

INTEGRACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN EL AULA DE LENGUAS EXTRANJERAS: PROPUESTAS DIDÁCTICAS

NOA PHILIPPON SALINAS

Universidad de Letonia, Letonia

Resumen. Esta comunicación se centra en la incorporación de la educación ambiental en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE). La necesidad de abordar transversalmente el desarrollo sostenible y la educación global en el currículo es, actualmente, un imperativo a nivel social e institucional. Como docentes, podemos aprovechar en clase el interés y el impulso de los movimientos internacionales juveniles por la acción climática para incluir actividades sobre ese tema. *La Educación para el Desarrollo Sostenible* es un instrumento clave para la obtención de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (ODS), adoptados por la ONU en 2015 y está incluida en la *Agenda Mundial de Educación 2030* de la UNESCO. Se presentan dos actividades prácticas, diseñadas para concienciar al alumnado sobre sostenibilidad a la vez que mejoran y practican la lengua extranjera. Las actividades son accesibles y fácilmente adaptables a diferentes niveles y contextos educativos (formales y no formales) en primaria, secundaria y enseñanza universitaria. Este tipo de actividades no solo enriquece el aprendizaje del idioma, sino que también contribuye a la formación de una ciudadanía global, consciente y comprometida con la sostenibilidad, fomentando así la *ecoalfabetización* y el desarrollo de competencias transversales y logrando un aprendizaje transformativo.

Palabras clave: educación ambiental, ELE, propuestas didácticas, sostenibilidad, ecoalfabetización

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se divide en una primera parte teórica, en la que se explican conceptos como la educación ambiental y la ecoalfabetización, y su presencia e importancia en la enseñanza de lenguas extranjeras (LE), seguida de una parte práctica: dos propuestas didácticas listas para llevar a clase. Son actividades que pueden durar varias sesiones si hay tiempo, pero están condensadas en una sesión por las limitaciones a las que generalmente están sujetas las clases de LE. Las propuestas se introducen de manera general, y al final de cada una se incluyen ajustes concretos según la competencia del alumnado para los niveles A1-C1 del *Marco común europeo de referencia para*

las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). También se incluyen ideas para adaptarlas a educación primaria.

La educación ambiental se ha convertido en una prioridad global frente a los desafíos que plantea la crisis ecológica actual. En este contexto, el ámbito educativo desempeña un papel fundamental en la sensibilización y formación de una ciudadanía comprometida con el cuidado del medio ambiente. Aunque la educación ambiental se ha vinculado tradicionalmente con asignaturas como ciencias naturales o sociales, su integración en otras áreas, como la enseñanza de LE, es un campo menos explorado, pero lleno de potencial. Esta falta de integración es una oportunidad desaprovechada, ya que creemos que las aulas de LE ofrecen un espacio idóneo para fomentar el pensamiento crítico y la conciencia ambiental desde una perspectiva intercultural.

El objetivo de esta comunicación es promover la integración de la educación ambiental en el aula de LE mediante propuestas didácticas que fomentan el aprendizaje significativo y transversal. Se pretende aprovechar el potencial comunicativo y cultural inherente al aprendizaje de idiomas para generar una mayor sensibilidad hacia los problemas ambientales. Así, se busca que el alumnado no solo desarrolle competencias lingüísticas, sino que también adquiera un compromiso activo con la sostenibilidad y el respeto por el entorno natural.

Creemos que la educación global es una parte esencial del sistema de educación formal, de manera transversal, y la educación ambiental es un aspecto crucial dentro de esta. Según el Consejo de Europa, la educación global, como aprendizaje transformador, implica analizar los problemas y aplicar procesos participativos de toma de decisiones (Consejo de Europa, 2019: 19). Entendemos la educación global como aquella

[...] que permite a las personas reflexionar de forma crítica sobre el mundo y su lugar en él; para abrir los ojos, corazones y mentes a la realidad del mundo a nivel local y global. Empodera a las personas a entender, a imaginar, a tener esperanza y a actuar para **alcanzar un mundo con justicia social y climática**, paz, solidaridad, equidad e igualdad, **sostenibilidad planetaria** y comprensión internacional. Implica el respeto de los derechos humanos y la diversidad, la inclusión y una vida digna para todos y todas, ahora y en el futuro. (Red Europea de Educación Global (GENE), 2022: 2)

