




## DOKTOREGO TESIA

**PERTSONA KOOPERATIBOIA PROFILA IKASLE GAZTEETAN NEURTZEKO  
KOOPHEZI-i TRESNAREN SORKUNTZA ETA BALIOZTATZEA**

An abstract graphic featuring a dark background with several overlapping, semi-transparent circles. Some circles contain text, such as '2 ABC' and '4 GHI'. The circles are arranged in a way that creates a sense of depth and movement. The overall aesthetic is modern and technical.

Oxel Azkarate-Iturbe // Eskoriatza, 2021



**PERTSONA KOOPERATIBOA PROFILA IKASLE GAZTEETAN  
NEURTZEKO KOOPHEZI-i TRESNAREN SORKUNTZA ETA  
BALIOZTATZEA**

---

OXEL AZKARATE-ITURBE

Zuzendariak:

JOSE RAMON VITORIA GALLASTEGUI

AITOR ARITZETA GALAN



Mondragon Unibertsitatean doktoregoa lortzeko egindako doktorego tesia

Humanitate eta Hezkuntza Zientzien Fakultatea (HUHEZI)

Mondragon Unibertsitatea

2021eko Urtarrila



## **ESKERRAK**

Eskerrik asko! ikerketa honetan alboan izan zaituztedan guztioi eta bide honetan konfiantza adierazten duzuen guztioi.

Eskerrik asko! Joserra ikerketarako ateak zabaldu eta ikerketa hau garatzeko baldintzak jartzeagatik, musika-banda osatu eta musika egiten uzteagatik. Eskerrik asko! Aitor magia egiten erakusteagatik, pentsamendua ikerketa metodoen zorrotasunez lur-hartzen laguntzeagatik. Eskerrik asko! bioi bidean jausterakoan zutitzen laguntzeagatik.

Eskerrik asko! KOOPHEZI ikerketa proiektuan parte hartu duzuen beste irakasle-ikerlari guztioi: Iban, Miren, Ion, Ane eta Egoitz. Eta inguruan ibili zaretenoi.

Eskerrik asko! doktorego programari eta bertako partaide guztioi, doktoreoi eta, bereziki, doktoregai, asko ikasi dut zuokin denokin. Ederra izan da bide hau zuokin partekatzea.

Eskerrik asko! ikerketa ildo hau aurrera eramateko ateak zabaldu dizkiguzuen pertsonoi eta erakundeoi. Elkarrizketetan parte hartu duzuenoi, barne dokumentuak luzatu dizkiguzuenoi, kooperatibako barne prozesuak behatzen utzi diguzuenoi, kontraste lanetan lagundu diguzuenoi, aditu taldean parte hartu duzuen irakasle-ikerlari, eta, nola ez, probaren ezaugarri psikometrikoak aztertzeke ateak zabaldu dizkiguzuen ikastetxeoi eta unibertsitate fakultateoi, eta tresna honi arduraz erantzun diozuen ikasle (eta guraso) guztioi. Eskerrik asko! Arizmendi Ikastola, San Fermin Ikastola, Arrasateko Institutua, Txantxiku Ikastola, Elkar-Hezi Ikastetxea, Zuazola-Larraña BHI Institutua, Aranzadi Ikastola, Axular Lizeoa, Laskorain Ikastola, Mondragon Unibertsitatea, Orkli S. Coop, Ulma Handling Systems (UHS), MGEP, HUHEZI eta Lanki kooperatibismoaren ikertegiko kideoi.

Eskerrik asko! Gipuzkoako Foru Aldundiari, eta Gipuzkoako herritarroi, ikerketa lerro hau euskaraz sortzeko emandako laguntzarengatik. Eskerrik asko! Gizabidea Fundazioari eta ULMA Fundazioari, eta bertako langileoi, proiektu honi emandako laguntzarengatik eta babesarengatik.

Eskerrik asko! bizitzan alboan izan zaituztedan guztioi, eta gai desberdinen inguruan nirekin, modu positiboan, eztabaidatu duzuen guztioi.

Eskerrik asko! AEKn, Seaskako Ikastoletan eta HUHEZIn izan ditudan ikasle guztioi, irakasleoi eta lankideoi, zuekin guztiokin ere asko ikasi dut-eta!

Eskerrik asko! batez ere, euskaraz ikasteko aukerarik ez nuenean, HUHEZIKo atea  
zabaldu zenizkidatenoi eta horretarako kudeaketan aritu zinetenoi.

Eskerrik asko! Estu ta larritarroi eta Atxabaltako sorginoi, eta inguruko lagun guztioi! Eta  
Iparraldean ezagutu zintuztedan lagun guztioi!

Eskerrik asko! beraz, konfiantzaz atea zabaldu dizkiguzuon guztioi.

Eskerrik askoooo! Ama, Aita eta Illart, eta familiako beste guztioi.

Eskerrik askoooo! bereziena zuoi Ainara, Haizea eta Ilargi.

Ama-alabena den tesia eskaintzen diet gurasoei.

Zuon guztion laguntza gabe ezinezkoa litzateke.

Besarkada bana!

“Gure eskubideak ez dira besteenak amaitzen diren lekuan hasten, besteen eskubideak  
hasten diren lekuan hasten dira gureak, eta gure eskubideak hasten diren lekuan hasten dira  
besteenak ere (...). Beti egon da atea zabaldu duen jendea, beste askok itxi dituzten artean  
(...). Ateak zabaltzen dituen jendea beharrezkoa da atea ixten dituen jendea dagoenean.

Ateak zabaltzen dituen jendea oso onuragarria da atea ixten besterik ez dakien  
jendearentzat ere (...).

Gure hizkuntzan dugun esaera ederrenetakoa da-eta, eskerrik asko!”

Joseba Sarrionandia

## **ABSTRACT-A**

Hezkuntza eraldaketa prozesuetan (ekosistema kooperatiboaren baitan) identifikatu da eraldaketa sozialerako Pertsona Kooperatiboa profila garatzeko beharra; eta, ondorioz, berau definitzekoa, ezaugarritzekoa eta neurtzekoa. Kontzeptu berria ez den arren, orain arte ez da aurkitu frogatutako teoriarik, ezta profilaren neurketarako tresnarik ere. Teoria Funtsatua ikerketa metodoarekin eraiki da Pertsona Kooperatiboa profilaren definizioa eta ezaugarritzea. Lortutako profiletik abiatuta, eta froga psikometrikoen sorkuntzarako nazioartean ezarrita dauden eredu estandarrak markatzen dituen irizpideak kontuan hartuta, sortu eta balioztatu da KOOPHEZI-i tresna.

The need to develop the profile of a Cooperative Person for social transformation has been identified within the process of educational transformation (in the cooperative ecosystem in the Basque Country). Consequently, this requirement should be defined, characterized and measured. Although this is not a new concept, so far no substantiated theory has been found, nor measurement scales created for such a profile. In the present study the definition and characterization of the profile of a Cooperative Person have been constructed according to the basic principles and research methods of Grounded Theory. Based on the profile obtained, and taking into account the criteria established by internationally standardized models for the creation of psychometric tests, the KOOPHEZI-i tool has been created and validated.

En los procesos de transformación educativa (dentro del ecosistema cooperativo) se ha identificado la necesidad de desarrollar el perfil de la Persona Cooperativa para la transformación social; y en consecuencia, definirlo, caracterizarlo y medirlo. Aunque este no es un concepto nuevo, hasta el momento no se ha encontrado ninguna teoría fundamentada, ni herramientas para la medida del perfil. En el presente estudio se ha construido la definición y caracterización del perfil de Persona Cooperativa de acuerdo con los principios básicos del método de investigación de la Teoría Fundamentada. A partir del perfil obtenido, y teniendo en cuenta los criterios establecidos por modelos estandarizados internacionalmente para la creación de pruebas psicométricas, se ha creado y validado la herramienta KOOPHEZI-i.

Dans les processus de transformation éducative (au sein de l'écosystème coopératif), le besoin de développer le profil de la Personne Coopérative pour la transformation sociale est identifié; et par conséquent, le définir, le caractériser et le mesurer. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un nouveau concept, aucune théorie ou instrument étayé n'a été trouvé pour mesurer le profil jusqu'à présent. Dans la présente étude, la définition et la caractérisation du profil de Personne Coopérative ont été élaborées conformément aux principes de base de la méthode de recherche Grounded Theory. A partir du profil obtenu, et en tenant compte des critères établis par des modèles normalisés au niveau international pour la création de tests psychométriques, le instrument KOOPHEZI-i a été créé et validé.



# AURKIBIDEA

LABURPENA.....	15
IKERKETAREN OINARRI TEORIKOA .....	21
1. PERTSONA KOOPERATIBOA PROFILA XXI. MENDEKO HEZKUNTZA ETA JENDARTE ERALDAKETA TESTUINGURUAN .....	22
1.1. XXI. mendeko pertsonen profilak hezkuntza eta jendarte eraldaketa testuinguruan	22
1.1.1. Jendarte eraldaketa eta pertsonak .....	22
1.1.2. Hezkuntza eraldaketa eta pertsonen profilak XXI. mendean.....	28
1.1.3. Hezkuntza eraldaketa: Euskal Herriko esperientziak.....	39
1.2. Pertsona Kooperatiboa.....	46
1.2.1. Pertsona Kooperatiboa definizioaren eta neurketa tresnaren bilaketa .....	46
1.2.2. Pertsona eta kooperazioa .....	46
1.2.1.1. Pertsona Kooperatiboa Euskal Herriko ekosistema kooperatiboan .....	54
1.2.3. Pertsona Kooperatiboarekin erlazionatutako neurketarako tresnen errebisioa ..	55
IKERKETAREN ATAL ENPIRIKOA .....	60
2. IKERKETAREN PLANTEAMENDU OROKORRA .....	61
2.1. Identifikatutako ikerketarako beharra .....	61
2.2. Ikerketaren helburu orokorrak eta hipotesiak .....	64
2.3. Ikerketaren diseinua .....	65
2.4. Ikerketaren irizpide eta alderdi etikoak .....	66
3. PERTSONA KOOPERATIBOAREN DEFINIZIOA ETA EZAUGARRITZEA ...	68
3.1. Teoria Funtsatua.....	68
3.2. Lehenengo fasea: ikerketa objektua mugatu.....	73
3.3. Bigarren fasea: datuen jasoketa.....	73
3.4. Hirugarren fasea: datuen analisia eta triangulazioa .....	78
3.5. Laugarren fasea: fase informatiboa .....	80
3.6. Ondorioz .....	86
4. KOOPHEZI-i TRESNAREN MARKO TEORIKOA .....	88
4.1. KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoaren kokapen orokorra .....	88
4.1.1. Balioen ikuspegi teorikoa .....	88
4.1.1.1. Gizarte-Balioaren Orientazioa .....	92
4.1.1.2. Indibidualismoa eta kolektibismoa.....	94
4.1.2. Jarrerren ikuspegi teorikoa .....	95
4.1.3. Konpetentziaren ikuspegi teorikoa.....	99
4.2. Pertsona Kooperatiboarekin erlazionatutako aldagaiak.....	103

4.2.1. Auto-efikazia.....	107
4.2.2. Autonomia maila.....	110
4.2.3. Moral barneratua.....	114
4.2.4. Beharrian kognitiboa.....	117
4.2.5. Helburuen interdependentzia.....	121
4.2.6. Indibidualismo kooperatiboa.....	126
4.2.7. Eragin lidergoa.....	128
4.2.8. Enpatia kognitiboa.....	132
4.2.9. Komunikazio asertiboa.....	135
4.2.10. Justizia soziala.....	138
4.2.11. Onginahia.....	141
4.2.12. Elkartasuna.....	144
4.2.13. Ekintzaile soziala.....	148
4.2.14. Gizakiaren ikuspegi positiboa.....	152
4.2.15. Nartzisismoa.....	156
4.2.16. Idiozentrismoa.....	159
4.2.17. Gizakiaren ikuspegi negatiboa.....	161
4.2.18. Berekoitasuna.....	165
4.2.19. Alozentrismoa.....	168
4.2.20. Gatazkak ekiditea.....	171
4.2.21. Identitate soziala.....	175
4.2.22. Talde eragina.....	178
<b>5. KOOPHEZI-I TRESNAREN SORKUNTZA ETA BALIOZTATZE PROZESUA</b>	<b>182</b>
5.1. Galdera-sortaren sorkuntza eta balioztatze prozesuaren oinarri metodologikoak ..	182
5.2. Ikerketa 1. Galdera-sortaren sorkuntza prozesua.....	186
5.2.1. Item sorkuntza eta hizkuntza egokitzapena.....	186
5.2.2. Edukien baliotasuna: galdera-sortaren dimentsionalitatearen azterketa.....	193
5.2.3. Emaitza: froga pilotua egiteko galdera-sorta.....	194
5.2.4. Erantzun formatua.....	195
5.3. Ikerketa 2. Galdera-sortaren balioztatze prozesuaren froga pilotua.....	195
5.3.1. Helburua.....	195
5.3.2. Planteamendua.....	195
5.3.3. Partaideak.....	196
5.3.4. Analisi psikometrikoen emaitzak.....	196
5.3.5. Analisi kualitatiboen emaitzak.....	196
5.3.6. Ondorioak.....	197

5.4. Ikerketa 3. Galdera-sortaren balioztatze prozesuaren froga esperimentalta .....	198
5.4.1. Helburua .....	198
5.4.2. Planteamendua .....	198
5.4.3. Lagina .....	198
5.4.4. Analisi psikometrikoak .....	199
5.4.4.2. Baliotasuna .....	200
5.4.4.2.1. Egitura faktoriala .....	200
5.4.4.2.2. Eduki baliotasuna .....	204
5.4.4.2.3. Kanpo baliotasuna .....	206
5.4.4.2.4. Interpretazio arauak .....	207
5.4.4.2.5. Baremazioa .....	207
5.5. Emaitza orokorrak .....	207
5.5.1. Aplikazio arauak .....	208
5.5.2. Argibideak .....	208
5.5.3. KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren profila ikasle gazteetan neurtzeko galdera-sorta .....	209
6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK .....	212
6.1. KOOPHEZI-i galdera-sortarekin lotutako hipotesiekiko eztabaida eta ondorioak	212
6.2. Pertsona Kooperatiboaren eta KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoaren eztabaida eta ondorioak .....	215
6.3. Ikerketaren helburuekiko ondorio orokorrak .....	222
6.4. Pertsona Kooperatiboaren eta KOOPHEZI-i tresnaren inplikazioak .....	225
6.4.1. Pertsona Kooperatiboak eta KOOPHEZI-i tresnak literatura egiten dion ekarpena .....	225
6.4.2. KOOPHEZI-i tresnak hezkuntzari egiten dion ekarpena .....	226
6.5. Ikerketaren mugak .....	228
6.5.1. Pertsona Kooperatiboa testuinguru jakin bati lotutakoa .....	228
6.5.2. Autopertzeptzioaren mugak .....	228
6.6. Etorkizuneko ikerketa aukerak .....	229
6.6.1. Ikerketa kuantitatibo longitudinalak .....	229
6.6.2. Ikerketa kualitatiboarekin sakondu emaitzen ulermenerako gakoetan .....	229
6.6.3. Beste profil edo tresna batzuekin batera neurtu .....	229
6.6.4. Pertsona Kooperatiboaren profilerako galdera-sorta laburtua sortzea .....	230
6.6.5. KOOPHEZI-i tresnaren egokitzapenak .....	230
6.6.6. Pertsona Kooperatiboaren garapenerako esku-hartzeetarako proiektuen diseinua, inplementazioa eta neurtzea .....	230
6.6.7. Pertsona integralaren ulermenean eta hezkuntzan sakondu .....	231

6.7. Azken hitza.....	231
7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK.....	234
8. ERANSKINAK.....	281
Eranskinen aurkibidea.....	281
Summary in English .....	282
Resumen en español.....	286

## Taulen aurkibidea

Taula 1. Sistema sozialen aldaketa motak.....	40
Taula 2. Homo Sovieticus, Homo Oeconomicus eta Homo Cooperativus, hautatutako ezaugarrien konparazioa.....	51
Taula 3. Datuen jasoketa: parte hartzaileak, teknikak eta prozesua.....	75
Taula 4. Kategoria Zentralaren eraikuntza.....	82
Taula 5. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz pertsonalaren neurketarako aldagaiak.	104
Taula 6. PK profilaren ardatz pertsonalaren neurketarako aldagaien ulermena.....	104
Taula 7. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz erlazionalaren neurketarako aldagaiak.	104
Taula 8. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz erlazionalaren neurketarako aldagaien ulermena.....	105
Taula 9. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz sozio-komunitarioaren neurketarako aldagaiak.....	105
Taula 10. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz sozio-komunitarioaren neurketarako aldagaien ulermena.....	106
Taula 11. Teorian Pertsona Kooperatiboa profilaren kontrako norabidean doazen neurketarako aldagaien ulermena.....	106
Taula 12. Test eraikuntzarako prozesuen faseak.....	183
Taula 13. Lehenengo galdetegiaren item bateria-sortaren sorkuntza prozesua.....	188
Taula 14. Aditu taldeak zuzen erantzundako item tasak.....	194
Taula 15. Laginaren banaketa sexuaren arabera.....	196
Taula 16. Laginaren banaketa adinaren arabera.....	196
Taula 17. Froga pilotuan jasotako datu kualitatiboak I.....	197
Taula 18. Froga pilotuan jasotako datu kualitatiboak II.....	197
Taula 19. Laginaren banaketa sexuaren arabera.....	199
Taula 20. Laginaren banaketa adinaren arabera.....	199
Taula 21. Fidagarritasun koefizienteak eta Pearsonen korrelazio koefizienteak.....	200
Taula 22. KOOPHEZI-iko itemak eta berauen pisu faktorialak.....	202
Taula 23. KOOPHEZI-i eta EKINEZ-ARITU galdetegiaren dimentsioen arteko korrelazio koefizienteak.....	204
Taula 24. KOOPHEZI-i eta EPQR-A nortasun galdetegiaren dimentsioen arteko korrelazio koefizienteak.....	206
Taula 25. KOOPHEZI-i galdera sorta.....	209

## Irudien aurkibidea

Irudia 1. Ikerketa diseinu orokorra.....	66
Irudia 2. Teoria Funtsatuaren elementuak.....	71
Irudia 3. Teoria Funtsatua ikerketa diseinua.....	71
Irudia 4. Diskurtoen analisi eta interpretaziorako eredu analitikoa.....	81
Irudia 5. Kategoria eta kodigo nagusien mapa.....	82
Irudia 6. Schwartzen oinarritzko 10 balioen arteko erlazioen eredu teorikoa.....	90
Irudia 7. Jarreraren hiru faktoreen eta haien elkarreragin hirukoitzaren arteko erlazioa.....	98

Oharra: lan honetan aipu eta erreferentzia bibliografikokak egin dira APA (*American Psychological Association*) seigarren bertsioarekin. Análisi psikometrikoak egiteko, berriz, erabili da SPSS V.24 programa bertsioa.

## LABURPENA

Ikerketa lanaren helburu nagusia da Pertsona Kooperatiboa profila ikasle gazteetan neurtzeko tresna berri baten sorkuntza eta balioztatzea egitea, ikasleen auto-pertzepzioa kontuan hartuta.

Euskal Herriko hezkuntza erakunde batzuk eraldaketa prozesuak garatzen dihardute: pedagogikoak, metodologikoak, arkitektonikoak, organizazionalak eta pertsonalak. Prozesuotan, hezkuntzaren misioa ber-definitzen ari dira garatu nahi den pertsona (ikasle profila) misioarekin harremanetan ezaugarrituta. 2015-2016. Ikasturtean Gipuzkoako Foru Aldundiaren *IKASMINA Gipuzkoa ikasten duen lurraldea* deialdiaren baitan Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateak eta Arizmendi Ikastolak elkarlanean garatutako ikerketa proiektuan identifikatzen da Arrasateko Esperientzia Kooperatibistaren ekosistemaren baitan, besteak beste, eraldaketa sozialerako Pertsona Kooperatiboak hezteko hezkuntza eredu kooperatibo berri bat ber-pentsatu eta berreraiki beharra. Era berean, atzeman egiten da bide horretan laguntzeko hezkuntza erakundeek daukaten premiatako bat: erakundearen misioarekin, bisioarekin, curriculumarekin eta hezkuntza proiektuarekin bat datozen ikasleen (zein langileen) profilaren neurketarako, ebaluaziorako, erremintarik eza. Ikerketa hartako ondorioetan oinarrituta, iker-galdera berri batzuen planteamendua egiten da: zer da Hezkuntza Kooperatiboa (eta zeintzuk dira Hezkuntza Kooperatiboa berreraikitzeke ardatzak)?, zer da Pertsona Kooperatiboa (eta garapenerako aldagaiak)? eta nola neurtu edo ebaluatu daiteke Pertsona Kooperatiboa profila? Neurketa hau ulertzen da hezkuntza zentroetako prozesu hezitzaileek ikasleetan duten inpaktuaren neurketa bezala. Ikerketa proiektu hura jarraituz eta kooperazioaren aldagaiak aztertuz, kontrastatu eta baieztatu egiten da hezkuntza zentroetan, unibertsitateko fakultateetan eta enpresa testuinguruetan, kooperatiboetan oro har, behar bat badagoela Pertsona Kooperatiboa profila neurtzekoa, ikasleetan zein langileetan. Era berean, atzemandako premia hau kontrastatzen da literaturarekin, eta identifikatzen da bat egiten duela hezkuntza inpaktuak ikasleetan neurtzeko behararekin, edota gizakiaren portaera sozialak eta balioak aztertzekeo premiarekin.

Lan honetako lehengo kapituluak lantzen dira oinarri teorikoak, arlo desberdinetako errebisioa eginez. Alde batetik, aztertzen da XXI. mendeko jendarte testuinguruan identifikatu daitezkeen erronka indibidual eta kolektibo desberdinak eta horiek ikuspegi eraldatzailearekin erantzuteko beharrezko pertsona ereduak. Jarraian, hezkuntza eraldaketaren eta berrikuntzaren ikuspegiarekin XXI. menderako pertsonak behar dituzten

profilen ezaugarriak aztertzen dira; eta ikuspegi horretan sakonduz aztertzen dira Euskal Herriko hezkuntza eraldaketa eta berrikuntza proiektu desberdinetan hezi nahi diren pertsonen izendapen desberdinak eta ezaugarriak. Beste aldetik, Pertsona Kooperatiboaren definizioaren eta ezaugarritzearen bila, arakatzen da ezagutza arlo desberdinen begirada; batez ere, pertsonaren izaerarako eta kooperaziorako elementu gakoak aztertu eta identifikatu ahal izateko.

Bigarren kapituluan, ikerketa lanaren planteamendu orokorra egiten da. Bertan azaltzen dira identifikatutako ikerketarako beharra, ikerketaren helburu orokorrak eta hipotesiak, ikerketaren diseinua eta ikerketaren irizpide eta alderdi etikoak.

Bide horretan, nahiz eta Pertsona Kooperatiboa kontzeptua berria ez izan, egindako literatura errebisioan zein berau neurtzeko tresnaren baten existentziaren bilaketa lanetan momentuz ez da aurkitu ez frogatutako teoriarik (definizioarik), ezta neurketarako tresnarik ere. Hori dela eta, hirugarren kapituluan, Teoria Funtzaturik (*Grounded Theory*) (Glaser eta Strauss, 1967; Trinidad, Carrero eta Soriano, 2006) metodo kualitatiboaren bidez eraiki da Pertsona Kooperatiboa profilaren definizioa eta ezaugarritzea. Datuen jasoketarako egin dira elkarrizketak, dokumentuen analisiak eta behaketa panoramiko ez-partehartzaileak, Euskal Herriko hezkuntza kooperatibetako eta ekosistema kooperatiboko hezkuntza zentroetan, unibertsitatean eta enpresatan. Prozedura honek ahalbideratu du Pertsona Kooperatiboaren definizioa eta ezaugarritzea eraikitzeaz gain, neurketarako (eta garapenerako) garrantzitsuak diren aldagaiak identifikatzen.

Behin urrats hori burututa, Pertsona Kooperatiboa profilean balioek eta jarrerak daukaten zentralitatea dela-eta, laugarren kapituluan, gaiarekin lotura duten ekarpen teorikoekin eta enpirikoekin eraikitzen da KOOPHEZI-i tresnaren marko orokorra: balioen, jarreraren eta kompetentzien ikuspegi teorikoaren lanketa eginda. Bosgarren kapituluak jasotzen ditu galdera-sortaren eraikuntzarako jarraitutako urratsak (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Aurrez eraikitako Pertsona Kooperatiboaren definizioaren eta ezaugarritzearen baitan, landutako oinarri teorikoak aintzat hartuta eta diziplina desberdinetako zortzi ikerlarien kontrastearekin aukeratzen dira tresna ezaugarritu dezaketen 22 aldagaiak (auto-efikazia, autonomia maila, moral barneratua, beharrian kognitiboa, helburuen interdependentzia, indibidualismo kooperatiboa, eragin lidergoa, enpatia kognitiboa, komunikazio asertiboa, justizia soziala, onginahia, elkartasuna, ekintzaile soziala, gizakiaren ikuspegi positiboa, nartzisismoa, idiozentrismoa, gizakiaren ikuspegi negatiboa, berekoitasuna, alozentrismoa, gatazkak ekiditea, identitate soziala eta talde eragina). Konstruktua berri bat eraikitzen ari



garenez, dimentsioen aukeraketa egin da teorian Pertsona Kooperatiboarekin bat egiten dutenekin eta teorian aurkakoak direnekin. Galdera-sortaren sorkuntzarako, kasu batzuetan, dimentsioak neurtzeko erabiltzen diren tresnak identifikatu, definizioek bat egiten duten aztertu eta dimentsio bakoitzetik aukeratzen dira baliagarriak diren 4-6 item hizkuntza eta testuinguru egokitzapena egiteko. Beste kasu batzuetan, itemak sortu egin dira. Horrela sortzen da multzokatutako item bateria (n=101).

Sortutako bertsio hau bere dimentsionalitatean aztertua izan da Erakundeen Psikologian adituak diren lau irakaslerekin. Adituekin osatutako egokitzapen talde honek egindako esleipen itsuarekin birmoldatuak izan dira item batzuk eta ezabatuak beste batzuk, item bateria berria sortuz: 22 dimentsio eta 93 item.

Jarraian, egokitutako galdera-sortarekin (n=93) egin da lehenengo froga pilotua, 6 aukera eskaintzen dituen Likert eskalarekin: 17 eta 22 urte bitarteko 94 (72 emakumezkoak eta 22 gizonezkoak) gaztez osatutako laginarekin. Jasotako laginaren analisi faktorial esploratorioan eta korrelazioetan nahiz gazteek egindako ulergarritasun iradokizunetan oinarrituta 2 dimentsio (autonomia maila eta indibidualismo kooperatiboa) eta 15 item kentzeko erabakia hartzen da, beste item batzuen birformulazioak egin dira. Horrela, fase esperimentalerako galdera-sorta garatzen da 20 dimentsiorekin eta 78 itemekin osatutakoa.

Tresnaren balioztatzea osatu da bi ikasturtetan zehar jasotako laginarekin. KOOPHEZI-i tresnaren ezaugarri psikometrikoen azterketarako eta baremazioarako erabili den lagina 16 eta 22 urte bitarteko (%40,3 16-17 urte eta %59,7 18-22 urte) 2.290 gaztez osatutakoa izan da (%48,6 emakumeak, %51,4 gizonak).

Hala, tresnaren fidagarritasuna aztertzen da barne kontsistentziaren eta denboran zeharreko korrelazioa (test-birtest) eginda: Pearsonen korrelazio koefizienteen eta fidagarritasun koefizienteen bidez. Jasotako emaitzek galdetegiaren fidagarritasuna baieztatzen dute: korrelazio guztiek .62 baino altuagoak diren balioak azaltzen baitituzte faktore guztietan.

Baliotasuna aztertzeko burutu dira egitura faktoriala, eduki baliotasuna eta kanpo baliotasuna. Egitura faktorialari dagokionean, dimentsio-egitura aztertu da 78 itemetatik abiatuta Varimax errotazioarekin osagai nagusien analisisa eginda. Era berean, Kaiser-Meyer-Olkinen froga (KMO) eta Bartletten esferidade-froga osatu da laginaren egokitasuna ebaluatzeko. KMOren balioa izan da .89koa, eta esferidade-froga estatistikoki esanguratsua ( $p=0,0001$ ). 20 Faktoreek bariantzaren %63,17 azaldu dute guztira lehenengo analisisian. Eragin lidergoak eta Alozentrismoak item saturazioak baxuak izan dituzte eta ez dute

saturazio egonkorrik adierazi. Elkartasuna dimentsioren item guztiek saturatu dute ekintzaile sozialaren dimentsioarekin. Horregatik, fase honetako datuen analisietan oinarrituta kendu egin dira aipatutako 3 dimentsioak (eragin lidergoa, alozentrismoa eta elkartasuna), 13 item guztira. Horrela osatzen da KOOPHEZI-i: Pertsona Kooperatiboa profila ikasle gazteetan neurtzeko tresna 17 dimentsio eta 65 itemekin osatutako galdera-sorta. Azken soluzio faktorialak bariantzaren %63,41 azaltzen du 17 dimentsioen bitartez.

17 Dimentsio horiek batzen dira 3 dimentsio orokorragotan (PK, IND, KOL). Horietako 10 dimentsioak modu zuzenean neurtzen dute Pertsona Kooperatiboa profila (PK) (auto-efikazia, moral barneratua, beharrian kognitiboa, helburuen interdependentzia, empatia kognitiboa, komunikazio asertiboa, justizia soziala, onginahia, ekintzaile soziala eta gizakiaren ikuspegi positiboa). Gainontzeko 7 dimentsioek aztertzen dituzte Pertsona Kooperatiboa profilaren aurkako balioak eta jarrerak: indibidualismoa (IND) 4 dimentsioak (idiozentrismoa, nartzisismoa, gizakiaren ikuspegi negatiboa eta berekoitasuna) eta kolektibismoa (KOL) 3 dimentsioak (gatazkak ekiditea, identitate soziala eta talde eragina).

Eduki baliotasunaren kasuan, tresnaren baliotasun bateragarriaren ebidentziak lortzeko Pearsonen korrelazio koefizienteak kalkulatu dira KOOPHEZI-i tresnaren puntuazioaren eta EKINEZ-ARITU ekintzailetasun dimentsioen (Zubizarreta eta Aritzeta, 2015) nahiz EPQR-A (*Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated*) nortasun eskalaren artean, gaztelerazko egokitzearen bertsioa erabili da (Francis, Brown eta Philipchalk, 1992; Sandin, Valiente, Chorot, Olmedo eta Santed, 2002). Emaitzek erakusten dute KOOPHEZI-i eta EKINEZ-ARITUko dimentsioen artean korrelazio positiboak daudela; korrelazio baxuak erakutsi ditu, ordea, EPQR-Ako dimentsioekin.

Kanpo baliotasuna aztertzeko helburuarekin arakatu dira KOOPHEZI-iren dimentsioen eta sexua eta adina aldagaien arteko erlazioak. Egindako bariantza analisisiek zehazki erakutsi dute sexuaren eta adinaren efektu estatistikoak esanguratsuak direla kasu gehienetan. Ondorioz, baremoak sexua eta adina desberdinduz egingo dira: 16-17 urte, 18-22 urte eta neska eta mutila.

Horrela eraiki da ikasleen auto-pertzepzioa oinarri duen KOOPHEZI-i tresna: Batxilergorako, Lanbide Heziketarako eta Unibertsitateko Graduetarako baliagarria. Seigarren kapituluaz azaltzen dira ikerketaren eztabaida eta ondorioak. Tresnaren erabilerak posible egiten du Pertsona Kooperatiboarekin erlazioatutako dimentsioen diagnostikoa osatzea. Aukera ematen du hezkuntza eraldaketarako lagungarriak diren testuinguruak,

esperientziak eta elkar-ekintzak diagnostiko hauetan oinarrituta diseinatzeko, inplementatzeko eta ebaluatzeko unibertsitateko ikerlarien, hezkuntza zentroetako irakasleen eta komunitateko partaideen elkarlanaren bidez.

Finean, hezkuntza funtsezkoa da jendarte humanoago, duinago eta demokratikoago baterako eraldaketa soziala ahalbideratzeko, XXI. mendeko pertsonen eta jendartearen erronkak erantzuteko. Bide horretan, Pertsona Kooperatiboen garapena zein profilaren bilakaerarako testuinguruak, esperientziak eta elkar-ekintzak izan daitezke horretarako lagungarriak.



1. Atala

---

## **IKERKETAREN OINARRI TEORIKOA**

## 1. PERTSONA KOOPERATIBOA PROFILA XXI. MENDEKO HEZKUNTZA ETA JENDARTE ERALDAKETA TESTUINGURUAN

Aurkezten den lanaren lehenengo kapitulu honetan kokatzen da zergatik eta zertarako eraiki diren Pertsona Kooperatiboa (PK, hemendik aurrera) profilaren definizioa eta ezaugarritzea eta berau neurtzen duen KOOPHEZI-i eskala. Alegia, zein ikuspegiren, filosofiaren edo pentsamendu-ildoren baitan kokatzen diren eta ulertzen diren PK profila bera, PKren garapenerako beharra eta PKren neurketa. Errebisio lan bat egiten da, aztertu ahal izateko, batetik, XXI. mendeko jendarte testuinguruan kokatu daitezkeen erronka indibidualak eta kolektiboak gizarte eraldaketaren eta berrikuntzaren bidetik erantzuteko pertsonak beharrezkoak izan ditzaketen ezaugarriak arakatzeko. Era berean, hezkuntza eraldaketaren eta berrikuntzaren perspektibarekin aztertzen dira XXI. menderako pertsonak behar dituzten profilak. Ikuspegi horretatik ber-ikusten dira Euskal Herriko proiektu desberdinetan garatu nahi diren ikasleen ezaugarriak eta profilak. Bestetik, ezagutza arlo desberdinen begiradatik azterketa lan bat egiten da PK definitzeko, ezaugarritzeko eta neurtzeko elementu gakoak arakatu eta identifikatu ahal izateko.

### 1.1. XXI. mendeko pertsonen profilak hezkuntza eta jendarte eraldaketa testuinguruan

#### 1.1.1. Jendarte eraldaketa eta pertsonak

XXI. mendeko jendartearen aurrerapena eta garapena ezaugarritu eta baldintzatu dute azken hamarkadetan, besteak beste, globalizazioak, digitalizazioak, kolapso ekologikoak, klima-aldaketak, indibidualizazioak, migrazioak eta askotariko krisiak (Covid-19 barne). Bereizgarri hauek mundua aurrekaririk gabeko eraldaketa eta ziurgabetasun erradikaletara (*UTRU world*) daramate, non infoteknologiak eta bioteknologiak makinak ez ezik pertsonak ere ordezkatu ditzaketen, robotizazioaren edo adimen artifizialaren bidez (Harari, 2018). Aldakorra, ziurgabea, konplexua eta anbigua (*VUCA World*) da egungo informazioaren eta ezagutzaren gizarte testuinguru orokorra (Bennett eta Lemoin, 2014). Egoerak aurreikusteko zailtasunak daude eta, gainera, hauek azkar aldatzen direnez, existitzen diren ereduak zaharkitzea dakarte (Mack eta Khare, 2016).

Hala, iraganean ez bezala, likidoa da jendarte modernoaren izaera, hau da: jariakorra, aldakorra, malgua eta etengabe egokitu beharrekoa (*Liquid Modernity*). Garai aurre-moderno zen aurreikusi eta kontrolatu zitekeen mundu solidoa; finakoak ziren orokorrean orduko errutinak, ohiturak, epe motzeko ikuspegiak, balioak, jarrerak eta kolektibitateak. Egoera, ordea, urtzen hasi zen egonkortuta zegoen eta aldaketan aurrean erresistentea zen jendartea aldatzen hasi zenean, eredu likidoago edo moldagarriago batera pasatzeko. Aitzitik, desintegrazio soziala eragin dezake gaurko jendartearen izaera likidoak; eta honek zerikusia izan pertsonen konpromiso ezarekin, balio likidoek baldintzatu baititzakete jendartearen jokabideak (Bauman, 2000; Bauman, 2013).

Jendartean ia-guztia bilakatu da salgai dagoen merkatu handi batean, merkatu(ko) gizartean (*sociedad de mercado*), non merkatuaren pentsamenduek eta balioek bizitzaren alderdi guztiak menperatzen dituzten. Egoera honek pertsonen arteko desberdintasunak muturrera daramatza, pertsonen arteko bizitzak gero eta gehiago banatuz. Honek, jatorri sozial eta bizimodu desberdinetako pertsonen arteko harremanak zaildu egin ditzake, guztien ongizaterako kontzientzia hartzea oztopatuz (Sandel, 2013).

Indibidualizazioak eragiten du etengabeko eraldaketak jasaten dituen mundu honetako ordena sozioekonomikoan. Instituzionalizatuta dago indibidualismoa, indibiduora orientatutakoak dira-eta, taldeetara zuzendu beharrean, herritarren antolaketarako instituzio esentzialak, eskubide sozialak eta eskubide politikoak (Beck eta Beck-Gernsheim, 2003; Posadas, 2016).

Giro honetan, gero eta handiagoak izan dira pertsonen arteko desberdintasun sozioekonomikoak eta irabazien banaketak, Mendebaldeak 2007-2008tik krisi globalean geundela erabaki zuenetik. Hala, biztanleriaren %1k batzen du aberastasun ekonomiko mailarik handiena, baina %1 horien etorkizuna loturik egon daiteke gainontzeko %99aren bizitzaren nolakotasunarekin. Aukera eta eskubideen berdintasun ezaren egoerak honek sortzen dituen ondorioak jakinak dira: diskriminazio indize altuak, pobrezia, langabezia, etxeak ordaintzeko ezintasuna, sorrak, osasun arazoak, hezkuntzarako aukera urriagoak, kohesio sozialerako eta bizitzarako aukera txikiagoak, besteak beste. Jarrera hauek demokrazia eta legea ahultzen dute boterea zein parte hartzeko aukera gero eta herritar gutxiagorengan zentratzen laguntzen duelako (Stiglitz, 2012). Egoera horiek, gainera, migrazioen zein globalizazioaren ondorioz, etengabe eta modu eutsiezinean sortzen ari dira hondakin humanoak edo kanporatzeak (*externalidades*) (Bauman, 2005; Mintzberg, 2015).

Azken finean, liberalismoaren praktika basatiak krisi sistemikoa edo zibilizazio krisia garatu du, krisi ekonomikoa bera are eta larriagoa bilakatzen duten azpi-krisiak baititu: krisi finantzario-ekonomikoa, krisi sozio-ekologikoa, krisi energetikoa, krisi demografikoa, aniztasun kulturalen nahiz hizkuntzen krisia eta krisi psikiko-espirituala. Azpi-krisi hauek adierazten dute krisiaren oinarria uste baino sakonagoa dela eta hedadura handiagoa duela. Kapitalismoaren egoera gordina azalarazi du, ondorio latzak sortuta, azken hamarkadetako ekonomia ereduak, esate baterako: energia krisi globala (erregai fosilen agortzearekin lotua: ikatza, petrolioa eta gasa), klimaren aldaketa (inoizko CO<sub>2</sub> kopuru altuena atmosferan) eta bioaniztasunaren galera masiboa (zaintzen krisia, elikagaien krisia, gain-populazioa). Finean, krisiaren sorburuan daude gizakion portaerak eta etengabeko hazkundean oinarritutako gizarte produktibista/kontsumista. Bizitza orekatzen duten ekosistemen kontra eraiki dira antolaketa politikoak, ekonomikoak eta kulturalak; eta jarduera horiek apurtzen dituzte gizakion arteko desberdintasunak, Lurreko oreka ekologikoak eta oinarri biofisikoak. Hala, saihestezina da des-hazkunde material eta energetikoaren beharra, eta bi aukera daude horretarako: trantsizio ekosozial ordenatua edo desordenatua (Azkarraga, 2010; Azkarraga-Etxagibel, 2017).

Egoera honi gehitu behar zaio jendarte modernoaren ondorioz sortutako pertsona berri bat: konpromiso soziala kudeatzen ez dakien eta ezkututzen den gizaki bakartia, lankidetzarako gogoia galdu duena eta ni ez-kooperatzailean bihurtu dena (Sennett, 2012). Giza portaera sozial honek, eragin negatiboa sortzen du pertsonetan, erakundeetan eta komunitateetan. Izan ere, balioak eta arauak partekatzea eskatzen duen bizimodu bat suposatzen du herritartasunak, jendartearen ardura komunak bete ahal izateko (Puig eta Morales, 2015).

Halaxe dio Kate Raworth-ek (2018) beharrezkoa dela albo batera uztea *Homo Economicus* bezala funtzionatzen, ulertzen, jokatzen eta justifikatzen: bakarka, kalkulatuzaile, lehiakor eta aseezin; beste irudi bat eraikiz: eraikitzen dugun irudiak zuzeneko eragina baitu bihurtzen garenarekin. Gainera, pertsonak izatez ez gara halako gisakoak, gizakiok jokatzen dugun arren ekonomia liberalaren modelo idealak dioten moduan; horregatik, izan daiteke karikatura bat besterik ez izatea pertsonen jarrera egoistak, arrazionalak eta maximizatzaileak (Torres, 2016).

Artean aipatutako jendarte testuinguruaren ezaugarriek, askotariko krisiek nahiz pertsonaren ezaugarriek, eredu ekonomikotik haratago, zuzenean eragin diezaieke bizitza publikoan parte hartzeko moduari, instituzioen eta herritarren arteko harreman moldeari



zein gure jokabide sozialen mende dauden balio etiko eta moralei. Horregatik, jendarte erronka horiek erantzuteko, eraldaketa sozialerako faktore gisa ulertzen den berrikuntza sozialak eskatzen du autonomia sozialerako espazioak sortzea, herritarren ahalduntzea eta, azkenik, eskubide sozialak eta herritartasun eskubideak sustatuko eta indartuko dituen beste instituzio arkitektura eredu batzuen antolaketa (Martínez, Cruz, Blanco eta Salazar, 2019).

Hau dela eta, eraldaketa sozioekonomikoa bideratzeko, beste kontaketa orokor bat eraiki behar du zientzia ekonomikoak, gizakion ongizatea eta planetaren muga naturalak errespetatuko dituen; beste balio eta jarrera batzuk oinarrian jarriko dituen, beste pertsona eredu batzuk. Izan ere, ekonomia eredu sozialagoak eraikitzea beharrezkoa da etengabeko eta mugarik gabeko hazkundearen jarduerarekin sortutako askotariko krisiak gainditzeko. Ekonomia eta jendarte antolaketarako garatu beharko lirateke demokratikoagoak diren ereduak: diseinutik pertsona guztien eskubideen bermea eta naturaren muga biofisikoak kontuan hartzen dituztenak. Jendarte globalizatu, digital, teknologiko zein ekologiko kolapsatuan ikuspegi eraldatzailearekin jendartearen erronkak erantzuteko ezinbestekoa izan baitaiteke balio eta jarrera pertsonalak eta sozialak aitortzea, balioestea. Kontuan hartzekoa baita izaki sozialak garela eta jarrera kooperatiboak ditugula. Haurrak garetik, adibidez, berezkoa dugu kooperazioan aritzea; nahiz eta, gaitasuna ere badugun kentzekoa eta metatzekoa. Emateko, partekatze eta elkarrekintzan jarduteko orientazioa dugu gizakiok; kooperazioak eta elkarlanak gure taldearen biziraupenerako probabilitateak handitzen baititu (Raworth, 2018).

Bide horretan beste pertsona eredu horietako bat aipatzen du Anna Kasperowicz-ek (2012, 50. or), Rogall-i (2010) erreferentzia eginez eta garapen iraunkorraren markoaren baitan. Adierazten du mundu mailan garapen iraunkorra lortzeak eskatzen duela, lehenik, maila mikroekonomikoan lortzea. Tokiko komunitateen kooperazioari esker posible egin daitekeela hori. Garapen iraunkorrak, beste jendarte erronkek bezala, eskatzen duelako pertsonak kontzienteak izatea, eta horren adibidetzat jartzen du *Homo Cooperativus*.

Horregatik, beste gizarte eredu baterantz eraldaketa egiteko nahitaezkoa gerta daiteke, balio pertsonalez gain, balio sozialak ere indartzea eta, baliook, gizakion ongizaterako iturri bihurtzea. XXI. mendeari aurre egiteko premiazkoa baita *hybrisa* apurtzea, besteak beste, hezkuntzaren, kontzientziario sozialaren, praxia soziopolitikoaren eta saretze komunitarioa indartzearen bidez. Aurrerapenak egitea gizarte jasangarrietara, justuetara eta zorionsuetara: indibidualismo kontsumistatik ateratzea lortuta, elkartasun sozialak

indartuta, funtsezkoak ez diren beharrak alde batera utzita eta beharrezkoak diren beharretan arreta jarrita (Aguado eta beste batzuk, 2012).

Norabide horretan, bada, hezkuntzak eraldaketa sozialaren norabidean eragin dezan, kontuan hartzekoa izan daiteke ahots desberdin horiek dioten bezala pertsona mota “berriak”, askotarikoak, direla beharrezkoak: *Homo economicus*-aren balio eta jarrera desberdinak dituztenak eta pertsona guztien ongizatea eta naturaren mugak kontuan izango dituztenak (Raworth, 2018). Premiazkoak direla, era berean, erakunde, gobernantza eta politika publiko “berriak”, bestelakoak: komunak, edo pro-komun kolaboratiboak direnak (Rifkin, 2014). Elkarrekin egindakoak eta guztiontzat direnak, unibertsalak.

Horretarako, instituzionalizatutako indibidualizaziotik harago, lagungarria izan daiteke beste modu bateko antolaketa egitea. Azken urteetan azalarazten ari dira pro-komunaren eraikuntzarako eta gauzapenerako planteamendu desberdinak: izan kooperatibagintza, izan eredu sozioekonomiko desberdinak edo izan erakundetze prozesu alternatiboak. Pro-komun kolaboratibo (denon(a)tzat elkarlanean) ereduak da adibideetako bat. Egungo egoeraren aurrean, kooperatiben berpizteak edo birsortzeak lagundu dezake ezinbestekoa den ber-orekatze bat gauzatzen gobernuen, enpresa lokalen eta gizarte zibileko erakundeen artean. Garai post-karbonikoaren eta baliabide desberdinen distribuzioa egingo den trantsizio ekonomiko global bateko helburuarekin. Ongizate orokor egoera batera iristeko garrantzitsuak izango baitira klabe autogestionarioak eta komunitarioak. Desberdinen arteko kooperazioa garatzeko espazio pro-komunek (edota inter-kooperatiboek) lagundu dezakete etengabeko hazkunde ekonomikoaren espiralarekin bukatzen eta, ondorioz, egungo jendarte kompetitiboa jendarte kooperatiboagora eraldatzen (Rifkin, 2014).

Komuna dena ez baita soilik bitarteko bat edo gauza bat, baizik eta komuna den horrek adierazten du komunitatea, harremanak, balio sozialak, arauak eta normak eta hauek eragina duten arlo sozialak eta gobernu kolektiboak. Komuna dena baliagarria da politika eta gobernantza moduak eta ereduak ber-pentsatzeko. Demokraziaren kontzepzioan sakoneko aldaketak egin behar baitira; batez ere, dinamika ekonomikoan, ingurugirokoan eta sozialetan. Demokrazia indartzeko beharrezkoa da herritarren parte hartzea eta erabakimena bultzatzea, eta horretarako Internetak ematen ditu aukera berriak eta zabalak jendarte digital saretuan: herritarrak modu zuzenean, komunitarioan eta autonomoan inplikatu ahal izateko. Nahiz eta, arazo nagusia oraindik bizitzarako beharrezkoa duguna nola ekoizten dugun eta nola banatzen dugun izan. Horretan lagungarria izan daiteke ere

ondasun komunen ekonomia (Subirats, 2011; Castells, 2012; 2017; Rendueles eta Subirats, 2016; Dardot eta Laval, 2014).

Eraldaketa sozialerako azterna egokiak izan daitezke Euskal Herriko ekosistema kooperatibistak jorrotutako kooperatiba ereduak, kooperatibek barne demokraziarako (partaidetza, erabakimena eta lankidetzat) jokabideak eskaintzen dituzte-eta. Pertsonen, komunitateen eta garapen ekologikoaren beharretara egokitzen den ekonomia eredu bat garatzeko lagungarriak izan daitezke eredu kooperatiboak. Arrasateko Kooperatiben Esperientzia, esate baterako, auto-eraketarako logika oinarri duen komunitatearen eraldaketarako mugimendu izanik, paradigma baliagarria da etorkizuneko proiektu kooperatibo burujabe integratzaileentzat. XX. mendeko Arrasateko testuinguruan hasita, komunitatearen garapenerako eta eraldaketarako baliagarria izan zen eredu, batez ere, lortu zuelako komunitatearen beharrak erantzutea alternatiba erreal efikazak eraikita auto-eraketaren bidez, komunitate justuago eta kooperatiboago baterako bidea eginez. Kooperatibismoak lortu zuen, orduan, komunitatearen ongizatearen zerbitzuan jartzea garapen ekonomikoa, enpresa eredu desberdin bat sortzea parte hartzailea eta solidarioa, eta eraldaketa komunitariorako proiektua izatea. Hala, gaur egungo testuinguruan hiru erronka nagusi identifikatzen dira: lanpostu duinak sortzea, desberdintasun ekonomikoei eta sozialei aurre egitea eta krisi ekologiko zein klima aldaketari erantzuna ematea (Loyola-Idiakez, 2018).

Arrasateko Kooperatiba mugimenduaren baitan egindako ikerketek bestalde, erakusten dute eredu kooperatiboak testuinguru konplexu globaletan erantzuteko erresilientzia handiagoa dutela, enpleguaren mantentzea egitea lortzen dutela modu orekatuago batean, berrikuntzarako joera etengabea dutela eta beste enpresa ereduekin alderatuz ere ekitatiboagoak eta inklusiboagoak direla. Handia da enpresa kooperatiboek duten potentzial ekonomikoa, baina ikusten da pertsonen identitate kooperatiboa maila baxuan dagoela. Horregatik, kooperatiba mugimenduaren hobekuntzarako erronkak dira sakontasuna ematea hurrengo elementuei: partaidetzari eta komunikazioari, hezkuntza kooperatiboari eta eraldaketa sozialari. Horretarako, beharrezkoa ikusten da kultura eta nortasun kooperatiboaren garapena lantzea hezkuntza kooperatiboaren bidez, komunitatean, enpresetan eta pertsonetan eragiteko; balio eta jarrera kooperatiboak dituzten auto-eraketa komunitariorako pertsona autonomoak, solidarioak, justuak, pro-aktiboak, libreak,

arduratsuak eta komunitate ikuspegia dutenak aipatzen dira bertan<sup>1</sup> (Ortega eta Uriarte, 2015; Ortega, 2018; Ortega eta Loyola-Idiakez, 2018).

Alabaina, identitate kooperatiboa maila baxuan dagoen honetan, kontuan har daitezke, adibidez, Gasteizko seminarioan J.M. Arizmendiarrietaren irakasle izandakoak, Rodríguez de Yurrek (1976), idatzitakoak. Ikuspegi filosofiko batetik aztertzen du lanak pertsonaren garapenean duen eragina eta azpimarra egiten du Marxek Hegeli egiten dion kritikan: Hegelek ez omen luke kontuan hartuko lanaren alde txarrak pertsona garatu beharrean suntsitu egiten duela. Beraz, pertsonaren garapen iraunkorrerako lanaren alde txarrak saihesten diren testuinguruak, esperientziak eta elkar-ekintzak ber-pentsatu beharko lirateke, pertsonen garapenerako kooperazio eremuak; nola enpresatan, komunitatean, hala hezkuntza guneetan. Hori dela eta, kooperaziorako eremu horien osasuna zaindu eta neurtu daiteke, alegia: zeintzuk dira pertsonak, erakundeak eta komunitateak modu kooperatiboan eta inklusiboan garatzeko gakoak? Horretarako, garrantzitsua izan daiteke komunitate bezala zer izan nahi den jakitea. Era berean, argi eduki beharko litzateke zer egin behar den izan nahi den hura izateko; helburu adostuak eta partekatuak eraiki, perspektiba izan, interkooperazioa egin (Retegui, 2000) eta aliantzak, saretzeak, ahalbideratu. Lagungarria izan daiteke, esaterako, etorkizunean modu iraunkorrean jarraikortasuna izan beharko luketen balioen eta jarreraren eguneraketa egitea, besteak beste: autogestioa, adiskidetasuna, gazteengan konfiantza, gizakiarenganako sinesmena, zintzotasuna, ilusioa, inizatiba, partaidetza eta lana eta solidaritatea (Leibar eta Azkarate, 1994).

### **1.1.2. Hezkuntza eraldaketa eta pertsonen profilak XXI. mendean**

Jendarte testuinguruko ezaugarri desberdin horiek guztiek ere bultzarazi dute XXI. menderako jendarte eta hezkuntza testuingurua eraldatzeko beharra. Halaxe, XXI. mendeko lehen hamarkadetan azpimarra egiten da hezkuntzak izan beharko lukeela bizi osoko praktika-ildoak eta komunitateko kide guztientzat. Alta, bizitza eta komunitate osoarentzako hezkuntza iraunkorrak lagundu beharko luke, pertsonen garapena oinarrian jarrita, jendarteak egun dituen erronka ekonomikoak, sozialak eta ingurugirokoak erantzuten. Horretarako, azpimarra egiten da pertsonak XXI. menderako garatu beharreko ezaugarri desberdinetan, profil pertsonaletan eta profesioaletan: konpetentzietan, gaitasunetan, jarreratan eta balioetan (National Research Council, 2012).

<sup>1</sup> Cooperativas Euskadi, Euskal Kooperatibak. [GSEF2018 Bilbao]. (2018, 10, 22). Global Social Economy Forum 2018 Bilbao – Experiencia Mondragon [YouTube Video Editor] Hemendik jaso: <https://www.youtube.com/watch?v=B0QWBnFP-Ho&feature=youtu.be>

Testuinguru honetan aipatzekoa da batu egin direla pertsonen ikasteko, lanerako eta herritartasunerako beharrezkoak dituzten konpetentziak eta gaitasunak. Egun, pertsonentzako beharrezkoa da ahalmena izatea modu kritikoan pentsatzekoa (galdera oso onak egitekoa), arazo-egoerak modu sortzailean ebaztekoa, kooperatzekoa (lankidetzaren eta eragin lidergoaren bidez), azkar egokitzekoa, espirtu ekintzailea eta inizatiba, informazioa bilatzekoa eta aztertzea, komunikatzekoa (ahozkoa, idatzizkoa eta entzuten jakitekoa) eta kuriositatea zein irudimena. Horiek guztiak ezinbestekotzat jotzen dira arazo-egoerak modu sortzaile eta berritzaile batean konpontzeko. Konpetentzia eta gaitasun hauekin guztiarekin lotzen dira pertsonarentzat beharrezkoak diren ezaugarri desberdinak, esate baterako: enpatia, jarraikortasuna, irmotasuna, nekaezintasuna, auto-diziplina eta bizitza moralaren ikuspegi indartsua. Gaur egun enfasia egiten da etika humanistak<sup>2</sup> duen garrantzian, gazteek mundua ulertzeko eta bertan jokatzeko marko etikoa eraikitzen laguntzen duelako honek. Horretarako, ezinbesteko da jarrerak eta balioak lantzea hezkuntzaren bidez (Wagner, 2012).

James W. Pellegrino-k eta Margaret L. Hilton-ek zuzendutako Ikerketa Batzorde Nazionalak (National Research Council, 2012) zehazten ditu antzerako ezaugarriak. Komunitateko pertsona guztientzat beharrezkoak dira arazoaren ebazpenerako, pentsamendu kritikorako, elkarlanerako, komunikaziorako eta autogestiorako konpetentziak. Pertsonentzat garrantzitsua da hurrengo ezaugarriak izatea: motibazioa, jarraikortasuna, ikasten ikastea, sormena, berrikuntza eta etika. Konpetentzia hauek, berdinki, landu beharrekoak dira hezkuntza formalean eta ez-formalean; eta horretarako egokitu behar dira irakasleen prestakuntza, curriculumak, ebaluazioa, eta programazioak. Orokorrean, bat egiten dute Patrick Griffin-ek, Esther Care-ek eta Barry McGaw-ek (2012) XXI. menderako beharrezkoak direla dioten konpetentziekin: sormena eta berrikuntza; pentsamendu kritikoa, arazoaren ebazpena, erabakiak hartzea; ikasten ikastea, metakogniziorako formak; komunikazioa; talde lanerako eta elkarlanerako tresnak; informazioaren alfabetatzea; hiritartasun lokala eta globala; bizitza eta proiektzioa; ardura pertsonala eta soziala.

Joke Voogt-ek eta Natalie P. Roblin-ek (2012) hezkuntzaren norabidean aztertzen dituzte XXI. menderako beharrezkoak diren eta tradizionalak ez diren konpetentziak. Horien artean, oro har, aipatzen dira hiru kontzeptu nagusi: zeharkako konpetentziak, diziplina bati lotuak, baina aldi berean garrantzitsuak direnak beste ezagutza arloetan; konpetentzia multidimentsionalak, ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak barne-hartzen dituztenak; eta

<sup>2</sup> Aprendemos juntos. [BBVA]. (2019, 01, 28). Versión completa. ¿Cómo preparamos a los jóvenes para la innovación? Tony Wagner (12. minutua) [YouTube Video Editor] Hemendik jaso: [https://www.youtube.com/watch?v=-1YdN\\_wnhA&t=2s](https://www.youtube.com/watch?v=-1YdN_wnhA&t=2s)

portaerei lotutako konpetentziak, zeintzuek eskatzen duten arazo konplexuei eta aurre-ikusi ezin diren egoerei erantzuna emateko goi mailako gaitasuna. Garrantzia hartu duten konpetentzia berrien artean aipatzen dituzte kooperazioa, komunikazioa, IKT alfabetatzea, konpetentzia sozialak eta kulturalak. Horiekin batera garrantzitsua da pertsonen hurrengo ezaugarriak izatea: sormena, pentsamendu kritikoa, produktibitatea, erresilientzia eta arazoei irtenbideak aurkitzea.

Ginevra Mussico-k (2018), bestalde, Europako unibertsitateen egungo egoeraren baitan aztertzen ditu konpetentzia bigunak (*Soft skills*), enplegagarritasunari begira eta *coaching* bitartez landutakoak. Horrela sortu da konpetentzia bigunak (gaitasun sozialak, zeharkakoak, generikoak edo XXI. mendeko gaitasunak) terminoa, konpetentzia gogorren (diziplina bakoitzeko konpetentzia espezifikoak) aurkako zentzuan erabiltzeko. Hiru motatako kategoriatan banatzen dira konpetentzia bigunak. Lehenengoak, introspektiboak direnak: emozioak kudeatzen ikastea, sinesmen mugatzaileak aldatzea, indarguneak eta hobetu beharrekoak identifikatzea, auto-kontzientzia garatzea eta auto-efikaziaren zentzua. Bigarrenak, diagnostikoak egiteko eta ekintzarakoak direnak: arazoen planteamendua eta irtenbidea, eskura duten baliabideen azterketa, sormena egoera berriak eta sakoneko aldaketei aurre egitekoak, malgutasuna, iniziatiba, planifikazioa, denboraren kudeaketa, etab. Hirugarrenak, erlazionalak direnak: enpatia, entzute aktiboa, asertibitatea, komunikazio eraginkorra, gatazken kudeaketa, negoziazioa eta kontsentsua, kudeaketa eta talde lana eta lidergoa. Halaber, egun, merkatuak bilatzen ditu pertsona malguak, gaituak, sortzaileak, berritzaileak, arduratsuak, aldakorak eta integratzaileak. Horiek guztiak garatzeko, gaur egungo unibertsitateen bisioa da unibertsitate etiko eta pragmatikoagoak egitea, balioen kultura berri bat garatuko duena jendarte eskaera berriekin harmonian.

Esan bezala, alor desberdinetako ikerketek aipatzen duten bezala, XXI. mendeko pertsonen profiei lotutako ezaugarri horiek guztiak islatuak izan dira azken hamarkadetakoa Europar Batasunako hezkuntza planteamendu orokorretan. Abbotte-k (1996)<sup>3</sup> aldarrikatu zuen, esate baterako, XIX. mendekoak diren oinarrizko jokaerak albo batera utzi eta konpetentzia berrien aldeko apustua egitearen beharra. Beste adibide bat izan daiteke XXI. menderako giza garapen iraunkorraren begiradarekin Jacques Delors-ek (1996) zuzendutako XXI. menderako Hezkuntzaren Nazioarteko Batzordeak UNESCO-rentzat sortu zuen

---

<sup>3</sup> Jendarteak oraindik konpetentzia zaharrak beharrezkoak dituen arren (hizkuntzarako gaitasuna, aritmetikarako gaitasuna eta komunikaziorako gaitasuna), XX. mendearen bukaerako gizarterako eznahikoak dira. Hezkuntza sistema eta jendarte elkarreaginean egonda ikaskuntzak etengabea izan behar du: hezkuntzaren bidez ahalik eta konpetentzia gehien barneratzea lortzeko, pertsonak prestatuago egon daitezen eguneroko errealitateari aurre egiteko.

informea<sup>4</sup>, zeinak mende berrirako hezkuntzaren zutabe nagusiak marrazten dituen. Edo Edgar Morin-ek (1990) definitutako pentsamendu konplexua<sup>5</sup> eta, ondorioz, etorkizuneko hezkuntzarako proposatutako beharrezko zazpi jakintzak (Morin, 2000)<sup>6</sup>.

UNESCOk Delorsekin eta Morinekin bideratutako lan hauek garrantzia hartuko dute Europar Batasuneko Derrigorrezko Hezkuntzan, Batxilergoan eta Unibertsitatean. 2000. urtean, martxoaren 23an eta 24an, Lisboan egindako Batzordeak ondorioztatu baitzuen, eta erronka bezala kokatu, europar erreferentzia markoak definitu behar zituela ikaskuntza iraunkorrerako oinarrizko kualifikazioak, globalizazioari eta ezagutzan oinarritutako ekonomiari erantzun ahal izateko, azpimarratuz pertsonak direla Europako lehentasuna. Ondoren, konklusio hauek behin eta berriz berretsiak izan dira: 2003ko martxoaren 20an eta 21ean Bruselan egindako Europako Batzordean, baita 2005eko martxoaren 22an eta 23an egindakoan ere, eta 2005ean ber-aktibatutako Lisboako Estrategian. Honek ekarri zuen eskolen curriculumak egokitzeko prozesua, europar marko estrategikoaren baitan hartutako gomendioak jarraituta, zeinak ikaskuntza iraunkorrerako oinarrizko kompetentziak (edo kompetentzia giltzak) lantzea bilatzen duen hezkuntzaren bidez. 2004ko Azaroan Europako Batzordeak ateratako informean oinarrituta erabakitzen da hezkuntzak rol zabalagoa hartzea. Bertan jasotzen da hezkuntzak ahalbideratu behar duela gizartearen kultur ondare komuna eta oinarrizko balio sozial eta zibikoak mantentzen eta berritzen; hala nola, herritartasuna, berdintasuna, tolerantzia eta errespetua: aniztasun sozio-kulturalari eta kohesio sozialari erantzuteko (Europar Batasunako Batzordea, 2006).

Bide horretan jarraitzen da ondorengo urteetan ere, eta apustua egiten da oparotasun ekonomiko iraunkorraren eta enplegarritasunaren, balio demokratikoen, kohesio sozialaren, herritartasun aktiboaren eta kultur-arte elkarriketaren aldekoa (Europar Batasunako Batzordea, 2009). Horretan eragiteko garatu nahi dira parte hartze aktiboa eta berdintasuna gazteen hezkuntzan, formazioan eta enpleguan. Hala ere, egun, gazteek zalantzak dituzte izango duten etorkizunaren inguruan; batez ere, globalizazioaren eta klima

<sup>4</sup> Bertan, hezkuntzaren misioa eta funtzioa pertsonaren bizitzarako oinarrizkoak diren lau ikaskuntza ardatzen gainean eraikitzea proposatzen da: ezagutzen ikastea (ulermenerako tresnen jakuntzarako), egiten ikastea (berezko inguruan eragiteko), elkarrekin bizitzen ikastea (gainerakoekin giza jardueratan parte hartzeko eta elkarlanean aritzeko) eta izaten ikastea (funtsezko prozesua aurreko hiru elementuak barneratzeko).

<sup>5</sup> Hau da, errealtateko egoera desberdinak ulergarriak izan daitezkeen izakiak duen lotura multipleak konektatzeko gaitasuna. Gizakia errealtateko elementu multidimentsional desberdinen aurrean dagoenean behartua baitago pentsamenduaren bidez ulermenerako estrategiak eraikitzea.

<sup>6</sup> Ezin aurre-ikusi daitezkeen egoera konplexuen aurrean eta gizartearen etengabeko aldaketek duten abiadura kontuan izanda planteamendua egiten da hezkuntzak diziplina bakarreko jakintzak modu banatuan lantzetik elkar-eraginean dauden diziplina bezala lantzea, pertsonen errealtatean dituzten arazoak horrelakoak direlako. Beste elementuen artean azpimarra egiten da, alde batetik, gizakia fisikoa, biologikoa, psikikoa, kulturala, soziala eta historikoa dela; baina hezkuntzak ez duela hala erakusten eta tratatzen. Hori dela eta, gomendatzen da gizakia izatea zer den irakastea: norberaren identitate konplexuaren eta identitate komunaren kontzientzia hartzeko. Beste aldetik, aipamena egiten da etika ezin dela erakutsi irakaspen moral bezala, eta hezkuntzak ahalbideratu behar lukeela pertsonen kontzientzia hartzen: gizakia izateak aldi berean dakarrela indibiduo, gizarteko kide eta espezie izatea.

aldaketaren, aldaketa teknologikoen, joera demografikoen eta sozio-ekonomikoen, populismoaren, diskriminazioaren, baztertze sozialaren eta notizia faltsuen ondorioz, lan munduan eta gizarte antolaketa demokratikoan izan ditzakeen eraginak ezezagunak direlako (Europar Batasunako Batzordea, 2018).

Unibertsitate mailan, Europako Kontseiluaren aholkuetatik abiatuta, garatzen joan da XXI. menderako pertsonen bizitzarako behar dituzten ezagutzak, konpetentziak, jarrerak eta balioak erantzuten saiatzeko egokitzapena. 1998. Urtean landutako Sobornako deklaraziotik abiatuta zehaztu ziren Goi-Mailako Hezkuntzaren Europako Esparruaren Adierazpen Bateratuaren oinarriak Bolognako Adierazpenean (Declaration Bologna, 1999), gaitasunak eta balioak eskuratzearen garrantzia azpimarratuz. Ondoren, *Tuning* proiektua martxan jartzen da Bolognak ezarritako helburuak betetzeko. Hala, proiektuak argitu zituen titulazioetarako konpetentzia orokorrak zein espezifikokoak eta ikasketa arlo bakoitzari dagozkion profil profesionalak (González eta Wagenaar, 2003).

Eurydicek (2002), aitzitik, mende berriaren hasierako urte horietan adierazi zuen Europako estatuen artean pertsona batzuek kezka adierazi zutela oinarrizko konpetentzia horiekin. Iritzi zuten lotura handiegia zutela konpetentziok lan munduarekin eta ez hainbeste behar bezalako bizitza pertsonala lortzearekin. Kezka horiei jarraiki zehazten da, orduan, alde batetik, oinarrizko konpetentziak gizarteko pertsonetan modu orekatuan garatzea marjinazio eta gizarte-bazterketa saihesten ahalegintzeko. Hala, elkartasunean eta tolerantzian oinarrituta bultzatzeko gizartean justizia soziala eta aukera berdintasuna. Beste aldetik, landu egiten dira konpetentzien mailakatzeko eta ezaugarritzeko. Hezkuntza testuinguruan jarrerak erabat lotuta baitaude konpetentzia pertsonalekin, besteak beste, aipatzen da garrantzitsuak direla pertsonentzat: curiositatea, motibazioa, sormena, eszeptizismoa, zintzotasuna, gogo-berotasuna, auto-estimua, konfiantza, ardura, iniziatiba eta pertseberantzia. Konpetentzia sozialak edo inter-pertsonalak, berriz, inportanteak dira pertsonen komunitatean parte-hartze errealak izan dezaten; batez ere, testuinguru kultur-anizteta eta hizkuntza-anizteta. Horretarako beharrezkoa da garatzea eta mantentzea harreman pribatu nahiz profesionaletarako komunikazio efikaza, talde lana, konpetentzia linguistikoak eta kontzientzia hartzea. Konpetentzia pertsonalak garatzerako orduan kontuan izan behar da konpetentzia sozialak duen balio erantsiaz, garatu ahal izateko, adibidez: autoestimua, motibazioa, pertseberantzia eta iniziatiba. Garrantzitsuak baitira konpetentzia sozialak herritar aktiboak eta konprometituak lortzeko.



*Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*-k (OCDE, 2005), bestalde, *Definición y Selección de Competencias* (DeSeCo) proiektuaren bidez finkatu zituen oinarrizko konpetentziak eta hauen ebaluaziorako orientabideak. Bertan azaltzen du populazioak duen konpetentzia mailaren arabera izango dela garapen jasangarria eta kohesio soziala; ezagutzak, trebeziak, jarrerak eta balioak barne-hartzen dituen konpetentzien arabera. Hiru multzo zabaletan kokatzen dira oinarrizko konpetentziak DeSeCo proiektuaren marko kontzeptualean: tresna, erramintak edo bitartekoak era elkarreragilean erabiltzean; talde heterogeneotan elkar-eragitean; eta modu autonomoan jokatzean. Konpetentzia hauen markoan garrantzitsua da pertsonen modu hausnartuan pentsatzea eta jokatzea, ez soilik egoera bati aurre egiterako orduan, baizik eta pertsonen gaitasuna izan dezaten aldaketetara egokitzeko, esperientzietatik ikasteko eta jarrera kritikoarekin pentsatu eta jokatzeko.

Era berean, bertan, aditzera ematen da bizitzan zehar gizakiok beharrezkoa dugula beste pertsonekin loturak egitea biziraupen material eta psikologikorako nahiz identitate soziala eraikitzeko. Talde heterogeneotan elkar-eragiteko, beraz, garrantzitsua da harreman inter-pertsonalak eta kooperaziorako modu berriak eraikitzea. Horretarako, pertsonentzat premiazkoa da gaitasuna izatea besteekin harremanak ondo garatzeko (balioak, enpatia, hausnarketa, emozioen kudeaketa), kooperaziorako eta elkarlanerako (lidergoa, pentsatzea, entzutea, ulertzea, aliantza taktiko eta jasangarriak eraikitzea, negoziatzea, iritzi aniztasunarekin erabakiak hartzea), eta gatazken kudeaketarako zein irtenbideetarako (analisiak, elkarguneak identifikatu, arazoak testuinguruan kokatu, lehentasunak eta beharrak identifikatu).

Gomendio eta orientazio horiek guztiek eragina izan dute Europar Batasunako estatuetan; baita Euskal Herrian ere. Europar mailako bidea jarraituta garatzen dira oinarrizko konpetentziak. Espainian, 2/2006ko maiatzaren 3ko Hezkuntzaren Lege Organikoak (LOE) oinarrizko konpetentziak eranstean ditu lehen aldiz hezkuntza araudian, eta erreferentzia egiten dio kohesio sozialaren beharri eta bizitza osoko ikaskuntzari (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2006). 8/2013ko abenduaren 9ko Lege Organikoan (LOMCE), gehiago sakontzen du konpetentzietan oinarritutako curriculumean (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2013). Hala, 2015 urtarrilaren 29ko Estatu Aldizkari Ofizialean deskribatzen dira konpetentzien, edukien eta ebaluazio irizpideen arteko erlazioak Lehen Hezkuntzarako, Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzarako eta Batxilergorako. Dokumentuan, aipatzen dira konpetentzien ezagutzaren barnean daudela esaten jakitea (ezagutza adierazlea), egiten jakitea (prozedurazko ezagutza) eta izaten jakitea (eragin sozial eta kultural handia dutenak, eta balioak eta jarrerak eskatzen dituenak). Modu horretan, European

adierazten diren konpetentziak azaltzen dira dokumentuan; eta adierazten da hezkuntzaren eremu formal, ez-formal eta informalak lagundu behar dutela pertsonak bizitza osorako, kohesio sozialerako eta ezagutzaren gizarterako prestatzen. Europako irizpideak jarraituta proposatzen da konpetentzia sozial eta zibikoak lantzea. Egun, anitzagoak diren gizarte testuinguru aldakor eta konplexuan funtzionatzeko beharrezkoak ikusten baitira, erantzunak garatu ahal izateko, erabakiak hartzeko nahiz gatazken irtenbidea lantzeko eta beste pertsonekin eta taldeekin erlazionatu ahal izateko. Ekimenaren zentzua eta enpresa espirituaren konpetentzia ere eraikitzen da European adierazten diren oinarriekin (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2015).

Frantziaren kasuan, 2005. urteko apirilaren 23ko 2005-380 irakaskuntzaren etorkizunerako eta orientaziorako programazioa legeak jasotzen du Derrigorrezko Eskolaldirako, Batxilergorako eta Unibertsitateetarako orientabideak. Hala, pertsonak garatu behar dira, hezkuntzaren eta formazioaren bidez, etorkizun pertsonala eta profesionala izateko, eta bizitzan zein gizartean exitoa izateko (Frantziako Barne Boletina, 2005). Bide berean, *Standards, Compétences de base et Socle Commun* (Institut National de Recherche Pédagogique, 2005) dokumentuan adierazten da Frantziak oinarrizko konpetentziekin hasitako bidea. Europar Batasuneko kontseiluari eta OCDE erakundearen gomendiorako dokumentuak kontuan hartzen dira definizioak jasotzeko orduan. Bertan aipatzen diren konpetentziak Europako eta Espainiakoen berdintsuak dira. Funtsean, desberdintasunak dira hizkuntza itzulpenak edo egokitzapenak. 2013ko uztailaren 8ko 2013-595 legeak zehazten ditu Frantziako eskoletarako bir-fundazioarako orientaziotarako eta programaziotarako irizpideak. Beharrezkoa ikusten da hezkuntzaren bidez herritar arduratsu eta libreak lantzea, kritikarako eta hausnarketarako gaitasunak dutenak (Frantziako Barne boletina, 2013).

Euskal Herrian, Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumaren bidez (2006) beharrezkoak ikusten dira konpetentziak, etorkizunera begira aurrera egin nahi duen gizarte bateko kide guztiek modu aktiboan eta konpromisoz parte hartzeko gaitasuna izateko. Bizitzaren eremuetan jardutea lotzen da prozedurak menperatzearekin, balio etiko eta moralen garapenarekin, eta azpimarratzen da jarduera orok prozedurak, ezagutzak eta jarrerak aldi berean eta ezinbestean erabiltzean eragiten duela.

Oinarrizko konpetentzia hauen artean norbera izaten ikasi konpetentzia kokatzen da giza garapenerako funtsezko bezala, gainerako konpetentzien oinarria baita. Giza garapenaren teorietan oinarritzen dira, eta bizitzan gero eta konplexuagoak izango diren gizabanakoaren dimentsioak osatzeko konpetentziak lortzen eta integratzen joatea eskatzen du.

Horretarako aipatzen dira dimentsio desberdinak: gorpuztasuna, buru jabetasuna, autoestimua, autonomia, sentikortasun estetiko eta integrazio pertsonala. Dimentsio hauek eragiten baitute, emozioen kudeaketarako gaitasunean, garapen fisikoaren ulermenean, norberarenganako eta besteenganako konfiantzan, harremanak izateko gaitasunean, norbere buruaren pertzepzioan (subjektu askea, kontzientea, kritikoa, arduratsua eta sortzailea), ikuskera berrietarako eta ekintza berritzaileetarako mundu ikuskera izatean. Finean, norbera izaten ikasi konpetentzia kokatzen da integrazio pertsonal moduan, non eskatzen dituen garapen intelektual, espiritual, emozional eta fisikoa.

Bide horretan, konpetentziak garatzeko beharrezkoa ikusten da konpetentzia horien balioak kontuan hartzea, bestela pertsona zatikatu egiten delako eta integrazioa eragotzi. Konpetentzien azpian dauden balioak dira jarrera eragileak eta norberaren buruerekiko zein besteekiko jarrerak osatzen dituztenak.

Beharrezkoa ikusten da konpetentziaren garapena norberaren kontrola eta oreka emozionala izaten ikasteko, norberaren emozioak kontrolatzen eta bideratzen ikasteko eta norberaren jarrera aurre-ikusitako lorpenetara bideratzeko. Hala, norbera izaten ikastea konpetentziak norbanakoaren burua balioesten garatzeko balio behar du, ondoren besteena balioesteko; elkarrenganako errespetuan oinarritutako harremanak eraikitzeke. Finean, nork bere burua eta besteena balioesten ikasten badu, ikuspegi egozentrikoak gainditzeko balio dezake eta lankidetzarako jarrerak eta jarrera altruistak garatzen lagunduz, autonomia garatuz zein parte hartzeko, errespeturako, tolerantziarako, lankidetzarako eta elkartasunerako jarrerak garatzeko, bizikidetzaren demokratikorako.

Elkarrekin bizitzen ikasi konpetentziak, berriz, lagundu behar du herritarrek taldean elkarrekin bakean bizitzen ikasteko; gazteek hura eraikitzen parte hartze aktiboa izanda bazterketa soziala ekiditeko. Ekonomia garatua den gizarte modernoetan joera dago interes partikularrerako eta indibidualismorako jarrerarako. Horregatik azpimarratzen da bateratu egin behar direla gizabanakoak aukeratzeko eta komunitate justu eta solidarioan bizitzeko duten beharra, ikuspegi horiek dakarten konpromiso etikoarekin.

Elkarrekin bizitzen ikasi konpetentzian baitan landu behar dira, bai curriculum formalean baita curriculum ez formalean ere, beste pertsonen arazoak eta sentimenduak ulertzeko enpatia arrazionala eta afektiboa. Orokorrean konpetentzia kognitiboak, afektiboak eta etikoak aipatzen dira, eta konpetentzia egoki bezala formulatzen dira trebetasun konbentzionalak izatea, harreman positiboak lantzea (enpatia, entzute aktiboa, komunikazioa), emozioak auto-aztertzea, emozioak interpretatzen jakitea, iritziak

errespetatzea eta laguntzeko jarrerak izatea, elkarlanean aritzea eta aniztasuna errespetatzea, besteak beste.

Beraz, elkarrekin bizitzen ikasteko konpetentziarako garrantzitsuak dira hurrengo puntuak: pertsonarteko harremanak, elkarreragin positiboak izatea norberaren helburuak kontuan izanda baina besteen beharrak ahaztu gabe; gatazkak konpondu, indarkeriarik gabeko irtenbideak topatzea elkarrizketaren eta negoziazioaren bidez; parte hartze demokratikoa, parte hartze aktiboa izatea gizarte kohesio handiagoa garatzeko eta bazterkeriaren aurka egiteko; elkarlana eta talde lana, besteekin taldean lan egitea, elkarrekin helburu partekatuak lortzea, mundu konplexuan modu aktiboan integratzeko trebetasunak garatuta; aniztasuna, norberaren ezaugarri psikologiko eta fisiko, adin, sexu, maila sozioekonomiko eta kultura desberdineko pertsonak onartu eta haiekin elkarlanean aritzeko gai izatea, guztien ongia laguntzeko eta oinarrizko giza eskubideak errespetatuz.

Eusko Jaurlaritzako Hezkuntza, Hizkuntza politika eta Kultura sailak Heziberri 2020 Hezkuntza-eredu Pedagogikoaren Markoan (2014) ere oinarrizko konpetentziak kokatzen dira hezkuntzaren xede moduan, eta lotura egiten du ikasleen irteera-profilaren oinarrizko konpetentzien artean; azken hauetan oinarrituta zehazten baitira ikasleen irteera-profilak. Aurrez aipatutako dokumentuetan bezala, hezkuntza bizitza osoko prozesu iraunkor bezala jasotzen da eta konpetentziak maila guztietan garatzeari garrantzia ematen zaio subjektu indibidual eta herritar aktibo gisa, konpromisoz jokatzeko gizartearen garapenarekin eta jasangarriarekin. Hezkuntzak ahalbideratu behar die pertsonen oinarri sendoak izaten norberaren bizitza zentzuz bideratzeko, norberaren destinoak hautatzeko, norberaren aukeren ardura hartzeko eta gizartearen integratzeko, modu aktiboan, kritikoa eta arduratsuan.

Izaten jakitea norberaren autonomiarako konpetentzia moduan azaltzen da, eta oinarrizko konpetentziaren baitan kokatzen dira autorregulazioa (kognitiboa, gorputza, emozioa, jokabide morala), autoestimua errealista eta erabakiak hartu eta erantzukizunak onartzea. Elkarrekin bizitzen jakitea, berriz, gizarterako eta herritartasunerako oinarrizko konpetentzia bezala izendatzen da. Honen garapenak ahalbideratu behar ditu pertsonetan norberaren nahiak eta besteen nahiak uztartzea (emozioen kudeaketa, komunikatzeko asertibitatea), taldean ikastea eta lan egitea (ardurak onartu, elkarlana, errespetua, aniztasuna), parte hartze aktiboa eta lidergoen onarpena, giza eskubideen printzipio etikoekin jokatzeko eta gatazkak konpontzea (elkarrizketa eta negoziazioa). Eta oinarrizko konpetentzia hau lotzen da diziplina baitako gizarterako eta herritartasunerako

konpetentziarekin: gizarte-zientzien diziplinarekin. Zehaztapenetan sartuz aipatzen da gizarte-zientziek ahalbideratu behar dutela pertsonen nork bere burua, kide den taldearen eta bizi den munduaren ulermena izatea, jokaera kritikoarekin eta gizalegekoarekin.

Halaber, azken urte hauetan, esate baterako, OCDEk (2015) azpimarratu du pertsona integrala garatzearen garrantzia, gaitasun kognitiboak, sozialak eta emozionalak modu orekatuan azpimarratuz ongizatea eta aurrerapen soziala bultzatzeko. Pertsona talentudunek, motibatuek, helburuak lortzeko aktiboak direnek eta taldeko izpiritua dutenek bizitzako erronkei erantzuteko aukera gehiago izango dutela azpimarratuz. Munduko Ekonomia Foroak (World Economic Forum, 2016), bere aldetik, proposatu du hezkuntzaren ikuspegi berria eraikitzea gaitasun sozial eta emozionalekin lotutako arazoak konpontzeko. Hala, batetik, azpimarratzen da kooperazio, komunikazio eta ebazpen gaitasunaren garrantzia; eta, bestetik, gaitasun tradizionalen garapenaren lanketarekin jarraitzea.

Agerikoa da, bada, herrialde eta erakunde desberdinek XXI. mendeko pertsonen behar dituzten konpetentzia eta gaitasunekin adierazi duten kezka. Baina, oro har, nazioartean adostasuna dago egungo munduaren erronkei erantzuteko pertsonen behar dituzten konpetentziekin (Armijo, 2018). Horien artean konpetentzia nagusiak dira arazoak ebaztea, pentsamendu kritikoa, kooperazioa, komunikazioa eta sormena. Gainera, adierazi egiten da irakasleek konpetentzia hauek edukitzeak eta hauengan jarrera positiboak erakustek zuzenean eragiten dutela ikasleetan. Irakasleen konpetentziek eragina dute irakasleek ikaste-testuinguru konstruktibistak errazteko orduan, ikasleetan ere konpetentzia eta gaitasun hauek garatzeko probabilitateak handituz (Anagün, 2018).

Horrela, OCDEk (2019) burutu berri duen Konpetentzia Estrategiaren eguneratzean gizakiaren garapenerako funtsezko elementu gisa hartzen ditu konpetentziak, eta bateratu egiten du orain arte egindako errebisioan eta analisisian aztertutakoa. Hala, bizitzan zehar konpetentzia solidoak ikuspegi inklusiboarekin garatzeak duen garrantzian egiten du enfasia: eskoletan, goi mailako irakaskuntzan, komunitatean eta lanean. Teknologia berriek gero eta eragin handiagoa duten jendartean eta ekonomian beharrezkoak dira konpetentzia hauek hazkunde inklusiboa eta jasangarria nahiz guztion ongizatea bermatzeko. Egungo nahiz etorkizuneko jendarte konplexuetan eta ziurgabeetan gero eta premiazkoagoa izango da konpetentzia eraginkorrak garatzea arrakasta izateko jendartean eta lanean; horrek ezagutzak, gaitasunak, jarrerak eta balioak lantzea dakar. Konpetentzia eraginkor horien garapenak ahalbideratuko du pertsonak langile trebeak eta herritar konprometituak izatea.

Horien artean aipatzen dira oinarrizko konpetentziak (irakurmen ulermena, konpetentzia matematikoa eta digitala), zeharkako konpetentzia kognitiboak eta metakognitiboak (pentsamendu kritikoa, arazo konplexuen ebaztea, pentsamendu sortzailea, ikasten ikastea eta autokontrola) eta konpetentzia sozialak eta emozionalak (kontzientziarioa, erantzukizuna, enpatia, norberarenganako konfiantza eta lankidetzeta). Bide horretan, hezkuntza eskaintzen kalitatea eta ikasteko kultura sustatzeko nabarmentzen da hezkuntza programen emaitzak modu sistematikoan ebaluatzeko prozedurak garatzearen garrantzia. Horretarako, inpaktuen ebaluazioak bezalako tresnak erabiltzea proposatzen da pertsonen profil profesionalen bilakaera ebaluatzeko diseinu esperimentalen bidez.

OCDEk egindako hezkuntza programen ebaluazio sistematikorako ekarpen honek, azken urteetan eremu desberdinetan identifikatutako beharrak edo hutsuneak azalarazten ditu. Horien artean, esaterako, mundu mailan (humanitate eta gizarte zientzien arloan) interesa dago lan akademikoaren inpaktuak ebaluatzekoa eta komunikatzekoa. Inpaktuak ebaluatzea erronka handia da hezkuntzaren etapa desberdinetan nahiz formazio profesionalean, baina erronka horiek gainditzeko aukerak daude sormena eta lankidetzaren bidez. Horrela, inpaktuen ebaluazioak erabili daitezke ikerketa sistematikoa indartzeko eta etorkizunean eragin haundiagoa izan dezaten bideak garatzeko. Hartara, ebaluazioaren oinarrian dauden gakoak ulertu ahal izango dituzte ikerketa komunitateek eta hezkuntza komunitateek ikerketa horien bidez, elkarlanean (Severinson, 2017).

Gisa horretan, Esther Care-k, Patrick Griffin-ek eta Mark Wilson-ek (2018) azpimarratzen dute XXI. mendeko konpetentzia hauen ebaluazioak egiteko beharra; batez ere, konpetentzia hauek pertsonetan duten inpaktua neurtuz eta hauetan oinarrituta ikasgelako ikaskuntzan eragiteko aukera berriak aztertzeko. Nolabait, modu digitalean, teknologiaren erabilera hezkuntzan aplikatzea datuak jaso, aztertu eta hobekuntzak egiteko asmoarekin.

Halaber, bat egiten du Estatuko Aldizkari Ofizialak (2015) luzatutako hutsunearekin, zeinak proposatzen duen ikaskuntzan barneratutako oinarrizko konpetentzien ebaluazioa neurtzea baliotasuna eta fidagarritasuna erakusten duten tresnen bidez; ebaluatzeko ikasleen ezagutzak, gaitasunak, balioak eta jarrerak. Tresna horiek beharrezkoak jotzen dira hezkuntzaren kalitatea hobetzeko; eta aipamena egiten da ikaslearen parte hartzea bultzatzen duten ebaluazio estrategiak erabiltzea horretarako, dela auto-ebaluazioa, dela berdinen arteko ebaluazioa, dela ko-ebaluazioa. Ebaluazio eredu hauek laguntzen baitute ikasleek har dezaten norbere zailtasunen eta indar-guneen jabetza hausnarketaren eta balorazioaren bidez.

Beraz, interesgarria bezain beharrezkoa da hezkuntza eta formazio desberdinek pertsonetan sortzen duen inpaktua neurtzea ikasleen auto-pertzepziotik. Erabilgarria izan daiteke, alde batetik, ikasleen bilakaeraren kontzientzia garatzeko; beste aldetik, hezkuntza erakundeen misioarekin, proiektuarekin eta curriculumekin bat egiten duten ikasle profilak neurtzeko; eta azkenik, neurketa hauen bidez osatutako diagnostikoek hezkuntza eraldaketan eta berrikuntza prozesuetan landu beharrekoak argitzeko.

Hein batean, aipatu diren elementuak laburtuta, XXI. menderako pertsonak bizitzarako, herritar izateko, lanerako nahiz ikasteko beharrezkoa dute, batetik, auto-kontzientzia: modu kritikoa pentsatzeko, etengabe sortzeko, berritzeko. Bestetik, besteekiko kontzientzia: harremanetarako, komunikatzeko, kooperatzeko, elkarlanerako, helburu partekatua eraikitze eta adosteko, eta horien bidez arazoak ebazteko egun ditugun tresnen ezagutza eta erabilera izatea. Azkenik, munduarekiko kontzientziazioa, ikuspegi eraldatzailea eta praktika ekintzailea: zeintzuek beharrezkoak diren XXI. mendeko gizarte testuinguruaren erronkak modu jasangarrian, humanoan, demokratikoan, inklusiboan eta duintasunean oinarrituta eraikitze, modu iraunkorrean.

### **1.1.3. Hezkuntza eraldaketa: Euskal Herriko esperientziak**

Aurkeztutako jendarte testuinguruek eta pertsonen profilek erronka berriak planteatzen dituzte pertsonen hezkuntzan eta prestakuntza profesionalean; izan hezkuntza eraldaketarako, izan eraldaketa sozialerako. Hala, pertsonen profilek zehazten dituzten XXI. menderako beharrezko konpetentziak eta gaitasunek hezkuntza planteamenduak beste modu batera egitea dakar. Planteamendu berriak egin beharrak, hezkuntza aldaketak, ekarri du hezkuntza paradigma zaharra aldatzeko premia: dena bir-pentsatzeko zeregina nahiz berrikuntzetan oinarritutako eraldaketa handia eta ikaskuntzarako kultura berri bat oinarrian jartzen duena. Horregatik, hezkuntza eraldaketa prozesuak gidatzeko ezinbestekoa da ulertzea hezkuntza zentroak ere sistema sozialak direla, eta aldaketak jasaten dituztela beste sistema sozialek bezala. Aldaketa mota hauek desberdinak izan daitezke eta bi ardatz nagusitan sailka daitezke eragiten duten aldaketaren arabera: sistema osoari eragiten dieten aspektu estrukturaletan edo sistemaren esparru mugatu bati eragiten dieten aspektu fenomenikotan. Jarraian aurkezten dira sistema sozialen aldaketak Taula 1en (Aguerrondo, 2002):

Taula 1. Sistema sozialen aldaketa motak.

	Eragin alderdiak	
	Estrukturalak	Fenomenikoak
<b>Sistema osoa hartzen du (makro maila)</b>	Eraldaketa	Erreforma
<b>Unitate gutxi hartzen ditu (mikro maila)</b>	Berrikuntza	Nobedade

Iturria: Aguerondo, 2002, 13. or. Hizkuntza itzulpena.

Hezkuntza eraldaketa prozesuak garatzeari dagokionean, garrantzitsua da jakitea zer aldaketa gauzatu nahi den (hezkuntzaren teoriak) eta nola gauzatu behar diren (aldaketaren teoriak), biak elkarreaginean daudela jakitun. Izan ere, prozesu bat da eraldaketa, ez ekintza bat: maila teknikoan sinplea dena eta maila sozialean konplexua dena (Fullan, 2002). Horrek erantzun arrakastatsua lortzeko paradigma aldaketa prozesuak eraikitzea dakar, pertsonaren garapen integrala paradigma berriaren muinean kokatuz. Aldaketak ikasleei lagundu behar die, ahalmen naturalak landuta, ikasten ikasteko, kompetentziak eta gaitasunak barneratzeko, ingurunean ongizate pertsonala garatzeko eta lorpen zein asebetetze maila handiagoak erdiesteko potentziala eskuratzeko (Robinson, 2009; 2015; Gerver, 2012). Egun, eraldaketak modu dinamikoan garatzen ari dira eta hezkuntzaren eta hezkuntza zentroyen deszentralizazioa da nabarmentzen ari den elementuetako bat. Aldaketak edo berrikuntzak orientatzeko beharrezkoa da, era berean, ikaskuntzak orientatzea, koherentzia sortzea eta irakaskuntza lanbidea erraztea (Fullan, 2019).

Eraldaketarako beste faktore garrantzitsu bat da hezkuntza zentroyen, irakasleen eta, oro har, hezkuntza komunitate osoaren ahalduntzea. Hezkuntza zentroa bera aldaketarako antolakuntza unitate gisa hartzea; autonomia handiagoarekin eta kudeaketa deszentralizatuarekin. Aniztasuna aitortzea da berrikuntza prozesuak eraikitzeke funtsezko faktore bat, kontuan izanik uniformetasunak ez duela funtzionatzen. Hezkuntza zentroa ulertzea irakasleentzako eta hezkuntza komunitatearentzako prestakuntzarako gune bezala. Aintzat eduki behar dira zentroaren baldintza ekologikoak, lankidetzan arituz, eginez, barruko eta kanpoko eragileekin. Betiere, jakitun izanik hobekuntzak eragin behar dituztela aldaketek, erreformek eta berrikuntzek (Bolivar, 2007).

Norabide horretan, hezkuntza eraldaketarako prozesuekin batera joan daitezke erakundearen kulturak eta lidergo ereduak. Lidergo partekatuan oinarritutako proposamenekin aurrera egiteak dakar ikuspegi partekatua eraikitzea eta pentsamendu sistemikoa sortzea. Ikasten duten erakundeak eraikitzeke, kudeaketarako kultura bat sortzea



baino, lidergoren ekologia (*ecología de liderazgo*) bat garatzea da kontua (Senge, 1990; Bolívar, 2000). Ikaste-komunitateak lagungarriak izan daitezke erakunde bezala ikasteko eta lidergoaren ekologia formula egokia izan daiteke lidergo ereduaren garapenerako. Honek lagundu dezake-eta irakasleen prestakuntzarako eta hezkuntza hobekuntzarako. Era berean, baliagarria jotzen da balioak eta printzipioak elkarrekin lantzeko, hezkuntzaren hobekuntza demokratikoa lortzeko (Escudero, 2009) eta jendarte eta hezkuntza eraldaketarako (Díez-Palomar eta Flecha, 2010).

Azken finean, aldaketa sozialez edo eraldaketaz hitz egiten dugunean, erreferentzia egiten zaio pertsonen adimen markoak (*marcos mentales*) aldatzeari. Gure burmuinean kokatzen diren adimen estruktura hauek gidatzen dute gure mundu ikuskera, inkontziente kognitiboa osatuz eta gure ekintzen esanahia zehaztuz (Lakoff, 2007). Beraz, sinesmenak eta balioak landu beharko lirateke aldaketa esanguratsuak eraikitzeko, ikaskuntza finkatu ahal izateko eta ohitura bilakatzeko. Izan ere, pertsonetan eta erakundeetan desio diren aldaketak gauzatzeko esku hartu behar da burmuinaren funtzionamenduan eta jokabideetan (Dilts, 1997).

Eraldaketa oinarri dagokienean, baina, mundua aldatzen ari den testuinguru honetan, oinarri-oinarrian kontuan hartzekoa da ez direla aldatu pertsonen oinarrizko beharrak. Beraz, jendarte eraldaketarako moduan hezkuntza eraldaketarako, kontuan hartu beharko lirateke gizakion oinarrizko premia hauen bermatzea. Oinarrizko behar hauek betetzea garrantzitsua da pertsonentzat zein jendartearentzat, pertsonok gure premiak betetzen ditugun heinean garatzen dugulako autorrealizaziorako bidea (Maslow, 1973). Bide horretan desberdindu egin behar dira gizakiok ditugun beharrak eta desirak; behar humanoak mugatuak, identifikagarriak eta komunak baitira kultura eta garai historiko desberdinetan. Behar hauek asetzeko moduak dira, garai desberdinetan, kulturen eta denboraren ondorioz aldatzen direnak: kulturak determinatzen dituen sistema ekonomiko, politiko eta sozialen arabera (Max-Neef, Elizalde eta Hopenhayn, 1994). Giza-premia hauen betetzea, beraz, ezinbestekoa da gizakiok gure aldaketa eta hazkunde prozesuak garatu ditzagun. Berezkoa dugun ikasteko gaitasunean oinarrituta, prozesu horietan sortzen zaizkigun oztopo edo arazoak konpontzeko beharrezko gaitasuna baitugu. Gaitasun horiek aprobetxatu eta garatzeko testuinguruak, esperientziak eta elkarrekintzak eskaini behar dira askatasunean eta sormenean oinarrituta. Gizakiok gai baikara norbera izateko, besteekin harremanak izanez konektatu eta elkarrekin aritzeko eta elkar-ulertuz aukera desberdinak eraikitzeko (Rogers, 1978; 1987).

Era berean, eraldaketa horiek guztiak baliagarriak izan beharko lirateke pertsonen, erakundeen eta komunitateen beharrak erantzuteko: demokraziarako, justizia sozialerako eta pertsonen duintasunerako ikuspegiarekin. Horretarako oinarritu daiteke, Deweyk eta Russellek bat egiten duten, Russellen ikusmolde humanistikoan<sup>7</sup>. Hezkuntzaren gakoak ulertzeko eta planteatzeko bi modu orokor egon direlako, eta daudelako. Tradizionala (Foucault) da diziplinarioa eta autoritarioa, azterketak gainditu nahi dituen. Ilustratuak, aldiz, askatasunetik abiatuta, ikerketa sortzailea hobetu nahi du jakinminaren bidez, non, errendimendu ekonomikoa edozein dela ere, hezkuntzak balioa izan baduen (Chomsky, 2001):

Bi egileek (Russell y Dewey), halaber, uste osoa partekatzen zuten ilustrazio eta liberalismo klasikotik jasotako ideia zuzentzaileek indar iraultzailea zutela, eta horrela nabarmendu zuten beren idatzietan (mendearen lehen erdialdetik). Praktikara eramanez gero, ideia horiek gizaki askeak sor ditzakete, haien balioak jada ez baitziren gordetzea eta menperatzea izango, baizik eta berdintasun, bidezko distribuzio, kooperazio eta demokratikoki zehaztutako helburu komunak betetzeko berdintasunezko partaidetza terminoetan eraikitako elkartze librea izango zen. (47. or)

Kontuan hartzekoa da, hezkuntzak, funtzio erabakigarria duela jendarte testuinguru humanoago eta demokratikoago batera eraldatzeko orduan, justiziarekin eta ekitatearekin konpromisoa lortzeko (Giroux eta McLaren, 1998). Gaur egun ere, bidea garatzen lagundu dezakete aurreko mendeetako esperientzia eta ondare pedagogikoek; esate baterako, eskola berria edo aktiboak (Dewey, Montessori, Decroly...), pedagogia libertarioak (Ferrer i Guardia), pedagogia anti-autoritarioak (Neill, Rogers), herri pedagogiak (Milani, Freinet), pedagogia marxistak (Macarenco), pedagogia des-eskolatzaileak (Illich), pedagogia kritikoak (Freire, Giroux, Kemms, Apple) eta hezkuntzak izandako beste eragin mota batzuek (Vigostsky, Piaget, Gardner, Goleman, Novak, Malaguzzi...) (Trilla eta beste batzuk, 2001; Hik Hasi, 2005).

Era berean, interesgarriak eta kontuan hartzekoak dira XXI. mendeko jendarte testuinguruko ezaugarrien ondorioz, digitalizazioa adibidez, batetik, ikasteko espazioak eraldatzen ari direla, eta, bestetik, ikaskuntza testuinguruak pertsonalizatzen dabiltzala.

<sup>7</sup> Dewey eta Russell bat datoz Russellen ikusmolde humanistikoan. Hezkuntza ez dute ulertzen ontzi bat urez betetzeko prozesu bezala, baizik eta ulertzen dute lore batek loratzeko laguntza moduan, berezko duen prozesu naturalaren baitan. Beste era batera esanda, sormenaren adierazpenak garatzeko baldintzak eskaintzea da ideiarekin oinarria. XVIII. mendeko ideia da, Russellek eta Deweyk berreskuratutakoa (Chomsky, 2001).

Finan, XXI. menderako pertsonak hezteko azalarazten ari diren marko pedagogiko berriak nahiz ikaste ereduak gogoan edukitzea (Gros, 2015).

Michael Fullan-ek eta Maria Langworthy-k (2014) diote, adibidez, ikaskuntza sakonaren bidez garatu daitezkeela ikasleen konpetentziak eta disposizioak; ikasleak sortzaileak, elkar-konektatuak eta kooperatzaileak izanik bizitzarako arazoak konpontzeko beharrezko gaitasuna izateko. Honekin bilatzen dute gizaki sanoak eta integralak garatzen eragitea ongizate komuna lortzeko egungo ezagutzaren, sormenaren eta interdependentziaren munduan.

Hala, ikasleen ikasten ikasteko gaitasuna eta curriculum konpetentziak lantzeko lagungarria izan daiteke ikaskuntza mota desberdinak erabiltzea (esanguratsua, estrategikoa, autonomoa, sakona) eta metodologia aktiboak inplementatzea horien garapenerako (Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza, Kasuetan Oinarritutako Ikaskuntza, Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza, Erronketan Oinarritutako Ikaskuntza, Ikaskuntza Kooperatiboa, Ikaskuntza Zerbitzua, storytelling, gamifikazioa, flipped classroom) (Tecnológico de Monterrey, 2014; 2015; 2016; 2016b; 2017; García, Zubizarreta eta Astigarra, 2017)

Gaur egun, hezkuntza eraldaketa prozesuak garatzen ari dira, hainbat ikastetxetan eta unibertsitateetan, hezkuntza komunitateko eragileen konbentzimendu eta parte hartzeari esker. Horrek eskatu dezake hezkuntza berriro irudikatzea, ber-pentsatzea, deseraikitzea eta beste modu batera konbinatuz ber-eraikitzea. Prozesu konplexuak dira eskatzen dutenak barne konexioa, konbentzimendu pertsonala, ausardia, nora joan nahi den jakitea eta lidergo kolektiboa. Erdigunean kokatu beharko litzateke hezkuntza proiektuarekin hezi nahi den pertsona eredu, ikasle profila, horren arabera bideratuko baita hezkuntza prozesua. Ondorioz, ezagutu beharrekoa da hezkuntza prozesuek ikasleetan sortzen duen eragina, edo izan dituzten bizipenen inpaktua (Aragay, 2017).

