaje clave susceptibles de relacionarse con las cualificaciones y los marcos de cualificaciones en Europa”¹³*. Y se encuentran directamente relacionados con las diferentes etapas e itinerarios educativos, aunque es posible el paso de un nivel a otro a través del reconocimiento de cualificaciones. Así pues, cada etapa (educación obligatoria, bachillerato, formación profesional de primer y segundo grado, formación superior) debe diseñar sus programas para obtener los resultados de aprendizaje que se expresan en el *EQF*.

EL *EQF* ha sido desarrollado teniendo en cuenta los trabajos del *Espacio Europeo de Educación Superior* y la compatibilidad entre ambos subsistemas, sobre todo a partir del nivel 5 que ya se considera propio de la Educación Superior. Los descriptores de cada nivel reflejan las competencias en términos de conocimientos, aptitudes y resultados personales y profesionales. Los niveles expresados están orientados más nítidamente al desempeño en los puestos de trabajo que al logro de titulaciones de carácter general.

¹² *Ibidem* p. 201

¹³ Comisión Europea (2005) **Hacia un Marco de Cualificaciones Europeo (EQF) para el aprendizaje a lo largo de la vida**. Bruselas, 13 de junio de 2005 DG EAC A/1/JBJ D (2005) p. 4

Es decir, que las competencias establecidas definirán el nivel en el que se sitúan los educadores ambientales y por tanto las horas de formación que deben cubrir. Este tema no es en absoluto baladí pues constituye la base sobre la que se asentará el diseño de los programas educativos y, a corto y largo plazo, el peso que se concede a la Educación Ambiental y a los educadores ambientales.

Propuesta prospectiva

Desde nuestro punto de vista, la complejidad de la tarea de los educadores ambientales como agentes que deben liderar los procesos de cambio en todos los niveles aconseja el mayor grado de formación posible. Sin embargo, estas decisiones deben tomarse con la vista puesta en las estructuras educativas que están adquiriendo forma en Europa. Desde este punto de vista, podemos observar los resultados de aprendizaje que se establecen para el nivel 6 del EQF y encontramos lo siguiente:

“Usa conocimiento teórico y práctico detallado de un campo (...) Demuestra dominio de métodos y herramientas en un campo complejo y especializado y demuestra innovación en términos de los métodos utilizados (...) Reúne e interpreta datos relevantes de un campo para solventar problemas”¹⁴.

Estas competencias, entre otras muchas, son necesarias para el desempeño profesional del educador ambiental en su práctica diaria; sin embargo la vinculación del conocimiento a un campo, tal y como aparece reseñado en dicho nivel, no es suficiente en el caso de la Educación Ambiental que no puede quedar limitada en este sentido. Es en el nivel 7 donde ya se recoge la necesidad de conocimientos en diferentes campos, atendiendo a la interdisciplinariedad tanto en el conocimiento como en el desarrollo de la investigación; e, igualmente, hace referencia a la necesidad de resolver problemas que implican muchos factores en interacción. Se trata, sin duda, de un nivel más adecuado puesto que contempla la complejidad de la tarea del educador ambiental.

La propia esencia de la Educación Ambiental nos orienta hacia la necesidad de establecer *Programas de Postgrado*, a los que se pueda acceder desde cualquier tipo de estudios de *Grado*, que con carácter modular puedan formar a los futuros educadores ambientales. El carácter modular facilitaría el desarrollo de distintos itinerarios en función de la formación de los graduados y sus principales intereses. De esta manera, se podría seguir contando con el perfil interdisciplinar de la Educación Ambiental y con una formación sólida para los futuros educadores ambientales. Es una opción que beneficia no sólo a la figura social de los educadores ambientales sino también al desarrollo de la propia Educación Ambiental.

Se extiende ante de nosotros un futuro incierto que debemos encarar con las mayores posibilidades de éxito y, para ello, resulta indispensable que la Educación Ambiental se ajuste cada vez más fielmente a los perfiles profesionales que la sociedad necesita.

¹⁴ *Ibidem* p. 11

BIBLIOGRAFÍA

- BARNET, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. (Barcelona: Gedisa)
- COMISIÓN EUROPEA (2005): *Hacia un Marco de Cualificaciones Europeo (EQF) para el aprendizaje a lo largo de la vida*. Bruselas, 13. 06.05 DG EAC A/1/JBJ D.
- GONZALEZ, J; WAGENAAR, R. (Eds.) (2003): *Tuning educational structures in Europe*. (Universidad de Deusto/Universidad de Groningen).
- JOVER OLMEDA, G. Y OTROS (2005): "El diseño de titulaciones y programas ante la convergencia europea". En ESTEBAN CHAPAPRÍA, V. (Editor): *El Espacio Europeo de Educación Superior* (Valencia: Universidad Politécnica de Valencia).
- LEFF, E. (2006): "Complejidad, Racionalidad Ambiental y Diálogo de Saberes: Hacia una Pedagogía Ambiental". *V Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental*. Documento policopiado.
- MAYER, M. (1998): "Educación Ambiental: de la acción a la investigación", *Enseñanza de las ciencias*, 16 (2) pp. 217-231
- MORIN, E. (1999): *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Barcelona: Paidós)
- MURGA, M.A y QUICIOS, M.P. (2005): *La educación en el siglo XXI. Nuevos horizontes*. (Madrid: Dykinson)
- NOVO, M. (1999): *Educación Ambiental: Bases éticas, conceptuales y metodológicas*. (Madrid:Universitas)
- PRIETO, J.M. (1997): "Prólogo". En Levy-Leboyer, C. *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas* (Barcelona: Gestión 2000)
- SARRAMONA, J. (2004): *Las competencias básicas en la educación obligatoria*. (Barcelona: CEAC)
- SAUVE, L. (2003): "Perspectivas para la formación de formadores en educación ambiental". *I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva ambiental en la Formación Técnica y Profesional UASLP*. México. Documento policopiado.
- RYCHEN, D.S. Y HERSH SALGANIK, L. (2004): *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. México: FCE
- WAGENSBERGER, J. (1998): *Ideas para la imaginación impura*. (Barcelona: Tusquets)