Inglés con Fines Específicos frente al Cambio Climático: Una agenda pedagógica crítica para la alfabetización mediática y la eco-justicia

Mariana Lazzaro-Salazar
Universidad Católica del Maule
mlazzaro@ucm.cl

Enrique A. Mundaca
Universidad Católica del Maule
emundaca@ucm.cl

Resumen

Este artículo explora la incorporación del cambio climático (CC) como tópico en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), destacando su potencial para contextualizar el aprendizaje en escenarios reales y promover la reflexión crítica sobre problemáticas globales. Se argumenta que, en el contexto de la Industria 5.0 y la globalización, los cursos de IFE deben trascender la enseñanza instrumental del idioma, integrando competencias lingüísticas con habilidades críticas, digitales y socioambientales. El capítulo analiza el papel de los medios de comunicación en la construcción de la percepción pública del CC y advierte sobre sesgos mediáticos que privilegian narrativas hegemónicas, invisibilizando impactos locales y contribuyendo a la pérdida del conocimiento ecológico tradicional. Desde una perspectiva pedagógica, se propone articular el IFE con enfoques de pedagogía crítica, eco-justicia y ciudadanía global, fomentando la agencia estudiantil y el cuestionamiento de relaciones de poder presentes en los discursos ambientales. Finalmente, se presentan recomendaciones prácticas para la clase de IFE, como el análisis crítico de textos, debates sobre sostenibilidad, creación de campañas y simulaciones profesionales, orientadas a fortalecer la conciencia ecológica y la responsabilidad social. El capítulo concluye que el IFE constituye un espacio estratégico para vincular lenguaje, justicia socioambiental y sostenibilidad, para contribuir a una educación transformadora.

Palabras clave: Cambio Climático; patrimonio eco-cultural; conciencia ecológica; pedagogía crítica; eco-justicia.

1. Introducción

En el contexto actual de globalización y transformación digital, el Inglés con Fines Específicos (en adelante, IFE) se ha consolidado como una herramienta estratégica para responder a las demandas del mundo laboral y académico. Los cursos de IFE no solo buscan desarrollar competencias lingüísticas, sino también promover habilidades críticas y transversales que permitan a los estudiantes desenvolverse en entornos profesionales altamente especializados. En este sentido, la integración de contenidos relevantes y socialmente significativos en los programas y materiales didácticos del IFE se vuelve fundamental al momento de garantizar una formación que trascienda lo meramente instrumental y contribuya a la construcción de ciudadanos globales responsables que puedan participar críticamente en los debates que moldean el futuro de las sociedades.

Uno de los temas que ha adquirido creciente relevancia en la agenda educativa es el Cambio Climático (en adelante, CC), por su impacto no solo en los ecosistemas y la biodiversidad, sino también en las prácticas culturales y socioeconómicas de comunidades en todo el mundo. Es por ello que frecuentemente se pueden encontrar unidades temáticas en libros de inglés (para cursos de IFE y otros; ver Avilés Contreras et al., 2021; Yıldırım & Aytan, 2025) focalizadas en el fenómeno del CC en las cuales se entrega información científica sustentada por trabajos como Weiskopf et al. (2020), Bhatta et al. (2015), Zhao et al. (2022), Garg et al. (2019) y Cassia et al. (2018), entre muchos otros. Estas unidades abordan problemáticas tales como las actividades antropogénicas que generan emisiones de gases de efecto invernadero, los impactos económicos, las transformaciones en los modos de vida, el aumento de las temperaturas, el derretimiento de glaciares y cambios en los patrones de precipitaciones, todo lo cual repercute en la biodiversidad y en prácticas culturales asociadas a esta biodiversidad (Karl & Trenberth, 2003; Revelle & Suess, 1957; Weissbecker, 2011; Dunlap & McCright, 2015).

A pesar de esta preocupación ambiental en los programas de enseñanza de inglés, es necesario reflexionar sobre los siguientes puntos: ¿se aborda el tema del CC como una oportunidad para trascender la inercia instrumentalista de la enseñanza del inglés en contextos profesionales? ¿Cuán frecuentemente reflexionamos sobre los principios epistemológicos y axiológicos que fomentamos como

profesores de inglés con nuestra selección de casos de estudio, formas de abordar la unidad temática de CC y de material auténtico (en inglés, realia)? Sobre este último punto, muchas veces este material proviene de noticias de diarios, las cuales hoy son más fácilmente accesibles a través de sus portales digitales. En este sentido, no cabe duda que los medios de comunicación desempeñan un papel crucial en la forma en que las sociedades comprenden esta crisis ambiental; sin embargo, a menudo también (re)producen sesgos y desequilibrios informativos que distorsionan el consenso científico (Boykoff & Boykoff, 2007; Schäfer & Schlichting, 2014). Entonces es pertinente preguntarnos: ¿evaluamos críticamente los materiales que usamos para analizar la crisis ambiental en clase? Muy especialmente en el caso del IFE, estas consideraciones y los niveles de profundización que se alcancen en la clase de IFE podrían tener un efecto inmediato en, por ejemplo, tomas de decisión y prácticas corporativas y/o profesionales. Es por ello que, en estos contextos, la reflexión crítica docente con respecto a las prácticas pedagógicas que permean el diálogo sobre la crisis ambiental cobra mayor relevancia.