Bide horretan, ikuspegi tradizionalaren ikuspegiarekin jarraitu nahi ez duten hezkuntza eraldaketa prozesu desberdinek garatzen ari dira hezkuntzaren etapa desberdinetan. Proiektu hauek oinarritzen dira pertsona eta beronen garapen integralerako baldintza egokiak eraikitzeko esperientziak, testuinguruak eta elkar-ekintzak sustatzeko marko pedagogikoetan. Gero eta gehiago dira, teknologia digitalaren saretzearen garaiotan, proiektu horietan murgiltzen ari diren ikastetxeak eta unibertsitateko fakultateak. Esperientzia horietako batzuk, munduko beste leku batzuetan bezala, lantzen ari dira Euskal Herrian.

Azken urteotan, proposamen berriak ez diren arren, garatzen ari dira Euskal Herrian, besteak beste, Montessoriren, Reggio Emiliaren, Waldorfen edo Piklerren pedagogia-metodologia bezala ezagutzen diren ereduak (edo beste eredu batzuk, komunikazioa ez-bortitza, kasu). Eredu pedagogiko-metodologiko hauen ikuspegiak bilatzen dute jendarte humanoago bat eraikitzea haurrak lagunduz pertsona adimentsu, sortzaile eta konpleto bezala daukaten potentzialitate guztia garatzen. Eredu hauetan, garapenaren eta ikaskuntzaren ulermenean, haurrak dira norbere garapenerako egile aktiboak. Honela, elementu esanguratsuak dira naturarekiko kontaktu nabarmena, elkarrekintza dinamikoa izatea, auto-zuzenketarako edo auto-erregulaziorako uneak eskaintzea, jolasak, mugimendu askatasuna eta eguneroko zaintza. Haurren garapenaren lehen urte hauetan, beraz, pentsamenduak, sentimenduak eta ekintzak erabiltzen dira bizitzari aurre egiten ikasteko; maitasuna da motorra, ez beldurra edo anbizioa; eta garrantzia berezia du eskolaren eta familiararen arteko elkarlanak (Edwards, 2002; Moreno, 2010 Quiroga eta Igelmo, 2013; Quiroga eta Girard, 2015; Herrán, 2013). Aipatzeko da, halaber, Howard Gardner adimen anitzen teoriak (1983; 1987; 1993) eta Daniel Goleman-en adimen emozionalaren (1996; 1999) inguruko ikuspegiak, eta berauen lanketa, indarra hartzen ari direla hezkuntza testuinguruetan.

Euskal Herrian hedatua dagoen esperientzia bat da, esaterako, Amara Berri sistema: globalizazioa sistema ireki baten funtsezko prozesu bezala kokatzen duen proiektua; hogei bat eskolatan aplikatzen dena eta 1979. urtetik martxan dagoena. Sistema honek bilatzen du izaki global bat garatea: bere nortasunarekin, harreman sozialekin eta ikaskuntzarekin. Horretarako kontuan hartzen du ikasleek izaki global gisa dituzten motibazioak eta interesak, bakoitzaren eskema kontzeptualak zein emozionalak eta, azkenik, bakoitzaren potentzial propioa eta indibiduala. Bizitza globala dela ulertzen da eta eskola bilakatzen da ikasleei izaten, garatzen eta erabat bizitzea ahalbideratzen dien jendarte batean (Anaut, 2004; Karrera eta Arguiñano, 2018; Perichaco-Gómez, Jiménez, Estrada eta Sánchez-Cabrero, 2019).

Antzuola Herri Eskola, sare publikoko beste adibide bat da derrigorrezko hezkuntzaren lehenengo etapatan. Hogeita hamar urte baino gehiago daramatza hezkuntza berrikuntzan irakasleek etengabe garatzen duten marko pedagogikoaren garapenarekin eta komunitatearen beharrak erantzuteko asmoarekin. Eredu pedagogikoaren zutabeak dira haurren ongizatea eta garapen integrala, eskola-taldearen garapen profesionala eta eskola integratzea kokatuta dagoen testuinguru naturalean, sozialean eta kulturean. Ikasleen aniztasuna artikulatzen da ongizatearen, kooperazioaren eta pentsamendu askatasunaren

testuinguruetan oinarrituta, non inor ez den maila emozionalean mehatxatuta egon behar eta ezagutza eskuratzen den elkarrekintza eta komunikazioari esker. Eskolako praktika honek ahalbideratzen du ikaskuntza esperientziak bizitzea, loturak sortzea eta komunitate inklusibo baten zentzua eraikitzea (Arregi, 2015; Karrera eta Arguiñano, 2018).

Hezkuntza eraldaketarako beste saio batzuk dira hezkuntza kooperatibatako ikastolatan eta unibertsitate fakultatetan, eraldaketa soziala ipar, garatzen ari direnak aldaketa pedagogikoen, metodologikoen, arkitektonikoen, pertsonalen eta antolatzaileen bidez. Ikastolen kasuan, gero eta gehiago dira hezkuntza eraldaketa Konfiantzaren Pedagogian oinarritzen ari direnak. Hasieran, Haur Hezkuntzako etapan garatu zen eta orain murgilduta daude gainontzeko etapalara estrapolatzeko prozesuan. Konfiantzaren pedagogia, pertsonaren garapen integrala lortzeko bidean, konfiantzarako testuinguruak (seguruak eta ongizaterako direnak), esperientziak eta elkar-ekintzak errazten saiatzen da norberarengan konfiantza, besteengan konfiantza eta ingurunean konfiantza eraikitzeko hezkuntza komunitate osoaren baitan. Zazpi ezaugarritan zehazten da garatu nahi den pertsona eredu: kooperatiboa-autogestionarioa, barne sendotasuna duena, euskalduna, eraldatzailea, sortzailea, analitiko-kritikoa eta hurbila-enpatikoa (Antero, 2015; Antero eta beste batzuk, 2019; Karrera eta Arguiñano, 2018).

Mondragon Unibertsitatearen kasuan, fakultateen hezkuntza eraldaketa prozesuak Mendeberrri 2025 marko pedagogikoan oinarritzen dira (García, Zubizarreta eta Astigarraga, 2017), eta kontuan hartzen dira, besteak beste, unibertsitateak 2025. urte arteko bidean izan ditzakeen agertokiak (Astigarraga, 2016). Hezkuntza komunitatearen garapen pertsonalean (humanoa eta herritarra) eta profesionalean oinarritutako hezkuntza eredu da Mendeberrri 2025, 6 ardatz jasotzen ditu euskarri gisa: munduko herritarra, identitatea eta helburu pertsonalak, ikastun malgua, ikastun aktiboa, komunikatzailea eta komunikazioaren bideratzailea, eta, seigarrena, kooperatiboa. Halaber, teoria konstruktibista kognitiboa edo psikologikoa eta konstruktibismo sozialaren teoriaren artean kokatzen den ikuskera soziokonstruktibista hartzen du markoak oinarritzat.

Hezkuntza kooperatiben eraldaketarako prozesu hauetan zentro bakoitzaren hezkuntza misioa ber-definitzen ari dira garatu nahi den pertsona profila (ikasle profila) misioarekin harremanetan ezaugarrituta. Ikasleen profil horiek zehazten hasterakoan nahiz kooperazioaren aldagaia aztertzerakoan, identifikatzen da PK profila definitzeko, ezaugarritzeko eta neurtzeko (edo ebaluatzeko) beharra; urrats horiek lagunduko dutelakoan PK garapenerako eta ebaluaziorako gakoak identifikatzen.

## 1.2. Pertsona Kooperatiboa

### 1.2.1. Pertsona Kooperatiboa definizioaren eta neurketa tresnaren bilaketa

PK definizioaren eta neurketa tresnaren arakatze lan hau burutu da PK konstruktuaeren oinarri teorikoak finkatzeko eta, horrela, garapenerako gakoak identifikatuta, neurketa (edo ebaluazio) fidagarria eta baliozkoa egin ahal izateko asmoarekin. PK kontzeptua berria ez den arren, datu base garrantzitsuetan egindako bilaketetan ez da aurkitu, momentuz, literaturan PK profila definitzen duen frogatutako teoriarik, ezta berau neurtzen duen tresnarik ere. Prozesu honetan, bilaketak egin dira, besteak beste, Web of science (WOS), Scopus, Science Direct, Dialnet edota Google Scholar bilatzaileetan. Eta euskaraz, gazteleraz, ingeleraz eta frantsesez bilatu dira, batetik, “pertsona kooperatiboa”, “gizaki kooperatiboa”, “subjektu kooperatiboa”, “gizabanako kooperatiboa” eta “homo kooperatiboa” kontzeptuak, “definizioa” eta “ezaugarritzea” gehituz; eta, bestetik, “galdetegia”, “neurketa”, “tresna” edo “eskala” hitzak erabilia.

Era berean, burututako literatura errebisioan aztertu eta aurkitu nahi izan da PKren, edo errebisioan aurkitutako eta antzerakoak izan daitezkeen kontzeptuak neurtzeko tresnarik literaturan existitzen den; aztertu ahal izateko konstruktua berdinaz ari garen, edo desberdina izanda ere, adibide gisa hartzeko. Esate baterako, PKren antzerakoak izan daitezkeen kontzeptuen artean hurrengo hauek arakatu dira: *Homo Cooperativus*, *Homo Heuristicus*, *Homo Reciprocans*, *Homo Altruisticus* eta *Homo Socialis*; eta lotura erakutsi dezaketen pertsona integrala edo gizaki globala.

### 1.2.2. Pertsona eta kooperazioa

Maila filosofiko-antropologikoan ikuspegi desberdinak aztertzen ditu Joxe Azurmendi-k (2016) gizabere kooperatiboaren gaia jorratzeko: giza-natura eta giza-jatorria, pertsona eta kooperazioa. Hala, gizabere kooperatiboaren gaia jorratzen duenean ohartarazten du ekonomia mota desberdinen teoriak zein horiek aztertzen dituzten ikerlariak ekonomia politikotik aztertzen dutela kooperazioaren arloa. Hori dela eta, ekonomia mailan proposatzen dituzte hauek gaiarekiko planteamenduak eta soluzioak. Hurrengoa adierazten du gaiari buruz:

Badago, ordea, arazo antropologiko-filosofiko aurretiazko bat gizakiaren berezko izaerari buruz, kooperazioaren posibilitateari eta zentzuari zuzenean erasaten diona. Zer da berez gizakia: Hobbesen otsoa otso artean, elkarrekin beti lehian eta borrokan, eta, beraz, naturala kapitalismoa da?, ala Rousseuren gizakume

bihozbera lagunkoia? Naturala ala antinaturala da kooperatibismoa? Euren ikerketa zientifikoen itua ez dute zuzenean hori izaten, baina azken urteotan eboluzioaz eta gizakiaren bilakaeraz diharduten biologo eta etologoek galdera horretara ekartzen gaituzte behin eta berriro. (8. or)

Norabide horretan, aipamena egiten du litekeena dela muturreko altruismoaren eta berekoikeriaren artean eskala gradual bat egotea; izan ere, kooperazioak ez duela zertan instintu berekoi hutsa edo hezkuntzaren ondorio altruistaren emaitza izan behar, eduki dezake bietatik zerbait. Gai hauetara hurbiltzeak lagundu dezake pertsonaren eta kooperazioaren gaia ezagutza arlo eta ikuspuntu desberdinetatik abordatzen.

Azurmendiren ustez, Darwin-ek (1809-1882) espezieen jatorria liburuan (1859, 2003), hautespen naturalean bizi-borrokaren arrazoia argudiatzeaz gain, nabarmendu egiten ditu beste kideenganako sinpatia eta elkarlaguntzazko ekintzak, adibidez: amarenganako atxikimendua, kumeen ardura, etab. Oinarrizko bi joera (indibiduala eta soziala) bereizten ditu edozein aberetan zein gizakitan, eta instintu soziala da bietan indartsuena eta garrantzitsuena berarentzat. Hala ere, gizartean badago borroka nahiz kooperazioa, eta biak dira funtsezkoak espeziearen biziraupen eta eboluzio progresiborako. Baina borrokak, batzuetan, aurrerapena dakarren moduan, noizean behin eragiten du atzerakada eta kaltea. Kooperazioa, berriz, beti izaten da positiboa, eragiten baititu aurrerapena eta ongizatea.

Kropotkin-entzat (1842-1921), ordea, jarraitzen du Azurmendik, natura ez da inolaz ere indarkeria librearen erresuma; mundu burgesa da hori izatekotan. Elkarlaguntza da naturaren ezaugarri nagusia. Azken batean moralak solidaritatearekin lotzen da, eta solidaritatea kooperazioarekin; eta kooperazioa, solidaritatearen, moralaren instintu edo sentimendua izanik, naturala da gizakiarentzat bezala abereentzat. Kropotkinen xedea da erakustea, gizakia esentzialki “zóon koinonikón” moduan ageri dela, hau da, abere komunitarioa dela. Era berean, konfirmatzen du gizarte primitiboetan gizakiaren izaera solidario kooperatiboaren tesia.

Gakoa, beraz, Natura eta moralaren arteko erlazioa ulertzeko moduan dagela esanaz jarraitzen du: moralak (kultura) Naturaren menpeko den ala independente. Hori dela eta, Huxley-k (1825-1895), Kant-ek (1724-1804) bezala, arazoa zuen moralaren jatorria azaltzeko, Kropotkin-ek ez bezala. Azken honentzat, sentimendu edo kontzientzia moralak gizatasunaren osagarri erreferentziala da, kanpotik inork eman edo irakatsi gabekoa, ezta erlijioak ere. Darwinentzat, moralak da diferentziarik inportanteena gizakiaren eta abereen artean, moralak barne-biltzen baititu autokontzientzia eta kontzientzia soziala, sen

komunitarioa eta ahal intelektual gorak (beste elementu batzuen artean). Izan ere, adimenezko gaitasunean aurrerapena izatea lotzen du sentimen soziala garatuago izatearekin, zeinak moralarentzat oinarri bezala kokatzen dituen. Sentimen sozialak, Kropotkinentzat, espeziearen biziraupenerako eta eboluziorako garrantzitsuagoak dira bizi-borrokakoak baino. Hots, elkarlaguntza da gure ikuskera etikoen benetako oinarria (Azurmendi, 2016).

Gizakiaren eboluzioan eta historian kooperazioa beti izan da faktore positiboa eta naturala, solidaritatean eta kooperazioan oinarritutako elkarlaguntzak eragina duelako pertsonaren eta komunitatearen aurrerapenean eta ongizatean. Gizakiek aurrera egin dute kooperazioaren bidez, eta komunitateko kideen arteko elkarrekintzak garrantzitsuak izan dira biziraupen horretan. Gizaki abilenak ez dira izan indibidualki indartsuenak direnak, baizik eta ingurunera hoberen egokitutakoak. Kontzientzia morala gizakiaren erreferentziatzko osagarria da eta elkarlaguntza izan da eboluzio etikoa garatu duena, ez existentziaren aldeko borroka (Kropotkin, 1902, 1993).

Perspektiba biologiko batetik, Humberto Maturana-k eta Francisco Varela-k (1984), kooperazioa definitzen dute biziraupena ahalbideratzen duen elkarrekiko akoplamendu estrukturarako beharrezko mekanismo moduan. Lengoaiak ahalbideratzen dituen interakzioak direla eta, gizakiak berez izaki sozialak izango lirateke, eta ez litzateke inolako kontraesanik egongo indibidual eta sozial aspektuen artean. Autore hauen ustez, ez dago kontraesanik egoismoaren eta altruismoaren artean, izan ere, organismo baten errealizazio indibidualak barnean darama parte hartzen duen taldearen integrazioa.

Biologian bizitza bera ulertzeko funtsezko kontzeptua izan da kooperazioa. Eboluzioaren oinarritzko printzipioak mutazioa eta hautespen naturala dira, baina kooperazioarekin eraikitzen da eboluzioa. Kooperazioa bizitza bera baino zaharragoa izanik, eragina du giza espeziearen arrakastan. Bizitzak eta ingurune ekologiak lengoaiaren beharra ekarri zuen eta honek, gizakien arteko elkarrekintzak konplexuagoak egin zituen. Harremanak konplexuagoak egiten dituen arren, kooperazioa errazten du. Era berean, kooperazioa lehiakortasunari gailentzen zaio bizidunen arteko harreman konplexuetan. Kooperazioaren bidez gizabanakoak bakarrik lortuko lituzkeen emaitzak baino hobeto lortzen ditu; eta horrek bultzatuko luke batzuen zein besteen progresua nahiz komunitatearen ehun-sozialaren kohesioa. Gizakiaren elkarrekintzak ahalbideratu dezake kooperazioak eboluzionatzea; eta, era berean, altruismoak, zeinak posible egin dezakeen gizarte bezala eboluzionatzea. Horrela, bere orokortasunean gizakiek bakarrik erabiltzeko gaitasuna duten



kooperaziorako 5 faktore bereizten dira: elkarrekikotasun zuzena, zeharkako elkarrekikotasuna, jolas espazialak, talde hautaketa eta ahaidetasunaren araberako hautapena (Nowak, 2006; Nowak eta Highfield, 2011).

Primatologiaren begiradatik, bestalde, azpimarratzen da moralitateak jatorria duela gure animalia sozialean eta imitazioak eragiten duela kultura. Animalia sozial guztiek lortu behar dute pertsonaren eta komunitatearen arteko oreka. Gizakiak, indar kontrajarrien produktua izanik, beharra du interes pertsonalak zaintzekoa eta elkarrekin jardutekoa; bizirik irauten laguntzen duten elkar-erlazionatutako bi faktore baitira. Kontraesanak direla eta, pertsona berak jokaera desberdinak adierazi ditzake egoera desberdinetan. Horrela, arrazionaltasuna kalkulatzeko ohitura dugun arren, gure portaera konbinazio bat da instintuaren eta adimenaren artekoa (De Waal, 2006; De Waal, 2007).

Soziobiologiak, bere aldetik, biologiaren ikuspegitik aztertzen ditu pertsonen portaera moralak eta sozialak. Bizitzaren funtsa eta kooperazioaren arrazoia ugalketa geneen egoismoan oinarritzen dela defendatzen dutenen aurrean (Dawkins, 1976; 1990), beste korrante batek dio gizakiak direla kooperatiboak, eusozialak edo pro-sozialak. Alta, existentziaren aldeko borroka gainditzen dutenak izango lirateke taldeak, ez gizabanakoak. Beraz, talde-hautespena da eboluzioaren oinarria; hots, talde osoarena da eboluzioa, ez soilik norbanakoarena edo familiarena: kulturaren eboluzioan eragiten du biologia genetikoak eta biologia genetikoaren eboluzioan kulturak. Talde-hautespena da biziraupen diferentzialean eta taldeen erreprodukzioan oinarritutako ezaugarrien eboluzioa. Horrela, iritzi eta eztabaida desberdinak egonda, nahiz Darwinen jatorrizko ikuspegia kontuan hartuta, soziobiologiaren oinarri teorikoen laburpena izan daiteke egoismoak taldearen barnean altruismoa gainditzen duela talde altruistek talde egoistak garaitzen dituzten moduan (Wilson, 1975; Wilson eta Wilson, 2007; Wilson, 2012).

Ikaskuntza sozialera aplikatutako zientzia kognitiboen ikuspegitik (Tomasello, 2007), aldaketa biologikoak eragiten ditu transmisio sozial eta kultural horrek gizakietan eboluzio kultural metagarria eraginez eta *trinkete efektua*<sup>8</sup> oinarritzat hartuta. Horrela, kognizio sozialerako forma berezi bat eraikitzen da, ondare biologiko eta kultural bikoitza. Beraz, gizakiok, animaliek ez bezala, gaitasuna dugu beste pertsonen egoera mentalean kokatzeko. Horrenbestez, gizakia izaki soziala izango litzateke: ahalmena duelako talde kulturaletan elkarlanean jarduteko eta pentsatzeko. Hortik dator harreman sozialen garrantzia. Adimen

<sup>8</sup>Adierazten du ikasten dugunak balio duela ezagutza berriak eskuratzeko oinarri gisa, eta gauzak ahazten ditugun arren, askoz errazagoa dela berriro ikastea.

kultural mota berezi bat garatzen dugu kooperazioan aritzeko, komunikatzeko eta sozialki ikasteko, intentzio partekatuak eraikiz. Gaitasun hauek direla eta, gizakiok ahalmena daukagu taldeko pentsamendu kooperatiboan parte hartzeko. Gaitasun kognitibo sozial hauez gain, garrantzitsuak dira koordinazioa eta komunikazioa, tolerantzia eta konfiantza, eta arau sozialak eta erakundeak (Tomasello, 2010). Era berean, kognizioa eta giza soziabilitatea gero eta kooperatiboagoak eta burujabeagoak bihurtuko dira norbanakoen arteko interdependentzia maila handitzen den neurrian. Kooperazioaren arrakastan eragina dute gaitasun desberdinek: komunikazioak, harremanak, gaitasunen garapenak eta motibazioak eta alderdi emozionalak; batez ere, taldeen mentalitatea eta asmo mental kolektiboak sortu eta garatzerako momentuan. Kooperazioa beharrezkoa baita guztien ongizaterako (Tomasello, Melis, Tennie, Wyman eta Herrmann, 2012; Melis eta Tomasello, 2019). Beraz, izaera berdintsuagoa eta humanoagoa duen sistema sozial batean bizitzea aurrekaria izan daiteke giza gaitasun kooperatiboaren eboluziorako (Melis, Hare eta Tomasello, 2006).

Neurozientziak, bestalde, aukera ematen du giza portaera sozialaren mugez harago oinarri neuronalak aztertzeko. Ikuspegi honetatik ere, gizakiok espezie guztiz soziala gara, gure giza-naturaltasun sozialak egiten gaituelako gizaki kontziente, eta honek isla du garunean. Izan ere, lotura dute beraien artean emozioak eta arrazoiak, ekintzak eta pertzepzioak eta beste pertsonen eta gure buruaren arteko irudikapenak. Garuneko erregioetan oinarritzen dira giza portaera sozialaren arrazoiketak, borondatezko orientazioak, auto-erregulaziorako erantzunak eta ekintza emozionalak; eta horrela integratzen eta erlazionatzen dira gizakiaren pentsamenduaren helburuak dituzten portaerarekin (Adolphs, 2001; 2003). Hala, giza portaera sozialak esentzialak dira harremanak mantentzeko, eta eskatzen dute beste pertsonen adimen batzuk ulertzea eta pentsatzea (Kliemann eta Adolphs, 2018). Horretarako garrantzitsua da enpatia, eragina baitu talde barneko esperientzia emozionalean (Weisz eta Zaki, 2018; Vollberg eta Cikara, 2018). Izan ere, enpatiaren oinarri dira eboluzioan zehar pixkanaka-pixkanaka eratutako ispilu neuronak (Swaab, 2014). Azken finean, giza portaera sozialarekin erlazionatutako prozesuak gauzatzen dira garunean; eta neurozientzia sozialaren ikerketak egiten dituen aurrerapenak lagungarriak izango dira portaera eta kognizio sozialaren teorietarako, zeintzuek ekarpena egin dezaketen ikaskuntzarako gakoak identifikatzeko nahiz fenomeno sozial eta ekonomikoetan giza-ongizatea sustatzeko (Amodio eta Keysers, 2018).

Ikuspuntu sozioekonomikoaren begiradatik, kapitalismotik eta *Homo Economicus*-etik harago, Frantziako eta Ingalaterrako korranteek, esaterako, *Homo Cooperativus* kokatzen dute

ekonomia sozial solidarioaren muinean (Daudi eta Sotto, 1986; Lacroix, 2001). Poloniako Anna Kasperowiczek (2012, 50. or), bestalde, literatura mailan hurbilketa bat egiten du *Homo Cooperativus*-aren definiziora eta ezaugarritzera. Hala, Rogalli (2010) erreferentzia eginez, azaltzen du *Homo Coooperativus* pertsona mota jakin bat dela beste pertsonen interes onenak kontuan hartzen dituen eta etorkizuna pentsatzeko gaitasuna duena. Altruista mota moduko bat da zentratzen dena norberaren eta beste pertsonen helburuak erantzuten. Aipatzen du literaturak dioela pertsona mota honek *Homo Oeconomicus*-etik eboluzionatu duela norberaren onura maximizatzeko aldera. Ezaugarri nagusi bezala kokatzen ditu epe luzerako ekintzara bideratutako kooperaziorako gaitasuna eta enpatia. Halaber, *Homo Cooperativus*-aren bilakaera lotzen da garapen iraunkorraren ekonomiak beharrezkoa duen pertsonen jarrerekin. Horrela konparatzen du *Homo Cooperativus* *Homo Oeconomicus*-arekin eta *Homo Sovieticus*-arekin. Hurrengo Taula 2n adierazten dira desberdintasunak:

Taula 2. Homo Sovieticus, Homo Oeconomicus eta Homo Cooperativus, hautatutako ezaugarrien konparazioa.

<b>Ezaugarriak</b>	<b><i>Homo Sovieticus</i></b>	<b><i>Homo Oeconomicus</i></b>	<b><i>Homo Cooperativus</i></b>
<b>Erantzukizuna</b>	Erantzukizun indibidualik ez	Norberaren erantzukizuna hartzen du	Norberaren eta besteen erantzukizuna hartzen du
<b>Besteekin kooperatzeko gaitasuna</b>	Entitate kolektiboa, baina familia eta lagun mailan soilik	Onura pertsonaletan zentratutako indibidualista	Entitate kolektiboa, maila profesionalean besteekin kooperazioan aritzeko gai dena
<b>Konpasioa</b>	Berekoikeria	Berekoikeria	Enpatia

Iturria: Kasperowicz, 2012, 56. or. hizkuntza itzulpena eta egokitutakoa.

Bada Alemanian ere, kooperatibagintza sozialismo liberalarekin lotu, eta bertan *Homo Cooperativus* kokatzen duenik (Schulz-Nieswandt, 2018); edo kooperazioa ekintza sistema gisa aztertzen duenik (Laurinkari, 2013).

Halaber, egun, badira planteamenduak proposatzen dutenak ekonomia ereduak errespetatu behar dituztela pertsona guztien ongizatea eta planetaren muga biofisikoak; pertsona kooperatiboagoak eta pro-sozialagoak gidatutako dituzten eredu ekonomikoak. Horrela, aipatzen dira, adibidez, *Homo Heuristicus*, *Homo Reciprocans*, *Homo Altruisticus* edo *Homo Socialis*, eta bestelako eredu ekonomikoak eta desberdinak kontuan hartuta (Raworth, 2018). Hala ere, Richard Sennett (2012) soziologoak dio kooperazioa ez dela lan erraza. Kooperazioak exijitzen duela praktikan, baga, besteekin elkarrekintzan jardutea; eta, biga, gaitasun sozialak eta kognitiboak edukitzea besteekin konektatzeko; eta horretarako beharrezkoak direla entzute aktiboa eta enpatia.

Georges Lasserre-rentzat (1980) *Hombre Cooperativo*-a espirtu kooperatiboak bultzatutakoa da, gizaki zintzoa, errespetatzen dituen hurbilekoen pertsonalitatea eta berdintasunean oinarrituta guztien duintasuna, justiziarekin adostasunez jokatzeko duena eta solidarioa, eta ardura orokor eta pertsonalaren zentzua duena. Jose Eduardo de Miranda-k (2013), berriz, lider kooperatiboaren ikuspegitik aipatzen ditu faktore humanoaren garrantziari lotuta hurrengo ezaugarri pertsonalak: auto-konfiantza, auto-kontrola, ekitateko joera, plangintza eta ezagutza teknikoak, erabakiak hartzeko ziurtasuna, helburuak eta emaitzak gainditzea, adeitasuna, erantzukizun orokorra, etengabeko kooperazioa eta kementa.

Bukatze aldera, esan, pertsonan eta kooperazioan eragin dezakeen bi aldagai adierazgarri bezala ageri direla generoa<sup>9</sup> (eta sexua<sup>10</sup>) eta adina. Generoari dagokionean, Denise Anthony-k eta Christine Horne-k (2003) adierazten dute ikerketa batzuek diotela, oro har, emakumeak kooperatiboagoak direla; beste batzuek, ordea, aipatzen dutela ez dela berez generoa giza portaera sozialari edo kooperatiboari eragiten diona. Horrela aztertzen dute, alde batetik, jatorri soziala, kulturala, duten balio barneratuen efektua. Generoaren arabera barneratzen diren portaerak desberdinak direla diote, emakumeen kasuan, eragin kulturalarengatik, balio pro-sozialak gehiago barneratuz. Beste aldetik, gizakien arteko elkarrekintzak eta hauetan elkar-eragiteko moduak daude; eta aztertzen dituzte taldeetan generoaren osaketa eta espektatiben efektua. Horregatik taldeen osaketa kokatzen da kooperaziorako elementu garrantzitsu moduan. Hauen barnean aipatzen dira kooperaziorako orduan generoak eragina izan dezakeen elementu desberdinak: konfiantza, komunikazioa, auto-efikazia eta talde barneko jerarkia, besteak beste (Busch, 1996; Schwierien eta Sutter, 2008; Benenson, Markovits eta Wrangham, 2014; Jones eta beste batzuk, 2018).

Kooperaziorako gaitasunak, halaber, desberdinak dira pertsonaren adinaren arabera. Psikologia ebolutiboak aztertzen du pertsonaren garapenena adinean zehar; adibidez, Piagetek zehazten ditu etapa kognitibo ebolutiboak daudela. Vigotskyrentzat testuinguru soziokulturalean lantzen den ikaskuntza ezinbesteko mekanismoa da pertsonaren garapenerako, eta maila ebolutibo potentzialerako beharrezko aldagaia da kooperazioa. Jaiotzen garenetik kooperatu behar dugu helduekin garatzen joateko, ordutik hasten baikara

<sup>9</sup>Generoak kulturala denari egiten dio erreferentzia, sozializazio prozesu batean ikasitakoari. Generoak erreferentzia egiten dio emakumeen eta gizonen, feminitatearen eta maskulinitatearen konstrukzio sozialari, zeina kulturen denboran eta espazioan aldatzen den. Generoak aipamena egiten dio jarrera eta portaera kulturaleri zeintzuek forma ematen dien portaera, produktu, teknologia, ingurune eta ezagutza “femenino” eta “maskulinoei” (European Union, 2011).

<sup>10</sup>Sexuak biologiarik egiten dio adiera. Sexua kalitate biologiko bat da edo kromosoma dotazioa, ugalketa organoa, hormona espezifikoa edo ingurumen faktoreetatik eratorritako funtzioen arabera erreproduktzio sexuareko organismoen sailkapena (orokorrean, emakumea, gizona edota inter-sexualak); eta eragina dute ezaugarri fenotipikoaren espresioan, lotura handia erakusten dute, gainera, espezie jakin bateko emeein edo gizonezkoekin (Wallen, 2009).

gure kooperaziorako ahalmena egokitzen. Eriksonentzat, berdin, kooperazioaren bidez garatzen gara gero eta konplexuagoak diren elkar-ekintzetan partehartzeko gaitasuna eskuratuz. Horrela lortzen da autokontzientzia maila garatzen joatea esperimendazioaren eta komunikazioaren bidez. Helduagoak garen heinean garrantzia hartzen dute, batez ere, harremanak eraikitzeke komunikaziorako gaitasunek (Cantero, Pérez eta Navarro, 2011; Sennett, 2012). Bide honetan kontutan hartzekoa izan daiteke giza garapenaren ekologia (Bronfenbrenner, 1979; 1987).

Begirada horiek guztiek, modu batean edo bestean, historikoki eragina izan dute hezkuntzaren ikuspegi pedagogikoetan eta metodologikoetan; lagungarriak izan baitira ikaskuntza-irakaskuntza esperientziak, testuinguruak eta interakzioak errazterako orduan. Era horretan, naturarekin harmonian, mesedegarriak izan dira pertsona eta komunitate integralagoak garatzeko, demokratikoagoak eta humanoagoak. XIX. mendearen amaieratik garatu dira pedagogia kooperatiboak, adibidez, Eskola Berriaren edo Aktiboaren eta Eskola Modernoaren bidez. Pedagogiok, garaia hartan, praktika pedagogiko eraldatzaileak izan, eta oinarritu ziren Rousseau eta bere jarraitzaileetan: Pestalozzi eta Fröbel; eta, beste askoren artean, Decrolyk, Montessorik, Neillek, Freinetek eta Deweyk garatu zituzten. Aldi berean, aipatzekoa da hezkuntzan kooperazioa eta kolaborazioa ikaskuntza modu desberdinen bidez adieraziak izan direla; hala nola, ikaskuntza kolaboratiboa, ikaskuntza kooperatiboa edota ikaskuntza konplexua (Armijo, 2018).

Esate baterako, ikaskuntza kooperatiboaren praktikaren abiapuntua, orokorrean, eskola inklusiboaren klabeetan erabiltzen da, non, ikasle guztiek bertan egoteko aukera izanik, ikaste prozesuaren garapenean parte hartzen duten eta aurreratzen duten (Echeita y Ainscow, 2011). Ikaskuntza kooperatiboa adibide bat da ikasle talde txikien erabilpen didaktikoena, bertan ikasleek elkarrekin lan egiten dute beren zein besteen ikaskuntza ahalik eta gehien maximizatzeko. Horrela, kooperazioak datza helburu komunak lortzeko elkarrekin lan egitean, eta norbanakoek bilatzen dituzte berauentzako eta gainerako taldekide guztientzako onuragarriak diren emaitzak (Johnson, Johnson eta Holubec, 1999b; Kagan, 1999). Modu honetan, ikasle guztien ikaskuntzaren alde egin behar du norbanakoak, norberaren ezaugarri pertsonalak eta hezkuntza premiak direnak izanda ere, garatzen laguntzeko elkarriketarako, bizikidetzarako eta elkartasunerako gaitasunak (Lago, Pujolàs, Riera eta Vilarrasa, 2015, 2015). Hala, talde kooperazioa existitu dadin oinarrizko hainbat elementu identifikatzen dira: ikasgelatako ikasleen taldekatze heterogeneoa, interdependentzia positiboa, aurrez aurreko elkarrekintza estimulatzailea (interdependentzia), erantzukizun indibiduala eta konpromiso pertsonala, hartu-eman

inter-pertsonaletarako eta talde txikiko gaitasunak, talde gisa funtzionatzeko kontzientzia, taldearen errebisio periodikoa eta hobekuntzarako helburuen ezartzea, eta exitorako aukera berdintasuna (Johnson eta Johnson, 1992; 1997; Putnam, 1993; Pujolàs, 2002). Azken finean, kooperazioa kokatzen da balioen hezkuntzan. Jarrera, balio eta motibazio desberdinak lotura baitute ekintza kooperatiboetan. Ekintza kooperatibo hauek eskatzen dute hartu-emanak, ikuspegi desberdinen arteko koordinazioa, balorazio kritikoak egin eta hauek onartzea, erabaki kolektiboen onarpena eta eginkizun komunen erantzukizuna (Cañabate, Del Carmen eta Gómez, 2010).

#### *1.2.1.1. Pertsona Kooperatiboa Euskal Herriko ekosistema kooperatiboan*

Orain artean landutako elementuez gain, interesgarria da PK kontzeptuaren literatura hurbilpena Euskal Herriko ekosistema kooperatibistan aztertzea. Izan ere, Euskal Herrian, munduko beste herrialde batzuetan bezala, badago pentsaera eta kooperatibismo esperientzia bat; badago kooperaziorako kultura bat seguruenez beste kooperatibismo esperientzietatik diferentzial bat baduena. Hala, ikerketa hau testuinguruan jartzeko eta PK profilarren azterketa lanarekin jarraitzeko arakutzen da horietako esperientzia bat: Arrasateko<sup>11</sup> Kooperatiba Esperientzia, zeina J.M. Arizmendiarietaren pentsamendu filosofikoaren errealizazio-praktikoan oinarritzen den.

Arizmendiarietaren hausnarketek eta bere pentsamendu-ildoaren inguruan landutako ekoizpenek euskarri mardulak pausatu dituzte pertsonen garapen kooperatibo-komunitariorako, hezkuntza kooperatiboaren funtzioaren ulermenerako edota eraldaketa sozialerako. Arizmendiarietaren pentsamenduan, beste eredu pedagogiko desberdinetan bezala, pertsonaren hezkuntza integrala funtsezkoa da eraldaketarako lehenengo oinarria jendarte humanoago, duinago eta demokratikoago baterako eraldaketa soziala ahalbideratzeko. Hezkuntzaren bidez landuko dira elkertasunean eta kooperazioan aritzeko balioak. Hezkuntzak aukera ematen baitu pertsonen kontzientziak eraldatzeko, gizakiaren nortasunean eragiteko; beraz, pertsona kooperatiboak garatzeko hezkuntza kooperatiboa (edo pedagogia kooperatiboa) baliagarria zela iritzi zuen testuinguruko errealitatea eraldatzen laguntzeko. Gizakia komunitatearekin batera garatzen denez zatietzinak baitira pertsonen eraldaketa eta eraldaketa soziala.

---

<sup>11</sup>Espainiako gerra zibilaren osteko Arrasateko testuinguruan Arizmendiarietak eta beste batzuek pentsamendu bat sortu zuten eta praktikara eraman. Horretarako, behin baino gehiagotan aipatu zuen, Arrasateko Kooperatiba Esperientziaren garapenean testuinguruak izan zuen garrantzia, berau euskal kulturarekin eta baserri tradizioarekin lotuz. Euskal kulturaren eta tradizioaren bazegoelako, orduan, eta badagoela, egun oraindik, auzo-lanerako edo kooperaziorako tradizioa.

Norabide horretan garatu zuen Arizmendiarrrietak pertsonan eta komunitatean errotutako bere teoria, ikuspegi humanista ardatz hartuta eta J. Maritain nahiz E. Mounier frantziar filosofoen pentsamendu pertsonalista oinarritzat jasota. Arizmendiarrrietaren pentsamendua ez zen pertsonalista, pertsonalismoa indibidualismoaren beste muturrean dagoelako, baina oso ondo bereizten du gizabanakoa (fisikoa) eta pertsona (moral). Bere pentsamendua azpimarratzen du kontzientzian oinarritutako auto-ahalduntzea pertsona eta komunitateen auto-errealizaziorako gakoa dela. Gizakia garatzen da komunitatean eta komunitatearekin batera; horregatik dauka komunitate izaera, nahiz eta pertsona berez absolutua den. Horrela deskribatzen ditu zatiezin gisa pertsonen eraldaketa eta eraldaketa soziala. Pertsona ezaugarritzen du duina, askea, heldua, sortzailea, idealista-praktikoa eta komunitarioa bezalakoa. Arduratsua: parte-hartzailea eta printzipio moralekin. Bere buruaren eraikitzailea: eraldatzailea, langilea eta auto-errealizatutakoa. Utopikoa, garapen indibidual eta komunitarioetarako nahitaezkoa: ekintzailea, aktiboa eta idealista-praktikoa. Norbanakotik harago, giza duintasuna garatzen duena komunitatean kooperazioaren eta elkartasunaren bidez, norberaren eta besteen eskubideekiko errespetuaren kontzientzia adierazita (Azurmendi, 1984; Agirre eta beste batzuk, 2000; Altuna, 2008; Azkarraga, 2010b; Azurmendi, 2016).

### 1.2.3. Pertsona Kooperatiboarekin erlazionatutako neurketarako tresnen errebisioa

Burututako literatura errebisioan ez da aurkitu, momentuz, PKren frogatutako definiziorik, ezta ezaugarritzerik ere. Alabaina, aztertu eta aurkitu nahi izan da PKren, edo errebisioan aurkitutako eta antzerakoak izan daitezkeen kontzeptuak neurtzeko tresnarik literaturan existitzen den. Ikerketaren helburua Batxilergora, Lanbide Heziketara eta Unibertsitateko graduatara zuzenduta dagoen arren, adin desberdinetara zuzendutako tresnetan arakatu da ikuspegi zabalago bat lortzeko, edo beste adin batzuetarako halako tresnarik existitzen den arakatzeko.

Orain arteko literatura errebisioan aipatuak izan dira, PKren antzerakoak izan daitezkeen kontzeptuen artean, besteak beste, *Homo Cooperativus*, *Homo Heuristicus*, *Homo Reciprocans*, *Homo Altruisticus* eta *Homo Socialis*; eta lotura erakutsi dezake pertsonaren, edo gizaki globalaren (osoaren), garapen integralarekin. Bidean, momentuz, tresnen existentziaren errebisioan ez da aurkitu ez PK, ez antzerakoak izan daitezkeen horiek neurtzen duen tresnarik. Horregatik, lehengo urrats hau egin ondoren, PKrekin harremana izan dezaketen aldagaien tresnak arakatu dira, jarraian aurkezten dira horietako batzuk.

Lehenik aztertu dira, PKn eragina izango dutelakoan, giza portaera sozialak, edo pro-sozialak, eta balioak neurtzera zuzendutako tresnak. Horietako neurketa tresna bat da, esaterako, *Escala de Conducta Prosocial* (ECP) zeinak helduen portaera pro-sozialak aztertzen dituen. Galdetegia osatzen dute 32 itemek eta erabiltzen du Likert 6 eskala. Fidagarritasun balioa Cronbach alfa .850 puntukoa da. 4 Dimentsio orokor neurtzen ditu: portaera enpatikoak, altruismoa, laguntza eta, laugarrena, partekatzea eta ematea (Auné, Abal eta Attorresi, 2016). Portaera pro-sozialen errebisioa eginda definitu dituen 4 dimentsio orokorrak oinarritzen dira literaturan zehazten diren dimentsio ohikoenetan eta esanguratsuenetan. Horrela, portaera enpatikoek adierazten dute enpatiarekin, ulermenarekin, errefortzuarekin eta laguntza emozionalarekin lotutako portaerak. Altruismoa definitzen da beste batzuen onura dakarren portaera bezala, nahiz eta horrek kaltetu dezakeen ongizate pertsonala. Laguntzaren dimentsioak, berriz, kontuan hartzen ditu asistentzia, zaintza eta besteekiko konpromisozko portaerak. Azkenik, partekatzea eta ematea dimentsioa ulertzen da ematearekin, dohaintza egitearekin, maileguak egitearekin edo objektuak partekatzearekin (Auné, Blum, Abal, Lozzia eta Attorresi, 2014)

Beste adibide bat da *Escala PROM para la medición del Razonamiento Prosocial* (Carlo, Eisenberg eta Knight, 1992). PROM eskalak osatzen du portaera pro-sozialarekin lotutako arrazoibide kognitiboen prozesuen neurri objektiboa, eta populazio egokitzapena egiten da 13-18 urteko nerabe eta gazteetan neurketa egin ahal izateko, DBHn eta Batxilergoan (Mestre, Frías, Samper eta Tur, 2002). Egokitutako tresna honek neurtzen du subjektu batek arazo baten aurrean edo beste pertsona baten laguntza eman beharrak erantzuteko darabilen arrazoiketa. Horretarako 5 dimentsio proposatzen ditu: hedonista, beharretara bideratua, besteen onarpenera bideratua, esterotipatua eta barneratua. Arrazoiketa pro-sozial moralari loturiko 5 dimentsioetako barne kontsistentzia dira Cronbach alfa .600 eta .850 balioen bitartekoak.

Balioak neurtzen ditu, berriz, *Schwartz Values Scale* (SVS) 45 item dituen tresnak. Beronen gaztelerazko adaptazioan oinarrituta (Balaguer, Castillo, García Merita, Guallar eta Pons, 2006) egokitzapena egiten da 12-22 urte bitarteko nerabeentzat eta gazteentzat (Paez eta De-Juanas, 2015). Hala, nerabe-gazteentzat egokitutako gaztelerazko SVS eskalak, unibertsalak diren Schwartzen balioak hartzen ditu kontuan. Eskala 45 itemek osatzen dute 4 dimentsio orokorrekin eta 10 azpi-dimentsiorekin: aldaketari irekia (auto-direkzioa, estimulazioa, hedoismoa), kontzertbazioa (segurtasuna, adostasuna, tradizioa), auto-onura (lorpena, boterea) eta auto-transzendentsia (benebolentzia, unibertsalismoa). Galdetegiak fidagarritasuna erakusten du: Cronbach alfa .892.



Beste aukera bat da Nerabeen Garapen Positiboan eragina duten balioak neurtzen dituen: *Escala de Valores para el Desarrollo Positivo Adolescente* (EVDPA) tresna. Galdetegiaren eraikuntzarako erabili dira existitzen diren beste tresna batzuetatik hartu eta moldatutako itemak. Azken ereduak 24 item ditu, 3 dimentsio orokor eta 8 azpi-dimentsio neurtzeko: balio pertsonalak (zintzotasuna, erantzukizuna, integritatea), balio sozialak (prosozialtasuna, justizia eta berdintasun soziala, konpromiso soziala), balio indibidualistak (hedonismoa, onarpen soziala). Bukaerako bertsioaren barne kontsistentziak fidagarritasun emaitza altuak erakusten ditu dimentsio guztietan (balio sozialak,  $\alpha = .89$ ; balio pertsonalak,  $\alpha = .89$ ; balio indibidualistak,  $\alpha = .80$ , pro-sozialtasuna,  $\alpha = .90$ ; konpromiso soziala,  $\alpha = .90$ ; justizia eta berdintasun soziala,  $\alpha = .86$ ; integritatea,  $\alpha = .84$ ; erantzukizuna,  $\alpha = .87$ ; zintzotasuna,  $\alpha = .87$ ; hedonismoa,  $\alpha = .84$ ; aitopen soziala,  $\alpha = .89$ ) (Antolín, Oliva, Pertegal eta López, 2011).

Jarraian arakatu dira kooperazioa edota kooperaziorako aldagaiak neurtzeko eskalak. *Cooperative and Competitive Personality Scale* (CCPS) tresna da adibideetako bat. Hala, tresnaren kooperazioaren eskala, esaterako, 3 azpi-dimentsiokin osatuta dago, 13 itemekin: norbanakoen sinesmenak, sentimenduak eta kooperaziorako portaeren joera. Eskalaren fidagarritasuna, ikerketa desberdinek erakutsi dutenaren arabera, aldatu egiten da; kooperazioaren atala .850 eta .870 bitartean, eta lehiakortasunaren atala .710 eta .790 bitartean. Horrela, kooperazioa eta lehiakortasuna bi dimentsio independente dira jarraibide bakarraren bi muturrak direla adierazten duen ikuspegi tradizionala zalantzan jarrita (Lu, Au, Jiang, Xie eta Yam, 2012).

*Análisis del trabajo cooperativo en educación superior* (ACOES) galdetegia, halaber, osatuta dago 49 item barne-biltzen dituen 7 dimentsiorekin eta Likert 5 eskala proposatuta: talde lanaren kontzepzioa, norberaren formaziorako talde lanaren erabilgarritasuna, irakasleek talde lanerako egiten duten planifikazioa, taldeak antolatzeko irizpideak, taldeetako arauak, talde barneko funtzionamendua eta talde lanaren efikazia. Galdetegiak bukaeran 3 galdera ireki egiten ditu: indarguneak, ahultasunak eta talde lanaren hobekuntza proposamenak. Cronbach alfa .890 balio osoak adierazten du korrelazio altua, beraz, egonkortasun maila altua da erantzunetan (García, González eta Mérida, 2012).

*Cuestionario de Evaluación de Dificultades Interpersonales en la Adolescencia* (CEDIA) galdera-sortak 12-18 urte bitarteko nerabe-gazteek harreman inter-pertsonaletan izan ditzaketen zailtasunak identifikatzea du helburu. 39 Itemek osatzen dute berau 5 dimentsiotan banatuta: baieztapena, beste sexuarekin harremanak, berdinkideekin harremanak, publikoan

hitz egitea eta familia harremanak. Fidagarritasun azterketek erakusten dute barne kontsistentzia handia duela ( $\alpha = .91$ ). Azpimarratzekoa da, bariantza analisisiek agerian uzten dutela neskek harreman inter-pertsonaletan zailtasun maila handiagoa dutela mutilek baino, baina ez dagoela desberdintasunik adinaren arabera, edota sexu-adinaren arteko elkarreaginean (Saura, Méndez eta Hidalgo, 2000).

*Emotion-Specific Empathy* (ESE) galdetegia, bestalde, sortzen da emozioek enpatian duten eragina aztertzeko. Horrela neurtzen ditu enpatia kognitiboa eta afektiboa 6 emozio desberdinen bidez: haserrea, nazka, beldurra, zoriontasuna, tristura, sorpresa. Hala, 12 azpi-dimentsio ditu bakoitza bost galderarekin osatutakoa, 60 item guztira. Azpi-dimentsioen barne kontsistentzia datuak aztertzen dira Cronbach alfarekin eta Omega Totalarekin; bi kasuetan emaitzak .74tik gorakoak dira (Olderbak, Sassenrath, Keller eta Wilhelm, 2014)

Azkenik ikuskatu dira ikasleen profilak eta konpetentziak neurtzen dituzten tresnak. *Cuestionario para la Evaluación de las Actitudes hacia el Aprendizaje en Estudiantes Universitarios* (CEVAPU) tresnak ebaluatzen ditu unibertsitateko ikasleen ikaskuntzarako jarrerak, Likert 5 eskalarekin. 3 Dimentsio nagusi neurtzen ditu bukaerako 11 itemen bidez: ikasketa sakona eta kritikoarekiko jarrera baikorra, ulermena...; talde-lanaren balorazio positiboa eta gustukoa; eta barne atribuzioak: barne-ahaleginaren arabera dira emaitzak eta tituluak. Galdetegiaren barne kontsistentzia, Cronbach alfa koefizientea .701 puntukoa da (Gallardo, Pérez, Serra, Sánchez i Peris eta Ros, 2007).

Beste adibide bat da Itala M. Arias-ek (2015) garatutako tresna: *Escala para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios*. Tresna honek zeharkako konpetentziak neurtzeko 7 kategoria proposatzen ditu 42 itemen bidez eta Likert 4 eskalarekin: proiektuen kudeaketa; arazoaren konponketa; modu kritikoan, logikoan eta sortzailean pentsatzea; komunikazioa; talde lana; lan autonomoa eta ikasten ikastea. Galdetegiaren barne kontsistentzia, Cronbach alfa koefizientea .849 puntukoa da, eta tipifikatutako zazpi elementuetan oinarritutako Cronbach alfa .851.

Konpetentzia pertsonalak eta sozialak neurtzen ditu, berriz, Pertsonalitate Efikazaren konstruktuan oinarritzen den tresnak (Di Giusto, Martín, Arnaiz eta Guerra, 2014). Ebaluaziorako kontutan hartzen dira Pertsonalitate Efikazaren lau kategoria nagusiak: indarguneak, eskakizunak, erronkak eta niarekiko harremanak. Dimentsio hauek, era berean, buruko osasun mentalekin lotutako hurrengo hamar azpi-dimentsiok in erlazionatzen dira ebaluazioa egiteko: autokontzeptua, autoestimua, motibazioa, itxaropena,

atribuzioa, arazoei aurre egitea, erabakiak hartzea, enpatia, asertibitatea eta komunikazioa. Ikerketa Espainiako eta Txileko nerabeekin egiten da, eta galdetegia 72 itemek osatzen dute. Hala, barne kontsistentziaren fidagarritasun frogak esanguratsuak dira, bai Espainian (Cronbach alfa .803), baita Txilen ere (Cronbach alfa .804).

Ondorioz, literaturan ez da aurkitu PK profila neurtzen duen tresnarik; ezta ere, momentuz, errebisioan antzerakoak izan daitezkeen kontzeptuak neurtzen dituen tresnarik. Beraz, jarraian aurkezten da KOOPHEZI-i tresnaren sorkuntza eta balioztatzea egiteko jarraitutako ikerketa diseinua.

2. Atala

---

**IKERKETAREN ATAL ENPIRIKOA**

## 2. IKERKETAREN PLANTEAMENDU OROKORRA

### 2.1. Identifikatutako ikerketarako beharra

2015-2016. ikasturtean Gipuzkoako Foru Aldundiaren *IKASMINA Gipuzkoa ikasten duen lurraldea* deialdian Ikerketa Ekintza Kooperatiboan (Bausela, 2003) oinarritutako ikerketa-proiektua garatu zen, hezkuntza eraldaketa egiten hasita zegoen Arizmendi Ikastolarekin. Ondorioetan identifikatzen da (Azkarate Iturbe, Artetxe, Gallettebeitia eta Vitoria, 2018) hezkuntza kooperatiboaren oinarri berriak eraikitzen ari direla, beste elementu batzuen artean, eraldaketa sozialerako Pertsona Kooperatiboa (PK) oinarrian jartzen duen marko pedagogikoaren inplementazioarekin.

Lan hartan komunitate zabaleko mota desberdinetako 13 eragileetako ordezkariak<sup>12</sup> elkarrizketatu ziren; 8 talde eztabaida<sup>13</sup> burutu ziren ikastolako hezkuntza komunitateko partaideekin; eta, ondoren, bi ikerketa eremu hauetan ateratako emaitzak kontrastatu ziren galdetegi baten bidez ikastolako hezkuntza komunitateko 650 pertsonekin. Horrela identifikatu zen, alde batetik, hezkuntza eraldaketarekin egin beharreko norabideetako bat: eraldaketa sozialerako PKk garatzeko hezkuntza kooperatiboaren oinarri berriak eraikitzea (ekosistema kooperatibistaren baitan). Beste aldetik, ikasleek edo pertsonak izan beharreko ezaugarriak aztertu ziren (ikasleen irteera profilak); eta, azkenik, hezkuntza erakundeak eduki behar dituen ezaugarriak. Era berean, azpimarratutako elementua izan zen balioen eta jarreraren hezkuntzarako komunitate osoaren hezkuntzak eta biziarteko hezkuntza izateak duen garrantzia; batez ere, jendarteak eta hezkuntzak ez ditzaten bi hezkuntza desberdin hitz egin.

Prozesu horretan ber-hartu nahi ziren, beraz, beste elementu batzuen artean, Arizmendiarietaren pentsamenduan oinarritutako printzipio eta balio kooperatiboak (Azurmendi, 1984; Altuna, 2008); horretarako azpimarratzen zen inter-kooperazioaren (Retegui, 2000) beharra eta Arrasateko Esperientzia Kooperatibistaren baitan Hezkuntza Kooperatiboari aitortzen zaion funtzio soziala (Azkarraga, 2010b); hau guztia, XXI. mendeko giza garapen jasangarrian (Delors, 1996) kokatuta egitea planteatutzen da.

<sup>12</sup>Mondragon taldea, Gizabidea Fundazioa, Mondragon Unibertsitatea, Otxalora, Arrasateko udaleko hezkuntza teknikaria, Eskoriatzako alkatea, Euskalgintza, Hezkuntza saileko ikuskaria, Berritzeguneko ordezkaria, Hik Hasi, Bagara eta Eroski.

<sup>13</sup>Bi ikasle talde, bi guraso talde, bi irakasle talde, langile talde bat eta bazkide kolaboratzaile talde bat.

Aldi berean, identifikatu egin ziren eraldaketa proiektuaren garapenerako eta etorkizuneko hezkuntza eredurako elementu gako batzuk: partaidetza, komunikazioa, kooperazioa, hezkuntza iraunkorra eta ikerketa-ekintza, baita digitalizazioa eta inklusioa<sup>14</sup> ere. Beste aldetik, ikerketak azalarazi zuen hezkuntza erakundeek hezkuntza eraldaketaren garapena eta hezkuntza eskaintzaren eraginak aztertzeke daukaten beharretako bat: erakundearen misioarekin, bisioarekin, curriculumarekin eta hezkuntza proiektuarekin bat datozen ikasleen zein langileen profilaren neurketarako erremintarik eza.

Ikerketa hartako ondorioetan oinarrituta, etorkizuneko iker-galdera berri batzuk planteatu ziren: zer da hezkuntza kooperatiboa (eta zeintzuk dira Hezkuntza Kooperatiboa berreraikitzeke ardatzak)?, zer da PK (eta beronen garapenerako aldagaiak)? eta nola neurtu edo ebaluatu daiteke PK profila? Edo modu irekiago batean esanda: nolakoa izan beharko litzateke XXI. mendeko hezkuntza (eta hezkuntza erakundeak)? Zein ezaugarri eta gaitasun behar dituzte ikasleek, edo nolakoak izan beharko lirateke, XXI. mendeko pertsonak? Eta nola neurtu edo ebaluatu daiteke XXI. menderako pertsonen (ikasle gazteen zein langileen) profila? Neurketa edo ebaluazio hau ulertuta hezkuntza zentroetako prozesu hezitzaileek ikasleetan duten inpaktuaren edo bizipenen auto-pertzepzio neurketa bezala; jakinda hezkuntza ez dela soilik hezkuntza erakundeetan egiten. Paula Álvarez-ek (2020) dioen moduan, erakunde baten inpaktuak ez dira berdinak ikasle guztietan, pertsona bakoitzak baititu bere testuingurua, ezaugarri biologikoak, psikologikoak eta emozionalak eta norbere bizitza esperientziak; pertsonalitate bakarrekoa da ikasle bakoitza eta bakarra izango da, halaber, ingurunearen efektua pertsonan.

Ikerketa proiektu hura jarraituz aztertu, kontrastatu eta baieztatu egiten da hezkuntza zentroetan, unibertsitateko fakultateetan eta enpresa testuinguruetan, kooperatiboetan oro har (harremanak izaten dira Debagoiena eskualdeko hezkuntza sare desberdinetako ikastetxeekin ere), behar bat badagoela PK profila neurtzeko, ikasleetan zein langileetan. Irekitako ikerketa ildoak garatzeko sakontzen da aurkezten den ikerlan honetan, zeina zati bat garatu den GFAREN 2017. urteko *Gipuzkoan pertsona eta enpresa partehartzaileak sustatzeko programa* deialdiaren, eta 2018. urteko *Enpresetan pertsonen talentua eta ikaskuntza sustatzea* programaren barnean.

Halaber, identifikatutako premia edo hutsune honen ikerketarako beharra kontrastatzen da literaturan. Bat egiten du aurrez adierazi diren hezkuntza inpaktuak neurtzeko beharrekarekin (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2015; Severison, 2017; Aragay, 2017; Care eta beste batzuk,

<sup>14</sup> datuen analisi sakonago egiten denean identifikatzen dira bi hauek “landu beharreko” bi gai moduan.

2018; OCDE, 2019) edota, jarraian adierazten den bezala, Azurmendik (2016) *Gizabere Kooperatiboaz* liburuan egiten duen aipamen batekin: “*kooperazioak, esaterako, ez dauka zergatik instintu egoista butsa izan edo bezkuntzaren emari altruista garbi-garbia. Bietatik ukan dezakeela puska bat, ematen du*” (95. or). Hortaz, posible izan daiteke mailakatze bat egotea egoismoaren, kooperazioaren nahiz altruismoaren portaeren artean. Edo ikerketaren garapenean egiten den hautuari lotutako PKren aldagaiak indibidualismoa eta kolektibismoa neurtzeko erabiltzen diren faktoreekin desberdintzea; aukera eman dezake profilaren balioak norberarengan edo besteengan oinarritzen diren aztertzeko (Díaz, Díaz eta González, 2017). Gainera, ikerketak lagundu dezake PKren garapenerako garrantzitsuak diren aldagaiak identifikatu eta ondoren hezkuntzaren bidez landu ahal izateko. Horrela, arestian aipatutako Arrasateko Esperientziaren baitan egindako ikerketekin bat eginez (Ortega eta Uriarte, 2015; Ortega, 2018; Ortega eta Loyola-Idiákez, 2018), lagungarria izan daiteke pertsonen identitate kooperatiboan eta enpresen zein jendartearen kultura kooperatiboaren norabidean eragiteko.

Azken finean, digitalizazioak, robotizazioak, automatizazioak edota inteligentzia artifizialak ezaugarritzen duten gizarte honetan garrantzitsua izan daiteke profil humanoagoa, komunitarioagoa eta demokratikoagoa identifikatzea, non balio eta jarrera kooperatiboek (komunitarioek, pro-sozialek) funtsezko eginkizuna betetzen duten gizakiaren eta jendartearen garapen kooperatiboa bultzatzeko. Beraz, giza portaera kooperatiboetan eta komunitarioetan sakontzeko ikerketak egitea garrantzitsua izan daiteke egungo jendarte erronkak modu eraldatzailean erantzun ahal izateko. Horiek guztiak kontuan izanda, egindako literatura errebisioan ez denez aurkitu frogatutako PKren definiziorik, ezta berau neurtzeko tresnarik ere, jarraian aurkezten da garatutako azterketa-lan enpirikoa. Ikerketa honek hurrengo iker galdera hauek ditu oinarri-oinarrian:

- Zer da Pertsona Kooperatiboa? Nola ulertzen da XXI. mendean Pertsona Kooperatiboa? Eta bat egiten al du identifikatutako XXI. mendeko pertsonen profilekin?
- Zeintzuk dira Pertsona Kooperatiboa ezaugarritzen duten faktore, aldagai edo dimentsio nagusiak?
- Nola neurtu edo ebaluatu daiteke Pertsona Kooperatiboa profila ikasle gazteetan?

## 2.2. Ikerketaren helburu orokorrak eta hipotesiak

Ikerketa lan honen helburua da PK profila ikasle gazteetan neurtzeko galdera-sorta fidagarria sortzea eta balioztatzea Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Unibertsitateetako Graduetako etapatarako. Tresnak kontuan hartuko du ikasle gazteen auto-pertzepzioa, eta neurtuko du hezkuntza erakundeetako hezkuntza eskaintzek PK profilean eragiten duten inpaktua. Horrela, tresna bat eskainiko da, hezkuntza eraldaketaren norabidean, hezkuntza erakundeen misioan eta hezkuntza zentroetako prozesu hezitzaileetan oinarrituta, ikasleen (irteera) profila neurtzen duena. Ondoren, neurketa-tresnaren diagnostikoarekin, datuekin eta interpretazioarekin eraldaketa sozialerako Pertsona Kooperatiboagoak garatzeko testuinguru, esperientzia eta elkar-ekintza hezitzaileak eraikitzeke aukera egon dadin inter-kooperazioaren bidez.

Helburu nagusia betetzeko identifikatu dira hurrengo azpi-helburuak:

- Pertsona Kooperatiboaren profilaren definizioa eta ezaugarritzea eraikitzea.
- Pertsona Kooperatiboaren profilarekin erlazionatutako aldagaiak identifikatzea eta zehaztea.
- KOOPHEZI-i galdera-sorta eraikitzea.
- KOOPHEZI-i galdera-sortaren balioztatzea egitea.
  - Galdera-sorta bere dimentsionalitatean aztertzea.
  - Galdera-sortaren fidagarritasuna aztertzea.
    - Barne kontsistentzia aztertzea.
    - Denboran zeharreko egonkortasuna aztertzea.
  - Galdera-sortaren baliotasuna aztertzea.
    - Egitura faktoriala aztertzea.
    - Eduki baliotasuna aztertzea

Era berean hurrengoak dira planteatu diren hipotesiak:

- H1: Fidagarria izango da KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboa profila gazteetan neurtzen duen galdera-sorta, barne kontsistentziari eta denboran zeharreko egonkortasunari dagokionean.
- H2: Baliotasuna izango du KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboa profila gazteetan neurtzen duen galdera-sortak, egitura faktorialari eta eduki baliotasunari dagokionean.



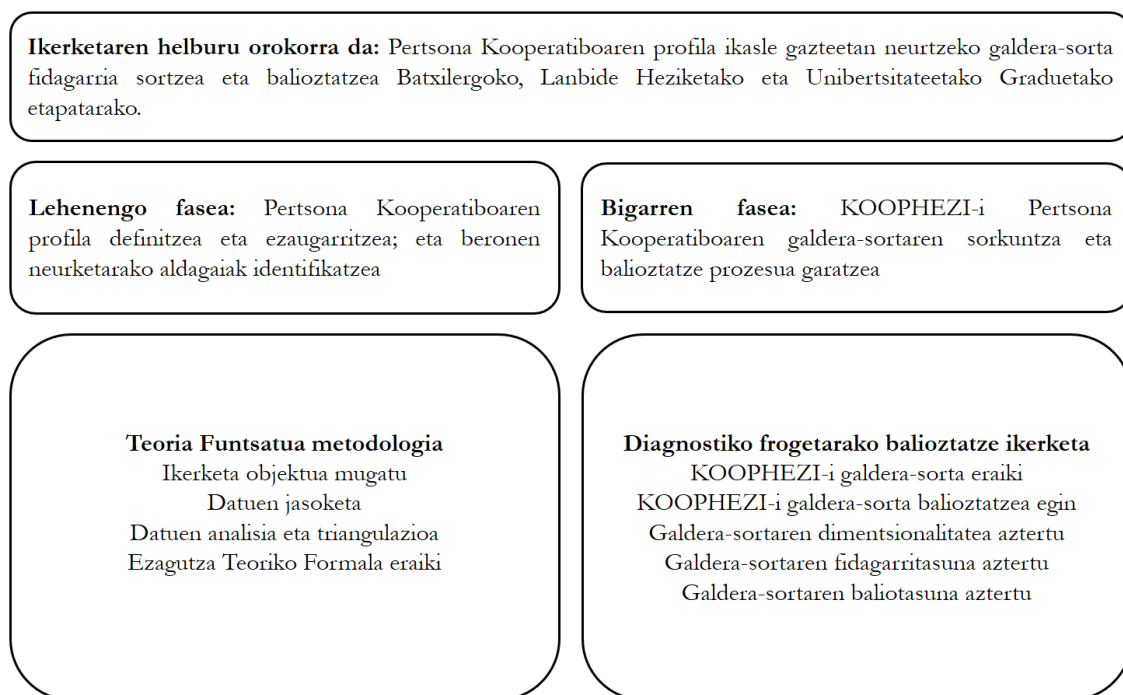
- H3: Eraikitzen den KOOPHEZI-i galdetegiak 3 dimentsio orokor bereiztea lortuko du Pertsona Kooperatiboa, Indibidualismoa eta Kolektibismoa. Alegia, testaren estruktura faktorialak bat egingo du planteamendu teorikoarekin.
- H4: Pertsona Kooperatiboa profila definitzen eta ezaugarritzen duten balioetan eta jarreretan oinarritutako hiru ardatzekin (pertsonala, erlazionala eta sozio-komunitarioa) erlazionatutako azpi-dimentsioak edo aldagaiak mantenduko dira modu orekatuan Pertsona Kooperatiboa konstruktua neurtzeko.
- H5: Korrelazio positiboak izango dituzte KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioko aldagaiek eta EKINEZ-ARITU galdetegiko aldagaiek beraien artean. EKINEZ-ARITUko ardurak, arrisku hartzeak eta erresilientziak aldagaiek lotura izango dute Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz pertsonaleko aldagaiekin; lankidetzak aldagaiek ardatz erlazionalako aldagaiekin; eta elkartasuna eta berrikuntza aldagaiek ardatz sozio-komunitarioko aldagaiekin.
- H6: Pertsona Kooperatiboa definizioan eta ezaugarritzean identifikatutako balioek eta jarrerek gidatzen dute profilaren pentsamendua eta portaera. Horregatik, nortasunak eta portaera eta pentsamenduak izan dezaketen harremana aintzat hartuta, uste da Pertsona Kooperatiboa neurtzeko erabiltzen diren aldagaiek korrelazio esanguratsuak edukiko dituztela nortasuna neurtzen duten aldagaiekin; alegia, zehaztutako balio eta jarrera horietan oinarrituta eraiki dezakeela Pertsona Kooperatiboak bere nortasuna. Ondorioz, korrelazio esanguratsuak izango dituzte KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioa osatzen duten aldagaiek eta EPQR-A galdetegikoek. Esate baterako, estrabertsioak edo kanporakoitasunak Pertsona Kooperatiboaren ardatz erlazional eta sozio-komunitario osatzen duten aldagaiekin harreman positiboa izango dute. Neurotizismoa modu negatibo esanguratsuan erlazionatuko da KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioko aldagaiekin. Eta, azkenik, psikotizismoak korrelazio negatibo esanguratsua adieraziko du ardatz pertsonal, erlazional eta sozio-komunitarioa osatzen duten aldagaiekin.

### 2.3. Ikerketaren diseinua

PKren terminoa berria ez den arren, egindako errebisioetan ez da aurkitu beronen definiziorik ezta ere berau neurtzeko tresna baliagarriarik eta fidagarriarik. Horregatik, lan honen lehenengo atalean azaldutako ikerketa aurrekarietatik eratorritako iker-galderak erantzuteko eta adierazitako helburuak betetzeko aukeratu da, hasteko, Teoria Funtsatua

metodoa (TF hemendik aurrera) (*Grounded Theory, Teoría Fundamentalada*) (Glaser eta Strauss, 1967; Trinidad, Carrero eta Soriano, 2006) erabiltzea datu kualitatiboen jasoketa eta analisi prozesua egiteko: testuinguruan existitzen diren ulermenetatik eta ezagutzetatik PKren definizioa eta ezaugarritzea sortzeko eta garatzeko. Ondoren, hauek zehazterakoan, ikerketaren helburu nagusia erantzungo da diagnostiko frogetarako balidazio ikerketa metodoa jarraituta: beharrezkoa baita neurketa-tresnak eraikitzeke neurtu nahi den hura ondo definituta egotea (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

Irudia 1. Ikerketa diseinu orokorra.



Iturria: Eraikuntza propioa.

## 2.4. Ikerketaren irizpide eta alderdi etikoak

Ikerketaren etikak ikerlarien azterketa lanak bideratzen laguntzen du irizpide eta aspektu etikoak kontuan izanda. Hiru ardura edo kezka eremu identifikatzen dira zientzia sozialei eta portaerazkoei dagokienean: jendartea eta zientziaren arteko erlazioa (ikerketak barne hartu behar lituzke kezka sozialak eta balio kulturalak), gai profesionalak (ikerketa-jokabide okerrak ekiditeko) eta ikerketako parte hartzaileei ematen zaien tratu zuzenak eta zintzoak. Izan ere, ikerketak pertsonetan eragiten duen heinean, osagai etiko bat barne-hartzen du. Hori dela eta, hezkuntza-ikerketek, beste arlo batzuetan bezala, kontuan hartu beharko lituzkete hiru kontsiderazio horiek gaia erabakitzerakoan, ikerketa metodoak aukeratzeko, datuen jasoketan eta analisisian eta emaitzen difusioan (parte hartzaileentzat

kaltegarriak izan daitezkeen emaitzen difusioak ekidin behar dira) (Turzack, 2017). Azken batean, *Belmont* informarekin bat eginez hiru printzipio etiko kontuan hartu beharko lirateke: pertsonen errespetua (pertsonetikiko tratu zuzena adieraztea agente autonomo gisa hartuz eta parte hartzeko borondatea errespetatuz), onurak (parte hartzaileen onura ziurtatu eta babestu, beraientzat eta jendartearentzat onurak bultzatuz) eta justizia (partaideen aukeraketan inpartzialtasuna kontuan hartuz). Irizpide eta aspektu etikoen aplikazioan, gainera, garrantzitsuak dira ikerketaren diseinutik kontuan hartzea prozedura guztirako, besteak beste, baimen informatua, arrisku eta onuren ebaluazioa eta oreka, ikerketaren parte hartzaileen hautatzeko prozedura egokiak, eta konfidentzialtasuna bermatzea (National Research Council, 2003). Aipatutako puntuak kontuan hartzeko ahalegina egin da ikerketaren diseinuan, garapenean eta argitarapen prozesuetan.

Honela, ikerketaren lehen fasean jasotako datuak konfidentzialak dira (datuen argitarapenean erakundearen izenak eta elkarrizketak egin diren karguen postuak adierazi dira) eta grabatuak eta transkribatuak izan dira prozesaketa hobetua egin ahal izateko. Parte hartzaileak baimena eman dute horretarako (baimen informatua) (National Research Council, 2003; Páramo, Ortega eta Rodríguez, 2017). Alegia, aurrez eman zaie ikerketa honen asmoen, helburuen eta prozeduraren berri. Eta kontuan hartu dira Ana Lucía Noreña-Peñak eta besteek (Noreña-Peña, Moreno, Rojas eta Rebolledo-Malpica, 2012) ikerketa kualitatiboaren aplikaziorako egiten dituzten zorrotasun irizpideak eta irizpide etikoak. Oinarri berberen gainean, ikerketaren bigarren fasean, alde batetik, galdetegia bete duten ikasle eta hezkuntza zentro guztien oniritzia jaso da sinadura bidez, adin txikikoen kasuan gurasoen sinadura baimena jaso da (ikus Eranskinak 1 atala). Beste aldetik, galdetegia betetzeko momentuan bertaratutako ikertzaileak adierazi die ikasleei ikerketaren arrazoiak eta datuak zertarako erabiliko diren, hots, datuak ondoren aztertuak izango direla, argazki orokorra hezkuntza zentroein ezagutaraziko zaiela, anonimotasuna mantenduz, eta datu basearen segurtasuna bermatuko dela. Gainera, aukera daukate, momentu batean ados ez badaude beraien datuak datu basetik kentzeko. Era berean, ikerketan parte hartu duten guztiei adierazi zaie datuak argitaratuak izan daitezkeela konfidentzialtasuna mantenduz. Azkenik, izaera pertsonaleko datuak jaso direnez, bereziki babestutako datuen babesa egitea eskatzen du prozedurak. Kasu honetan, Mondragon Unibertsitateko (MU) Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea (HUHEZI) arduratzen da sortutako datu basearen zaintza arduratsua egitearekin (American Educational Research Association, American Psychological Association eta National Council on Measurement in Education, 2014).

### 3. PERTSONA KOOPERATIBOAREN DEFINIZIOA ETA EZAUGARRITZEA

#### 3.1. Teoria Funtsatua

Hezkuntza perspektiba batetik Pertsona Kooperatiboaren (PK) definizioa eta ezaugarritzea eraikitze helburuari erantzuteko hautatu da Teoria Funtsatua (TF), *Grounded Theory*, metodoa. TF datu kualitatiboen jasoketa eta analisirako ikerketa metodo bat da, non testuinguruak berak eskaintzen dituen datuetatik abiatuta oinarritzeko teoria sortzea ahalbideratzen duen (Glaser eta Strauss, 1967). Anselm Strauss-ek (1987) kokatzen du esplorazio izaera duen ikerketa metodologia bezala, eta azpimarratzen du gertakari zein baldintza desberdinek eragiten dutela teoriaren sorreran eta garapenean.

Barney Glaser-ek (1992) hurbilketa analisirako metodologia bezala definitzen du berau, eta datuen jasoketarako era sistematikoan aplikatutako metodo multzo bat erabiltzen dela dio, modu horretan ahalbideratzen baitu teoria inductiboa sortzea eremu substantibo batean oinarrituta. Ikerketaren azken elaborazioak osatu behar du formulazio teorikoa, edo hipotesi kontzeptualen multzo bat, iker-objektua den eremu substantiboari, funtsezkoari, buruzkoa. Ikerketa metodo baliagarria da giza portaeraren inguruko gaiak ikertzeko erakundeetan, taldeetan eta bestelako konfigurazio sozialetan.

Anselm Strauss-ek eta Juliet Corbin-ek (2002), TF definitzen dute modu sistematikoan jasotako eta aztertutako datuetatik eratorritako ikerketa prozesuak ahalbideratutako funtsezko teoria sortzeko metodo bezala. Metodo honetan, elkar-eraginean daudela diote datuen bilketa, hauen interpretazioa eta sortuko den teoria. Ikertzaileak aurkikuntzetan oinarrituta sortzen du teoria, ikerketa-eremu batetik hasita. Hori dela eta, TFk datuetan oinarritzen direnez, aukera handiagoa dute ezagutzak sortzeko, ulergarriagoa izateko eta ekintzetarako orientazio esanguratsua emateko. Straussek eta Corbinek (1990), aipatzen dute metodologiaren irizpide guztiak ondo erabiltzen baldin badira ikerketa zientifiko zorrotza egiteko metodo baliagarria dela. TF erabilgarria da aztertuta dauden gertakarien ulermenean sakontzeko, eta ziurtatu egiten dute metodo honen aspektu kualitatibo mesedegarria dela gertatzen ari diren gertakari sozialei buruzko erantzunak eta arrazoiak aztertzeko. Finean, TFren puntu nagusia da Oinarritzeko Prozesu Sozialak (*Basic Social Processes, Procesos Sociales Básicos*) identifikatzea; metodologia honen bidez, azterketa eremu jakin baterako garrantzitsuak diren alderdiak aurkitu daitezke-eta. Straussek eta Corbinek

(1994) azpimarra egiten dute teoria bat kontzeptuen eta kontzeptu horien arteko serieen erlazioa dela.

Kathy Charmaz-entzat (2006) ikerketa-esparru edo teoria kontzeptualak garatzera bideratutako ikerketa kualitatiboak egiteko metodo bat da TF; datuetatik eratorritako indukziozko analisisien bidez garatzen dena ikerketa tradizionalan ez bezala. Bide horretan, Charmazek (2008) dio TFk metodo sortzaileekin ahalbideratzen duela ikerlariak estrategiak erabiltzea eremu enpirikoan egindako aurkikuntzak teoria bihurtzeko. Hala, ondorioztatzen du TF definitzen duten lau ezaugarri nagusiak direla kodifikazioa, oharren idazketa, laginketa teorikoa eta saturazio teorikoa; eta ikerketan zehar definitzen dela hauetako teknika bakoitza ikerlariek nola eta noiz erabiliko duten. Datuen bilketan eta datuen analisisetan egiten diren joan etorriak garrantzitsuak dira sortzen ari den teoria ondo zentratuta egoteko eta zorrotzasunez eraikia izateko.

Adele Clarke-k (Clarke, 2003; Clarke eta Star, 2008), berriz, bizitza sozialak post-modernitatean dituen konplexutasunak aztertzeko TF metodoa berreskuratzen eta eguneratzen du Straussen marko ekologikoetan oinarrituta. Horrela, garrantzia ematen dio Oinarrizko Prozesu Sozialen prozesuari, eta hauek garatu ahal izateko ber-hartzen ditu TF eredu tradizionaletik mapa zirkunstanzialak, mundu/eremu sozialen mapak eta kokapen mapak. Hala, TF kokatzen du ikuspegi enpirikoaren bidez bizitza soziala ikertzeko eta analisi kualitatiboak egiteko metodologia bezala.

Autore desberdin hauen ikuspegiak aztertzen dituzte Hernández eta beste batzuk (Hernández, Herrera, Martínez, Páez eta Páez, 2011), eta aipatzen dute Glaserek eta Straussek 1967an hasitako bideak, egun, lau joera dituela. Bi autoreok sortutakoari gehitzen diote Glaserek garatutako TF, eta Straussek eta Corbinek garatutako TF joera. Adierazten dute Glaserentzat garrantzitsuena dela ikertzaileak duen aurkikuntzarako gaitasuna; Strausentzat eta Corbinentzat, berriz, ikertzaileak teoria eraikitzeke darabilen teknika da garrantzitsuena. Hurrengo ereduak da Charmazek proposatzen duena: TF Konstruktibista, non Glaseren eta Straussen hasierako ildoak ber-hartzen duen azalpenetan sentimenduak, sinesmenak eta baloreak kontuan hartuz; ez dira eredu honetan alde aurretik finkatutako kategoriak erabiltzen. Azkenik, aipatzen da Clarkek landutako TF Posmodernoa, non enfasia batez ere egiten den antzekotasunetan baino desberdintasunetan. Egun, TF metodoaren lau joera hauek erabiltzen dira, eta desberdintasunak dituzten arren, lau joerek esentzia berdina dute; ereduaren arteko aldea dago errealitatearen ikuspegia aztertzeke planteamenduan.

Hori dela eta, ikerlariek diseinua egiteko, Straussek eta Corbinek (2002) planteamendua egiten dute TFren baitan proposatzen dituzten elementu desberdinak menu bateko osagai gisa hartzeko, forma anitzak hartzen baitituzte ezagutzak eta ulermenak. Horrela, ikerlariek beharrezkoak dituzten teknikak ikerketaren beharretara egokitzeko aukera dute, eta aukera hori ona dela diote. Batzuek, teknika hauek teoriak sortzeko erabiltzen dituzte; beste batzuek, ordea, deskribapenak egiteko edo kontzeptu-moldaketak (sailkapenak edo garapena) egiteko darabiltzate; eta teknika propioekin nahastu izan dituzte beste batzuek. Metodologia irekia dela azpimarratzen da proposatzen diren teknikak eta prozesu analitikoak modu desberdinetan erabiltzen baitira, eta metodo ezaguna da soziologia arlotik harago. Horrela, ikerketa eremu desberdinetan pertsonak eta profesionalak darabilte TF metodoa: hezkuntzan, erizaintzan, negozioetan eta gizarte lanetan; baliatzen dute psikologoek, arkitektoek, komunikazio adituek eta antropologo sozialek.

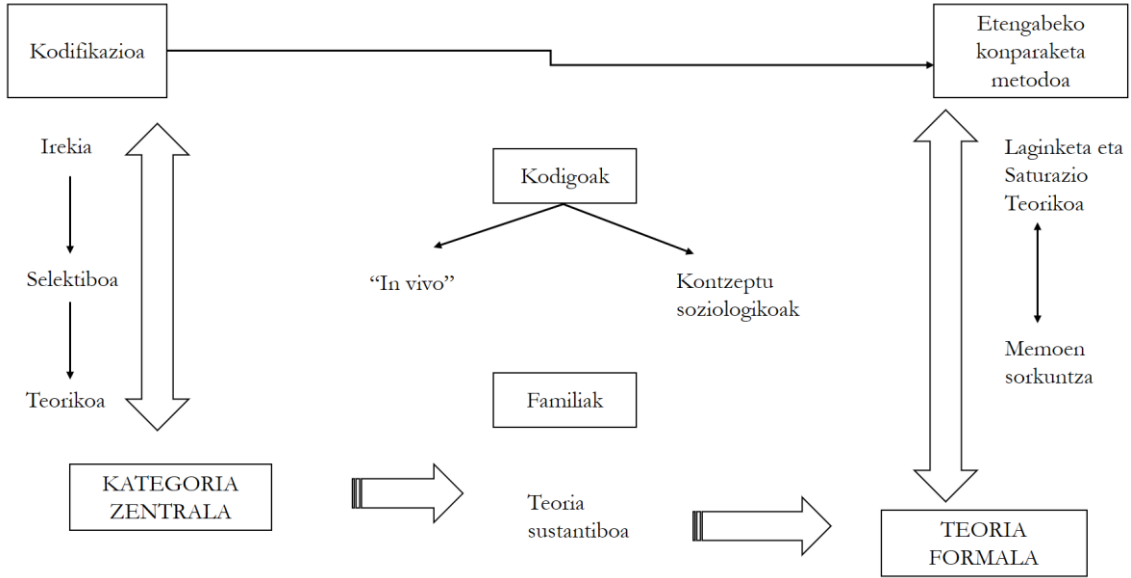
Azken urteetan hezkuntza arloan egindako ikerketa desberdinetan erabili izan da TF metodoa teoria formalak eraikitzeke edo datuen analisirako teknika gisa: etapa, eremu eta helburu desberdinen beharrei erantzuteko (Quilaqueo eta San Martín, 2008; Ayala, 2016; Bonilla-García eta López-Suárez, 2016; Montserrat, 2017; Cuadra, Salgado, Lería eta Menares, 2018; Fluck, 2019; Fernández eta Brito, 2019).

TFren garapen urratsak jarraitzeko garrantzitsua da kontuan hartzea metodoaren esentzia laburbiltzen duten hurrengo hiru aspektu nagusiak: teoriaren sorreran eta garapenean enfasia egitea; ikerketaren oinarrian analisia kokatzea, logika induktiboarekin; eta teoria sustantiboa teoria formal batean eraldatzeko bidea garatzea, gertaera sozialak termino egokietan ezartzeko aukera emanda. Bide horretan, TFren hurbilketak analisi kualitatiboan oinarritutako prozesua proposatzen du indukziozko analisi metodologiko sortzaile gisa; prozedurak, posible egingo baitu datu enpirikoetan oinarritutako proposamen teorikoak sortzeko helburua. Proposatutako analisiak aplikazio sistematikoan oinarrituta egin daitezke, eta horretarako beharrezkoak dira Etengabeko Konparaketa Metodoa (*Constant Comparison Method, Método Comparación Constante*), Laginketa Teorikoa (*Theoretical Sampling, Muestreo Teórico*) eta aurkitutako kategorien saturazio kontzeptuala. Horrela, TF ereduak proposatzen du teoria sortze sistematikoa duen analisi kualitatiborako alternatiba metodologikoa, zeina diseinuaren eta datuen eraldaketa prozesu progresiboan oinarritzen den (Trinidad eta beste batzuk, 2006).

Ikerketaren helburuetan oinarrituta TF metodoaren diseinu eta garapenerako aintzat hartu da Antonio Trinidad-ek, Virginia Carrero-k eta Rosa M. Soriano-k (2006), Glaseren eta

Straussen ereduaren oinarrituta, egiten duten proposamena. Kontuan izan diren elementuak adierazten dira hurrengo 2 Irudian:

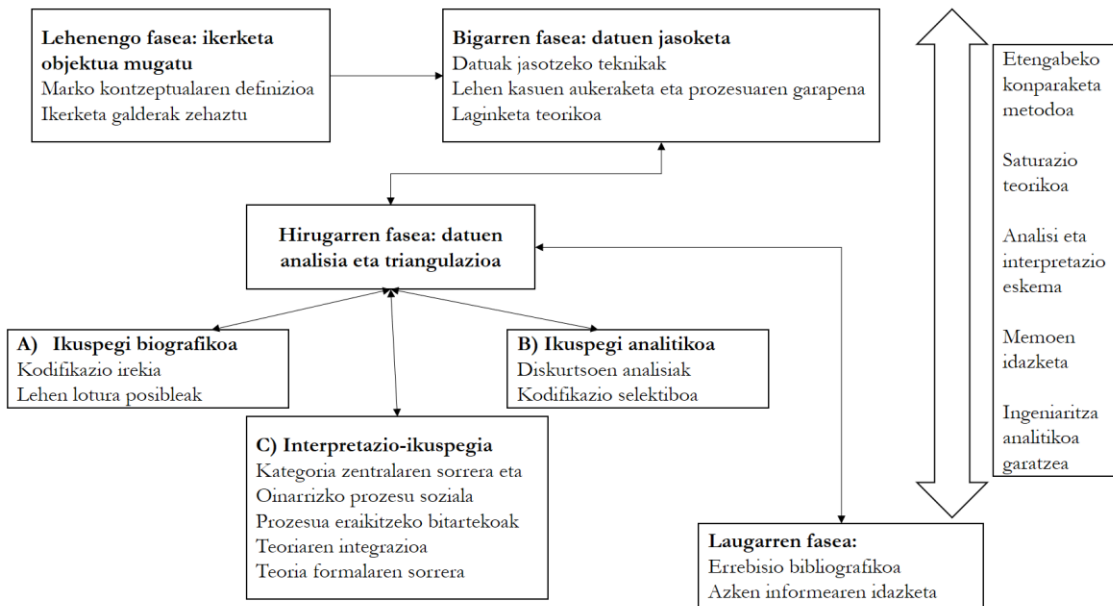
Irudia 2. Teoria Funtatsuaren elementuak.



Iturria: Trinidad eta beste batzuk, 2006, 23. or. Hizkuntza itzulpena

Hala, TFn oinarritutako ikerketa diseinuaren taularen moldaketa txiki bat egiten da proposatutako ikerketa helburuei erantzuteko. Hurrengo da PK profilarren definizioa eta ezaugarritzea egiteko osatutako ikerketa diseinua (Trinidad eta beste batzuk, 2006, 129. or):

Irudia 3. Teoria Funtsatua ikerketa diseinua.



Iturria: Trinidad eta beste batzuk, 2006, 129. or. hizkuntza itzulpena eta egokitzapena.

Modu berean, diseinuak kontuan hartzen du, batetik, laginketa teorikoa (Trinidad eta beste batzuk, 2006) lagina mugatzen da hezkuntza kooperatiba eremuko hezkuntza-erakundeetara, unibertsitateko fakultateetara eta enpresatara, guztiak Euskal Herriko ekosistema kooperatiboaren baitakoak. Horrela, parte hartzaileak hautatzen dira garatzen ari den teoriarekiko ideia berrien ekarpenerako sortzen duten itzaropenen arabera. Norabide horretan, kontuan hartzen da saturazio teorikoaren inguruko eztabaida (Saunders eta besteak, 2017). TF aplikatzean garrantzitsua baita diseinutik argi zehaztea zer den saturazio teorikoa, non eta zergatik gertatzen den, eta noiz eta nola erabakitzen den. Hori dela eta, behaketaren sakontasun maila esanguratsua egiteko ahalegina burutu da, saturazioaz harago, ulermen sakonagoa bilatu eta datuetan egon daitezkeen hutsuneak betetzeko asmoz.

Garrantzitsua da aipatzea datuen analisiak, etengabeko kontrasteak eta triangulazioak burutu direla KOOPHEZI diziplinarteko ikerketa taldearekin batera. Taldea osatuta dago Psikologian doktore batekin (emozioetan eta taldeen psikologian aditua), Psikodidaktikan doktore batekin, Antolakuntzako Ingeniariko doktore batekin, Filosofian doktore batekin eta ezagutza eremu desberdinetako beste lau ikerlariarekin: Hezkuntza, Kooperatibismoa, Biologia, Zientzia Politikoak eta Antolakuntzako Ingeniaria. Taldearen funtzioa izan da jasotako laginen analisiak egitea, hauek kontrastatzea, proposamenak hausnartzea, eztabaidatzea eta garapenerako iritziak ematea zein erabakiak hartzea. Urrats honetan, batez ere, eraikitzen ari den teoria ahalik eta begirada zabalerarekin eraikitzea izan du helburutzat ikerketa taldearen kontrasterako erabilerak.

Izan ere, Trinidad eta beste batzuen (2006) arabera, eztabaidagarria izan daiteke TF metodoan softwarea erabiltzea. Nahiz eta, softwarea datuen analisirako eta kudeaketarako tresna baliagarri bezala kokatzen duten, azpimarra egiten dute softwarearen erabilerak mugak jar ditzakela TF metodoan. Gertatu daiteke-eta softwareak sormen eta intuizio ahalmenak gutxitzea (analisi kualitatiboak kuantitatiboak bihurtuz), programarekiko atxikimendua sortzea, ikerketa kualitatiboak beharrezkoa duen malgutasuna galtzeko arriskuan jartzea eta, kasu batzuetan, ekarri dezake softwareari garrantzia gehiago ematea teoria interpretatiboari baino. Hori dela eta, ikerketaren garapenerako, PK definizioa eraikitzeke eta, ondoren, beronen neurketarako aldagaiak aukeratzeko, apustua egin da KOOPHEZI diziplinarteko ikerketa taldearekin etengabeko kontrastean jardutea. Gehienbat, ikuspegi desberdinen begirada kontuan hartu nahi izan da kontzeptuen ulermena eztabaidatzeko eta analisi horietan sakontzeko. Joan etorri asko izan dituen prozesua izan arren, PK profilarren definizioa eta ezaugarritzea eraikitzeke baliagarria izan



da, eta batez ere, PK profilaren neurketarako aldagaien aukeraketa eta horien definizioen ulermena eraikitzeke eta adosteko.

### 3.2. Lehenengo fasea: ikerketa objektua mugatu

Ikerketa lan honen oinarri teorikoen atalarekin erantzun zaio TFren lehenengo fase honi. Honela kokatu baita ikerketa lanaren atal teorikoa marko kontzeptual gisa. Alabaina, ikerketaren helburu nagusia erantzuteko, alegia, PK profila ikasle gazteetan neurtzeko galdera-sorta fidagarria sortzeko eta balioztatzea egiteko, lehenik eta behin, definitu eta ezaugarritu behar da PK zer den. Berau osatzen duten aldagai edo dimentsio nagusiak identifikatu ondoren zer neurtu jakiteko. Bide batez, definizio eta ezaugarritze hori egiten da eremu desberdinetako, biziarteko hezkuntza eta XXI. menderako hezkuntza perspektibarekin: hezkuntza arautuan, unibertsitatean eta enpresetan. Horretarako hautatu dira hezkuntza kooperatibak eta Euskal Herriko ekosistema kooperatiboaren lagin erreferenzialak, behar nagusia eremu hauetan identifikatu baitzen. Era berean, izaera edota sare desberdinetako ikastetxeekin egin da kontrastea tresnaren eraikuntzaren beharra orokorra dela ziurtatzeko.

Beraz, TF metodoarekin erantzun beharreko helburua betetzeko, eta ondoren PK profilaren neurketarako aldagaiak identifikatzeko eta erabakiak hartzeko, bidea hasteko, zehatu dira hurrengo bi ikerketa galderak: Zer da PK? Eta zerk definitzen eta ezaugarritzen du PK?

### 3.3. Bigarren fasea: datuen jasoketa

Datuen jasoketa 2017ko abendua eta 2018ko maiatza bitartean burutu da 36 lagunen partaidetzarekin. Horretarako, hiru teknika desberdin erabili dira: elkarrizketa erdi-egituratuak gidoi erdi irekiarekin (Taylor eta Bogdan, 1987), behaketa panoramiko ez-partehartzaileak (Ruiz, 1999) eta barne dokumentuen analisiak (etengabeko konparazioarekin). Jasotako datuak konfidentzialak dira eta lanketa hobeagoa egiteko grabatuak eta transkribatuak izan dira. Datuak bildu, aztertu eta argitaratzeko prozesuan, ikerketa batek eskatzen dituen alderdi etikoak hartu dira kontuan (bigarren kapituluan adierazitakoak), parte hartzaileek horretarako baimena eman dute (baimen informatua).

Elkarrizketak egin zaizkie bi Ikastola kooperatibatako zuzendariari (Arizmendi Ikastola eta San Fermin Ikastola) eta bi enpresa kooperatibatako arduradunari (Orkli S. Coop eta Ulma Handling Systems, UHS). Elkarrizketak erdi-egituratuak izan dira elkarrizketatu guztiekin (euskaraz eta gazteleraz) (Taylor eta Bogdan, 1987); nahiz eta, ikerketa aurrera joan ahala,

kontzeptuen ulermenerako eta sakontzerako galdera zehatzagoak egin diren. Elkarrizketen galderak izan dira PKren definizioa eta ezaugarritzeari buruzkoak; erakundean balioan jartzen diren pertsonen dituzten praktiken eta ezaugarrien ingurukoak; eta, pertsona, erakunde eta praktika edo proiektu kooperatiboek izan beharreko inpaktuaren nahiz irismenaren alderdiak identifikatzekoak. Azkenik, aukera eman zitzaizen beharrezkoa ikusten zutena gehitzeko. Elkarrizketatuei eskatu zitzaizen beraien ibilbidearen esperientziatik eta betetzen zuten karguaren roletik galderak erantzutea.

Barne-dokumentuak jaso dira unibertsitate mailakoak (Mondragon Unibertsitatea), fakultate batekoak (Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea, MU) eta ikerlerro bateko partaideek egindakoak (Lanki MUko Kooperatibismoaren Ikertegia). Pertsona Kooperatiborekin eta ikasleen irteera profilekin erlazionatutako dokumentuak aztertu dira, eta kontrasteak egin.

Behaketa panoramiko ez-partehartzaileen bidez jaso dira datuak UHS enpresa kooperatibako barne prozesuan. Lanki Kooperatibismoaren Ikertegiak gidatutako 14 saio formatibo behatu eta aztertu dira, 30 langilek parte hartu dute prozesuan.

Hurrengo Taula 3n adierazten dira ikerketa lan honetan Laginketa Teorikoan jasotako datuak eta erabilitako teknikak; hau da, Saturazio Teorikoa lortu arteko bidea.

Taula 3. Datuen jasoketa: parte hartzaileak, teknikak eta prozesua.

<b>Teknikak eta datuak</b>	<b>Ezaugarriak</b>	<b>Aukeraketa arrazoiak</b>
Elkarrizketa erdi-egituratua. Arizmendi Ikastola, zuzendaria. 2017/12/19.	Hezkuntza kooperatiba integrala, Hezkuntza zentroa, Leintz bailaran kokatua (Gipuzkoa).	Lehenengo kasuaren aukeraketa, ikerketa aurrekariaren Ikastola, PKren profilararen irteera profilararen analisiak.
Elkarrizketa erdi-egituratua. San Fermin Ikastola, zuzendaria. 2018/01/10.	Guraso kooperatiba, Hezkuntza zentroa, Iruña (Nafarroa).	Beste herrialde eta testuinguru ekonomiko ez kooperatibistan kokatuta, ikasleen irteera profilararen eta PKaren profilararen analisiak.
Barne dokumentuen analisiak. Mondragon Unibertsitatea. 2018/01/11.	Unibertsitate kooperatiba, Debagoienan eta bertatik kanpo kokatua.	PK profilararen analisiak eta Unibertsitate mailako eta Lanbide Heziketako ikasleen irteera profilak aztertzea.
Elkarrizketa erdi-egituratua. Giza-baliabideetako arduraduna. Orkli S. Coop. 2018/01/31.	Enpresa kooperatiba, Ordizia (Gipuzkoa).	Ikasleen irteera profilara eta langileen profilararen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak aztertzea Debagoiena kanpoko testuinguru kooperatiboan.
Barne dokumentuen analisiak. Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultatea, MU. 2018/02/07.	Unibertsitate fakultate kooperatiba, Leintz bailaran kokatua (Gipuzkoa) –egun Bilbon ere bai.	PKren definizioa eta ezaugarritzea kontrastatzea.
Behaketa panoramiko ez- partehartzaileak. UHS barne prozesua. 2018ko otsaila-martxoak.	Enpresa kooperatiba, Oñati (Gipuzkoa).	Testuinguru zabalgo batean 30 langileek eraikitzen duten diskurtsioan kontzeptu berriak dauden aztertzea. Balio eta jarrera kooperatiboan lanketarako 14 saioa izan dira aztertutakoak.
Barne dokumentuen analisiak. LANKI MUko Kooperatibismoaren Ikertegia. 2018/05/20.	Kooperatibismoaren MUko ikertegia, Unibertsitate fakultate kooperatiba, Leintz bailaran kokatua (Gipuzkoa).	PKren definizioa eta ezaugarritzea aztertzea eta kontrastatzea ikertegiko 2 ikertzaileekin.
Elkarrizketa erdi-egituratua. Grupo ULMA. UHS. 2018/05/10.	Enpresa kooperatiba, Oñati (Gipuzkoa).	Ikasleen irteera profilara eta langileen profilararen arteko antzekotasunak eta desberdintasunak aztertzea Debagoienako testuinguru kooperatibistan.

Iturria: Eraikuntza propioa.

Laginketa teorikoarekin hasten da prozesua. Landa lanean jasotako datuak eta erabili diren teknikak ez dira hasieratik erabat zehaztuak egon, hauek ikerketaren garapenak izan dituen beharren arabera zehaztu baitira. Garrantzitsua da ulertzea datuen jasoketa eta analisiak elkar lotuta daudela; hau da, ikerketa diseinua espiral moduan planteatu dela, ikerketaren beharretara egokitu ahal izateko, hauek definitu baitute ikerketa prozesuaren bilakaera. Laginketa Teorikoa sortzen ari den teoriaren beharretarako erabili da. Hasieran, laginak izan dira irekiak eta erlatiboki fokatu gabeak. Ikerketa datuak aztertuta eta analisisetan oinarrituta teoria fokatzeko joan da, horretarako beharrezkoa den bidea hartuz. Fase honetan jarrera

malgua izatea da komenigarria. Bide horretan jarraitu da Saturazio Teorikoa lortu arte. Alegia, ikertzaileak eta ikerketa taldeak ulertzen dute jasotzen ari diren datuak errepikakorrek izaten hasiak daudela, eta sortzen ari den teoriaren azalpenerako nahikoa dela ordura arte jasotakoa. Horretarako erabiltzen da Etengabeko Konparazioa Metodoa, Laginketa Teorikoan jasotako datuak etengabe konparatu behar baitira TF metodoaren baitan. Arreta jarri da gertakarien arteko antzekotasunak eta desberdintasunak identifikatzeko; horrela, kontzeptuak eta ezaugarriak sortzeko, errepikatzen diren jokabideak identifikatuta. Etengabeko konparazioak laguntzen du erregularrak diren prozesu sozialak identifikatzen (Trinidad eta beste batzuk, 2006). Laginketa teorikoaren urrats honetan eraikuntzan dagoen teoriaren kontzeptuak konparatzeko datu bilaketan hautua egin da kontzeptuen arteko aldaketak ezagutzeko aukera maximizatzen duten toki, pertsona edo gertaeratarako joatekoa (Strauss eta Corbin, 2002).

Lehen kasuaren hautaketa eta prozesuaren garapenari dagokionean, lehenengo elkarrizketatua izan da ikerketaren aurrekariak identifikatu ziren Arizmendi Ikastolako zuzendaria. Arizmendi Ikastola Leintz bailarako (Gipuzkoa) Kooperatiba integrala da, Mondragon Taldeko partaidea. Elkarrizketan jasotako datuak aztertuta erabakitzen da Mondragon Taldekoa ez den eta testuinguru ekonomiko ez kooperatibista batean dagoen hezkuntza kooperatiba bateko zuzendaria elkarrizketatzea.

Horregatik aukeratzen da Iruñako (Nafarroa) San Fermin Ikastola, guraso kooperatiba, eta bertako zuzendariarekin egiten da bigarren elkarrizketa. Antzerakoak dira identifikatzen diren kodigoak eta kategoriak, eta kasu batzuetan terminologia desberdina den arren, berdintsua da ulermena. Ikerketa eremua zabaltzeko beharra ikusten da, horretarako KOOPHEZI ikerketa taldean, batetik, hautua egiten da Unibertsitate mailako dokumentuak aztertzeke jasotzea; eta, bestetik, erabakia hartzen da lan munduan langileen profilaria lotutako elkarrizketak egiteko. Betiere, PK definitu eta ezaugarritzeko modu desberdinak identifikatu asmoz, hezkuntzak integrala zein biziartekoa izan behar duen ikuspegiarekin, eta eremu desberdin hauetan pertsonen beharrezkoak dituzten ezaugarriak aztertzeke.