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL Y LA ECOALFABETIZACIÓN

La educación ambiental es un proceso para adquirir conciencia sobre el medio ambiente y desarrollar habilidades para tomar decisiones informadas y responsables. Ya en el siglo pasado se reconocía que 'la educación es fundamental para promover el desarrollo sostenible y mejorar la capacidad de las personas para

abordar cuestiones ambientales y de desarrollo' (UNESCO, 1992: 320) y que la educación ambiental es un elemento clave para la sostenibilidad y debe ser integrada en las otras disciplinas en la educación formal:

Environmental education should be included in and should run throughout the other disciplines of the formal education curriculum at all levels – to foster a sense of responsibility for the state of the environment and to teach students how to monitor, protect, and improve it. (World Commission on Environment and Development, 1987: 41).

Creemos que la educación ambiental debería estar presente en el sistema educativo formal de manera transversal, ya que fomenta una comprensión integral de los problemas ambientales que afectan a todo el planeta y permite la reflexión sobre la interrelación entre el medio ambiente, la economía y la sociedad, integrando estas preocupaciones en todas las disciplinas, no solo en las ciencias. Esto ayuda a desarrollar una conciencia crítica y global que conecta su aprendizaje con problemas reales, preparando al alumnado para tomar decisiones responsables y sostenibles en el futuro (Tilbury, 1995: 205). Según la *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* (Naciones Unidas, 2015), la educación debe preparar al alumnado para enfrentarse a los problemas ambientales desde múltiples perspectivas. Asimismo, promueve valores y actitudes responsables hacia el entorno. Al incluir estos temas en todas las áreas del currículo, se fomenta que el alumnado adopte una perspectiva más ética y reflexiva en su día a día. Un enfoque interdisciplinario refuerza la idea de que todos somos responsables del cuidado del planeta, lo que favorece la participación activa y la ciudadanía global.

Integrar la educación ambiental de forma transversal hace que los contenidos sean más relevantes y significativos para el alumnado, ya que les permite ver cómo sus acciones cotidianas impactan el medio ambiente, independientemente de la asignatura. Esto ayuda a conectar el aprendizaje con su vida diaria, promoviendo una mayor motivación e interés por aprender y actuar. Según Stevenson (2007: 146), el aprendizaje es un proceso cooperativo en el que el alumnado investiga y actúa sobre problemas ambientales reales, desarrollando así conocimientos, habilidades y valores. Menciona también que se puede trabajar tanto con problemas a nivel local, a pequeña escala, como con grandes problemas globales (Stevenson, 2007: 146).

Uno de los objetivos de incluir la educación ambiental y la educación para el desarrollo sostenible de manera transversal en la educación formal es contribuir a la ecoalfabetización de las nuevas generaciones, aspecto clave para enfrentar los desafíos de la crisis ecológica a la que nos enfrentamos. Partimos del concepto de *ecoliteracy* (ecoalfabetización o alfabetización ecológica en español) de Pitman y Daniels (2020: 1):

Knowledge and understanding about how the Earth functions and supports life, including the interconnections within and between natural systems, form the foundation of ecological literacy. [...] ecological literacy is not just something that is helpful to have; it provides a critical foundation for making sound and sustainable decisions about how we live, how we grow and develop our communities and settlements, and how we address the environmental and socio-economic issues with which we are confronted.

McBride, Brewer, Berkowitz, y Borrie (2013: 7) adaptan los factores de la alfabetización ecológica ya mencionados por Simmons en 1995: afecto, conocimiento ecológico, sociopolítico y de problemas ambientales, habilidades cognitivas y comportamientos ambientalmente responsables.

Según Desmarais (2024: 3), la alfabetización ecológica desde la perspectiva docente se define como una forma de integrar de manera sistemática y demostrar principios de colaboración e intercambio en las instituciones educativas.

LA EDUCACIÓN MEDIOAMBIENTAL EN LAS CLASES DE LENGUAS EXTRANJERAS

Swaffar (1999: 158) menciona que el aprendizaje de un idioma extranjero va más allá de la estructura gramatical y vocabulario, implicando un uso práctico del lenguaje en contextos significativos (ámbito social, histórico, político e interpersonal).

Si bien la educación medioambiental no constituye el enfoque principal en la didáctica de LE, se menciona, de manera explícita o implícita, en documentos de referencia como el MCER (Consejo de Europa, 2002) y el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (Instituto Cervantes, 2006).

