

Epílogo

Epílogo. Transformación y retos en la construcción de una Ciudadanía Intercultural (CI) en el aula de lengua extranjera: Palabras finales

Epilogue. Transformation and Challenges in Building Intercultural Citizenship (IC) in the Foreign Language Classroom: Final Words

Beatriz Peña Dix¹

We must begin to develop our world language courses with the mindset of creating intercultural citizens and with the aim of meeting our students where they are at right now, rather than on planning lessons that might prepare only a fraction of our students to perhaps someday travel or study in a target culture of the language we teach. (Glynn & Wagner, 2023).

Debemos comenzar a diseñar nuestros cursos de lenguas extranjeras con la perspectiva de formar ciudadanos interculturales y con el objetivo de responder a las necesidades de nuestros estudiantes en su situación actual, en lugar de planificar lecciones que solo preparen a una pequeña parte de ellos para, tal vez, algún día viajar o estudiar en la cultura objetivo del idioma que enseñamos (Glynn & Wagner, 2023. Traducción propia)

Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades es el resultado de un riguroso proceso de investigación llevado a cabo por el equipo del proyecto acreditado H922 (2020-2024), perteneciente al Grupo de Investigación en Lenguas e Interculturalidad, dentro de la línea de investigación sobre Ciudadanía Intercultural (CI) y la enseñanza de lenguas extranjeras. Estos trabajos constituyen una valiosa contribución al campo de la educación intercultural, fruto de más de 15 años de investigación bajo la dirección de la doctora Melina Porto. Durante este periodo, Porto y su equipo han consolidado una extensa red de colaboración a nivel nacional, regional y global, lo que ha permitido generar avances significativos tanto en el ámbito académico como en el diseño e implementación de políticas educativas y metodologías de enseñanza intercultural. Estos esfuerzos han facilitado el intercambio de ideas, experiencias y resultados que impactan de manera tangible en diversas áreas del conocimiento, como la pedagogía crítica, el desarrollo de competencias interculturales, la justicia social y la inclusión en la enseñanza de lenguas extranjeras.

Estas palabras finales ofrecen algunas reflexiones sobre la número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos*

y posibilidades y reconocen que una conclusión definitiva sería inadecuada para un tema tan dinámico y en constante transformación, como bien lo sugieren sus autores. La CI, en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, plantea desafíos complejos y multidimensionales que siguen evolucionando en respuesta a los cambios tanto globales como locales en la educación, la sociedad y la tecnología. Además de celebrar la creatividad y originalidad de los temas propuestos en esta número especial, que reflejan la riqueza y diversidad de las experiencias educativas interculturales, las conclusiones que se presentan también quieren interrogar, redefinir y ampliar nuestra comprensión de cómo formar ciudadanos críticos, éticamente responsables e interculturalmente competentes en un mundo cada vez más interconectado y diverso.

Síntesis general de hallazgos y tensiones en *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*

A lo largo de los artículos de este número especial se problematizan diversos aspectos que influyen en la enseñanza de lenguas extranjeras en un contexto intercultural. El primer tema abordado fue el impacto de la tecnología y la Inteligencia Artificial (IA), tratado por Barboni, quien destacó las oportunidades de personalización del aprendizaje que ofrece la IA, así como los desafíos éticos y de equidad que conlleva su implementación. En el primer artículo, Barboni enfatizó cómo la IA está transformando el rol del docente, quien ahora debe facilitar el pensamiento crítico en un entorno digitalizado mientras se enfrentan desigualdades en el acceso a la tecnología. Por su parte, Porto se centró en la justicia social y territorial, además de proponer una educación que, además de desarrollar competencias lingüísticas, fomente una conciencia crítica hacia temas ambientales y sociales. La autora planteó que el aprendizaje de lenguas puede vincularse con un compromiso más profundo hacia la sostenibilidad y el cambio social mediante las lenguas como herramientas de transformación educativa y un activismo cívico siempre en acción.

En cuanto a la formación docente, Piter discutió la falta de la acción comunitaria y el compromiso intercultural en los programas de formación de docentes de inglés en Argentina. Subrayó la importancia de la ciudadanía intercultural (CI) en la enseñanza de lenguas extranjeras para formar ciudadanos críticos y activos. Piter destacó que los programas revisados integran la CI en los pilares propuestos por Byram y colegas (Byram, Golubeva, & Porto, 2023): la criticidad, la acción comunitaria y el internacionalismo, que enfatizan la necesidad de formar sujetos autónomos comprometidos con la transformación social. La justicia social en el aula es también un tema central en los artículos 4 y 5. Sacchi, San Martín y Banegas, junto con Braun y Cabral, exploraron cómo la enseñanza de lenguas puede promover el activismo social y la reflexión crítica en contextos vulnerables como cárceles y escuelas en entornos socioeconómicos desfavorecidos. Estos artículos subrayan la importancia

de la educación como agente de transformación social mediante materiales didácticos para crear conciencia sobre la discriminación y el racismo. Además, Braun y Cabral analizaron cómo la enseñanza en contextos de confinamiento puede ser una vía para la reintegración social y destacaron el rol de la educación como forma de empoderamiento y construcción de ciudadanía.

