

# Víctimas Educadoras y su Incidencia en Formación del Profesorado del País Vasco

## Victim-Educators and their Impact on Teacher Training in the Basque Country

Leire Albas \*, Naiara Vicent, Alex Ibáñez-Etxeberria e Iratxe Gillate

*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), España*

### DESCRIPTORES:

Evaluación educativa  
Educación cívica  
Temas controvertidos  
Testimonio  
Violencia política

### RESUMEN:

En este estudio se ha evaluado el impacto que ha tenido entre el alumnado de las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) la participación en el módulo educativo Adi-adian. Este aborda el pasado reciente violento del País Vasco, mediante la participación en sesiones de sensibilización y la asistencia a testimonios de víctimas educadoras. El objetivo de la investigación es conocer si ha habido algún cambio en los conocimientos y actitudes de las personas participantes tras la intervención del módulo, así como identificar cuál de los modelos de implementación seleccionados por cada docente ha obtenido un mayor impacto. Se ha realizado una toma de datos pre y post a la intervención con una muestra de 752 participantes, con grupo experimental (n=474) y grupo control (n=278). Los resultados muestran un aumento de conocimientos, mientras que, en el caso de las actitudes, los avances son menos relevantes, excepto en la mejora de la percepción en torno a la convivencia en el País Vasco y la libertad de expresión. Por último, se recogen mejores resultados en la propuesta de implementación que forma parte de un proyecto más amplio.

### KEYWORDS:

Educational assessment  
Civic education  
Controversial issues  
Testimony  
Political violence

### ABSTRACT:

This study has evaluated the impact that participation in the Adi-adian educational module has had on the students of the Faculties of Education at the University of the Basque Country (UPV/EHU). This deals with the recent violent past of the Basque Country, through participation in awareness-raising sessions and attending testimonies of educator victims. The aim of the research is to find out if there has been any change in the knowledge and attitudes of the participants after the intervention of the module, as well as to identify which of the implementation models selected by each teacher has had the greatest impact. Pre- and post-intervention data collection was carried out with a sample of 752 participants, with an experimental group (n=474) and a control group (n=278). The results show an increase in knowledge, while, in the case of attitudes, the advances are less relevant, except in the improvement of the perception of coexistence in the Basque Country and freedom of expression. Finally, better results are reported in the implementation proposal, which is part of a wider project.

### CÓMO CITAR:

Albas, L., Vicent, M., Ibáñez-Etxeberria, A. y Gillate, I. (2024). Víctimas educadoras y su incidencia en formación del profesorado del País Vasco. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 227-253.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.013>

## 1. Introducción

En las últimas décadas, los estudios sobre el pasado reciente han cobrado una gran importancia, ya que tal y como expresan Levín y Franco (2007), la historia reciente trata de un pasado abierto, de algún modo inconcluso, cuyos efectos en los procesos individuales y colectivos se extienden hacia nosotros y se nos vuelven presentes. Este pasado, y más el violento, irrumpe imponiendo preguntas, grietas y duelos, entretejiendo las tramas del pasado con lo más íntimo, lo más privado y lo más propio de cada experiencia (Jelin, 2021), ya que, este pasado reciente, se alimenta de vivencias y recuerdos personales (Plaza-Díaz, 2017).

En el caso concreto del País Vasco, la sociedad ha vivido durante más de 50 años, un ciclo de violencia que ha fracturado la convivencia, con gran cantidad de asesinatos, vulneraciones de derechos humanos y víctimas de diversas acciones<sup>1</sup> en un ciclo de espiral de violencia de acción-reacción. Tras el anuncio de ETA en 2011 del cese definitivo de su actividad armada, la ciudadanía vasca se vio abocada a una nueva etapa de su historia, en la que las políticas de reconocimiento y justicia para las víctimas, reconciliación social, y reconstrucción de la convivencia para un futuro compartido, se convirtieron en una prioridad para las instituciones y la sociedad vasca en general. Bajo este marco, y en consonancia con otros lugares del mundo en los que los ciclos de violencia han dejado huella (Vicent et al., 2020), en el ámbito educativo de la sociedad vasca comienzan a desarrollarse políticas públicas en materia de convivencia que traen consigo la implementación de una serie de programas educativos (Ibañez-Etxeberria et al., 2022; Urkidi et al., 2022). El principal de ellos, por trayectoria y ambición, es el módulo educativo Adi-adian<sup>2</sup>, cuya implementación se lleva a cabo en centros de educación secundaria y universidades del País Vasco. El eje central de esta propuesta es el acercamiento al aula de testimonios directos de víctimas de la violencia que prestan su testimonio desde un fuerte compromiso moral y ético con la no violencia, para evitar la caída en el olvido de los hechos acontecidos, y contribuir a la reconstrucción de la convivencia en el País Vasco. Estas víctimas educadoras, como las define el programa, son aquellas personas que habiendo vivido muy de cerca las consecuencias de la violencia, han pasado por un proceso para poder dar su testimonio de manera constructiva, reflexiva, educativa y a favor de la convivencia (Etxeberria, 2013).

En el año 2016 esta experiencia comienza a implementarse en el grado de educación primaria de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) a través de un proyecto que incorpora también entrevistas a familiares (Vicent et al., 2024), tal y como se ha hecho en otros grados de educación primaria (Monforte-García et al., 2024). Esta experiencia fue ampliada a las tres Facultades de Educación de la UPV/EHU bajo diferentes modalidades. Los resultados que describimos en este trabajo, pertenecientes a un proyecto de investigación más amplio<sup>3</sup>, recogen los resultados obtenidos tras la

---

<sup>1</sup> Pueden verse algunos de los informes realizados en torno a vulneraciones de Derechos Humanos en el siguiente enlace del gobierno vasco: <https://www.euskadi.eus/documentos-paz-convivencia/web01-s1lehbak/es/>

<sup>2</sup> La información sobre la propuesta puede encontrarse en el siguiente enlace del Gobierno Vasco: <https://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/-/modulo-adi-adian/>

<sup>3</sup> El proyecto *Memoria y Convivencia* ha contado con la financiación del Vicerrectorado de Innovación, Proyección Social y Actividades Culturales de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) a través del Proyecto de Innovación Educativa Memoria y Convivencia (HBP2019-20/102); del Gobierno Vasco, a

implementación del módulo educativo Adi-adian en las tres Facultades. De esta manera, se pretende evaluar en profundidad un problema vinculado a la educación para la paz, en una de las no tan abundantes experiencias (Barbeito, 2019). En concreto, se pretende realizar una evaluación que traiga una mejora en los procesos educativos a través de la participación del alumnado (Leite et al., 2024). Así, bajo este estudio se ha preguntado a las y los futuros educadores del País Vasco con el objetivo de conocer el impacto que ha tenido en sus conocimientos y actitudes la participación en el módulo Adi-adian y la asistencia a los testimonios de las víctimas de la violencia.

### ***1.1. Tratamiento del pasado reciente controversial***

La sociedad ha llegado a la conclusión de que, la educación, debe participar activamente para crear nuevos métodos de pensamiento y construir una nueva moral, que lleve al respeto incondicional del ser humano (Beltrán, 2004).

La historia reciente, presenta encrucijadas respecto a los acontecimientos violentos, porque todavía son parte de un proceso de recuerdos y olvidos latentes, y porque dichas versiones circulan en un mismo momento histórico, de lo que se desprende que el imperativo de la historia reciente y la memoria, es ayudar a comprender las razones y consecuencias del horror para sanar una sociedad lastimada, con el deber de tramitar el pasado violento desde escenarios públicos, en la esperanza de que estos acontecimientos no se vuelvan a repetir (Gómez, 2018).

Por otro lado, también se ha constatado que los relatos formadores de memorias que han circulado en el espacio social reconocen valoraciones políticas e ideológicas diversas, que, además, pueden llegar a ser enfrentadas y excluyentes, lo que genera también controversias en la enseñanza (Funes y Jara, 2020). Sin embargo, la educación resulta central para la construcción de la memoria social, por lo que la enseñanza de la historia y las ciencias sociales se vuelven cruciales, especialmente, cuando abordan la historia reciente. Puede tratarse de una historia difícil, incómoda y dolorosa, una historia sensible a debates y controversias (González, 2021), pero que tiene a su favor el interés que causa en los estudiantes el poder tener algún tipo de cercanía temporal o vivencial con el hecho histórico analizado (Arbeláez, 2013). Además, siendo el pasado reciente un pasado que no pasa, cuando ingresa a instituciones escolares y aulas pobladas de sujetos que vienen de diferentes experiencias obligados a cohabitar (Funes y Jara, 2020), el mundo global se vuelve local en el aula, y se transforma en una muestra de la disparidad de miradas sociales sobre un tema. No obstante, conviene entender que, en la escuela, la disparidad de visiones acerca del pasado reciente es una realidad con la que hay que trabajar, y no una preocupación metodológica para tener en consideración (Arbeláez, 2013).

