

CAPÍTULO 5

A perspectiva do professorado

1. Introducción

Este capítulo recolle as percepcións e valoracións feitas polos 1.078 profesores e profesoras de educación primaria que responderon o cuestionario para profesores e profesoras elaborado para coñecer a situación actual desta etapa educativa en Galicia.

As respostas emitidas polo profesorado ás 31 cuestións plantexadas no instrumento agrúpámolas nas seguintes oito partes diferenciadas.

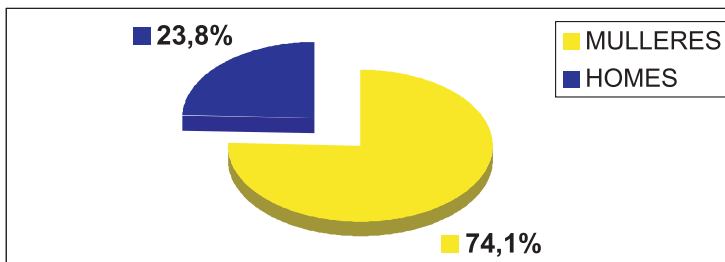
- Na primeira recóllese cuestións de identificación da situación persoal e profesional dos docentes.
- A segunda, aborda o uso que fan do idioma galego e castelán na súa actividade docente.
- Na parte terceira os profesores e profesoras manifestannos a súa opinión sobre os servicios, dependencias e recursos dos centros.
- A continuación, na cuarta parte, recóllese cuestións relacionadas co funcionamento do centro e a metodoloxía de traballo docente seguida habitualmente.
- A quinta parte analiza algúns aspectos relativos ó proceso de avaliación, concretamente, ás técnicas e instrumentos utilizados, a finalidade da avaliación e os referentes empregados nela.
- Na sexta ocupámonos do alumnado con necesidades educativas especiais e as adaptacións curriculares que se realizan na aula.
- A sétima céntrase na formación continua do profesorado.
- Por último, na oitava parte, amósase a valoración xeral que fan estes profesionais da educación sobre os centros nos que desenvolven as súas tarefas docentes.

2. Datos de identificación

A primeira cuestión susceptible de ser analizada en relación ó perfil do profesorado participante no estudo, é a referente ó sexo. Con respecto a esta variable constatamos que a mostra está maioritariamente constituída por mulleres (74,1%) destacando, deste xeito, a ben coñecida feminización desta etapa do ensino básico. As mulleres representan, polo tanto, case as tres cuartas partes

do profesorado deste nivel educativo mentres que o número de homes a penas acada un cuarto do total (23,8%).

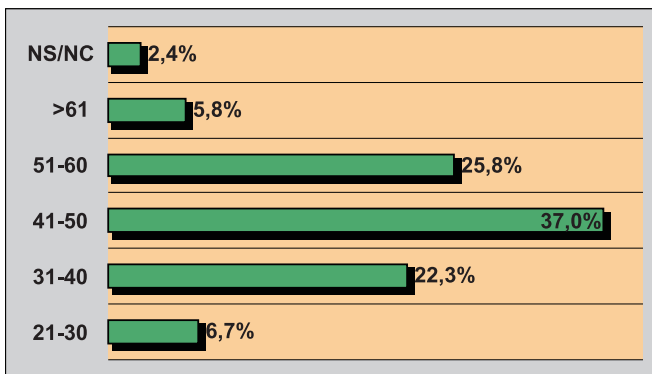
Gráfico 11: sexo do profesorado



Polo que se refire á *idade* os tramos que concentran o maior número de profesores e profesoras, son o 41-50 (37,0%) e o de 51-60 anos (25,8%). Estamos por tanto ante un profesorado de “certa idade”, pois o 68,6% superan os 40 anos. Pola contra, o profesorado máis novo non acada o 30%. Así no grupo entre 21-30 anos atópase o 6,7% e entre 31-40 o 22,3%.

Así mesmo, o número de suxeitos que superan os sesenta anos de idade non superan o 6%.

Gráfico 12: idade do profesorado



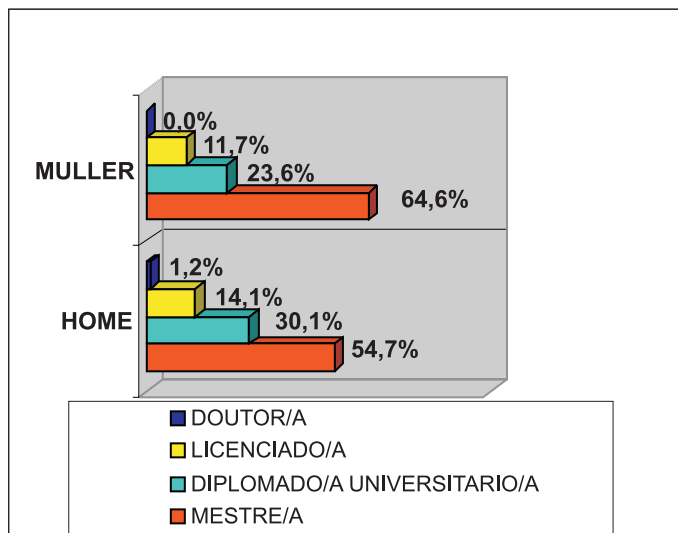
Outro dato no que nos detemos é a *titulación* que posúe o profesorado. Neste sentido, observamos que o 87,5% dos enquisados son mestres ou diplo-

mados universitarios, mentres que o 12,2% son licenciados, enxeñeiros ou arquitectos e só o 0,3% son doutores.

Cando relacionamos a titulación dos suxeitos coa variable sexo, destacan especialmente dúas cuestións:

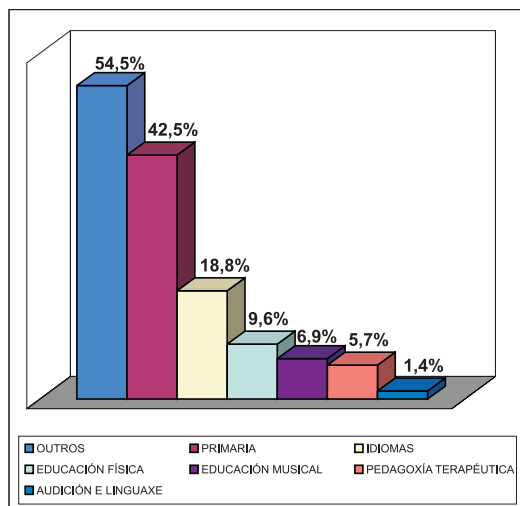
- En primeiro lugar, que a categoría “doutor” non rexistra ningunha muller.
- En segundo lugar, que a variación de porcentaxes entre mestres e diplomados é maior no caso das mulleres que no dos homes.

Gráfico 13: titulación que posúe o profesorado



En relación ás *especialidades* dos profesores/as que conforman a mostra, e tendo en conta que algúns deles posúen máis dunha especialidade, podemos observar, tal como se recolle no seguinte gráfico, que o 54,5% teñen algunha das especialidades dos antigos planos de estudos da titulación de profesorado de EXB, nunha porcentaxe inferior (42,5%) son xeralistas de primaria, un 18,8% especialistas en idiomas, o 9,6% en Educación Física, o 6,9% en Educación Musical, o 5,7% en Pedagogía Terapéutica e só un 1,4% en Audición e Linguaxe.

Gráfico 14: especialidades do profesorado



A situación administrativa destes profesionais da educación nos centros de titularidade pública é, maioritariamente, a de funcionario con destino definitivo (83,1%), ou con destino provisional (10,1%). Só o 2,4% dos mestres que traballan no ensino público son interinos e, unha porcentaxe lixeiramente maior (3,1%) son contratados laborais temporais. Como era previsible nos centros privados e privados concertados a maior porcentaxe de mestres son contratados laborais, fixos ou temporais.

Á vista destes datos a impresión, con respecto ós centros públicos é positiva dada a situación de destino definitivo da maior parte do profesorado, o que favorece a estabilización dos cadros de persoal destes centros.

Cadro 50: situación administrativa do profesorado segundo a titularidade do centro

Situación administrativa	Centro Público	Centro Privado	Centro Privado Concertado
Funcionario/a destino definitivo	83,1	3,2	4,4
Funcionario/a destino provisional	10,1	-	0,6
Funcionario en prácticas	0,8	-	-
Interino	2,4	-	-
Contratado laboral fixo	0,5	83,9	85,6
Contratado laboral temporal	3,1	12,9	8,3
Outros	-	-	1,1

Para analizar se as diferencias observadas na situación administrativa do profesorado segundo a titularidade do centro son significativas, aplicamos a proba de Chi-cadrado.

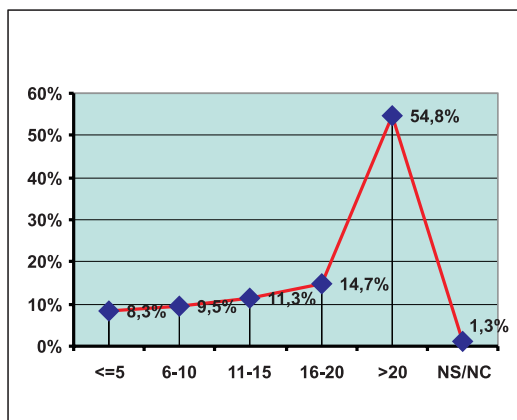
Táboa 23: comparación da situación administrativa do profesorado segundo a titularidade do centro

	Valor	gl	Sig. Asint. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	836,429	12	,000
N de casos válidos	977		

Os datos obtidos na proba estatística permítenos afirmar que as diferencias apreciadas son estatisticamente significativas.

