ACERCAMIENTOS ECOPEDAGÓGICOS AL CURRÍCULO DE ELE

Ecopedagogical Approaches to the Spanish as a Foreign Language Curriculum

Susana Lorenzo-Zamorano
Universidad de Manchester, Reino Unido
susana.lorenzo@manchester.ac.uk
https://orcid.org/0000-0001-7021-6016

Resumen: La enseñanza de idiomas ha evolucionado desde el método de gramática-traducción hacia enfoques más comunicativos y flexibles. Ante la falta de un método universal, Kumaravadivelu (2001) propuso la pedagogía del post-método, que enfatiza el contexto, la reflexión docente y el papel del profesor como educador, y que por ello se relaciona estrechamente con la ecopedagogía. Mediante un enfoque crítico, esta última busca la concienciación ecológica de los aprendientes, sustentándose en metodologías colaborativas e interculturales y en el aprendizaje contextualizado, interdisciplinar y orientado a la acción. Aunque la ecopedagogía ha crecido desde los años 70, aún enfrenta desafíos en su aplicación efectiva y, por ejemplo, muchos materiales de español como Lengua Extranjera (ELE) perpetúan valores poco sostenibles. En la Universidad de Mánchester, se ha implementado una propuesta para alinear el currículo de ELE con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la conciencia ecológica y el pensamiento crítico en los estudiantes, con el objetivo de descentralizar el currículo y fomentar una ciudadanía global y sostenible.

Palabras clave: ecopedagogía, español como lengua extranjera (ELE), objetivos de desarrollo sostenible (ODS), post-método, educación ambiental, conciencia crítica, ciudadanía global.

Abstract: Language teaching has evolved from the grammar-translation method toward more communicative and flexible approaches. Given the absence of a universal method, Kumaravadivelu proposed the post-method pedagogy, which emphasizes context, teacher reflection, and the role of the instructor as an educator. For this reason, it is closely linked to ecopedagogy. Through a critical

approach, the latter seeks to raise learners' ecological awareness, relying on collaborative and intercultural methodologies, as well as contextualized, interdisciplinary, and action-oriented learning. Although ecopedagogy has been growing since the 1970s, it still faces challenges in its effective implementation and, for example, many Spanish as Foreign Language (SFL) materials continue to perpetuate unsustainable values. At the University of Manchester, an initiative has been implemented to align the SFL curriculum with the Sustainable Development Goals (SDGs), promoting ecological awareness and critical thinking among students. The aim is to decentralize the curriculum and foster a global and sustainable citizenship.

Keywords: ecopedagogy, Spanish as a Foreign Language (SFL), Sustainable Development Goals (SDGs), post-method, environmental education, critical awareness, global citizenship.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía de idiomas ha evolucionado significativamente desde los días del método de gramática-traducción que, aunque considerado obsoleto, sigue vigente junto con enfoques más prácticos, como los basados en tareas, proyectos y contenidos, todos ellos parte del enfoque comunicativo. Sin embargo, al preguntar a los docentes sobre su metodología, muchos la describen como "ecléctica", señalando un enfoque pluralista orientado a la comunicación en lugar de un método único y universal.

De esta manera, se suele optar por un determinado método según los objetivos de aprendizaje y circunstancias muy variadas que incluyen, entre otras, ajustar el currículo a un número limitado de semanas, los conocimientos gramaticales del alumnado, la enseñanza en equipo, la perspectiva consumista de la educación cada vez más evidente en muchas instituciones, el grado de apoyo administrativo, el tamaño de las clases y la infraestructura, la carga de trabajo del profesorado, las necesidades y asistencia de los estudiantes, el uso de un libro de texto o de materiales de propia creación, etc.

Ante la falta de un método universal, Kumaravadivelu propuso la llamada pedagogía del post-método (2001), la cual presenta una perspectiva tridimensional: por una parte, es una pedagogía sensible al contexto y específica de la ubicación; rechaza la división entre teóricos y practicantes, alentando a los profesores a teorizar a partir de su práctica y viceversa; y concibe a los docentes como educadores y no simplemente como transmisores de conocimiento lingüístico.

Si comparamos tales principios con los de la llamada ecopedagogía, llegamos a la conclusión de que se relacionan estrechamente por cuanto esta última también enfatiza la conexión con el entorno y la comprensión de los problemas socioambientales, aboga por una educación reflexiva y crítica que promueva la sostenibilidad y la conciencia ecológica, y además ve a los educadores como facilitadores del cambio social y ambiental. Ambas pedagogías convergen así en su enfoque crítico, adaptativo y transformador, buscando empoderar a los docentes y al alumnado para que participen de manera más activa o consciente en la construcción de una realidad más equitativa y sostenible.