En este marco, el presente ensayo propone que el IFE puede articular competencias comunicativas profesionales con alfabetización mediática desde la visión de la pedagogía crítica para abordar el CC desde una perspectiva ética, situada y transformadora. Para ello, en las siguientes secciones del capítulo presentaremos alcances teóricos de conceptos y constructos sobre la crisis ambiental necesarios para luego construir nuestro argumento central y proponer perspectivas críticas que puedan aportar en convertir la clase de IFE en un espacio donde se articulen saberes lingüísticos y socioambientales, que potencien la formación de profesionales capaces de enfrentar los retos de la Industria 5.0 y, al mismo tiempo, asumir un rol activo en la mitigación de los efectos del CC. En nuestras conclusiones, argumentamos que la inclusión de contenidos relacionados con la sostenibilidad y la justicia ambiental en los cursos de IFE no solo responde a las necesidades del mercado laboral global, sino que también contribuye a la construcción de una ética educativa orientada al desarrollo humano y planetario. Por último, ofrecemos algunas recomendaciones prácticas para la clase de IFE.

2. Cambio Climático como fenómeno global

El CC representa uno de los desafíos actuales más grandes para la humanidad ya que afecta muchos aspectos de la vida en el planeta. Sin duda, para enfrentar estos desafíos se requieren respuestas interdisciplinarias y colaborativas, donde la comunicación efectiva en inglés en contextos profesionales se convierte en un recurso clave para la generación de soluciones sostenibles.

También conocido como Calentamiento Global o Cambio Climático Global (Zhao et al., 2022), el CC es una alteración climática inducida por las actividades humanas (Garg et al., 2019). En su conjunto, el CC es causado por la liberación de gases de efecto invernadero a la atmósfera (Cassia et al., 2018), cuya fuente principal es la quema de combustibles fósiles como carbón, petróleo y gas para actividades industriales (Gustavsson et al., 2017). Sumado a esto, los procesos de deforestación, prácticas agrícolas y otros procesos industriales aceleran los procesos de CC (León et al., 2022) incrementando los efectos sobre los ecosistemas. Los primeros indicios de la existencia del CC se han ido registrando desde finales del siglo XIX (Thompson, 2010), con un creciente número de evidencias desde entonces (ej., Revelle & Suess, 1957) y hasta fines del siglo XX (Weissbecker, 2011; Dunlap & McCright, 2015).

En este contexto, el aumento sostenido de dióxido de carbono (CO_2) en la atmósfera ha ido generando transformaciones climáticas profundas, entre las que destacan el incremento de las temperaturas globales, derretimiento acelerado de glaciares y cambios en patrones de precipitaciones. Asimismo, los cambios ambientales asociados al CC han reducido la biodiversidad y desplazado especies, porque afectan la disponibilidad de recursos clave para la agricultura y otras actividades humanas (Muluneh, 2021). En el mar, por ejemplo, los bosques de macroalgas muestran señales de reconfiguración biogeográfica indicando que el CC alteró la diversidad intraespecífica y los rangos de distribución (Assis et al., 2023). En ambientes terrestres, por otra parte, los insectos responden rápidamente a cambios de hábitat y clima, evidenciando cómo variaciones ambientales pueden modificar interacciones planta–insecto (Mundaca, 2012). En este sentido, es importante destacar que, si bien el CC es un fenómeno global, la relevancia de los efectos del mismo varía de acuerdo a la región que habita una persona, es decir, para

algunos puede ser más relevante conversar sobre los impactos del CC en la actividad volcánica, para otros en el derretimiento de glaciares, para otros en la temporalidad de las sequías, y para otros en el blanqueamiento de corales, por nombrar algunos ejemplos.

Ahora bien, según Hansen et al. (2023), el calentamiento provocado por gases de efecto invernadero está asociado a una mayor frecuencia de eventos extremos y esto afecta directamente a las comunidades humanas y sus estilos de vida. Zemp et al. (2019), por ejemplo, demostraron que los glaciares de montaña están perdiendo masa a una velocidad sin precedentes, afectando la disponibilidad de agua en regiones dependientes del deshielo. Es así que, en base a este tipo de hallazgos, Armstrong et al. (2022) evidencian que los impactos acumulativos que afectan ecosistemas y biodiversidad exacerban vulnerabilidades socioambientales y afectan la forma de vida de comunidades. Desarrollaremos este último punto en mayor profundidad en la siguiente sección para establecer su relevancia en la clase de IFE.

3. Relación humano-naturaleza y Cambio Climático

Cambios en la biodiversidad como los recién mencionados afectan la forma en la que los humanos nos relacionamos con los espacios y elementos naturales que nos rodean. Las alteraciones ecosistémicas y la pérdida de biodiversidad conducen a cambios en las prácticas culturales que dependen de estos recursos (Marchant Santiago et al., 2023). Por ejemplo, en comunidades costeras el aumento del nivel del mar y la disminución en la calidad y disponibilidad de agua dulce provoca el desplazamiento de poblaciones hacia el interior (Nicholls et al., 2019). De esta forma, el conocimiento tradicional y las prácticas pesqueras arraigadas en esas culturas locales se ven afectadas por el CC, lo que implica la alteración de actividades de las cuales las comunidades han dependido para su subsistencia durante largos períodos de tiempo (ej., Ojea & Salgueiro-Otero, 2020). Asimismo, en comunidades de zonas rurales el CC tiene un impacto significativo, en particular en pequeños agricultores de países en desarrollo (Dhillon & von Wuehlisch, 2013), que a menudo dependen más de los recursos naturales, y deben abandonar estilos de vida y cambiar tipos de cultivos, entre otros, para adaptarse al impacto del CC (Chowdhury et al., 2022).

