

103. zenb.

XLII. URTEA
2024 URTARRILA-EKAINA

ISSN 2530.3287

**Ana Fernández
Torres**

EOI San Javier (Murcia)

2023tik Galiziako Xuntako
Observa-Acción programako irakasle

ORCID: 0009-0003-1780-1672

afortres.eoi@gmail.com

**María Sánchez
Tornel**

EOI Murcia

ORCID: 0009-0004-7120-2387

maria.sanchez33@murciaeduca.es

Bestelako lankidetzak

Ireki ditzagun gure ikasgeletako atea: berdinen arteko behaketa, irakasleen garapen profesionalerako estrategia

Artikulu honen bidez, berdinek elkarri behatzea zenbateraino den erabilgarria ulertaraztea da gure asmoa, irakasleen garapen profesionalerako oso tresna ona izan baitateke. Gainera, ikusarazi nahi dugu esperientzia txikiak ere oso aberasgarriak izan daitezkeela. Lehenik eta behin, gure esperientzia (Murziako Hizkuntza Eskola Ofizialekoa) zein esparru teorikotan oinarritu den azalduko dugu; berdinen arteko behaketatik eta praktika gogoetatsutik abiatu da, irakasleen garapen profesionalerako funtsezko osagaiak baitira. Ondoren, gure esperientzia deskribatuko dugu; horretarako, jarraitutako prozesuak eta erabilitako tresnak luze-zabal azalduko ditugu. Bukatzeko, mintegiaren emaitza aurkeztuko dugu: mintegian parte hartu duen irakasle-taldeak egindako behaketa-eskuliburua. Azkenik, jarraibide batzuk emango ditugu, gure esperientziaren arabera antzeko proiektu bat edozein erakunde hezitzailetan gauzatzeko.

Gako hitzak

behaketa-tresnak, berdinen arteko behaketa, irakasleen garapen profesionala, *peer feedback*, praktika gogoetatsua

1. SARRERA

Hezkuntzako profesional gehien ibilbidean agertzen da irakaskuntza-jarduera behatzea, lehenago edo beranduago. Hala, Irakasleen Prestakuntzako Masterreko ikasleek irakasle batzuk behatzen dituzte, oposizio-lehiaketa publiko batean plaza bat lortu ondoren praktika-fasea gainditu behar dutenak behatuak dira.... Adibide gehiago. Araubide bereziko irakaskuntzetan eta hielduen irakaskuntzan, hala nola Hizkuntza Eskola Ofizialetan (HEO), beste hezkuntza-etapa batzuetako irakasleak izaten dira ikasle, eta, kontzienteki edo inkontzienteki, aditu-begiekin behatzen dute nola garatzen diren saioak. Behaketa, beraz, ohikotzat jo daiteke irakasle askoren eguneroko lanean.



Bitxia bada ere, datuak beste norabide batean doaz berdinen arteko behaketa sistemati-koaz ari garenean. Moralesek nabarmentzen duenez (2023, 52. or.), 2018ko TALIS txostenaren arabera, Espainian beste irakasle batzuen klaseak behatu eta haiek hilean behin iruzkinak jasotzen dituzten irakasleen kopurua inkestaturen % 5 besterik ez da Bigarren Hezkuntzan; Lehen Hezkuntzan, berriz, % 15. Behaketa, askotan, praktika profesiona- l ebaluatzeko tresnatzat hartzen da, eta ez irakasleen garapen profesionala sustatzeko ahalmen handiko erreminta gisa. Horregatik, klaustro- edo departamentu- mailan norbaitek berdinen arteko behaketa planteatzen duenean (esate baterako, era informalean, irakaskuntza-mintegien bidez edo ikastetxeetako prestakuntza-mintegien bidez), irakasle batzuk kezkatu egiten dira edota defentsa egoeran jartzen.

Artikulu honetan, behaketaren inguruko uste negatibo horien aurka egin nahi dugu, eta, horretarako, irakaskuntza-behaketak mintegi batean egindako lana aurkezteko dugu. Murtziako HEOk profesional talde bat ibili ginen mintegi horretan, 2021-2022 ikasturtean. Berdinen arteko behaketan funtsezko ditugun ardatzak azaldu nahi ditugu, eta, horretarako, zertan diren desberdin ebaluaziorako behaketa eta irakaskuntza-praktika garatzeko behaketa argituko dugu batez ere. Behaketaren balioa azpimarratzen saiatuko gara, gogoeta eginez garapen profesionala sustatzeko tresna ezin egokiagoa delako; behatzailearen eta behatuaren arteko harremanei erreparatuko diegu eta, azken zatian, gure esperientzia azalduko dugu.