En este artículo, buscamos integrar la ecopedagogía dentro del marco de la pedagogía del post-método, resaltando la urgencia de desarrollar propuestas y estrategias alineadas con la ecopedagogía en el contexto actual. Asimismo, presentamos una propuesta ecopedagógica aplicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera para el Desarrollo Sostenible (ELEDS).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La ecopedagogía se remonta concretamente a los años 70 del siglo pasado con los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), reconocido como el fundador de la ecopedagogía crítica. Sin embargo, este enfoque pedagógico no alcanzó un reconocimiento global hasta 1992, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente y el Desarrollo, conocida como la

Cumbre de la Tierra (Ruiz-Peñalver *et al.* 186). A pesar de su origen en décadas anteriores, la difusión más amplia de la ecopedagogía no se produjo hasta después de 2010, especialmente desde países anglosajones y Sudamérica (Ruiz-Peñalver *et al.*196).

No obstante, a pesar de su expansión, diversos estudios, como el ya citado de Ruiz-Peñalver *et al.*, han señalado la necesidad de cambios profundos para que la ecopedagogía aborde de manera más eficaz temas como la protección ambiental, la equidad y la justicia social en las aulas. Vemos, así, que este enfoque va más allá de la concienciación ecológica, pues "cuestiona al paradigma neoliberal-capitalista imperante y su impacto en las formas de pensar, de vivir y convivir de las personas" (Hernández Méndez *et al.* 9). En este sentido, se ha argumentado que "la lógica capitalista ha acrecentado las desigualdades sociales" y promovido prácticas insostenibles, como el consumismo y "la depredación de los recursos naturales" (Hernández Méndez *et al.* 9).

Es precisamente tal contexto neoliberal, marcadamente individualista, el que determina que haya también quienes critican la ecopedagogía argumentando que no es posible desarrollar una conciencia ambiental crítica y comprometida "desde una silla (a modo individual) dentro del aula" (Ruiz-Peñalver *et al.* 197). Aun así, más que desechar la ecopedagogía, es necesario repensar su enfoque. Por ejemplo, el filósofo noruego Arne Naess ha cuestionado la perspectiva antropocéntrica e instrumentalista de muchas iniciativas ambientales, proponiendo en su lugar una "ecología profunda" basada en la interconexión de todos los seres vivos (Ponce y Sampieri 18). Desde este punto de vista, la educación ambiental debería fomentar un análisis crítico de los valores y creencias predominantes, cuestionarlos y, en última instancia, enseñarnos a *desaprender* lo aprendido. Esto implica desafiar los marcos de pensamiento arraigados en la superioridad humana sobre la naturaleza y replantear una relación con el entorno más holística, de manera que todas las formas de vida sean reconocidas como intrínsecamente valiosas (Ponce y Sampieri 18).

Como enfoque educativo, la ecopedagogía no solo está relacionada con la conciencia crítica, sino que tiene un papel clave en la promoción de una educación para el desarrollo sostenible. Si trasladamos estas reflexiones al ámbito de la enseñanza de idiomas y, más concretamente, al de la enseñanza de ELE, ya en el año 2015 Prádanos destacó el gran potencial de los programas de español en universidades norteamericanas para integrar la sostenibilidad. Sin embargo, su estudio evidenció que los materiales de ELE apenas incorporaban esta dimensión y, en muchos casos, perpetuaban valores poco sostenibles (Prádanos 335-36). En su análisis, Prádanos (336) propuso los siguientes cinco criterios y los aplicó a tres libros de texto empleados en universidades estadounidenses para la enseñanza de ELE en niveles iniciales:

1) fomenta y no problematiza una cultura basada en el consumismo superfluo e irresponsable;
2) perpetúa o no cuestiona hábitos alimentarios poco saludables e insostenibles;
3) presenta de manera normalizada el uso notablemente ineficiente de energía;
4) no se fomenta la necesidad de cerrar el ciclo de los materiales para no generar residuos;
5) se refiere de manera superflua a temas relacionados con la sostenibilidad y la crisis ecológica.

Si bien una década después cada vez hay más conciencia en torno a la sostenibilidad en la enseñanza de lenguas y algunos materiales más recientes intentan integrar estos temas de forma más significativa[1], se puede argumentar que aún muchos manuales de ELE siguen reflejando tendencias culturales dominantes, que pueden incluir consumismo, hábitos no sostenibles y prácticas poco eficientes, sin llegar a problematizarlas o tratándolas de manera aislada, lo que limita su potencial transformador.

En respuesta a esta carencia, han surgido iniciativas como el proyecto *Greening Modern Languages*, que busca descentrar y descolonizar el currículo, fomentando la reflexión sobre el papel que las

[1] *ECO 1, 2* y *3*, de la editorial SGEL, incorpora temas relacionados con la sostenibilidad, el medio ambiente y la conciencia ecológica en el aprendizaje de ELE.