Incluir esta competencia transversal en nuestras clases de LE puede encuadrarse en el enfoque orientado a la acción que menciona el MCER:

El enfoque [...] se centra en la acción en la medida en que considera a los usuarios y alumnos que aprenden una lengua principalmente como *agentes sociales*, es decir, como miembros de una sociedad que tiene tareas (no sólo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. (Consejo de Europa, 2002: 9)

En el PCIC se incluyen explícitamente aspectos relacionados con la educación medioambiental. En el inventario de *Saberes y comportamientos socioculturales* se aborda *la ecología y el medio ambiente* (apartado 1.14.). Las propuestas didácticas de esta comunicación están relacionadas con la parte de *relación con la naturaleza y protección del medio ambiente*, de la fase de profundización del apartado

mencionado, ya que son problemas medioambientales que preocupan a la sociedad. Además, en el inventario de *Nociones específicas* para los niveles B1–B2, se incluyen contenidos relacionados con la ecología y el medio ambiente. En el apartado 20.7., *Problemas medioambientales y desastres naturales* aparecen conceptos como *contaminación*, *impacto medioambiental*, *desarrollo sostenible* o *ahorro energético*, que se abordan de manera directa o indirecta en las actividades propuestas.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS

Además de utilizar textos, imágenes o vídeos en clase que contribuyan a entender las interconexiones entre los diferentes sistemas y los desafíos medioambientales, es importante introducir actividades de aprendizaje experiencial, siguiendo la teoría de David Kolb (1984), en las que el alumnado vive una experiencia (no tiene que ser muy grande y puede ocurrir dentro de la clase) y hay espacio para la reflexión, la conceptualización y la experimentación. Nuestras propuestas están basadas en esta estructura.

Mogensen y Schnack (2010: 64) mencionan que para desarrollar la competencia en acción hay que organizar situaciones de aprendizaje que permitan que el estudiantado se transforme en seres humanos críticos, democráticos y políticos, y eso es lo que pretendemos proponiendo estas actividades:

a) ¿De dónde viene nuestra ropa? (60 min)

Esta propuesta combina el aprendizaje de LE con la educación ambiental, promoviendo el pensamiento crítico y la responsabilidad global en el alumnado.

Objetivos:

- Desarrollar la conciencia sobre el origen de la ropa y su impacto global.
- Fomentar el pensamiento crítico sobre los procesos de producción y consumo en la industria textil.
- Practicar vocabulario de la ropa y de los países, así como estructuras lingüísticas en el idioma extranjero sobre la expresión de la opinión y la procedencia.
- Impulsar la responsabilidad individual y el consumo sostenible en el marco de la *Agenda 2030* (ODS 12) (Naciones Unidas, 2015).

Materiales:

- Material para crear el mapa (papel, hilo, cinta adhesiva o tiza para la silueta en el suelo, o plataformas digitales como *Padlet* o *Google Maps* si lo hacemos de manera digital).
- Elementos naturales para colocar en el mapa (hojas o piedras pequeñas).

Desarrollo de la actividad:

1. Preparación del espacio y el mapa (10 min).

La persona que facilita la actividad coloca un gran mapa del mundo (impreso, proyectado en la pared o pizarra o dibujado en el suelo). Cada estudiante examina

las etiquetas de su ropa para identificar el país de fabricación. Pueden hacerlo en parejas para que les sea más sencillo leer algunas de las etiquetas.

2. Creación del mapa colectivo (10 min).

Una vez que saben el país de origen de sus prendas, colocan los elementos naturales sobre el país correspondiente en el mapa. A medida que los colocan en el mapa, pueden mencionar en voz alta el nombre y el país para practicar vocabulario.

En primaria, ponemos el mapa en el suelo y les invitamos a posicionarse en los lugares en vez de usar elementos externos. Podemos preguntar prenda por prenda el origen. Una vez que se posicionan preguntamos en qué país están, combinando también con geografía y los nombres de los países.

3. Reflexión (20 min).

Aquí hay ejemplos de preguntas que podemos hacer para generar reflexión. Pueden responderse en grupos de 3 o 4, y después en gran grupo escuchar algunas de las ideas, para que hasta el alumnado más tímido se anime a responder.

- ¿Cuántas personas tienen todas sus prendas hechas en su país? ¿Cuántas al menos una?
- ¿Qué pensáis al ver el mapa?
- ¿De dónde viene la mayor parte de nuestras prendas? ¿Por qué?
- ¿Qué consecuencias pensáis que tiene esta distribución? (a nivel social, económico, ambiental...)