En el artículo 6, Tavella, Fernández y Rivas destacan el impacto positivo de la participación activa de la comunidad en la implementación del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE, o CLIL por sus siglas originales en inglés) en una escuela rural mapuche. La inclusión de estudiantes, familias y docentes en la selección de contenidos y en el diseño de actividades no solo creó un entorno educativo más equitativo y adaptado a las realidades locales, sino que también promovió una ciudadanía intercultural activa. La validación de todas las voces en este proceso fue un ejercicio democrático que permitió la co-construcción del conocimiento. La investigación-acción participativa (IAP) jugó un rol fundamental al posibilitar que los actores involucrados fueran no solo receptores de conocimiento, sino también co-teorizadores de epistemologías emergentes y co-creadores de las diversas iniciativas, lo que refleja un enfoque colaborativo y horizontal en la enseñanza. Este proyecto demostró cómo la multimodalidad y la participación comunitaria pueden transformar el aula en un espacio inclusivo que fomente el diálogo intercultural y la justicia social, permitiendo que todas las voces se expresen y se integren en la toma de decisiones.

Finalmente, los artículos 7 y 8 propusieron enfoques pedagógicos transgresores que reconfiguran la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva crítica y transformadora. Helfer presentó las pedagogías del malestar y la esperanza como herramientas clave para abordar temas históricos y éticos complejos en el aula, tales como la guerra, la opresión y las injusticias sociales. Estas pedagogías fomentaron en los estudiantes una conciencia crítica que no solo se centra en el análisis de textos, sino también en una reflexión más profunda sobre su rol como agentes de cambio en contextos sociales adversos. Al enfrentar a los estudiantes con emociones incómodas y cuestionamientos éticos, se buscó el desarrollo de competencias lingüísticas paralelamente con la formación de individuos comprometidos con la justicia social y el cambio estructural. Por su parte, Montemayor, Coria y Porto plantearon el uso de tareas multimodales como una alternativa a las prácticas tradicionales de enseñanza y evaluación e integraron diferentes medios de expresión como el texto, las imágenes y los recursos audiovisuales. Este enfoque no solo permite una evaluación más inclusiva y equitativa, sino que también responde a las realidades interculturales y diversas de los estudiantes. Las tareas multimodales ofrecieron un espacio donde los estudiantes expresaron sus conocimientos y reflexiones de manera creativa, a la vez que facilitaron una enseñanza que considera la diversidad de habilidades y formas de aprendizaje presentes en el aula. Este enfoque promovió una participación más

activa y significativa, donde los estudiantes sintieron su empoderamiento al articular sus voces en un contexto intercultural.

Al considerar todos los artículos en conjunto, es evidente que los autores lograron demostrar cómo la ciudadanía intercultural no solo transforma la enseñanza de lenguas extranjeras, sino que también reconfigura el aula como un espacio de construcción crítica del conocimiento. La integración de pedagogías críticas, como las del malestar y la esperanza, junto con enfoques multimodales, colaborativos y emancipatorios, permiten que la enseñanza de lenguas/del inglés se convierta en una herramienta poderosa para la transformación social, que promueve la equidad, la justicia social y el reconocimiento de la diversidad cultural. Esta visión transformadora subraya la capacidad del aula para convertirse en un Tercer Espacio donde se construyen nuevas identidades y se fomenta una ciudadanía intercultural comprometida y activa.

Una lectura transversal de la número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: retos, desafíos y oportunidades*