Lenguas Modernas pueden desempeñar dentro de las Humanidades Ambientales y en la acción colectiva hacia la sostenibilidad y la justicia. Aunque el sitio[2] ofrece valiosas iniciativas, se presenta una oportunidad significativa para ampliar su alcance e incluir propuestas específicas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ejemplos recientes de enfoques innovadores incluyen el trabajo de Méndez Seijas y Parra (2021), cuyo proyecto es prueba de que la integración de objetivos orientados a la sostenibilidad es compatible con los objetivos lingüísticos de un curso de principiantes. Siguiendo el método de instrucción basada en contenido (CBI o *Content-based Instruction* en inglés) y la pedagogía de las multilateralidades, el proyecto contempló la creación de cuatro unidades centradas en cuestiones no solo medioambientales sino también sociales y culturales, abordadas desde un punto de vista crítico, desafiando así el enfoque de los libros de texto que típicamente en este nivel presentan temas genéricos y estereotipados relativos, por ejemplo, a la comida o las fiestas, contenido que, en palabras de Seijas y Parra (87), 'rarely aligns with students' academic interests, with university-wide initiatives, or with the goals of liberal arts education more broadly'.

A su vez, López y Prieta vinculan el aprendizaje del español con desafíos socioeconómicos y climáticos contemporáneos explorando el uso del estudio de caso como herramienta ecopedagógica en un curso de español para negocios en Valparaiso University. Su propuesta fomenta alternativas a las economías de mercado, promoviendo el pensamiento crítico y la ecoalfabetización a través del análisis de empresas y la elaboración de casos ambientales (Martínez *et al.*).

Por su parte, Martí-Contreras propone abordar la mediación oral y escrita a través de los ODS y lleva a cabo un interesante estudio de tres de los manuales de ELE de nivel B1 más vendidos en España para llegar a la conclusión de que "aunque es cierto que plantean alguno de los ODS difundidos por la Organización de Naciones Unidas lo hacen de una manera incidental y no especifica [sic] el ODS que está abordando" (Martí 125)

Más recientemente, Michaud Maturana (2024), haciendo eco de otros autores, corrobora que aún hay mucho que hacer en el área de la integración de la enseñanza de ELE en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

> si bien la publicación de "Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning" (De la Fuente, 2022) es un gran aporte, la integración de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza del español está mínimamente elaborada (Martí, 2022). En los métodos actuales los ODS se tratan de modo incidental (Martí, 2022), muchos siguen presentando estereotipos como las corridas de toros o la paella (Méndez *et al.*, 2021) y "apenas tienen en cuenta la educación para la sostenibilidad" (Prádanos, 2015, 336) (citado en Michaud 2)

Ante este panorama, resulta urgente promover un cambio de paradigma educativo. Una estrategia clave para ello es la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza de idiomas, enfoque respaldado por diversas investigaciones. Como señala De la Fuente: "there is a natural fit between the pedagogy of ESD and FL instructional practices that have been identified through research as effective" (De la Fuente 5). Es imprescindible, por tanto, continuar desarrollando materiales y metodologías que permitan a la enseñanza de ELE desempeñar un papel activo en la construcción de un mundo más sostenible.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Los ODS establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030 están en sintonía con la meta principal del Consejo de Europa (CoE), que promueve la educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (CoE 2010). Por otra parte, y tal y como señala Michaud Maturana, el vínculo entre educación y sociedad destacado en la meta 4.7 del ODS 4, a saber,

[2] Greening Modern Languages. https://www.ecomodlang.com/

educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, "está en línea con la descripción de las competencias del alumno o usuario descritas en el [Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas] MCER" (2)

Actualmente, sin embargo, no solo se sigue subestimando o no se reconoce el potencial de la enseñanza de idiomas para contribuir a la educación ciudadana y al cambio social, sino que, además, la atención a las dimensiones críticas en la enseñanza de ELE, tal y como señalan Lacorte y Atienza (137, 143), ha sido escasa y aún existe reticencia a la hora de incorporar tal enfoque crítico a este campo.

En este sentido, integrar la ecopedagogía en la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece una oportunidad para superar estas limitaciones implicando no solo la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino también la integración de aspectos interdisciplinares que aborden desafíos contemporáneos como el cambio climático y el desarrollo sostenible, pero que lo hagan no de una manera aislada sino sostenida, crítica y orientada a la acción. Con esta meta, a saber, la de trascender lo puramente lingüístico y promover en el alumnado una conciencia crítica sobre cuestiones medioambientales y sociales, es fundamental explorar cómo la teoría de las dimensiones críticas en la enseñanza de ELE puede enriquecer nuestro enfoque pedagógico (Lacorte y Atienza) y así ofrecer una mirada reflexiva y transformadora que verdaderamente posibilite que el aprendiz de idiomas se convierta también en "agente social" (CoE 2018), uno de los principales objetivos del MCER que tanto ha sido reforzado en el Volumen Complementario (VC), junto con el aprendizaje orientado a la acción ("Can Do descriptors").

