

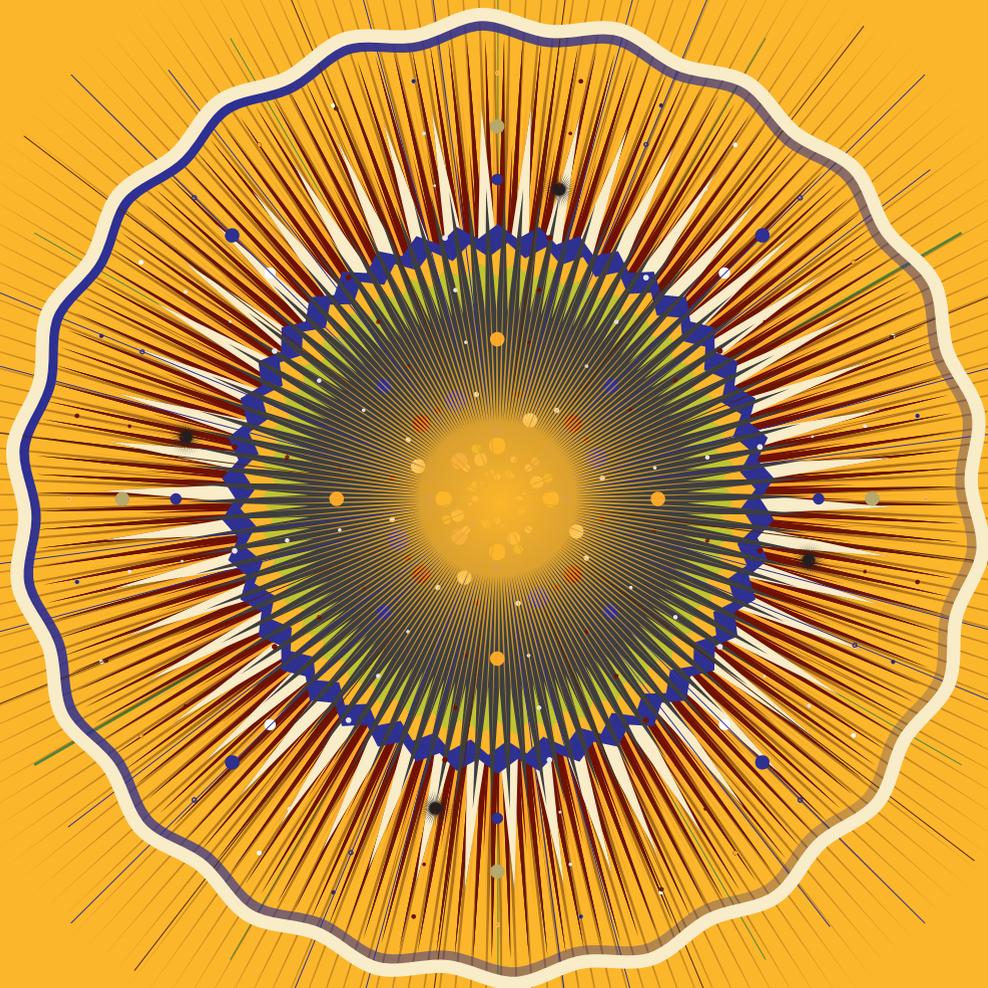
Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

CONTINUACIÓN DE LA ANTIGUA REVISTA DE ESCUELAS NORMALES

93(32.3) DICIEMBRE 2018

CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIO-CULTURAL

COORDINADORES: HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE



ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua ***Revista de Escuelas Normales***

Número 93 (32.3)

Zaragoza (España), diciembre 2018

**La «Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,
continuación de la antigua Revista de Escuelas Normales (RIFOP)»,
es el órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación
del Profesorado (AUFOP), entidad científico-profesional de carácter no lucrativo.
Se edita en colaboración con la Universidad de Zaragoza,
de cuyo catálogo de publicaciones propias forma parte.**

Sede Social, redacción, administración y correspondencia

Universidad de Zaragoza
Facultad de Educación
Pedro Cerbuna, 12 • Campus de San Francisco • 50071 Zaragoza • España

Editor

José Emilio Palomero Pescador
Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación (emipal@unizar.es)

Páginas web

<http://www.aufop.com>
Administrador del sitio web: José Emilio Palomero Pescador

Composición de textos e impresión

Servicio de Publicaciones. Universidad de Zaragoza

Diseño de portadas y diseño web

José Palomero Fernández * hello@josepalomero.com * [<http://www.josepalomero.com/>](http://www.josepalomero.com/)

ISSN: 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

DEPÓSITO LEGAL: Z-1573-87

CÓDIGOS UNESCO: «Preparación y empleo de profesores 5803»

© Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP). Reservados todos los derechos. Queda prohibida la reproducción total o parcial sin permiso escrito de la AUFOP. La Revista no se identifica necesariamente con los contenidos de los artículos publicados, que son responsabilidad exclusiva de los autores. Solo el Editorial representa la opinión de la Revista. Tampoco se responsabiliza de las erratas contenidas en los documentos originales remitidos por los/las autores/as. La Revista ha recibido en 2018 una subvención del Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

JUNTA DIRECTIVA

Presidente

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Vicepresidente

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Secretario

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administradora

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Vocales

ANTONIO GARCHA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO DE REDACCIÓN

Presidente

MARTÍN RODRÍGUEZ ROJO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Editor y Secretario del Consejo de Redacción

JOSÉ EMILIO PALOMERO PESCADOR (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Administración y distribución

MARÍA ROSARIO FERNÁNDEZ DOMÍNGUEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Correspondencia con autores

EDUARDO FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

MARÍA PILAR TERUEL MELERO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

Relaciones institucionales

ANTONIO GARCÍA CORREA (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

MARÍA PAZ GARCÍA SANZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

Relaciones internacionales

ROBERT E. STAKE (University of Illinois. Estados Unidos).

CAMERON MCCARTHY (University of Illinois. Estados Unidos).

SANDRA RACIONERO PLAZA (Universidad Loloja Andalucía. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Educación).

JESÚS ALBERTO ECHEVERRY SÁNCHEZ (Universidad de Antioquía. Facultad de Educación. Colombia).

GABRIEL GALARZA LÓPEZ (Universidad Estatal de Bolívar. Ecuador).