Mondragon Taldeko Orkli S. Coop kooperatiba enpresa aukeratzen da elkarrizketa egiteko, giza-baliabide arloko arduraduna. Hautaketa egiteko kontuan hartzen da enpresaren izaera kooperatiboa eta Debagoiena eskualdetik kanpokoa izatea. Hezkuntza kooperatibekin alderatuta elementu berriak azaltzen dira, lan munduari lotutakoak, eta balio eta jarrera

kooperatiboak pisu handia hartzen hasten dira PKren ezaugarritzean, eta horiek garatzeko pertsona gaitua izatea.

Etengabeko konparazioarekin jarraitzeko beharrezkoa ikusten da jasotako datuak Mondragon Unibertsitate mailako datu orokorrekin eta Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko barne dokumentuekin kontrastatzea: kontzeptuen ulermena lantzeko eta erlazioak eraikitzen hasteko. Hau da, ikasle gazteen profila arakaturaz, batxilergotik lan mundura arteko tartean ere, PKren definizioa eta ezaugarritzea garatzen joateko.

Orain arte egindako bideak lehen osaketak ekarri arren, interesgarria jotzen da eremu zabalago eta irekiago bat aztertzea. Hau da, orain arte zuzendariekin eta erakundeetako dokumentu ofizialekin garatu da ikerketa; beraz, hautua egiten da UHSko barne prozesuan behaketa panoramiko ez-partehartzaileak egitekoa. Hamalau saio hauetan, enpresako sail desberdinetako hogeita hamar langunek parte hartzen dute hurrengo urteetarako garrantzitsuak izango diren balio eta jarrera kooperatiboen lanketa egiteko. Kasu honetan, ugariak dira jasotzen diren datuak, eta sumatzen da Saturazio Teorikoa gertu dagoela, datuak errepikakorrak baitira (informazio saturazioa); hala ere, oraindik, kategoria eta kodigoen arteko loturak ez dira definitibotzat jotzen.

Jasotako datuekin erabakitzen da zehaztasun eta zorrotasun bila joatea, eta, horretarako, jotzen da Mondragon Unibertsitateko Lanki Kooperatibismoaren Ikerketa taldera. Ikertegi honek formazio kooperatiboak garatzen ditu eta gaian adituak direlako egiten da aukeraketa, orain arteko analisisen kontraste orokorra lantzeko. Barne dokumentuak jasotzen dira: PKren definizio eta ezaugarriak adierazi ditzaketenak nahiz kontzeptuen arteko erlazioen eraikuntzarako, ulermenerako eta teorizatorako beharrezkoak izan daitezkeenak. Urrats hau garrantzitsua izan da Kategoria Zentralaren sorrerara eta Oinarrizko Prozesu Sozialak konfirmatzeko. Sortzen ari den teoria egiaztatu ondoren egiten da azken elkarrizketa Grupo ULMA UHSko lehendakariarekin. Jasotako datuekin eta analisisekin balorazioa egiten da ikerketa taldearen baitan eta erabakitzen da Saturazio Teorikora iritsi dela ikerketa. Bildutako datu guztiak ber-ikusten dira.

Puntu honetan egindako KOOPHEZI ikerketa taldeko eztabaidan bi puntuk hartzen dute indarra: lehenengoa, datuak errepikatzen ari dira eta eraikitako analisisekin ikerketaren helburu nagusia betetzeko (profilaren neurketarako tresna sortzeko eta balioztatzeko) beharrezko informazioa badago; alegia, PKren definizioa eta ezaugarritzea egiteko eta neurketarako aldagaiak aukeratzeko. Bigarrena, Batxilergoko etapa duten Debagoienako (Gipuzkoa) sare desberdinetako (Ikastola, Eskola Publikoa, Kristau Eskola) ikastetxeekin

(ia guztiekin) eta Mondragon Unibertsitateko irakasle eta ikertzaile batzuekin ahozko kontrastea egitea PK profilararen inguruan. Era berean, hurrengo ikerketa-urratsetarako lankidetzarako gonbidapena egiten zaie. PK profilararen neurketarekiko adostasuna adierazten da ikastetxe ia guztietan nahiz unibertsitateko fakultateetan.

### 3.4. Hirugarren fasea: datuen analisisa eta triangulazioa

Trinidadek, Carrerok eta Sorianok (2006) dioten bezala, TFn oinarrituta, etengabeko konparaketa metodoarekin burutu dira datuen analisiak eta triangulazioa saturazio teorikoa lortu arte; alegia, informazioa errepikatzen dela eta helburuak betetzeko nahikoa dela ulertu eta ikusi den momentu arte. Fase honetan ere, KOOPHEZI ikerketa taldeko ikerlariek parte hartu dute.

Ikuspegi biografikoa kodifikazio irekiarekin hasten da, kategoria eta propietate desberdinak lantzeko datuak banatuz. Prozesu horri esker, ikerketan aurrera egiteko bidea ezagutu da, gertakariak identifikatuz, konparatuz eta beharrezkoak diren kategoriak sortuz. Horrela, berauen arteko lehen lotura posibleak landu dira (ikusi Eranskinak 2 atala).

Prozesuak ikuspegi analitikoarekin jarraitzen du, non datuak kodifikazio selektiboaren bidez aztertzen diren. Urrats honek datuen murrizketa ahalbidetzen du. Modu horretan, bai kategoriak, bai haien arteko harremanak azaleratzen dira; sortzen ari den teoriaren muina, Kategoria Zentrala, bistaratuz. Urrats honek hasierako datuak aztertzeke eta interpretatzeko eskema sakontzen duten galdera berriak proposatzen ditu (nolakoa da? Zein ezaugarri behar ditu besteekin harremanak izan eta kooperazioan jarduteko? Zergatik eta zertarako da komunitatean?), kategoriak eta haien arteko erlazioak definitzeko beharrezkoa dena, memoen idazketak lagunduta. Kasu honetan, balioek eta jarrerak indarra hartzen dute eta PKren profilararekin lotzen hasten dira (ikusi Eranskinak 3 atala).

Azkenik, prozesua bukatzeko interpretazio-ikuspegia lantzeko egin da Kodifikazio Teorikoa; urrats honek ahalbideratzen du ikerketa-objektuaren azalpen hobegoa egiteko beharrezko kodigoen eta propietateen arteko erlazioen zein loturen ulermena eraikitzea, Kategoria Zentralaren baitan. Hauek dira ondoren teoriaren azalpena gidatuko dutenak. Bide horretan, autoreok (Trinidad eta beste batzuk, 2006) diote Glaserek bi kategoria mota desberdindu zituela analisi hauek gauzatzeko lagungarriak direnak. Alde batetik, aipatzen dira Kodigo “In vivoak”: egiazko hizkuntza batetik sortzen direnak; eta, beste aldetik, adierazten dira Kontzeptu Soziologikoak: ezagutza zientifikoak sortutakoak, eta ikerketako datuen egiaztatzearekin eraikitako kodigoetan oinarritzen direnak. Kodigo hauek

ezaugarritzen dituzte imajineriak eta trebetasun analitikoak. Imajineriak ahalbideratzen du esangura handiko kodigoak izatea, ilustrazio handirik gabe idatzitakoak izan daitezkeenak; trebetasun analitikoak, berriz, aukera ematen du antzerakoak diren kategoriak kodigoekin erlazionatzekoa, sortzen ari den teoria integratzeko aukera emanez.

Hala, kategoriak eta kodigoak gero eta argiagoak dira. Momentu honetan, informazioaren saturazioa eta kategorien eta kodeen egonkortasuna lortuta, Saturazio Teorikoa sakondu eta ziurtatzeko, zorroztasun handiagoa bilatzea erabakitzen da, ulermen sakonagoa lortu eta murgiltze maila handitzeko (Saunders eta beste batzuk, 2017). Horrela, urrats honetan eraikitzen da diskurtsoen analisirako azken eredu analitikoa (ikusirudia 4) izango dena galdera berri batzuk gehituta, besteak beste: zeintzuk dira beharrezko balioak? Zein jarrera izan behar ditu? eta zertarako dira beharrezkoak balio eta jarrera horiek? Analisisiek adierazten dute, finean, PK ezaugarritzen dutela balioak eta jarrerek. Beraz, diskurtsoen analisirako azken ereduak ahalbideratzen du Katategoria Zentralaren sorrera egitea.

Kategoria Zentrala da zentralitate nagusia duen kodigoa. Honek azaltzen ditu datuen zentzua eta hauen arteko erlazioak; aztertutako ikerketa objektuaren jokabide sozialaren aldakortasun handiena adierazten du katategoria honek. Kontzeptu teorikoen arteko erlazioak eta loturak ikusteko aukera ematen du, ikerketa objektuaren azalpen teorikoa egitea ahalbideratuz. Katategoria Zentrala duen garrantziaren arabera azaldu behar da oinarrizko beste kategoriekin alderatuta. Esanahi teorikoa du eta bere garapena eraikia izan behar da datuetatik. Bide horretan, Oinarrizko Prozesu Sozialek laguntzen dute generikoa dena identifikatzen, ondoren ezaugarritze sustantiboa egiteko. Horrela, aurrez egindako kodifikazio desberdinekin batera ahalbideratzen da teoriaren formalizazioa egitea (Trinidad eta beste batzuk, 2006).

Kategoria Zentralaren bidez lortu da PKren ezaugarritze orokorra egitea. Jasotako datu guztiak berrikusi eta ber-aztertzen dira Saturazio Teorikora iritsita. Katategoria Zentralaz gain, hiru Oinarrizko Prozesu Sozialek eraikiko dute PKren ezaugarritzea (ikusirudian 4 atala). Eta teoria formala eraikitzen da, ondoren, berrikuspen bibliografikoarekin kontrastatu eta indartzeko. Argi azaltzen da PKren ezaugarri nagusia dela balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak izatea eta erabiltzea; eta balio hauek darabiltzala maila pertsonalean eta sozialean: norbera izateko, harremanetarako zein talde lanean jarduteko eta proiektio sozio-komunitario bateko ikuspegia garatzeko. Horiek aurrera eramateko pertsona gaitua izan behar da.

Bide honetan lagundu du memoen idazketak, azalarazten baititu kategoriak eta hauen arteko erlazioak (ikus Eranskinak 5 atala). Oinarrizko urratsa da datuen jasoketa eta analisiak egiteko. Ohar hauetan jasotzen dira deskribapenak: ikerketarenak, portaerenak, ikerlariaren esperientziarenak edo ikuspegi teorikoak. Memoek laguntzen baitute ikerlaria ikerketa prozesuan gidatzen eta garatzen (Trinidad eta beste batzuk, 2006). Straussek eta Corbinek (2002) zentzu berean diote, datuen analisiak egiteko eta teoriaren eraikuntzarako garrantzitsua dela memoen idazketa egitea zein diagramak erabiltzea. Memoak dira analisisien idatzizko erregistro espezializatuak. Analisisaren ulermenerako eta interpretaziorako datuak adierazten dituzte, eta ikertzaileak erabiltzen ditu prozesuan hartutako erabakien zein kontzeptuen argipena adierazteko: kodifikazioari buruzko oharak, ohar teorikoak edo operazio-oharrak. Diagramak, berriz, gomendioa egiten dute kontzeptuen arteko erlazioak adierazteko mekanismo bisual bezala erabiltzeko.

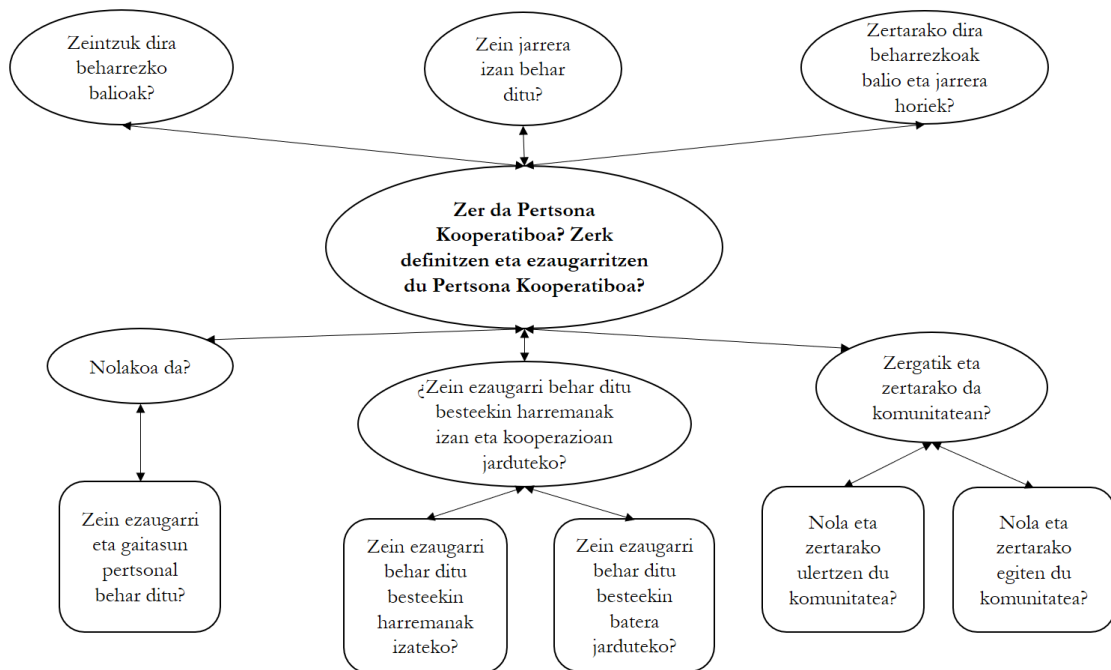
### 3.5. Laugarren fasea: fase informatiboa

Ikerketaren hirugarren fasean lortutako emaitzak aurkezten dira jarraian, elkarrizketen, behaketa panoramiko ez-partehartzaileen eta barne dokumentuen analisisien bidez jasotako datuetan oinarrituta; eta lan honetako atal teorikoan landutako ikuspegi teorikoa kontuan hartuta. Emaitzen kontraste eta elaborazio prozesua burutu da Trinidad eta beste batzuk (2006) egileen eredu jarraituta. Aipatzekoa da datu horien edukiaren analisi eta kontrasteetan KOOPHEZI diziplinarteko ikerketa taldeko zortzi ikertzailek parte hartu duela. Horrela, jarraian aurkezten den diskurtsoen analisisirako eta interpretaziorako eraikitako eredu analitikoa (ikus Irudia 4) kontuan hartuta eraiki dira emaitzak. Mapa honetan oinarrituta egin baitira diskurtsoen analisiak, interpretazioak eta ideia eta kontzeptuen antolaketa. Horrela, hasierako ikerketako galderetatik abiatuta (zer da PK? eta zerk definitzen eta ezaugarritzen du?), galdera eta hipotesi berriak sortu dira, guztiak etengabeko konparazio metodoaren bidez garatuak.

Tfren garapenean landutako eskema honen erabilerak ondoren azaltzen diren emaitza hauek ahalbideratu ditu: kategoria eta kode nagusien mapa (ikus Irudia 5), Kategoria Zentralaren sorrera (ikus Taula 4) eta adierazitako helburuak betetzeko teoria formalaren azken txostenaren deskribapena. Hau da, PK profilaren definizioaren eta ezaugarritzearen lanketa.



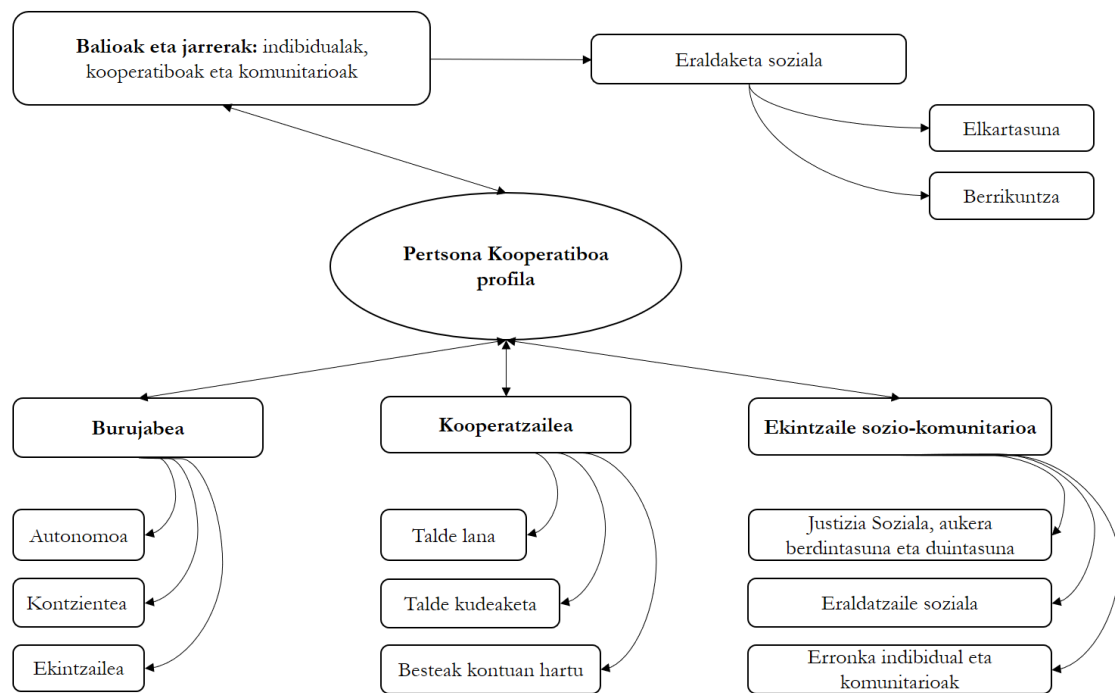
Irudia 4. Diskurtsoen analisi eta interpretaziorako eredu analitikoa.



Iturria: Eraikuntza propioa.

Eskema hau garatzeak eta erabiltzeak ahalbidetu du, lehen emaitza gisa, kategorien eta kode nagusien mapa eraikitzea, garrantzitsua izan dena kategorien eta kontzeptuen arteko harremanak eta ulermenak sortu eta ordenatu ahal izateko.

Irudia 5. Kategoria eta kodigo nagusien mapa.



Iturria: Eraikuntza propioa.

Era berean, aurkeztutako eskema eta maparen erabilerak **Kategoria Zentrala** sortzea ahalbidetu du. Ondorengo Taula 4n **Kategoria Zentralaren** sorreran lortutako emaitzak zehazten dira, hauek antolatzen eta azaltzen dituzte eta zentzua eman oinarritzko prozesu sozialei, kontzeptualei eta substantiboiei.

Taula 4. **Kategoria Zentralaren** eraikuntza.

Sustantiboak	Kontzeptualak	Oinarritzko Prozesu Sozialak	Kategoria Zentrala
<p><b>1. Pertsona autonomoa da:</b></p> <p>1.1. Autoeratzeko gai da, egiten daki eta ikasten (ikasten) daki</p> <p>1.2. Autoestimua du, konfiantza du bere buruan</p> <p>1.3. Bere buruaren ezagutza du eta emozioak kudeatzen ditu (barne sendotasuna)</p> <p>1.4. Bere burua zaintzen du, osasuntsua da</p> <p><b>2. Pertsona kontzientea da:</b></p> <p>2.1. Ikuspegi humanoa eta etikoa, morala du</p> <p>2.2. Erabakiak hartzeko eta horiei erantzuteko gai da: arduratsua, kritikoa eta erreflexiboa da</p> <p><b>3. Pertsona ekintzailea da:</b></p> <p>3.1. Parte hartzailea da: aktiboa, inizatibaduna, motibatua eta konprometitua</p> <p>3.2. Berritzailea (etengabea, erresilientea) eta sortzailea da.</p>	<p>Nolakoa da?</p> <p><b>Burujabea</b></p> <p>“Norbera izaten daki eta horretarako ikasten daki?”</p>	<p><b>Ardatz pertsonala</b></p> <p>Intra-pertsonala</p>	<p>Balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak.</p> <p>“Elkartasunean eta berrikuntzan oinarritutako eraldaketa sozialerako beharrezkoak direnak”</p>
<p><b>4. Talde lanean jarduten du:</b></p> <p>4.1. Taldean lan egiteko, kolaborazioan eta kooperazioan jarduten daki</p>	<p>Zein ezaugarri behar ditu besteekin</p>	<p><b>Ardatz erlazionala</b></p>	

<p>4.2. Norberarentzat eta besteentzat lan egiten daki (helburu partekatua)</p> <p>4.3. Konpromisoak hartzen ditu</p> <p><b>5. Talde kudeaketan eragin positiboa du:</b></p> <p>5.1. Eragin positiboa du taldean</p> <p>5.2. Lidergoan eragin positiboa du</p> <p>5.3. Besteekin batera erabakiak hartzeko gai da</p> <p>5.4. Konfiantza du beste pertsonetan</p> <p><b>6. Modu zuzen eta osasuntsuan besteekin harremanak izateko gai da:</b></p> <p>6.1. Besteak ulertzeko gai da: empatia, gupida</p> <p>6.2. Besteen emozioak ulertzen daki</p> <p>6.3. Besteen errealitatea kontuan hartzen du eta errespetatzen du</p> <p>6.4. Komunikazio eraikitzailea da: modu aktiboan entzuten daki eta asertiboa da</p>	<p>harremanak izan eta kooperazioan jarduteko?</p> <p><b>Elkar-kidetzan diharduena</b></p> <p>“Besteekin kooperazioan jarduten daki eta harreman positiboak eraikitzen daki”</p>	<p>Inter-pertsonala</p>	
<p><b>7. Justizia soziala, aukera berdintasuna eta pertsona guztien duintasunaren alde pentsatu eta egiten du:</b></p> <p>7.1. Eskuzabaltasunez praktikatzen du elkartasuna</p> <p>7.2. Ongizate indibiduala eta kolektiboa bilatzen du</p> <p>7.3. Berdinkidea eta inklusiboa da</p> <p><b>8. Eraldaketa sozialerako kontzientzia ekintzailea du:</b></p> <p>8.1. Ekintzaile soziala da, aktibo soziala, parte hartzaile soziala</p> <p>8.2. Berritzaile soziala da eta elkartasunean oinarritutako eraldaketa sozialaren alde lan egiten du: elkarrekin denontzat</p> <p>8.3. Konpromiso soziala du (jendarte autoeratuagoa): praktikan garatzen du elkartasun ekonomikoa, soziala, ekologikoa eta kulturala</p> <p><b>9. XXI. medeko erronka indibidual eta komunitarioak erantzuteko lan egiten du:</b></p> <p>9.1. Komunitateari (testuinguruari) lotuta, sustraituta, dago eta bertako partaide da: eta munduari irekia</p> <p>9.2. Jarrera irekia du euskal kulturarekiko eta beste kulturekiko, baita euskararekiko ere: berau erabili edota bultzatu egiten du</p> <p>9.3. Aurrera begirako ikuspegia du: planetarekiko, proiektu indibidualekiko eta komunitarioekiko (legatuaren zentzua).</p> <p>9.4. Konfiantza dauka komunitatean.</p>	<p>Zergatik eta zertarako izan komunitatean?</p> <p><b>Ekintzaile sozio-komunitarioa</b></p> <p>“Eraldaketa sozialerako pentsatzen daki eta egiten daki”</p>	<p><b>Ardatz sozio-komunitarioa</b></p> <p>Transpertsionala</p>	

Iturria: Eraikuntza propioa.

Kategoria Zentralaren sorrera honek ahalbidetu du Teoria Formalaren azken deskribapena; alegia, PK profila zehaztea: definitzea eta ezaugarritzea. Izan ere, aurrez esan bezala, TFren helburu nagusia da aurkitutako gertakarietan oinarrituta teoria formala sortzea. Eraldaketa prozesu honek eskatzen du Teoria Sustantibotik Teoria Formalerako bidea egitea. Teoria Sustantiboa sortzen da datuen jasoketa eta analisi sistematiko eta aldiberekoaren bidez; modu horretan ahalbideratzen du, datu enpirikoetan oinarrituta, Teoria Formala sortu eta

garatzeko lotura estrategikoa egitea. Beraz, Teoria Formala da Teoria Sustantibotik sortzen dena, datu hauetan oinarritutakoa. Teoria Sustantiboak sortutako kontzeptuen arteko loturen ezagutzan gehiago sakontzeko balio du Teoria Formalak (Trinidad eta beste batzuk, 2006).

Jarraian deskribatzen da datuen jasoketa eta analisisetatik eratorritako Pertsona Kooperatiboaren Teoria Sustantiboa Kategoria Zentralaren eraikuntzan oinarrituta; betiere, ikerketa helburuei erantzuteko asmoarekin, hau da: Pertsona Kooperatiboaren definizioa eta ezaugarritzea sortzea; ondoren, beronen profila neurtzeko tresna garatu ahal izateko.

PK definitzeko lortutako emaitzek erakusten dute, batetik, PK profilaren kategoria zentrala osatzen dutela gizakia eta jendartea kontuan hartzen dituzten balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak. Bestetik, hiru oinarritzko prozesu sozial identifikatu definitzen dira, eta PK definitzen eta ezaugarritzen duten kategoria kontzeptualak eta sustantiboak. Kategoria horiek guztiak, beraien artean elkarrekintzan egonik, beharrezkotzat jotzen dira elkartasunean eta berrikuntzan oinarritutako eraldaketa sozialaren alde pentsatu eta egiteko. Elkartasuna pentsamenduaren eta ekintzaren ikuspegitik ulertzen da, eta eraginkorra izan behar da justizia sozialaren, aukeraberdintasunaren eta pertsona guztien duintasunaren norabidean; berrikuntza, berriz, autoeraketa pertsonalerako, kolektiborako (pertsonek artekoa) eta komunitariorako (pertsonek eta taldeen artekoa) etengabeko sormen gisa definitzen da; hots, pertsonen eta taldeen arteko (erakundeak, instituzioak, elkarteak...) inter-kooperaziorako beharrezkoa. Hurrengoa da eraikitako PKren definizioa:

*Pertsona Kooperatiboa da gizakia eta jendartea kontuan hartzen dituzten balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak dituen; burujabea, elkar-kidetzan dibarduena eta ekintzaile sozio-komunitarioa: elkartasunean eta berrikuntzan oinarritutako eraldaketa sozialaren alde pentsatzen duena eta egiten duena.*

Eta, hurrengo hauek dira ikerketa honetan identifikatutako eta PK ezaugarritzen duten balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak:

*Eskuzabaltasuna, elkartasuna, lankidetzeta, partaidetzeta, justizia soziala, aukera berdintasuna, duintasuna, demokrazia, ekitatea, gardentasuna, errespetua, leialtasuna, umiltasuna, berdintasuna, askatasuna, zintzotasuna, aniztasuna, ongizatea, konfiantza, erantzukizun soziala, berrikuntza soziala, ekintzailetza soziala, kooperazioa eta konpromiso soziala...*

Modu horretan, balio eta jarrera indibidual, kooperatibo eta komunitarioak dira PKn zentralitatea duten ezaugarriak, haren pentsamendua eta portaera gidatzen dutenak. Balio eta jarrera horien erabileran dago gakoa; esate baterako, banakako eta taldeko erabakiak hartzean, taldean edota taldeen artean lan egitean, harremanak eraikitzean, aldaketak bideratzean edota misio eta ikuspegi sozio-komunitarioa eraikitzean erronka indibidualak, erakundeak eta komunitarioak erantzuteko. Horiek aurrera eramateko pertsona gaitua edo prestatua da.

Azkenik, PK profila ezaugarritzen duten emaitzak lortzen dira. Hiru ardatz nagusik ezaugarritzen dute PK profila: pertsonalak, erlazionalak eta sozio-komunitarioak. Lehenengo ardatzak, dimentsio pertsonalak, pertsona nolakoa den adierazten du, haren alderdi (konpetentziak, gaitasunak, balioak eta jarrerak) intra-pertsonalak. Burujabea izateak adierazten du badakiela norbera izaten eta horretarako bere burua auto-errealizatzen (horretarako ikasten ikasten). Lehenengo kategoria horrek hiru ezaugarri ditu: autonomia, kontzientea eta ekintzailea. Autonomia erlazionatzen da auto-eratzeko (auto-antolatze eta auto-kudeatzeko), autoestimurako, autoezagutzarako, emozioen kudeaketarako eta norberaren zaintzarako gaitasunarekin. Kontziente izateak eskatzen du ikuspuntu humanoa eta etikoa (moral) izatea erabakiak hartu eta berauei erantzutean; erantzukizunarekin eta kriterioarekin jokatzeko eta berauei buruz hausnartzeko. Hirugarren ezaugarriak, ekintzaileak, adierazten du pertsona parte hartzaile aktiboa eta berritzaile etengabea dela, horretarako sormena eta pertseberantzia garrantzitsuak jotzen dira.

Bigarren ardatza, berriz, erlazionala da, pertsonaren alderdi inter-pertsonalak adierazten ditu. Horrela, elkar-kidetzan jardutearen ardatz horrek adierazten du pertsona nola erlazionatzen den, elkarreragin positiboa edukiz, besteekin lankidetzan aritzeko orduan. Kategoria horrek hiru ezaugarri ditu: talde-lana, talde-kudeaketa eta modu zuzen eta osasuntsuan besteekin harremanak izatea besteak kontuan hartuta. Taldeko lanak galde egiten du besteekin kooperazioan, lankidetzan, lan egiten jakitea, helburu partekatuak (indibidualak eta kolektiboak) finkatzeko gaitasuna edukitzea eta horiekin konpromisoa hartzea. Era berean, taldean eta lidergoan eragin positiboa izan behar du, besteekin erabakiak hartuz eta taldean konfiantza giroa sortzen lagunduz. Besteak kontuan hartzeak eskatzen du modu zuzen eta osasuntsuan erlazionatzen jakitea. Besteekiko kontzientzia barneratuta edukitzea. Hau da, pertsona enpatikoa izatea besteen errealitateak eta emozioak ulertu eta horiek errespetatzeko orduan. Horrela, garrantzitsua da komunikazio positiboen eraikitzaile izatea, hots, entzute aktiboarekin eta asertibitatearekin harremanak garatzen jakitea.

Hirugarren ardatzak, azkenik, orientazio sozio-komunitarioa, pertsonaren alderdi transpertsonala azpimarratzen du. Horrela, komunitatean zergatik eta zertarako izan eta egin azaltzen du hirugarren ardatzak; hau da, pertsonak komunitatean eta komunitatearekin jokatzen duen rola. Kategoria horrek beste hiru maila barne-biltzen ditu: justizia soziala, aukera-berdintasuna eta pertsonen duintasuna; eraldaketa sozialerako kontzientzia ekintzailea; eta erronka indibidualak eta komunitarioak. Lehenengo ezaugarriak aipatzen ditu pentsamendua eta ekintza: maila sozialean komunitate justuago bat lortzeko bidean, pertsona guztientzat aukera berdintasuna eta duintasuna bideragarriak izan daitezten. Berdintasunetik eta inklusibitateetik ongizate indibiduala eta kolektiboa bilatzea aldarrikatzen da. Norabide horretan, eraldatzaile sozio-komunitarioa izateak kontzientzia sozio-komunitarioa izatea eskatzen du, ekintzaile soziala eta parte hartzaile sozial aktiboa izatea. Berritzaile soziala izan behar da eraldaketa sozial solidario baten alde lan egiteko: elkarrekin eta guztientzako lankidetzan aritzeko. Hau da, komunitateko beste pertsona batzuekin (norbere taldetik bertatik edota eragile, erakunde, antolakunde... ezberdinekin) kooperazioan jarduteko mentalitatea eta praktika izatea da; eta prozesu horien eboluzioak, aurrerapenak edota onurak lortzerakoan eragina komunitate osoan edukitzeko. Horretarako, azpimarratzen da inklusibitate sozialerako jarrera solidarioa eta eskuzabala garatzearen garrantzia. Horrek konpromisoak hartzea eskatzen du jendarte auto-eratuago (auto-antolatuagoa, autogestionatuagoa) lortzeko elkartasun ekonomiko, sozial, ekologiko eta kulturalaz gauzatuz. Azken ezaugarriak erreferentzia egiten dio XXI. mendeko erronka indibidualei eta komunitarioei erantzuteko berrikuntza sozial solidarioarekin eta mentalitate eraldatzailearekin elkarlanean aritzeari. Hortik dator komunitatearekin lotura izatearen eta bertan parte hartzearen garrantzia, bai euskal kulturari eta euskarari, bai beste kulturari eta munduari irekita egotea. Era berean, esplizitatu egiten da etorkizuneko ikuspegia izatearen balioa, legatuaren zentzua edukitzea planetarekiko, komunitatearekiko edo proiektu indibidualekiko eta kolektiboekiko. Horrek guztiak komunitatean konfiantza izatea eskatzen du.

### 3.6. Ondorioz

Ikerketa honen garapenari dagokionean, TF metodorekin egindako lan honek ahalbideratu du KOOPHEZI-i tresnaren eraikuntzarako beharrezkoa den definizioa eta ezaugarritzea eraikitzea, profilarren neurketarako aldagaiak aukeratzea ahalbideratzen duena.

Puntu honetan, eraikitako definizioak eta ezaugarritzeak ahalbideratutako zehaztasuna kontuan hartuta, berriro egin dira bilaketak datu base esanguratsuenetan (aurrez 1.2.1

puntuan azaldutako prozedura jarraituta) PK profila neurtzen duten tresnen bila, baina ez da aurkitu. Beraz, lan honen hurrengo ataletan azaltzen dira KOOPHEZI-i tresnaren sortzea eta balioztatzea egiteko burututako lanak.

Ikerketa atal honen helburuaren eta emaitzen eztabaida eta ondorioak tesiaren azken kapituluan aurkezten dira. Alegia, Trinidad eta beste batzuk (2006) gomendatzen duten bezala, Teoria Sustantiboaren oinarriak jarraituta eraikitako Teoria Formala eztabaidatzen eta ondorioztatzen da landutako marko teorikoarekin.

## 4. KOOPHEZI-i TRESNAREN MARKO TEORIKOA

### 4.1. KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoaren kokapen orokorra

Lan honetan aurrez jorratutako ataletan nahiz eraikitako Pertsona Kooperatiboaren (PK) profilaren definizioan eta ezaugarritzean oinarrituta eratu da KOOPHEZI-i tresnaren marko orokorra. Aintzat hartu dira horretarako, batetik, balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboek eta komunitarioek PKn daukaten zentralitatea; horiek gidatzen baitute PKren pentsamendua eta portaera. Bestetik, PK profilaren neurketa definitzeko prozesua garatzeko, definizioarekin bat egiten duten eta berau ezaugarritzen duten hiru ikuspegi teoriko kontuan hartu dira, hots, balioak, jarrerak eta konpetentziak: pertsonalak, erlazionalak eta sozial-komunitarioak. Ikuspegi teoriko hauekin lotura duten ereduak aztertu dira KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoa osatzeko eta ikuspegi horien baitan neurketarako, operazionalizaziorako, aldagaiak aukeratzeko.

#### 4.1.1. Balioen ikuspegi teorikoa

Hasteko, PKren profilaren neurketarako kontuan hartzen dira balioak: indibidualak (intra-pertsonalak), kooperatiboak (inter-pertsonalak) eta sozial-komunitarioak (transpertsonalak). Balioak, oro har, eduki semantiko, emozional eta sinboliko batzuei dagozkie, eta horiek nukleo kognitibo bat osatzen dute, pertsonak (nortasun-estiloak) eta jendarte-taldeak (kulturak) bereizten dituenak. Horrela, balioek zehazten dituzte, motibazioekin batera, pertsonen pentsamendua eta portaera moduak. Gizabanakoaren portaera eta gizarteen dinamika ulertzeko beharrezkoa da beren jarreraren, aukeraketen, motibazioen, erabakien eta ekintzen azpian dagoen balorazio-egitura ulertzea (Restrepo, Martínez, Soto, Martínez eta Baena, 2009).

Era berean, kontuan hartzekoa da, Milton Rockeach eta James Weber aipatuz, bi balio mota bereizten direla (Gázquez-Linares, Pérez-Fuentes, Carrión-Martínez, Luque de la Rosa eta Molero, 2015). Lehenengoak terminalak dira: helburu bat dutenak (pertsonalak eta sozialak); bigarrenak instrumentalak dira: jokabidearen orientatzaileak (moralak eta lehiakorrak).

Horrela, pertsonen jarreraren eta portaeren oinarrian kokatzen dira balioak eta funtsezkoak dira norbanakoaren autokontzepturako (Vecchione eta beste batzuk, 2016). Shalom H. Schwartz-ek eta Wolfgang Bilsky-k (1987) oinarrizko balio pertsonalak aztertu, eta proposatu zuten giza balioen estruktura psikologiko unibertsala; ondoren definitu zituzten



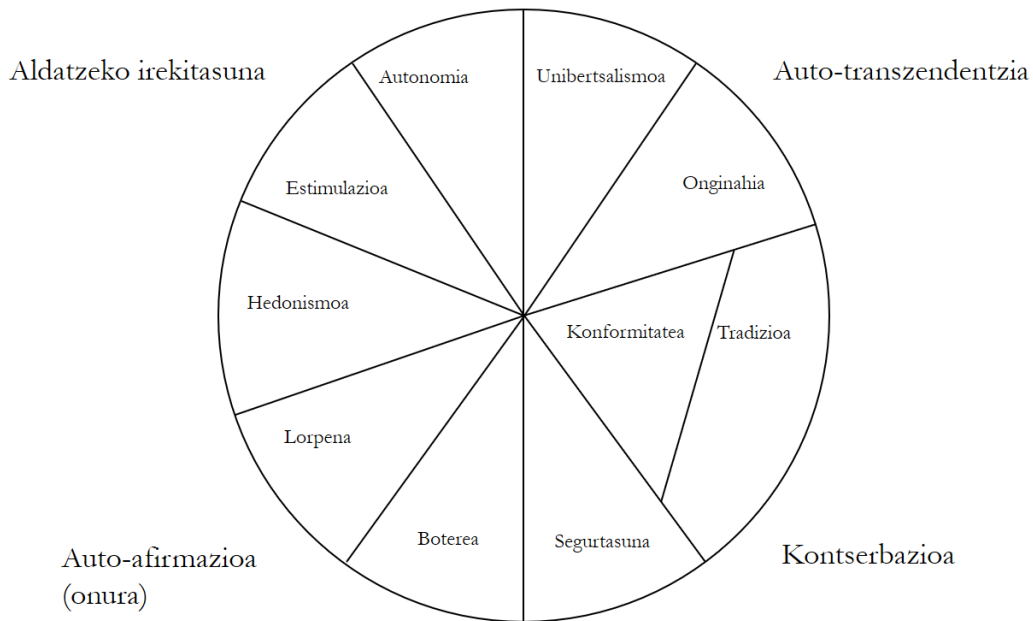
oinarrizko balio pertsonalak: helburu desiragarrien eta egoeraz gáindikoen inguruko sinesmen abstraktuak dira, pertsonen bizitzan printzipio gidari bezala erabiltzen direnak (Schwartz, 1992). Balioak giza-osagai garrantzitsuak dira, niaren eta pertsonalitatearen osagarri zentrala izanik desberdintzen direlako jarreretatik, sinesmenetatik, arauetatik eta ezaugarrietatik (Schwartz, 2012). Azken finean, balioek adierazten dute uste duguna bizitzarako garrantzitsua dela, eta norbanako batentzat garrantzitsua den balio batek ez du zertan beste norbanako batentzat garrantzitsua izan behar (Schwartz, 2006). Baina badute, era berean, oinarrizko funtzio sozial bat: taldekideen portaera gidatzea, motibatzea eta kontrolatzea (Parsons, 1951).

Pertsonalitatearen bost ezaugarri handiak (*the big five personality traits*), bere aldetik, balioak kokatzen ditu norbanakoari ingurune sozialean eta fisikoan gertatzen diren aldaketetara egokitzen laguntzen dioten ezaugarri bezala (Dobewall, Aavik, Konstabel, Schwartz eta Realo, 2014). Balioak pertsonalitatearen egokitzapen ezaugarriak baitira: eratzen direnak nortasun-ezaugarriekin ingurunearekin duten elkarreaginaren bidez (McCrae eta Costa, 2008).

Balioek laguntzen dute pertsonen eta erakundeek eduki ditzaten sinesmenak, motiboak eta portaera pro-sozialak; lagungarriak dira erakunde bateko kideek beraien burua onartzeko eta besteengandik onartua izateko. Balioek ahalbidetzen dute, batetik, portaera indibidualen eta kolektiboen orientazioa, eta, bestetik, funtzionatzen dute lotura indibidual, sozial eta antolakuntzarako euskarri moduan (Cayón eta Pérez, 2008). Bi autoreok egiten dute ikuspegi desberdinetako (filosofia, soziologia, psikologia) balio kontzeptuaren definizioen errebisioa.

Bide horretan, Schwartzen oinarrizko giza balioen teoriak (Schwartz eta Bilsky, 1987; 1990) antzeman ditu maila kulturean unibertsalak diren oinarrizko 10 balio pertsonal; eta zehazten ditu haien arteko harreman dinamikoak. Balio sistemaren estruktura bat proposatzen da portaerekin harremana ezartzeko aukera ematen duena. Balio sistemaren estrukturak erreferentzia egiten dio balioen arteko gatazkari zein kongruentziari. Atzemandako zenbait balio gatazkan daude beraien artean (adibidez: onginahia eta boterea), beste batzuk bateragarriak diren bitartean (esaterako: konformitatea eta segurtasuna). Hala, pertsona batentzat esanguratsuak eta lehiakorak diren balioen arteko ebazpena da jarrerak eta portaerak gidatzen dituen. Eta bi tresna (SVS eta PVQ) garatuak ditu balioen neurketarako (Schwartz, 1992; 2006; 2012).

Irudia 6. Schwartzen oinarriko 10 balioen arteko erlazioen eredu teorikoa



Iturria: Schwartz, 2006, 964. or. Hizkuntza itzulpena.

Honela, Schwartzen teoria honek zehazten ditu balioen 6 ezaugarri nagusiak (Schwartz, 2006): (a) balioak afektutik bereizi ezin diren sinesmenak dira; (b) balioak ekintza motibatzen duten helburu desiragarriekin lotuta daude; (c) balioek ekintza eta egoera zehatzak gainditzeko dituzte; (d) balioek estandar edo irizpide gisa balio dute; (e) balioak elkarren garrantziaren arabera sailkatzen dira; eta (f) balio anitzen garrantzi erlatiboak gidatzen du ekintza.

Balioak funtsezkoak izan dira antolaketa eta aldaketa sozialak eta pertsonalak azaltzeko. Kultur taldeak, jendarteak eta norbanakoak ezaugarritzeko erabiltzen dira, baita denboran zehar gertatzen diren aldaketak jarraitzeko eta jarreraren zein portaeren motibazio oinarriak azaltzeko ere (Schwartz, 2012). Azken finean, balioek gizakiaren ekintzak zehazten dituzte, eta, horregatik, ikuspegi etiko batetik, zein balio hobesten diren zehazteak (eraldaketa prozesuetan ere bai) laguntzen du maila indibidualean eta kolektiboan zer izan nahi dugun eta nola egin nahi dugun definitzen (Cortina, 1986).

Alabaina, talde sozial gehien balio lehentasunen batez bestekoak antzerako ordena hierarkikoa erakusten duten arren, desberdintasunak daude gizabanakoen artean balio lehentasunetan. Bide horretan, hierarkiaren goialdean kokatzen dira onginiaren, unibertsalismoaren eta autonomiaren balioak; boterearen, tradizioaren eta estimulazioaren

balioak, berriz, behealdean. Ondorioz, giza izaeraren eta funtzionamendu sozialaren alderdiak, balio indibidualaren lehentasunak osatzen dituztenak, modu zabalean partekatzen dira kulturen artean (Schwartz, 2012).

Schwartzek (2006; 2012), beste analisi batzuen artean, balio pertsonalen eta kooperazioaren arteko azterketak egin ditu. Horietan identifikatzen ditu ezinbestekoak jotzen dituen 3 baldintza funtzionamendu sozialerako. Baga, garrantzitsuena da oinarrizko taldeetako kideen arteko kooperazioa eta sostengua inplementatzea eta mantentzea; balioak transmititzeko puntu erabakigarriena baita harreman positiboekiko, talde identifikazioarekiko eta kideen leialtasunarekiko konpromisoa garatzea. Biga, gizabanakoak motibatuta egon behar dira denbora eta esfortzua (fisikoa eta intelektuala) eskainiz zeregin produktiboetan arrakasta lortzeko. Higa, maila sozialean baliagarria da premia eta desio pertsonalen asebetetzeari zilegitasuna ematea, taldearen helburuekin kontraesanik ez badu. Banako sari hauek guztiak baztertuko balira, pertsonak frustratu egingo lirateke eta horrek ekarriko du energia taldearen zerbitzura eta ekintzetara ez bideratzea. Bide horretan sakontzen laguntzeko aipatzen dira onginahia eta unibertsalismoa balioak. Onginahiak eta honen betetzeak laguntzen dute kooperazioa eta solidaritatea, eta kooperazioa bultzatzeko beharrezkoa da onginiaren balio indartsua (eta aurkako balioen maila baxua). Unibertsalismoak, onginiak bezala, aldeko erlazioa du harreman sozial positiboak eraikitzerako orduan.

Bide horretan, batetik, Jesús Quintero-k (2012) egindako ekarpena aurkitu daiteke: balio indibidualak beharrezkoak jotzen dira kompetentzia etikoak lortzeko. Horretarako aztertzen ditu auto-kontrola, autonomia, elkartasuna eta ardura aldagaiak. Bestetik, José J. Gázquez-Linares eta beste batzuk (2015), Edwin Hollander eta Analía Kornblit aipatuz, adierazten dute balio inter-pertsonalak direla pertsona batek lehentasunez jokatzeko modu jakin bati buruz dituen konbentzimendu iraunkorrak; zeintzuek hartzen diren pertsona baten jarreraren nukleotzat, portaera beren helburuetara bideratu eta haiekin jarraitzeko. Bestetik, aipatu nahi da Maya Tamir-ek eta beste batzuk (2016) egindako ikerketan adierazitakoa. Bertan azpimarra egiten da oinarrizko balioek portaerarako estandarrak ezartzen dituzten bezala, emoziotarako estandarrak ere ezar ditzakela. Hau da, balioek ere gidatu ditzakete pertsonen emozioak, desiragarriak izan edo ez izan. Hala, auto-transzendentearekin lotutako balioak erlazionatzen dira maitasunarekin eta enpatiarekin; aldaketarako irekitasuna interesarekin eta gogo-berotasunarekin; eta kontserbazioa lasaitasunarekin eta beldur gutxiagorekin. Hori dela eta, balioek rol kausal bat izan dezakete desio diren emozioen eraketan. Beraz, balioek islatzen dute jendeak mundua

nola bizi nahi duen; emozioek, aldiz, islatzen dute jendeak mundua benetan nola bizi duen. Finean, kultura guztietan jendeak nahi omen du bere balioekin bat datozen emozioak bizitzea.

Azken finean, balioek zehazten dituzte giza portaerak eta pentsamenduak (Restrepo eta besteak, 2009), eta horregatik ere bat egiten du PK profilaren definizioarekin. Izan ere, PK profila balio indibidual, kooperatibo eta sozial-komunitarioen (eta jarrearen) erabilerak zehazten dute; horiek ahalbideratzen baitute pertsona izatea burujabea, elkarkidetzan diharduena eta ekintzaile sozio-komunitarioa; eta hauetan oinarrituta garatzen ditu bere pentsaera eta portaera elkartzunean eta berrikuntzan oinarritutako eraldaketa sozialaren alde. Horregatik, esan bezala, funtsezkoak dira portaera indibidual, kooperatibo eta pro-sozialetarako (Cayón eta Pérez, 2008; Schwartz, 2012): norbanakoaren pertsonalitatea eraikitzeke (Schwartz, 2012) eta autokontzepturako (Vecchione eta beste batzuk, 2016), hau da, burujabe izateko; kooperazioan jarduteko (Schwartz, 2012; Gázquez-Linares eta beste batzuk, 2015) eta portaera pro-sozialak garatzeko (Cortina, 1986; Cayón eta Pérez, 2008; Schwartz, 2012) nahiz auto-transzendentzia balioak garatzeko (Schwartz, 2006; Tamir eta beste batzuk, 2016): ekintzaile soziala izateko.

#### 4.1.1.1. *Gizarte-Balioaren Orientazioa*

PK profilaren neurketari, operazionalizaziori, begira garrantzitsua izan daiteke, balioen teoriarekin harremanetan, kontuan hartzea Gizarte-Balioaren Orientazioaren markoa (*SVO, Social Value Orientation*). PK konstruktuen neurketaren eraikuntzarako prozesuan marko honek garrantzitsuak izan daitezkeen aldagaiak zehazten eta emaitza desberdinak interpretatzen lagundu dezakelako.

Izan ere, pertsonen orientazio sozialari dagokionean, psikologo sozialek frogatua dute Gizarte-Balioaren Orientazioan (GBO aurrerantzean) pertsonak ez dutela bat egiten beraien artean. Giza portaeratan joera desberdinak aurkitu dira pertsonetan, norberaren edo besteen lehentasunen orientaziori dagokionean. Egiaztatu egin da, joera ezberdin hauek, kooperaziorako portaeran duten eragina ezberdina dela. GBO pertsonen bereizgarri bat bezala hartzen da (Messick eta McClintock, 1968), eta identifikatua izan da kooperaziorako motibazio, estrategia eta portaera hautaketan determinatzaile garrantzitsu moduan (McClintock eta Van Avermaet, 1982; Kollock, 1998).

GBO motibazio mailan desberdintasun indibiduala adierazten duen aldagaia izanik, dilema sozialeko testuinguruetan baliagarria da kooperazio portaeren iragarpenetarako. Ikerketa

gehienetan bi orientazio kontrajarriak arakatu izan dira: joera pro-soziala eta norberengana orientatutako joera. Azken joera hau batzuetan beste bi azpi-ataletan banandua izan da: orientabide indibidualista eta lehiakorra (Smeesters, Warlop, Van Avermaet, Corneille eta Yzerbyt, 2003). Dilema sozialeko egoera batean, indibidualistak, berarentzako diren emaitzak maximizatzen saiatuko dira bakarrik, hau da, norberen helburuak betetzea bilatuko dute soilik. Lehiakorrek, aldiz, beraien irabaziaz maximizatzen saiatuko dira beste batzuen irabaziekin alderatuta. Lehiakorrek, irabazi-galdu egoera moduan interpretatzen dituzte desadostasunak. Bi orientazio hauetatik aldentuz, pro-sozialek kooperazioan aritzeko joera naturala dute; norberentzako emaitzak maximizatzen saiatuko dira, banaketan berdintasuna artikulatzearekin batera. Era berean, desadostasunak irabazi-irabazi egoerak bezala interpretatuko dituzte (Van Lange, De Cremer, Van Dijk eta Van Vugt, 2007).

Kooperaziorako funtsezkoa da besteen portaerari buruzko aukerak norberaren portaerara egokitzea, elkarren arteko emaitzak handitzeko eta azpiratzeak saihesteko. GBOk iragartzen ditu kooperaziorako aukera horiek dilema sozialean, interes gatazka eragiten duen elkarren arteko egoera batean. Hala ere, ebidentzia zientifikoa ez da eztabaidaezina pro-sozialen, indibidualisten eta lehiatzaileen aukeratan dauden desberdintasun zehatzei buruz. Azken batean, baina, orientazio pro-soziala dutenak espero dute beste pertsonak kooperaziorako joera handiagoa izatea dilema sozialean; indibidualistek eta lehiakorrek, berriz, beraien artean ez dute alde handirik aukera horietan. Era berean, norberengana orientatutako joera dutenek ere kooperaziorako aukera handiagoa dute gainerakoak kooperazioan aritzea espero dutenean. Bide horretan, parte hartzaileen nortasunaren desberdintasunei dagokionez, nartzisismoan maila baxua dutenen artean kooperazio portaerak handiagoak direla frogatzen dituzten emaitzak daude (Campbell, Bush, Brunell eta Shelton, 2005), baita egoeraren menpeko inbidian maila baxua dutenen artean ere (Parks, Rumble eta Posey, 2002). Era berean, kooperazio portaerak handiagoak dira barruko orientazio altua dutenen artean (Sheldon eta McGregor, 2000), auto-kontrolaren sentazio altua duten pertsonen artean (Boone, Brabander eta Van Witteloostuijn, 1999) eta taldeko kide izatearen behar altua dutenen artean (De Cremer eta Leonardelli, 2003). Literatura zientifikoa GBO markoan aurkitzen ditugun kontzeptuen eta balioen inguruko beste lanketekin alderatzeko beharra dagoela ondorioztatzen da, adibide gisa alozentrismoarekin eta idiozentrismoarekin konparatu beharra (Bogaert, Boone eta Declerck, 2008) edo Schwartzen balio pertsonalaren teoria GBOrekin elkarrizketan jarri beharra (Lu, Au, Jiang eta Yam, 2013).

GBOren markoaren baitan, interesgarriak jotzen dira PK profilarren operazionalizazio prozesurako kontuan hartzea nartzisismoa, barne morala, idiozentrismoa, alozentrismoa

eta kooperazio egoeratan gatazkak kudeatzeko neurketa faktoreak. PK profilak dilema sozialeko egoeratan kooperazioan jardun behar duelako, eta PK konstruktua faktore hauekin erlazioan nola eraikitzen den aztertzeke.

#### 4.1.1.2. *Indibidualismoa eta kolektibismoa*

GBO markoa bezala, balioen teoriarekin erlazioan, puntu honetan kontuan hartu nahi dira psikologia sozialean balioen joera indibidualistak eta kolektibistak aztertzen dituzten ikerketak. Izan ere, PKren profilaren neurketa eraikuntzari begira interesgarria da PKk indibidualismo-kolektibismoarekin daukan harreman maila aztertzea; hau da, balio indibidualistek edo kolektibistek nola eragiten duten PKn. Horrela, arakatu daiteke PK profilarekiko balioak norberarengan edo besteengan oinarritzen diren.

Psikologia sozialaren ikuspegiarekin aztertzen dira indibidualismoa eta kolektibismoa ardatz bereko dimentsio desberdinak diren edo ez (Gómez eta Martínez-Sánchez, 2000). Izan ere, indibidualismoa-kolektibismoa ulertzeko eta lantzeko mota desberdinak daude. Dimentsio hau psikologian erabili izan da giza balioak konparatzeko, pertsonen balioak norberarengan edo besteengan oinarritzen diren aztertzeke (Díaz eta beste batzuk, 2017). Orokorrean, giza balioen konparaketak egiteko gehien erabiltzen den dimentsioa da indibidualismoa-kolektibismoa (maila indibidualean eta kulturean) eta Hofstede, Triandis eta besteek nahiz Schwartz-en balioen estrukturak dira gehien erabili izan direnak lan horretarako (Oyserman, Coon eta Kimmelmeier, 2002). Hofstedek maila kulturaletik aztertzen du balioen ektura, eta kultura desberdinak bereizteko lau faktore definitu zituen: boterearen distantzia (korrelazio negatibo altua du indibidualismoarekiko), ziurgabetasuna saihestea, maskulinitatea/feminitatea eta indibidualismoa. Triandisek, berriz, indibidualismoa-kolektibismoa dimentsio bipolarra erabiltzen du kulturak bereizteko. Ikusker horren arabera, subjektu bat indibidualista edo kolektibista da, baina ezin da biak batera izan. Indibiduo baten idiozentriko edo alozentriko puntuazioak adieraziko luke subjektuaren indibidualismo edo kolektibismo maila. Hauek baitira indibidualismoa eta kolektibismoa banaka adierazteko erabiltzen dituen terminoak. Idiozentrismoak taldearen aurrean independentzia-balioak nagusitzen direla adierazten duen bitartean, alozentrismoak adierazten du taldearen beharrak gizabanakoaren aurrean nagusitzen direla. Horrela, Triandisek indibidualismo eta kolektibismoa horizontala eta bertikala bereizteko proposatzen ditu, bai maila pertsonalean, bai maila kulturean. Tipologia honek lau termino ekarriko lituzke: (a) Indibidualismo horizontala, norberaren nortasuna bakarra izatea eta besteengandik desberdina izatea; (b) Indibidualismo bertikala, garaipena eta hedonismoa

baloratzen dituztenak, lorpenera bideratutakoak; (c) Kolektibismo horizontala, berdinkideekin harremanak izatea taldearen barruan eta taldearen harmonian, kooperatiboa izatea; eta, laugarrena, (d) kolektibismo bertikala, boterea errespetatzeko eta obeditzeko garrantzia. Schwartzen arabera, ordea, pertsona bat izan daiteke indibidualista, kolektibista, edo bietatik eduki. Lehenik eta behin, badira interes indibidualistentzat edo kolektibistentzat balio dezaketen balioak. Bigarrenik, dikotomia honek ez du azaltzen helburu kolektibistetarako diren balioak endotaldekoekin bat ez egitea. Hirugarrenik, dikotomiak oposizio polarra egitera behartzen du, baina gerta daiteke, balio kolektibistak nagusi izanda ere, balio indibidualistak edukitzea, edota alderantziz gertatzea (Gómez eta Martínez-Sánchez, 2000; Oyserman eta beste batzuk, 2002; Alavi eta McCormick, 2004; Díaz eta beste batzuk, 2017). Ikerketa ildo horiek jarraiki, Paola E. Díaz-ek, Rolando Díaz-ek eta Isle González-ek (2017) egindako azterlanean ondorioztatzen dute indibidualismoa ez dela erabat kolektibismotik independentea, eta horrek adierazten duela kulturak ez direla erabat puruak.

Era berean, kultura eta etikaren arteko lotura ezartzeko ahalegin akademiko etengabea egiten da indibidualismo-kolektibismoaren orientazioek hainbat gai etikoetan dituzten eraginak aztertzen. Enpresen etikako ikerlariak hainbat proposamen garatu dituzte indibidualismo-kolektibismoaren dimentsioak nola eragin dezakeen erabakiak hartzeko prozesu etikoan (Zhang eta Yin, 2020); edota liderrak nahiz lidergo motak duen eragina kultura indibidualistaren edo kolektibistaren orientazioan (García-Bravo eta Parra-Vázquez, 2019). Beste adibide bat da, esate baterako, Anna Sutton-ek (2020) landutako meta-analisia. Bertan, kultura-desberdintasunaren dimentsio garrantzitsutzat hartzen da indibidualismoa-kolektibismoa, eta frogatzen du indibidualismoa benetakotasunaren (*autenticidad*) eta ongizatearen arteko erlazioaren moderatzaile positiboa dela. Hala, zenbat eta kolektibistagoa izan kultura bat, orduan eta ahulagoa da benetakotasunaren eta ongizatearen arteko harreman positiboa. Kultura kolektibistetan, norberarekiko leial izateko joera hau gatazkan jar daiteke kultura-arau batekin: taldearen interesak norberaren interesen gainetik jartzea.

#### 4.1.2. Jarreraren ikuspegi teorikoa

PK profilean identifikatu dira beharrezkoak direla giza portaera, pentsamendu, balio eta ezaugarri batzuei lotutako jarrerak praktikan jartzea: laguntzen dutenak norbera izaten, harreman positiboak eraikiz besteekin kooperazioan, taldean, jarduten eta ekintza sozialak

komunitateren baitan eraldaketa sozialeko perspektibarekin aurrera eramaten. Horregatik aztertzen da jarreraren ikuspegi teorikoa, operazionalizazio prozesuak ere kontuan har dezan.

Jarrera definitzen da norbanako batek portaera jakin baten errealizazioan duen ebaluazio-afektu positibo edo negatibo bezala, eta azaltzen du norbanakoak bere motibazio jokaeraren inguruan egiten duen ebaluazioa (Fishbein eta Ajzen, 1975). Jarrerak helburu batekin lotutako erantzun ebaluatzaileak dira, eta ebaluazio horiek norbanakoen asmoak eta ekintzak gidatzen dituzte sinesmenen zein sentimenduen bidez (Ajzen, 2005); objektu batekiko esperimentazioarekin erlazionatutako kognizioen eta afektuen integrazioarako ebaluazioak egiten baitira (Crano eta Prislin, 2006). Jarreraren izaera ulertzea kokatzen da gizakien portaera ulertzeko eta arazo sozialei aurre egiteko lehen urrats moduan. Jarrerek potentziala baitute portaerak azaltzeko eta iragartzeko (Eagly eta Chaiken, 2005). Azken finean, psikologia sozialeko literaturan oinarrituta, jarreraren bidez pertsonen zentzua ematen diote bere inguruneari; ingurune sozialean izan beharreko portaerak gidatzeko ebaluazio koherenteak egiten baitira (Nolder eta Kadous, 2018).

Alice H. Eagly-en eta Shelly Chaiken-en (1993) ikuspegiak bereizi egiten ditu jarreraren barne-joera eta jarrerak adierazten dituzten ebaluazio erantzunak. Faktore afektibo, kognitibo eta jokabidezkoak daudela onartzen dute, baina ez jarrera osatzen duten faktore gisa (teoria triadikoak onartu bezala); baizik eta bakoitzak jarduteko joerari ematen dion informazioak eragindako ebaluazio globalaren ondorio gisa aitortzen dira jarrerak: batzuetan bereizita eta beste batzuetan modu interaktiboan, elkarlotuta. Horrela, onartzen da jarrera jokatzeko joera bat dela, zeina azaltzen den objektu baten aldeko edo kontrako ebaluazioan. Eta ebaluazioa baldintzatuta dago aspektu afektiboen, kognitiboen eta jokabidezkoen eraginarekin (Eagly eta Chaiken, 2007).

Beste ikuspegi batetik, jarrerak definitzen dira giza portaerarako aurre-disposizio bezala, era jakin batean jarduteko norbanakoak dituen joera moduan. Pertsonen erantzun afektiboak, kognitiboak eta jokabidezkoak eman ditzakete; eta, jarrera bat eratzen dute hiru erantzun mota hauek elkarloturik. Jarrerei emozioen ezaugarriak gehitzeak ahalbidetzen du onarpen-eta baztertze-prozesuak osagai positibo edo negatibo moduan hartzea (Montané, Jariot eta Rodríguez, 2007; Arnau eta Montané, 2010). Hori dela eta, modu triadikoan ulertutako jarrerak (ideiak, emozioak eta jokabideak barne-biltzen dituztenak) azaltzen du pertsona batek modu jakin batean jarduteko duen joera. Halaxe babesten dute jarrera-aldaketaren teoria garaikideek: pertsonen pentsatzeko, jarduteko eta sentitzeko moduaren mende daudela jarrerak. Elkar-ekintzan eta elkarlotuta dauden hiru faktore horietako bakoitzean



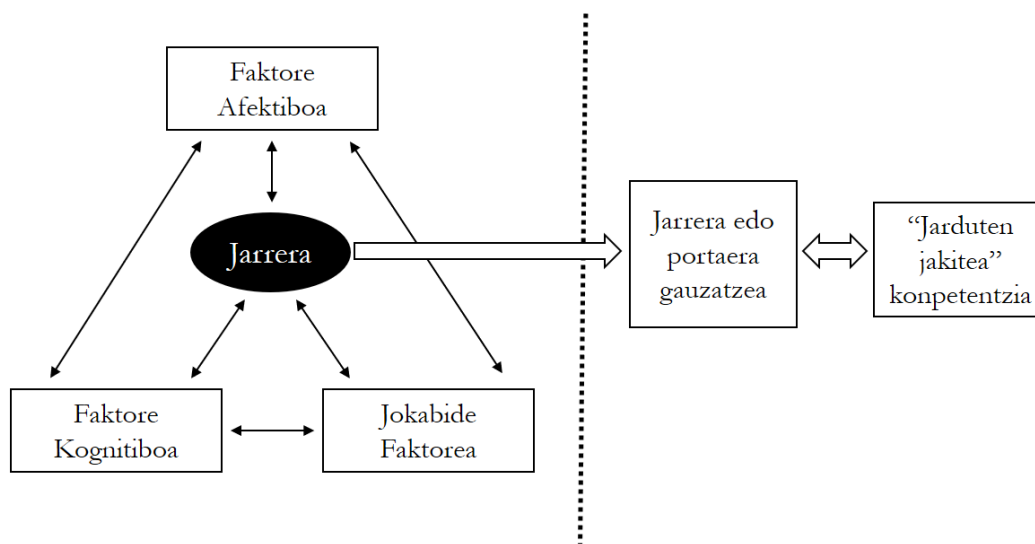
eragiten bada, jarreraren eragin daiteke. Ikuspegi honen arabera, emozioek eragina dute pentsatzeko eta jarduteko moduan (portaera-ohituren konfigurazioan). Modu hartan, onartzen da, halaber, ideiek eta portaerek eragina dutela jarduteko aurre-disposizioan, baina jarrerak ere eragina dute ideiatan, hauek birmoldatzen baitituzte. Gainera, ohitura berriek eragina izan dezakete emozioak eraldatzeko moduetan. Azken batean, prozesu interaktibo eta ireki horrek jarrerak ere aldatu ditzake (Jariot eta Montané, 2009). Bide horretan, James M. Olson-ek eta Jeffe Stone-k (2005), esaterako, faktore afektiboan, kognitiboan eta jokabidezkoen eragina aurre-ikusten dute desiratutako jokabidean. Beraz, jarreraren emaitzak hobetuko dira gizabanakoaren informazioa, gaitasunak eta jokabide-ohiturak hobetzen badira, eta jokabide baten aldeko emozioak lantzen badira. Ondorioz, jokabidearen iragarpena ere hobetuko izango da (Montané eta beste batzuk, 2007).

Jarrerak daukaten funtzioari dagokionean, jarreraren funtzioen oinarriak adierazten ditu Christopher J. Carpenter-ek (2012) Daniel Katz-ek eta Smith-ek, Bruner-ek eta White-k ezarritako oinarrietatik abiatuta. Horrela, azpimarratzen dira, alde batetik, funtzio utilitario bat betetzen duten jarrerak: norbanakoari laguntzen diotenak plazerra eta mina dakarten objektuak gogoratzen, zein objektu landu edo saihestu jakiteko. Jarrera hauek lagundu egiten diete pertsonari beren helburu eta nahi indibidualak lortzen. Beste aldetik, deskribatzen da jarreraren doikuntza sozialerako funtzioa: jarrerak mantendu egiten dira sozialki desiragarriak direlako. Azkenik, balioarekiko jarrera adierazkorra izateak laguntzen die pertsonari beraien balioak, bakarrak direnak, antolatzen. Eta, Gregory R. Maio eta James M. Olson-i erreferentzia eginez, azpimarratzen da jarrera adierazkor hauek laguntzen dutela balioen eta jarreraren artean koherentziarekin jokatzeko. Finean, Katzen argudioetan oinarrituta, jarrera batzuek egoa defendatzeko funtzioa betetzen dute, autoestimua mehatxuetatik babesteko. Nagusitasun-zentzuari eusteko jarrerarekin lotzen dira, aldiz, talde minoritarioenganako jarrera negatiboak dituzten pertsonak.

Laura Arnau-k eta Josep Montané-k (2010), bestalde, jarrera eta kompetentziaren arteko harreman kontzeptuala aztertzen dute jarrera aldaketaren teoriaren ikuspegitik. Horrela, kompetentzietan buruzko literatura gehienak adierazten du jarrera kompetentziaren zati bat baino ez dela, eta, maiz, balioekin edo emozioekin parekatzeko joera dagoela. Aukera hori ez dator bat jarreraren kontzeptu klasikoarekin. Aitzitik, jarrerak eta kompetentziak nolabaiteko paralelismoa dutela aitortzen bada, zalantza kontzeptual batzuk argitzen dira; izan ere, bi konstruktuek giza portaera azaltzen duten hiru faktoreak (kognitiboa, afektiboa eta jokabidezkoa) integratzen dituzte beren egituran, eta biak ebaluatzen dira gauzatzen diren momentutik. Hori dela eta, hezkuntzaren ikuspegitik, garrantzitsua izan daiteke

jarreraren eta kompetenziaren arteko harremana argitzea. Horrela, hurrengo irudiaren bidez, laburpen gisa, adierazten dute autoreok hiru faktoreen elkarreragin hirukoitza eta jarrerarekin duten erlazioa: portaera moduan zein, hedaturaz, “jarduten jakitea” kompetentzia moduan.

Irudia 7. Jarreraren hiru faktoreen eta haien elkarreragin hirukoitzaren arteko erlazioa.



Iturria: Arnau eta Montané, 2010, 1290. or. Hizkuntza itzulpena.

Jarrera-aldaketaren ereduak laguntzen du ulertzen ebaluatu eta aldatu behar diren alderdiak, lortutako uneko emaitzak eta etorkizunean eraginkorrak eta egonkorak izateko. Jarrerak osatzen dituzten funtsezko hiru elementuetatik abiatuta eraikitzeke esku-hartze eremuak, jarreretan intzidentzia izateko; hau da, pentsamenduan (ideietan), portaeretan eta emozioetan oinarrituta. Hala, kompetentzien nozioak, jarrerak aldatzeko ereduaren ikuskeratik abiatuta, jakintza (ezagutza), egiten jakitea (gaitasunak) eta izaten eta egoten jakitea (jarrera) hartu behar ditu kontuan (Jariot eta Rodríguez, 2007). Beraz, jarrera hobetzeko esku-hartzeetarako kontuan hartu behar da osagai kognitiboak, jokabidezkoak eta emotiboak modu integratuan aplikatu behar direla (Arnau, 2013).

Jarreraren marko hau garrantzitsua da kontuan izatea PK profilaren garapenerako eta ebaluaziorako. PK profilean zentralitatea hartu duen kontzeptua da jarrerarena, balioekin batera. Beste elementu batzuen artean azpimarratzen dira PK profilean norbera izaten jakitea (eta horretarako ikasten jakitea), kooperazioan jarduteko harreman positiboak eraikitzen jakitea eta komunitatearekin batera egoten eta aritzen jakitea. Horregatik inportanteak dira PK definizioan identifikatutako faktoreekiko jarrera positiboak adieraztea halako portaerak edukitzeko. Jarraian aipatzen dira ikerketa desberdinek erlazionatzen

dituzten PK profileko aldagaiak jarrera kontzeptuarekin; besteak beste erlazionatzen da hurrengo aldagaiekin: auto-efikazia eta erresilientziarako jarrerekin (Plata eta beste batzuk, 2014), helburuen betetzeko aurre-disposizio indartsuagoak eta egonkorragoak edukitzeko jarrerekin (Barbaro, Pickett eta Parkhill, 2015), ekintzaile izateko jarrerekin (Roth eta Lacoa, 2009) eta ekintzaile sozialaren jarrera etikoekin (Bornstein, 1998), taldekide bakoitzaren jarrera indibiduala taldearen errendimenduarekin (Hagemann, 2017), portaera asertiboan jarrerak duten garrantziarekin (Marinkovic, Zubanov eta Potocnik, 2019), enpatia eskatzen duen jarrerarekin (Decety eta Yoder, 2015), elkarrizketa, errespetu edo lankidetzaren jarrerekin (Gallardo eta beste batzuk, 2007), lidergorako jarrerarekin (Lee eta beste batzuk, 2015) edota pentsamendu kritikoa eta justizia sozialarekiko jarrerarekin (Kumagai eta Lypson, 2009). Beraz, PKn eragina duten jarrera hauek kontuan hartzekoak dira profilaren neurketari, operazionalitateari, begira.

#### 4.1.3. Konpetenziaren ikuspegi teorikoa

Jarraian aztertzen da PKren profilak, ikaste-irakaste prozesuen baitan, konpetenziaren ikuspegi teorikoarekin duen harremana. Balio eta jarrerak PK gidatzen duten moduan, garrantzitsua da PK definitzen eta ezaugarritzen duten hiru ardatz nagusiek (burujabea, elkar-kidetzan diharduena eta ekintzaile sozio-komunitarioa) konpetenzien markoarekin izan dezaketen lotura aztertzea eta profilak eskatzen dituen konpetentziak eta gaitasunak kontuan hartzea beronen operazionalizazio prozesurako. Izan ere, ikasleen PK profilaren ikaste prozesuaren garapenaren ebaluaziorako, ikasleen autopertzepzioaren neurketarako, erabiliko den galdetegia eraikiko da.

Azken hamarkadetan ikuspegi desberdinetan oinarrituta konpetenziaren definizio ugari eraiki izan dira (Bunk, 1994; Delors, 1996; Bisquerra eta Pérez, 2007; National Research Council, 2012; OCDE, 2015; OCDE, 2018; Almerich, Díaz-García, Cebrián-Cifuentes eta Suárez-Rodríguez, 2018; Almerich, Suárez-Rodríguez, Díaz-García eta Orellana, 2020). Adibideetako bat da Rafael Bisquerra-k eta Núria Pérez-ek (2007) eraikitakoa: honela, konpetentzia da nolabaiteko kalitatea eta eraginkortasuna duten hainbat jardura burutzeko beharrezkoak diren ezagutza, gaitasun, trebetasun eta jarrera multzoa behar bezala mobilizatzeko gaitasuna. Hala, konpetenziaren ezaugarri desberdinak identifikatzen dituzte. Horien artean aipatzen dira, besteak beste: banaka edo taldean aplikatzen zaiela norbanakoei eta eskatzen dituela beraien artean integratuta dauden eta ekintzan jartzea eskatzen duten ezagutza batzuk (jakintzak), gaitasun batzuk (egiten jakitea), jarrera batzuk (egoten jakitea) eta portaera batzuk (izaten jakitea) erabiltzea. Azken urteetan

konpetentziaren definizioan balioen garrantzia gehitu izan da. Hezkuntza arloan, beraz, konpetentziaren definizioarekin erreferentzia egiten zaio ikasleek beharrezko dituzten ezagutzei, gaitasunei, jarrerari eta balioei; eta horiek dira bideratu behar direnak ikaste-irakaste prozesuen eta ebaluazioen bidez (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2015; OCDE, 2018; OCDE, 2019).

Konpetentzien garapenerako pentsamendu eta ikuspegi desberdinak daude, besteak beste: laborala, diziplinara, funtzionala, etimologikoa, psikologikoak (portaerazkoa edo sozio-konstruktibista) eta pedagogikoak. Ikuspegi batzuek, laboralak esaterako, konpetentzia portaerazko ereduarekin ulertzen duten bitartean, beste batzuek konpetentzia aitortzen dute ikuspegi sozio-konstruktibistarekin eta pentsamendu pedagogiko-didaktikoarekin burututako garapen, prozesu edo nolakotasun moduan. Ikuspegi honek agertzen du norbanakoak duen rola ezagutzaren eraikuntzan, ikaskuntza testuinguruari lotutakoa izanik eta ikaskuntza prozesu bakoitza graduatzearen beharra azpimarratuta. Alta, garrantzia ematen dio norbanakoaren ikaskuntza berriak aurretiazko estruktura kognitiboekin lotuta eraikitzeari (Díaz-Barriga, 2011).

Philippe Jonnaert-ek (2002) konpetentzia testuinguruan kokatuta ulertzen du, egoera baten tratamendu eraginkorra baita testuinguruan kokatutako konpetentzia ebaluatzeko irizpide nagusia. Konpetentziak eskatzen du, beraz, testuinguru eta egoera jakin batean baliabide multzo dibertsifikatu eta koordinatu bat erabiltzea, momentu horretako egoerari aterabide efikaza emateko; bada, konpetentzia, ekintza antolatzen duen estruktura dinamiko bat da (Jonnaert, Barrette, Masciotra eta Yaya, 2008).

Egun, hezkuntza eta ikaskuntza prozesuen egituraketan, proiektuetan eta ebaluazioan nahiz didaktikaren garapenean, zentralitatea hartu dute konpetentziek, ikaste emaitza gisa. Hala, naturaltasun konplexua duen konpetentzia terminoak bere baitan jasotzen du zeregin bati edo desberdinei aurre egiteko gaitasuna edukitzea. Konpetentziaz hitz egiten denean, norbanakoaren barne eta kanpo aspektuak hartzen dira kontuan. Horregatik eskatzen du, batetik, norbanakoaren barne baliabide kognitiboak, afektiboak eta borondatezkoak erabiltzea eta, bestetik, kanpo baliabideekin koherentziaz eta sormenaz jokatzu, testuinguruko baliabideak erabiltzea zeregin zehatz baterako erreferentziarekin. Konpetentzia, hortaz, ekintza-testuinguruarekin lotura estua duen ikaskuntza konplexua eta artikulatua da. Hori dela eta, ikaskuntzaren paradigma berria puntu honetatik abiatzen da eta ikuskera sozio-konstruktibistarekin batera garatzen da, ikaskuntza eraikitzaile, autorregulatu, kokatu eta kolaboratzaile moduan definituz. Hots, ikaskuntza ulertzen da

pertsonak jadanik badituen ezagutza, gaitasun, pentsamendu eredu eta abarren berreraikitze bat moduan. Horregatik jokaten du norbanakoak rol aktiboa ezagutzaren eraikuntzan (ikaskuntza auto-erregulatua) norbere ikaskuntza gidatzen duelako metakognizioaren bidez, eta honek ahalbideratzen du ikaskuntzaren dimentsio kognitibo, afektibo eta borondatezkoak ezagutzekin erlazioan eraikitzen. Horrela, norbanakoak parte hartzen duen testuinguru sozialari lotuta eta hauetan dituen harremanen bidez eraikitzen du ezagutza, hau da, maila sozialean eraikitzen da. Beraz, kompetentzien prestakuntzan oinarrituta, kontuan hartu behar da norbanakoaren kanpoko eta barneko baliabideen osotasuna. Barneko baliabideen artean, motibazioa (dimentsio konatiboa), metakognizioa eta ikaskuntza prozesuan esku hartzen duten dimentsio desberdinak (dimentsio kognitiboa): gaitasunak eta ekintzarako gogoia. Bestetik, norbanakoa dagoen testuinguruaren alderdi sozio-erlazionala eta antolatzailea. Azken finean, kompetentziarekin norbanakoak gaitasuna izan behar du nola jokatu jakitekoa, jokatu nahi izatekoa, eta jarduteko gai izatekoa (Calenda eta Tammaro, 2015).

Norabide horretan, garrantzitsua da hezkuntzaren berrikuntzarako ikaste-irakaste prozesuetan perspektiba konstruktibista sozio-kulturalak ezagutzaren eraikuntzan egiten dituen ekarpenak aintzat hartzea (Coll, 2001; Mauri, Coll eta Onrubia, 2007). Posizionamendu sozio-konstruktibistak oinarritzko lau ideia barneratzen dituelako: ikaskuntzaren dimentsio kognitiboa, ikaskuntzaren dimentsio sozial eta elkarrenergilea, aurreko bi dimentsioen erlazioa eta ikaslearen aktibitate mental eraikitzailea eta, azkenik, hezkuntza testuinguru jakin batzuetan kognizioaren eta interakzio sozialaren prozesuen izaera kokatua (Torreblanca eta Rojas-Drummond, 2010).

Halaber, ikuspegi sozio-konstruktibistaren erabilera erlazionatzen da ikasleen konfiantzaren, autoestimua, enpatia, tolerantziaren, iniziatiba zentzuaren eta pentsamendu kritiko eta autonomoaren garapenarekin. Gainera, ikaskuntza prozesu hauetan dimentsio psiko-emozionalek, kognitiboek eta sozialek garrantzia dute, baita kooperazioan ikasteak ere (Gherissi eta beste batzuk, 2016).

Beste alde batetik, kontuan hartzekoa da hezkuntza-legeek, -curriculumek nahiz –orientazio dokumentuek modu eta sailkapen bertsuak eraiki dituztela pertsonak garatu beharreko kompetentziak zehazterako orduan. Horren adibide dira, esate baterako: Unesco (Delors, 1996; Morin, 2000; UNESCO, 2015), Europar Batasunako orientazio agiriak (Europar Batasunako Batzordea, 2006; 2009; 2018; Declaration Bologna, 1999; González eta Wagenaar, 2003), Munduko Ekonomia Foroak (2016) edota OCDEk egindakoak (OCDE,

2005; 2015; 2018; 2019) Espainiar eta Frantziar estatueta hezkuntza arautzeko dokumentuak (Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2006; Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2013; Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2015; Frantziako Barne boletina, 2005; Institut National de Recherche Pédagogique, 2005; Frantziako Barne boletina, 2013) eta Euskal Herrikoak (DEEC, 2006; Heziberri 2020, 2014).

Dokumentu horietan azaltzen diren kompetentziak eta lan honetan eraikitako PK definizioaren eta ezaugarritzearen hiru ardatzak hartu dira kontuan profila kompetentziekin erlazionatu ahal izateko. Horrela, PK definizioaren lehenengo atala erlazionatzen da izaten ikastea kompetentziarekin eta ezagutzen ikastea kompetentziarekin, hau da, ikasten eta pentsatzen ikastearekin: kompetentzia pertsonalekin. Autore desberdinek (National Research Council, 2012; Wagner, 2012; Griffin eta beste batzuk, 2012; Voogt eta Roblin, 2012; World Economic Forum, 2016; Armijo, 2018; Mussico, 2018; OCDE, 2019; Almerich eta beste batzuk, 2020) aipatzen dituzte PKren ardatz honekin erlazionatzen diren alderdiak, adibidez: auto-kontzientzia garatzea, autogestionatzea, auto-efikaziaren zentzua, konfiantzaz jardutea, emozioak kudeatzen ikastea, modu kritikoa pentsatzea, arazo-egoerak modu sortzailean ebaztea, ikasten ikastea, azkar egokitzea, espiritu ekintzailea eta inizatiba, malgutasuna...

PK profilaren alderdi erlazionalak harremana du egiten ikastea kompetentziarekin, zuzenago taldean egiten ikastearekin eta horretarako komunikazio eta taldean aritzeko kompetentziarekin: kompetentzia sozialekin eta inter-pertsonalekin. Elkar-kidetzan aritzeko garrantzitsua da, batetik, taldean besteekin jarduten jakitea: gatazken kudeaketa, negoziatzea eta kontsentsua, kudeaketa eta talde lana eta lidergoa (National Research Council, 2012; Wagner, 2012; Griffin eta beste batzuk, 2012; Voogt eta Roblin, 2012; World Economic Forum, 2016; Armijo, 2018; Mussico, 2018; Almerich eta beste batzuk, 2020). Taldean lan egiteko kompetentziak gainera eskatzen du helburu partekatuak lortzeko norbanakoaren borondatea nahiz besteekin lankidetzan aritzea, hau da: informazioa trukitzea, erantzukizunak nork-bere gain hartzea, sortzen diren zailtasunak konpontzea eta hobekuntza eta garapen kolektiboan laguntzea (Torrelles eta beste batzuk, 2011). Bestetik, komunikaziorako kompetentziak adieraztea, batez ere, modu asertiboan komunikatzekoa eta bestean emozioak eta posizioak ulertzeko gai izateko kompetentzia erlazionalak: enpatia, entzute aktiboa, asertibitatea, komunikazio eraginkorra (Mussico, 2018; OCDE, 2019).

Azkenik, alderdi sozio-komunitarioa lotu daiteke elkarbizitzarako kompetentziarekin eta egiten eta ekiten ikastearekin; hau da, gizarterako eta herritartasunerako kompetentziarekin

eta ekimenerako eta pentsatzen ikasteko konpetentziarekin. PKk gai izan behar da bizi den testuingurua ulertu eta bertan ikuspegi sozio-komunitario batekin lan egiteko, duena elkar-banatzeko eta etengabe bide berriak bilatzeko garapen komunitario humano eta unibertsal baten begiradatik. Horretan bat egin dezake dokumentu desberdinen ekarpenekin, esate baterako: aniztasun sozio-kulturalari eta kohesio sozialari erantzutearekin (Europar Batasunako Batzordea, 2006); balio demokratikoen, kohesio sozialaren, herritartasun aktiboaren eta kultur-arteak elkarrekin alderatzearekin (Europar Batasuneko Batzordea, 2009); bazterketa soziala ekiditeko herritar aktibo eta konprometituak gisa konpromisoak eta erantzukizunak jokatzearen garapenean (Eurydice, 2002; DEEC, 2006; Frantziako Barne boletina, 2013 Heziberri 2020, 2014 OCDE, 2019); edota XXI. mendeko erronka ekonomikoak, sozialak, ingurugirokoak eta kulturalak erantzuteko giza garapenean eta iraunkortasunaren ikuspegiarekin (Puentes eta Velasco, 2009; National Research Council, 2012).

Azken finean, balioak eta jarrerak gidatzen dituzte PK profilaren pentsamendua eta portaera-ekintzak, baina horiek aurrera eramateko konpetentzia batzuk beharrezkoak direla identifikatzen da PK profilaren definizioan eta ezaugarritzean. Konpetentzien ikuspegi honek, beraz, ikaskuntzaren alderdi sozio-konstruktibistatik abiatuta, lotura azaltzen du PK profilaren definizioarekin. Izan ere, Arizmendiaren pentsamenduak berak (Azurmendi, 1984) pertsona jartzen du oinarrian eta testuingurua, komunitatea, kokatzen du pertsonaren garapenerako gako moduan. Halaber, bat egin dezake gizakia abere kooperatibo-komunitarioa den ideiarekin (Azurmendi, 2016).

#### **4.2. Pertsona Kooperatiboarekin erlazioatutako aldagaiak**

Pertsona Kooperatiboa (PK) profilaren neurketarako aldagaiak aukeratzeko aintzat hartu dira elementu desberdinak. Bat. Garrantzitsua izan da PK profilaren balioak, jarrerak, konpetentzia eta hiru dimentsioak (pertsonala, erlazionala, sozial-komunitarioa) ordezkatuko dituzten aldagaiak aukeratzeko. Bi. Konstruktibismo berri bat eraikitzen ari garenez, maila teorikoan PK profilaren definizioaren aldekoak eta aurkakoak izan daitezkeen aldagaiak aukeratu dira. Hiru. Aintzat hartu dira KOOPHEZI-i tresnaren marko orokorrean landutako balioen, jarreraren eta konpetentzien ikuspegi teorikoak; eta hauekin harremanetan identifikatu diren aldagai desberdinak. Lau. PK profilaren definizioan eta ezaugarritzean nahiz KOOPHEZI-i marko orokorraren baitan, KOOPHEZI diziplinarteko iker-taldean etengabeko eztabaidan eta kontrastean oinarrituta aukeratu dira PK profilaren neurketa (ebaluazioa) operazionalizatzeko aldagaiak.

Hurrengo tauletan adierazten dira 22 dimentsioak (teorian 14 PK profilaren aldekoak eta 8 aurkakoak) eta berauen ulermena hiru ardatzetan banaketa eginda, ardatz pertsonalarekin hasita:

Taula 5. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz pertsonalaren neurketarako aldagaiak.

<b>Burujabea</b> Norbera izaten daki (eta horretarako ikasten)	<b>Autonomia:</b> Autoeratzeko gai da, egiten daki eta ikasten daki; autoestimua du, konfiantza du bere buruan; bere buruaren ezagutza du eta emozioak kudeatzen ditu; eta bere burua zaintzen du.	<b>AUTO-EFIKAZIA</b>
	<b>Kontzientea:</b> Ikuspegi humanoa eta etikoa, morala du; eta erabakiak hartzeko eta horiei erantzuteko gai da: arduratsua, kritikoa eta erreflexiboa da.	<b>AUTONOMIA MAILA</b>
	<b>Ekintzailea:</b> Parte hartzailea da: aktiboa, inizatibaduna, motibatua eta konprometitua; Berritzailea (etengabea, erresilientea) eta sortzailea da.	<b>MORAL BARNERATUA</b>
		<b>BEHARRIZAN KOGNITIBOA</b>

Iturria: Eraikuntza propioa.

Hurrengo taulan adierazten da aukeratutako aldagai bakoitzaren ulermena.

Taula 6. PK profilaren ardatz pertsonalaren neurketarako aldagaien ulermena.

<b>Auto-efikazia</b>	Ezjakintasunaren aurrean gertatuko dena gäindituko dela pentsamendua (konfiantza) izatea.
<b>Autonomia maila</b>	Taldearen iritzieren gainetik norberak egiten du edo esaten du egin edota esan behar duena.
<b>Moral barneratu</b>	Hartzen diren erabakien ondorioak onartzen duten pertsonak dira, eta beraien jokabideen ondorioak aurreikusi dezaketenak.
<b>Beharrian Kognitiboa</b>	Estimulazio kognitiboa behar duten pertsonak dira eta arazo errazak baino nahiago izaten dute arazo korapilatsuak konpondu.

Iturria: Eraikuntza propioa.

Ardatz erlazionalari dagokionean:

Taula 7. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz erlazionalaren neurketarako aldagaiak.

<b>Elkar-kidetzan dihardu</b> Besteekin elkar-kidetzan aritzen daki eta harreman positiboak eraikitzen daki	<b>Talde lana:</b> Talde lanean aritzen da; talde lanean lankidetzan, elkarlanean edota kooperazioan aritzeko gai da; norberarentzat eta besteentzat lan egiten du; eta konpromisoak hartzen ditu.	<b>HELBURUEN INTERDEPENDENTZIA</b>
	<b>Talde kudeaketa:</b> Taldea kudeaketan era positiboan eragiten du: inpaktu positiboa du taldea; lidergoan eragin positiboa du; besteekin batera erabakiak hartzeko gai da; eta besteengan konfiantza izaten du.	<b>INDIBIDUALISMO KOOPERATIBOA</b>
	<b>Besteak kontuan hartu:</b> Besteekin harreman zuzenak eta sanoak izateko gai da; besteak ulertzeko gai da: enpatia, gupida; besteen emozioak ulertzen ditu; besteen errealitatea kontuan hartzen du eta errespetatzen du; eta komunikazio eraikitzailea da: entzuten daki eta asertiboa da.	<b>ERAGIN LIDERGOA</b>
		<b>ENPATIA KOGNITIBOA</b>
		<b>KOMUNIKAZIO ASERTIBOA</b>

Iturria: Eraikuntza propioa.



Ondorengo taulan aipatzen da aukeratutako aldagai bakoitzaren ulermena.

Taula 8. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz erlazionalaren neurketarako aldagaien ulermena.

<b>Helburuen interdependentzia</b>	Norberak bere helburuak lortzeko besteen beharraz ohartzea eta aitortzea.
<b>Indibidualismo kooperatiboa</b>	Norberaren ideiak eta erabakiak hartzea eta aldi berean kooperazioari garrantzia ematea.
<b>Eragin lidergoa</b>	Besteen gain eragin positiboa eta motibatzailea izatea.
<b>Enpatia kognitiboa</b>	Besteen pentsamendua ulertzeko eta beraien lekuan jartzeko gaitasuna izatea.
<b>Komunikazio asertiboa</b>	Pentsatzen eta sentitzen dena modu zuzenean, lasaian eta gardenean adierazteko gaitasuna (betiere, pentsatzen dena adieraziz).

Iturria: Eraikuntza propioa.

Azkenik, ardatz sozial-komunitarioari dagokionean:

Taula 9. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz sozio-komunitarioaren neurketarako aldagaiak.

<b>Ekintzaile sozio-komunitarioa</b> Eraldaketa sozialerako pentsatzen du eta egiten du	<b>Justizia soziala, aukera berdintasuna eta pertsona guztien duintasuna:</b> Justizia sozialaren, aukera berdintasunaren eta pertsona guztien duintasunaren alde pentsatu eta egiten du; eskuzabaltasunez elkartasuna praktikatzan du; ongizate indibiduala eta kolektiboa bilatzen du; eta berdinkidea da.	<b>JUSTIZIA SOZIALA</b> <b>ONGINAHIA</b> <b>(benebolentzia)</b>
	<b>Eraldaketa soziala:</b> Eraldaketa sozialerako kontzientzia ekintzailea du; ekintzaile soziala da, aktibo soziala, parte hartzaile soziala; eta konpromiso soziala du (jendarte autoeratuagoa): praktikan garatzen du elkartasun ekonomikoa, soziala, ekologikoa eta kulturala	<b>ELKARTASUNA</b> <b>(parte hartze soziala)</b>
	<b>Erronka indibidualak eta komunitarioak:</b> XXI. mendeko erronka indibidualak eta komunitarioak erantzuteko lan egiten du; berritzaile soziala da eta eraldaketa sozialerako elkartasunez lan egiten du: elkarrekin denontzat; komunitateari (testuinguruari) lotuta, sustraituta dago eta bertako partaide da: eta munduari irekia. Euskararekiko (euskal kulturarekiko eta beste kulturekiko) jarrera irekia du: erabili edo/eta bultzatu egiten du. Aurrera begirako ikuspegia du: planetarekiko, proiektu komunitarioekiko eta indibidualekiko (legatuaren zentzua); eta konfiantza dauka komunitatean.	<b>EKINTZAILE SOZIALA</b> <b>GIZAKIAREN IKUSPEGI POSITIBOA</b> <b>(Konfiantza Soziala)</b>

Iturria: Eraikuntza propioa.

Jarraian, hirugarren dimentsio honetan aukeratutako aldagai bakoitzaren ulermena.

Taula 10. Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz sozio-komunitarioaren neurketarako aldagaien ulermena.

<b>Justizia soziala</b>	Pertsona oro berdintasunez eta justiziaz tratatuak izan behar direla sentitzen eta pentsatzen duen pertsona (Justizia Soziala, unibertsalismoa eta aukera berdintasuna).
<b>Onginahia (Benebolentzia)</b>	Beste pertsonetan gauza onak ikustea eta laguntzeko nahia izatea.
<b>Elkartasuna</b>	Auzo, herri edo herrialde mailan ekintza sozialetan parte hartzen duten pertsonak (parte hartze sozial-komunitarioaren ikuspegiarekin).
<b>Ekintzaile soziala</b>	Proiektu sozial berriak sortzeko gaitasuna eta gogoa.
<b>Gizakiaren ikuspegi positiboa</b>	Gizakiak berez garapen pertsonalerako motibatuta eta lanean hazteko gogoz daudela pentsatzen duten pertsonak dira (konfiantza sozialaren ikuspegiarekin).

Iturria: Eraikuntza propioa.

Era berean, teorian PK profilarekin bat egiten ez duten beste zortzi aldagai aukeratu dira. Indibidualismoarekin lotutakoak, batetik: Nartzisismoa, Idiozentrismoa, Gizakiaren ikuspegi negatiboa (konfiantza soziala) eta Berekoitasuna (des-konfiantza soziala); eta, bestetik, kolektibismoarekin lotutakoak: Alozentrismoa, Gatazkak ekiditea, Identitate Soziala eta Talde eragina. Segidan azaltzen dira aldagai hauen ulermen moduak.

Taula 11. Teorian Pertsona Kooperatiboa profilaren kontrako norabidean doazen neurketarako aldagaien ulermena.

<b><i>Nartzisismoa</i></b>	Besteen gainera ikusi edota sentitzen den pertsona.
<b><i>Idiozentrismoa</i></b>	Bakoitzak bere bizitza bizi eta egin behar duela, besteak kontuan hartu gabe, pentsatzen duten pertsonak.
<b><i>Gizakiaren ikuspegi negatiboa</i></b>	Gizakiak berez alperrik direla eta lana egin dezaten presionatu behar direla pentsatzen duten pertsonak dira (konfiantza sozialaren ikuspegiarekin).
<b><i>Berekoitasuna</i></b>	Irabazteko eta norberaren helburuak lortzeko besteen gainera pasatzeko prest dauden pertsonak dira (des-konfiantza sozialaren ikuspegiarekin).
<b><i>Alozentrismoa</i></b>	Nia interdependentea duten eta beraien ongizatea taldearen ongizatearekin lotuta ikusten duten pertsonak dira.
<b><i>Gatazkak ekiditea</i></b>	Gatazka baten aurrean saiheste jokabidea duten pertsonak dira.
<b><i>Identitate soziala</i></b>	Norberaren identitatea eraikita edukitzea herri mailan, eta bere baitan sentitzen dute herriari gertatzen zaizkion gauza onak eta txarrak.
<b><i>Talde eragina</i></b>	Norberaren iritzia eraiki baino, bere iritzia taldearen arabera eraikitzen duten pertsonak dira.

Iturria: Eraikuntza propioa.

Behin aldagaien aukeraketa eta hauetako bakoitzaren ulermena adierazita, sakondu egiten da aldagai bakoitzaren justifikazio teorikoan eta metodologikoan. Jarraian aurkezten dira PK profilaren hiru dimentsioetan kokatzen diren eta maila teorikoan aurkakoak eta aldekoak diren 22 dimentsioak.

#### 4.2.1. Auto-efikazia

##### *Justifikazio teorikoa*

Auto-efikazia kontzeptuak adierazten du pertsona batek norberaren gaitasunekiko duen konfiantza maila ataza batzuk erdiesteko beharrezkoak diren ekintzak antolatzeke eta exekutatzeko orduan, hau da: pertsona batek egoera baten aurrean, aterabidean, arrakasta izango duela sinestean datza (Bandura, 1997). Laburtuz, pertsonak ataza jakin batzuk burutu ahal izateko beren gaitasunekiko duten konfiantza maila da auto-efikazia (Jordan eta Carden, 2017). Eta, ikasleetara egokituz: ikasleak, norberak, edozein ataza erdiesteko bidean, arrakasta izango duela konfiantza izatean datza.

Auto-efikazia kontzeptuak oinarria du teoria kognitibo sozialean (Bandura, 1986); kontuan hartzen du gizakiaren funtzionamendu transakzionala, alegia, gogoan ditu portaera indibidualen arteko elkarrekintzen arabera barne faktore pertsonalak (pentsamenduak eta sinesmenak) eta testuinguruko gertaerak. Auto-efikaziak, konpetentzia pertsonalen konfiantza bezala ulertuta, modu desberdinetan eragiten du giza portaeratan: aukeraketan, jokatzeko moduetan, esfortzuan, pertseberantzian eta malgutasunean; baita ere, ikaskuntzan eta helburuen lorpenetan (Bandura, 1977; Super, 1990; Zimmerman, 2000; Stajkovic, Bandura, Locke, Lee eta Sergent, 2018; Salavera eta Usán, 2019).

Bide horretan, kontzeptualizazioa egiterako orduan garrantzitsua da desberdintzea, erlazionatuta dauden bi termino direlako, gaitasunak eta auto-efikazia. Gaitasuna da pertsona batek ataza bat burutzeko duen trebetasuna; auto-efikazia, berriz, gaitasun horiekiko duten sinesmena, zeinak harreman handia duen auto-estimuekin (Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018).

Hala, auto-efikazia gutxiko pertsonak, oro har, joera izaten dute auto-estimu maila baxua eta norberaren gaitasunekiko sentimendu negatiboak edukitzekoa (Bandura, 1977). Horregatik, pentsamendua errazten du auto-efikaziaren sinesmen maila altuak; eta pentsamendu hauek bihurtu ditzake ekintzaren bide-lagun. Auto-efikazia altua duten pertsonak, bestalde, arrisku handiagoa eskatzen duten atazak burutzen dituzte; helburu-maila altuagoa jartzen diete euren buruei, jarraikortasun handiagoa dute ekintza propioetan eta eragin zuzena izan dezake pertsona baten sentimendu, pentsamendu eta ekintzetan (Bandura, 1997; Zimmerman, 2000; Grau, Salanova eta Peiró, 2012; Schwarzer, 2014). Auto-efikazia mailaren arabera pertsonak aukeratzen dute gai sentitzen diren jarduerak

egitea; aldiz, ekidin egiten dira egiteko gai ez diren ekintzak (Bandura, 1997). Halaber, auto-efikaziak lotura du pertsonen zeregin batean egingo duten esfortzuarekin, zailtasunak izaten dituztenean horietan lanean iraungo duten denborarekin eta egoera zailtan izango duten erresistentziarekin eta erresilientziarekin (Bandura, 1977; De Quijano eta Navarro, 2012; Plata, González-Arratia, Oudhof, Váldez eta González, 2014). Zenbat eta altuagoa izan norberaren auto-efikazia maila, orduan eta handiagoa izango da esfortzua eta pertseberantzia (Bandura; 1986; Morales eta Giménez, 2019). Hori dela eta, norbanakoaren konfiantza edo sinesmen horiek dira pentsatzeko, jokatzeko eta sentitzeko moduaren ardatz gidatzaileak.

Halaber, literaturan maiztasunarekin azaltzen da auto-efikaziaren eta erresilientziaren arteko korrelazio positiboa. Erresilientzia kokatzen da ikasleek dituzten zailtasunen aurrean ahalduntzeko jarrera adierazten duen aldagai moduan. Hori dela eta, auto-efikazia erresilientziaren aldagai-iragarlea da, eta erresilientziak harreman positiboa du auto-efikaziarekin, auto-estimuekin eta errendimendu akademiko altuarekin (Plata eta beste batzuk, 2014; Paneque, 2016)

Orobat, Bandura-ren (1977) arabera, auto-efikaziak, lau iturri nagusi ditu: maisutasun esperientzia (diziplina bateko domeinua), modelaketa soziala (adibide eta erreferentzietatik ikastea), limurtze soziala (besteekiko miresmena eta konfiantza) eta erantzun psikologikoa (ataza baten aurrean izan daitekeen erantzun psikologikoa). Era berean, ikaskuntza prozesuaren adierazlea da auto-efikazia; testuinguru babestuan (ikas-irakaste eremuak) irakasleen eta ikaskideen babesarekin (pertsuasio soziala) auto-efikaziaren sustapena landuz (lorpen esperientzia), kideen arteko modelaketa-soziala indartzeko aukera baitago.

Auto-efikazia, beraz, funtsezko aldagaia da PK profilean harreman positiboa erakusten duelako ezaugarri intra-pertsonalekin (auto-eraketa, autoestimua, konfiantza, emozioen kudeaketa, zaintza, erabakiak hartzea eta erantzuna, ekintzazailtza, parte hartzea, motibazioa, erresilientzia, pertseberantzia...) eta inter-pertsonalekin (besteen emozioak ulertu eta enpatia); eta hauek guztiek eragina dute, orokorrean, pertsonen portaeratan (eta portaera pro-sozialetan). Hala, jarraian aipatzen dira auto-efikaziari buruzko literatura idatziak eta ikerketa desberdinek erakusten duten lotura, aurrez azaldutako PK profilaren definizio eta ezaugarriekin.