Cando estudiamos os *anos de experiencia docente* atopámonos ante un profesorado que conta con bastantes anos de traballo no sistema educativo o que en parte se corresponde coa idade deste colectivo, anteriormente indicada.

Gráfico 15: anos de experiencia docente

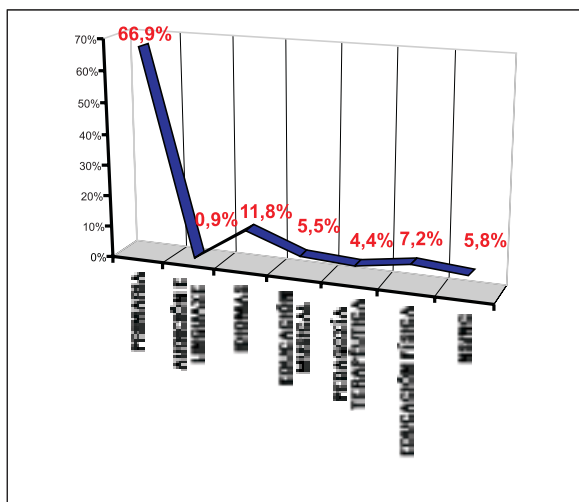


Así, nada menos que o 54,8% dos docentes indican ter máis de 20 anos de experiencia, mentres que só o 8,3% teñen cinco ou menos anos de rodaxe profesional.

No referente ós ciclos onde imparte a súa docencia o profesorado consultado, cosntátamos que estes reparten a súa actividade docente de xeito equitativo nos tres ciclos da educación primaria (o 41,8% no 1º ciclo, o 48,4% no 2º ciclo e o 56,6% no 3º ciclo).

Nesta liña, interesámonos tamén en analizar a adscripción ó posto de traballo partindo para iso das especialidades establecidas na LOXSE. Neste sentido, destaca que o 66,9% do profesorado está adscrito ó posto de mestre de primaria (hai que ter en conta as diferentes denominacións: mestre, profesor de EXB, diplomado universitario), o 11,8% ó de idiomas, o 7,2% ó de Educación Física, 5,5% ó de Educación Musical, 4,4% ó de Pedagogía Terapéutica e só o 0,9% ó de Audición e Linguaxe¹.

Gráfico 16: postos docentes ós que están adscritos o profesorado



Finalmente, estudiamos o número de unidades escolares do centro no que os profesores e profesoras enquisados desenvolven o seu labor profesional.

De acordo coas respostas emitidas, 22 profesores e profesoras (2,0%) teñen o seu posto docente en centros con menos de 6 unidades; 292 (27,1%)

¹ Non podemos esquecer que os centros dispoñen dun persoal profesional en función do número de unidades que o integran. Por exemplo a especialidade de Audición e Linguaxe aparece, no catálogo de postos de traballo, como prescriptiva só en centros a partir de 18 unidades.

están en centros de entre 7-14 unidades; 212 (19,7%) indican que o seu centro conta con 15-21 unidades e nos centros maiores, é dicir, con máis de 22 unidades, están 138 dos profesores e profesoras (12,8%). Os restantes 414 profesores e profesoras participantes non indican o tamaño preciso, en canto o número de unidades, do seu centro (38,4%).

Cando se considera a titularidade dos centros, compróbase que a maior parte dos centros públicos teñen entre 7 e 14 unidades (41,6%) e entre 15 e 21 unidades (34,9%). Dos centros de titularidade privada o 61,5% teñen entre 7 e 14 unidades e, máis da metade dos privados-concertados (52,1%) teñen ese mesmo número de unidades.

Destaca así mesmo a inexistencia de centros privados con menos de 6 unidades e a elevada porcentaxe de centros privados e privados-concertados con 22 ou máis unidades (23,1% e 26,4% respectivamente). Estes datos fannos pensar que no noso caso, os centros privados amosan un maior número de unidades escolares en comparación cos centros públicos.

Cadro 51: número de unidades escolares segundo a titularidade do centro

Nº Unidades escolares	Centro Público	Centro Privado	Centro Privado Concertado
1-6	4,4	-	0,7
7-14	41,6	61,5	52,1
15-21	34,9	15,4	20,7
22 ou máis	19	23,1	26,4

Coa intención de coñecer se o número diferente de unidades escolares dos centros participantes neste estudo é estatisticamente significativo, realizouse a proba de Chi-cadrado:

Táboa 24: comparación do número de unidades escolares segundo a titularidade dos centros

	Valor	gl	Sig. Asint. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	19,190	6	,004
N de casos válidos	631		

Tal e como amosa a táboa anterior as diferencias son estatisticamente significativas, é dicir, o número de unidades escolares varía segundo a titularidade dos centros (públicos, privados e privados/concertados).

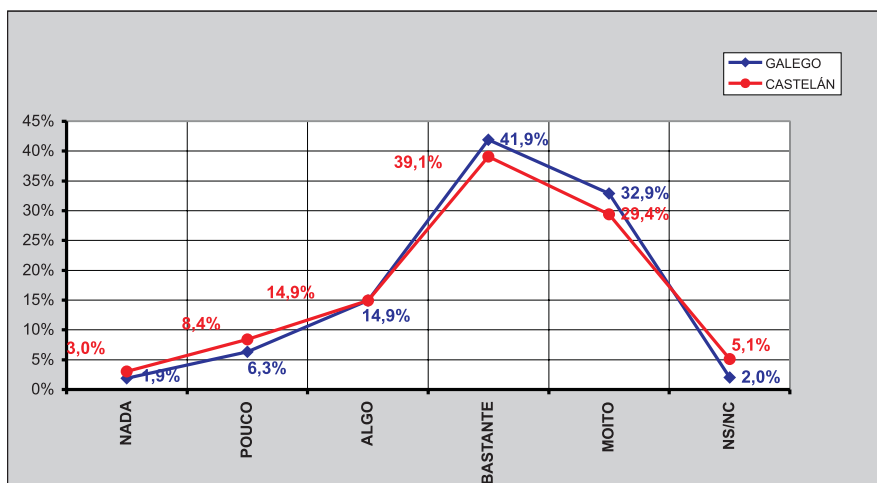
3. Uso do idioma

No que se refire á lingua que os mestres empregan na clase, despréndese dos datos globais² que a categoría “algo” resulta coincidente para lingua galega e castelán. Sen embargo, as diferencias establécense nas categorías extremas. Así, sen ter en conta a normativa respecto ó ensino de determinadas materias en galego, debemos destacar que o 74,8% dos mestres de primaria declaran usar esta lingua “bastante” ou “moito” fronte ó 8,2% que fan un uso escaso do galego. A porcentaxe de mestres que sinalan usar o castelán “bastante” ou “moito” é lixeiramente inferior (68,5%). Por outra banda, un 11,4% fai un escaso uso do idioma castelán nas súas aulas.

² O Decreto 247/1995 do 14 de setembro establece para o primeiro ciclo que “os profesores e profesoras usarán na clase a lingua materna predominante entre os alumnos e alumnas, terán en conta a lingua ambiental e coidarán que adquiran de forma oral e escrita o coñecemento da outra lingua oficial de Galicia, dentro dos límites propios da correspondente etapa ou ciclo”.

A situación é diferente para o segundo e terceiro ciclo xa que “impartíranse en galego dúas áreas de coñecemento, cando menos, sendo unha delas a do medio natural, social e cultural” (DOG 15/09/95).

Gráfico 17: idioma empregado nas aulas
Gráfico 17: idioma empregado nas aulas



3.1. O uso do idioma galego segundo a titularidade do centro

Tratando de analizar con máis precisión o uso do idioma galego nos distintos centros, realizamos unha análise de varianza:

Táboa 25: comparación do uso do idioma galego entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupo	35,786	2	17,893	19,974	,000
Intra-grupos	884,150	987	,896		
Total	919,935	989			

Os resultados amosan, que o valor de $F= 19,974$ cunha $p=.000$, é significativo, podéndose afirmar que o uso do galego por parte do profesorado de centros públicos, privados e privados concertados é diferente.

O uso medio do idioma galego é superior nos centros públicos (4,09), seguido dos privados concertados (3,75) e, en último termo, dos privados (3,25).

Táboa 26: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no uso do idioma galego

MEDIAS	Centro Público 4,09	Centro Privado 3,25	Centro Privado Concertado 3,75
Centro Público 4,09	----- -	,84* (p=.000*)	,34* (p=.000*)
Centro Privado 3,25	-,84* (p=.000*)	-----	-,50* (p=.022*)
Centro Privado Concertado 3,75	-,34* (p=.000*)	,50* (p=.022*)	-----

*As diferencias son significativas cando a probabilidade é menor que 0.05

A proba de Scheffé indícanos que as diferencias neste rexistro idiomático prodúcense entre os centros públicos e os privados e privados concertados, así como entre os privados e privados concertados.

3.2. O uso do idioma castelán segundo a titularidade do centro

A valoración do uso do idioma castelán nos distintos tipos de centros amósanos unha tendencia inversa á anterior. Así, os centros privados concertados fan un uso medio máis elevado (4,43) que os centros privados (4,34) e os públicos (3,71).

Para saber se estas diferencias nos valores medios do uso do castelán son estatisticamente significativas efectuamos unha análise de varianza.

Táboa 27: comparación do uso do idioma castelán entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupo	84,830	2	42,415	42,025	,000
Intra-grupos	963,860	955	1,009		
Total	1048,690	957			

Dado que o valor obtido é $F= 42,025$ cunha $p=.000$, estamos en condicións de afirmar que se producen diferencias estatisticamente significativas no uso que os profesores e profesoras fan do castelán nos tres tipos de centros. Agora ben, para coñecer entre qué centros se producen esas diferencias empregamos a proba de Scheffé.