De este modo, los cambios en los patrones climáticos (provocados por el CC) inciden directamente en la infraestructura física y en el equipamiento utilizado en prácticas culturales tradicionales. Esto es particularmente relevante para la sociedad global porque puede alterar o limitar la continuidad de estas prácticas, e incluso forzar su abandono (Clement, 2013). La situación descrita trae, como consecuencia, una pérdida progresiva de prácticas y saberes locales, que afecta la identidad cultural de las comunidades que dependen de su entorno natural (ej., Mahany et al., 2011), y contribuyen finalmente a la extinción cultural de saberes ancestrales, prácticas tradicionales e identidades colectivas (Lazzaro-Salazar et al., 2025). La extinción de prácticas eco-culturales e identidades colectivas plantean fuertes implicancias, perjudiciales para las futuras acciones de conservación y sostenibilidad de estas comunidades y para la supervivencia de las culturas rurales (entre otras comunidades), que a menudo también declinan o desaparecen cuando pierden aquellas prácticas sobre las que sustentaban su desarrollo y cotidianeidad (Wiebe et al., 2019).

Los impactos del CC y pérdida de biodiversidad, sobre ecosistemas y prácticas humanas han dejado de ser ajenos a la sociedad contemporánea. De hecho, la familiaridad con los procesos de cambio asociados al CC se ha construido fundamentalmente a través del rol que han asumido los medios de comunicación, los cuales han influido activamente en la alfabetización de la sociedad respecto a las consecuencias del CC (Boykoff & Boykoff, 2007). En este sentido, las figuras 1 y 2 muestran algunas de las noticias sobre los impactos sociales del CC disponibles en línea, que podrían servir como potenciales recursos didácticos de la clase de IFE.



Figura 1
Fuente: The New York Times[1]



Figura 2
Fuente: BBC News Articles[2]

[1]Disponible en: https://archive.nytimes.com/green.blogs.nytimes.com/2011/09/27/climate-change-takes-a-toll-on-cultures/
[2]Disponible en: https://www.bbc.com/news/articles/cy4dgp1p3p1o

4. Medios de comunicación y cambio climático

Ahora bien, examinemos en mayor profundidad el rol de los medios de comunicación en la alfabetización social sobre CC y su relación con la clase de IFE. Como mencionábamos antes, los medios de comunicación cumplen un rol central en la construcción de la percepción pública del CC, influyendo en la forma en que la sociedad comprende sus consecuencias ambientales y sociales. Diversos estudios evidencian que la cobertura mediática de fenómenos asociados al CC contribuye directamente a procesos de sensibilización colectiva frente a fenómenos como, por ejemplo, eventos climáticos extremos, configurando y demarcando tanto el debate público como la toma de conciencia de estos problemas por parte de la sociedad (Feldman et al., 2015; Schäfer & Schlichting, 2014). No obstante, pese a que los medios de comunicación cumplen con esta función informativa, existen, por un lado, dimensiones del CC que reciben una atención mediática limitada y/o sesgada, y, por el otro, vacíos significativos en relación a la visibilización de diversas comunidades alrededor del mundo. Por ejemplo, los medios de comunicación convencionales suelen representar a las comunidades indígenas únicamente como víctimas del CC, centrándose en los impactos negativos (pérdida de territorios, desplazamientos, vulnerabilidad) sin reconocer sus conocimientos tradicionales ni las soluciones que proponen. Esta narrativa limitada invisibiliza su papel activo en la adaptación y la resiliencia climática. De igual modo, las minorías étnicas en zonas urbanas vulnerables enfrentan riesgos climáticos graves, pero su cobertura mediática es escasa y episódica (Alfonseca & Grant, 2022; The Associated Press, 2024). Con respecto al Sur Global, la representación mediática se limita a reportar eventos o situaciones en espacios hegemónicos, por ejemplo, en las capitales, o en algunos parques nacionales y reservas o áreas naturales extensas y conspicuas (como es el caso del Amazonas), invisibilizando experiencias locales, como las de comunidades rurales y localidades de zonas interiores de algunos países, que son muchas veces gravemente afectadas por el CC (Ejaz et al., 2023). Finalmente, regiones como Medio Oriente y África del Norte solo aparecen en la agenda mediática internacional cuando los impactos climáticos se vinculan a crisis políticas de interés para el Norte Global, ignorando

otras consecuencias sociales y culturales a nivel local (Pobrzewska et al., 2025).

A modo de ilustración visual de los temas y contextos usualmente presentes en las noticias en inglés, presentamos las figuras 3-6 a continuación.



Figura 3
Fuente: The Economist[3]

[3]Disponible en: https://www.economist.com/science-and-technology/2025/10/15/global-warming-may-have-volcanic-consequences

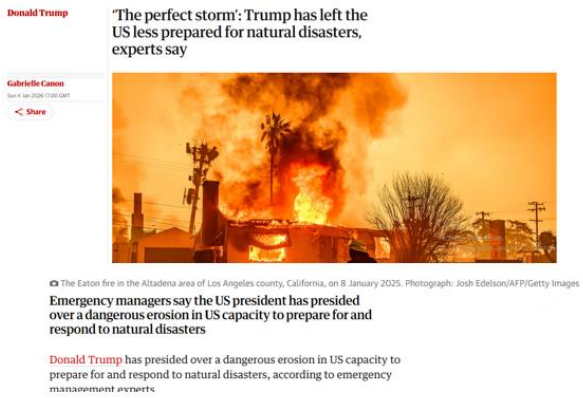


Figura 4
Fuente: The Guardian[4]



Figura 5
Fuente: CNN Climate[5]

[4]Disponible en: https://www.theguardian.com/us-news/2026/jan/04/donald-trump-disaster-response-preparedness
[5]Disponible en: https://edition.cnn.com/2025/12/21/climate/iraqs-oil-water-turkey-intl-latam