Alde batetik, datu enpirikoen argitan, lotura zuzena adierazten du PK profilean identifikatutako norbera izaten jakiteko zein besteekin elkar-kidetzan arituz harreman positiboak eraikitzekeo kategoriekin. Esaterako, lehenengo kategoriei dagokienean,

auto-efikaziak lotura positiboa du faktore emozionalekin, pertsonen osasunarekin, bizitzaren asebetetzearekin, autoestimuairekin eta integrazio sozialarekin (Grau eta beste batzuk, 2012; Morales eta Giménez, 2019); pertsonalitatean eragina du: auto-efikaziaren aldagai-iragarleak dira kontzientzia eta oreka emozionala (Stajkovic eta besteak, 2018); funtsezko atala osatzen du pertsonaren auto-irudian edo auto-kontzeptuan (Super, 1990); nerabe-gazteen barne faktoreek eragina dute auto-efikaziaren hautematean (Salavera eta Usán, 2019); eta indartsua eta esanguratsua da inteligentzia emozionalaren eta auto-efikazia ekintzailearen arteko harremana, zeina sormenerako gaitasunarekin lotzen den (Oседа-Gago, Arauco-Canturín eta Ramírez-Rosales, 2019).

Beste aldetik, bigarren ardatzeko kategoriekin erlazionatzen da. Esate baterako, auto-efikazia sinesmenak esentzialak dira pertsonen emozioak eta harreman inter-pertsonalak ulertzeko, zeinetan enpatiak paper garrantzitsua jokatzen duen: enpatia eta inteligentzia emozionala auto-efikaziaren aldagai-iragarleak baitira (Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018). Beste ikerketa batek adierazten du auto-efikaziak eragin positiboa duela pertsona arduratsua izaterako orduan, enpatiarekin eta portaera pro-sozialekin batera; aldagaiok harreman positiboa baitute gazteen ardura pertsonalaren eta sozialaren garapenean (Gutiérrez, Escartí eta Pascual, 2011). Azkenik, esan, auto-efikaziaren hautematean desberdintasunak daudela emakumeen eta gizonen artean (Navarro, Flores-Oyarzo eta González, 2019).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Orokorrean, beraz, auto-efikaziaz hitz egiten denean egoera jakin batean hauteman den eraginkortasunarekiko konfiantzari egiten zaio erreferentzia. Halaber, auto-efikazia ulertzen da zentzu zabalago batean auto-efikazia orokor bezala; alegia: konstruktua global bat da norbanakoak eguneroko bizitza-egoeratako estresei modu egokian aurre egiteko duen norbere gaitasunekiko sinesmen egonkorrari erreferentzia egiten diona (Baessler eta Schwarzer, 1996; Sanjuán, Pérez eta Bermúdez, 2000). Auto-efikazia orokorrak aditzera ematen du ikasleak bere gaitasunekiko duen pertzepzio orokorraren informazioa, eta korrelazio positiboa du auto-kontzeptuarekin; beraz, auto-efikazia maila altuagoa denean altuagoa da auto-kontzeptu maila (Espada eta beste batzuk, 2012). Ikerketa batzuk erakusten dute, errendimendu akademikoari dagokionean, beste aldagai kognitiboek baino eragin handiagoa eduki dezaketela ikasleek hautemandako auto-efikazia orokorrak (Pérez, Lescano, Zalazar, Furlám y Martínez, 2011). Hori dela eta, auto-efikazia orokorraren aldeko apustua egiten da PK profilararen auto-efikazia dimentsiorako itemak aukeratzeko orduan.

Izan ere, auto-efikazia orokorraren ebaluazioa garrantzitsua da ikasleen portaera egokitzapenerako (auto-erregulaziorako) eta adaptazio akademikorako. Era berean, aurrez aipatu diren PK profilarekin erlazionatutako aldagaiekin lotzen da. Halaber, aldagai hauek guztiek osotasunean eragina dute errendimendu akademikoan (Morales eta Giménez, 2019).

Egokia ikusi da, hortaz, item aukeraketarako *Generalized Self-Efficacy scale* (Schwarzer eta Jerusalem, 1995) tresnak darabiltzan itemak aukeratu eta PKren definizioaren harremanetan euskaratzea. Tresna honek ebaluatzen du askotariko estres egoerak modu eraginkorrean kudeatzeko konpetentzia pertsonalaren sentimendu egonkorra, 10 itemekin eta Likert 4 eskalarekin (Cronbach alfa .76 eta .90 bitartean). Kontuan izan dira, halaber, emaitza psikometriko onak dituztela *Escala de Autoeficacia General* tresnak (Cronbach alfa .79 eta .93 bitartean) (Baessler eta Schwarzer, 1996), *Escala de Autoeficacia General* tresnak (Barne kontsistentzia .87) (Sanjuán eta beste batzuk, 2000) eta auto-efikazia orokorra nerabeetan neurtzen duen tresnak (Cronbach alfa .89) (Espada eta beste batzuk, 2012). Hurrengo hau da dimensio honetako jatorrizko item adibide bat (Schwarzer eta Jerusalem, 1995): “I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough” eta euskaraz egokitutako beste item adibide bat: “Nire gaitasun eta baliabideei esker, ustekabeko egoerak gaindi ditzaket”.

#### 4.2.2. Autonomia maila

##### *Justifikazio teorikoa*

Lanaren ezaugarria bezala autonomia da gehien aztertu den aldagaietako bat, funtsezkoa aldagaia baita lana motibazio ikuspegirekin diseinatzeko. Hasiera batean autonomia ulertzen zen norbanakoak bere lana burutzerako orduan zuen askatasun eta independentzia kantitate moduan, baina ikerketek aitortu diote kontzeptualizazio zabalago bat. Honela, autonomia mailak adierazten du lan batek onartzen duen askatasun, independentzia eta diskrezio maila lana antolatzeko, erabakiak hartzeko eta garatzeko metodoak aukeratzeko garaian. Alegia, autonomiak askatasunean zentratutako hiru alderdi barne-biltzen ditu: lanaren antolamendua, erabaki hartzea eta lan metodoa (Morgeson eta Humphrey, 2006).

Lan-taldearen edota lan-ekipoen baitan, maila indibidualean eta kolektiboan aztertzen da autonomia aldagaia. Lan munduan motibazioari eta lan talde efektiboari lotutako ikerketa ugari egin dira, bai psikologian, baita industria- eta antolaketa-kudeaketari lotutakoak (Humphrey, Nahrgrang eta Morgeson, 2007). Lanaren autonomia aspalditik ezagutzen da pertsonen eta lan taldeen funtzionamendua hobetzeko bide gisa. Banakako eta taldeko

autonomia kokatzen dira eraikuntza isomorfo moduan, edo, bestela esanda, talde mailako autonomia ulertu daiteke talde barneko norbanakoen autonomia indibidualarekiko faktore paralelo bezala. Izan ere, talde mailako eta norbanako mailako autonomia maila modu positiboan erlazionatuta daude; talde mailako autonomiak eragina baitu, neurri batean, taldeko kideen zeregin indibidualetan (Van Mierlo, Rutte, Kompier eta Seinen, 2001; Van Mierlo, Rutte, Vermunt, Kompier eta Doorewaard, 2006).

Era berean, kontuan hartzekoa da, batetik, autonomia maila eragile garrantzitsua dela taldearen eta norbanakoen errendimenduari dagokionean, autorregulaziorako aukerak eskaintzen dituelako, eta, honek, norbanakoaren motibaziorako berezko joerak laguntzen dituelako (Ryan eta Deci, 2000; Cordery, Morrison, Wright eta Wall, 2010). Eta, bestetik, autogestioak eskatzen duela autonomia maila esanguratsu bat eta taldekideen maila indibidualak baliatzea; hots, talde barneko partaideen bereizketa eta espezializazio bat eta kideek autonomiaz jokatzeko gaitasun maila bat (Aritzeta eta Balluerka, 2006).

Hezkuntzan, aitzitik, irakaslearen autonomia profesionala aztertu izan da (Day, 2020), eta autonomia kontzeptua aztertu izan da kooperazioarekin duen erlazio anbiguoaren baitan. Kontzeptualizazio honetan, autonomiak faktore erraztatzaile bezala kooperaziorako beharrezko aldagaitzat onartzen da irakaslearen jarrera erreflexiboak kooperazioa errazten duenean (Vangrieken, Grosemans, Dochy eta Kyndt, 2017). Era berean, norbanakoen autogestiorako garrantzitsuak jotzen dira auto-efikazia eta auto-erregulazioa gaitasunak, eta horiek hezkuntzaren bidez garatzea. Beste batzuen artean hurrengo gaitasunak, esate baterako: arazoen konponbidea, erabakiak hartzea, baliabideak erabiltzea, ekintzak planifikatzea eta auto-erregulazioa (Lorig eta Holman, 2003; Meyer eta Rosenblum, 2020).

Talde mailako autonomiari dagokionean, lan taldeak diseinatzeko autonomia kolektiboa edo autogestioa ezaugarri garrantzitsua da, motibazioaren konfigurazioan eta taldeko kideen portaeratan eragina duelako (Rousseau eta Aubé, 2013), eta erreferentzia egiten diolako erakundeak lanaren funtzionamenduari buruzko erabakiak hartzeko taldeko kideei ematen dien baimenari edo gaitasunari (Cordery eta beste batzuk, 2010). Hori dela eta, lan taldeen barruan autonomia handiagoa izateak adierazten du taldekideek burutzen dituzten zereginak aberastu eta dibertsifikatu egiten direla (Rousseau eta Aubé, 2013). Beste modu batera esanda, autonomia kolektiboaren maila altuak adierazten du taldekideek erabiltzen dituzten metodoak eta lanak programazioa kontrolatzen dutela, hau da, antolaketarako askatasuna daukatela (Humphrey eta beste batzuk, 2007). Egoera horretan, autonomia kolektiboak asko murriztu dezake talde absentismoa, izan ere, autonomia kolektiboak

taldekideei aukera ematen die bere erabakiak hartzeko zereginen aldaketei modu eraginkorrean erantzuteko, maila altuagoan egitura hierarkikoei erabakiak hartu beharrean. Gainera, taldearen autonomia handiagoa izateko baldintzetan, harreman positiboa sortu da zereginen ziurgabetasunaren eta taldearen errendimenduaren artean (Cordery eta beste batzuk, 2010). Azkenik, aipatu, talde autonomia maila altua erlazionatzen dela, besteak beste, produktibitate handiagoarekin, errendimenduaren kalitatearekin, berrikuntzarekin eta lan asebetetzearekin (Van Mierlo eta beste batzuk, 2006). Harreman positiboa du talde potentziarekin, zeina aldi berean modu negatiboan erlazionatzen den absentismoarekin eta denbora galtze maiztasunarekin (Rousseau eta Aubé, 2013). Halaber, nortasun pro-aktiboa eta lan-konpromisoaren arteko erlazio positiboa indartsuagoa da taldeko autonomia maila altuagoa denean (Lv, Lv, Xu, Ning eta Li, 2018).

Eraikitako PKren definizioaren eta ezaugarritzearen arabera profilarentzat garrantzitsua da maila indibidualean modu autonomoan auto-eratzeko eta partaidetza kolektiboan autogestioan aritzeko gaitasuna izatea. Kasu honetan, baina, dimentsio honekin, taldearen autogestioa aztertu beharrean, norbanakoaren autonomia mailaren azterketan jartzen da arreta; jakinda, maila kolektiboan autogestioa edo autonomia kolektiboa bezala ezagutzen dena maila indibidualean autonomia moduan izendatu daitekela. Horregatik, autonomia maila aldagaia ulertzen da arrazoiketa indibidualen defentsa moduan, beharrezkoa bada taldeari aurka eginda ere (Campion, Medsker eta Higgs, 1993; Aritzeta, 2001).

Norabide horretan, bada, zeregin indibidualen autonomia maila altua erlazionatu izan da lanerako motibazioarekin, lan asebetetzearekin eta lan errendimenduarekin. Norbanakoaren autonomia mailak harremana du lan-taldearen autonomia mailarekin, auto-efikaziarekin eta babes sozialarekin; gainera, babes sozialak aditzera ematen du taldearen autonomiaren eta taldeko norbanakoen zeregin indibidualen gradua. Talde autonomia maila altua dutenen kasuan, taldekideen eta ikuskatzaileen babes moderatua jaso duten pertsonen autonomia indibidual maila altuagoa adierazten dute babes maila baxua edo oso altua izan dutenekin alderatuta (Van Mierlo eta beste batzuk, 2006). Halaber, maila indibidualean egindako ikerketa desberdinek erakutsi dute lanerako autonomiak langileen absentismoa murrizten duela; eta talde nahiz indibidual mailan egindako ikerketetan batzuen emaitzek bat egiten dutela, zeintzuek adierazten duten elkarreragin positiboa daukatela, maila indibidualean ere, lanerako autonomiak eta norbere gaitasunetikiko sinesmenak (Humphrey eta beste batzuk, 2007; Rousseau eta Aubé, 2013).



### *Justifikazio metodologikoa*

Autonomia maila aldagaiarekin neurtzen da norbanako batek taldearen barnean adierazten duen arrazoiketa indibidualaren defentsa maila, zeinak eskatzen duen beharrezkoa denean taldeari aurre egitea norberaren ideiak defendatzeko (Aritzeta, 2001). Hau da, taldearen iritziaren gainera norberak egiten du edo esaten du norberaren ustez egin edota esan behar duena. Autonomia maila altua daukaten ikasleek adieraziko dute taldearen baitan iritzi propioak garatzen eta defendatzen dituztela, taldean eta erabakietan parte hartuta.

PK profilararekin bat egiten duen dimentsio honen neurketarako itemak eraikitze arakatu dira talde lanean norbanakoaren autonomia maila eta autonomia kolektiboa (taldearen autogestioa) aztertzen dituzten tresna desberdinak. Horien artean norbanakoaren autonomia mailari lotuta, batetik, James A. Breugh-ek (1989) eraikitako *Team Work Autonomy Scale* (esate baterako, “*I am allowed to decide how to go about getting my job done*”) (1055. or); eta, bestetik, Frederick P. Morgeson-ek eta Stephen E. Humphrey-k (2006) eratutako galdetegiko autonomia (*autonomy*) aldagaiko itemak (esate baterako, “*The job provides me with significant autonomy in making decisions*”) (1337. or). Era berean, taldearen autonomiari edo autogestiori lotutako galdetegiak aztertu dira, aintzat hartuta norbanako mailan autonomia maila dela talde mailan autogestioa dena. Horrela, Vicent Rousseau-k eta Caroline Aubé-k (2013) eraikitako autonomia kolektiboa (*Collective Autonomy*) dimentsioko itemak aztertu dira (esate baterako, “*Our team rather than our manager decides who does what tasks within the team*”) (161. or).

Errebisio horiek guztiak eginda erabaki da Michael A. Campion eta beste batzuen (1993) *Work Group Characteristics Measure* galdetegiko autogestioa aldagaiko itemak oinarri moduan erabiltzea (esate baterako, “*Most work related decisions are made by the members of my team rather than by my manager*”) (848. or), gaztelerazko galdetegiaren egokitzapena ere kontuan hartu da (Aritzeta, 2001). Beraz, PK profilararekin erlazioan eta euskarara nahiz hezkuntza testuinguruetara egokituta eraiki dira autonomia maila dimentsioko itemak. Hurrengo hau da hezkuntza testuinguruan talde lanean aritzerakoan norbanakoak eduki behar duen autonomia maila neurtzeko egokitutako item adibide bat: “Ez dut beharrezkoa ikusten nire taldekideek nahi luketen bezala jokatzeari”.

### 4.2.3. Moral barneratua

#### *Justifikazio teorikoa*

Arrazoiketa moral pro-soziala definitzen da norberaren beharrak besteen beharrekin gatazkan dauden momentuetan egoera horiei buruz pentsatzeko jardun moduan (Eisenberg, 1986). Horregatik, arrazoiketa moral pro-sozialak barne hartzen ditu iritzi moral pro-soziala eta arrazoiketa kognitiboa, perspektiba- eta erabaki-hartzea, norberak beste pertsonekin eduki ditzakeen interes-gatazka batek markatutako egoeran (Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper eta Mestre, 2016). Arrazoiketa moral pro-sozial maila altuak eskatzen du besteen eta jendartearen onurarekin eta arrazoi enpatikoekin koherenteak diren barne-balio sendoak eta portaera pro-sozialak edukitzea. Aitzitik, arrazoiketa moral pro-sozialen maila baxuek erreferentzia egiten die norberarengan oinarritutako kezkei eta besteen onarpena lortzeko interesei; honela erakusten dira portaera antisozialak (Wyatt eta Carlo, 2002).

Bestalde, Laurence Kohlbergen arabera, arrazoiketa moralaren kompetentzia da barne printzipio moraletan oinarritutako argudio moralak egiteko, eta argudio horien arabera jarduteko gaitasuna. Pertsona baten garapen kognitibo moralaren maila islatzeaz gain, garapen kognitibo moralak ekintza zuzenak okerretatik bereizteko aukera ematen du eta ekintza moralak bultzatzen ditu. Arrazoiketa moralaren gaitasunak garatu ahala, norberaren printzipio moralak ere garatzen dira. Hori dela eta, norbanakoen portaerak bere iritzi moralekin koherenteak izan ohi dira, hauek garatzen diren heinean. Hala, norbanakoen portaera pro-soziala bultzatzen dute kognizio moralak, emozioak eta nortasunak. Arrazoiketa moralaren eta laguntza portaeren arteko erlazioa positiboa da, arrazoiketa moralak zuzenean motibatzen baitu portaera pro-soziala (Ding eta beste batzuk, 2018).

Eraikitako PKren definizioaren arabera, profilak beharrezkoak ditu gizakia eta jendartearen kontuan hartzen duten balioetan eta jarreretan oinarritutako portaera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak adieraztea. PKrekin erlazionatutako balio eta jarrera horiek kontuan hartu beharko lituzke oinarritzko barne printzipio moral gisa; batez ere, erabaki indibidualak eta kolektiboak hartzerakoan eta bideratzerakoan, beste pertsonekin harremanak izan eta elkarrekintzan nahiz elkarbizitzan aritzerakoan, betiere, hartutako erabakien ondorioak neurtuta edota aurre-ikusita. Beraz, barne moralak oinarritzen da, beste pertsonak (izan taldekide, izan komunitate-kide) laguntza behar duten egoeratan, edo

interes gatazketan, norbanakoaren barne balio eta erabaki hartze indibidualetan (Carlo eta beste batzuk, 1992; Carlo eta beste batzuk, 1996; Paciello, Fida, Tramontano, Cole eta Cerniglia, 2013). Horretarako aukeratu da dimentsio honekin aztertzen den moral barneratua (*Internalized*), arrazoiketa moral pro-sozialaren operazionalizaziorako bost aldagaietako bat (Eisenberg, 1986; Carlo eta beste batzuk, 1992; Carlo, Koller, Eisenberg, Da Silva eta Frohlich, 1996); nahiz eta, ondoren analisi desberdinak egin diren adin desberdinetan lau aldagairekin (Carlo eta beste batzuk, 2013; Eisenberg, Hofer, Sulik eta Liew, 2014).

Bide horretan, barne moral maila altua duten pertsonak arrazoibide moral maila altuagoa daukate; enpatia eta portaera pro-sozial maila altuagoa lortuz. Horrela, gatazka moralak konpontzeko barne arrazoibide altuagoak dituzten pertsonak adierazten dute laguntzeko portaera zabalagoa (Carlo eta beste batzuk, 1992; Mestre, Pérez-Delgado, Samper eta Frías, 1999a; Mestre eta beste batzuk, 1999b; Mestre, Frías, Samper eta Tur, 2002; Carlo eta beste batzuk, 2013). Ikuspegi kognitibo ebolutibotik, arrazoiketa moral konplexuagoa eta barneratuagoa erlazionatzen dira kalitate hobegoko portaera pro-sozialen maiztasun handiagoarekin (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley eta Shea, 1991). Bestalde, azpimarratzekoa da portaera pro-sozialen garapena kokatzen dela agresibitatearen aurkako babes faktore bezala nahiz adaptazio sozialerako eta trebetasun sozialak ahalbideratzeko faktore bezala (Mestre eta beste batzuk, 1999b; Mestre eta beste batzuk, 2002).

Era berean, arrazoibide moral pro-sozialaren baitan, orientazio barneratua edukitzeak adierazten du norbanakoek balio multzo integrala dutela eta besteekiko dituzten erantzukizunak ulertzen dituztela (Lai, Siu, Chan eta Shek, 2012). Aldagai hau erlazionatzen da erantzukizun zentzuarekin, jendartearen baldintzak hobetzeko nahiarekin eta duintasuna, justizia eta ekitatea lortzeko konfiantza edukitzearekin. Besteekiko kezkatuta eta ongizateaz arduratuta egoteak eskatzen du besteen egoera hobetzeko urratsak emateko prest egotea eta laguntza behar denean eskaintzea, jokabide horien kostu-etekina edozein dela ere. Prozesu horretan garrantzitsuak dira pentsamendu moralean eragiten duten norbanakoaren balioak (Paciello eta beste batzuk, 2013).

Ikerketa desberdinak aztertuta esan daiteke larritasun pertsonala (erreakzioa abertsiboa, primitiboa eta norberarekiko enpatian zentratutakoa) modu negatiboan erlazionatzen dela moral barneratuarekin; enpatia maila altua, ostera, modu positiboan (Carlo eta beste batzuk, 1992; Lai eta beste batzuk, 2012). Arrazoibide barneratuak errazten du beste pertsonetikiko enpatia dispozizioa: besteentzako ondorio positiboan edo negatiboan aurre-hartzea, hots,

ongizate komuna (Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016). Carlo eta besteek (2013) ere modu positiboan lotzen dituzte moral barneratua eta enpatia, baina arrazoiketa moral pro-sozial baxuak, orokorrean, portaera egozentrikoekin eta agresibitatearekin erlazionatzen dituzte. Norabide bertsuan, Paciello eta besteak (2013) moral barneratuaren kontrol baxua erlazionatzen dute beste pertsonen laguntza gutxiago ematearekin eta norberak duen erantzukizun maila baxuagoarekin. Egile berberak diote auto-transzendentzia balioek moral barneratuaren desaktibazioa ekidin egiten dutela eta auto-hobekuntzarako balioak sustatzen dituztela; arrazoiketa moral pro-sozial maila altuek zuzenean laguntzeko joera sustatzen baitute, auto-transzendentzia balioak indartzearekin batera.

Testuinguru honetan, generoari eta adinari lotutako ikerketak ere garatu dira. Generoari dagokionean, adieraziak izan dira neska-mutilen arteko diferentziak; nerabezaroan, esate baterako, neskek enpatia, jarrera pro-sozial eta arrazoibide moral pro-sozial handiagoa dute moral mota honetan. Baita barne moral maila altuagoa ere. Mutilek ordea adierazten dute agresibitate maila handiagoa, izan fisikoa edo hitzekoa. Badirudi neska nerabeen sozializazio prozesua zuzenduta dagoela elkartasuna eta laguntza portaerak bultzatzera, komunitarioagoak izatera bideratzen direla. Bitartean, mutilak bideratzen dira instrumentalismora (Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016). Adinari dagokionean, arrazoiketa moral pro-sozialen modu barneratua azalratzen da haurtzaro bukaeran eta nerabezaro hasieran. Trebetasun maila sozio-kognitiboak eskatzen dituenek hauek garatu ahala moral barneratu maila altuagoa izan daiteke. Esate baterako, Gustavo Carlo eta beste batzuk (2013) nerabeekin egindako ikerketak erakutsi du ikasle nagusiagoek ikasle gazteenek baino puntuazio altuagoa erakusten dutela arrazoibide moral barneratuan. Beste adibide bat da Nancy Eisenberg eta beste batzuk (2014) egindako ikerketa. Bertan ondorioztatzen dute 20 eta 30 urte bitarteko pertsonetan beste pertsonetara bideratutako barne arrazoiketa auto-erreflexiboak egonkorrak direla. Iradokitzen dute egonkortasun hori lotuta egon daitekeela parte hartzaile gehienek 20 urteen bueltan ikasketak bukatzearekin eta araukiko portaera zuzenekin ardura handiagoa erakustearekin.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Moral barneratua aldagaiarekin aztertzen da laguntza behar duen pertsona baten aurrean adierazten den erantzuna (erabaki hartzea) barne balioetan oinarritutakoa den eta erabaki horiekiko ondorioen arrazoiketa egiten den (Carlo eta beste batzuk, 1992). Hau da, laguntza egoera baten aurrean ea norbanako batek erabakiak bere baitako balioetan oinarrituta egiten dituen, eta erabaki horien ondorioak kontuan hartzen dituen bere ardura eta sentimenduak

onartuta (Carlo eta beste batzuk, 1996). Beraz, moral barneratua duten ikasleek printzipio pertsonaletatik auto-bideratuko dira; berdintasun, erantzukizun eta ondorioen aurre-ikuspenetan oinarrituko dira; eta ekintza baten ondorio afektibo positiboak edo negatiboak aurre-ikusteko gai izango dira.

Nancy Eisenbergen (Eisenberg, 1986; Eisenberg eta beste batzuk, 1987) teoriaren eta analisisen arabera eraikitako *Prosocial Reasoning Objective Measure PROM* tresnak (Carlo eta beste batzuk, 1992) osatzen du laguntza egoera baten aurrean portaera pro-sozialarekin lotutako arrazoibide kognitiboen prozesuen neurri objektiboa. Tresna honek, istorio desberdinetan oinarritutako itemen bidez, 5 puntuko eskalarekin, neurtzen ditu nerabe-gazteen portaerari lotutako arrazoibide pro-sozialaren dimentsio desberdinak: hedonista, beharretara bideratua, besteen onarpenera bideratua, estereotipatua eta barneratua. Kasu honetan aukeratu da moral barneratua (*Internalized*) aldagaia barne balio pertsonaletan oinarrituta erabakiak hartu eta horiekiko ondorioen arrazoiketa egiten den aztertzeko. Eskalaren denboran zeharreko egonkortasunari dagozkion emaitzak, test-birtest .70 eta .79 puntu bitartekoak izan ziren; fidagarritasunari dagokionean, Cronbach alfa .56 eta .78 bitartekoa. Moral barneratua aldagaiaren kasuan, test-birtest .79 eta Cronbach alfa.70. Ondoren, analisi berriak garatu ziren (Carlo eta beste batzuk, 1996).

Beraz, *PROM* galdetegiko barneratua aldagaia osatzen duten itemak aintzat hartuta eraiki dira aldagai honetako itemak. Lan horretarako adin eta testuinguru desberdinetako ikerketa lanak arakatu dira (Lai eta beste batzuk, 2012; Carlo eta beste batzuk, 2013; Paciello eta beste batzuk, 2013; Eisenberg eta beste batzuk, 2014; Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016); baita gazteleraz osatutako *PROM* galdetegiaren bertsioa ere (Mestre eta beste batzuk, 2002). Horiek guztiak aztertuta, hurrengo da PKrekin bat egiten duen dimentsioaren item adibide bat (Carlo eta beste batzuk, 1992): “It depends how Mary would feel about herself if she helped or not” (337. or), eta beste hau euskarara egokitutakoetako bat: “Badakit ikusten eta ulertzen nola sentitzen naizen modu batean edo bestean jokatzeko dudanean”.

#### 4.2.4. Beharrian kognitiboa

##### *Justifikazio teorikoa*

Arthur R. Cohen-ek, Erza Stotland-ek eta Donal M. Wolfe-k (1955) zehaztu zuten beharrian Kognitiboaren (*need for cognition*) existentzia: gizabanakoak joera du bere esperientzia modu esanguratsu batean antolatzeko; eta aurreneko definizio bat proposatu zuten: beharrian kognitiboa da gizabanakoak egoera garrantzitsuak modu esanguratsuan

eta integratuan antolatu eta egituratzeko duen beharra. Formulazio horren arabera, beharrizan kognitiboa kalifikatzen da premia gisa, portaera zuzentzen duelako helburu baterantz eta tentsioa eragiten duelako helburua betetzea lortzen ez denean.

Ostean, 80ko hamarkadatik gaur egun arte, kontzeptualizazio modernoak definitzen du erronka konplexuak dituzten atazak burutzeko barne-motibazio aldakor moduan, norbanakoak esfortzu kognitiboekin parte hartzeko eta gozatzeko duen joera izanik (Cacioppo eta Petty, 1982; Cacioppo, Petty eta Kao, 1984; Cacioppo, Petty, Feinstein eta Jarvis, 1996). Beharrizan kognitiboa kokatzen da parte hartzeko eta pentsamenduarekin gozatzeko joera diferentzial indibidual esanguratsu bezala, esate baterako, aztertzerakoan: jarrerak eta konbentzimendua, judizioak eta erabaki-hartzeak edota elkarreragin inter-pertsonalak eta taldekakoak. Hala, beharrizan kognitiboaren maila altuagoa duten pertsonak joera naturala daukate informazioa bilatzeko, eskuratzeko, pentsatzeko eta hausnartzeko; bizi izandako estimuluei, harremanei eta gertaerei zentzua hartzeko. Eta, estimulu berriak bilatzen dituzte (Cacioppo eta beste batzuk, 1996; Petty, Briñol, Loersch eta McCaslin, 2009; Fleischhauer eta beste batzuk, 2010). Azpimarratzekoa da, halaber, uste dela (Maloney eta Retanal, 2020) beharrizan kognitiboak motibazio kognitiboa islatzen duela, gaitasun intelektualaren ordeiz. Eta, beraz, ahalmen-indizeekin lotuta dagoela, baina horietatik bereiz daitekeela (Uszyńska-Jarmoc, Kunat eta Żak-Skalimowska, 2018).

Aitzitik, beharrizan kognitibo maila baxua duten pertsonak ezaugarritzen dira beste batzuekiko dependentzia izateko aukera handiagoarekin. Horrenbestez, beharrizan kognitibo altua duten pertsonak, baxuen aldean, kontzeptualizatzen dira arrazoitzeko edo arazoak konpontzeko behar dituzten estimuluen edo zereginen aurrean jarrera baikorragoak izateko joera duten pertsona bezala. Esate baterako, ikasleen kasuan, beharrizan kognitiboaren presentzia adierazi eta hauteman daiteke beraien gustukoa den alorreko informazioaren bilatzean, arakatzean eta eremu horretako erronken ebaztean, egituratzean eta jarreran (Cacioppo eta beste batzuk, 1996; Petty eta beste batzuk, 2009; Fleischhauer eta beste batzuk, 2010). Honela, beharrizan kognitiboaren dimentsio honek neurtzen du ikasle batek bere atzetan informazio konplexua modu aktiboan bilatzen, antolatzen eta egituratzen duen; nahiz testuinguru hurbilean estimulu kognitibo berrien bila ari den.

Nicole Barbaro, Scott M. Pickett eta Michele R. Parkhill (2015) ikerlariarentzat, bide berean, beharrizan kognitiboa motibazio kognitiboaren modu bat da, norberak informazio aktiboa nola bilatzen duen eta informazioari buruzko pentsamendu kritikoa zenbateraino gozatzen duen islatzen duena. Ondorioz, kognizio-premia handia dutenek informazioa bilatu eta

eskuratzen dute, eta horrek eragiten du jarrera indartsuagoak eta egonkorragoak edukitzean; eta adierazten dute beharrian kognitiboa helburuen aukeraketarekin erlazionatuta dagoela.

Ana-Maria Cazan-ek eta Simona E. Indreica-k (2014), bere aldetik, erakutsi dute beharrian kognitiboaren maila altua duten ikasleek maiztasun handiz parte hartzen dutela ikaskuntza sakoneko jardueratan prozesamendu kritikoa, erlazioak eta egituraketa bezalako estrategiak erabiliz. Ezagutza maila txikia duten ikasleek, berriz, memorizazioa eta saiakuntza bezalako estrategiak erabiltzen dituzte. Eta autokontzeptuarekin, auto-efikaziarekin zein errendimendu akademikoaren espektatibekin lotzen da (Elias eta Loomis, 2002; Dickhäuser eta Reinhard, 2010). Modu horretan, talde harremanetako desadostasunen aurrean, gehiago konbentzitzen ahalegintzen diren pertsonak dira beharrian kognitiboaren maila altua dutenak. Izan ere, prozesamendu sistematikoaren bidez osatzen dituzte beren jarrerak, eta, beraz, kontzeptu-errepertorio nabarmena izaten dute argudioak sortzeko eta elkarreragin sozialetarako. Nahiz eta, taldeko partaide kopurua handitzen den heinean efektibitatea galtzen den (Briñol eta beste batzuk, 2005).

Bide horretan, beste kompetentzia guztietan eragin handia duen oinarrizko gaitasun bezala definitzen du ikasten ikastea kompetentzia efektua duelako norberaren ikaskuntza prozesua jarraitzeko, egituratzeko eta antolatzeko gaitasunean, nahiz denbora eta informazioaren kontrol eraginkorra dakarrelako, bakarka zein taldeetan. Beharrian kognitibo altua duten pertsonak ikasten ikastea kompetentziarako apriorizko baldintza hobeak dituzte kompetentziaren asimilaziorako eta posizio pro-aktibo hobeak dute bizitza osoko ikaskuntzarako (Escamilla, 2008). Gainera, jokabide berritzailea duen pertsonaren apriorizko joera da beharrian kognitiboa, eta lotura azaltzen du sormenarekin nahiz eraginkortasunarekin (Wu, Parker eta De Jong, 2014) eta meta-ikaskuntzarako kompetentziarekin (Uszyńska-Jarmoc eta beste batzuk, 2018). Era berean, literatura zientifikoak adierazten du konpromiso sozial maila altuagoa erlazionatzen dela prozesamendu kognitibo efizienteagorekin: konpromiso honek erreserba kognitiboa gehitzen baitu (Trejo eta Reynoso-Alcántara, 2019). Edo, beharrian kognitiboa erlazionatzen da, besteak beste, ikaskuntza pertsonalarekin, autonomoarekin, kooperatiboarekin, bizitza osoko ikaskuntzarekin eta irakasleak proposatzen dituen berrikuntzen aurrean ikasleek garatzen duten erantzunarekin (Del Barrio-García, Arquero eta Romero-Frías, 2015). Azkenik, adinari dagokionean, bizitzan zehar beharrian kognitiboaren konstruktuen esanahia berbera izan daiteke eta esperientziara irekitzea aldagaia beharrian kognitiboaren iragarlea da edozein adinetan (Soubelet eta Salthouse, 2016).

Hori dela eta, beharrian kognitiboak lotura zuzena du PK profilarakin. Aurrez aipatutako ikerketek bat egiten dutelako, profilararen ardatzari dagokionean, hasteko, norbera izaten jakiteko ikasten ikasteko gaitasunarekin. Modu berean, azterlanek beharrian kognitiboa erlazionatu dute PKren ezaugarriekin lagungarriak baitira, besteak beste: informazioa egituratzeko, antolatze eta estimulu berriak bilatzeko; baina, baita ere, izaera sortzaile eta berritzailea izateko, parte hartze aktiboa edukitzeko, autokontzepturako, pentsatzeko eta hausnartzeko joera izateko, taldean argudioak emateko; eta eragina du jarreratan, erabaki-hartzeetan, elkarreragin inter-pertsonaletan eta konpromiso sozialean.

### *Justifikazio metodologikoa*

Beharrian kognitiboaren dimentsioarekin aztertzen da norbanako batek esfortzu kognitiboetan parte hartzeko eta gozatzeko duen joera (Cacioppo eta beste batzuk, 1996); hau da, ikasle batek bere atzetan informazio konplexua modu aktiboan bilatzen, antolatzen eta egituratzen duen eta testuinguru hurbilean estimulu kognitibo berriak bilatzeko jarrera duen.

Pertsonetan beharrian kognitiboaren diferentzia indibidualak neurtzeko helburuarekin eraiki zen Beharrian Kognitiboaren Eskala (*Need for Cognition Scale*) (Cacioppo eta Petty, 1982): aktibitate kognitiboak gustura egiten dituzten pertsonen (puntuazio maila altua) eta egoerak eskatzen duenean bakarrik pentsatzen duten (puntuazio maila baxua) pertsonen artean klasifikazioak egin ahal izateko. 34 Item zituen eskalaren bertsio laburtua eraiki zen ondoren (Cacioppo eta beste batzuk, 1984) 18 itemekin. Fidagarritasun eta faktoreen analisisiek baieztatu zuten 18 itemak erlazionatuta zeudela jatorrizko 34 itemekin ( $r = .95$ ,  $p < .001$ ), barne-kontsistentzia handia zutela (Cronbach  $\alpha = .90$ ) eta osatzen zuela bariantzaren % 37. Ondoren, eskalaren baliotasuna kontrastatu eta egokitua izan da testuinguru kultura desberdinetara (Cacioppo eta beste batzuk, 1996). Egun, oraindik, ikerketa desberdinetan erabiltzen den galdetegia da (Soubelet eta Salthouse, 2016; Hill eta beste batzuk, 2016; Neigel, Behairy eta Szalma, 2017; Jost, 2017; Maloney eta Retanal, 2020). Era berean, aztertu da aldagai honen neurketarako erabiltzen den espainiar testuingurura egokitutako eskala (Falces, Briñol, Sierra, Becerra eta Alier, 2001). Eskalaren bertsio honek 9 itemekin osatutako bi azpi-dimentsio orokor ditu: positiboa (Cronbach alfa .67) eta negatiboa (Cronbach alfa .84). Eskalaren fidagarritasun totala, berriz, Cronbach alfa .87 puntukoa da.

Hau guztia kontua izanda, *Short Form of the Need for Cognition Scale* (Cacioppo eta beste batzuk, 1996) tresna aukeratu da dimentsio honetarako itemak aukeratzeko. Beraz,



galdetegi honetatik beharizan kognitiboarekiko positiboak diren 5 item aukeratu dira KOOPHEZI-i galdera-sorta berrira egokitzeko. Hurrengo hau da dimentsio honetako item adibide bat (Cacioppo eta beste batzuk, 1996): “I would prefer complex to simple problems” (253. or), eta euskaraz eraikitako item adibide bat: “Ardura errazak baino, pentsatzea eskatzen duten lan ardura konplexuak nahiago ditut”.

#### 4.2.5. Helburuen interdependentzia

##### *Justifikazio teorikoa*

Interdependentziak talde lanaren ezaugarri bezala ikerketa ugarien arreta jaso du, eta bi ikuspegitik garatu izan da. Ikuspegi bat da antolaketaren teoriatik eratorritakoa; eta, beste ikuspegi bat da psikologia sozialetik datorrena, lankidetzarako baldintza moduan kalifikatzen duena (Stewart eta Barrick, 2000). Era berean, taldearen eraginkortasunean eragiten duten prozesu psikologikoak ulertzeko abiapuntu egokia da kooperazioaren eta lehiaren teoria. Teoria honek iradokitzen du taldekako pertsonak beren eta besteen helburuak modu kooperatiboan edo modu lehiakorrean lotuta daudela ulertzen dituztela (De Dreu, 2007). Hori dela eta, helburuen interdependentzia kontzientziak paper garrantzitsua jokatzen du talde barneko kideek norberaren eta besteen helburuak modu kooperatiboan ulertu eta horien arabera jokatzeko nahiz talde-lan efizientea garatzeko (Campion eta beste batzuk, 1993; Weldon eta Weingart, 1993; Ayestarán, 1999; Bertucci, Johnson, Johnson eta Contek, 2016; Zhang eta Kwan, 2019). Zehazki, talde barruko prozesuek interdependentziaren eta talde horien errendimenduaren arteko erlazioa neurtzen dute (Stewart eta Barrick, 2000).

Moron Deutschek proposatu zuen taldeko kideen artean helburuen interdependentziak zehazten dituela kideen arteko elkarreragin ereduak, eta, ondorioz, hauen eragina emaitzetan. Deutschen helburuen interdependentzia positiboa definizioaren arabera, taldeko partaideek hautematen dute beren helburuak lortu ditzaketela, soilik, lankidetzan ari diren gainerako pertsonak ere beren helburuak lortzen badituzte (Bertucci eta beste batzuk, 2016). Hori dela eta, helburuen interdependentzia kooperatiboak sustatzen ditu jarrera positiboak eta lankideekiko harreman sendoak; helburuen interdependentzia lehiakorrek eta independenteak, berriz, erakusten dute uko egiteko asmoa eta antolakuntzarako konpromiso eta lan-asebetetze maila baxua (Lu eta Tjosvold, 2013).

Interdependentzia, sarri, taldeak eratzeko arrazoia izaten da; halaber, taldeak definitzeko erabiltzen den ezaugarria ere bada. Lanaren motibazio-propietateekin eta efizientziarekin

erlazionatzen den heinean, talde-lanaren eraginkortasunaren aldagai bezala kokatzen da, eta interdependentzia motak bereizten dira, esate baterako: zereginekiko, helburuekiko eta elkarren-arteko feedback edota sariekiko (emaitzekiko). Talde-mailako lanean, maila indibidualean bezala, errendimendua hobetzeko ongi dokumentatutako teknika da talderi, edota norbere buruari, helburuak ezartzea; argi definitutako misio edo asmo bat erabakigarria baita taldearen, edota pertsonaren, eraginkortasunerako. Hori dela eta, ez dira existitu behar taldearentzako helburuak soilik; talde barneko pertsonen helburu indibidualak taldearen helburu kolektiboekin lotuta egon behar dira, ahalik eta eraginkorrenak izan daitezten (Campion, Papper eta Medsker, 1996; Courtright eta beste batzuk, 2015; Zhang eta Kwan, 2019). Azken finean, interdependentzia talde existentziaren funtsezko ezaugarri da, taldea norbanakotik bereizten duena (Alves, Lourenço eta Dimas, 2017).

Talde-laneko kooperazio testuinguruan, interdependentzia egoeratan, helburu pertsonalak nahiz taldekakoak ezartzea erabili izan da taldeko emaitzak optimizatzeko estrategia bezala (Deutsch, 1973). Norberaren eta taldeko helburuen arteko egokitasuna funtsezkoa baita taldearen eraginkortasunerako. Talde lankidetzaren sustatzen du taldearen helburuak eta banakako helburuak finkatzeak, eta eragin onuragarria du kideen jokabideen motibazioan, helburuen interdependentzia mailaren pertzepzio positiboa handitzen baitu talde-kideen artean (Weldon eta Weingart, 1993).

Helburuen interdependentziarekin taldekideen arteko harremanei egiten zaie erreferentzia, taldearen helburuak lortzeko batak bestearen beharra izanik eta helburu hori lortzeko egin beharreko zereginen diseinua kontuan hartu gabe. Helburuak taldean oinarritu behar dira taldearen eraginkortasuna handiagoa izateko; izan ere, modu honetan lankidetzaren sustatzen da helburu indibidualen ondorioz sortzen den lehiakortasunarekin ez bezala (Johnson eta Johnson, 2002). Helburuen bilaketa taldeetan gertatzen da, ez taldeetatik aparte. Horren ondorioz, helburuen lorpenaren zati handi bat sustatua eta influentziatua dago modu inter-pertsonalean. Hala, nabarmentzen da harreman inter-pertsonalen barnean, helburuen bilaketarako interdependentzia sarritan prozesu soziala dela (Fitzsimons eta Finkel, 2015). Era berean, segurtasun psikologikoak portaera pro-sozialak sustatzen ditu helburuen interdependentzia kooperatiboaren bidez. Portaera pro-sozialak erlazioan jartzen dira laguntza portaerekin, eta helburuen interdependentzia kooperatiboaren eragina positiboa da laguntza portaerak bideratzeko, zeintzuek ordezkatu daitezkeen harmoniaren hobetzearekin (Leung, Deng, Wang eta Zhou, 2015). Bidean, emaitzen pertzepzioak helburuen interdependentzia kooperatiboa dela adierazten duenean, lehiakorra beharrean, taldeko

kideek konfiantza handiagoa izaten dute, segurtasun psikologikoa izango dutelako, beren gatazkak modu eraikitzaileagoan kudeatuko dituztelako eta gatazka horiek gizabanako eta talde gisa erabiliko dituztelako (De Dreu, 2007).

Taldearen antolakuntzaren eraginkortasuna hobetzen da portaera kooperatiboak handitzen diren heinean. Era berean, erabakiak hartzeko erantzukizunak eta parte hartzeko aukerak izateak taldeko lankidetzak laguntzen du. Helburuen interdependentzia kontzientziak helburu komun bat bilatzeko baliabide pertsonalen integrazioa hobetzen du eta, beraz, lankidetzak areagotzen du. Interdependentziak jendeak elkarrekin lan egitea eskatzen du eta elkarrekin lan egiten dutenek estrategia eta portaera kooperatiboak garatu behar dituzte arrakasta izateko (Aritzeta eta Balluerka, 2006). Garrantzitsua da, era berean, taldeen baitan eta taldeen artean, helburu argiak eta partekatuak ezartzea eta helburu hauek taldeek autogestionatzea talde errendimendu egokia izateko (Van der Hoek, Groeneveld eta Kuipers, 2018).

Hezkuntza esparruan, interdependentziak eta talde efizientziak lotura erakutsi dute ikasgeletan lan-talde kooperatiboak sortzeko beharrarekin. Hala, interdependentzia positiboa ezarri ahal izango da bakoitza bere lanarekin eta gainerako lankideen lanarekin arduratzen bada, horren erantzule sentituz. Gainera, ikasleak hautematen du bere ahaleginak beharrezkoak direla helburuak lortzeko, taldeko kideekin loturak sortuz eta ikaskuntza eraginkorrago bat ahalbideratuz (Johnson eta Johnson, 1999a). Ikaskuntza kooperatiboaren baitan ere, garrantzia duen aldagaia da helburuen interdependentzia, batetik, funtsezko bost osagaitako bat delako (Fernandez-Rio, Cecchini, Méndez-Giménez, Méndez-Alonso eta Prieto, 2017), eta, bestetik, talde-lan kooperatiboetako helburuen betetzeak eragin positiboa duelako ikasleen ikaskuntza indibidualean (Buchs, Gilles, Antonietti eta Butera, 2015). Era berean, gatazken kudeaketak taldearen efizientziarekin duen harremanean aztertzeke ere erabili izan da helburuen interdependentzia aldagaia (Somech, 2008).

Interdependentziak talde lanaren ezaugarri bezala, erlazio zuzena du PKren profilaran ardatz inter-pertsonalarekin, ikerketa desberdinek azaltzen duten moduan. Adibidez, taldeko kideek elkarlanean jarduten dutenean eta elkarren mende daudenean gertatzen da interdependentzia maila altua, elkarren arteko informazioa, materialak eta inputak lortzeko bidea errazten du (Campion eta beste batzuk, 1993; Zhang eta Kwan, 2019). Interdependentzia-maila oso altuak edo baxuak komunikazio irekiarekin, kohesioarekin eta taldeko kideen arteko gatazka gutxiagorekin erlazionatu dira taldean erabakiak hartzerako

orduan eragina duelako. Garrantzitsuak baitira taldearen funtzionamendurako komunikazioa eta kohesioa. Lan-talde bateko kideak elkarren mende daude, ez bakarrik beren lanak arrakastaz amaitzeko, baita aparteko helburuak eta lortu nahi diren emaitzak lortzeko ere (Stewart eta Barrick, 2000; Barrick, Bradley eta Colbert, 2007). Interdependentzia mota ugari aztertu izan badira ere, helburuen interdependentzia garrantzitsuenetako bat izan da eta korrelazio positiboak erakutsi ditu ikaskuntza prozesuarekin, informazio partekatua kopuruarekin eta taldearen eraginkortasunarekin (De Dreu, 2007). Gainera, interdependentzia ere, kongruentziaren hipotesiaren baitan, erantzun afektibo positiboekin eta berrikuntza jokabideekin lotua izan da (Van der Vegt, Emans eta Van der Vliert, 2005) eta lanaren zein talderen asebetetze maila modu positiboan erlazionatzen da helburuen interdependentzia maila altua bada (Van der Vegt, Emans eta Van der Vliert, 2001). Azken urte hauetako ikerketa batean ikusi izanenez, interdependentzia egoeretan daudenean altuagoak dira ikasleen arrakasta akademikoa, jarrera kooperatiboa eta jasotzen duten babes sozialaren maila, interdependentzia existitzen ez denean baino (Bertucci eta beste batzuk, 2016). Helburuen interdependentzia kooperatiboaren maila murrizten den heinean, helburuen interdependentzia lehiakortasun eta eskusio maila altuagoa da. Gainera, trebetasun sozialak indartu egiten dute kooperaziorako helburuen eta eskusioaren arteko lotura negatiboa, eta arindu egiten du lehiakortasunerako helburuen eta eskusioaren arteko lotura positiboa. Beraz, helburuen interdependentzia kooperatiboa kohesio sozialarekin erlazionatzen da (Wu eta beste batzuk, 2015).

PKren ezaugarrietako bat da talde-lanean aritzea, hala nola, garrantzitsua da eragile eta talde desberdinekin inter-kooperazioan jarduteko helburu partekatuak edukitzea, oro har, pertsonaren, taldeen (erakunde, enpresa, elkarte..) eta komunitatearen garapenerako. Gainera, kooperazioaren definizioan elkar-laguntza edota elkar-beharrari eman zaion garrantzia kontuan hartzen dute interdependentzia eta lankidetzaren ikuspegi teoriko desberdinek (Azurmendi, 1984; Azurmendi, 2016). Hori dela eta, garrantzitsua egiten da pertsonen helburuen interdependentziaren kontzientzia neurtzea. Alde batetik, bat egiten duelako PK profilarren definizioarekin eta, beste aldetik, ezaugarri honetan emaitza altuak erakustea onuragarria izan daitekeelako arrakasta akademikorako eta jarrera kooperatiboak sustatzeko.

*Justifikazio metodologikoa*

Helburuen interdependentziarekin neurtzen da helburu pertsonalen eta taldeko helburuen arteko erlazio maila (Campion eta beste batzuk, 1993). Helburuen interdependentziak aztertzen du ikasle batek duen kontzientzia maila bere lana burutzerako orduan; hau da, zein puntutaraino onartzen duen ikasleak bere taldekideen beharra duela, adibidez, ikasgelako egitasmo batean. Helburuen interdependentzia positiboa gertatzen baita taldeko kideek helburu komun bat, edo batzuk, partekatzen dituztela eta horietako bakoitzaren ekintzek helburu horiek lortzeko aukera ematen dutela hautematen dutenean (Johnson eta Johnson, 1989).

Ikerketa desberdinek adierazi dute helburuen interdependentzia iragarle sendoa dela taldeen barneko kooperazio maila neurtzeko. Beraz, zenbat eta handiagoa izan norberaren eta taldearen helburuen arteko erlazioa, orduan eta handiagoa izango da lan taldeen kooperazio-eredu maila (Aritzeta eta Balluerka, 2006). Eta, ikerketa lan desberdinek erakutsi dute helburuen interdependentzia maila positiboak ahalbideratzen duela lorpen eta produktibitate handiagoa erdiestea (Bertucci eta beste batzuk, 2016) eta eragina duela talde portaerak integratzeko orduan (Zhang eta Kwan, 2019).

Aldagai honetan ebaluaziorako item sorkuntzarako kontuan hartu dira helburuen interdependentzia neurtzeko Michael A. Campion eta besteen (1993) *Work Group Characteristics Measure* galdetegiko itemak. Galdetegi taldeen ezaugarriak neurtzeko egindako meta-analisan oinarritzen da; autoreok 19 talde ezaugarri erlazionatzen dituzte talde lanaren efikaziarekin. Horrela, 19 faktore hauek azaldu zuten bariantza totalaren %73. Halaber, arakatu egin dira Aitor Aritzeta-k (2001) egindako gaztelerarako itzulpen egokitzailea, non lortutako fidagarritasun indizeek nolabaiteko antzekotasuna erakusten duten oinarritzko eskalarekin; eta Banesa Mena-k (2012) interdependentzia neurtzeko darabiltzan itemak. Galdetegi guztiek erakutsi dituzte propietate psikometriko egokiak. Hurrengoa da PKren dimentsio honetan kontuan izan den itemen adibide bat (Campion eta beste batzuk, 1993): “My work goals come directly from the goals of my team” (849. or), eta beste hau da testuinguruari eta hizkuntzari egokituta eraikitako item adibide bat: “Ikasgelako proiektu batean lanean nire helburuak lortzeko, nire taldekideen beharra daukat”.

#### 4.2.6. Indibidualismo kooperatiboa

##### *Justifikazio teorikoa*

Sabino Ayestaran-ek (1999) antolakuntzaren kultura aztertzeke hiru definizio identifikatzen ditu: indibidualismoa versus kolektibismoa, hierarkizazioa versus berdintasuna eta konfiantza altua versus konfiantza baxua. Hiru dimentsio hauen konbinazioan oinarrituta identifikatzen ditu antolakuntza kulturaren zortzi eredu. Horrela aztertzen ditu zortzi eredu hauen erlazioak gatazken kudeaketarako portaera desberdinekin eta lan ekipoen osaketarekin alderatuta. Analsiak talde mailakoak diren arren, interesgarria da norbanako mailara ekartzen ahalegintzea, puntu batzuek zuzenean bat egin dezakete-eta maila teorikoan PKren kooperazioan jarduteko dimentsioarekin. Autorearen arabera, taldeak funtzionatzen du, soilik, norbanakoen interes indibidualak taldearen balio eta arauen menpe jartzen direnean; taldekideei sozializazio prozesuaren bidez ezartzen zaizkie hauek. Indibidualismoak, bere aldetik, norbanakoaren interesak sartzen ditu taldean, gatazkak sortzen ditu taldearen iraunkortasuna zalantzan jarriz, eta botereari eta menpekotasunari lotutako harreman hierarkikoak ezartzen ditu. Indibidualismoa komunitatea sortzeko ezgauza da; balioen sistema komunaren antitesia bakarrik sortzen duelako. Horregatik norbanakoek baino balio handiagoa izan behar dute sistema komun baten balioek. Interdependentzian oinarritutako kooperazioa azaltzen da indibidualismoa ekidin eta derrigorrez kolektibismoan ez erortzeko aukera bakar moduan. Hala ere, interdependentzia kontzientziak taldekide guztiei esanahien eta rolen negoziazioa egiten laguntzea beharrezkoa da, alegia, interdependentzia subjektiboa interdependentzia objektiboan oinarritzea: taldekide bakoitzak bere aldetik ezin duela helburuen betetzea lortu erakusten duten esperientziak bizi izatea. Bukaerako ondorioztatzea da kultura indibidualista eta berdinzaleak, interdependentzia sentimenduak garatzen dituen elkarren arteko konfiantzarekin moderatutakoa izanik, gatazken soluzioaren bidetik gai direla oinarri kultural egokiak sortzeko; honela ahalbideratzen baita lan taldeak eratzea eta hauek ondo funtzionatzea. Izan ere, interdependentzia positiboko testuinguruetan, taldearen eta norbanakoaren bereizketak errazten du aldi berean bilatzea helburu pertsonalak eta taldeko helburuak. Horrek ahalbideratzen du taldeko helburuak lortzeko beharrezkoak diren portaera kooperatiboen erabilera eta helburu pertsonalak lortzeko portaera konpetitiboak konbinatzea, taldearen existentzia kolokan jarri gabe. Beraz, garrantzitsua da kide guztien

partaidetza bermatzea, norbanakoen ideia eta iritzi kontrajarrien integrazioa eta helburu partekatuak adostea.

Bide horretan, Aitor Aritzetak eta Nekane Balluerkak (2006) adierazten dute, adibidez, taldearen menpekota den kolektibismoan oinarritutako kultura antolaketa duten lan taldeetan taldekideak ohartzen direla, lana konplexuagoa den testuinguruan efikazia hobetzeko, partaide bakoitzak duen onena eman behar duela. Horretarako beharrezkoa jotzen da bakoitzak duen iritzi pertsonala ematea eta modu irekian beste kideekin eztabaidan aritzea, sortzen diren arazoei soluzio-bide efikazekin erantzun ahal izateko. Talde-lan egoeratako prozesu horiek errazteko lagungarria da taldeak kopuru txikiekin osatzea, taldeari nahiz taldekideei autonomia maila altuagoa onartzea eta hausnarketa indibidual handiagoa behar duten komunikazio eta erabakiak hartzeko prozedurak erabiltzea. Era berean, garrantzitsua da (Aritzeta eta Ayestaran, 2002) lan taldeak kooperazioan jarduten ikastea, kooperazio maila esanguratsua lortzen denean portaera kompetitiboak azaldu arren, ez dutelako taldearen iraunkortasuna zalantzan jarriko.

Azken batean, indibidualismoa kooperatiboa aldagai hau PK konstruktuairen baitan erlazionatzen da talde laneko egoeratan norbanakoaren burujabetasuna edota izatea mantentzearekin eta taldearen helburuekiko interdependentzia kontzientziarekin. Hau da, norberaren interesak eta taldearen interesak kontuan hartuta, berdintasunean eta gatazken soluzioan oinarrituta, helburu partekatuak eraikitzeko gaitasunarekin (Ayestaran, 1999). Norabide horretan, azken urteetako ikerketa batzuek (Courtright, Thurgood, Stewart eta Pierotti, 2015; Bertucci eta beste batzuk, 2016) azpimarratu dute, taldeko helburuen baitan, talde barneko norbanakoek dituzten helburuak kontuan hartzeak duen garrantzia. Horrela lortuko baita taldearen efikazia maila altua. Kooperazioaren ikuspegitik garrantzitsua baita taldea eta norbanakoa bereiztea (Alves eta beste batzuk, 2017). Azken batean, Ayestaranen (1999) oinarriak jarraituta, indibidualismo kooperatiboak barnean har ditzake talde lan egoeratako helburuen interdependentzia (Zhang eta Kwan, 2019), talde barneko norbanakoaren autonomia maila edo autogestiorako gaitasuna (Morgeson eta Humphrey, 2006; Rousseau eta Aubé, 2013) edota gatazkak gainditzeko portaera (Altmäe, Türk eta Toomet, 2013; Parfilova eta Karimova, 2019), besteak beste.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Indibidualismo kooperatiboa aldagaiak neurtzen du norbanako batek dituen ideiak eta taldearen ideiak neurri berdinean defendatzen dituen talde-laneko elkarlan egoeratan (Ayestarán, 1999). Alegia, talde lanean, gatazkak sortu daitezkeen egoeratan, norbanako

batek norbere iritzia eta helburuak defendatzen dituen taldearen iritzien eta helburuen maila berean. Ikasle baten kasuan aztertzen da talde laneko testuinguruan norberaren ideiak eta taldearenak neurri berean onartu eta defendatzen dituen.

Bide honi jarraiki, itemen eraikuntza bideratzeko, arakatu dira Michael A. Campion eta besteen (1993) *Work Group Characteristics Measure* galdetegiko itemak eta gaztelerako bertsioa (Aritzeta, 2001); eta *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)* (Thomas eta Kilmann, 1974; Kilmann eta Thomas, 1977; Thomas, 1977) galdetegia. Alabaina, zuzenean indibidualismo kooperatibori erantzuten dioten itemak aurkitu ez direnez, Sabino Ayestaranen (1999) lanean oinarrituta sortu eta garatu dira hurrengo itemak. Dimentsio hau gehitzen da elkarlan momentuetan PK profilarren portaerekin zuzenean bat egin dezakelako. Hau da, PKk bere interes eta helburu indibidualak aurrera eraman eta defendatzen ditu taldearen interdependentzia helburuekin bat eginez (eta garatzen den hura komunitate guztiarentzako onura izateko ikuspegiarekin, nahiz eta aldagai honek ez duen barnean jasotzen). Horretarako, kontuan hartu da, batez ere, batetik, gatazkak kudeatzeko estiloen jokaeratan eragina duten kultura ereduaren zazpigarren adibidea, zeina oinarritzen den botere distantzia baxuan, sistema indibidualistan eta helburu komunetikiko identifikazio maila altuan. Eredu hau da talde mailan bikaintasunarekin lotzen dena. Eta, bestetik, kolektibismoaren, indibidualismoaren eta kooperazioaren arteko harremanetan oinarrituta interdependentzian oinarritutako kooperazioak duen garrantzian.

Orain arte aipatutako guztiak kontuan hartuta, hurrengoa da indibidualismo kooperatiboa aldagaiaren neurketarako eraikitako item adibide bat: “Garbi daukat zer nahi dudana, eta hori beste pertsona batzuekin elkarlanean gauzatzea bilatzen dut”.

#### 4.2.7. Eragin lidergoa

##### *Justifikazio teorikoa*

Eraikitako PKren definizioaren eta ezaugarritzearen arabera, PKk erraztu eta garatu behar ditu beste pertsonekin talde lanean edota kooperazioan ari denean motibazio eta konfiantza egoerak. Hau da, eragin positiboa eduki behar du kooperazio jardueratako kudeaketan (liderra izan edo ez izan) eta taldeko, erakundeko eta komunitateko beste pertsonetan. Taldeko beste kideekin batera helburuak adostu eta erabakiak hartzeko gai izan, eta besteekin konfiantzaz jokatu behar du. Hori dela eta, aldagai honen operazionalizazioarako bidean, lidergo eraldatzailearen oinarriak aztertu dira norbanakoaren ikuspegiarekin, azken



hamarkadetan lidergo teorien artean indar handiena hartzen ari dena (Rafferty eta Griffin, 2004; Jin, Seo eta Shapiro, 2016; Ramsey, Rutti, Lorenz, Barakat eta Sant'anna, 2017).

Lider batek, edota norbanako batek, taldean, erakundean edo komunitatean rol desberdinak joka ditzake. Rolaren arabera portaera horiek eragin desberdinak sortzen dituzte pertsonen arteko harremanetan, konfiantzan eta motibazioan. Ondorioz, lidergo portarek talde kohesioan eta errendimenduan eragiten dute (Callow, Smith, Hardy, Arthur eta Hardy, 2009). Lidergo transakzionalak (*transactional leadership*) (Burns, 1978), esate baterako, liderren eta jarraitzaileen arteko harreman-trukaketa prozesuak proposatzen ditu, jarraitzaileek zuzeneko sariak (eta zigorrak) jasotzen dituztelako beren lana liderraren zerbitzura jartzeagatik. Lidergo eraldatzaileak (*transformational leadership*), aitzitik, inguruko pertsonak motibatu egiten ditu espero den errendimendutik haragoko emaitzak lortzeko jarraitzaileen jarrerak, sinesmenak eta balioak eraldatuz, eginkizunak betetzea lortzea soilik bilatu ordez (Rafferty eta Griffin, 2004). Bernard M. Bass-en (1985) oinarrien arabera lider eraldatzaileak dira jokabide moral, etiko eta pertsonalen estandar altuak mantentzen dituztenak, etorkizunerako ikuspegi sendoa adierazten dutenak, antolaketa arauak zalantzan jarri eta pentsamendu sortzailea bultzatzen dutenak eta jarraitzaileen garapenerako beharrak identifikatzen eta ezagutzen dituztenak. Hala, lidergo eraldatzailearen azpi-dimentsio ugari identifikatu zituen, horien artean adibidez, karisma (gerora eragin idealizatua), motibazio inspiratzailea, estimulazio intelektuala eta banakako kontsiderazioa. Antzerakoak dira Phillip M. Podsakoff eta beste batzuk (Podsakoff, MacKenzie, Moorman eta Fetter, 1990) planteatutako lider eraldatzailearen ezaugarriak. Honela, ikerketa eta galdetegi desberdinak burutu dira lidergo transakzionala eta lidergo eraldatzailea aztertzeko eta hauen baitako dimentsioen ulermenean sakontzeko. Horien artean *Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ)* eta eskala honen moldaketak izan dira gehien erabili direnak (Avolio, Bass eta Jung, 1999; Rafferty eta Griffin, 2004; Bednall, Rafferty, Shipton, Sanders eta Jackson, 2018), baita gaztelerazko bertsioan ere (Molero, Recio eta Cuadrado, 2010).

Lidergo eraldatzaileak eskatzen du jarraitzaileekin harremanak eraikitzea elkartruke pertsonaletan, emozionaletan eta inspiratzailetan oinarrituta, jarraitzaileak beren potentzial osora garatzeko helburuarekin. Lidergo eraldatzaileen jokabideek sortzen dituzte indibidual, talde eta antolakuntza mailako portaeratan emaitza hobekoak (Bass, Avolio, Jung eta Berson, 2003; Callow eta beste batzuk, 2009). Izan ere, pertsona batek beste pertsonekin harremanetan talde lanean ari denean izaten dituen jarrerak eragiten dute gainontzeko taldekideen jokabideetan. Nolabait, pertsonak animo egoera kutsatzen dute. Horregatik dira

garrantzitsuak sentimendu atseginak sortzen dituzten esperientzia afektibo positiboak bideratzen dituzten pertsonak kooperazioa bultzatzeko (Jin eta beste batzuk, 2016).

Norabide horretan, lidergo eraldatzailearekin erlazionatzen diren portaerak eta jarrerak adierazten dituzten ikerketek bat egiten dute PKren definizioan eta ezaugarritzean identifikatutako portaera eta jarrera batzuekin. Esate baterako, lider eraldatzaileek beraien jarraitzaileak inspiratu eta motibatu ditzakete, taldearen helburuak betetzeko lanean eredu gisa jokatzuz eta morala eraikiz. Lidergo eraldatzaileak norbanakoen garapena eta estimulazio intelektual aintzat hartzen ditu, interes pertsonaletatik harago talde helburuak betetzeko aukerak zabaltzeko. Hala, liderrak elkarrekiko harremanen eragina bilatzen du, eta, botere formalak baino, elkarrekintzarako duen gaitasunak legitimatzen du berau. Beraz, liderrek arrakasta lortzen dute, hauen iritziak onartuta, beren jarraitzaileetan eragiten dutelako. Ondorioz, lider eraldatzaileek lortzen dituzte maila altuagoak eraginkortasun pertsonalean, talde jardueran, gogobetetasunean, konpromisoan, eta taldetan eta erakundeetan aldaketa positiboak lortzen dituzte (Ramsey eta beste batzuk, 2017). Pertsona hauek pro-aktibitatea errazten dute aldaketak egiteko norbanakoen konfiantza maila altuagoa eragiten dutelako; konfiantza maila horrek, gainera, norbanakoen efikazia maila ere hobetu dezake (Strauss, Griffin eta Rafferty, 2009). Izan ere, ikerketek erakutsi dute beren liderrak eraldatzaileagoak direla hautematen duten beste taldekideek izaten dituztela maila altuagoak errendimenduan, sormenean eta hiritartasun antolakuntza portaeran (Jin eta beste batzuk, 2016). Era berean, lidergo eraldatzaileak portaera berritzaileak bultzatu ditzake erakundeen eta taldeen baitan. Ikerketa desberdinek bi aldagai hauen arteko erlazioak aldekoak, aurkakoak edota harremanik ez dutela dioten arren, Bednall eta besteek (2018), adierazten dute talde barneko eta taldeen arteko informazio trukaketak eragina dutela lidergo eraldatzailearen eta portaera berritzailearen arteko erlazioan. Azken batean, lidergo eraldatzaileari lotutako jokabideek eragin positiboa dutela erakutsi da emaitza indibidualetan eta erakundeetan, oro har, kultur-arteko testuinguru desberdinetan, baita hezkuntzan ere (Ramsey eta beste batzuk, 2017). Beste pertsonetan eragin positibo sortzen duten taldekideek eragin baititzakete aldaketarako jarrera indibidualak eta kolektiboak (Rafferty, Jimmieson eta Armenakis, 2013).

Kasu honetan, bukatzeko eta Pertsona Kooperatiboren profilararekin bat eginez, arreta jarri da lidergo transformazionala neurtzeko erabiltzen den komunikazio inspiratzailea (*Inspirational communication*) aldagaian. Aldagai hau lotzen baita taldearen, erakundearen edo komunitatearen inguruko mezu baikorrak eta pozgarriak adieraztearekin; era positiboan lotuta baitago hauekiko atxikimendu emozionalarekin, pertsonak beren gaitasunetan

konfiantza eduki eta zeregin pro-aktiboak eta inklusiboak burutzearekin, nahiz norbanakoek bere borondatez beste pertsonak laguntzen duten neurriarekin; baita lanarekin lotutako arazoak gertatzearekin edo saihestearekin ere (Rafferty eta Griffin, 2004).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Eragin lidergoa aldagai honek aztertzen du pertsona batek bere erakundearen edo taldearen inguruko mezu (eta portaera) baikorrak eta sustatzaileak adierazten dituen eta, honela, erakundean eta taldean motibazioa eta konfiantza sortzen duen (Rafferty eta Griffin, 2004). Alegia, PK profilarekin bat eginez, eragin lidergoak neurtzen du norbanako batek talde lanean edo kooperazioan jarduten duenean beste norbanakoengan motibazioa eta konfiantza sortzen duen. Ikasleen kasuan, eragin lidergoan maila altua edukitzeak adieraziko luke talde lanean ari direnean beste taldekideetan motibazioa eta konfiantza sortzeko mezuak eta portaerak erakusten dituela; finean, beste pertsonetan eragin positiboa edukitzea lortzen duela.

Aldagai honetarako itemak aukeratzeko arakatu dira lidergo eraldatzailea neurtzeko erabiltzen diren tresna eta ikerketa desberdinak (Avolio eta beste batzuk, 1999; Strauss eta beste batzuk, 2009; Callow eta beste batzuk, 2009; Jin eta beste batzuk, 2016). Esan bezala, horiek guztiak kontuan hartuta, Alannah Rafferty-k eta Mark Griffin-ek (2004) lidergo eraldatzailea neurtzeko proposatzen duten galdetegia aukeratu da, bost dimentsiok osatzen dutena: bisioa, komunikazio inspiratzailea, estimulazio intelektuala, elkartasun lidergoa eta aitortza pertsonala. Eskala hau 15 itemek osatzen dute eta dimentsioaren fidagarritasun puntuazioak Cronbach alfa .82 eta .96 bitartekoak dira. Hortaz, eskala honetako komunikazio inspiratzailea aldagaiko (Cronbach alfa .88) itemak oinarri bezala hartu eta itzuli, egokitu eta eraiki dira KOOPHEZI-i galdetegirako itemak. Aipatu, komunikazio inspiratzailea dimentsioa modu positibo esanguratsuan erlazionatzen dela auto-efikaziaren rol zabalarekin (*Role breadth self-efficacy*, RBSE), konpromiso afektiboarekin eta laguntza inter-pertsonalarekin. Jarraian aurkezten da komunikazio inspiratzailea dimentsioko item adibide bat (Rafferty eta Griffin, 2004): “Encourages people to see changing environments as situations full of opportunities” (339. or), eta eragin lidergoa aldagairako egokitutako item bat: “Beste pertsona batzuekin lan egiten dudanean, arazoak aukera gisa ikustera animatzen ditut”.

#### 4.2.8. Enpatia kognitiboa

##### *Justifikazio teorikoa*

Martin L. Hoffman-ek (1975; 1983) ideia nagusi bezala planteatu zuen pertsona batek beste pertsona baten larritasunari modu enpatikoan erantzuteak baduela motibazio egoistatik aparte dagoen arrazoi baterako oinarria; betiere, bestearen zentzu kognitiboarekin elkarreaginean jardunda. Mark H. Davis-ek (1980; 1983), bere aldetik, enpatia zentzu zabalenean ulertuta, norbanako batek beste bategan erreparatzen dituen esperientzien aurrean adierazten duen erreakzio-erantzuna dela nabarmendu zuen. Hoffmanek eta Davisek planteatutako kontzeptualizazioek bat egiten dute enpatia ikuspegi multidimentsional batetik definitzerako orduan. Batez ere, azpimarra egiten dute pertsonak besteari erantzuteko duen gaitasunean, alderdi kognitiboetan eta afektiboetan eta norberaren zein bestearen arteko desberdintzea egiteko gaitasunean.

Psikologia sozialaren ikerkuntzan enpatia eta erreakzio emozionalak aztertu izan dira kompetentzia sozialarekin eta portaera sozial positiboarekin elkar-lotuta, adibidez, altruismoarekin (Eisenberg eta Fabes, 1990). Bide horretan, arrazoibide moral pro-soziala, portaera pro-soziala, enpatia/simpatia eta perspektiba-hartzea teorikoki modu esanguratsuan erlazionatu izan dira. Bada, enpatiak islatzen ditu, besteak beste, printzipio moral barneratuaren garapena eta besteen ongizatearekiko kezka (Eisenberg, Miller, Shell, McNalley eta Shea, 1991), PK profilean garrantzitsuak direnak.

Gaur egun, orokorrean, enpatiarri erreferentzia egiten zaionean adierazten da beste pertsona baten lekuan jarri eta berau ulertzeko gaitasuna izatea dela; hau da, beste pertsona bat bizitzen ari dena sentitzeko trebetasun soziala edukitzea dela (Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018). Horrela, enpatia definitzen da besteen esperientzia, perspektiba eta kontestuan barneratzeko nahiz horietan hausnartzeko gaitasun moduan (Zölzer eta Zölzer, 2020), beste pertsona baten barnekoa ulertu eta honi erantzuteko. Dimentsio anitzeko eraikuntza izaten jarraitzen du, barne hartzen dituenak mekanismo kognitiboak, emozionalak eta auto-erregulatuak (Oliveira eta beste batzuk, 2018).

Harreman inter-pertsonal osasuntsuak eraikitzeak eta mantentzeak esfortzu bat eskatzen du edozein kulturatan, eta horretan eragiten du gaitasun enpatikoa izateak, modu asertiboan komunikatzeak bezala. Garrantzitsua da horretarako laguntza emozional positiboa eta

atxikimendu segurua, bai pertsonaren bizitza osoko funtzionamendu indibidualean, bai funtzionamendu inter-pertsonalean (Di Giunta eta beste batzuk, 2010).

Oro har, enpatiari dagokionean, tradizioz, bi erantzun-mota zabaldu arteko bereizketa egin izan da. Alde batetik, erreakzio kognitibo eta intelektual bat aipatzen da, beste pertsonaren ikuspegia ulertzeko gaitasuna. Horrek enpatia fenomeno kognitibo bezala kokatzea dakar, prozesu intelektualetan oinarritutako ikerketa ikuspegiarekin eta besteekiko pertzepzio zehatzarekin. Beste aldetik, erreakzio emozionalago baten aipamena egin izan da, enpatia afektiboago batena; laguntza-portaeratan erreaktibotasun psikologikoaren garrantzia nabarmentzen duena (Davis, 1983).

Enpatia kognitiboa gertatzen da kutsatze emozionala gauzatzen denean; hau da: bestearen egoeraren ebaluazioarekin norbanakoak bat egiten duenean eta bestearen emozioen zergatia ulertzen saiatzen denean. Izan ere, partekatutako irudikapenen bidez, enpatiak, automatikoki aktibatzen ditu beste baten emozio-egoeraren pertzepzioak, egoera emozional bera eraginez behatzaileari. Besteen egoera emozionalarekin harreman azkarra eta automatikoa izateko aukera ematen du (De Waal, 2008). Honela, beste pertsona baten pentsamenduak eta motiboak ulertzeko gaitasun bezala definitzen da, non emozioak lantzen diren eta esperimentatutako sentimenduak baloratzen diren. Hau da, beste pertsona baten emozioak modu arrazionalan ulertzeko gaitasuna da. Enpatia afektiboa, berriz, beste batzuen egoera emozionalen deribazioari buruzkoa da: beste pertsona baten antzeko erantzun emozionala esperimentatzeko gaitasuna (Fernández-Pinto, López-Pérez eta Márquez, 2008; Villadangos, Errasti, Amigo, Jolliffe eta García-Cueto 2016; Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018). Azken urteetan, ordea, ikuspegi integratzaile batetik, prozesu bikario gisa definitzen da; enpatiaren bi osagaiak konbinatzeak ahalbideratzen baitu besteen pentsamenduak eta egoera emozionalak ulertzea eta sentitzea (Fernández-Pinto eta beste batzuk, 2008; Garaigordobil eta Maganto, 2011; Gorostiaga, Balluerka eta Soroa, 2014).

Modu horretan, enpatia kognitiboak (edo perspektiba hartzeak) eskatzen du norberaren jarrerak bat egitea beste pertsona baten egoera mentaletan jartzeko, ulertzeko, sentitzeko eta pentsatzeko gaitasunarekin. Enpatia kognitiboa gaitasun soziala baita: kezka enpatikoa areagotu eta beste ezezagun batzuekiko arreta-egoera zabaltzen duena. Perspektiba hartze honek eta arrazoibide kognitiboak enpatia handitzeko aukera errazten dute. Hala, beste pertsona baten ikuspegia barneratzeko saiakera kontzienteek hartzaileak bultzatu ditzakete pertsona hori kontuan hartzera, niaren introspektorako izan ohi diren prozesu kognitiboan bidez (Decety eta Yoder, 2015).

Mota desberdinetako ikerketak burutu dira enpatia eta honen erlazioak aztertzeko. Hala, orain arte aipatutakoez gain, azterlan horietako batzuk aukeratu dira aldagai honek PK profilararekin duen lotura azpimarratzeko. Batez ere, ardatz erlazionalarekin harremana duen arren, badauka ardatz pertsonalarekin eta sozio-komunitarioarekin lotura. Batetik, enpatia kompetentzia gisa hartuta, era positiboan erlazionatzen da harreman inter-pertsonalekin, kompetentzia sozialen nahiz sozio-emozionalen parte kontsideratuz (Bisquerra eta Pérez, 2007; Mikulic, Crespi eta Radusky, 2015). Enpatia aldagai garrantzitsua da ahalbideratzen dituelako garatzen pertsonen arteko lotura afektiboak, ulermenezkoak eta zaintzakoak (Di Giunta eta beste batzuk, 2010). Laguntza harreman guztietarako funtsezko faktoretzat hartzen da, besteen emozioak ezagutzeko edota ulertzeko gaitasuna eskatzen baitu (Stanley eta Metilda, 2020), eta funtsezkoa da elkarreragin sozialak, jarduera koordinatuak eta helburu partekatuekiko kooperazioan jarduteko (De Waal, 2008). Era berean, gatazkak konpontzeko kudeaketarako orduan aldagai garrantzitsua da (Garaigordobil eta Maganto, 2011). Bestetik, ardatz sozio-komunitarioari dagokionean, portaera pro-sozialetarako oinarritzko eginkizuna duen aldagaia da (Eisenberg eta Fabes, 1990; Mestre, 2014; Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018) eta paper kritikoa jokatzen du justiziarako motibazioan (Decety eta Yoder, 2015). Azkenik, nortasunaren aldagai bat ere bada, zeinak gazteen funtzionamendu emozional eta sozialaren zati handi bat iragartzen duen (Villadangos eta beste batzuk, 2016). Gainera, adimen emozionalaren eta enpatia faktoreen arteko korrelazio koefizienteak positiboak dira auto-efikazia mailarekiko (Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018). Halaber, pertsonen sozializazio- eta nortasun-prozesua garatzen laguntzeko aldagai esanguratsua da eta, beraz, garrantzitsua da enpatiaren gaitasun kognitiboak eta afektiboak sustatzea eta balioan jartzea (Gorostiaga eta beste batzuk, 2014).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Enpatia aldagai multidimentsionala dela eta, azken urteetako ikuspegi integratzailea kontuan hartuta, aldagai hau neurtzeko tresna eta ikerketa desberdinak garatu izan dira (Davis, 1980; Mestre, Frías eta Samper, 2004; Jolliffe eta Farrington, 2006; Fernández-Pinto eta beste batzuk, 2008; Di Giunta eta beste batzuk, 2010; Gorostiaga eta beste batzuk, 2014; Villadangos eta beste batzuk, 2016). Hala, enpatia kognitiboaren definizioak beste pertsonen pentsamenduak, motibazioak eta emozioak kontuan hartzean oinarritzen da (Fernández-Pinto eta beste batzuk, 2008; Villadangos eta beste batzuk, 2016; Pérez-Fuentes eta beste batzuk, 2018). Kasu honetan, PK profilararekin harremanetan, enpatia kognitiboaren aldagaiarekin neurtu nahi da ikasleak bere aurrean duen pertsonaren egoeran

jartzeko, berau ulertzeko eta horren arabera jokatzeko duen gaitasuna; hau da, elementu desberdin hauek beste pertsona batzuen ikuspuntuetatik kontsideratzeko duen erraztasuna.

Konpetentzia sozio-emozionalak neurtzen dituen *Inventario para medir las Competencias Socioemocionales ICSE* (Mikulic eta beste batzuk, 2015) tresnak enpatia neurtzeko kontuan hartzen du Nancy Eisenberg ikerlariak, 1991an, osatutako enpatiaren definizioa. Horrela, enpatia izango litzateke bestearen egoera emozionalak eragindako eta honekin bat egiten duen erreakzio emozionala, dimentsio kognitiboaren perspektiba eta sinpatia edo kezka enpatikoa dimentsio afektibo gisa hartzea dakarrena. Hala, 72 item 9 dimentsiotan biltzen dituen gazteleraz eraikitako galdetegiak barne-kontsistentzia egokia du: batezbesteko Cronbach alfa .72 (.60 eta .87 bitartean). Emaitza psikometriko onak dituen tresna da, eta horregatik galdetegi honek enpatia neurtzeko darabilen itemetatik abiatuta eraiki dira item berriak PK profilarren enpatia kognitiboa neurtzeko. Definizioarekin bat eginez, eskal hizkuntza testuingurua kontutan hartu da moldaketa edo item sorkuntza egiterako orduan. Hurrengoa da item adibide bat (Mikulic eta beste batzuk, 2015): “Es difícil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro” (322. or), eta galdetegi berrirako egokitutakoa: “Zerbait gustuko ez dudanean, erraza egiten zait pertsonen nire iritzia adieraztea”.

#### 4.2.9. Komunikazio asertiboa

##### *Justifikazio teorikoa*

70. Hamarkadan zehar autore desberdinek (Libet eta Lewinshon 1973, Alberti eta Emmons 1978, Galassi eta Galassi 1979...) definitu zituzten portaera asertiboa kontzeptua eta beronen aldagaiak, trebetasun sozialak terminoarekin alderatzen zuten bitartean (Caballo, 1983). Bide horretan sakonduta, komunikatzeko edota harremanak izateko moduen artean, asertibitatea definitzen da pertsonak izan dezakeen iritzia era egokian komunikatzeko, desadostasunak adierazteko, kritikak egin eta jasotzeko, eskubideak defendatzeko eta, oro har, sentimendu negatiboak azaltzeko aukera ematen duen portaera bezala (Riso, 1988).

Lada Marinkovic, Violeta Zubanov eta Jasna Potocnik (2019) ikerlarien arabera, asertibitatea, sarri, definitu izan da borondate indibiduala adierazten duen trebetasun gisa; hau da, adierazten ditu norbanakoaren konfiantza, autoestimua, autoritatea eta jarrera, eta besteetan jarrera hori errespetatzeko borondatea. Honela, asertibitatea ulertzen da portaera, trebetasun, jarrera nahiz nortasunaren ezaugarri moduan, eta kulturak eta testuinguruak zehazten dute berau; kultura-arau eta balioek eragina duten dimentsio anitzeko kontzeptua da-eta. Era berean, asertibitatea ez da estatikoa, arrakastaz ikasi, garatu eta aplikatu daiteke.

Asertibitatea balio humanistaren orientazioaren isla adierazten duen konpetentzia bat da, trebetasun bat, norberaren eskubideak eta balioak defendatzeko komunikazio-gaitasun batean adierazia eta gainerakoetan gauza bera errespetatzea eskatzen duena. Beraz, asertibitatea funtsezko trebetasun sozialtzat har daiteke pertsonen arteko funtzionamendu eraginkorrerako. Komunikazio asertiboa, berriz, beharrezkoa da talde-lanean komunikazio eraikitzailea ahalbideratzeko.

Norabide horretan, komunikazio asertiboa, komunikazio estilo pasiboaren eta oldarkorraren arteko *continuum* berdinean kokatzen da, eta eskatzen du ahozko osagaien, ez-ahozko osagaien eta para-berbalak diren osagaien erabilera optimoa. Zerikusia du inguruneko kulturari eta egoerei modu asertiboan erantzuteko gaitasunarekin. Modu horretan, norbanako batek izan ditzakeen helburu pertsonalak lortzen laguntzen dio sozialki onargarria den modu baterako portaerak gidatuz. Hori dela eta, portaera asertiboak eskatzen du pentsamendu, sentimendu eta ekintza multzo jakin bat; eta komunikazioan eraginkorra izatearekin lotzen da, hots, aholkua edo laguntza eskatzeko gaitasunarekin (Corrales, Quijano eta Góngora, 2017). Finean, asertiboa izateak eskatzen du antsietate adierazgarririk gabe defendatzea, sentimenduak eroso adieraztea edo norberaren eskubideak erabiltzea besteen eskubideak ukatu gabe (Speed, Goldstein eta Goldfried, 2017). Horrela, asertibitatea erlazionatzen da pertsonen garapen emozionalarekin, konpetentzia emozionalarekin eta trebetasun sozialekin (Gaeta eta Galvanovskis, 2009; Filella, Cabello, Pérez-Escoda eta Ros-Morente, 2016).

Trebetasun sozialetarako eta komunikaziorako gaitasun gisa, asertibitatea garrantzitsua da pertsonen arteko harremanetarako. Funtsezko elementuetako bat da talde-funtzionamendu arrakastatsua erdiesteko, bi norantzako komunikazio egokia bermatu behar baita, lagunduko duena norberaren gogobetetasuna, lan giro orokorra eta taldearen helburuak lortzen. Asertibitate kontzeptuak trebetasun inter-pertsonalen ideia hartzen du bere baitan; lotura baitu beste pertsona batzuekiko jarrera orokorrekin, talde-lanarekin zein norbanako baten jarduera inter-pertsonalarekin. Komunikazio-trebetasun hau ezinbestekoa da taldearen komunikaziorako, talde-lanean jarrera positiboa izaten laguntzen baitu (Marinkovic eta beste batzuk, 2019).

Azken urteetako ikerketek kontzeptu desberdinekin erlazionatu dute komunikazio asertiboa. Alde batetik, aipatzen da ikasleen edo pertsonen arteko elkarbizitzari dagokionean, harreman positiboak eraikitzerako beharrezko gaitasuna dela eta portaera arriskutsuen prebentzioan laguntzen duela (Corrales eta beste batzuk, 2017). Bestetik,



azpimarratu da ingurunearen klima sozialean eragiten duela, jakina baita hezkuntza zentroetako (eta ikasgelatako) nahiz komunitateko elkarbizitzak, ezinbestean, berdinen arteko gatazka inter-pertsonalak sortzen dituela. Horregatik, harreman inter-pertsonaletan gertatzen diren gatazkak konpontzeko orduan, aldagai garrantzitsu bezala kokatzen da asertibitatea (Filella eta beste batzuk, 2016). Halaber, adierazten da asertibitateak eragin zuzena daukala unibertsitateko ikasleetan, hurrengo puntuen iragarpenean, esate baterako: unibertsitatearekiko egokitzapenean, doitze emozionalean, aurkako sexuarekiko doikuntzan, jendarte-doikuntzan eta doikuntza akademikoan (Parmaksiz, 2019). Edo, frogatu egiten da asertibitateak korrelazio positiboa duela nortasunaren zenbait ezaugarriekin; adibidez, autoestimua iragarlea da (Speed eta beste batzuk, 2017).

Prozesu pedagogikoetan ere garrantzi handiko aldagai moduan kokatzen da komunikazio asertiboa, harremana baitauka portaera malguak eta positiboak edukitzearekin (Caballero-Velazquez, Cruz-Palacios eta Otero-Gongora, 2018). Eredu pedagogikoaren baitan, asertibitateak gero eta arreta handiagoa jarri du lanbide-heziketako eta goi-mailako hezkuntzako ikerketatan eta kudeaketa-prozesuetan. Emaitzek aditzera ematen dute asertibitate-ekalan puntuazio altuenak dituzten pertsonak jarrera positiboagoa dutela talde-lanean, hobeto ulertzen dutelako taldearen dinamika. Hori dela eta, pertsona asertiboek probabilitate handiagoa dute taldeko giroa eta talde-lanaren komunikazioa ezagutu eta baloratzeko. Asertibitate-prestakuntzak, beraz, pertsonak (ikasleak, langileak...) lagundu ditzake bizitzako egoeratan beren komunikazio gaitasuna hobetzen, oldarkorrak edo esanekoak izan gabe. Izan ere, taldean egituraturako ingurunearen baitan, norbanakoaren portaera hobetu daiteke asertibitate pertsonalaren garapenean bidez (Marincovic eta beste batzuk, 2019). Isabel M. Mikulic, Melina Crespi eta Pablo Radusky (2015) ikerlariak, gainera, korrelazio positiboak eta esanguratsuak daudela diote optimismoa, asertibitatea, kontzientzia emozionala, empatia, erregulazio emozionala, prosozialitatea eta autonomiaren artean.

Aipaturako datu hauek guztiak kontuan izanda PK profilarren ardatz erlazionalako aldagai garrantzitsu bezala kokatzen da komunikazio asertiboa; nahiz eta, lehengo ardatzarekin ere lotura duen: modu asertiboan komunikatzeko gaitasuna izatearekin. Funtsean, baina, PKn ezinbestekoa da gaitasun inter-pertsonalak edukitzea: harreman positiboak eraikitzeko, kooperazioan jarduteko eta, elkarbizitzari begira, gatazkak modu asertiboan konpontzeko. Gainera, balio humanisten orientazioan eragiten du eta pertsonalitate ezaugarriekin erlazionatzen da. Beraz, hau horrela izanda, PKk ikasgelan bere ikaskideekin duen erlazionatzeko era ezagutzen lagunduko duen dimentsio bat izango da.

### *Justifikazio metodologikoa*

Asertibitatea neurtzeko eskala desberdinen balioztatzeak egin, eta ikerketa lan ugari burutu dira. Perspektiba desberdinetatik aztertu izan da, horregatik da neurketarako aldagai konplexua, haren definizioak aldatu egiten baitira kontsultatzen den egilearen arabera. Oro har, aurrez, justifikazio teorikoa atalean aipatu diren aldagai desberdinekin erlazionatzen da eta trebetasun sozialekin lotzen da (Filella eta beste batzuk, 2016; Parmaksiz, 2019; Jovanović eta beste batzuk, 2019). Era berean, asertibitatea neurtzeko garatutako tresnek erakusten dute *continuum* batean zehar ebalua daitekeela (Marincovic eta beste batzuk, 2019).

Aldaera eta perspektiba desberdin horien artean, kasu honetan, komunikazio asertiboarekin neurtu nahi da taldekideak norberaren ideiekin bat etorri ez arren, ikasleak berak, pentsatzen duena adierazten duen edo ez, kontutuan izanik bere iritzia egoera ezberdinetan modu asertiboan transmititzeko daukan gaitasuna eta erraztasuna. Horretarako aukeratu dira konpetentzia sozio-emozionalak neurtzen dituen *Inventario para medir las Competencias Socioemocionales ICSE* (Mikulic eta beste batzuk, 2015) tresnak asertibitatea neurtzeko darabilen dimentsioko itemak; zeina Walter Riso-k (1988) proposatutako definizioan oinarritzen den. 9 Dimentsio eta 72 item dituen gaztelarazko eskala honek barne-kontsistentzia egokia du: batezbesteko Cronbach alfa .72 (.60 eta .87 bitartean). Tresna sendoa izanik, galdera-sorta honetako asertibitatea neurtzeko itemetatik abiatuta eraiki dira KOOPHEZI-i galdetegiko komunikazio asertiboa aldagairako itemak. Hurrengoa da PK profilararen definizioa eta euskal hizkuntza testuingurua kontutuan hartuta egindako eraketa adibide bat (Mikulic eta besteak, 2015): “Soy de decir las cosas que me molestan” (320. or), eta galdetegi berrirako sortutakoa: “Zerbait gustuko ez dudanean, erraza egiten zait pertsonen nire iritzia adieraztea”.

#### **4.2.10. Justizia soziala**

### *Justifikazio teorikoa*

Justizia sozialaren ideiak eskatzen du marjinazioa eta bazterketa-prozesuak sustatzen dituzten faktoreak eraldatu beharra; eta, horretarako, errespetua, arreta, aitortza eta enpatia oinarri dituen prozesuak garatzearen alde egitea (Gewirtz, 1998). Eraldaketa prozesu horiek lagundu behar dituzte erakundeek eta antolaketa moduek. Prozesu horiek konpromiso zein parte hartze aktiboa eskatzen dute giza eskubideei lotutako ekitatearen, berdintasunaren eta zuzentasunaren errekupeziarako, apropiatziarako, mantentzerako eta sustapenerako; batez ere, arlo pertsonalean, sozialean, ekonomikoan eta hezkuntzan (Goldfarb eta Grinberg,

2002). Bide horretan, justizia soziala hurrengo hiru dimentsioekin erlazionatzen da: birbanaketarekin, aitortzarekin eta parte hartzeko aukera berdintasunarekin. Balio moral bereko printzipioaren interpretazio guztiz demokratikoak dira hiru hauek, eta justiziak gizarte-akordioak eskatzen ditu pertsona guztiek bizitza sozialean modu parekidean parte hartzeko eskubidea eta aukera izan dezaten. Halaber, injustizia gainditzeak eskatzen du instituzionalizatutako oztupoak desegitea hiru dimentsio horietan (Fraser, 2009).

Norbanakoen eta taldeen biziraupena bermatzeko beharretik sortzen da unibertsalismoa, bizitzarako baliabideak urriak eta partekatuak direnean (Paez eta De-Juanas, 2015). Schwartzek (2007) unibertsalismoaren baitan kokatzen du justizia soziala eta lotura egiten du aukera berdintasunarekin, pertsona guztien inklusioarekin. Jendarte batetik bestera unibertsalismoaren balioak aldatu daitezkeen arren, oro har, pertsonak, garrantzi handia ematen diote justiziari, berdintasunari eta bakeari. Berebat, talde eta jendarte gehienetan oso estimatuak dira pertsona adeitsuak eta bihozberak. Bide horretan, unibertsalismoaren balioei garrantzi handia ematen dieten pertsonak ulermen eta gupida handiagoa erakutsiko diete desberdinak edo ahulak diren beste batzuei. Aldagai hau harreman sozial positiboak eraikitzeko baliagarria da (Schwartz, 2012). Era berean, kontuan hartzekoa da justizia sozialerako kezka izatearekin lotzen dela identitate moral altua izatea. Emozio moralak eta arazoiketa moralak, sinpatiarekin batera, justizia sozialerako balioekin erlazionatzen baitira nerabezeroaren lehen urteetatik hasita (Daniel, Dys, Buchmann eta Malti, 2014).

PK profilaren ezaugarriekin bat egiten du justizia sozialaren, edo unibertsalismoaren, aldagaiak; XXI. mendeko erronkak erantzuteko beharrezkoa baita justizia sozialarekiko orientazioa edukitzea. Alde batetik, elkar-erlazionatuta dauden faktoreak dira klima aldaketa, giza eskubideak eta justizia soziala; batez ere, zaugarriak diren estatu, erakunde eta pertsonetan. Ingurumen- eta osasun-ondorio horiek arriskuan jartzen dituzte eskubide zibil eta politikoak nahiz eskubide ekonomiko, sozial eta kulturalak; baita bizitzarako eskubideak ere, elikagai eta ur seguruak eskuratzeko aukera, osasuna, segurtasuna, etxebizitza eta kultura barne (Levy eta Patz, 2015). Justizia soziala justizia ekologikoarekin eta bio-dibertsitatearen kontserbazioarekin ere lotzen da; hau da, gizakien eskubideez gain, humanoak ez diren espezieekiko ardurarekin lotuz (Shoreman-Ouimet eta Kopnina, 2015). Honela erlazionatzen da, adibidez, Schwartzen unibertsalismoaren balioa ingurumen-portaera egokiarekin (Katz-Gerro, Greenspan, Handy eta Lee, 2017). Beste aldetik, justizia sozialaren ikuspegiak harremana dauka genero berdintasunarekin eta oinarrizko eskubideekin (Nussbaum, 2003), edota kultura-anitzeko testuinguruekin (Kumagai eta Lypson, 2009).

Harremana duen beste arlo bat da hezkuntzarena. Leon Tikly eta Angeline M. Barrett (2011) ikerlariak hezkuntzaren kalitatearen baitan aztertzen dute justizia soziala giza-kapitalaren eta giza-eskubideen ikuspegiarekin, eta kalitate oneko hezkuntzarako hiru dimentsio proposatzen dituzte: inklusioa, garrantzia eta demokrazia. Horrela, justizia sozialaren ikuspegiak hezkuntzaren kalitateari buruzko pentsaera berri bat eraiki dezakeela diote. Azken finean, kalitatezko hezkuntzak eragina duelako norbanakoek, komunitateek eta, oro har, jendarteak dituzten funtsezko gaitasunak sustatzeko orduan. Alta, hezkuntzak lagundu dezake justizia soziala komunitateetan edo jendartean garatzen. Bide horretan sakontzeko lagungarria da hezkuntzan konpetentzia (ezagutzak, gaitasunak eta jarrerak) tradizionalak lantzeaz gain, norbere buruarekiko, besteekiko eta munduarekiko pentsamendu kritikorako jarrera garatzea justizia soziala ahalbideratzeko eta giza-premiak asebetetzeko (Kumagai eta Lypson, 2009). Aldi berean, garrantzitsua izan daiteke justizia sozialerako lidergo ereduak eta garapenerako estrategiak kontuan hartzea hezkuntzan (Theoharis, 2007).

Honek guztiak bat egiten du, batetik, J.M. Arizmendiarrietak justizia sozialari buruz zuen pentsamenduarekin eta Arrasateko Kooperatibo Esperientziaren oinarriekin, non eraldaketa soziala ulertzen den justizia sozialerako bide bezala: pertsona guztien aukera berdintasuna eta duintasuna jartzen da eraldaketa sozial horren ipar bezala (Azurmendi, 1984; Altuna 2008). Bestetik, PK ren definizioan eta karakterizazioan indar handia duen aldagaia da justizia soziala. Ardatz transpertsonalari dagokionean, justizia soziala, aukera berdintasuna eta pertsona guztien duintasuna lortzearen alde pentsatu eta egiten duelako PKk. Hau da, justizia sozialean oinarritzen da PKren ikuspegia eta ekimena.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Justizia sozialarekin (unibertsalismoa) neurtzen da pertsona guztien ongizatearekiko adierazten den ulermen, estimu, tolerantzia eta babes maila (Schwartz, 1992). Horrela, justizia sozialaren aldagaiak aztertzen du ikasle batek duen kontzientzia maila pertsona guztien ongizateri dagokionean, pertsona guztien aukera berdintasunarekiko eta duintasunarekiko: inklusioarekiko. Unibertsalismoaren balioek iragartzen dute pertsona edota egoera zaugarriekiko giza-portaera positiboa (Schwartz, 2007).

Era berean, aipatu, Nazioarteko Kooperatiba Aliantzak definitzen dituen 10 balio kooperatibotako (Martínez, 2016) batzuk Schwartz (1992; 2007) unibertsalismo kontzeptuarekin erlazionatu daitezkeela, esate baterako: demokrazia, berdintasuna, ekitatea, elkartasuna, erantzukizun soziala eta bokazio soziala. Halaber, Schwartz balioak modu

adierazgarri batean korrelazionatzen dira CCPS eskalarekin (*Cooperativeness and Competitiveness Personality Scale*) (Xie, Yu, Chen eta Chen, 2006). Hala, kooperaziorako portaera altua azaltzen duten pertsonak nabarmentzen dira auto-transzendentzia dimentsioko unibertsalismoa balioarekin, onginahiarekin batera (Lu, Au, Jiang, Xie eta Yam, 2013).

Hori dela eta, PK ren dimentsio hau neurtzeko Schwartzek (1990; 1992; 2003) oinarritzko balioen neurketarako darabilen auto-transzendentzia dimentsioko unibertsalismoa (justizia soziala eta berdintasuna) aldagaiko itemak hartu dira kontuan; Arciniega-k (Schwartz, 2001) gaztelerara egokitutako galdera-sorta ere aztertu da. Oro har, PKren ezaugarritzearekin justizia soziala aldagaiak bat egiten dutelako aldagai honek. Hurrengo hau da dimentsio honetako item adibide bat (Schwartz, 2003): “He thinks it is important that every person in the world should be treated equally. He wants justice for everybody, even for people he doesn’t know” (294. or). Kasu honetan 6 herrialde desberdinetan jasotako datuen analisisan onginahia aldagaiak Cronbach alfa .55 media totala adierazten du (.49 eta .77 bitartean). Beste hau da euskarara egokitutako item adibide bat: “Uste dut guztiok aukera berak izan behar genituzkeela bizitzan zehar”.

#### 4.2.11. Onginahia

##### *Justifikazio teorikoa*

Onginahiak (benebolentziak) erreferentzia egiten dio eguneroko elkarrekintzetan besteen ongizatearekiko kezka adierazteari. Beraz, justizia sozialak perspektiba unibertsala duen bezala, onginahia pertsonen arteko (talde-barneko) harremanetan zentratzen da: pertsona batek bere inguruko beste pertsonetikiko adierazten duen borondate on mugatua. Horregatik erlazionatzen da taldeak sustatzeko elkarreragin positiboarekin nahiz afiliatorako behar organikoarekin. Hala, norberaren harremanetan maiztasunez elkarrekintzan bizi diren pertsonen ongizatea zaintzea eta indartzea da onginahia balioen helburu motibatzailea. Jendarte askotan, esaterako, jende askok ez ditu onginahiaren balioak bere taldetik kanpo dauden pertsonentzat ulertzen; batzuentzat, berdintasuna eta justizia, edota onginahiaren balioak (adibidez: lagungarria, leiala, bihozbera, zintzoa, arduratsua...) beren taldeko pertsonentzat soilik baitira (Schwartz, 1992; 2007).

Onginahiaren balioak gizakiaren existentziarako oinarritzko balioak dira, bai kultura indibidualistatan, bai kultura kolektibistatan; eta gertukoenganako leialtasuna normaltasunez sustatzen da moraltasun forma garrantzitsua den heinean. Kasu honetan, auto-transzendentziaren balioak bi motatako moralitatetan banatzen dira: ekitate unibertsala

(unibertsalismoaren balioak) guztientzako ongizatea sustatzen dutenak eta taldeko leialtasunaren eta onginahia balioak, gertukoentzako ongizatea sustatzen dutenak (Pulfrey, Durussel eta Butera, 2018). Onginahia, beraz, beste pertsonekin elkarrekin positiboak edukiz, taldearen ongizatea sustatzeko beharretik sortzen da (Paez eta De-Juanas, 2015).