Una lectura enriquecedora para el análisis crítico de este número especial es la perspectiva transversal, que pone de manifiesto la construcción de una ciudadanía intercultural (CI), crítica, co-construida y co-teorizada en las aulas de inglés. Esta mirada revela intersecciones temáticas que subrayan la importancia de integrar enfoques pedagógicos transgresores, multimodales y centrados en la justicia social en el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras. Un aspecto clave es el replanteamiento de los roles de profesores y estudiantes en la construcción del compromiso cívico dentro del aula de inglés, lo que implica reflexión constante entendida como construcción de significado en cualquier forma de aprendizaje experiencial (Bringle & Clayton, 2023). El aula de inglés se convierte en un “Tercer Espacio” de negociación para la construcción de saberes cívicos, donde se exploran dinámicas de poder, cultura y ciudadanía que conllevan discursos contraculturales y comprensiones emergentes que resisten la hegemonía y luchan contra supuestos culturales pre establecidos (Ngeh, 2022). A partir de un análisis cruzado de los artículos, se pueden identificar algunos temas clave que iluminan tanto las oportunidades como los desafíos de esta integración e invitan a reflexionar sobre cómo el aula de inglés puede ser un espacio de diálogo y compromiso cívico, donde tanto profesores como estudiantes asumen roles proactivos en la creación de entornos democráticos y humanizadores. A continuación, se discuten brevemente tres de estos temas, que no pretenden ser exhaustivos ni los únicos, pero que resultan fundamentales para comprender las complejidades y matices de la ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas. Estos temas ofrecen una visión inicial que invita a la reflexión y al análisis desde diversas perspectivas educativas.

La transformación del rol docente frente a nuevas herramientas y enfoques pedagógicos

El número especial como totalidad sugiere roles docentes renovados, que implican al educador mismo como un individuo intercultural, creador y facilitador de experiencias educativas donde se promueven nuevos aprendizajes, interdisciplinariedad y enfoques más democráticos y humanizadores (Soto et al., 2024). Estos espacios buscan generar aprendizajes significativos en la enseñanza de lenguas extranjeras que, además, forjan ciudadanos comprometidos con su entorno social y cultural. Las tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial (IA), juegan un papel crucial en esta transformación. En muchos casos, por ejemplo, sin olvidar las implicaciones éticas que esto puede llegar a generar, la IA permite a los docentes liberarse de tareas repetitivas y administrativas, dándoles la oportunidad de concentrarse en el desarrollo del pensamiento crítico y en una interacción pedagógica más profunda con los estudiantes. Sin embargo, el papel del docente sigue siendo clave en la creación de ambientes de aprendizaje donde la justicia social y la acción comunitaria sean ejes fundamentales. En este sentido, el docente debe adaptarse, no solo para integrar herramientas tecnológicas de punta, sino también para mantener la enseñanza centrada en los valores críticos y humanistas, garantizando que el aprendizaje se oriente hacia el desarrollo de ciudadanos reflexivos y comprometidos. Además de adquirir conocimientos, habilidades y actitudes, la investigación sobre ciudadanía y competencia interculturales resalta la importancia de que todos los actores educativos participen activamente en comunidades multiculturales e internacionales (Wagner & Byram, 2017). El papel del docente es, entonces, guiar a los estudiantes en la reflexión sobre sus experiencias y fomentar el aprendizaje a través de su participación en estos entornos diversos (Conboy & Clancy, 2023).

Interculturalidad crítica: hacia una pedagogía activista y transformadora

Otra línea de análisis central es la integración de la interculturalidad crítica y la justicia social en la enseñanza de lenguas extranjeras, la cual adquiere un rol protagónico a lo largo del número especial. En palabras de Glynn y Wagner (2023), utilizar un marco que combine la educación para la justicia social y la ciudadanía intercultural ayuda a resaltar el papel de la enseñanza de lenguas en la formación de estudiantes que pueden aplicar lo que aprenden en las aulas de lengua al mundo real, de manera que se destaque el papel de la educación lingüística en el esfuerzo más amplio de preparar a los estudiantes para la vida. En la misma línea de ideas, los autores de este número especial subrayan que la educación en lenguas no debe limitarse a la enseñanza de habilidades lingüísticas tradicionales como la gramática o el vocabulario, sino que debe adoptar una pedagogía cultural y políticamente relevante, activista y transformadora. Esta pedagogía busca promover la reflexión crítica

sobre temas sociales urgentes como el racismo, la discriminación, la desigualdad y las injusticias estructurales. El objetivo es que los estudiantes no solo adquieran una competencia comunicativa, sino también una conciencia crítica y un sentido de responsabilidad cívica que los impulse a actuar como ciudadanos comprometidos con la transformación social.

No obstante, se reconoce que la implementación práctica de estos enfoques presenta desafíos significativos en contextos vulnerables, tales como cárceles, escuelas en comunidades marginadas o zonas afectadas por la pobreza. En estos entornos, aunque las pedagogías de justicia social e interculturalidad crítica tienen un potencial transformador, se enfrentan a barreras estructurales profundas, como la exclusión social, la falta de recursos y las desigualdades sistémicas. Estas barreras dificultan la aplicación de dichas pedagogías, pues limitan su impacto real sobre la vida de los estudiantes. Esta consideración apunta a la necesidad urgente de un enfoque más integral que no solo considere las intervenciones pedagógicas en el aula, sino que también aborde los factores estructurales que perpetúan la desigualdad (Oviedo-Gómez & Jaramillo-Cárdenas, 2023). Para que las pedagogías críticas interculturales y de justicia social alcancen su máximo potencial transformador, es esencial que se implementen estrategias educativas que incluyan una redistribución equitativa de recursos, políticas públicas inclusivas y un compromiso colectivo por parte de las instituciones educativas.