El conflicto en educación se introduce al currículo con el concepto de tema controversial, que se entienden como aquellos temas que a nivel social producen conflictos (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). En esta línea, Evans y Saxe (1996) sitúan en el corazón de la enseñanza de las ciencias sociales aquellas cuestiones controvertidas que implican reflexión y que están vinculadas con la actualidad y con el contexto histórico. Así, la controversia permite al alumnado desarrollar su aprendizaje en un contexto donde el conocimiento no está estabilizado, aceptando el papel de la incertidumbre en nuestra sociedad, e impulsando identificar todas las posibles

---

través del Grupo de Investigación GIPyPAC, UPV/EHU (IT1193-19), y del Departamento de Paz y Convivencia del Gobierno Vasco (OTRI-EHU2023. 0268) y del Vicerrectorado de Euskera y Formación Continua de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU) (PIC INVEC3L4-D00024-1).

alternativas o soluciones a los problemas sociales, durante todo el proceso de razonamiento (Latour, 2011). Así pues, la controversia no debe ser percibida como un enfrentamiento, sino como la construcción de conocimiento a través de la discusión, ya que estimula la conciencia crítica, ayuda a construir la opinión y el juicio razonado, a aceptar posiciones diferentes a la nuestra, promueve la participación, y conecta la realidad del mundo, sus conflictos y su complejidad, con los conocimientos que se adquieren en la escuela (Santisteban, 2019). En definitiva, permite formar en el control de conflictos y convivencia positiva que reivindica el profesorado en formación (Díez-Gutiérrez et al., 2024).

El análisis de temas controversiales en general, y los relacionados con los derechos humanos en particular, capacita al alumnado para analizar críticamente problemas sociales relevantes en que los derechos humanos están en juego (Magendzo-Kolstrein y Toledo-Jofré, 2015). Al presentarles situaciones controversiales vinculadas a la vulneración de derechos humanos, se busca facilitar el desarrollo de competencias cognitivas, afectivas y sociales con el objetivo de que el discente, participe de una sociedad democrática como sujeto crítico y defensor de los derechos humanos. Por otro lado, hay quien asocia un tipo de comportamiento con la existencia o la ausencia de información, en la creencia de que, si la gente sabe lo que ocurrió, cambiará su actitud y, en consecuencia, su práctica, pero, sin embargo, la cuestión no es simplemente acumular conocimientos, ya que estos no son piezas sueltas que se pueden apilar y sumar, sino que solo tienen sentido en marcos interpretativos socialmente compartidos (Jelin, 2021).

El ejercicio que, tanto docentes como instituciones deben desarrollar, tiene que partir de un amplio sentido de responsabilidad, que permita el análisis y la enseñanza de los hechos en su complejidad y en su conjunto, partiendo del reconocimiento de una historia en permanente construcción y renovación. Además, debe ser un ejercicio ético en el que se resalten los graves crímenes cometidos por los actores del conflicto, especialmente de aquellos que han violado los derechos humanos (Plaza-Díaz, 2017). En este sentido, con respecto a la implicación del alumnado en el tratamiento de este tipo de temas, se ha observado que los estudiantes no tienden a preocuparse demasiado por las violaciones de derechos humanos que no afectan directamente a su entorno personal, a pesar de que reconozcan el papel de los factores personales e institucionales en la violación y protección de los derechos humanos, atribuyéndose este fenómeno a una comprensión limitada por parte de los estudiantes de los mecanismos políticos y económicos (Barton, 2020).

## ***1.2. Testimonios como recurso educativo***

En una enseñanza que propone abordar los procesos históricos con sus complejidades y conflictos, de manera que faciliten en el alumnado un acercamiento reflexivo a ese pasado, los testimonios de los actores directos constituyen un potente recurso. Estos testimonios, contextualizados, ofrecen un tipo de información que difícilmente se halla en otras fuentes, porque los relatos en primera persona suelen ofrecer imágenes de escenas o situaciones relativas a la experiencia cotidiana que resultan significativas para el alumnado y, constituyen un material para la construcción de conceptos (Carnovale y Larramendy, 2010). Por tanto, la importancia de la historia oral y la utilización del testimonio y las fuentes orales, basadas en memorias individuales, han permitido la reconstrucción de hechos del pasado y el acceso a subjetividades y experiencias que de otro modo serían inaccesibles (Plaza-Díaz, 2017). Sin embargo, el uso de testimonios no garantiza la producción de conocimiento histórico, ya que, pudiendo oficiar de punto de partida, no son el punto de llegada del conocimiento histórico. De ahí, la

necesidad de contextualizarlos, de ponerlos en diálogo con otras fuentes para confrontarlos, complementarlos, interpelarlos y revisitarlos a partir de preguntas o claves interpretativas externas, con el fin de integrarlos en un marco explicativo que atiende a las muchas dimensiones y causalidades de la experiencia histórica (Carnovale y Larramendy, 2010).

Así pues, en estos tiempos transicionales, se advierte que las víctimas en sociedades post-violencia en las que están implicados perpetradores diversos, pueden realizar un papel muy productivo en la educación cívica si les ofrecemos la oportunidad de participar como educadoras (Etxeberria, 2018).

Experiencias concretas de uso de testimonios, han constatado que estas permiten abordar más profundamente los contenidos a enseñar, así como obtener un mayor compromiso del alumnado para con su propio aprendizaje; la escucha de testimonios, permite establecer diferencias y similitudes entre los relatos escuchados de estas personas y las suyas propias (Gartner y López, 2020). Además, se ha observado que el impacto generado por los mismos trae cambios en la opinión de quien los escucha respecto al terrorismo o la reparación de víctimas (Jiménez Ramos, 2018).

### ***1.3. Investigaciones desarrolladas en el contexto de la juventud vasca***

Varias investigaciones han demostrado el escaso conocimiento de la juventud tanto vasca como española en torno a la historia violenta acontecida a partir de la transición (GAD3, 2020; Sáez de la Fuente et al., 2020; Usón, 2017; Bueno y Arcocha, 2019). Frente al bajo conocimiento referido en relación a ETA o bandas similares, se ha constatado un mayor desconocimiento aún respecto a la violencia ejercida por parte del Estado o grupos paramilitares y de extrema derecha, aunque en este aspecto la juventud de origen vasco conoce algo más (Bueno y Arcocha, 2019; GAD3, 2020; Rodríguez-Fouz, 2021; Sánchez-Agustí et al., 2019; Usón, 2017). El desconocimiento hacia lo ocurrido se ha comprobado también entre los y las futuras educadoras del País Vasco a través de varios estudios desarrollados bajo el marco de este proyecto de investigación (Albas et al., 2022, 2023). Además, en el último trabajo se observa un menor conocimiento por parte del alumnado de menor edad, por lo que parece que la situación está aún lejos de mejorar, si bien es cierto que el alumnado de máster viene de un contexto formativo en ciencias sociales, en muchos casos específicamente del campo de la historia. Además, tal y como señalan Iraola y cols. (2020) para los más jóvenes el conflicto es una cuestión del pasado, mientras que para los mayores de 25 años forma parte de su politización.

En relación a la diferencia de edad, Larrinaga y cols. (2020) señalan la existencia de un temor tanto hacia ETA como a la represión del Estado, principalmente entre los mayores de 25 años que conocieron el periodo más violento de cerca. Todavía la juventud vasca constata cierta falta de libertad a la hora de expresarse en público respecto al tema (Usón, 2017; Vicent et al., 2021). Por su parte, tanto la convivencia en el País Vasco entre personas de diferente ideología como el cumplimiento de los derechos humanos y de la democracia, recibían hace unos años una valoración moderada desde el sector más joven de la sociedad (Gobierno Vasco, 2018).

Volviendo al conocimiento sobre lo ocurrido, en general, diferentes investigaciones (Felices y Chaparro, 2019; GAD3, 2020; Sánchez-Agustí et al., 2019; Velte, 2020) corroboran lo que decíamos en un trabajo previo en torno al conocimiento parcial que presentan las generaciones más jóvenes (Albas et al., 2023). Estos datos parecen indicar que ni la familia ni la escuela –fuentes de información más citadas junto a los medios de comunicación (Albas et al., 2023; Elzo et al., 2009; Larrinaga et al., 2020)– consiguen

trasmitir contenidos que conlleven un aprendizaje integral. Tal y como señalan Sáez de la Fuente et al. (2020), quizás debido al silencio generalizado que ha impedido transmitir lo ocurrido. Pero, a pesar de todo, las y los jóvenes revelan una actitud generalizada a favor de respetar los derechos humanos y de rechazar la violencia, aunque existen dudas respecto a la existencia de un reducto que justifica la violencia (Elzo et al., 2009; Vicent et al., 2021).

Centrándonos explícitamente en el módulo Adi-adian, a través de la información recibida por parte del profesorado (Aranguren-Juaristi et al., 2020) o el análisis de tareas del alumnado (Azpiazu, 2023; De Miguel, 2023), detectamos su potencial didáctico. Por un lado, se ha constatado su capacidad para motivar e impulsar una búsqueda de información voluntaria por parte del alumnado, llevándolos a preguntar en sus entornos más cercanos. Además, el módulo ha conseguido generar empatía, reflexión y pensamiento crítico sobre lo ocurrido, en lo que resulta fundamental la escucha de testimonios para cambiar las percepciones y fomentar una convivencia basada en el respeto. Esta importancia del testimonio ofrecido por víctimas educadoras era ya resaltada en la evaluación realizada por Garaigordobil (2009) a un programa educativo previo a Adi-adian. Los discursos pronunciados a favor de la convivencia y la deslegitimación de la violencia a partir de realidades aparentemente contrapuestas han sido secundados por el alumnado, llevándole hacia una identificación e implicación socio afectiva para con lo sucedido, y permitiéndole alejarse de posturas axiomáticas vinculadas a la experiencia personal o familiar que recoge Velte (2020).