2. IRAKASLEEN BEHATZE-LANA

2.1. IKASGELA BEHATZEKO KULTURA

Ikasgelako behatze-lana funtsezkoa da hainbat hezkuntza-sistema eta -testuinguruan. Tradizioz, irakasleak ebaluatzeko mekanismo hutsa izan da; alabaina, behaketa irakaskuntza hobetzeko erabil daiteke. Are, erabili egin behar da. Horrek, ordea, ezinbestekoa du kultura aldatzea, irakasleen behaketa zer den eta praktikan zertarako jartzen den ulertuko badugu. Ez da harritzekoa hasieran jendea mesfidantzaz erne jartzea erakunde batean behaketa-plan bat abian jartzea proposatzen denean, behaketa ebaluazioarekin lotzen delako oraindik, eta, horrek, ezinegona sortzen duelako edozein ikastetxetan.

O 'Learyk 2014ko *Classroom Observation* eskuliburuan adierazten duen bezala, terminoa berriz kontzeptualizatu beharra dago; hau da, ebaluazio-esparrutik atera eta haratago eraman. Alde batera utzi behar dugu ohiko ikuspegia, miopea bezain errotua, eta fokua irekitzen ikasi behar dugu behaketa garapen profesionalerako tresna gisa hartzeko. Horrek kultura eraldatzea dakar, eta onartzen hastea irakasleei sarri askotan atzeraelikadura eta laguntza ematea garrantzitsua dela; behaketa beste modu batera bideratzen ikasteaz bat, lankidetzan aritzen den eta etengabeko garapen profesionala baloratzen duen komunitate bat sortzeko bidea irekiko da. Behaketaren kultura horrek gogoeta behar du ezinbestean, baita autoebaluazioa eta etengabeko ikaskuntzarekiko konpromisoa ere; gainera, jarraibide egokien elkartrukea bultzatzen du. Azken batean, profesionalen artean konfiantza- eta lankidetzagiroa sortzen laguntzen du, ikasleen jarduna eta ikasprozesua hobetzea izanik azken xedea.

2.2. ZERTARAKO BEHATU: EBALUAZIORAKO BEHAKETA VS GARAPEN PROFESIONALERAKO BEHAKETA

Behaketa-prozesu bat planteatu aurretik, edonolako delata ere, funtsezkoa da zertarako behatuko dugun galdetzea geure buruari, horren arabera izango direlako behaketa-prozesuko elementu guztiak: ibilbide-orria, tresnak nahiz behatzailearen eta behatuaren arteko harremana. Ebaluaziorako behaketaren eta irakaskuntzarako behaketaren arteko aldeak ulertzea funtsezkoa da behaketa-programa egokiak diseinatzeke (adibidez, 5. atalean deskribatuko duguna). Aurrez zehaztutako estandar edo irizpideen arabera irakasleen jarduna ebaluatzea da ebaluaziorako behaketaren helburua; dena delako zentro edo erakundearen organigramaren barruan ardura-karguak betetzen dituztenek burutzen dute. Beraz, behaketa asimetrikoa da, eta aurrez definitutako estandar

jakin batzuen arabera sumatiboak edo kuantitatiboak diren ebaluazio-epaiekin eta kalifikazioekin batera dator. Egia da behaketa-protokolo egituratuak erabiltzen direla prozesuan koherentzia eta ekitatea zaintzeko, baina ez da harritzekoa behaketaren xede direnak kinkan edo larri sentitzea.

Aldiz, irakas-praktika garatzeko berdinen arteko behaketa beste era batera bideratzen da, garapen profesionala baitu helburu eta, horretarako, ez baitu ebaluaziorik behar. Behaketa kolaboratiboa eta elkarrekikoa da (O'Leary, 2014, 157. or.), irakasleek beren berdinekin dutelako harremana eta, horrenbestez, behaketak askoz estres eta antsietate txikiagoa dakarrelako, elkarriketa pedagogikoaren bidez irakaskuntza-jarduerari buruzko gogoeta eginez. Tartean direnek harreman simetrikoa izaten dute elkarrekin, horregatik diotsagu berdinen elkarrekiko behaketa: elkarri oharrak egiten dizkiote, batzuek besteei, iruzkin erabilgarriak eginez, eta horrek, nor bere buruarekiko gogoeta ez ezik, elkarrekiko gogoeta ere bideratzen laguntzen du. Azken helburua da elkarlanean aritzeko inguru eta giro aproposa sortzea, elkar errespetatuz eta elkarri lagunduz, hobetzeko grina eta elkarrekin ikertzen jarduteko gogoeta pizteko eta, azken batean, denon artean irakaskuntza hobetzeko.