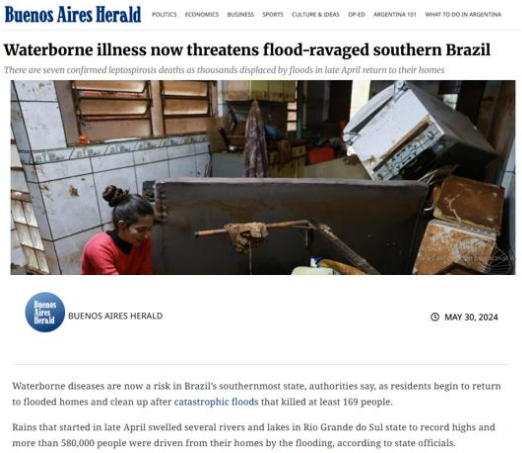


Figura 6
Fuente: Buenos Aires Herald[6]

En este contexto, la escasa visibilización y el sesgo mediático puede contribuir indirectamente a la pérdida del Conocimiento Ecológico Tradicional (CET), entendido como el conjunto de saberes y prácticas históricas vinculadas a la biodiversidad (ej. Millán-Rojas et al., 2016). La falta de información sobre el CET también puede favorecer la sustitución de sistemas tradicionales por modelos productivos homogéneos (Eriksson, 2021), afectando directamente identidades y patrimonios de comunidades rurales, comunidades de minorías y/o vulnerables alrededor del mundo. Este proceso genera un círculo de desvalorización cultural y ambiental que amenaza, entre otros, la sostenibilidad de los sistemas económicos y sociales, y la conservación del patrimonio eco-cultural asociado a estas comunidades (Ávila-Bello et al., 2023; Osman, 2022).

En consideración de lo expuesto, es fundamental para los propósitos de este capítulo señalar que las limitaciones y sesgos de la cobertura mediática en inglés tienen un impacto directo en la clase de IFE, al restringir el tema de CC a visiones, contextos y problemáticas mayormente hegemónicas que guardan poca relación y relevancia con contextos y preocupaciones locales y más cercanas a los estudiantes.

[6]Disponible en: https://buenosairesherald.com/world/latin-america/waterborne-illness-now-threaten-flood-ravaged-southern-brazil

Por ello, postulamos que los materiales disponibles para trabajar en la clase IFE presentan escasas oportunidades de construcción de la conciencia y afectividad ecológica (o ambiental) en los estudiantes de IFE.

En este sentido, diversos autores sostienen que la mitigación efectiva de los efectos del CC requiere no solo alfabetización científica, sino que también el desarrollo de la llamada Conciencia Ecológica que articule dimensiones cognitivas, éticas y emocionales (Kollmuss & Agyeman, 2002; Ojala, 2012). En este contexto, entonces, el aprendizaje sobre el CC (y su análisis) no constituiría un proceso exclusivamente racional, sino que implicaría además un proceso cognitivo-emocional complejo capaz de generar respuestas sociales, tales como acciones colectivas, compromiso y responsabilidad socioambiental.

Como explican Mundaca et al. (2021), la conciencia ecológica constituye la dimensión cognitiva de la relación humano-naturaleza, y se define como el conocimiento y la atención hacia el entorno natural que rodea a las personas. Esta conciencia implica no solo información racional, sino también intuición sobre la complejidad del ambiente, integrando subdimensiones como la comprensión, la apreciación y la percepción de la naturaleza, y del vínculo entre el humano y la naturaleza. La conciencia ecológica se relaciona estrechamente con experiencias directas en entornos naturales, lo que la convierte en un predictor clave de actitudes proambientales. Por su parte, la afectividad ecológica representa la dimensión emocional de la relación humano-naturaleza, y abarca sentimientos y emociones hacia la naturaleza, tales como la empatía, el disfrute y el sentido de conexión.

La interacción entre la dimensión cognitiva y la afectiva es fundamental: una mayor conciencia ecológica potencia la empatía y el vínculo afectivo, favoreciendo conductas orientadas a la conservación y sostenibilidad. En este sentido, comprender la relación entre ambas dimensiones permite diseñar intervenciones educativas para cursos de IFE que integren contenidos que no solo transmitan conocimiento sobre el entorno cercano a los estudiantes, sino que también fomenten emociones y actitudes positivas hacia el ambiente y la naturaleza, potenciando aprendizajes significativos y prácticas sostenibles que promuevan la valorización cultural y ambiental. Para

ello, creemos fundamental que el material seleccionado para estas clases (en el caso de este ensayo, en particular, las noticias de diario seleccionadas) reflejen realidades y preocupaciones más inmediatas y cercanas a los estudiantes (en contraposición a contextos desconocidos, y problemáticas intangibles para ellos), es decir, que las noticias reflejen preocupaciones ambientales reales y contextos conocidos por los estudiantes para que puedan vincularse con ellos cognitiva y afectivamente de modo efectivo.

De este modo, las experiencias educativas mediadas por el aprendizaje del IFE pueden desempeñar un rol clave al fomentar reflexión crítica, expresión de emociones y la construcción de significados en torno a problemáticas socioambientales (Sterling, 2010) si los materiales que se trabajaran en clase representaran problemas, preocupaciones y realidades más situadas y culturalmente relevantes con las que los estudiantes se pudieran más fácilmente vincular desde un punto de vista afectivo para generar una mayor conciencia ecológica.