Con todo lo anterior, la ecopedagogía requiere ir más allá de los contenidos del curso y "hallar formas más colaborativas y menos verticales de educación y formas anticoloniales de entender el conocimiento, la acción ecológica y la labor universitaria/académica" (Martínez *et al.*). Para ello, se fundamenta en metodologías comunitarias y enfoques de aprendizaje colaborativo, promoviendo la interacción social como eje central en la construcción del conocimiento, en línea con la teoría sociocultural del aprendizaje que, como señalan Lacorte y Atienza (145) casaría con "la potenciación de una actitud crítica" al abogar por un aprendizaje reflexivo orientado a la interacción social. Al trabajar en comunidad y fomentar el diálogo, estas prácticas no solo fortalecen las destrezas lingüísticas de los estudiantes, sino que también desarrollan su corresponsabilidad hacia el entorno que habitan.

Además, establecer una relación significativa con el entorno requiere un vínculo estrecho con la pedagogía intercultural, la cual incluye la mediación. Como destaca De la Fuente, "las habilidades para entender y tolerar puntos de vista culturalmente diferentes, negociar diferencias y desarrollar sensibilidad hacia las culturas locales son fundamentales para los esfuerzos de negociación en sostenibilidad" (De la Fuente 5).

En este contexto, y para lograr más eficazmente el llamado "ripple effect on the society" (Arnold 10), necesitamos dar un mayor protagonismo a los factores emocionales, sociales y morales en el proceso de aprendizaje y fomentar lo que se conoce como *pedagogía afectiva* y *humanista*. En esta, el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman 1995) es especialmente importante a la hora de promover el compromiso ético y medioambiental del alumnado y es por eso por lo que conviene considerar estrategias de inclusividad adaptadas a los tiempos actuales.

Finalmente, la ecopedagogía se enmarca en la instrucción basada en contenido (CBI) y requiere una reflexión constante sobre la práctica docente que permita conectar los contenidos educativos con problemas globales y locales, ofreciendo un aprendizaje contextualizado que inspire a los estudiantes a participar activamente en la solución de estos desafíos.

CONTEXTO Y PROPUESTA

La Universidad de Mánchester ha convertido el desarrollo sostenible (DS) en su prioridad, lanzando un plan de objetivos en 2020 que la ha posicionado como la universidad más sostenible del

Reino Unido y de Europa, y la segunda a nivel mundial, solo detrás de la Universidad de Sídney, según el *ranking* de impacto de 2025 publicado por la revista *Times Higher Education*[3]. Este *ranking*, que cumple su séptimo año, es el único en el mundo que evalúa las contribuciones de las universidades a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. La clasificación mide el compromiso de las instituciones en cuatro ámbitos fundamentales: investigación, gestión, compromiso con la comunidad, y enseñanza, áreas que vienen a estar directamente relacionadas con los principios de "aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser" que ya en 1996 Delors *et al.* establecieron como ejes sobre los cuales construir el aprendizaje (citado en Lara Domínguez 40). En particular, la Universidad de Mánchester ha destacado obteniendo el primer puesto mundial en el ODS 11 (Ciudades y comunidades sostenibles) y el segundo puesto en el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres)[4]. Con una tradición de 200 años, como la primera universidad cívica de Inglaterra[5], la institución promueve iniciativas relacionadas con el desarrollo sostenible, reflejando un esfuerzo por integrar la ecopedagogía en su filosofía docente.

Si nos adentramos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el español es la primera lengua de elección entre los estudiantes de la Universidad de Mánchester. El proyecto que aquí presentamos fue financiado por la Facultad de Humanidades a través del *Social Responsibility in the Curriculum funding award* para el curso académico 2024-25, haciendo posible que el español fuera la primera lengua extranjera a cuyo currículo se aplicó la ecopedagogía como tal en la Universidad de Mánchester. Lo que planteamos con nuestra propuesta fue un cambio en el paradigma de nuestro diseño curricular que afectó inicialmente a un total de 137 alumnos que estudiaban español como grado: 116 en un curso de nivel B1 y 21 en el último año de un curso de español para los negocios (nivel C1).

Nuestro planteamiento se basa en la creación de un plan de estudios de ELE que se distingue por conectar el aprendizaje de la lengua con casos reales de sostenibilidad y proyectos centrados en una economía más consciente con el medioambiente. Esta visión parte del principio de que la sostenibilidad no se limita a cuestiones medioambientales, sino que abarca también dimensiones sociales, económicas y culturales, y da pie a tratar los temas de siempre desde otras perspectivas más críticas y enriquecedoras. Desde esta premisa, proponemos una aproximación transversal que permite integrar los ODS en la enseñanza de la lengua. Concretamente, y en línea con cuatro de las cinco prioridades estratégicas de la Universidad de Mánchester[6], se busca cubrir las siguientes áreas temáticas dentro de la responsabilidad social (RS): inclusión social, comunidades prósperas, sostenibilidad medioambiental y compromiso cultural. En cuanto a los objetivos de aprendizaje que perseguimos, destacamos los siguientes:

a. Mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en español, con un enfoque en la terminología relacionada con la sostenibilidad, a través de escenarios del mundo real.