Como afirman Pedrero-García, Moreno-Fernández & Moreno-Crespo (2017), las aulas se convierten en un lugar fundamental de formación para la convivencia intercultural, por ser un contexto ideal para que estudiantes, profesorado y familias concreten y se ejercent en los valores cívicos y democráticos. En ese sentido, la educación intercultural entendida como actitud pedagógica se convierte en la mejor forma de prevenir el racismo y la xenofobia, además de promover una convivencia basada en el respeto a la diferencia cultural, legítima en su diferencia misma. Así, los artículos de *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* intentan ser garantes, en alguna medida, de que estas pedagogías lleguen a todos los estudiantes sin importar su contexto o circunstancia, mientras se asegura que la educación en lenguas extranjeras se convierta en un tercer espacio de diálogo intercultural permanente para la equidad y la justicia social.

La multimodalidad como pilar de la pedagogía crítica intercultural y de la acción cívica

La multimodalidad como pilar de la pedagogía crítica intercultural y de la acción cívica se destaca en el número especial como una herramienta esencial para enriquecer tanto el proceso de enseñanza-aprendizaje como la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras. La integración de distintos modos semióticos, como imágenes, texto, audio y recursos visuales, amplía las formas de expresión

disponibles para los estudiantes, además de crear un espacio inclusivo y equitativo que permite a cada individuo demostrar su comprensión de manera más profunda y significativa (DeJaynes & Curni-Hall, 2019). Este enfoque está estrechamente vinculado con la justicia social, ya que promueve la diversidad de habilidades y estilos de aprendizaje, lo que facilita la participación de estudiantes de diversos contextos y capacidades de manera más significativa.

El uso de tareas multimodales, abordadas en los artículos que analizan prácticas educativas en contextos de vulnerabilidad, permite una reflexión crítica sobre temas como el racismo, la discriminación y las desigualdades estructurales. Por ejemplo, la creación de material visual o escrito sobre estos temas en comunidades marginadas proporciona a los estudiantes la oportunidad de conectar sus experiencias personales con cuestiones globales de justicia social, lo que enriquece su aprendizaje intercultural. Además, la multimodalidad no solo se limita a la incorporación de múltiples formas de comunicación, sino que también facilita una pedagogía crítica intercultural que permite a los estudiantes cuestionar las narrativas dominantes y articular reflexiones sobre el mundo que los rodea. Esto se relaciona con las pedagogías del malestar y la esperanza exploradas en el número especial; también, en la creación de proyectos visuales o portadas alternativas de novelas gráficas que, además de la competencia lingüística, fortalecen la conciencia crítica sobre injusticias y realidades interculturales.

No obstante, *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* pone de manifiesto que el éxito de la multimodalidad como estrategia pedagógica depende de varios factores clave que garantizan su adecuada implementación y efectividad. En primer lugar, es esencial contar con una formación adecuada para los docentes, quienes deben estar preparados no solo para guiar, sino también para evaluar tareas multimodales de manera coherente y alineada con los objetivos pedagógicos. Tal como se menciona en varios artículos, la falta de formación en enfoques pedagógicos críticos e innovadores puede obstaculizar la implementación efectiva de la multimodalidad e impedir que se aproveche todo su potencial. En segundo lugar, la participación activa de la comunidad educativa es fundamental; la apropiación colectiva de estas estrategias por parte de estudiantes, docentes y familias asegura que las prácticas educativas no solo se implementen de manera eficiente, sino que también estén profundamente alineadas con las realidades y necesidades particulares de cada contexto. Esto, a su vez, facilita un entorno de aprendizaje inclusivo y equitativo que responde a la diversidad del alumnado.

Al final, este número especial subraya la necesidad de un enfoque integral en la educación, donde la multimodalidad y la justicia social se entrelacen de manera estructural. La multimodalidad democratiza el acceso a formas inclusivas de aprendizaje y refuerza el compromiso con la equidad y la justicia social; asimismo, transforma a

estudiantes y docentes en agentes de cambio dentro y fuera del aula. A través del análisis cruzado de los artículos, se revela la convergencia en torno a la necesidad de integrar enfoques pedagógicos críticos, multimodales y centrados en la justicia social en la enseñanza de lenguas extranjeras, a pesar de los desafíos y tensiones que persisten, especialmente en contextos de desigualdad estructural. La formación docente y el apoyo institucional son esenciales para asegurar que estas pedagogías tengan un impacto transformador y equitativo, al tiempo que se contribuye con formación de ciudadanos interculturales comprometidos con la justicia social.