4. Algunos datos (15 min).

Proponemos un ejercicio de completar con números para tener una visión objetiva del problema (para alumnado de secundaria y universidad):

121 millones de toneladas 20% 35% 700.000 26 kg 11 kg 2700 litros

- Una camiseta de algodón: __ .
- La producción textil es responsable del __ de la contaminación mundial de agua potable.
- El __ de los microplásticos primarios liberados en el medio ambiente vienen del lavado de ropa sintética.
- Una sola carga de ropa de poliéster puede verter __ fibras microplásticas que pueden llegar a la cadena alimentaria.
- Los europeos consumen casi __ y se desprenden de unos __ de textiles cada año.
- Los productos textiles consumidos en la UE en 2020 generaron unas emisiones de gases de efecto invernadero de __. (Parlamento Europeo, 2020)

Después de completarlos se pueden hacer dos preguntas más, primero en pequeños grupos o en parejas y después en gran grupo:

- ¿Cómo os sentís al ver esos números?

- ¿Qué cambios podríamos hacer como consumidores para reducir ese impacto?

Cuando hacemos preguntas en gran grupo, una dinámica útil es que una persona salga a la pizarra (o en un *padlet* o aplicación similar, dependiendo de los recursos disponibles) y recoja los aprendizajes, para que no se olviden en el momento en el que se mencionan, sino que el alumnado pueda volver a ellos posteriormente.

5. Cierre (5 min).

Se ofrece más recursos que puedan consultar si les interesa el tema. Por ejemplo, un documental para ver: *Ropa Basura*, de la cadena de televisión española La Sexta), o un documento para leer y para aquellas personas que necesitan números: *Encuesta europea sobre moda y consumo responsable* (Fashion revolution, 2018).

Niveles y adaptaciones:

La actividad se puede adaptar a diferentes niveles del MCER, según la competencia lingüística del alumnado. A continuación proponemos tareas específicas (niveles A1-C1):

[1] A1 (*Acceso*)

Vocabulario: introducir palabras clave relacionadas con la ropa (camiseta, pantalón, etc.) y países (España, China, México, etc.). Se pueden usar tarjetas visuales o imágenes de la ropa. También se pueden incluir los colores, haciendo hincapié en la concordancia entre el sustantivo y el adjetivo.

Estructuras: oraciones simples, como *mi camiseta viene de España*.

Tareas: el alumnado coloca las prendas en el mapa y menciona las palabras en voz alta. Es importante que se ayude con imágenes y gestos. En parejas, pueden practicar preguntas y respuestas sencillas, como: ¿de dónde es tu chaqueta? y *es de México*.

[2] A2 (*Plataforma*)

Vocabulario: se pueden introducir más prendas de ropa (falda, chaqueta, bufanda, etc.) y algunos conceptos de materiales de ropa (algodón, lana, sintético, etc.).

Estructuras: frases más completas como *esta camiseta es de algodón y viene de Portugal*.

Tareas: se pueden adaptar las preguntas de la fase de reflexión y preguntar *¿qué prenda prefieres?* o *¿por qué crees que la mayoría de la ropa viene de...?*. Pueden escribir un pequeño texto sobre su ropa favorita (y sus características) y de dónde viene.

[3] B1 (*Umbral*)

Vocabulario: introducir términos más específicos relacionados con la industria de la moda y la sostenibilidad (industria textil, comercio justo, impacto medioambiental, consumo responsable, etc.).

Estructuras: oraciones como *creo que...* o *me parece que...* para expresar su opinión.

Tareas: debate sobre temas éticos relacionados con la ropa, como el trabajo infantil en fábricas de ropa o la moda ética y el impacto ambiental. Podemos plantear preguntas como ¿por qué las personas prefieren ropa barata si sabe que tiene consecuencias para el medio ambiente? En cuanto a expresión escrita, pueden preparar un texto argumentativo sobre por qué es importante comprar ropa sostenible. Si tenemos tiempo, podemos pedirles que traigan fotos de ropa que tienen en casa (o incluso prendas extra) y adivinar de dónde podría provenir.

[4] B2 (Avanzado)

Vocabulario avanzado sobre la industria textil (desarrollo sostenible, reciclaje, contaminación, globalización).