3. IRAKASLEEN GARAPEN PROFESIONALA

Orain arte ez bezalako abagunea daukate irakasleek prestakuntza eta (auto)prestakuntzarako. Era guztietako aukerak dituzte: ordaindutako ikastaro arautuak, doakoak, baliabide irekiak, web-mintegiak eta abar. Halakoetan, gure eskoletan berehala aplikatzeko moduko errezeta berrien bila ibili ohi gara etengabe. Hala ere, irakasleek ez dute inoiz sumatu prestakuntza tradizionala ez dela nahikoa. Orain, berriz, konturatu dira nor bere trebetasunetatik eta estrategietatik abiatuta sortu behar dituela errezetak; horregatik ari dira bestelako bideak jorratu nahian, ohikoaz harago joan eta xede horretara bideratutako prestakuntzaren bila.

Irakasleen garapen profesionala, prestakuntza ez bezala, norbanakoaren beharretan oinarritutako kontzeptua da. Verdfiak dioenez (2013, 299. or.), garapen profesionala prozesu bat da, subjektutik abiatuz bere lanbidearen jardunari estuki lotzen zaiona. Hau da, irakaslea eragile aktibo bihurtzen da bere garapen profesionalaren bila. Gogoeta eginez, bere beharrak aztertzen ditu, eta, elkarriketa profesionalaren eta tresna zein estrategia egokien bidez, premia horiei erantzuten eta irtenbideak aurkitzen saiatzen da. Nabarmenezkoa da, prestakuntza tradizionalan ez bezala, ezagutza ez dela transmititzen, baizik eta eraiki egiten dela, elkarriketa pedagogikoaren bitartez, ikaskuntza esanguratsua gerta dadin. Hori guztia zenbait pentsalarik –Bakhtin-ek (1993) edo Vigotskyk (1993, 1979), besteak beste– defendatutako oinarritzko printzipiotik abiatzen da: edo nor ikasi eta eman dezake informazio esanguratsua dagoen gizarte-testuinguruan, eta, hori guztia, elkarreaginaren bidez. Baina, nola lor dezakegu interakzio hori benetako ikaskuntza esanguratsu bilakatzea eta aldaketa eragitea? Berdinen arteko behaketaren eta gogoetaren bidez, hain zuzen.

4. GOGOETA, IRAKASLEEN GARAPEN PROFESIONALERAKO FUNTSEZKO TRESNA, BERDINEN ARTEKO BEHAKETETAN

4.1 HAUSNARKETA-PRAKTIKA ETA HAUSNARKETA-ZIKLOA

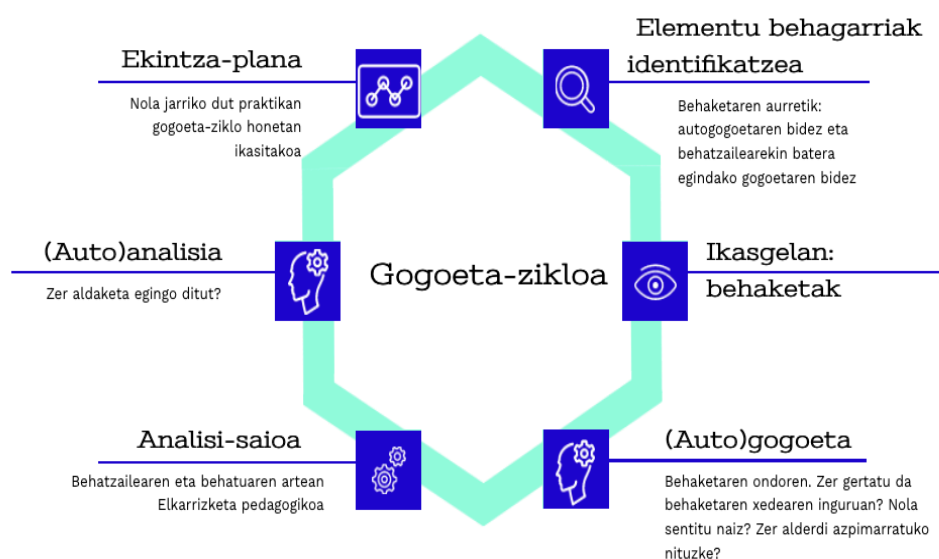
Durán et al.-ek diotenez, irakasleen garapen profesionalerako mekanismoak aurkitzea da hezkuntza-eraldaketarako agendaren erronketako bat (2020, 50. or.); alegia, irakaskuntza-jardueraren eta ezagutza teorikoaren arteko lotura estutzeko mekanismoak aurkitzea. Horrek erakusten digu berdinen arteko behaketa funtsezko estrategia dela helburu horretarako. Izan ere, berdinen arteko behaketan, irakasleen garapen profesionalerako ERIT ereduko (Tigchelaar et al., 2010) lau elementu giltzarriak aktibatzen dira, Esteve et al.-ek (2019) proposatu bezala: teoria (ezagutza zientifikoa), eskarmentua, elkarreagina (solas pedagogikoaren bitartez) eta gogoeta, prozesu guztiari lotuta doana. Bestela esanda, kide bat behatzera sartzen garenean,