Impacto, implicaciones éticas y construcciones discursivas de la ciudadanía intercultural en la educación en lenguas extranjeras: respuestas a las preguntas de la línea de investigación

El número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades* deja en claro que la educación en lenguas extranjeras desempeña un papel crucial en la formación de ciudadanos interculturales críticos y comprometidos. Esta sección busca responder a las preguntas clave planteadas en la introducción, que sirven como directrices para la línea de investigación de CI, sus implicaciones éticas y políticas, y la construcción de discursos y voces en los contextos educativos. A lo largo de este trabajo minucioso se discute la integración de la interculturalidad crítica, la justicia social y la reflexión ética como prácticas transformadoras tanto para estudiantes como para docentes. A continuación, se dan las pautas para aproximarse a algunas de estas respuestas.

Pregunta 1: ¿Qué impacto tiene la ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera en la universidad a mediano y largo plazo?

El impacto de la CI en la educación universitaria en lenguas extranjeras es profundo y transformador, especialmente en el desarrollo de ciudadanos críticos, reflexivos y conscientes de las dinámicas globales y locales (Jing, 2023). Como señaló Porto en el Artículo 2, la CI va más allá de la adquisición de competencias lingüísticas y promueve una educación vinculada a la justicia social y territorial. A mediano plazo, este enfoque cultiva en los estudiantes la capacidad de relacionarse críticamente con temas globales como la sostenibilidad, los derechos humanos y la desigualdad social. A largo plazo, los estudiantes no solo adquieren habilidades lingüísticas, sino que se convierten en agentes de cambio en sus comunidades, comprometidos con la transformación social a través de acciones concretas. Además, el uso de herramientas pedagógicas como la multiliteracidad y las tareas multimodales, exploradas en el Artículo 8 por Montemayor, Coria y Porto, demuestran cómo los estudiantes pueden desarrollar competencias críticas y creativas. Este enfoque multimodal enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, en tanto que los estudiantes abordan los retos interculturales de manera más efectiva. A largo plazo, aquellos que se han formado en

un marco de CI adquieren habilidades lingüísticas, además de un sentido ético y una mayor capacidad para participar en grupos diversos e interconectados, al tiempo que toman decisiones más justas y conscientes en sus comunidades locales y globales.

Pregunta 2: ¿Qué aspectos éticos, morales y políticos están implicados en la ciudadanía intercultural?

La CI involucra una serie de aspectos éticos, morales y políticos que transforman la enseñanza de lenguas extranjeras en un espacio para la reflexión y la acción social (Byram, Porto, Wagner, 2021). Barboni, en el primer artículo, manifestó el acceso desigual a las herramientas tecnológicas, lo que crea una brecha en la formación profesional. Esto plantea una preocupación ética y política, ya que la ciudadanía intercultural busca la igualdad de oportunidades y la distribución desigual de tecnología puede excluir a aquellos con menos recursos y, así, perpetuar los sistemas de inequidad, afectar la privacidad y la dignidad de los estudiantes y afectar cuestiones éticas sobre la autoría y la integridad en la producción de conocimiento. El Artículo 4 de Sacchi, San Martín y Banegas destacó cómo la enseñanza de lenguas se integra con una pedagogía activista y crítica, los estudiantes y docentes están llamados a cuestionar las normas sociales predominantes y a enfrentarse a temas como el racismo, la discriminación y los derechos humanos. Esta pedagogía fomenta un compromiso moral hacia la transformación de las estructuras sociales injustas, motivando a los estudiantes a desarrollar un sentido de responsabilidad ética frente a las desigualdades. Frente al tema, los autores toman una postura singular y ven la justicia social como filosofía activista e instancia disruptora de prácticas sociales injustas.

Desde un punto de vista político, la CI implica desafiar las estructuras de poder y los discursos dominantes, como menciona Helver en el Artículo 7. Mediante las pedagogías del malestar y la esperanza, los estudiantes confrontaron narrativas históricas complejas, como la Guerra de Malvinas a medida que desarrollaron una comprensión crítica y empática de los conflictos. En este contexto, el ejercicio de la CI también implica una postura política activa, donde los estudiantes no solo reflexionan sobre la injusticia, sino que toman una posición frente a ella, preparándose para ser ciudadanos que promuevan cambios sociales. Si bien la pedagogía del malestar aborda las emociones y tensiones que surgen al confrontar eventos críticos interculturales (en este caso, históricos) dolorosos, la pedagogía de la esperanza funciona como proceso sanador e impulsa la reconstrucción de estas experiencias, conforme los individuos encuentran nuevas posibilidades de acción y entendimiento en su proceso de transformación personal y colectiva.