Estructuras: pueden trabajar en grupos y presentar sus opiniones, utilizando frases como *desde mi punto de vista [...]* o *considero que [...]*.

Tareas: presentaciones sobre moda ética, alternativas sostenibles a la industria textil o el impacto de la moda rápida. Ensayo sobre cómo la industria de la moda contribuye al cambio climático y qué medidas tomarían para mejorar la situación. Se podría también hacer un proyecto de investigación, estudiando el proceso de producción de una prenda de ropa, desde la materia prima hasta el consumo, analizando su impacto ambiental y social, y presentarlo en clase.

[5] C1 (Dominio Operativo Eficaz)

Vocabulario: podemos explorar conceptos relacionados con problemas globales más profundamente (desigualdad social, impacto ambiental de la moda, economía circular, producción ética, etc.).

Estructuras: condicionales: *si toda la ropa se fabricara aquí [...]* y futuro con probabilidad: *es probable que en el futuro [...]*, expresiones matizadas para argumentar: *si bien es cierto que [...]*, *a mi modo de ver [...]*, comparaciones y contraste: *mientras que [...]*, *a diferencia de [...]*, pasiva e impersonales: *se estima que [...]*, *las prendas son fabricadas en [...]*, causa y consecuencia: *debido a [...]*, *como resultado de [...]*, sugerencias: *sería recomendable que [...]*, *se debería fomentar [...]*.

Tareas: debate sobre temas como *¿cómo equilibrar el precio accesible de la ropa con la necesidad de respetar los derechos laborales?* o *¿cómo pueden los consumidores cambiar sus hábitos para apoyar la moda ética?* Investigación sobre el impacto de la industria textil en el medio ambiente y las condiciones laborales en los países productores de ropa.

b) ¿Cuánta agua necesitamos para producir nuestros productos? (60 min)

Esta propuesta se centra en la *huella hídrica*, es decir, la cantidad de agua utilizada para producir bienes y servicios. La actividad busca desarrollar tanto la competencia lingüística como la conciencia ambiental, conectando el aprendizaje del idioma con temas de sostenibilidad. Dependiendo del nivel y edad del grupo,

el segundo paso podemos hacerlo simplemente uniendo las fotos en grupos directamente, o como se presenta aquí, con la técnica del debate piramidal.

Objetivos de la actividad:

- Desarrollar la conciencia ambiental y el vocabulario relacionado con el agua y los recursos naturales, utilizando el concepto de la *huella hídrica* en una lengua extranjera.
- Identificar al menos diez productos cotidianos y sus respectivas huellas hídricas al final de la clase.

Materiales:

- Tarjetas de productos y sus huellas hídricas (en litros de agua (l)). Podemos usar los siguientes datos y elaborar tarjetas (o personalizarlo según los intereses del grupo, la dieta habitual, etc. (Online 1):

- 1 kg de carne de ternera: aprox. 15400 l.
- 1 kg de carne de cerdo: aprox. 6000 l.
- 1 kg de carne de pollo: aprox. 4300 l.
- 1 taza de café (125 ml): aprox. 140 l.
- 1 taza de té (250 ml): aprox. 35 l.
- 1 vaso de leche (200 ml): aprox. 200 l.
- 1 huevo: aprox. 200 l.
- 1 kg de queso: aprox. 5000 l.
- 1 kg de arroz: aprox. 2500 l.
- 1 camiseta de algodón (talla media, 500 g): aprox. 4100 l.
- 1 manzana (100 g): aprox. 70 l de agua
- 1 hamburguesa (con carne de ternera, 150 g): aprox. 2400 l.
- 1 manzana (150 g): aprox. 125 l.
- 1 hoja de papel a4 (80 g/m2): aprox. 10 l.

Desarrollo de la actividad:

1. Introducción (10 min):

Preguntamos qué piensan que es *la huella hídrica* y después de escuchar sus respuestas, si es necesario hacemos una explicación breve del concepto (la cantidad total de agua utilizada para producir bienes y servicios).

Introducimos vocabulario clave en la lengua extranjera, como: agua virtual, sostenibilidad, recursos naturales, huella hídrica, producción, impacto ambiental. Podemos preguntar también cuál es *la huella hídrica* de una hamburguesa o por qué ciertos productos requieren más agua que otros.

