

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y LA IMPORTANCIA DE LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EMOCIONALES DESDE LA PERSPECTIVA ÉTICA

TEACHER TRAINING AND THE IMPORTANCE OF INTERCULTURAL AND EMOTIONAL COMPETENCES FROM THE ETHICAL PERSPECTIVE

Vila-Merino-, E.⁽¹⁾, Cortés-González, P.⁽²⁾ & Martín-Solbes, V.⁽¹⁾

⁽¹⁾ Universidad de Málaga. Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE

⁽²⁾ Universidad de Málaga. Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Recibido | Received: 23-03-2017

Aprobado | Approved: 04-06-2017

Publicado | Published: 11-06-2017

Correspondencia | Contact: Eduardo Vila-Merino | eduardo@uma.es

 [0000-0002-8598-7654](https://orcid.org/0000-0002-8598-7654)

RESUMEN

Palabras clave

Competencias
interculturales y
emocionales

Formación del
profesorado

Cultura de paz

Educación
intercultural

Creemos necesario trabajar las competencias interculturales y emocionales en la formación del profesorado, ya que las consideramos en continua revisión debido a su complejidad y a los nuevos planteamientos pedagógicos de nuestros tiempos; de este modo, consideramos que las competencias emocionales y las interculturales deben estar presentes en cualquier reflexión educativa que se interese por el desarrollo de las personas. Por otra parte, nuestras sociedades son cada vez más complejas y culturalmente más plurales lo que, sin duda, debe llevarnos a reflexionar sobre la necesidad de articular competencias que mejoren las relaciones de convivencia que nos ayuden a la construcción de una ciudadanía plural y democrática.

ABSTRACT

Keywords

Intercultural and
emotional
competences

Teacher training

Culture of peace

Intercultural
education

We believe it is necessary to work on intercultural and emotional competences in the context of the teacher training. Nowadays we consider them in continuous revision due to their complexity and the new pedagogical approaches. In this way, we consider that emotional and intercultural competences must be present in any educational reflection because of the interest settled in the development of people. On the other hand, our societies are increasingly more complex and culturally diverse, which undoubtedly they should lead us to reflect on the need to articulate competences that improve the relations of coexistence that help us to build a plural and democratic citizenship.

INTRODUCCIÓN

En la última década, el concepto de competencia se encuentra en continua revisión debido a su complejidad y a los nuevos planteamientos didácticos para la escuela del siglo XXI. Esto lleva a profundos debates dentro de la comunidad educativa y más concretamente en la Universidad sobre qué competencias deben tener más presencia en los sistemas educativos (en todos los niveles). En esta tesitura, encontramos que el debate se incrementa sobre todo cuando nos referimos a las denominadas competencias transversales tales como las socializadoras, indagadoras, éticas, etc., y entre las cuales se incluyen las competencias emocionales e interculturales como apuestas necesarias para el desarrollo socio-personal (Alberici y Serreri, 2005; Donaldso-Feilder y Bond, 2004; Giardini y Frese, 2006; Goleman, Boyatzis y Mckee, 2002; Hughes, 2005; Navío, 2005).

Sobre estas últimas nos vamos a detener en este artículo. Partimos de la idea de que nuestras sociedades son cada vez más plurales culturalmente en la consolidación de la sociedad global desde distintas dimensiones, aunque en un plano sociológico encontramos análisis de gran interés pedagógico muy vinculados a las desigualdades que emergen en la interacción de las culturas (Díez, 2004; Essomba, 2012a; Marí, 2005; Vila, 2005).

Ante esto, parece necesario transitar hacia otras miradas, como puede ser la construcción de la convivencia (Gimeno, 2001; Martín, Castilla y Vila, 2014), que nos permita hacer un mejor y profundo acercamiento a las competencias interculturales y el logro de una ciudadanía plural y democrática (Aguado y del Olmo, 2009; Essomba, 2015; García y Diestro, 2013; Moya, 2008). Al respecto, atendiendo a la competencia emocional, diversas investigaciones (Bisquerra, 2000, 2003; Goleman, 1996; Lazarus, 1999; Lewis y Haviland, 1993; Salovey y Sluyter, 1997;), han puesto de manifiesto que los déficits emocionales pueden llegar a tener consecuencias para la vida cotidiana de las personas y, por lo tanto, en las relaciones con los Otros-as. En este sentido, también distintos estudios se refieren a que, a medida que las personas adquirimos competencias emocionales, observamos un comportamiento más positivo a la hora de enfrentar nuestras tareas y actividades cotidianas (Antunes, 2000; Asher y Rose, 1997; Denham, 1999; Saarni, 1999 y 2000; Salovey y Sluyter, 1999; Shaffer, 2004; Slater y Lewis, 2002; Sroufe, 2000). Esto mismo se aplica al ámbito de la profesión docente, donde la competencia emocional se requiere no solo en el trabajo

curricular transversal, sino como disposición identitaria de sí mismo y de los Otros (Cortés y Jiménez, 2016).