Onginahia oinarrizko bi printzipiotan finkatzen da. Batetik, gizakiaren zaintzan eta maitasunean oinarritzen da, bestetik, pertsonen duintasunean: pertsonen arteko harmonian eta diskriminaziorik ezean. Horrela erlazionatzen da dimentsio hau kultura-anitzeko jendartearen integrazteko etikaren ikuspegiarekin, gizakiaren eta giza-duintasunaren teoriarekin. Besteekiko maitasunak eskatzen du besteekiko zaintza eta errespetua, dena delakoa izanda ere beste pertsonen kultura, generoa, arraza, adina... Norabide berean, beste pertsona edozein izanda ere, elkarbizitzak eskatzen du, besteak beste, harmonia, berdintasuna, aurreiritzien aurkakotasuna, diskriminazio-eza eta alboratze-eza (Seo, 2016).

Autodeterminazioaren teoriarekin erlazioan, bestalde, autonomiaren, kompetentziaren eta harremanen zentzuak handiagoak izaten dira pertsonen emateko aukera izaten dutenean, eta horiek azaltzen dute hein handi batean donazio pro-sozialen onura pertsonen ongizatean (Martela eta Ryan, 2015). Gainera, onginahiak, unibertsalismoarekin batera besteen hobekuntza eta interes egoisten transzendentzia dakar, tradizioarekin batera talde-kideen mirespena eragiten du eta konformitatearekin batera harreman estuak bultzatzen dituen portaera normatiboa sortzen du. Aldiz, onginahia balioa Schwartzen eskalako boterea aldagaiarekin gatazkan dago (Schwartz, 2012). Alabaina, talde leialtasun horrek ekar dezake, baldintza jakin batzuetan, tranpa kolektiboen justifikazioa egitea eta hauetan parte hartzea; horregatik, onginahia balioen egoera morala motibazio-oinarri izan daiteke (Pulfrey eta beste batzuk, 2018).

Onginahia dimentsio honek bat egiten du PK profilarren ezaugarri desberdinekin. Esate baterako, konfiantzaren osagai bat da gaitasunarekin eta integritatearekin batera, konfiantzak beharrezkoa baitu onginahia (ongizate komunarekiko interesa) sinesgarritasunarekin (talde-kideen hitzaren konfiantza) batera (Marulanda eta Rojas, 2019). Ingurumen-portaera egokiarekin ere erlazionatzen den aldagaia da (Katz-Gerro eta beste batzuk, 2017). Kultura-anitzeko jendarteetan inklusioa bultzatzeko kontuan hartzekoa da, kultur-artearen hezkuntzaren bidez garatu daitekeena (Seo, 2016). Hezkuntza moralaren baitan, halaber, garrantzia du erantzukizun soziala duten pertsonen hezkuntzarako baliagarria delako (Chen, 2014). Bide horretan, ikaskuntza-irakaskuntza prozesuei

dagokienean, onginiaren balioak bereziki aipagarriak dira, harremanetan oinarritzen direlako eta garrantzitsuak direlako, adibidez, ikas-gelako bizitzarako (Pulfrey eta beste batzuk, 2018). Hori dela eta, ikas-guneetako taldeko harremanak indartu eta zaintzeko garrantzia duen aldagai bezala kokatzen da onginiaria. Behin eta berriz, eta azkar, indartzen baititu harreman hauetarako barne motibazioetako oinarriak. Balio hauek zentralitatea dute talde (familia) mailako harreman sozial positiboetan eta kooperatiboetan modu positiboan eragiteko (Schwartz, 2012). Eta eskola biolentziaren murrizketarako lagungarria den aldagai moduan kokatzen da (León-Moreno, Martínez-Ferrer, Musitu-Ochoa eta Moreno-Ruiz, 2019). Era berean, aipatu, alde batetik, generoak eragina duela onginiaren puntuazioetan, emakumeek maila altuagoan puntuatzen dute (García, Grimaldo eta Manzanares, 2016; Riveros eta Grimaldo, 2017; Abella, Lezcano eta Casado, 2017). Eta, beste aldetik, adina ere kontuan hartzeko faktorea da, onginiaren balioek hazkunde sendoa erakusten dutelako bizitzan zehar adinean aurrera egin ahala (Hubbard, Harbaugh, Srivastava, Degras eta Mayr, 2016).

Aurreko kapituluetan eraikitako PKren definizioan eta karakterizazioan indar handia duen aldagaia da onginiak adierazten duena, batez ere, egunerokoan pertsonak dituzten gertuko nahiz talde barneko harremanekin lotuta dagoelako. Hau da, onginiaren balioak beharrezkoak dira talde barneko harreman positiboak eraikitzeko: dela talde-lanean, dela inter-kooperazioan, dela komunitatean. Hau da, aldagai interesgarria da PKren ardatz transpertsonalaren neurketarako, norbere buruz harago, egunerokoan elkarrekintzan dauden beste pertsonen zaintza eta harremanen indartzea eskatzen duelako. Era berean, ardatz inter-pertsonala indartzen duen elementu bat ere izan daiteke.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Onginiarekin neurtzen da pertsona batek zenbateraino garatzen duen sarritan harremanetan dagoen jendearen ongizatearen zaintza eta indartzea (hobekuntza): laguntza eta leialtasuna (Schwartz, 1992). Honela, onginiaren aldagaiak aztertzen du ikasle batek normalean bere inguruan dituen beste pertsonen ongizatea zaintzeko eta hobetzeko duen orientazioa, hau da, zenbateko laguntza zintzoa adierazten duen. Horrela, onginiak, unibertsalismoak bezala, norberaren interesa gaintzea eta besteen ongizatea sustatzea eskatzen du, baina unibertsalismoak ez bezala, onginiaren balioek ez dituzte beren taldeetatik harantzago dauden pertsonak kontuan hartzen (Schwartz, 2007).

Onginiaria, beraz, balio garrantzitsu bat bezala ulertzen da PK profila neurtzerako garaian, bere baitan hartzen baititu, esate baterako, Nazioarteko Kooperatiba Aliantzak definitzen

dituen 10 balio kooperatibotako (Martínez, 2016) batzuk: elkar-laguntza, ko-erantzukizuna, zintzotasuna edota gardentasuna. Halaber, justizia sozialaren aldagaiarekin gertatzen den bezala, Schwartzen balio hauek modu esanguratsuan korrelazioan jartzen dira CCPS eskalarekin (*Cooperativeness and Competitiveness Personality Scale*) (Xie eta beste batzuk, 2006), kooperaziorako portaera altua erakusten duten pertsonak erlazionatzen baitira onginahia aldagaiarekin (Lu eta beste batzuk, 2013).

Horregatik, aldagai hau neurtzeko Schwartzek (1990; 1992; 2003) oinarrizko balioen neurketarako erabiltzen duen, auto-transzendentzia dimentsioko onginahia (benebolentzia) aldagaiko itemak erabiltzeko hautua egiten da, PKren karakterizazioaren ezaugarri bat delako. Era berean, Arciniegak (Schwartz, 2001) gaztelerara egokitutako bertsioa aztertzen da. Item guztiek erakutsi dituzte propietate psikometriko egokiak. Dimentsio hau neurtzen duen adibide item bat hau da (Schwartz, 2003): “It’s very important to him to help the people around him. He wants to care for other people” (294. or). Kasu honetan 6 herrialde desberdinetan jasotako datuen analisisan unibertsalismoa aldagaiak Cronbach alfa .54 media totala adierazten du (.48 eta .63 bitartean). Hurrengo hau da euskarara egokitutako item adibide bat: “Niretzat, oso garrantzitsua da inguruan dudan jendea laguntzea”.

#### 4.2.12. Elkartasuna

##### *Justifikazio teorikoa*

Ikerketa lan honetan eraikitako PK profilaren definizioaren baitan kontzeptu esanguratsu moduan identifikatu da elkartasuna praktikan adieraztea. Profilaren ezinbesteko balio eta jarrera bezala ulertzen baita elkartasuna: justizia soziala, aukera berdintasuna eta pertsona guztien duintasuna bermatuko duen eraldaketa sozialaren norabidearen alde egiteko. Balio eta jarrera moduan kokatzen den aldagai hau, eraikitako definizioaren baitan, erlazionatzen da partaidetza sozialarekin, konpromiso sozialarekin, eskuzabal jokatzearekin eta komunitatean elkartasun ekonomikoa, soziala, ekologikoa eta kulturala garatzearekin. Betiere, ikuspegi iraunkor batekin, hau da: gaurko nahiz biharko belaunaldientzako garapen komunitario humano batekin, legatuaren zentzuarekin. Era berean, beharrezko faktore moduan kokatzen da auto-eraketa komunitariorako eta inter-kooperaziorako. Ikuspegi hauek bat egiten dute J. M. Arizmendiarraren pentsamenduekin, hots, elkartasuna praktikan adieraztearekin (Azurmendi, 1984; Altuna, 2008). Bide horretan, gainera, azpimarratzekoa da kooperazioan oinarritutako elkarlaguntzarako ezinbesteko osagaia dela elkartasuna, premiazkoa pertsonaren eta komunitatearen aurrerapenerako eta ongizaterako (Kropotkin, 1902, 1993). Horiek guztiak aintzat hartuta hautua egin da, elkartasuna



dimentsio hau, pertsonen partaidetza sozio-komunitarioarekin erlazionatu eta azaldutako klabe horietan neurtzekoa; alegia, norbanako batek bere inguruneko ekintza sozio-komunitarioetan adierazten duen partaidetza mailaren bidez aztertzea elkartasun maila (Pancer, Pratt, Hunsberger eta Alisat, 2007).

Zentzu horretan, elkartasuna adierazten duten pertsonak harremanetan jar daitezke beste pertsonetikiko eta hurrengo belaunaldiekiko ardura eta zaintza adierazten duten portaerekin, legatuaren zentzuarekin; esaterako, Erik Eriksonen (1968) generatibitatearen kontzeptuarekin. Kontzeptu hau erlazioan dago etorkizuneko belaunaldien iraunkortasuna zaintzera zuzendutako kezka sozial zabal batekin. Lotura sozial horrek eskatzen du portaera pro-sozialetan oinarritutako parte hartze aktiboa: gazteei trebetasunak, balioak eta tradizioak helarazteko modu gisa ulertuta. Izan ere, gaztaroko partaidetza komunitarioak laguntzen du, komunitate mailako konpromiso sozialarekin harremanetan, pertsonak heldutasunean nortasun generatiboagoa edukitzen. Horregatik, komunitatean partaidetza handiagoa edukitzea garrantzitsua izan daiteke hazkunde eta garapena pertsonala sustatzeko (Soucie, Jia, Zhu eta Pratt, 2018).

Norabide horretan, ikerketa desberdinek erlazionatu dute Eriksonen generatibitatearen ikuspegiaren garapena partaidetza komunitarioarekin, eta lan hauetan azpimarratzen da gaztetatik komunitatean parte aktiboa eta konprometitua izateak pertsonaren nortasunaren eta komunitatearen garapenean dakartzan onurak (Pancer eta beste batzuk, 2007; Hardy, Pratt, Pancer, Olsen eta Lawford, 2010; Hasford, Abbott, Alisat, Pancer eta Pratt, 2017; Soucie eta beste batzuk, 2018). Nortasunak eta komunitate-partaidetzak elkarrekiko harreman esanguratsua daukate: nortasunaren garapenean eragiten du komunitate-partaidetzak eta komunitate-partaidetzarako pertsonak motibazioa eduki dezaten elementu garrantzitsua da nortasuna (Hasford eta beste batzuk, 2017).

Oro har, gazte parte hartzaileek laguntzarako, ekimen komunitarioarako eta jarduera politikorako portaera gehiago erakusten dituzte; hots, elkartasunez jokatzeko. Nahiz eta, partaidetza politikoak ez duen zertan elkartasun soziala indartu behar (Segall, 2005). Alabaina, partaidetza komunitarioa duten gaztetxoek beren autoestimua portaera moralean oinarritu eta partaidetzarako zein laguntzarako asmo handiagoa izaten dute. Laguntzarako intentzio hauek adierazten dute besteak laguntzeko inplikazio maila altuagoa. Honek lotura izan dezake pertsona moral-altruista nortasunarekin; hau da, portaera altruista norberaren autoestimurako iturri garrantzitsu bezala ikusiko lukete gazte hauek. Horregatik, gazteek borondatezko lanarekin esperientzia izaten badute, aukera handiagoa daukate epe laburrean

norbanakoari (eta komunitateari) mesede egitekoa eta beren nortasunetan partaidetza gehitzeko aukera gehiago izatekoa; ondoren, beren bizitzan zehar, herritar komunitario aktiboak eta konprometituak izateko (Wilson, Allen, Strahan eta Ethier, 2008). Horregatik, ikuspegi honek bat egin dezake elkartasuna praktikan adierazteko maila altuagoekin.

Beraz, komunitatean parte hartzea mesedegarria da pertsonak arduraz jokatzeko eta baliagarria da etorkizuneko jendartearen eraikuntza positiboan jarduteko. Horregatik da garrantzitsua portaera hauek gaztetatik lantzea. Gazteen partaidetza komunitario pro-sozialak belaunaldien arteko kezka maila altuagoak iragartzen ditu, eta partaidetza komunitario pro-sozial maila altua erlazionatzen da belaunaldien arteko kezkarekin eta moral pro-sozialarekin (Lawford, Pratt, Hunsberger eta Pancer, 2005).

Komunitateko partaidetza moduen artean lau gazte mota sailkatzen dira (Pancer eta beste batzuk, 2007): aktibistak direnak (partaidetza maila altuak dituztenak aktibitate politikoetan eta komunitarioetan), laguntzen dutenak (parte hartzen dutenak komunitatea laguntzeko ekimenetan, baina ez aktibitate politikoetan), erantzuten dutenak (laguntza edo politika ekimenak antolatzen ez dituztenak, baina erantzuten dutenak) eta parte hartzen ez dutenak. Aktibistek eta laguntzaileek guraso eta lagunekin eztabaida gehiago izaten dituzte, nortasun garatuago bat izaten dute eta doikuntzarako ahalmen handiagoa erakusten dute. Modu horretan erakusten dituzte erantzuten duten edo parte hartzen ez duten gazteek baino baikortasun, autoestimua eta babes sozial maila altuagoak.

Ikerketa desberdinek iradokitzen dute, bizitzan zehar, harreman sakonak eta konplexuak daudela niaren eta komunitatean parte hartzeko moduaren artean. Norabide horretan, korrelazio positiboak daude gazteen nortasunaren heldutasunerako garapenaren eta partaidetza komunitarioaren artean. Gaztaroko komunitateko esperientziak harremanetan daude pertsonak duten etorkizuneko erantzukizun sozialerako konpromiso mailarekin edota konfiantza sozialarekin; baita konpromiso horren baitan dagoen “ni moral” baten eraketarekin ere (Hasford eta beste batzuk, 2017).

Komunitatearen partaidetza esperientziak pilatuz, heldutasun ertainera hurbiltzen diren gazteek eraginkortasun eta lorpen sentimendu handiagoa garatzen dute beren komunitatean agente positibo eta sortzailea izateko gaitasunean (Lawford eta Ramey, 2017). Horregatik, partaidetza komunitarioak nortasunaren formazioan laguntzen du erlazionatzen delako lorpenaren zentzu handiagoarekin, auto-efikazia sentimenduarekin, harreman sozialak indartzearekin eta taldeek dituzten balioekin eta ideologiekin. Parte hartze komunitarioan diharduten ikasleek, halaber, hausnarketarako edo erreflexiorako jokaera zabalagoa

erakusten dute beraien balio, ideologia, konpromiso sozial eta egoera sozial zein historikoari dagokienean (Hardy eta beste batzuk, 2010). Gainera, ikas-zentroetako, komunitateko eta jendarteko bizitzan (zerbitzu komunitarioan, gazte mailako lan antolakuntzan, ekintza sozial edo politikoetan, kirolean...) modu aktiboan parte hartzen duten gazteek borondate txar gutxiago izaten dute, eta, aldi berean, onura esanguratsuak esperimendatzen dituzte. Aipatu, partaidetza komunitarioa edota komunitatearekiko konpromisoa emaitza akademiko positiboekin ere erlazionatzen dela (Pancer eta beste batzuk, 2007). Esan, nerabezaro garaitik hasita, familiako eta komunitateko testuinguruan harreman sendoagoak edukitzeak iragartzen dituela maila altuagoak garatzea, besteak beste, bozkatzeko probabilitatean, komunitate zerbitzurako borondatean eta elkartasun edo akzio sozial taldeetako partaidetzan (Duke, Skay, Pettingell eta Borowsky, 2009).

Azkenik, komunitate baitako belaunaldien arteko elkartasunak eta partaidetza sozialak onurak dakartza ongizate indibidualerako eta komunerako, adibidez, adineko pertsonentzat edo emakumeentzat. Era berean, bi aldagaiek eragin positiboa daukate balioen transmisioan, nortasun kultural kolektiboan eta hezkuntzan. Modu horretan sustatu dezakete garapen komunitarioa, komunikazioa eta belaunaldien arteko harremanak. Belaunaldi desberdinen arteko loturak ahalbideratzen dute ezagutza eta balioen aldebiko trukea, elkarrekikotasun harremanak, elkar-laguntza eta elkartasuna (Viscogliosi eta beste batzuk, 2017).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Elkartasuna dimentsioarekin aztertzen da norbanako batek auzo, herri edo herrialde mailako ekintza sozio-komunitarioetan adierazten duen partaidetza maila (Pancer eta beste batzuk, 2007). Hau da, ikasle batek bere ingurune sozio-komunitarioan (auzoa, herria edo herrialdea), egunerokoan, burutzen diren ekimenetan, praktikatan edo ekintzetan duen partaidetzarekin adierazten duen elkartasun maila.

Komunitateko aktibitate-eremuetan gazteek duten partaidetza maila (izan oinarritzakoa, izan zuzendaritzakoa) aztertzeke helburuarekin eraiki zen *Youth Inventory of Involvement* (Pancer eta beste batzuk, 2007) galdetegia. Horregatik aukeratu da PK profilarren elkartasuna dimentsioa neurtzeko oinarri bezala. 30 Item dituen galdetegi honek gazteen partaidetza neurtzen du aktibitate politikoetan eta komunitarioetan: politikan, artean, kulturaren, eskolan edo auzoko ekimenetan. 4 Azpi-dimentsio darabiltza horretarako: politika, komunitatea, laguntza eta pasiboa. Modu desberdinetan ebaluatutako galdetegi honek emaitza psikometriko egokiak ditu. Eskala totalaren barne kontsistentzia oso ona da, lehenengo

denboraren Cronbach alfa .90 puntukoa da, eta bigarren denborarena .88 puntukoa. Hala, komunitatean gazteen partaidetza neurtzeko ikerketa desberdinetan erabili izan da (Wilson eta beste batzuk, 2008; Hardy eta beste batzuk, 2010; Hasford eta beste batzuk, 2017; Soucie eta beste batzuk, 2018).

Beraz, KOOPHEZI-i galdetegirako itemak eraiki dira *Youth Inventory of Involvement* tresnaren itemetan oinarrituta eta PKren definiziora egokituta. Hori dela eta, partaidetza sozio-komunitarioan oinarritutako elkartasuna neurtzeko itemak sortu dira, aktibitate komunitarioetan (ikaste-zentro eta komunitate aktibitateetan), komunitatea azpimendetsioak gazteen partaidetza neurtzeko darabiltza itemetatik abiatuta. Hurrengo hau da oinarri bezala hartutako item adibide bat (Pancer eta beste batzuk, 2007): “volunteered with a community service organization” (744. or). Eta beste hau da dimentsio honetarako eraikitako item adibide bat: “Gustuko dut nire auzoan/herrian ekimen sozialak antolatzea edo haietan laguntzea”.

#### 4.2.13. Ekintzaile soziala

##### *Justifikazio teorikoa*

Charles Leadbeater-ek (1997), *The rise of social entrepreneurship* liburuan, ekintzaile soziala definitu zuen gizabanako ekintzaile, berritzaile eta eraldatzaile moduan, eta beronen ezaugarri desberdinak aipatu zituen: liderra, hizlari ona, pertsonen kudeatzailea, ikuspegi oportunistak eta aliantza eraikitzailea. Arazo sozialak ezagutzen dituzten pertsona moduan kokatu zituen, enpresa bat antolatu, sortu eta kudeatzen dutenak (er)aldaketa soziala egiteko. Urte berean, Douglas Henton-ek, John Melville-k, Kimberly Wulesh-ek (1997) adierazi zuten ekintzaile sozialak edo gizabidetsuak komunitatea laguntzen dutenak direla, desberdinen arteko kolaborazioen bitartez sektore publikoa, pribatua eta herritarren artean erlazio produktiboak eta erresilienteak sortzeko lan egiten dutenak.

Ordutik, ekintzaile soziala definitu eta ezaugarritzeko ikerketa desberdin ugari burutu izan dira. Hori dela eta, ekintzaile soziala, ekintzaitza soziala edota enpresa soziala terminoen ulermenerako definizio desberdin asko aurkitu daitezke literaturan (Mair eta Martí, 2006; Zahra, Gedajlovic, Neubaum eta Shulman, 2009; Brouard eta Larivet, 2010; Silva, Caravau, Amorim eta Dias, 2016). Ekintzaitzak gero eta garrantzi handiagoa hartu du eskualdeen eta komunitateen garapenarekiko erakutsi duen harreman eta eginkizun handiagatik. Modu horretan, ekintzaitza soziala sortzen da ekintzaitzaren azpi-diziplina gisa, eta bere kontzeptua Ekonomia Sozialaren barruan kokatzen da. Gizarte, kultura, ekonomia eta

ingurumen arrazoiak babestea beti izan baita jendearen kezka indibiduala nahiz kolektiboa balio soziala sortzerako orduan (Silva eta beste batzuk, 2016).

Literaturaren berrikuspenean eta hainbat definizioen analisisa oinarritzat hartuta, ekintzaile soziala, ekintzailetza soziala eta enpresa soziala kontzeptuen ezaugarri nagusiak aurkezteen dituzte François Brouard-ek eta Sophie Larivet-ek (2010) kontzeptu bakoitzari definizio bat emanaz eta haien arteko harremanak argituz. Norabide horretan, ekintzaile soziala bere ezaugarriek eta ekintzek ezaugarritzen dute, garrantzitsuena baita nortzuk diren eta zer egiten duten. Horrela, hurrengo aldagaiak aipatzen dira, alde batetik, definiziorako: gizabanako moduan definitzen da, aldaketaren eragilea eta aldaketarako ikuspegia duen liderra da, arazo sozialei aurre egiten die, balio soziala eta iraunkortasuna sortzea lortu nahi du, dirua irabazteaz baino gehiago arduratzen da zaintzaz eta laguntzaz, espiritu ekintzailea eta nortasuna ditu (sutsua, langilea, konbentzitzen duena), aukera berriak ikusi eta aitortzen ditu eta berrikuntza eta pro-aktibitatea erakusten ditu. Eta, beste aldetik, honela ezaugarritzen dute: negozio eta gizarte printzipioen konbinazioa eman dezake, beharrezko baliabideak bildu ditzake, ideia berriak eraldaketa konponbide konkretuetan jarri nahi ditu, ekonomia (merkatuaren indarrak) eta komunitatea elkarlotu ditzake, inbertsio bakoitzaren errendimendu soziala eta finantzarioa haztatu dezake, zentzuzko joera erakutsi dezake arriskuak hartzeko, epe luzeko interesek motibatu dezakete eta sektore guztietan jardun dezake.

Helena Silva, Hilma Caravau, Marlene Amorim eta Marta F. Dias (2016) ikerlariak azterlan desberdinetan oinarrituta diote egile desberdinak, oro har, bat datozela ekintzaile sozialak, irtenbide eta ekimen berritzaileen bidez, arazo sozialak, kulturalak, ekonomikoak eta ingurumenari lotutakoak konpontzeko asmoarekin jarduten dutela. Ekintzaile sozialaren azken helburua balio soziala sortzea delako norbanakoei, komunitateei eta taldeei onura soziala ahalbideratzeko. Modu honetan, gizartean justizia lortu eta pertsona guztiek bizi kalitate duina izan dezaten. Hori dela eta, beharrezkoak dira ezaugarri pertsonalak eta zeharkako trebetasunak biltzea, beste ezaugarri batzuekin batera, esate baterako: inteligentzia, sormena eta balioak, misioaren liderra, saiatua, maila emozionalean prestatua, balio sozialaren sortzailea, aldaketa-agentea, oso arduratsua, dedikatua, iritzi liderra, kudeatzailea, berritzailea, ekimen hartzailea, ameslaria eta konprometitua.

Ekintzaile soziala, bada, pertsona berritzaile bat da ideia berri eta indartsuak dituen eta hauek uztartzen dituen sormen ameslariarekin eta mundu errealeko arazoaren konponbidearekin, jarrera etiko sendoarekin eta aldaketarako ikuspegi barneratuarekin

(Bornstein, 1998). Gobernuak eta erakunde publikoek normalean ahazten dituzten arazo sozialez jabetuta, egoera hauek konpontzeko enpresa berriak sortzen dituzten pertsonak dira (Nicolás eta Rubio, 2018). Hala, arazo sozialen konponbideak bilatzen dituen ekintzaile mota espezifiko bat da kontuan hartzen dituen balio sozial iraunkorra sortzea ahalbidetzen duten aukerak, irabazi asmorik gabeko erakundeen, enpresen eta gobernu-erakundeen ekintza zuzenaren arteko oreka egonkor berriak lortuz (Guzmán eta Trujillo, 2008). Mundua hobetzeko misioa du arazo sozialak konpontzeko eta oinarrizko giza beharrak asetzeko (Bikse, Rivzab eta Riemere, 2015; Silva eta beste batzuk, 2016).

Ekintzaile sozialek ekarpen garrantzitsuak eta askotarikoak egiten dituzte beren komunitateetara eta jendarteetara, negozio ereduak hartuz arazo sozial konplexuak eta iraunkorrei irtenbide sortzaileak eskaintzeko. Ekintzailetza soziala praktikan jartzen dute aberastasuna soziala hobetzeko asmoz, enpresa berriak sortuz edo lehendik dauden erakundeak modu berritzailean kudeatuz (Zahra eta beste batzuk, 2009).

Era berean, ekintzaile sozialaren profila ere aztertzen da (Tigu, Iorgulescu, Răvar eta Lile, 2015) eta bat dator orain arte azaldutako definizioekin. Ekintzaile sozialaren profilak zehazten du helburu nagusia jendartearen aldea egitea eta tokiko komunitateetan eragin positiboa izatea dela. Erantzunik ez duten behar sozialak (lan falta, adibidez) identifikatzen duten pertsonak dira; eraikitzaile sozialak, perspektiba sortzaileak dutenak, arazo sozialak dituzten pertsonen edo egoera zaurgarrietan dauden pertsonen arazoak konpontzen dituztenak soluzio berritzaileen bidez. Bizi diren komunitatean aldaketa positiboak eragiteko berezko motibazioa dute eta talde bat eratzeko joera dute balioak, pasioa eta misio soziala partekatzeko. Bestalde, ekintzaile sozialaren profilean eragiten duten aldagai bezala identifikatzen dira hezkuntza, (lan) esperientzia, motibazioa (lan edo proiektu sozialekiko), adina eta generoa (Krstić, Aleksić-Mirić eta Žarković-Rakić, 2017).

Arlo eta aspektu desberdinetako ikerketak burutu izan dira dimentsio honekin lotuta. Hezkuntza arloan, esaterako, garrantzitsutzat jotzen da hezkuntza sistemaren barruan baldintzak sortzea ekintzaile sozialak beharrezkoak dituen kompetentziak lantzeaz gain, eraldaketa sozialerako bisio zabalaren perspektiba garatzeko (Bikse eta beste batzuk, 2015). Ekintzailetza soziala eta generoari dagokionean, ekintzailetza ekonomikoak gizonentzako mesedegarria den genero arrakala bat identifikatzen du. Generoen arteko arrakala hori ez da esanguratsua ekintzailetza sozialaren eremuan. Ikerketek agerian uzten dute negozio sozial berri bat abiarazten duten emakumeek eta gizonen pertsonalitatearen dimentsio bakarrean bat egiten ez dutela, emakumeek adeitasun maila altuagoa dute (Bernardino, Santos eta

Ribeiro, 2018). Halaber, ekintzaile soziala balioen ikuspegiarekin aztertu izan da. Schwartzen oinarrizko balio unibertsalen teoriak erakutsi du erabilgarria dela ekintzaile sozialen ezaugarriak ebaluatzeko. Izan ere, auto-hobekuntzaren (aurkako norantzan), auto-transzendentziaren eta kontserbazioaren balioak erlazioan jartzen dira (Sastre-Castillo, Peris-Ortiz eta Danvila-Del Valle, 2015).

Ekintzaile sozialarekin hiru aldagai kognitibo ere erlazionatzen dira: porroterako beldurra, aukeren hautematea eta auto-efikazia (Nicolás eta Rubio, 2018). Kultur-anitzak diren testuinguruetan, jendarteko desberdintasun ekonomikoen eta kulturalen eraldaketa garatu dezaketen pertsona moduan kokatzen dira (Ratumbusang eta Setiti, 2017). Azkenik, aipatu ere, kooperatiben testuingururi dagokionean, ekintzaitza sozialaren alderdi komunitarioa ikuspegi kooperatibo batetik oso gertu egon daitekeela, ekintzaitza sozialaren beste forma bat delako ekintzaitza kooperatiboa. Neurri handi batean, ekonomia sozialeko eta konkretuki kooperatibagintzaren balio eta praktikak oso lotuak egon daitezke ekintzaitza sozialarekin. Horrela, komunitatearekin lotura handia duten kooperatibetan, ekintzaile kooperatiboa ekintzaile sozialarekin alderatu daiteke (Clamp eta Alhamis, 2010).

PKrekin harreman berezia duen dimentsioa da ekintzaile soziala, eraikitako definizioan adierazten den bezala hirugarren ardatza ezaugarritzen baitu. Alabaina, antzekotasun handiak erakusten dituen arren, PKren kontzeptuak pertsonaren izatean adiera handiagoa du ekonomiaren garapenarekin baino. J. M. Arizmendiarrietak zioen moduan lehenengo pertsonak eta gero kooperatibistak (Azurmendi, 2016).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Ekintzaile sozialaren definizio gehienek zuzenean bat egiten dute ekintzaitza sozialaren, enpresa sozialaren eta ekonomia sozialaren garapenaren ikuspegiarekin. Nahiz eta aurrez aipatu diren definizio ugari modu egokian bat egiten duten ekintzaile sozialaren definizioarekin, hurrengoa da oinarri bezala hartu dena aldagai hau ikasle gazteetan definitzeko: ekintzaile soziala da komunitatera ongizate soziala ekartzeko edozein motatako balio soziala sortzen duena berrikuntza erabiliz, arriskuak hartuz nahiz balio soziala sortuz eta honen hedapena eginez (Peredo eta McClean, 2006). Beraz, ekintzaile soziala dimentsioak aztertzen du pertsona, ikasle, batek zein puntutaraino adierazten duen jarrera positiboa egitasmo sozial berriak sortzeari edo ekimen sozial berriak hasteari, betiere, egitasmo horiek komunitateren ongizate sozialarekin lotuz.

Galdetegia osatzeko ekintzaile sozialaren neurketarako eskala desberdinak arakatu dira, besteak beste, *Social Entrepreneurial Antecedents Scale (SEAS)* (Hockerts, 2015) eta *Social entrepreneurship scale* (Carragher, Welsh eta Svilokos, 2016); eta kontuan hartu da ekintzaile sozialaren neurketaren potentziala (Jilinskaya-Pandey eta Wade, 2019). Kasu honetan, egindako errebisioan, aipatutako tresna horiek ez dute zuzenean bat egiten dimentsio honetan neurtu nahi denarekin. Hori dela eta, PK profilaren dimentsio hau neurtzeko “*Ai-je un profil d'entrepreneur*” (STE) galdetegia (Gassé, 1983) oinarri moduan hartzeko aukera egiten da, tresna honetako itemetan oinarrituta eraiki dira ekintzaile sozialaren jarrera PKn neurtzeko itemak. Norabide horretan, arakatu dira Erick Roth eta Devadip Lacoa (2009) ikerlariak egokitu eta laburtutako eskala (*Escala de Actitud Emprendedora*, .845 puntuko fidagarritasun orokorrarekin) eta Emilse Duran-ek (2013) erabiltzen duena jarrera ekintzailea neurtzeko (lau faktoreen puntuazioak Cronbach alfa .63 eta .75 bitartean). Horretarako aukeratu dira aipatu galdetegiko 6 item, eta birformulazioa egin. Hurrengo hau da ekintzaile jarrera neurtzeko oinarri bezala hartutako item adibide bat (Gassé, 1983, 2004): “J’aime me donner des défis lorsque j’entreprends un nouveau projet” (25. or). Eta hurrengoa hau da dimentsio honetarako eraikitako ekintzaile soziala jarreraren item adibide bat: “Beti nago prest, onura sozialak izango dituzten proiektu berriak hasteko”.

#### 4.2.14. Gizakiaren ikuspegi positiboa

##### *Justifikazio teorikoa*

PKk konfiantza izan eta konfiantzaz jokatu behar du bere ingurunean (pertsonekin, erakundeetan eta komunitatean), hots, konfiantza soziala eduki behar du. Konfiantza sozialaren esanahiari lotuta definizio eta mota desberdinak aipatzen dira. Russell Hardin-en “kapsulatutako interesetik” harago, autore desberdinek bat egin dezakete konfiantzak barneratzen dituela interes komunak eta maltzurkeriarik eza; nolabait, uste izatea besteek gurekin (eta gainontzekoekin) modu onuragarrian jokatuko dutela eta guk besteekin ere halaxe egingo dugula. Konfiantza soziala jarrera multzo bat da barne hartzen dituen mutualitatea, elkarrekikotasuna eta konfiantza. Jarrera hauek lotura dute partaidetza sozialarekin eta komunitateko arlo desberdinetan konpromisoz jokatzearekin. Norbanako mailan, konfiantza soziala oinarritzko aldagaia da herritarrak elkarren artean kooperazioan jarduteko, nortasun komun bat eraikitzeko eta helburu partekatuak lortu nahi izateko. Egitura mailan, berriz, beharrezkoa da jendarte demokratikoago bat eraikitzeko erakunde sozial, ekonomiko eta politikoak garatzeko (Montero, Zmerli eta Newton, 2008). Konfiantza soziala “iritzi moral” moduan ere ulertzen da: norbanakoak pentsatzen du



jendartearen gehiengoak konfiantza merezi duela (Uslaner, 1999). Bide horretan, konfiantza soziala aztertu izan da ikuspegi desberdinetatik ulertuta, eta beharrezkoa eta onuragarria da kapital sozialarentzat, demokraziarentzat eta ekonomiarentzat (Putnam, 2000; Delhey eta Newton, 2005).

Konfiantza soziala ikuspegi ezberdinetatik aztertua izan den arren, dimentsio honetan kokatu da PK profilaren aldeko aldagai bezala. Norbanakoaren konfiantza sozialaren ikuspegia aztertu nahi da, alegia, norbanakoak duen besteenganako konfiantzaren ikuspegi positiboa adierazten duena. Hori dela eta, Douglas McGregor-en Y teorian oinarritzeko hautua egin da. McGregorrekin, 1960an, *The Human Side of Enterprise* liburuan, bi jarrera nagusi identifikatu zituen pertsonetan (enpresatako arduradunetan) giza portaerekin eta motibazioekin erlazionatuta. X eta Y Teoria hauek, eragin handia izan dute ordutik giza harremanen arloan; bereziki lidergo transformazionalan eta langileen konpromisoa bultzatzen duten ereduetan (Kopelman, Prottas eta Falk, 2010). Eremita horietaz gain, McGregoren kontzeptuak oinarri moduan erabiltzen dira ikerketa eremu desberdinetan, besteak beste, aztertzen dira lidergo ereduak, komunikazio estiloak, pertsonen inplikazioa, motibazioa, konpromiso afektiboa edo helburuen lorpenak (Lawter, Kopelman eta Prottas, 2015; Prottas eta Nummelin, 2018; Madero-Gómez eta Rodríguez-Delgado, 2018).

Y Teoria onartzen duten hipotesiak X Teoriaren aurkakoak dira. Y Ikuspegiaren baitan, helburuak lortzeko pertsonak duen konpromisoa da arrakasta lortzeko oinarria. Pertsonak bere baitatik ikasteko duen ahalmena onartzen da; pertsonak maila altua erakusten du erakundearen arazoak konpontzeko imajinazioan, erantzukizunean, sineskortasunean eta sormenean. Horrela pertsonak portaera konkretuak erakutsiko dituzte, hala nola, aukerak sortzeko, trebetasunak adierazteko, oztopoak gainditzeko eta garapena estimulatzeko (Madero-Gómez eta Rodríguez-Delgado, 2018). Hau da, zuzendariaren ikuspegi positiboak iritzi izango du langileak gogor lan egiteko eta lan atsegina aurkitzeko motibatuta daudela; auto-zuzentasunez eta auto-kontrolaz jokatzeko gaitasuna daukatela; beraien burua garatzeko prestutasuna daukatela, erantzukizuna onartzen dutela; eta ideia erabilgarria askoren sortzaile izan daitezkeela. Hori dela eta, ikuspegi positiboagoa duten arduradunetatik espero da adieraztea lidergo parte hartzailea, delegazioa, lan egoera aberatsa, helburuen araberrako kudeaketa eta errendimenduaren ebaluazioak (Kopelman eta beste batzuk, 2010). Izan ere, gizakiaren ikuspegi positibotik begiratuta, konfiantza sozialaren kontzepzioak onartzen du pertsonak naturaz ez direla nagiak, beraien kabuz zuzentzeko eta kontrolatzeko gaituak direla eta erakundearen efikazia hobetzeko ideiak eta iradokizun garrantzitsuak proposatzeko gaitasuna daukatela (Kopelman, Prottas eta Davis,

2008). Azken batean, ikuspegi hau duten pertsonak, konfiantza daukate beste pertsonetan, modu autonomoan jarduteko prestatuak, motibatuak eta gaituak daudela, eta bere eginkizunak modu egokian erantzun dezaketen pertsonak direla (Head, 2011).

Y ikuspegia duten pertsonak (arduradunek), oro har, langileak edo beste pertsonak ikusten dituzte langile, zintzo, gaitu, ekarpenak egiteko gogoekin eta sortzaile bezala; lanarekin konprometituak eta arazoan irtenbideak bilatzeko berritzaile moduan. Horrela, lan-giroa eraikitzen da erakundeen eta langileen arteko helburuen partekatzearekin sormena eta produktibitatea bultzatzen dira. Eredu honek beraz, langileak onartzen ditu, lanerako motibazioa daukatela ulertzen du eta ikuskapen gutxi eskatzen du (Ravenelle, 2019). Hala, arduradun hauek bilatzen dute beste pertsonak ideiak eta ekarpenak egitea, eta, motibazioan oinarrituta, lan egiteko baliabideak eta laguntzak garatzen ditu (Prottas eta Nummelin, 2018).

Ikerketa desberdinen harian aintzat hartzekoa da, batetik, zuzendarien jokaerak menpekoen jarrerak eraldatzen dituela, orokorrean, zuzendarien usteekin bat etorritik (Prottas eta Nummelin, 2018). Bestetik, Y Teoriaren ikuspegiak eta portaerak erlazionatuta daudela pertsonetan (langileetan) berrikuntza, sormena eta ekintzaile nortasuna sustatzearekin (Ravenelle, 2019). Eta, azkenik, lider baten Y ikuspegia erlazionatuta dagoela lidergo transformazionalaren portaera kalifikazio positiboarekin. Korrelazio hauek emakumeen kasuan maila altuagoa erakusten dute (Şahin, Gürbüz eta Şeşen, 2017).

Bukatzeko, hezkuntza eremuko ikerketetan adierazten da Y ikuspegi positibo honek aitortzea ekarri beharko lukeela ikasleak ez direla ikasteko zaintza behar duten objektuak, baizik eta izaki izpiritualak ere badirela eta beraien arimak nahiz besteekiko lotura zaindu beharra daukatela. Irakasle eta ikasleen arteko komunikazio zintzoak duen garrantzia azpimarratzen da (Stavrou, 2017). Ikasleek modu naturalean ikasi nahi dutela onartzen du Y Teoria ikuspegia duten irakasleen (pertsona arduradunaren) hezkuntza begiradak. Modu honetan, ikasleen motibazio maila altuagoa da eta ikaskuntza aktiboagoa sustatzen da. Ikasleak ez dituzte alferriak moduan ikusten, ez dute mehatxua erabiltzen. Enfasi handiagoa egingo dute ikasleen interesak, indarguneak, esperientziak eta banakako beharrak ulertu eta hauei erantzuteko. Y Teoriaren ikuspegia duen ikasle-talde bat prest dago ikasleen ikaskuntzan oinarritutako jarduerak aurkeztu ahal izateko. Zenbat eta gehiago barneratu Y Teoriaren jarrerak, orduan eta ikasle aktiboagoak izaten dira ikaskuntza prozesuan eta energia gutxiago gastatu behar du irakasleak ikaskuntza-prozesuak errazteko estrategiak prestatzen. Horregatik, ikasleek modu naturalean hartuko dute euren erantzukizuna. Ikaste-

prozesuarekiko norberaren gogobetetzea elementu garrantzitsua baita ikasleak helburu hezitzaileak lortzeko (Markwell, 2004). Y Teorian kokatzen diren irakasleek, auto-direkzioa eta autokontrola erabiliko dute. Irakasleek erakundearekiko leialtasuna eta konpromisoa garatzen dute, eragin positiboa edukiz erakundean eta jendardean. Halaber, irakasle hauek zereginak atseginez betetzen dituzte eta gogobeteta egongo dira. Honek, ikasleen motibazioan eta irakaskuntzan modu positiboan eragingo luke (Rao, 2016).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Gizakiaren ikuspegi positiboa aldagaiak aztertzen du pertsonaren ikuspegi baikorra; hau da, pertsona batek, oro har, beraien lan-helburuak betetzeko orduan autonomoak, motibatuak, auto-zuzenduak, arduratsuak eta sortzaileak direla uste duen, pertsonatan konfiantza duen (Kopelman eta beste batzuk, 2010). Beraz, ikasle baten kasuan, gizakiaren ikuspegi positiboa izateak adierazten du norbanakoak konfiantza duela pertsonak lanerako gogoz eta gaitasunez, arduratsu, eta helburuak betetzeko ideak planteatuz eta ekarpenak eginez jokatzeko dutela. Aldagai honetan maila altua duten ikasleek pertsonetikiko konfiantza adieraziko dute, alegia, konfiantza sozial maila altua erakutsiko dute.

Beraz, gizakiaren ikuspegi positiboa neurtzeko McGregorren X eta Y Teoriaren neurketarako Kopelman eta besteek (2010) eraikitako tresna kontuan hartu da, 2008an (Kopelman eta beste batzuk, 2008) eta 2012an (Kopelman, Prottas eta Falk, 2012) egindako lanak ere aztertu dira. Galdetegiak honek X eta Y Teorien jarrerak neurtzeko bi dimentsio eta 26 itemen ditu, horietatik 13k neurtzen dute Y aldagaia. Likert 5 eskala erabiltzen da eta puntuazio altuenak Y Teoriarekiko adostasuna adierazten dute. Y dimentsioaren fidagarritasuna Cronbach alfa .83 puntukoa da (Kopelman eta beste batzuk, 2010). McGregorren X eta Y Teoria, batez ere, enpresa munduan gerenteen eta langileen ikuspegiak aztertzeko erabili izan da (Larsson, Vinberg eta Wiklund, 2007; Head, 2011; Gürbüz, Şahin eta Köksal, 2014; Şahin eta beste batzuk, 2017; Prottas eta Nummelin, 2018). Baina, hezkuntza munduan ere egin dira McGregorren Teoria honekin lotutako azterlanak: ikasleen ikaskuntza portaera etikoak aztertzeko (Stavrou, 2017), irakasleen lidergoaren eta ikuspegi positiboaren eraginak lantzeko (Markwell, 2004), edo ikasleen garapenerako motibazioarekin izan ditzakeen erlazioak ikertzeko (Rao, 2016).

Orain artean azaldutako guztia aintzat hartuta, kasu honetan, McGregorren Y Teoriako aldagaia neurtzeko erabiltzen diren itemak aukeratu, itzuli eta egokitu dira gizakiaren ikuspegi positiboa aldagaia neurtzeko. Hurrengo hau da PKren dimentsio honen item adibide bat (Kopelman eta beste batzuk, 2010): "Employees enjoy meaningful work" (126.

or), eta KOOPHEZI-i galdetegiko item adibide bat: “Uste dut pertsonak lanarekin gozaten dutela eta lanak estimulatzeko dituela”.

#### 4.2.15. Nartzisismoa

##### *Justifikazio teorikoa*

Nartzisismoa teorizatzen da pertsona baten nortasun maila desberdinak erakusten dituen ezaugarri eta portaera multzo gisa. Erakusten ditu pertsonak bere buruarekiko duen grina eta obsesioa, besteen sentimenduak ulertzeko interesa edo distantzia eta norberaren gogobetetzea lortzeko izaera egozentrikoa zein gupidagabea, alegia, norberaren gaitasunen mirespenaren bidez besteak menperatzeko anbizioa (Anninos, Chytiri eta Chytiris, 2019). Kevin S. Carlson-ek eta Per F. Gjerde-k (2009), esaterako, nartzisismoa hiru ezaugarri nagusirekin erlazionatzen zuten; autoestimua puztuarekin, etsaitasun inter-pertsonalarekin eta oldarkortasunarekin. Zlatan Krizan-ek eta Anne D. Herlache-k (2018), berriz, hiru dimentsiotan sailkatzen dituzte ezaugarri nartzisistak: norbanakoaren eskubidean, handitasunean eta ahultasunean. Anne Böckler eta besteek (Böckler, Sharifi, Kanske, Dziobek eta Singer, 2017) nartzisismoa erlazionatzen dute, batez ere, nagusitasun eta eskubide sententzio handiagorekin eta harreman inter-pertsonaletarako funtzionamenduan pertsonak dituen eragozpenekin. Honela, nartzisismoa pertsonalitatearen egitura gisa alderdi egokitzaileekin eta ez-egokitzaileekin osatuta dago eta norberetikiko arrakasta izateko eskubidearekiko eta kezkarekiko nagusitasun sentimenduak adierazten ditu, baina sentimendu hauek hauskorak izaten dira (Khodabakhsh eta Besharat, 2011).

PK profilararen aurka, nartzisismo ez-osasuntsua erlazionatzen da enpatia falta handiarekin eta norberaren gaitasunekiko ikuspegi desitxuratuarekin. Norbere beharretarako pertsonak manipulatzeko eta erabiltzeko dakar, eta, aldi berean, portaera oldarkorra eta antisoziala erakutsi daitezke. Orokorrean, norberak bere buruarekiko duen ikuspegi oso positiboa erakusten du, auto-erregulazio eredu berezi bat; hori dela eta, bere buruaren ikuspegi positiboa edozein izanda joera hau mantentzen du eta beste pertsonekin erlazio baxuak izateko joera edukitzen du (Anninos eta beste batzuk, 2019).

Pertsona nartzisista batek egiten duen planteamendu egozentrikoarekin, esplotazioarekin, enpatia ezarekin eta adierazten duen etsaitasunarekin oztapatu egiten ditu norbanakoen arteko harremanak garatzea. Hautzaroan izandako arazoaren aurrean jasotako erantzun ez-ulerkorren ondorioz sortutako arazoak izan daitezke. Horregatik, pertsona batek defentsa nartzisistak erabili ditzake ahultasun edo urritasun sentimenduak murrizteko eta,

eguneroko bizitzan, pertsona arteko harremanetan arazo ugari sortzen ditu beretzat eta ingurukoentzat (Khodabakhsh eta Besharat, 2011). Norbanako hauek beste pertsonen sentimenduak eta beharrak ulertu eta hauekin bat egiteko arazoak izaten dituzte-eta (Di Pierro, Di Sarno, Preti, Di Mattei eta Madeddu, 2018).

PK profilaren aurkakoa da, halaber, ikerketa psikologikoez iradokitzen dutena: nartzisismoa erabaki-hartze pro-sozial murriztekin lotuta dagoela. Nartzisistek arau moral eta etiko txikiagoak erakusten dituzte, besteen onerako borondate gutxiago erakusten dute eta denbora gutxiago ematen dute besteei laguntzen. Hori dela eta, ezaugarri nartzisistek auresaten dituzte aukera berekoi altuagoak eta pro-sozial baxuagoak (Böckler eta beste batzuk, 2017).

Norabide berean, nartzisistek beste pertsonetako mesfidantza handia izaten dute. Faktore hauek enpatiarako gaitasuna gutxitzen dute eta harreman inter-pertsonalen kalitatean eragiten dute. Horregatik erlazionatzen da nartzisismoa harreman inter-pertsonaletarako arazoekin. Izan ere, nartzisismoak erreakzio enpatikoak saihesten dituzten erantzun sozial desagokiak garatzen ditu norbanako batean eta pertsonen arteko harremanen kalitatea murrizten du, alegia, empatia gutxitzen du. Beraz, nartzisismoak harreman negatiboa du pertsonen arteko harremanen kalitatearekin edota enpatiarekin (Khodabakhsh eta Besharat, 2011).

Beraz, norbanako hauek beste pertsonen sentimenduak eta beharrak ulertu eta hauekin bat egiteko arazoak izaten dituzte. Hala ere, nartzisismoaren ezaugarriak empatia gaitasun emozional hondatuekin lotzen diren arren, empatia kognitibo handiagoarekin erlazionatu daitezke. Horretatik, nartzisismo ezaugarri nabarmenak dituzten pertsonak besteen egoera emozionalak ulertu eta identifikatu ditzake, baina ez dute prestutasunik bestean parte hartze emozionala bizitzeko. Azken finean, ikerketa batzuek erakutsi dute nartzisismoa empatia emozionalaren alterazio garrantzitsuekin lotuta dagoela, baina empatia kognitiboan aldaketa gutxi edo bat ere ez dituela eragiten (Di Pierro eta beste batzuk, 2018).

Azkenik, PKren aurkako norabidean ere, nartzisistekin harremanak dituzten beste pertsonak, oro har, nartzisistak pertsona ez-atsegin bezala hautematen dituzte. Harreman konprometituetan eta egokietan gutxiago parte hartzen dutelako eta haien portaerak modu negatiboan eragiten dielako beste pertsonen eta jendartearen. Hala, nartzisismo mailaren puntuazio altuak lotzen dira eskuzabaltasun maila baxuagoarekin. Horrela, nartzisistek elkarrekintzatan dituzten zailtasunak izan daitezke perspektiba hartzeko izaten duten

gaitasun urriagatik, adierazitako eskuzabaltasun murriztazengatik eta amorruan oinarritutako mendekuzko portaerak edukitzeagatik (Böckler eta beste batzuk, 2017).

### *Justifikazio metodologikoa*

Nartzisismoa aldagai honekin aztertzen da norbanakoaren nagusitasun (*superiority*) sentimendua (Raskin eta Terry, 1988). Nagusitasun sentimendu honek eragin lezake beste pertsonak erabiltzeko eta manipulatzeko borondatea adieraztea. Ikasleei dagokienean, norbanakoaren nortasun ezaugarri bezala ulertu behar da nartzisismoa. Aldagai honetan puntuazio altua erakusten duten ikasleek beren nagusitasuna erakusteko nahia izango dute, eta pertsonen arteko lehia besteek baino hobeto egitea bilatuko dute etengabe. Horregatik, portaera nartzisista duten ikasleen desio indibidualistek eragingo die, sarri, beste ikaskideen helburuen eta onuren kontra egitea.

Teorian PK profilaren aurkakoa den dimentsio honetarako aukeratu da nartzisismoaren pertsonalitatea neurtzeko *Narcissistic Personality Inventory (NPI-40)* (Raskin eta Terry, 1988) galdetegia, nartzisismoaren pertsonalitatearen neurketarako gehien erabiltzen dena (Ackerman, Donnellan, Roberts eta Fraley, 2016). *NPI* tresnak behartutako 40 item proposatzen ditu pertsonalitate nartzisistaren ezaugarriak neurtzeko eta Cronbach alfa .83 puntuko fidagarritasuna dauka. Parte hartzaileei galde egiten zaie beraien pertsonalitatearekin erlazionatzen den bi itemetako bat aukeratzeko. Aipatzeko da galdetegia sortu zenetik nartzisismoaren neurketarako tresna honen hobekuntzarako analisi frogak desberdinak egin izan direla (Corry, Merritt, Mrug eta Pamp, 2008; Ackerman eta beste batzuk, 2011; Foster, Shiverdecker eta Turner, 2016), baita bertsio laburtuaren lanketak ere (Ames, Rose eta Anderson, 2006; Gentile eta beste batzuk, 2013). Kasu honetan, itemen aukeraketari begira arakatu dira ikerketa lan hauek eta gazteleraz egokitutako bertsioa (García eta Cortés, 1998). Azken urtean ere egin dira ikerketa berriak 5 puntuko erantzun eskalarekin (Brown, Stanton eta Watson, 2020).

Beraz, *NPI-40* galdetegiko nagusitasuna (*superiority*) aldagaia osatzen duten 5 itemak (Cronbach alfa .54) oinarri bezala hartuta itzuli, egokitu eta eraiki dira nartzisismoa aldagai honetako itemak. Hurrengoa da teorian PKren kontrakoa den dimentsioaren item adibide bat (Raskin eta Terry, 1988): “I wish somebody would someday write my biography” (894. or); eta euskarara egokitutakoa: “Gustatuko litzaidake norbaitek egunen batean nire biografia idaztea”.

#### 4.2.16. Idiozentrismoa

##### *Justifikazio teorikoa*

Ikerketa lan ugari burutu dira indibidualismoa-kolektibismoa dimentsioa aztertzeko, eta lan hauetan kontuan hartu dira norbanako batek besteekin dituen harremanetako jarreratan eta portaeratan kultura desberdintasunak (Zhang eta Yin, 2020). Indibidualismoa, kolektibismoarekin batera, kulturaren dimentsiotzat hartzen den arren, sinesmen eta balio indibidualen multzo gisa ere kontzeptualizatzen da (Alavi eta McCormick, 2007). Hala, kulturaz harago, norbanako mailan egiten diren indibidualismoaren azterlanek erreferentzia egiten die pertsonen desberdintasun psikologiko eta indibiduali (Alavi eta McCormick, 2004), pertsonak sentitu baitaitezke beren taldekideekiko independente edo interdependiente (Trinadis, 1995; Triandis eta Gelfand, 1998).

Indibidualismoa definitzen da norbanako askeek beren buruak kolektiboetatik independentetzat hartzen dituzten patroiz sozial bezala (Triandis, 1995). Indibidualismoa, batez ere, independentzia sentimendu baten ezaugarria da, eta norbanako indibidualistak bere interes eta helburu partikularrak bereganatzeko aukerak aprobetxatzeko joera dauka. Indibidualisten arrazoibide moralak justizian errotzen da, eta joera dute moralitatea ebaluatzeko eskubideetan eta ekitatean oinarrituta; berdintasun, meritu eta ekitate epaietan funtsatuta (Zhang eta Yin, 2020). Azken finean, pertsona indibidualistek auto-orientazioarekin lotzen diren portaerak (adibidez, eztabaida menderatzea edo oso egoskorra izatea) erakusten dituzte beren interes eta helburu propioak erdiesteko talde helburuetatik aparte (Alavi eta McCormick, 2004).

Idiozentrismoak neurtzen du pertsona baten indibidualismo maila (Trinadis 1995; Triandis eta Gelfand 1998). Hau da, idiozentrismoak adierazten du taldearen aurrean norbanako baten independentzia-balioak nagusitzen direla, norberarengan oinarritzen direla. Gainera, talde baten baitako orientazio kolektibo multidimentsionalak aztertzeko dimentsio garrantzitsua da idiozentrismoa (Alavi eta McCormick, 2004). Horregatik, PK profilak norbanakoaren indibidualismo mailarekin eta independentzia-balioekin duen erlazioa aztertzeko asmoarekin aukeratu da idiozentrismoa aldagaia.

Idiozentrismoa, norbanakoaren indibidualismo maila neurtzeko aldagaia, ezaugarritu daiteke balio multzo bat bezala. Balio multzo honek gidatuko lituzke pertsona batek bere inguruneko egoeretan dituen sentimenduak, portaerak eta hauen kontrola. Honela,

orientazio idiozentrikoa duen pertsona batek, besteak beste, independentzia, berezitasuna eta burujabetza bezalako nozioak azpimarratzen ditu, eta ondorioz, bere burua besteengandik bereiztuta ikusten du eta helburu pertsonalak lehenesten ditu helburu kolektiboan gainera (Chen, Wasti eta Triandis, 2007; Gabel-Shemueli, Westman, Chen eta Bahamonde, 2019).

Banakotasuna eta burujabetasuna nabarmentzen duen orientazio idiozentrikoak, bestalde, PKk zehazten duen elkarlanean aritzeko borondatea murriztu dezake, baita kultur praktika eta balio desberdinetara egokitzea ere. Izan ere, norbanakoen joera kulturala beste aldagai batzuekin elkar-ekintzan dago, hala nola, talde arauarekin, talde identitatearekin eta jokabide kooperatiboekin (Chen eta beste batzuk, 2007). Hori dela eta, antolakuntzako testuinguruetan, pertsona idiozentrikoek garrantzia txikiagoa eman diezaiokete adimen kulturalari, eta horrek norbanakoek besteekiko edo taldearekiko duten konpromiso maila gutxitu dezake. Esaterako, zailagoa izan daiteke kultura jatorri desberdinetako kideekin interakzioak edukitzea (Gabel-Shemueli eta beste batzuk, 2019). Ideozentrismoak korrelazio positiboa du autoestimuekin, depresioarekin eta babes sozial maila baxuarekin (Zhang, Norvilitis eta Ingersoll, 2007). Era berean, indibidualismoa, ikasleen portaera akademikoetan eragina duen aldagai da, kolektibismoarekin batera (Zhang eta Yin, 2020).

Azkenik, norbanakoaren indibidualismoaren edota idiozentrismoaren neurketari begira, kontuan hartzekoa da bi ardatz zehazten direla: bertikala (hierarkia azpimarratzen duena) eta horizontala (berdintasuna azpimarratzen duena) (Singelis, Triandis, Bhawuk eta Gelfand 1995). Indibidualismo bertikalak nabarmentzen ditu norbanakoen arteko independentzia eta desberdintasunak, eta joera dute beren buruak besteengandik desberdin hautemateko. Ondorioz, beste batzuekin lehiakortasunez joka dezakete egoera lehiakorretan irabazteko. Bestalde, indibidualismo horizontalak ohartarazten du independentzia, baina norbanakoen arteko berdintasunean oinarritutakoa (Triandis, 1995). Hau da, bertikalek lorpen pertsonala baloratzen dute, beste batzuekin lehiari arituz arrakasta izateko; eta horizontalek beren burujabetzari eta berezitasunari balioa ematen diote (Zhang eta Yin, 2020). Horrela, talde baten baitako zereginetan, idiozentriko bertikal batek bere burua beste kideen gainera lehiatzen du. Hortaz, taldean gailentzeko eta eztabaidetan lehiatzeko ahalegina egiten du, gainontzeko taldekideetatik desberdinak direla azpimarratzen dute. Idiozentriko horizontal bat, ordea, taldekideekiko independentea sentituko da, baina antzerako edo maila berekoa (Alavi eta McCormick, 2007).



***Justifikazio metodologikoa***

Idiozentrismoa aldagai honen bidez neurtzen da norbanakoaren indibidualismo maila, zehazki: norbanakoaren nortasuna bakarra den eta besteengandik desberdina den (Singelis eta beste batzuk, 1995). Hots, ikasle batek ulertzen duen bakoitzak bere bizitza bizi eta egin behar duen besteak kontuan hartu gabe. Hala, idiozentrismoan emaitza altua erakusten duten ikasleek norberaren burua besteengandik banatua balego moduan ikusten dute, norberen lorpenetan zentratuz eta helburu propioak helburu kolektiboak baino garrantzitsuago moduan ulertuz. Idiozentrikoagoak diren pertsonak, adibidez, taldeko beste batzuk modu iraunkor batean guztien onurarako ekarpenak egiten ari direla sumatzen dutenean, litekeena da egoera aukera bat bezala ikustea abantaila pertsonala eta onura propioak maximizatzeko eta ez hainbeste talde onurak erdiesteko.

Hori dela eta, teoriarik kontrarioa izan daitekeen (PKk ez du bere burua taldearekin at ikusten), baina era berean balio indibidualekin bat egin dezaken dimentsio hau neurtzeko Theodore M Singelis eta besteek (1995) eraikitako tresnako indibidualismo horizontala aldagaia hartu da kontuan, norbanako autonomoaren ikuspegia eta berdintasuna nabarmentzen dituena. Bide horretan, ikerketa desberdinetan idiozentrismoa neurtzeko erabilitako galdetegiak itemak arakatu dira (Triandis eta Gelfand, 1998; Lam, Chen eta Schaubroeck, 2002; Alavi eta McCormick, 2007; Soler eta Díaz, 2017).

Oinarri bezala hartu den eskala honek (Singelis eta beste batzuk, 1995) 4 faktore orokor ditu (indibidualismo eta kolektibismo horizontala eta bertikala) eta 32 item: aldagai bakoitzeko zortzi. Kasu honetan, neurtu nahi denak indibidualismo horizontalarekin bat egiten duenez, faktore honetako itemetan oinarrituta egokitu eta eraiki dira KOOPHEZI-i galdetegirako item berriak. Indibidualismo horizontalak Cronbach alfa .67 puntuko fidagarritasuna erakutsi zuen. Hurrengo hau da erabilitako item adibide bat (Singelis eta beste batzuk, 1995): “One should live one's life independently of others” (255. or), eta beste hau egokitutakoa: “Norberak modu independentean bizi beharko luke bere bizitza”.

**4.2.17. Gizakiaren ikuspegi negatiboa*****Justifikazio teorikoa***

Eraiki den PKren definizioan eta ezaugarritzean oinarrituta, profil honetan garrantzitsua da konfiantza soziala adieraztea (ikusitako gizakiaren ikuspegi positiboa dimentsioa). Dimentsio honekin, beraz, norbanakoak duen konfiantza sozial maila aztertzen da pertsona batek besteenganako duen konfiantzaren ikuspegi negatiboaren bidez; teoriarik aurkakoa

aldagai bezala ulertuta. Horretarako aukeratu da Douglas McGregor-ek garatutako X Teoria, Y Teoriak onartzen dituen hipotesien aurkakoa dena. McGregoren X Teoria, Y teoriarekin batera, giza harremanen arloan lidergo transformazionala, langileen konpromisoa, lidergo ereduak, komunikazio estiloak, edo beste hainbat esparru ikertzeko erabili izan dira (Kopelman eta beste batzuk, 2010; Lawter eta beste batzuk, 2015; Prottas eta Nummelin, 2018; Madero-Gómez eta Rodríguez-Delgado, 2018).

X Teoriak honek adierazten du gizakiaren pentsamolde ezkorra, pesimista. Gizakiaren ikuspegi negatiboan kokatzen diren arduradunek pertzepzioa dute langileak orokorrean alferrak direla, ez direla fidagarriak, lan egiteko gogorik ez dutela eta ez dutela arrakasta lortzeko ideiarik, sormenik, gaitasunik eta borondaterik. Horregatik, kudeatzaile hauek pertsonak zuzentzeko eta kontrolatzeko joera handiagoa izango dute. Hurbiletik jarraitzen dute langileen lana eta delegazio mugatua eskaintzen dute. X Teoria sinesmena duen zuzendariak ohartu gabe eragin dezake motibazio baxua langileetan (Kopelman eta beste batzuk, 2010; Kopelman eta beste batzuk, 2012; Prottas eta Nummelin, 2018). Beraz, X Teoriaren ikuspegitik gizaki arrunta naturaz alferra da, ezkorra eta ahula, eta ahal denik lan gutxien burutzen du. Gizakiak ez du hazteko berezko nahirik, ez ditu ardurak gustuko, gaitasun mugatua du eta nahiago du zuzendua izatea. Horregatik gizakia berez berekoa da, enpresaren nahiekiko axolagabea (Kopelman eta beste batzuk, 2008; Kopelman eta beste batzuk, 2012).

Gizakiaren ikuspegi negatiboa duten pertsonen kontrola, aginduak eta zaintza beharrezkoak direla uste dute, beste pertsonen lanerako borondaterik ez dutelako. Hala, X Teoriak lidergo autoritario baten alde egiten du, eta indartzen ditu batez ere produktibitatearekiko jarrerak, lan justua, iritzien murrizketa eta errendimenduaren saritzea. Onartzen da langileak lotsatiak direla eta helburu bat lortzen ez denean aitzakiekin justifikatzen dela, nekez asetzen dituztela langileek oinarrizko beharrak eta ez dutela produktibitatea handitzeko asmorik (Hellriegel eta Slocum, 2009; Madero-Gómez eta Rodríguez-Delgado, 2018).

X Teoriaren arabera jendeari ez zaio gustatzen lan egitea eta posible bada berau saihesten da. Erakundearen helburuak lortzeko pertsonak behartu, kontrolatu eta mehatxatu egin behar dira. Ikuspegi honetako ikuspegiarekin bat egiten duten pertsonen defendatzen dute norbanakoen gehiengo zabal batek nahiago duela lan egiterako orduan zuzendua izatea eta erantzukizunak saihestea. Pertsonen anbizio maila baxua izaten dute eta garrantzia handia ematen diote segurtasunari (Larsson eta beste batzuk, 2007; Kopelman eta beste batzuk,

2008). Ez dira gai auto-diziplinatuak izateko eta autokontrolerako. Aginduak behar dituzte eta horiek betetzea bilatzen dute helburuak betetzeko (Hellriegel y Slocum, 2009).

Laburtuz, McGregoren X Teoriaren arabera, pertsona kudeatzaileek funtzionatzen dute hiru hipotesi nagusien oinarrituta: jendeari ez zaio lana gustatzen eta ahal bada ekidingo du; langile gehienak behartu, kontrolatu, zuzendu eta zigor-mehatxatuta egon behar dute lan egin ahal izateko; eta langileak erantzukizuna saihestu eta nahiago du zuzendua izatea; anbizio gutxi du segurtasuna nahi duen arren. Perspektiba honetako arduradun hauek, langileetan konfiantza gutxi dutenez, goitik beherako komunikazioa praktikatzen dute. Honela langileen espirtu ekintzailea ere ukatzen dute (Ravenelle, 2019). Gainera, X Teoriaren kudeaketa estiloak eragin negatibo esanguratsua du liderrekiko menpekoen gogobetetasunean (Gürbüz eta beste batzuk, 2014); eta lidergo transformazionalarekin lotutako portaeren kalifikazioaren ere harreman negatiboa du (Şahin eta beste batzuk, 2017).

Azkenik, garrantzitsua da ohartzea pertsonen portaerak menpekoen jarrerak aldatzen dituztela, oro bat, arduradun kargua dutenekin bat eginez (Prottas eta Nummelin, 2018). Horregatik da garrantzitsua hezkuntzari begira irakaslearen rolean X Teoriaren ikuspegiak ikasleetan izan ditzakeen eraginak aztertzea. X ikuspegiak duten irakasleek (pertsona arduradunek) beren azpitik kokatzen dituzte ikasleak. Erantzukizuna saihesten dute ahalik eta gutxien lan egiteko, eta dirua eta lan segurua lortzeko joera dute. Jarrera zuzentzailea, autoritarioa, errepresiboa eta zorrotza izaten dute, irakaskuntzarako dedikaziorik gabea (Rao, 2016). Hori dela eta, irakasleek ez dute konfiantzarik ikasleetan, hauek tranpak egiten dituztelako, eta beharrezkoa dute kontrola. Honela, ikasleek frogak gainditzeko bide errazena hartzeko joera daukate (Stavrou, 2017). Ikuspegi negatiboa duten irakasleek, beraz, ikasleek ikasteko motibazio gutxi dutela pentsatzen dute, oinarri-oinarrian alferrak direla eta tranpak egiten dituztela. Hori ekidin nahian kontrol giroa sortzen dute ikasgelan ikasleak ikastera behartzeko. Irakaslearen rola ezagutzak transmititzea da. X pertzepzioa duten irakasleen arabera ikasleek nahiago dute zuzenduak izatea eta ardurarik ez hartzea. Ikasleek ikasteko gai ez direnez kalifikazio baxuak izaten dituzte: lanik egiten ez dutelako eta irakaslearekin kooperazioan jarduten ez dutelako. Enfasi gutxiago egiten dute ikasle guztiei aukera berdintasuna eskaintzen eta taldeari talde bezala erantzuteari. Curriculumaz zorrotz jarraitzen dute eta eskatutako ezagutzak errepikatzea eskatzen dute. Ardura eta autoritatea indartzen dituzte eta konpetentzia babesten dute. Ebaluazio objektiboa bilatzen dute ikasgaiaren amaieran. Hori dela eta, ikaskuntza prozesuaren ebaluazioan, ikasleek bilatzen dute irakasleak eskatu duenari erantzutea. X Teoriaren ikuspegitik bideratutako

ikastaroak irakaslearen irakaskuntzan oinarritzen dira, irakaslearen ezagutzen transmisioan. Ondorioz, ikasleek sentitzen dute irakasleak ez dituztela ikaste-prozesuan parte hartzaile aktibo moduan aitortzen (Markwell, 2004). Beraz, aipatutakoak aintzat hartuta, X Teoriaren ikuspegiak eta portaerak PKrekiko aurkako jarrerak erakusten dituzte.

### *Justifikazio metodologikoa*

Gizakiaren ikuspegi negatiboaren dimentsioak neurtzen du pertsona batek zein puntutaraino ulertzen duen gizakia naturaz alferra den, ahalik eta lan gutxien burutzeko motibazioa duen eta besteen aginduak beharrezkoak dituen lana egiteko (Kopelman eta beste batzuk, 2010). Zentzu honetan, ikasleen kasuan, gizakiaren ikuspegi negatiboa izateak adierazten du norbanakoak ez duela konfiantzarik gainontzeko pertsonen lan borondatean eta gaitasunetan. Dimentsio honetan puntuazio altua duten ikasleek ulertzen dute gizakiak ez duela hazteko berezko nahirik eta ez dituela ardurak gustuko; hots, ez lukete konfiantza sozial maila altua erakutsiko.

Gizakiaren ikuspegi negatiboa aldagaia neurtzeko McGregorren Teorian oinarrituta, X aldagaia neurtzen den dimentsioa aukeratu da Kopelman eta besteek (2010) eraikitako galdetegitik. Aurrez esan bezala, X eta Y aldagaiak neurtzen dituen galdetegi honek 26 item ditu. X aldagaiaren 13 itemek alderantziz puntuatzen dute, beraz, puntuazio altuenak Y Teoriarekiko adostasuna adierazten dute. Likert 5 erantzun eskala erabiltzen da. X dimentsioaren fidagarritasuna Cronbach alfa .79 puntukoa da. Oraingoan ere, Kopelmanek beste ikerlariekin batera 2008an (Kopelman eta beste batzuk, 2008) eta 2012an (Kopelman eta beste batzuk, 2012) egindako lanak aztertu dira. Eta, gizakiaren ikuspegi positiboan gertatu bezala, bereziki, enpresetan eta arduradunen giza ikuspegia aztertzeko erabili izan den arren (Prottas eta Nummelin, 2018; Madero-Gómez eta Rodríguez-Delgado, 2018), hezkuntza arloan ere ikerketa desberdinetan erabili da (Rao, 2016; Stavrou, 2017).

Hori dela eta, teoriarik kontrakoak den gizakiaren ikuspegi positiboa aldagaia neurtzeko McGregorren X Teoriak darabiltzan itemak arakatu, eta hauetako batzuk itzuli eta egokitu dira. Hurrengoa da dimentsio honen item adibide bat (Kopelman eta beste batzuk, 2010): “Most employees actually prefer to be told exactly what to do rather than having to figure it out for themselves” (126. or) eta euskaraz eraikitako item adibide bat: “Lanean ari direnean, zer egin behar duten esatea eta ondoren bakean uztea bilatzen dute pertsonak”.

#### 4.2.18. Berekoitasuna

##### *Justifikazio teorikoa*

Berekoitasunak norberaren ongizatearekiko gehiegizko ikuspegia edukitzea adierazten du, beste pertsonen ongizatearekiko ardura maila edozein izanda ere. Beraz, beste pertsonetikiko enpatia falta adierazten du berekoitasunak (Raine eta Uh, 2019); hau da, norberaren ikuspuntua ez den beste ikuspegi batean jartzeko gaitasun eza (Enesco, 1985). Ikuspegi biologikotik biziraupenerako balioa da, jokabideen perspektibatik, aldiz, errefortzu bezala kontsideratzen da (Rachlin, 2002). Norbere buruarekiko kezka irudikatzen duten pertsonen bizitzarako balioak gidatzeko moduarekin ere erlazionatzen da (Calvo-Salguero, Aguilar-Luzón eta Berrios-Martos, 2008).

Berekoiak diren pertsonak beste pertsonetan haserrea eta areriotasuna pizten dituzte. Horregatik gertatu daiteke, esaterako, berekoia den pertsona bat identifikatzerakoan informazio zehatza gordetzea edota informazio okerra ematea. Era berean, norbanakoek, oro har, maila ekonomikoan eta sozialean pertsona berekoiak zigortzen dituzte, baita norbanako berekoia den jokabideak zuzenean pertsona hauei eragiten ez dienean ere (Steinle eta De Dreu, 2004). Beste pertsonetikiko (izan taldekide, lankide, edo komunitate-kide) harreman moduei dagokienean, era berekoian jokatzeko mesfidantza sor dezake erlazio inter-pertsonaletan edo sozialetan, kooperazioa oztopatuz. Izan ere, norbanakoek des-konfiantza sentimendu maila altuagoa adierazten dute pertsona berekoiekiko, alegia, portaera pro-sozialetan oinarritutako erantzun maila baxuagoa izaten da pertsona berekoiekiko (Stellar, Feinberg eta Keltner, 2014). Beraz, portaera berekoia duen pertsona batek eragin dezake beste pertsonak berarekin portaera berekoia adieraztea eta mesfidantza edukitzea.

Eraikitako definizioaren baitan, baina, PKk beharrezkoa du bere ingurunean konfiantzan eta kooperazioan jardutea. Horregatik, PKren operazionalizazio prozesuari begira, berekoitasuna aldagai hau des-konfiantza sozialaren ikuspegiarekin lantzeko hautua egin da teoriarik kontrako aldagai bezala kokatuta. Ikasleak duen des-konfiantza sozial maila aztertu nahi da, hots, ikasle batek iritzi duen beste pertsonak orokorrean modu berekoian jokatzeko dutela.

Bide horretan sakonduta, konfiantza soziala duen pertsona batek interpretazio etiko bat egiten du, beste pertsona batzuek beren oinarrizko baloreak partekatzen dituztela (Uslaner,

2008). PK profilarerkin bat eginez, norbanakoek konfiantza behar dute besteen ondora gerturatzeko, elkarrekin bizitzeko eta elkarrekintzan aritzeko, hau da, kooperazioan jarduteko. Hala, konfiantzak pertsonak elkartu egiten ditu eta harreman sozialak indartu (Hyypa, 2010). Jendeak pertsona fidagarri bat aitortzen duenean, aukera handiagoak sortzen dira harreman kooperatiboa edukitzeko eta dilema sozial egoeretan elkar-lankidetzaz aukeratzeko (Stellar eta beste batzuk, 2014). Gainera, konfiantzak garrantzia handiagoa hartzen du interes indibidualen eta kolektiboen arteko gatazka handiagoa denean (Balliet eta Van Lange, 2013). Hala, konfiantzak funtzio garrantzitsua du funtzionamendu sozialaren alderdi guztietan (Jasielska, Rogoza, Zajenkowska eta Russa, 2019). Norbanako mailan, konfiantza osasun orokorrarekin eta buruko osasunarekin modu positiboan erlazionatzen da (Wang, Schlesinger, Wang eta Hsiao, 2009). Jendarte mailan, konfiantza orokorrak osatzen du kapital sozialaren alderdi kritiko bat, zeinak errazten duen jendarte baten gobernantza demokratikoa eta oparotasun ekonomikoa (Yamagishi eta beste batzuk, 2015).

Profilarer aurka, berriz, mesfidantzak norbanakoak beste norbanako batzuetatik bereizi, eta egitura sozialak suntsitzen ditu (Hyypa, 2010). Portaera berekoei lotutako mesfidantza honek gutxiagotu egiten du jendearen kooperaziorako disposizioa. Pertsona bat berekoi bezala identifikatzen denean, gainontzeko pertsonen konfiantza maila jaisten da. Era berean, portaera pro-soziala funtsezkoa da harreman sozialetarako, baina bereizketarik gabe eskuzabaltasuna eskaintzeak berekoei baliatzeko arriskua dakar. Horregatik, pertsonak arriskuak saihesten dituzte portaera pro-sozial modu jakin batekin, berekoiak direnekin kooperazioan gutxiago arituz eta errekurso gutxiago partekatuz (Stellar eta beste batzuk, 2014). Gainera, mesfidantzak harreman esanguratsua du osasun mental maila eskasarekin (Wang eta beste batzuk, 2009) eta amorrarekin batera, portaerara ez kooperatiboei eta antagonikoagoekin erlazionatzen da (Stellar eta beste batzuk, 2014).

Jendarte mailan, orokorrean, mesfidatiak diren jendarteetan pertsonak aukera gutxiago izaten dituzte elkarrekin arriskutsuetan parte hartzeko; aukera gehiago, berriz, zirkulu edo talde itxietan elkarrekintzan jarduteko eta aukera berriei uko egiteko. Des-konfiantza maila altuko jendarteetan zaila da konfiantza orokorraren garapena egitea, mesfidantzak ez baitu soilik mesfidantza sortzen, gizarte horietako norbanakoek ahalegin kontzienteak egin behar dituzte arriskuak hautemateko eta arriskuak hartzeko behar den adimen soziala garatzeko (Yamagishi, 2001). Modu horretan, dilema sozialetako egoeretan kooperazioa baldintzatzen dute maila lokalean izaten diren harreman inter-pertsonalek eta konfiantza/mesfidantza kultura orokorrak harreman hauetan duen eraginak. Des-konfiantza maila altuak jendartearen garapen negatiboa eragin dezake etorkizuneko erronka konplexuak konpontzeko

gaitasunari dagokionean (Cook eta State, 2017). Izan ere, gizarte zientzietan konfiantza kapital sozialarekin oso lotuta dago. Gizarte baten konfiantza, kapital sozialaren formarekin erlazionatzen da zintzotasunarekin eta konpromisoak betetzearekin, eta bi hauek mesfidantza sozialak blokeatu egin ditzake (Jasielska eta beste batzuk, 2019).

Bukatzeko, egile batzuen arabera (Yáñez, Ahumada eta Cova, 2006), konfiantza sortzea ona da bizitza sozialerako eta pertsonentzako, baina des-konfiantzaren existentziak ez du zertan eragin negatiboa izan behar. Konfiantza eta mesfidantza konplexutasuna eta ziurgabetasuna kudeatzeko mekanismo egokiak dira, beraz, bakoitzaren maila jakin bat beharrezkoa da. Mesfidantza ez litzateke konfiantza falta bakarrik izango. Pertsonetan itxaropen positiboak eta negatiboak daude beste pertsonen portaerei dagokionean. Konfiantza eta mesfidantza kontzeptu independenteak direnez, konfiantza areagotu eta gutxitzen duten elementu batzuk eta mesfidantza areagotu eta gutxitzen duten beste elementu batzuk egongo lirateke. Harremanetan aldi baterako oreka egoerak egon arren, ohikoena harreman sozialetan bere baitan dauden tentsio batzuen existentzia izango litzateke, non konfiantza eta mesfidantza jarrerak elkarrekin bizi diren.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Esan bezala, berekoitasuna pertsonak bere ongizatea edo interes propioak bilatzeko duen joera da, besteen interesak kontuan hartzen ez dituen (Raine eta Uh, 2019). Berekoitasuna dimentsio honetan, baina, neurtzen da pertsona batek duen des-konfiantza sozialari lotutako berekoitasun maila; alegia, beste pertsonak daukaten berekoitasun mailaren ustea. Hala, dimentsio honetako berekoitasun mailak adierazten du taldeko eta jendarteko pertsonetikiko (ezagutzen ez direnak barne) ikasleak duen mesfidantza soziala (Yáñez eta beste batzuk, 2006). Ikasle baten kasuan, adibidez, adieraziko luke onartzea beste pertsonen beren helburuak lortzeko gezurra eta moraltasun txikiko jarrerak erabili ditzaketela, eta beren ongizatea edo interesak gain-jartzen dituztela besteen edo taldearen interesetikiko, beste pertsonekin kooperazioan jardun beharrean (Stellar eta beste batzuk, 2014).

Dimentsio hau des-konfiantza sozialari lotuta neurtzeko oinarri bezala hartu da Toshio Yamagishi-k (1986) norbanakoen konfiantza orokorra neurtzeko egindako bidea. Dimentsio honen baitan aurre-esperimentaziorako 5 item sortu zituen pertsonak zintzoak ote diren, eta beste pertsonetan konfiantza izatea arriskutsua den aztertzeko. Abiapuntu hori jarraituta, *General Trust Scale (GTS)* galdetegiko (Yamagishi eta Yamagishi, 1994) konfiantza orokorra dimentsioko itemak (1, 11, 13, 35, 51, 78) arakatu dira, ondoren, PK profilararen aurka mesfidantza sozialera egokitzeko. Tresna honetako konfiantza orokorraren

dimentsioaren fidagarritasun puntuazioak Cronbach alfa .70 eta .78 puntu bitartekoak dira, eraikitako lau azpi-laginetako eskaletan. GTS eskalak konfiantza maila orokorra neurtzen du beste pertsonetikiko fidagarritasun itzaropenari dagokionean, eta egun ere erabiltzen da (Yamagishi eta beste batzuk, 2015; Jasielska eta beste batzuk, 2019).

Norabide horretan, aintzat hartu dira konfiantza sozialaren eta des-konfiantza sozialaren pertzepzioa gazteleraz ebaluatzen duen tresnako itemak (Yáñez eta beste batzuk, 2006), aurreko eskalan oinarrituta ere eraiki dena. Galdetegi honen fidagarritasuna Cronbach alfa .66 puntukoa da eta Likert 7 eskala erabiltzen du. Hala, pertsonetikiko mesfidantza soziala neurtzen dute 1etik 4rako itemek. Aldagai honek planteatzen du pertsonak, oro har, gezurrak esateko eta beste pertsonak aprobetxatzeko joera dutela.

Beraz, aipatutako tresna hauetako itemak arakatuta, 4 item euskarara itzuli, eta profilaren aurkako item moduan egokituta osatu dira norbanakoei beste pertsonetikiko (ikasgelakoak, jendartekoak) duten berekoitasun, edo des-konfiantza sozial maila neurtzeko itemak. Hurrengo hau da PKren aurkakoa den dimentsio honen item adibide bat (Yamagishi eta beste batzuk, 1994): “Most people are basically honest” (147. or), eta hurrengo da itzulitakoa eta egokitutakoa: “Pertsona gehienok oinarri-oinarrian geurekoiak gara”.

#### **4.2.19. Alozentrismoa**

##### ***Justifikazio teorikoa***

Kolektibismoa definitzen da norbanakoei beren burua kolektibitate batean edo gehiagotan (familia, lankideak, tribua, nazioak) lotura estuarekin ikusten duten aztertzen duen patroia sozial bezala (Triandis, 1995). Kolektibismoa kontzeptua jendarte baten kultura zehatz bateko balioak eta ezaugarriak adierazteko erabiltzen den moduan, alozentrismoa balio kulturalak norbanakoan nola islatzen diren neurtzeko erabiltzen den kontzeptua da (Triandis, 1989). Kolektibismoa, indibidualismoa bezala, kulturaren dimentsioa izanik (Alavi eta McCormick, 2007), norbanakoen sinesmen eta balio multzo moduan ere erabiltzen da (Triandis y Gelfand, 1998); maila indibidualean egon daitezkeen desberdintasun psikologiko eta indibidualak adieraziz (Alavi eta McCormick, 2004) eta pertsonak taldearekiko interdependiente sentitzen diren argituz (Triandis eta Gelfand 1998). Horrela aditzera ematen ditu, indibidualismoarekin batera, norbanako batek besteekin dituen harremanetako jarreratan eta portaeratan kultura desberdintasunak (Zhang eta Yin, 2020).



Norabide horretan, alozentrismoak neurtzen du pertsona baten kolektibismo maila; jakinarazten du norbanakoaren nortasuna taldearekiko interdependiente den, alegia, taldea norberaren gaintetik ezartzen duen (Triandis eta beste batzuk, 1995). Hori dela eta, balio multzo bat bezala ezaugarritu daiteke alozentrismoa, norbanakoaren kolektibismo maila neurtzeko aldagaia. Honela, balio multzo honek gidatu ditzake norbanako batek bere inguruneko egoera desberdinetan (lan egoeratan, esaterako) eduki ditzakeen sentimenduak, portaerak eta hauen kontrola (Gabel-Shemueli eta beste batzuk, 2019). Horregatik, PK profilaren balioek norbanakoaren kolektibismo mailarekin eduki dezakeen harremana aztertzeko helburua du alozentrismo aldagai honek, nahiz eta, teorian aurkakoa izan daitekeen: PKk nortasun burujabea behar duelako, eta ez taldearen menpekkoa.

Orientazio kolektiboa duten norbanako kolektibistek, beren buruen eta besteen artean partekatzen diren egoeratan, joera daukate beste norbanakoen balioak eta interesak kontuan hartzekoa, berauenak beharrean. Hala, orientazio kolektibo maila altua duten taldekideek onura ateratzen dute taldeko elkarreraginetik, eta taldeko kooperazioa edo lankidetzak hobetzen dute; azken batean, taldearen nahiz norberaren errendimendua hobetzen da. Taldekide batzuk beste batzuk baino orientazio kolektibista maila altuagoak izaten dute, hau da, zereginak egiten dituztenean interdependentzia maila altuagoak dituzten portaerak erakusten dituzte. Horrek taldearen errendimenduan eragin positiboa izan dezake. Taldera zuzendutako portaerak baitira taldeko kooperazioa eta elkarlana hobetzen dutenak, edota helburu komunak partekatzea eta taldeko estandar altuak edukitzea (Alavi eta McCormick, 2004). Ildo horretatik, orientazio alozentrikoak azpimarratzen du, adibidez, erakunde baten helburuak lortzerako garaian barne akordioaren eta kooperazioaren garrantzia, egon daitezkeen desberdintasun pertsonaletatik edo kulturaletatik haratago (Erdogan eta Liden, 2006). Aipatu, oro har, kultura kolektiboetako jendea elkarren artean interdependienteagoa dela eta balioan jartzen dutela talde-partaidetza (Zhang eta Yin, 2020).

Halaber, joera alozentrikoa duten pertsonak sentikorragoak dira beste taldekide batzuen eragin afektiboen aurrean. Honek, batetik, taldekideen arteko interdependentzia maila handitzea dakar (Gabel-Shemueli eta beste batzuk, 2019) eta, bestetik, kolektibistak diren pertsonak sentikorragoak izan daitezke taldeen ongizatean era negatiboan eragiten duten portaerekiko (Zhang eta Yin, 2020). Kolektibisten arrazonamendu moralak harremanean oinarrituta dago. Bada, taldekideen itxaropenetan eta arau sozialetan arreta jartzen dute eta hurrengo printzipioak nabarmentzen dituzte: partekatzea, elkarrekikotasuna, zaintza, maitasuna, anaitasuna eta komunitatea (Hui, Lee y Wang 2015; Zhang eta Yin, 2020). Alozentrikoak diren pertsonak azpimarratu egiten dute talde-harmoniaren, -pertenentziaren

eta -desioen menpekotasunaren garrantzia. Hortaz, pertsona alozentrikoak gainontzeko taldekideekiko bereizi ezinezko moduan hautematen dute beren burua, eta norberaren helburu pertsonalak taldearen helburuen menpe jar ditzakete (Gabel-Shemueli eta beste batzuk, 2019). Gainera, ikerketa desberdinetan aztertu izan da alozentrismoa. Esate baterako, alozentrismoak harreman positiboa du babes sozialarekin (Zhang eta beste batzuk, 2007), eragina dauka erabaki hartzeko prozesu etikoarekin (Zhang eta Yin, 2020), edota unibertsitateko ikasletan egindako ikerketa erakusten du kolektibismoak erlazioa duela kontserbazioa eta auto-transzendentzia balioekin (Papastyliau eta Lampridis, 2016).

Bukatzeko, alozentrismoaren edo norbanakoaren kolektibismoaren neurketarako aztertzen dira ardatz bertikala eta horizontala (Singelis eta beste batzuk, 1995). Kolektibismo bertikalak erreferentzia egiten dio taldea zerbitzatzeari eta taldearengatik sakrifizioa egiteari, betiere, taldearentzako onurak lortzeko, eginbeharra betetzeko (Triandis, 1995). Eredu kultural bat da, norbanakoak bere burua taldearen barnean ikusten du, baina taldeko kideak bata bestearengandik desberdinak dira: batzuek besteek baino *status* handiagoa dute. Nia inter-dependentea dute, aldiz, gainontzekoen niaren desberdina da. Desberdintasuna da eredu honen funtsa, pertsonak ez dituzte gainontzekoak berdin ikusten. Eredu honen alderdi garrantzitsuak dira taldea zerbitzatzea eta beronengatik sakrifikatzea. Oinarrian autoritatearekiko adostasuna da (Soler eta Díaz, 2017; Díaz eta beste batzuk, 2017). Kolektibismoaren orientazio bertikala duten pertsonak, hortaz, autoritatea dutenen eta taldeen arauen menpe jokatzen dute; taldearentzako helburu pertsonalak, baita identitatea ere, sakrifikatzeko prest daude (Zhang eta Yin, 2020).

Kolektibismo horizontala, berriz, erlazionatzen da taldekideen arteko kohesio sozialarekin eta batasunarekin (Triandis, 1995). Kolektibismo horizontala eredu kulturean norbanakoak bere burua ikusten du taldearen parte gisa, partaide guztiak antzeko mailan kokatuz. Nia interdependientea dute, baina gainontzeko kideen antzerakoa da. Berdintasuna da eredu honen funtsa (Soler eta Díaz, 2017; Díaz eta beste batzuk, 2017). Azken finean, alozentriko horizontalek hauteman dezakete beren burua taldekideekiko interdependiente moduan eta, ondorioz, portaera kooperatiboak erakutsi ditzakete. Hala ere, gerta daiteke, beharrezkoa bada, norberaren helburu propioak ez sakrifikatzea talde interesengatik (Alavi eta McCormick, 2007). Orientazio kolektibista horizontala duten pertsonak, beraz, taldearekin (edo taldeekin) interdependienteak dira, baina ez dira haren menpeko sentituko; gainontzeko taldekideen antzerakoak direla hautemango dute eta haiekin helburu komunak partekatzen dituzte (Zhang eta Yin, 2020).

*Justifikazio metodologikoa*

Alozentrismoa aldagaia honekin neurtzen da norbanakoaren kolektibismo maila, hots: norbanakoaren nia interdependentea den eta norberaren ongizatea taldearen ongizatearekin lotzen den (Singelis eta beste batzuk, 1995). Horrela, aztertzen da ikasle batek bere nortasuna eraikitzen duen taldearen pentsamenduaren baitan. Beraz, alozentrismoan emaitza altua adierazten duten ikasleek, pertsonak, norberaren nia taldearen baitan eraikitzen dute, helburu kolektiboak lehenetsiz helburu propioei. Hala, neurketa hau egiteko aztertu dira ikerketa desberdinetan alozentrismoa neurtzeko erabili diren galdetegietako itemak (Singelis eta beste batzuk, 1995; Triandis eta Gelfand, 1998; Lam eta beste batzuk, 2002; Alavi eta McCormick, 2007; Soler eta Díaz, 2017).

Teorian PKren kontrakoa izan daitekeen arren, dimentsio honek izan dezake erlazioa profilaren balio komunitarioekin. KOOPHEZI-i galdetegirako item berriak egokitzeko eta eraikitzeko aintzat hartu da, erreferentzia moduan, Theodore M Singelis eta besteek (1995) eraikitako eskalak dituen 4 faktoreetako bat: kolektibismo horizontala. 8 Itemek osatzen duten kolektibismo horizontala faktoreak norbanako baten nia kolektiboaren zati gisa hautematea dakar, kolektiboko kide guztiak berdinak direla ulertuta. Aldagai honek Cronbach alfa .74 puntuko fidagarritasuna erakutsi zuen. Hurrengo hau da erabilitako item adibide bat (Singelis eta beste batzuk, 1995): “My happiness depends very much on the happiness of those around me” (255. or), eta beste item hau egokitutakoa: “Nire zorientasuna aldamenekoen zorientasunaren arabera da neurri handi batean”.

**4.2.20. Gatazkak ekiditea***Justifikazio teorikoa*

Eraiki den PK definizioaren arabera, profil honek gaitasuna izan behar du beste pertsonekin elkarrekintzak izaterako orduan harreman positiboak eraikitzeko. Giza harremanetan eta elkarrekintzetan, baina, saihestezinak dira gatazkak (Camps, Selvam eta Sheymardanov, 2019). Pertsona arteko elkarrekintzatan helburuaren edo balioen aurkakotasuna jasotzea da gatazka, interakzio hauetan beste alderdiak (pertsonak) norbanakoaren helburu eta balio hauek lortzea potentzialki oztopatzen dituenean sortzen dena (Putnam eta Poole, 1987). Gatazka da elkarrekintza sozialaren prozesuan ezinbestean sortzen diren tirabirak konpontzeko modurik desatseginena. Elkarrekintzan parte hartzen dutenen aurkakotasuna dakar, eta, normalean, ohiko arauetatik harago doazen emozio negatiboez lagunduta dago (Parfilova eta Karimova, 2019). Gatazketako egoeratan sortzen

diren portaerak kanpo baldintzen eta norbanakoak beste norbanakoekiko zein berauen arazoekiko dituen emaitzak dira. Aukeratu behar izaten baita norberaren kezkekiko garrantzia erlatiboaren eta besteekiko kezkaeren artean (Sportsman eta Hamilton, 2007). Hala ere, gertaera inter-pertsonal honek ez duen zertan manifestazio negatiboa izan behar (Camps eta beste batzuk, 2019).

Bide horretan, pertsonen arteko elkarrekintza eta komunikazio mailak altuagoak direnean gatazkak sortzeko aukerak handiagoak dira. Egoera horietan beraz, tentsioak handitu eta lanerako aukerak murrizten dira, alegia, gatazkak sortzen dira (Altmäe eta beste batzuk, 2013); eta, egoera hauek, ohikoak dira taldeetan lan egiten diren erakundeetan (Aritzeta, Ayestaran eta Swailes, 2005).

Azken hamarkadetan adostasuna lortu da: gatazkak saihestezinak dira erakundeetan; gatazkek pertsonalitatearekin lotura baitute. Esate baterako, gatazken kudeaketa aztertuta izan da pertsonalitatearen Bost Handiekin (*Big Five*) batera ere (Wood eta Bell, 2008). Garapen pertsonalaren adierazle garrantzitsua da beste pertsonekin harreman eraikitzaileak garatzeko eta hauek efikaziaz kudeatzeko gaitasuna edukitzea. Gatazka egoeretako portaera ereduak, pertsona bakoitzarentzat bakarrak direnak, nortasunaren garapenaren hastapenetan eratzen dira. Eta garrantzitsua da gatazkak konpontzeko trebetasunak garatzea hezkuntzaren lan psikologikoaren eta pedagogikoaren bidez garatzea (Parfilova eta Karimova, 2019). Horregatik, gatazkak saihestu beharrean garrantzia hartu du gatazkak kudeatzeak, hauek aitortuz eta modu egokian kudeatuz. Azken finean, komenigarria da egoera gatazkatsuak pertsonen eta erakundeen garapen moduan lantzea. Horrela eginez erakundeen eraldaketa prozesuetan modu positiboan eragin dezake-eta (Altmäe eta beste batzuk, 2013).

Gatazken kudeaketak ikerlarien arreta handia jaso du urteetan zehar. Gatazken kudeaketarekin lotutako gaien adibideen artean daude, besteak beste: gatazken kudeaketa eta talde erabakiak hartzeko azterketak, gatazken kudeaketak taldeko eraginkortasunean duen efektua, gatazken kudeaketak estiloak eta lidergoaren eraginkortasuna, adimen emozionalaren, gatazken kudeaketa estiloen eta lanaren errendimenduaren arteko erlazioa, kolektibismoaren eragina eta gatazken kudeaketak estiloak edota kultur orientazioa eta gatazken kudeaketa estiloak (Alhamali, 2019).

Gatazkak kudeatzerako orduan, aldiz, estilo desberdinak identifikatzen dira. Gatazken kudeaketa estiloak erreferentzia egiten dio, beste batzuekin elkarreraginean sortutako

gatazka testuinguru batean, gatazkei erantzuteko erabilitako patroik edo portaera komunari (Kuhn eta Poole, 2000).

Ikerketa desberdinak garatu izan dira gatazkek kudeatzeko estiloekin lotuta. Esate baterako, gatazken soluziorako kompetentzien irakaskuntza garrantzitsua da jendartearen herritarren elkarbizitzarako, batez ere, kooperazioa, enpatia, sormenerako eta komunikazio eta harreman inter-pertsonaletarako. Hala, azterlan desberdinek erlazionatzen dute gatazkek konpontzeko kompetentzia auto-kontzeptu maila altuagoarekin, portaera pro-sozialekin eta emozioen auto-erregulazioarekin (Camps eta beste batzuk, 2019). Gatazkek kudeatzeko moduak eragina du talde errendimenduan (Alhamali, 2019). Gatazken kudeaketa efektiboagoa erlazionatzen da enpatia maila altuagoarekin (Hastings, Kavookjian eta Ekong, 2019), edo lidergoarekin (Altmäe eta beste batzuk, 2013). Gainera, ikasleen ikaskuntzari begira, adibidez, Jennifer Gerarda Brown-ek (2012) dio, ikasleak ahalduz laguntzeko tresna egokia dela *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)*. Tresna honen erabilera lagungarria dela deritza ikasleek gatazken aurrean portaera erreflexiboa izateko orduan kontzientzia eta erositutasuna garatzeko

Hori dela eta, garrantzitsua da gatazkek kudeatzeko dauden moduak aztertzea PKren profileen izan dezaketen eragina aintzat hartzeko. Kenneth W. Thomas-ek eta Ralph H. Kilmann-ek (Thomas eta Kilmann, 1974; Kilmann eta Thomas, 1977), esate baterako, gatazka inter-pertsonalen estiloak aztertzerakoan, hauetan jokatzeko 5 modu/aldagai independente identifikatzen dituzte. Lehiakorra: pertsona asertiboak eta ez kooperatzaileak, besteen gainetik helburu propioak jarraitzen dituzten norbanakoak. Kooperatzaileak: pertsona asertiboak eta kooperatzaileak direnak (ekiditearen aurkakoa). Konprometitua: asertibitatearen eta kooperazioaren mailan erdian daudenak. Ekiditea: asertiboak eta kooperatzaileak ez diren pertsonak, ez dituzte modu aktiboan bilatzen ez norberaren ez besteen interesak. Eta, azkenik, adeitsuak: pertsona ez asertiboak, baina kooperatzaileak direnak (lehiakorraren aurkakoa). Eskema hau bi dimentsiotan ardatzen dute: kooperazioan (beste pertsonaren kezka asebetetzea) eta asertibitatean (norbanakoaren kezka asebetetzea). Honela, *Thomas-Kilmann* tresnari dagokionean, kooperazioa azken momentuko aukeraketarekin lotzen da eta asertibitatea portaera estrategiko eta taktikoekin (Volkema eta Bergmann, 1995).

Aipatutakoa kontutan hartuta, *Thomas-Kilmann* tresna honetatik gatazkek ekiditea aldagaia aukeratu da teoriarik PK profilarik aurkakoa den dimentsio bezala. Izan ere, gatazkek saihesten dituzten pertsonen erakusten dituzte kooperazio eta asertibitate maila baxuenak

(Thomas, Thomas eta Schaubhut, 2008), eta PKk kooperazio eta asertibitate maila altuak izan beharko lituzke (eraikitako definizioan oinarrituta). Ekiditea estiloa ez da gatazken kudeaketarako eraginkorra, gatazkak saihesten dituelako irtenbiderik aurkitu gabe. Eredu honek adierazten du gatazkan atzera egitea edo utzikeria modu bat: gatazkari aurre ez egitea edo berau eperik gabe luzatzen uztea. Norberarekiko eta besteekiko kezka gutxi azaltzen duen estiloa da; tirabira baten aurrean, gatazkari entzungor egiten dio eta galdu-galdu emaitza azaleratzen du (Alhamali, 2019). Ekiditea estiloak islatzen du bi aldeek gatazka alboratzea, entzungor egitea, hau da, soluzio bide bat bilatzeko ahaleginik ez egitea (Altmäe eta beste batzuk, 2013).

Hala, gatazkak ekiditeko pertsonalitatea dutenek, elkarreraginak eta konponbideak saihesteko joera izaten dute: taldeko gatazketan eta tirabiretan neutraltasuna mantentzeko ahalegina egiten dute. Oro har, elkarrekintzetatik ihes egiten duten norbanakoak dira: menpekoak, zalantzatiak, eta pasibotasunez jokatzeko dutenak (Parfilova eta Karimova, 2019). Ez die gatazken arazoei heltzen, ez norberaren kezkei, ez besteenei. Askotan eztabaidak atzeratzen dituzte edo elkarrizketak erabat saihesten dituzte (Thomas eta beste batzuk, 2008; Hastings eta beste batzuk, 2019). Gatazkak ekiditeko orduan pertsonak arazo bat modu diplomatiko batean saihesteko modua har dezakete, arazoa atzeratzeko, edo, besterik gabe, mehatxu egoeratik erretiratzeko asmoarekin (Sportsman eta Hamilton, 2007). Azkenik, aipatu, ikasleen talde lanetarako ere kontuan hartzeko aldagaia izan daitekeela, gatazkak ekiditeak eragin negatibo esanguratsua baitu unibertsitateko ikasleen talde-errendimenduan (Alhamali, 2019).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Gatazkak ekiditea dimentsioak aztertzen du gatazka baten aurrean pertsona batek zein punturaino norberaren edo beste pertsonen kezkak baztertzen dituen gatazka saihestuz edo atzeratuz (Thomas eta beste batzuk, 2008). Alegia, beste ikaskideekin talde-lanean edo harremanetan dagoen ikasle batek, adibidez, gatazkak sortzen direnean, berau saihesteko edo atzeratzeko jarrera adierazten duen. Hala, gatazka ekiditea aldagaian maila altua erakusten duten ikasleek kooperaziorako eta asertibitateko aukera gutxiago izaten dituzte.