2. ¿Cuánta agua se necesita para producir[...]? (25 min):

Presentamos la lista de productos con imágenes y cantidades de agua en litros. Divididos en parejas, tienen que unir las tarjetas de productos con los litros necesarios y ordenarlos del que necesita más agua al que menos. Una vez que tienen el ranking, se juntan con otra pareja y se ponen de acuerdo. Se repite el proceso después en grupos de 4, 8 y 16 hasta que toda la clase decida (debate piramidal). Después, comparamos su clasificación con los datos reales.

3. Reflexión (20 min):

Aquí hay ejemplos de preguntas que podemos hacer para generar la reflexión. Proponemos una ronda en gran grupo en la que compartan una palabra sobre cómo se sienten al ver estos datos. Posteriormente, pueden responder las preguntas en parejas o en grupos de 3 o 4, y después en gran grupo escuchar algunas de las ideas, para darle oportunidad al alumnado de responder.

- ¿Qué os ha sorprendido?
- ¿Por qué creéis que estos datos son importantes para nuestra vida diaria o para la sociedad en general?
- ¿Qué impacto creéis que tiene esta situación a nivel global/local?
- ¿Cómo afecta nuestro consumo de productos cotidianos a la disponibilidad de agua en el mundo?
- ¿Qué soluciones creéis que se podrían implementar para mejorar esta situación?

4. Cierre (5 min).

Podemos ofrecer más recursos que puedan consultar si les interesa el tema. Por ejemplo, un documental para ver (¿Agua o aguacates? El conflicto por la palta, 'el oro verde' de Chile), o un test para calcular su *huella hídrica*.

Posible variación de la actividad:

En vez de ofrecer los datos sobre la huella hídrica, preguntamos cuántos planetas necesitaríamos si todo el mundo viviese como nosotros y le ofrecemos la calculadora de la *huella ecológica*. Se podría presentar también el *día de sobrecapacidad* o *sobregiro* de la Tierra.

Niveles y adaptaciones:

Proponemos ideas para adaptar esta actividad desde el nivel A1 al C1 del MCER.

[6] A1

Vocabulario: básico (agua, comida, ropa, números, mucho/poco, grande/pequeño).

Estructuras: frases simples, preguntas básicas *¿Cuánta agua necesita el café?* y conectores básicos *y, pero, más, menos*.

Tareas: crear frases como el modelo (*La carne necesita mucha agua*).

[7] A2

Vocabulario: Ampliado con adjetivos y conectores básicos (*más que, menos que, porque*).

Estructuras: comparaciones con *más que y menos que: el queso usa más agua que el arroz*, explicaciones simples con conectores: *La carne necesita mucha agua porque [...]*.

Tareas: debate simple con apoyo visual, justificación breve de elecciones y comparación entre productos. Pueden escribir un pequeño texto sobre su producto favorito y su *huella hídrica* (*me gusta el queso, pero necesita mucha agua*).

[8] B1

Vocabulario: conceptos ambientales más abstractos (sostenibilidad, impacto, recursos).

Estructuras: comparaciones complejas: *el arroz necesita menos agua que la carne, pero sigue siendo un producto que consume recursos* y preguntas con explicación: *¿por qué algunos tienen una huella hídrica grande?* Conectores más complejos: *aunque, sin embargo, por lo tanto: aunque el pollo usa menos agua que la carne de ternera, sigue contribuyendo al consumo excesivo.*

Tareas: debate piramidal, preguntas de reflexión con explicaciones más elaboradas, propuestas de soluciones sencillas o redacción breve sobre cómo reducir su huella hídrica (150 palabras).

[9] B2

Vocabulario: específico y técnico (huella hídrica, agua invisible, producción industrial).

Estructuras: conectores avanzados: *en primer lugar, sin embargo, además, por un lado... por otro lado* y uso de condicionales para expresar soluciones: *si todos consumiéramos menos carne, usaríamos menos agua.*

Tareas: relación de los datos con su contexto, búsqueda de soluciones o ensayo argumentativo sobre el impacto de la huella hídrica y el consumo responsable (250 palabras).

[10] C1

Vocabulario: formal y especializado (gestión del agua, eficiencia hídrica, huella ecológica).

Estructuras: argumentaciones detalladas usando conectores como *no obstante, en consecuencia, por lo tanto, de ahí que, siendo así*, comparaciones complejas: *si bien la huella hídrica de la carne es significativa, la producción de productos agrícolas también genera un alto consumo de agua, aunque en menor medida* y subordinadas complejas: *a pesar de que algunas alternativas, como las proteínas vegetales, requieren menos agua, su producción también puede tener implicaciones en términos de sostenibilidad.*

Tareas: propuesta de políticas sostenibles e informe sobre la huella hídrica en su país o región con referencias a fuentes externas.