Como podemos observar, las vinculaciones entre las competencias emocionales e interculturales son directas y se insertan ambas en un plano competencial retroalimentado que repercute en las prácticas educativas [desde una visión amplia del concepto] y la vida social de los sujetos. Ahora bien, al hilo de lo planteado, vemos interesante enfocar nuestro trabajo a cómo desarrollar las mencionadas competencias en el trabajo con el profesorado, ya que estimamos que lo intercultural y lo emocional son dos elementos básicos y reiterados en las prácticas docentes de la sociedad actual.

TRABAJAR LAS COMPETENCIAS INTERCULTURALES Y EMOCIONALES DESDE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

En esta línea, resulta importante focalizarnos en cómo puede permeabilizar esta perspectiva o ligadura entre las competencias emocionales e interculturales en la formación del profesorado desde dos niveles íntimamente relacionados: el formativo inicial y el formativo permanente (Cortés, Leite y Rivas, 2014; Rivas, Leite y Cortés, 2014). El primero tiene que ver con la formación de futuros educadores y educadoras, donde resulta un elemento fundamental detenerse en las consideraciones profesionales de la capacitación (Deardorff, 2011). Y el segundo, de acuerdo con Repetto y Pena (2006b), hace referencia a la necesaria orientación intercultural y emocional [a través de la formación del profesorado] en los centros educativos para favorecer la motivación y mejorar los aprendizajes de todo el alumnado, particularmente el procedente de otras culturas, que pueden tener experiencias de desesperanza aprendida y creencias erróneas de otras culturas [aunque esto es algo generalizable a todos y todas]. Además, es necesario transformar los principios interculturales y emocionales en estrategias de acción comunitaria para la construcción ciudadana (Cortés, Núñez, Piña, 2012; Essomba, 2012b).

A continuación, nos vamos a detener en desgranar brevemente, cómo entendemos al profesorado competente tanto intercultural como emocionalmente. Primero, pensamos que es importante, de acuerdo con Sue y Sue (1990) y Sue, Arredondo y McDavis (1992), definir al profesorado competente interculturalmente como aquél que diseña y aplica una docencia, en cuya base se encuentra atender y educar para

la diversidad, y para ello debe ser consciente durante el proceso de sus propias creencias, valores, prejuicios y concepciones, intentando comprender la forma de ver el mundo, las actitudes y opiniones de las personas en las que recae su intervención. De este modo, la competencia intercultural responde a la habilidad general de negociar significados y ejecutar conductas comunicativas eficaces (Rodrigo, 1999), sin olvidar el necesario compromiso social (Santos Rego, 2009), teniendo en cuenta que todas las culturas son incompletas y tienen visiones diferentes de la dignidad humana (Sousa Santos, 2005).

Segundo, centrándonos en el enfoque emocional, es interesante rescatar a Salovey y Sluyter (1997), que identifican cinco habilidades básicas en las competencias emocionales y que vemos esenciales para el profesorado: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. En este sentido, Goleman, Boyatzis y Mckee (2002) proponen cuatro dimensiones que engloban lo anterior: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Además, es necesario entender que la inteligencia emocional (Goleman, 1996), incluye dos amplias competencias emocionales, la personal y la social, que incluyen cinco espacios de la inteligencia emocional: autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades socioemocionales. Nuevamente observamos cierto consenso en su definición aplicado al ámbito del aprendizaje.

Volviendo a una visión conjunta y global, Steiner (1998) demuestra que cuando somos emocionalmente educados podemos manejar mejor situaciones emocionales difíciles, evitando reacciones violentas y accediendo a situaciones de convivencia adecuadas. Y vinculando ambos tipos de competencias, Chen y Starosta (1996, 2000) explican cómo el componente emocional influye en la sensibilidad intercultural a través de la confianza, implicación, atención y la capacidad de disfrutar de la interacción intercultural.

Desde estas miradas, apuntamos a que resulta indispensable hacer hincapié, entonces, en la necesidad de interrelación de ambos tipos de competencias [la emocional y la intercultural] en la formación inicial y permanente del profesorado. En este contexto, parece evidente la necesidad de reflexionar sobre una ética intercultural, tal y como se planteaba en Vila, Martín y Sierra (2014) y como veremos a continuación.