bakoitzaren esperientziatik eta ikasitako teoriatik abiatzen gara. Horrela, banakako nahiz baterako gogoetaren bidez, baita behaketa-prozesuari buruzko solas pedagogikoaren bidez ere, esanahi propioak sortzen ditugu.

O'Leary-ren arabera (2014, 137. or.), “reflection is widely regarded as one of the most important components in any recipe for professional growth and the development of teachers”¹. Ikaskuntza formalean ez bezala (esanahia baduten edukiak jasotzen dira esparru horretan), ikaskuntza gogoetatsua aplikatzen dugunean, zenbait edukiri esanahia emateko aukera duten mekanismoak aktibatzen dira. Gogoetaren bitartez, teoria eta praktika modu esanguratsuan konektatzeko gai gara, eta berdinen arteko behaketak horretarako eszenatoki egokia ematen digu. Baina, nola jakin genezake berdinen arteko behaketaren bidez gogoetazko ikasketarik izan den? Gogoeta sistematizatu bada eta, aurrerantzean, ikasgela barruko portaeran aldaketak hauteman badira, horratx erantzuna.

Praktika gogoetatsua sistematizazioa gogoeta-ziklo bat aplikatuz lor daiteke, baina gomendagarria da ziklo horrekin batera oharrak hartzea edo banakako gogoeta-portfolioak erabiltzea (Esteve, 2004), berriro haietara jotzeko modua izan dezagun, berriz ere honelako prozesuren bat burutu behar badugu. Gure kasuan, mintegian praktikan jarri genuen gogoeta-zikloa Gibbs-enaren egokitzapen bat da (O'Leary, 2014, 139. or.); ikus 1. irudia.

1. irudia. Gogoeta-zikloa. Gibbs-en ereduaren egokitzapena (1988)



4.2. PRAKTIKA GOGOETATSUAREN FUNTSEZKO ELEMENTUAK

Hauxe da irakasleen garapen profesionalerako berdinen arteko behaketaren eta zerbait zehazki ikasteko helburuz eginiko berdinen arteko behaketaren artean dagoen aldea: aurrenekoan, zenbait tresna eta prozesu gogoetatsu lantzen dira; horrela, irakaskuntza-jardueraren eraldaketa sakonagoa izan daiteke.

Jarraian, gure mintegian gauzatu genituen praktika gogoetatsu batzuk azalduko ditugu.

- i. **Adituaren laguntza.** Hasieratik gurekin izan genuen Elena Verdía Lleó, irakaskuntza-behaketan aditua, prozesu osoan lagundu diguna, aholkuak ematen eta

¹ Gogoeta oso kontuan hartzen da hazkunde profesionalerako eta irakasleen garapenerako edozein errezetaren osagai gisa.