Pregunta 3: ¿Qué interrelaciones existen entre la ciudadanía intercultural y la competencia comunicativa intercultural en el aula de lengua extranjera en diversos contextos (primario, secundario, universitario)?

Las interrelaciones entre la CI y la Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) son fundamentales en la enseñanza de lenguas extranjeras. Ambas buscan formar estudiantes que puedan interactuar de manera ética y efectiva en contextos multiculturales, promoviendo el entendimiento mutuo y la acción crítica (Glynn & Wagner, 2023). La CI se basa en el marco CCI y resalta la capacidad de acción de los estudiantes, destacando su papel como constructores de puentes —mediadores interculturales— equipados para resolver conflictos y defender sus comunidades (Kong & Spenader, 2023). El Artículo 3 de Piter enfatizó que la CI, al promover esta criticidad, está profundamente conectada con el desarrollo de la CCI, ya que permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios posicionamientos culturales y los de otros que se perciben como diversos. Estas interrelaciones se evidencian en proyectos que fomentan el activismo cívico y la reflexión crítica, como se describe en el Artículo 6 de Tavella, Fernández y Rivas, cuyos estudiantes trabajaron colaborativamente para construir significados a partir de su contexto (multi)cultural. Este hecho fortaleció su competencia intercultural, su sentido de ciudadanía, ya que los estudiantes se involucraron en temas locales y globales que impactan sus comunidades. En resumen, la CI y la CCI convergen y se realimentan entre sí, ya que ambas promueven una comprensión profunda de las realidades multiculturales y motivan a los estudiantes para actuar con responsabilidad y ética en un mundo diverso.

En el artículo 8, Montemayor, Coria y Porto se refirieron a las tareas multimodales procesuales, basadas en la novela gráfica *Maus* como medios de construcción de significados a través de diferentes modos semióticos (visual y lingüístico), lo que tiene una fuerte conexión con el desarrollo de la CCI. Estas tareas instaron a que los estudiantes analizaran y respondieran tareas de contenido históricos y cultural (el Holocausto), lo que no solo les ayuda a aprender la lengua, sino también a comprender perspectivas culturales e históricas distintas. Estas actividades promueven el desarrollo de la CI porque abordan temas sensibles, como el genocidio y la opresión, mediante herramientas semióticas y reflexiones sobre la cultura y la identidad.

Pregunta 4: ¿Cómo construyen los estudiantes y docentes sus discursos y voces en su ejercicio de la ciudadanía en ámbitos educativos públicos enmarcados en el aprendizaje de lenguas extranjeras?

La idea de que los estudiantes y docentes construyen sus discursos y voces a través de experiencias pedagógicas que les permiten explorar, confrontar y reflexionar sobre sus posiciones en el mundo (Figueroa-Céspedes, Navarrete Becerra, & Dufraix, 2023) es una constante en *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*. Este trabajo resalta el carácter transformador de la educación en lengua extranjera y sitúa los espacios educativos no como un lugar de transmisión de conocimientos, sino como un entorno dinámico en el que las personas participan activamente en la formación de su identidad y

ciudadanía. Las experiencias pedagógicas situadas en la ciudadanía intercultural, especialmente aquellas basadas en la reflexión, invitan a los actores educativos a cuestionar sus supuestos, confrontar las estructuras sociales y redefinir sus roles. Al participar en este proceso reflexivo, los involucrados en la enseñanza-aprendizaje de lenguas consolidan discursos dialógicos y horizontales; una comprensión más profunda de sus contextos sociales, culturales y políticos, y este hecho moldea su capacidad para actuar como individuos empoderados y conscientes de su entorno. De esta manera, el aula se convierte en un espacio de indagación crítica y diálogo, donde se erigen todas las voces equitativamente y donde la educación sirve como un medio para la transformación social.