Táboa 28: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no uso do idioma galego

MEDIAS	Centro Público 3,71	Centro Privado 4,34	Centro Privado Concertado 4,43
Centro Público 3,71	-----	-,64* (p=.002*)	-,72* (p=.000*)
Centro Privado 4,34	,64* (p=.002*)	-----	-8,41E-02 (p=.909)
Centro Privado Concertado 4,43	-,72* (p=.000*)	8,41E-02 (p=.909)	-----

*As diferencias son significativas cando a probabilidade é menor que 0.05

Como pode observarse, as diferencias establécense entre os centros privados e os privados concertados en relación cos públicos.

4. Servicios, dependencias e recursos cos que conta o centro

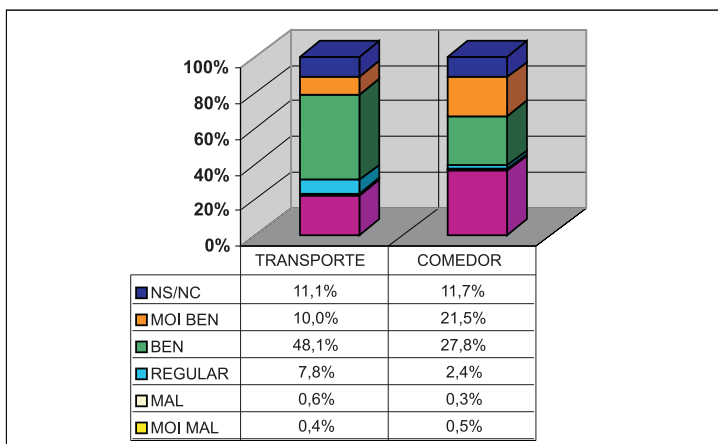
4.1. Servicios: comedor e transporte

Demandouse do profesorado a súa opinión sobre o funcionamento dos servicios complementarios de transporte e comedor escolar.

O 78% do profesorado manifesta traballar en centros que dispoñen do servicio de transporte, mentres que o 22% restante carece del. Os primeiros fan unha valoración positiva do mesmo, como demostra que o 48,1% deles definan o seu funcionamento como bo e o 10% mudan a súa consideración pola de moi bo.

Unha porcentaxe inferior de centros participantes (64,2%) contan co servizo de comedor escolar. Este servizo acada unha valoración do seu funcionamento no 27,8% dos casos de boa e un número similar (21,5%) califican este servizo en termos de moi bo.

Gráfico 18: funcionamento dos servizos de transporte e comedor escolar



Cando temos en conta a titularidade dos centros, a valoración media do funcionamento do transporte escolar é superior nos centros privados (3,71), seguida da que se fai nos centros públicos (3,09) e, por último, os privados concertados son os que obteñen a media máis baixa (2,51).

Tratando de coñecer se estas diferencias son estatisticamente significativas, procedeuse a un estudio máis detallado a través da análise de varianza.

Táboa 29: comparación do funcionamento do transporte escolar entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupo	64,213	2	32,106	10,112	,000
Intra-grupos	2841,770	895	3,175		
Total	2905,982	897			

O valor de $F = 10,112$ cunha $p = .000$, permítenos afirmar que as diferencias entre os distintos centros na valoración que fan os profesores e profesoras sobre o funcionamento do transporte escolar son estatisticamente significativas.

A proba de Scheffé matízanos entre que centros hai diferenca significativa.

Táboa 30: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no funcionamento do transporte escolar

MEDIAS	Centro Público 3,09	Centro Privado 3,71	Centro Privado Concertado 2,51
Centro Público 3,09	-----	-,62 (p=.167)	,58* (p=.001*)
Centro Privado 3,71	,62 (p=.167)	-----	1,20* (p=.003*)
Centro Privado Concertado 2,51	-,58* (p=.001*)	-1,20* (p=.003*)	-----

*As diferencias son significativas cando a probabilidade é menor que 0.05

Así pois, vemos que as diferencias prodúcense, neste caso, entre centros públicos e privados concertados e entre centros privados e privados concertados, pero non entre centros públicos e centros privados.

4.2. Dependencias

A pregunta número 20 do cuestionario ofrécelles ós mestres un listado de distintas *dependencias*, algunhas delas esenciais, para que informen sobre a existencia e grao de uso das mesmas nos centros no que desenvolven o seu labor docente.

Dos distintos espazos, fundamentalmente merecen ser destacados pola súa existencia e utilización, a biblioteca e a aula de música. O laboratorio, con presenza en gran número de centros, non é, sen embargo, das dependencias máis usadas. As ausencias máis sobresaíntes son a aula de informática e a de psicomotricidade, aínda que cando se dispón delas tampouco teñen un uso moi frecuente.

*Cadro 52: existencia e grao de uso de dependencias do centro**

	Non hai	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N.C.
Ximnasio	19,5%	1,9%	0,8%	3,1%	20,1%	47,5%	7,1%
Aula de Música	8,4%	2,9%	2,6%	4,3%	23,0%	49,8%	9,0%
Aula de Plástica	41,5%	4,4%	5,1%	7,8%	12,3%	13,7%	15,2%
Aula de Idiomas	47,1%	3,1%	0,2%	1,9%	11,0%	19,0%	17,6%
Aula de Informática	48,9%	4,4%	2,9%	3,8%	10,8%	10,7%	18,6%
A. Psicomotricidade	48,6%	2,3%	1,5%	6,5%	11,1%	9,2%	20,8%
Sala usos múltiples	30,0%	2,3%	3,9%	7,1%	20,2%	18,3%	18,3%
Laboratorio	15,8%	13,5%	14,0%	17,3%	17,6%	6,6%	15,2%
Biblioteca	1,9%	2,1%	5,3%	12,1%	37,6%	34,0%	7,1%

* 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. Ben podería darse o caso de que, existindo *patio cuberto*, este non sexa, nin se lle chame propiamente *ximnasio*.

Tendo en conta a titularidade dos centros, realizamos unha análise estatística sobre o grao de uso das dependencias antes referenciadas.

Táboa 31: comparación do uso das dependencias entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupo	18338,117	2	9169,059	144,343	,000
Intra-grupos	39574,696	623	63,523		
Total	57912,813	625			

Os resultados obtidos para un valor de $F = 144,343$ cunha $p = .000$, indicannos a existencia de diferencias significativas entre os centros públicos, privados e privados concertados no que se refire á valoración que fan os docentes do uso das dependencias dos mesmos.

Agora ben, para comprobar entre que centros se producen esas diferencias recorreremos á proba de Scheffé.

Táboa 32: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados no uso das dependencias do centro

MEDIAS	Centro Público 18,8516	Centro Privado 37,7500	Centro Privado Concertado 29,8865
Centro Público 18,8516	-----	-18,8984* (p=.000*)	-11,0349* (p=.000*)
Centro Privado 37,7500	18,8984* (p=.000*)	-----	7,8635* (p=.000*)
Centro Privado Concertado 29,8865	11,0349* (p=.000*)	-7,8635* (p=.000*)	-----

*As diferencias son significativas cando a probabilidade é menor que 0.05

Tendo en conta os resultados obtidos nesta proba, conséntase a existencia de diferencias entre os centros públicos, privados e privados concertados.

O Decreto 1004/1991, determina con carácter xenérico unhas dependencias básicas nos centros de educación infantil e por tanto moitas destas dependencias sinaladas no cuestionario non se poden establecer con carácter prescriptivo.

Con todo, se cada vez se concede unha maior importancia a esta etapa educativa parece moi conveniente progresar na construción ou adaptación de espazos máis especializados. Tendo en conta que as circunstancias da educación actual están demandando, entre outras cousas, un maior coñecemento de idiomas, que debe iniciarse canto antes, e un maior acceso ós medios informáticos, será necesario e urxente prover os centros destes recursos.

Na medida ademais en que os centros van quedando con menos alumnos e alumnas e que, polo tanto, hai máis espazos libres, ábrese a posibilidade de ir constituíndo aulas de informática e idiomas. A existencia deste tipo de dependencias esixe, sen dúbida, uns fortes investimentos, pero aínda que non garante por si mesma unha actuación formativa de máis calidade, é un factor que ten unha influencia indubidable e internacionalmente recoñecida, na súa consecución.

4.3. Recursos e materiais didácticos

Tendo en conta a diversidade de recursos e materiais didácticos existentes, interéstanos coñecer por un lado, cáles son os máis xeneralizados e por outro, cáles son os de uso máis frecuente nos centros visitados polo equipo de investigación.

A este respecto, destaca sobremaneira a ausencia, nas datas de recollida de información (1998-1999), de equipos informáticos nun gran número de centros (30,6%), e aínda nos casos nos que se conta con este equipamento, o 15,5% non os usa “nada”. É evidente que, nun momento no que as novas tecnoloxías son xa un instrumento básico de traballo na vida cotiá, é preciso que a escola non se manteña á marxe desta realidade.

Os recursos e materiais didácticos presentes practicamente en todos os centros son os medios audiovisuais, o caderno do alumnado, material deportivo e os libros de texto. Destes os máis usados son os libros de texto e o caderno do alumnado.