Siguiendo con esta línea de investigación, el objetivo general de este trabajo se centra en conocer el impacto generado por la participación en el módulo educativo Adi-adian con la asistencia en directo a testimonios de víctimas educadoras en las y los futuros profesionales de la educación. Sobre este objetivo general se diseñan tres objetivos específicos, que son:

- O1) Conocer si aumenta el conocimiento del alumnado sobre la temática tras la participación en el módulo educativo Adi-adian.
- O2) Conocer si existe algún cambio en las actitudes del alumnado tras la participación en el módulo educativo Adi-adian.
- O3) Identificar la propuesta de implementación que obtiene mayor impacto entre el alumnado.

## 2. Método

Para la realización del presente estudio se ha empleado un diseño cuasiexperimental mixto con pretest y postest en grupos experimental y control, con el fin de comprobar si la participación en el módulo educativo Adi-adian logra sus objetivos (White y Sabarwal, 2014). Con la presencia de grupos control y medidas pretest, se espera apoyar una hipotética conclusión sobre lo que habría ocurrido en ausencia de la intervención y establecer si la participación en el módulo ha traído algún cambio. Estos grupos se han elegido de manera no aleatoria, la asignación a las condiciones se realiza mediante autoselección (Shadish et al., 2002) y todas las personas participantes cumplen con características similares: alumnado de grado y máster de educación de la Universidad del País Vasco participantes en el módulo Adi-adian.

### *Muestra*

La muestra (Cuadro 1) está comprendida por 752 participantes con una media de edad de 19,45 años (D.T.=2,12), de los cuales 474 forman parte del grupo experimental

(63 %) y 278 del grupo control (37 %). La mayoría de ellos son estudiantes de grados de educación, y en menor medida, del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en las Facultades de Educación de la Universidad del País Vasco. El número de participantes en cada grupo de estudios viene determinado por la tasa de matriculación. Cerca del 80 % son mujeres y del 20 % hombres.

### Cuadro 1

#### *Muestra participante según estudios*

	General (N=752)		Experimental (N=474)		Control (N=278)	
	N	%	N	%	N	%
Master Secundaria	27	3,6	27	5,7	0	0,0
Grado de Ed. Primaria	471	62,6	299	63,1	172	61,9
Grado de Educación Infantil	222	29,6	116	24,5	106	38,1
Grado de Educación Social	32	4,3	32	6,8	0	0,0

*Nota.* Elaboración propia.

Finalmente, en relación al O3 y con el fin de identificar las propuestas de implementación que mejores resultados han obtenido, se han definido tres planes de trabajo diferenciados (Cuadro 4). Estos vienen determinados por la autonomía de los y las docentes a la hora de integrar el módulo Adi-adian en sus asignaturas, estando la muestra condicionada por la decisión tomada para cada grupo-aula (Cuadro 2).

### Cuadro 2

#### *Muestra participante según modelos de implementación*

Modelo de implementación	Muestra	
	N	%
PI1: Estándar	183	38,6 %
PI2: Reflexiva	81	17,1 %
PI3: Proyecto	210	44,3 %

*Nota.* Elaboración propia.

#### *Instrumento*

Para la recogida de datos se ha utilizado un cuestionario compuesto por 63 ítems que trabajan sobre tres ámbitos. Los primeros 23 se relacionan con el O1 y se corresponden al área de conocimientos, pretendiendo concretar si el nivel de conocimiento del alumnado tras la implementación del módulo varía. Desde el ítem 24 al 30 se pretende identificar las principales fuentes de información de las personas participantes, así como la satisfacción que muestran hacia ellas, pero este ámbito no es objeto de este trabajo. El resto de ítems (del 31 al 63) corresponden al ámbito que busca indagar en las actitudes que demuestran los participantes, respondiendo al O2, procurando determinar si se ha dado algún cambio en las mismas tras la participación en el módulo.

En el apartado de Conocimientos, se partió de los 4 ítems recogidos del trabajo del Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe (2017), a los que se han añadido 19 más, diseñados junto a diferentes agentes sociales que han sufrido la violencia de maneras diversas o trabajan en torno a la misma. Estos 23 ítems, se agrupan en dos subtemas. El primero (13 ítems: 1, 3, 5, 6, 7, 9, 12, 13, 15, 18, 19, 20 y 22) se centra en cuestiones referidas a la actividad de la banda terrorista ETA. El segundo (10 ítems: 2, 4, 8, 10, 11, 14, 16, 17, 21 y 23), se relaciona con la violencia de motivación política (VMP) (Landa, 2008) ejercida desde el Estado y sus fuerzas de seguridad o grupos parapoliciales y de extrema derecha. Por otro lado, para analizar si el módulo tuvo un

impacto en las actitudes de las personas participantes, se incorporó un segundo ámbito referido a las actitudes (del ítem 31 al ítem 63), para el que se tomaron algunos ítems del cuestionario CEP-A (Garaigordobil, 2009) que fueron ligeramente modificados. Cada componente fue evaluado utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, que iba desde 1 (Totalmente de acuerdo) hasta 4 (Totalmente en desacuerdo).

El cuestionario fue sometido a validación por juicio de expertos y contó con una primera versión con la que se realizó una prueba piloto (Albas et al., 2022), a partir de la cual, y tras analizar sus resultados, se realizaron los ajustes pertinentes y se conformó el instrumento definitivo. Los niveles de fiabilidad de la prueba de conocimientos del mismo fueron confirmados mediante el coeficiente alfa de Cronbach (General $\alpha=0,79$ ; ETA $\alpha=0,67$ ; VMP $\alpha=0,67$ ) o el coeficiente omega de McDonald (General $\omega=0,79$ ; ETA $\omega=0,67$ ; VMP $\omega=0,67$ ), que ofrecieron niveles de fiabilidad satisfactorios.

En cuanto a la prueba de actitudes, en primer lugar, los ítems se agruparon y evaluaron en siete dimensiones específicas (Cuadro 3): 1) abordaje de conflictos (ítems 48, 49, 50 y 53); 2) rechazo del uso de la violencia (ítems 32, 33, 34, 35, 37 y 38); 3) valores y sentimientos (ítems 42, 43, 47, 51, 52 y 54); 4) convivencia en el País Vasco (ítems 31, 39, 44 y 45); 5) Derechos humanos y convivencia escolar (ítems 40, 41 y 46); 6) reconocimiento y reparación (ítems 36, 55, 56, 57, 61, 62 y 63); y 7) libertad de expresión (ítems 58, 59 y 60). La estructura bajo estas dimensiones fue validada mediante un análisis factorial confirmatorio que se realizó utilizando el método de Mínimos Cuadrados Ponderados Diagonalmente. Los resultados indicaron que la estructura propuesta cuenta con un ajuste aceptable tanto en términos de medidas de bondad de ajuste (CFI=0,96; TLI=0,95) como en medidas de error (RMSEA=0,078 [0,075-0,081]; SRMR=0,085). En cuanto a la fiabilidad de las medidas, los niveles oscilaron entre aceptables y buenos (0,61-0,90) en la mayoría de las escalas, tanto según el coeficiente alfa de Cronbach como según el coeficiente omega de McDonald.

### Cuadro 3

#### Dimensiones e ítems referidos a las actitudes

N	Dimensión		Ítem
	Nombre		
1	Abordaje de conflictos		48, 49, 50 y 53
2	Rechazo del uso de la violencia		32, 33, 34, 35, 37 y 38
3	Valores y sentimientos		42, 43, 47, 51, 52 y 54
4	Convivencia en el País Vasco		31, 39, 44 y 45
5	Derechos humanos y convivencia escolar		40, 41 y 46
6	Reconocimiento y reparación		36, 55, 56, 57, 61, 62 y 63
7	Libertad de expresión		58, 59 y 60

Nota. Elaboración propia.

#### Procedimiento

Este estudio cuenta con el informe favorable del Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos de la Universidad del País Vasco (M10/2019/197 y M10/2022/402). Los datos han sido recogidos entre los cursos académicos 2020/2021 y 2021/2022, tanto de manera presencial (en papel), como de manera digital (vía Google Forms), dependiendo de las circunstancias del momento en los que se pasaron los cuestionarios, determinadas por la pandemia. Siguiendo los criterios sugeridos por el Comité de Ética, se han recogido los permisos pertinentes tras la intervención. Igualmente, todos los grupos han tenido la oportunidad de

participar en el módulo Adi-adian: el grupo control, se ha convertido en tal tras haber pasado el pretest y el postest antes de su participación, mientras que al grupo experimental se le ha pasado el pretest antes de comenzar y el postest una vez finalizada la intervención.