RENATO GRIMALDI (Facoltà di Scienze della Formazione. Università Degli Studi di Torino. Italia).

JUAN MILA DEMARCHI (Universidad de la República de Montevideo, Uruguay. Escuela Universitaria de Tecnología Médica. Facultad de Medicina).

ERICA ROSENFELD HALVERSON (University of Wisconsin-Madison. Educational Psychology Department).

Soporte informático

JAVIER MAQUILÓN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA BELÉN MIRETE RUIZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

PABLO PALOMERO FERNÁNDEZ (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

CARLOS SALAVERA BORDAS (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias de la Salud).

Base de datos y certificaciones

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).

Vocales

FERNANDO ALBUERNE LÓPEZ (Universidad de Oviedo. Facultad de Psicología).

MARÍA PILAR ALMAJANO DE PABLOS (Universitat Politècnica de Catalunya. Institut de Ciències de L'educació).

JUAN BENITO MARTÍNEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Trabajo Social).

JULIA BORONAT MUNDINA (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

ADELICIO CABALLERO CABALLERO (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).

JUAN JOSÉ CÁCERES ARRANZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ANDRÉS ESCARBAJAL FRUTOS (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

EMILIO GARCÍA GARCÍA (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Filosofía).

TERESA GARCÍA GÓMEZ (Universidad de Almería. Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

ALFONSO GARCÍA MONGE (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia).

COSME JESÚS GÓMEZ CARRASCO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANTONIO GÓMEZ ORTIZ (Universitat de Barcelona. Facultat de Geografia i Historia).

MARÍA NIEVES LEDESMA MARÍN (Universidad Pública de Navarra. Departamento de Psicología y Pedagogía).

JUAN BAUTISTA MARTÍNEZ RODRÍGUEZ (Universidad de Granada. Facultad de Ciencias de la Educación).

SANTIAGO MOLINA MOLINA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

RAQUEL PÉREZ RUBIO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).

ANA MARÍA PONCE DE LEÓN ELIZONDO (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

REBECA SOLER COSTA (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).

LUIS FERNANDO VALERO IGLESIAS (Universitat Rovira i Virgili de Tarragona. Facultat de Ciències de l'Educació i Psicologia).

CONSEJO ASESOR

CESAR COLL (Universitat de Barcelona, España).

MARIO DE MIGUEL (Universidad de Oviedo, España).

JOHN ELLIOTT (University of East Anglia, Norwich, Reino Unido).

ENRIQUE GASTÓN (Universidad de Zaragoza, España).

JOSÉ GIMENO SACRISTÁN (Universidad de Valencia, España).

JOSÉ RAMÓN FLECHA GARCÍA (Universitat de Barcelona, España).

NITA FREIRE (The Paulo and Nita Freire Project for Critical Pedagogy).

HENRY GIROUX (McMaster University, Canadá).

GORDON KIRK (University of Edinburgh, Reino Unido).

DANIEL LÓPEZ STEFONI (Universidad de Los Lagos, Chile).

PETER L. MCLAREN (Chapman University. Orange, California, Estados Unidos).

JESÚS PALACIOS (Universidad de Sevilla, España).

ÁNGEL PÉREZ GÓMEZ (Universidad de Málaga, España).

STEPHEN KEMMIS (Deakin University, Australia).

ROBERT STAKÉ (University of Illinois, Chicago, Estados Unidos).

CONSEJO ACADÉMICO

PILAR ABÓS OLIVARES (Universidad de Zaragoza. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel).

VICENTA ALTABA RUBIÒ (Universitat Jaume I de Castellón. Facultat de Ciències Humanes i Socials).

GERMÁN ANDRÉS MARCOS (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Soria).

ASUNCIÓN BARRERAS GÓMEZ (Universidad de La Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

ANA ROSA BARRY GÓMEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).

JOAN BISCARRI GASSIÒ (Universitat de Lleida. Facultat de Ciències de l'Educació).

FLORENTINO BLÁZQUEZ ENTONADO (Universidad de Extremadura. Facultad de Educación. Badajoz).

HERMINIO DOMINGO PALOMARES (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

CARMEN FERNÁNDEZ BENNOSAR (Universitat de les Illes Balears. Facultat d'Educació).

JOSÉ FERNÁNDEZ GARCÍA (Universidad de Jaén. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

MARÍA DEL PILAR FERNÁNDEZ VIADER (Universitat de Barcelona. Facultat de Formació del Professorat).

MARÍA SAGRARIO FLORES CORTINA (Universidad de León. Facultad de Educación).

ROSARIO GARCÍA GÓMEZ (Universidad de la Rioja. Facultad de Letras y de la Educación).

AMANDO LÓPEZ VALERO (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
GONZALO MARRERO RODRÍGUEZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Facultad de Formación del Profesorado).
JUAN MONTAÑÉS RODRÍGUEZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Albacete).
MARTÍN MUELAS HERRÁIZ (Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Educación. Cuenca).
CONCEPCIÓN NAVAL DURÁN (Universidad de Navarra. Facultad de Filosofía y Letras).
JESÚS NIETO DÍEZ (Universidad de Valladolid. Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación. Segovia).
ANTONIO ONTORIA PEÑA (Universidad de Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación).
JOSÉ ANTONIO ORAMAS LUIS (Universidad de La Laguna. Facultad de Educación).
MARÍA DEL MAR POZO ANDRÉS (Universidad de Alcalá de Henares. Facultad de Educación. Guadalajara).
ROSARIO QUECEDO LECANDA (Universidad del País Vasco. Escuela Universitaria de Magisterio de Bilbao).
TOMÁS RODRÍGUEZ (Universidad de Cantabria. Facultad de Educación de Cantabria).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).
FRANCISCO JOSÉ SILVOSA COSTA (Facultade de Formación do Profesorado. Universidad de Santiago de Compostela. Lugo).
CARME TOLOSANA LIDÓ (Universitat Autònoma de Barcelona. Facultat de Ciències de l'Educació).
MARÍA DEL CARMEN URONÉS JAMBRIMA (Universidad de Salamanca. Facultad de Educación).
MANUEL VÁZQUEZ (Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación).
LUIS J. VENTURA DE PINHÔ (Universidade de Aveiro. Departamento de Ciências da Educação).
MIGUEL ÁNGEL VILLANUEVA VALDÉS (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado).
NAZARIO YUSTE (Universidad de Almería. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).