Cerrando la parte de las propuestas didácticas sería necesario subrayar que, a veces, estas actividades pueden inducir sentimientos pesimistas y negativos. En la mayoría de los casos, para lograr un cambio genuino es necesario un verdadero cambio en el sistema. No obstante, nuestra recomendación es siempre plantear preguntas que fomenten la reflexión sobre las acciones que podemos tomar a nivel individual, así como ofrecer alternativas positivas al final para concluir la actividad de manera optimista. Asimismo, resulta conveniente proporcionar recursos adicionales para quienes deseen profundizar en el tema, ofreciendo generalmente al menos un recurso en cada categoría (lectura, audición y visualización).

CONCLUSIONES

El artículo presenta una integración de la educación ambiental y la ecoalfabetización en la enseñanza de LE, mostrando cómo estos enfoques pueden enriquecer el aprendizaje y desarrollo de competencias lingüísticas mientras sensibilizan al alumnado sobre temas medioambientales. Las propuestas didácticas desarrolladas ofrecen herramientas prácticas para aplicar estos conceptos en el aula, promoviendo una enseñanza más inclusiva, reflexiva y conectada con los desafíos globales actuales. Al incluir adaptaciones específicas para distintos niveles (A1-C1), se fomenta la accesibilidad y eficacia de las actividades para un alumnado diverso.

Aunque integrar la educación ambiental en la enseñanza de LE ofrece muchas ventajas, existen algunas limitaciones. En primer lugar, la falta de recursos y formación específica para los docentes en este ámbito puede dificultar la puesta en práctica de estas actividades. Además, la diversidad de contextos educativos puede generar desafíos en la adaptación de las actividades a los distintos niveles de competencia lingüística (o clases con necesidades específicas) y conocimientos previos sobre sostenibilidad. Por otro lado, la sobrecarga curricular puede llevar a que el equipo docente no priorice esta integración, limitando la posibilidad de abordar estos temas de manera profunda.

Se recomiendan las siguientes propuestas de mejora:

- **Capacitación docente:** es crucial ofrecer formación específica y recursos a docentes, para que se pueda integrar eficazmente la educación ambiental en la enseñanza de LE. Los programas de formación deben abordar tanto aspectos pedagógicos como contenidos específicos relacionados con la sostenibilidad.
- **Fomento de la colaboración interdisciplinaria:** promover el trabajo conjunto entre departamentos de LE y de ciencias sociales o naturales puede enriquecer las actividades y proporcionar una visión más completa de los temas de sostenibilidad.
- **Evaluación y retroalimentación:** desarrollar herramientas de evaluación que permitan medir no solo el aprendizaje del idioma, sino también el nivel de conciencia ambiental adquirido, puede ser útil para mejorar futuras prácticas pedagógicas.

REFERENCIAS

Consejo de Europa. (2002) *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Cambridge University Press. Disponible en <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages> [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Consejo de Europa, Centro Norte-Sur. (2019) *Guía de educación global: Conceptos y enfoques clave para la educación con perspectiva global* (3ª ed.). Disponible en <https://rm.coe.int/>

global-education-guidelines-spanish-/1680a79141 [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Desmarais, R. (2024) Ecological Literacy: Definition, Early Articulations, Frameworks and Empirical Research. *Journal of Sustainability Education*, 29. Disponible en https://www.susted.com/wordpress/content/ecological-literacy-definition-early-articulations-frameworks-and-empirical-research_2024_04/ [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Fashion Revolution (2018) *Encuesta europea sobre moda y consumo responsable* (M. Lozano & L. Ucher, Eds. en español). Coordinadora Estatal de Comercio Justo. Disponible en <https://comerciojusto.org/wp-content/uploads/2019/03/INFORME-CONSUMO-2017-FINAL.pdf> [Consultado el 7 de abril de 2024].

Instituto Cervantes. (2006) *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/ [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Kolb, D. A. (1984) *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

McBride, B. B., Brewer, C. A., Berkowitz, A. R., Borrie, W. T. (2013) Environmental literacy, ecological literacy, ecoliteracy: What do we mean and how did we get here? *Ecosphere*, 4(5): 67. Disponible en <https://doi.org/10.1890/ES13-00075.1> [Consultado el 10 de septiembre de 2024].