Cadro 53: utilización de recursos e materiais didácticos

	<i>Non hai</i>	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N.C</i>
Medios Audiovisuais	0,4%	0,7%	9,6%	28,3%	46,1%	9,6%	5,2%
Equipos Informáticos	30,6%	15,5%	6,2%	11,1%	13,4%	5,6%	17,6%
Materiais Manipulativos	2,5%	2,1%	7,7%	19,5%	38,0%	15,9%	14,3%
Instrumentos Musicais	1,0%	5,8%	5,8%	14,6%	37,3%	20,2%	15,3%
Calculadora	9,3%	29,2%	11,9%	12,2%	9,5%	1,6%	26,4%
Materiais Deportivos	0,6%	6,0%	2,9%	10,0%	37,1%	29,3%	14,1%
Libros de Texto	0,6%	1,3%	1,4%	3,1%	39,1%	51,0%	3,6%
Caderno do alumno/a	0,5%	0,9%	1,9%	3,0%	31,8%	57,1%	4,8%

Os resultados de utilización de recursos e materiais didácticos é moi desigual. O predominio dos medios clásicos (libros de texto, caderno do alumno/a e incluso de materiais deportivos pon en evidencia o pouco uso de equipos informáticos. Se os medios informáticos básicos forman parte da vida ordinaria, a familiarización cos mesmos debe favorecerse en idades temperás de acordo coas características e necesidades dos propios nenos e nenas e mozos. Neste sentido, por máis que sexa de celebrar o feito de que, segundo os últimos datos proporcionados pola CEOU, todos os centros de máis de tres unidades teñan hoxe equipos informáticos, non deixa de ser preocupante que haxa un bo número de centros onde non se usan “nada”.

O labor de dotación de equipos ha de ir acompañado do de formación na súa rendible utilización e emprego, así como da esixencia do seu uso como instrumento educativo e didáctico. Trátase de apurar a súa rendibilidade como instrumento de aprendizaxe e ademais de formar o alumnado na súa utilización racional dentro e fóra do ámbito escolar.

5. Metodoloxía e funcionamento do centro

Este apartado dedicámolo a indagar algunhas cuestións relacionadas co proceso de ensino-aprendizaxe, como é a metodoloxía de traballo, así como tamén aspectos que inciden no funcionamento do centro.

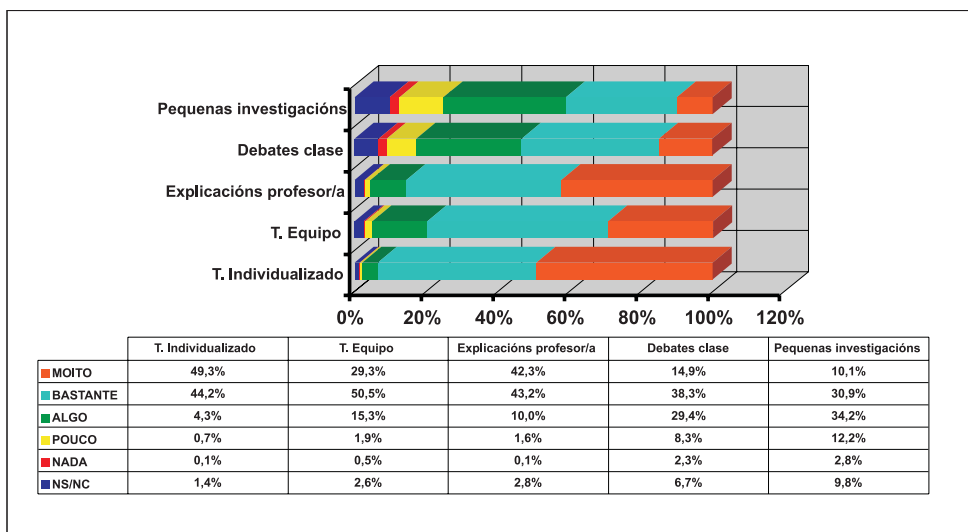
5.1. Procedementos empregados na área/as de traballo

Sen dúbida, un compoñente fundamental da metodoloxía de traballo dos mestres cos alumnos e alumnas de primaria son os *procedementos que empregan nas clases*, ou máis concretamente a importancia que estes conceden a procedementos como os debates na aula, as explicacións, as pequenas investigacións, o traballo en equipo ou o traballo individual. Neste sentido, na análise levada a cabo, apreciamos que uns docentes fan máis fincapé no traballo individual realizado, ben polo docente ben polo alumnado, e outros refírense máis ó traballo asociativo e con técnicas afastadas do proceso tradicional, como poden ser o diálogo ou discusión e a investigación.

O procedemento mellor valorado pola mostra segue sendo o traballo individualizado (49,3%), xunto coas explicacións dos mestres que acadan unha valoración similar (42,3%). Pola contra, un dos procedementos dinámicos por excelencia como son os debates na clase só o 14% din utilizalos “moito” e o 38,3% “bastante”. O traballo en equipo, que lle permite ó alumnado unha toma de conciencia sobre distintas temáticas dentro do grupo-clase, ten unha frecuencia de uso que oscila entre o 50,5% (*bastante*) e o 29,3% (*moito*).

Aínda que parece ser cada vez maior o uso de pequenas investigacións para o traballo con alumnos e alumnas de primaria, este procedemento segue a contar con altas porcentaxes de mestres que lles conceden “pouca” (12,2%) ou “ningunha” importancia (2,8%).

Gráfico 19: procedementos empregados na área/as de traballo



Por outra banda, é de interese coñecer a frecuencia coa que o profesorado emprega diferentes documentos esenciais para desenvolver a súa actividade no ensino primario. Ó respecto, podemos destacar que, en conxunto, o documento empregado con máis frecuencia é a programación de aula (un 90,9% utilízana “bastante” e “moito”). Séguelle, a continuación, a programación de ciclo utilizada “moito” por un 36,5% do profesorado e “bastante” por un 45,1%, e as guías didácticas cunha frecuencia de uso do 31,8% e o 38,3% para as categorías

as “moito” e “bastante”, respectivamente. O profesorado desta etapa educativa emprega, cunha regularidade máis moderada, a programación xeral anual, o plan de acción titora e o Proxecto curricular de etapa.

Cadro 54: frecuencia de emprego de diversos documentos

	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N.C
Decreto de Curriculum	4,8%	10,7%	30,5%	31,4%	8,6%	13,9%
Proxecto Ed. de Centro	4,6%	7,3%	23,5%	42,4%	11,5%	10,7%
Prox. Curric. de Etapa	2,5%	5,1%	21,4%	42,5%	17,7%	10,8%
Plan acción Titora	7,1%	7,0%	18,5%	35,4%	13,8%	18,3%
Programación Xeral Anual	1,7%	4,9%	23,5%	44,2%	16,8%	8,9%
Memoria Anual	3,4%	12,0%	27,1%	33,7%	12,3%	11,5%
Programación de Ciclo	0,7%	1,4%	9,9%	45,1%	36,5%	6,3%
Programación de Aula	0,5%	0,8%	3,2%	34,0%	56,9%	4,6%
Guía Didáctica	1,8%	2,7%	15,4%	38,3%	31,8%	10,0%

5.2. Coordinación e traballo en equipo do profesorado

A valoración do proceso de ensino e da práctica docente debe ter en conta a *coordinación e o traballo en equipo*, entre outros, do claustro do profesorado.

Os profesores e profesoras de educación primaria, que participan no estudo, sinalan que se reúnen con “bastante” frecuencia para realizar as tarefas sobre as que se lles pregunta no cuestionario: avaliar o alumnado, planificar o Proxecto curricular de etapa, preparar materiais didácticos, coordinar actividades de orientación e titoría, etc. Entre todas as actividades, aquela na que din traballar en equipo “moito” máis que noutras é para tratar problemas de convivencia no centro (26,4%), para preparar materiais didácticos (25,3%) e para avaliar o alumnado (23,7%).

Cadro 55: frecuencia do traballo en equipo dos profesores

	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>NS/NC</i>
<i>Planificar o Proxecto curricular de etapa</i>	3,3%	8,1%	20,3%	44,0%	16,4%	7,9%
<i>Avaliar o Proxecto curricular de etapa</i>	4,5%	9,0%	23,4%	41,6%	12,3%	9,3%
<i>Preparar materiais didácticos</i>	1,5%	7,3%	20,2%	40,7%	25,3%	4,9%
<i>Avaliar o alumnado</i>	1,1%	4,9%	15,8%	48,8%	23,7%	5,8%
<i>Tratar problemas de convivencia no centro</i>	1,7%	5,2%	18,6%	43,8%	26,4%	4,3%
<i>Coordinar as actividades de Orientación e Tutoría</i>	2,5%	5,5%	20,3%	43,9%	20,0%	7,8%
<i>Avaliar a Programación Anual</i>	3,2%	7,9%	22,3%	42,7%	14,0%	10,0%

5.3. Apoio dos órganos de goberno e de coordinación do centro no desempeño das funcións docentes

Tal como se recolle no Decreto 374/1996³ e no Decreto 120/1998⁴, os *órganos de goberno* do centro velarán pola efectiva realización dos fins da educación, pola mellora da calidade da educación e a configuración dun auténtico ensino galego, ademais de garantir o exercicio dos dereitos recoñecidos ó alumnado, profesorado, pais e nais de alumnos e alumnas e persoal de administración e servizos. Do mesmo xeito, favorecerán a participación efectiva de todos os membros da Comunidade Educativa na vida do centro, na súa xestión e avaliación.

*Os órganos de goberno son:

- a) Unipersoais: director, xefe de estudos e secretario
- b) Colexiados: Consello Escolar e Claustro do profesorado

³ Decreto 374/1996, do 17 de outubro, polo que se aproba o Regulamento orgánico das escolas de educación infantil e dos colexios de educación primaria (DOG 21/10/96). Este decreto desenvólvese na Orde do 22 de xullo de 1997 (DOG 02/09/97).