5. IFE desde la pedagogía crítica para contextos laborales globalizados

Este tipo de decisiones pedagógicas no deberían ser tomadas al azar, sino que deben sustentarse en la literatura sobre, como propondremos aquí, teorías críticas de la educación y el medioambiente. Como se viene evidenciando en los apartados anteriores, estas decisiones pedagógicas se encuentran enmarcadas dentro de las realidades caracterizadas por la híper-digitalización e interconectividad, fenómeno conocido en la sociedad actual como la Industria 5.0 (Caroline et al., 2025). En este contexto, el curso de IFE cumple un fuerte rol estratégico en el fortalecimiento de la alfabetización laboral (en inglés, *workplace literacies*), y tiene una gran oportunidad de desarrollo en lo que respecta a la alfabetización mediática (ej., Gálvez-de-la-Cuesta & Gertruis-Casado, 2025), todo lo cual se alinea con investigaciones que reportan cómo las competencias laborales emergentes demandan la integración de habilidades lingüísticas, digitales y profesionales críticas (Caroline et al., 2025). La clase de IFE entonces se constituye como un espacio propicio para el acceso y análisis de información digital/mediática, la participación en entornos laborales internacionalizados y

culturalmente diversos, y también como un espacio clave para la integración de problemáticas globales como el CC, esto en concordancia con estudios que subrayan la necesidad de formar competencias orientadas a la sostenibilidad y a la resolución de desafíos socioambientales complejos en ambientes laborales (Sposab & Rieckmann, 2024).

Para lograr esas metas, creemos necesario trazar un camino epistemológica y pedagógicamente sólido hacia una educación transformadora, lo que implica concebir el aprendizaje como un proceso social, político y situado. Con esto en mente, sugerimos abordar la selección de temas vinculados al CC, actividades de reflexión (individuales y colectivas) y de materiales didácticos desde la perspectiva epistemológica que emanan de enfoques como la pedagogía crítica (Kellner & Share, 2007) y la pedagogía de la eco-justicia (Delgado-Peña, 2020), puesto que ambas promueven la integración de contenidos orientados a la justicia social y ambiental, y fomentan la participación activa del estudiante en la construcción del conocimiento y el cuestionamiento de las relaciones de poder. Desde la pedagogía crítica, la enseñanza del IFE debe reconocer las relaciones de poder contenidas, por ejemplo, en las noticias utilizadas como material didáctico (ej. quién escribe, quién es la audiencia, qué contextos se representan, qué problemáticas se privilegian, etc.), y promover la agencia estudiantil, favoreciendo prácticas dialógicas y negociadas. En este marco, es necesario resaltar que el conocimiento se construye colectivamente mediante la interacción significativa entre docentes y estudiantes en la sala de clase (Wenger, 1998). Ello exige integrar una ética de derechos en la enseñanza del inglés académico y/o profesional, donde los textos, sus orígenes e intereses se analicen en un diálogo que favorezca diversas opiniones sobre el tema. Asimismo, el desarrollo del pensamiento crítico a través de tareas lingüísticas contextualizadas (es decir, de situaciones reales y cercanas a los estudiantes) evidencia el potencial formativo de este enfoque (Wang et al., 2022).

Complementariamente, la pedagogía de la eco-justicia permite articular lengua, justicia socioambiental y sostenibilidad, fortaleciendo una educación crítica frente a los desafíos globales contemporáneos (Jodoin, 2023). Este enfoque permite que los estudiantes desarrollen pensamiento crítico, competencias

lingüísticas y habilidades de argumentación y liderazgo en inglés, mientras reflexionan sobre las implicancias sociales y ambientales de sus prácticas profesionales, fomentando una conciencia ética y transformadora frente a la crisis climática. En este contexto, el uso de materiales digitales auténticos y situados puede fomentar la revitalización de la conciencia ecológica y potenciar competencias comunicativas vinculadas a la equidad socioambiental, la responsabilidad social y la ciudadanía global crítica capaz de enfrentar los retos socioambientales del siglo XXI (Wang et al., 2022). Sin embargo, es necesario que la selección y uso de este tipo de material considere críticamente los sesgos y limitaciones presentes en la cobertura mediática, tales como la reproducción de estereotipos culturales, desigualdades geográficas y representaciones de género, ya que todas ellas pueden distorsionar el debate científico y la opinión pública sobre el CC (Boykoff & Boykoff, 2007).

Por último, pero no menos importante, cabe mencionar que la visión epistemológica representada en ambos abordajes pedagógicos es muy relevantemente complementaria por lo propuesto por la teoría del Inglés Crítico (Benesch, 2001, 2009). De este modo, mientras el Inglés Crítico promueve la reflexión sobre las relaciones de poder y las ideologías presentes en los discursos profesionales, la pedagogía crítica y de la eco-justicia añade una dimensión ética y ambiental que cuestiona prácticas (profesionales, discursivas) que perpetúan la crisis ecológica. Esta articulación favorece que los estudiantes no solo desarrollen competencias comunicativas en inglés, sino que también construyan discursos críticos orientados a la sostenibilidad y la justicia social, vinculando el uso del idioma con acciones responsables en sus campos profesionales. A través del diseño de clases de IFE a partir de la combinación de estos enfoques, los estudiantes pueden analizar discursos ambientales, cuestionar desigualdades socioecológicas y reflexionar sobre valores ambientales desde una perspectiva ética y situada.

6. Conclusiones y sugerencias para la clase de IFE

La incorporación del CC como tópico en la enseñanza del IFE permite contextualizar el aprendizaje de inglés profesional en escenarios reales y fomentar la reflexión crítica sobre problemáticas globales que afectan la salud ecosistémica y el desarrollo sostenible.

En este marco, el IFE busca atender las particularidades de ámbitos laborales globalizados, a lo que la Industria 5.0 añade complejidad a este panorama, demandando nuevas formas de alfabetización laboral y comunicativa. Por ello, los cursos de IFE deben ir más allá de las competencias lingüísticas, apuntando también a desarrollar habilidades críticas y transversales que permitan a los estudiantes desenvolverse en entornos internacionales y contribuir a la sostenibilidad desde su práctica profesional. En este contexto, el uso de materiales provenientes de medios de comunicación ha ocupado un lugar privilegiado en la didáctica del IFE, especialmente mediante material auténtico como noticias de prensa digital. Al seleccionar y utilizar este material, sin embargo, es necesario analizarlos de forma crítica ya que, si bien pueden contribuir al desarrollo de conciencia ecológica y competencias comunicativas orientadas a la equidad ambiental, la responsabilidad social y la ciudadanía global, la literatura también advierte que su cobertura privilegia eventos extremos y narrativas globales y hegemónicas del Norte Global que frecuentemente invisibilizan los impactos socioculturales y locales del CC. Y esto, a su vez, contribuye a la desvalorización del patrimonio ecocultural y del CET.