- gizatzen, gogoetan oinarrituta; besteak beste, elkarrekin era asertiboan komunikatzen eta feedback eraginkorra ematen ikasi genuen. Adibidez, gure iritziak epaitu gabe ematen ikasi genuen; hau da, galderen bidez, eta ez baieztapen kategorikoak eginez. Ikasi genuen, esate baterako, alde handia dagoela bi esaldi hauen artean: «Ikusten ari naiz denbora asko pasatzen duzula eserita» eta «Zergatik zaude eserita edo zutik ikasgelan batzuetan?». Eta horrek ondorengo beste gogoeta interesgarri honetara eraman gintuen: ona da ala txarra da ikasgelan eserita egotea?
- ii. **Baterako gogoetak.** Hiru hizkuntzatako (gaztelania, frantsesa eta ingelesa) 10 irakasle ginen, eta dekalogoak prestatu genituen mintegiko funtsezko bi unetan: hasieran eta amaieran. Hasierako saioan, aditurik gabe bageunden ere, klase on baten funtsezko elementuak adostu genituen gure esperientzian oinarrituta. Irakasle ona zer den ere definitu genuen. Mintegiaren amaieran beste dekalogo bat egin genuen: behaketa onari buruzkoa. Berriz ere gure esperientzia eta hausnarketa indibidual eta kolektiboetan oinarritu ginen. Dekalogoak egiteko ezinbestekoa da eztabaida pedagogikoa. Eztabaida horretan, akordioak lortu behar dira eta, kasu honetan, zehazki, honi buruzkoak: zer da eskola ona?, zer da irakasle ona?, zer osagai du irakaskuntza-behaketa ezin hobeak?
 - iii. **Banakako gogoetak.** Zenbaitetan bete genituen galdetegien bidez informazio baliotsua atera ahal izan genuen, besteak beste behaketa-prozesuari buruz dugun hautemateaz, behatzaile eta behatu izanda zer uste eta aurreikuspen ditugun, behaketak iraun bitartean sentitzen dugunaz edo behaketa holistikoaren fasean zein fase analitikoan erabilitako behaketa-tresnei buruz zer balorazio dugun.
 - iv. **Behatzailearen/behatuaren arteko elkarrikitza-saioa, saio bakoitzaren aurretik.** Badira faktore batzuk behaketaren arrakasta baldintzatzen dutenak, baina, zalantzarik gabe, honako hau da giltzarrietako bat: bi aldeak, behatutakoa eta behatzailea alegia, ados jartzea. Komeni da alde aurretik elkarrekin egotea, ahal dela aurrez aurre, eta bertan hainbat kontu erabakitzea, hala nola behaketarako data zehatz bat egongo den ala ez (baliteke behatua izango denak nahiago izatea ez jakin zer egunetan izango den), behatutako pertsonak alderdi jakin bati arreta emateko interesa duen (errorearen tratamendua, zenbat denbora pasatzen duen hizketan...), eskola-plan bat entregatuko den edo behatzailea non kokatuko den da. Behatzailearen eta behatuaren artean konfiantza- eta segurtasun-giroa sortzea da saio honen helburu nagusia.
 - v. **Behatzailearen/behatuaren arteko analisi-saioa, saio bakoitzaren ondoren.** Halaber, oso garrantzitsua da eskola-saioaren ondoren gertatzen dena: elkarrekin aztertzea zer-nola joan den saioa. On-onena litzateke bi parte-hartzaileek lasai egoteko tartea dutenean egitea analisisa. Fase hau ere tresnetan oinarritzen da (gida-fitxa bat, egitura-maila altuagoa edo baxuagoa duten galderak egiteko). Feedbackak eraikitzailea eta kalitatezkoa izan behar du (O'Leary eta Savage, 2020; Esteve, 2004); gainera, funtsezkoa da simetria- eta errespetu-harremana izatea. Beraz, prozesu osoan zehar, elkarrenganako konfiantza eta onarpenean oinarritutako giro emozionala sortu behar dute biek ala biek, Estevek nabarmentzen duen bezala (2004, 92-94. or.). Baterako gogoeta horretan jarri genituen praktikan, hain zuzen ere, oharrak adierazteko moduari buruz adituak irakatsitakoak; ondorioz, epaitu gabe eta jakin-minez aritu ginen. Etapa horretan "eureka" une batzuk ere sortu ziren: behatuak eta behatzaileak ustekabean zerbaitez konturatu zirenekoak, hain zuzen. Adibidez, saio batean, C2 mailako irakasleak app bat erabili zuen gramatika eta hiztegiko galdera-sorta bat taldeka lantzeko, eta irakasle behatzaileak ikusi zuen galderetan ez zegoela tenporizadorerik, eta, hortaz, ikasleek aukera zutela arreta jarri eta edukari buruz gogoetan jarduteko. Azterketa-saioan, irakasle behatzaileak esan zuen oso ideia ona iruditu zitzaioela jarduera hori tenporizadorerik gabe egitea, eta behatutako irakasleak, berriz, berak beti bezala egiteko asmoa zuela, tenporizadorearekin alegia, baina ustekabean egin zuela huts.

- vi. **Behatzailearen eta behatuaren arteko komunikazioa.** Prozesuak iraun bitartean ezinbestekoak dira komunikazio asertiboa eta entzute aktiboa. Ebaluatzeko behaketara ohitutako kulturaren, ez da harritzekoa behatua defentsiban jartzea edo behatzaileak epaietan oinarritutako atzeraelikadura ematea. Horregatik, ezinbestekoa da azterketa-saioren aurretik feedback eraikitzailea eta kalitatezkoa nola eskaini jakitea edo behatzailearen eta behatuaren artean komunikatzeko printzipio komunak ezartzea. Eta, ahal bada, komeni da atal hori aditu batekin lantzea.