⁴ Decreto 120/1998, do 23 abril (DOG 27/04/98) polo que se regula a orientación educativa e profesional na Comunidade Autónoma de Galicia. O desenvolvemento deste decreto realizouno a Consellería de Educación e Ordenación Universitaria na Orde do 24 de xullo de 1998 (DOG 31/07/98). Nestas disposicións recóllese a composición e as funcións dos departamentos de orientación en centros de primaria e secundaria.

Coa finalidade de prestarlles un marco interpretativo ós datos que, con relación ó apoio e asesoramento, lles proporcionan os órganos citados ós mestres, damos conta das súas principais funcións.

Ó *director* correspóndelle, dentro dun contexto funcional de control e execución dos acordos correspondentes ás sesións de claustro e consello escolar, facilitar a información sobre a vida do centro cos distintos sectores da comunidade escolar, así como, coordinar e fomentar a súa participación.

Á *xefatura de estudos*, á parte de substituír o director, no seu caso, cométtelle coordinar a actividade dos coordinadores de ciclo e a acción dos titores e titoras, así como, a participación do profesorado en actividades de formación e, en xeral, coordinar a actividade docente do centro, con especial atención ós procesos de avaliación, adaptación curricular e actividades de recuperación, reforzo e ampliación.

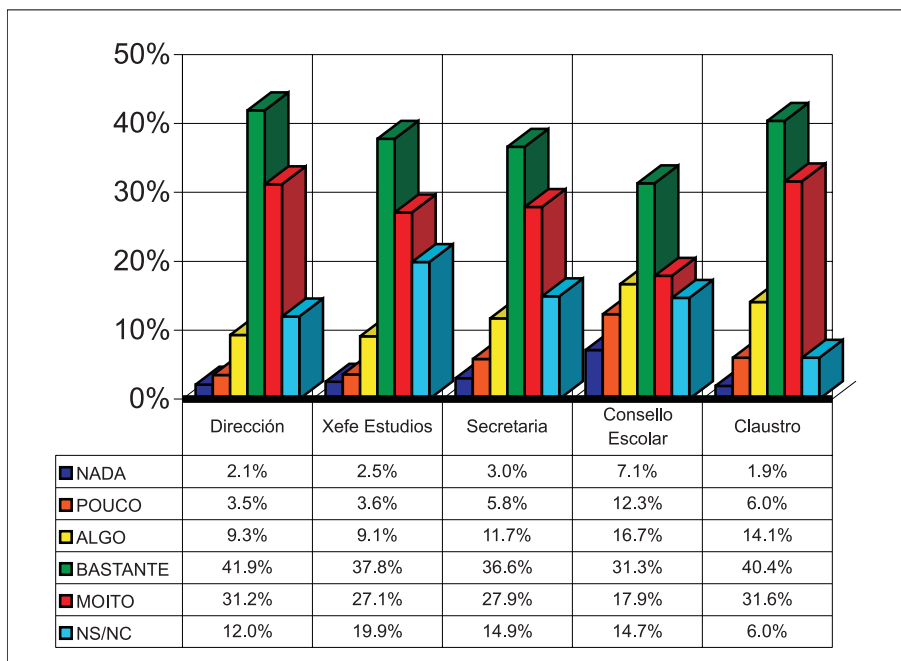
Ó *secretario*, dentro dun contexto de garantir a custodia dos documentos que aseguran a correcta transcripción de acordos e ordenar o réxime administrativo do centro, encárgalle a lexislación aspectos de orzamento, inventario e difusión a toda a comunidade educativa sobre disposicións legais e asuntos de interese xeral ou profesional para os distintos membros da comunidade escolar.

O *Consello Escolar do Centro*, máximo órgano de participación e goberno, ten atribucións para establecer as directrices educativas do centro, elixir o director, resolver conflitos, aprobar o presuposto, aprobar e avaliar a programación anual do centro, establecer os criterios de colaboración con outras entidades e analizar e valorar o funcionamento do colexio.

O *Claustro do profesorado* é o órgano colexiado constituído por todos os mestres dun centro que, ademais de ter capacidade para elixir os mestres representantes no consello escolar, posúe competencias para aprobar e avaliar os proxectos curriculares, aspectos docentes da programación xeral anual, determinar a lingua materna predominante, promover iniciativas no ámbito da investigación pedagóxica e formación do profesorado, propoñer iniciativas de mellora do funcionamento do centro, analizar e valorar o rendemento escolar e coordinar as funcións referentes a orientación e titoría.

Recollemos, a continuación, a *valoración* que fan os mestres enquisados do grao de *colaboración* recibido no desempeño do seu labor polos órganos de goberno do centro.

Gráfico 20: colaboración dos órganos de goberno do centro



Os profesores e profesoras reciben moita ou bastante colaboración da Dirección e do Claustro. A menor colaboración din recibila do Consello Escolar.

Parece lóxico que a Dirección e o Claustro asuman preponderancia, tanto polas funcións propias que se lle asignan á primeira, como por ser o Claustro o órgano onde se atopa a representación de todos os docentes, que son os que deben analizar e tomar decisións sobre as súas actividades curriculares. Pola contra, preocúpalle ó CEG a escasa valoración que recibe o Consello Escolar de centro. Pois este é un órgano de goberno e de participación onde os docentes, igual que os demais sectores da comunidade educativa, teñen a súa representación e onde se toman importantes decisións que afectan á vida académica.

* Os órganos de coordinación docente son:

a) Equipos de ciclo

- b) Comisión de coordinación pedagóxica
- c) Equipo de normalización lingüística
- d) Equipo de actividades complementarias e extraescolares
- e) Mestre/s titor/es
- f) Departamento de orientación

En xeral estes órganos encárganse da organización dun conxunto de tarefas básicas que se van desenvolver no centro, máis concretamente pasamos a relatar as principais funcións dos mesmos.

Os *equipos de ciclo*, que agrupan a todos os mestres que imparten docencia no mesmo, son órganos de coordinación didáctica e formulación de propostas de mellora de programas e proxectos.

A *comisión de coordinación pedagóxica*, formada polo director, xefe de estudos, coordinadores de ciclo, profesor de apoio á atención do alumnado con necesidades educativas especiais e o coordinador do equipo de normalización lingüística, posúe o cometido de asegurar a coherencia de proxectos e programas que se levan a cabo no centro (proxecto educativo de centro, proxectos curriculares de etapa, programación xeral anual...) a través da formulación de propostas ós órganos competentes e seguimento da execución do programado.

O *equipo de normalización lingüística* é o órgano encargado de potenciar o uso da lingua galega a través da formulación de propostas e dinamización de actividades.

O *equipo de actividades complementarias e extraescolares* é o encargado de deseñar, organizar, coordinar, distribuír os recursos económicos e avaliar a realización deste tipo de actividades, así como de realizarlle propostas ó equipo directivo de cara á realización e intercambio de actividades cos centros do seu contorno.

Ós *mestre/s titor/es* compételles levar adiante de forma específica aquelas actividades de orientación educativa que lle corresponde facer ó profesorado en xeral, de xeito que se asegure a personalización das aprendizaxes. Asegurar o coñecemento de cada alumno e alumna a través da relación individualizada e grupal cos escolares e as súas familias, así como a coordinación pedagóxica do profesorado e a realización de actividades perfectamente planificadas, entre as cales hanse de incluír ademais das puramente orientadoras aquelas outras máis burocráticas e administrativas, constitúen os puntos principais de actividade docente neste ámbito.

O departamento de orientación posúe funcións de formulación de propostas no que atinxe ó plan de acción titora e de orientación educativa conforme ás necesidades existentes nun centro para garantir a correcta atención á diversidade, así como, o asesoramento a todos os sectores da comunidade, especialmente ós titores e titoras, de cara ó correcto desenvolvemento dos programas orientadores correspondentes. A avaliación psicopedagóxica do alumnado é un cometido que se lles ten reservado ós xefes destes departamentos, os cales, ademais posúen funcións de dirección e xestión departamental.

Respecto da colaboración destes órganos no desempeño da función docente, as opinións expresadas polo profesorado son as que reflexa o seguinte cadro.

Cadro 56: colaboración dos órganos de coordinación docente

	Non hai	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N.C.
Equipo de ciclo	1,0%	1,0%	4,5%	12,5%	45,5%	30,0%	5,7%
Comisión Coordinación Pedagóxica	3,6%	4,9	7,5%	15,1%	38,3%	15,3%	15,2%
Equipo Normalización Lingüística	1,2%	4,0	8,6%	15,0%	40,7%	19,8%	10,7%
E.Actividades Complementarias e Extraescolares	3,4%	3,3	6,4%	16,4%	38,2%	19,5%	12,7%
Mestres/as titores/as	0,4%	0,3	3%	10%	44,4%	32,4%	9,6%
Dpto. de Orientación	15,6%	5,4	7,8%	14,1%	22,6%	11,7%	22,8%

Pódese apreciar que o maior grado de colaboración adxudícaselles ós profesores e profesoras titores. Este dato é positivo tendo en conta que a titoría e a orientación forman parte da función docente e que todos os docentes son ademais titores do seu grupo de alumnos e alumnas. O mesmo se podería dicir respecto ó equipo de ciclo integrado por todos os docentes e encargado da organización e desenvolvemento das ensinanzas propias do ciclo.

A colaboración da Comisión de coordinación pedagóxica recibe a valoración máis baixa, algo destacable se temos en conta que é o principal órgano de coordinación da actividade dos mestres, desenvolvendo, entre outras competencias, o establecemento das directrices xerais para a elaboración das programacións didácticas dos equipos de ciclo e do plan de acción titora, así como das adaptacións curriculares e dos programas de diversificación curricular incluídos no proxecto curricular.