#### *Análisis de datos*

Para el tratamiento de los datos del ámbito referido a los conocimientos vinculados al O1, se utilizó una prueba de ejecución máxima con opciones de respuesta múltiple. Los estudiantes recibieron 1 punto si seleccionaban la respuesta correcta, mientras que no se les asignaba puntuación si elegían alguna de las opciones incorrectas o la opción “No sé”. La prueba proporcionó una puntuación global de conocimientos (General), así como para cada una de las dos subsecciones (ETA y VMP), la cual vino determinada por el número de ítems recogidos en cada categoría (General: 23; ETA: 13 y VMP: 10). De cara a unificar los resultados, se ha pasado la suma de aciertos en las tres categorías a una escala de 10. A partir de aquí, se ha calculado la diferencia de acierto entre el pretest y el postest, obteniendo lo que hemos denominado Índice de Conocimiento Adquirido (ICA).

En cuanto al O2 referido a las actitudes, de forma inicial se realizaron estadísticos descriptivos de cada una de las afirmaciones del cuestionario, con la finalidad de identificar con cuales de las mismas las y los estudiantes estaban más o menos de acuerdo. Cada componente fue evaluado utilizando una escala tipo Likert de cuatro opciones de respuesta, que iba desde 1 (Totalmente de acuerdo) hasta 4 (En desacuerdo). Posteriormente, se sumó la puntuación obtenida en cada dimensión según la escala elegida. Dado que cada dimensión tiene diferente número de ítems, se procedió a normalizar las puntuaciones utilizando puntajes T con una media de 50 y una desviación estándar de 10.

En relación al O3, se han definido tres modelos de implementación del módulo Adi-adian, dependiendo de la manera en que el profesorado haya decidido incorporarlo a sus asignaturas (Cuadro 4). A través de las mismas se analiza la eficacia de cada una de ellas mediante los resultados obtenidos a través del cuestionario.

#### **Cuadro 4**

##### ***Modelos de implementación***

Modelo de implementación	Descripción
PI1: Estándar	Esta propuesta se basa en asistir a una sesión de sensibilización dirigida por investigadores del proyecto y escucha de un testimonio.
PI2: Reflexiva	Esta propuesta complementa la sesión de sensibilización y escucha del testimonio con una sesión de reflexión dirigida por el profesorado.
PO3: Proyecto	Esta propuesta se basa en un proyecto de investigación que incluye un trabajo previo de contextualización histórica y trabajo con fuentes, así como sobre el tratamiento de temas controvertidos en el aula, que se sumarían a la sesión de sensibilización, la escucha del testimonio y la reflexión final (Vicent et al., en prensa).

*Nota.* Elaboración propia.

Todos los análisis se han llevado a cabo mediante el software estadístico JAMOVI en su versión 2.3.28 y se estableció un nivel de significancia estadística de 0.05. Tanto en el ámbito conocimientos como en el de actitudes se realizaron ANOVAs mixtas para comparar los dos momentos (Pretest/Postest) teniendo en cuenta la pertenencia al grupo de intervención (Experimental/Control).

Se siguieron varias opciones analíticas para el análisis estadístico específico, dado que se tenían muestras dependientes (pretest y posttest), así como un factor de formación de grupos experimental y control y de otras variables de control. Así, para comparar los dos momentos y teniendo en cuenta la pertenencia al grupo de intervención, se realizaron ANOVAs mixtas. Este enfoque analítico permite observar los cambios tanto en los momentos como en los factores, así como en su interacción. Previamente, se verificó el cumplimiento del supuesto de normalidad de los residuos del modelo, asegurándose el cumplimiento de ello. Finalmente, también se reportan tamaños de los efectos utilizando el estadístico de  $\eta^2$ ; y los estadísticos descriptivos de los puntajes brutos o de ICA de cada grupo y momento.

### 3. Resultados

Al analizar el impacto que ha tenido la implementación del módulo en el conocimiento de las personas participantes (Cuadro 5), se han encontrado diferencias significativas en la interacción entre el momento (Pretest/Posttest) y tipo de grupo (Experimental/Control). Como se puede apreciar en el Cuadro 5, después de la intervención el conocimiento adquirido (ICA), tanto en general ( $F_1=119,7$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,138$ ), como en los subapartados correspondientes a la violencia de ETA ( $F_1=64,4$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,079$ ) y la VMP ( $F_1=93,4$ ;  $p<0,001$ ;  $\eta^2=0,111$ ), aumentó de manera significativa en el grupo experimental, mientras que en el grupo control se mantuvo igual. Aun así, en los resultados del cuadro se puede apreciar como el conocimiento parte de niveles muy bajos para pasar a niveles aceptables, aunque se observan diferencias según a los contenidos que nos refiramos. El mayor aumento de conocimiento se da en relación a la VMP, que partía de un conocimiento muy escaso y que, a pesar de sumar el ICA más alto, se mantiene en niveles bajos.

#### Cuadro 5

##### Resultados en cuanto al conocimiento adquirido.

Conocimiento	Estudios	M Pre-test	M Post-test	ICA
General	Control	3,99	3,93	-0,06
	Experimental	3,88	5,00	+1,12
ETA	Control	4,68	4,69	+0,01
	Experimental	4,52	5,59	+1,07
VMP	Control	3,10	2,54	-0,16
	Experimental	3,03	4,21	+1,18

Nota. Elaboración propia.

Al analizar el impacto de la implementación dependiendo del nivel de estudio del alumnado (Grado/Máster) (Cuadro 6), los resultados señalan que no se encontraron diferencias significativas en la interacción entre momentos (Pretest/Posttest) y niveles de estudio (Grado/Máster), lo que indica un aumento de conocimiento para ambos grupos tras la intervención a nivel general ( $F_1=2,13$ ;  $p=0,145$ ;  $\eta^2=0,003$ ), así como en relación a los contenidos sobre ETA ( $F_1=3,01$ ;  $p=0,083$ ;  $\eta^2=0,004$ ) o VMP ( $F_1=0,29$ ;  $p=0,585$ ;  $\eta^2=0,000$ ), tal y como se puede apreciar en el Cuadro 6. Sin embargo, en el mismo cuadro se ve como el conocimiento en los estudiantes de grado incrementó más que en el grupo de máster, siendo estos últimos quienes tienen mayores niveles de conocimiento en comparación con los estudiantes de grado, tanto al principio como al final de la intervención. Este hecho se relaciona con las diferencias estadísticamente significativas encontradas entre los dos grupos (Grado/Máster) ( $F_1=36,7$ ;  $p>0,001$ ;  $\eta^2=0,047$ ) a lo largo de todo el proceso.

**Cuadro 6****Resultados según los niveles de estudio en cuanto al conocimiento adquirido**

Conocimiento	Estudios	M Pre-test	M Post-test	ICA
General	Máster	13,85	14,44	+0,59
	Grado	8,84	10,44	+1,60
ETA	Máster	8,67	8,78	+0,11
	Grado	5,87	6,77	+0,91
VMP	Máster	5,19	5,67	+0,48
	Grado	2,98	3,67	+0,69

Notas. \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \*\*\* $p < 0,001$ . Elaboración propia.

Respecto a las actitudes (Cuadro 7), los análisis muestran que no hubo cambios significativos en la mayoría de las dimensiones que las evalúan; tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron resultados bastante similares tanto en el pretest como en el posttest, acercándose al promedio general de 50 puntos ya antes de la intervención. Solo las dimensiones 4 (Convivencia en el País Vasco) y 7 (Libertad de expresión) mostraron efectos significativos en la interacción entre el grupo y el momento de la intervención. En ambos casos, tras la participación en el módulo, el alumnado muestra un mayor acuerdo con las afirmaciones sobre la convivencia en el País Vasco (Dimensión 4) y la libertad de expresión (Dimensión 7).

**Cuadro 7****Resultado en cuanto a las actitudes**

	Pretest		Posttest		Momento X Grupo $F_{1,749}$
	M	D.T.	M	D.T.	
Abordaje de conflictos					0,16
Experimental	49,7	0,460	49,6	0,459	
Control	50,5	0,600	50,7	0,599	
Rechazo del uso de la violencia					0,24
Experimental	50	0,460	49,7	0,460	
Control	49,9	0,601	50,5	0,600	
Valores y sentimientos					3,57
Experimental	50,1	0,460	49,6	0,460	
Control	49,8	0,600	50,6	0,599	
Convivencia en el País Vasco					7,87**
Experimental	50,5	0,459	49,8	0,460	
Control	49,1	0,599	50,4	0,600	
D.H. y convivencia escolar					0,12
Experimental	50,1	0,461	50	0,461	
Control	49,9	0,600	50,1	0,600	
Reconocimiento y reparación					1,54
Experimental	50,4	0,460	50,1	0,461	
Control	49,3	0,599	49,9	0,600	
Libertad de expresión					5,74*
Experimental	50,2	0,462	49,6	0,462	
Control	49,6	0,601	50,6	0,600	

Nota. Elaboración propia.