5. MURTZIAKO HEO-KO BEHAKETA-MINTEGIA

Ikasgelan landu nahi dugun behaketako ikuskeraren oinarriak finkatu ondoren, esperientzia zehatz bat deskribatzeko moduan gaude: Murtziako HEOn egindako irakaskuntza-behaketako mintegia.

Eskolak bazuen praktika horrekiko interesa, eta 2016tik bazituen zenbait ekimen abian jarrita, eskala txikian eta era informalean. 2021-2022 ikasturtean, aldiz, irakaskuntza-mintegi bat sortu zen, *Centro de Profesores y Recursos* (CPR) deritzon zentroaren esparruan. Esperientzia CPRaren jardueren barruan antolatuta egoteak aukera eman zigun kanpoko aditu baten aholkularitza izateko eta 20 prestakuntza-orduko aitorpena eskuratzeko. 3 sailetako 10 irakaslek (gaztelaniakoak, frantseseakoak eta ingelesekoak, hain zuzen) osatu zuten ikaskuntza-komunitatea.

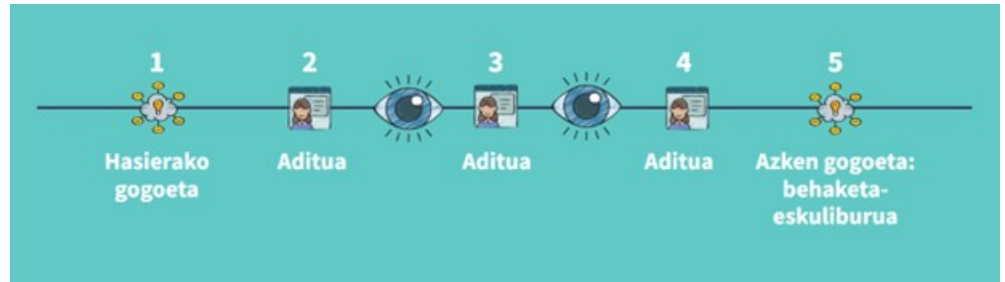
2. irudian, mintegia zer etapatan banatu zen ikusten da. **Hasierako gogoeta-saioa** egin genuen lehendabizi, 2021eko abenduaren hasieran, aurrez aurrekoa, konfiantzan eta onarpenean oinarritutako lan-giroa piztera bideratua. Hala, taldeko jarduera batzuk egin genituen elkar ezagutzeko; zenbait erabaki ere hartu genituen. Adibidez, funtsezko printzipioei buruzko gogoetan aritu ginen: zer gertatzen da eskola on batean? zer gaitasun izan behar ditu irakasle batek irakasle ona izateko? Aukera paregabea izan genuen gure espektatibak besteei azaltzeko; talde-gogoetaren bidez, eskola onaren eta irakasle onaren dekalogoak prestatu genituen. Jarduera horiek osatzeko, bi gairi buruzko banakako hausnarketa egin genuen: zer behatu nahi dut? zer nahi dut besteek niri behatzea? Partekatutako arbel digital bat erabili genuen horretarako.

Lehen etapa horren ondoren, urtarrilaren erdialdean **kanpoko adituarekin lehen saioa** egin genuen. Gu gidatzea izan zen adituaren eginkizuna; hau da, esparru teorikoa eskaintzea eta gogoeta egiten laguntzea. Saio horretan, irakaskuntzako behaketarekin lotutako oinarritzko kontzeptuak aurkeztu zituen, bereziki erreparatuz lantzekoa genuen lehen behaketa-motari (behaketa holistikoa) eta erabiliko genituen tresnei (behaketa-fitxak). Honetan datza behaketa holistikoa: eskolako saio batean gertatzen denaren argazki panoramikoa, alderdi jakin batean ardaztu gabe. Helburua da oro har saioa nola garatzen den ikustea, behaketa-fitxetako ereduak bat erabiliz (esaterako, saioan zehar erantzuteko gogoetako galdera oso zehatz batzuei erantzuteko fitxa izan liteke edo, beste muturreko fitxa bat, adibidez, orri zuri bat).

Tresnak berak ere gogoetagai izatea garrantzitsua da, bai behaketa-saioa gidatzeko fitxak, bai ondorengo analisi-saioa gidatzeko formularioak. Lana erraztu behar digute; beraz, garrantzitsua da bakoitzak erabakitzea zein behaketa-fitxa egokitzen zaion ondoen. Gainera, tresnek parte-hartzaileen zerbitzuan egon behar dutenez, aldatu edo moldatu egin daitezke. Bestela, prozesuan lagungarri baino, oztopo izango liriteke.