PK profilaren aurkakoa den gatazkak ekiditea aldagaia neurtzeko kontuan hartu da *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)* (Thomas eta Kilmann, 1974; Kilmann eta Thomas, 1977; Thomas, 1977) galdetegiko ekiditea dimentsioa. Gatazken estiloak aztertzen dituen tresna da *TKI*, gatazken kudeaketara bideratutako ikerketetan maiztasunez erabilia dena (Volkema eta Bergmann, 1995; Sportsman eta Hamilton, 2007; Thomas eta beste batzuk,

2008; Altmäe eta beste batzuk, 2013; Camps eta beste batzuk, 2019; Hastings eta beste batzuk, 2019). Eskala honek norbanakoei eskatzen die behartutako 30 item aukeratzeko, hots, bere portaeratik hurbilen dagoen bi adierazpenetatik bat hautatzen. Estilo (faktore) bakoitza beste hiru estiloekin konbinatzen da hiru aldiz, eta estilo bakoitzeko puntuazioak 0 eta 12 bitartekoa izan daiteke. Tresna honek fidagarritasuna maila egokia erakutsi zuen (Kilman eta Thomas, 1977), barne kontsistentzia lehiatzea .71, kooperazioa .65, konpromisoa .58, ekiditea .62 eta egokitzea .43; eta test-birtest lehiatzea .61, kooperazioa .63, konpromisoa .66, ekiditea .68 eta egokitzea .62. Era berean, mundu mailan hizkuntza eta testuinguru desberdinetara egokitu da tresna fidagarri bezala (Johnson, Thompson eta Anderson, 2014). Beraz, ekiditea aldagaia osatzen duten itemak aintzat hartuta, hurrengo hau da dimentsio honetako item adibide bat (Thomas eta beste batzuk, 2008): “I sometimes avoid taking positions that would create controversy” (153. or), eta ondorengo hau da KOOPHEZI-i galdetegirako euskaraz egokitutako item adibide bat: “Nire lankideei dagokienez, ahalegina egiten dut eztabaidak ekiditeko”.

#### 4.2.21. Identitate soziala

##### *Justifikazio teorikoa*

Kognizio sozialaren markoan kokatzen den identitate sozialaren teoria ezaugarritu zuen Henri Tajfel-ek (1972) testuinguru sozialetan niaren eraikuntza kontzeptualizatzeko asmoarekin. Norbanakoek aberatsa eta konplexua den autokontzeptua eraikitzen dute mundu fisikoarekiko eta jendartearekiko elkar-ekintzarekin; eta autokontzeptuaren eraikitze prozesuaren zati handi bat izaten da norbanakoek talde sozialetan duten partaidetzaren arabera. Beraz, identitate soziala norbanako bakoitzaren autokontzeptuaren parte da; eratzen baita norbanakoak talde sozial jakin batzuekiko dituen jakintzei, haiekiko dituen esangura emozionalei eta haietan duen partaidetza sentazioei adierazten dien balioarekin (Tajfel, 1981). Identitate sozialaren teoriaren arabera, autokontzeptua osatzen da, batetik, identitate pertsonalarekin, hau da, idiosinkratikoak diren ezaugarriekin, gaitasunekin eta interesekin; eta, bestetik, talde sailkapenak barne hartzen dituen identitate sozialarekin (Tajfel eta Turner, 1985). Azken finean, norbanakoak norbere burua zein besteak ingurune sozialaren baitan kokatzeko joera dauka; eta, horretarako, ingurune soziala antolatzen du talde sozial desberdinetan norbanakoak sailkatuz (Turner, 1985). Prozesuen kategorizazio honetatik eraikitzen da auto-kategorizazioaren teoria (Turner, Hogg, Oakes, Reicher eta Wetherell, 1987) identitate sozialaren ikuspegi zabalaren osagai kognitibotzat hartzen dena (Hogg, 2000). Horiek guztiak kontuan izanda, Europako psikologia sozialaren baitan,

identitate sozialaren teoria garatu izan da taldeen baitako eta taldeen arteko fenomenoetan ni-kolektiboa eratzen duen teoria moduan (Hogg eta Ridgeway, 2003).

Orokorrean, identitate sozialak erreferentzia egiten dio, talde sozialen pertenenziarekin harremanetan, norbanakoaren autokontzeptuari. Talde prozesuen ikuspegi integratua eskaintzen du, talde identitatea auto-kategorizazio prozesu batean kokatuz, taldeen arteko aurreiritziak eta gatazkak kontuan izateraino. Identitate sozialaren ikuspegiaren ezaugarri bereizgarria da azterketa sozialen eta indibidualen mailak barneratzeko duen gaitasuna; talde prozesuak pertsonen arteko elkarreraginetatik bereizten ditu maila indibidualeko kognizioan oinarrituta: identitate soziala existitzen delako aldi berean banaka eta taldean (Burford, 2012). Azken batean, identitate soziala da fenomeno kolektiboen eta banakako kognizioaren eta portaera sozialaren arteko lotura-prozesua (Hogg eta Ridgeway, 2003).

Norabide berean jarraituz, beste pertsona sozial batzuekiko interakzio sinbolikoak edo pertsonalak funtsezko eginkizuna du norbanakoaren zentzua garatzerako orduan. Interakzio sozial horiek aukera ematen dute kategorizazio sozialak egiteko, eta horrela norbanakoek erabaki dezakete zein talde sozialekin edo kategoriarekin erlazionatu nahi duten. Izan ere, talde jakin batekin egiten den identifikazio sozialak norbanakoei orientazio soziala eskaintzen die, taldearen helburuekin lotura psikologikoa ahalbideratuz eta autoestimua finkatzeko erreferentzia marko bat eskainiz. Oro har, pertsonak ahalegina egiten dute beren identitate sozialarekin koherentziaz jokatzeko eta jarduteko. Identitate sozialak norbanakoarentzat garrantzitsuenak diren motibazio-sozialak definitzen ditu, informazioa interpretatzeko esparru gisa ere balio du eta autoestimua iturri garrantzitsua da (Sieger, Gruber, Fauchart eta Zellweger, 2016).

Ikerketa desberdinetan aldagai hau erlazionatzen da identitate kolektiboarekin, talde identitatearekin edota erakundearekiko identifikazioarekin (*Organizational identification*) (Ashforth, Rogers eta Corley, 2011; Buford, 2012; Haslam, Cornelissen eta Werner, 2017; Davis, Love eta Fares, 2019). Identitate kolektiboa, adibidez, zuzenean erlazionatzen da taldeko identitate teoriarekin eta identitate sozialarekin, hauek erreferentzia egiten baitute maila sozialean kokatutako identitate kategorien identifikazioarekin (Davis eta beste batzuk, 2019). Norabide berean, talde pertenezkoa sentimendua garatzea garrantzitsua da norberaren taldekideekiko jarrera positiboak edukitzeko (Burford, 2012). Hala, talde identitate altua duten pertsonak, talde identitate baxua duten kideekin alderatuta, taldea lankidetzara bideratzen dute, jokabide ez produktiboak murrizten dituzte eta portaera kooperatiboagoak erakusten dituzte (Eckel eta Grossman, 2005). Identitate soziala



erakundearen identifikazioarekin ere erlazionatzen da (Ashforth eta Mael, 1989; Mael eta Ashforth, 1992) pertsona, talde eta erakunde mailan zentratutako ikerketak egiteko (Ashforth eta beste batzuk, 2011).

Aldagai horietaz gain, PK profilerako garrantzitsuak diren aldagaiekin ere harremana dauka identitate sozialak. Esate baterako, lan ekipoetarako edota talde lanetarako kontzeptu integratzaile gako moduan kokatzen da dimentsio hau, taldeko bizitza bultzatzen duen funtsezko aldagai baita (Blader eta Tyler, 2009). Era berean, identitate soziala, taldearen konpromiso ereduaren baitan aztertua izan da, justizia prozesalarekin eta portaera kooperatiboekin harremanean jarrita. Elementu hauek osatzen duten prozesu horiek garrantzitsuak dira, taldeen barnean, pertsonen identitate sozialari forma ematen dielako; identitate sozialak pertsonen jarreratan, balioetan eta portaeratan eragiten duelako (Tyler eta Blader, 2003). Identitate sozialaren eraikuntzan eragina duen beste aldagai bat da egiazko lidergoa, zeina garrantzitsua den errealitate sozialaren eraldaketa egiteko (García-Guiu eta beste batzuk, 2015a; García-Guiu, Molero eta Moriano, 2015b). Era berean, identitate sozialak eragina du herritarren portaeran eta profesioan, talde edo kolektibo sozialen identifikazioak aldeko portaerak edukitzeko probabilitateak areagotzen baititu, eta identitate sozial partekatutak lan taldeen emaitzak hobetoak izaten laguntzen duelako jasotako sostengu sozialaren arabera (Topa, Moriano eta Morales, 2008). Azkenik, PKren orientazio sozial-komunitariorik dagokionean, identitate soziala erlazionatzen dela norbanakoaren orientazio sozialarekin (Sieger eta beste batzuk, 2016) eta ingurumenari lotutako erronketan aldeko eragina duten jarrerekin, sinesmenekin eta ekintzekin. Ingurugiro arloko erronkek ere, klima aldaketa adibidez, talde barnekoak diren dimentsioarekin lotura daukate, eta horretan ere eragina du identitate sozialak. Hau da, identitate sozial partikularrak eragina du norbanakoen ingurumen jarreratan eta portaeratan, hauek jasangarriagoak egiteko (Fielding eta Hornsey, 2016).

### ***Justifikazio metodologikoa***

Identitate soziala da talde sozial desberdinen pertinenentziak niaren sorkuntzan hartzen duen zatia, zeinak lotura duen esanahi emozionalekin eta pertinenentzia horren balorazioarekin (Topa eta beste batzuk, 2008). Honela, identitate soziala dimentsioarekin aztertzen da pertsona edo ikasle baten autokontzeptua eraikitzeke prozesua zein puntutaraino oinarritzen den norbanakoan baino, pertsona edo ikasle horiek herriko talde sozialetan duten identifikazioaren arabera. Horrela, norbanakoaren identitate soziala aztertuta,

portaera-aukerak eta ekintzak ulertu eta aurreikusi daitezke-eta (Sieger eta beste batzuk, 2016).

Identitate sozialaren neurketari dagokionean, aldagai desberdinekin erlazioan jarriz neurtua izan da azken urte hauetan ere (García-Guiu eta beste batzuk, 2015a; Sieger eta beste batzuk, 2016; Nieuwenhuis, Manstead eta Easterbrook, 2019). Aukera horiez jabetuta, erakundearekiko identifikazioa aldagaiaren aldeko hautua egin da neurketarako. Identitate sozialaren forma espezifiko moduan ulertu daiteke erakundearekiko identifikazioa, kideek erakunde (edo talde) bateko pertenezia bereganatzen dutenean (García-Guiu eta beste batzuk, 2015b). Era berean, erakundearekiko identifikazioa gai zentrala da erakunde portaerari edota psikologiaren azpi-diziplinei (soziala, erakundekoa edo pertsonala) lotutakoa. Ikuspegi sozial eraikitzailetik, erakundearekiko identitateak norbanakoak kokatzen baititu erakunde identitatearen barnean, hau da, nor gara erakunde (edo talde) gisa (Haslam eta beste batzuk, 2017).

KOOPHEZI-i galdetegiaren identitate soziala dimentsioa neurtzeko orduan, oinarri moduan hartu dira Fred Mael-en eta Blake E. Ashforth-en (1992) eskalaren erakundearekiko identifikazioa aldagaiko (Cronbach alfa .87) itemak (1, 3, 4, 5) PKren definizioari eta euskal testuinguruari egokitzeko. Bide horretan, aztertu dira T. Bettina Cornwell-ek eta Leonard V. Coote-k (2005), Gabriela Topa-k eta bere kideek (2008) eta Carlos García-Guiuk eta besteek (2015b) erabiltzen dituzten erakundearekiko identifikazioa dimentsio berdineko itemak. Horrela, galdera-sorta horiek kontuan hartuta egokitu dira galdetegi berrirako itemak; kasu honetan, eskola, arraza edo erakunde kontzeptuak oinarritzat hartu beharrez, herria kontzeptua izan da itemak zehazterako orduan kontuan hartutakoa. Hiru eskala horietan oinarrituta, hauxe litzateke dimentsio honen item adibide bat: “When someone criticizes (name of school/ the Race/organization/...), it feels like a personal insult”, eta beste hau galdera-sortarako euskarara egokitutakoa: “Norbaitek nire herria kritikatzan duenean, kritika pertsonal gisa hartzen dut”.

#### **4.2.22. Talde eragina**

##### *Justifikazio teorikoa*

Talde eragina dimentsio honek aztertzen du pertsona bati zein puntutaraino eragiten dion talde bateko partaidetza-kidetasunak; hots, besteei laguntza ematerako momentuan adierazten den perspektiban eta hartzen diren erabakietan taldearen estereotipoekiko iritzia barneratzen den norbanakoaren iritzi propioaren ginetik (Eisenberg, 1986; Eisenberg eta

beste batzuk, 1987). Arrazoibide moral estereotipatua (*Stereotypic*), hortaz, arrazoiketa moral pro-soziala osatzen duten aldagaietako bat da (Carlo eta beste batzuk, 1992; Carlo eta beste batzuk, 2013; Eisenberg eta beste batzuk, 2014).

Arrazoiketa moral pro-sozialaren baitan, norbanakoen orientazio estereotipatua oinarritzen da, barne balioetan baino gehiago, ongiaren eta gaizkiaren estereotipo kontzeptuetan (Paciello eta beste batzuk, 2013). Hori dela eta, orientabide estereotipatua erlazionatzen da besteen onarpenarekin edo besteen usteen araberako erabakitze prozesuarekin. Dimentsio honetan maila altua adierazten dutenek joera izaten dute jokabide onen eta txarren irudikapen estereotipatuak erabiltzeko; alegia, taldeak onak edo txarrak definitzen dituen portaeren arabera jokatzeko (Lai eta beste batzuk, 2012). Halaber, estereotipoetan oinarrituta jokatzeko duten pertsonetan eragin handia izan dezakete beste pertsona garrantzitsuek (gurasoak kasu), hauen araberako balioak eduki ditzakete-eta. Kasu hauetan, norbanakoek erakutsi ditzakete balio erlatibistak, sentimendu kontraesankorrek, onartuak izateko desioa, besteekiko gutxitasun sentimendua edota balioen jerarkia falta (Ruf, 2009).

Norbanakoen adinari lotuta, arrazoiketa moral pro-sozialaren modu estereotipatua (barne morala bezala) azaleratzen da haurtzaro bukaeran eta nerabezaro hasieran. Maila altuagoko trebetasun sozio-kognitiboak eskatzen dituenek, hauek garatu ahala aukera egongo da arrazoiketa estereotipatuaren maila altuagoa izateko. Posible da haurtzaro bukaeran eta nerabezaro hasieran estereotipatua eta barneratua aldagaiak beraien artean ondo ez bereiztea, baina nagusiagoak diren adinekoekin bereiztu daitezke. Ikasle nagusiagoek ikasle gazteenek baino puntuazio altuagoa erakusten dutelako arrazoibide estereotipatuan, barneratuan bezala (Carlo eta beste batzuk, 2013).

Era berean, arrazoiketa moral pro-sozial mota desberdinek (hedonistak, onarpenak, estereotipatuak, barneratuak) heldutasunean maila ertaineko egonkortasuna erakutsi duten arren, adinarekin batera handitu egiten da moral estereotipatua. Haurtzaroan aurrera egin ahala azaltzen dira harreman inter-pertsonalak edukitzeko eta estereotipoen arabera ondo jokatzeko kezka. Horrela, arrazoibide estereotipatuak adinarekin gorako joera dauka gaztarotik helduarorako etapan ere (21-32 urte bitartean). Honek adieraziko luke adinean aurrera egin ahala norbanakoek arauarekin bat egiten duten jokaerak adierazteko kezka handiagoa izaten dutela. Litekeena baita bizitza irabazteko edota familia bat osatzeko arazo pragmatikoei aurre egin behar izateak arrazoibide moralean eragina izatea. Izan ere, beste batzuen onarpenaren eta jokaera estereotipo egokiak jotzen direnekin (eta arau/balio horien barneratzea) norbanakoak eduki ditzakeen kezka unibertsitate garaian baino

esanguratsuagoak izan daitezke lantokian edo osatutako familia harremanetan. Ondorioz, helduaroan arrazoibide estereotipatuak garapen maila altuagoa izan dezakeela esan daiteke (Eisenberg eta beste batzuk, 2014).

Sexuen arteko ezberdintasunei dagokienez, emakumeen puntuazioak altuagoa izan ohi dira arrazoibide moral estereotipatuan (Carlo eta beste batzuk, 2013; Eisenberg eta beste batzuk, 2014). Emakume gaztetxoek puntuazio mailak altuagoa dira enpatia, portaera pro-sozialean eta arrazoibide moral pro-sozialean; horien artean baita estereotipatuan ere (Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016).

Aitzitik, pertsona ona edo txarra den estereotipoekin bat datorren arrazoibideak erraztu dezake arazo edo behar bat duen beste pertsonarekiko disposizio enpatikoa. Horregatik, arrazoibide moral estereotipatuak korrelazio positiboa izan dezake enpatiarekin, onak diren estereotipoekin (adibidez, laguntzea ona da) lotuta dauden argudioak erabiltzen badira (Mestre eta beste batzuk, 2002). Esate baterako, enpatia modu positiboan erlazionatzen da arrazoiketa moral estereotipatuarekin nerabeetan, portaera pro-sozialekin batera (Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016). Gainera, angustia pertsonalak (erreakzioa abertsiboa, primitiboa eta norberarekiko enpatian zentratutakoa) eragin negatiboan dauka moral estereotipatuan (Carlo eta beste batzuk, 1992; Lai eta beste batzuk, 2012).

Orain arteko horiek guztiak kontuan izanda eta eraikitako PKren definizioan eta ezaugarritzean oinarrituta, talde eragina dimentsioa teoriarik aurkako aldagai moduan ulertzen da. Profil honentzat garrantzitsua baita norberaren balio propioetan oinarritutako erabakiak hartzea, burujabe izatea; hau da, norberaren iritzia ez eraikitzea talde-estereotipoen arabera.

### ***Justifikazio metodologikoa***

Talde eraginak aztertzen du, arrazoiketa estereotipatuan oinarrituta, zein neurriraino eragiten dion pertsona bati talde bateko partaidetza-kidetasunak bere erabakiak hartzerako orduan. Alegia, zein neurritaraino eragiten dion norbanako bati bere erabakiak hartzerako momentuan beste kideek pentsatzen dutenak, edo taldearentzat ondo edo txarto dauden estereotipoek (Carlo eta beste batzuk, 1992; Carlo eta beste batzuk, 1996). Beraz, dimentsioak aztertzen du pertsonak beraien iritzi propioaren ginetik, barneratzen duten taldearekiko menpekotasuna eta taldearen iritzia. Zentzu honetan, garapen moral batetik begiratuta, aztertzen da ikasle batek laguntza behar duen pertsona baten aurrean (dela arazo bat, dela beharrezan konkretu bat) ematen duen erantzuna eta erabaki horrekiko egiten

duen arrazoiketa talde-estereotipoetan oinarritzen den. Horregatik, talde eragina aldagaian maila altua duen ikasle batek erakutsiko luke taldearekiko menpekotasuna, eta zailtasunak izango lituzke bereak diren iritzi propioak mantentzeko eta defendatzeko.

Dimentsio honen neurketarako aukeratu da *Prosocial Reasoning Objective Measure PROM* galdetegiko estereotipatua (*Stereotypic*) aldagaia (Carlo eta beste batzuk, 1992). Moral estereotipatua aldagaia erlazionatzen da talde estereotipoen arabera ona edo txarra denarekin. Aldagaiaren denboran zeharreko egonkortasunak test-birtest .72 puntuko emaitza izan zuen; fidagarritasuna, berriz, Cronbach alfa .67 puntukoa. Lan honetako moral barneratua aldagaiaren item eraikuntza prozesuan egin bezala, adin eta testuinguru desberdinetan *PROM* tresnarekin egindako ikerketa lanak aztertu dira item proposamen berriak euskaraz eta PK profilaren aurkako norantzan eraiki ahal izateko (Lai eta beste batzuk, 2012; Carlo eta beste batzuk, 2013; Paciello eta beste batzuk, 2013; Eisenberg eta beste batzuk, 2014; Tur-Porcar eta beste batzuk, 2016). Era berean, aintzat hartu da gaztelerara egokitutako *PROM* galdetegia (Mestre eta beste batzuk, 2002).

Beraz, horiek guztiak kontuan izanda, *PROM* galdetegiko estereotipatua aldagaiko itemetan oinarrituta egokitu, eraiki eta itzuli dira KOOPEZI-i galdera-sortarako item berriak. Hurrengoa da teorian PKren aurkakoa den dimentsioaren item adibide bat (Carlo eta beste batzuk, 1992): “It depends if Mary thinks its the decent thing to do or not” (337. or), eta euskaraz eraikitako item adibidea da beste hau: “Nire iritzi pertsonalari uko egiteko prest egoten naiz nire lagun taldearekin bat egiteko”.

## 5. KOOPHEZI-i TRESNAREN SORKUNTZA ETA BALIOZTATZE PROZESUA

### 5.1. Galdera-sortaren sorkuntza eta balioztatze prozesuaren oinarri metodologikoak

Lan honetako hirugarren kapituluan eraiki da Pertsona Kooperatiboa (PK) profilaren definizioa eta ezaugarritzea. Laugarren kapituluan aukeratu dira berau neurtzeko beharrekoak izan daitezkeen aldeko zein aurkako dimentsioak eta oinarritzko itemak. Bilakaera hau garatu da KOOPHEZI diziplina-arteko ikerketa taldearen baitan egindako eztabaida eta aukeraketatan oinarrituta. Honela, PK profila faktore-anitzeko konstruktua bezala neurtzeko jarraitu dira hurrengo lerroetan azaltzen diren galdera-sorta baten sorkuntzarako eta balioztatzerako prozesuek eskatzen dituzten oinarri metodologikoak.

Ebaluazio zorrotz bat da diagnostiko zehatz baten oinarria, hezkuntza testuinguruetan ere bai, gidatu baitezake profesionalen esku-hartze eraginkorra ebidentzia enpirikoetan euskarrituta. Galdera-sortaren eraikuntza prozesu osoa burutu da zorroztasunez eta objektibotasunez, ezarritako kalitate estandarrak jarraituz. Galdetegi bat sortzeko eta balioztatzea egiteko prozesuak eskatzen baitu urrats desberdinak kontuan hartzea. Kasu honetan, KOOPHEZI-i galdetegia sortu eta balidazioa egiteko kontuan hartu dira oinarri moduan jarraian sakontzen diren José Muñiz eta besteek gomendatutako test eraikuntzarako 10 pausoak (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2008; 2019; Muñiz, Fidalgo, García-Cueto, Martínez eta Moreno, 2005), beste adibide batzuen iradokizunak (Downing, 2006; Irwing eta Hughes, 2018) eta hurrengo elkarteek egindako gomendioak: *American Research Research Association*, *American Psychological Association* eta *National Council on Measurement in Education* (AERA, APA eta NCME, 2014). Ondorengo Taula 12 honetan bildu dira aipatutako hiru ereduak markatzen dituzten galdera-sorta baten edo test baten eraikuntzarako urratsak, nahiz eta, batez ere aipatutako lehenengo ereduari jarri den arreta.

Taula 12. Test eraikuntzarako prozesuen faseak.

Test eraikuntzarako prozesuen faseak (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019:8)	Test eraikuntzarako etapak (Irwing eta Hughes, 2018:4)	Testaren garapen eraginkorrerako hamabi puntu (Downing, 2006:5)
1. Marko orokorra.	1. Definizioa eraiki, testaren zehaztapena eta egitura.	1. Plangintza orokorra.
2. Neurtuko den aldagaiaren definizioa.	2. Plangintza orokorra.	2. Edukiaren definizioa.
3. Zehaztapenak.	3. Itemen garapena.	3. Testaren zehaztapenak.
4. Item eraikuntza.	4. Eskalaren eraikuntza.	4. Itemen garapena.
5. Edizioa.	5. Fidagarritasuna.	5. Testaren diseinua eta muntaia.
6. Froga pilotua.	6. Balidazioa.	6. Testaren ekoizpena.
7. Neurketarako beste tresna batzuen aukeraketa.	7. Puntualizazioa eta arauketa.	7. Testaren administrazioa.
8. Testaren aplikazioa.	8. Testaren zehaztapena.	8. Testaren erantzun puntuazioak.
9. Ezaugarri psikometrikoak.	9. Inplementazioa eta frogatzea.	9. Puntuazioak gaintzea.
10. Testaren azken bertsioa.	10. Eskuliburu teknikoak.	10. Emaizen berri eman.
		11. Itemen zerrenda.
		12. Testaren txosten teknikoak

Iturria: Eraikuntza propioa.

Hasteko, tresnaren kokapen orokorra egin da, zergatik eta zertarako sortzen den tresna: zein behar edo hutsuneri erantzuten dion adierazi, eraikuntza behar bezala justifikatu eta zein izango den neurtuko den konstruktua edo aldagaia zehatz-mehatz zehaztu. Pausu honetan garrantzitsua da argi azaltzea, besteak beste, aplikazio testuingurua, bakarka edo taldeko egingo den, eta galdetegitik abiatuta zein erabaki edo zein norabide jorratuko den azaltzea (Downing, 2006; Irwing eta Hughes, 2018; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2008; 2019).

Jarraian, neurtu den aldagaia definitu da (PK profila): literatura errebisio sakona eta zorrotza egin da, eta aldagai horretan adituak direnekin kontsultatu. Aldagaia mugatu da: beronekin erlazionatu daitezkeen dimentsio esanguratsuak kontuan hartu dira, eta izan ditzakeen portaera adierazgarrienak argi identifikatu. Ahalegina egin da faktore garrantzitsuak izan daitezkeenak kanpoan ez geratzeko edota gehiegi ez sartzeko. Kontuan hartu da neurketarako aldagaia mono-faktoriala edo faktore-anitz dituen den (AERA, APA eta NCME, 2014; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

Ondoren, galdetegiaren erabilerari edo aplikazioari lotutako aspektu guztiak deskribatu dira. Esate baterako, galdetegiaren euskarria (papela edota informatikoa), banaka edota taldean aplikatuko den eta non pasatuko den, eskakizun kognitiboak eta lexikoari lotutakoak... Esan, ez dagoela arau unibertsalik. Atal honetan ere, zehaztu egin dira itemekin erlazioa duten galdetegiko faktoreak (luzera, edukia, ordena...) (Downing, 2006; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019) eta erantzun formatua, alborapenen (*sesgo*) inguruan dauden ikuspegiak kontuan hartuta (Matas, 2018).

Itemen eraikuntza prozesua galdera-sortaren sorkuntzako fase garrantzitsuenetako bat da, modu desberdinetan egin daitekeena: dagoeneko existitzen diren tresnetatik abiatuta eta kultura egokitzapena eta hizkuntza itzulpena eginda (Hambleton eta Patsula, 1999; Balluerka, Gorostiaga, Alonso-Arbiol eta Haranburu, 2007) edota berriak eraikita (AERA, APA eta NCME, 2014). Bi kasuek eskatzen dituzten urrats konkrituak jarraitu dira. Halaber, kontuan hartu da itemak adierazgarriak, askotarikoak, argiak eta ulerterrazak izatea dagozkion laginerako (Muñiz eta beste batzuk, 2005) eta lengoia inklusiboarekin eta ez bortitzarekin idatzitakoak izatea. Gainera, aintzat hartu da, hasieran eraikitzen den item kopurua, gutxienez, bukaeran espero den item kopuruaren bikoitza izatea. Puntu horiekin batera, gomendio desberdinak jarraitu dira (Downing, 2006; Irwing eta Hughes, 2018; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019): sortutako item bateria aditu talde batekin kontrastatu da itemak ondo idatzia dauden eta faktore bakoitza ebaluatzeko egokiak diren aztertze.

Behin puntu honetara iritsita, galdetegiaren froga pilotua egin da, alegia, galdetegiak nola funtzionatzen duen egiaztatu da. Pausu honen helburua da neurketarako tresnaren funtzionamendu orokorra aztertzea ondoren aplikatuko den antzerako interes populazio batekin. Fase honetan akatsak identifikatu eta zuzendu dira. Komenigarria da ondoren aplikatuko den bezala inprimatuta eta antolatuta egotea, galdetegia bete behar dutenek modu egokian bete dezaten, ez froga soil bat balitz bezala (AERA, APA eta NCME, 2014). Prozesu honetan jasotako datuak modu kualitatiboan eta kuantitatiboan aztertu dira. Kualitatiboak ahalbideratu behar du, esaterako, hizkuntza ulermen arazoak, forma arazoak, edota akats semantikoak eta gramatikalak aurkitzea. Kuantitatiboa, berriz, analisi psikometrikoetan oinarritzen da eta funtzio sustantiboa eta estatistikoa betetzen du, adibidez: diskriminazio indizea, karga faktorialak edota itemen arteko funtzionamendu diferentzialak. Galdetegiaren dimentsionalitatea aztertu da eta, besteak beste, karga faktorial baxua duten itemak (.30etik berakoak) kendu dira. Azken batean, helburua baita ahalik eta tresnaren propietate psikometriko onenak ahalbideratuko dituzten itemak aukeratzea. Prozesuaren ondorioz, item batzuk mantendu dira eta beste batzuk kendu. Kendu diren



itemak zeintzuk diren eta zergatik kentzen diren azaltzen da, eta item bateria berria eraiki (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

Hurrengo pausuak eskatu du, froga pilotuaren ondorioz eraikitako galdera-sorta esperimentatzeko, beste tresna batzuen aukeraketa egitea tresnaren baliotasunaren ebidentziak jasotzeko; testaren eduki baliotasuna eta baliotasun bateragarria aztertzeko. Aukeratu diren tresnen arrazoiketa egiten da eta kontuan hartu da balioztatzea eginda duten tresnak izatea, puntuazio psikometriko ezagunekin, erabilterrazak izatea eta azkar betetzekoak, eta eraikitako tresnaren aldagaiekin harremana edukitzea (AERA, APA eta NCME, 2014; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Aukeratutako galdetegi hauek hurrengo pausuan pasatuko dira eraikitzen ari den galdetegiarekin batera.

Muñizen eta Fonseca-Pedreroren (2019) bidean jarraituta, test eraikuntzaren eta balidazioaren zortzigarren puntuak eskatzen du testaren aplikazioa egitea. Horretarako zehaztu dira lagina, honen neurria eta prozedura, galdetegiaren aplikaziorako irizpideak, eta eraikiko den datu basearen kalitatezko kontrola (datuak ondo daudela baieztatzea) eta segurtasuna. Puntu honetan, datuen emaitzen adierazgarritasuna eta orokortasuna laginaren arabera izango da, eta hobesten da, batetik, laginketa probabilitikoa egitea, alegia, partaide guztiei aukera berdina ematen diena; eta bestetik, galdetegiko item bakoitzeko gutxienez 5 edo 10 pertsona edukitzea, edo bestela 200 ohar. Aplikazio momentuan, aintzat hartu dira galdetegia betetzeko baldintza fisikoak (argia, zarata...), partaideekin harreman egokiak eraikitzea edota azalpen ulergarriak eta datu baseen inguruko erabileraren berri ematea.

Behin eraikitzen ari den galdetegia eta beste galdetegiak aukeratutako laginean elkarrekin pasa ondoren egin dira testaren ezaugarri psikometrikoen azterketa berriak: itemen analisia, fidagarritasun puntuazioen estimazioa, baliotasun ebidentzien jasoketa eta baremazioaren eraikuntza. Urrats hauen helburua da galdetegiaren fidagarritasuna eta baliotasuna ziurtatzea (Downing, 2006; AERA, APA eta NCME, 2014; Irwing eta Hughes, 2018; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Fidagarritasunak adierazten du galdetegiaren erabilerak behin eta berriz ondorio berdinak adierazten dituela, hots, estimatzaile tinkoa dela (Abad, Olea, Ponsoda eta García, 2011), eta erreferentzia egiten dio puntuazioen zehaztasunari (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Fidagarritasun azterketak adierazten du sortutako galdetegiarekin neurketa, neurketa-errore handiarekin edo txikiarekin egiten den. Baliotasunak, aldiz, adierazten du galdetegiak neurtu nahi den hura neurtzen duela (Meneses eta beste batzuk, 2013). Baliotasun prozesua da galdetegiak neurtzen duenaren

interpretazioarekin lotutako ebidentziak jasotzeko azterketa-prozesua (Abad eta beste batzuk, 2011) eta erreferentzia egiten dio puntuazioetatik eratzen diren inferentzien kalitateari (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

Zorroztasun metodologikoarekin burutu beharreko fasea da hau, helburutzat duena itemen analisi psikometrikoen bidez tresnaren propietate metrikoak maximizatzea. Hasteko, itemen analisiak egin dira (Muñiz eta beste batzuk, 2005). Behin itemak aukeratu ondoren, tresna bere dimentsionalitatean aztertu da barne estrukturaren baliotasun ebidentziak lortzeko. Lan horretarako, ebaluazio tresnaren barne estrukturari dagozkion puntuazioak aztertzeko, faktore-analisi esploratzailea eta berrezpenezko faktore-analisia egin dira, osagai nagusien analisia egiteko gehien erabiltzen diren aldagai-anitzeko teknikak. Honela, testaren dimentsionalitate puntuazioak zehaztuta osatzen dira, batetik, tresnaren fidagarritasun estimazioa (nolabaiteko errorea baitu) eta, bestetik, baliotasun ebidentziak, beste tresna batzuekin aldagaiek duten erlazioa aztertuta. Ondoren eraiki dira jarduera profesionalerako edo praktikorako baremazio puntuazioak. Prozesu osoak eskatzen du metodo estatistiko sendoak erabiltzea (Meneses eta beste batzuk, 2013; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

Azkenik, galdetegiaren azken bertsioa eraikitzen da. Era berean, prozesuan parte hartu dutenei prozesuaren ebaluazioa bidali zaie eta erabilera errazten duen eskuliburua eraikitzea komeni da (Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019).

## **5.2. Ikerketa 1. Galdera-sortaren sorkuntza prozesua**

### **5.2.1. Item sorkuntza eta hizkuntza egokitzapena**

Lan honen 3. kapituluaren eraikitako PK profilaren definizioan eta ezaugarritzean oinarrituta eta 4. atalean eraikita marko teorikoaren eta aukeratutako aldagaien baitan egindako berrikuspenetik abiatuta sortu da KOOPHEZI-i galdetegiko lehengo item bateria sorta (101 item), KOOPHEZI ikerketa taldeko ikerlariekin etengabeko kontrastean. Horretarako, arakatu dira PK profila neurtzeko aukeratutako aldagai bakoitzarekin erlazionatutako tresnak eta itemak. Neurketarako 22 aldagai aukeratu direnez, 100 item inguruko bateria batetik abiatzea aurreikusi da aldagai hauetako bakoitzeko 4-6 itemen egokitzapen-itzulpena eginda edo berriak eraikita. Komenigarria baita bukaeran espero dena baino item gehiago eraikitzea (Downing, 2006; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Kasu batzuetan, itemak tresnatik zuzenean jaso dira hizkuntza eta testuinguru egokitzapena egiteko; beste kasu batzuetan, tresnako itemak oinarri bezala hartuta hasieratik egokitu edo berreraiki dira itemak. Kasu batean (indibidualismo kooperatiboa), itemak sortu egin dira

teoriatik abiatuta. Jatorrizko tresnatan aukeratutako aldagaia 3 itemekin neurtzen den kasuetan, marko teorikoaren logika berdina jarraituz beste item bat edo bi gehitu zaizkie aldagaiei, badaezpada: item kopuruak aldagaia kentzea ez baldintzatzeko. Honela, jatorrizko galdetegi hauetan oinarrituta, beharrezko itemak aukeratu eta egokitu dira PK profilaren eta Batxilergoko, Oinarrizko Lanbide Heziketarako eta Unibertsitateko graduetakoko hezkuntza testuinguruetarako kokapena eginda. Hurrengo Taula 13n azaltzen dira KOOPHEZI-i eskalaren lehenengo galdera sorta sortzeko jarraitutako bidea. Euskaraz azaltzen diren itemak dira moldatu edo sortu direnak.

Taula 13. Lehenengo galdetegiaren item bateria-sortaren sorkuntza prozesua.

Aldagaiak	Definizioak	Oinarrizko tresnak	Oinarrizko itemak eta sortutako edo egokitutako itemak
<b>Autonomia maila Autogestioa</b>	Norbanako batek taldearen barnean adierazten duen arazoiketa indibidualaren defentsa maila, zeinak eskatzen duen beharrezkoa denean taldeari aurre egitea norberaren ideiak defendatzeko (Aritzeta, 2001).	Work Group Characteristics Measure (Campion, Medsker eta Higgs 1993).	1. "The members of my team are responsible for determining the methods, procedures, and schedules with which the work gets done". 2. "My team rather than my manager decides who does what tasks within the team". 3. "Most work related decisions are made by the members of my team rather than by my manager". 4. "Arrazoirik ez badu, ez dut nire lan-taldea babesten".
<b>Indibidualismo kooperatiboa</b>	Norbanako batek dituen ideiak eta taldearen ideiak neurri berdinean defendatzen dituen talde-laneko elkarlan egoeratan (Ayestarán, 1999).	Eraikitako itemak (Ayestarán, 1999)	5. "Gatazka baten aurrean, gai naiz nire ideiak defendatzeko, eta, era berean, beste pertsonekin elkarlanean aritzea bilatzen dut". 6. "Nire ideiak defendatzen ditudan neurri berean entzuten ditut besteen ideiak". 7. "Niretzat, neurri berean dira garrantzitsuak elkarlanean aritzea eta nirea defendatzea". 8. "Garbi daukat zer nahi dudan eta beste pertsona batzuekin elkarlanean gauzatzea bilatzen dut".
<b>Eragin lidergoa Komunikazio inspiratzailea</b>	Pertsona batek bere erakundearen edo taldearen inguruko mezu (eta portaera) baikorrak eta sustatzaileak adierazten dituen eta, honela, erakundearen eta taldearen motibazioa eta konfiantza sortzen duen (Rafferty eta Griffin, 2004).	Transactional leadership (Rafferty eta Griffin, 2004).	9. "Says things that make employees proud to be a part of this organization". 10. "Says positive things about the work unit". 11. "Encourages people to see changing environments as situations full of opportunities". 12. "Beste pertsona batzuekin lan egiten dudanean, lana ondo egiteko gogoia kutsatzen diet".
<b>Auto-efikazia Orokorra</b>	Norbanakoak eguneroko bizitza egoeratako estresei modu egokian aurre egiteko duen norbere gaitasunetikiko sinesmen egonkorra (Baessler eta Schwarzer, 1996).	Generalized Self-Efficacy scale (Schwarzer eta Jerusalem, 1995).	13. "I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough". 14. "Thanks to my resourcefulness, I know how to handle unforeseen situations". 15. "I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities". 16. "When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions."
<b>Identitate soziala Erakundearekiko</b>	Identitate soziala da talde sozial desberdinen pertenezia niaren	Organizational identification (Mael eta Ashforth, 1992) aldagaitik moldatutakoak.	17. "Norbaitek nire herria kritikatzeko duenean, kritika pertsonal bezala bizi dut".

<b>identifikazioa</b>	sorkuntzan hartzen duen zatia, zeinak lotura duen esanahi emozionalekin eta pertenezia horren balorazioarekin (Topa, Moriano eta Morales, 2008).		18. "Nire herriari buruz hitz egiten dudanean gehiago erabiltzen dut "gu", "beraiek" baino". 19. "Herri honen arrakastak ere badira nire arrakastak". 20. "Nor bait nire herriaz harrotzen denean, harrotasun pertsonala bezala sentitzen dut".
<b>Nartzisismoa Nagusitasuna</b>	Norbanakoaren nagusitasun sentimendua (Raskin eta Terry, 1988)	Narcissistic Personality Inventory (NPI-40) (Raskin eta Terry, 1988)	21. "I know that I am good because everybody keeps telling me so". 22. "I like to be complimented". 23. "I wish somebody would someday write my biography". 24. "I am an extraordinary person". 25. "Uste dut nire gaitasunak miretsi behar liratekeela". 26. "Uste dut beste pertsonak nirekin hitz egiten dutenean ez direla ohartzen nik ditudan gaitasunekin".
<b>Idiozentrismoa Indibidualismo horizontala</b>	Norbanakoaren nortasuna bakarra den eta besteengandik desberdina den, baina norbanakoen arteko berdintasunean oinarritutakoa (Singelis eta beste batzuk, 1995).	Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism (Singelis eta beste batzuk, 1995).	27. "I prefer to be direct and forthright when I talk with people". 28. "One should live one's life independently of others". 29. "I often do my own thing". 30. "Erabaki bat hartu behar dudanean nire pentsamenduak jarraitzen ditut besteenak kontuan izan gabe".
<b>Alozentrismoa Kolektibismo horizontala</b>	Norbanakoaren nortasuna interdependentea den eta norberaren ongizatea taldearen ongizatearekin lotzen den, kolektiboko kide guztiak berdina direla ulertuta (Singelis eta beste batzuk, 1995).	Horizontal and Vertical Dimensions of Individualism and Collectivism (Singelis eta beste batzuk, 1995).	31. "My happiness depends very much on the happiness of those around me". 32. "I like sharing little things with my neighbors". 33. "The wellbeing of my coworkers is important to me". 34. "It is important for me to maintain harmony within my group". 35. "If a co-worker gets a price I would feel proud".
<b>Talde eragina Moral estereotipatua</b>	Arrazoiketa estereotipatua oinarrituta, zein neurritaraino eragiten dion pertsona bati talde bateko partaidetza-kidetasunak bere erabakiak hartzerako orduan. Alegia, zein neurritaraino eragiten dion norbanako bati bere erabakiak hartzerako momentuan beste kideek pentsatzen dutenak, edo taldearentzat ondo edo txarto dauden estereotipoek (Carlo,	Prosocial Reasoning Objective Measure PROM (Carlo, Eisenberg eta Knight, 1992, 1992), estereotipatua aldagaitik abiatuta.	36. "Zalantza dudanean zer jarrera hartu gai bati buruz, neure egiten dut gehiengoaren iritzia". 37. "Taldekide gehienek egiten dutenera moldatzea gustatzen zait, ondo senti arazten nauelako". 38. "Nire iritzi pertsonalari uko egiteko prest egoten naiz nire lagun taldearekin bat egiteko". 39. "Uste dut konbentzitzen erraza naizela". 40. "Ikusten badut nire iritzia eta nire taldearena ez datozela bat, nahiago dut isildu".

	Eisenberg eta Knight, 1992).		
<b>Moral barneratua</b>	Laguntza behar duen pertsona baten aurrean adierazten den erantzuna (erabaki hartzea) barne balioetan oinarritutakoa den eta erabaki horiekiko ondorioen arrazoiketa egiten den (Carlo, Eisenberg eta Knight, 1992, 1992).	Prosocial Reasoning Objective Measure PROM (Carlo eta beste batzuk, 1992), barneratua aldagaitik abiatuta.	41. "Gai baten inguruan zalantzak ditudanean, ahalegina egiten dut nire barnera begiratzeko eta jakiteko zer dagoen ondo eta zer ez". 42. "Zerbait gaizki ateratzen bada eta nire ardura bada, zailtasunik gabe onartzen dut." 43. "Ona naiz nire erabakien ondorioak aurreikusten". 44. "Badakit aurreikusten nola sentituko naizen modu batean edo bestean jokatzeko badut". 45. "Arazorik gabe onartzen dut nire ekintzen ondorioen ardura".
<b>Elkartasuna Partaidetza soziala</b>	Norbanako batek auzo, herri edo herrialde mailako ekintza sozial-komunitarioetan adierazten duen partaidetza maila (Pancer eta beste batzuk, 2007).	Youth Inventory of Involvement (Pancer eta beste batzuk, 2007) tresnatik egokitutakoa.	46. "Askotan parte hartzen dut nire auzoa/herria hobetzeko ekintzetan". 47. "Aukera dudan guztietan parte hartzen dut mobilizazio sozialetan". 48. "Gustuko dut nire auzoko/ herriko ekimen sozialak antolatzea edo berauetan laguntzea". 49. "Aktiboki parte hartzen dut nire herrialdearekin erlazionatutako ekimen soziokulturaletan".
<b>Gizakiaren ikuspegi negatiboa Konfiantza sozial negatiboa</b>	Gizakiaren ikuspegi negatiboaren dimentsioak neurtzen du pertsona batek zein puntutaraino ulertzen duen gizakia naturaz alferra den, ahalik eta lan gutxien burutzeko motibazioa duen eta besteen aginduak beharrezkoak dituen lana egiteko (Kopelman, Prottas eta Falk, 2010).	Theory X/Y behavior scale (Kopelman, Prottas eta Falk, 2010).	50. "Most employees must be closely supervised to get them to perform up to expectations" 51. "It is just basic human nature – people just naturally dislike work" 52. "Most people will try to do as little work as possible". 53. "Most people will not use their own initiative or do things that they have not been specifically assigned to do". 54. "Most employees actually prefer to be told exactly what to do rather than having to figure it out for themselves".
<b>Gizakiaren ikuspegi positiboa Konfiantza sozial positiboa</b>	Gizakiaren ikuspegi positiboa aldagaiak aztertzen du pertsonaren ikuspegi baikorra; hau da, pertsona batek, oro har, beraien lan helburuak betetzeko orduan autonomoak, motibatuak, auto zuzenduak, arduratsuak eta sortzaileak direla uste duen, pertsonatan konfiantza duen (Kopelman, Prottas eta Falk, 2010).	Theory X/Y behavior scale (Kopelman, Prottas eta Falk, 2010).	55. "Most employees prefer supervising themselves rather than close supervision". 56. "Employees have considerable ambition". 57. "Most people do want responsibility". 58. "Employees enjoy meaningful work".
<b>Berekoitasuna</b>	Pertsonak bere ongizatea edo	General Trust Scale GTS (Yamagishi eta	59. "Uste dut zaila dela pertsonak besteengatik zerbait egitea ordainik jaso

<b>Des-konfiantza soziala</b>	interes propioak bilatzeko duen joera da, besteen interesak kontuan hartzen ez dituen (Raine eta Uh, 2019).	Yamagishi, 1994), konfiantza orokorrak aldagaitik abiatuta kontrako zentzuan eraiki dira.	gabe”. 60. “Pertsonok beste pertsona batzuen gainetik pasatzen gara gure helburuak lortzearren”. 61. “Pertsona gehienok gezurra esaten dugu irabazten irteteko aukera dugunean”. 62. “Pertsona gehienok oinarri-oinarrian geurekoiak gara”.
<b>Beharrian kognitiboa</b>	Norbanako batek esfortzu kognitiboetan parte hartzeko eta gozatzeko duen joera (Cacioppo eta beste batzuk 1996).	Short Form of the Need for Cognition Scale (Cacioppo eta beste batzuk, 1996).	63. “I would prefer complex to simple problems”. 64. “I like to have the responsibility of handling a situation that requires a lot of thinking”. 65. “I find satisfaction in deliberating hard and for long hours”. 66. “I prefer my life to be filled with puzzles that I must solve”. 67. “I would prefer a task that is intellectual, difficult, and important to one that is somewhat important but does not require much thought”.
<b>Komunikazio Asertiboa</b>	Pertsonari oposizioa egoki adierazteko, desadostasunak adierazteko, kritikak egin eta jasotzeko, eskubideak defendatzeko eta, oro har, sentimendu negatiboak adierazteko aukera ematen dion portaera (Riso, 1988).	Inventario para medir las Competencias Socioemocionales ICSE (Mikulic, Crespi eta Radusky, 2015).	68. “Digo lo que pienso, aunque los demás no estén de acuerdo”. 69. “Soy de decir las cosas que me molestan”. 70. “Me resulta fácil poner límites a las personas cuando algo me molesta”. 71. “Me resulta fácil decir a los otros lo que pienso de ellos”.
<b>Enpatia kognitiboa</b>	Beste pertsona baten pentsamenduak eta motiboak ulertzeko gaitasuna da, non emozioak lantzen diren eta esperimintatutako sentimenduak baloratzen diren (Fernández-Pinto, López-Pérez eta Márquez, 2008).	Inventario para medir las Competencias Socioemocionales ICSE (Mikulic, Crespi eta Radusky, 2015).	72. “Cuando estoy discutiendo, trato de ponerme en el lugar del otro antes de decir algo”. 73. “Cuando me enojo con alguien intento ponerme en su lugar”. 74. “Es fácil para mí ver las cosas desde el punto de vista del otro”. 75. “Antes de criticar a una persona, intento pensar cómo me sentiría si estuviera en su lugar”.
<b>Helburuen interdependentzia Kontzientzia</b>	Helburuen interdependentziak adierazten du helburu pertsonalen eta taldeko helburuen arteko erlazio maila (Campion, Medsker eta Higgs, 1993).	Work Group Characteristics Measure (Campion, Medsker eta Higgs 1993), helburuen interdependentzia aldagaitik abiatuta.	76. “Nire taldekideekin lan egiten dudanean, harreman estua izaten saiatzen naiz, nire helburuetara iristeko”. 77. “Nire helburuak betetzeko nire taldekideen informazioa eta aholkua lortu behar ditut”. 78. “Lanean nire helburuak lortzeko, nire taldekideen beharra daukat”. 79. “Nire lana modu kolektiboan, taldean, egiten dut nire helburuak lortzeko”. 80. “Nire taldekideek beren helburuak betetzeko, nire informazioa

			eta aholkua behar dituzte”.
<b>Ekintzaile soziala</b>	Ekintzaile soziala da komunitatera ongizate soziala ekartzeko edozein motatako balio soziala sortzen duena berrikuntza erabiliz, arriskuak hartuz nahiz balio soziala sortuz eta honen hedapena eginez (Peredo eta McClean, 2006).	Ai-je un profil d'entrepreneur STE (Gassé, 1983) galdetegitik abiatuta moldatutakoak.	81. “Proiektu berri bat hasten dudanean, gustatzen zait erronkak neure gain hartzea” 82. “Beti nago prest onura sozialak izango duten proiektu berriak hasteko”. 83. “Zailtasunak ditudanean, soluzio alternatiboak bilatzen ditut”. 84. “Beste batzuek arazoak ikusten dituzten tokian, aukerak ikusten ditut”. 85. “Ez dut beldurrik ekimen sozial berriak hasteko”. 86. “Beti egiten dut ahalegina egiten ditudan akatsetatik ikasteko”.
<b>Onginahia Benebolentzia</b>	Onginahia (benelolentzia) da sarritan harremanetan dagoen jendearen ongizatearen zaintza eta hobekuntza edota handiagotzea (Schwartz, 1992).	Schwartz Values PVQ (Schwartz, 2003).	87. “It's very important to him to help the people around him. He wants to care for other people”. 88. “It is important to him to be loyal to his friends. He wants to devote himself to people close to him”. 89. “It is important to him to respond to the needs of others. He tries to support those he knows”. 90. “Forgiving people who might have wronged him is important to him”. 91. “He tries to see what is good in them and not to hold a grudge”.
<b>Justizia soziala Unibertsalismoa</b>	Justizia soziala (unibertsalismoa) da pertsona guztien ongizatearekiko adierazten den ulermen, estimu, tolerantzia eta babes maila (Schwartz, 1992).	Schwartz Values PVQ (Schwartz, 2003).	92. “He thinks it is important that every person in the world be treated equally”. 93. “He wants justice for everybody, even for people he doesn't know”. 94. “He believes all the worlds' people should live in harmony” 95. “He wants everyone to be treated justly, even people he doesn't know”. 96. “It is important to him to protect the weak in society”.
<b>Gatazkak ekiditea</b>	Gatazkak ekiditea dimentsioak aztertzen du gatazka baten aurrean pertsona batek zein punturaino norberaren edo beste pertsonen kezkak baztertzen dituen gatazka saihestuz edo atzeratuz (Thomas, Thomas eta Schaubhut, 2008).	Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument TKI (Thomas, Thomas eta Schaubhut, 2008) galdetegiko ekiditea aldagaitik abiatuta.	97. “Nire lankideei dagokienez, ahalegina egiten dut egoera desatseginik ez sortzeko haiekiko harremanean”. 98. “Nire lankideei dagokienez, saihesten dut eztabaidak sor ditzaketen jarrerak hartzea eta iritziak adieraztea”. 99. “Nire taldekideekin egiten ditudan lanetan arazo bat dagoenean, nahiago izaten dut beste kide batek hartzea hura konpontzeko ardura”. 100. “Nire taldekideekin egiten ditudan lanetan etengabe atzeratzen ditut gai gatazkatsuak”. 101. “Nire taldekideekin egiten ditudan lanetan, beharrezkoa dena egiten dut tentsio uneak ekiditeko”.

Iturria: Eraikuntza propioa.



Galdera-sortarako itemak modu desberdinetan eraiki eta egokitu direnez, irizpide desberdinak hartu dira kontuan. Alde batetik, KOOPHEZI-i galdetegiako itemen hizkuntza egokitzea eraiki da komunitate zientifikoak onartutako estandarrak jarraituta (Hambleton eta Patsula, 1999; Balluerka eta beste batzuk, 2007). Aipatutako dimentsioak iturri desberdinetatik jasoak izan direnez, gaztelaniazko eta ingelesezko itemak euskarara itzuli dituzte lau itzultzailek, bakoitzak bere aldetik; itzultzaileek ondo menperatzen dute erabilitako hizkuntzak: erdara/euskara eta ingelesa/euskara. Aipatutako guztiek daukate bi kulturen ezagutza egokia eta itemak sortzerakoan kontuan hartu behar diren alderdi psikometrikoetan formazioa. Itzulpenak konparatuak izan dira, item bakoitzaren bertsio adostua lortu arte. Bertsio honetatik abiatuta, aurreko itzultzaile taldearen ezaugarri berak dituzten beste bi itzultzailek gaztelaniara/ingelera atzera-itzulpena egin dute, bakoitzak bere aldetik. Ondoren, bertsio adostua lortu da. Azkenik, sei itzultzaileek jatorrizko gaztelaniazko/ingelesezko bertsioa eta atzeraka itzulitako bertsioak konparatu dituzte, esanahiari dagokionez baliokideak ote ziren egiaztatzeko.

Beste aldetik, kontuan hartu dira item eraikuntzak eskatzen dituen urratsak, item berriak eraikitzeke irizpideak jarraituta (Downing, 2006; AERA, APA eta NCME, 2014; Irwing eta Hughes, 2018; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2008; 2019). Horrela, kontuan hartu da, adibidez, sortutako item berriek PKren definizioarekin eta ezaugarritzearekin aldagaiak duen erlazio teorikoa eta neurtu nahi den horren edukiaren errepresentazioa adieraztea. Beste etsenplu bat da testuinguruari eta populazioari egokitutako itemak izatea edota, aldagaien orekaren baitan, aintzat hartzea itemen adierazgarritasuna, garrantzia, aniztasuna, argitasuna, erraztasuna, ulergarritasuna eta errepresentazio maila ez izatea baxuegia edo altuegia. Azken batean elementu hauek jarraitu dira galdera-sorta populazioari egokitzeko, alegia, 16-22 urte bitarteko ikasle gazteentzat itemak ulergarriak izateko.

### **5.2.2. Edukien baliotasuna: galdera-sortaren dimentsionalitatearen azterketa**

Galdera-sortaren itzulpen- eta kontraste-lanak bukatu ondoren, KOOPHEZI-i galdetegiaren lehen bertsioa eraikitzen da: 22 dimentsiotan banatutako 101 itemekin (ikusi Eranskinak 6 atala). Honela, test eraikuntzarako irizpidek eskatzen duten bezala, edukien baliotasuna aztertzeko “aditu talde” batek aztertu du galdetegiako itemak laginari ondo egokitutakoak eta planteatutako aldagaiak neurtzeko egokiak diren arakatzeko (Downing, 2006; AERA, APA, eta NCME, 2014; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2008; 2019). Erakundeen Psikologian adituak diren lau irakasle adituekin aztertua izan da galdetegi bere dimentsionalitatean. Irakasle hauek modu independentean esleitu behar izan dituzte

lehenengo bertsio honen itemak dagozkien dimentsioekin. Horretarako, itemak modu nahasian aurkeztu dira teorian dagozkien dimentsioak proposatuz erantzun aukera gisa. Kontrastean eskatu zaie hiru atal desberdinetan banatutako itemak dimentsioen baitan kokatzea. Horretaz gain, beharrezkoak ikusten dituzten aldaketak edo egokitzapenak egiteko eskaera egin zaie. Hurrengoa da “aditu taldeari” egindako proposamena (ikusi Eranskinak 7 atala):

*“Pertsona Kooperatiboa izaki integrala bezala ulertuta eta Euskal Herriko historian existitu den kooperatibismotik ikusita balore, jarrera eta jokabide batzuen jabe izan obi da. Horren arabera, PERTSONA KOOPERATIBOA, besteak beste, ondorengo dimentsioek osatuko lukete”. Eta eginbeharra hurrengoa da: “Goian aipatutakoa kontuan izanik, zure lana honakoa da: Item bakoitza dimentsio bakar batean kokatu behar duzu X batez. Edozein iradokizun edo nabardura egin nahi bazenu ere aske sentitu zati bakoitzaren amaieran adierazteko”.*

### 5.2.3. Emaitza: froga pilotua egiteko galdera-sorta

“Aditu taldea” osatu duten lau irakasleen erantzunak kontuan izanda itemen %91,83 erlazionatu dituzte dagozkien aldagaiekin. Hurrengo taulan adierazten dira “aditu taldeak” zuzen erantzundako item eta aldagaien arteko erantzun tasak:

Taula 14. Aditu taldeak zuzen erantzundako item tasak.

	Zuzen erantzundako item aldagai kopurua
1 Irakaslea	%88,11
2 Irakaslea	%92,07
3 Irakaslea	%93,06
4 Irakaslea	%94,05
Orokorrean	%91,83

Horrela, “aditu taldeak” burututako esleipen itsua aztertu da galdetegiaren egokitzapena egiteko, eta birmoldatuak edota ezabatuak izan dira gaizki esleitutako itemak nahiz ulertu ez direnak.

Dimentsioei dagokienean, nahasmena sortu duen bakarra izan da ekintzaile soziala. Ekintzaile sozialaren itemak batzuk nahastu dira auto-efikazia dimentsioarekin. Datuek adierazi dute ekintzaile soziala aldagaiaren item guztiek “sozial” bereizgarritasuna nabarmendu behar dutela. Nahasmenak puntualak izan dira berekoitasunaren eta gizakiaren ikuspegi negatiboaren eta alozentrismoaren eta nartzisismoaren artean. Itemei dagokionean, hauetako bi (4, 27) berridazteko proposamena jaso da.

Beraz, erabaki da, batetik, dimentsio guztiakin aurrera egitea; eta, bestetik, arazoak eduki dituzten zortzi item ezabatzea: 21 (nartzisismoa), 33 (alozentrismoa), 40 (talde eragina), 51 (gizakiaren ikuspegi negatiboa), 77 (helburuen interdependentzia), 83 eta 84 (ekintzaile soziala), 89 (onginahia). Hurrengo dimentsiotako itemak, aldiz, egokitu edo berridatzi egin dira ulermen maila zehatzagoa lortzeko: autonomia maila (4), identitate soziala (19), nartzisismoa (21, 25), idiozentrismoa (27), talde eragina (36, 39, 40), moral barneratua (41, 42), elkartasuna (49), berekoitasuna (59, 61, 62), komunikazio asertiboa (68, 70), helburuen interdependentzia (76), ekintzaile soziala (81, 83, 86) eta gatazkak ekiditea (97, 98, 99, 101).

Ondorioz, balioztatzearen froga pilotua egiteko 22 dimentsiotan edo faktoretan batzen diren 93 itemetako galdera-sorta eraikitzen da (ikusitako Eranskinak 8 atala).

#### **5.2.4. Erantzun formatua**

Likert eskalaren neurriari begira, dagoen eztabaidaren baitan (Matas, 2018), tarteko alternatibarako joera ekiditeko hautua egin da. Horrela aukeratu da 6 aukera eskaintzen dituen Likert motako erantzun eskala, 1 eta 6 arteko puntuazioa mailarekin: (1) Erabat desados, (2) Nahiko desados, (3) Pixka bat desados; (4) Pixka bat ados; (5) Nahiko ados; (6) Erabat ados. Item guztiak zentzu positiboan planteatuta daudenez norantza berdinean puntuatuko da.

### **5.3. Ikerketa 2. Galdera-sortaren balioztatze prozesuaren froga pilotua**

#### **5.3.1. Helburua**

KOOPHEZI-i galdera-sortaren funtzionamendu orokorra aztertzea erabiltzea nahi den interes populazioaren lagin batean; alegia, galdetegiaren froga pilotua egitea.

#### **5.3.2. Planteamendua**

Planteamenduak helburuari erantzun dio. Froga pilotua egiteko kontuan izan da galdetegi Batxilergoan eta Unibertsitatean frogatzea, horrela aztertu da eraiki den galdetegiaren bertsioak nola funtzionatzen duen erabilgarria egin nahi den interes populazioan (AERA, APA eta NCME, 2014; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Galdetegiaren item bakoitzeko ondo betetako galdetegi baten bila joateko hautua egin da ( $n=n$ ). Galdetegiarekin lotutako analisi kuantitatiboak eta kualitatiboak egin dira galdetegiak ondo funtzionatzen duen aztertzeko eta beharrezkoa balitz zuzenketak egiteko: ezaugarri psikometrikoak maximizatzeko eta galdetegiaren ulermen maila hobetzeko asmoarekin.

### 5.3.3. Partaideak

Galdetegiaren froga pilotuaren datu jasoketa 2018ko martxoaren 22an eta 23an burutu da Mondragon Unibertsitateko Humanitate eta Hezkuntza Zientzien fakultateko Haur Hezkuntza modalitateko lehen mailako bi ikasgelatan (64 ikasle) eta Arizmendi Ikastolako Gaztelupe guneko Batxilergoko etapako bigarren mailako gela batean (30 ikasle). Galdetegi guztiak ondo beteta jaso dira, beraz, beharrezko kopurua lortu da ( $n=n$ ).

Partaideen datuen zehaztasunak hurrengo tauletan aurkezten dira.

Taula 15. Laginaren banaketa sexuaren arabera.

	N	%
<b>Neskak</b>	72	76,6
<b>Mutilak</b>	22	23,4
<b>Guztira</b>	94	100

Taula 16. Laginaren banaketa adinaren arabera.

	N	%
<b>17-18</b>	30	31,9
<b>18-22</b>	64	68,1
<b>Guztira</b>	94	100

### 5.3.4. Analisi psikometrikoen emaitzak

KOOPHEZI-i galdetegiaren bigarren bertsio honekin jasotako datuak aztertu dira SPSS V.24 programaren bidez. Galdetegiko itemen azterketa egin da itemen diskriminazio indizea, karga faktorialak eta itemen arteko funtzionamendu diferentzialak aztertzeko. Azterketa horiek egin dira faktore-analisi esploratzailearen bidez, itemen pisuak eta korrelazioak aztertzeko eta eraikiko den tresnaren faktoreen arteko erlazioak irudikatzen joateko (Meneses eta besteak, 2013; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Ikusi Egitura matrizearen taula (ikusi Eranskinak 9 atala).

### 5.3.5. Analisi kualitatiboaren emaitzak

KOOPHEZI-i galdetegiaren bigarren bertsio hau, 93 itemetako, bete duten ikasleei eskatu zaie ulertzen ez dutena idatziz eta ahoz adieraztea, eta bukaeran talde osoarekin hitz egin da galdetegiaren eduki eta formatuari buruz. Hurrengoak dira froga pilotuan jasotako datuak, ikerlariaren oharrak eta ikasleek idatziz eta ahoz adierazitakoak:

Taula 17. Froga pilotuan jasotako datu kualitatiboak I.

<b>Ikasleekin ahoz kontrastatutako ikerlariaren oharrak</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Orokorrean, galdetegia ulerterraza dela esan dute.</li> <li>- Arazorik gabe bete dute.</li> <li>- 30-35 minututako denbora tartea behar izan dute galdetegia betetzeko.</li> <li>- Lagungarria izan daiteke Likert eskalaren taula orri guztietan agertzea.</li> <li>- Erantzun eskalaren zenbakiak gris eskalarekin bereiztea.</li> </ul>

Iturria: Eraikuntza propioa.

Taula 18. Froga pilotuan jasotako datu kualitatiboak II.

<b>Ikasleek galdetegiaren idatzitako oharrak</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- 88. itemean zaurgarritasun hitza 9 aldiz izan da azpimarratua.</li> <li>- 21. itemean goretsi hitza 7 aldiz izan da azpimarratua.</li> <li>- 11. itema ulertzen ez dela adierazi dute 2 pertsonen: "arazoak aukera".</li> <li>- 27. itemaren zentzua ulertzen ez dela adierazi dute 2 pertsonen.</li> <li>- 34. itema ulertzen ez dela adierazi dute 2 pertsonen.</li> <li>- 24. itema miretsi hitza behin izan da azpimarratua.</li> <li>- 36. itema lagun taldearekin hitza behin izan da azpimarratua.</li> <li>- 58. itema geurekoiak hitza behin izan da azpimarratua.</li> <li>- 61. itemean asebetetzen hitza behin izan da azpimarratua.</li> <li>- Hurrengo itemen ulermena behin jarri da zalantzan: 41, 47, 49, 54, 56, 73, 79, 87, 90.</li> </ul>

Iturria: Eraikuntza propioa.

### 5.3.6. Ondorioak

Datuen analisi faktorialetan eta korrelazioetan oinarrituta eta ikasle gazteek itemen ulergarritasunaren inguruan egindako zenbait iradokizunak kontuan hartuta kendu egin dira bi dimentsio eta hamabost item, eta beste item batzuetan birformulazioak egin dira.

Ezabatu diren dimentsioak dira autonomia maila (1, 2, 3, 4 itemak) eta indibidualismo kooperatiboa (5, 6, 7, 8 itemak). Autonomia mailaren kasuan, dimentsioa osorik kentzeko arrazoa izan da itemek ez dutela ondo funtzionatu aldagaiaren baitan: 1 itemak ez du besteekin saturatu (bat egin) eta 4 itemak (-.306) karga baxua erakutsi du. Taldearekiko menpekotasuna neurtzen da aldagai honekin, alegia, taldearekiko autonomia maila, eta izan daiteke taldearen kontzientzia maila baxua izatea. Indibidualismo kooperatiboaren kasuan ere, itemek ez dute beraien artean saturatu (ikus Eranskinak 9 atala), gogoratu ikerketa honetan eraikitako itemak direla hauek. Egoera aztertuta ikusten da itemek bi ideia adierazten dituztela; hau da, item berdinen barnean bi ideia galdetzen direla, eta datuek erakusten dute itemak ez direla ondo ulertzen. Era berean, alozentrismoa, talde eragina eta helburuen interdependentzia dimentsioek ez dituzte datu onak erakutsi. Horregatik itemak bir-formulatzen dira ulermena findu nahian. Elkartasuna dimentsioa ere ekintzaile sozialaren dimentsioarekin erlazionatzen da.

Ezabatutako beste zazpi itemei (9, 25, 30, 42, 63, 84, 91 itemak) dagokienean, kentzeko arrazoa izan da bakoitzaren aldagaiko gainontzeko itemekin saturatu ez izana (9, 25, 30, 42,

91 itemak) eta karga baxuak erakustea (63; 84 itemak) (ikus Eranskinak 9 atala). Beste item batzuetan birformulazioak egin dira (10, 13, 15, 16, 21, 24, 35, 37, 39, 40, 41, 47, 48, 51, 55, 59, 72, 73, 74, 75, 81, 82, 83, 88, 89, 92 itemak) dimentsioak osorik kendu behar ez izateko edota item konkretuen ulermena hobetzeko, tresnaren emaitza psikometrikoak hobetzeko asmoarekin.

Beraz, egindako analisisien ondorioz, modu honetan sortzen da balidazio prozesuaren fase esperimentalerako galdetegia: 93 itemeko galdera-sortatik 78 itemekin osatutako galdetegira pasata (ikus Eranskinak 10 atala). Item guztien puntuazioak .320 eta .879 bitartean kokatzen dira.

## **5.4. Ikerketa 3. Galdera-sortaren balioztatze prozesuaren froga esperimental**

### **5.4.1. Helburua**

Eraikitako eta pilotatutako galdetegiaren balioztatzea egiteko, KOOPHEZI-i galdera-sorta esperimentatzea erabilgarria egin nahi den populazioaren lagin zabal batean.

### **5.4.2. Planteamendua**

Balioztatzearen fase esperimentalean kontuan izan da  $n=10$  gutxieneko lagin bat osatzea, galdera-sorta erabilgarria egin nahi den ikaste-testuinguruetan esperimentatzea, adin tartea kontuan izanda eta generoari lotutako datuak kopuru aldetik antzerakoak izatea (AERA, APA eta NCME, 2014; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Honela, Batxilergoan, Oinarrizko Lanbide Heziketan eta Unibertsitate graduatan jaso dira datuak. Batxilergoaren kasuan kontuan hartu dira hezkuntza sare desberdinetako zentroak.

### **5.4.3. Lagina**

Euskarazko KOOPHEZI-i tresnaren ezaugarri psikometrikoen azterketarako eta baremaziorako erabili den lagina 2.290 gazteez osatua egon da eta 2017-2018 eta 2018-2019 ikasturtetan jasotako datuak dira. Lagin honetako datu bilketan parte hartu dute hurrengo hezkuntza erakundeetako ikasleek: Mondragon Unibertsitateko Graduak eta Lanbide Heziketa (Aretxabaleta, Arrasate, Bidasoa, Bilbo, Donostia, Eskoriatza, Goierri, Hernani, Oñati); eta Batxilergoaren kasuan, Arizmendi Ikastola (Arrasate, Eskoriatza), Arrasateko Institutua, San Fermin Ikastola (Iruña), Zuazola-Larraña BHI Institutua (Oñati), Elkar-Hezi Ikastetxea (Oñati), Txantxiku Ikastola (Oñati), Aranzadi Ikastola (Bergara), Axular Lizeoa (Donostia), Laskorain Ikastola (Tolosa).

Laginaren zehaztasunak hurrengo tauletan aurkezten dira.

Taula 19. Laginaren banaketa sexuaren arabera

	N	%
<b>Neskak</b>	1112	48,6
<b>Mutilak</b>	1178	51,4
<b>Guztira</b>	2290	100

Taula 20. Laginaren banaketa adinaren arabera.

	N	%
<b>16-17</b>	909	40,3
<b>18-22</b>	1345	59,7
<b>Guztira</b>	2254	100

#### 5.4.4. Analisi psikometrikoak

KOOPHEZI-i galdetegiaren hirugarren bertsioarekin eta jarraian zehazten diren beste bi galdetegiaren jasotako datuak aztertu dira SPSS V.24 programa erabilia. Azterketa horiek egin dira faktore-analisi esploratzailearen eta berrezpeneko faktore-analisiaren bidez. Lehenengo analisiekin berraztertu da tresnaren egitura faktoriala, eta bigarrenarekin frogatu da aurretiaz eraikitako teorian oinarrituta eta tresnaren baitan dagoen konstruktuen estruktura (Meneses eta beste batzuk, 2013; Muñiz eta Fonseca-Pedrero, 2019). Jarraian deskribatzen dira jarraitu diren urratsak eta egindako analisiak.

##### 5.4.4.1. Fidagarritasuna

KOOPHEZI-i tresnaren fidagarritasuna aztertu da barne kontsistentziaren eta denboran zeharreko korrelazioen azterketen bitartez (Meneses eta beste batzuk, 2013). Barne kontsistentziak erreferentzia egiten dio testa osatzen duten zati edo item bakoitza besteekiko zenbaterainoko baliokidea den adierazten duen neurriari. Item horien arteko kobariantza ere barne kontsistentziaren indikatzaile ona da. Horregatik erabili da Cronbach alfa ( $\alpha$ ) koefizientea, test baten barne kontsistentzia azaltzen duelako itemen arteko kobariantzatik abiatuta. Testaren bariantza totalarekiko itemen arteko kobariantza proportzioak maila altuagoa erakusten duenean, altuagoa izango da Cronbach alfa koefizientearen balioa eta fidagarritasuna. Denboran zehar duen egonkortasuna ebaluatzeko, berriz, test-birtest prozedura erabili da; alegia, tresna lagin osoari aplikatu ondoren, hilabete bat beranduago, 158 ikaslez osatutako azpitalde bati bigarren aldiz aplikatu zaio. Bi aplikazioetan ikasleek lortutako puntuazioen arteko fidagarritasun koefizienteak eta Pearsonen korrelazio koefizienteak hurrengo Taula 21en ikus daitezke.

Taula 21. Fidagarritasun koefizienteak eta Pearsonen korrelazio koefizienteak.

Dimentsioak	Crombach Alfa	Pearson Korrelazioak
Helburuen Interdependentzia	.69	.78
Ekintzaitasun Soziala	.82	.69
Autoefikazia	.79	.68
Enpatia Kognitiboa	.82	.72
Komunikazio asertiboa	.79	.74
Beharrian Kognitiboa	.77	.71
Moral Barneratua	.70	.62
Justizia Soziala	.78	.71
Onginahia	.86	.69
Gizakiaren Ikuspegi Positiboa	.79	.68
<i>Narzisismoa</i>	.67	.73
<i>Berekoitasuna</i>	.79	.69
<i>Idiozentrismoa</i>	.67	.72
<i>Gizakiaren Ikuspegi Negatiboa</i>	.72	.62
<i>Gatazken ekiditea</i>	.82	.71
<i>Identitate Soziala</i>	.75	.62
<i>Talde Eragina</i>	.75	.68

#### 5.4.4.2. Baliotasuna

##### 5.4.4.2.1. Egitura faktoriala

KOOPHEZI- i tresnaren dimensio-egitura aztertzeko asmoz 78 itemetatik abiatuta burutu da osagai nagusien analisiaren bidez Varimax errotazioarekin. Analisia egin aurretik, Kaiser-Meyer-Olkinen froga (KMO) eta Bartletten esferizidade froga egin da laginaren egokitasuna ebaluatzeko. Honela, KMOren balioa .89koa izan da eta esferizidade froga estatistikoki esanguratsua ( $p = 0,0001$ ), beraz, egokia da osagai nagusien analisia egitea.

Guztira bariantzaren %63,17 azaltzen duten 20 faktore edo aldagai lortu dira lehenengo analisi honetan. 20 Faktore horietatik 2 faktoreetako itemen saturazioak baxuak izan dira eta aldi berean ez dute saturazio egonkorrik erakutsi, faktore desberdinetan saturatu dute. Horregatik erabaki da eragin lidergoa (1, 2, 3 itemak) eta alozentrismoa (20, 21, 22 itemak) faktoreak kentzea. Era berean, erabaki da hirugarren faktore bat ere kentzea, elkartasuna (31, 32, 33, 34 itemak). Azken faktore honen item guztiak saturatu dute ekintzaile sozialarekin, froga pilotuko analisisetan gertatu bezala. Itemak aztertu ostean ikusi da elkartasuna dimentsioko itemak eta ekintzaile soziala dimentsioko itemak gizarterako onuragarriak diren ekintzak barne hartzen dituztela. Horregatik erabaki da ekintzaile soziala dimentsioa mantentzea eta elkartasuna ezabatzea. Nolabait, ulertu daiteke ekintzaile sozialak elkartasuna barnean jasotzen duela. Hiru dimensio horiek osatzen dituzten 10 itemak kenduta, beste 3 item (62 helburuen interdependentzia, 66 ekintzaile soziala, 69



onginahia) ere kentzen dira saturazio baxuengatik. Honela, azken soluzio faktorialak bariantzaren %63,41 azaltzen du 17 dimentsioen bitartez. Hurrengo Taula 22n aurkezten dira KOOPHEZI-i osatzen duten itemak eta dagozkien pisu faktorialak.

Taula 22. KOOPHEZI-iko itemak eta berauen pisu faktorialak.

	Osagaiak/Dimenstioak																
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
MoralBar											,708						
MoralBar											,722						
MoralBar											,627						
MoralBar											,576						
Berekoitasuna							,713										
Berekoitasuna							,809										
Berekoitasuna							,784										
Berekoitasuna							,757										
Autoefi					,724												
Autoefi					,778												
Autoefi					,776												
Autoefi					,698												
Idiocen																,639	
Idiocen																,660	
Idiocen																,719	
Idiocen																,726	
Narz													,631				
Narz													,638				
Narz													,670				
Narz													,763				
Talderag												,657					
Talderag												,733					
Talderag												,787					
Talderag												,711					
IkuspegiNeg																	,780
IkuspegiNeg																	,800
IkuspegiNeg																	,574
IkuspegiNeg																	,663
IkuspegiPos				,660													
IkuspegiPos				,814													
IkuspegiPos				,767													
IkuspegiPos				,747													

2. IKERKETAREN ATAL ENPIRIKOA

EnpatiKog	,807																	
EnpatiKog	,830																	
EnpatiKog	,764																	
EnpatiKog	,671																	
BeharKog									,736									
BeharKog									,766									
BeharKog									,695									
BeharKog									,677									
KomuAser							,579											
KomuAser							,836											
KomuAser							,852											
KomuAser							,755											
JustiziSoz			,743															
JustiziSoz			,758															
JustiziSoz			,750															
JustiziSoz			,748															
Benebolen									,769									
Benebolen									,813									
Benebolen									,789									
EkintzSozia													,766					
EkintzSozia													,802					
EkintzSozia													,737					
Helbuinter																		,562
Helbuinter																		,801
Helbuinter																		,765
Ekiditea		,714																
Ekiditea		,784																
Ekiditea		,846																
Ekiditea		,802																
IdeSoc									,705									
IdeSoc									,713									
IdeSoc									,789									
IdeSoc									,775									

\* Itemen eduki zehazta eta osagai bakoitzarekin lotura aztertzeko mesedez jarri harremanetan ikerketa honen egileekin.

#### 5.4.4.2.2. Eduki baliotasuna

Tresnaren baliotasun bateragarriaren ebidentziak eskuratzeko kalkulatu dira Pearsonen korrelazio koefizienteak (Meneses eta beste batzuk, 2013). Anlisi hauek burutu dira KOOPHEZI-i tresnaren puntuazioen eta EKINEZ-ARITU ekintzailetasuna neurtzen duen tresnaren dimentsioen eta EPQR-A nortasun eskalaren artean.

EKINEZ-ARITU (Zubizarreta eta Aritzeta, 2015) galdera-sortak ekintzailetasuna neurtzen du (ikus Eranskinak 11 atala). Autoinforme-tresna hau 6 puntuko Likert eskalaren arabera erantzuten diren 23 itemez osatua dago. Erantzun aukerak Erabateko desadostasunetik Erabateko adostasunera doaz. Tresna honek 6 faktoretako egitura du: ardura, berrikuntza, elkartasuna, arrisku hartzea, lankidetzeta eta erresilientzia. Barne kontsistentziaren (.82) eta test-birtest fidagarritasunaren (.83) balio egokiak eta baliotasun ebidentzia egokiak ditu. Hurrengo da item adibide bat: “Considero que los problemas de mi grupo son mis problemas”. Aukeratua izan da aplikazio testuinguruarekiko eta populazioarekiko duen gertutasunagatik eta eraikitako PK definizioarekin izan dezakeen harremanagatik. Izan ere, EKINEZ-ARITU tresnaren erabilerak helburu bezala dauka pertsonalitatearen ikuspegiarekin unibertsitateko ikasleetan ekintzailetzarekin erlazionatzen diren jarrerak eta balioak aztertzea. Adibidez, ardurak, arrisku hartzeak eta erresilientziak lotura izan dezakete PK profilarren alderdi pertsonalarekin; lankidetzeta aldagaiak, ostera, taldean kooperazioan jardutearekin; eta elkartasuna eta berrikuntzak ardatz sozio-komunitarioarekin. Hurrengo Taula 23n azaltzen dira KOOPHEZI-i eta EKINEZ-ARITU tresnaren arteko korrelazio koefizienteak:

Taula 23. KOOPHEZI-i eta EKINEZ-ARITU galdetegiaren dimentsioen arteko korrelazio koefizienteak.

	EKINEZ-ARITUko dimentsioak					
	Ardura	Berrikuntza	Elkartasuna	Arrisku hartzea	Lankidetzeta	Erresilientzia
Helburuen Interdependentzia	,237**	,199**	,315**	,196**	,449**	,343**
Ekintzaile Soziala	,274**	,322**	,410**	,316**	,435**	,429**
Auto-efikazia	,342**	,272**	,219**	,377**	,315**	,439**
Enpatia Kognitiboa	,099**	,164**	,316**	,109**	,363**	,303**
Komunikazio asertiboa	,326**	,240**	,185**	,378**	,232**	,289**
Beharrian Kognitiboa	,314**	,270**	,202**	,353**	,225**	,429**
Moral Barneratua	,386**	,190**	,308**	,290**	,345**	,424**
Justizia Soziala	,274**	,128**	,504**	,117**	,396**	,273**
Onginahia	,292**	,136**	,522**	,159**	,422**	,371**
Gizakiaren Ikuspegi	,073*	,176**	,121**	,199**	,207**	,189**

Positiboa						
<i>Nartzisismoa</i>	,141**	,211**	,016	,207**	,032	,124**
<i>Berekoitasuna</i>	,162**	,085**	,005	,050	,035	,085**
<i>Idiozentrismoa</i>	,166**	,149**	-,085**	,188**	-,095**	,008
<i>Gizakiaren Ikuspegi Negatiboa</i>	,098**	,108**	,046	,111**	,062*	,092**
<i>Gatazkak ekiditea</i>	,083**	,114**	,262**	,042	,281**	,251**
<i>Identitate Soziala</i>	,053	,141**	,168**	,106**	,242**	,152**
<i>Talde Eragina</i>	-,094**	,038	,045	,053	,166**	,111**

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Emaitzek adierazi dutenez, eta espero zitekeen moduan, KOOPHEZI-i tresnaren 17 dimentsioen eta EKINEZ-ARITUko dimentsioen artean korrelazio positiboak daude; nahiz eta, korrelazio horien neurria erdi mailakoa izan. Zehazki, KOOPHEZI-i tresnaren PKren dimentsio faktoreak eta EKINEZ-ARITUko elkartasuna, lankidetzeta eta erresilientzia dimentsioak erakusten dute korrelazio maila altuena. Norabide berean aipa daiteke justizia soziala, onginahia eta ekintzaile soziala (azken hau maila baxuagoan) lotzen direla EKINEZ-ARITUko elkartasuna dimentsioarekin. Lankidetzeta aldagaiarekin erlazionatzen dira, batez ere, helburuen interdependentzia, ekintzaile soziala eta onginahia (maila baxuagoan justizia soziala eta empatia kognitiboa). Azkenik, erresilientziarekin erlazionatzen dira auto-efikazia, beharrian kognitiboa, ekintzaile soziala eta moral barneratua. Arduraren kasuan, nahiz eta maila apalean izan, erlazio handiena moral barneratuak azaltzen du, eta arriskuak hartu aldagaiarekin komunikazio asertiboak eta auto-efikaziak.

Bestalde, *Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated EPQR-A* testa (Francis, Brown eta Philipchalk, 1992), bere erdarazko egokitzapen bertsioan erabili da (Sandin, Valiente, Chorot, Olmedo eta Santed, 2002) (ikus Eranskinak 12 atala). Autoinforme-tresna hau erantzun dikotomiko bidez erantzuten da, bai-ez aukerak erabilita. Guztira 24 item ditu. Tresna honek lau faktoretako egitura du: extrabertsioa, neurotizismoa, psikotizismoa eta zintzotasuna. Galdera sorta honek baliozkotasun faktorial egokia erakutsi du. Hurrengoa da galdetegi honen item adibide bat: “¿Alguna vez has deseado más ayudarte a tí mismo/a que compartir con otros/as?”. Galdetegi hau eraiki da unibertsitateko ikasleetan oinarrituta eta aukeratua izan da PK profilak nortasunarekin izan dezakeen harremana aztertzeke asmoagatik. Nortasuna eta jokabideak harremanetan daudenez, aztertu nahi izan da EPQR-A tresnak aztertzen dituen nortasun ezaugarriek zein harreman eduki dezaketen PKrekin. Adibidez, estrabertsioa edo kanporakoitasun maila altua duten pertsonak talde lanean aritzeko, edo ikuspegi sozio-komunitarioarekin erlazionatutako aldagaiekin

harreman altuagoa daukaten aztertzeko. Hurrengo Taula 24an azaltzen dira KOOPHEZI-i eta EPQR-A galdetegiaren arteko korrelazio koefizienteak:

Taula 24.KOOPHEZI-i eta EPQR-A nortasun galdetegiaren dimentsioen arteko korrelazio koefizienteak.

	EPQR-Aren dimentsioak		
	Neurotizismoa	Estrabertsioa	Psikotizismoa
Helburuen Interdependentzia	-,030	,057	-,029
Ekintzaile Soziala	-,007	,172**	,014
Auto-efikazia	-,171**	,139**	,024
Enpatia Kognitiboa	,050	,012	-,072*
Komunikazio asertiboa	-,123**	,327**	,083**
Beharrian Kognitiboa	-,017	,054	,049
Moral Barneratua	-,072*	,076*	-,044
Justizia Soziala	,033	,084**	-,110**
Onginahia	,114**	,124**	-,140**
Gizakiaren Ikuspegi Positiboa	-,070*	,058	-,060
<i>Nartzisismoa</i>	-,032	,140**	,074*
<i>Berekoitasuna</i>	,056	-,007	,103**
<i>Idiozentrismoa</i>	-,020	-,007	,192**
<i>Gizakiaren Ikuspegi Negatiboa</i>	,075*	,047	,071*
<i>Gatazken ekiditea</i>	,025	,018	-,159**
<i>Identitate Soziala</i>	,009	,146**	,014
<i>Talde Eragina</i>	-,065*	,031	-,048

\*p<0,05; \*\*p<0,01

KOOPHEZI-i eta EPQR-A tresnen arteko erlazioari dagokionean, Komunikazio asertiboa aldagaiak erakutsi du korrelazio maila apal bat estrabertsioarekin. Beste dimentsioek ez dute nortasun ezaugarriekin korrelazio alturik erakusten. Beraz, oso baxua da KOOPHEZI-i tresnak neurtzen dituen dimentsioen eta nortasun ezaugarrien arteko erlazioa.

#### 5.4.4.2.3. Kanpo baliotasuna

Kanpo baliotasunaren inguruko datuak lortzeko helburuarekin aztertu ziren KOOPHEZI-i galdera-sortaren dimentsioen eta Sexu eta Adin aldagaien arteko erlazioak.

Sexua eta Adina aldagai auresaleak dira, eta KOOPHEZI-i tresnaren dimentsioak irizpide aldagai moduan hartu dira; hala, egindako bariantza analisiak zehazki erakutsi dute Sexuaren eta Adinaren efektu estatistikoak esanguratsuak direla kasu gehienetan. Ondorioz, aztertutako baremoak Sexua eta Adina desberdinduz egingo dira.

#### 5.4.4.2.4. Interpretazio arauak

KOOPHEZI-i galdera-sortaren puntuazioak interpretatzerakoan, zenbait ebaketa puntu hartu behar dira kontuan. Ebaketa puntu horiek desberdinak dira dimentsio bakoitzean, neska edo mutila izatearen arabera eta adinaren arabera.

#### 5.4.4.2.5. Baremazioa

Ondorengo tauletan KOOPHEZI-i tresnaren dimentsioei dagozkien baremoak aurkezten dira: 16-17 urte, 18-22 urte eta neska eta mutilentzat. Zuzenketa eta puntuazio arauak atalean adierazitako prozedura erabiliz eta puntuazio zuzenak lortu ondoren, puntuazio horiek bilatu behar dira taularen erdialdeko zutabeetan (kontuan hartuz ebaluatutako pertsona neska ala mutila den). Altuera berean, ezkerreko zutabeen pertzentila aurkitu daiteke; eskuineko zutabeen, berriz, T puntuazioa.

Pertzentilak adierazten du talde arauemailearen zein portzentajeren gainetik dagoen kokatua ebaluatutako pertsona dimentsio jakin batean. Pertzentilek ez dute eskala tipifikatua osatzen, ordenazko eskala baizik.

T puntuazioek eskala tipifikatua osatzen dute. Eskala horren batz-bestekoa 50. puntuazioan kokatzen da eta 10 puntuko desbideratze tipikoa du. Ondorioz, batz-besteko taldea, estatistikoki normala den populazioaren bi heren inguru barne hartzen dituen, kokatzen da 41. eta 59. T puntuazioen artean (ikus Eranskinak 13 atala).

### 5.5. Emaitza orokorrak

PK profila ikasle gazteetan neurtzen duen KOOPHEZI-i galdetegia 65 itenez osatua dago eta 17 aldagaiek osatzen dute 3 dimentsio orokorretan elkartuta. Horietatik 10 dimentsio modu zuzenean neurtzen dute Pertsona Kooperatiboa (PK): auto-efikazia, beharrian kognitiboa, moral barneratua, helburuen interdependentzia, enpatia kognitiboa, komunikazio asertiboa, ekintzaile soziala, justizia soziala, onginahia eta gizakiaren ikuspegi positiboa. Beste 7 dimentsioek aztertzen dituzte PKren kontra doazen balioak edota jarrerak. Horien artean indibidualismoarekin erlazionatutakoak (IND): narzisismoa, berekoitasuna, idiozentrismoa, gizakiaren ikuspegi negatiboa; eta kolektibismoarekin erlazionatutakoak (KOL): gatazkak ekiditea, identitate soziala eta talde eragina. Dimentsioen puntuazioak kalkulatzeko, dimentsio bakoitza osatzen duten itemen puntuazioen batura egin behar da. Zenbat eta puntuazio altuagoa lortu dimentsioan, orduan

eta ezaugarri altuagoa erakusten du. Hiru dimentsio orokorre (PK, IND, KOL) dagokienean, berdina da puntuazioak kalkulatzeko funtzionamendua.

Jarraian aurkezten da KOOPHEZI-i galdetegiaren laugarren eta azken bertsioa.

### 5.5.1. Aplikazio arauak

KOOPHEZI-i eskala banaka nahiz taldeka aplikatu daitezke. Azterketa-gelak eroso eta ondo argiztatua izan behar du. Subjektuak mahai bat behar du, haren gainean idazteko. Subjektuak ikusmen arazoak baditu, behar den tamainako letra duen eskala emango zaio. Aztertzaileak test guztia betetzera animatu behar du subjektua, eta item batzuk egin gabe uztea edo zoriz erantzutea ekidin behar du. Subjektu bakoitzak KOOPHEZI-i eskalaren orria eta arkatza eduki behar ditu. Orriaren goialdeko identifikazio-datuak betetzeko esango zaio subjektuari, eta horretarako behar duen laguntza emango zaio. Ondoren, ozenki irakurriko dira honako argibide hauek. Era berean, online eredu ere eraiki da, beraz, ikasleek ikasgelan galdetegia bete dezakete ordenagailua edo sakeleko telefonoak erabilia.

### 5.5.2. Argibideak

“Ondoren zure balio eta jokabideei buruzko esaldi batzuk aurkituko dituzu. Esaldi bakoitza arretaz irakur ezazu eta marka ezazu zenbateraino zauden ados ala desados esaldiak dioenarekin eskala hau jarraituz, 1etik 6era: (1) Erabat desados; (2) Nahiko desados; (3) Pixka bat desados; (4) Pixka bat ados; (5) Nahiko ados; (6) Erabat ados. Gogoan izan ez dagoela erantzun zuzenik edo okerrik”. Baieztapen bakoitzak erantzun bakarra du eta erantzun batekin nahasten bazara, gurutze bat egin gainean eta zuzena dena borobildu. Galdera guztiei erantzuten saiatu. Gogoan izan ez dagoela erantzun zuzenik edo okerrik.

Ez dago denbora aldetik mugarik eskalari erantzuteko. Gehienek 20-25 minutu inguru behar izaten dituzte betetzeko, baina irakurtzeko zailtasunak dituztenek denbora gehiago eman dezakete.

Proba egin bitartean, aztertuak diren pertsonen zalantzak argitzeko eta horien portaera behatzeko beharrezkoa da aztertzaile bat bertan egotea. Aplikazio prozedura alda daitezke, irakurketa-mailari edo ikusmenari lotutako beste premia batzuk dituen subjektuaren kasuan: horrelakoetan, aztertzaileak esaldiak ozen irakurriko ditu eta norbanakoaren erantzunak erantzun-orrian idatziko ditu.



### 5.5.3. KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren profila ikasle gazteetan neurtzeko galdera-sorta

Taula 25. KOOPHEZI-i galdera sorta.

1. Konfiantza daukat ditudan gaitasunak direla eta gai naizela ezusteko gertaerak modu efikazean kudeatzeko.	1	2	3	4	5	6
2. Nire gaitasun eta baliabideei esker, ustekabeko egoerak gaindi ditzaket.	1	2	3	4	5	6
3. Datorrena datorrela, oro har, badituz gaitasunak egoerak kudeatzeko.	1	2	3	4	5	6
4. Egoera zail batean aurkitzen banaiz, oro har, badituz gaitasunak jakiteko zer egin behar dudan.	1	2	3	4	5	6
5. Norbaitek nire herria kritikatzan duenean, kritika pertsonal gisa hartzen dut.	1	2	3	4	5	6
6. Nire herriari buruz hitz egiten dudanean, gehiago erabiltzen dut “gu”, “haiek” baino.	1	2	3	4	5	6
7. Herri honen arrakastak ere badira nire arrakastak.	1	2	3	4	5	6
8. Norbait nire herriaz harrotzen denean, harrotasun pertsonala sentitzen dut.	1	2	3	4	5	6
9. Gustuko dut denbora guztian goretsia (goraipatua) izatea.	1	2	3	4	5	6
10. Gustatuko litzaidake norbaitek egunen batean nire biografia idaztea.	1	2	3	4	5	6
11. Pertsona bikaina naiz.	1	2	3	4	5	6
12. Nire gaitasunak miretsi behar lirakeke.	1	2	3	4	5	6
13. Edozer gauza egin behar dudanean, besteena baino, nire ikuspegi propioa jarraitzen dut.	1	2	3	4	5	6
14. Norberak modu independentean bizi behar luke bere bizitza.	1	2	3	4	5	6
15. Sarritan, nire gauzak egiten dituz, besteak kontuan hartu gabe.	1	2	3	4	5	6
16. Erabaki bat hartu behar dudanean, nire pentsamenduei jarraitzen diet, besteak kontuan izan gabe.	1	2	3	4	5	6
17. Zalantza dudanean zer jarrera hartu gai bati buruz, neurea egiten dut nire lagun taldeko gehiengoaren iritzia.	1	2	3	4	5	6
18. Nire lagun taldeko gehienek egiten dutenera moldatzea gustatzen zait, ondo sentiarazten nauelako.	1	2	3	4	5	6
19. Nire iritzi pertsonalari uko egiteko prest egoten naiz nire lagun taldearekin bat egiteko.	1	2	3	4	5	6
20. Uste dut nire lagun taldekideen iritziengandik konbentzitzen erraza naizela.	1	2	3	4	5	6
21. Gai baten inguruan zalantzak ditudanean, ahalegina egiten dut nire barnera begiratzeko eta jakiteko zer dagoen ondo eta zer ez.	1	2	3	4	5	6
22. Zerbait gaizki ateratzen bada, badakit nire barruan begiratzan izan dezakedan ardura aztertzeke.	1	2	3	4	5	6
23. Ona naiz nire barruan begiratzeko eta jakiteko zer egin behar dudanean erabaki garrantzitsuak hartu behar ditudanean.	1	2	3	4	5	6
24. Badakit ikusten eta ulertzen nola sentitzen naizen modu batean edo bestean jokatzan dudanean.	1	2	3	4	5	6
25. Uste dut lanean pertsonak beraien kabuz erabakitzea baino nahiago dutela besteak adieraztea zer egin behar duten.	1	2	3	4	5	6
26. Oro har, lanean ari direnean, pertsonak nahiago izaten dute, egin behar markatuak, askeak eta autonomoak baino.	1	2	3	4	5	6
27. Uste dut jendeak ez duela anbizio handirik, ezta lanean hazteko helbururik ere.	1	2	3	4	5	6
28. Lanean ari direnean, zer egin behar duten esatea eta ondoren bakean uztea bilatzen dute pertsonak.	1	2	3	4	5	6
29. Oro har, ikusten dut pertsonak inizatiba hartzen dutela helburuak betetzeko lan egiten dutenean.	1	2	3	4	5	6
30. Uste dut, oro har, pertsonak lanean ari direnean motibatuak sentitzen direla beren helburuak betetzeko.	1	2	3	4	5	6
31. Oro har, ikusten dut pertsonak gustuko dutela lanean ardurak onartzea.	1	2	3	4	5	6
32. Uste dut pertsonak lanarekin gozatzen dutela eta lanak estimulatzen dituela.	1	2	3	4	5	6
33. Pertsonok orokorrean geure interesak lehenesten ditugu besteak interes eta beharrak kontuan hartu gabe.	1	2	3	4	5	6
34. Pertsonok beste pertsona batzuen gaintik jartzen gara gure helburuak	1	2	3	4	5	6

2. IKERKETAREN ATAL ENPIRIKOA

lortzearren.						
35. Pertsona gehienok gezurra esaten dugu irabazten irteteko aukera dugunean.	1	2	3	4	5	6
36. Pertsona gehienok oinarri-oinarrian geurekoiak gara.	1	2	3	4	5	6
37. Ardura errazak baino, pentsatzea eskatzen duten lan ardura konplexuak nahiago ditut.	1	2	3	4	5	6
38. Gustuko dut ardura hartzea asko pentsatzea eskatzen duten egoerei aurre egiteko.	1	2	3	4	5	6
39. Asko asebetetzen nau orduak eta orduak hausnartzen eta pentsatzen pasatzeak.	1	2	3	4	5	6
40. Estimulatu egiten nau nire bizitza aurre egin beharreko erronkez (edo buruhausteez) beteta egoteak.	1	2	3	4	5	6
41. Pentsatzen dudana lasaitasunez adierazten dut besteak ados egon ez arren.	1	2	3	4	5	6
42. Gustuko ez dudana zerbait badago, esaten dut.	1	2	3	4	5	6
43. Zerbait gustuko ez dudanean, erraza egiten zait pertsoneri nire iritzia adieraztea.	1	2	3	4	5	6
44. Erraza egiten zait beste pertsoneri esatea zer pentsatzen dudana haiez.	1	2	3	4	5	6
45. Eztabaidatzen ari naizenean, bestearen lekuan jartzeko ahalegina egiten dut zerbait esan aurretik.	1	2	3	4	5	6
46. Norbaitekin haserretzen naizenean, ahalegina egiten dut haren lekuan jartzeko.	1	2	3	4	5	6
47. Erraza egiten zait gauzak bestearen ikuspuntutik ikustea.	1	2	3	4	5	6
48. Pertsona bat kritikatu aurretik, ahalegintzen naiz pentsatzen nola sentituko nintzatekeen bera izanez gero.	1	2	3	4	5	6
49. Ikasgelako proiektu batean nire taldekideekin lan egiten dudanean, harreman estua izaten saiatzen naiz, nire helburuetara iristeko.	1	2	3	4	5	6
50. Ikasgelako proiektu batean lanean nire helburuak lortzeko, nire taldekideen beharra daukat.	1	2	3	4	5	6
51. Ikasgelako proiektu batean nire lana modu kolektiboan, taldean, egiten dut, nire helburuak lortzeko.	1	2	3	4	5	6
52. Gustuko dut gizartearentzat onurak izango duten proiektu berriak hastea.	1	2	3	4	5	6
53. Beti nago prest, onura sozialak izango duten proiektu berriak hasteko.	1	2	3	4	5	6
54. Ez dut beldurrik ekimen sozial berriak hasteko.	1	2	3	4	5	6
55. Niretzat, oso garrantzitsua da inguruan dudana jendea laguntzea.	1	2	3	4	5	6
56. Nire hurbileko pertsoneri laguntzeko nahia eta gogoa izaten dut.	1	2	3	4	5	6
57. Ahalegina egiten dut inguratzen nauten pertsonak laguntzeko.	1	2	3	4	5	6
58. Uste dut guztiok aukera berak izan behar genituzkeela bizitzan zehar.	1	2	3	4	5	6
59. Pentsatzen dut Lurreko biztanle guztiok harmonian bizi behar genukeela.	1	2	3	4	5	6
60. Gustatuko litzaidake pertsona guztiak justiziaz tratatuak izatea, ezagutzen ez ditudan pertsonak barne.	1	2	3	4	5	6
61. Niretzat, garrantzitsua da zaugarritasun (ahul, kaltebera) egoeran bizi diren pertsonen aukera guztiak izatea osoki garatzeko.	1	2	3	4	5	6
62. Nire lankideei dagokienez, ahalegina egiten dut eztabaidak ekiditeko.	1	2	3	4	5	6
63. Nire lankideei dagokienez, saihesten dut eztabaidak sor ditzaketen jarrerak hartzea eta iritzia adieraztea.	1	2	3	4	5	6
64. Nire taldekideekin egiten ditudan lanetan, gai gatazkatsuak ekiditen saiatzen naiz.	1	2	3	4	5	6
65. Nire taldekideekin egiten ditudan lanetan, beharrezkoa dena egiten dut tentsio-uneak ekiditeko.	1	2	3	4	5	6

---

**EZTABAIDA ETA ONDORIOAK**

## 6. EZTABAIDA ETA ONDORIOAK

Ikerketa lan honetan eraikitako oinarri teorikoa eta garatutako ikerketa enpirikoa eztabaidatzen eta ondorioztatzen dira hurrengo lerroetan. Horretarako, lehenik eta behin, ikerketan KOOPHEZI-i galdera-sortarekin lotutako hipotesiekiko eztabaida eta ondorioak aurkezten dira. Jarraian, eraikitako Pertsona Kooperatiboa (PK) profila eta beronen neurketarako KOOPHEZI-i tresnak darabiltzan aldagaien arteko eztabaida eta ondorioak lantzen dira oinarri teorikoen atalarekin kontrastean. Segidan, ikerketaren helburuak oinarri bezala hartuta ondorio orokorrak idazten dira. Lantzen den hurrengo puntua da PKk eta KOOPHEZI-i tresnak literaturan eta hezkuntzan izan ditzaketen inplikazioak. Azkenik, ikerketak erakusten dituen mugak eta etorkizunean landu daitezkeen ikerketarako aukerak aurkezten dira.