Finalmente, se exploró el efecto que podría tener en lo que respecta al conocimiento adquirido el tipo de propuesta de implementación del módulo Adi-adian en la asignatura (Cuadro 8). Así, se observaron diferencias estadísticamente significativas

tanto en la escala general ( $F_{2,369}=23,56; p<0,001$ ) como en el conocimiento sobre la violencia de ETA ( $F_{2,392}=28,24; p<0,001$ ) y la VMP ( $F_{2,353}=6,47; p=0,002$ ). El Cuadro 8 muestra estos resultados, donde la propuesta de intervención extendida a través de un proyecto ofrece los resultados más positivos, con una mayor adquisición de conocimiento al final del módulo en comparación con los otros modelos. Los resultados de las comparaciones múltiples señalan que, en el resultado general, el modelo de implementación del Proyecto presentó diferencias significativas tanto con el modelo Estándar ( $\Delta=-1,62; p<0,001$ ) como con el modelo Reflexivo ( $\Delta=-1,94; p<0,001$ ), al igual que ocurre con el conocimiento sobre ETA (Estándar:  $\Delta=-1,11; p<0,001$ ; Reflexivo:  $\Delta=-1,54; p<0,001$ ) o el referido a la VMP en comparación con el modelo Estándar ( $\Delta=-0,51; p=0,002$ ).

#### Cuadro 8

##### *Resultado en cuanto a adquisición de conocimiento según modelos de implementación*

	Puntuación ganada		
	General	ETA	VMP
Estándar	1,027	0,551	0,476
Reflexiva	0,704	0,127	0,577
Proyecto	2,647	1,665	0,982

*Nota.* Elaboración propia.

## 4. Discusión

En relación al O1, podemos decir que el bajo conocimiento (ítems 1-23) que el alumnado ofrecía antes de la participación en el módulo (Albas et al., 2023) se incrementa a partir del mismo, especialmente entre el alumnado de grado que menor conocimiento tenía sobre lo ocurrido. Adi-adian encaja en el tipo de propuestas educativas que menciona González (2021), en las que se trata con pasados dolorosos, sensibles a debates y controversias que llevan implícito el temor, la falta de libertad de expresión o el silencio (Larrinaga et al., 2020; Sáez de la Fuente et al., 2020; Usón, 2017; Vicent et al., 2021). Sin embargo, el pasado reciente, también tiene a su favor la atracción que genera por su cercanía temporal (Arbeláez, 2013), tal y como se ha observado a través de la motivación generada en nuestro alumnado (Aranguren-Juaristi, 2020; De Miguel, 2023). En este caso concreto, puesto que, a excepción de la propuesta de implementación por proyecto, la participación en el módulo Adi-adian no implica necesariamente trabajar el contexto, probablemente sea ese interés el que genere la búsqueda de información del alumnado por cuenta propia, haciendo que su conocimiento aumente tras la participación en el módulo. Así, entendemos que, tal y como señala Santisteban (2019) en relación al tratamiento de temas controvertidos, Adi-adian promueve la participación e interrelaciona los problemas y complejidad del mundo real con la escuela, trasladando sus contenidos al ámbito personal.

Un revulsivo importante al incentivar el interés del alumnado, impulsándoles a buscar información y respuestas a su alrededor, es la escucha de testimonios. Como señala Plaza-Díaz (2017), estos ofrecen situaciones vinculadas a la experiencia cotidiana que resultan especialmente significativas para el alumnado, permitiendo la reconstrucción del pasado desde una perspectiva difícil de encontrar a través de otro tipo de fuentes. En el caso de la historia reciente del País Vasco, una gran mayoría de la sociedad ha vivido de cerca las diferentes situaciones que se han dado, por lo que no es difícil encontrar alguien que quiera contar lo vivido en esa época, convirtiendo la escucha de testimonios en un punto de partida para empezar a hablar (Gartner y López, 2020). En el caso de las personas participantes en el módulo, se podría considerar que la escucha

de testimonios ha sido el empujón que necesitaban para empezar a preguntar en casa qué es lo que ocurrió o cómo lo vivieron, rompiendo con el silencio que ha imperado en ciertos sectores de la sociedad (Sáez de la Fuente, 2020). Además, los testimonios dan acceso a experiencias que de otro modo serían inaccesibles, facilitando un acercamiento reflexivo al pasado (Plaza-Díaz, 2017) que permite comprender la complejidad del problema desde el lado más humano (Aranguren-Juaristi et al., 2020).

En este caso, en contra de lo que indican Carnovale y Larramendy (2010), la propia escucha del testimonio ha traído cierto aprendizaje sin necesidad de contextualizarlo en el aula. Sin embargo, tal y como señalan las autoras, a pesar del potencial que ofrecen por sí mismos, parece importante reivindicar la contextualización de los testimonios y ponerlos en diálogo con otras fuentes. Esta idea está en relación con los mejores resultados obtenidos en este estudio por la propuesta de implementación más completa basada en el aprendizaje por proyectos (Vicent et al., 2024). Por lo tanto, este resultado, vinculado al O3, subraya la importancia de considerar el diseño didáctico de las intervenciones como elementos clave para un mayor éxito de las intervenciones. En este caso, apelando a la responsabilidad y la asunción de complejidad del hecho social (Plaza-Díaz, 2017), la opción más exitosa ha optado por la incorporación al aula de la disparidad de visiones que reivindica Arbeláez (2013) cuando se aborda el pasado reciente (Vicent et al., 2024).

Siguiendo con los conocimientos de las personas participantes y acorde con los resultados previos a la participación (Albas et al., 2023), el hecho de que el alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria ofrezca un mayor conocimiento respecto a lo ocurrido que el de grado, podría deberse a su edad y cercanía en el tiempo con el contexto histórico trabajado, pero también a que ya poseían conocimientos, al contar con estudio relacionados con las Ciencias Sociales y con lo que sería más fácil que partieran de un interés hacia el tema. Aun así, se ha constatado un incremento de conocimiento en ambos casos.

En cuanto a las actitudes relacionadas con el O2 (ítems 31-63), no se han demostrado cambios significativos importantes. Creemos que esto viene dado porque, de por sí, se apreciaban actitudes correctas ante los conflictos antes de la intervención (Vicent et al., 2021). De todas formas, de cara al futuro, sería interesante corroborar este hecho, que también observaba Elzo y cols. (2009), en alumnado con otro perfil educativo, ya que entendemos que el estudiantado de los grados de educación pueda tener sensibilidades o actitudes más favorables que otro perfil de estudiantes hacia la empatía, la convivencia o el respeto a los derechos humanos.

Los únicos cambios que se han apreciado tras la intervención son aquellos referidos a la actitud a favor y percepción de convivencia en el País Vasco (Dimensión 4), así como a la sensación de libertad de expresión (Dimensión 7) declarada por los participantes. En ambos casos, el módulo Adi-adian ha traído un incremento. Entendemos que conocer lo ocurrido ha podido traer un cambio en la perspectiva de la juventud, al comprender que la situación en materia de convivencia y libertad de expresión ha mejorado mucho en comparación con las décadas pasadas. Pero en relación a las actitudes, debemos interpretar los datos con cautela ya que, como señalábamos, desde el principio se contaba con una actitud adecuada y no se han dado cambios significativos de calado.

Por otro lado, en futuros trabajos habrá que abordar la influencia que el conocimiento puede ejercer ante las actitudes, especialmente entre aquellas detectadas antes de la participación en el módulo. Así, habría que indagar en el efecto que este tipo de programas pueden ejercer entre aquellas personas que podrían estar justificando la

violencia (Elzo et al., 2009; Vicent et al., 2021), así como en la repercusión que puede suponer la historia familiar en los procesos de aprendizaje (Velte, 2020).

## 5. Conclusiones y futuras vías de investigación

Tras su participación en el módulo educativo *Adi-adian*, el alumnado ha mejorado los resultados en la parte del cuestionario referida a los conocimientos, por lo que podemos concluir que este módulo educativo favorece el conocimiento de lo ocurrido y la pervivencia de la memoria. Y, aunque los resultados son mejores cuando se trabaja el contexto, se han observado también resultados positivos cuando no se realiza esta labor de contextualización, por lo que entendemos que el punto de inflexión, o lo que ayuda al cambio, es la escucha del testimonio. Este genera una motivación que lleva al alumnado a informarse en sus entornos más cercanos. Sin embargo, y a pesar de que llegan a hacerlo por su cuenta, se constata un mejor resultado cuando existe una propuesta didáctica en la que trabajen los contenidos de manera dirigida. Por lo tanto, concluimos que resulta importante integrar las propuestas externas –como puede ser *Adi-adian*– en los programas de estudio desde la conciencia y responsabilidad didáctica.

Por último, no se ha observado un cambio significativo en cuanto a actitudes entre los participantes, que ya partían de altos niveles de respeto hacia los derechos humanos. Únicamente se observa un cambio en las percepciones en torno a la convivencia en el País Vasco y la libertad de expresión. Probablemente, este hecho esté determinado por un aumento del conocimiento sobre lo ocurrido, otorgando una consciencia de lo duro que fue el pasado, permitiendo valorar más positivamente la situación actual.

