

108. zenb.

XLIV. URTEA
2026 UZTAILA-ABENDUA

ISSN 2530.3287

**Francesca
Augé
Soriano**

**Francesca
Jándula
Congost**

Escola Oficial d'Idiomes
d'Esplugues

fauge@xtec.cat

fjandula@xtec.cat

Bestelako lankidetzak

Klaustroa eraldatzea: irakasleen ikaskuntza-komunitate bateranzko bidaia

Artikulu honek Esplugueseko Hizkuntza Eskola Ofizialean irakasle-taldearen ikaskuntza-komunitate bat sortzeko eta finkatzeko ibilbidea aurkezten du. Ikuspegi kualitatibo eta parte-hartzailetik, 2016an hasitako esperientzia bat deskribatzen da. Ibilbide gidatuko ikastetxeko barne-prestakuntza gisa hasi zen, eta garatzen joan zen, zenbait esparru teorikotan oinarritu arte: praktika-komunitateetan (Wenger), ezagutzaren kudeaketan (Sanz Martos) eta antolakuntza-ikaskuntzan (Gairín eta Rodríguez-Gómez). Ia hamarkada batez, lankidetzak, ikerketa-ekintza metodologiak eta ALACT hausnarketa-ereduak hainbat berrikuntza metodologiko bultzatu dituzte, askotarikoak, ahozko adierazpena hobetuz hasi eta adimen artifizial sortzailea integratzeraino. Artikuluak esperientziaren funtzionamendua, sortutako produktuak eta ikusitako onurak deskribatzen ditu, eta gako praktikoak eskaintzen ditu antzeko prozesuak hasi nahi dituzten beste ikastetxe batzuentzat. Esperientziak agerian uzten du barne-talentua aitortzeak baterako hausnarketak eta maila berekoen arteko konfiantzak irakaskuntza-jarduna indartzen dutela, klaustroa kohesionatzen dutela eta hobekuntza pedagogiko iraunkorra eta transferigarria sortzen dutela.

Gako-hitzak

hezkuntza-berrikuntza; ikaskuntza-komunitateak; ikerketa-ekintza; lankidetzak; parekoen arteko ikaskuntza

1. SARRERA

Hezkuntzaren kalitatea hobetzea, neurri handi batean, ikastetxeek irakasleen etengabeko ikaskuntza sustatzeko duten gaitasunaren mende dago. Testuinguru horretan, aitortutako ikaskuntza informala, ikastetxeko barne-prestakuntzen [Formació interna de centre (FIC)] bidez egiten dena kasu, irakasleek bereziki balioesten duten estrategia bat da, oztopo gutxi eragiten dituelako eguneroko lanean eta zuzenean eragiten duelako laneko jarduna, praktika hobetzen. Ikaskuntza hori honetan oinarritzen da: esperimentazioan, norberaren jardunari buruzko hausnarketan, atzeraelikaduraren trukean eta parekoen arteko *coaching*-eko esperientziak egitean (Robbins, 2015).

Artikulu honetan deskribatzen den esperientzia ia hamarkada batez garatu da Escola Oficial d'Idiomes d'Esplugues ikastetxean. Eskola Baix Llobregat eskualdean dago. 4 hizkuntza irakasten dira (alemana, frantsesa, ingelesa eta italiera). Gaur egun, 1.050 ikasle inguru daude matrikulatuta. 2016an ibilbide gidatuko barne-prestakuntza gisa hasi zena, irakasle gutxi batzuen intuizioak eta ekimenak bultzatua, finkatuz joan da, eta ikaskuntza profesionaleko komunitate bihurtu da, oinarri teoriko sendokoa. Eta ez da gartzen amaitu, garatzen jarraitzen du, hobetzeko aukera berriak sortzen jarraitzen du, eta beste ikastetxe batzuetara transferi daitezkeen hausnarketa-elementuak eta estrategiak eskaintzen ditu.

Artikulu honen asmoa ez da eredu unibertsal bat eskaintzea; aitzitik, gure helburua da benetako eta testuinguruan kokatutako esperientzia bat partekatzea, irakurle bakoitzak bere errealitatera estrapolatu daitezkeen ezagutzak eta estrategiak atera ahal izan ditzan. Horretarako, gure jardunaren oinarri teorikoak aurkeztu ondoren, gure ikaskuntza-komunitatearen jatorria eta bilakaera deskribatuko ditugu, haren funtzionamendua eta onurak aztertuko ditugu, eta gako praktikotik batzuk eskainiko dizkiegu antzeko bide bati ekin nahi diotenei. Azkenik, izandako lorpenei, bidean topatutako zailtasunei eta etorkizunerako aurreikuspenei buruz hausnartuko dugu.

2. ESPARRU TEORIKOA

Nahiz eta gure ikaskuntza-komunitatea intuiziotik eta praktikatik sortu zen, eta teoria geroago iritsi zen, berrespen eta gida gisa, uste dugu baliagarria dela esparru kontzeptual batean kokatzea, haren oinarriak ulertzen eta transferigarritasun potentziala baloratzeko lagunduko baitigu. Esparru hori bost zutabe nagusiren inguruan egituratzen da:

- i. praktika-komunitateak;
- ii. ezagutzaren kudeaketa;
- iii. antolakuntza-ikaskuntza;
- iv. praktikari buruzko hausnarketa sistematikoa;
- v. ikaskuntza informala eta parekoen arteko *coaching*-a.