Frente a este panorama, proponemos integrar enfoques innovadores de pedagogías críticas, Inglés Crítico y la pedagogía de la eco-justicia para el abordaje del tema de CC en la clase de IFE. De este modo, el IFE se posiciona como un espacio pedagógico estratégico para abordar el CC adoptando una orientación hacia contextos profesionales globalizados que conjugue problemáticas socioambientales reales con el fortalecimiento de competencias lingüísticas, la alfabetización mediática y el pensamiento crítico. Al articular el IFE con enfoques críticos, se amplía su potencial formativo más allá de la adquisición instrumental del idioma, para promover la reflexión ética, agencia estudiantil y participación activa en debates informados sobre sostenibilidad.

En síntesis, el IFE ofrece un espacio pedagógico fértil para vincular lenguaje, justicia socioambiental y CC, y contribuir a una educación transformadora acorde con los desafíos globales contemporáneos. Para ello, proponemos que la incorporación de enfoques pedagógicos críticos en la clase de IFE puede realizar contribuciones significativas a la promoción de la equidad ambiental, articulando el aprendizaje del

idioma con la formación de ciudadanía global y responsabilidad social.

Para concluir nuestro capítulo, ofrecemos algunas recomendaciones prácticas para la utilización de material digital en la clase de IFE sobre CC desde perspectivas críticas:

1. Proponer actividades de análisis crítico de textos para identificar ideologías y narrativas sobre el CC (ej. sesgos mediáticos, narrativas hegemónicas y omisiones de impactos locales).
2. Incluir preguntas guía que cuestionen relaciones de poder en discursos ambientales (¿Quién habla? ¿Qué voces están ausentes?).
3. Comparar titulares de medios del Norte Global y del Sur Global para analizar diferencias discursivas.
4. Implementar actividades donde los estudiantes evalúen la credibilidad de las fuentes y analicen cómo los medios construyen la percepción del CC.
5. Diseñar debates en inglés sobre soluciones sostenibles en contextos profesionales, fomentando la reflexión ética y la agencia estudiantil, conectando lenguaje con acción social.
6. Fomentar la creación de campañas en inglés que visibilicen impactos locales del CC y valoren el patrimonio ecocultural.
7. Diseñar actividades para la creación de infografías o podcasts en inglés que presenten soluciones locales frente al CC.
8. Proponer actividades de simulación con escenarios laborales globalizados (por ejemplo, reuniones internacionales sobre sostenibilidad) donde los estudiantes deban usar inglés técnico y argumentar desde una perspectiva crítica.
9. Incluir tareas que conecten la práctica profesional con la responsabilidad social y la equidad ambiental, como redactar códigos éticos, o lista de objetivos sostenibles en inglés para empresas sostenibles.

Agradecimientos:
Este trabajo fue financiado en todas sus partes por el proyecto Anillos ANID ATE230028, titulado “Biodiversidad de Costa a Montañas: Un estudio socioambiental de las prácticas (Eco)²-culturales de las comunidades rurales en un escenario de Cambio Climático” (2023-2026).

Referencias

Alfonseca, K., & Grant, T. (2022, 22 julio). Why extreme heat endangers more Black, Hispanic and Indigenous people. ABC News. https://abcnews.go.com/US/extreme-heat-endangers-black-hispanic-indigenous-people/story?id=87119868

Armstrong, W. H., Anderson, L. S., & Anderson, R. S. (2022). Modeling the response of mountain hydrology to climate warming. *Earth Surface Processes and Landforms, 47*(3), 560–578. https://doi.org/10.1002/esp.5284

Assis, J., Alberto, F., Macaya, E. C., Castilho Coelho, N., Faugeron, S., Pearson, G. A., Ladah, L., Reed, D., Raimondi, P., Mansilla, A., Brickle, P., Zuccarello, G., & Serrão, E. A. (2023). Past climate-driven range shifts structuring intraspecific biodiversity levels of the giant kelp (*Macrocystis pyrifera*) at global scales. *Scientific Reports, 13*(1), 12046. https://doi.org/10.1038/s41598-023-38944-7

Ávila-Bello, C. H., Hernández-Romero, Á. H., Vázquez-Luna, D., Lara-Rodríguez, D. A., Martínez Jerónimo, A., Meneses-García, B. N., & Sánchez-Sandoval, X. M. (2023). Design of complex agroecosystems: traditional and formal knowledge to conserve agrobiodiversity in the Santa Marta Mountains, Veracruz, México. *Environment, Development and Sustainability*, 1-33. https://doi.org/10.1007/s10668-023-03002-9

Avilés Contreras, Y., Contreras Moya, A. M., & Nodarse González, N. M. (2021). La educación ambiental a través de tareas para la evaluación de lecturas en idioma inglés. *Revista Universidad y Sociedad, 13*(6), 344-355.