---

[3] The University of Manchester. "Social Responsibility". https://www.manchester.ac.uk/about/social-responsibility/

[4] En el *ranking* del 2025 participaron 2318 universidades de 130 países. Para las iniciativas que respaldan la clasificación de la Universidad de Mánchester, consultar https://shorturl.at/RxFYp

[5] Según el diccionario Merriam-Webster, una universidad cívica es "una de las universidades modernas de Gran Bretaña fundadas desde principios del siglo XIX, originalmente concebida para la educación de jóvenes de clase media y, por lo tanto, generalmente no residencial y ubicada en una gran ciudad" (https://www.merriam-webster.com/dictionary/civic%20university). Hoy por hoy, y según el experto en el tema, el profesor británico John Goddard, una universidad cívica es aquella que "integra la docencia, la investigación y el compromiso con el mundo exterior de manera que cada uno mejore a los demás. La investigación incorpora desde el inicio un impacto socioeconómico, y la docencia cuenta con una fuerte implicación comunitaria. Lo más importante es que existe un vínculo estrecho entre la institución y la sociedad." (Bull)

[6] La quinta sería una mejor salud (The University of Manchester. "Strategic Priorities". https://www.socialresponsibility.manchester.ac.uk/priorities/)

b. Desarrollar el pensamiento crítico y ecológico de los estudiantes y capacitarlos para contribuir de manera más positiva al mundo.
c. Contribuir a descentralizar y descolonizar nuestro currículo de idiomas incorporando una serie de temas más inclusivos, actuales y diversos, centrados en la acción colectiva hacia la sostenibilidad y la justicia.
d. Fomentar la ciudadanía global entre nuestros estudiantes aumentando su comprensión cultural, intercultural y transcultural.
e. Ampliar la visión del mundo de los estudiantes, sus relaciones con los demás, y sensibilizarlos hacia el cuidado de su entorno natural.

Más concretamente, en el curso de nivel B1, el objetivo principal fue adaptar los materiales existentes de la clase oral para alinearlos con los ODS. Con este propósito, se creó una unidad didáctica específica sobre los mismos y se renovó el enfoque de los temas, seleccionando nuevos textos e incorporando ciertas actividades, como juegos de rol y mediación, que abordaban distintos ODS y se basaban en problemas ambientales y sociales reales[7]. Entre estos se puede destacar el de la obsolescencia programada, el turismo masivo y sus consecuencias, la protección de la biodiversidad por parte de los pueblos indígenas, la brecha salarial, y ciertos debates éticos y medioambientales en torno a la IA. Como ejemplo de juego de rol basado en uno de los nuevos textos del curso sobre turismo, detallamos el siguiente:

Contexto: Sois dos amigos/amigas tomando un café en una terraza de Palma de Mallorca y comentáis la reciente decisión del Ayuntamiento de prohibir el alquiler de pisos turísticos. **Estudiante 1 (A favor de la prohibición):** piensas que el turismo masivo está afectando negativamente a los residentes de Palma y apoyas la idea de un turismo más sostenible y regulado. Crees que el aumento de pisos turísticos ha hecho que los precios del alquiler suban demasiado. Menciona las consecuencias que esto ha tenido para muchas familias y el impacto en la convivencia del barrio, con ruidos y cambios constantes de vecinos. **Estudiante 2 (En contra de la prohibición):** piensas que la prohibición afectará bastante a los propietarios y que hay otras formas de regular los alquileres sin necesidad de prohibirlos completamente. Crees que el turismo es una fuente de empleo y desarrollo económico para la ciudad y que la medida puede afectar la economía local. Puedes mencionar alternativas como establecer límites en las zonas más afectadas o regular mejor las licencias de alquiler. **Objetivo: debéis tratar de llegar a un acuerdo que tenga en cuenta tanto la necesidad de regular el turismo como la importancia del sector para la economía local.**

Tabla 1 Escenario para un juego de rol basado en la prohibición de pisos turísticos en Palma de Mallorca[8]

Asimismo, se incluyó otra unidad didáctica sobre hispanos que están cambiando el mundo en las categorías de medio ambiente, inclusión social y desarrollo económico local, incluyendo figuras como la colombiana y Nobel de Medio Ambiente Francia Márquez, la emprendedora puertorriqueña Crystal Díaz, o el agricultor guatemalteco Joaquín Gutiérrez. Más concretamente, se pidió al alumnado que eligiera a una persona considerara heroica en alguna de estas categorías a partir de una selección

[7] Véase un caso práctico tomado como modelo de trabajo en Lorenzo-Zamorano, Susana. "El espacio de la mediación en el aula según el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)". *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, editado por M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval, Asociación de Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2021, pp. 163-178. 30.º Congreso Internacional de ASELE, Oporto, Portugal, 4 sept. 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0009.pdf.