COMITÉ DE APOYO INSTITUCIONAL

JAVIER CERMEÑO APARICÒ (Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación).
MARÍA EVA CID CASTRO (Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación).
CONCEPCIÓN MARTÍN SÁNCHEZ (Universidad de Murcia. Facultad de Educación).
MARIANO RUBIA AVI (Universidad de Valladolid. Facultad de Educación y Trabajo Social).
SEBASTIÁN SÁNCHEZ FERNÁNDEZ (Universidad de Granada. Facultad de Educación y Humanidades de Melilla).

INSTITUCIONES COLABORADORAS

Departamento de Pedagogía (Universidad de Valladolid).
Departamento de Psicología y Sociología (Universidad de Zaragoza).
Departamento de Didáctica y Organización Escolar (Universidad de Málaga).
Facultad de Letras y de la Educación (Universidad de la Rioja).
Facultad de Educación (Universidad de Cantabria).
Facultad de Educación y Humanidades de Melilla (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Zaragoza).
Facultad de Ciencias de la Educación (Universidad de Granada).
Facultad de Educación (Universidad de Murcia).
Facultad de Educación (Universidad de Valladolid).
Maestría de Educación SUE Caribe (Colombia).
Vicerrectorado de Política Científica de la Universidad de Zaragoza.

ÍNDICE DE IMPACTO DE LA REVISTA INTERUNIVERSITARIA DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO (RIFOP)

La RIFOP tiene el sello de calidad FECYT desde junio de 2016. Por otra parte, está indexada en el «Emerging Sources Citation Index (ESCI)», la nueva edición de Web of Science, desde el número 87 (30.3) Diciembre 2016.

Su índice más detallado de impacto está disponible en
<<http://www.aufop.com/aufop/paginas/view/1/home>>.

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado

continuación de la antigua *Revista de Escuelas Normales*

Coordinadores

HENAR RODRÍGUEZ NAVARRO Y MICHAEL COLE

Número 93 (32.3)

ISSN 0213-8646 | E-ISSN 2530-3791

ÍNDICE

Editorial. Vigor y Potencial Actual de la Investigación Educativa desde las Perspectivas de Corte Socio-Cultural <i>Henar Rodríguez Navarro y Michael Cole</i>	11
--	----

Monografía: Contribuciones a la Educación desde una Perspectiva Socio-Cultural

Diálogo con Michael Cole: 20 Años de Psicología Cultural <i>Henar Rodríguez Navarro</i>	17
El Papel de las Competencias Emocionales en la Educación Infantil: Las Relaciones en la Comunidad Educativa <i>Mar de la Cueva Ortega, Ignacio Montero García-Celay</i>	31
Aprendo para que Tú Aprendas Más: Contribuyendo a la Mejora del Sistema Educativo a través de la Formación de Familiares en Comunidades de Aprendizaje <i>Carme García Yeste, Regina Gairal Casadó, Aitor Gómez González</i>	47
Voces que Nos Conforman. La Construcción de la Identidad Profesional de una Orientadora Novel desde una Perspectiva Sociocultural <i>Mariana Solari Maccabelli, Elena Martín Ortega</i>	61

Diálogos Filosóficos en Comunidades de Investigación: Re-Construyendo Conocimiento a través del Filosofar <i>Ana Isabel García Vázquez</i>	81
Mediación entre Iguales, Competencia Social y Relaciones Interpersonales de los Niños con TEA en la Escuela <i>Jairo Rodríguez Medina, María Jiménez Ruiz, Víctor Arias González</i>	93
<i>Realidad, Pensamiento y Formación del Profesorado</i>	
El Impacto de la Auto-observación en la Autoeficacia del Docente Universitario <i>Joel Iglesias Marrero, Iris Xóchitl Galicia Moyeda</i>	113
Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo <i>María Carmen López López, María Arenas Ortiz y Fabrizio Pizzi</i>	127
<i>Recensiones bibliográficas</i>	
Cantón Mayo, I., Hidalgo González, S., y González García, C. (2016). <i>Las escuelas de la comarca de La Cepeda</i> . León: Eolas Ediciones, 303 pp. ISBN 13: 978-84-16613-34-2 <i>Mario Grande de Prado</i>	143
<i>Autores</i>	147
<i>Normas de Funcionamiento</i>	155

Concepciones acerca de la Paz de los Futuros Docentes de Educación Infantil en las Universidades de Granada y Palermo

María Carmen LÓPEZ LÓPEZ
María ARENAS ORTIZ
Fabrizio PIZZI

Datos de contacto:

M^o del Carmen López López .
Universidad de Granada.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Departamento de
Didáctica y Organización Escolar.
Campus Universitario de Cartuja s/n,
E-18071 Granada.
Correo electrónico:
mclopez@ugr.es

María Arenas Ortiz.
Universidad de Granada.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Departamento de
Didáctica y Organización Escolar.
Campus Universitario de Cartuja s/n,
E-18071 Granada.
Correo electrónico:
marenas@ugr.es

Fabrizio Pizzi.
Università degli Studi di Cassino
e del Lazio Meridionale.
Campus Universitario Folcara.
Dipartimento: Scienze Umane,
Sociali e della Salute,
03043 Cassino (FR). Italia.
Correo electrónico:
f.pizzi@unicas.it

Recibido: 15/02/2017
Aceptado: 22/10/2018

RESUMEN

En el artículo se contrastan las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo. En la investigación han participado 252 estudiantes de Magisterio. Es un estudio cuantitativo centrado en el análisis descriptivo y de contraste de los datos obtenidos mediante cuestionario. Los resultados evidencian, entre otras cuestiones, que en las concepciones de paz de los futuros maestros de Educación Infantil existe una fuerte presencia de elementos vinculados a la dimensión interna, social y feminista de la paz, pero no de la dimensión ecológica.

PALABRAS CLAVE: Paz, Educación para la paz, Formación inicial docente, Investigación para la paz.