Benesch, S. (2001). *Critical English for academic purposes: Theory, politics, and practice*. Lawrence Erlbaum Associates. https://doi.org/10.4324/9781410600037

Benesch, S. (2009). Theorizing and practicing critical English for academic purposes. *Journal of English for Academic Purposes, 8*(2), 81-85. https://doi.org/10.10 161j jeap.2008.09 .002

Bhatta, L. D., Aggarwal, S. P., & Gupta, V. K. (2015). Ecosystem services and livelihoods in a changing climate. *Climate and Development, 7*(3), 215–226. https://doi.org/10.1080/21513732.2015.1027793

Boykoff, M. T., & Boykoff, J. M. (2007). Climate change and journalistic norms: A case-study of U.S. mass-media coverage. *Geoforum, 38*(6), 1190–1204. https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2007.01.008

Caroline, A., Coun, M. J. H., Gunawan, A., & Stoffers, J. (2025). A systematic literature review on digital literacy, employability, and innovative work behavior: emphasizing the contextual approaches in HRM research. *Frontiers in Psychology, 15*, 1448555. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1448555

Cassia, R., Nocioni, M., Correa-Aragunde, N., & Lamattina, L. (2018). Climate change and the impact of greenhouse gasses: CO2 and NO, friends and

foes of plant oxidative stress. *Frontiers in Plant Science, 9*, 273. https://doi.org/10.3389/fpls.2018.00273

Chowdhury, M. A., Hasan, M. K., & Islam, S. L. U. (2022). Climate change adaptation in Bangladesh: Current practices, challenges and the way forward. *The Journal of Climate Change and Health, 6*, 100108. https://doi.org/10.1016/j.joclim.2021.100108

Clement, A. R. (2013). Vulnerability of fisheries livelihood in the coastal area of the Niger delta region of Nigeria. *World Journal of Fish and Marine Sciences, 5*(2), 152-158. https://doi.org/10.5829/idosi.wjfms.2013.05.02.7211

Delgado-Peña, J. J. (2020). Conceptualizing Environmental Citizenship for 21st Century Education. *Espacio, Tiempo y Forma*, (13), 305-309. https://doi.org/10.5944/etfvi.13.2020.28003

Dhillon, R. S., & von Wuehlisch, G. (2013). Mitigation of global warming through renewable biomass. *Biomass and Bioenergy, 48*, 75-89. https://doi.org/10.1016/j.biombioe.2012.11.005

Dunlap, R. E., & McCright, A. M. (2015). Challenging climate change. En Riley E. Dunlap & Robert J. Brulle (Eds.), *Climate change and society: Sociological perspectives* (pp. 300-332). Oxford University Press. https://doi.org/10.1177/0268580916687464a

Ejaz, W., Mukherjee, M., & Fletcher, R. (2023, 14 noviembre). Climate change and news audiences report 2023: Analysis of news use and attitudes in eight countries. Reuters Institute for the Study of Journalism. https://reutersinstitute.politics.ox.ac.uk/climate-change-and-news-audiences-report2023-analysis-news-use-and-attitudes-eight-countries

Eriksson, O. (2021). The importance of traditional agricultural landscapes for preventing species extinctions. *Biodiversity and Conservation, 30*(5), 1341–1357. https://doi.org/10.1007/s10531-021-02145-3

Feldman, L., Hart, P. S., & Milosevic, T. (2015). Polarizing news? Representations of threat and efficacy in leading U.S. newspapers' coverage of climate change. *Public Opinion Quarterly, 79*(3), 579-602. https://doi.org/10.1093/poq/nfv023

Gálvez-de-la-Cuesta, M. D. C., & Gertruis-Casado, M. D. C. (2025). Contenidos y narrativas de los ecoinfluencers: aproximación a su potencial como agente de mejora en los procesos de alfabetización mediática e informacional. https://doi.org/https://doi.org/10.31009/hipertext.net.2025.i30.03

Garg, V., Nikam, B. R., Thakur, P. K., Aggarwal, S. P., Gupta, P. K., & Srivastav, S. K. (2019). Human induced land use land cover change and its impact on hydrology. *HydroResearch, 1*, 48-56. https://doi.org/10.1016/j.hydres.2019.06.001

Gustavsson, L., Haus, S., Lundblad, M., Lundström, A., Ortiz, C. A., Sathre, R., ... & Wikberg, P. E. (2017). Climate change effects of forestry and substitution of carbon-intensive materials and fossil fuels. *Renewable and Sustainable Energy Reviews, 67*, 612-624. https://doi.org/10.1016/j.rser.2016.09.056

Hansen, J., Sato, M., & Ruedy, R. (2023). Global warming in the pIFEline. *Oxford Open Climate Change, 3*(1), kgad008. https://doi.org/10.1093/oxfclm/kgad008

Jodoin, S. (2023). Education for sustainable development in the post-pandemic era: Reimagining higher education. *Sustainability, 15*(3), 2156. https://doi.org/10.3390/su15032156

Karl, T. R., & Trenberth, K. E. (2003). Modern global climate change. *Science, 302*(5651), 1719-1723. https://doi.org/10.1126/science.1090228

Kellner, D., & Share, J. (2007). Critical media literacy: Crucial policy choices for a twenty-first-century democracy. *Policy Futures in Education, 5*(1), 59–69. https://doi.org/10.2304/pfie.2007.5.1.59

Kollmuss, A., & Agyeman, J. (2002). Mind the gap: Why do people act environmentally and what are the barriers to pro-environmental behavior? *Human Ecology Review, 8*(3), 239–260. https://doi.org/10.1080/13504620220145401

Lazzaro-Salazar, M., Arenas, S., Mundaca, E. A., Saracini, C., Zayts, O., & Lucero, B. (2025). Perceptions of Nature in Cordillera and Urban Settings in Cultural Transitions of Colla Communities From Northern Chile. *SAGE Open, 15*(2), 21582440251341066. https://doi.org/10.1177/215824402513410

León, M., Cornejo, G., Calderón, M., González-Carrión, E. & Flórez, H. (2022). Effect of Deforestation on Climate Change: A Co-Integration and Causality Approach with Time Series. *Sustainability, 14*(18), 11303. https://doi.org/10.3390/su141811303