En relación a esta cuestión, y reconociendo que esta investigación es un estudio de caso concreto, como futuras líneas de investigación habría que indagar más en torno a la aportación del módulo respecto a las actitudes. Para ello, consideramos interesante el análisis de datos obtenidos en otro contexto, ya que entendemos partirían de otros valores o sensibilidades diferentes a los que pueden presentar futuros y futuras educadoras, más cercanos a valores como la empatía o la convivencia. La realización del estudio con alumnado de educación secundaria podría ofrecer una muestra más diversa y representativa de la juventud. Además, con los datos obtenidos, habría que observar si aquel alumnado que en las declaraciones previas mostraba actitudes menos acordes con el respeto a los derechos humanos han obtenido resultados positivos o, por el contrario, mantienen cierta resistencia al cambio. También habrá que indagar en la relación que el conocimiento tiene sobre las actitudes, así como la resistencia que determinadas historias familiares pudieran ejercer en los procesos de aprendizaje.

Por otro lado, sería interesante completar los resultados presentados en este trabajo a través de investigaciones de corte cualitativo, bien sea mediante análisis de tareas o entrevistas a los diferentes agentes que forman parte de módulo (alumnado, profesorado, mediadores, víctimas). De esta manera, se podrían complementar los resultados aquí obtenidos, subsanando las limitaciones que tienen los estudios de corte exclusivamente cuantitativo.

Por último, entendiendo que nos encontramos ante un estudio de caso limitado al País Vasco, pero que aborda una violencia sufrida en otros lugares de España, podrían realizarse experiencias similares en otras comunidades. De esta manera, se podría medir si los testimonios de víctimas ejercen de igual manera que bajo la muestra vasca. Además, estos datos podrían ser comparados con otras propuestas similares desarrolladas en contextos internacionales postconflicto. Un trabajo de este tipo

permitiría buscar similitudes e identificar los beneficios educativos que el tratamiento de este tipo de temas pudiera traer bajo la enseñanza de las ciencias sociales.

## Referencias

- Albas, L., Echeberria, B. y Vicent, N. (2022). El tratamiento de la violencia en las aulas en el País Vasco. Análisis exploratorio de la implementación del módulo educativo Adi-Adian en la formación inicial del profesorado de Educación Infantil. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 755-762). Tirant Lo Blanch.
- Albas, L., Vicent, N., Gillate, I. e Ibañez-Etxeberria, A. (2023). Terrorism and politically motivated violence in the recent history of the Basque Country. Descriptive study of what teachers in training know. *Critical Studies on Terrorism*, 16(4), 1-21.  
<https://doi.org/10.1080/17539153.2023.2266162>
- Aranguren-Juaristi, O., Apaolaza-Llorente, D., Echeberria-Arquero, B. y Vicent, N. (2020). Testimonios de víctimas en el módulo educativo Adi-Adian. Una mirada desde la didáctica de las ciencias sociales y la educación patrimonial. *Investigación en la Escuela*, 101, 15-24.  
<https://doi.org/10.12795/IE.2020.i101.02>
- Arbeláez, A. (2013). La enseñanza del pasado reciente como pretexto para leer en ciencias sociales. *Unipluriversidad*, 13(1), 77-85.
- Azpiazua, J. (2023). *Memoria eta Elkarbizitza moduluan parte hartzeak formakuntzan dauden irakasleengan dituen ondorioen analisia, hauen narratiben azterketaren bidez* [Trabajo Fin de Máster inédito]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Barbeito, C. (2019). Conflict Matters. Prácticas de educación para la paz y en el conflicto hacia el ODS16. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(1), 181-200.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.1.011>
- Barton, K. C. (2020). Students' understanding of institutional practices: the missing dimension in human rights education. *American Educational Research Journal*, 57(1), 188-217.  
<https://doi.org/10.3102/0002831219849871>
- Beltrán, M. (2004). Tolerancia y derechos humanos. *Política y Cultura*, 21, 179-189.
- Bueno Urritzelki, M. y Arcocha Mendinueta, E. (2020). La transición española: ¿qué sabe el alumnado de 1º de bachillerato? En J. R. Moreno-Vera y J. Monteagudo-Fernández (Eds.), *Temas controvertidos en el aula. Enseñar historia en la era de la posverdad* (pp. 39-51). Editum.
- Carnovale, V. y Larramendy, A. (2010). Enseñar la historia reciente en la escuela: problemas y aportes para su abordaje. En I. A. Siede (Ed.), *Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza* (pp. 239-267). Aique Educación.
- De Miguel, P. (2023). *Pentsamendu-errutinen analisaren bidez, memoria eta elkarbizitza bezakuntza programak irakasleen hasierako prestakuntzan duen eraginaren azterketa* [Trabajo Fin de Máster]. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU).
- Díez-Gutiérrez, E.-J., Alonso-Martínez, H. y Jarquín-Ramírez, M. (2024). Una política educativa para la justicia social contra el auge del neofascismo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(1), 363-379. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.1.020>
- Elzo, J., Barrutia, A., Ibañez, M., Laespada, T. y Leonardo, J. (2009). *La transmisión de valores a menores*. Ararteko.
- Etxeberria, X. (2013). *La educación para la paz reconfigurada. La perspectiva de las víctimas*. Catarata.
- Etxeberria, X. (2018). La participación de las víctimas en la educación cívica en situaciones de transición socio-política de la violencia a la paz. *Quaestiones Disputatae*, 11(23), 189-218.
- Evans, R. W. y Saxe, D. W. (Eds.). (1996). *Handbook on teaching social issues*. NCSS.
- Felices, M. M. y Chaparro, A. (2019). Concepciones del profesorado en formación sobre temas controvertidos. ETA como contenido histórico. En M. J. Hortas, A. Diaz y N. de Alba (Eds.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica*

- (pp. 476-483). Ediciones Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Lisboa, AUPDCS.
- Funes, A. G. y Jara, M. A. (2020). Prácticas de la enseñanza del pasado reciente. En C. Kaufmann (Ed.), *Estudios sobre historia y política de la educación argentina reciente (1960-2000)* (pp. 199-211). Ediciones FarenHouse.
- GAD3. (2020, 26 de octubre). La memoria de un país. Estudio sobre el conocimiento de la historia de ETA en España. <https://www.gad3.com/solo-cuatro-de-cada-10-jovenes-saben-identificar-a-miguel-angel-blanco/>
- Garaigordobil Landazabal, M. (2009). *Evaluación del programa "Dando pasos hacia la paz-Barerako urratsak": informe de investigación*. Vitoria-Gasteiz: Gobierno Vasco.
- Gartner, A. V. y López, G. E. (2020). El uso de testimonios en la enseñanza de la historia reciente: análisis de una experiencia. *Cambios y Permanencias*, 11(2), 1173-1190.
- Gobierno Vasco. (2018). *Retratos de juventud 2017*. Gobierno Vasco.
- Gómez Sepúlveda, D. M. (2018). Voces que narran el pasado reciente: La enseñanza de la memoria y la historia desde una experiencia docente en básica primaria. *Historia y Memoria*, 17, 51-89. <https://doi.org/10.19053/20275137.n17.2018.7454>
- González, M. P. (2021). *Saberes, prácticas y materiales: la historia argentina reciente en las aulas*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Ibañez-Etxeberria, A., Albas, L., Gaskue, S y Vicent, N. (2022). Education and controversial topics in post-conflict societies: The coexistence and memory project in contemporary teacher training in the Basque Country. En D. Ortega-Sánchez (Ed.), *Controversial issues and social problems for an integrated disciplinary teaching* (pp. 81-97). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7\\_7](https://doi.org/10.1007/978-3-031-08697-7_7)
- Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. (2017). *Conocimiento y discursos de la población universitaria sobre terrorismo y vulneraciones de derechos humanos en Euskadi*. Gobierno Vasco.
- Iraola Arretxe, I., Epelde Juaristi, M. y Odriozola Irizar, O. (2020). ¿Cómo nos politizamos? Visiones de los y las jóvenes politizadas vascas. En A. Álvarez-Benavides, F. Fernández-Trujillo Moares, A. Sribman Mittelman y A. E. Castillo Patón (Eds.), *Acción colectiva, movilización y resistencias en el siglo XXI, Volumen 3: Estudios de caso* (pp. 95-108). Fundación Betiko.
- Jelin, E. (2021). *Los trabajos de la memoria*. Fondo de Cultura Económica Argentina.
- Jiménez Ramos, M. (2018). *El valor del testimonio. Aportaciones de las víctimas de ETA al relato y a la sensibilización de la sociedad* [Tesis doctoral inédita]. Universidad de Navarra.
- Landa, J.M. (2008). *Informe sobre víctimas de vulneraciones de derechos humanos derivadas de la violencia de motivación política*. Gobierno Vasco.
- Larrinaga Rentería, A., Zabalo Bilbao, J., Epelde Juaristi, M., Iraola Arretxe, I., Odriozola Irizar, O. y Amurrio Velez, M. (2020). *Parte hartu ala paso egin? Gazteen ikasketa politikoak aztergai. Parte Hartuz Ikerketa Taldea* (UPV/EHU).
- Latour, B. (2011). Nous construisons des outils pour évaluer les controverses. *La Recherche*, 456, 76-79.
- Leite, A. E., Martagón, V., Calvo, P. y Márquez, M. J. (2024). Narrativas y Evaluación: Encuentros, Posibilidades y Rupturas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 17(1), 39-55. <https://doi.org/10.15366/rie2024.17.1.003>
- Levín, F. y Franco, M. (2007). *Historia reciente. Perspectivas y desafíos para un campo en construcción*. Paidós.
- Magendo-Kolstrein, A. y Toledo-Jofré, M. I. (2015). Educación en derechos humanos: Estrategia pedagógica-didáctica centrada en la controversia. *Revista electrónica EDUCARE*, 19(3), 410-425. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.2>
- Monforte-García E., Jiménez-Andújar E. M. y Alcalá Ibañez M. L. (2024). Entorno, diversidad y familia: la educación franquista desde las voces de su alumnado. *Revista Complutense de Educación*, 35(3), 623-632. <https://doi.org/10.5209/rced.86090>
- Plaza-Díaz, F. A. (2017). Historia reciente y enseñanza del conflicto armado reciente y actual de Colombia en colegios y universidades del país. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13(1), 179-200. <https://doi.org/10.17151/lee.2017.13.1.9>