How Future Teachers of Early Childhood Education at the Universities of Granada and Palermo Understand Peace

ABSTRACT

The article presents the results of a research study that contrasts how future teachers of early childhood education at the Universities of Granada (Spain) and Palermo (Italy) view peace. A total of 252 students participated in the research during the final year of their teaching degree. This is a quantitative study focusing on the descriptive and contrast analysis of the data obtained from a questionnaire. The aspects highlighted by the results show that there is a strong presence of elements linked to the internal, social and feminist dimension of peace in how future teachers understand peace, but none linked to the ecological dimension.

KEYWORDS: Peace, Peace education, Initial teacher training, Peace research

1. Introducción: los estudios de paz y la formación docente

El interés por la paz no es un tema nuevo, sino que continúa siendo una cuestión de vigente actualidad como se desprende de los avances en la investigación en este campo, del deterioro medioambiental que amenaza a la humanidad y de la creciente desigualdad social. Desde esta nueva realidad social se demanda formas de vida más sostenibles y menos violentas que ayuden a recuperar la cohesión social y restablecer el equilibrio perdido (PNUD, 2015; Boff, 2016).

Los estudios de paz identifican distintas etapas que reflejan la evolución experimentada en las concepciones sobre la misma (Groff y Smoker, 1996; Martínez-Guzmán, 2001; Martínez, Comins y París, 2009). Estos últimos, tomando como referencia los últimos ochenta años, señalan tres grandes etapas.

La primera se sustenta en lo que Galtung llamó “paz negativa”, es decir, la consideración de la paz como mera ausencia de guerra o violencia directa. En esta etapa (1930-1959) los estudios de paz se focalizaron en el análisis científico de la guerra y sus causas (Martínez et al., 2009). El impacto causado por las dos grandes guerras orientó la investigación para la paz hacia la violencia y sus causas, más que a la paz y sus condiciones. La segunda etapa (1959-1990) se inicia con la creación del Peace Research Institute, en Oslo (PRIO). Ante la “pobreza” del concepto de paz existente en esos momentos, Galtung (1969) propone dos conceptos relacionados entre sí: el de “paz positiva” y el “violencia estructural”. El primero de ellos se entiende como ausencia de violencia estructural. Esta violencia se relaciona con las injusticias sociales estructurales (económicas, raciales, sexuales...) que causan desigualdad y privan lentamente de la vida y de la dignidad hu-

mana. Engloba la pobreza, condicionada estructuralmente, la represión política y la alienación, impidiendo la satisfacción de las necesidades humanas básicas que, según Galtung (2003), son: seguridad, bienestar, identidad y libertad. En esta etapa los estudios de paz se focalizan en los movimientos sociales por los Derechos Humanos, las reivindicaciones feministas, el rechazo al militarismo y la resolución de conflictos.

En la tercera etapa, que se prolonga hasta nuestros días, Galtung introduce el concepto de “violencia cultural” (Galtung, 2003), como opuesto a “cultura de paz”, y la define como todos aquellos discursos que legitiman y justifican la violencia (tanto directa como estructural) naturalizándola, invisibilizándola. Hasta este momento, la paz siempre había sido abordada como ausencia de algún tipo de violencia y, en consecuencia, desde la perspectiva de la violencia. Sin embargo, en 1996, Galtung da un giro importante conceptualizando la paz en positivo, como “presencia de”. De esta forma, la “paz positiva directa” se concibe como la bondad verbal y física, el bien para el cuerpo, la mente y el espíritu, dirigida a cubrir todas las necesidades básicas (supervivencia, bienestar, libertad e identidad). La “paz positiva estructural” sustituye represión por libertad y explotación por equidad. Y, finalmente, la “paz positiva cultural” apuesta por la legitimación de la paz, en la religión, el derecho, la ideología, el arte, las ciencias y los medios de comunicación (Galtung, 2003).

En esta misma década, Groff y Smoker (1996) plantean una evolución del concepto de paz en seis etapas e introducen tres conceptos que completa lo dicho hasta ese momento: “paz feminista”, “paz Gaia” y “paz holística interna-externa”.

La perspectiva feminista de la paz denuncia la violencia ejercida a nivel micro y reivindica que se tenga en cuenta junto al nivel macro, más enfatizado desde la perspectiva masculina (Reardon, 1993). En opinión de esta autora “[...] una cultura de paz es sobre todo una cultura del cuidar” (Reardon 2001, p. 85). En similares términos se pronuncia Gilligan (1982) que, como inspiradora de la investigación feminista pacifista de la paz, apuesta por la ética del cuidado frente a la ética de la justicia que antepone los principios al cuidado. La práctica del cuidado lleva consigo el desarrollo de la empatía, el compromiso, la paciencia, la responsabilidad, la ternura o el afecto.

La paz holística Gaia subraya la dimensión ecológica de la paz, integrando la perspectiva social de la paz, ampliamente tratada, con la medioambiental, no contemplada hasta el momento. Esta integración de los aspectos sociales y ambientales en la investigación sobre la paz desde una perspectiva holística viene impulsada por la propia naturaleza global de los problemas sociales y ambientales, pero también por el impacto en el ámbito social y académico de la Hipótesis Gaia planteada por Lovelock y completada por Margulis (Fernández, 2003). Desde

esta contribución se subraya la interdependencia existente entre los sistemas vivos y no vivos y se considera al planeta tierra (Gaia) como un organismo vivo autorregulado y autorregulante (Lovelock, Bateson, Margulis, Altan, Varela, ... y Todd, 1989). Para Groff y Smoker (1996, p. 110) en este concepto de paz “hay un reconocimiento verbal generalizado de la necesidad de vivir en armonía con el medio ambiente..., se basa en una visión del planeta tierra como algo sagrado”. Esta dimensión espiritual de la paz nos aproximaría a las posiciones adoptadas desde la ecología profunda que se sustentan en: la igualdad biocéntrica (todos los organismos y entidades del planeta tienen el mismo valor intrínseco) y la autorrealización omniinclusiva, que permite identificarnos profundamente con el mundo y comprometernos con su protección e integridad (Naess, 1989).

Finalmente, la “paz holística interna-externa” considera claves y esenciales elementos internos de la paz y “hace hincapié en la centralidad de la paz interior, en la creencia de que todos los aspectos de la paz exterior, desde lo individual a los niveles medioambientales deben basarse en la paz interior” (Groff y Smoker, 1996, p. 106). El concepto de paz global que incluye la dimensión social y la dimensión ecológica no se completa sino con una dimensión interna. En esta línea se pronuncia Grof (1994) cuando afirma que la crisis global actual es producto y reflejo del estadio de evolución de la conciencia de la humanidad y que es inconcebible una solución radical y permanente sin una transformación interior hacia la conciencia global.