2.1. PRAKTIKA-KOMUNITATEAK (WENGER)

Praktika-komunitatearen kontzeptua, Etienne Wenger-ek sortutakoa (1998), ideia nagusi batetik abiatzen da: ikaskuntza ez da soilik prozesu indibiduala, eta ez da ezagutza abstraktuak eskuratzera mugatzen; aitzitik, prozesu soziala da funtsean, eta gai berberetik interesa edo grina duten pertsona-taldeetan parte hartuz garatzen da. Wengerek dioenez, praktika-komunitate bat elkarri lotutako hiru elementuk definitzen dute:

- i. Domeinua: partekatzen duten interesa edo gaia, taldearen nortasuna definitzen duena eta konpromiso komunak ezartzen dituena.
- ii. Komunitatea: pertsonen multzoa, elkarreragiten duten, ideiak partekatzen dituzten, elkarri laguntzen dioten eta konfiantzazko harremanak eraikitzen dituzten pertsonena.
- iii. Praktika: kideek beren elkarreraginaren bidez etengabe garatzen eta eguneratzen dituzten ezagutzak, metodoak, tresnak eta esperientziak.

Gure kasuan, domeinua hizkuntzen irakaskuntzan irakaskuntza-jarduna hobetzea da; komunitatea, Esplugues HEOk klaustroa; eta praktika, urteetan zehar eraiki ditugun jardueren, metodologiaren eta hausnarketen errepertorio partekatua.

2.2. PRAKTIKA-KOMUNITATEAK ETA EZAGUTZAREN KUDEAKETA (SANZ MARTOS)

Sandra Sanz Martosek (2012) Wengerren proposamena hartu eta zabaldu egin du, eta praktika-komunitateak erakundeen barruan ezagutza kudeatzeko estrategia gisa kokatzen ditu. Haren ustez, espazio horiek esperientzia profesionalen trukea, ikaskuntza informala eta ezagutzaren eraikuntza kolektiboa errazten dute. Autoreak nabarmentzen du praktika-komunitateek aukera ematen dutela esperientzia indibiduala erakunde

osoarentzat ezagutza erabilgarri bihurtzeko, eta etengabeko garapen profesionala eta lankidetzaren sorrera sustatzen dutela.

Ikuspegi hori ezin hobeto egokitzen da gure esperientziarekin: egindako FICetan zehar, lankideen barne-talentua identifikatu eta baliatu dugu (zenbait metodologiaren adituen, hala nola zereginetan oinarritutako ikaskuntza, gamifikazioan edo adimen artifizial sortzailean), ikasgelatik harago doan eta ikastetxe osoari onura dakarkion ezagutza partekatu bat sortzeko.

2.3. ANTOLAKUNTZA-IKASKUNTZA (GAIRÍN ETA RODRÍGUEZ-GÓMEZ)

Wengerren eta Sanz Martosen planteamenduek jarraipena dute Gairín Sallán eta Rodríguez-Gómezek (2011) ikastetxeetan antolakuntza-ikaskuntzari buruz egindako lanean. Autore horiek zabaldu egin dute ikuspegia, aztertu baitute profesionalek sortutako ezagutzak nola gaindi dezakeen eremu indibiduala eta nola instituzionalizatzen den ikastetxearen berrikuntza eta etengabeko hobekuntza bultzatzen duten praktika, prozedura eta lan-dinamiken bidez.

Gairín eta Rodríguez-Gómezen ustez, antolakuntza-ikaskuntza gertatzen da ezagutza partekatua erakundearen kulturaren eta errutinetan txertatzen denean, eta, beraz, hobekuntza ez dago ekimen isolatuen mende soilik, baizik eta eskura dauden ezagutzak eta ikaskuntza informalek etengabe baliatzearen mende. Ikuspegi horrek aukera eman digu ulertzeko nola hasieran noizbehinkakoak ziren barne-prestakuntzak pixkanaka praktika instituzional bihurtu diren, koherentzia pedagogikoa indartuz eta eragin iraunkorra sortuz.

2.4. KORTHAGEN-EN ALACT EREDUA, HAUSNARKETA INDIBIDUALAREN ETA IKASKUNTZA KOLEKTIBOAREN ARTEKO ZUBI GISA

Praktikari buruzko hausnarketa sistematikoa bultzatzeko —ezinbesteko baldintza esperientzia ezagutza bihurtzeko—, gure komunitateak Korthagenen (2001) ALACT eredu txertatu du. Eredu horrek bost faseko ziklo bat proposatzen du:

- i. Ekintza (*Action*): irakaskuntza-esperientzia ikasgelan.
- ii. Hausnarketa (*Looking back on the action*): gertatutakoaren analisia, funtsezko alderdien identifikazioa.
- iii. Funtsezko alderdien kontzientzia hartzea (*Awareness of essential aspects*): esku hartzen duten faktoreak sakon ulertzea.
- iv. Alternatibak sortzea (*Creating alternative methods of action*): estrategia berriak bilatzea.
- v. Esperimentazioa (*Trial*): alternatibak praktikan jartzea eta zikloa berriz hasia.

ALACT eredu banakako ikaskuntzaren eta antolakuntza-ikaskuntzaren arteko zubi modukoa da, egitura bat ematen baitu hausnarketa partekatua etengabeko hobekuntzarako eragile bihurtzeko. Gure ikastetxeko barne-prestakuntzetan, irakasle bakoitzak ikertzeko galdera bat egiten du, bere gelan esperimentatzen du, prozesua eta ondorioak klaustroko gainerako kideekin partekatzen ditu, eta atzeraelikadura jasotzen du. Eta atzeraelikadura horrek bere praktika eta taldearen praktika aberasten du. Ikuspegi hori, gainera, bat dator ikerketa-ekintza metodologiarekin. Metodologia horrek irakasleek parte hartzeko aukera ematen du, eta gune bikaina da arazoak konpontzeko eta planifikatutako aldaketarako ikaskuntza informaleko prozesuak sustatzeko.

2.5. IKASKUNTZA INFORMALA ETA PAREKOEN ARTEKO COACHING-A

Azkenik, gure esperientzia lantokiko ikaskuntza informalaren tradizioan kokatzen da. Esperimentazioa, praktikari buruzko hausnarketa, atzeraelikadura truketzea eta parekoen arteko *coaching* esperientzietan parte hartzea dira horren oinarria. Robbinsek (2015) honela definitzen du parekoen arteko *coaching*-a: prozesu konfidentzial bat da,

zeinaren bidez bi lankidek edo gehiagok elkarrekin lan egiten duten beren ohiko praktikei buruz hausnartzeko, gaitasun berriak sortzeko, ideiak eta esperientziak partekatzeke, elkarri irakasteko, gelako ikerketa bat garatzeko edo lantokian arazoak konpontzeko. Ikaskuntza-mota hori in situ gertatzen da, eta oso balioetsia da, eguneroko lanean oztopo gutxi eragiten duelako eta jardun profesionalaren kalitatean eragin handia duelako.

Oro har, erreferente teoriko horiek, hots, praktika-komunitateek (Wenger), ezagutzaren kudeaketak (Sanz Martos), antolakuntza-ikaskuntzak (Gairín eta Rodríguez-Gómez), ALACT gogoeta-ereduak (Korthagen) eta parekoen arteko *coaching*-ak (Robbins) esparru sendoa eskaintzen dute aurkezten dugun esperientzia ulertzeko eta baloratzeko. Ez da a priori ezarritako esparru bat, baizik eta a posteriori egindako eraikuntza bat, bizi izan dugunari zentzua ematen laguntzen duena eta beste profesional batzuekin modu arrazoituan partekatzen laguntzen diguna.

3. METODOLOGIA

Atal honetan deskribatuko ditugu ikuspegi metodologikoa, testuingurua, parte-hartzaileak eta ia hamarkada batez gure ikaskuntza-komunitatearen eraikuntza eta funtzionamendua gidatu duen prozedura. Ikerketa esperimentaleko edo kuantitatiboko metodologia izan beharrean, geurea paradigma kualitatibo eta parte-hartzaile batean txertatzen da, hezkuntza-jarduna barrutik ulertzea eta eraldatzea helburu duena.

3.1. IKUSPEGI METODOLOGIKOA: IKERKETA-EKINTZA

Gure esperientzia, metodologikoki, ikerketa-ekintza metodologian (Kemmis, 1989; Elliott, 1993) oinarritzen da. Irakasleei parte hartzeko aukera ematen dien ikuspegia da, eta gune bikaina da ikaskuntza informaleko prozesuak sustatzeko. Ikerketa-ekintza problemak ebaztera eta planifikatutako aldaketara bideratuta dago; horretarako, prozesu zikliko bat gauzatzen da, hausnarketa-jardueratik jarduera eraldatzailerara doana. Ziklo hori (behatzea, hausnartzea, planifikatzea eta jardutea) urtez urte errepikatzen da gure FICetan, eta zuzenean lotuta dago Korthagenen (2001) ALACT ereduarekin, gogoeta sistematikorako tresna gisa hartzen dugun ereduarekin.

Zergatik aukeratu genuen ikerketa-ekintza? Uste osoa dugulako irakaskuntzako ezagutza profesionala ez dela soilik kanpoko testuinguru akademikoetan sortzen, baizik eta praktikan oinarrituta eraikitzen dela, ikasgelan sortzen diren galdera, kezka eta erronketatik abiatuta. Ildo horretan, gure helburua ez da izan kanpoko errezetak aplikatzea; aitzitik, gure praktikei buruz kolektiboki ikertu nahi izan dugu, modu iraunkorrean hobetzeko.

3.2. TESTUINGURUA ETA PARTE-HARTZAILEAK

Esperientzia Escola Oficial d'Idiomes d'Esplugues ikastetxe publikoan garatu da, Bartzelonako metropoli-eremuan. Ikastetxeak lau hizkuntza irakasten ditu (alemana, frantsesa, ingelesa eta italiera), eta profil askotariko ikasle helduak ditu.

Klaustroa 16 irakaslek osatzen dute. Urteetan zehar, ikastetxeko barne-prestakuntzetan (FIC) parte hartzea borondatezkoa izan da batez ere, eta klaustroaren % 100ek hartu du parte. Hasierako ekimena zuzendaritza-taldeak abiarazi bazuen ere, haren jarraipena eta sendotzea jakintzaren dinamizazio-, koordinazio- eta transferentzia-rolak beren gain hartu dituzten irakasle talde egonkor baten konpromisoaren eta inplikazioaren mende egon dira.

Gainera, nabarmentzekoa da lehen urtean Kataluniako Departament d'Educacióko kanpoko aholkulariek parte hartu dutela (ibilbide gidatua duen FICa) eta, berriki, UABeko MIRE (<https://webs.uab.cat/mire/>) ikerketa-taldeko aholkulari batek, *RecercaAula* programaren barruan. Horrek kanpoko begiradekin aberastu du gure praktika eta gure barne-prozesuak baliozkotu ditu.

3.3. IKASTETXEKO BARNE-PRESTAKUNTZEN EGITURA ETA DENBORALIZAZIOA

FICen edizio bakoitzak 30 orduko dedikazioa du guztira, honela banatuta:

- 15 orduko saio presentzialak: 3 "ostiral pedagogiko", gutxi gorabehera 5 ordukoak, goizez, urria eta maiatza bitartean.
- 15 orduko lan autonomia: ikerketan, materialen diseinuan, irakurketetan eta banakako prestakuntzan emandako denbora.

Ordutegi-banaketa hori funtsezkoa izan da borondatezko parte-hartzea bermatzeko eta prestakuntzaren eta eguneroko betebeharren arteko orekari eusteko.

3.4. PROZESU METODOLOGIKOAREN FASEAK (URTEKO ZIKLOA)

Ikasturte bakoitzean zehar, prozesu metodologikoak bost fasetan egituratutako ibilbidea jarraitzen du, ALACT zikloan oinarrituta eta FICen dinamikara egokituta:

1. fasea: Kezkak hautematea eta lan-ildoa definitzea

Ikasturtearen hasieran, parte hartzen duten irakasleen taldeak modu kolektiboan identifikatzen ditu guztionak diren beharrak, erronkak edo interes pedagogikoak. Fase hau dinamika parte-hartzaileen bidez egiten da (ideia-jasa, foku-taldeak, galdetegiak), eta amaiera gisa FICen urteko gaia definitzen da (adibidez: ahozko adierazpenaren hobekuntza, zereginen bidezko ikaskuntza, gamifikazioa, adimen artifizial sortzailea, etab.).

2. fasea: Barneko adituak eta erreferente teorikoak identifikatzea

Behin gaia definituta dagoela, arlo horretan esperientzia edo ezagutza aurreratuak dituzten klaustroko irakasleak zein diren aztertzen da (barneko adituak). Aldi berean, taldeak literatura espezializatua kontsultatzen du eta erreferente teoriko garrantzitsuenak hautatzen ditu, lana oinarritzeko. Prozesu horrek metatutako jakintza praktikoa eta bibliografiaren bidezko eguneratzea uztartzen ditu.

3. fasea: Banakako ikerketa-galderak egitea

Parte hartzen duen irakasle bakoitzak ikerketa-/azterketa-galdera zehatz bat egingo du, urteko gaiarekin lotua, baina bere mailara, hizkuntzara eta ikasle taldera egokitua. Aurreko edizioetan egindako galderen adibideak:

- "Nola handitu dezaket nire tarteko mailako ikasleen ahozko parte-hartzea gamifikatutako jardueren bidez?"
- "Nola integra dezaket adimen artifiziala frantsesez idatzitako testuen zuzenketa errazteko?"
- "Amaierako zer zereginek bildu ditzake lau trebetasunak modu orekatuan A2ko alemaneko talde batentzat?"

4. fasea: Esperimentazioa ikasgelan eta hausnarketa sistematikoa

Irakasle bakoitzak aste edo hilabete batzuetan zehar egiten du bere ikerketa ikasgelan. Aldi horretan, ALACT zikloa aplikatzen du:

- Ekintza: diseinatutako jarduera edo estrategia inplementatzen du.
- Hausnarketa: gertatzen dena behatu eta erregistratzen du (gelako egunkariak, grabazioak, ikasleen ekoizpenak).
- Kontzientzia hartzea: patroiak, zailtasunak eta ongi egindakoak identifikatzen ditu.
- Alternatibak sortzea: doikuntzak edo aldaketak proposatzen ditu.
- Esperimentazioa: hobekuntzak aplikatu eta zikloa berrabiarazten du.

Prozesu hori ez da lineala, iteratiboa baizik, eta behin baino gehiagotan errepika daiteke hiru hilekoan zehar.

5. fasea: Bateratzea eta transferentzia kolektiboa

Saio presentzialetan, irakasle bakoitzak gainerako taldekideekin partekatzen ditu jarraitutako prozesua eta lortutako emaitzak. Bateratze hori ez da emaitzen azalpen hutsa mugatzen, hauek ere egiten dira:

- Jasotako ebidentziak aurkeztu (ikasleen ekoizpenak, bideoak, elkarrizketak, etab.).
- Lankideen arteko atzeraelikadura egituratua (*peer feedback*).
- Batera identifikatu beste testuinguru batzuetara transferi daitezkeen printzipioak.
- Produktu partekatuak egin (jarduera-bankuak, gida metodologikoak, errubrikak, etab.), klaustro osoaren eskura geratuko direnak.

1. irudia. Ikerketa eta Berrikuntza Pedagogikoaren ibilbidea: Gida 5 fasetan (AA baliatuta egindakoa)



3.5. INTERAKZIO-MEKANISMOAK ETA LAN-DINAMIKAK

Interakzioaren eta berdinaren arteko ikaskuntzaren kalitatea bermatzeko, zenbait lan dinamika erabiltzen ditugu:

- Sail arteko taldeak: Irakasleak hizkuntzak eta mailak nahastuz taldekatzen dira, zeharkako trukea errazteko eta saileko endogamia saihesteko.
- Parekoen arteko *coaching* egituratua: Robbinsen (2015) ereduari jarraituz, irakasleen bikoteak edo hirukoteak ezartzen ditugu, elkarri behatzeko (borondatez eta konfidentzialtasunez), eta praktikaren alderdi zehatzetan oinarritutako atzeraelikadura eskaintzen dute, Fernández Torres eta Sánchez Tornelek (2024) proposatu bezala.
- Barneko adituen saioak: Urteko gaia nabarmen menderatzen duten irakasleek (adibidez, gamifikazioa edo adimen artifiziala) tailer praktikoak eskaintzen dizkiete taldeko gainerako kideei.
- Hausnarketa-egunkari partekatuak: Plataforma digitalak erabiltzen ditugu (Google Drive, Moodle, Teams) irakasleek beren hausnarketa indibidualak erregistratzen eta ikaskideek kontsultatu ahal izan ditzaten. Horrek elkarrizketa asinkronoa sortzen du, eta aurrez aurreko saioak osatzen ditu.

3.6. INFORMAZIOA BILTZEKO ETA PROZESUA EBALUATZEKO TRESNAK

Gure esperientziak ikerketa esperimentaleko diseinurik ez duen arren, hainbat tresna erabili ditugu prozesua dokumentatzeko eta haren eragina baloratzeko:

1. taula.

Tresna	Helburua
Irakasleen hausnarketa-egunkariak	Parte-hartzaile bakoitzak ALACT zikloan zehar egindako oharrak, zalantzak eta ikaskuntzak sistematikoki erregistratzea.
Saioen autoebaluazioaren errubrikak	Aurrez aurreko saioen kalitatea, edukien erabilgarritasuna eta taldearen parte-hartzea baloratzea.
Gogobetetzeari buruzko galdetegiak	Irakasleek edizio bakoitzaren amaieran FICei buruz duten pertzepzioa jasotzea (Likert eskala eta galdera irekiak).
Egindako produktuak	Taldean sortutako tresnak aztertzea (jarduera-bankuak, amaierako zereginak, gidak, etab.), antolakuntza-ikaskuntzaren ebidentzia gisa.
Saioetako aktak	Akordioak, sortu diren galderak eta elkartze bakoitzean hartutako erabakiak dokumentatzea.

Bildutako informazioa ez da helburu estatistikoetarako erabiltzen, helburu kualitatiboetarako baizik: aukera ematen digu urtez urte FICen formatua doitzeko, hobetzeko arloak identifikatzeko eta etorkizuneko lan-ildoei buruzko erabaki partekatutako hartzeko.

3.7. Muga metodologikoak

Jakitun gara gure ikuspegiak mugak dituela. Esperientzia kontestualizatua, borondatezkoa eta ez-esperimentala denez, emaitzak ezin dira orokortu zentzu estatistikoan. Gure asmoa ez da eredu unibertsal bat eskaintzea, baizik eta ikaskuntzetan aberatsa den prozesu bat partekatzea, inspirazio eta orientazio izan dadin antzeko bideak hasi nahi dituzten beste ikastetxe batzuentzat. Gure ondorioak transferigarriak izan ala ez honen arabera izango da: testuinguruaren antzekotasunen eta ikastetxe bakoitzak estrategiak bere errealitatera egokitze duen gaitasunaren arabera.

4. IKASKUNTZA-KOMUNITATEAREN BILAKAERA (2016-2026)

Gure komunitatea ez da sortu kontu handiz diseinatutako plan estrategiko batetik; baizik eta jarduna hobetzeko, partekatzeko prest dagoen irakasle talde baten intuiziotik eta ekimenetik. Jarraian, prestakuntza puntual batetik antolakuntza-ikaskuntzako kultura finkatu batera eraman gaituen ibilbide kronologikoa deskribatuko dugu.

4.1. 2016-2017: Hasiera. Ibilbide gidatuko ikastetxeko barne-prestakuntza

Abiapuntua 2016a da, zuzendaritza-taldeak ikasleen ahozko adierazpena hobetzeko beharra antzeman zuenean. Departament d'Educacióren prestakuntza-eskaintza baliatuz, ikastetxeak ibilbide gidatua duen ikastetxeko barne-prestakuntza (FIC) batean eman zuen izena. Lehen edizio horrek egitura oso zehatza zuen, koordinatzaileentzako jarraibideak zituen, eta kanpoko aholkularien jarraipena. Esperientzia baliotsua izan zen, euskarri metodologiko bat eman zigulako, eta erakutsi zigulako irakasleen arteko lankidetzaren posible izateaz gain, izugarri aberasgarria ere bazela.

4.2. 2017-2018: Finkatzea eta ibilbide propioa

Hurrengo urtean, gure kabuz jarraitzea erabaki genuen, kanpoko aholkularitzarik gabe, eta FICari bide propioa ematea. Etapa horren emaitza nagusia izan zen ahozko adierazpena hobetzeko jarduera-banku bat eraikitzea, klaustro osoak eskuragarri zuena. Jarduera bakoitzak egokitzapenak zituen hizkuntzaren eta mailaren arabera, eta horrek erraztu egiten zuen berehala ikasgelara transferitzea. Banku hori ezagutza partekatua-ren lehen tresna handia bihurtu zen, eta gure nortasunaren hasiera izan zen praktika-komunitate gisa.

4.3. 2018-2020: Zereginen bidezko ikaskuntza eta birtualtasunerako jauzia

2018an, lana zereginen araberrako ikaskuntzara bideratu genuen, Catherine Flumian gure lankidearen jakintza baliatuz, ibilbide luzea baitu metodologia horretan. Helburua zen hasierako jardueren bankua hobetzea, eta lau trebetasunak modu orekatuan integratuko zituen azken zeregin bat diseinatzea maila bakoitzeko. 2019an prestakuntza horren bigarren parteari heldu genion, eta hileko jokoen bitartez ikastea sartu genuen. FIC hori online modalitatara egokitu behar izan zen pandemiaren ondorioz. Nahitaezko bira horrek behartuta, laster batean tresna digital berriak ikasi eta gure praktikak birtualizatu behar izan genituen, baina agerian jarri zituen taldearen erresilientzia eta egokitzeko gaitasuna ere.

4.4. 2021-2024: Gamifikazioa eta talde-kohesioa

Pandemiaren hasierako inpaktua gaindituta, erabaki genuen gamifikazioa aztertzea, talde-kohesioa eta ikasleen fidelizazioa errazteko metodologia gisa. Oraingoan, gaian aditu den Milka Piccio lankideak gidatu zuen FICa. Bi ikasturtetan (2021-2023), hainbat mekanika ludikorekin, puntu-sistemeekin, erronkarekin eta narratibarekin esperimentatu genuen, eta emaitzak sailen artean partekatu genituen. Gainera, ikaskuntza-paisaiak landu genituen Genially tresna digitalarekin. Aldi horri esker, egiaztatu ahal izan genuen berdinen arteko ikaskuntzak, praktika hobetzeaz gain, lotura pertsonalak eta profesionalak indartzen dituela klaustroaren barruan.

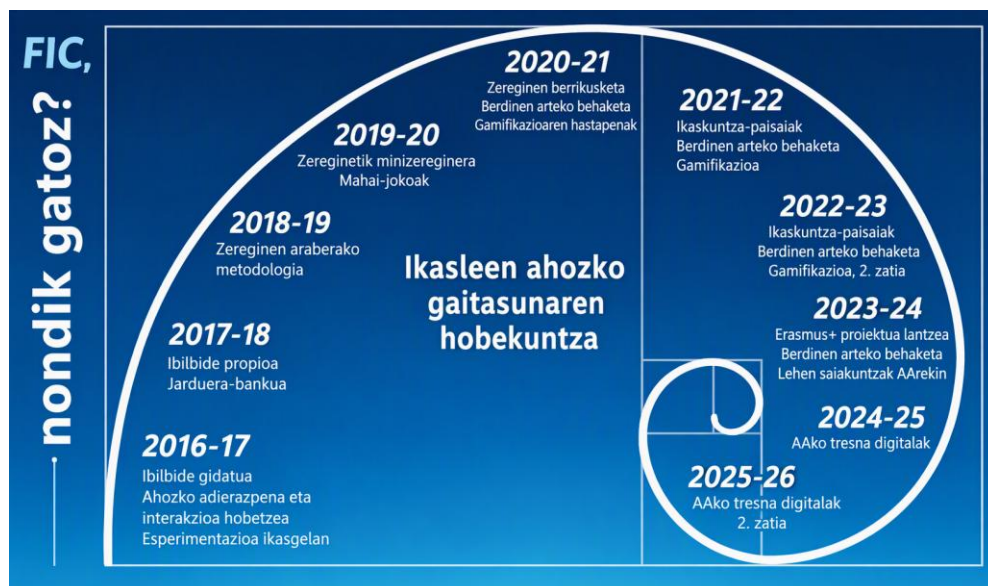
4.5. 2023-2025: Adimen artifizial sortzailea eta tresna digital berriak

Adimen artifizial sortzailearen (AAS) agerpenak erronka eta aukera berri bat planteatu zigun. 2023-24 eta 2024-25 ikasturteetan, FICak aztertu zuen nola integra zitezkeen modu adimentsuan AAS eta beste tresna digital batzuk hizkuntzen irakaskuntzan. Kontsigna argia izan zen: irakasle bakoitzak jarduera bat diseinatu behar zuen, non ikasleek tresna digital bat edo AASko tresna bat erabiliko zuten zeregin jakin bat ebazteko. Ikasgelan oinarritutako ikuspegi praktikoko horri esker, teknologia desmitifikatu eta printzipio pedagogiko transferigarriak atera ahal izan genituen. Lankidetzaren inertziaz baliatu ginen gure lehen Erasmus+ proiektua idazteko, behaketa bidezko ikaskuntzara bideratua.

4.6. 2025-2026: ALACT hausnarketa-ziklora itzultzea

Aurtengo edizioan (2025-26), berriro heldu diogu ALACT ereduaren oinarritutako ikerketa-ekintza metodologiari, 2016an jada erabilitakoari. Badago alde bat, ordea: orain begirada askoz helduago eta kontzienteago batekin egiten dugu, aurreko urte guztietako ikaskuntzak integratuz. Gainera, RecercAula programan parte hartu dugu, Departament d'Educació UABeko MIRE ikerketa-taldearekin lankidetzan bultzatutakoan. Lau irakasleek metakognizioa esperimentatu dute ikasgelan, ALACT metodoari jarraituz eta kanpoko aholkulari baten laguntzarekin. Horrek gure barne-prozesuak baliozkotu ditu eta hobetzeko ikuspegi berriak ireki dizkigu.

2. irudia. Komunitatearen bilakaera 2016-2026 (AA baliatuta egindakoa).



5. ONURAK ETA EMAITZAK

Ibilbide honetan zehar, ikusi dugu badirela ezagutza teknikoak eskuratze hutsa gainditzeko duten onura batzuk. Jarraian, gure esperientziatik ateratako adibide zehatzekin garatutako ditugu onura horiek.

5.1. KLAUSTROAREN KOHESIOA ETA SAILAK ESTANKOAK IZATEARI UZTEA

Ondorio agerikoenetako bat hizkuntza desberdinetako irakasleen arteko loturak sortzea izan da. Tradizionalki, hizkuntza-sailek modu isolatuan lan egiteko joera dute. Gure ikastetxeko barne-prestakuntzak, ingelesa, frantsesa, alemana eta italiera ematen dituzten kideak nahasten dituzenez, zeharkako trukea erraztu du. Adibidez, ingeleseko B1erako diseinatutako ahozko adierazpeneko jardura bat alemaneko B1 mailara egokitu da arrakastaz, eta lehen ez zegoen elkarrizketa profesionala sortu da.

5.2. BARNEKO TALENTUA AITORTZEA ETA PROFESIONALIZAZIOA

FIC bakoitzari esker, lankideen jakintzak identifikatu eta ikusarazi ahal izan ditugu. Catherine Flumian eta Milka Piccio, besteak beste, barneko aditu gisa aitortuak izan dira, eta prestakuntzak gidatu eta klaustroaren aintzatespena jaso dute. Aintzatespen horrek profesionaltasuna ematen dio irakaslanari, eta hautsi egiten du prestakuntza kanpoko eragileengandik soilik etor daitekeela dioen ideia. Talentua ikastetxearen barruan dago; espazioak sortu besterik ez da egin behar, azaleratu dadin.

5.3. IKASGELAKO PRAKTIKA ABERASTEAK

Ikaskideen esperientziaren berri jakiteko aukerak gure praktikak aberastu ditu. Alemaneko irakasle batek honela azaldu digu berriki: "Inoiz ez zitzaidan bururatuko role-play dinamika hori erabiltzea aditz modalak lantzeko, ingeleseko nire lankidea hori egiten ikusi nuen arte. Nire taldera egokitu nuen eta primeran funtzionatu zuen". Horrelako testigantzak urtez urte errepikatzen dira, eta berresten dute berdinen arteko ikaskuntzak eragin zuzena eta ukigarria duela ikasgelan.

5.4. ALBOAN IZATEA ERRONKA BERRIEI AURRE EGITEKO

Komunitateak lagunduta sentiarazi gaitu, bakarrik izugarriak izan litezkeen erronkei aurre egiteko: nola erabili AA modu etikoan, nola artatu HLBPak (hezkuntza-laguntzako berariazko premiak) hizkuntzen gelan, edo nola kudeatu talde-gatazkak. Jakiteak beste lankide batzuk ere antzeko arazoekin borrokan ari direla eta estrategiak partekatu ditzaiegula segurtasun profesional eta emozionaleko sare bat sortzen du. Alboan izate hori bereziki baliotsua izan da ziurgabetasun-uneetan, hala nola pandemia garaian nahitaez online-irakaskuntzara egokitu behar izan genuenean edo adimen artifizial sortzaila sartzean.

5.5. IKASTETXEAREN KOHERENTZIA PEDAGOGIKOA

Klaustroaren gehiengoak FICetan parte hartu izanak aukera eman du ikastetxearen proiektu pedagogikoari koherentzia instituzionala emateko. Ez dira gutxi batzuen ekimen isolatuak, baizik eta guztion posizionamendua, programazioetan, ebaluazio-irizpideetan eta ikastetxeko kulturaren islatzen dena. Ikasleek ere hautematen dute koherentzia hori, bat etortze handiagoa nabaritzen baitute irakasle batzuen eta besteen praktiken artean.

5.6. INPAKTU HANDIAGOA ETA ALDAKETAREN IRAUNKORTASUNA

Hobekuntza adostasunaren eta parte-hartzearen emaitza denean, aldaketak askoz inpaktu handiagoa lortzen du, eta denboran iraunkorra bihurtzen da. Berrikuntzak ez daude pertsona baten edo une jakin baten mende; aitzitik, ikastetxearen kulturaren txertatzen dira eta heziketa-zikloetatik harago betikotzen dira. Jarduera-bankua, adibidez, eguneratzen jarraitzen da, eta sortu eta urte batzuetara ere erabiltzen jarraitzen da.

6. ONDORIOAK ETA PROSPEKTIBA

6.1. LORPENEN SINTESIA

Abentura hau hasi eta ia hamarkada batera, esan dezakegu gure ikaskuntza-komunitatea finkatu egin dela hazkunde profesional partekaturako espazio gisa. Intuiziotik teoriara igaro gara, eta teoriatik praktika gogoetatsura. Gure ereduak, FICetan, ikerketa-ekintza metodologian, ALACTean eta parekoen arteko *coaching*-ean oinarritutakoak, erakutsi du eraginkorra dela ezagutza erabilgarria eta iraunkorra sortzeko.

Hasieran esan dugun bezala, ikaskuntza ez da prozesu indibiduala, eta ez da agortzen informazioa eskuratzearekin; aitzitik, prozesu soziala da, parte-hartzea, konfiantza eta konpromiso kolektiboa eskatzen dituen prozesua. Gure esperientziak berretsi egiten ditu Wenger, Sanz Martos eta Gairín autoreen planteamenduak: ezagutza komunitatean eraikitzen da eta erakundean instituzionalizatzen da, hori errazten duten dinamikak daudenean.

6.2. ZAILTASUNAK ETA IKASKUNTZAK

Bidean izan dira, bai, oztopoak. Hasieran erresistentziak aurkitu ditugu, izan baitira irakasleak gogo handirik ez zutenak beren praktika partekatzeko edo hura lankideen iritziairen mende jartzeko. Denbora falta —betiere urria den baliabidea baita— muga izan da beti, bai eta bultzadari urtez urte eusteko zailtasuna ere.

Hala ere, ikasi dugu konfiantza keinu txikiekin eraikitzen dela: saio laburrekin hasi, ez inposatu, gogoak kutsatu, gonbidatu eskatu beharrean. Malgutasuna ere funtsezkoa dela ikasi dugu: edizio batzuek beste batzuek baino hobeto funtzionatu dute, eta formatua (presentziala, online) eta edukiak klaustroaren eta hezkuntza-testuinguruaren behar aldakorretara egokitzen jakin dugu.

6.3. BESTE IKASTETXE BATZUETARAKO GAKOAK

Antzeko prozesu bat hasi nahi duten ikastetxeentzat, hau gomendatzen dugu:

- Gauza txiki batetik hastea: hiruzpalau topaketa urtean, helburu argi eta lorgarriekin.
- Barneko adituak hautematea: tresna, metodologia edo dinamika bat menderatzen duten pertsonak.
- Aurretiazko prestakuntzak jasotzea: batzuetan, ezagutza artxibatuta dago, eta berreskuratu baino ez da egin behar.
- Konbentzitu, garaitu beharrean: berrikuntzak, funtziona dezan, nahitik sortu behar du eta ez betebeharretik.
- Kezken hasierako hausnarketatik abiatzea, eta klaustro osoaren parte-hartzea izatea: irakasle guztien parte-hartzea bultzatzen du.
- Lan-ildo komun bat ezartzea: ALACT ereduak ezartzen duen bezala, irakasleek ikerketa-galdera bat definituko dute.
- Kanpoko adituak hautematea: kanpoko begiradak ikerketa-ekintza prozesua aberasten du.

6.4. ETORKIZUNeko PROSPEKTIBA

Datozen urteei begira, gure helburua da lortutako lorpenak sendotzea eta lankidetzaildo berriak aztertzea. Horien artean, honako hauek planteatzen ditugu:

- Ikastetxeen arteko sare bat sortzea, Kataluniako edo estatuko beste HEO batzuekin esperientziak partekatu ahal izateko.
- Jada finkatuta dauden estatuko sareetan lankidetzan jarraitzea, hala nola Escuelas Amigas proiektuan.
- Ikerketa-ekintza metodologian sakontzea, kanpoko laguntza handiagoarekin (unibertsitateak, ikerketa-taldeak).
- Adimen artifiziala modu egonkorrean txertatzea, aliatu izan dadin irakaskuntzako hausnarketa-prozesuetan eta materialen diseinuan.
- Etengabeko prestakuntzako plan bat diseinatzea, urteko FICen erabat mende ez dagoena, baizik eta etengabeko ikaskuntzaren kultura sortuko duena.

6.5. AZKEN HAUSNARKETA

Ikaskuntza-komunitate bat ez da bilerekin bakarrik eraikitzen, konfiantza behar du. Konfiantza duzunean, ez dakizuna erakusten ausartzen zara; eta ausartzen zarenean, benetan ikasten duzu. Azkenean, klaustroa ez da irakasle-talde bat bakarrik; talentuak, zalantzak eta grinak dituzten pertsonen talde bat da, eta konektatuz gero, eskola bat eralda dezakete.

Eraldaketa hori galdera sinple batekin hasten da: "Zer dakizu zuk hobetzen lagun diezadakeenik?" Galdera hori jakin-minez, errespetuz eta alaitasunez egitea lortzen badugu, orduan bai, benetako ikaskuntza-komunitate bat eraikitzen ariko gara.

Itzultzailea: BAKUN

Bibliografia

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.
- Fernández Torres, A. & Sánchez Tornel, M. (2024). Ireki ditzagun gure ikasgeletako ateak: berdinen arteko behaketa, irakasleen garapen profesionalerako estrategia. *e-Hizpide*, 103. <https://doi.org/10.54512/HVDD1369>.
- Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). *Cambio y mejora en las organizaciones educativas*. Wolters Kluwer Educación.
- Kemmis, S. (1989). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Morata.
- Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory: The pedagogy of realistic teacher education*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Robbins, P. (2015). *Peer Coaching: Unlocking the Power of Collaboration*. Corwin Press.
- Sanz Martos, S. (2012). *Comunidades de práctica. Cómo compartir conocimiento y experiencias profesionales*. Editorial UOC.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge University Press. [arg. gaztelaniaz : *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*, Paidós, 2001].