La ética intercultural y la educación emocional

Siguiendo a Bilbeny (2012), hay que decir que el interculturalismo reconoce la diversidad cultural, admitiendo diferencias y semejanzas, enfatizando la energía subyacente en las reciprocidades entre las culturas, por lo que podemos concebir la ética intercultural desde las contribuciones a los procesos de convivencia en la diversidad, sustentadas en la prosperidad y felicidad humana, y partiendo de la idea de que las culturas no son impermeables sino, muy al contrario, ricas precisamente por su capacidad de mestizaje. Todo ello, sin dejar de atender a una mirada crítica y considerar la pérdida de soberanía cultural que en muchos casos suponen los procesos globalizadores expandidos bajo el paraguas del neoliberalismo político y económico, tendente a homogeneizar la vida en virtud de las exigencias de los mercados capitalistas. Indudablemente, ante este panorama, sólo tenemos la alternativa activa, consistente en una comunicación justa entre las culturas, en un diálogo intercultural que constituya un proyecto que dé respuestas variadas a la pretendida monoculturalidad. Y este proyecto debe buscar una ciudadanía que construya una sociedad democrática más justa, más participativa, basada en procesos educativos que propicien que cada persona construya y reconstruya su propia vida, en interacción con los demás ciudadanos y ciudadanas. Para ello, la educación emocional a través del saber identificarse, saber expresar y saber localizar lo emocional del grupo, facilitan estos procesos de construcción ciudadana (Bisquerra, 2003).

En este contexto, resulta coherente plantearse la necesidad de reflexionar sobre una ética intercultural, no sólo como una propuesta filosófica, sino como una propuesta de acción comprometida con las diferencias, y que aspira a la reconstrucción de espacios sociales en los que todas las personas tengan su espacio. Y es aquí donde los procesos educativos y de gestión emocional se presentan como imprescindibles en la construcción y puesta en práctica de esta ética, enfocada como fundamento sólido de una sociedad democrática y participativa. Siendo así porque los procesos educativos son inseparables de un compromiso político y social. Se trata pues de asumir procesos de convivencia entre personas de diferentes culturas, reconociendo la riqueza de cada una de ellas, en busca de respuestas a las necesidades vitales.

Bajo este planteamiento, no hemos de perder de vista que este discurso ético va más allá de las instituciones educativas. Nos referimos aquí a las representaciones

sociales, construidas históricamente, que depositan el encargo educativo casi en exclusiva en las instituciones escolares. Compartimos que, en dichas instituciones, participa la totalidad de la población autóctona y migrante, por lo que se convierte en un espacio privilegiado de interacción (inter)cultural donde es posible reproducir espacios ciudadanos de convivencia. Pero también queremos señalar cómo se trata de espacios de conflicto que, desde una lectura intercultural, aluden a ciertas carencias en un plano de gestión emocional, vinculadas a lo que podemos llamar como la sensibilidad pedagógica hacia los otros-as (confluyendo con el 'tacto pedagógico' definido por Van Manen (1998) y que, también, aluden al conflicto entre perspectivas multiculturales e interculturales. En este sentido, debemos tener en cuenta que la interculturalidad no se refiere sólo a la necesidad de interactuar y convivir con poblaciones migrantes, sino a la necesidad de mostrar, entender y relacionar sociedades y culturas que están constituidas por diferentes aportaciones, tradiciones, y valores. Y el canal para vehicular esto pasa por una buena gestión emocional que sepa amortiguar las diferencias a través del plasma de la comprensión, la empatía, y la gestión consciente de los sentimientos.

Ante esto, hemos de tener en cuenta que, desde el punto de vista educativo y social, los valores son considerados referentes que orientan nuestras actuaciones y que estos valores suelen fijarse en las personas en los primeros años de vida, a través de los procesos educativos emocionales y consolidados identitariamente en la ética a lo largo de toda la vida. Además, todo lo anterior tiene sin duda un trasfondo de importancia capital en la configuración identitaria y el desarrollo profesional del profesorado

LA CULTURA DE PAZ COMO AGENCIA DE LA ÉTICA INTERCULTURAL

Quizás aquí sea oportuno echar una mirada a las conexiones existentes que hemos ido mostrando entre los procesos educativos que integran o requieren estas mencionadas competencias interculturales y emocionales, y vemos como reflexión posterior la necesidad de conectarla con la lógica de la cultura de paz. La cultura de paz como sostén o tapiz para el despliegue en la práctica educativa. Es decir, vemos esencial dar un giro cultural a la propia consideración competencial del acto educativo y, para ello, queremos retomar a Essomba (2012a, 40 y ss.), cuando señala cuatro aspectos clave presentes en estas relaciones:

- (1) *Lo intercultural es fundamento y no finalidad de la cultura de paz, ser más interculturales nos hará convivir, convivir sin ser interculturales nos hará, a lo sumo, coexistir. Por ello resulta tan urgente una transformación curricular en clave intercultural.*
- (2) *La inmigración no debe encontrarse en la base de la relación entre interculturalidad y cultura de paz. Inmigración e interculturalidad tienen relación porque la primera ha promovido la eclosión y emergencia de la segunda, pero esa coincidencia en el tiempo no debe conducirnos a establecer una relación causal.*
- (3) *La interculturalidad debe ayudar a la cultura de paz en conectar lo local con lo global. En la medida en que comprendamos lo que sucede en el mundo global, y por qué sucede, tenderemos más oportunidades de comprender lo que sucede en nuestro entorno inmediato.*
- (4) *La interculturalidad debe ayudar a la cultura de paz a acabar con el discurso sobre las civilizaciones. Aceptar el término de “civilización”, es en sí una traición al concepto dinámico de cultura, de identidad o de diversidad.*

Y es que la interculturalidad también supone abordar un posicionamiento sociopolítico, como hemos apuntado anteriormente, ya que no pretende asimilar o integrar a los diferentes, a los minoritarios, en nuestra cultura mayoritaria, sino que lo que se pretende es educar en igualdad para la construcción de una ciudadanía diversa, que cuestione las miradas etnocéntricas y xenófobas, y que opte por el reconocimiento social político y económico de todas las personas desde la equidad.

En cualquier caso, completando lo anterior debemos hacer referencia a las propuestas realizada por Zambrano y Prieto (2008, pp. 15-16), las cuales se resumen en los siguientes argumentos:

La ética intercultural permite minimizar los riesgos del proceso globalizador, a través de la creación de espacios para el diálogo y la inclusión (a lo que añadimos, que lo que facilita esta interacción es la educación emocional).

La ética intercultural es una propuesta de acción que busca construir y reconstruir sistemas de valores que aseguren la convivencia social.

La educación debe asumir su papel activo como responsable de la implementación de la ética intercultural; por un lado, a través de una formación en valores que desarrolla, propicia y respeta los mínimos

necesarios para convivir, y por otro, con una formación en la interculturalidad que se enriquece en la diversidad y concientiza respecto al reconocimiento del otro. Se justifica el planteamiento de una educación intercultural en el entendido de que las sociedades se han transformado en multiculturales y se requiere posibilitar la interacción entre sus miembros.

La ética intercultural necesita de diálogo, tolerancia, libertad, solidaridad, justicia y paz para practicarse con éxito en la diversidad cultural que administra.

La interculturalidad es un modelo de gestión que administra positivamente la diversidad cultural y que por ello va más allá de la multiculturalidad, ya que no basta con el reconocimiento de las diferencias, se requiere un enfoque mucho más comprometido, que ponga frente a frente esas diferencias y que, a través de la participación, la responsabilidad, el diálogo, la tolerancia y la lucha contra la injusticia, posibilite la existencia de un espacio común para la vida en armonía entre seres diversos.

La práctica de la ética intercultural se posibilita a través de una educación intercultural, que educa para el respeto a la diversidad y que al buscar la convivencia entre diferentes, promueve la construcción y reconstrucción de valores, por lo que consideramos que educa en unos valores que reconocen que el diálogo, la tolerancia, la libertad, la solidaridad, la justicia y la paz deben arraigarse y desarrollarse en el ser humano que se prepara para la vida en sociedades culturalmente diversas.

De este modo, entendemos que la ética intercultural se vincula con una reflexión sociopolítica sustentada en un anhelo de justicia social (Díez, 2012), que se aleje de esa violencia estructural, cultural y, también, en muchos casos, directa y visible, que rodea los procesos relacionales e interpersonales. Se trata de abogar por comprender, aprehender y transformar las realidades a través del diálogo permanente y del trabajo intercultural que debe reflexionar sobre las posibilidades de desarrollo de las diferencias, que eviten los procesos de exclusión, porque, en definitiva, es necesario entender que los procesos interculturales nos afectan a todas y a todos, y deben plantearse como procesos de mejora social (Vila, 2013).