Esta evolución en los estudios de paz ha ayudado a visibilizar la naturaleza poliédrica y multifactorial de la propia paz y ha permitido incorporar distintos niveles de análisis a su estudio: individuos, circunstancias y contextos sociales, económicos, culturales, ecológicos y políticos, así como las interacciones existentes entre ellos.

Para Fernández y López (2014), este cambio epistemológico tiene el potencial de situarnos en el camino de las buenas prácticas en el mundo de los valores vinculados a la paz, pero su incorporación al ámbito educativo comporta nuevos compromisos institucionales y profesionales y, sobre todo, cambios en la práctica educativa. Asumir estos nuevos compromisos no resultará fácil, pues la supremacía epistemológica conferida a la violencia en los estudios de paz (Brock-Utne, 2012) se ha instalado en las mentes y prácticas formativas y ha deformado los presupuestos desde los que se parte para conocer, interpretar, comprender y relacionarnos con el mundo.

Las instituciones educativas y los docentes son piezas clave para instaurar la cultura de paz. Son ellos quienes, a través de la educación, influyen en el alumnado y promueven cambios en la práctica formativa. Los docentes pueden perpetuar la violencia, la inequidad social y la reproducción de clases (Collins, 2009) o

promover la igualdad, la equidad y la justicia social (Wetzler, 2010). Para favorecer esto último, Escudero (2006) propone una formación del profesorado que ayude a superar ciertas violencias y garantice el derecho de todos a una educación de calidad a través de una práctica educativa inspirada en la ética de la justicia, la ética de la crítica, la ética profesional, la ética del cuidado personal y la ética comunitaria democrática.

Sabemos que la paz precisa de tiempo y cambios significativos en las instituciones y concepciones de las personas (Brock-Utne, 2012) y, en consecuencia, del profesorado. Es conocida la influencia que tienen las concepciones de los docentes en la forma en que organizan y desarrollan su actividad profesional, así como el papel estratégico que juega la formación inicial en la modificación de dichos aspectos (Markic y Eilks, 2013). En este trabajo se analizan las concepciones de paz que tienen los futuros docentes de Educación Infantil en dos universidades europeas. Consideramos que el trabajo realizado por el profesorado en esta etapa infantil es especialmente relevante, pues en ella se comienza a desarrollar la identidad, las estructuras de pensamiento, las actitudes, emociones y sentimientos que posteriormente inciden en los comportamientos de los futuros adultos (Salvas *et al.*, 2014).

Se trata de un trabajo de investigación de gran relevancia, inspirado en el nuevo enfoque epistemológico de los estudios de paz que priman la paz y no la violencia (Fernández y López, 2014), aunque en algunos casos sea inevitable hacer referencia a definiciones de paz que se construyen como negación de la violencia. El estudio permite, igualmente, conocer las concepciones de paz que tienen los estudiantes de Magisterio al finalizar su formación inicial. Esta consideración no es menor pues, como señala Freire (2002), no habrá cambios sociales profundos y afirmación de la democracia si no se revisan las percepciones y actitudes del futuro docente. Finalmente, trabajos como este ofrecen información sobre el tipo de formación que, sobre paz, se promueve desde los planes de formación docente, en este caso de las Universidades de Granada (UGR) y Palermo (UPA), lo que ayuda a clarificar el compromiso real de las instituciones responsables de la formación docente con la Educación para la Paz.

2. Metodología de la investigación

El enfoque metodológico adoptado es cuantitativo y los objetivos de investigación son:

- Describir las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo al finalizar su formación inicial.
- Identificar coincidencias y discrepancias en las concepciones de paz que tienen los docentes en formación de Educación Infantil de ambas universidades.

En la investigación han participado 252 maestros en formación de Educación Infantil pertenecientes a las Universidades de Granada y Palermo. El 63,5% son españoles y el 36,5% italianos, siendo 243 mujeres. El plan de formación de maestros de la Universidad de Granada ofrece, como optativa, la materia: “Educación para la Paz y en Valores” en el Grado de Educación Infantil, mientras que la Universidad de Palermo no ofrece ninguna materia específica en esta temática.

Para recabar información sobre las concepciones de los futuros docentes de estas dos universidades se aplicó el “Cuestionario para estudiar las concepciones de los futuros docentes acerca de la paz” (Arenas, 2013). Este instrumento consta de 62 ítems con formato Likert y cuatro opciones de respuesta (1=Totalmente en desacuerdo, 2=En desacuerdo, 3=De acuerdo y 4=Totalmente de acuerdo). Antes de su aplicación, el cuestionario ha sido sometido a diferentes procedimientos que garantizan su validez y fiabilidad. De esta forma, y tras la validación de contenido por expertos (Brown, 1980), se ha procedido al cálculo de su fiabilidad a través del Alfa de Cronbach para elementos tipificados y el Test de las Dos Mitades. En el primer caso, el Alfa de Cronbach, basado en los elementos tipificados, ha alcanzado una puntuación de 0,877 y por encima de 0,861 (oscilan entre 0,861 y 0,871) para cada uno de los ítems que conforman el instrumento si cada uno de ellos fuera eliminado. Si se tiene en cuenta que, en términos generales, un coeficiente de 0.6 se considera aceptable (Thorndike, 1997), se puede afirmar que el instrumento es fiable. La aplicación del Test de las Dos Mitades así lo confirma, pues el alfa de Cronbach para las dos mitades superó el 0,692 y el coeficiente de Spearman Brown se situó en el 0.707.

Para llevar a cabo el análisis descriptivo (porcentajes, medias y desviaciones típicas) y de contraste de los datos se ha utilizado el programa estadístico SPSS, versión 19.0.