- Rodríguez Fouz, M. (2021). *Encuesta sobre el conocimiento del terrorismo en la población escolar de Educación Secundaria Obligatoria de Navarra*. Gobierno de Navarra.
- Sáez de la Fuente Aldama, I., Bermúdez Vélez, Á. y Prieto Mendaza, J. (2020). *La historización de la memoria. Balance de la experiencia de una comunidad de aprendizaje con personas jóvenes en Euskadi*. Universidad de Deusto.
- Sánchez-Agustí, M., Martínez-Rodríguez, R., Miguel-Revilla, D. y López-Torres, E. (2019). Ideas de los jóvenes españoles acerca del pasado reciente: el caso de la Transición a la democracia. *El Futuro del Pasado*, 10, 215-255. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.008>
- Santisteban, A. (2019). La enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. *El Futuro del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 10, 57-79. <https://doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.002>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y D. T. Campbell (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Urkidi, P., Lores, G., Vicent, N. y Delgado, A. (2022). Problemas sociales relevantes y módulo educativo Adi-adían: una apuesta por la educación en derechos humanos, valores democráticos y la memoria histórica reciente en Euskadi. En J. C. Bel Martínez, J. C. Colomer Rubio y N. de Alba Fernández (Eds.), *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica* (pp. 717-725). Tirant Lo Blanch
- Usón González, I. (2017). Terrorismo y vulneraciones de derechos humanos de motivación política en el caso vasco: Estudio exploratorio sobre los conocimientos y la valoración ética de la juventud universitaria vasca. *Deusto Journal of Human Rights - Revista Deusto De Derechos Humanos*, 2, 121-148. <https://doi.org/10.18543/djhr-2-2017pp121-148>
- Velte, S. (2020). Oñati's youth facing the armed conflict: Analysing the discourses of the first post-conflict generation. *Oñati Socio-Legal Series*, 10(3), 616-641. <https://doi.org/10.35295/osls.iisl/0000-0000-0000-1043>
- Vicent, N., Castrillo, J., Ibañez-Etxeberria, A. y Albas, L. (2020). Conflictos armados y su tratamiento en educación. Análisis de la producción científica de los últimos 25 años en la Web of Science. *Panta Rei. Revista digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(2), 55-91. <https://doi.org/10.6018/pantarei.445721>
- Vicent, N., Albas, L., Gaskue, S. y Ibañez-Etxeberria, A. (en prensa). *Llevar el conflicto al aula a través de víctimas educadoras*.
- Vicent, N., Albas, L., Gillate, I. y Ibañez-Etxeberria, A. (2021). What do our future teachers think about terrorism and politically motivated violence in the Basque Country?. *Humanities and Social Sciences Communications*, 8, 43. <https://doi.org/10.1057/s41599-021-00721-0>
- White, H. y Sabarwal, S. (2014). *Diseño y métodos cuasiexperimentales. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto*, 8. UNICEF.

## Anexo

### POST-TEST PARA LA EVALUACIÓN DEL PROYECTO MEMORIA Y CONVIVENCIA (HBP2019-20/102)

Versión 4

CURSO 2021-2022

<b>FACULTAD:</b>		<b>ESTUDIOS:</b>	
<b>CURSO:</b>		<b>ASIGNATURA:</b>	
<b>PROFESOR/A:</b>		<b>GRUPO:</b>	
<b>FECHA-HORA:</b>		<b>EDAD:</b>	

**GÉNERO:**

Masculino

Femenino

No binario

**CÓDIGO:**

¿De qué manera has recibido los testimonios?

<input type="checkbox"/>	De manera presencial
<input type="checkbox"/>	De manera telemática
<input type="checkbox"/>	Mediante un vídeo grabado
<input type="checkbox"/>	Mediante un documental
<input type="checkbox"/>	NO he recibido testimonio

(Marca con una X la respuesta correcta) -----

1. El atentado de Hipercor fue:

<input type="checkbox"/>	Un atentado de ETA con muchas víctimas mortales
<input type="checkbox"/>	Un atentado de una organización yihadista
<input type="checkbox"/>	Un atentado del Batallón Vasco Español
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

2. Dirías que el "caso Lasa y Zabala" es:

<input type="checkbox"/>	El caso de dos personas que fueron secuestradas y asesinadas por ETA
<input type="checkbox"/>	El caso de dos personas que fueron secuestradas, torturadas y asesinadas por el GAL
<input type="checkbox"/>	El caso de dos niños desaparecidos que aún está por aclarar
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

3. ¿Miguel Ángel Blanco fue una persona secuestrada y asesinada por ETA?

<input type="checkbox"/>	Sí, fue secuestrada y asesinada por ETA
<input type="checkbox"/>	No, secuestrada por ETA
<input type="checkbox"/>	No, asesinada por ETA
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

4. Si leo el nombre GAL me recuerda a:

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Una rama dentro de ETA   |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo parapolicial que atentaba contra ETA y la izquierda abertzale |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo que luchó contra Franco                                       |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc  |

5. ¿Cuándo se creó ETA?

- |                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1949  |
| <input type="checkbox"/> | 1959  |
| <input type="checkbox"/> | 1969  |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

6. ¿Qué fue ETA en su origen?

- |                          |                                  |
|--------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Un partido político              |
| <input type="checkbox"/> | Una organización independentista |
| <input type="checkbox"/> | Un grupo terrorista              |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc                            |

7. ¿Cuándo asesinó ETA por primera vez?

- |                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1958  |
| <input type="checkbox"/> | 1968  |
| <input type="checkbox"/> | 1978  |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

8. ¿Cuándo surge el GAL?

- |                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 1963  |
| <input type="checkbox"/> | 1973  |
| <input type="checkbox"/> | 1983  |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc |

9. ¿Cuántas personas se estima que ha asesinado ETA?

- |                          |                   |
|--------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 350  |
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 850  |
| <input type="checkbox"/> | Alrededor de 1250 |
| <input type="checkbox"/> | Ns/Nc             |

10. Según un informe pericial que ha publicado el Gobierno Vasco ¿cuánta gente ha denunciado pública y/o judicialmente casos de tortura y malos tratos por parte de funcionarios públicos policiales entre 1960 y 2014?

- |                          |       |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | 982   |
| <input type="checkbox"/> | 1.389 |
| <input type="checkbox"/> | 4.113 |

Ns/Nc

11. ¿Quiénes eran los Guerrilleros de Cristo Rey?

- Un grupo violento ultra católico  
 Un grupo parapolicial de ideología ultraderechista  
 Un grupo terrorista a favor de la monarquía española  
 Ns/Nc

12. ¿En qué año cesó ETA la actividad armada?

- 2011  
 2017  
 2018  
 Ns/Nc

13. ¿En qué década asesinó ETA a más personas?

- 60's  
 70's  
 80's  
 Ns/Nc

14. ¿Cuántas personas asesinó el GAL?

- Alrededor 25  
 Alrededor de 175  
 Alrededor de 225  
 Ns/Nc

15. ¿Cómo murió Luis Carrero Blanco, Presidente del Gobierno durante el régimen franquista?

- Murió a consecuencia de las secuelas producidas por un atentado de ETA  
 ETA lo asesinó en un atentado con coche bomba  
 ETA lo secuestró y lo asesinó con dos tiros en la cabeza  
 Ns/Nc

16. ¿Quiénes son los llamados “niñ@s de la mochila”?

- Hijos/as de personas que ETA ha matado y cuyas familias han abandonado la Comunidad Autónoma Vasca  
 Hijos/as de presas y presos vascos encarcelados fuera del País Vasco  
 Hijos e hijas de exiliados/as vascos/as  
 Ns/Nc

17. ¿Quién fue Santiago Brouard?

- Un médico y político que asesinó el GAL  
 Un médico y político que asesinó ETA

<input type="checkbox"/>	Un médico y político que asesinó la Triple A
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

18. ¿Quién fue Gregorio Ordoñez?

<input type="checkbox"/>	El primer concejal asesinado por ETA
<input type="checkbox"/>	Un político que defendió la tortura en periodo democrático
<input type="checkbox"/>	Un político nacionalista vasco que tuvo que exiliarse en Francia
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

19. ¿Cuánta gente se calcula que fue extorsionada económicamente por ETA a lo largo de su historia?

<input type="checkbox"/>	Alrededor de 2.000
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 7.000
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 10.000
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

20. ¿Quién fue la víctima del secuestro más largo realizado por ETA?