Mahany, M., Kuartei, S., & Marumoto, P. (2011). (A77) Public Health Consequences of Climate Change in the Republic of Palau: A Photojournalism Project. *Prehospital and Disaster Medicine, 26*(S1), s27. https://doi.org/10.1017/S1049023X1100094X

Marchant Santiago, C., Olivares, F., Caviedes, J., Santana, F., Monterrubio-Solís, C., & Ibarra, J. T. (2023). Agrobiodiversity in mountain territories: family farming and the challenges of social environmental changes. En Fausto Sarmiento (Ed.), *Montology Palimpsest: A Primer of MountainGeographies* (pp. 313-331). Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-031-13298-8_18

Millán-Rojas, L., Arteaga-Reyes, T. T., Moctezuma-Pérez, S., Velasco-Orozco, J. J., & Arzate-Salvador, J. C. (2016). Conocimiento ecológico tradicional de la biodiversidad de bosques en una comunidad matlatzinca, México. *Ambiente y Desarrollo, 20*(38), 111–124. https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd20-38.cetb

Muluneh, M. G. (2021). Impact of climate change on biodiversity and food security: A global perspective—A review article. *Agriculture & Food Security, 10*, 36. https://doi.org/10.1186/s40066-021-00318-5

Mundaca, E. A. (2012). *Habitat structure, resources and natural enemies: Their influence on population fluctuations of the kowhai moth Uresiphita polygonalis maorialis* (Tesis doctoral, Victoria University of Wellington).

Mundaca, E. A., Lazzaro-Salazar, M., Pujol-Cols, L., & Muñoz-Quezada, M. T. (2021). The Emotional and Cognitive scale of the human–nature relationship (ECS-HNR). *Sage Open, 11*(1), 21582440211004142. https://doi.org/10.1177/21582440211004142

Nicholls, C. I., & Altieri, M. A. (2019). Bases agroecológicas para la adaptación de la agricultura al cambio climático. *Cuadernos de Investigación UNED, 11*(1), 55-61. https://doi.org/10.22458/urj.v11i1.2322

Ojala, M. (2012). Hope and climate change: The importance of hope for environmental engagement among young people. *Global Environmental Change, 22*(3), 625–635. https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2011.11.005

Salgueiro-Otero, D., & Ojea, E. (2020). A better understanding of social-ecological systems is needed for adapting fisheries to climate change. *Marine Policy, 122*, 104123. https://doi.org/10.1016/j.marpol.2020.104123

Osman, A. (2022). Empirical measure of cultural sustainability. *Applied Geography, 145*, 102745. https://doi.org/10.1016/j.apgeog.2022.102745

Pobrzewska, M., Al-Anis, I., & Mustafa, M. (2025, septiembre 16). Middle Eastern countries are among the most exposed to climate change – so why is media coverage so low there? The Conversation. https://theconversation.com/middle-eastern-countries-are-among-the-most-exposed-to-climatechange-so-why-is-media-coverage-so-low-there-262757

Revelle, R., & Suess, H. E. (1957). Carbon dioxide exchange between atmosphere and ocean and the question of an increase of atmospheric CO2 during the past decades. *Tellus, 9*(1), 18-27. https://doi.org/10.1111/j.2153-3490.1957.tb01849.x

Schäfer, M. S., & Schlichting, I. (2014). Media representations of climate change: A meta-analysis of the research field. *Environmental Communication, 8*(2), 142–160. https://doi.org/10.1080/17524032.2014.914050

Sposab, K., & Rieckmann, M. (2024). Development of sustainability competencies in secondary school education: A scoping literature review. *Sustainability, 16*(23), 10228. https://doi.org/10.3390/su162310228

Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? *Environmental Education Research, 16*(5–6), 511–528. https://doi.org/10.1080/13504620903467069

The Associated Press. (2024, 8 julio). Discriminatory past shapes heat waves in minority and low-income neighborhoods. NBC News. https://www.nbcnews.com/news/nbcblk/discriminatory-shapes-heat-waves-minority-low-income-neighborhoods-rcna160723

Wang, Y., Chen, Y., & Zhang, L. J. (2022). Promoting critical thinking through task-based language teaching: A mixed-methods study. *System, 105*, 102716. https://doi.org/10.1016/j.system.2022.102716

Weiskopf, S. R., Belnap, J., Boulton, A. J., & Cary, G. J. (2020). Climate change impacts on biodiversity, ecosystems, and ecosystem services. *Science of the Total Environment, 737*, 139536. https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2020.139536

Weissbecker, I. (Ed.). (2011). *Climate change and human well-being: Global challenges and opportunities*. Springer Science & Business Media. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-9742-5_1

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932

Wiebe, K., Robinson, S., & Cattaneo, A. (2019). Climate change, agriculture and food security: impacts and the potential for adaptation and mitigation. *Sustainable Food and Agriculture*, 55-74. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-812134-4.00004-2

Yıldırım, M., & Aytan, T. (2025). Greening Language Learning Pathways: Three Sustainable Practices Using the STAR Framework. *Sustainability, 17*(5), 2046. https://doi.org/10.3390/su17052046

Zemp, M., Huss, M., Thibert, E., et al. (2019). Global glacier mass changes and their contributions to sea level rise from 1961 to 2016. *Nature, 568*, 382–386. https://doi.org/10.1038/s41586-019-1071-0

Zhao, Q., Yu, P., Mahendran, R., Huang, W., Gao, Y., Yang, Z., ... & Guo, Y. (2022). Global climate change and human health: Pathways and possible solutions. *Eco-Environment & Health, 1*(2), 53-62. https://doi.org/10.1016/j.eehl.2022.04.004