3. Resultados

Los resultados de los análisis descriptivos, correspondientes a los docentes en formación en cada una de las universidades estudiadas, revelan que ambos colectivos se muestran especialmente de acuerdo con lo expresado en los ítems 18 (*Para construir un mundo más pacífico tenemos que empezar por cambiar nosotros mismos*), 23 (*Los conflictos se deben abordar de manera no-violenta*), 24 (*Necesitamos unos valores mínimos compartidos para poder convivir pacíficamente*) y 52 (*La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...)* que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales). Y especialmente en desacuerdo con que la diversidad cultural represente una amenaza para la estabilidad social (ítem 57) y que la educación para la paz sea responsabilidad únicamente de la escuela (ítem 59). Se constata, igualmente, que

Nº	Docentes de la UGR						Docentes de la UPA					
	% válido de respuestas				X	DT	% válido de respuestas				X	DT
	1	2	3	4			1	2	3	4		
3	63,4	16,8	13,0	6,8	1,63	0,953	38,0	41,3	14,1	6,5	1,89	0,883
4	3,7	12,4	26,1	57,8	3,38	0,844	0	3,3	21,7	75,0	3,72	0,520
6	13,0	36,6	30,4	19,9	2,57	0,953	5,4	27,2	39,1	28,3	2,90	0,878
7	2,5	15,5	50,9	31,1	3,11	0,747	0	5,4	51,1	43,5	3,38	0,590
8	8,1	37,3	33,5	21,1	2,68	0,899	3,3	29,3	41,3	26,1	2,90	0,826
9	34,2	50,9	13,0	1,9	1,83	0,721	1,1	10,9	55,4	32,6	3,20	0,667
10	18,0	39,8	29,8	12,4	2,37	0,920	9,8	17,4	42,4	30,4	2,93	0,935
12	16,1	29,2	41,0	13,7	2,52	0,923	29,3	35,9	22,8	12,0	2,17	0,990
13	14,3	36,0	35,4	14,3	2,50	0,909	10,9	29,3	44,6	15,2	2,64	0,872
19	4,3	18,6	63,4	13,7	2,86	0,694	1,1	10,9	54,3	33,7	3,21	0,672
21	0,6	14,9	50,3	34,2	3,18	0,697	1,1	6,5	43,5	48,9	3,40	0,664
26	1,2	21,1	52,2	25,5	3,02	0,720	0	7,6	41,3	51,1	3,43	0,634
27	19,3	36,0	23,6	21,1	2,47	1,031	7,6	28,3	38,0	26,1	2,83	0,909
29	2,5	12,4	59,6	25,5	3,08	0,689	1,1	5,4	46,7	46,7	3,39	0,645
31	1,9	11,2	42,9	44,1	3,29	0,739	1,1	5,4	37,0	56,5	3,49	0,655
32	11,2	18,0	35,4	35,4	2,95	0,992	3,3	15,2	44,6	37,0	3,15	0,797
33	16,8	35,4	35,4	12,4	2,43	0,914	8,7	21,7	42,4	27,2	2,88	0,912
38	2,5	20,5	60,2	16,8	2,91	0,684	2,2	7,6	33,7	56,5	3,45	0,732
42	7,5	18,6	40,4	33,5	3,00	0,908	0	14,1	47,8	38,0	3,24	0,685
44	1,9	22,4	49,7	26,1	3,00	0,750	0	9,8	46,7	43,5	3,34	0,651
48	14,3	44,7	31,1	9,9	2,37	0,849	5,4	22,8	50,0	21,7	2,88	0,810
51	2,5	14,3	57,8	25,5	3,06	0,704	0	4,3	59,8	35,9	3,32	0,553
52	0,6	8,7	58,4	32,2	3,22	0,622	0	4,3	50,0	45,7	3,41	0,577
55	14,9	41,0	36,0	8,1	2,37	0,835	7,6	38,0	41,3	13,0	2,60	0,813
62	4,3	35,4	49,7	10,6	2,66	0,724	5,4	21,7	44,6	28,3	2,96	0,851

TABLA 1. Comparación de datos descriptivos entre los futuros docentes de las Universidades de Granada y Palermo

las posiciones en ambos colectivos tienden a polarizarse en los ítems 49 (*Las familias promueven conductas pacíficas en sus hijos*) y 55 (*Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas*).

La aplicación de la prueba t de Student para muestras independientes con distribuciones normales, para profundizar en las diferencias existentes entre los

futuros docentes de Educación Infantil españoles e italianos, ha puesto de manifiesto que existen diferencias estadísticamente significativas ($p < 0,05$) en 25 de los 62 ítems del cuestionario. En la tabla 2 se muestran los porcentajes, medias y desviaciones típicas de las respuestas de los futuros docentes de ambos países en estos 25 ítems.

Como se desprende de los valores alcanzados por los ítems 4, 7, 19, 21, 26, 29, 31, 32, 38, 42, 44, 51, 52 y 62, el grado de acuerdo entre los futuros docentes italianos que participan en la investigación es mayor que el apreciado entre el colectivo de docentes en formación españoles. Sin embargo, en el ítem 3 (*No afrontar los conflictos conduce a la paz*) los futuros docentes de la UGR están más en desacuerdo que los maestros en formación de Educación Infantil de la UPA.

Curioso es el caso del ítem 52 (*La paz se basa en principios generales (igualdad, imparcialidad...) que deben relacionarse con las circunstancias personales y contextuales*) que aparece como semejanza en el análisis descriptivo y como diferencia en la prueba t de Student. Esto se debe al hecho de que tanto los estudiantes de Magisterio de la UGR, como los de la UPA, están muy de acuerdo con el contenido del ítem, pero en el caso de los docentes en formación de la UPA el nivel de acuerdo es mucho mayor, ya que alcanza el 95,7% de la respuesta acumulada en las opciones 3 y 4.

Con respecto a los ítems 6 (*La paz es contraria a la existencia de conflictos*), 8 (*Viviríamos en paz si acabásemos con las guerras*) y 13 (*Paz es lo contrario de violencia psicológica*), existe mayor dispersión de respuesta entre los futuros docentes de Educación Infantil españoles. Sin embargo, en el ítem 55 (*Paz es básicamente bondad física y verbal en la relación entre personas*), pese a que en ambos casos las opiniones son dispersas, los estudiantes de la UGR tienden a mostrarse en desacuerdo, mientras que los maestros de Educación Infantil de la UPA se muestran de acuerdo.

En el ítem 33 (*A través de la política se puede construir la paz*) los futuros docentes españoles mantienen posiciones divididas, mientras que los maestros en formación de la UPA reflejan mayor acuerdo.