Saio horren ondoren, **behaketa holistikoa**ren tartea iritsi zen. Bi astez, gutxienez eskola-saio bat behatzeko aukera izan genuen, eta, horretarako, aurrez lankidearekin eguna eta ordua adostu behar izan genituen, nahiz eta aukera bageneukan aurretiko hitzordurik gabe joateko gelara behatutakoak hala nahiago bazuen. Fase honetan, arestian aipatutako behaketa-tresnak eta zenbait galdera zituzten fitxak erabili genituen, eskolasteko berdinen arteko analisi-saioa gidatzeko.

2. irudia. Mintegiaren etapak. (Berezko ekoizpena)



Lehen behaketa-aldia amaituta, **adituarekiko bigarren saioa** egin genuen, behaketa-rekin izandako lehenengo harremana aztertzeko. Gure iritziak adierazteko moduan lantzen jarraitu genuen, eta behaketa fokalizatuaren oinarriak ikasi genituen –alderdi jakin bati edo biri soilik erreparatuz egiten den behaketarenak–. Adibidez, honako hauek arretaz begiratzeaz aritu ginen: akatsak nola/noiz zuzendu ziren, saioa nola hasi/amaitu zen, arbela nola erabili zen, ikasleak nola erlazionatu ziren kideekin edo irakaslearekin, nola eman ziren jarraibideak, irakasleak isilik edo hizketan emandako denbora... Handik gutxira, **beste behaketa-aldi bat** ireki zen, bi astekoa, eta parte hartu zuten irakasleek gutxienez eskola-saio bat behatu zuten, modu fokalizatuan. Horretarako, beha daitekeen alderdi bakoitzerako tresna espezifikoak baliatu ziren. Horren ondoren, **adituarekiko hirugarren azterketa-saioa** izan genuen. Aukera izan genuen gure iritziak azaldu eta besteenak entzuteko, elkarri adierazteko nola sentitu ginen bigarren aldiz behatu genuenean edo behatu gintuztenean, edo nola egokitu genituen geure beharretara lanean erabilitako tresnak.

Mintegia amaitzeko, kide guztiek aurrez aurreko bilera egin genuen, aditurik gabe. Buakaerako saio horretan, mintegiaren diseinuaren nahiz garapenaren inguruko alderdi guztiei buruzko **azken gogoeta** egitea izan zen xedea. Hala, planteatutako helburuak bete ote ziren aztertzen jardun genuen eta aurrerantzean zer urrats eman nahi genituen pentsatu genuen, aldi berean arreta handia jarritz funtsezko bi hausnarketa-unetan. Gero, ikasitakoa erabili genuen **behaketa onaren dekalogo**a prestatzeko: "Behaketa-eskuliburua" lantzen hasi ginen. Egokitutakoan klaustroko gainerako kideen eskura jarri genuen landutakoa.

6. ONDORIOA

Artikulu honetan azaldu nahi izan dugu berdinen arteko behaketak ahalmen handia duela gogoetaren bidez garapen profesionala sustatzeko. Ebidentziak, ordea, iradokitzen du praktika hori oraindik ez dela hezkuntzaren eremuan ondo integratu; ez guk nahi genukeen bezainbeste, behintzat. Beraz, funtsezkoa da daukan garrantzia aitortzea eta ahalegin handiagoa egitea bere lekua izan dezan. Lan honetan deskribatutako esperientziak erakusten du behaketa garapen profesionalaren ikuspegitik egin daitekeela, eta ez beti ebaluazioaren ikuspegitik. Behaketa sistematiko eta eraikitzailearen kultura sustatzeko nabarmen aberastu dezake irakaskuntzaren eta ikaskuntzaren kalitatea gure hezkuntza-erakundeetan.

Bide horretatik doaz mintegiko parte-hartzaileen ondorioak. Oso esperientzia positiboa izan zen talde osoarentzat, batzuek hasieran zalantzak bazituzten ere, tradizionalki ohikoa dugun "behaketaren kulturaren" ondorioz. Izan ere, esperientzia horretan murgildu ginenean, han joan ziren gure beldur eta errezelo horiek. Gainera, sail bereko irakasleen artean ez ezik, sail desberdinetako irakasleen artean ere egin ziren behaketak (adibidez, ingelesko A1eko irakasle batek eta frantseseko A1eko beste batek elkar behatu zuten), eta hori oso aberasgarria izan zen; batzuetan badirudi bakoitza bere uhartean gabiltzala lanean, eta mintegi horrek argi erakutsi digu sailen arteko lankidetzaz asko ikas dezakegula.