Por outra banda, a valoración levada a cabo polo profesorado sobre os *servicios externos* permítenos constatar que, en xeral, resulta bastante baixa. Así, de todos os *servicios externos*, colaboran “moito” co profesorado os CEFO-COPS, en opinión do 4,4%. Pódese considerar, asemade, escasa a colaboración do centros de recursos, xa que do aproximadamente 80% de mestres que contestan a esta cuestión, un 39,5% sinalan que o apoio recibido é “pouco” (19,1%) ou “ningún” (20,4%).

Cadro 57: colaboración dos servizos externos

	Non hai	Nada	Pouco	Algo	Bastante	Moito	N.C.
Centro de recursos	5,1%	20,4%	19,1%	25,8%	10,1%	4,1%	15,4%
CEFOCOPS	1,3%	12,6%	19,2%	28,0%	23,3%	4,1%	11,5%
Equipo de Orientación Específico	13,5%	20,2%	13,4%	13%	8,1%	2,2%	29,6%
Dpto. Municipal de Educación	17,2%	19,2%	11,7%	13,2%	12,9%	4,4%	21,5%

No que atinxe ó Departamento Municipal de Educación debemos resaltar que os profesores informan que non existe en moitos casos (17,2%), e cando existe, a súa colaboración non resulta alta (“bastante” para o 12,9% e “moito” para o 4,4%). Esta situación non é só produto da inexistencia dese departamento municipal, senón tamén, da falla de tradición da Administración local que, en materia educativa, se cingue ó expresado pola “Lei de réxime local”⁵, atendendo preferentemente ás demandas infraestructurais. A representación do municipio nos consellos escolares non parece incrementar esta colaboración na maioría dos casos.

O CEG fai un especial chamamento para que se poñan os medios necesarios co fin de que os concellos poidan asumir decididamente un compromiso efectivo en relación coa educación primaria. Neste sentido, e tendo tamén en conta o conxunto da problemática educativa, o Consello Escolar considera que a Administración municipal debería esforzarse por poñer en funcionamento os consellos escolares municipais. Resulta moi negativamente significativo que non chegue o dez por cento de municipios que o consello escolar está regularmente funcionando.

⁵ Lei 5/1997 do 22 do xullo de Administración local de Galicia (BOE 03/10/97).

6. A avaliación

Partindo de que a avaliación na educación primaria debe ser global, continua e formativa⁶ e debe ter en conta os obxectivos educativos e os criterios de avaliación establecidos nas distintas áreas do currículo, neste apartado analizamos as técnicas avaliativas empregadas, a finalidade que se lle atribúe á avaliación e os referentes que emprega o profesorado para avaliar o seu alumnado.

6.1. Técnicas e instrumentos de avaliación

Correspóndelle ó profesorado seleccionar as técnicas e instrumentos máis axeitados para avaliar o seu alumnado, respectando as directrices do proxecto curricular. Así, os profesores e profesoras participantes nesta investigación sinalan que a análise de tarefas do alumnado a empregan moito no 62,31% dos casos e as preguntas na clase úsanas de igual modo un 50,3%. De xeito máis moderado din empregar “bastante” as probas orais (43,2%) e as probas escritas (39,8%) e, en menor medida, as entrevistas cos alumnos e alumnas (31,9%). Un 7,8% din non empregar “nada” as probas escritas.

Cadro 58: técnicas e instrumentos de avaliación

	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N.C.</i>
<i>Probas escritas</i>	7,8%	7,2%	20,0%	39,8%	19,4%	5,8%
<i>Probas orais</i>	5,1%	4,3%	14,4%	43,2%	27,8%	5,2%
<i>Preguntas na clase</i>	1,4%	1,2%	6,6%	36,6%	50,3%	3,9%
<i>Análise de tarefas dos alumnos/as</i>	0,3%	0,4%	3,0%	30,6%	62,3%	3,4%
<i>Entrevistas</i>	6,2%	12,2%	25,2%	31,9%	11,5%	13,0%
<i>Escalas de Observación</i>	6%	7,3%	15,2%	30,9%	26,3%	14,2%

Coa finalidade de coñecer a existencia ou non de diferencias significativas na valoración que os profesores dos centros públicos, privados concertados e privados fan das distintas técnicas de avaliación que empregan, procedemos a realizar unha análise de varianza.

⁶ Na Orde do 6 de maio de 1993 régúlase a avaliación na educación primaria na Comunidade Autónoma de Galicia (DOG 20/05/93).

Táboa 33: comparación das técnicas e instrumentos de avaliación empregados entre os centros públicos, privados e privados concertados

	Suma de cadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
Inter-grupo	50,264	2	25,132	6,720	,001
Intra-grupos	3152,970	843	3,740		
Total	3203,234	845			

Para un valor de $F= 6,720$, e cunha $p=.001$, constatamos a existencia de diferencias estatisticamente significativas. Así pois, a valoración que fan os profesores dos centros públicos, privados e privados concertados das diferentes técnicas e instrumentos de avaliación por eles empregadas son estatisticamente significativas.

A proba de Scheffé que se presenta a continuación, permitiranos coñecer entre qué centros se producen esas diferencias.

Táboa 34: comparación das medias dos centros públicos, privados e privados concertados nas técnicas e instrumentos de avaliación empregados

MEDIAS	Centro Público 16,0156	Centro Privado 16,2500	Centro Privado Concertado 16,6158
Centro Público 16,0156	----- --	-,2344 ($p=.821$)	-,6002* ($p=.001*$)
Centro Privado 16,2500	,2344 ($p=.821$)	----- --	-,3658 ($p=.649$)
Centro Privado Concertado 16,6158	,6002* ($p=.001*$)	,3658 ($p=.649$)	-----

*As diferencias son significativas cando a probabilidade é menor que 0.05

Máis concretamente, é a valoración que fan os profesores dos centros públicos sobre as técnicas e instrumentos de avaliación empregados, a que difire da que fan os seus compañeiros, profesores de centros privados concertados

6.2. Finalidade da avaliación

Outro aspecto que tivemos en conta con respecto á avaliación e á finalidade que os mestres de primaria lle conceden a mesma. Ademais do desenvol-

vemento das capacidades do alumnado, na educación primaria avaliaranse os procesos de ensino e a propia práctica docente, así como o desenvolvemento do proxecto curricular.

Cadro 59: finalidade da avaliación

	<i>Nada</i>	<i>Pouco</i>	<i>Algo</i>	<i>Bastante</i>	<i>Moito</i>	<i>N.C.</i>
Valorar o proceso de ensino- aprendizaxe	0,3%	0,6%	2,8%	45,4%	47,7%	3,2%
Informar os alumnos/as	1,1%	3,6%	10,8%	47,7%	29,4%	7,4%
Organizar actividades de recuperación	1,3%	2,7%	11,6%	48,1%	30,1%	6,2%
Informar e implicar as familias	0,3%	2,1%	11,3%	50,9%	30,4%	4,9%
Adecurar o currículo o alumno/a	0,3%	2,1%	9,3%	48,1%	33,0%	7,2%
Tomar decisións sobre a promoción dos /as alumnos/as	1,8%	3,8%	11,6%	44,2%	31,1%	7,5%
Elaborar e mellorar o Proxecto curricular de etapa	2,3%	6,7%	17,4%	43,2%	18,9%	11,4%
Valorar a práctica docente	0,9%	2,0%	8,7%	47,8%	31,7%	8,8%

As opinións dos docentes da mostra revelan que un 47,7% empregan “moito” a avaliación para valorar o proceso de ensino-aprendizaxe do seu alumnado. Son tamén numerosos os profesores e profesoras que tenden a empregar “bastante” ou “moito” a avaliación para informar os alumnos e alumnas (47,7% e 29,4%), organizar actividades de recuperación (48,1% e 30,1%), transmitirle información á familia e implicala no proceso (50,9% e 30,4%), adecuar o currículo ó alumnado (48,1% e 33%), tomar decisións sobre a promoción (42,2% e 31,1%) ou valorar a práctica docente (47,8% e 31,7%). O emprego da avaliación coa finalidade de *elaborar e mellorar o Proxecto curricular de etapa* soamente é utilizada “moito” por un 18,9% dos mestres.

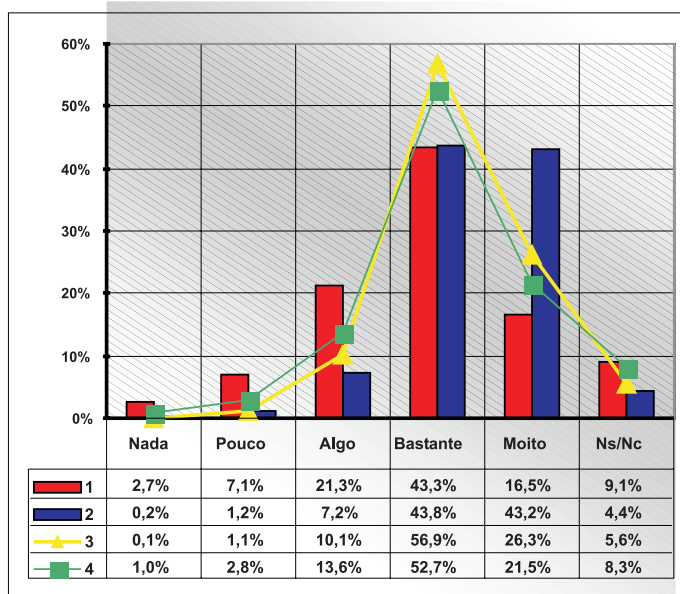
6.3. Referentes empregados na avaliación

Finalmente, o terceiro aspecto relacionado coa avaliación céntrase nos *referentes* tidos en conta polos mestres á hora de facer as avaliacións do alum-

nado. Neste caso os resultados, reflectidos na representación gráfica que segue, dan conta do feito de que o referente máis empregado polo profesorado (43,2%) é o nivel inicial de partida do alumnado, aspecto que é, polo demais, avaliado polo profesor ou profesora titor do alumnado de primaria.