En el artículo 1, Barboni, subrayó el cambio en el rol del docente con la incorporación de la IA, lo que plantea interrogantes sobre la autonomía profesional y el valor del trabajo humano frente a la automatización. Los docentes, al tener que adaptarse rápidamente a nuevas tecnologías, pueden sentir que su control sobre los procesos educativos se reduce, lo que puede aumentar la desigualdad de poder dentro de las instituciones educativas. Este cambio tiene una clara implicación política, ya que la manera en que se implementen estas tecnologías influirá en la capacidad de los docentes para ejercer un rol crítico y transformador en la educación, aspecto fundamental en la ciudadanía intercultural. En el Artículo 5, Banegas y sus coautores describieron las prácticas de estudiantes en contextos de reclusión y mostraron cómo los futuros docentes desarrollan una conciencia crítica y una voz comprometida al enfrentar realidades sociales complejas. En este proceso, los estudiantes residentes experimentaron un cambio profundo en su percepción del papel del docente, al tiempo que desarrollaron una voz más consciente de las desigualdades que enfrentan sus estudiantes y de su propio papel como agentes de cambio. Por otro lado, el Artículo 7 de Helver exploró cómo los estudiantes, al enfrentarse a temas éticos como la Guerra de Malvinas, desarrollan una voz ciudadana reflexiva. A través de las pedagogías del malestar, los estudiantes confrontaron narrativas difíciles y a desarrollar una conciencia crítica sobre los conflictos. Este proceso permite que los estudiantes construyan sus propios discursos éticos y políticos, además de expresar sus posiciones en temas de justicia social y política, mientras fortalecen su capacidad para actuar como ciudadanos interculturales.

Hacia una ciudadanía intercultural en la enseñanza de lenguas: palabras finales

En el número especial *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera: dificultades, desafíos y posibilidades*, es importante subrayar que la construcción de una CI en el aula de lengua extranjera es un proceso continuo, lleno de retos y oportunidades. A lo largo de este trabajo minucioso, se exploraron reconceptualizaciones teóricas, enfoques pedagógicos variados, herramientas innovadoras y

reflexiones críticas que invitan a reconsiderar la enseñanza de lenguas no solo como un medio para adquirir competencias lingüísticas, sino como un vehículo para formar ciudadanos interculturalmente comprometidos, empáticos y conscientes de su entorno. Este proceso exige revisar las prácticas tradicionales de enseñanza y cuestionar las dinámicas de poder y hegemonía cultural que influyen en el aula. Además, plantea la necesidad de una mayor interacción entre los contextos locales y globales, conforme se reconoce que la formación de una CI no puede desvincularse del aprendizaje de lenguas. En lugar de ver la lengua como un fin en sí mismo, esta se convierte en una posibilidad para la co-construcción de identidades diversas y fluidas que se desarrollan a medida que los estudiantes navegan por las realidades complejas de nuestro mundo contemporáneo.

La CI va más allá de la adquisición de habilidades comunicativas, ya que fomenta una mentalidad cívica, entendida como una actitud sensible al bienestar de la comunidad y una disposición activa para contribuir al bien común. Componentes como el sentido de pertenencia, la solidaridad y el deber cívico se consolidan a lo largo de las reflexiones y propuestas de este número especial, demostrando que los estudiantes con una mentalidad cívica buscan aplicar sus conocimientos no solo en beneficio propio, sino para marcar una diferencia en sus comunidades locales y globales. *Ciudadanía intercultural en la educación en lengua extranjera* pone de manifiesto que integrar la interculturalidad crítica y la justicia social en la enseñanza de lenguas transforma el aula en un espacio de aprendizaje más inclusivo y diverso, y fortalece la capacidad de profesores y estudiantes para actuar como agentes de cambio. Desde el uso de tecnologías emergentes, como la Inteligencia Artificial, hasta la implementación de tareas multimodales que enriquecen la experiencia educativa, los autores subrayan la importancia de adaptar nuestras metodologías a los contextos locales y globales en constante cambio.

A medida que avanzamos en la consolidación de la CI en el aula, es fundamental reconocer que la labor docente va más allá de la transmisión de conocimientos lingüísticos. El profesorado se convierte en facilitador de experiencias transformadoras, donde el diálogo intercultural y la reflexión crítica son los pilares que sostienen una educación orientada hacia la equidad, la justicia social y el respeto por la diversidad. Este enfoque promueve no solo el aprendizaje lingüístico, sino que también cultiva una mentalidad cívica que desarrolla en los estudiantes la capacidad de participar en sus comunidades locales y globales de manera crítica, responsable y comprometida. Este epílogo, lejos de cerrar el debate, invita a continuar reflexiones comprometidas sobre las implicaciones éticas, políticas y pedagógicas de nuestra labor como educadores. El desafío es grande, pero las oportunidades de transformación son infinitas. La CI no es un objetivo estático, sino un horizonte en constante evolución, una construcción colectiva que nos anima a repensar nuestras prácticas y a seguir aprendiendo juntos, siempre con el objetivo de formar ciudadanos capaces de cons-

truir un mundo más justo, inclusivo y solidario.