Finalmente, se observan posiciones claramente contrarias en los ítems 9 (*La mayoría de los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente*), 10 (*La paz se consigue cuando se satisface las necesidades básicas de las personas*), 27 (*Cuando hay conflicto hay violencia*) y 48 (*La formación inicial del profesorado prepara a los docentes para educar en la paz*). En estos casos, los estudiantes de Magisterio de la UGR se posicionan en desacuerdo, mientras que los futuros docentes de Educación Infantil italianos se muestran de acuerdo. En el ítem 12 (*La violencia física es un fenómeno más propio del género masculino*

que del femenino) sucede al contrario, los docentes en formación de Educación Infantil de la UPA están en desacuerdo y los futuros maestros de la UGR se muestran de acuerdo.

4. Discusión y conclusiones

Entre las concepciones de los futuros docentes de la UGR y la UPA existen semejanzas y diferencias. En general, los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de estas universidades se muestran especialmente de acuerdo con que la paz interna es el vértice desde el que se debe fomentar la paz social y ecológica, que son necesarios unos valores mínimos compartidos para convivir pacíficamente, que la diversidad cultural no supone un peligro para la estabilidad social, que la paz debe atender a las circunstancias personales por encima de las leyes y principios generales, que los conflictos deben ser resueltos de forma pacífica y que la educación para la paz no sólo es responsabilidad de la escuela.

En este sentido, y aunque la educación para la paz no debe ser únicamente responsabilidad de la institución educativa, no es menos cierto que sí debe ser una aspiración educativa y un compromiso de los profesores y de quienes se ocupan de su formación. Se necesitan centros educativos y docentes comprometidos y dispuestos a impulsar una cultura de paz, “necesitamos una formación que permita a los profesores tener la valentía de correr riesgos, de mirar hacia el futuro y de imaginar un mundo que pudiera ser, a diferencia del que simplemente es” (Giroux, 1998, p. 323). Impulsar este compromiso pasa, entre otros aspectos, por profundizar en las concepciones que actúan de filtros e influyen no sólo en cómo se aprende a ser docente, sino en la práctica profesional y en las actitudes y compromisos con los que finalmente se hace frente al cambio (López e Hinojosa, 2012). Atender a este lado humano de los profesores, a su dimensión interna, es clave para la mejora de la práctica (Khortagen, 2010) y el establecimiento de nuevos compromisos con la paz (Bouché, 2003; Fernández, 2003).

Los futuros docentes de Educación Infantil de las Universidades de Granada y Palermo no son ajenos al hecho de que los profesores, a veces, ven frustrados sus compromisos y objetivos personales por las presiones ejercidas desde las propias instituciones y contextos. Por ello, consideran que educar para la paz no es sólo responsabilidad de los docentes a título individual, que sin duda lo es, sino que debe responder a un compromiso colectivo que implica a las instituciones educativas, al tiempo que las trasciende para proyectarse en la comunidad local y global. Comparten así la tesis subrayada por López (2001) que confiere a la educación para la paz un carácter transnacional.

Se subraya de esta forma la dimensión social de la paz que, en este trabajo, ha sido especialmente destacada por los futuros docentes de la UPA. Son ellos los

que más confían en que desde la política se puede construir la paz, que los conflictos internacionales se gestionan pacíficamente y que se les está formando adecuadamente para educar en la paz. Las concepciones de los futuros docentes de la UGR reflejan una mayor dispersión en este sentido, pues se muestran más críticos, quizá como consecuencia de haber cursado la materia “Educación para la Paz y en Valores”, y tienden a vincular de dimensión social de la paz con: la ausencia de conflictos y guerras, la bondad física y verbal en la relación entre personas o la satisfacción de las necesidades básicas, entre otros.

Tomando como referencia que estamos ante una profesión altamente feminizada y que esto lleva aparejado la adopción de un discurso sobre la docencia elaborado desde las teorías feministas con ingredientes tales como: el altruismo, la ternura o la abnegación (Marcelo 2009), intereses distintos en los estudios de paz (Brock-Utne, 2012) y nuevos estilos docentes y de liderazgo (Tomàs, 2011), no resulta extraño que, tanto los futuros docentes de Educación Infantil de la UPA como los de la UGR, que son mayoritariamente mujeres, hayan incorporado a sus concepciones nociones de paz feminista. Piensan así, que las circunstancias particulares y contextuales de las personas deben ser priorizadas frente a los principios generales, anteponiendo, de esta forma, la ética y cultura del cuidado (Comins, 2010; Reardon, 2001) a la ética de la justicia. Sin embargo, ambos colectivos docentes discrepan al considerar que la violencia física es un fenómeno más propio del género masculino, como ha reconocido Reardon (2001).

En relación al carácter multicultural de la sociedad en que vivimos, los docentes en formación de ambas universidades consideran que la diversidad cultural no representa una amenaza para la estabilidad social. Sería bueno indagar si estas declaraciones tienen la proyección que cabría esperar cuando se trasladan a la práctica educativa. Si fuera así se habría dado un paso importante en la garantía del derecho a una educación de calidad e inclusiva para todos. Sin embargo, esta correlación entre la declaración de principios políticamente correctos y su traslación a la práctica educativa no siempre se aprecia, como han señalado López e Hinojosa (2012).

El estudio realizado ha puesto de manifiesto, igualmente, que existen diferencias en las concepciones que tienen los estudiantes de Magisterio de Educación Infantil de la UPA y la UGR respecto a la relación existente entre paz y conflictos, la vinculación de la paz a la satisfacción de las necesidades humanas básicas, la relevancia de la política en la construcción de la paz y la incidencia de la formación docente en su cualificación para educar en y para la paz.