[8] "Palma de Mallorca prohíbe el alquiler de pisos turísticos." *20minutos*, 31 Mar. 2017, www.20minutos.es/noticia/3000575/0/palma-prohibe-alquiler-pisos-turisticos/.

realizada por *El País*[9] y preparara una presentación oral en parejas explicando el proyecto de la persona elegida. Esta actividad motivó bastante al alumnado, que destacó que 'estaba aprendiendo algo útil, no solo el idioma' (anónimo).

En la evaluación de todo el curso los estudiantes valoraron positivamente los temas seleccionados por ser actuales y estar conectados con problemas reales. No obstante, admitieron que algunos temas fueron un reto por encontrarlos difíciles de entender por lo que, de cara al próximo curso académico, se podría ampliar el tiempo de preparación, adaptar más ciertos textos y actividades y promover más la integración de destrezas en la clase oral.

En contraste, en el curso de español para los negocios, la innovación curricular fue más extrema, ya que se partió de cero para buscar nuevos temas y materiales, esta vez para la clase de destrezas escritas o redacción. El resultado se muestra en la Tabla 2.

Temario	ODS
1. Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y de la administración pública	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas
2. Lenguaje inclusivo y marcas responsables: Comunicación y marketing inclusivos	ODS 5: Igualdad de género ODS 10: Reducción de las desigualdades
3. Greenwashing y protestas: Caso Altri	ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres
4. Sostenibilidad y movilidad: El hiperturismo	ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles ODS 12: Producción y consumo responsables
5. Sostenibilidad y movilidad: Macroeventos	
6. Sostenibilidad e industria de la moda	ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 13: Acción por el clima
7. Alimentación y agricultura sostenibles	ODS 2: Hambre cero ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima
8. Consumo responsable: 'Lo injusto del comercio justo'	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 12: Producción y consumo responsables
9. Consumo responsable y apropiación cultural: caso de las tejedoras mayas	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 10: Reducción de las desigualdades

Tabla 2 Temario del curso y ODS relacionados.

En cada unidad, todas las actividades de explotación estaban orientadas a una tarea final de escritura colaborativa que podía incluir la redacción de un escrito argumentativo o bien de un informe para una empresa. Por poner un ejemplo, en la unidad 5 sobre los macroeventos, esta fue la tarea:

[9] "Líderes por la biodiversidad: 10 latinoamericanos y caribeños que protegen la Tierra." *El País*, 23 Oct. 2024. https://elpais.com/america-futura/2024-10-23/lideres-por-la-biodiversidad-10-latinoamericanos-y-caribenos-que-protegen-la-tierra.html
"Líderes por el planeta: 21 latinoamericanos y caribeños que cambian el mundo." *El País*, 29 Nov. 2023. https://elpais.com/america-futura/2023-11-29/lideres-por-el-planeta-21-latinoamericanos-y-caribenos-que-cambian-el-mundo.html

> Imaginad que sois una empresa que se dedica a organizar festivales y que la empresa que representa a la artista chileno-mexicana Mon Laferte se ha puesto en contacto con vosotros/as y os ha pedido un informe sobre la posibilidad de organizarle un concierto en Mánchester. Describid cómo planearíais un evento musical que sea completamente sostenible, explicando las medidas que implementaríais para minimizar su impacto ambiental y fomentar un comportamiento responsable entre los asistentes.

Las actividades previas implicaban trabajar con el vocabulario de los textos preparatorios y con la paráfrasis, responder a preguntas de comprensión lectora, visionar algunos vídeos complementarios e investigar ciertos subtemas. Al final del semestre se pidió a los aprendientes que entregaran por escrito una iniciativa sostenible de su elección basada en un desafío real relacionado con la sostenibilidad. Entre los trabajos que presentaron destacó uno sobre el vertedero de ropa en el que se ha convertido el desierto chileno de Atacama. Las estudiantes plantearon soluciones originales que incorporaban varios aspectos vistos durante el curso junto con su propia visión personal.