En última instancia, la ciudadanía intercultural no solo celebra la diversidad, sino que la reconoce como el motor esencial para la creación de una sociedad más equitativa, inclusiva y comprometida con la justicia social. Al asumir la diversidad como una fortaleza que enriquece las interacciones humanas, se abre el camino hacia una convivencia basada en el respeto mutuo y la cooperación global. A través de una mentalidad cívica que fomente la solidaridad, el sentido de pertenencia y la participación activa, estudiantes y docentes se convierten en agentes clave de cambio, capaces de enfrentar con responsabilidad los retos de un mundo cada vez más interconectado y diverso. Este compromiso transforma las aulas en espacios de aprendizaje intercultural y fomenta una ciudadanía activa y consciente, que trasciende fronteras y trabaja por el bienestar común en un entorno universal cada vez más complejo y exigente.

Nota

¹ Profesora asociada en el Departamento de Lenguas y Cultura, Facultad de Ciencias Sociales, de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia. Se especializa en la enseñanza de lenguas y en educación intercultural, con un enfoque de investigación en pedagogías críticas interculturales, el desarrollo de la agencia intercultural y la formación de docentes. Su trabajo también explora el multilingüismo desde perspectivas plurilingües e indígenas. Ha publicado sobre la interculturalidad en la educación superior; la enseñanza intercultural de lenguas extranjeras; el diálogo intercultural, terceros espacios y la justicia social en educación, y la “interculturalización” del currículo educativo. ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-4207-2163>. E-mail: bpena@uniandes.edu.co.

Referencias bibliográficas

- Bringle, R. G., & Clayton, P. H. (2023). Enriching global civic education in foreign language education through service learning. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 79–106). Cambridge University Press.
- Byram, M., Golubeva, I., & Porto, M. (2023). Internationalism, democracy, political education: An agenda for foreign language education. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 128–150). Cambridge University Press.
- Byram, M., Porto, M., & Wagner, M. (2021). Ethical issues in teaching for intercultural citizenship in world/foreign language education. *TESOL Quarterly*, 55(1), 308–321. <https://doi.org/10.1002/tesq.304>.
- Conboy, A., & Clancy, K. (2023). Promoting intercultural citizenship in study abroad through contemplative pedagogy. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. 152–179). Multilingual

Matters. <https://doi.org/10.21832/KONG5768>.

DeJaynes, T., & Curmi-Hall, C. (2019). Transforming school hallways through critical inquiry: Multimodal literacies for civic engagement. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(3), 299–309. <https://doi.org/10.1002/jaal.991>

Figueroa-Céspedes, I., Navarrete Becerra, L., & Dufraix, I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? Una mirada desde la voz del estudiantado [What interactions do “good teachers” offer? A look from the voice of the students]. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1621. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech_v14i0.1621

Glynn, C., & Wagner, M. (2023). The why and how of teaching languages for social justice and intercultural citizenship. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. 1–28). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KONG5768>

Jing, H. (2023). *Developing global awareness for global citizenship education: English language teachers' beliefs and practices in China*. Springer.

Kong, K., & Spenader, A. J. (2023). Introduction: Diverse perspectives on intercultural citizenship. En K. Kong & A. J. Spenader (Eds.), *Intercultural citizenship in language education: Teaching and learning through social action* (pp. xxi–xxiv). Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/KONG5768>

Ngeh, J. (2022). Inclusion and Exclusion of Postcolonial Subjects in Knowledge Production Academic Experience in Sweden, Cameroon, and Germany. En S. B. Martin & D. Dandekar (Eds.), *Global South Scholars in the Western Academy. Harnessing Unique Experiences, Knowledges, and Positionality in the Third Space* (pp. 65–76). Routledge.

Oviedo-Gómez, H., & Jaramillo-Cárdenas, C. (2023). Critical intercultural pedagogical experiences: The case of two public schools in Colombia. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 25(2), 74–90. <https://doi.org/10.14483/22487085.20616>

Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., & Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales* (Ve), 23(2), 11-26. Universidad del Zulia. <https://www.redalyc.org/journal/280/28056733002/html/>

Rauschert, P. (2023). Intercultural service learning reframed: A comprehensive model and its practical implementation in the foreign language classroom. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 107–127). Cambridge University Press.

Soto, J. E., Colon, A., Barrios, J., & Llinas, J. (2024). Developing an interdisciplinary research agenda in intercultural competence for rural teacher training. *Education Quarterly Reviews*, 7(3), 12–26. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.07.03.592>

Starkey, H. (2023). Challenges to global citizenship education: Nationalism and cosmopolitanism. En C. Lütge, T. Merse, & P. Rauschert (Eds.), *Global citizenship in foreign language education: Concepts, practices, connections* (pp. 62–78). Cambridge University Press.

Wagner, M., & Byram, M. (2017). Intercultural citizenship. En Y. Y. Kim & K. L. McKay (Eds.),

The international encyclopedia of intercultural communication (pp. 1–6). Wiley.