Ademais, son “bastante” empregados como referentes da avaliación os obxectivos establecidos previamente para acadar polo alumnado (56,9%), os criterios de avaliación e promoción (52,7%) e o nivel medio do grupo (43,3%).

Gráfico 21: referentes empregados na avaliación



(1: Nivel medio do grupo/ 2: Nivel inicial do que parte o/a alumno/ 3: Os obxectivos establecidos/
4: Criterios de avaliación e promoción do Proxecto curricular de etapa)

7. Atención ás necesidades educativas especiais

Neste punto analizaremos dúas cuestións básicas centradas no alumnado con necesidades educativas especiais: a incidencia de casos de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais⁷ e as adaptacións curriculares que se teñen feito para atender de xeito diversificado a estes discentes.

A LOXSE, no seu Título Preliminar, artigo 3, apartado 5, establece a adecuación das ensinanzas de réxime xeral ás características dos alumnos e alumnas con características educativas especiais. Partindo do principio de comprensividade, a atención diversificada ós intereses, capacidades e motivacións do alumnado pode realizarse na maioría dos casos no ámbito habitual das actuacións pedagóxicas curriculares e organizativas nos centros escolares, aínda que en ocasións, as necesidades educativas de determinados alumnos e alumnas requiren actuacións e recursos diferentes dos habituais.

A orixe das necesidades educativas especiais pode atribuírse a diversas causas relacionadas co contexto familiar, social ou cultural, coa historia educativa e escolar do alumnado ou con condicións persoais asociadas a discapacidades físicas, motoras ou sensoriais ou a condicións de sobredotación.

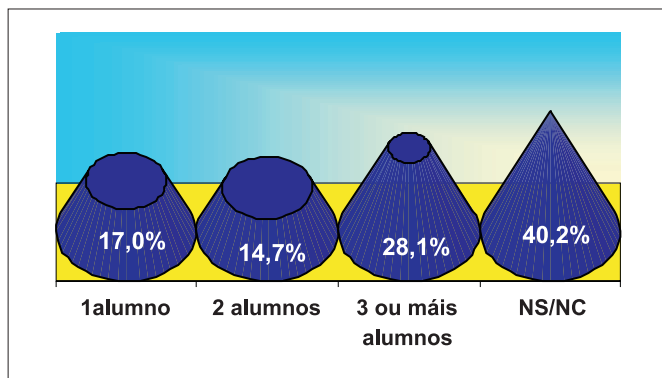
Como norma xeral os alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais serán escolarizados nos centros ordinarios, nas condicións establecidas segundo dictame de escolarización, que ten por obxecto garantir a resposta máis axeitada ás necesidades do alumnado para que poidan desenvolver as capacidades establecidas nos obxectivos da etapa no maior grao posible. Do mesmo xeito, a súa escolarización estará suxeita a un proceso de seguimento continuado de xeito que as decisións adoptadas teñan carácter revisable.

No cuestionario destinado a recabar as opinións do profesorado, solicitamos que indicaran o número de alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais e cántos deles contaban con adaptacións curriculares na área ou áreas nas que imparte docencia. As respostas obtidas son pouco numerosas (un 40,2% non responde a esta pregunta), aínda que, un 28,1% dos mestres indican ter 3

⁷ Neste caso o cuestionario non separa o alumnado por categorías, englobándose baixo este epígrafe o conxunto de situacións “especiais” que poden estar referidas tanto a alumnos e alumnas con altas capacidades como a alumnos e alumnas con certas deficiencias físicas, psíquicas ou sensoriais así como a alumnos e alumnas que presentan retrasos madurativos, falta de atención e motivación, etc. Esta consideración plural do concepto “necesidades educativas especiais” pode explicar que nalgúns casos o profesorado sinala a existencia de 3 ou máis alumnos ou alumnas por aula nesta situación.

ou máis alumnos e alumnas con necesidades educativas especiais, un 17% ten un só alumno ou alumna, e o 14,7% ten dous alumnos ou alumnas.

Gráfico 22: número de alumnos con necesidades educativas especiais



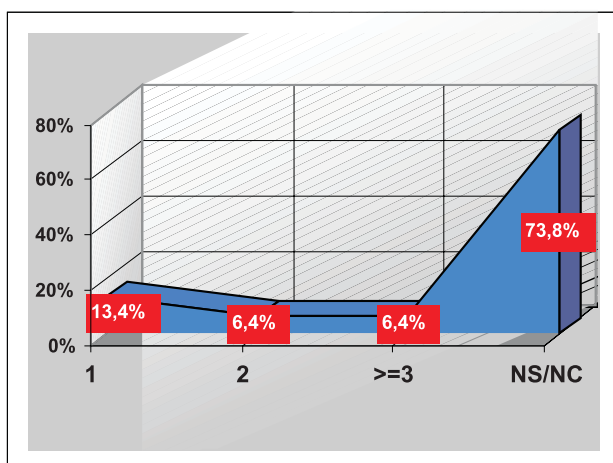
En ocasións as necesidades educativas dalgúns alumnos e alumnas requiren a adopción dunha serie de actuacións, tanto de carácter pedagóxico, curricular e organizativo como relativas á utilización de recursos específicos que difiren dos habituais. Enténdese por adaptacións curriculares as modificacións dun ou máis elementos prescriptivos do currículo, como son os obxectivos, os contidos e os criterios de avaliación. Os referentes de toda adaptación curricular serán os obxectivos xerais de etapa, concretados no Proxecto curricular do centro para cada ciclo. Se é o caso, os obxectivos poderán corresponder a outro ciclo ou etapa distinto do que curse o alumnado obxecto da adaptación curricular.

Convén diferenciar as adaptacións curriculares das medidas de reforzo educativo. Neste sentido, enténdese por reforzo educativo a medida ordinaria de atención á diversidade que afecta a elementos non prescriptivos do currículo, é dicir, á secuencia de contidos, ás formas e instrumentos de avaliación, á organización da aula, ós agrupamentos do alumnado, e todo aquilo que se inclúe no ámbito metodolóxico. As medidas de reforzo educativo non suporán necesariamente medidas extraordinarias, nin necesitarán de autorización para ser levadas a cabo⁸.

⁸ Orde do 6 de outubro de 1995, pola que se regulan as adaptacións do currículo nas ensinanzas de réxime xeral (DOG 07/11/95).

Nos centros analizados, o profesorado dá conta dun número de adaptacións curriculares bastante baixo en relación ó número de alumnado con necesidades educativas especiais que atende⁹. Concretamente só un 6,4% dos mestres din facer entre dúas e tres ou máis adaptacións curriculares e o 13,4% din que só teñen feita unha adaptación curricular.

Gráfico 23: número de adaptacións curriculares



Dado que os profesores dan conta dun número de adaptacións curriculares bastante baixo en relación co alumnado de necesidades educativas especiais, sería conveniente abrir un debate nas escolas sobre a necesidade de atender a diversidade do alumnado con que se conta nos centros, de xeito que cada un dos alumnos reciba a mellor formación que se lle poida ofrecer. No caso que por fallo de recursos materiais ou humanos non se poidan atender as necesidades especiais que se presentan no centro deberase recorrer a outras instancias que asesoren e proporcionen as condicións axeitadas para desenvolver o labor formativo.

A continuación, interesábanos relacionar esta variable co posto de traballo desempeñado. Neste senso, antes de presentar os resultados debemos precisar

⁹ Esta discrepancia pode en parte deberse a que ó sinalar este aspecto só se consideraron as adaptacións curriculares en sentido estricto sen contabilizar os casos nos que o alumnado conta con medidas de reforzo educativo.

que aínda que somos conscientes de que non é exactamente o mesmo “posto de traballo desempeñado” que “área na que se imparte a docencia”, na medida en que hai unha estreita relación entre ambas variables, podemos facelas equivalentes sen demasiada discusión.

Nos datos recollidos (gráfico 25) destaca, en primeiro término, o feito de que exista unha alta porcentaxe de mestres que non contestan a esta cuestión, debido quizáis á escasa proximidade do profesorado coas adecuacións do currículo ó alumnado con N.E.E. a través das denominadas adaptacións curriculares.

En xeral, os docentes xeneralistas de primaria son os que maiormente presentan e implementan as adaptacións curriculares dos alumnos e alumnas deste nivel educativo. Na mostra analizada teñen implantada unha adaptación curricular no seu grupo de alumnos e alumnas un 35,7% dos mestres de primaria, dúas adaptacións curriculares un 10,8% e tres ou máis o 8,9%¹⁰.

En realidade, o que se observa é que soamente no caso de primaria hai máis dun 50% de mestres que recoñecen que os alumnos e alumnas con N.E.E. que eles atenden contan con adaptacións curriculares. Entre os mestres adscritos a postos de traballo que, en principio, atenden as especialidades LOXSE, son moi poucos os que admiten ter alumnos que contan con adaptacións curriculares. Este dato, tendo en conta que os mestres de primaria (xeneralistas) imparten clase nun só grupo de alumnos e alumnas, e os especialistas en varios deles, cando non en todos, pódese considerar un indicio de que nas áreas especializadas LOXSE de primaria a penas hai especialidades.