Mogensen, F., Schnack, K. (2010) The action competence approach and the 'new' discourses of education for sustainable development, competence and quality criteria. *Environmental Education Research*, 16(1): 59-74. Disponible en <https://doi.org/10.1080/13504620903504032> [Consultado el 15 de abril de 2024].

Naciones Unidas. (2015) *Objetivos de Desarrollo Sostenible – Agenda de Desarrollo Sostenible*. Disponible en <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/> [Consultado el 7 de abril de 2024].

Parlamento Europeo (2020) *El impacto de la producción textil y de los residuos en el medio ambiente*. Disponible en <https://www.europarl.europa.eu/topics/es/article/20201208STO93327/el-impacto-de-la-produccion-textil-y-de-los-residuos-en-el-medio-ambiente> [Consultado el 15 de abril de 2024].

Pitman, S. D., Daniels, C. B. (2020) Understanding how nature works: Five pathways towards a more ecologically literate world – A perspective. *Austral Ecology*, 45(5): 510-519. Disponible en <https://doi.org/10.1111/aec.12883> [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Red Europea de Educación Global (GENE). (2022) *Declaración Europea sobre Educación Global hasta 2050* Disponible en https://static1.squarespace.com/static/5f6decace4ff425352eddb4a/t/6560ff9dbe852f2d72511dc1/1700855714086/GE2050-declaration_ES.pdf [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Simmons, D. (1995) Developing a framework for national environmental education standards. En *Papers on the development of environmental education standards* (Ed. Troy, OH): 10-58. North American Association for Environmental Education (NAAEE). Disponible en <https://cdn.naaee.org/sites/default/files/inline-files/devframeworkassessenvltonlineed.pdf> [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Stevenson, R. B. (2007) Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13(2): 139-153. Disponible en <https://doi.org/10.1080/13504620701295726> [Consultado el 12 de marzo de 2024].

Swaffar, J. (1999) The case for foreign languages as a discipline. *ADFL Bulletin*, 30(3), 6-12. MLA. Disponible en <https://doi.org/10.1632/adfl.30.3.6> [Consultado el 18 de septiembre de 2024].

Tilbury, D. (1995) Environmental education for sustainability: Defining the new focus of environmental education in the 1990s. *Environmental Education Research*, 1(2): 195-212. Disponible en <https://doi.org/10.1080/1350462950010206> [Consultado el 12 de marzo de 2024].

World Commission on Environment and Development. (1987) *Our common future*. Oxford University Press. Disponible en <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/5987our-common-future.pdf> [Consultado el 12 de marzo de 2024].

RECURSOS DE INTERNET


[Online 1] *Water footprint of food guide*. Disponible en <https://watercalculator.org/water-footprint-of-food-guide/> [Consultado el 18 de abril de 2024]

INTEGRATION OF ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE FOREIGN LANGUAGE CLASSROOM: TEACHING PROPOSALS

Abstract. The focus of the current paper is incorporation of environmental education in foreign language teaching. The need to address sustainable development and global education across the curriculum is an imperative both socially and institutionally. As teachers, we can build on the interest and momentum of international youth movements for climate action and include activities Sustainable Development Goals (SDGs) on this topic. *Education for Sustainable Development* is a key instrument for achieving the SDGs adopted by the UN in 2015 and it is included in UNESCO's *Education 2030 Agenda*. In this paper ready practical activities are presented, designed to raise students' awareness about sustainability while improving and practicing the foreign language. The activities are accessible and easily adaptable to different levels and educational contexts (formal and non-formal) in primary, secondary and university education. The integration of environmental education in LE teaching not only enriches language learning, but also contributes to the shaping of global citizens, aware of and committed to sustainability, thus promoting *eco-literacy* and the development of transversal competences and achieving transformative learning.

Keywords: environmental education, teaching of Spanish as a foreign language, teaching proposals, sustainability, eco-literacy

Noa Philippon Salinas (Máster en profesorado de lenguas extranjeras, máster en enseñanza de ELE) trabaja en la Universidad de Letonia. Sus intereses de investigación incluyen las competencias transversales, la gamificación y el uso de las nuevas tecnologías en el aula de lenguas extranjeras.

 <https://orcid.org/0009-0000-6375-9047>

Correo electrónico: noa.edu.lu@gmail.com