Además de la creación de nuevas unidades didácticas centradas en sostenibilidad, se introdujeron una serie de actividades extracurriculares con las que se pretendía que el alumnado lograra una mejor comprensión de algunos de los desafíos ambientales únicos en el mundo hispano además de posibilitarles que tuvieran acceso a la comunidad hispana local. Las actividades planificadas incluyeron:

a. La proyección del documental sobre agricultura regenerativa *Ganado o desierto* (2023) en colaboración con el Instituto Cervantes de Mánchester[10].
b. La organización de un coloquio o mesa redonda al que se invitó a Irene Baños, periodista y divulgadora especializada en medioambiente y cambio climático; a Carlos Gámez Pérez, profesor asociado en la Universitat de Barcelona; y a la socióloga, investigadora y productora agroecológica María Montesino. Los tres tienen en común su compromiso con la sostenibilidad, la justicia ecológica y la educación crítica en torno al medioambiente, aunque lo aborden desde distintas disciplinas, a saber: el periodismo, la literatura y la sociología.
c. La participación de los estudiantes en dos programas de radio en español con la organización benéfica de Mánchester "SomosCR"[11], la cual ofrece apoyo a la comunidad hispana del noroeste de Inglaterra y tiene una audiencia hispana global.

La motivación de los aprendientes se reflejó en una excelente asistencia a clase y en el hecho de que casi todos entregaron las tareas formativas. En general, casi todos valoraron positivamente el enfoque innovador del curso, destacando especialmente la relevancia y actualidad de los temas abordados. Comentaron que, más allá de mejorar sus habilidades de redacción en español, el curso les permitió desarrollar una mayor conciencia crítica sobre temas clave en su carrera universitaria como el consumo y la producción responsables. Asimismo, las actividades extracurriculares fueron percibidas como oportunidades únicas para aplicar el idioma en contextos reales y para conocer de primera mano experiencias vinculadas con la justicia climática y la sostenibilidad en el ámbito hispano.

No obstante, algunos estudiantes señalaron que ciertos textos utilizados durante el curso resultaron demasiado complejos debido a la densidad del contenido y al uso de bastante terminología técnica en algunos casos. Este aspecto que para ciertos estudiantes fue un gran reto, fue percibido por otros como una oportunidad para ampliar el vocabulario especializado y mejorar la comprensión lectora en contextos reales. En esta ocasión, al tratarse de un curso de nivel C1, no somos tan propensas a adaptar los textos como a dedicar más tiempo en clase a su comprensión y plantear más actividades de apoyo.

[10] La reseña sobre el documental que una de las estudiantes hizo se puede ver en https://el-periodico-de-espanol0.webnode.co.uk/l/ganado-o-desierto/-una-utopia-para-nuestra-realidad-globalizada/

[11] *Allfm96.9*. https://www.allfm.org/ y *SomosCR*. https://somoscr.co.uk/

Por último, se creó un blog[12] para dar cabida al trabajo y la creatividad de los estudiantes con relación a los ODS a la vez que para dar visibilidad a otros proyectos, relacionados con tales objetivos, a cargo de diferentes representantes de la comunidad hispana local.

CONCLUSIÓN

Con lo hasta aquí expuesto podemos concluir que la ecopedagogía, sin duda, abre nuevos y prometedores caminos en la enseñanza de ELE que debemos explorar si queremos contribuir a una ciudadanía global y responsable. Para ello, es importante tener presente que este enfoque va más allá de la educación ambiental. Además, para que tenga éxito se requiere un tipo de currículo diseñado con la actitud crítica como competencia transversal, lo cual repercute necesariamente en la forma de enseñar, aprender y evaluar (Lacorte y Atienza 144). Igualmente requiere de un docente crítico, promotor de una ciudadanía global activa y comprometida, que no caiga en el error de imponer su propia agenda política y se acerque así al adoctrinamiento (Lacorte y Atienza 145): un docente, en suma, facilitador del "tercer espacio" entre identidades y culturas (Bhabha).

Por otra parte, incluir los cuatro ejes de aprendizaje a los que nos referimos inicialmente requiere una sincronía entre los distintos actores educativos y apoyo institucional, además de formas de colaborar con otras entidades y comunidades, algo que se puede presentar como un desafío. Pese a esto, estas limitaciones no deberían impedir que intentemos incluir nuevos temas en el currículo de ELE ni que abordemos los de siempre con una perspectiva diferente, a saber, crítica y no parcial. Aferrarse a enseñar únicamente lo que resulta bonito y vendible de la cultura objeto, sin ofrecer la posibilidad de cuestionarlo o de enseñar su otra cara, es ofrecer una versión parcial de la cultura, algo que en otras disciplinas hace tiempo que se ha empezado a enmendar.

Por último, esto que podemos considerar una forma de descolonización del currículo implica un gran dinamismo en lo que a la renovación de materiales didácticos se refiere. La alineación de estos con los ODS es tan solo un paso en un amplio proyecto que no ha hecho más que empezar. En palabras de Prádanos:

> Los programas de español, dada la situación actual, pueden optar por perpetuar la aprendida inercia insostenible y acrítica de obediencia a los dictados del mercado global y ser un instrumento al servicio del mismo o erigirse, en cambio, como programas innovadores, interdisciplinares, críticos y holísticos que lideren el necesario cambio paradigmático en la educación superior hacia un modelo cultural sostenible, con conciencia global, justo para toda la comunidad biótica y socialmente deseable. Si optamos por el segundo modelo debemos hacer un esfuerzo por aprender, junto a nuestros estudiantes e instituciones, a desaprender. De nosotros, educadores, administradores e investigadores, depende (Prádanos 343)

BIBLIOGRAFÍA

Arnold, Jane. "Attention to Affect in Language Learning." *Anglistik: International Journal of English Studies*, vol. 22, no. 1, 2011, pp. 11–22. http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf.