Chaman, así mesmo, a atención as baixas porcentaxes de docentes de Pedagogía Terapéutica e Audición e Linguaxe que declaran ter alumnos e alumnas con adaptacións curriculares, xa que se desprende destas respostas que están prestando apoio especializado ó alumnado que o necesita pero realmente non son de educación especial, xa que non contan con adaptacións curriculares, ou ben debido á súa especialidade teñen un concepto estricto das adaptacións curriculares que identifican con adecuacións dos elementos prescriptivos do currículo, recollidos nun documento que conta coa autorización da administración educativa, fronte a unha visión máis ampla que entende as adaptacións curriculares como unha certa adaptación do currículo, aféctelles ou non ós elementos prescriptivos.

¹⁰ Os datos desta análise fanse en relación ó total de profesores/as que teñen implementadas adaptacións curriculares.

Cadro 60: número de adaptacións curriculares segundo o posto laboral desempeñado polos docentes

Nº adaptacións por aula	Posto Laboral						
	Primaria	Educ. Física	Ped. Terapéutica	Idioma	Ed. Musical	Aud. e Linguaxe	Outra
1	35,7%	2,6%	3,3%	6,7%	1,9	0,7	0,7
2	10,8%	2,2%	3%	4,8%	1,1	0,4	1,5
3 ou máis	8,9%	2,2%	3%	3,7%	4,5	-	2,2

Táboa 35: comparación do número de adaptacións curriculares segundo o posto laboral desempeñado polos docentes

	Valor	Gf	Sig. Asint. (bilateral)
Chi-cadrado de Pearson	36,994	12	,000
N de casos válidos	269		

Da análise comparada do número de adaptacións curriculares coas que contan os alumnos e alumnas de Primaria segundo o posto laboral que desempeñan os seus mestres, podemos constatar, como se amosa na táboa 35 a presenza de diferencias estatisticamente significativas, isto é, o número de adaptacións curriculares varía segundo o posto laboral desempeñado polo profesorado.

8. Formación continua do profesorado

As modificacións introducidas pola LOXSE no modelo de ensino-aprendizaxe, e as rápidas transformacións que se producen na sociedade nos últimos tempos demandan un profesorado motivado e dotado das competencias profesionais que posibiliten o traballo en equipo; un profesorado que sexa capaz de comunicarse e dialogar co alumnado, axudándoo a aprender por si mesmo; en definitiva, un profesorado que sexa capaz de afrontar as novas funcións que se lle atribúen (titoría, atención á diversidade, integración...).

Este perfil do profesorado require sen dúbida algunha un sistema de formación que responda ás necesidades e dispoña de servizos de apoio integrados,

coordinados e dotados de profesionais debidamente capacitados para realizar unha oferta formativa de calidade.

O Decreto 245/1999 do 29 de xullo (DOG 1/09/99), regula a formación permanente do profesorado que imparte ensinanzas de niveis non universitarios en centros docentes públicos e privados concertados da Comunidade Autónoma de Galicia. De acordo co establecido neste decreto, a formación permanente do profesorado desenvolverase a través do Servicio de Formación do Profesorado e dos Centros de Formación e Recursos, sen perxuízo da posible participación doutras institucións. O Plan Marco de Formación do Profesorado será de duración plurianual e desenvolverase a través de plans anuais de formación do profesorado, aprobados pola Dirección Xeral de Ordenación Educativa e Formación Profesional, que conterán o conxunto de accións formativas que se van realizar en cada curso escolar, preferentemente polos Centros de Formación e Recursos.

O noso interese céntrase, neste apartado, en coñecer en qué medida as actividades de formación organizadas polos Centros de Formación Continuada do Profesorado responden ás necesidades sentidas polos mestres de ensino primario, tendo en conta que, desde o punto de vista da administración educativa, a formación continua está estruturada desde tres campos ou ámbitos de actuación: necesidades e desexos do profesorado, demandas ou esixencias do currículo e aspiracións da Administración educativa en relación á cualificación do profesorado.

Os datos que proporcionan os docentes que cobren o noso cuestionario son os seguintes: o 32,2% dos mestres que compoñen a mostra apuntan que as actividades formativas dos CEFOCOPS¹¹ responden “algo” as súas necesidades. Un 23,3% di que responden “bastante” e só un 3,9% “moito”. Pola contra, no outro extremo da escala un 7,1% dos docentes din que as súas necesidades de formación non son “nada” satisfeitas coas actividades de formación levadas a cabo nos CEFOCOPS, e un 24,3% din que son “pouco” satisfactorias estas actividades. Se comparamos os indicadores máis positivos (“bastante”, “moito”) que recollen o 27,2% e os máis negativos (“nada” e “pouco”) que abarcan un 31,4% pódese concluír que a valoración da formación recibida non é moi optimista e non responde ás súas necesidades. Tendo en conta isto parece necesaria unha revisión dos programas, actividades, recursos, etc. que se ofrecen e cos que se dotan os cursos de formación, pero, sobre todo, unha valoración obxectiva das

¹¹ Débese ter en conta que esta denominación cambiou trala transformación destes centros. No momento actual a denominación axeitada sería CENTROS DE FORMACIÓN E RECURSOS.

temáticas que están a configurar o ámbito formativo e as relacións da formación con outros ámbitos obxecto de planificación dende a administración.

Cadro 61: grao en que actividades de formación dos CEFOCOPS responden ás necesidades dos mestres

	N	%
Nada	76	7,1
Pouco	262	24,3
Algo	347	32,2
Bastante	251	23,3
Moito	42	3,9
N.C.	100	9,3
TOTAL	1078	100

A pesar de que os Centros de Formación do Profesorado mereceren unha aceptable valoración, en canto servicio de apoio externo para os centros de educación primaria, os docentes sen embargo móstranse críticos en canto á resposta destes centros ás súas necesidades formativas.

Este feito parece demandar unha revisión, non só da formación continua do profesorado con carácter xeral, senón tamén do tipo de proposta que se lles presenta en función da etapa en que traballa. Tendo en conta isto parece necesaria unha revisión dos programas, actividades e recursos, que se ofrecen e cos que se dotan os cursos de formación, pero, sobre todo, unha valoración obxectiva das temáticas que están a configurar o ámbito formativo e as relacións da formación con outros ámbitos obxecto de planificación dende a administración. (Suprimir a última parte no texto orixinal).

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

Un punto de partida ineludible para tratar de formular algunha proposta coherente e axustada coa realidade é valorar o que xa se está a facer. Así, consideramos adecuado coñecer a opinión do propio profesorado, coas dúas preguntas abertas do cuestionario aplicado, sobre as cuestións que, segundo eles, contribúen ou, pola contra, dificultan o bo funcionamento do seu centro.

9.1. Factores que facilitan o bo funcionamento do centro

O profesorado autoatribúese importancia no adecuado funcionamento do centro docente, centrándose fundamentalmente en dous aspectos: unha boa convivencia entre o claustro de profesores e profesoras, así como unha boa coordinación entre eles (citando, entre outros, o traballo en equipo, o compañeirismo, o diálogo, a utilización de materiais comúns, o intercambio de liñas pedagóxicas, etc.). Aínda que en menor grao, tamén lle conceden importancia á súa motivación.

Outra variable igualmente considerada relevante para o bo funcionamento do centro é o equipo directivo; dun modo máis concreto, valórase de xeito especialmente positivo a boa coordinación entre os membros do equipo.

Por outra parte, a elevada valoración da colaboración familiar co centro educativo reflexa que o profesorado coida que non é posible que o centro funcione adecuadamente sen a implicación das familias do alumnado. Na mesma liña, aínda que de forma máis xeral, consideran tamén como positiva a colaboración entre todos os membros que conforman a comunidade educativa.

Cadro 62: factores que facilitan o bo funcionamento do centro segundo os docentes

Factores Bo Funcionamento	Profesorado: Coordinación Convivencia Motivación
	Familia: Colaboración
	Comunidade educativa: Colaboración
	Equipo directivo: Coordinación

9.2. Factores que dificultan o bo funcionamento do centro

Na mesma medida que se autoatribúen relevancia de cara ó bo funcionamento do centro, os docentes consideran que as súas actuacións tamén poden dificultar isto mesmo.

Segundo o profesorado, aspectos como os individualismos pola súa parte, a non colaboración entre eles ou a inexistencia de traballo en equipo; ou sexa, a falta de coordinación e/ou a mala convivencia entre os membros do claustro de profesores, poden dificultar especialmente o bo funcionamento do centro. Debemos precisar que, a xuízo dalgúns dos enquisados, é a desmotivación reinante nalgún sector de profesorado a responsable da existencia das dificultades anteriormente sinaladas.

De todos os xeitos, os aspectos que a xuízo dos docentes máis dificultan o funcionamento do centro son claramente os recursos materiais.

Neste sentido, este colectivo fai especial fincapé nas carencias, destacando a falta de instalacións apropiadas (sinalándose entre elas, as aulas específicas de música, psicomotricidade ou plástica; o salón de actos, así como as instalacións deportivas, etc.); ou ben a necesidade de reformas no centro por atoparse nun estado deficitario as existentes.

Así mesmo, o profesorado considera que, de cara a acadar un correcto funcionamento do centro, é prioritario que se solvente o tema da dotación económica, que, en termos xerais, cualifican de precaria.

En virtude das respostas proporcionadas polo profesorado, pódese apreciar que non creen posible que o centro poida funcionar dun xeito idóneo se non se consegue a colaboración familiar, xa que citan con bastante frecuencia a falta de colaboración das familias co centro e co profesado.

Cadro 63: factores que dificultan o bo funcionamento do centro segundo os docentes

Factores Dificultan Bo funcionamento	Familia: Non colaboración
	Profesorado: Descoordinación Convivencia Desmotivación
	Instalacións do centro
	Dotación económica