Si la educación es una acción desplegada en relación, en la que innegablemente nos hacemos a nosotros mismos en las vinculaciones con el otro-a, su componente ético,

emocional e intercultural queda de manifiesto. Asumir esto, como decimos, nos interpela como educadores y demanda de nosotros una actitud de apertura cultural y de disponibilidad dialógica. Un reto y un desafío para educadoras y educadores, que habrá de ser apoyado desde la formación inicial y permanente, potenciando un desarrollo profesional equilibrado.

En todo caso, la construcción de una sociedad intercultural y emocionalmente educada conlleva articular una serie de procesos de cambio que lleven a una definición del mismo al margen de limitaciones de corte reduccionista, ajena al etnocentrismo y que facilite el intercambio y la toma de referencia del estilo de vida cívico desde una perspectiva de los derechos.

En este sentido, la capacitación educativa o formación del profesorado desde el ámbito intercultural e emocional debe suponer tanto la implicación política y social en orden a realizar aquellas transformaciones que acaben con las desigualdades enajenadas injustamente desde la diferencia, como una sensibilización y toma de conciencia con respecto a la sustantividad de que todos y todas seamos educados en la diversidad desde la equidad y en la libre identidad cultural y subjetiva.

A MODO DE CONCLUSIÓN. DECÁLOGO PARA REFLEXIONAR Y TRABAJAR PROFESIONALMENTE

Quizás aquí sea oportuno echar una mirada a las conexiones existentes que hemos ido

Desde esta óptica, y, por último, nos gustaría finalizar con un decálogo breve expresado en términos de capacidades (Vila, 2012), como aspectos fundamentales que abra las puertas a reflexiones en torno al trabajo profesional docente desde el ámbito intercultural y emocional:

- **Capacidad de análisis crítico** de otras culturas desde sus propios patrones culturales, pero con el referente ético y crítico de los derechos humanos, de forma que no se dé paso a un relativismo cultural que puede acabar justificando prácticas culturales que atenten contra los derechos humanos y sí a una concepción de valoración y respeto a las diferencias.
- **Capacidad de búsqueda del encuentro**, lo que implica el ejercicio político que reniega de la etiqueta y la guetización al mismo tiempo que no teme el cambio inherente a la interacción, lo cual nos debe llevar también, por un lado, a entender

ese encuentro como una oportunidad para el aprendizaje, y por otro, a desarrollar una concepción de la experiencia que se centre menos en el sujeto y más desde la confrontación con lo otro u otros en marcos culturales diversos.

– **Capacidad para el desarrollo de estrategias y tácticas para el trato y comprensión de lo diverso**, lo que podríamos llamar ‘traducción entre culturas’ que nos ayudan a normalizar lo diferente transformándolo en una alteridad comprensible o al menos válida para la interlocución cultural.

– **Capacidad para huir de la proyección como universal de un modelo cultural y/o emocional concreto**, reflexionando sobre qué son exactamente las culturas de una sociedad multicultural y sobre el hecho de que toda acción educativa puede suponer, de algún modo, una forma de aculturación. Al fin y al cabo, pedagógicamente a menudo acabamos refiriéndonos a la cultura tal o cual como realidades de contenido estereotipado que asumimos constituyen a individuos que participan de una misma sociedad con otros diferentes. Por eso es necesario trascender las visiones estáticas y deterministas sobre las culturas, negando la presencia del otro u otra como algo definido de antemano por los demás otros, sobre todo si la definición proviene de la cultura hegemónica, así como evitar el uso instrumental de las culturas de referencia de las personas y sus identidades.

– **Capacidad de fomento de la curiosidad epistemológica**, siguiendo la terminología de Freire (1997) y diferenciándola de una curiosidad ingenua, sino entendiéndola como una curiosidad crítica, enriquecida con las teorías, lecturas, hipótesis y reflexiones que permite discernir [por tanto, elegir] los elementos exteriores que potencian aún más las culturas de referencia e interacción. La curiosidad epistemológica crece, se retroalimenta a medida que cada vez conoce más sobre otras culturas, otros pensamientos.

– **Capacidad de comprensión y desarrollo**, dentro de un marco con vocación intercultural, de la solidaridad como forma de conocimiento que se obtiene por vía del reconocimiento del otro/a, que sólo puede ser reconocido/a en tanto que productor de conocimiento. La construcción de un conocimiento multicultural en esta línea tiene, según de Sousa Santos (2003), dos dificultades: el silencio y la diferencia. El primero, debido a la destrucción e infravaloración de muchas formas de saber que la ciencia moderna y el capitalismo salvaje han arrastrado a la

invisibilidad e incluso la desaparición. La segunda, incide en que sólo existe conocimiento multicultural y, por tanto, solidaridad en las diferencias, pero estas diferencias deben ser inteligibles y ahí volvemos a la necesidad de la traducción inter-cultural.