Finalmente, esta investigación ha evidenciado que en las concepciones de paz de los futuros docentes de Educación Infantil que han participado en este estudio existe una fuerte presencia de elementos vinculados a la dimensión

interna, social y feminista de la paz, pero no así de la dimensión ecológica. El hecho de que los estudiantes de Magisterio no consideren que construir la paz implica vivir en armonía con la naturaleza, o que la responsabilidad ecológica hacia el planeta es un aspecto esencial de la paz, puede ser consecuencia de la prevalencia del paradigma antropocéntrico en la teoría y práctica educativa (Boff, 2016; Ortega y Romero, 2009). Estos últimos proponen poner en marcha procesos de *alfabetización ecológica* en los procesos educativos y promover el desarrollo de un paradigma biocéntrico desde el que replantear las relaciones con la naturaleza que conduzca a amar y reconocer el valor intrínseco de la misma y buscar el bien común desde perspectivas más globales y biofílicas. Se trata, como ellos mismos señalan, de “Promover la ciudadanía ecológica como una forma pacífica de vivir en la Tierra” (Ortega y Romero, 2009, p. 173). Estas posiciones son ratificadas desde los estudios de paz (Danesh, 2006; Fernández y López, 2014) que subrayan la necesidad de promover una concepción integral y holística de paz que contemple su carácter multidimensional y sus numerosas interdependencias. La incorporación de iniciativas sustentadas en los principios de la Carta de la Tierra (Fernández y López, 2010), la ecoeducación (Goleman, Bennett y Barlow, 2013) o la ecopedagogía (Fernández y Conde, 2010) en los programas de formación docente puede ayudar al profesorado a concebir la dimensión ecológica como un aspecto fundamental de la paz.

Referencias bibliográficas

- Arenas, M. (2013). *Concepciones acerca de la paz desde la perspectiva de los estudiantes de Magisterio*. Granada: Universidad de Granada.
- Boff, L. (2016). *La tierra está en nuestras manos*. Maliaños: Sal Terrae.
- Bouché, J.H. (2003). La paz comienza por uno mismo, *Educación XXI*, 6, 25-43.
- Brock-Utne, B. (2012). The centrality of women’s work for peace in the thinking, actions, and writings of Elise Boulding. *Journal of Peace Education*, 9(2), 127-137.
- Brown, F. (1980). *Principios de la Medición en Psicología y Educación*. México: El Manual Moderno.
- Collins, J. (2009). Social Reproduction in classrooms and schools, *Annual Review of Anthropology*, 38, 33-48.
- Comins, I. (2010). Coeducación en el cuidar. Aportaciones a la paz, en Díez, E. y Sánchez, M. (eds.), *Género y paz* (pp. 315-332). Barcelona: Icaria.
- Danesh, B. H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3(1), 55-78.
- Escudero, J.M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos, en Escudero, J.M y Gómez, A.L. (Eds.), *La formación del profesorado y la mejora de la educación* (pp. 21-51). Barcelona: Octaedro.

- Fernández, A. (2003). Una reconstrucción intercultural del concepto de paz, en López-Barajas, E. y Bouché J.H. (Eds.), *La educación para una cultura de paz: problemas y perspectivas* (29-54). Madrid: UNED.
- Fernández, A. y López, M.C. (2010). La educación en valores desde la Carta de la Tierra. Por una pedagogía del cuidado. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(4), 1-19.
- Fernández, A. y Conde, J.L. (2010). La ecopedagogía en la formación inicial de maestros. *Investigación en la Escuela*, 71, 39-49.
- Fernández, A. y López, M.C. (2014). Educar para la paz. Necesidad de un cambio epistemológico. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 21(64), 117-142.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 6(3), 167-191.
- Galtung, J. (2003). *Paz por medios pacíficos*. Bilbao: Bakeaz.
- Gilligan, C. (1982). *In a different voice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Giroux, H. (1998). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Madrid: Siglo XXI.
- Goleman, D.; Bennett, L. y Barlow, Z. (2013). *Ecoeducación. Educadores implicados en el desarrollo de la inteligencia emocional, social y ecológica*. Barcelona: Juventud.
- Grof, S. (1994). *La evolución de la conciencia*. Barcelona: Kairós.
- Groff, L. y Smoker, P. (1996). Creating global/local cultures of peace. From a culture of violence to a culture of peace. *Peace and Conflict Studies*, 3(1), 103-128.
- Khortagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24), 83-102.
- López, M.C. (2001). *Educar para la ciudadanía y la paz como proyecto intercultural*. Granada: GEU.
- López, M.C. e Hinojosa, E.F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XXI*, 15(1), 195-218.
- Lovelock, J.; Bateson, G.; Margulis, L.; Altan, H.; Varela, F.; Maturana, H.; Thompson, W.; Henderson, H. y Todd, H. (1989). *GAIA. Implicaciones de la nueva biología*. Barcelona: Kairós.
- Marcelo, C. (2009). *El profesorado principiante. Inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro.
- Markic, S. y Eilks, I. (2013). Potential changes in prospective chemistry teachers' beliefs about teaching and learning—A cross-level study. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 11(4), 979-998.
- Martínez-Guzmán, V. (2001). *Filosofía para hacer las paces*. Barcelona: Icaria.
- Martínez, V.; Comins, I. y París, S. (2009). La nueva agenda de la filosofía para el siglo XXI: los estudios para la paz. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 16, 91-114.
- Naess, A. (1989). *Ecology, community and lifestyle*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Ortega, P. y Romero, E. (2009). Dimensión ética de la crisis medioambiental. Propuestas pedagógicas. *Teoría de la Educación*, 21(1), 161-178.
- PNUD (Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo) (2015). *Informe sobre Desarrollo Humano. Trabajo al servicio del desarrollo humano*. Communications Development Incorporated. Consultado el 15 de junio de 2016. http://hdr.undp.org/sites/default/files/2015_human_development_report_overview_-_es.pdf.
- Reardon, B. (1993). *Women and Peace. Feminist Vision of Global security*. Albany: State University of New York Press.
- Reardon, B. (2001). *Education for a culture of peace in a gender perspective*. París: UNESCO.
- Salvas, M.C.; Vitaro, F.; Brendgen, M.; Dionne, G.; Tremblay, R. y Boivin, M. (2014). Friendship conflict and the development of generalized physical aggression in the early school years: A genetically informed study of potential moderators. *Developmental Psychology*, 50(6), 1794-1807.
- Thorndike, R. (1997). *Measurement and evaluation in psychology and education*. New York: McMillan.
- Tomàs, M. (2011). *La Universidad vista desde la perspectiva de género. Estudios sobre el profesorado*. Barcelona: Octaedro
- Wetzler, J. (2010). Developing teachers as leaders. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 42(6), 25-32.