<input type="checkbox"/>	El concejal del Partido Popular Miguel Ángel Blanco
<input type="checkbox"/>	El funcionario de prisiones José Antonio Ortega Lara
<input type="checkbox"/>	El empresario Julio Iglesias Zamora
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

21. ¿Cuántos grupos terroristas de ultraderecha han existido entre 1970 y 1990?

<input type="checkbox"/>	Más de 5
<input type="checkbox"/>	Entre 3 y 5
<input type="checkbox"/>	Menos de 3
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

22. ¿Cuántas personas amenazadas por ETA se estima llevaron escolta en el País Vasco entre 1990 y 2011?

<input type="checkbox"/>	Alrededor de 1.200
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 2.400
<input type="checkbox"/>	Alrededor de 3.300
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

23. ¿Cuando hablamos de la “dispersión” a qué nos estamos refiriendo?

<input type="checkbox"/>	La extensión geográfica de los atentados de ETA
<input type="checkbox"/>	La política penitenciaria de separar a los presos/as vascos/as fuera de las cárceles vascas
<input type="checkbox"/>	La política de acercar a los presos/as vascos/as que rechazan la violencia a las cárceles vascas
<input type="checkbox"/>	Ns/Nc

24. Tu principal fuente de información sobre lo que ha ocurrido en el País Vasco con el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos ha sido:

(Ordena tus opciones de la fuente de la que más información has recibido a la que menos)

	La escuela
	La familia
	Los y las amigas
	Los medios de comunicación (televisión, radio y prensa)
	Las redes sociales e Internet
	Los libros que he leído
	Otro: .....

25. Estoy.....con la información recibida por parte de la escuela sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

26. Estoy.....con la información recibida por parte de la familia sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

27. Estoy.....con la información recibida por parte de los y las amigas sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

28. Estoy.....con la información recibida por parte de los medios de comunicación sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

29. Estoy.....con la información recibida por parte de las redes sociales sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

30. Estoy.....con la información recibida por parte de los libros sobre el terrorismo, la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos producidas en el País Vasco.

Muy satisfecho/a	Bastante satisfecho/a	Poco satisfecho/a	Muy insatisfecho/a
------------------	-----------------------	-------------------	--------------------

31. “El derecho a la vida de una persona es más importante que cualquier proyecto político”.

32. Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
---------------------------	---------------------	-----------------	---------------

33. "Las acciones violentas que atenten contra la dignidad de una persona deben ser rechazadas".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

34. "Algunas veces a una persona no le queda más remedio que usar la violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

35. "Hay maneras mejores de solucionar un problema que usando la violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

36. "Las consecuencias de la violencia son negativas".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

37. "Es importante reconocer el sufrimiento de las víctimas de cualquier violencia".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

38. "Estoy en contra de la violencia de ETA".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

39. "Estoy en contra de la violencia provocada por parte del Estado".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

40. "En la actualidad, en el País Vasco vivimos en una situación de paz".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

41. "Es importante que en los centros educativos se realicen actividades para buscar formas alternativas a los comportamientos violentos".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

42. "Es importante que en los centros educativos se realicen actividades para fomentar que las personas tengamos valores sociales positivos: solidaridad, igualdad...".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

43. "Soy consciente de la necesidad de vivir en base a valores sociales positivos como son la igualdad, justicia, libertad, solidaridad, diálogo, tolerancia, paz...".

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

44. “Soy una persona tolerante, acepto y comprendo las ideas o decisiones de los demás, aunque no las comparto”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

45. “En el País Vasco conviven personas con creencias y valores diversos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

46. “En el País Vasco debemos construir una cultura común que incluya a todos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

47. “En el centro escolar debemos hablar sobre la violencia y las vulneraciones de Derechos Humanos que se han dado en la sociedad en la que vivimos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

48. “Sé debatir sobre problemas o conflictos que se dan entre las personas”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

49. Cuando se producen conflictos a mi alrededor (en casa, en el centro escolar, en el grupo de amigos y amigas...) mi nivel de participación es alto”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

50. “Cuando tengo un conflicto intento reflexionar sobre cómo me descubro y sitúo en él”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

51. “Cuando me descubro como parte de un conflicto intento analizar cómo puedo afrontarlo de forma constructiva”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

52. “Estoy atento a los sentimientos de los demás e intento reflexionar sobre esos sentimientos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

53. “Intento ponerme en el punto de vista de los demás”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

54. “Reflexiono sobre las causas, factores o situaciones que crean sentimientos negativos (tristeza, ira, miedo, envidia ...)”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

55. “Diferencio sentimientos positivos (amor, solidaridad...) de sentimientos negativos (ira, envidia, avaricia...)”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

56. “Reconozco como víctima a toda persona que haya sufrido algún tipo de violencia en el contexto del conflicto vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

57. “Solo reconozco como víctimas a las personas que han sufrido violencia por parte de ETA”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

58. “Solo reconozco como víctimas a las personas que han sufrido violencia de motivación política”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

59. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre el terrorismo ocurrido en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

60. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre la violencia de motivación política ocurrida en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

61. “Me siento libre de expresar en público lo que pienso sobre cualquier violencia y vulneración de Derechos Humanos”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

62. “El reconocimiento y la reparación de las víctimas del terrorismo y las vulneraciones de Derechos Humanos concedidas en el País Vasco es importante”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

63. “Estoy dispuesto o dispuesta a participar en los actos que se lleven a cabo en el País Vasco para recordar a cualquier víctima”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

64. “Estoy dispuesto o dispuesta a participar en actividades para la defensa de la paz y la convivencia en el País Vasco”.

Totalmente de acuerdo	Bastante de acuerdo	Poco de acuerdo	En desacuerdo
-----------------------	---------------------	-----------------	---------------

## Breve CV de las/os autoras/es

### Leire Albas

Graduada en Educación Primaria con mención en Proyectos de Innovación Educativa por la Universidad del País Vasco (2018) y doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Didácticas Específicas por la Universidad del País Vasco (2024). Actualmente participa en el Proyecto de Innovación Educativa (PIE) “Memoria y convivencia. El tratamiento de la violencia de motivación política en las aulas del País Vasco. Análisis de la implementación y propuestas de adecuación del módulo Adi-adian en las asignaturas de las Ciencias Sociales de la formación inicial del profesorado” (HBP2019-20/102) donde desarrolla su investigación sobre la evaluación del programa educativo Adi-adian. Además, forma parte del proyecto “Modelos de aprendizaje en entornos digitales de educación patrimonial” (PID2019-106539RB-I00) y los grupos de investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU y Red 14: Red de investigación en el ámbito de la Educación en Ciencias Sociales (RED2018-102336-T). Email: [leire.albas@ehu.eus](mailto:leire.albas@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7240-9978>

### Naiara Vicent

Licenciada en Historia por la Universidad del País Vasco (UPV/ EHU) en 2000, postgraduada en Museología y Educación (2001) y Arqueología (2003), estos dos últimos por la Universidad de Barcelona. Su experiencia laboral ha estado vinculada paralelamente al ámbito de la arqueología/patrimonio y a la educación, participando en varios proyectos relacionados con la didáctica de la historia, la arqueología y el patrimonio. Destaca su etapa como educadora en el Museo de Arte e Historia de Zarautz, donde llevó a cabo su tesis doctoral sobre la evaluación de un programa de aprendizaje con tecnología móvil en el contexto patrimonial. Actualmente es profesora de Didáctica de las Ciencias Sociales en la UPV/EHU y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU, de la Red 14: Red de investigación en el ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, y del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Email: [naiara.vicent@ehu.eus](mailto:naiara.vicent@ehu.eus)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2678-0098>

### Alex Ibáñez-Etxeberria

Licenciado en Geografía e Historia y doctor en Ciencias de la Educación, es profesor Titular de Universidad de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). Especialista en Educación Patrimonial, ha dirigido 11 tesis doctorales en este ámbito. Es miembro del grupo de investigación GIPyPAC de la UPV-EHU, donde coordina la línea de educación, y también es Investigador Principal de Red14: Red de Investigación en la Enseñanza de las Ciencias Sociales, que coordina la investigación de 13 grupos del área de enseñanza de la historia de 10 universidades españolas. Ha realizado estancias de investigación y docencia en las universidades Autónoma de Madrid, Bologna, Porto, Valladolid, Autónoma de Yucatan y UNAE-Ecuador. Es miembro del OEPE, Observatorio de Educación Patrimonial de España. Email: [alex.ibanez@ehu.eus](mailto:alex.ibanez@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9495-5155>

**Iratxe Gillate**

Licenciada en Geografía e Historia y doctora en Psicodidáctica: Psicología de la Educación y Métodos Específicos de Instrucción. Es profesora del departamento de Didáctica de la Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) y miembro del Grupo de Investigación en Patrimonio y Paisajes Culturales (GIPyPAC) de la UPV/EHU, de la Red 14: Red de investigación en enseñanza de las ciencias sociales, y del Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE). Sus áreas de investigación son el Patrimonio Cultural y la Educación Histórica, ambas desde una perspectiva de género. Email: [iratxe.gillate@ehu.eus](mailto:iratxe.gillate@ehu.eus)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6449-1804>