### 6.1. KOOPHEZI-i galdera-sortarekin lotutako hipotesiekiko eztabaida eta ondorioak

*H1: Fidagarria izango da KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren profila gazteetan neurtzen duen galdera-sorta, barne kontsistentziari eta denboran zeharreko egonkortasunari dagokionean.*

Fidagarritasuna frogatzeko egin diren analisisiek baieztatu dute lehengo hipotesi hau, erakutsi baitute galdera-sortak barne kontsistentzia edo tinkotasuna duela eta denboran zehar egonkorra dela. Cronbach alfa koefizientearen balioak .86 eta .67 puntuen bitartekoak izan dira eta Pearsonen korrelazioak .62 eta .78 puntuen bitartekoak izan dira (ikusi Taula 21). Ondorioz, azpimarra daiteke KOOPHEZI-i galdera-sortaren erabilerak behin eta berriz erabilia ondorio berdinak adierazten dituela.

*H2: Baliotasuna izango du KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren profila gazteetan neurtzen duen galdera-sortak, egitura faktorialari eta eduki baliotasunari dagokionean.*

Galdera-sortaren baliotasuna frogatzeko egindako analisisiek erakutsi dute bete egin dela bigarren hipotesi hau. Egitura faktorialari lotuta, Kaiser-Meyer-Olkinen frogaren (KMO) balioa .89koa izan da eta Bartletten esferizidade froga estatistikoki esanguratsua ( $p = 0,0001$ ). KOOPHEZI-i osatzen duten 17 dimentsioen soluzio faktorialak bariantzaren %63,41 azaltzen du eta itemen pisu faktorialak .852 eta .562 puntuen bitartekoak dira (ikusi Taula 22). Eduki baliotasuna kalkulatzeko Pearsonen korrelazioen bidez egindako analisisekin erakutsi da galdera-sortaren baliotasun bateragarria. Ondorioz, KOOPHEZI-i galdera-sortak baliozkotasun maila egokiak erakutsi dituela esan daiteke.

*H3: Eraikitzen den KOOPHEZI-i galdetegiak 3 dimentsio orokor bereiztea lortuko du Pertsona Kooperatiboa, Indibidualismoa eta Kolektibismoa. Alegia, testaren estruktura faktorialak bat egingo du planteamendu teorikoarekin.*

PK profilarekin erlazionatutako aldagaiak kapituluak, 4. atalean, jasotzen dira hipotesi honek barne-biltzen duen ikuspegi teorikoa eta aldagaiak 3 dimentsio orokorretan duten kokapena. Egindako analisiek erakutsi dute hirugarren hipotesi hau bete egin dela. Hau da, KOOPHEZI-i galdera-sortak 3 dimentsio orokorrak bereizten ditu, nahiz eta, modu egokian funtzionatu ez duten 5 aldagai edo azpi-dimentsio kendu egin diren (autonomia maila, indibidualismo kooperatiboa, eragin lidergoa, elkartasuna, alozentrismoa). Betiere, oinarri teorikoak aztertuta eta analisi psikometrikoetan oinarrituta galdera-sortaren propietate metrikoak maximizatzeko aldera. Ondorioz, PK dimentsioa 10 aldagaik neurtzen dute (auto-efikazia, moral barneratua, beharizan kognitiboa, helburuen interdependentzia, enpatia kognitiboa, komunikazio asertiboa, justizia soziala, onginahia, ekintzaile soziala, gizakiaren ikuspegi positiboa), Indibidualismoa 4 aldagaik (nartzisismoa, idiozentrismoa, gizakiaren ikuspegi negatiboa, berekoitasuna) eta Kolektibismoa 3 aldagaik (gatazkak ekiditea, identitate soziala, talde eragina).

*H4: Pertsona Kooperatiboaren profila definitzen eta ezaugarritzen duten balioetan eta jarreretan oinarritutako hiru ardatzekin (pertsonala, erlazionala eta sozio-komunitarioa) erlazionatutako azpi-dimentsioak edo aldagaiak mantenduko dira modu orekatuan Pertsona Kooperatiboa konstruktua neurtzeko.*

Egindako analisiek eta osatutako galdera-sortak erakutsi dute, eraikitako marko teorikoaren baitan, PK aldagai-anitzeko konstruktua bezala neurtzeko baliagarria dela KOOPHEZI-i galdera-sortako PK dimentsioa. Sorkuntza eta balioztatze prozesuak erakutsi du PK definitzen eta ezaugarritzen duten balioetan eta jarreretan oinarritutako ardatzak ordezkatzeko dituzten aldagaiak modu orekatuan mantendu direla.

Ondorioz, PK profilaren neurketarako gako nagusi moduan identifikatutako hamalau aldagaietatik hamar neurtzea lortu da. Hamar aldagai horiek PK ezaugarritzen duten hiru ardatzak modu orekatuan ordezkatzeko dituzte eta neurtzen dituzte. Hiru aldagaik neurtzen dute burujabe izatearekin eta horretarako ikasteko gaitasunarekin lotutako ardatz pertsonala: auto-efikaziak, barne moralak eta beharizan kognitiboak. Beste hiru aldagaik neurtzen dute elkar-kidetzan edo kooperazioan jarduteko ardatz erlazionala: helburuen interdependentziak (kontzientzia), enpatia kognitiboak eta komunikazio asertiboak. Eta,

azkenik, lau aldagaik neurtzen dute orientazio sozio-komunitarioako ekintzailtza: justizia sozialak, onginiak, ekintzaile sozialak, gizakiaren ikuspegi positiboak.

*H5: Korrelazio positiboak izango dituzte KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioko aldagaiek eta EKINEZ-ARITU galdetegiko aldagaiek beraien artean. EKINEZ-ARITUko ardurak, arrisku hartzeak eta erresilientziak aldagaiek lotura izango dute Pertsona Kooperatiboa profilaren ardatz pertsonaleko aldagaiekin; lankidetzaren ardatz erlazionalako aldagaiekin; eta elkartasuna eta berrikuntza aldagaiek ardatz sozio-komunitarioko aldagaiekin.*

Eduki baliotasuna frogatzeko egindako analisien emaitzek erakutsi dute maila desberdinetako korrelazioa adierazten dutela PK neurtzen duten aldagaiek EKINEZ-ARITU galdetegiko aldagaiekin (ikusi Taula 23). Oro har, esan daiteke bosgarren hipotesi hau modu orokorrean bete egin dela. Izan ere, PK profilaren aldagaiek harreman ertaina adierazi dute ekintzailtzarekin erlazionatzen diren balioak eta jarrerak aztertzen dituzten aldagaiekin. Alabaina, EKINEZ-ARITUko aldagaiek PK profila ezaugarritzen duten ardatzekin lotuta egindako aurre-ikuspenak ez dira bere osotasunean bete, aldagaien arteko korrelazioak ez baitira PK ezaugarritzen duten eta hipotesian zehaztu diren ardatzetan bakarrik kokatu.

PK profilaren ardatz pertsonalarekin lotuta auto-efikaziarekin, beharizan kognitiboarekin eta moral barneratuarekin harremana erakutsi du EKINEZ-ARITUko erresilientzia aldagaiek, baina baita PK ardatz sozio-komunitarioko ekintzaile soziala aldagaiekin ere. EKINEZ-ARITUko ardura aldagaiek erlazio maila altuena moral barneratuarekin erakutsi du (maila apala), eta arriskuak hartu aldagaia auto-efikaziarekin erlazionatu da, baina baita PKren ardatz erlazionalako komunikazio asertiboarekin ere.

PK profilaren ardatz erlazionalari dagokionean, EKINEZ-ARITUko lankidetzaren aldagaiek, batez ere, helburuen interdependentzia aldagaiekin erakutsi du harremana. Era berean, ardatz sozio-komunitarioko ekintzaile soziala eta onginiak aldagaiekin ere erlazionatu da lankidetzaren.

Azkenik, EKINEZ-ARITUko elkartasuna dimentsioak PK profileko ardatz sozio-komunitarioa neurtzen duten KOOPHEZI-i galdetegiko 3 dimentsioekin erlazionatu da: justizia soziala, onginiak eta ekintzaile soziala. Berrikuntza aldagaiek, ostera, ekintzaile sozialarekin bakarrik erakutsi du korrelazio puntu bat.

*H6: Pertsona Kooperatiboaren definizioan eta ezaugarritzean identifikatutako balioek eta jarrerek gidatzen dute profilaren pentsamendua eta portaera. Horregatik, nortasunak eta portaera eta*

*pentsamenduak izan dezaketen harremana aintzat hartuta, uste da Pertsona Kooperatiboa neurtzeko erabiltzen diren aldagaiek korrelazio esanguratsuak edukiko dituztela nortasuna neurtzen duten aldagaiekin; alegia, zehaztutako balio eta jarrera horietan oinarrituta eraiki dezakeela Pertsona Kooperatiboak bere nortasuna. Ondorioz, korrelazio esanguratsuak izango dituzte KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioa osatzen duten aldagaiek eta EPQR-A galdetegikoek. Esate baterako, estrabertsioak edo kanporakoitasunak Pertsona Kooperatiboaren ardatz erlazional eta sozio-komunitario osatzen duten aldagaiekin harreman positiboa izango dute. Neurotizismoa modu negatibo esanguratsuan erlazionatuko da KOOPHEZI-i galdetegiko Pertsona Kooperatiboa dimentsioko aldagaiekin. Eta, azkenik, psikotizismoak korrelazio negatibo esanguratsua adieraziko du ardatz pertsonal, erlazional eta sozio-komunitarioa osatzen duten aldagaiekin.*

Seigarren hipotesi hau ez da bete. Eduki baliotasuna frogatzeko aztertu nahi izan da PK profilak nortasunarekin izan dezakeen harremana. Analisisien emaitzek erakutsi dute KOOPHEZI-i galdetegiko dimentsioek ez dutela harreman esanguratsurik estrabertsioarekin, neurotizismoarekin eta psikotizismoarekin. Estrabertsioaren eta Neurotizismoaren kasuan ez da hipotesia bete, eta psikotizismoaren kasuan korrelazioen norantza negatiboa izan den arren, emaitzak ez dira esanguratsuak izan (ikusi Taula 24).

Ondorioz, PK profilaren aldagaiak ez daude nortasun aldagai hauekin erlazioan. Puntu honek ikerketa sakonagoa eskatzen du, PKk bere nortasuna zehaztutako balio eta jarrera horietan oinarrituta eraikitzen duen aztertu ahal izateko.

## **6.2. Pertsona Kooperatiboaren eta KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoaren eztabaida eta ondorioak**

Etengabeko eraldaketa eta ziurgabetasun egoerak baldintzatzen duten jendarte honetan, zeinetan posible izan daitekeen infoteknologiak eta bioteknologiak makinak ez ezik pertsonak ere ordezkatzeko, robotizazioaren edo adimen artifizialaren bidez (Harari, 2018), aztertu dira gizarte eraldaketarako edo berrikuntzarako pertsonak behar dituzten ezaugarriak. Hala, ikusten da PK profilak bat egin dezakela Kate Raworthek (2018) aipatzen dituen pertsona kooperatiboagoen eta pro-sozialagoen profilekin; eta barne hartu ditzakela *Homo Cooperativus*rekin (Kasperowicz, 2012) erlazionatzen diren ezaugarriak. Halaber, modu positiboan eragin dezakeen profila izan daiteke PK Jeremy Rifkinen (2014) aipatzen duen ongizate orokor egoera sustatzeko. Lagungarria izan daitezke PKk bide horretan beharrezkoak jotzen dituen klabe autogestionarioak eta komunitarioak garatzeko desberdinen arteko kooperazioarekin edo kolaborazioarekin espazio pro-komunak ahalbideratzeko; erakunde, gobernantza eta politika publiko “berriak”, espazio komunak

edo pro-komun kolaboratibo horiek garatzen laguntzeko; edota egungo jendarte kompetitiboa jendarte kooperatiboagora eraldatzen ahalegintzeko. Bide horiek lagundu dezakete-eta XXI. mendeko maila desberdinetako erronkak modu jasangarrian eta arduratsuan erantzuten: ikuspegi humanoarekin, sozialarekin, ekonomikoarekin, ekologikoarekin eta kulturarekin (Puentes eta Velasco, 2009). Horregatik, gertatu daiteke profil honen garapenak eraldaketa sozialaren bidean laguntzea: XXI. mendeko erronka komunitarioei, globalei eta sortzen ari diren arazo konplexuei era indibidual nahiz kolektiboan erantzuna emateko. PKren garapenak mesede egin dakioke-eta berrikuntza sozialak eskatzen duen bideari, izan herritarren partaidetza moldeetan eta ahalduntzean eragiteko (Martínez eta beste batzuk, 2019), izan helburu partekatuak kooperazioan eraikitzeko eta kudeatzeko. Hortaz, balio likidoen (Bauman, 2013) edo merkatuaren balioen (Sandel, 2013) gaintik, balioen krisia gainditzeko, garrantzitsua izan daiteke PKrekin erlazionatutako balioak eta jarrerak dituzten pertsonak heztea edota balioan jartzea.

Hezkuntza prozesuen bidez landu daitezkeen ikasleen profil pertsonalei eta profesionalei dagokienean, landutako markoarekin eztabaidan aztertzen da, alde batetik, PK profilak barne-hartu ditzakela XXI. mendean pertsonak bizitzarako eskuratu eta garatu behar dituzten kompetentzia eta gaitasun ugari: ikasteko, lanerako eta herritartasunerako direnak (Wagner, 2012; National Research Council, 2012; Musicco, 2018). Ikerketan identifikatutako PK profilaren ezaugarriek bat egin dezakete, orokorrean, nazioarteko mailan adostu diren eta beharrezko moduan zehaztu diren profil pertsonal eta profesionalekin (OCDE, 2015; 2019; World Economic Forum, 2016; Armijo, 2018; Anagün, 2018), baita lege/dekretu eta curriculum desberdinekin ere (Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculum, 2006; Frantziako Barne boletina, 2013; Heziberri 2020 Hezkuntza eredu pedagogikoaren markoa, 2014; Estatuko Aldizkari Ofiziala, 2015). Azken finean, PK profilak kompetentzia ezberdinekin lotzeko aukera eskaintzen du, esate baterako: izaten jakitea, ikasten-ikasten jakitea, jarduten jakitea, pentsatzen jakitea, egiten jakitea, besteak ulertzen jakitea, kooperatzen jakitea, modu positiboan erlazionatzen jakitea eta eraldatzen jakitea/nahi izatea. Eta, besteak beste, honako ezaugarri hauek garatzearekin erlazionatu daiteke: auto-eraketa, auto-efikazia, auto-kontzientzia, sormena, ekintzailtza, talde laneko eta talde kudeaketako interdependentzia, asertibitatea, enpatia, konfiantza eta giza bizitzaren ikuspegi berritzailea, solidarioa eta eraldatzaile sozial-komunitarioa. Kompetentzia hauei dagokienean, esan daiteke *Soft Skill* bezala ezagutzen direnekin lerrokatu daitekela eta kompetentzia espezifikoak zuzenean aipatu ez arren, iritzi da PK profilak zehazten dituenak lagungarriak direla beste kompetentzia horien ikaskuntzarako.



Hezkuntza eraldaketak kontuan izan beharreko markoa teorikoarekin lotuta, PK profilarren garapenari dagokionean, kontuan hartzekoa da giza premien betetzea beharrezkoa dela pertsonok autorrealizaziorako (Maslow, 1973) eta aldaketa zein hazkunde prozesuak garatzeko: pertsonak gai baikara norbera izateko, besteekin harremanak izanez konektatu eta elkarrekin aritzeko eta elkar-ulertuz aukera desberdinak eraikitzeke (Rogers, 1978; 1987). Ikuspegi honek adierazi dezake PK profilean alderdi indibidualak duen garrantzia. Hau da, PKk bere premiak betetzeko, edo betetzen dituen heinean, errazagoa izango da kooperazioan jardutea; are gehiago, PKk jokatzen du premia indibidual horiek betetzeko beste pertsonekin kooperazio positiboan jardunda, ulertzen duelako bere premiak eta premia kolektiboak modu eraginkorragoan eta efikazagoan beteko dituela (helburuen interdependentzia kontzientzia). Horregatik kontuan hartzekoa izan daiteke hezkuntza eraldaketaren norabidean Michael Fullanek eta Maria Langworthyk (2014) aipatzen duten bidea: ongizate komuna lortzeko gizaki sanoak eta integralak garatzea. Horretan lagundu dezake, batetik, XIX. mendearen amaieratik garatu dira pedagogia kooperatiboek (Armijo, 2018), eta, bestetik, Vigotskyk testuinguru soziokulturalean kokatzen duen pertsonaren garapenerako ikaskuntzan sakontzeak eta kooperazioarekin maila ebolutibo potentzialerako beharrezko elkar-ekintzak bultzatzeak (Cantero eta beste batzuk, 2011). Hezkuntza eraldaketak, ikaskuntzaren paradigma berria eraiki dezake-eta, adibidez, ikuskera sozio-konstruktibistarekin batera: ikaskuntza eraikitzailea, autorregulatua, kokatua eta kolaboratzailea kontutan hartuta (Calenda eta Tammaro, 2015). Bide horretan egokia izan daiteke ikaskuntza mota desberdinak erabiltzea (esanguratsua, estrategikoa, autonomia, sakona) eta metodologia aktiboak inplementatzea (Arazoetan Oinarritutako Ikaskuntza, Kasuetan Oinarritutako Ikaskuntza, Proiektuetan Oinarritutako Ikaskuntza, Erronketan Oinarritutako Ikaskuntza, Ikaskuntza Kooperatiboa, Ikaskuntza Zerbitzua, storytelling, gamifikazioa, flipped classroom) (Tecnológico de Monterrey, 2014; 2015; 2016; 2016b; 2017; García eta beste batzuk, 2017).

Hezkuntza ikuspegi batetik ere, uste da eztabaidan jarri daitekeela PK profila Russell eta Deweyk bat egiten duten ikusmolde humanistikoarekin heztea proposatzen zuten pertsona ikuspegiarekin. Ideia honek azpimarratzen duen bezala, hezkuntza askatasunetik eta konfiantzatik abiatuta planteatzen bada, posible izan daitekeelako berdintasun, bidezko distribuzio, kooperazio eta demokratikoki zehaztutako helburu komunak betetzeko berdintasunezko partaidetza terminoetan eraikitako elkarte librea bultzatzen duten baliiodun pertsonak hezteak (Chomsky, 2001). Ikuspegi hau hurbil egon daiteke, halaber, Arizmendiarietaren pentsamendutik (Azurmendi, 1984; Altuna, 2008).

Hori dela eta, PK profila erlazioan egon daiteke Euskal Herriko hezkuntza erakunde eta eredu mota desberdinek aipatzen duten pertsona integralarekin, globalarekin edo osoarekin (Antero, 2015; Antero eta beste batzuk, 2019; García eta beste batzuk, 2017; Karrera eta Arguiñano, 2018). Hori dela eta, pertsonaren garapen integrala beren jarduera pedagogiko eta didaktiko-metodologikoaren erdigunean kokatzen duten hezkuntza eredu horientzat, eraldaketa prozesuetan egon edo ez egon, interesgarria izan daiteke eraikitako marko teorikoa eta tresnaren erabilera praktikoa. Alabaina, prozedura honek eskatuko luke, besteak beste, aintzat hartzea egungo hezkuntza ereduaren izaera anitza, hezkuntza sistema bakoitzak dituen beharrak eta erdu bakoitzak pertsona, integrala, ulertzeko duen modua.

Hezkuntzarekin jarraituz, PK profilaren ikerketa honek bat egin dezake testuinguru kooperatiboetan eta kooperatibistetan egindako beste ikerketa batzuekin. Adibidez, PKrekin erlazionatutako balioak oinarrizko balio moduan kokatzen dituzte Hezkuntza Kooperatiboko (García, García eta Figureas, 2018) eta Hezkuntza Kooperatibistako (Inglada, Sastre eta Villarroya, 2015) esperientzia desberdinekin. Beste adibide batek, balio hauek kokatzen ditu, printzipio kooperatiboekin batera, beharrezko moduan eredu kooperatibistaren garapenerako (Moreno, 2017) edota eredu kooperatiboko enpresen arrakasta ekonomikorako (Cabaleiro, Iglesias eta Martínez, 2019). Era berean, Nazioarteko Kooperatiba Aliantzak definitzen dituen balio kooperatiboekin bat egin dezakete PKrekin erlazionatutako balioek (Martínez, 2016).

Ekosistema kooperatiboaren begiradan sakonduz, ikerketa honetan behatutako emaitzetatik eztabaidatu eta ondorioztatu daiteke PK profilak bat egiten duela Arizmendiarraren pertsonaren eta komunitatearen pentsamendu filosofikoarekin, Arrasateko Kooperatiba Esperientzian azpimarratzen direnak (Azurmendi, 1984; Altuna, 2008); baita Lasserren (1980) *Hombre Cooperativo* pentsamendu ildoarekin ere. Azken finean, PKk barnean darama gizakia bere ingurunean, komunitatean, lantokian... ulertzeko ikuspegi bat edo modu bat. Horrek posible egiten du PK kontzeptua pertsona integral moduan ulertzea. Hala ere, azpimarratu nahi da PKk ez duela zertan pertsona kooperatibistaren berdina izan behar, nahiz eta, XXI. mendeko kooperatibismoa garatzeko ere beharrezkoa izan daitekeen PK profila. Hori dela eta, norabide horretan jarraituz, PK profilaren garapena lagungarria izan daiteke gaur egungo Arrasateko Kooperatiba Esperientzia testuinguruan kooperatibek dituzten hiru erronka nagusiak erantzuten ahalegintzeko: lanpostu duinak sortzeko, desberdintasun ekonomikoei eta sozialei aurre egiteko eta krisi ekologiko zein klima aldaketari erantzuna emateko (Loyola-Idiakez, 2018).

Pertsona eta kooperazioa atalean ezagutza arlo desberdinetatik landutako marko teorikoarekin eztabaidan, elementu garrantzitsuak argudiatu daitezke gizakiaren izaera indibidual eta sozio-komunitarioari begiratuta nahiz kooperaziorako beharrezko aldagaien eztabaidari erreparatuta. PK profilarekin eta KOOPHEZI-i tresnaren aldagaiekin bat egin dezaketen ideia eta ikuspegi desberdinak kontrastatu daitezke. Esate baterako, PKrekin bat egin dezake PKk baduela izaera indibidual bat eta sozio-komunitario bat, eta solidaritatea eta kooperazioan oinarritutako elkarlaguntzarekin eragin dezakeela norberaren eta komunitatearen aurrerapenean eta ongizatean (Kropotkin, 1902, 1993). Hala, PK profila, biologiaren ikuspegiarekin bat eginez, ez luke kontraesanik adieraziko bere indibidual eta sozial aldagaien artean (Maturana eta Varela, 1984). Gainera, gizakiaren interes indibidualak betetzeko kooperazioak aukera gehiago ematen dizkionez norbanakoari, PKk norbanakoaren, taldeen eta komunitateen garapenean modu positiboan eragin dezake (Nowak, 2006; Nowak eta Highfield, 2011). Bide horretan azpimarratu daiteke moralaren garrantzia, PKn zehaztutako portaera horiek guztiek harremana izan dezakete-eta pertsonaren eta komunitatearen artean norbanakoak oreka bat lortzeko duen behararekin: interes pertsonalak zaintzearekin eta besteekin batera jokatzearekin (De Waal, 2007). Era berean, eztabaidarekin jarraituz, PK profilarekin eta KOOPHEZI-i tresnan jaso diren aldagaiekin erlazioan, kooperaziorako aldagai garrantzitsuak identifikatu daitezke. Adibidez, komunikazioak (lengoiak) kooperazioan jarduteko duen garrantzia (Maturana eta Varela, 1984; Nowak eta Highfield, 2011); komunikazioa eraginkorra izatea komeni baita kooperazioan jarduteko, hots, modu asertiboan (eta entzute aktiboarekin) komunikatzea. Enpatia, oster, kooperaziorako nahiz ikuspegi sozio-komunitarioarako oinarritzko aldagai bat izan daiteke, garrantzia handiena hartu duen horietako bat (Tomasello, 2007; Tomasello, 2010; Kasperowicz, 2012; Kliemann eta Adolphs, 2018). Norbanakoen arteko interdependentzia ere identifikatu da aldagai garrantzitsu moduan, batez ere helburu indibidualetatik abiatuta helburu kolektibo-partekatuak eraikitzeke eta horiek betetzeko beste pertsonekin kooperazioan aritzearen beharraz ohartzeko (Johnson eta Johnson, 1992; 1997; Tomasello eta beste batzuk, 2012; Melis eta Tomasello, 2019). Bide horretan sakonduz, *Hombre Cooperativo* begiradak (Lasserre, 1980) aitortzen dizkio solidaritatea, justizia soziala eta pertsona guztien duintasuna bezalako balioak, eta Arizmendiariaren pentsamenduak (Azurmendi, 1984; Altuna, 2008), balio horietaz gain, azalarazten ditu alderdi indibiduala eta komunitarioa. Pertsonaren alderdi indibidualaren garrantziari dagokionez, adibidez, bere buruaren eraikitzailea, auto-errealizatutakoa, arduratsua, sortzailea. Eta, alderdi indibidualetatik abiatuta izaera komunitarioa, alegia, justizia sozialaren,

aukera berdintasunaren, eta pertsona guztien duintasunaren aldeko ekintzaile soziala: elkartasuna (soziala, ekonomikoa, kulturala...) praktikara eramaten duena (Azurmendi, 1984; Agirre eta beste batzuk, 2000; Altuna, 2008). Hortaz, ondorioztatzen da, bai PK definizioak eta ezaugarritzeak, bai KOOPHEZI-i tresnako PK dimentsioko aldagaiak bat egin dezaketela, alde batetik, PK profilaren baitan identifikatutako balioen, jarreraren nahiz kompetentzien zein hiru ardatzen (pertsonala, erlazionala eta sozio-komunitarioa) logikarekin, eta, bestetik, pertsona eta kooperazioa atalean jasotako kooperaziorako elementu garrantzitsu ugari barne hartzea lortzen dutela.

Sexuak eta generoak PK profilean eragina dutela erakutsi dute emaitzek. Bide horretan, baina, emakumeek PK profilean puntuazio altuagoak erakusteak izan ditzakeen arrazoiak ikerketak eta analisi sakonak eskatzen ditu. Ondorioz, eraikitako tresnaren erabilerak ahalbideratu dezake Denise Anthonyk eta Christine Hornek (2003) planteatutako eztabaidan sakontzea, zein aldagai diren PK profilean eta kooperazioan (Busch, 1996; Schwieren eta Sutter, 2008; Benenson eta beste batzuk, 2014; Jones eta beste batzuk, 2018) eragiten dutenak aztertzea, edota aldagai aurreleak zeintzuk izan daitezkeen identifikatzea.

Adinari dagokionean ere, emaitzek erakutsi dute 16-17 urteko ikasle gazteen multzoak baino puntuazio altuagoak izan dituztela 18-22 urte bitarteko ikasleek. Beraz, PK profilean eragiten duen aldagai bat da adina. Alabaina, ondorioztatzen da ikerketa eta analisi sakonagoak beharrezkoak direla PK profilean eta kooperaziorako aldagaietan adinean desberdintasuna eragiten duten aldagaiak zeintzuk diren identifikatu eta eztabaidatu ahal izateko.

Landutako KOOPHEZI-i tresnaren marko teorikoaren eztabaidari dagokionez, balioek PK profilarik eskaini diezaiokete bere pentsamendua eta portaerak eraikitzeko modu bat, baina sakontasun gehiago eskatzen du PKk balio horietan oinarrituta bere nortasuna (nortasun kooperatiboa izan daitekeena), pertsonalitatea edota autokontzeptua eraikitzen duen aztertzeak (McCrae eta Costa, 2008; Restrepo eta beste batzuk, 2009; Vecchione eta beste batzuk, 2016). Bestalde, posible ikusten dena da PK profileko balioek ahalbideratzea portaera indibidualen eta kolektiboen orientazioa eta PKren funtzionamendu indibidual, sozial eta antolakuntzarako euskarria (Cayón eta Pérez, 2008). Jarrerak, bestalde, profilarik egiten dioten ekarpena izan daiteke balioetan oinarritutako pentsamendu eta portaera horiek errealizatzeko motibazioa bultzatzea (Fishbein eta Ajzen, 1975; Ajzen, 2005), bai PK profilaren portaera ulertzeko, bai arazo sozialei aurre egiteko aurreneko urrats bezala ulertzeko (Eagly eta Chaiken, 2005), edota ingurune sozialean izan beharreko portaerei

zentzua emateko (Nolder eta Kadous, 2018). Azkenik, konpetentziek PK profilerak ekarriko lukete ekintza horiek burutzeko gaitasuna edo abilezia edukitzea; hots, PKk dituen pentsamendua eta portaerak, balio eta jarreratan oinarritutakoak, bizitzako egoera desberdinei eta jarduera konplexuei nolabaiteko kalitatearekin eta eraginkortasunarekin betetzeko beharrezkoak diren ezagutza, gaitasun, trebetasun eta jarrera multzoa behar bezala mobilizatzeko gaitasuna izatea (Bisquerra eta Pérez, 2007). Horregatik da beharrezkoa, PK profilean, aurrez aipatutako konpetentzia horiek lantzea, PK pertsona prestatua (edo kualifikatua) izateko. Beraz, ondorioztatzen da PK profilak barne-hartzen dituen beharrezko balioak, jarrerak eta konpetentziak identifikatu eta zehaztu direla eta, hein handi batean, horiek KOOPHEZI-i tresnaren bidez neurtzen direla. Era berean, identifikatutako konpetentzia horiek, aldagai nagusiekin erlazioan, izan daitezke PK profilarren hezkuntzarako kontuan hartu daitezkeenak; alegia, aldagai horietako bakoitza garatzeko eskuhartzeak inplementatzea.

Eztabaidatu nahi den beste alderdi bat da psikologia sozialean balioen joera indibidualistak eta kolektibistak ezaugarritzen dutena. Indibidualismoa-kolektibismoa ulertzeko modu desberdinak egon arren, Schwartzen ikuspegiarekin bat eginez, pertsona batek eduki ditzake balio indibidualistak, kolektibistak, edo bietakoak; balio indibidualistak ez duelako zertan balio kolektibistekiko erabat independenteak izan behar (Díaz eta beste batzuk, 2017). Horregatik, uste da PKren balioak kokatu daitezkeela bi mutur horien erdiko gunean; alegia, balio indibidualistatik eta kolektibistatik gertu egon daitezkeen balioak izan ditzakelako PKk, baina ezingo litzateke bi mutur horietan kokatu bere osotasunean. Kasu honetan, ondorioztatzen da KOOPHEZI-i tresnak aukera ematen duela datuak jaso eta PK profilarren balioen joera indibidualistak eta kolektibistak aztertzeke. Esate baterako, interesgarria izan daiteke PK profilean emaitza altuak erakusten duten ikasleen kasuetan balio indibidualistekin edo kolektibistekin dauden korrelazio mailak aztertzea.

Eztabaida eta ondorioen atal honekin bukatzeko, KOOPHEZI-i galdera-sortaren balioztatzeko prozesuan mantendutako eta kendutako dimentsio batzuk eztabaidatu nahi dira; aurre-ikusitako bezala itemak eta aldagaiak kendu egin behar izan baitira tresnaren emaitza metrikoak maximizatze aldera. Mantendu diren aldagaien artean eztabaidatu nahi izan da ekintzaile soziala aldagaia. Izan ere, ekintzaile sozialaren definizio eta ezaugarritze desberdinen antzekotasuna erakusten du PK definizioak eta ezaugarritzeak. PK profilak barneratu ditzake-eta, aurrez adierazi bezala, ekintzaile sozialaren ezaugarriak (Peredo eta McClean, 2006; Brouard eta Larivet, 2010; Silva eta beste batzuk, 2016). Logika bat adierazi dezake ekintzaile sozio-komunitarioa PKren hirugarren ardatzen oinarria delako. Hala eta

guztiz ere, ondorioztatzen da PKren kasuan garrantzia handiagoa hartzen dutela alderdi pertsonalak eta erlazionalak ekintzaile sozialaren definizio horietan edo neurketarako tresnetan baino (Hockerts, 2015; Carraher eta beste batzuk, 2016). Egiazki, PKren definizioan eta ezaugarritzean garrantzitsua da hiru ardatzen arteko oreka bat mantentzea; interes indibidualen eta kolektiboen arteko oreka bat mantentzea bezala.

Eztabaidara ekartzea erabaki den beste aldagai bat da identitate soziala. Profilaren baitan ulertzen da PKk baduela izaera edo nortasun sozial bat. Hala ere, aldagaia maila teorikoan lantzerakoan ikusten da norbanakoaren autokontzeptua eraikitzeke prozesuan nortasunaren erakuntzan pisu gehiegi eduki dezaketela beste norbanako eta talde sozial desberdinek (Topa eta beste batzuk, 2008), horregatik kokatzen da PK profilaren aurkako bezala, eta ikerketako datuek ere bat egin dute ikuspegi teoriko honekin. Bada, ondorioztatzen da PKk orientazio sozio-komunitario duela, baina nortasuna ez lukeela eraiki beharko talde sozial desberdinen eragin maila altutik. Puntu honetan, aipatu nahi da EPQR-A eskalaren egindako analisisetan ere ondorioztatu dela KOOPHEZI-i eskalako PK dimentsioko aldagaiek ez duela korrelaziorik erakusten aukeratutako nortasunaren aldagai horiekin. Beraz, arakatze lan sakonagoa eskatzen du PK eta nortasun kooperatiboaren arteko ikerketak.

Azkenik, kendu diren aldagaien artean, azalpen berezi bat behar duen aldagaia da elkartasuna. Elkartasuna aldagaia, lehen esan bezala, PK definizioaren baitan pentsamenduarekin eta ekintzarekin adierazten da. Hain zuzen ere, elkartasuna adierazi beharko litzateke justizia soziala, aukera berdintasuna eta pertsona guztien duintasuna bermatuko duen eraldaketa sozialaren norabidean aktibo edo partaide izanez edota ekintza konkretuak (onura sozialak, ekonomikoak...) eginez. Horregatik, itemak aukeratzeko eta egokitzeko orduan ekintza sozio-komunitarioetan adierazten duen partaidetza maila aztertu da (Pancer eta beste batzuk, 2007). Analisisiek erakutsi dute, ordea, ekintzaile sozialaren itemekin saturatzen dutela, alegia, bi dimentsioetako itemak gizarterako onuragarriak diren ekintzak barne hartzen dituztela. Bada, ondorioztatu da ekintzaile soziala aldagaiak elkartasuna edo ekintza sozio-komunitarioetako partaidetza praktika barne-hartu dezakela.

### **6.3. Ikerketaren helburuekiko ondorio orokorrak**

Ikerketa honetan planteatutako helburu nagusia eta azpi-helburuak betetzea lortu da. Teoria Funtsatua (TF) (*Grounded Theory*) metodoan oinarritutako ikerketa kualitatiboak ahalbideratu du ikerketaren helburu nagusia erantzuteko lehenengo bi azpi-helburuak erantzutea: PK profilarren definizioa eta ezaugarritzea eraikitzea eta, horien arabera, profilarrekin

erlazioatutako aldagaiak identifikatzea eta zehaztea. Ondorioz, PK profilaren definizio eta ezaugarritze sendoa eraiki da hezkuntza kooperatibatako nahiz Euskal Herriko ekosistema kooperatiboaren baitan (hezkuntza arautuan, unibertsitatean eta enpresa testuinguruetan), bizi osorako eta komunitate guztiarentzako hezkuntza ikuspegiarekin.

Jarraian, diagnostiko frogetarako balidazio ikerketa burutu da galdera-sorta baten eraikuntzarako urratsak jarraituta. Horrela gauzatu dira gainontzeko azpi-helburuak eta ikerketaren helburu nagusia: PK profila ikasle gazteetan neurtzeko galdera-sorta fidagarria sortu eta balioztatu da Batxilergoko, Lanbide Heziketako eta Unibertsitateetako Graduetako etapatarako.

Beraz, ikerketako emaitzetan eta eztabaidan oinarrituta ondorioztatzen da PK profilak hurrengo adierazi dezakeela. XXI. mendean bizi dugun etengabeko aldaketak eta ziurgabetasun egoeran, PK profilak zehazten dituen balioak, jarrerak eta kompetentziak garatzen eta erabiltzen dituzten pertsonak lagundu dezaketela norbanakoak eta gizarteak egun dituzten erronka global eta konplexuak modu kooperatiboan, kolaboratiboan eta komunitarioan erantzuten, eraldaketa soziala eragiteko asmoarekin. Era berean, uste da hezkuntzan zein gizartean digitalizazioak, robotizazioak edo intelijentzia artifizialak betetzen ez duten alderdi humanoari, pertsonalari, erreferentzia egin diezaiokela PKk. PKk auto-eraketaren eta autogestioaren bidez eraikiko, erabiliko edota bultzatuko ditu espazio (pro-)komunak (etengabe eta legatuaren zentzuarekin), edo politika publiko “berriak” desberdinen arteko lankidetzak eskuzabalean eta solidarioan oinarrituta eta norbanakoen zein komunitatearen interesak kontuan hartuta justizia sozialaren, aukera berdintasunaren eta pertsona guztien duintasunaren alde eginez. Norabide horretan, zehaztu diren balioek eta jarrerak (*adibidez: eskuzabaltasuna, elkartasuna, lankidetzak, partaidetzak, erantzukizun soziala...*) gidatuko dituzte PKren pentsamendua, portaerak eta ekintzak; identifikatu diren kompetentziek (*adibidez: izaten jakitea, ikasten ikasten jakitea, kooperatzen jakitea, modu positiboan erlazionatzen jakitea eta eraldatzen jakitea...*), bestalde, gaituko dute bizitzarako, hots: ikasteko, lanerako eta herritartasunerako. Gakoa balio eta jarrera hauen erabileran kokatzen da. PKk ezaugarri horiek guztiak erabiliko ditu eguneroko egoera edota erronkei erantzuteko maila indibidualean eta kolektiboan eta komunitateko testuinguru desberdinetan norbera izateko, kooperazio-harremanetarako eta eraldaketa soziala eragiteko; esate baterako: norbera izateko, banakako eta taldeko erabakiak hartzerako, taldean edo taldeen artean lan egiteko, harremanak garatzeko, aldaketa orientatzeko edota erronka indibidualak eta komunitarioak misio eta ikuspegi sozio-komunitarioaren begiradatik eraikitzeko.

PK profilaren garapenari eta ebaluazioari begira, aipatutako definizioaren eta ezaugarritzearen arabera eta burututako analisi faktorialetan oinarrituta, identifikatu eta zehaztu dira PK profilarekin erlazionatu diren hurrengo hamar aldagaiak: ardatz pertsonalerako hiru (auto-efikazia, moral barneratua, beharrizan kognitiboa), ardatz erlazionaleko beste hiru (helburuen interdependentzia, empatia kognitiboa, komunikazio asertiboa) eta ardatz sozio-komunitarioako lau (justizia soziala, onginahia, ekintzaile soziala, gizakiaren ikuspegi positiboa). Horiek dira PK profilaren garapenerako eta ebaluaziorako aldagai gako moduan erabiltzea proposatzen direnak. Kendutako dimentsioak ere landu daitezke.

Galdera-sortaren sorkuntza eta balioztatze prozesuari dagokionean, hasieran aukeratutako 22 dimentsioetatik abiatuta lortu da 3 dimentsio orokorrek (PK, Indibidualismoa, Kolektibismoa) biltzen dituzten 17 aldagai dituen KOOPHEZI-i galdera-sorta fidagarria eta balioztatua eraikitzea. Horietako 10 dimentsioak, aurrez aipatutakoak, norantza positiboan neurtzen dute PK dimentsioa. Norantza negatiboan neurtzen dute, ostera, indibidualismoa dimentsioa 4 aldagaik (nartzisismoa, idiozentrismoa, gizakiaren ikuspegi negatiboa, berekoitasuna) eta kolektibismoa dimentsioa 3 aldagaik (gatazkak ekiditea, identitate soziala, talde eragina). Indibidualismoak adieraziko luke norbera besteen aurretik jartzea; kolektibismoak, berriz, besteak norberaren aurretik jartzea. PKk, ostera, adieraziko luke norberaren ikuspegitik besteekin jardutea beste taldekideen eta taldearen ikuspegiak aintzat hartuta. Hau da: norbere helburuak (edo ikuspegiak), taldekideenak eta taldearen helburu kolektiboak kontuan hartzea eta helburu kolektibo hauek ere norberaren helburuak balira bezala jardutea. Galdera-sortaren eraikuntzan 5 aldagai kendu diren arren, ondorioztatzen da planteatutako 3 dimentsio orokorrak modu esanguratsuan eraikita, eta errepresentazio egokiarekin gelditu direla; baita PKri dagokionean ere berau osatzen duten 3 ardatzak.

Beraz, PK aldagai-anitzeko konstruktua da eta ikasle gazteek adierazten duten burujabetasunerako, kooperazioan jarduteko eta ekintzaile sozio-komunitarioako maila neurtzen du oinarri moduan balio indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak hartuta. Horretarako hartzen dira kontuan aipatutako 10 aldagaiak. Norabide horretan, pertsona kooperatiboaren profileen maila altua erakusten duten ikasle gazteak gai izango dira egoera desberdinei konfiantzaz eta efikaziaz aurre egiteko, hartzen dituzten erabakien eta jokabideen ondorioak aurre-ikusteko eta onartzeko, esfortzu kognitiboetan parte hartzeko eta gozatzeko, besteekin talde lanean helburu partekatutak eta harreman positiboak eraikiz kooperazioan jarduteko eta, azkenik, norbere zein komunitatearen erronkak erantzuteko



ekintzak sustatu eta garatzeko pertsona guztien ongizatea lortzeko, konfiantza sozialaz, eraldaketa sozial baterako norabidean.

Era berean, garatutako ikerketaren analisietan eta emaitzetan oinarrituta interpretatzen da indibidualismoaren eta kolektibismoaren balioen (eta jarreraren) artean kokatu daitezkeela PK profilaren balioak (eta jarrerak). Ulertzen da bi mutur horien artean egon daitezkeela espazio bat, eremu bat, zeinetan PK profila kokatu daitekeen. Pertsona berberak bi muturren artean kokatzen diren balio (eta jarrera) horietan guztietan oinarritutako portaerak erakutsi ditzakelako, eta PK profilarekin bat egin duten aldagaiak tartean kokatu daitezkeelako. Aintzat hartuta balio indibidualistak ez direla balio kolektibistekiko erabat independenteak.

Bukatzeko, esan, ikerketa-lan edo -proiektu honek posible egiten duela, hein handi batean, PK profilaren neurketa ikasle gazteetan egitea. Neurketa edo ebaluazio hau ulertuta hezkuntza zentroetako prozesu hezitzaileek ikasleen PK profilean eragiten duten inpaktuaren edo bizipenen auto-pertzepzioaren neurketa moduan. Jakinda hezkuntza ez dela soilik hezkuntza erakundeetan egiten. Horrela diagnostiko bat gehiago eskaini diezaieke hezkuntza zentroi garatzen ari diren hezkuntza eraldaketa edo hezkuntza berrikuntza prozesuak diagnostiko horietan oinarrituta garatzeko.

## **6.4. Pertsona Kooperatiboaren eta KOOPHEZI-i tresnaren inplikazioak**

### **6.4.1. Pertsona Kooperatiboak eta KOOPHEZI-i tresnak literatura egiten dion ekarpena**

KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren neurketa ikasle gazteetan tresnaren garapena ekarri duen ikerketa lan honek hurrengo ekarpen hauek egin dakizkioke literaturari:

- PK profilaren definizio eta ezaugarritze bat eraiki da, berau ulertzeko eta interpretatzeko modu bat, hezkuntza ikuspegi batetik eraikitako marko teorikoaren osaketa bat.
  - Kontuan hartzekoa izan daiteke XXI. mendeko testuinguruan Arizmendiarietaren pentsamenduaren berrirakurketaren hurbilpen bat egiterako orduan; filosofia pertsonalista komunitarioarekin harremanetan; pentsamendu kooperatiboaren edota kooperatibismoaren irakurketak egiterako momentuan; hezkuntza ikuspegiarekin pertsona integralaren ikuspegia zein izendapen desberdinak lantzerakoan; edota ekintzaile sozialaren definizioaren marko teorikoa sakontzerakoan.

- PK profilaren garapenerako eta ebaluaziorako aldagai gakoien identifikazioa eta zehaztapena burutu da, eta hauetako bakoitzaren lanketarako marko teorikoa osatu da, hezkuntza ikuspegi batetik.
- PK profila neurtzen duen eskala fidagarria eta balioztatua eraiki da, berau ulertzeko marko teorikoa osatuta. Halaber, hurrengo puntu hauen garapenerako aukera ahalbideratu dezake:
  - Hamasei eta hogeita bi urte bitarteko ikasle gazteen PK profilaren garapena modu jarraitu eta sistematikoa ebaluatzekoa edo neurtzekoa.
  - PK profilaren garapenerako testuinguruak, elkar-ekintzak eta esperientziak identifikatzekoa.
  - Hezkuntza arautuko, Lanbide Heziketako eta unibertsitateko ikasle gazteen inpaktuak neurtzeko erabiltzen diren beste aldagai batzuekin azterketak egitekoa.
  - Gizakiaren portaera indibidual, kooperatibo eta komunitarioetan sakontzekoa. Balio dezake pertsonen arteko kooperazioa edo lankidetzaren bultzatzen duten faktoreak zeintzuk diren identifikatzen ahalegintzeko ikerketa prozesuan.
  - Indibidualismo-kolektibismoaren artean PK kokatzen den argitzea (altruismo-egoismoaren artean ere frogatu daiteke).
- Azkenik, aipamena egin nahi da erabili den ikerketa metodologiarena. Teoria Funtzua (*Grounded Theory*) egokia izan baitaiteke hezkuntzari lotutako profilak edo definitu eta ezaugarritu gabeko konstruktuek eta kontzeptuek eraikitzeko, eta ondoren ebaluatu nahi hura ebaluatzeko, test eraikuntzaren urratsak jarraituta edo beste modu batzuetan. Bi metodologia kualitatibo eta kuantitatibo hauen konbinazioak, era berean, aukera eman dezake ikerketa diseinu mixto baten planteamendua egiteko, adibidez, diseinu sekuentzial esploratzaile bat.

#### 6.4.2. KOOPHEZI-i tresnak hezkuntzari egiten dion ekarpena

Bi izan daitezke ikerketa honek egiten dituen ekarpen nagusiak, bizi osoko eta komunitate guztiarentzako hezkuntzaren perspektibatik. Alde batetik, lan honek ahalbideratu du, hezkuntza ikuspegi batetik, PKren definizioa, ezaugarritzea eta beronen garapenerako eta ebaluaziorako aldagai gakoak izan daitezkeen horien zehaztapena egitea. Beste aldetik, ikasleen auto-pertzepzioan oinarritutako KOOPHEZI-i galdera-sortak aukera ematen du hezkuntza erakundeetako prozesu hezitzaileek ikasleen PK profilean eragiten duten inpaktuaren neurketa egiteko.

Galdera-sorta fidagarria eta baliozkoa izatea lagungarria izan daiteke hezkuntza-eraldaketa prozesuetan dauden erakundeek hezkuntza berrikuntzen orientazioan diagnostiko zorrotz bat gehiago eduki dezaten. Horrela, hezkuntza zentroi ikasleen diagnostiko jarraitua eta sistematikoa egiteko aukera eskaintzen zaie; alegia, beren hezkuntza eraldaketa edota hezkuntza jarduera horiek PKren ezaugarritzean bildutako balioetan eta jarreretan eragiten duen inpaktua jasotzeko eta aztertzeko parada ematen zaie. XXI. mendeko testuinguru konplexu eta ziurgabe honetan, diagnostikoak eskaintzen duen informazioa erabilgarria izan daiteke pertsonaren garapen integralean edo globalean oinarritutako hezkuntza ereduen diseinuei lotutako erabakiak hartzen laguntzeko orduan. Tresnaren erabilerak posible egin dezake-eta, PK profilarekin erlazionatutako aldagaien diagnostikoa osatzea eta, horrela, hezkuntza zentroen eraldaketarako lagungarriak izan daitezkeen testuinguruak, elkar-ekintzak eta esperientziak diseinatzeko, inplementatzeko eta ebaluatzeko unibertsitateko irakasle-ikerlarien, hezkuntza zentroetako irakasleen nahiz komunitateko partaideen elkarlanarekin.

Azken finean, pertsona bere osotasunean ulertzeko modu batekin erlazionatzen diren aldagaiak identifikatzen eta neurtzen dira. Eta hezkuntzak lagundu dezake pertsonaren aldagai edo alderdi horiek garatzen. Hau da, ideia izango litzateke hezkuntzaren oinarrian pertsonaren garapen integrala kokatzen denean, garapen integral horrekin lotzen diren aldagaiak garatzeko eskuhartzeak lantzea. Esate baterako: zer egin daiteke enpatia ikasleetan garatzeko? Edo barne morala, komunikazio asertiboa, helburuen interdependentzia kontzientzia, justizia soziala eta identifikatutako beste aldagaiak ikasleetan garatzeko?

Halaber, etengabeko prestakuntzari dagokionez, PK profila garatzeko interesa duten enpresa eta erakundeetara estrapola daiteke galdera-sortaren egokitzapena eginda. Aukera horrek diagnostiko bat eskaini diezaiekelako, dela enpresa kulturak, dela enpresa antolaketa ereduak, langileen profilean duen inpaktua neurtzeko. Urrats honek ahalbideratu dezake, hezkuntza erakundeetan egin daitezkeen moduan, diagnostikoak osatzekoa eta, horietan oinarrituta, enpresarentzat eta langileentzat interesgarriak izan daitezkeen testuinguruak, elkar-ekintzak eta esperientzia hezkuntzaren ikuspegitik diseinatzeko, inplementatzeko eta ebaluatzeko. Esparru honetan ere, unibertsitateko irakasle-ikerlarien, langile profesionalen eta komunitateko eragile desberdinen elkarlanarekin.

## 6.5. Ikerketaren mugak

### 6.5.1. Pertsona Kooperatiboa testuinguru jakin bati lotutakoa

Hezkuntza kooperatibetan eta Euskal Herriko ekosistema kooperatiboan, pertsonaren edo ikaslearen alderdi kooperatiboaz hitz egiterako orduan hitz egiten da PKz. Alegia, identifikatu eta deskribatu diren hiru ardatz horietaz. Hezkuntza sare publikoan eta erlijiosoan galdetegia jasotzerakoan egin dira ahozko kontrasteak. Hala, erakunde hauetan PK esaten denean ulertzen da talde lanean jarduteko eta harremanetarako alderdi edo trebetasun sozial bezala: PKren ardatz erlazionalaren aipamena egiten da.

Alabaina, PKren definizioaren eraikuntza, testuinguru jakin bati lotutakoa izan denez, orokortzeko mugak eduki ditzake. Izan ere, ikerketa honen mugetako bat da laginketa mota eta saturazio teorikoa eraikia izan dela Euskal Herriko ekosistema kooperatiboaren baitan. Hori dela eta, interesgarria dela uste da PK profilaren definizioaren eta ezaugarritzearen kontrasteak egitea errealitate desberdinetako erakunde eta testuinguru soziokultural desberdinetan. Honela, konstruktuaeren eraikuntzan sakondu ahal izateko modu kualitatiboan zein kuantitatiboan ikertuz. Etorkizuneko ikerketetarako, diseinu sekuentzial misto esploratzailea edo esplikatiboa har daiteke kontuan, beste hezkuntza eta kultura testuinguru batzuetan saturazio teorikoa lortzeko irizpide berriak landuz eta neurketa tresnaren garapena eta egokitzapena eginez.

### 6.5.2. Autopertzeptzioaren mugak

Galdetegiak eraikitzen edo erabiltzen direnean, muga bat izan daiteke parte hartzaileek adierazten dituzten erantzunen subjektibotasuna. Alegia, diagnostikoaren oinarrian aurkitzen da ikasle gazteen iritzia. Erantzun horiek egunaren, momentuaren, edo barne egoera pertsonalaren arabera desberdinak izan daitezke. Horregatik, egokia izan daiteke, adibidez, diagnostikoa osatzeko elkarrizketak egitea. Beraz, bide bat izan daiteke tresnaren erabilera ikasle taldean irakaslearekin batera erabiltzea, auto-ebaluazioaz gain, ko-ebaluazioa egin ahal izateko. Beste pertsonak, izan ikasle, irakasle edo guraso, adibidez, ikasle baten profilaren garapena ebaluatu ahal izateko.

## 6.6. Etorkizuneko ikerketa aukerak

### 6.6.1. Ikerketa kuantitatibo longitudinalak

KOOPHEZI-i galdera-sortarekin jasotako datuen analisi kuantitatiboetan sakontzea izan daiteke etorkizuneko ikerketa aukera bat. Ikasleen datuen jasoketa jarraituak eta sistematikoak sortzen dituen datu baseei hipotesi berriak eginda eta dimentsio eta aldagai desberdinen arteko korrelazioetan ikertuta. Beste aukera bat izan daiteke, esate baterako, jasotako PKri lotutako datu horiek ikasketa akademikoen kalifikazio desberdinekin batera aztertzea. Halaber, interesgarria izan daiteke datu horiek erabiltzea sexuak eta adinak PK profileen duten korrelazioa aztertzeko.

### 6.6.2. Ikerketa kualitatiboarekin sakondu emaitzen ulermenerako gakoetan

Balio eta jarrera indibidualak, kooperatiboak eta komunitarioak dira PKren ezaugarri nagusia, beronen pentsamendua eta portaerak gidatzen baitituzte. Horregatik, beharrezkoa izan daiteke pentsamendu eta portaera horiei lotutako ekintzak gertatzen eta garatzen diren moduen arrazoietan sakontzea, ikerketa kualitatiboaren bidez. Adibidez, PK ulertzen eta azaltzen ahalegintzea ondorengo egoera desberdin hauetan, besteak beste: erabaki indibidualak eta kolektiboak hartzerakoan, taldean edota taldeen artean lan egiteko moduetan, harremanak sortzeko moldeetan, ikasleek sortzen eta garatzen dituzte proiektu komunitarioetan...

### 6.6.3. Beste profil edo tresna batzuekin batera neurtu

Hipotesi berri bat izan daiteke PK pertsona integral moduan hartuta, korrelazio positiboa izan beharko lukeela definizioan eta ezaugarritzean identifikatutako zehaztapenak neurtzen dituzten beste aldagai/tresna batzuekin; esate baterako: sormenarekin, pertseberantziarekin, pentsamendu kritikoarekin, barne-sendotasunarekin, buru irekitasunarekin edo malgutasunarekin, inteligentzia emozionalarekin edota barne-espiritualitatearen. Alegia, ikasle gazteen beste profil batzuk neurtzen dituzten aldagai/tresna batzuekin izan ditzakeen korrelazioak aztertu eta analisi berriak egin daitezke. Edo beste tresna batzuekin batera erabili eta korrelazioak aztertzea, adibidez, indibidualismoa eta kolektibismoa, edota egoismoa eta altruismoa neurtzeko eskalekin batera. Beste aukera batzuk ere aztertu daitezke korrelazio posibleak ikertu ahal izateko: Schwartzen balio pertsonalaren tresnarekin, Thomas-Kilmann gatazka moduak aztertzeko tresnarekin, gizakiaren ikuspegi positiboa/negatiboa aztertzen duen X/Y portaera teoriaren eskalarekin edo nortasuna eta

kultura neurtzen duten beste tresna batzuekin. Beste aukera bat izango litzateke XXI. mendeko erronkekiko ikuspegia neurtzen duten tresnekin batera erabili eta azterketa egitea; esate baterako, ikuspegi ekologikoarekin edo genero ikuspegiarekin.

#### **6.6.4. Pertsona Kooperatiboaren profilerako galdera-sorta laburtua sortzea**

Beste aldagai batzuekin PK profila neurtu ahal izateko beharrezkoa ikusten da profila neurtuko duen eskala laburragoa eraikitzea, marko teorikoan sakonduz eta analisi psikometrikoak indartuz. Batez ere, ikasle gazteek erantzun behar dituzten item kopurua murriztu ahal izateko eta zentzuko denbora batean item guztiak erantzun ahal izateko.

#### **6.6.5. KOOPHEZI-i tresnaren egokitzapenak**

KOOPHEZI-i galdera-sorta bere osotasunean edo PK dimentsioa beste adin tarte batzuetarako egokitu daiteke; adibidez, adinez gazteagoak diren hezkuntza etapetarako edo pertsona helduentzako: hezkuntza komunitateko guraso edo irakasleentzako, lantokietako langileentzako edota herritarrentzako. Esate baterako, enpresa mailan interesgarria izan daiteke aztertzea PK aldagaiak hobetzen dituzten lan-testuinguruak eta antolaketa ereduak zeintzuk diren identifikatzea; eta, aldagai horiek, enpresaren efikaziarekin eta efizientziarekin nahiz langileen ongizate eta konfiantza hautematearekin izan ditzaketen erlazioak ikertzea.

Era berean, PK profilaren ulermena zabaltzeko eta bertan sakontzeko galdera-sorta egokitu daiteke testuinguru soziokultural eta linguistiko berrietara, eta herrialde eta kultura desberdinetako datuen arteko analisiak egin daitezke.

#### **6.6.6. Pertsona Kooperatiboaren garapenerako esku-hartzeetarako proiektuen diseinua, inplementazioa eta neurketa**

Galdera-sortaren erabilerak ahalbideratzen du PK profilarekin erlazionatzen diren aldagaien diagnostikoa osatzea. Urrats hori baliatu daiteke aldagai horien garapenarekin bat egiten duten hezkuntza erakundeetako irakasleen, unibertsitateko irakasle-ikerlarien eta hezkuntza komunitateko partaideen arteko elkarlanarekin hezkuntza berrikuntzan oinarritutako proiektuak diseinatzeko, inplementatzeko eta ebaluatzeko. Horrela, hezkuntza zentro desberdinetako esku-hartzeek aldagai konkretu horietan duten eragina aztertu ahal izateko eta hobekuntzak diseinatu, inplementatu eta ebaluatzeko.

### 6.6.7. Pertsona integralaren ulermenean eta hezkuntzan sakondu

PK pertsona integral moduan ulertuta modu sakonagoan aztertzea beste testuinguru eta kultura batzuetan pertsona integrala, osoa edo globala ulertzen den moduetan. Beste testuinguru eta kultura batzuetan zein dimentsiorekin erlazionatzen den pertsona integrala aztertzea, eta, aldi berean, dimentsio horien garapenerako egiten diren hezkuntza inplementaziorako eskuhartzeak arakatzea.

### 6.7. Azken hitza

Pertsonak komunitatearekin batera elkar-ekintzan ere garatzen dira, kulturaz, hezkuntzaz. Horregatik da garrantzitsua PK baitan identifikatutako balio eta jarrera (eta konpetentzia) hauek dituzten pertsonak garatzeko, horiek balioan jartzen dituzten hezkuntza erakundeak, enpresak, elkarteak... komunitateak, oro har, lantzea eta garatzea, eraikitzea eta bereraikitzea. PKren garapenak beharrezkoa baitu komunitate (esperientzia, harreman) kooperatiboaren garapena; elkar-loturik eta elkar-ekintzan baitaude.

Kultura eta hezkuntza horrek lagundu dezake, komunitateko pertsonak, modu orokor batean, sentitzea eta praktikan jartzea balio eta jarrera horiek direla bizitzarako, lanerako, ikasteko edo herritartasunerako modurik aproposena. Horregatik da garrantzitsua PKk (eta praktika kooperatiboak) garatuko diren testuinguru, esperientzia eta elkar-ekintzak (harremanak) sortzea eta bir-sortzea. Posible baita Arizmendiarririk berak pertsona kooperatiboagoak eta komunitate kooperatiboagoak garatzeko hezkuntza eta lan-eremu testuinguruak elkarlanean sortu izana: hezkuntza kooperatibak eta lantegi kooperatibak. Horiek ahalbideratu dezaketelakoan justizia sozialean, aukera berdintasunean eta pertsona guztien duintasunean oinarritutako ongizate komunitarioa, hots, pertsona kooperatiboagoen bidez eraldaketa soziala ahalbideratzea. Posible da ere, horretarako aukeratu izana, bide egokiena delakoan, kooperatibismoa (sozialismo kooperatibista); eta, utopia edo ipar bezala hartzea, herritarrek elkarlan eskuzabalean oinarritutako autoeraketaren eta autogestioaren bidez eraikitzea komunitate inklusiboak: partaidetzarekin, erabakimenarekin, lankidetzarekin eta konpromiso eta elkartasun sozioekonomikoarekin, besteak beste. Herritarrek eskubideak eta askatasuna eskuratzea maila indibidualean, kolaktiboan eta komunitarioan. Guztientzako aukera berdintasuna bermatuz, esate baterako: lanerako, osasunerako, hezkuntzarako edo etxebizitzarako. Posible da, era berean, pertsonen garapen komunitarioa kultura ereduaren zentroan kokatu nahi izatea, eta kultura

eredu hori eredu ekonomiko baten oinarrian. Alegia, PKren garapena kulturaren erdigunean kokatzea hezkuntzaren bidez, eta kultura kooperatiboan oinarritutako kooperatibismoarekin garatu nahi izatea eredu ekonomikoa.

Bukatzeko, adierazi nahi da PK profilari lotutako ekarpen horiek guztiak lagungarriak izan daitezkeela elkarlanean sortzen jarraitzeko, baita ere, eraldaketa sozialerako PKk garatuko dituen Hezkuntza Kooperatiboaren eredu bat. Uste baita hezkuntza, lantoki edo komunitate eredu desberdinen gaintik, jendarte humanoago, demokratikoago eta duinago baten eraldaketa sozialerako bidean lagungarria izan daitekeela PKren hezkuntza; gizakia komunitatearekin batera garatzen denez zatietzinak dira pertsonen eraldaketa eta eraldaketa soziala.

Azken finean, eraldaketa soziala garatuko duen kooperatibismo komunitario eredu bat ulertu baitaiteke elkarrekin denontzat pentsatzea eta egitea bezala; kooperatibismo inklusibo bat bezala, alegia, elkarlan eskuzabal bezala. Eta, horrek eskatuko luke era indibidual zein kolektiboan kontziente izatea (interes/erronka indibidualak eta kolektiboak barne hartuta), oinarri-oinarrian, garena (er)aldatzeko elkarrekin guztiontzat eraikitzen duguna eta garatzen duguna garelara (pertsona, talde eta komunitate moduan). Iritzi da horren oinarrian kokatzen direla PK sustatzen duten eta azpimarratutako aldagai gako horien garapena ahalbideratzen duten hezkuntza testuinguruak, elkar-ekintzak eta esperientziak (askatasunean eta konfiantzan oinarritzen direnak) identifikatzea, diseinatzea eta inplementatzea jendarteko eremu desberdinetan (eskolan, unibertsitatean, enpresan, komunitatean...). Bide horretan lagungarria izan daiteke herritarren hezkuntza eta kultura burujabearen, kooperatiboaren eta sozio-komunitarioaren bilakaeran sakontzen jarraitzea.



## **Erreferentzia bibliografikoak**

---

## 7. ERREFERENTZIA BIBLIOGRAFIKOAK

Testuko aipamenetan egindako moduan, APA seigarren edizioaren arabera idatzi dira erreferentzia bibliografikoak.

Abad, F., Olea, J., Ponsoda, V. y García, C. (2011). *Medición en ciencias sociales y de la salud*. Madrid: Editorial Síntesis.

Abbott, J. (1996). A new synthesis for effective learning. *Wingspread Journal*, 17(2), 10-12.

Abella, V., Lezcano, F. y Casado, R. (2017). Evaluación de la jerarquía de los valores humanos de Schwartz en la adolescencia: diferencias de género e implicaciones educativas. *Revista Brasileira de Educação*, 22(68), 123-146. doi:10.1590/S1413-24782017226807

Ackerman, R. A., Witt, E. A., Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., & Kashy, D. A. (2011). What Does the Narcissistic Personality Inventory Really Measure?. *Assessment*, 18(1), 67–87. doi:10.1177/1073191110382845

Ackerman, R. A., Donnellan, M. B., Roberts, B. W., & Fraley, R. C. (2016). The effect of response format on the psychometric properties of the narcissistic personality inventory: Consequences for item meaning and factor structure. *Assessment*, 23(2), 203–220. doi:10.1177/1073191114568113

Adolphs, R. (2001). The neurobiology of social cognition. *Current opinion in neurobiology*, 11(2), 231-239. doi:10.1016/S0959-4388(00)00202-6

Adolphs, R. (2003). Cognitive neuroscience: Cognitive neuroscience of human social behaviour. *Nature Reviews Neuroscience*, 4(3), 165-178. doi:10.1038/nrn1056

Agirre, N., Azkarraga, J., Elio, E., Garcia, O., eta Udaondo, A. (2000). *Lankidetzza: Arizmendiarrietaren eraldaketa proiektua*. Eskoriatza: Lanki Ikertegia, Mondragon Unibertsitatea.

Aguado, M., Calvo, D., Dessal, C., Riechmann, J., González, J. A. y Montes, C. (2012). La necesidad de repensar el bienestar humano en un mundo cambiante. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 119(2), 49-76. Hemendik jaso: [https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen\\_vivir/Repensar\\_el\\_bienestar\\_humano M. Aguado y otros.pdf](https://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Analisis/Buen_vivir/Repensar_el_bienestar_humano_M._Aguado_y_otros.pdf)

Aguerrondo, I. (2002). Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. Qué es innovar en educación. En I. Aguerrondo y S. Xifra (Eds.), *Cómo piensan las escuelas que innovan* (pp. 11-70). Buenos Aires: Papers Editores.

Ajzen, I. (2005). *Attitudes, personality, and behaviour* (2nd ed.). Berkshire, GBR: McGraw Hill Professional Publishing.

- Alavi, S. B., & McCormick, J. (2004). Theoretical and Measurement Issues for Studies of Collective Orientation in Team Contexts. *Small Group Research*, 35(2), 111–127. doi:10.1177/1046496403258499.
- Alavi, S. B., & McCormick, J. (2007). Measurement of Vertical and Horizontal Idiocentrism and Allocentrism in Small Groups. *Small Group Research*, 38(4), 556–564. doi:10.1177/1046496407304919
- Alhamali, R. M. (2019). Impact of Conflict Management Styles on Team Performance on Supervisors of Teams in Universities. *Global Journal of Management and Business Research: A Administration and Management*, 19(3). Hemendik jaso: <https://journalofbusiness.org/index.php/GJMBR/article/view/2705>
- Almerich, G., Díaz-García, I., Cebrián-Cifuentes, S. y Suárez-Rodríguez, J. M. (2018). Estructura dimensional de las competencias del siglo XXI en alumnado universitario de educación. *RELIEVE*, 24(1). doi:10.7203/relieve.24.1.12548.
- Almerich, G., Suárez-Rodríguez, J., Díaz-García, I. y Orellana, N. (2020). Estructura de las competencias del siglo XXI en alumnado del ámbito educativo. Factores personales influyentes. *Educación XX1*, 23(1), 45-74, doi:10.5944/educXX1.23853.
- Altmäe, S., Türk, K., & Toomet, O-S. (2013). Thomas-Kilmann's Conflict Management Modes and their relationship to Fiedler's Leadership Styles (basing on Estonian organizations). *Baltic Journal of Management*, 8(1), 45–65. doi:10.1108/17465261311291650
- Altuna, L. (Coord.). (2008). *La experiencia cooperativa de Mondragón: una síntesis general*. Eskoriatza: Instituto Lanki, MU.
- Álvarez, P. (2020). Desarrollo no cognitivo del alumnado. Un estudio de la autoeficacia y perseverancia del alumnado universitario. [Tesis Doctoral argitaratu gabea]. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Alves, M. P., Lourenço, P. R., & Dimas, I. (2017). Workgroup interdependence and satisfaction from a developmental perspective: the moderating role of the group's life cycle. *International Journal of Social Psychology*, 32(3), 482–512. doi:10.1080/02134748.2017.1352166
- American Educational Research Association., American Psychological Association., & National Council on Measurement in Education. (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: Author.
- Ames, D. R., Rose, P., & Anderson, C. P. (2006). The NPI-16 as a short measure of narcissism. *Journal of Research in Personality*, 40(4), 440–450. doi:10.1016/j.jrp.2005.03.002
- Amodio, D.M., & Keyesers, C. (2018). Editorial overview: New advances in social neuroscience: from neural computations to social structures. *Current opinion in psychology*, 24, iv-vi. doi:10.1016/j.copsyc.2018.10.017

- Anagün, Ş. S. (2018). Teachers' Perceptions about the Relationship between 21st Century Skills and Managing Constructivist Learning Environments. *International Journal of Instruction*, 11(4), 825-840. doi:10.12973/iji.2018.11452a
- Anaut, L. (2004). *Sobre el sistema Amara Berri*. Vitoria-Gasteiz: Eusko Jaurlaritzaren Argitalpen Zerbitzu Nagusia/ Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.
- Anninos, L. N., Chytiri, A. P., & Chytiris, L. (2019). The magnificent "I" in business education: evidence from Greece. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 12(2), 250-270. doi:10.1108/JARHE-02-2019-0031
- Antero, A. (2015). *Konfiantzaren Pedagogia*. Arrasate: Arizmendi Ikastola.
- Antero, A. (Koord.) (2019). *Ametsak betetzeko daudelako*. Arrasate: Arizmendi Ikastola.
- Anthony, D., & Horne, C. (2003). Gender and cooperation: explaining loan repayment in micro-credit groups. *Social psychology quarterly*, 66(3), 293-302.
- Antolín, L., Oliva, A., Pertegal, M. A. y López, A. M. (2011). Desarrollo y validación de una escala de valores para el desarrollo positivo adolescente. *Psicothema*, 23(1), 153-159. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207024.pdf>
- Aragay, X. (2017). *Reimaginando la educación: 21 claves para transformar la escuela*. Barcelona: Paidós.
- Arias, I. M. (2015). Diseño y validación de un cuestionario de escala formativa para valorar las competencias transversales de estudiantes universitarios. Una propuesta para dispositivos móviles basada en Android. [Tesis-Doctoral]. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.
- Aritzeta, A. (2001). Efectos de los equipos de trabajo autogestionados (EQTA) y de trabajo individual sobre características grupales e individuales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(2), 197-218. Hemendik jaso: <https://journals.copmadrid.org/jwop/files/77079.pdf>
- Aritzeta, A. y Ayestarán, S. (2002). Utilidad de los Equipos de Trabajo para incrementar la participación, autogestión, interdependencia, satisfacción e integración de conductas cooperativas y competitivas. *CIRIEC-España, Revista de Economía Pública, Social y Cooperativa*, 40, 195-212. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/174/17404009.pdf>
- Aritzeta, A., Ayestaran, S., & Swailes, S. (2005). Team role preference and conflict management styles. *International Journal of conflict management*, 16(2), 157-182.
- Aritzeta, A., & Balluerka, N. (2006). Cooperation, competition and goal interdependence in work teams: A multilevel approach. *Psicothema*, 18(4), 757-765. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72718412.pdf>

- Armijo, M. (2018). La colaboración en educación: trayectorias de un concepto (siglo XIX-XXI). *Cuadernos Chilenos de la historia de la educación*, 10, 27-55. Hemendik jaso: <http://www.historiadelaeducacion.cl/index.php/CCHE/article/view/120>
- Arnau, L. y Montané, J. (2010). Aportaciones sobre la relación conceptual entre actitud y competencia, desde la teoría del cambio de actitudes. *Electronic Journal of Research in Education Psychology*, 8(3), 1283-1302. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/2931/293122000016.pdf>
- Arnau, L. (2013). Desempleo y orientación para la carrera: Aplicación y evaluación de un programa de adaptación a los cambios profesionales en la adultez. *Educación XX1*, 16(1), 191-206. doi:10.5944/educxx1.16.1.723
- Arregi, X. (2015). El modelo pedagógico de Antzuola Herri Eskola. [Tesis Doctoral]. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social Identity Theory and the Organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20–39. doi:10.5465/amr.1989.4278999
- Ashforth, B. E., Rogers, K. M., & Corley, K. G. (2011). Identity in Organizations: Exploring Cross-Level Dynamics. *Organization Science*, 22(5), 1144–1156. doi:10.1287/orsc.1100.0591
- Astigarraga, E. (2016). *Escenarios para Mondragon Unibertsitatea al 2025*. [Tesis-Doctoral]. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Auné, S., Blum, G. D., Abal, F., Lozzia, G. y Attorresi, H. (2014). La Conducta Prosocial: estado actual de la investigación. *Perspectivas en Psicología*, 11(2), 21-33. Hemendik jaso: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/45115>
- Auné, S., Abal, F. y Attorresi, H. (2016). Diseño y construcción de una escala de conducta prosocial para adultos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación –e Avaliação Psicológica, RIDEP*, 42(2), 15-25. doi:10.21865/RIDEP42\_15
- Avolio, B. J., Bass, B. M., & Jung, D. I. (1999). Re-examining the components of transformational and transactional leadership using the Multifactor Leadership. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 72(4), 441-462. doi:10.1348/096317999166789
- Ayala, R. (2016). Formación de investigadores de las ciencias sociales y humanas en el enfoque fenomenológico hermenéutico (de van Manen) en el contexto hispanoamericano. *Educación XX1*, 19(2), 359-381, doi:10.5944/educXX1.16471
- Ayestarán, S. (1999). Formación de equipos de trabajo, conductas de manejo de conflicto y cambio cultural en las organizaciones. *Revista de Psicología Social. Volumen*, 52(2-3), 203-217. Hemendik jaso: <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2148>

- Azkarate-Iturbe, O., Artetxe, A., Gallettebeitia, I. y Vitoria, J. R. (2018). Horizonte: Arizmendi 2020. Claves para el proceso de transformación educativa de una cooperativa de enseñanza innovadora. En A. Alonso-Ferreiro y A. Gewerc (Eds.). *Conectando Redes. La relación entre la Investigación y la Práctica educativa. Simposio REUNI+D y RILME* (pp. 428-441). Santiago de Compostela: Grupo Stellae. Hemendik jaso: [https://reunid.eu/docs/ACTAS\\_CONECTANDO.pdf](https://reunid.eu/docs/ACTAS_CONECTANDO.pdf)
- Azkarraga, J. (2010). Krisiaren biziaz, biziaren krisiaz. *Hemen*, 25, 17–29.
- Azkarraga, J. (2010b). *Hezkuntza, gizartea eta eraldaketa kooperatiboa: zenbait gogoeta, Gizabidea Fundazioaren hausnarketa estrategikorako*. Eskoriatza: Lanki ikertegia, Mundragon Unibertsitatea.
- Azkarraga-Etxagibel, J. (2017). Trantsizio ekosoziala helburu: ondo bizi, denok, muga biofisikoen barnean. *Hegoak* *zabalduz*, 5, 3-33.
- Azurmendi, J. (1984). *El hombre cooperativo: pensamiento de Arizmendi*. Arrasate: CLP.
- Azurmendi, J. (2016). *Gizabere kooperatiboz*. Donostia-San Sebastian: Jakin.
- Baessler, J. y Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: Adaptación española de la escala de Autoeficacia General. *Ansiedad y Estrés*, 2, 1-8.
- Balaguer, I., Castillo, I., García-Merita, M., Guallar, A. y Pons, D. (2006). Análisis de la Estructura de Valores en los Adolescentes. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 59(3), 345-357.
- Balliet, D., & Van Lange, P. A. M. (2013). Trust, conflict, and cooperation: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 139(5), 1090–1112. doi:10.1037/a0030939
- Balluerka, N., Gorostiaga, A., Alonso-Arbiol, I. y Haranburu, M. (2007). La adaptación de instrumentos de medida de unas culturas a otras: una perspectiva práctica. *Psicothema*, 19(1), 124-133. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72719119.pdf>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215. Hemendik jaso: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.315.4567&rep=rep1&type=pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company.
- Barbaro, N., Pickett, S. M., & Parkhill, M. R. (2015). Environmental attitudes mediate the link between need for cognition and pro-environmental goal choice. *Personality and Individual Differences*, 75, 220–223. doi:10.1016/j.paid.2014.11.032.

- Barrick, M. R., Bradley, B. H., Kristof-Brown, A. L., & Colbert, A. E. (2007). The moderating role of top management team interdependence: Implications for real teams and working groups. *Academy of Management Journal*, 50(3), 544-557. doi:10.5465/amj.2007.25525781
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Nueva York: Free Press.
- Bass, B. M., Avolio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 207-218. doi:10.1037/0021-9010.88.2.207
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiciadas: la modernidad y sus parias*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bausela, E. (2003). La investigación cooperativa, una modalidad de la investigación-acción. *Revista de Psicodidáctica*, 15-16, 121-130. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/175/17515081009.pdf>
- Beck, U. y Beck-Gernsheim, E. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.
- Bednall, T. C., Rafferty, A. E., Shipton, H., Sanders, K., & J. Jackson, C. (2018). Innovative Behaviour: How Much Transformational Leadership Do You Need?. *British Journal of Management* 29(4), 796-816. doi:10.1111/1467-8551.12275
- Benenson, J. F., Markovits, H., & Wrangham, R. (2014). Rank influences human sex differences in dyadic cooperation. *Current Biology*, 24(5), R190-R191. doi:10.1016/j.cub.2013.12.047
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: Understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311-317. doi:10.1016/J.BUSHOR.2014.01.001.
- Bernardino, S., Santos, J. F., & Ribeiro, J. C. (2018). Social entrepreneur and gender: what's personality got to do with it?. *International Journal of Gender and Entrepreneurship*, 10(1), 61-82. doi:10.1108/ijge-07-2017-0040
- Bertucci, A., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Conte, S. (2016). Effect of task and goal interdependence on achievement, cooperation, and support among elementary school students. *International Journal of Educational Research*, 79, 97-105. doi:10.1016/j.ijer.2016.06.011
- Bikse, V., Rivza, B., & Riemere, I. (2015). The social entrepreneur as a promoter of social advancement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 185(13), 469-478. doi:10.1016/j.sbspro.2015.03.405



- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. Hemendik jasoa: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:EducacionXXI-2007numero10-823/Documento.pdf>
- Blader, S. L., & Tyler, T. R. (2009). Testing and extending the group engagement model: Linkages between social identity, procedural justice, economic outcomes, and extrarole behavior. *Journal of Applied Psychology*, 94(2), 445–464. doi:10.1037/a0013935
- Böckler, A., Sharifi, M., Kanske, P., Dziobek, I., & Singer, T. (2017). Social decision making in narcissism: Reduced generosity and increased retaliation are driven by alterations in perspective-taking and anger. *Personality and Individual Differences*, 104, 1-7. doi:10.1016/j.paid.2016.07.020
- Bogaert, S., Boone, C., & Declerck, C. (2008). Social value orientation and cooperation in social dilemmas: A review and conceptual model. *British Journal of Social Psychology*, 47(3), 453-480. doi:10.1348/014466607X244970
- Bolívar, A. (2000). El liderazgo compartido según Peter Senge. Liderazgo y organizaciones que aprenden. En A. Villa (Coord.), *Liderazgo y organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos* (pp. 459-471). Bilbao: Mensajero.
- Bolívar, A. (2007). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis Educación.
- Bonilla-García, M. Á. y López-Suárez, A. D. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, 57, 305-315. doi:4067/S0717-554X2016000300006
- Boone, C., Brabander, B. D., & Van Witteloostuijn, A. (1999). The impact of personality on behavior in five prisoner's dilemmas games. *Journal of Economic Psychology*, 20(3), 343-377. doi:10.1016/S0167-4870(99)00012-4
- Bornstein, D. (1998). Changing the world on a shoestring. *Atlantic Monthly*, 281(1), 34-39.
- Breaugh, J. A. (1989). The Work Autonomy Scales: Additional Validity Evidence. *Human Relations*, 42(11), 1033–1056. doi:10.1177/001872678904201105
- Briñol, P., Becerra, A., Díaz, D., Valle, C., Horcajo, J. y Gallardo, I. (2005). El efecto de la necesidad de cognición sobre la influencia interpersonal. *Psicothema*, 17(4), 645-650. Hemendik jasoa: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717417.pdf>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brouard, F., & Larivet, S. (2010). Essay of clarifications and definitions of the related concepts of social enterprise, social entrepreneur and social entrepreneurship. In A. Fayolle & H. Matlay (Ed.), *Handbook of research on social entrepreneurship* (pp. 29-56). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.



- Brown, J. G. (2012). Empowering Students to Create and Claim Value through the Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. *Negotiation Journal*, 28(1), 79–91. doi:10.1111/j.1571-9979.2011.00327.x
- Brown, M. F., Stanton, K., & Watson, D. (2020). Replicable Factor Structure and Correlates of an Alternate Version of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 42(1), 69-85. doi:10.1007/s10862-020-09790-y
- Buchs, C., Gilles, I., Antonietti, J.-P., & Butera, F. (2015). Why students need to be prepared to cooperate: a cooperative nudge in statistics learning at university. *Educational Psychology*, 36(5), 956–974. doi:10.1080/01443410.2015.1075963
- Bunk, G. P. (1994). La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesional de la R.F.A. *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.
- Burford, B. (2012). Group processes in medical education: learning from social identity theory. *Medical Education*, 46(2), 143–152. doi:10.1111/j.1365-2923.2011.04099.x
- Burns, J. M. (1978). *Leadership*. New York: Haper & Row.
- Busch, T. (1996). Gender, group composition, cooperation, and self-efficacy in computer studies. *Journal of educational computing research*, 15(2), 125-135. doi:10.2190/KQJL-RTW1-VVUY-BHLG
- Cabaleiro, M. J., Iglesias, C., & Martínez, R. (2019). Democratic firms and economic success. The co-op model. *REVEESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 132(3), 29-45. doi:10.5209/REVE.65482.
- Caballero-Velázquez, E., Cruz-Palacios, Y. y Otero-Góngora, Y. (2018). La comunicación asertiva: un método de estimulación en la formación del profesional pedagógico. *Luz*, 17(4), 15-25. Hemendik jaso: <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/view/933>
- Caballo, V. E. (1983). Asertividad: definiciones y dimensiones. *Estudios de Psicología*, 4(13), 51-62. doi:10.1080/02109395.1983.10821343
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of personality assessment*, 48(3), 306-307.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., Feinstein, J. A., & Jarvis, W. B. G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological bulletin*, 119(2), 197-253.
- Calenda, M., & Tammaro, R. (2015). The Assessment of Learning: From Competence to New Evaluation. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, 174, 3885-3892. doi:10.1016/j.sbspro.2015.01.1129.

- Callow, N., Smith, M. J., Hardy, L., Arthur, C. A., & Hardy, J. (2009). Measurement of Transformational Leadership and its Relationship with Team Cohesion and Performance Level. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(4), 395–412. doi:10.1080/10413200903204754
- Calvo-Salguero, A., Aguilar-Luzón, M. C. y Berrios-Martos, M. P. (2008). El comportamiento ecológico responsable: un análisis desde los valores biosféricos, sociales-altruistas y egoístas. *Revista Electrónica De Investigación Y Docencia (REID)*, 1, 11-25. Hemendik jaso: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/947>
- Campbell, W. K., Bush C. P., Brunell, A. B., & Shelton J. (2005). Understanding the Social Costs of Narcissism: The Case of the Tragedy of the Commons. *Personality and Social Psychology*, 31, 1358-1368. doi:10.1177/0146167205274855
- Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46(4), 823-850. doi:10.1111/j.1744-6570.1993.tb01571.x
- Campion, M. A., Papper, E. M., & Medsker, G. J. (1996). Relations between work team characteristics and effectiveness: A replication and extension. *Personnel Psychology*, 49, 429-452. doi:10.1111/j.1744-6570.1996.tb01806.x
- Camps, J., Selvam, R. M. y Sheymardanov, S. (2019). Resolución de conflictos en la adolescencia: aplicación de un cuestionario en centros escolares coeducativos y diferenciados por sexos en España. *Páginas de Educación*, 12(2), 1-22. Hemendik jaso: <https://revistas.ucu.edu.uy/index.php/paginasdeeducacion/article/view/1833>
- Cantero, M. P., Pérez, N. y Navarro, I. (2011). Historia y conceptos de la psicología del desarrollo. En N. Pérez y I. Navarro (Coord.), *Psicología del desarrollo humano. Del nacimiento a la vejez* (pp. 11-35). Alicante: Editorial Club Universitario.
- Cañabate, D., Del Carmen, L. y Gómez, I. (2010). Validación de los criterios de Johnson y Johnson (1992) como indicadores de evaluación de actitudes cooperativas. *Educatio Siglo XXI*, 28(2), 205-222.
- Care, E., Griffin, P., & Wilson, M. (Eds.). (2018). *Assessment and Teaching of 21<sup>st</sup> Century Skills: Research and Applications*. Heidelberg: Springer
- Carlo, G., Eisenberg, N., & Knight, G.P. (1992). An Objective Measure of Adolescents' Prosocial Moral Reasoning. *Journal of Research on Adolescence*, 2(4), 331-349.
- Carlo, G., Koller, S. H., Eisenberg, N., Da Silva, M. S., & Frohlich, C. B. (1996). A cross-national study on the relations among prosocial moral reasoning, gender role orientations, and prosocial behaviors. *Developmental Psychology*, 32(2), 231-240. doi:10.1037/0012-1649.32.2.231

- Carlo, G., Mestre, M. V., McGinley, M., Tur-Porcar, A., Samper, P. y Streit, C. (2013). The structure and correlates of a measure of prosocial moral reasoning in adolescents from Spain. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 174-189. doi:10.1080/17405629.2012.762909
- Carlson, K. S., & Gjerde, P. f. (2009). Preschool personality antecedents of narcissism in adolescence and young adulthood: A 20-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 43(4), 570-578. doi:10.1016/j.jrp.2009.03.003
- Carpenter, C. J. (2012). A Meta-Analysis of the Functional Matching Effect Based on Functional Attitude Theory. *Southern Communication Journal*, 77(5), 438-451. doi:10.1080/1041794x.2012.699989
- Carraher, S. M., Welsh, D. H. B., & Svilokos, A. (2016). Validation of a Measure of Social Entrepreneurship. *European J. Of International Management* 10(4), 386-402. doi:10.1504/EJIM.2016.077421.
- Castells, M. (2012). *Networks of Outrage and Hope: Social Movements in the Internet Age*. Cambridge: Polity Press.
- Castells, M. (2017). *Ruptura. La crisis de la de la democracia liberal*. Madrid: Alianza.
- Cayón, A. y Pérez, E. (2008). Estructura de Valores de Schwartz en el personal directivo universitario privado. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 10(3), 403-417.
- Cazan, A.M., & Indreica, S. E. (2014). Need for Cognition and Approaches to Learning among University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 134-138. doi:10.1016/j.sbspro.2014.03.227
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Charmaz, K. (2008). Grounded Theory as an Emergent Method. In S. N. Hesse-Biber & P. Leavy (Eds), *Handbook of Emergent Methods* (pp. 155-172). New York: The Guilford Press.
- Chen, X-P., Wasti, S. A., & Triandis, H. C. (2007). When does group norm or group identity predict cooperation in a public goods dilemma? The moderating effects of idiocentrism and allocentrism. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 259-276. doi:10.1016/j.ijintrel.2006.02.004
- Chen, J. (2014). Moral Education in Chinese Agriculture Universities in the Context of Benevolence Culture. In Y. Zhang (ed.), *Proceedings of the 10th Euro-Asia Conference on Environment and CSR: Tourism, Society and Education Session* (pp. 241-245). Berlin: wvb Wissenschaftlicher Verlag.
- Chomsky, N. (2001). *La (des) Educación: Edición e introducción de Donaldo Macedo*. Barcelona: Crítica.

- Clamp, C. A., & Alhamis, I. (2010). Social Entrepreneurship in the Mondragon Co-operative Corporation and the Challenges of Successful Replication. *The Journal of Entrepreneurship*, 19(2), 149–177. doi:10.1177/097135571001900204
- Clarke, A. E. (2003). Situational analyses: Grounded theory mapping after the postmodern turn. *Symbolic interaction*, 26(4), 553-576. doi:10.1525/si.2003.26.4.553
- Clarke, A. E., & Star, S. L. (2008). The social world's framework: A theory/methods package. *The handbook of science and technology studies*, 3, 113-137.
- Cohen, A. R., Stotland, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51(2), 291-294. doi:10.1037/h0042761
- Coll, C. (2001). Constructivismo y educación: la concepción constructivista de la enseñanza y del aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (comps.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Psicología de la Educación Escolar* (pp. 157-186). Madrid: Alianza.
- Cook, K. S., & State, B. (2017). Trust and social dilemmas: A selected review of evidence and applications. In P. A. M. Van Lange, B. Rockenbach & T. Yamagishi (Eds.). *Series in human cooperation. Trust in social dilemmas* (pp. 9–30). Oxford: Oxford University Press. doi:10.1093/oso/9780190630782.003.0002
- Cordery, J. L., Morrison, D., Wright, B. M., & Wall, T. D. (2010). The impact of autonomy and task uncertainty on team performance: A longitudinal field study. *Journal of Organizational Behavior*, 31, 240-258. doi:10.1002/job.657
- Cornwell, T. B., & Coote, L. V. (2005). Corporate sponsorship of a cause: the role of identification in purchase intent. *Journal of Business Research*, 58(3), 268–276. doi:10.1016/s0148-2963(03)00135-8
- Corrales, A., Quijano, N. K. y Góngora, E. A. (2017). Empatía, comunicación asertiva y seguimiento de normas. Un programa para desarrollar habilidades para la vida. *Enseñanza e investigación en psicología*, 22(1), 58-65.
- Corry, N., Merritt, R. D., Mrug, S., & Pamp, B. (2008). The factor structure of the Narcissistic Personality Inventory. *Journal of Personality Assessment*, 90(6), 593-600. doi:10.1080/00223890802388590
- Cortina, A. (1986). *Ética Mínima. Introducción a la filosofía práctica*. Madrid: Tecnos.
- Courtright, S. H., Thurgood, G. R., Stewart, G. L., & Pierotti, A. J. (2015). Structural interdependence in teams: An integrative framework and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 100(6), 1825–1846. doi:10.1037/apl0000027
- Crano, W. D., & Prislin, R. (2006). Attitudes and Persuasion. *Annual Review of Psychology*, 57(1), 345–374. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190034.
- Cuadra, D. J., Salgado, J. A., Lería, F. J. y Menares, N. D. (2018). Teorías subjetivas en docentes sobre el aprendizaje y desarrollo socioemocional: Un estudio de caso. *Revista Educación*, 42(2), 250-271. doi:10.15517/revedu.v42i2.25659.

- Daniel, E., Dys, S. P., Buchmann, M., & Malti, T. (2014). Developmental relations between sympathy, moral emotion attributions, moral reasoning, and social justice values from childhood to early adolescence. *Journal of Adolescence*, 37(7), 1201–1214. doi:10.1016/j.adolescence.2014.08.009
- Dardot, P. y Laval, C. (2014). *Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI*. Madrid: Gedisa.
- Darwin, Ch. (1859, 2003). *El origen de las especies*. Madrid: Alianza.
- Daudi, P., & Sotto, R. (1986). European cooperations in transition - the metamorphosis of homo cooperativus. *Scandinavian Journal of Management Studies*, 3(1), 65-85. doi:10.1016/0281-7527(86)90011-3
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, 85-104.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 113–126. doi:10.1037/0022-3514.44.1.113
- Davis, J. L., Love, T. P., & Fares, P. (2019). Collective Social Identity: Synthesizing Identity Theory and Social Identity Theory Using Digital Data. *Social Psychology Quarterly*, 82(3), 254-273. doi:10.1177/0190272519851025
- Dawkins, R. (1976). *The selfish Gene*. Oxford: Oxford University press.
- Dawkins, R. (1990). *El gen egoísta: las bases biológicas de nuestra conducta*. Barcelona: Salvat Ciencia.
- Day, C. (2020). How teachers' individual autonomy may hinder students' academic progress and attainment: Professionalism in practice. *British Educational Research Journal*, 46(1), 247-264. doi:10.1002/berj.3577
- Decety, J., & Yoder, K. J. (2015). Empathy and motivation for justice: Cognitive empathy and concern, but not emotional empathy, predict sensitivity to injustice for others. *Social Neuroscience*, 11(1), 1–14. doi:10.1080/17470919.2015.1029593.
- Declaration Bologna (1999). The European Higher Education Area. *Joint declaration of the European Ministers of Education Convened in Bologna on 19 June 1999*. Hemendik jasoa: [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial\\_conferences/06/0/1999\\_Bologna\\_Declaration\\_Spanish\\_553060.pdf](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/06/0/1999_Bologna_Declaration_Spanish_553060.pdf)
- De Cremer, D., & Leonardelli, G. (2003). Cooperation in social dilemmas and the need to belong: The moderating effect of group size. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 7(2), 168–174. doi:10.1037/1089-2699.7.2.168
- De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperative outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information processing perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 628–638. doi:10.1037/0021-9010.92.3.628

- Del Barrio-García, S., Arquero, J. L., & Romero-Frías, E. (2015). Personal Learning Environments Acceptance Model: The Role of Need for Cognition, e-Learning Satisfaction and Students' Perceptions. *Educational Technology & Society*, 18(3), 129-141.
- Delhey, J., & Newton, K. (2005). Predicting Cross-National Levels of Social Trust: Global Pattern or Nordic Exceptionalism?. *European Sociological Review*, 21(4), 311–327. doi:10.1093/esr/jci022
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación, En J. Delors (Coord.), *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI* (pp. 91-103). Madrid: Santillana/UNESCO. Hemendik jaso: [http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008\\_009.pdf](http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf)
- De Quijano, S. y Navarro, J. (2012). La autoeficacia y la motivación en el trabajo. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 337-349. Hemendik jaso: <http://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/416>
- Derrigorrezko Eskolaldirako Euskal Curriculumuma (2006). Hemendik jaso: <http://www.euskalcurriculumuma.eus/eu>
- Deutsch, M. (1973). *The resolution of conflict: Constructive and destructive processes*. New Haven: Yale University Press.
- De Waal, F. B. M. (2006). *Primates and philosophers: how morality evolved*. Nueva Jersey: Princeton University Press.
- De Waal, F. B. M. (2007). *El mono que llevamos dentro*. Barcelona: Tusquets.
- De Waal, F. B. M. (2008). Putting the Altruism Back into Altruism: The Evolution of Empathy. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 279–300. doi:10.1146/annurev.psych.59.103006.093625
- Díaz, P. E., Díaz, R. y González, I. (2017). Validación de una escala breve de individualismo-colectivismo. *Psicología Iberoamericana*, 25(1), 30-40. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/1339/133957571004.pdf>
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación: Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista iberoamericana de educación superior*, 2(5), 3-24. Hemendik jaso: <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a1.pdf>
- Dickhäuser, O., & Reinhard, M. A. (2010). How students build their performance expectancies: The importance of need for cognition. *European Journal of Psychology of Education*, 25(3), 399-409. doi:10.1007/s10212-010-0027-4
- Díez-Palomar, F. J. y Flecha, J. R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 67, 19-30.

- Di Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G.V. (2010). Assessing Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Across Countries. *European Journal of Psychological Assessment, 26*(2), 77-86. doi:10.1027/1015-5759/a000012
- Di Giusto, C., Martín, M. E., Arnaiz, A. y Guerra, P. (2014). Competencias personales y sociales en adolescentes. *Revista Iberoamericana de Educación, 66*(1), 89-104.
- Dilts, R. (1997). *Como cambiar creencias con PNL*. Barcelona: Sirio.
- Ding, W., Shao, Y., Sun, B., Xie, R., Li, W., & Wang, X. (2018). How Can Prosocial Behavior Be Motivated? The Different Roles of Moral Judgment, Moral Elevation, and Moral Identity Among the Young Chinese. *Frontiers in Psychology, 9*, 814. doi:10.3389/fpsyg.2018.00814
- Di Pierro, R., Di Sarno, M., Preti, E., Di Mattei, V. E., & Madeddu, F. (2018). The role of identity instability in the relationship between narcissism and emotional empathy. *Psychoanalytic Psychology, 35*(2), 237–243. doi:10.1037/pap0000159
- Dobewall, H., Aavik, T., Konstabel, K., Schwartz, S. H., & Realo, A. (2014). A comparison of self-other agreement in personal values versus the Big Five personality traits. *Journal of Research in Personality, 50*, 1–10. doi:10.1016/j.jrp.2014.01.004
- Downing, S. M. (2006). Twelve steps for effective test development. In S. M. Downing & T. M. Haladyna (Eds.), *Handbook of test development* (pp. 3-25). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Duke, N. N., Skay, C. L., Pettingell, S. L., & Borowsky, I. W. (2009). From Adolescent Connections to Social Capital: Predictors of Civic Engagement in Young Adulthood. *Journal of Adolescent Health, 44*(2), 161–168. doi:10.1016/j.jadohealth.2008.07.007
- Duran. E. (2013). Distinción entre actitud emprendedora y autoeficacia: validez y confiabilidad en estudiantes universitarios. *Educación y futuro digital, 7*, 59-69. Hemendik jaso: [http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119006/EYFD\\_75.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/119006/EYFD_75.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt, Brace, Jovanovich.
- Eagly, A., & Chaiken, S. (2005). Attitude Research in the 21st Century: The Current State of Knowledge. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M.P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp.743-768). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (2007). The Advantages of an Inclusive Definition of Attitude. *Social Cognition, 25*(5), 582–602. doi:10.1521/soco.2007.25.5.582



- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco referencial y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. Ponencia presentada en el *Congreso Iberoamericano sobre Síndrome de Down*. Hemendik jaso: [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Eckel, C. C., & Grossman, P. J. (2005). Managing diversity by creating team identity. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 58(3), 371-392. doi:10.1016/j.jebo.2004.01.003
- Eduardo de Miranda, J. (2013). La axiología de la cooperación como elemento sustentador del liderazgo cooperativo. En Gadea, D. E (Coord.), *Deusto Estudios Cooperativos* (pp. 83-101). Bilbao: Facultad de Derecho.
- Edwards, C. P. (2002). Three approaches from Europe: Waldorf, Montessori, and Reggio Emilia. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1.
- Eisenberg, N. (1986). *Altruistic emotion, cognition and behavior*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Eisenberg, N., Shell, R., Pastemack, I., Lennon, R., Beller, R., & Mathy, R. M. (1987). Prosocial development in middle childhood: A longitudinal study. *Developmental Psychology*, 23, 712-718. doi:10.1037/0012-1649.23.5.712
- Eisenberg, N., & Fabes, R.A. (1990). Empathy: Conceptualization, measurement and relation to prosocial behavior. *Motivation and Emotion*, 14(2), 131-149. doi:10.1007/BF00991640
- Eisenberg, N., Miller, P. A., Shell, R., McNalley, S., & Shea, C. (1991). Prosocial development in adolescence: A longitudinal study. *Developmental psychology*, 27(5), 849-857.
- Eisenberg, N., Hofer, C., Sulik, M. J., & Liew, J. (2014). The development of prosocial moral reasoning and a prosocial orientation in young adulthood: Concurrent and longitudinal correlates. *Developmental Psychology*, 50(1), 58-70. doi:10.1037/a0032990
- Elias, S. M., & Loomis, R. J. (2002). Utilizing Need for Cognition and Perceived Self-Efficacy to Predict Academic Performance. *Journal of Applied Social Psychology*, 32(8), 1687-1702. doi:10.1111/j.1559-1816.2002.tb02770.x
- Enesco, I. (1985). Una revisión del concepto de egocentrismo espacial en tareas de adopción de perspectivas. *Infancia y Aprendizaje*, 8(30), 81-99. doi:10.1080/02103702.1985.10822072
- Erdogan, B., & Liden, R. C. (2006). Collectivism as a moderator of responses to organizational justice: implications for leader-member exchange and ingratiation. *Journal of Organizational Behavior*, 27, 1-17. doi:10.1002/job.365
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, crisis*. New York: Norton.