– **Capacidad de diálogo** como referente permanente en la construcción de lo intercultural. Como dice Bilbeny (2002),

la sociedad es conversación, y cuanto más multicultural sea aquélla mejor deberá habituarse a prestar oídos a la diferencia en su interior y a entablar diálogo con ésta. [...] La interculturalidad nos hace ver de una vez que la ‘ética del diálogo’ es ética en diálogo, y que el discurso dialógico necesita el apoyo de las virtudes dialogales. El modelo del diálogo nunca está concluido, sino que se encuentra haciéndose permanentemente, y lo que lo mantiene así es la escucha real de las perspectivas que entran en diálogo. (p. 152)

– **Capacidad empática**, de forma que seamos capaces de identificar las vivencias del otro u otra e implicarnos en la búsqueda de alternativas desde la experiencia común en condiciones de equidad y desde la resolución pacífica de los conflictos inherentes a menudo desde la convivencia, sin dejar por ello de reconocer y valorar los contenidos transculturales que nos unen, de forma que «sólo así se podrán ir construyendo las necesarias zonas de contacto -de espacios culturales o zonas de mediación- que sirvan para materializar el resultado del encuentro entre las orillas, es decir, entre las diferentes y plurales formas de reaccionar culturalmente frente a la realidad» (Herrera, 2009, 81).

– **Capacidad resiliente**, con el fin de entender que la construcción intercultural está llena de adversidades que hemos de transformar desde lo personal a lo colectivo (y viceversa), y en el que la educación emocional adquiere un papel importante que nos ayuda a reconocer, interpretar y reaccionar (Cortés, 2013; Cortés y Jiménez, 2016) en la construcción de nuevas formas de interacción social.

– **Capacidad de entenderse autobiográficamente**, entendiendo que la mejor manera de poder reconocer y respetar al otro, es aprendiendo a conocerse a sí mismo y su contexto próximo. Lógicamente está ligada a otras capacidades necesarios para el trabajo docente actual, pero cobra importancia a la hora de rescatar estrategias de indagación sobre la práctica docente, estrategias de indagación autobiográfica, etc. (Cortés, Leite, Rivas, 2014; Rivas, Leite y Cortés,

2014), en el que las experiencias particulares cobran especial relevancia para la comprensión de la sociedad en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., & del Olmo, M. (Eds.). (2009). *Intercultural education. Perspectives and proposals*. Madrid: Proyecto ALFA. Recuperado de http://www.uned.es/grupointer/interalfa_book+english.pdf
- Alberici, A., & Serreri, P. (2005). *Competencias y formación en la edad adulta. Balance de competencias*. Barcelona: Alertes.
- Antunes, C.A. (2000). *El desarrollo de la personalidad y la inteligencia emocional. Diálogos que ayudan a crecer*. Barcelona: Gedisa.
- Asher, S., & Rose, A. (1997). Promoting children's social-emotional adjustment with peers, en P. Salovey y D.J. Sluyter, *Emotional development and emotional intelligence* (pp- 196-224). Nueva York: Bassic Books.
- Bilbeny, N. (2002). *Por una causa común. Ética para la diversidad*. Barcelona: Gedisa
- Bilbeny, N. (2012). *Ética intercultural*. México: Plaza y Valdés.
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Barcelona: Praxis.
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa (RIE)*, 21, 7-43. Recuperado de <http://revistas.um.es/rie/article/view/99071/94661>
- Chen, G. M., & Starosta, W. (1996). Intercultural Communication Competence: A síntesis. *Communication Yearbook*, 19, 353-383.
- Chen, G. M., & Starosta, W. (2000). The development and validation of the Intercultural Sensitivity Scale. *Human Communication*, 3(1), 2-14.
- Cortés, P. (2013). *El guiño del poder, la sonrisa del cambio. Estudio pedagógico sobre identidad resiliente en situaciones de desventaja social, cultural y jurídica* (Tesis doctoral, Universidad de Málaga). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10630/5498>
- Cortés, P., & Jiménez, A. (2016). Identidades creativas, identidades resilientes. ¿Acaso la botella es siempre verde? En P. Cortés y M. J. Márquez, *Creatividad, comunicación y educación. Más allá de las fronteras del saber establecido*, (pp. 35-50). Málaga: Editorial UMA.
- Cortés, P., Leite, A. E., & Rivas, J. I. (2014). Un enfoque narrativo de la identidad profesional en profesorado novel. *Tendencias Pedagógicas*, 24, 199-214. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/2101/2199>
- Cortés, P., Núñez, C., & Piña, J. (2012). El conflicto como eje para la reflexión, actuación y transformación colaborativa en la escuela. Una experiencia de investigación en contextos interculturales. En M. T. Castilla y V. Martín Solbes, *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (p. 1083). Madrid: Wolters Kluwer.
- Deardorff, D. K. (2011). Promoting understanding and development of intercultural dialogue and peace: A comparative analysis and global perspective of regional

- studies on intercultural competence. *Report of the State of the Arts and Perspectives on Intercultural Competences and Skills*. París: UNESCO.
- Denham, S. A. (1999). *Emotional development in young children*. Nueva York: Guilford.
- Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabenque*, 18, 49-76. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/download/articulo/1138352.pdf>
- Donaldso-Feilder, E. J., & Bond, F. W. (2004). The relative importance of psychological acceptance and emotional intelligence to workplace well-being. *British Journal of Guidance and Counselling*, 32(2), 187-203. doi: 10.1080/08069880410001692210
- Essomba, M. A. (2012a). Educación intercultural: aprender a gestionar la diversidad cultural desde una cultura de paz, en M. T. Castilla V. M. Martín, *Buenas prácticas en educación intercultural y mejora de la convivencia* (pp. 23-42). Madrid: Wolters Kluwer.
- Essomba, M. A. (2012b). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. A. (2015). Una formación crítica de los profesionales de la educación al servicio de la diversidad cultural y la interculturalidad. En A. Escarbajal (Ed.). *Comunidades interculturales y democráticas* (pp. 127-142). Madrid: Narcea.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, M., & Diestro, A. (2013). Ciudadanía e interculturalidad. Elementos claves en la construcción de la identidad europea. *Interaccoes*, 23, 2-29. Recuperado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/2816>
- Giardini, A., & Frese, M. (2006). Reducing the negative effects of emotion work in service occupations. Emotional competence as a psychological resource. *Journal of Occupational Health Psychology*, 11 (1), 63-75. doi:10.1037/1076-8998.11.1.63
- Gimeno, J. (2001). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona: Kairos.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & Mckee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Gómez Lara, J. (Ed.) (2004). *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. Madrid: La Catarata.
- Herrera, J. (2009). Derechos Humanos, interculturalidad y racionalidad de resistencia, en A. Muñoz, y B. Molina, B. (Ed.), *Pax Orbis. Complejidad y conflictividad de la paz* (49-68). Granada: Editorial Universidad de Granada.
- Hughes, J. (2005). Bringing emotion to work. Emotional intelligence, employee resistance and the reinvention of character. *Employment and Society*, 19 (3), 603-626. doi: 10.1177/0950017005055675
- Innerarity, D. (2001). *Ética de la hospitalidad*. Madrid: Península
- Lazarus, R. S. (1999). An emotion and a vital coping resource against despair. *Social Research*, 66, 653-678. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40971343>
- Lewis, M., & Haviland, J. (1993). *Handbook of emotions*. Nueva York: Guilford.

- Marí, R. (2005). *Diversidad, identidades y ciudadanías. La educación social como cultura ciudadana*. Valencia: Nau Llibres.
- Martín, V. M., Castilla, M. T., & Vila, E. S. (Coords). (2014). *Educación es convivir. Ciudadanía, interculturalidad y cultura de paz*. Málaga: Aljibe.
- Moya, M. (2008). Inmigración y ciudadanía en la Unión Europea. En E. Soriano (Coord.). *Educación para la ciudadanía intercultural y democrática* (pp. 49-78). Madrid: La Muralla.
- Navío, A. (2005). Propuestas conceptuales en torno a la competencia profesional. *Revista de Educación*, 337, 213-234. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_11.pdf
- Repetto, E., & Pena, M. (2006a). Orientación intercultural, respuesta al fenómeno de la inmigración. (pendiente de publicación).
- Repetto, E., & Pena, M. (2006b). Cross-cultural counselling and social inclusion in Spain. *Paradigma*, vol. 27(2).
- Rivas, J. I., Leite, A., & Cortés, P. (2014). Formación del profesorado y experiencia escolar: las historias de vida como práctica educativa. *Revista Praxis Educativa*, 18(2), 13-23. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0328-97022014000200002
- Rodrigo, M. (1999). *La comunicación intercultural*. Barcelona: Anthropos.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Nueva York: Guilford.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence. A development perspective. En R. Bar-On y J. D. A. Parker, *The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace* (pp. 68-91). San Francisco: Jossey-Bass.
- Salovey, P., & Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Nueva York: Basic Books.
- Santos Rego, M. A. (2009). Migraciones, sostenibilidad y educación. *Revista de Educación*, 349, 123-145. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_06.pdf
- Shaffer, D. R. (2004). *Desarrollo social y de la personalidad*. Madrid: Thomson.
- Slater, A., & Lewis, M. (2002). *Introduction to infant development*. Oxford: Oxford University Press.
- Sousa Santos, B. (2003). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Sousa Santos, B. (2005). *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford, University Press.
- Steiner, C. (1998). *La educación emocional*. Buenos Aires: Avon Books.
- Sue, D., Arredondo, P., & McDavis, R.J. (1992). Multicultural counselling competencies and standards: A call to the profession. *Journal of Counseling and Development*, 1(70), 477-486.
- Sue, D., & Sue, D. (1990). *Counseling the culturally different: theory and practice*. New York: John Wiley & Sons.

- Vila, E. S. (2005). *Ética, interculturalidad y educación democrática. Hacia una pedagogía de la alteralidad*. Huelva: Hergué.
- Vila, E. S. (2012). Un juego de espejos. Pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XX1*, 15(2), 119-135. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/129>
- Vila, E. S. (2013). Cartografías interculturales: procesos educativos y traducción entre culturas. *Teoría de la educación* (25) 2, 69-87. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/11574>
- Zambrano, E., & Prieto, A. (2008). Reflexiones para consolidar la ética intercultural a través de la educación en valores y la educación intercultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 8(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9343/autores.html>
- Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (2004). *Building academic success on social and emocional learning: what does the research say?* New York: Teachers College Press.

Autores / Authors

Saber más / To know more

Eduardo Vila Merino

Ha sido Maestro de Educación Primaria y profesor de Interculturalidad. Doctor en Pedagogía, actualmente es Profesor en el Dpto. de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Universidad de Málaga (España) y coordinador del Master Oficial en Cambio Social y Profesiones Educativas. Ha participado en proyectos de investigación a nivel estatal e internacional (I+D, Erasmus, Comenius, AECI,...), publicando como autor o coordinador más de diez libros, cuarenta capítulos de libro y otros tantos artículos en revistas científicas nacionales e internacionales. Estancias y proyectos desarrollados en varias universidades latinoamericanas (Argentina, Venezuela, Honduras, México, Brasil). Principales líneas de investigación: educación intercultural, teoría de la educación, pedagogía social, coeducación, derechos humanos, políticas educativas.



[0000-0002-8598-7654](https://orcid.org/0000-0002-8598-7654)

Pablo Cortés González

Es profesor ayudante doctor del Departamento de Didáctica y Organización de la Universidad de Málaga. Es miembro del grupo de investigación ProCIE y presidente de la Asociación de Investigación Educativa 'ReCREA project'. Sus intereses investigadores versan en torno a la resiliencia, identidades escolares, ecologías del aprendizaje y justicia social. Actualmente participa en varios proyectos de investigación a nivel nacional e internacional sobre las temáticas antes citadas y en redes de investigadores como REDICA (México) y la Red de Excelencia Reuni+D (Ministerio de Economía y Competitividad, España)



[0000-0002-9604-044X](https://orcid.org/0000-0002-9604-044X)



<http://sl.ugr.es/09AN>



<http://sl.ugr.es/09AO>

Autores / Authors

Saber más / To know more

Víctor Martín Solbes

Doctor en Pedagogía, ha sido Educador Social en Instituciones Penitenciarias y actualmente es profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación y MIDE de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga, donde desarrolla su tarea de docencia e investigación en torno a la Pedagogía Social, Educación Social, los procesos educativos en el ámbito penitenciario y en territorios en exclusión social, procesos educativos interculturales, educación para la igualdad de género, Derechos Humanos y Cultura de Paz. Autor de más de un centenar de publicaciones en revistas científicas, libros, capítulos de libros, y ponencias en congresos. Coordinador del Máster Oficial Interuniversitario en Cultura de Paz, Conflictos, Educación y Derechos Humanos en la Universidad de Málaga. Miembro de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social (SIPS). Premio Internacional en Educación Social Joaquín Grau i Fuster (2012), con la obra “La educación social en territorios periféricos”



[0000-0003-2163-8946](https://orcid.org/0000-0003-2163-8946)



<http://sl.ugr.es/09AM>