Gainera, horrelako behaketak egiteko funtsezko elementuak zein diren jakitea ezinbestekoa da. Gure ustez, hauek dira, labur-labur azalduta:

- **Berdinen arteko behaketa.** Talde osoak ondo jakin behar du zer behaketa egingo dugun eta zertan datzan. Gero, hasierako talde-saioan landuko dugu behatze hori, 4. atalean ikusi ditugun dinamikak aplikatuz. Gure irakaskuntza-jarduera eraldatzea da berdinen arteko behaketaren helburu nagusia, ez hura eba-luatzea.
- **Berdinen arteko behaketen helburua.** Oso garrantzitsua da denok argi izatea zein diren behaketaren helburuak, zertan arduzuko dugun (adibidez, adimen artifizialaren erabilera ikasgelan [gaitasun digitala]; irakasleak hizketan zenbat denbora ematen duen [gaitasun metodologikoa], etab.), eta hori guztia behatzailearen eta behatuaren arteko aurreneko bileran jorratzea.
- **Behaketa-motak eta behaketa-tresnak.** Zer da, behaketa holistikoa edo fokalizatua? Planteatutako helburuen arabera, zer tresna ditut egokienak?
- **Behatzailearen eta behatuaren arteko harremana.** Artikulu honetan behin eta berriz esan dugun bezala, funtsezkoa da simetria- eta errespetu-harremana egotea; beraz, prozesu osoan, elkarrenganako konfiantzan eta onarpenean oinarritutako giro emozionala eraikitzen saiatu behar dugu. Berdinen arteko behaketa gure irakaskuntza-jarduera hobetzeko tresna bat dela aintzat hartuta, funtsezkoa da laguntza-jarrera hartzea, eraikitzailea, positiboa, gogoetatsua eta aktiboa, komunikazio asertiboak eta entzute aktiboak funtsezko lekua har dezaten.

Nolanahi, aurreko guztia bezain garrantzitsua da anbizio handikoak ez izaten saiatzea, beti taldearen benetako premietara egokitzea eta irakasleei horrelako praktikak egiteko gogoia piztea (inor behartu gabe), motibazioa funtsezko elementua baita. Ez da txarra, Murtziako HEOn gertatu zen bezala, parekoen artean behaketa informalak eginez has-tea; gero, haratago joateko jakin-mina duen irakasle-talderen batek nahiko balu, izango da aukerarik behaketa-prozesu arautuagoan jarduteko. Baina batera edo bestera, se-guru dakigu horrelako esperientzia batean parte hartu ondoren, normalizatu egiten dela, eta, azken finean, ahalik eta gehienetan errepikatu nahi izaten dela behaketa.

Itzultzailea: IVAPeko Itzultzaile Zerbitzu Ofiziala

Bibliografia

- Bakhtin, M. (1993). La construcción de la enunciación. In A. Silvestri eta G. Blanck (Ed.), *Bajtín y Vigotski: la organización semiótica de la conciencia* (245-277. or.). Anthropos.
- Esteve, O. (2004). La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. In J. M. Sierra eta D. Lasagabaster (Koord.), *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas* (79-118. or.). ICE: Horsori.
- Esteve, O., López, S., Urbán, J., Ferrer, À. eta Verdía, E. (2019). *Indagación y reflexión sobre la propia práctica docente. Herramientas para el desarrollo profesional*. Edinumen.
- Morales Lobo, M. (2023). *La observación de aula: Un instrumento para la mejora educativa a través de la mirada y la escucha*. Ediciones SM.
- O'Leary, M. (2014). *Classroom Observation. A guide to effective observation of teaching and learning* (2nd edition, 2020). Routledge.
- O'Leary, M. eta Savage, S. (2020). Breathing new life into the observation of teaching and learning in higher education: moving from the performative to the informative. *Professional Development in Education*, 46(1), 145-159. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1633386>
- Peake, G. (2006). *Observation of the Practice of Teaching*. Huddersfield Consortium.
- Richards, J. C. eta C. Lockhart (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- Verdía, E. (2013). Las Competencias clave del profesorado y la Parrilla del perfil del profesor de idiomas (EPG): dos documentos de referencia para el desarrollo profesional del docente de lenguas extranjeras. *Studia Iberystyczne*, 12, 295-314. <https://doi.org/10.12797/SI.12.2013.12.16>
- Vigotsky, L. S. (1979). Interacción entre aprendizaje y desarrollo. In L. Vigotsky (Ed.), *El desarrollo de los procesos psíquicos superiores* (123-140. or.). Editorial Crítica.