- Escamilla, A. (2008). *Las competencias básicas. Claves y propuestas para su desarrollo en los centros*. Barcelona: Graó.
- Escudero, J. M. (2009). Comunidades docentes de aprendizaje, formación del profesorado y mejora de la educación. *Agora para la EF y el Deporte*, 10, 7-31.
- Espada, J. P., González, M. T, Orgilés, M., Carballo, J. L. y Piqueras, J. A. (2012). Validación de la Escala de Autoeficacia General con adolescentes españoles. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 355-370. Hemendik jaso: <http://ojs.ual.es/ojs/index.php/EJREP/article/viewFile/1504/1809>
- Estatuko Aldizkari Ofiziala (2006). *Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación*. Hemendik jaso: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Estatuko Aldizkari Ofiziala (2013). *Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa*. Hemendik jaso: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>
- Estatuko Aldizkari Ofiziala (2015). *Orden ECD/65/2015, de 21 de enero, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato*. Hemendik jaso: <https://www.boe.es/boe/dias/2015/01/29/pdfs/BOE-A-2015-738.pdf>
- European Union (2011). *Gendered Innovations in Science, Health & Medicine, Engineering, and Environment*. Hemendik jaso: <http://genderedinnovations.stanford.edu/index.html>
- Europar Batasunako Batzordea (2006). *Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de Diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente*. Hemendik jaso: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>
- Europar Batasunako Batzordea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación (ET 2020)*. Hemendik jaso: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=ES](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=ES)
- Europar Batasunako Batzordea (2018). *Proyecto de Resolución del Consejo de la Unión Europea y los Representantes de los Gobiernos de los Estados miembros, reunidos en el Consejo, sobre un marco para la cooperación europea en el ámbito de la juventud: la Estrategia de la Unión Europea para la Juventud 2019-2027*. Hemendik jaso: <https://www.boe.es/doue/2018/456/Z00001-00022.pdf>
- Eurydice (2002). *Competencias clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Hemendik jaso: [http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod\\_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf](http://formacion.intef.es/pluginfile.php/110561/mod_resource/content/1/Competencias%20clave%20de%20eurydice.pdf)

- Falces, C., Briñol, P., Sierra, B., Becerra, A. y Alier, E. (2001). Validación de la escala de necesidad de cognición y su aplicación en el estudio del cambio de actitudes. *Psicothema*, 13(4), 622-628. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72713415.pdf>
- Fernández, R. O., & Brito, O. (2019). The educational project in French schools: professional challenges to transform the school. *Educação e Pesquisa*, 45, e187992. doi:10.1590/s1678-4634201945187992
- Fernández-Pinto, I., López-Pérez, B. y Márquez, M. (2008). Empatía: Medidas, teorías y aplicaciones en revisión. *Anales de psicología*, 24(2), 284-298. Hemendik jaso: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/42831>
- Fernandez-Rio, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología*, 33(3), 680-688. doi:10.6018/analesps.33.3.251321
- Fielding, K. S., & Hornsey, M. J. (2016). A Social Identity Analysis of Climate Change and Environmental Attitudes and Behaviors: Insights and Opportunities. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-12. doi:10.3389/fpsyg.2016.00121
- Filella, G., Cabello, E., Pérez-Escoda, N. y Ros-Morente, A. (2016). Evaluación del programa de Educación Emocional “Happy 8-12” para la resolución asertiva de los conflictos entre iguales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(3), 582–601. doi:10.14204/ejrep.40.15164
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Fitzsimons, G. M., & Finkel, E. J. (2015). Goal interdependence. *Current Opinion in Psychology*, 1, 10–13. doi:10.1016/j.copsyc.2014.11.015
- Fleischhauer, M., Enge, S., Brocke, B., Ullrich, J., Strobel, A., & Strobel, A. (2010). Same or Different? Clarifying the Relationship of Need for Cognition to Personality and Intelligence. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(1), 82-96. doi:10.1177/0146167209351886
- Fluck, A. E. (2019). An international review of eExam technologies and impact. *Computers & Education*, 132, 1-15. doi:10.1016/j.compedu.2018.12.008
- Foster, J. D., Shiverdecker, L. K., & Turner, I. N. (2016). What does the narcissistic personality inventory measure across the total score continuum?. *Current Psychology*, 35(2), 207-219. doi:10.1007/s12144-016-9407-5
- Francis, L.J., Brown, L.B., & Philipchalk, R. (1992). The development of an abbreviated form of the Revised Eysenck Personality Questionnaire (EPQR-A): Its use among students in England, Canada, the U.S.A and Australia. *Personality and Individual Differences*, 13(4), 443-449.

- Frantziako Barne Boletina (2005). *LOI n 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (1)*. Hemendik jaso: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2005/4/23/MENX0400282L/jo/texte>
- Frantziako Barne Boletina (2013). *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. Hemendik jaso: <https://www.legifrance.gouv.fr/eli/loi/2013/7/8/MENX1241105L/jo/texte>
- Fraser, N. (2009). *Scales of Justice: Reimagining Political Space in a Globalizing World*. New York: Columbia University Press.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M., & Langworthy, M. (2014). *A rich seam. How New Pedagogies Find Deep Learning*. London: Pearson. Hemendik jaso: [http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich\\_Seam\\_web.pdf](http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2014/01/3897.Rich_Seam_web.pdf)
- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Electronica de Educaçao*, 13(1), 58-65. doi:10.14244/198271993074
- Gabel-Shemueli, R., Westman, M., Chen, S., & Bahamonde, D. (2019). Does cultural intelligence increase work engagement? The role of idiocentrism-allocentrism and organizational culture in MNCs. *Cross Cultural & Strategic Management*, 26(1), 46-66. doi:10.1108/CCSM-10-2017-0126
- Gaeta, L. y Galvanovskis, A. (2009). Asertividad: un análisis teórico-empírico. *Enseñanza e investigación en psicología*, 14(2), 403-425. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/292/29211992013.pdf>
- Gallardo, B., Pérez, C., Serra, B., Sánchez, F. y Ros, I. (2007). Actitudes ante el aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(1), 1-11.
- Garaigordobil, M. y Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia [Empathy and conflicts resolution in childhood and adolescence]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(2), 255-266. Hemendik jaso: [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-05342011000200005](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-05342011000200005)
- García, J. M., & Cortés, J. F. (1998). La medición empírica del narcisismo. *Psicothema*, 10(3), 725-735. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72710318.pdf>
- García, L., García, J. G. y Figueras, D. (2018). Importancia de la educación cooperativa. Una experiencia cubana. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 129(3), 142-160. doi:10.5209/REVE.62881.
- García, M., Zubizarreta, M. y Astigarraga, E. (2017). *Mendeberri 2025 Marco Pedagógico*. Arrasate-Mondragón: Mondragón.

- García, M. M., González, I. y Mérida, R. (2012). Validación del cuestionario de evaluación ACOES. Análisis del trabajo cooperativo en educación superior. *Revista de Investigación Educativa*, 30(1), 87-109.
- García, R., Grimaldo, M. y Manzanares, E. L. (2016). Jerarquía de valores entre estudiantes de secundaria de colegio religioso y colegio laico de Lima. *Liberabit*, 22(2), 229-238. Hemendik jaso: [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272016000200010&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272016000200010&script=sci_arttext)
- García-Bravo, A. B. y Parra-Vázquez, M. R. (2019). El liderazgo "mandar obedeciendo" se fundamenta en el sacrificio del hermano mayor. *LiminaR. Estudios Sociales Y Humanísticos*, 18(1), 97-111. doi:10.29043/liminar.v18i1.726
- García-Guiu, C., Molero, F., Moya, M., & Moriano, J. A. (2015a). Authentic leadership, group cohesion and group identification in security and emergency teams. *Psicothema*, 27(1), 59-64. doi:10.7334/psicothema2014.161
- García-Guiu, C., Molero, F., & Moriano, J. A. (2015b). Authentic leadership and its influence on group cohesion and organizational identification: the role of organizational justice as a mediating variable. *Revista de Psicología Social*, 30(1), 60–88. doi:10.1080/02134748.2014.987539
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The Theory of Multiples Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1987). *La Teoría de las Inteligencias Múltiples*. México: Fondo de Cultura.
- Gardner, H. (1993). *Multiples Intelligences: The theory and Practice*. New York: Basic Books.
- Gassé, Y.(1983) Identification and development of potential entrepreneurs. Document du Travail No. 263. Faculté des Sciences de l'administracion. Université Laval. 35
- Gassé, Y. (1983, 2004). Questionnaire d'auto-évaluation: ai-je un profil d'entrepeneur?. Manuel technique. Université Laval. Hemendik jaso: [https://jecreedansmregion.fr/sites/default/files/projet-360/questionnaire\\_dauto-evaluation\\_de\\_son\\_profil\\_dentrepeneur.pdf](https://jecreedansmregion.fr/sites/default/files/projet-360/questionnaire_dauto-evaluation_de_son_profil_dentrepeneur.pdf)
- Gázquez-Linares, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Carrión-Martínez, J. J., Luque de la Rosa, A. y Molero, M. (2015). Perfiles de valores interpersonales y análisis de conductas y actitudes sociales de adolescentes. *Revista de Psicodidáctica*, 20(2), 321-337. doi:10.1387/RevPsicodidact.12978
- Gentile, B., Miller, J. D., Hoffman, B. J., Reidy, D. E., Zeichner, A., & Campbell, W. K. (2013). A test of two brief measures of grandiose narcissism: The Narcissistic Personality Inventory–13 and the Narcissistic Personality Inventory-16. *Psychological Assessment*, 25(4), 1120–1136. doi:10.1037/a0033192
- Gerver, R. (2012). *Crear hoy la escuela del mañana. La educación y el futuro de nuestros hijos*. Madrid: Ediciones SM.

- Gewirtz, S. (1998). Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. *Journal of Education Policy*, 13(4), 469–484. doi:10.1080/0268093980130402
- Gherissi, A., Tinsa, F., Soussi, S., & Benzarti, A. (2016). Teaching research methodology to student midwives through a socio-constructivist educational model: The experience of the high school for science and health techniques of Tunis. *Midwifery*, 33, 46–48. doi:10.1016/j.midw.2015.10.015.
- Giroux, H. A. y McLaren, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine.
- Glaser, B. G. (1992): *Basics of grounded theory analysis: Emerge vs. Forcing*. California: Sociology Press.
- Goldfarb, K. P., & Grinberg, J. (2002). Leadership for Social Justice: Authentic Participation in the Case of a Community Center in Caracas, Venezuela. *Journal of School Leadership*, 12(2), 157–173. doi:10.1177/105268460201200204
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Gómez, A. y Martínez-Sánchez, E. (2000). Implicaciones del modelo de valores de Schwartz para el estudio del individualismo y el colectivismo. Discusión de algunos datos obtenidos en muestras españolas. *Revista de psicología general y aplicada*, 53(2), 279-301.
- González, J., & Wagenaar, R. (2003). Tuning Educational Structures in Europe. Informe final. Fase Uno. Bilbao (Spain): University of Deusto and University of Groningen. Hemendik jaso: [http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI\\_Final-Report\\_SP.pdf](http://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningEUI_Final-Report_SP.pdf)
- Gorostiaga, A., Balluerka, N. y Soroa, G. (2014). Evaluación de la empatía en el ámbito educativo y su relación con la inteligencia emocional. *Revista de Educación*, 364, 12-38. doi:10.4438/1988-592X-RE-2014-364-253
- Grau, R., Salanova, M. y Peiró, J. M. (2012). Efectos moduladores de la autoeficacia en el estrés laboral. *Apuntes de Psicología*, 30(1-3), 311-321. Hemendik jaso: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/85049>
- Griffin, P., Care, E., & McGaw, B. (2012). The changing role of education and schools. In P. Griffin, B. McGaw & E. Care (Eds.). *Assessment and teaching 21st century skills* (pp. 1–15). Heidelberg: Springer.
- Gros, (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *Education in the knowledge society*, 16(1), 58-68. doi:10.14201/eks20151615868.

- Gürbüz, S., Şahin, F., & Köksal, O. (2014). Revisiting of Theory X and Y. *Management Decision*, 52(10), 1888–1906. doi:10.1108/md-06-2013-0357
- Gutiérrez, M., Escartí, A. y Pascual, C. (2011). Relaciones entre empatía, conducta prosocial, agresividad, autoeficacia y responsabilidad personal y social de los escolares. *Psicothema*, 23(1), 13-19. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72717207003.pdf>
- Guzmán, A. y Trujillo, M. A. (2008). Emprendimiento social, revisión de literatura. *Estudios Gerenciales*, 24(109), 105-125. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/212/21211518005.pdf>
- Hagemann, V. (2017). Development of a German-language questionnaire to measure collective orientation as an individual attitude. *Swiss Journal of Psychology*, 76(3), 91–105. doi:10.1024/1421-0185/a000198.
- Hambleton, R. K., & Patsula, L. (1999). Increasing the validity of adapted tests: Myths to be avoided and guidelines for improving test adaptation practices. *Journal of Applied Testing Technology*, 1, 1-12.
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Barcelona: Debate.
- Hardy, S. A., Pratt, M. W., Pancer, S. M., Olsen, J. A., & Lawford, H. L. (2010). Community and religious involvement as contexts of identity change across late adolescence and emerging adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 35(2), 125–135. doi:10.1177/0165025410375920
- Hasford, J., Abbott, K., Alisat, S., Pancer, S. M., & Pratt, M. W. (2017). Community Involvement and Narrative Identity in Emerging and Young Adulthood: A Longitudinal Analysis. *Identity*, 17(1), 40–54. doi:10.1080/15283488.2016.1268962
- Haslam, S. A., Cornelissen, J. P., & Werner, M. D. (2017). Metatheories and Metaphors of Organizational Identity: Integrating Social Constructionist, Social Identity, and Social Actor Perspectives within a Social Interactionist Model. *International Journal of Management Reviews*, 19(3), 318–336. doi:10.1111/ijmr.12150
- Hastings, T. J., Kavookjian, J., & Ekong, G. (2019). Associations among student conflict management style and attitudes toward empathy. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 11(1), 25-32. doi:10.1016/j.cptl.2018.09.019
- Head, T. (2011). Douglas Mc. Gregor's legacy: lessons learned, lessons lost. *Journal of Management History*, 17(2), 202-216. Hemendik jaso: [www.emeraldinsight.com/1751-1348.htm](http://www.emeraldinsight.com/1751-1348.htm)
- Henton, D., Melville, J., & Walesh, K. (1997). The age of the civic entrepreneur: Restoring civil society and building economic community. *National Civic Review*, 86(2), 149-156. doi:10.1002/ncr.4100860208
- Hellriegel, D. y Slocum, J. W. (2009). *Comportamiento Organizacional* (12ª. ed.). México, D.F.: Cengage Learning Editores.



- Hernández, J., Herrera, L., Martínez, R., Páez, J. y Páez, M. (2011). *Seminario: generación de teoría: Teoría Fundamentalada*. Maracaibo, Venezuela: Universidad de Zulia.
- Herrán, E. (2013). La educación Pikler-Lóczy: cuando educar empieza por cuidar. *RELAdEI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 2(3), 37-56.
- Heziberri 2020 Hezkuntza-eredu pedagogikoaren markoa (2014). Eusko Jaurlaritza, Hezkuntza, Hizkuntza politika eta Kultura saila. Hemendik jaso: [http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri\\_2020/eu\\_heziberr/adjuntos/Heziberri\\_2020\\_e.pdf](http://www.euskadi.eus/contenidos/informacion/heziberri_2020/eu_heziberr/adjuntos/Heziberri_2020_e.pdf)
- Hik Hasi (2005). *Pedagogo sortzaileak, 17. ale monografikoa*. Donostia: Xangorin.
- Hill, B. D., Foster, J. D., Sofko, C., Elliott, E. M., & Shelton, J. T. (2016). The interaction of ability and motivation: Average working memory is required for Need for Cognition to positively benefit intelligence and the effect increases with ability. *Personality and Individual Differences*, 98, 225–228. doi:10.1016/j.paid.2016.04.043
- Hockerts, K. 2015. The Social Entrepreneurial Antecedents Scale (SEAS): A Validation Study. *Social Enterprise Journal*, 11(3), 260-280. doi:10.1108/SEJ-05-2014-0026
- Hoffman, M. L. (1975). Developmental synthesis of affect and cognition and its implications for altruistic motivation. *Developmental Psychology*, 11(5), 607–622. doi:10.1037/0012-1649.11.5.607
- Hoffman, M. L. (1983). Empathy, guilt and social cognition. In F. W. Overton (Ed.), *The relationship between social and cognitive development* (pp. 120-141). London: LEA.
- Hogg, M. A. (2000). Social Identity and Social Comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Ed.), *Handbook of Social Comparison: Theory and Research* (pp. 401-421). New York: Kluwe.
- Hogg, M. A. & Ridgeway, C. L. (2003). Social Identity: Sociological and Social Psychological Perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 66(2), 97-100 URL: <http://www.jstor.org/stable/1519841>
- Hubbard, J., Harbaugh, W. T., Srivastava, S., Degras, D., & Mayr, U. (2016). A general benevolence dimension that links neural, psychological, economic, and life-span data on altruistic tendencies. *Journal of Experimental Psychology: General*, 145(10), 1351–1358. doi:10.1037/xge0000209
- Hui, C., Lee, C., & Wang, H. (2015). Organizational Inducements and Employee Citizenship Behavior: The Mediating Role of Perceived Insider Status and the Moderating Role of Collectivism. *Human Resource Management*, 54(3), 439–456. doi:10.1002/hrm.21620
- Humphrey, S. E., Nahrgrang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: A meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*, 92(5), 1332-1356. doi:10.1037/0021-9010.92.5.1332.

- Hyyppa, M. T. (2010). Social Trust, Mistrust and Reciprocity. In M. T, Hyyppa. *Healthy ties: social capital, population health and survival* (pp. 55-62). Turku, Finland: Springer.
- Inglada, E., Sastre, J. M. y Villarroya, B. (2015). El cooperativismo en la educación. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 118(2), 122-147. doi:10.5209/rev\_REVE.2015.n118.49059.
- Institut National de Recherche Pédagogique (2005). *Standards, Compétences de base et Socle Commun.* Hemendik jaso: [http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier\\_Standards.pdf](http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DS-Veille/Dossier_Standards.pdf)
- Irwing, P., & Hughes, D. J. (2018). Test Development. In P. Irwing, T. Booth & D. J. Hughes (Eds.), *The Wiley Handbook of Psychometric Testing* (pp. 1-47). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). La formación por competencias profesionales: evaluación y mejora de las competencias del profesor de formación vial desde un modelo de cambio de actitudes. *Educación XX1*, 10(1), 107-136. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601007.pdf>
- Jariot, M. y Montané, J. (2009). Actitudes y velocidad en jóvenes. Aplicación de un programa de educación vial. *RELIEVE, Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 15(1), 1-28. Hemendik jaso: [http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1\\_2.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_2.htm)
- Jasielska, D., Rogoza, R., Zajenkowska, A., & Russa, M. B. (2019). General trust scale: Validation in cross-cultural settings. *Current Psychology*. doi:10.1007/s12144-019-00435-2
- Jin, S., Seo, M.-G., & Shapiro, D. L. (2016). Do happy leaders lead better? Affective and attitudinal antecedents of transformational leadership. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 64–84. doi:10.1016/j.leaqua.2015.09.002
- Jilinskaya-Pandey, M., & Wade, J. (2019). Social Entrepreneur Quotient: An International Perspective on Social Entrepreneur Personalities. *Journal of Social Entrepreneurship*, 1–23. doi:10.1080/19420676.2018.1541013
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition, theory and research*. Minneapolis, MN: Interaction Book.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1992). Positive Interdependence: Key Effective Cooperation. In R. Hertz-Lazarowitz & N. Miler (Eds.), *Interaction in cooperative groups* (pp. 174-199). Cambridge: University Press.
- Johnson, D. W. i Johnson, R. T. (1997). Una visió global de l'aprenentatge cooperatiu. Suports. *Revista catalana d'Educació especial i atenció a la diversitat*, 1, 54-64.
- Johnson, D. W. y Johnson, R. T. (1999a). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (5ª ed.). Boston: Allyn and Bacon.



- Johnson, R. T., Johnson, D. W. y Holubec, E.J. (1999b). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2002). Social interdependence theory and university instruction: Theory into practice. *Swiss Journal of Psychology*, 61(3), 119-129. doi:10.1024//1421-0185.61.3.119
- Johnson, C. A., Thompson, R. C., & Anderson, M. G. (2014). Technical Brief for the Thomas-Kilmann conflict mode instrument-Global research project for translated TKI assessments. Hemendik jaso: [https://kilmanniagnostics.com/wp-content/uploads/2018/04/TKI\\_TranslationsStudy.pdf](https://kilmanniagnostics.com/wp-content/uploads/2018/04/TKI_TranslationsStudy.pdf)
- Jones, L. K., Jennings, B. M., Higgins, M. K., & De Waal, F. B. (2018). Ethological observations of social behavior in the operating room. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 115(29), 7575-7580. doi:10.1073/pnas.1716883115
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme. Un cadre théorique*. Bruselas: De Boeck & Larcier.
- Jonnaert, P., Barrette, J., Masciotra, D. y Yaya, M. (2008). La competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12(3), 1-32. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/567/56712875004.pdf>
- Jolliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence*, 29(4), 589-611. doi:10.1016/j.adolescence.2005.08.010
- Jordan, K., & Carden, R. (2017). Self-efficacy and gender in STEM majors. *Modern Psychological Studies*, 22(2), 2017. Hemendik jaso: <https://scholar.utc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1275&context=mps>
- Jost, J. T. (2017). Ideological Asymmetries and the Essence of Political Psychology. *Political Psychology*, 38(2), 167-208. doi:10.1111/pops.12407
- Jovanović, V., Karić, J., Mihajlović, G., Džamonja-Ignjatović, T., & Hinić, D. (2019). Work-related burnout syndrome in special education teachers working with children with developmental disorders – possible correlations with some socio-demographic aspects and assertiveness. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 692-701. doi:10.1080/08856257.2019.1572092
- Kagan, S. (1999). *Cooperative Learning*. San Clemente: Resorces for teachers, Inc.
- Karrera, I. y Arguiñano, A. (2018). Escuelas inclusivas en el País Vasco: organización escolar y currículum emergentes y flexibles. En H. Arancibia, P. Castillo y J. Saldaña (Coord.), *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (pp. 139-174). Valparaíso: Universidad de Valparaíso.
- Kasperowicz, A. (2012). Sustainable development and the Homo Sovieticus syndrome. In I. Viskne & V. Vevere (Eds.), *Jurnal of Turiba University, Avta prosperitatis*, 3 (pp. 49-60). Riga: Turiba University.

- Katz-Gerro, T., Greenspan, I., Handy, F., & Lee, H.-Y. (2017). The Relationship between Value Types and Environmental Behaviour in Four Countries: Universalism, Benevolence, Conformity and Biospheric Values Revisited. *Environmental Values*, 26(2), 223–249. doi:10.3197/096327117x14847335385599
- Khodabakhsh, M. R., & Besharat, M. A. (2011). Mediation effect of narcissism on the relationship between empathy and the quality of interpersonal relationships. *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 30, 902-906. doi:10.1016/j.sbspro.2011.10.175
- Kilmann, R. H., & Thomas, K. W. (1977). Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behavior: The Mode Instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 37(2), 309-325. doi:10.1177/001316447703700204
- Kliemann, D., & Adolphs, R. (2018). The social neuroscience of mentalizing: Challenges and recommendations. *Current opinion in psychology*, 24, 1-6. doi:10.1016/j.copsyc.2018.02.015
- Kollock, P. (1998). Social dilemmas: The anatomy of cooperation. *Annual review of sociology*, 24(1), 183-214. doi:10.1146/annurev.soc.24.1.183
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J., & Davis, A. L. (2008). Douglas McGregor's Theory X and Y: toward a construct-valid measure. *Journal of Managerial Issues*, 20(2), 255-271.
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J., & Falk, D. W. (2010). Construct validation of a Theory X/Y behavior scale. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(2), 120–135. doi:10.1108/01437731011024385
- Kopelman, R. E., Prottas, D. J., & Falk, D. W. (2012). Further development of a measure of Theory X and Y managerial assumptions. *Journal of Managerial Issues*, 24(4), 450-470.
- Krizan, Z., & Herlache, A. D. (2018). The narcissism spectrum model: A synthetic view of narcissistic personality. *Personality and Social Psychology Review*, 22(1), 3-31. doi:10.1177/1088868316685018
- Kropotkin, P. (1902, 1993). *Mutual Aid: a factor of evolution*. London: Freedom Press.
- Krstić, G., Aleksić-Mirić, A., & Žarković-Rakić, J. (2017). Profile of social entrepreneur in Serbia: Motivation and socio-demographic characteristics. *Sociologija*, 59(1), 62-80. doi:10.2298/SOC1701062K
- Kuhn, T., & Poole, M. (2000). Do conflict management styles affect group decision making? Evidence from a longitudinal field study. *Human communication research*, 26(4), 558-590. doi:10.1111/j.1468-2958.2000.tb00769.x
- Kumagai, A. K., & Lypson, M. L. (2009). Beyond Cultural Competence: Critical Consciousness, Social Justice, and Multicultural Education. *Academic Medicine*, 84(6), 782–787. doi:10.1097/acm.0b013e3181a42398
- Lacroix, J. (2001). Émile Bugnon (1880-1962), au service de la république coopérative. *Revue internationale de l'économie sociale: Recma*, 279, 83-88. doi:10.7202/1023756ar

- Lago, J. R., Pujolàs, P., Riera, G. y Vilarrasa, A. (2015). El aprendizaje cooperativo y cómo introducirlo en los centros escolares. *Revista Latinoamericana*, 9(2), 73-90.
- Lakoff, G. (2007). *No pienses en un elefante. Lenguaje y debate político*. Madrid: Complutense.
- Lai, F. H. Y., Siu, A. M. H., Chan, C. C. H., & Shek, D. T. L. (2012). Measurement of Prosocial Reasoning among Chinese Adolescents. *The Scientific World Journal*, 1–8. doi:10.1100/2012/174845
- Lam, S. S. K., Chen, X-P., & Schaubroeck, J. (2002). Participative Decision Making and Employee Performance in Different Cultures: The Moderating Effects of Allocentrism/Idiocentrism and Efficacy. *Academy of Management Journal*, 45(5), 905-914. doi:10.2307/3069321
- Larsson, J., Vinberg, S., & Wiklund, H. (2007). Leadership, quality and health: using McGregor's X and Y Theory for analyzing values in relation to methodologies and outcomes. *Total Quality Management & Business Excellence*, 18(10), 1147-1168. doi:10.1080/14783360701596290
- Lasserre, G. (1980). *El hombre cooperativo*. Buenos Aires: Intercoop Editora.
- Laurinkari, J. (2013). Cooperation as an action system. A system-theoretical approach. In J. Laurinkari & M. Tarvainen (eds.), *The Systems of Inclusion: Perspectives to Disability and the Construction of Inclusion* (pp. 9-24). Bremen: EHV.
- Lawford, H., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Mark Pancer, S. (2005). Adolescent Generativity: A Longitudinal Study of Two Possible Contexts for Learning Concern for Future Generations. *Journal of Research on Adolescence*, 15(3), 261–273. doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00096.x
- Lawford, H. L., & Ramey, H. L. (2017). Predictors of early community involvement: Advancing the self and caring for others. *American Journal of Community Psychology*, 59, 133–143. doi:10.1002/ajcp.12120
- Lawter, L., Kopelman, R. E., & Prottas, D. J. (2015). McGregor's Theory X/Y and job performance: a multilevel, multisource analysis. *Journal of Managerial Issues*, 27(1-4), 84-101. Hemendik jaso: [https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1419&context=wcob\\_fac](https://digitalcommons.sacredheart.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1419&context=wcob_fac)
- Leadbeater, C. (1997). *The rise of the social entrepreneur*. London: Demos.
- Lee, A., Martin, R., Thomas, G., Guillaume, Y., & Maio, G. R. (2015). Conceptualizing leadership perceptions as attitudes: Using attitude theory to further understand the leadership process. *The Leadership Quarterly*, 26(6), 910–934. doi:10.1016/j.leaqua.2015.10.003
- Leibar, J., y Azkarate, J. (1994). *Historia de Eskola Politeknikoa José M. Arizmendiarieta*. Arrasate: Euskadiko Kutxa, Eskola Politeknikoa.

- León-Moreno, C., Martínez-Ferrer, B., Musitu-Ochoa, G., & Moreno-Ruiz, D. (2019). Victimization and school violence. The role of the motivation of revenge, avoidance, and benevolence in adolescents. *Revista de Psicodidáctica*, 24(2), 88-94. doi:10.1016/j.psicoe.2019.01.001
- Leung, K., Deng, H., Wang, J., & Zhou, F. (2015). Beyond Risk-Taking. *Group & Organization Management*, 40(1), 88–115. doi:10.1177/1059601114564012
- Levy, B. S., & Patz, J. A. (2015). Climate Change, Human Rights, and Social Justice. *Annals of Global Health*, 81(3), 310. doi:10.1016/j.aogh.2015.08.008
- Lorig, K. R., & Holman, H. R. (2003). Self-management education: History, definition, outcomes, and mechanisms. *Annals of Behavioral Medicine*, 26(1), 1–7. doi:10.1207/s15324796abm2601\_01.
- Loyola-Idiákez, A. (2018). El paradigma comunitario del cooperativismo de Mondragón. Mirar a las raíces para repensar el futuro. *Cooperativismo & Desarrollo*, 26(113), 116-131. doi:10.16925/co.v26i113.2188
- Lu, S., Au, W. T., Jiang, F., Xie, X., & Yam, P. (2013). Cooperativeness and competitiveness as two distinct constructs: Validating the Cooperative and Competitive Personality Scale in a social dilemma context. *International Journal of Psychology*, 48(6), 1135-1147. doi:10.1080/00207594.2012.743666
- Lu, S. C., & Tjosvold, D. (2013). Socialization tactics: Antecedents for goal interdependence and newcomer adjustment and retention. *Journal of Vocational Behavior*, 83(3), 245–254. doi:10.1016/j.jvb.2013.05.002
- Lv, A., Lv, R., Xu, H., Ning, Y., & Li, Y. (2018). Team Autonomy Amplifies the Positive Effects of Proactive Personality on Work Engagement. *Social Behavior and Personality*, 46(7), 1071–1082. doi:10.2224/sbp.6830
- Mack, O., & Khare, A. (2016). Perspectives on a VUCA World. In O. Mack & A. Khare. (Eds.), *Managing in a VUCA World* (pp. 3–19). Cham: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-16889-0\_1
- Madero-Gómez, S. M. y Rodríguez-Delgado, D. R. (2018). Relación entre las teorías X y Y de McGregor, las formas de retribuir y la satisfacción de las personas en su trabajo. *CienciaUAT*, 13(1), 95-107. doi:10.29059/cienciauat.v13i1.1014
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103–123. doi:10.1002/job.4030130202
- Mair, J., & Martí, I. (2006). Social entrepreneurship research: A source of explanation, prediction, and delight. *Journal of World Business*, 41(1), 36-44. doi:10.1016/j.jwb.2005.09.002
- Maloney, E. A., & Retanal, F. (2020). Higher math anxious people have a lower need for cognition and are less reflective in their thinking. *Acta Psychologica*, 202, 102939. doi:10.1016/j.actpsy.2019.102939

- Marinkovic, L., Zubanov, V., & Potocnik, J. (2019). Assertiveness scale as a teamwork aptitude predictor. *Annales, Series Historia et Sociologia*, 29(3), 511-520. doi:10.19233/ASHS.2019.34
- Markwell, J. (2004). The human side of science education: Using McGregor's theory Y as a framework for improving student motivation. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 32(5), 323-325. doi:10.1002/bmb.2004.494032050393
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2015). The Benefits of Benevolence: Basic Psychological Needs, Beneficence, and the Enhancement of Well-Being. *Journal of Personality*, 84(6), 750-764. doi:10.1111/jopy.12215
- Martínez, A. (2016). *La cooperativa y su identidad*. Madrid: Editorial Dikynson, S.L.
- Martínez, R., Cruz, H., Blanco, I. y Salazar, Y. (2019). La innovación social, ¿prácticas para producir autonomía, empoderamiento y nueva institucionalidad? *Revista Internacional de Sociología*, 77(22):e126. doi:10.3989/ris.2019.77.2.17.022
- Marulanda, N. y Rojas, M. D. (2019). Ética en instituciones de Educación Superior para la Construcción de Relaciones de Confianza con Grupos de Interés (Stakeholders). *Información tecnológica*, 30(3), 269-276. doi:10.4067/S0718-07642019000300269
- Maslow, A. (1973). *El hombre autorrealizado*. Barcelona: Kairós.
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 38-47. doi:10.24320/redie.2018.20.1.1347.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Mauri, T., Coll, C. y Onrubia, J. (2007). La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista. *RedU. Revista de Docencia Universitaria*, 5(1), 1-11.
- Max-Neef, M. A., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1994). *Desarrollo a escala humana : conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Buenos Aires: Icaria.
- McClintock, C. G., & Van Avermaet, E. (1982). Social values and rules of fairness: A theoretical perspective In V. J. Derlega & J. L. Grzelak (Eds.), *Cooperation and helping behaviour: Theories and research* (pp. 43-71). New York: Academic Press.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159-181). New York: The Guilford Press.
- Melis, A. P., Hare, B., & Tomasello, M. (2006). Engineering cooperation in chimpanzees: tolerance constraints on cooperation. *Animal Behaviour*, 72(2), 275-286. doi:10.1016/j.anbehav.2005.09.018

- Melis, A. P., & Tomasello, M. (2019). Chimpanzees (*Pan Troglodytes*) develop a successful communicative strategy to collaborate. *Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences*, 286, 1901. doi:10.1098/rspb.2019.0408
- Mena, B. (2012). Análisis de la interdependencia y potencia grupal en la eficacia de los equipos de trabajo en diferentes contextos organizacionales. [Tesis Doctoral]. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Hemendik jaso: <https://eprints.ucm.es/16396/1/T33911.pdf>
- Meneses, J., Barrios, M., Bonillo, A., Cosculluela, A., Lozano, L. M., Turbany, J., y Valero, S. (2013). *Psicometría*. Barcelona: Editorial UOC.
- Messick, D. M., & McClintock, C. G. (1968). Motivational bases of choice in experimental games. *Journal of experimental social psychology*, 4(1), 1-25. doi:10.1016/0022-1031(68)90046-2
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Samper, P. y Frías, D. (1999). Instrumentos de evaluación del razonamiento moral. En E. Pérez y V. Mestre (Coord.), *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo* (pp. 155-179). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Pérez-Delgado, E., Tur, A., Diez Calatrava, I., Soler, J.V. y Samper, P. (1999b). El razonamiento prosocial en la infancia y la adolescencia. Un estudio empírico. En E. Pérez y V. Mestre (Coord.), *Psicología moral y crecimiento personal: su situación en el cambio de siglo* (pp. 259-283). Barcelona: Ariel.
- Mestre, V., Frías, D., Samper, P. y Tur, A. (2002). Adaptación y validación en población española del PROM: una medida objetiva del razonamiento moral prosocial. *Acción Psicológica*, 3, 221-232. Hemendik jaso: <http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/bibliuned:AccionPsicologica2002-numero3-0001/Documento.pdf>
- Mestre, V., Frías, M. D. y Samper, P. (2004). La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, 16(2), 255-260. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72716213.pdf>
- Mestre, V. (2014). Desarrollo prosocial: crianza y escuela. *Revista Mexicana de investigación en psicología*, 6(2), 115-134. Hemendik jaso: <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2014/mip142b.pdf>
- Meyer, S., & Rosenblum, S. (2020). Examining core self-management skills among adolescents with celiac disease. *Journal of Health Psychology*, 1359105320922304. doi:10.1177/1359105320922304
- Mikulic, I. M., Crespi, M. y Radusky, P. (2015). Construcción y validación del inventario de competencias socioemocionales para adultos (ICSE). *Interdisciplinaria*, 32(2), 307-329. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/180/18043528007.pdf>
- Mintzberg, H. (2015). *La sociedad frente a las grandes corporaciones: La necesidad del equilibrio social*. Barcelona: Libros de Cabecera.

- Montané, J., Jariot, M. y Rodríguez, M. (2007). *Actitudes, Cambio de Actitudes y Conducción segura: Un enfoque crítico aplicado a la reducción de accidentes*. Barcelona: Laertes.
- Montero, J., Zmerli, S. y Newton, K. (2008). Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis)*, 122(1), 11-54. Hemendik jaso: <https://www.ingentaconnect.com/content/cis/reis/2008/00000122/00000001/art00001?crawler=true&mimetype=application/pdf>
- Montserrat, C. (2017). ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajen con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis desde la acción socioeducativa. *Educación XX1*, 20(2), 113-135. doi:10.5944/educXX1.19034
- Molero, F., Recio, P., & Cuadrado, I. (2010). Liderazgo transformacional y liderazgo transaccional: un análisis de la estructura factorial del Multifactor Leadership Questionnaire (MLQ) en una muestra española. *Psicothema*, 22(3), 495-501. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714400022.pdf>
- Morales, F. M. y Giménez, J. M. (2019). Relación entre el curso académico y los niveles de autoeficacia general. *Magister*, 31(1), 25-30. Hemendik jaso: <https://www.unioviado.es/reunido/index.php/MSG/article/view/14254>
- Moreno, M. (2010). Pedagogía Waldorf. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, 5, 203-209.
- Moreno, J. L. (2017). Las relaciones entre los valores y principios cooperativos y los principios de la normativa cooperativa. *REVESCO. Revista de Estudios Cooperativos*, 124, 114-127. doi:10.5209/REVE.54923
- Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): Developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*, 91(6), 1321-1339. doi:10.1037/0021-9010.91.6.1321
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du future*. Paris: Seuil.
- Muñiz, J., Fidalgo, A. M., García-Cueto, E., Martínez, R. y Moreno, R. (2005). *Análisis de los ítems*. Madrid: La Muralla.
- Muñiz, J. y Fonseca, E. (2008). Construcción de instrumentos de medida para la evaluación universitaria. *Revista de Investigación en Educación*, 5, 13-25.
- Muñiz, J. y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Diez pasos para la construcción de un test. *Psicothema*, 31(1), 7-16. doi:10.7334/psicothema2018.291
- Musicco, G. (2018). Soft skills & coaching: motor de la Universidad en Europa. *Revista Universitaria Europea*, 29, 115-132. Hemendik jaso: <http://www.revistarue.eu/RUE/102018.pdf>



- National Research Council. (2003). *Protecting participants and facilitating social and behavioral sciences research*. Washington: National Academies Press.
- National Research Council (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*. Washington, DC: The National Academies Press. doi:10.17226/13398
- Navarro, G., Flores-Oyarzo, G. y González, M. G. (2019). Diferencias por sexo en el nivel de Autoeficacia percibida en una muestra de estudiantes de la Provincia de Concepción ¿Qué papel juegan los roles de género en la educación?. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 12(1), 205-224. Hemendik jaso: <https://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/viewFile/389/374>
- Neigel, A. R., Behairy, S., & Szalma, J. L. (2017). Need for cognition and motivation differentially contribute to student performance. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 16(2), 144-156. doi:10.1891/1945-8959.16.2.144
- Nicolás, C. y Rubio, A. (2018). Características cognitivas del emprendedor social en España. *Acciones E Investigaciones Sociales*, 38, 153-176. doi:10.26754/ojs\_ais/ais.2018382980
- Nieuwenhuis, M., Manstead, A. S. R., & Easterbrook, M. J. (2019). Accounting for unequal access to higher education: The role of social identity factors. *Group Processes & Intergroup Relations*, 22(3), 371–389. doi:10.1177/1368430219829824
- Nolder, C. J., & Kadous, K. (2018). Grounding the professional skepticism construct in mindset and attitude theory: A way forward. *Accounting, Organizations and Society*, 67, 1-14. doi:10.1016/j.aos.2018.03.010.
- Noreña-Peña, A., Moreno, N. A., Rojas, J. G. y Rebolledo-Malpica, D. M. (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*, 12(3), 263-274.
- Nowak, M. A. (2006). Five rules for the evolution of cooperation. *Science*, 314(5805), 1560-1563. doi:10.1126/science.1133755
- Nowak, M. A., & Highfield, R. (2011). *Supercooperators: Altruism, evolution, and why we need each other to succeed*. New York: Simon and Schuster.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and Social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33–59. doi:10.1080/1354570022000077926
- Olderbak, S., Sassenrath, C., Keller, J., & Wilhelm, O. (2014). An emotion-differentiated perspective on empathy with the emotion specific empathy questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 5, 653. doi:10.3389/fpsyg.2014.00653
- Oliveira, P., Maia, L., Coutinho, J., Frank, B., Soares, J. M., Sampaio, A., & Gonçalves, O. (2018). Empathy by default: Correlates in the brain at rest. *Psicothema*, 30(1), 97-103. doi:10.7334/psicothema2016.366



- Olson, J. M., & Stone, J. (2005). The Influence of Behaviour on Attitudes. In D. Albarracín, B.T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The Handbook of Attitudes* (pp.223-271). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo*. Hemendik jaso: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. Montreal: UIS. doi:10.1787/9789264226159-en
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Hemendik jaso: <http://go.uv.es/1fDpQnn>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2019). *Estrategia de Competencias de la OCDE 2019: Competencias para construir un futuro mejor*. Madrid: Fundación Santillana. doi:10.1787/e3527cfb-es
- Ortega, I., eta Uriarte, L. (2015). *Arrasateko kooperatibagintzaren erronkak eta dilemak Fagor etxetresnak kooperatibaren krisiaren ondotik*. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Ortega, I. (2018). *Aportación de las cooperativas a los retos del tejido productivo vasco*. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Ortega, I. y Loyola-Idiakez, A. (2018). *Territorio, Retos y Cooperativismo*. Eskoriatza: Mondragon Unibertsitatea.
- Oseda-Gago, D., Arauco-Canturín, F. O. y Ramírez-Rosales, F. G. (2019). Inteligencia emocional, autoeficacia emprendedora y capacidad creativa en universidades de la amazonia Peruana. *Investigación y Postgrado*, 34(1), 181-196.
- Oyserman, D., Coon, H. M., & Kimmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 128(1), 3–72. doi:10.1037/0033-2909.128.1.3
- Paciello, M., Fida, R., Tramontano, C., Cole, E., & Cerniglia, L. (2013). Moral dilemma in adolescence: The role of values, prosocial moral reasoning and moral disengagement in helping decision making. *European Journal of Developmental Psychology*, 10(2), 190–205. doi:10.1080/17405629.2012.759099
- Paez, J., & De-Juanas, A. (2015). Validation of “Schwartz Values Scale” for spanish adolescents population. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 165, 195-201. doi:10.1016/j.sbspro.2014.12.622
- Pancer, S. M., Pratt, M., Hunsberger, B., & Alisat, S. (2007). Community and political involvement in adolescence: What distinguishes the activists from the uninvolved?. *Journal of Community Psychology*, 35(6), 741–759. doi:10.1002/jcop.20176item

- Paneque, M. (2016). Resiliencia académica y autoeficacia: factores clave para la superación de la desventaja socioeconómica y cultural en la escuela. En M. C. Pérez-Fuentes, J. J. Gázquez, M. M. Molero, Á. Martos, M. M. Simon y A. B. Barragán (Coords.). *VARIABLES psicológicas y educativas para la intervención en el ámbito escolar (Vol II)* (pp. 293-300). ASUNIVEP.
- Papastylianou, D., & Lampridis, E. (2016). Social values priorities and orientation towards individualism and collectivism of Greek university students. *Journal of Beliefs & Values*, 37(1), 40–54. doi:10.1080/13617672.2016.1141528
- Páramo, P., Ortega, X. y Rodríguez, L. (2017). Aspectos éticos en la investigación social. En P. Páramo (Coord.), *La investigación en ciencias sociales: Técnicas de recolección de información* (pp. 24-38). Bogotá: Universidad Piloto de Colombia.
- Parfilova, G. G., & Karimova L. S. (2019). The Study of Modern Adolescents' Conflict Resolution Skills. *ARPHA Proceedings*, 1, 1433-1441. doi:10.3897/ap.1.e1361
- Parks, C. D., Rumble, A. C., & Posey, D. C. (2002). The effects of envy on reciprocation in a social dilemma. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 509–520. doi:10.1177/0146167202287008
- Parmaksız, I. (2019). Assertiveness as the Predictor of Adjustment to University Life amongst University Students. *International Journal of Instruction* 12(4), 131-148. doi:10.29333/iji.2019.1249a
- Parsons, T. (1951). *The social system*. Glencoe, IL: Free Press.
- Parziale, J., & Fischer, K. W. (1998). The practical use of skill theory in classrooms. In R. J. Sternberg & W. M. Williams (Eds.), *Intelligence, instruction, and assessment* (pp. 95-110). Mahwah, N.J.: Erlbaum.
- Peredo, A. M., & McLean, M. (2006). Social entrepreneurship: A critical review of the concept. *Journal of World Business*, 41(1), 56–65. doi:10.1016/j.jwb.2005.10.007
- Pérez, E., Lescano, C., Zalazar, P., Furlám, L. y Martínez, M. (2011). Desarrollo y análisis psicométricos de un Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples en Niños Argentinos. *Psicoperspectivas*, 10(1), 169-189. Hemendik jaso: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v10n1/art09.pdf>
- Pérez-Fuentes, C. M., Simón-Márquez, M. M., Molero-Jurado, M. M., Barragán-Martín, A. B., Martos-Martínez, Á. y Gázquez-Linares, J. J. (2018). Inteligencia emocional y empatía como predictores de la autoeficacia en Técnicos en Cuidados Auxiliares de Enfermería. *Revista iberoamericana de psicología y salud*, 9(2), 75-83. doi:10.23923/j.rips.2018.02.016
- Perichaco-Gómez, F., Jiménez, F., Estrada, J., & Sánchez-Cabrero, R. (2019). Primary Education schools and pedagogical renewal: Reviewing experiences. *Educación y Humanismo*, 21(36), 176-193. doi:10.17081/eduhum.21.36.3293

- Petty, R. E., Briñol, P., Loersch, C., & McCaslin, M. J. (2009). The Need for Cognition. In M. R. Learly & R. H. Hoyle. *Handbook of individual differences in social behavior* (pp. 318-329). New York: The Guilford Press.
- Plata, L. D., González-Arratia, N. I., Oudhof Van Barneveld, H., Váldez, J. L. y González, S. (2014). Factores psicológicos asociados con el rendimiento escolar en estudiantes de educación básica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 131-149. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541008.pdf>
- Pletzer, J. L., Balliet, D., Joireman, J., Kuhlman, D. M., Voelpel, S. C., & Van Lange, P. A. M. (2018). Social Value Orientation, Expectations, and Cooperation in Social Dilemmas: A Meta-analysis. *European Journal of Personality*, 32(1), 62–83. doi:10.1002/per.2139
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Moorman, R. H., & Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction, and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142. doi:10.1016/1048-9843(90)90009-7
- Posadas, R. (2016). Apuntes sobre las reflexiones teóricas de Ulrich Beck. *Estudios Políticos*, 37, 33-57. doi:10.1016/j.espol.2016.02.002
- Prottas, D. J., & Nummelin, M. R. (2018). Theory X/Y in the Health Care Setting. Employee Perceptions, Attitudes, and Behaviors. *The Health Care Manager*, 37(2), 109-117. doi:10.1097/HCM.0000000000000210
- Puentes, R. y Velasco, M. M. (2009). Importancia de las sociedades cooperativas como medio para contribuir al desarrollo económico, social y medioambiental, de forma sostenible y responsable. *REVECO. Revista De Estudios Cooperativos*, 99, 104-129. Hemendik jaso: <https://revistas.ucm.es/index.php/REVE/article/view/REVE0909330104A>
- Puig, M. y Morales, J. A. (2015). La formación de ciudadanos: conceptualización y desarrollo de la competencia social y cívica. *Educación XX1*, 18(1), 259-282. doi:10.5944/educXX1.18.1.12332
- Pujolàs, P. (2002). El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar de forma cooperativa el aprendizaje en el aula. *Documento de trabajo*. Zaragoza: Universidad de Vic.
- Pulfrey, C., Durussel, K., & Butera, F. (2018). The good cheat: Benevolence and the justification of collective cheating. *Journal of Educational Psychology*, 110(6), 764-784. doi:10.1037/edu0000247
- Putnam, L. L., & Poole, M. S. (1987). Conflict and negotiation. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication* (pp. 549-99). Newbury Park, CA: Sage.
- Putnam, J. W. (1993). *Cooperative Learning and Strategies for Inclusion. Celebrating Diversity in the Classroom*. Baltimore: Paul H. Brookes.

- Putnam, R. D. (2000). Bowling Alone: America's Declining Social Capital. In Crothers, L., & Lockhart, C. (Eds.), *Culture and Politics* (pp. 223-234). New York: Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-1-349-62965-7\_12
- Quilaqueo, D. y San Martín, C. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 151-168. doi:10.4067/s0718-07052008000200009
- Quintero, J. (2012). Incidencia de los valores individuales para alcanzar las competencias éticas en la formación del docente universitario. *REDHECS: Revista electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 13, 20-37.
- Quiroga, P. y Igelmo, J. (2013). La pedagogía Waldorf y el juego en el jardín de infancia: una propuesta teórica singular. *Bordón. Revista de pedagogía*, 65(1), 79-92.
- Quiroga, P. i Girard, O. (2015). L'expansió internacional de la pedagogia Waldorf: una anàlisi històrica. *Temps d'educació*, 48, 91-109.
- Rachlin, H. (2002). Altruism and selfishness. *Behavioral and Brain Sciences*, 25(2), 239–296. doi:10.1017/s0140525x02000055
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The leadership quarterly*, 15(3), 329-354. doi:10.1016/j.leaqua.2004.02.009
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change Readiness: A Multilevel Review. *Journal of Management*, 39(1), 110-135. doi:10.1177/0149206312457417
- Raine, A., & Uh, S. (2019). The Selfishness Questionnaire: Egocentric, Adaptive, and Pathological Forms of Selfishness. *Journal of Personality Assessment*, 101(5), 503-514. doi:10.1080/00223891.2018.1455692
- Ramsey, J. R., Rutti, R. M., Lorenz, M. P., Barakat, L. L., & Sant'anna, A. S. (2017). Developing global transformational leaders. *Journal of World Business*, 52(4), 461-473. doi:10.1016/j.jwb.2016.06.002
- Rao, M. B. (2016). Motivation of teachers in higher education. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 8(4), 469-488. doi:10.1108/jarhe-08-2015-0066
- Raskin, R., & Terry, H. (1988). A principal components analysis of the Narcissistic Personality Inventory and further evidence of its construct validity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(5), 890-902. Hemendik jaso: <https://sys.re/files/docs/psychology/raskin.pdf>
- Ratumbusang, M. F. N. G., & Setiti, S. (2017). Making Social Entrepreneur in Multicultural Community. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)*, 147, 212-214.
- Ravenelle, A. J. (2019). "We're not uber.": control, autonomy, and entrepreneurship in the gig economy. *Journal of Managerial Psychology*, 34(4), 269-285. doi:10.1108/JMP-06-2018-0256

- Raworth, K. (2018). *Economía rosquilla: siete maneras de pensar como un economista del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.
- Rendúeles, C. y Subirats, J. (2016). *Los bienes communes. ¿Oportunidad o espejismo?*. Barcelona: Icaria.
- Restrepo, J. E., Martínez, G., Soto, J. D., Martínez, F. y Baena, B. (2009). Valores personales e interpersonales en adolescentes y adultos de la ciudad de Medellín y el área metropolitana. *Diversitas: Perspectivas en psicología*, 5(1), 125-139.
- Retegui, J.(2000). La inter-cooperación de las sociedades cooperativas en la actividad educativa. *REVESCO. Revista De Estudios Cooperativos*, 71, 197-202.
- Rifkin, J. (2014). *La sociedad de coste marginal cero: el internet de las cosas, el procomún colaborativo y el eclipse del capitalismo*. Barcelona. Paidós.
- Riso, W. (1988). *Entrenamiento asertivo. Aspectos conceptuales, evaluativos y de intervención*. Medellín: Rayuela.
- Riveros, P. N., & Grimaldo, M. P. (2017). Values and Organizational Climate in Professors of a Higher-Education Institution in Lima. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 179-188. doi:10.22235/cp.v11i2.1489
- Robinson, K. (2009). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo*. México: Grijalbo.
- Robinson, K. (2015). *Escuelas creativas: La Revolución que está Transformando La Educación*. México: Grijalbo.
- Rodríguez de Yurre, G. (1976). *Marxismo I. Exposición y crítica*. Madrid: Editorial Católica.
- Rogall, H. (2010). *Ekonomia zrównoważonego rozwoju*. Poznań: Wydawnictwo ZYSK i S-KA.
- Rogers, C. (1978). *Libertad y creatividad en la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rogers, C. (1987). *El camino del ser*. Barcelona: Kairós Psicología.
- Roth, E. y Lacoa, D. (2009). Análisis psicológico del emprendimiento en estudiantes universitarios: Medición, relaciones y predicción. *Ajayu*, 7(1), 1-38. Hemendik jasoa: <https://www.redalyc.org/pdf/4615/461545467005.pdf>
- Rousseau, V., & Aubé, C. (2013). Collective Autonomy and Absenteeism Within Work Teams: A Team Motivation Approach. *The Journal of Psychology*, 147(2), 153–175. doi:10.1080/00223980.2012.678413
- Ruf, D. (2009). Self-Actualization and Morality of the Gifted: Environmental, Familial, and Personal Factors. In D. Ambrose. & T. Cross. *Morality, Ethics, and Gifted Minds* (pp. 265-283). Boston, MA: Springer.
- Ruiz, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad Deusto.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi:10.1037/0003-066x.55.1.68
- Şahin, F., Gürbüz, S., & Şeşen, H. (2017). Leaders' managerial assumptions and transformational leadership: the moderating role of gender. *Leadership & Organization Development Journal*, 38(1), 105–125. doi:10.1108/lodj-11-2015-0239
- Salavera, C. y Usán, P. (2019). Influencia de los problemas internalizantes y externalizantes en la autoeficacia en estudiantes de Secundaria. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 413-429. doi:10.6018/rie.37.2.323351
- Sandel, M. J. (2013). *Lo que el dinero no puede comprar: los límites morales del mercado*. Barcelona: Debate.
- Sandín, B., Valiente, R. M., Chorot, P., Olmedo, M. y Santed, M.A. (2002). Versión Española del cuestionario EPQR-Abreviado (EPQR-A) (I): Análisis exploratorio de la estructura factorial. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 7(3), 195-205. Hemendik jaso: <http://revistas.uned.es/index.php/RPPC/article/viewFile/3933/3787>
- Sanjuán, P., Pérez, A. M. y Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12, 509-513. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797116.pdf>
- Sastre-Castillo, M. A., Peris-Ortiz, M., & Danvila-Del Valle, I. (2015). What Is Different about the Profile of the Social Entrepreneur?. *Nonprofit Management and Leadership*, 25(4), 349-369. doi:10.1002/nml.21138
- Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2017). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Quality & Quantity*, 4(52), 1893-1907. doi: 10.1007/s11135-017-0574-8.
- Saura, C. J. I., Méndez, F. X. y Hidalgo, M. D. (2000). Cuestionario de evaluación de dificultades interpersonales en la adolescencia. *Psicothema*, 12(3), 390-398. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72712310.pdf>
- Schulz-Nieswandt, F. (2018). *Morphologie und Kulturgeschichte der genossenschaftlichen Form: Eine Metaphysik in praktischer Absicht unter besonderer Berücksichtigung der Idee des freibeitlichen Sozialismus*. Baden-Baden: Nomos.
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(3), 550–562. doi:10.1037/0022-3514.53.3.550
- Schwartz, S. H., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58(5), 878–891. doi:10.1037/0022-3514.58.5.878



- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the Content and Structure of Values: Theoretical Advances and Empirical Tests in 20 Countries. *Advances in Experimental Social Psychology*, 25, 1–65. doi:10.1016/s0065-2601(08)60281-6
- Schwartz, S. H. (2001). Perfil de los valores personales (versión castellana de L. Arciniega). Hemendik jaso: <http://luisarciniega.weebly.com/uploads/1/9/2/9/1929011/pvq.doc>
- Schwartz, S. H. (2003). A proposal for measuring value orientations across nations. *Questionnaire package of the European social survey*, 259(290), 259-319. Hemendik jaso: [http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core\\_ess\\_questionnaire/ESS\\_core\\_questionnaire\\_human\\_values.pdf](http://www.europeansocialsurvey.org/docs/methodology/core_ess_questionnaire/ESS_core_questionnaire_human_values.pdf)
- Schwartz, S. H. (2006). Les valeurs de base de la personne : théorie, mesures et applications. *Revue Française de Sociologie*, 47(4), 929-968. doi:10.3917/rfs.474.0929
- Schwartz, S. H. (2007). Universalism Values and the Inclusiveness of Our Moral Universe. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 38(6), 711–728. doi:10.1177/0022022107308992
- Schwartz, S. H. (2012). An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), art.11. doi:10.9707/2307-0919.1116
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In J. Weinman, S. Wright & M. Johnston (Eds.). *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON.
- Schwarzer, R. (2014). *Self-efficacy: Thought control of action*. Berlin: Taylor & Francis Group.
- Schwieren, C., & Sutter, M. (2008). Trust in cooperation or ability? An experimental study on gender differences. *Economics Letters*, 99(3), 494-497. doi:10.1016/j.econlet.2007.09.033
- Segall, S. (2005). Political Participation as an Engine of Social Solidarity: A Sceptical View. *Political Studies*, 53(2), 362–378. doi:10.1111/j.1467-9248.2005.00533.x
- Senge, P. M. (1990). *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*. New York: Currency Doubleday.
- Sennett, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Seo, E. S. (2016). Direction of Multicultural Education based on the Principle of Benevolence -Focusing on Benevolence as a Integration Ethics of Multicultural Society-. *Journal of Ethics Education Studies*, 41, 156-178. doi:10.18850/JEES.2016.41.07
- Severinson, P. (2017). Approches to Assessing Impacts in the humanities and Social Sciences. *Federation for the Humanities and Social Sciences*. Hemendik jaso: [http://www.ideas-ideas.ca/sites/default/files/sites/default/uploads/policy/2017/impact\\_report\\_en\\_final.pdf](http://www.ideas-ideas.ca/sites/default/files/sites/default/uploads/policy/2017/impact_report_en_final.pdf)

- Sheldon, K. M., & McGregor, H. A. (2000). Extrinsic value orientation and “the tragedy of the commons”. *Journal of Personality*, *68*(2), 383-411. doi:10.1111/1467-6494.00101
- Shoreman-Ouimet, E., & Kopnina, H. (2015). Reconciling ecological and social justice to promote biodiversity conservation. *Biological Conservation*, *184*, 320–326. doi:10.1016/j.biocon.2015.01.030
- Sieger, P., Gruber, M., Fauchart, E., & Zellweger, T. (2016). Measuring the social identity of entrepreneurs: Scale development and international validation. *Journal of Business Venturing*, *31*(5), 542–572. doi:10.1016/j.jbusvent.2016.07.001
- Singelis, T. M., Triandis, H. C., Bhawuk, D. P. S., & Gelfand, M. J. (1995). Horizontal and vertical dimensions of individualism and collectivism: A theoretical and measurement refinement. *Cross-Cultural Research*, *29*(3), 240–275. doi:10.1177/106939719502900302
- Silva, H., Caravau, H., Amorim, M., & Dias, M. F. (2016). Social entrepreneur: Does literature match reality?. In A. Zbucea & D. Nikolaidis (Eds.), *Responsible entrepreneurship visio, development and ethics* (pp. 199-209). Bucharest: comunicari.ro.
- Smeesters, D., Warlop, L., Van Avermaet, E., Corneille, O., & Yzerbyt, V. (2003). Do not prime hawks with doves: The interplay of construct activation and consistency of social value orientation on cooperative behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, *84*(5), 972–987. doi:10.1037/0022-3514.84.5.972
- Soler, F. L. y Díaz, R. (2017). Validación de una Escala de Individualismo y Colectivismo. *UARICHA Revista de Psicología*, *32*(14), 44-52. Hemendik jaso: [http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs\\_uaricha/index.php/urp/article/view/150/135](http://www.revistauaricha.umich.mx/ojs_uaricha/index.php/urp/article/view/150/135)
- Somech, A. (2008). Managing Conflict in School Teams: The Impact of Task and Goal Interdependence on Conflict Management and Team Effectiveness. *Educational Administration Quarterly*, *44*(3), 359–390. doi:10.1177/0013161x08318957
- Soubelet, A., & Salthouse, T. A. (2016). Does Need for Cognition Have the Same Meaning at Different Ages?. *Assessment*, *24*(8), 987–998. doi:10.1177/1073191116636449
- Soucie, K. M., Jia, F., Zhu, N., & Pratt, M. W. (2018). The codevelopment of community involvement and generative concern pathways in emerging and young adulthood. *Developmental Psychology*, *54*(10), 1971–1976. doi:10.1037/dev0000563
- Speed, B. C., Goldstein, B. L., & Goldfried, M. R. (2017). Assertiveness Training: A Forgotten Evidence-Based Treatment. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *25*(1), e12216. doi:10.1111/cpsp.12216
- Sportsman, S., & Hamilton, P. (2007). Conflict Management Styles in the Health Professions. *Journal of Professional Nursing*, *23*(3), 157–166. doi:10.1016/j.profnurs.2007.01.010



- Stajkovic, A. D., Bandura, A., Locke, E. A., Lee, D., & Sergent, K. (2018). Test of three conceptual models of influence of the big five personality traits and self-efficacy on academic performance: A meta-analytic path-analysis. *Personality and Individual Differences, 120*, 238-245. doi:10.1016/j.paid.2017.08.014
- Stanley, S., & Mettilda, G. (2020). Professional competencies in social work students: emotional intelligence, reflective ability and empathy-a comparative and longitudinal analysis. *Social Work Education, 1*–16. doi:10.1080/02615479.2020.1724933
- Stavrou, E. T. (2017). The work of Jerry Harvey on student cheating. *Journal of Management, Spirituality & Religion, 14*(2), 124–130. doi:10.1080/14766086.2017.1324317
- Steinel, W., & De Dreu, C. K. W. (2004). Social Motives and Strategic Misrepresentation in Social Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology, 86*(3), 419–434. doi:10.1037/0022-3514.86.3.419
- Stellar, J., Feinberg, M., & Keltner, D. (2014). When the selfish suffer: evidence for selective prosocial emotional and physiological responses to suffering egoists. *Evolution and Human Behavior, 35*(2), 140–147. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2013.12.001
- Stewart, G. L., & Barrick, M. R. (2000). Team Structure and Performance: Assessing the Mediating Role of Intrateam Process and the Moderating Role of Task Type. *Academy of Management Journal, 43*(2), 135–148. doi:10.5465/1556372
- Stiglitz, J. E. (2012). *El precio de la desigualdad: el 1 por ciento de la población tiene lo que el 99 por ciento necesita*. Barcelona: Taurus.
- Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: University Press.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. California: Sage Publications.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: An overview. *Handbook of qualitative research, 17*, 273-285.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- Strauss, K., Griffin, M. A., & Rafferty, A. E. (2009). Proactivity Directed Toward the Team and Organization: The Role of Leadership, Commitment and Role-breadth Self-efficacy. *British Journal of Management, 20*(3), 279–291. doi:10.1111/j.1467-8551.2008.00590.x
- Subirats, J. (2011). *Otra sociedad ¿otra política?: De «no nos representan» a la democracia de lo común*. Barcelona: Icaria Asaco.

- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2<sup>nd</sup> ed, pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Sutton, A. (2020). Living the good life: A meta-analysis of authenticity, well-being and engagement. *Personality and Individual Differences*, 153, 109645. doi:10.1016/j.paid.2019.109645
- Swaab, D. (2014). *Somos nuestro cerebro. Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Barcelona: Plataforma.
- Tajfel, H. (1972). Social categorization. English manuscript of “La categorisation sociale”. In S. Moscovici (Eds.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. I) (pp. 272-302). Paris: Larousse.
- Tajfel, H. (1981). Social stereotypes and social groups. In J. C. Turner & H. Giles (Eds.), *Intergroup behaviour* (pp. 144-167). Oxford, England: Blackwell.
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1985). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*, (2nd ed, pp. 7-24) Chicago: Nelson-Hall.
- Tamir, M., Schwartz, S. H., Cieciuch, J., Riediger, M., Torres, C., Scollon, C., Zhou, X., & Vishkin, A. (2016). Desired emotions across cultures: A value-based account. *Journal of Personality and Social Psychology*, 111(1), 67–82. doi:10.1037/pspp0000072
- Taylor, S. J. y Bogan, R. (1987). La entrevista en profundidad. En S. J. Taylor y R. Bogan (Eds.), *Introducción a los métodos cualitativos de investigación* (pp. 100-132). Barcelona: Paidós.
- Tecnológico de Monterrey (2014). Reporte EduTrends, aprendizaje invertido. Hemendik jaso : <https://observatorio.tec.mx/edutrendsaprendizajeinvertido>
- Tecnológico de Monterrey (2015). Reporte EduTrends, Radar de Innovación Educativa. Hemendik jaso: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsradar2015>
- Tecnológico de Monterrey (2016). Reporte EduTrends, Radar de Innovación Educativa de Preparatoria. Hemendik jaso: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsradarpreparatoria2016>
- Tecnológico de Monterrey (2016b). Reporte EduTrends, Gamificación. Hemendik jaso: <https://observatorio.tec.mx/edutrendsgamificacion>
- Tecnológico de Monterrey (2017). Reporte EduTrends, Storytelling. Hemendik jaso: <https://observatorio.tec.mx/edutrends-storytelling>
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221–258. doi:10.1177/0013161x06293717

- Thomas, K. W., & Kilmann, R. H. (1974). *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. New York, Tuxedo: Xicom.
- Thomas, K. W. (1977). Toward Multi-Dimensional Values in Teaching: The Example of Conflict Behaviors. *Academy of Management Review*, 2(3), 484–490. doi:10.5465/amr.1977.4281851
- Thomas, K. W., Thomas, G. F., & Schaubhut, N. (2008). Conflict styles of men and women at six organization levels. *International Journal of Conflict Management*, 19(2), 148-166. doi:10.1108/10444060810856085
- Țigu, G., Iorgulescu, M. C., Răvar, A. S., & Lile, R. (2015). A pilot profile of the social entrepreneur in the constantly changing Romanian economy. *Amfiteatru Economic Journal*, 17(38), 25-43. Hemendik jaso: <http://hdl.handle.net/10419/168900>
- Tikly, L., & Barrett, A. M. (2011). Social justice, capabilities and the quality of education in low income countries. *International Journal of Educational Development*, 31(1), 3–14. doi:10.1016/j.ijedudev.2010.06.001
- Trejo, E. G., & Reynoso-Alcántara, V. (2019). Social engagement as a measurement of cognitive reserve and how it relates to different cognitive skills in college students. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 230-240. doi:10.14718/ACP.2019.22.2.11
- Triandis, H. C. (1989). The self and social behavior in differing cultural contexts. *Psychological Review*, 96(3), 506-520. doi:10.1037/0033-295X.96.3.506
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Triandis, H. C., Chan, D. K.-S., Bhawuk, D. P. S., Iwao, S., & Sinha, J. B. P. (1995). Multimethod probes of allocentrism and idiocentrism. *International Journal of Psychology*, 30(4), 461–480. doi:10.1080/00207599508246580
- Triandis, H. C., & Gelfand, M. J. (1998). Converging Measurement of Horizontal and Vertical Individualism and Collectivism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(1), 118–128. doi:10.1037/0022-3514.74.1.118
- Trilla, J. (Coord.). (2001). *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, R. M. (2006). *Teoría fundamentada “Grounded Theory”: La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: CIS.
- Tomasello, M. (2007). *Los orígenes culturales de la cognición humana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Tomasello, M. (2010). *¿Por qué cooperamos?*. Madrid: Katz Editores.
- Tomasello, M., Melis, A. P., Tennie, C., Wyman, E., & Herrmann, E. (2012). Two key steps in the evolution of human cooperation. *Current Anthropology*, 53(6), 673-692. doi:10.1086/668207

- Topa, G., Moriano, J. A. y Morales, J. F. (2008). Identidad social y apoyo percibido en las organizaciones: Sus efectos sobre las conductas de ciudadanía. *Interamerican Journal of Psychology*, 42(2), 363-370. Hemendik jasoa: <https://www.redalyc.org/pdf/284/28442217.pdf>
- Torreblanca, O. y Rojas-Drummond, S. (2010). Mediación tecnológica para el desarrollo de habilidades de observación en estudiantes de Psicología: un enfoque socioconstructivista. *Perfiles educativos*, 32(127), 58-84. Hemendik jasoa: <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n127/v32n127a4.pdf>
- Torrelles, C., Coiduras, J. L., Isus, S., Carrera, X., París, G. y Cela, J. M. (2011). Competencia de trabajo en equipo: definición y categorización. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, 15 (3), 329-344. Hemendik jasoa: <https://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/46434/017556.pdf?sequence%09nce=1&isAl%09lowed=y>
- Torres, J. (2016). *Economía para no dejarse engañar por los economistas: 50 preguntas y sus respuestas sobre los problemas económicos actuales*. Barcelona: Deusto.
- Turner, J. C. (1985). Social categorization and the self-concept: A social cognitive theory of group behavior. In E. J. Lawler (Eds.), *Advances in group processes: Theory and research* (Vol 2) (pp. 77-122). Greenwich, CT: JAI Press.
- Turner, J. C., Hogg, M. A., Oakes, P. J., Reicher, S. D., & Wetherell, M. S. (1987). *Rediscovering the Social Group A Self-Categorization Theory*. Oxford, England Blackwell.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P. y Mestre. M. V. (2016). Empatía en la adolescencia. Relaciones con razonamiento moral prosocial, conducta prosocial y agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3-14. doi:10.5944/ap.13.2.178002
- Turzack, A. (2017). Methodological and ethical aspects of research in education. In J. Polcyn (Eds.), *Selected problems of the economics of education and education management* (pp. 95-114). Pila: Stanislaw Staszic University of Applied Sciences.
- Tyler, T. R., & Blader, S. L. (2003). The Group Engagement Model: Procedural Justice, Social Identity, and Cooperative Behavior. *Personality and Social Psychology Review*, 7(4), 349-361. doi:10.1207/s15327957pspr0704\_07
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*. Paris: UNESCO.
- Uslaner, E. M. (1999). Democracy and social capital. In M. E. Warren (Eds.), *Democracy and Trust* (pp. 121-150). Cambridge: Cambridge University Press.
- Uslaner, E. M. (2008). Trust as moral value. In D. Castiglione, J. W. Van Deth & G. Wolled (Eds). *The handbook of social capital* (pp. 101-121). Oxford: Oxford University Press.
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., & Żak-Skalimowska, M. (2018). The Need for Cognition and Meta-learning Competence among Students of Teacher Education at the University Level. *Kultura I Edukacja*, 4(122), 40-62. doi:10.15804/kie.2018.04.02

- Van der Hoek, M., Groeneveld, S., & Kuipers, B. (2018). Goal setting in teams: Goal clarity and team performance in the public sector. *Review of public personnel administration*, 38(4), 472-493. doi:10.1177/0734371x16682815
- Van der Vegt, G. S., Emans, B. J., & Van De Vliert, E. (2001). Patterns of interdependence in work teams: A two-level investigation of the relations with job and team satisfaction. *Personnel Psychology*, 54(1), 51-69. doi:10.1111/j.1744-6570.2001.tb00085.x
- Van der Vegt, G. S., Emans, B., & Van der Vliert, E. (2005). The congruence hypothesis of intrateam interdependence in organizations. In L. L. Neider & Ch. A. Schriesheim (Eds.), *Understanding Teams* (pp. 111-131). Greenwich, CN: Information Age Publishing.
- Vangrieken, K., Grosemans, I., Dochy, F., & Kyndt, E. (2017). Teacher autonomy and collaboration: A paradox? Conceptualising and measuring teachers' autonomy and collaborative attitude. *Teaching and Teacher Education*, 67, 302-315. doi:10.1016/j.tate.2017.06.021
- Van Lange, P. A. M., De Cremer, D., Van Dijk, E., & Van Vugt, M. (2007). Self-interest and beyond: Basic principles of social interaction In A. W. Kruglanski & E. T. Higgins (Eds.). *Social psychology: Handbook of basic principles* (pp. 540-561). New York: Guilford.
- Van Mierlo, H., Rutte, C. G., Kompier, M. A. J., & Seinen, B. (2001). Autonomous teamwork and psychological well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(3), 291-301. doi:10.1080/13594320143000681
- Van Mierlo, H., Rutte, C. G., Vermunt, J. K., Kompier, M. A. J., & Doorewaard, J. A. M. C. (2006). Individual autonomy in work teams: The role of team autonomy, self-efficacy, and social support. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 15(3), 281-299. doi:10.1080/13594320500412249
- Vecchione, M., Schwartz, S., Alessandri, G., Döring, A. K., Castellani, V., & Caprara, M. G. (2016). Stability and change of basic personal values in early adulthood: An 8-year longitudinal study. *Journal of Research in Personality*, 63, 111-122. doi:10.1016/j.jrp.2016.06.002
- Villadangos, J. M., Errasti, J. M., Amigo, I., Jolliffe, D., & García, E. (2016). Characteristics of Empathy in young people measured by the Spanish validation of the Basic Empathy Scale. *Psicothema*, 28(3), 323-329. doi:10.7334/psicothema2016.6
- Viscogliosi, C., Asselin, H., Basile, S., Couturier, Y., Drolet, M.-J., Gagnon, D., Torrie, J., & Levasseur, M. (2017). A scoping review protocol on social participation of indigenous elders, intergenerational solidarity and their influence on individual and community wellness. *BMJ Open*, 7(5), e015931. doi:10.1136/bmjopen-2017-015931
- Volkema, R. J., & Bergmann, T. J. (1995). Conflict styles as indicators of behavioral patterns in interpersonal conflicts. *Journal of Social Psychology*, 135(1), 5-15. doi:10.1080/00224545.1995.9711395

- Vollberg, M.C., & Cikara, M. (2018). The neuroscience of intergroup emotion. *Current opinion in psychology*, 24, 48-52. doi:10.1016/j.copsyc.2018.05.003
- Voogt, J., & Roblin, N.P. (2012). A comparative analysis of international frameworks for 21st century competences: Implications for national curriculum policies, *Journal of Curriculum Studies*, 4(3), 299-321. doi:10.1080/00220272.2012.668938
- Wagner, T. (2012). *Creating innovators: The making of young people who will change de world*. New York: Scribner.
- Wang, H., Schlesinger, M., Wang, H., & Hsiao, W. C. (2009). The flip-side of social capital: The distinctive influences of trust and mistrust on health in rural China. *Social Science & Medicine*, 68(1), 133–142. doi:10.1016/j.socscimed.2008.09.038
- Weisz, E., & Zaki, J. (2018). Motivated empathy: A social neuroscience perspective. *Current opinion in psychology*, 24, 67-71. doi:10.1016/j.copsyc.2018.05.005
- Weldon, E., & Weingart, L. R. (1993). Group goals and group performance. *British Journal of Social Psychology*, 32(4), 307–334. doi:10.1111/j.2044-8309.1993.tb01003.x
- Wilson, E. O. (1975). *Sociobiology: The new Synthesis*. Cambridge: Harvar University press.
- Wilson, D. S., & Wilson, E. O. (2007). Rethinking the theoretical foundation of sociobiology. *The Quarterly review of biology*, 82(4), 327-348. doi:10.1086/522809
- Wilson, A. E., Allen, J. W., Strahan, E. J., & Ethier, N. (2008). Getting involved: Testing the effectiveness of a volunteering intervention on young adolescents' future intentions. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 18(6), 630–637. doi:10.1002/casp.970
- Wilson, E. O. (2012). *La conquista social de la tierra*. Barcelona: Debate.
- Wood, V., & Bell, P. (2008). Predicting interpersonal conflict resolution styles from personality characteristics. *Personality & Individual Differences*, 45(2), 126-31. doi:10.1016/j.paid.2008.03.010
- World Economic Forum. (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Geneva, Switzerland: World Economic Forum. Hemendik jaso: [http://www3.weforum.org/docs/WEF\\_New\\_Vision\\_for\\_Education.pdf](http://www3.weforum.org/docs/WEF_New_Vision_for_Education.pdf)
- Wu, C. H., Parker, S. K., & De Jong, J. P. (2014). Need for cognition as an antecedent of individual innovation behavior. *Journal of Management*, 40(6), 1511-1534. doi:10.1177/0149206311429862
- Wu, L.-Z., Ferris, D. L., Kwan, H. K., Chiang, F., Snape, E., & Liang, L. H. (2015). Breaking (or making) the silence: How goal interdependence and social skill predict being ostracized. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 131, 51–66. doi:10.1016/j.obhdp.2015.08.001
- Wyatt, J. M., & Carlo, G. (2002). What Will My Parents Think?. *Journal of Adolescent Research*, 17(6), 646-666. doi:10.1177/074355802237468

- Xie, X., Yu, Y., Chen, X., & Chen, X. P. (2006). The measurement of cooperative and competitive personality. *Acta Psychologica Sinica*, *38*(1), 116-125.
- Yamagishi, T. (1986). The provision of a sanctioning system as a public good. *Journal of Personality and Social Psychology*, *51*(1), 110–116. doi:10.1037/0022-3514.51.1.110
- Yamagishi, T., & Yamagishi, M. (1994). Trust and Commitment in the United States and Japan. *Motivation and Emotion*, *18*, (2), 129-166. doi:10.1007/BF02249397
- Yamagishi, T. (2001). Trust as a form of social intelligence. In K. S. Cook (Ed.). *Russell Sage foundation series on trust. Trust in society* (pp. 121–147). New York: Russell Sage Foundation.
- Yamagishi, T., Akutsu, S., Cho, K., Inoue, Y., Li, Y., & Matsumoto, Y. (2015). Two-Component Model of General Trust: Predicting Behavioral Trust from Attitudinal Trust. *Social Cognition*, *33*, 436-458. doi:10.1521/soco.2015.33.5.436
- Yáñez, R., Ahumada, L. y Cova, F. (2006). Confianza y desconfianza: dos factores necesarios para el desarrollo de la confianza social. *Universitas Psychologica*, *5*(1), 9-20. Hemendik jaso: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750102.pdf>
- Zahra, S. A., Gedajlovic, E., Neubaum, D. O., & Shulman, J. M. (2009). A typology of social entrepreneurs: Motives, search processes and ethical challenges. *Journal of Business Venturing*, *24*(5), 519-532. doi:10.1016/j.jbusvent.2008.04.007
- Zhang, J., Norvilitis, J. M., & Ingersoll, T. S. (2007). Idiocentrism, Allocentrism, Psychological Well Being and Suicidal Ideation: A Cross Cultural Study. *OMEGA Journal of Death and Dying*, *55*(2), 131–144. doi:10.2190/om.55.2.c
- Zhang, X., & Kwan, H.K. (2019). Team behavioral integration links team interdependence with team performance: an empirical investigation in R&D teams. *Frontiers of Business Research in China*, *13* (7), 1-19. doi:10.1186/s11782-019-0054-1
- Zhang, Y., & Yin, H. (2020). Collaborative cheating among chinese college students: the effects of peer influence and Individualism-Collectivism orientations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *45*(1), 54-69. doi:10.1080/02602938.2019.1608504
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 82–91. doi:10.1006/ceps.1999.1016
- Zölzer, F., & Zölzer, N. (2020). Empathy as an ethical principle for environmental health. *Science of The Total Environment*, *705*, 135922. doi:10.1016/j.scitotenv.2019.135922
- Zubizarreta, M. I., & Aritzeta, A. (2015). The Development of the Entrepreneurial Culture. In N. Van Hattum-Janssen, R. M. Lima, D. Carvalho, S. Fernandes, R. M. Sousa, F. Moreira, A. Alves, et al. (Eds.), *PAEE 2015 International Symposium on Project Approaches in Engineering Education* (pp. 420-427). Guimarães, Portugal: Department of Production and Systems - PAEE association. Hemendik jaso: [http://paeale.unb.br/upload/PAEE2015\\_proceedings.pdf](http://paeale.unb.br/upload/PAEE2015_proceedings.pdf)

**Eranskinak**

---



## **8. ERANSKINAK**

### **Eranskinen aurkibidea**

Eranskinak 1 atala: Ikasleei, gurasoei eta hezkuntza zentroi baimena eskatzeko ereduak.

Eranskinak 2 atala: Kodifikazio Irekia eta lehen lotura posibleak Pertsona Kooperatiboaren ezaugarritzean.

Eranskinak 3 atala: Kodigoak eta familiak.

Eranskinak 4 atala: Katetoria zentralaren sorrera (hasierakoa).

Eranskinak 5 atala: Memo garrantzitsu batzuk.

Eranskinak 6 atala. KOOPHEZI-i galdera-sortaren lehenengo bertsioa.

Eranskinak 7 atala: Aditu taldearekin kontrasterako ereduak.

Eranskinak 8 atala. KOOPHEZI-i galdera-sorta bigarren bertsioa 22 dimentsio eta 93 item.

Eranskinak 9 atala. Fase pilotuaren emaitzak.

Eranskinak 10 atala. KOOPHEZI-i galdera-sortaren 3. Bertsioa: 20 dimentsio 78 item.

Eranskinak 11 atala: EKINEZ-ARITU galdetegia.

Eranskinak 12 atala: Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated EPQR-A galdetegiaren gaztelerazko bertsioa.

Eranskinak 13 atala: Baremazio taulak.

Eranskinak 14 atala: KOOPHEZI-i Pertsona Kooperatiboaren profila ikasle gazteetan neurtzeko eskala (Eskuliburua).

Oharra: Eranskinak aztertu nahi izanez gero, mesedez, jarri harremanetan ikerketa honen egileekin hurrengo kodea erabilia.

## Summary in English

The main objective of this research is to create and validate a new tool to measure the Cooperative Person profile in young students, taking into account students' self-perception.

Different educational institutions in the Basque Country are developing processes for transformation which are pedagogical, methodological, architectural and organizational as well as personal. In these processes, the mission of education has been redefined by characterizing the person (student profile) to be developed in relation to educational objectives. During the 2015-2016 academic year, as part of the *IKASMINA Gipuzkoa: a territory that learns* project funded by the Provincial Council of Gipuzkoa, a cooperative research project was carried out between the Faculty of Humanities and Education Sciences at Mondragon Unibertsitatea and Arizmendi Ikastola school. This project identified amongst other elements, and within the ecosystem of the Mondragón Cooperative Experience, the need to rethink and rebuild a new cooperative education model that also develops the figure of a Cooperative Person directed at social transformation. In doing so, one of the requirements for educational institutions to carry this out was identified: the lack of tools to measure, or evaluate, the profile of students (and staff) according to the mission, vision, curriculum and educational project of the organization. From the conclusions of this research, new research questions emerged: what is Cooperative Education (and what are the axes for rebuilding onto Cooperative Education)? What is a Cooperative Person (and the variables involved in their development)? Moreover, how can the Cooperative Person profile be measured or evaluated? This can be interpreted as the measure of the impact that processes within educational institutions have on students. In this research project and by analysing cooperation variables, it is contrasted and confirmed that, in educational centers, university faculties and business contexts, along with cooperatives in general, there is a need to measure the profile of the Cooperative Person in students and workers. This identified need has been contrasted with the literature and there is coincidence between the need to measure educational impacts on students, or the need to study human social behavior and values.

The first chapter of this work addresses theoretical foundations, with a review of different areas. On the one hand, we examine the different individual and collective challenges that have been identified in the social context of the 21st century, along with the models of

people necessary to respond to these challenges with a transformative approach. Next, the characteristics of the profiles that people need in the 21st century are studied with a focus on educational transformation and innovation. Then, with reference to the Basque Country, the different denominations and characteristics of the people wanting to develop within different educational transformation and innovation projects are analysed in depth. On the other hand, in order to define and characterize a Cooperative Person, the perspectives of different areas of knowledge are taken into consideration, with the specific aim of analysing and identifying key elements of the nature and cooperation of a person.

In the second chapter, the general approach of the research work is described. This chapter explains the identified research need, the general objectives and hypotheses of the research, the design of the research, and its criteria and ethical aspects.

Although not a new concept, so far no substantiated theory has been found, nor measurement scales created for such a profile. Therefore, the definition and characterization of the profile of a Cooperative Person have been constructed by means of the qualitative research methods of Grounded Theory and this is described in the third chapter (Glaser, & Strauss, 1967; Trinidad, Carrero, & Soriano, 2006). Semi-structured interviews, non-participant panoramic observations and analysis of internal documents were carried out for data collection within educational institutions, university faculties and companies linked to the field of cooperative education within the cooperative ecosystem of the Basque Country. This procedure has made it possible to construct a definition and characterization of the Cooperative Person, as well as to identify important variables for its measurement (and its development).

This having been completed, owing to the centrality of values and attitudes in the Cooperative Person profile, in the fourth chapter the general framework of the KOOPHEZI-i tool is built up along with theoretical and empirical contributions related to the topic. The theoretical approach relates to values, attitudes and skills. The fifth chapter contains the steps followed for the construction of the scale (Muñiz, & Fonseca-Pedrero, 2019). Taking into account the definition and characterization of the Cooperative Person that has been constructed, we proceed to the choice of the 22 factors (self-efficacy, autonomy level, internalized morality, need for cognition, interdependence of objectives, cooperative individualism, influential leadership, cognitive empathy, assertive communication, social justice, benevolence, solidarity, social entrepreneur, positive vision of the human being, narcissism, egocentrism, negative vision of human being, selfishness,

allocentrism, conflict avoidance, social identity and group influence) that characterize the tool. This is based on the theoretical bases developed and contrasted by eight researchers from different disciplines. As each new construct was built, a choice of factors was made with those who theoretically agreed with the definition of the Cooperative Person and those who theoretically opposed it. For the creation of the questionnaire, in some cases, tools used to measure the chosen factors were identified and analysed to see if the definitions coincided and 4-6 items useful for linguistic and contextual adaptation were selected from each factor. In other cases, items were constructed. This has resulted in a battery of grouped items ( $n = 101$ ).

The version produced was analysed for its dimensionality by four experts in Organizational Psychology. Then the group of experts carried out a blind assignment, re-adapting and eliminating some items, resulting in a new battery of items with 22 factors and 93 items.

Then, using the adapted questionnaire ( $n = 93$ ), the first pilot test was carried out, with a Likert 6 scale of options and on a sample of 94 young people aged 17 to 22 years (72 women and 22 men). Based on the exploratory factor analysis and the correlations of the sample collected, as well as the suggestions regarding comprehension made by the young people, the decision was made to eliminate 2 factors (autonomy level and cooperative individualism) and 15 items, with some other items being reformulated. Thus, a questionnaire was developed for the experimental phase with 20 dimensions and 78 items.

The validation of the tool was completed with a sample collected over two academic years. The sample used for the analysis and assessment of the psychometric characteristics of the KOOPHEZI-i tool consisted of 2,290 young people (40.3% 16-17 years old and 59.7% 18-22 years old) (48.6% women, 51 , 4% men).

Thus, the reliability of the instrument was analysed for internal consistency and temporal correlation (test-retest), using Pearson's correlation coefficients and reliability coefficients. The results obtained confirm the reliability of the questionnaire: all correlations show values greater than .62 in all factors.

Factorial structure, content validity and external validity were analysed for the validity tests. With regards to the factorial structure, the dimensional structure of 78 items was analysed with the analysis of the principal components with Varimax rotation. In addition, the Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test and the Bartlett sphericity test were carried out to assess the suitability of the sample. The KMO value was .89 and the spherical evidence was

statistically significant ( $p = 0.0001$ ). The 20 factors explained a total of 63.17% of the variance in the first analysis. Influential leadership and allocentrism had low item saturations and did not indicate a stable saturation. All the items of the solidarity factor saturated with the items of the social entrepreneur factor. Therefore, based on the data analysis of this phase, 3 factors were eliminated (influential leadership, allocentrism and solidarity), for a total of 13 items. In this way KOOPHEZI-i was completed, a questionnaire consisting of 17 factors and 65 items; a scale to measure the Cooperative Person profile in young students. The final factorial solution represents 63.41% variance across 17 factors.

These 17 factors combine in 3 general dimensions (CP, IND, COL). Ten of these factors directly measure the profile of Cooperative Person (CP) (self-efficacy, internalized morality, need for cognition, interdependence of objectives, cognitive empathy, assertive communication, social justice, benevolence, social entrepreneur and positive vision of the human being). The remaining 7 factors examine the values and attitudes in opposition to the Cooperative Person profile: individualism (IND) with 4 factors (idiocentrism, narcissism, negative view of the human being and selfishness) and collectivism (COL) with 3 factors (conflict avoidance, social identity and group influence).

In the case of content validity, Pearson's correlation coefficients were calculated to obtain evidence of the compatibility of the validity of the tool. For this, the scores were calculated between KOOPHEZI-i and the factors of the entrepreneurship tool EKINEZ-ARITU (Zubizarreta, & Aritzeta, 2015) and the EPQR-A personality scale (Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated), in the Spanish version (Francis, Brown, & Philipchalk, 1992; Sandin, Valiente, Chorot, Olmedo, & Santed, 2002). The results show that there are positive correlations between the KOOPHEZI-i and EKINEZ-ARITU factors. Low correlations were shown, however, with the factors of the EPQR-A.

In order to analyse external validity, the relationship between the KOOPHEZI-i factors and the sex and age variables were explored. Analysis of variance showed that the statistical effects of sex and age are significant in most cases. As a result, the scales will be made differentiating between sex and age: 16-17 years, 18-22 years and women and men.

Thus, the KOOPHEZI-i tool was constructed, based on students' self-perception and useful for Baccalaureate, Professional Training and University Degrees. The sixth chapter provides the discussion and conclusions of the study. Use of the tool allows for a complete diagnosis of the dimensions related to a Cooperative Person. It provides the opportunity to

design, implement and evaluate contexts, experiences, and interactions that lead to educational transformation through cooperation between university researchers, teachers in educational centers, and community participants.

In order to face the challenges of people and society in the 21st century, education can be key in enabling social transformation towards a more humane, dignified and democratic society. With this in mind, it is of help to know the contexts, experiences and interactions required for the development of Cooperative Persons and the evolution of such a profile.

## **Resumen en español**

El objetivo principal de este trabajo de investigación es crear y validar una nueva herramienta para medir el perfil de Persona Cooperativa en estudiantes jóvenes, teniendo en cuenta la autopercepción de los estudiantes.

Algunas instituciones educativas del País Vasco están desarrollando procesos de transformación tanto pedagógicas, metodológicas, arquitectónicas y organizacionales como personales. En los procesos, se está redefiniendo la misión de la educación caracterizando a la persona (perfil del alumno) a desarrollar en relación con la misión educativa. Durante el curso académico 2015-2016, dentro de la convocatoria *IKASMINA Gipuzkoa territorio que aprende* de la Diputación Foral de Gipuzkoa, se realiza un proyecto de investigación cooperativa entre la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de Mondragón Unibertsitatea y Arizmendi Ikastola. En dicho proyecto se identifica, dentro del ecosistema de la Experiencia Cooperativa Mondragón, entre otros elementos, la necesidad de repensar y reconstruir un nuevo modelo de educación cooperativa que desarrolle, también, Personas Cooperativas para la transformación social. De la misma manera, se identifica una de las necesidades de las instituciones educativas para apoyar este camino: la falta de herramientas para medir, o evaluar, el perfil de los estudiantes (y del personal) de acuerdo con la misión, visión, currículum y proyecto educativo de la organización. A partir de las conclusiones de esta investigación, se plantean nuevas preguntas de investigación: ¿qué es la Educación Cooperativa (y cuáles son los ejes para la reconstrucción de la Educación Cooperativa)?, ¿qué es la Persona Cooperativa (y las variables para su desarrollo)? y ¿cómo se puede medir o evaluar el perfil de Persona Cooperativa? Esta medida se entiende como una medida del impacto de los procesos educativos de los centros que generan en los estudiantes. Siguiendo este proyecto de investigación y analizando las variables de cooperación, se

contrasta y se confirma que, tanto en los centros educativos y facultades universitarias como en contextos empresariales, cooperativas en general, existe la necesidad de medir el perfil de la Persona Cooperativa en estudiantes y trabajadores. Así mismo, se contrasta esta necesidad identificada con la literatura y se identifica como coincidente con el requisito de medir los impactos educativos en los estudiantes o el de estudiar tanto el comportamiento social humano como los valores.

El primer capítulo de este trabajo aborda los fundamentos teóricos, con una revisión de diferentes áreas. Por un lado, se examinan los diferentes desafíos individuales y colectivos que se pueden identificar en el contexto social del siglo XXI y los modelos de personas necesarios para responder a dichos retos con un enfoque transformador. A continuación, se analizan las características de los perfiles que necesitan las personas en el siglo XXI con un enfoque de transformación e innovación educativa; y, profundizando en este enfoque, se analizan las distintas denominaciones y características de las personas que quieren desarrollarse en diferentes proyectos de transformación e innovación educativa en el País Vasco. Por otro lado, en busca de la definición y caracterización de la Persona Cooperativa, se exploran las perspectivas de diferentes áreas del conocimiento; especialmente con el objetivo de poder analizar e identificar elementos clave de la naturaleza y la cooperación de la persona.

En el segundo capítulo, se ofrece el planteamiento general del trabajo de investigación. En este capítulo se explican la necesidad de investigación identificada, los objetivos generales y las hipótesis de la investigación, el diseño de la investigación y los criterios y aspectos éticos de la investigación.

De esta forma, aunque el concepto de Persona Cooperativa no es nuevo, hasta el momento no se ha encontrado ninguna teoría fundamentada, ni herramientas para la medida del perfil. Por tanto, en el tercer capítulo, se construye la definición y caracterización del perfil de Persona Cooperativa mediante el método cualitativo de la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Se realizaron entrevistas semiestructuradas, observaciones panorámicas no participantes y análisis de documentos internos para la recogida de datos dentro de las instituciones educativas, facultades universitarias y empresas vinculadas al ámbito educativo cooperativo y dentro del ecosistema cooperativo del País Vasco. Este procedimiento ha permitido construir la definición y caracterización de la Persona Cooperativa además de identificar variables importantes para su medición (y su desarrollo).

Una vez realizado este trabajo, debido a la centralidad de los valores y actitudes en el perfil de Persona Cooperativa, en el cuarto capítulo se construye el marco general de la herramienta KOOPHEZI-i con aportes teóricos y empíricos relacionados con el tema: trabajando en una aproximación teórica de valores, actitudes y competencias. El quinto capítulo contiene los pasos seguidos para la construcción de la escala (Muñiz y Fonseca Pedrero, 2019). De esta manera, teniendo en cuenta la definición y caracterización de la Persona Cooperativa construida, se procede a la elección de los 22 factores (autoeficacia, nivel de autonomía, moral interiorizada, necesidad cognitiva, interdependencia de objetivos, individualismo cooperativo, liderazgo de influencia, empatía cognitiva, comunicación asertiva, justicia social, benevolencia, solidaridad, emprendedor social, visión positiva del ser humano, narcisismo, ideocentrismo, visión negativa del ser humano, egoísmo, alocentrismo, evitación de conflictos, identidad social e influencia de grupo) que pueden caracterizar la herramienta en base a las bases teóricas desarrolladas y contrastadas por ocho investigadores de diferentes disciplinas. A medida que se construye un nuevo constructo, se ha realizado una elección de factores con aquellos que teóricamente están de acuerdo con la definición de la Persona Cooperativa y aquellos que teóricamente se oponen a ésta. Para la elaboración del cuestionario, en algunos casos, se identifican herramientas utilizadas para medir los factores elegidos, se analiza si coinciden las definiciones y se seleccionan de cada factor 4-6 ítems que sean útiles para la adaptación lingüística y contextual. En otros casos, se han construido los ítems. Así se crea la batería de ítems agrupados ( $n = 101$ ).

Esta versión creada ha sido analizada en su dimensionalidad con cuatro profesores expertos en Psicología organizacional. Después de que el grupo de expertos realizará una asignación a ciegas algunos ítems han sido readaptados y otros eliminados, creando una nueva batería de ítems con 22 factores y 93 ítems.

A continuación, haciendo uso del cuestionario adaptado ( $n = 93$ ) se ha realizado la primera prueba piloto, ofreciendo una escala Likert de 6 opciones y con una muestra de 94 jóvenes de 17 a 22 años (72 mujeres y 22 hombres). A partir del análisis factorial exploratorio y las correlaciones de la muestra recogida, así como de las sugerencias de comprensión realizadas por los jóvenes, se tomó la decisión de eliminar 2 factores (nivel de autonomía e individualismo cooperativo) y 15 ítems, se reformulan otros ítems. Así, se desarrolla un cuestionario para la fase experimental con 20 dimensiones y 78 ítems.



La validación de la herramienta se completó con una muestra recogida durante dos cursos académicos. La muestra utilizada para el análisis y baremación de las características psicométricas de la herramienta KOOPHEZI-i está conformada por 2.290 jóvenes (40,3% 16-17 años y 59,7% 18-22 años) (48,6% mujeres, 51,4% hombres).

Así, la confiabilidad del instrumento se analiza por consistencia interna y correlación temporal (test-retest): mediante coeficientes de correlación de Pearson y coeficientes de confiabilidad. Los resultados obtenidos confirman la fiabilidad del cuestionario: todas las correlaciones muestran valores superiores a .62 en todos los factores.

Para las pruebas de validez se han analizado la estructura factorial, la validez de contenido y la validez externa. En cuanto a la estructura factorial, se ha analizado la estructura dimensional de 78 ítems con el análisis de los componentes principales con rotación Varimax. Además, se completaron la prueba de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett para evaluar la idoneidad de la muestra. El valor de KMO fue de .89 y la evidencia esférica fue estadísticamente significativa ( $p = 0,0001$ ). Los 20 factores explicaron un total del 63,17% de la varianza en el primer análisis. El liderazgo de influencia y el alocentrismo han tenido bajas saturaciones de ítems y no han indicado una saturación estable. Todos los ítems del factor solidaridad han saturado con los ítems del factor emprendedor social. Por tanto, en base al análisis de datos de esta fase, se han eliminado 3 factores (liderazgo de influencia, alocentrismo y solidaridad), para un total de 13 ítems. Así se completa KOOPHEZI-i, un cuestionario que consta de 17 factores y 65 ítems; una escala para la medida del perfil de Persona Cooperativa en estudiantes jóvenes. La solución factorial final representa el 63,41% de la varianza a través de 17 factores.

Estos 17 factores combinan en 3 dimensiones generales (PC, IND, COL). Diez de estos factores miden directamente el perfil de Persona Cooperativa (PC) (autoeficacia, moral interiorizada, necesidad cognitiva, interdependencia de objetivos, empatía cognitiva, comunicación asertiva, justicia social, benevolencia, emprendedor social y visión positiva del ser humano). Los 7 factores restantes examinan los valores y actitudes opuestos al perfil de Persona Cooperativa: el individualismo (IND) con 4 factores (idocentrismo, narcisismo, visión negativa del ser humano y egoísmo) y el colectivismo (COL) con 3 factores (evitación de conflictos, identidad social e influencia grupal).

En el caso de la validez de contenido, se calcularon los coeficientes de correlación de Pearson para obtener evidencia de la compatibilidad de la validez de la herramienta. Para ello, se han calculado las puntuaciones entre KOOPHEZI-i y los factores de la herramienta

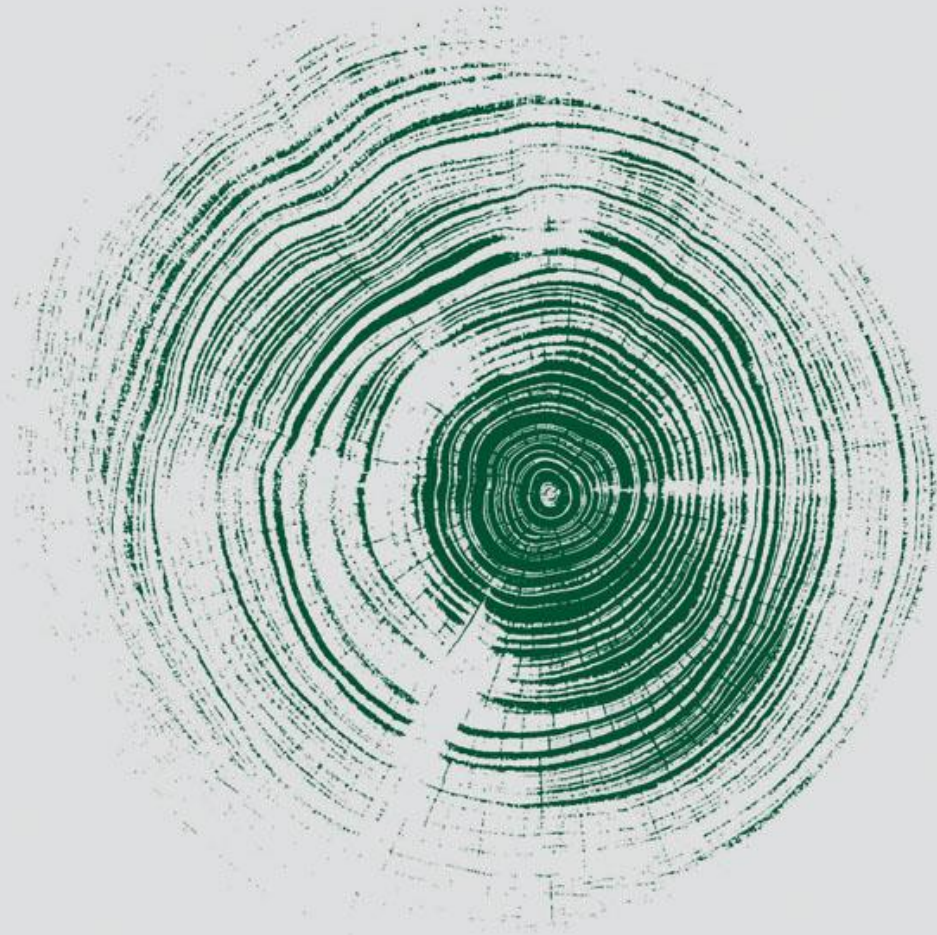
de emprendimiento EKINEZ-ARITU (Zubizarreta y Aritzeta, 2015) y la escala de personalidad EPQR-A (Eysenck Personality Questionnaire Revised-Abbreviated), se ha utilizado la versión española (Francis, Brown y Philipchalk, 1992; Sandin, Valiente, Chorot, Olmedo y Santed, 2002). Los resultados muestran que existen correlaciones positivas entre las dimensiones de KOOPHEZI-i y EKINEZ-ARITU; ha mostrado bajas correlaciones, sin embargo, con las dimensiones del EPQR-A.

Con el objetivo de analizar la validez externa se ha explorado la relación entre las dimensiones de KOOPHEZI-i y las variables de sexo y edad. El análisis de la varianza ha demostrado que los efectos estadísticos del sexo y la edad son significativos en la mayoría de los casos. Como resultado, las baremaciones se realizarán diferenciando entre sexo y edad: 16-17 años, 18-22 años y mujeres y hombres.

De este modo, se construye la herramienta KOOPHEZI-i, basada en la autopercepción de los estudiantes: útil para Bachillerato, Formación Profesional y Grados Universitarios. El sexto capítulo describe la discusión y las conclusiones del estudio. El uso de la herramienta permite completar un diagnóstico de las dimensiones relacionadas con la Persona Cooperativa. También, brinda la oportunidad de diseñar, implementar y evaluar contextos, experiencias e interacciones que conduzcan a la transformación educativa a través de la cooperación entre investigadores universitarios, docentes en centros educativos y participantes de la comunidad.

Después de todo, a fin de enfrentar los desafíos de las personas y la sociedad del siglo XXI, la educación puede ser clave a la hora posibilitar la transformación social hacia una sociedad más humana, digna y democrática. De esta forma, los contextos, experiencias e interacciones para el desarrollo de Personas Cooperativas y la evolución del perfil pueden ser de ayuda.





HUMANITATE ETA  
HEZKUNTZA ZIENTZIEN  
FAKULTATEA

FACULTAD DE  
HUMANIDADES Y  
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN