

CAPÍTULO 4

A perspectiva dos directivos

1. Introducción

A última década foi testemuña de numerosos cambios no noso sistema educativo, que lle afectaron á Administración educativa, ós fins do sistema, á súa estrutura e ordenación académica, etc.

No referente ós aspectos máis directamente relacionados coa xestión e a dirección dos centros docentes non universitarios, as reformas máis relevantes foron as introducidas pola LODE (Lei orgánica do dereito á educación) en 1985 e a LOXSE (Lei de ordenación xeral do sistema educativo) en 1990, ás que hai que engadir dende 1995 as establecidas pola LOPAG (Lei orgánica da participación, avaliación e goberno dos centros docentes).

A LODE regulou o dereito dos integrantes da comunidade escolar á participación no control e xestión dos centros sostidos con fondos públicos, a través do Consello Escolar de Centro. As principais liñas no modelo organizativo dos centros escolares sostidos con fondos públicos, nos que se inclúen tanto os centros concertados como os centros públicos, foron perfiladas por esta lei.

Pola súa parte, a LOXSE estableceu cambios nos fins, a estrutura e os programas de estudio dos niveis educativos anteriores á Universidade e introduciu distintas medidas encamiñadas a reforzar o principio de igualdade de oportunidades, a calidade do sistema e a súa avaliación.

Xunto con outros factores, algúns dos aspectos desenvolvidos por esas dúas leis foron de novo abordados pola LOPAG. Esta lei presentouse como un conxunto de medidas necesarias para incrementar a calidade do sistema educativo, e, de forma máis específica, a oferta do ensino nos centros públicos. Concretamente, nela establécense unha serie de cambios nos aspectos de autonomía e participación da comunidade educativa, na organización dos centros sostidos con fondos públicos, así como na estrutura e funcións dos órganos de goberno destes mesmos centros.

Botando unha ollada un pouco atrás, debemos destacar que un dos principios que máis ten influído na posterior transformación do noso sistema é o que aparece recollido na Constitución de 1978, o principio de descentralización, que derivou nun reparto e traspaso de competencias da Administración central ás administracións autonómicas e rexionais, así como tamén ós centros, dotándolos dunha maior autonomía e concedéndolles, con este principio, grande importancia á figura do director e ós equipos directivos dos centros, que deixarán de ser un simple comodín entre o centro e a Administración educativa, para pasar

a ser un dos grandes motores do desenvolvemento do centro, dándolle carácter propio e certa independencia.

A LODE estableceu un modelo de dirección decididamente participativo e democrático. O director era elixido polo Consello Escolar de entre o profesorado cun ano de antigüidade no centro e tres de antigüidade na función docente. O mandato era de tres anos. Este sistema supón todo un avance con respecto ós anteriores, posto que se deposita a responsabilidade da elección nun órgano de representación como é o Consello Escolar.

Neste modelo de dirección non se esixe unha formación inicial dos candidatos, pero si se programan cursos de formación ós que acoden os directores e directoras elixidos e os membros do equipo directivo de maneira voluntaria, unha vez que se atopan desempeñando o cargo.

As funcións asignadas ó director son, esencialmente, similares ás que lles correspondían en modelos anteriores, pero a LODE introduciu unha variación substancial da distribución de competencias na xestión e dirección dos centros, xa que o Consello Escolar e o Claustro asumen practicamente a capacidade de decisión e a responsabilidade última nos asuntos xerais e nos docentes, respectivamente.

A aparición da LOPAG, no ano 1995, foi propiciada por varias razóns: a mellora da calidade do ensino, a necesidade de adaptar a organización dos centros á LOXSE, e as dificultades detectadas no modelo de dirección da LODE. A LOPAG veu completar o ciclo legal aberto pola LODE e a LOXSE, e regulou a participación da comunidade educativa, a dirección e a avaliación considerando que estes son tres aspectos estreitamente vinculados entre si e esenciais para favorecer o mellor funcionamento do noso sistema educativo.

Para a realización do informe ó que se refire este estudio sobre a educación primaria en Galicia deseñouse un cuestionario co propósito de indagar a opinión dos membros directivos dos centros, por considerar que estes poden achegar unha información moi interesante e fundamental se temos en conta que a Lei 9/1995 do 20 de novembro da participación, avaliación e goberno dos centros docentes (LOPAG) lle outorga grande importancia á figura do equipo directivo e, dentro del, ó director como órgano unipersoal deste.

Este cuestionario está dividido en sete bloques diferenciados. No primeiro bloque recóllense todos aqueles datos de identificación que fan referencia ó número de unidades escolares, ou tipo de designación do director e tempo no cargo.

No segundo bloque centrámonos no uso do idioma que realiza maioritariamente o centro, tendo en conta a importancia que isto supón na nosa comunidade, xa que contamos con dúas linguas, e resulta necesario coñecer cómo se está a traballar este tema nos centros de educación primaria dende a figura dos directivos.

Nun terceiro bloque recollemos a información sobre todo o tipo de recursos cos que conta o centro, tanto dentro deste, como dentro do concello no que se sitúa e que son utilizados por este, dependencias e servizos.

O cuarto bloque fai referencia ó funcionamento do centro e ás actividades desenvolvidas.

O quinto bloque ten como centro de interese un tema moi de actualidade e que preocupa enormemente hoxe en día, a avaliación, por estar ligado intrinsecamente ó concepto de calidade que é un dos obxectivos chave que se debe conseguir na nosa sociedade no campo da educación e, sobre todo, nun sistema de educación público. Nel abordamos e interesámonos polo concepto de avaliación que se está a traballar nos centros de educación primaria na nosa comunidade e aqueles ámbitos nos que se está a aplicar, conseguindo saber dese xeito se se están a realizar progresos neste sentido.

O sexto bloque trata da participación e colaboración das familias nos centros.

Finalmente, o bloque sete ocúpase dos factores que na opinión dos membros dos equipos directivos contribúen ou, pola contra, dificultan o bo funcionamento dos centros.

2. Datos de identificación

Tendo en conta o Real Decreto 1004/1991, do 10 de xuño, polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que imparten ensinanzas de réxime xeral non universitarias (BOE 26/06/1991), no seu título terceiro, art. 19, indícase que “ *los centros de educación primaria tendrán, como mínimo, una unidad por cada curso, salvo lo establecido en la disposición adicional cuarta del presente Real Decreto, en ellos deberán impartirse los tres ciclos de que consta este nivel educativo*”.

No noso caso, e no que fai referencia ó número de unidades escolares, atopamos que dun total de 107, o 43 % afirma contar cun número de unidades que

oscila entre 7 e 14, seguido dun 30,8 % que ten unidades cun número comprendido entre 15 e 21. A continuación, o 17,8 % dirixe un centro con máis de 21 unidades. A porcentaxe máis baixa corresponde ó 4,7 % que contan con menos de 6 unidades. Hai un 3,7 % que non contesta.

O modelo de dirección proposto pola LOPAG responde á necesidade de renovar a dirección ó servicio da calidade, conservando ou ampliando as virtudes do modelo participativo, ó tempo que trata de resolver os problemas da situación anterior á lei. Os obxectivos principais son manter e potenciar o modelo de participación da comunidade educativa e o control social da educación, mediante a elección do director polo Consello Escolar; ampliar e precisar as competencias dos órganos colexiados e facelas compatibles cun exercicio efectivo das responsabilidades encomendadas ós órganos unipersoais de goberno, e asegurar que poden acceder á dirección os profesores e profesoras máis axeitados para desempeñar as súas funcións.

Existen unha serie de requisitos imprescindibles para poder acceder á dirección:

- Ter unha antigüidade de alomenos cinco anos no corpo da función pública docente.
- Ter destino definitivo no centro.
- Ter sido acreditado polas administracións educativas para o exercicio da función directiva.

A acreditación é a novidade fundamental. Para ser acreditados, os profesores e profesoras que o soliciten teñen que ter superados os programas de formación que as administracións educativas organicen con tal fin, ou estaren en posesión das titulacións relacionadas coa función directiva que as administracións establezan. Ademais, deberán ter, cando menos, un dos requisitos que seguen:

- Experiencia e valoración positiva do traballo previo como órgano unipersoal.
- Valoración positiva do labor desenvolvido en tarefas relacionadas coa coordinación pedagóxica, organización, xestión e participación en órganos de goberno, así como no exercicio da función docente.

Entre as dificultades detectadas na dirección que deron orixe á nova lei atópase a elección de directores e directoras, xa que a evolución desta reflectiu unha clara diminución. As razóns que poden explicalas son:

No exercicio das súas funcións, os directores e directoras teñen que asumir un dobre papel de representantes da administración e representantes do centro, o que en ocasións lles esixe optar a favor dunha función ou outra. O director elixido democraticamente termina asumindo a dobre representación do profesorado e a comunidade educativa, presentando un conflito cando existen diferencias notables entre ámbolos dous colectivos. O poder de actuación do director estivo limitado polas competencias da administración, as do Consello Escolar e as do Claustro.

En resumo, o equipo directivo veu sendo o encargado de asumir e resolver todos os conflitos producidos no centro, pero as solucións reais estaban, na maioría dos casos, fóra das súas competencias, en instancias superiores.

A nova lei tomou medidas adoptadas para paliar estas dificultades, medidas en relación coa autonomía e participación. Mediante o estímulo da participación trátase de garantir que o exercicio da maior autonomía que se concede ós centros responda ós intereses da comunidade, ó tempo que se respectan os obxectivos do sistema educativo. A organización dos centros debe facilitar a participación do profesorado, familias e alumnado. Os centros disporán de autonomía para definir o modelo de xestión organizativa e pedagóxica, que deberá concretarse mediante os correspondentes proxectos educativos e curriculares.

Así mesmo, os centros elaborarán un proxecto educativo no que se fixarán os obxectivos, as prioridades e os procedementos de actuación, partindo das directrices do Consello Escolar e da análise das necesidades educativas específicas do alumnado e das características do contorno escolar. As administracións educativas deben establecer o modo no que os centros fagan público o seu proxecto educativo e aqueloutros aspectos que poidan ser determinantes na súa elección por parte do profesorado, alumnado ou familias.

Os centros docentes públicos disporán dunha maior autonomía na súa xestión económica. A principal novidade é que os centros poderán recibir outro ingresos e aplicarlos ós seus gastos de funcionamento.

Segundo o Real Decreto 82/1996 do 26 de xaneiro (BOE 20/02/96), polo que se aproba o Regulamento Orgánico das escolas de educación infantil e colexios de educación primaria, estas son as principais funcións do director:

1. Ocupar a representación do centro e representar oficialmente á Administración educativa no centro, sen prexuízo das atribucións das demais autoridades educativas.

2. Cumprir e facer cumprir as leis e demais disposicións vixentes.
3. Dirixir e coordinar todas as actividades do centro, sen prexuízo das competencias dos restantes órganos de goberno.
4. Colaborar cos órganos da Administración educativa en todo o relativo ó logro dos obxectivos educativos do centro, así como formar parte dos órganos consultivos da dirección provincial que se establezan para o efecto.
5. Exercer a xefatura de todo o persoal adscrito ó centro e controlar a asistencia ó traballo. Aplicar o réxime disciplinario, así como realizar a proposta, cando corresponda, de incoación de expediente.
6. Manter as relacións administrativas coa Dirección Provincial e proporcionar a información que lle sexa requirida polas autoridades educativas competentes.
7. Xestionar os medios materiais do centro.
8. Autorizar os gastos de acordo co presuposto do centro e ordenar os pagos.
9. Visar as certificacións e documentos oficiais do centro.
10. Designar e propoñer o cese dos restantes membros do equipo directivo, así como designar e cesar os coordinadores de ciclo e os titores e titoras, de acordo co procedemento establecido neste regulamento.
11. Executar, no ámbito da súa competencia, os acordos dos órganos Colexiados.
12. Fomentar e coordinar a participación dos distintos sectores da comunidade escolar e procurar os medios precisos para a máis eficaz execución das súas respectivas competencias, garantindo o dereito de reunión de profesorado, familias, alumnado e persoal de administración e servizos.
13. Elaborar co equipo directivo a proposta do proxecto educativo de centro e da programación xeral anual, de acordo coas directrices e criterios establecidos polo Consello Escolar e coas propostas formuladas polo Claustro e velar pola súa correcta aplicación.
14. Convocar e presidir os actos académicos, o Consello Escolar, o Claustro e a Comisión de coordinación pedagóxica do centro.

15. Promover e impulsar as relacións do centro coas institucións do seu contorno e facilitar a adecuada coordinación cos outros servicios educativos da zona.
16. Elevarlle ó director provincial a memoria anual sobre as actividades e situación xeral do centro.
17. Proporcionar a información que lle sexa requirida polas autoridades educativas competentes.
18. Facilitarlles a información sobre a vida do centro ós distintos sectores da comunidade escolar.
19. Favorecer a convivencia no centro e garantir o procedemento para impoñer as correccións que correspondan, de acordo coas disposicións vixentes, o establecido no Regulamento de réxime interior e cos criterios fixados polo Consello Escolar.
20. Realizar as contratacións de obras, servicios e subministracións de acordo coas disposicións vixentes.
21. Favorecer a avaliación de todos os proxectos e actividades do centro e colaborar coa Administración educativa nas avaliacións externas que periodicamente se leven a cabo.

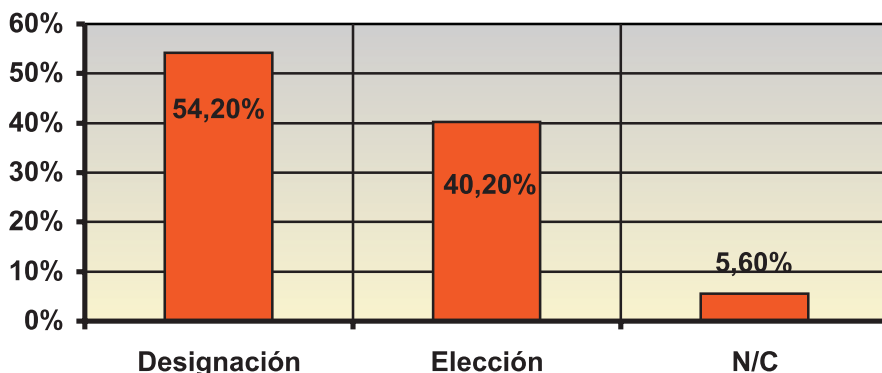
As funcións anteriormente expostas son un claro indicador da importancia da figura do director no centro como pilar central, tanto do funcionamento do centro en todos os seus aspectos, como de nexo de unión entre o centro e o contorno, administración educativa e contexto social no que se insire.

A LOPAG establece que, en ausencia de candidatos, ou cando estes non obtiveran a maioría absoluta, será a Administración educativa quen nomee director a un profesor que, independentemente do centro no que estea destinado, estea acreditado e reúna os requisitos previstos.

Tamén establece a devandita lei que a duración do mandatos será de catro anos e que os directores ou directoras poderán desempeñar o seu mandato no mesmo centro por un máximo de tres períodos consecutivos de catro anos.

Nos centros obxecto de estudio, a figura do **director ou directora** foi designada nun 54,2% dos centros enquisados, e elixida nunha porcentaxe inferior (40,2 %).

Gráfico 1: nomeamento do director

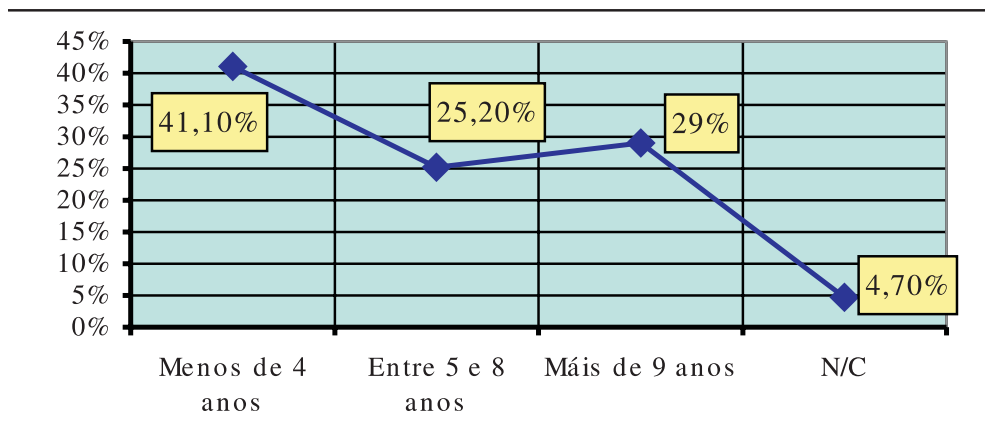


A tendencia xeral é que faltan candidatos para a dirección dos centros, o que se tería que considerar como un síntoma de deteriorar asociado á función directiva (Sáenz e Debón, 1999). Sen embargo, non parece ser este o caso da nosa realidade vista a escasa diferenza entre directivos elixidos e directivos designados.

O CEG manifesta a súa preocupación polo feito de que máis da metade dos directores e directoras de centros de primaria teñan que ser designados. Cómpre que a Administración educativa faga unha análise en profundidade das razóns polas que non hai suficientes candidatos ó posto de director.

Neste sentido considérase urxente unha revisión de todo canto garda relación coa función directiva nos centros: formación adecuada, estímulos laborais e mesmo económicos, apoio e fortalecemento da figura do director ou directora, intensificación da función asesora por parte das inspeccións, liberacións das funcións burocráticas que lles permita unha maior atención á función directiva. O Consello Escolar de Galicia considera igualmente urxente modifica-la lexislación que regula os órganos unipersoais co fin de que tódolos centros de seis unidades teñan os cargos correspondentes ós centros completos.

Polo que fai referencia ós anos que ocupa a dirección do centro atopamos que a maioría (41,1 %) leva menos de 4 anos, un 29% leva máis de 9 anos no posto de dirección, e un 25, 2% leva entre 5 e 8 anos.

Gráfico 2: Duración temporal no cargo de director ou directora

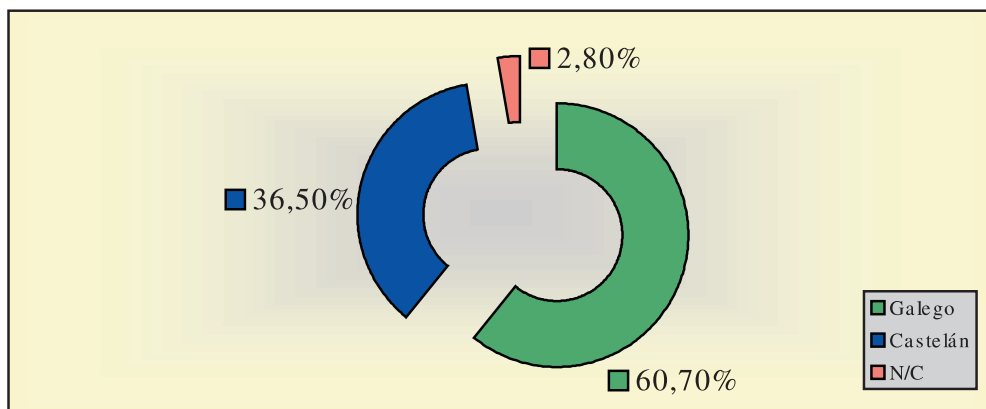
Neste punto, os mesmos autores citados anteriormente (Sáenz e Debón, 1999) falan das vantaxes da estabilidade en termos de potencial da eficacia da dirección (Prestine, 1993), dos aspectos relativos á formación (Duignan e Macpherson, 1992) e de aspectos referidos ás perspectivas de futuro (Villa et al., 1998). Pero tamén falan dos inconvenientes da estabilidade en termos de causas da deteriora da dirección escolar, destacando o desgaste persoal que provoca a perda de capacidade de resistencia á frustración e ós problemas, e a acumulación de erros sistemáticos (Sáenz e Debón, 1999).

Son estes mesmos autores os que consideran, a teor das respostas dos directivos, que o período de catro anos é suficiente para levar a cabo un traballo productivo e axeitado. As coincidencias sobre isto indican que tanto a limitación temporal como a estabilidade son compatibles coa democratización do sistema escolar e coa eficacia da súa xestión, sempre que a permanencia estea sometida a criterios de avaliación da actuación dos directivos do centro (Murillo e Pérez, 1998).

3. Uso do Idioma

Os centros que teñen un contorno en que maioritariamente se emprega como lingua o galego (60,7%) son case o dobre daqueles en que maioritariamente se emprega o castelán (36,5%). Todo isto sempre segundo a opinión recollida entre os directivos.

Gráfico 3: uso do idioma



3.1. O uso do idioma segundo a provincia

Fixemos unha análise para observar se existían diferencias no uso do idioma entre as diferentes provincias. Se observamos a táboa que aparece a seguir comprobamos que son os contextos de referencia dos centros das provincias de Ourense e Lugo (76,9% e 62,5%, respectivamente) os que máis utilizan o galego, e aquelas provincias nas que no contorno do centro se emprega máis o castelán son Pontevedra e A Coruña (42,9 % e 38,3 %, respectivamente).

Cadro 29: Uso do idioma segundo a provincia

	A CORUÑA	LUGO	OURENSE	PONTEVEDRA
Galego	61,7 %	62,5 %	76,9 %	57,1 %
Castelán	38,3 %	37,5 %	23,1 %	42,9 %
Total	100%	100%	100%	100%

Táboa 1: Comparación do uso do idioma segundo a provincia

	Valor	gl	Sig.asint. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	1,509	3	,680
N de casos válidos	104		

A pesar das diferencias existentes, constatamos mediante unha análise estatística, que estas non son significativas. A proba utilizada foi Chi-Cadrado que ten un valor 1,509 cunha $p=.680$. Polo tanto, podemos afirmar que non existe diferenza significativa no uso do idioma entre as catro provincias galegas.

3.2. O uso do idioma segundo tipo de centro

Neste caso queremos saber se existía diferenza entre os contextos onde se sitúan os colexios de educación infantil e primaria, centros de primaria, e centros integrados. Os resultados amosan que en todos contextos onde se sitúan os centros de ensino primario se usa o galego, en maior ou menor medida; que en máis da metade dos contextos onde están situados os centros integrados se fai uso preferente do castelán, mentres que o contorno dos centros de infantil e primaria ten un maior predominio da lingua galega.

Cadro 30: uso do idioma segundo o tipo de centro

	Centro de Educación Infantil e Primaria	Centro de Primaria	Centro Integrado
Galego	65,4 %	100 %	43,8 %
Castelán	34,6 %	-----	56,3 %
Total	100%	100%	100%

A correcta interpretación do cadro esixiría ter en conta a incidencia do factor *rural/urbano* nos usos lingüísticos. Só tendo, por exemplo, en conta que nos centros integrados están incluídos moitos dos privados (e que estes están fundamentalmente no sector urbano) poden explicarse as reducidas porcentaxes de

uso do galego no contexto onde se sitúan os centros integrados con respecto ós do contexto dos centros de só Pimaria. Pola contra, os centros de só primaria son na súa práctica totalidade públicos e do sector rural.

Táboa 2: Comparación do uso do idioma segundo o tipo de centro

	Valor	Gl	Sig.asint. (bilateral)
Chi-Cadrado de Pearson	3,877	2	,144
N de casos válidos	96		

A proba utilizada foi Chi-cadrado que ten un valor de 3,877 cunha $p = .144$. Sendo isto así, podemos afirmar que non existen diferencias significativas, ó nivel de significación do 0.05, entre os centros de educación infantil e primaria, colexios de primaria e centros integrados polo que respecta ó uso do idioma.

O artigo 4.1 do Decreto 247/1995, di que: “Na etapa de educación infantil e no primeiro ciclo de educación primaria os profesores e profesoras usarán na clase a lingua materna predominante entre os alumnos e alumnas”. A lingua familiar é, polo tanto, un condicionante legal da lingua que se utiliza nos centros de primaria. Do estudio dedúcese que nas cidades galegas se emprega maioritariamente o castelán nas familias, o cal condiciona a utilización do galego nos centros. O CEG considera que, para inverter a tendencia do uso dos idiomas nos centros, hai que potencia-lo uso do galego nas familias urbanas, e que é aí onde a CEOU, sen excluír tampouco outras instancias, ten que facer un considerable esforzo. Cómpre crear na nosa sociedade un clima de maior estima do galego como vehículo normal de comunicación ordinaria; non só como lingua da administración, da cultura, da política, etc. En todo caso, ínstase á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria para que faga un seguimento estricto do estipulado no aludido decreto. Neste mesmo sentido, deberán desenvolverse actuacións que fagan atractivo e ilusionante o emprego do galego como idioma cotián entre os profesores e os demais sectores da comunidade educativa.

3.3. O uso do idioma segundo a titularidade do centro

Unha das cuestións das que máis se bota man á hora de realizar comparacións no sistema educativo é a de indagar se existen grandes diferencias entre os centros públicos e privados, e neste caso tamén os privados concertados, e en qué campos. Neste caso utilizamos o uso do idioma como variable para medir se existen diferencias.

Observando a seguinte táboa comprobamos que son os contextos dos centros públicos os que utilizan, dunha maneira maioritaria, o galego como lingua (70,3 %), mentres os dos centros privados utilizan na súa totalidade o castelán e os dos centros privados concertados empregan no 57,1 % dos casos o castelán e no 42,9 % restante o galego. Evidentemente, tamén agora cómpre ter en conta o que máis arriba se dicía sobre a situación da ubicación urbana dos centros privados, que podería explicar o máis elevado índice de emprego da lingua castelá.

Cadro 31: uso do idioma segundo a titularidade do centro

	Centro Público	Centro Privado	Centro Privado Concertado
Galego	70,3 %	-----	42,9 %
Castelán	29,7 %	100 %	57,1 %
Total	100%	100%	100%

Comprobamos, de seguido, mediante a proba Chi-cadrado se as diferencias entre os distintos centros son estatisticamente significativas

Táboa 3: comparación do uso do idioma segundo a titularidade do centro

	Valor	gl	Sig.asint. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	13,399	2	,001
N de casos válidos	100		

Dado que o valor de Chi-cadrado 13,399 cunha $p = .001$, é lexítimo afirmar que as diferencias que existen son significativas, no que atinxe o uso do idioma segundo a titularidade do centro (público, privado ou privado concertado).

4. Recursos, dependencias e servizos cos que conta o centro

Imos ver, a continuación, cáles son as opinións e valoracións que os membros dos equipos directivos fan en relación cos recursos, dependencias e servizos dos seus centros.

4.1. Recursos cos que conta o concello e uso que fai o centro deles

En primeiro lugar, referímonos ós recursos dispoñibles no concello onde se sitúa o centro e a utilización que o centro fai deles.

Cadro 32: recursos do concello e uso polos centros

Recursos do concello	<i>Non hai</i>	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N/C</i>
Parque	24,3%	30,8%	15%	10,3%	9,3%	5,6%	4,7%
Piscina	41,1%	21,5%	6,5%	9,3%	15%	2,8%	3,7%
Instalacións deport.	14%	15,9%	10,3%	12,1%	23,4%	20,6%	3,7%
Biblioteca	16,8%	15%	13,1%	13,1%	32,7%	4,7%	4,7%

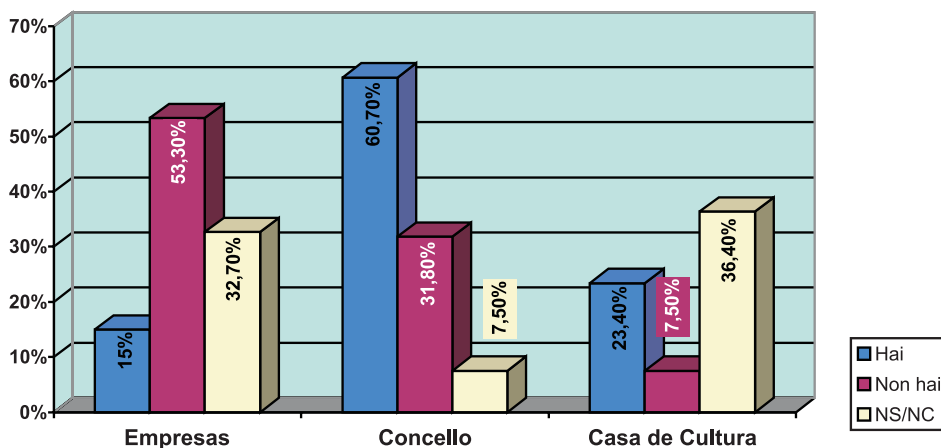
Observando o cadro anterior, comprobamos que entre os recursos cos que conta o concello e utiliza o centro con máis frecuencia atópanse as instalacións deportivas (44%), e a biblioteca (37,4%). Segundo estes datos, as instalacións con menos presenza nos concellos e que son, polo tanto, menos utilizadas polas escolas son o parque, que non existe nun 24,3 %, e a a piscina que tampouco parece habela no 41,1 % dos nosos concellos dos casos representados neste estudio.

4.2. Convenios de colaboración

Como xa temos comentado, segundo a Lei 9/1995, do 20 de novembro (LOPAG) e, máis concretamente, as competencias que establece a nosa comunidade autónoma para os directores e directoras de centros de educación pri-

maria, unha das súas funcións é promover e dar pulo ás relacións do centro coas institucións do seu contorno. O seguinte gráfico amósanos o estado desta cuestión.

Gráfico 4: centros que contan con convenios de colaboración



Segundo o gráfico que vimos de observar, os convenios de colaboración establecidos con máis frecuencia polos centros enquisados son co concello, nun 60,7 % dos casos, seguido de lonxe polos convenios asinados coa casa de cultura nun 23,4 %, acadando moita menor frecuencia os asinados coas empresas, sendo 15 % dos centros os que contestan nesa dirección. En termos globais, pódese concluír que as relacións que existen con institucións e organismos presentes no contorno do centro son mais ben escasas, agás no que se refire ó mesmo concello de pertenza do centro.

O CEG considera necesario e importante que se potencie a sinatura de convenios de colaboración entre os centros e as empresas, de forma que os alumnos e alumnas coñezan, desde idades temperás, o tecido productivo, empresarial e social da súa zona ou comarca. O coñecemento da realidade é un proceso que normalmente avanza partindo do inmediato e máis próximo á persoa, cara a dimensións progresivamente máis universais. Por outra banda, este coñecemento da propia comarca ha de influír notablemente no labor de concreción e personalización do currículo escolar, buscando un maior achegamento ás características diferenciadoras das comarcas e localidades.

4.3. Dependencias do centro

Co fin de facer unha interpretación o máis correcta posible, e de acordo cos datos obtidos nos cuestionarios, é preciso facer referencia ó Real Decreto 1004/1991 do 14 de xuño, (BOE 28/06/91) polo que se establecen os requisitos mínimos dos centros que imparten ensinanzas de réxime xeral non universitarias.

Este estudio atinxe a etapa de educación primaria, e segundo o citado real decreto, os centros que imparten esta etapa non precisan aula de idiomas e aula de informática. Será o patio cuberto o lugar onde se deberán facer actividades de Educación Física e Psicomotricidade.

*Cadro 33: dependencias das que carecen os centros**

DEPENDENCIAS	NON HAI
<i>Ximnasio</i>	28,0 %
<i>Aula de música</i>	12,1%
<i>Aula de plástica</i>	42,1%
<i>Aula de idiomas</i>	67,1%
<i>Aula de informática</i>	63,6%
<i>Aula de psicomotricidade</i>	61,7%
<i>Sala de usos múltiples</i>	36,4%
<i>Laboratorio</i>	16,8%
<i>Biblioteca</i>	0,9 %
<i>Patio cuberto</i>	17,8%

* En relación coas dependencias que se expresan no cadro, o Real Decreto 1004/1991, do 12 de xuño, formula a esixencia de que nos centros de primaria existan unha sala de usos polivalentes, un patio de recreo, unha biblioteca e un espacio cuberto para Educación Física.

Vendo isto, a interpretación está bastante servida, pois non ten por qué existir necesariamente e, de feito, non existe, nun tanto por cento bastante elevado, aula de idiomas 67,1%, aula de informática 63,3%, e aula de psicomotricidade 61,7%. O feito de que existan tales dependencias nalgúns centros, sen estaren obrigados a telas parece verse como dato positivo, sen que se aprecie notable desgusto pola falta delas na meirande parte das escolas.

Polo que se refire á valoración que fan os membros dos equipos directivos do grao de uso das distintas dependencias comprobamos que a máis elevada corresponde á aula de música seguido do ximnasio e a biblioteca.

Cadro 34: valoración do grao de uso das dependencias do centro

DEPENDENCIAS	Moi baixo/baixo	Regular	Bo/Moi bo	N/C
<i>Ximnasio</i>	0,9%	2,8%	67,3%	0,9%
<i>Aula de música</i>	1,8%	2,8%	82,3%	0,9%
<i>Aula de plástica</i>	2,8%	14,0%	37,4%	3,7%
<i>Aula de idiomas</i>	0,9%	3,7%	28%	5,6%
<i>Aula de informática</i>	3,7%	3,7%	25,3%	3,7%
<i>Aula de psicomotricidade</i>	1,4%	5,6%	27,1%	3,7%
<i>Sala de usos múltiples</i>	2,8%	12,1%	46,7%	1,9%
<i>Laboratorio</i>	24,3%	24,3%	31,8%	2,8%
<i>Biblioteca</i>	8,4%	15,9%	64,8%	----
<i>Patio cuberto</i>	8,4%	14,0%	55,1%	4,7%

Presentamos, loxicamente, a posibilidade de que existan diferencias no grao de uso das dependencias do centro entre os colexios públicos, privados e privados concertados. Vexamos qué sucede ó respecto.

Táboa 4: comparación do grao do uso das dependencias do centro entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	2468,085	2	1234,042	23,765	,000
Intra-grupos	4465,691	86	51,927		
Total	6933,775	88			

A proba utilizada é unha análise de varianza, onde $F = 23.765$ e ten unha $p = .000$. Polo tanto, estamos en condicións de poder afirmar que si existen diferencias significativas, cunha probabilidade do 95%, entre os colexios públicos, privados e privados concertados no que respecta ó grao de uso das diferentes dependencias do centro. Comprobada a existencia de tales diferencias, permiti-monos observar entre qué centros se poñen de manifesto.

Táboa 5: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no grao de uso das dependencias do centro

MEDIAS	<i>Centro Público</i> 22,5075	<i>Centro Privado</i> 40,0000	<i>Centro Privado Concertado</i> 33,0556
<i>Centro Público</i> 22,5075	-----	17,4925* (P=,000*)	10,5481* (P=,000*)
<i>Centro Privado</i> 40,0000	17,4925* (P=,000*)	-----	6,9444 (P=,225)
<i>Centro Privado Concertado</i> 33,0556	10,5481* (P=,000*)	6,9444 (P=,225)	-----

* As diferencias son significativas cunha probabilidade menor que 0.05

Así pois, como se pode ver na táboa anterior, as diferencias significativas son as que existen entre os colexios públicos e os colexios privados, e aquela que se evidencia entre os colexios públicos e os privados concertados. Esas diferencias son a favor dos colexios privados, seguidos dos privados concertados, no grao de uso das dependencias do centro.

Por outra banda, pode ser de interese coñecer se o uso das dependencias está directamente relacionado coa xornada lectiva do centro e tamén se se manifesta unha distinta organización e utilización do espacio. Por estas razóns efectuamos unha análise de varianza.

Podemos supor que existen diferencias entre os centros educativos no uso que fan das súas dependencias en función da xornada lectiva, e podemos pensar tamén que manifestan distinta organización e utilización do espacio. Pero, ¿é certo?

Táboa 6: comparación do grao de uso das dependencias do centro entre centros con xornada partida e continuada

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,838	1	,838	,010	,921
Intra-grupos	7517,617	88	85,427		
Total	7518,456	89			

A proba utilizada é unha análise de varianza, onde $F = .010$ e ten unha $p = .921$. Polo tanto, non existe diferenza significativa, cun nivel de significación do 0.05, entre o grao de uso das diferentes dependencias do centro en función da xornada lectiva que teña cada unha das escolas.

O uso das instalacións tamén haberá que medilo en función do grao da súa dispoñibilidade e do estado das mesmas. Desde o Consello Escolar de Galicia instase á Administración educativa para que poña un especial empeño en que se cumpran cada vez en mellores condicións, as disposicións do Real Decreto 1004/1991, do 12 de xuño.

4.4. Recursos do centro

Comprobamos, así mesmo, que os recursos materiais presentes en maior medida nos centros de educación primaria da nosa comunidade autónoma son os medios audiovisuais, os materiais deportivos, os libros de texto, os materiais manipulativos e os instrumentos musicais.

Do mesmo xeito, parece claro que os recursos que menos abundan nas escolas de Galicia son os equipos informáticos 33,6% e a calculadora 30,8%.

Cadro 35: recursos que non existen nos centros

RECURSOS	NON HAI
Medios Audiovisuais	0%
Equipos informáticos	33,6%
Materiais manipulativos	1,9%
Instrumentos musicais	4,7%
Calculadora	30,8%
Materiais deportivos	0,9%
Libro de texto	1,9%

Aínda que as últimas cifras dadas a coñecer pola Consellería de Educación e Ordenación Universitaria implican unha variación notable con respecto ó curso 1998-1999, en que se recolleron os datos deste informe, de modo que na actualidade tódolos centros de máis de tres unidades teñen equipos infor-

máticos, o labor de ampliación e modernización destes equipos ha ser constante, en función dos vertixinosos avances que neste campo están a producirse no mundo actual. A escola non pode ir tampouco neste terreo por detrás do avance dos tempos.

Non menos importante que a dotación de equipos é a súa debida utilización, de forma que se lle saque plena rendibilidade na orde educativa. Neste sentido o CEG insta a que se intensifique o labor formativo, tanto dos mestres como do propio persoal de administración e servicios.

En relación cos recursos cos que conta o centro, comprobamos que a mellor dotación de recursos nas escolas de educación primaria en Galicia se corresponde, en primeiro lugar, cos libros de texto, ós que, segundo os membros dos equipos directivos, lles corresponde unha boa ou moi boa dotación (81,3%). Séguenlles en importancia numérica, e de xeito parello, os instrumentos musicais e os materiais deportivos. Os medios audiovisuais e os materiais manipulativos acadan tamén niveis considerables de dotación nos centros galegos. Coincidindo coa táboa anterior, a menor dotación de recursos ten que ver coa calculadora e os equipos informáticos.

Cadro 36: grao de dotación dos seguintes recursos do centro

RECURSOS	Moi baixo/ baixo	Regular	Bo/Moi bo	N/C
Medios Audiovisuais	14%	34,6%	47,6%	3,8%
Equipos informáticos	24,3%	12,1%	26,2%	3,7%
Materiais manipulativos	19,6%	33,6%	44%	0,9%
Instrumentos musicais	9,3%	30,8%	52,3%	2,8%
Calculadora	18,6%	13,1%	19,6%	17,8%
Materiais deportivos	17,7%	28%	52,3%	0,9%
Libros de texto	2,8%	10,3%	81,3%	3,7%

Como é oportuno facer nestes casos, preocupámonos, de seguido por comprobar se existen, ou non, diferencias na dotación dos recursos en función da titularidade do centro. Vexamos a análise feita e os resultados acadados.

Táboa 7: comparación do grao de dotación de recursos do centro entre centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	421,783	2	210,892	12,032	,000
Intra-grupos	1314,589	75	17,528		
Total	1736,372	77			

A proba utilizada é unha análise de varianza, onde $F= 12.032$ e ten unha $p= .000$. Polo tanto, hai que afirmar que, efectivamente, si existen diferencias significativas, entre os colexios públicos, privados e privados concertados no que respecta ó grao de dotación dos diferentes recursos.

Táboa 8: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no grao de dotación de recursos do centro

MEDIAS	Centro Público 19,7742	Centro Privado 27,7500	Centro Privado Concertado 24,5000
Centro Público 19,7742	-----	7,9758* ($P=.002^*$)	4,7258* ($P=.003^*$)
Centro Privado 27,7500	7,9758* ($P=.002^*$)	-----	3,2500 ($P=.409$)
Centro Privado Concertado 24,5000	4,7258* ($P=.003^*$)	3,2500 ($P=.409$)	-----

*As diferencias son significativas cunha probabilidade menor que 0.05

Como se pode comprobar na táboa anterior as diferencias que son significativas son as que existen entre os colexios públicos e os colexios privados, e entre os colexios públicos e os privados concertados.

Os colexios que teñen unha maior dotación de recursos son os privados, seguidos dos privados concertados, sendo a diferenza que existe nesta dotación significativa entre os mencionados colexios e os colexios públicos.

Non é este un tema que incida directamente nos determinantes do bo ou mal funcionamento da dirección dos centros. En xeral, estamos a falar de factores que están bastante vencellados a centros antigos e pequenos (segundo manifestan Sáenz e Debón, 1999). Algúns deses estudos especifican que se trata, en non pou-

cos casos, dunha tarefa relacionada, fundamentalmente, coa xestión dos recursos.

Aínda que non fora tratada como merece neste estudio, queremos destacar, aquí e agora, a figura do coordinador de equipo que, tal como apuntan traballos recentes (Molina, 1997; Lorenzo e Sáenz, 1993; Viñas, 1994 e Gimeno Sacristán, 1995) asume como función prioritaria a harmonización das actuacións dos equipos no sentido de aproveitar espazos, tempos e materiais, sen esquecer a comunicación á dirección das necesidades existentes no centro.

O CEG, consciente da enorme importancia que ten o coñecemento e o uso das novas tecnoloxías como un factor fundamental na formación dos nosos escolares, insta á Administración educativa a face-lo esforzo necesario e suficiente para que tódolos escolares galegos teñan acceso ó seu uso. Isto pasa, non só por complementar as dotacións, senón tamén pola imprescindible formación dos mestres no seu emprego rendible.

4.5. Servicios: comedor e transporte

No que atinxe os servicios de comedor e transporte, observando a táboa que presentamos a continuación, constatamos a existencia de comedor en algo máis do 60 % dos centros da mostra, e de transporte do alumnado nun 75 % dos centros.

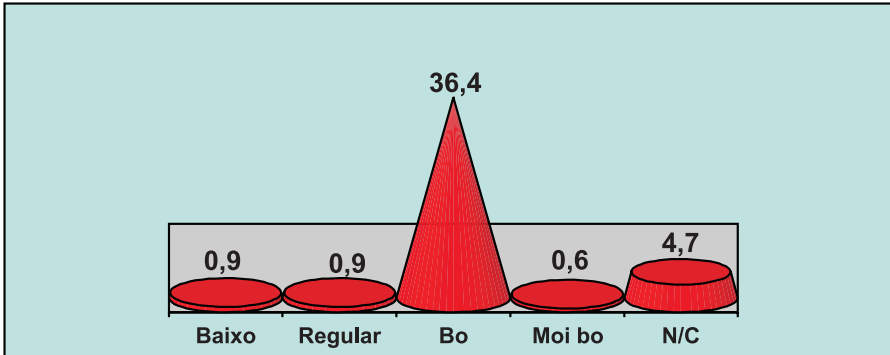
Cadro 37: centros que non contan con comedor/transporte¹ escolar

	NON HAI
Comedor	36,4%
Transporte	24,3%

En canto á valoración que realizan os profesionais que están a ocupar cargos directivos destes dous servicios, cómpre destacar a positiva consideración que acadan en xeral tanto o funcionamento dos comedores como do transporte escolar.

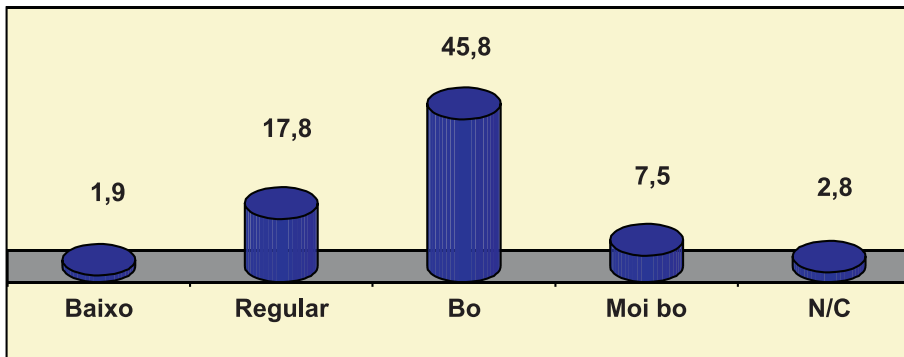
¹ Véxase o apartado 4.3. do capítulo 6 deste informe, onde se explica a organización e funcionamento dos ditos servicios.

Gráfico 5: funcionamento do comedor



Vemos, pois, de xeito claro que o funcionamento do comedor é calificado maioritariamente coma bo ou moi bo, aínda que hai case un 5 % dos directivos que, de xeito un tanto incomprensible, non contestan a este ítem. E se nos fixamos na valoración do transporte, agás o 17,8% que deixan a valoración do seu funcionamento en “regular”, a gran maioría pensan que ese labor se está a facer ben ou moi ben.

Gráfico 6: funcionamento do transporte



Con vistas ó estudo avaliador da rendibilidade educativa da xornada escolar continuada, que o CEG propón no recadro sombreado correspondente ó punto 4.2, sería interesante coñecer se a existencia ou non de comedor condiciona (e en qué medida) o tipo de xornada que se dá nos centros de primaria públicos e privados.

4.6. Servicios de apoio ó centro

Neste punto analizamos o grao de funcionamento dos principais servicios externos ó centro. Como podemos comprobar na seguinte táboa, o servicio do que se fai menos uso é o centro de recursos. Pola contra, os servicios que proporcionan os centros de formación continuada do profesorado (CEFOCOPS) parecen ser os máis utilizados.

Cadro 38: grao de uso dos servicios de apoio

SERVICIOS DE APOIO	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N/C
Centro de recursos	18,7%	16,8%	18,7%	29,9%	4,7%	5,6%
CEFOCOP	4,7%	15%	20,6%	53,3%	2,8%	3,7%
Equipo de Orient. Específico	10,3%	13,1%	9,5%	22,4%	2,8%	5,6%
Depart. Municipal de Educación	7,5%	2,8%	13,1%	25,2%	9,3%	5,6%

Tentamos facer tamén unha comparación para indagar se existían, ou non, diferencias entre os tres tipos de centros no grao de uso que se fai dos servicios de apoio anteriormente mencionados.

Táboa 9: comparación do grao de uso dos servicios de apoio entre CEIP, CEP e centros integrados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	28,340	2	14,170	1,000	,373
Intra-grupos	1119,721	79	14,174		
Total	1148,061	81			

A proba utilizada é unha análise de varianza, onde $F= 1.000$ e ten unha $p= .373$. Polo tanto non existe diferenza significativa, co nivel de significación do 0.05, no funcionamento dos servicios que vimos de mencionar.

A segunda comparación permítenos examinar a existencia de diferencias en función da titularidade do centro.

Táboa 10: comparación do grao de uso dos servizos de apoio entre centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	50,094	2	25,047	1,711	,187
Intra-grupos	1200,682	82	14,642		
Total	1250,776	84			

Foi utilizada de novo unha análise de varianza onde $F = 1.711$ tendo unha $p = .187$. Así, pódese dicir que non existe diferenza significativa, cun nivel de probabilidade do 95%, no funcionamento dos servizos anteriormente citados entre os centros públicos, privados e privados concertados.

Finalmente, realizamos a comparación para ver se existe diferenza no funcionamento dos servizos de apoio en función do tipo de xornada lectiva do centro.

Táboa 11: comparación do grao de uso dos servizos de apoio entre centros con xornada lectiva partida e continuada

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	55,147	1	55,147	3,906	,051
Intra-grupos	1199,957	85	14,117		
Total	1255,103	86			

Na análise de varianza obtemos un valor $F = 3.906$ e ten unha $p = .051$. É claro, entón, que non existe diferenza significativa, cun nivel de significación do 0.05, entre o grao de funcionamento dos servizos de apoio en función da xornada lectiva que teñan os centros de ensino primario.

A baixa utilización dos servizos de apoio ó centro, principalmente o centro de recursos, é motivo de preocupación para o CEG, por considerar que repercute negativamente no bo funcionamento dos centros e na calidade do ensino. Se a baixa utilización se debe á falta de recursos habería que melloralos e se é por falta de interese dos centros habería que estimulalo adecuadamente. Cómpre, en todo caso, indagar as causas e poñer remedio a unha situación como a que neste informe se reflicte.

5. Funcionamento do centro e actividades

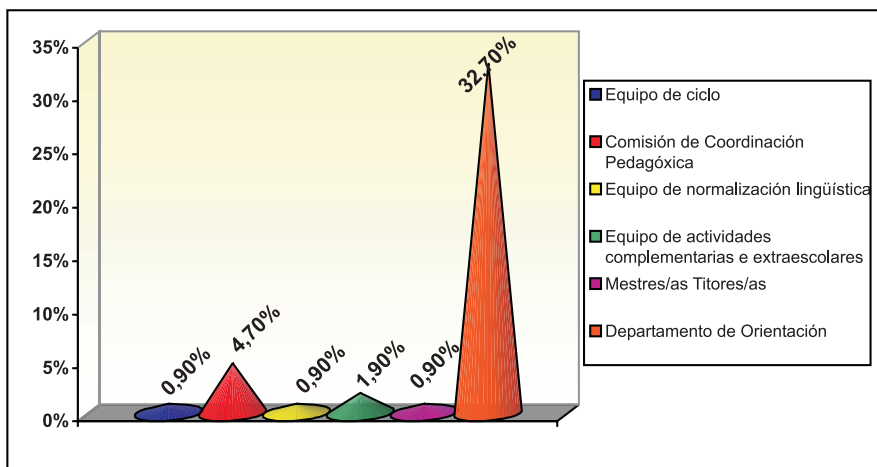
Imos neste apartado deternos no estudio do funcionamento do centro e das actividades realizadas segundo a opinión dos directivos.

5.1. Funcionamento dos órganos de coordinación docente

Na lei 9/1995, de 20 de novembro (LOPAG) establécese que nos centros de educación primaria se debe contar con: equipo de ciclo, Comisión de coordinación pedagóxica, equipo de normalización lingüística, equipo de actividades complementarias e extraescolares, e titores² e titoras.

É preciso clarexar neste apartado, que existen centros onde non é posible, legalmente, ter nin Departamento de orientación, nin Comisión de coordinación pedagóxica. De aí os datos que amosa o gráfico seguinte, onde se aprecia como dos distintos órganos de coordinación docente, os que teñen unha menor presenza nos centros son o Departamento de orientación e a Comisión de coordinación pedagóxica.

Gráfico 7: centros nos que non existen os seguintes órganos de coordinación docente



² Véxase o apartado 5.3. do capítulo 5 deste informe.

No cadro que reflicte o grao de funcionamento dos órganos de coordinación docente, observamos que os órganos que funcionan cun máis alto rendemento son os titores e titoras, o Equipo de normalización lingüística, o equipo de ciclo, e o equipo de actividades extraescolares e complementarias. Segundo estes datos, parecen funcionar a un nivel máis baixo a Comisión de coordinación pedagóxica e o Departamento de orientación.

Cadro 39: Grao de funcionamento dos seguintes órganos de coordinación docente

ÓRGANOS DE COORDINACIÓN DOCENTE	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N/C</i>
<i>Equipo de ciclo</i>	0 %	3,7%	5,6%	63,3%	25,2%	0,9%
<i>Comisión de coordinación pedagóxica</i>	1,9%	5,6%	16,8%	57,9%	11,2%	1,9%
<i>Equipo de normalización lingüística</i>	0%	1,9%	10,3%	53,3%	33,6%	---
<i>Equipo de activ. extraescolares e complem.</i>	0,9%	0,9%	11,2%	44,9%	39,3%	0,9%
<i>Mestres/as titores/as</i>	0%	1,9%	4,7%	54,2%	37,4%	0,9%
<i>Departamento de orientación</i>	2,8%	3,7%	13,1%	23,4%	14%	10,3%

É inevitable realizar a comparación entre centros para ver se existen, ou non, diferencias no funcionamento dos órganos de coordinación docente.

En primeiro lugar, procedemos a realizar a comparación segundo o tipo de centro (colexio de infantil e primaria, colexio de primaria e centro público integrado)

Táboa 12: comparación do grao de funcionamento dos órganos de coordinación docente entre CEIP, CEP e centros integrados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	25,126	2	12,563	,988	,377
Intra-grupos	1067,862	84	12,713		
Total	1092,989	86			

A proba utilizada é unha análise de varianza, onde $F = .988$ e ten unha $p = .377$. Polo tanto, parece que non existe diferenza significativa, ó nivel de significación do 0.05, na valoración que fan os equipos directivos do funcionamento dos órganos de coordinación docente entre os tres tipos de centro.

A segunda comparación, tendo como variable o funcionamento dos órganos de coordinación docente, realizámola segundo a titularidade do centro: público, privado e privado concertado.

Táboa 13: comparación do grao de funcionamento dos órganos de coordinación docente entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	38,006	2	19,003	1,377	,258
Intra-grupos	1228,299	89	13,801		
Total	1266,304	91			

Unha vez máis, a proba utilizada foi unha análise de varianza onde $F = 1.377$ e unha $p = .258$. Non existe, xa que logo, diferenza significativa, cun nivel de significación do 0.05, no funcionamento dos órganos de coordinación docente entre os centros públicos, privados e privados concertados.

Unha terceira comparación foi dinamizada pola pregunta de se existe, ou non, diferencias no funcionamento dos órganos de coordinación docente segundo a xornada lectiva sexa partida ou continuada.

Táboa 14: comparación do grao do funcionamento dos órganos de coordinación docente entre os centros con xornada lectiva partida e continuada

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	7,625	1	7,625	,548	,461
Intra-grupos	1552,288	90	13,914		
Total	1259,913	91			

Recorremos outra vez a unha análise de varianza onde $F = .548$ e unha $p = .461$. O resultado, como se pode ver, é que non existe diferenza significativa, cun nivel de significación do 0.05, entre o funcionamento dos órganos de coordinación docente en función da xornada lectiva que teña o centro de ensino primario.

Unha vez comprobado que non existen diferenzas significativas entre os distintos tipos de centro polo que se refire ó funcionamento dos órganos de coordinación docente, vexamos a frecuencia coa que levan a cabo as súas sesións de traballo eses mesmos órganos.

Cadro 40: frecuencia de reunións dos órganos de coordinación docente

ÓRGANOS	FRECUENCIA DE TRABAJO					
	Semanal	Quincenal	Mes	Trimestre	Ano	N/C
Equipo de ciclo	14%	27,1%	50,5%	5,6%	-----	2,8%
Comisión de coordinación pedagóxica	1,9%	9,3%	54,2%	26,2%	1,9%	2,8%
Equipo de normalización lingüística	2,8%	10,3%	65,4%	19,6%	----	1,9%
Equipo de actividades extraescolares e complementarias	2,8%	8,4%	45,8%	29,9%	3,7%	9,3%
Mestres/as titores/as	4,7%	15%	36,4%	20,6%	-----	15,9%
Departamento de orientación	9,3%	7,5%	21,5%	11,2%	1,9%	48,6%

Non existe unanimidade entre os centros á hora de establecer o ritmo ou frecuencia das reunións de traballo dos diferentes órganos de coordinación docente como se pode observar no cadro anterior. Neste sentido, a tendencia xeral parece ser a de facer reunións máis ben cada mes.

Os que fan un maior número de xuntanzas a xulgar polos datos dispoñibles, son os equipos de ciclo (50,5%) e os equipos de normalización lingüística (65,4%) procedendo a xuntarse cada mes. Do mesmo xeito, realizan tamén xuntanzas trimestrais a comisión de coordinación pedagóxica (26,2%), o equipo de actividades extraescolares e complementarias (29,9%) e os titores/as dos centros (20,6%).

A maneira de xestionar un tema como o que vimos de tratar ten moito que ver coa figura do coordinador/a de equipo e coas súas características desexables do mesmo (promove-lo traballo en equipo, posuír experiencia para organizar e coordinar, coñecer os temas pedagóxicos relevantes e ser un líder efectivo e práctico).

Na investigación referida por Molina (1997) o profesorado inquirido non dubida en asignarlles, dun xeito sistemático, ós equipos unha función moi importante. Curiosamente, din que poucas veces se lle comunican á dirección do centro as necesidades que ten cada equipo. Tales rexistros contrastan cos obtidos no noso traballo no que os directores e directoras si que parecen ter un coñecemento claro do grao de funcionamento dos distintos equipos, aínda que non se aprecie un acordo claro na maneira de constatar a frecuencia das reunións. Sabemos que isto depende, en parte, do estilo de dirección, e que non se trata dunha tarefa prioritaria no que atinxe o tempo de dedicación dos directivos (Murillo e Barrio, 1999), nin tampouco parece que sexa unha tarefa conflictiva (Román, Cámara e Rueda, 2000).

5.2. Actividades dirixidas á comunidade escolar³

As actividades realizadas pensando na comunidade escolar poden ser un bo indicador da integración e vertebración do centro no seu contorno, ademais de amosar o clima participativo dos membros da mesma comunidade. Neste caso, comprobamos que nos nosos centros de educación primaria, as actividades que con máis frecuencia se realizan son actividades no contorno propio da escola, e tamén charlas ou conferencias. Pola contra, realízanse máis ben poucos seminarios, poucos debates, e poucos intercambios, xa sexa con outros centros de aquí ou con centros doutros países.

³ Véxase o apartado 5.5. do capítulo 6 deste informe.

Cadro 41: realización das seguintes actividades dirixidas á comunidade escolar

ACTIVIDADES PARA A COMUNIDADE	FRECUENCIA COA QUE SE REALIZAN					
	Nunca	Semanal	Mes	Trimestre	Ano	N/C
<i>Seminarios</i>	48,6%	7,5%	5,6%	10,3%	12,1%	15,9%
<i>Conferencias</i>	24,3%	----	1,9%	37,4%	28%	8,4%
<i>Debates</i>	42,1%	4,7%	10,3%	15%	8,4%	19,6%
<i>Intercambios con outros centros</i>	45,8%	1,9%	3,7%	12,1%	22,4%	14%
<i>Actividades no contorno</i>	7,5%	4,7%	15%	36,4%	20,6%	15,9%
<i>Intercambio con outros países</i>	64,5%	-----	1,9%	5,6%	11,2%	0,9%

Tanto este elenco de actividades como outras que teñen que ver coa colaboración con institucións externas ó centro escolar (pódense consultar ó respecto os apartados deste mesmo traballo referidos ós recursos do concello e convenios de colaboración), son actividades moi relevantes e apreciadas á hora de examinar a funcionalidade operativa dos órganos de dirección dos centros (Sáenz e Debón, 1999).

5.3. Traballo do profesorado

A xulgar polos datos contidos na táboa que segue, o labor que consegue xuntar con maior frecuencia ó profesorado é, inequivocamente, o de avaliar ó alumnado, que vai seguido da preparación do material didáctico e da planificación do proxecto curricular de etapa.

Para o que se reúnen un pouco menos, sen desmerecer a porcentaxe acadada das respostas, é para avaliar o Proxecto curricular de etapa, coordinar a orientación e titoría e avaliar a programación anual.

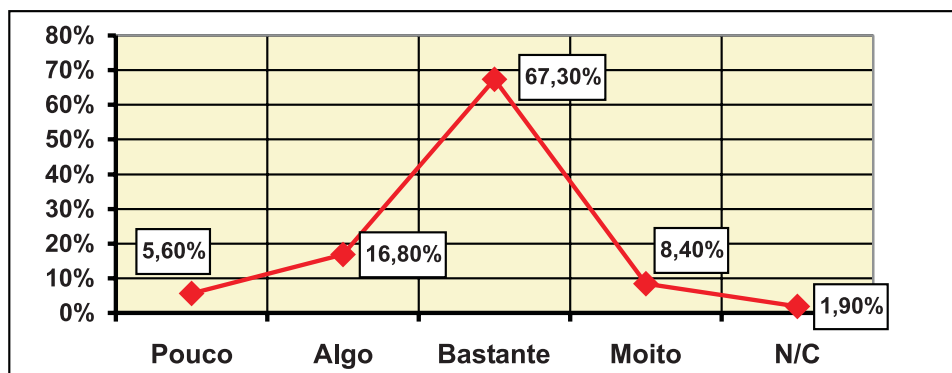
Tratando de relacionar isto co vindeiro tema da avaliación, podemos constatar como aínda non parece estar suficientemente asumida a importancia de realizar a avaliación das diferentes tarefas e actividades do centro. Non é doado facer que os profesores e profesoras se xunten, con motivación e convencemento, para realizar tales tarefas.

Cadro 42: frecuencia de traballo en equipo do profesorado

	<i>Nunca</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N/C</i>
<i>Planificar o Prox. curr.de etapa</i>	2,8%	4,7%	22,4%	53,3%	10,3%	6,5%
<i>Avaliar o Prox.curr.de etapa</i>	4,7%	9,3%	31,8%	42,1%	7,5%	0,9%
<i>Preparar material didáctico</i>	-----	5,6%	18,7%	53,3%	21,5%	0,9%
<i>Avaliar ó alumnado</i>	-----	0,9%	7,5%	66,4%	23,8%	0,9%
<i>Tratar problemas de convivencia</i>	1,9%	3,7%	21,5%	45,8%	26,2%	0,9%
<i>Coordinar orientación e tutoría</i>	1,9%	8,4%	26,2%	46,7%	15%	1,9%
<i>Avaliar a programación anual</i>	-----	11,2%	25,2%	50,5%	11,2%	1,9%

Outra das cuestións que interesaba, en relación co profesorado, era saber en qué medida participa en actividades de formación continua, xa que nesta variable é onde podemos situar un bo indicador do afán que manifestan pola mellora de calidade do ensino.

Gráfico 8: participación do profesorado en actividades de formación continua



O que este gráfico permite ver parece bastante consistente. Un 75 % do profesorado participa, segundo o que manifestan os directivos, en actividades de formación continua. Pero non pode por menos que chamar a atención ese restante 25 % no que se xuntan as respostas sobre unha menor participación do profesorado nesas actividades formativas.

Tendo presente o que vimos de observar, imos realizar a continuación unha análise comparativa da participación do profesorado en actividades de formación continuada en función do tipo de centro onde desempeñan o seu labor profesional (CEIP, CEP e centros integrados).

Táboa 15: comparación da participación do profesorado nas actividades de formación continua entre os CEIP, CEP e Centro Integrados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	,277	2	,138	,291	,748
Intra-grupos	44,733	94	,476		
Total	45,010	96			

Fixemos uso dunha análise de varianza, onde $F = .291$ cunha $p = .748$. Polo tanto, non existe diferenza significativa, cun nivel de significación do 0.05, unha vez analizada a participación do profesorado na formación continua ou permanente, segundo o tipo de centro.

¿Que pasa se realizamos esa mesma comparación entre os colexios públicos, colexios privados e colexios privados concertados?

Táboa 16: comparación da participación do profesorado en actividades de formación continua entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	3,350	2	1,675	3,845	,025
Intra-grupos	42,690	98	,436		
Total	46,040	100			

Utilizouse como proba unha análise de varianza, onde $F = 3.845$, tendo unha $p = .025$. Así, podemos afirmar que, efectivamente, existen diferenzas significativas, cun nivel de significación do 0.05, entre os colexios públicos, privados e privados concertados no que respecta á valoración que fan os seus directivos da participación do profesorado en actividades de formación continua.

Táboa 17: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados da participación do profesorado en actividades de formación continua

MEDIAS	Centro Público 3,76	Centro Privado 4,60	Centro Privado Concertado 3,76
Centro Público 3,76	-----	.84* P=.026*	.00019 P=.1.000
Centro Privado 4,60	.84* P=.002*	-----	.84* P=.043*
Centro Privado Concertado 3,76	.00019 P=.1.000	.84* P=.043*	-----

*As diferencias son significativas cunha probabilidade menor que 0.05

Como se pode comprobar na táboa anterior, as diferencias significativas prodúcense entre os centros públicos e os centros privados, e as que se dan entre os centros privados e os privados concertados. A media máis alta corresponde ós centros privados (4,60%) polo que respecta á participación do profesorado en actividades de formación continuada.

Táboa 18: comparación da participación do profesorado en actividades de formación continua entre os centros con xornada lectiva partida ou continuada

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	0,006657	1	,006657	,155	,695
Intra-grupos	43,429	101	,430		
Total	43,495	102			

Confiamos outra vez nunha análise de varianza, onde $F = .155$ e unha $p = .695$. Non existe, neste caso, diferenza significativa, co nivel de significación do 0.05, entre a maior ou menor participación do profesorado en actividades de formación continua en función da xornada lectiva do centro.

5.4. Contidos transversais

A importancia que teñen os contidos transversais no deseño curricular dun centro de educación primaria é indiscutible. Sen o seu concurso difícil será cami-

ñar con certa solidez á procura dos obxectivos educativos fundamentais. Vexamos a perspectiva dos directivos neste tema.

Cadro 43: actividades de promoción de contidos transversais que se realizan

	SI	NON	N/C
Educación para a paz	95,3%	1,9%	2,8%
Promoción hábitos de hixiene e alimentación correctos	95,3%	1,9%	2,8%
Educación para o consumo	80,4%	15%	4,7%
Educación sexual e para a igualdade de sexos	64,5%	27,1%	8,4%
Prevención de drogodependencias	72,9%	18,7%	8,4%
Educación cívica	92,5%	3,7%	3,7%

En certo modo, chama a atención a máis baixa porcentaxe de tres contidos transversais: educación para o consumo, educación sexual e para a igualdade e prevención de drogodependencias.

Estes datos son suficientemente expresivos dun estado de cousas que, alomenos sobre o papel, non é particularmente negativo, agás no que ocorre con ese certo déficit nas áreas que se veñen de subliñar, sobre todo se temos en conta estes dous obxectivos xerais sinalados no Decreto 245/1992, do 30 de xullo, (DOG 14/08/1992) para a educación primaria:

- *Establecer relacións equilibradas e constructivas coas persoas en situacións sociais coñecidas, comportarse de xeito solidario, recoñecendo e valorando criticamente as diferencias de tipo social e rexeitando calquera discriminación baseada en diferencias de sexo, clase social, crenzas, raza e outras características individuais e sociais (art. 5.g).*
- *Coñecer e apreciar o propio corpo e contribuír ó seu desenvolvemento, adoptando hábitos de saúde e benestar e valorando as repercusións de determinadas conductas sobre a saúde e a calidade de vida (art. 5.k).*

5.5. Outras actividades

Tiñamos interese por saber directamente das persoas que forman parte de equipos directivos se se realizan nos seus centros algunhas outras actividades con indiscutible relevancia desde o marco de desenvolvemento persoal e social dos nenos e nenas.

Cadro 44: realización doutras actividades

	<i>SI</i>	<i>NON</i>	<i>N/C</i>
Revisións médicas periódicas	40,2%	52,3%	7,5%
Control de menús e alimentos do comedor escolar	54,2%	26,2%	19,6%
Saídas escolares	86,9%	----	13,1%

Está claro que as actividades que máis se realizan, polos datos dispoñibles, son as saídas escolares, (86,9%). As revisións médicas periódicas contan co nivel de resposta que cabería esperar nos nosos centros (40,2%).

Eso si, chama a atención que só se realicen actividades de control de menús e alimentos do comedor nun 54,2% dos centros cando os que non teñen comedor son, como antes dicíamos, un 36,6%. Réstanos un 9 % de centros nos que si hai comedor e onde ocorre que, ou non se realiza control de menús ou o directivo non sabe ou non contesta a esa cuestión.

Se temos en conta o Decreto 16/1984, do 9 de febreiro, (DOG 29/02/1984) e o Decreto 283/1986, do 25 de xuño, (DOG 14/09/1986) que modifica o anterior, reguladores do funcionamento dos comedores escolares, temos que a elaboración dos menús debe realizarse de xeito que lle proporcione ó alumnado unha dieta equilibrada, que contribúa ó seu mellor desenvolvemento e favoreza a adquisición de hábitos dietéticos adecuados. Por iso, precisamente, cómpre preguntarse se coñecen esa normativa e mesmo se é considerada nos seus xustos termos.

Na táboa que segue sinálase o grao de importancia que atribúen os directivos ás devanditas actividades. O que nos atopamos é ben claro: un 56,1% conceden moita importancia ó control de menús e alimentos, mentres que case un 44% parece non saber ou opta por non contestar a esta cuestión.

Cadro 45: grao de importancia concedido a outras actividades

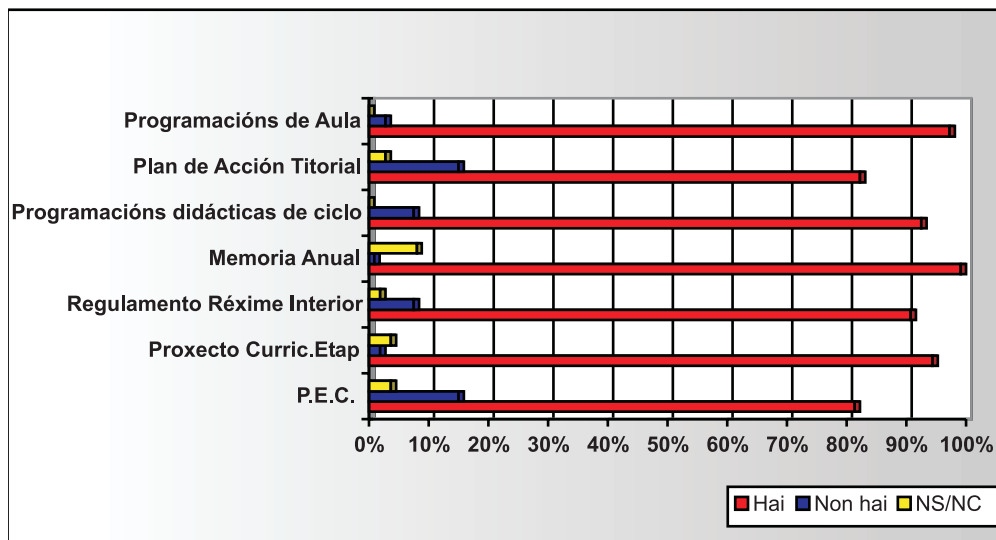
ACTIVIDADES	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N/C</i>
Revisións médicas periódicas	0%	2,8%	7,5%	21,5%	18,7%	49,5%
Control de menús e alimentos do comedor escolar	0,9%	0%	1,9%	18,7%	56,1%	43,9%
Saídas escolares	0%	0%	2,8%	52,3%	41,1%	3,7%

Complementábase coa táboa precedente a enorme importancia que se concede, como é posible apreciar, ás saídas escolares (41,1%). Un tanto paradoxalmente, case a metade, nada menos, dos enquisados non opina sobre a importancia das revisións médicas periódicas.

5.6. Documentos de traballo do centro

Tomando como referencia a Lei 9/1995, do 20 de novembro (LOPAG), e centrándonos nas competencias que a Comunidade Autónoma de Galicia establece para os directores de centros de educación primaria, comprobamos que é función destes coordinar a elaboración do proxecto educativo de centro, proxecto curricular e programación xeral anual. Outra das funcións contempladas establece que o director lle debe trasladar ó Delegado Provincial da Consellería de Educación a memoria anual sobre as actividades e situación xeral do centro.

Gráfico 9: documentos de traballo do centro



Tendo en conta o parágrafo anterior, e botandolle unha ollada a este gráfico, os datos que máis chaman a atención son os relativos ó PEC (Proxecto educativo de centro) posto que un 15 % dos directivos manifestan carecer del. Tamén chama a atención que un 8% non conteste en relación coa existencia de memoria anual.

Precisamente, e de xeito totalmente lóxico, é a memoria anual un dos documentos máis presente nos centros de educación primaria (99,1 %), ó que seguen as programacións de aula, (97,2 %), o proxecto curricular de etapa (94,4 %) e as programacións didácticas de ciclo (92,2 %). Os que menos recoñecemento documental acadan son, como xa se sinalou anteriormente, o Proxecto educativo de centro, que só afirman ter un 81,3 % dos centros, e o plan de acción tutorial (82,2 %).

Resulta de interese neste contexto a investigación realizada por Murillo e Barrio (1999) na que se constata a existencia de diferencias significativas entre distintas tipoloxías de directivo (pedagóxicos, administrativos e intermedios) con respecto ás funcións que deben realizar no seu centro educativo. Nese estudio entrevistáronse a 437 directivos de centros públicos e privados (concertados e non concertados) para indagar, entre outras cousas, sobre o tempo dedicado á planificación do currículo escolar, á preparación das clases, á colaboración en actividades docentes, á preparación de materiais didácticos, ós debates sobre obxectivos globais do currículo do centro e, finalmente, ás análises avaliativas sobre o funcionamento do centro. As principais diferencias aparecen naquelas variables que conforman o grupo de traballo en equipo dos docentes no claustro, de tal xeito que os líderes administrativos dedican máis tempo a temas educativos e os líderes intermedios céntranse máis en temas administrativos, organizativos e de índole práctica.

6. A avaliación

Hoxe en día non existe dúbida ningunha sobre a importancia da avaliación na educación en xeral e no ensino en particular. O ámbito de avaliación aparece ben reflectido na LOXSE, sendo ampliado coa publicación da LOPAG, que o que fai é incidir máis profundamente neste eido da práctica educativa.

O ritmo dos cambios experimentados polo sistema social, e mesmo polo sistema educativo na meirande parte dos países, puxo ben de manifesto a necesidade de facer da calidade un dos elementos inequivocamente ligados á educación pública. Isto tiña que provocar necesariamente interese pola avaliación, e tamén pola investigación educativa asociada. O resultado non é outro que a creación e desenvolvemento dunha cultura da avaliación nos nosos centros escolares, que repercute moi positivamente sobre a imaxe social da educación.

Cadro 46: fomento da avaliación

AVALIACIÓN PARA	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N/C
Adaptacións curriculares para alumnos e alumnas concretos	8,4%	11,2%	41,1%	28%	7,5%	3,7%
Preparación informes para enviar a pais/nais	1,9%	4,7%	12,1%	54,2%	27,1%	--
Proporcionar ó profesorado do curso seguinte información referente ó alumnado	0%	4,7%	14%	50,5%	28%	2,8%
Funcionamento do centro	3,7%	17,8%	24,3%	42,1%	12,1%	--
Selección de alumnos e alumnas para programas especiais	44,9%	8,4%	14%	21,5%	2,8%	8,4%
Base para a formación de grupos de traballo nas clases	23,4%	20,6%	25,2%	19,6%	4,7%	6,5%
Distribución de alumnos e alumnas por grupos segundo os progresos que van acadando	57%	8,4%	10,3%	13,1%	3,7%	7,5%

Como pode observarse, a avaliación segue a empregarse en maior medida para informar os pais e nais, e tamén o profesorado do curso seguinte. Utilízase en menor medida para seleccionar o alumnado pensando en programas especiais e para a formación de grupos de traballo nas mesmas clases.

Debemos chamar a atención do pouco que parece utilizarse a avaliación para analizar como está funcionando o propio centro. Sen embargo, non debemos esquecer nunca que estamos a falar dunha competencia específica do Consello Escolar de centro, marcada no artigo 11 da LOPAG. Isto permítenos indicar, e subliñar, a pervivencia dunha tradicional asociación entre avaliación e rendemento do alumnado, poñendo de relevo o esforzo que aínda queda por facer a prol desa cultura da avaliación educativa, que é a mellor vía, sen dúbida, para o progreso continuo da calidade nos centros de ensino.

Despois de ter analizados os resultados globais, imos realizar a comparación da avaliación nos diferentes campos, entre os colexios de educación infantil e primaria, colexios de primaria e centros públicos integrados.

Táboa 19: comparación de valoración do fomento da avaliación entre os CEIP, CEP e Centros Integrados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	37,861	2	18,931	,791	,457
Intra-grupos	1939,127	81	23,940		
Total	1976,988	83			

Utilizamos a análise de varianza, onde $F = .791$ cunha $p = .457$. Polo tanto, non existe diferenza significativa, co nivel de significación do 0.05, no fomento da avaliación segundo o tipo de centro.

En xeral, hai que subliñar que tódolos centros fomentan a avaliación das distintas dinámicas de funcionamento. Non é un tema especialmente conflictivo nin causa manifesta de deteriorar a función directiva (Sáenz e Debón, 1999). Pasa máis ben o contrario xa que se trata dunha actividade moi valorada en canto a pertinencia e bo funcionamento (Román, Cámara e Rueda, 2000).

Se agora consideramos esta función en relación cos anos que leva no cargo directivo o profesorado participante (temos que lembrar precisamente aquí que ó inicio desta parte referida ós directivos vimos que son moitas e moitos as mulleres e homes -un 41,10%- que levan menos de 4 anos no cargo), tal relación non é particularmente importante. Así, na mesma medida, Murillo e Pérez (1998) non atoparon diferenzas significativas ó relacionar a frecuencia e o carácter das avaliacións (incluíndo instrumentos utilizados e retroalimentación dos resultados) con estabilidade ou tempo de permanencia no cargo directivo.

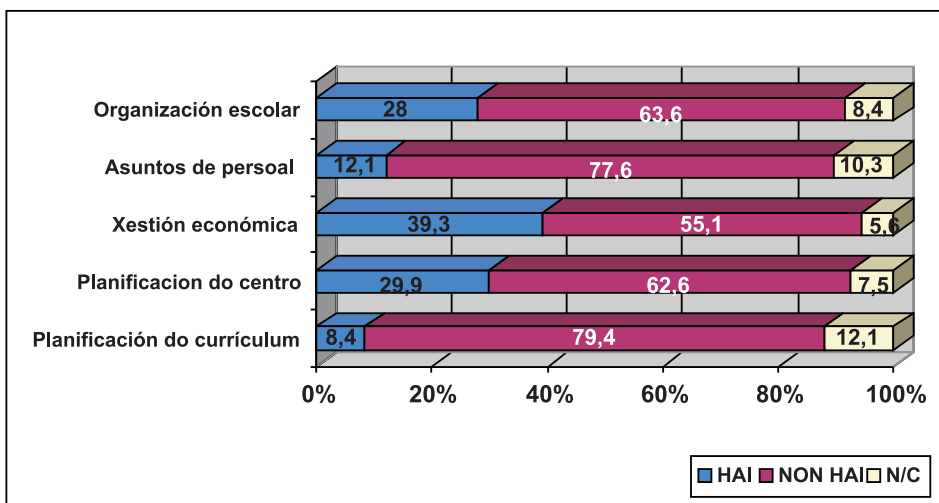
7. Participación e colaboración

Imos agora deternos nun punto de vital importancia na vida dos centros escolares, a participación e colaboración das familias na vida escolar.

7.1. Canles de participación de pais e nais no centro

O feito de que existan canles de participación que establece o centro para a participación de pais e nais no seu funcionamento, pode indicarnos unha apertura do centro e da súa comunidade a unha maior integración do colectivo de pais e nais nas tarefas de organización e xestión deste.

Gráfico 10: canles de participación dos pais e nais nos seguintes ámbitos



En xeral, podemos comprobar que son escasos os centros que establecen outras canles de participación para nais e pais no funcionamento do centro. Destaca o dato de que onde parece haber unha maior participación é na xestión económica, seguida da planificación do centro e na organización escolar. Por outro lado, explícase perfectamente que esa participación sexa escasa en temas de planificación do currículo e nos asuntos de persoal.

Vexamos agora unha análise comparativa da existencia doutras canles de participación para pais e nais á parte das legalmente establecidas segundo CEIP, CEP, e centros integrados.

Táboa 20: comparación das canles de participación para pais e nais entre os centros CEIP, CEP e centros integrados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	10,210	2	5,105	,552	,578
Intra-grupos	758,143	82	9,246		
Total	768,353	84			

O resultado da análise de varianza, dado que $F = .552$ cunha $p = .578$. permite dicir que non existen diferencias significativas, co nivel de significación do 0.05, na existencia de canles de participación para pais e nais á parte das legalmente establecidas.

7.2. Colaboración das familias

Ocupámonos no epígrafe anterior da existencia, ou non, de iniciativa no centro escolar pensando na vertebración participativa de pais e nais. Refirámonos agora ó mesmo tema desde a perspectiva da participación das familias na colaboración co centro onde estudian os seus fillos.

Cadro 47: colaboración das familias no centro

Colaboración das familias nas seguintes actividades						
	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N/C
Proceso de ensino-aprendizaxe	4,7%	32,7%	28%	24,3%	0,9%	9,3%
Actividades complementarias	4,7%	12,1%	30,8%	42,1%	9,3%	0,9%
Outras actividades de apoio	40,2%	22,4%	21,5%	8,4%	---	7,5%
Actividades extraescolares	13,1%	10,3%	23,4%	36,4%	14%	2,8%

A xulgar pola información que proporciona a táboa, cómpre dicir, en primeiro lugar, e de xeito amplo, que a colaboración non é moi alta nas actividades que se mencionan.

O CEG considera necesario destacar que a colaboración das familias co centro escolar está fundamentalmente centrada nas actividades complementarias

(42,1%) e as chamadas actividades extraescolares (36,4%). Por outra banda, as actividades nas que menos se nota a colaboración das familias son as que teñen que ver co proceso de ensino-aprendizaxe, no sentido de acompañalo para o seu correcto desenvolvemento, e mesmo coas actividades de apoio que necesitan os alumnos e alumnas, e que a miúdo requiren dunha atención directa por parte dos pais e nais. (Hai que suprimi-lo 2º parágrafo da páxina).

Destaca o feito de que tal colaboración estea máis centrada nas actividades complementarias (42,1%) e as chamadas actividades extraescolares (36,4%). Pola súa parte, as actividades nas que menos se nota a colaboración das familias son as que teñen que ver co proceso de ensino-aprendizaxe, no sentido de acompañalo para o seu correcto desenvolvemento, e mesmo coas actividades de apoio que necesitan os alumnos e alumnas, e que a miúdo requiren dunha atención directa por parte dos pais e nais.

Imos comprobar se existe diferenza entre a colaboración das familias cos diferentes centros públicos, privados e concertados.

Táboa 21: comparación de colaboración das familias no centro entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	8,743	2	4,371	,476	,623
Intra-grupos	779,973	85	9,176		
Total	788,716	87			

Como se pode comprobar $F = .476$ cunha $p = .623$, permite, polo tanto, afirmar que non existen diferenzas significativas, cun nivel de significación do 0.05, entre a colaboración das familias cos diferentes centros públicos, privados e privados concertados.

Poderíamos supoñer, neste caso, que nos centros con xornada lectiva continuada, as familias poden ter unha participación maior que naqueles con xornada partida. Por iso realizamos a correspondente análise.

Táboa 22: comparación de colaboración das familias no centro entre os centros con xornada lectiva partida e continuada

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupos	86,716	1	86,716	10,782	,001
Intra-grupos	707,773	88	8,043		
Total	794,489	89			

A análise de varianza revela que cunha $F= 10.782$ e unha $p= .001$, existen diferencias significativas, cun nivel de probabilidade do 95%, entre o grao de colaboración das familias no centro en función de que a xornada lectiva sexa partida ou continuada. A diferenza revela que a media maior de colaboración (12,9167) corresponde ós centros que teñen xornada continuada, fronte á media (10,6970) dos centros que teñen a xornada partida.

Estamos outra vez diante do tema da participación e non imos insistir na súa transcendencia. Lembrar unicamente o que algúns autores e investigacións teñen posto de relevo, isto é, que conforma a segunda causa atribuída cando se alude á deteriora da función directiva. Desde logo, e perdóese a insistencia, non é allea a tal realidade a constatada ambigüidade na propia conceptualización da participación (Sáenz e Debón, 1999).

Sen embargo, os datos cos que contamos nesta ocasión non se pode dicir que sexan dramáticos. Focalizan esa relación en torno a temas de xestión, planificación e organización, o que é moi significativo se o comparamos con outros traballos (Villa et al., 1998). Isto é o que ocorre se falamos de canles de participación, pero se falamos de actividades concretas, vemos que as complementarias e as chamadas extraescolares son as que máis colaboración suscitan nos pais e nas nais.

En xeral, estamos ante unha tarefa á que se adica pouco tempo sen importar a titularidade do centro, aspecto que coincide no noso estudio con outros máis recentes (Murillo e Pérez, 1998), engadindo pola nosa parte que a colaboración ten moito que ver co tipo de xornada (partida ou continuada) que predomina nos centros.

8. Valoración dos factores que facilitan vs. dificultan o bo funcionamento do centro

Chegados a este punto, como é o caso tamén na análise dos demais sectores, consideramos de interese ofrecer, baixo unha perspectiva máis cualitativa, algúns dos pareceres dos directivos en relación con factores que facilitan vs. dificultan o axeitado funcionamento dos centros escolares de primaria na nosa comunidade autónoma.

8.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro

Nas valoracións efectuadas polos equipos directivos sobre os aspectos que contribúen ó bo funcionamento do centro destacan, fundamentalmente, os aspectos referidos ó profesorado, subliñando especialmente a boa coordinación e convivencia entre eles. Nesta mesma liña, aparecen tamén destacadas a colaboración das familias así como a da comunidade educativa en xeral.

Parece, a xulgar polas respostas e comentarios escritos, que desde a perspectiva dos equipos directivos, o clima de colaboración dentro da institución escolar entre os distintos axentes implicados é considerado un elemento clave á hora de poder establecer algo en relación co bo funcionamento dos centros.

En liñas xerais, e polo que nos din ou comentan os equipos directivos, pode deducirse que o clima de convivencia nos centros escolares de ensino primario é preponderantemente bo, tanto entre o profesorado como entre o alumnado, así como nas relacións de ámbolos dous colectivos entre si.

Cadro 48: factores que facilitan o bo funcionamento do centro segundo os equipos directivos

Factores bo Funcionamento	Profesorado: Coordinación Convivencia
	Familia: Colaboración
	Comunidade Educativa: Colaboración

8.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro

No que respecta ós aspectos que en maior medida consideran que están a dificultar un axeitado funcionamento dos centros, os equipos directivos céntranse fundamentalmente na falta de recursos materiais ou no estado deficitario das instalacións e mesmo das posibilidades financeiras.

Sinálase seguidamente, como outro dos aspectos que poden dificultar de xeito notorio o funcionamento do centro, a falta de colaboración por parte das familias ou por parte da comunidade educativa en xeral, con particular énfase no papel da necesaria colaboración dos concellos e outros organismos públicos.

O CEG engade as consideracións e propostas formuladas no recadro do epígrafe 4.4, páxina 106, a conveniencia de que se vaian incrementando, na medida do posible, as dotacións para gastos de funcionamento dos centros, conscientes de que así o esixen a actualización informática e o progresivo emprego didáctico dos novos procedementos tecnolóxicos, sen esquecer tampouco o debido mantemento, reparación e mellora de edificios e instalacións.

Finalmente, os equipos directivos coinciden bastante en sinalar o transporte escolar como un dos elementos destacados entre os factores que tamén puideran poñer en apretos o funcionamento do centro, a pesar das valoracións marioritariamente positivas que aparecen no gráfico 6.

Cadro 49: factores que dificultan o bo funcionamento do centro segundo os equipos directivos

Factores bo Funcionamento	Profesorado: Coordinación Convivencia
	Familia: Colaboración
	Comunidade Educativa: Colaboración