Bhabha, Homi K. "Post-colonial Authority and Post-modern Guilt." *Cultural Studies*, edited by Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler, Routledge, 1992, pp. 56–66.

Bull, Deborah. "How to be a civic university: lessons in collaborating with local communities". *Times Higher Education*, 3 Nov. 2021. https://www.timeshighereducation.com/campus/how-be-civic-university-lessons-collaborating-local-communities

Consejo de Europa. *Carta para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. 2010, https://rm.coe.int/1680487829.

[12] Véase el enlace en la nota 10 a pie de página.

———. *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, 2018, https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.

Fuente, María José de la. *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning*. 2022, https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52664.

Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam Books, 1995.

Greening Modern Languages. https://www.ecomodlang.com/

Hernández Méndez, Griselda, José Luis Pérez Chacón, y Angélica Simbaqueba Triana. *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, coords. Plaza y Valdés, 2023. https://www.researchgate.net/publication/375603561_Ecopedagogia_Educacion_relacional_en_el_ser_y_el_hacer_complejos

Kumaravadivelu, Bala. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.

———. "Toward a Postmethod Pedagogy." *TESOL Quarterly*, vol. 35, 2001, pp. 537–560, https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy

Lacorte, M., and E. Atienza Cerezo. "Dimensiones críticas en la enseñanza del español." *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, Contextos y Recursos para la Enseñanza del Español L2*, edited by J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, and M. Lacorte, Routledge, 2019, pp. 137–150.

Lara Domínguez, Roberto. "Propuesta de una experiencia desde el enfoque de la ecopedagogía para la co-construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras". *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, coords. Griselda Hernández Méndez, José Luis Pérez Chacón, y Angélica Simbaqueba Triana. Plaza y Valdés, 2023, 39-57

López, A., y R. Prieta. "Decrecentismo y procomún: Ecoalfabetización mediante el estudio de caso en la enseñanza del español para negocios." *Revista de ALCES XXI: Journal of Contemporary Spanish Literature and Film* (próxima publicación 2025).

Naciones Unidas. *Los ODS en Acción*. 2023, www.undp.org/es/sustainable-development-goals.

Martí-Contreras, Jorge. "La Mediación Oral en ELE para Adolescentes a Través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible." *Cultura, Lenguaje y Representación*, vol. 28, 2022, pp. 121-138. https://doi.org/10.6035/clr.6835.

Martínez, Christine, Alberto López Martín, y Gonzalo Baptista. "Ecopedagogías y los estudios hispánicos e ibéricos: Saberes y destrezas para el Antropoceno." *Revista de ALCESXXI, Journal of Contemporary Spanish Literature and Film* (próxima publicación 2025).

Méndez Seijas, Jorge, y María Luisa Parra. "Engaging Students with Social, Cultural, and Environmental Sustainability Topics in the Spanish-Speaking World: A Reimagined Beginner Spanish Curriculum." *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning: Content-Based Instruction in College-Level Curricula*, editado por M. De la Fuente, Routledge, 2021, pp. 87-104. https://doi.org/10.4324/9781003080183.

Michaud Maturana, Daniel A. "Español Lengua Extranjera para el Desarrollo Sostenible (ELEDS)." *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, vol. 6, no. 1, 2024, https://revistas.uca.es/index.php/REAyS/article/view/10701.

Ponce Miotti, A. L., y Rubén Sampieri Cábal. "Ecopedagogía. Un fundamento desde la recuperación de la ecología profunda de Arne Naess." *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, editado por Hernández Méndez, G., Pérez Chacón, J. L., y Simbaqueba Triana, A., Plaza y Valdés, 2023, pp. 15-25.

Prádanos, Iñaki. "La enseñanza del español en la era del antropoceno: Hacia la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera". *Hispania*, vol. 98, no. 2, 2015, pp. 333–345.

Ruiz-Peñalver, Soraya María, Laura Porcel-Rodríguez, y Ana Isabel Ruiz-Peñalver. "La ecopedagogía en cuestión: Una revisión bibliográfica". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 28, 2021, pp. 183–201. https://doi.org/10.18172/con.4489

UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. 2017, https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives

UNESCO. "La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial". 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362_spa

University of Manchester. "Social Responsibility". https://www.manchester.ac.uk/about/social-responsibility/