

Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA¹

Longitudinal evaluation and perceived results of the Primary Education School Mentor Programme – Plan for Reinforcement, Guidance and Support (PROA)

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-272

Sara Ulla Díez
Asunción Manzanares Moya

Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Cuenca, España.

Resumen

Este trabajo presenta algunos resultados obtenidos por el Programa de Acompañamiento Escolar del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en centros de Educación Primaria que participan en el programa en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11, con el objetivo de mejorar las perspectivas escolares del alumnado en situación de desventaja educativa. Los análisis se centran, por un lado, en la percepción que los participantes tienen sobre la incidencia del programa en la mejora de los hábitos de trabajo, lectura y escritura; y, por otro, en la relación que se establece entre esta mejora percibida y el incremento de la probabilidad de promoción del alumnado. Para ello se ha realizado un estudio cuantitativo con muestreo censal de los centros de Primaria con PROA procedentes de todas las comunidades y ciudades autónomas. La muestra estuvo constituida

⁽¹⁾ Artículo derivado de los trabajos realizados en el marco de la evaluación externa del PROA promovida desde la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección del Ministerio de Educación y Ciencia (cursos 2005-06 a 2010-11).

por alumnos, acompañantes (monitores o profesores), tutores y coordinadores del programa. Se empleó la técnica de encuesta para recoger la información, se elaboraron cuestionarios de respuesta cerrada (opción binaria, múltiple y graduada tipo Likert), de acuerdo con las dimensiones del modelo de evaluación (contexto, *input*, proceso, producto). Se observa que los tutores perciben una mejora más sinérgica entre los hábitos de trabajo, lectura y escritura; y que los alumnos vinculan de forma consistente la mejora de los hábitos de trabajo con mayores posibilidades de promoción. Posteriormente, se realizó un análisis longitudinal de los tres cursos que incorporan el programa y se observó que el efecto de la experiencia del centro produce mejores resultados cuando se aplica con monitores. Se aprecia un efecto cuadrático tanto en la modalidad de implantación con monitores como en la que recurre a profesores, de forma que se percibe una mejora tras el primer año que va seguida de un descenso en el tercer curso del programa, dato que aconseja tomar medidas para garantizar la sostenibilidad de este.

Palabras clave: evaluación de programas educativos, evaluación longitudinal, análisis de percepciones, análisis de políticas, modelos de evaluación.

Abstract

This paper presents results obtained by primary schools participating in the School Mentoring Programme (part of the Plan for Reinforcement, Guidance and Support, or PROA, to use its Spanish acronym) in the 2008-2009, 2009-2010 and 2010-2011 school years. The programme's ultimate aim is to improve educationally disadvantaged students' prospects. This paper analyzes two main topics, the participants' perception of improvement in work habits, reading and writing, and the relationship established between this perceived improvement and the increased likelihood of graduating. A quantitative study was conducted using a census of participating primary schools from all autonomous communities and autonomous cities (i.e., all the sub-national administrative divisions of Spain). The sample consisted of students, mentors (monitors or teachers), form teachers and programme coordinators. A survey was used to gather the information using closed-ended questions (binary and multiple choice and Likert scales) in accordance with the dimensions of the evaluation model (context, input, process and product). We observed that form teachers perceive a strong synergy connecting work habits, reading and writing, and that students consistently link improvement in work habits with a greater chance of graduating. To verify the improvement in academic results, a longitudinal analysis of all three years of participation in the programme was conducted. It showed that the results are better when the programme is run by monitors and that the relationship is not linear but quadratic, both when implemented with monitors and when implemented with teachers, such that an initial improvement is perceived after the first year, followed by a

decline in the third year. This finding should be taken into account to improve the programme's sustainability.

Key words: Assessment of education programmes, longitudinal evaluation, analysis of perceptions, policy analysis, evaluation models.

Introducción

Este trabajo presenta algunos resultados obtenidos por el Programa de Acompañamiento Escolar del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (en adelante, PROA) en centros de Educación Primaria que participaron en el programa en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11. Se trata de una aportación en el ámbito de la evaluación de programas como campo disciplinar que ha experimentado una notable expansión durante el siglo xx y los primeros años del xxi hasta consolidarse como ámbito muy dinámico, dado el fuerte carácter metodológico de la actividad evaluadora que obliga a un replanteamiento constante de sus fines, diseños y técnicas (Escudero, 2003; Goldie, 2006; Rossi, Lipsey y Freeman, 2004).

En campos de intervención como la educación abundan los programas de alcance diverso y dirigidos a grupos poblacionales que concretan una determinada acción política. En general, son programas que se plantean como reacción a problemas de cierta gravedad y urgencia, o como anticipación a las necesidades del sistema educativo y planificación de actuaciones a medio plazo. Los programas pueden interpretarse como una estructura de gestión 'cómoda' para la Administración. Como hipótesis se plantea la dificultad que comporta conseguir que el sistema educativo –con su propia inercia– responda a los problemas que pueden aparecer en todo momento. Por muy bien articulado que esté el sistema, pueden surgir eventualidades que requieran de respuestas alternativas y recursos extraordinarios. Así, la intervención de la Administración conforme a programas funciona como una fase de la actuación política según principios y métodos que, generalmente, implican la provisión de recursos adicionales. Dichos recursos justifican que, aunque sea costosa y compleja, la evaluación de tales programas adquiera una importancia notable, no solo para contrastar que los resultados que se obtienen tras su implantación indican la mejoría de la situación que se aborda, sino para

que la información generada por la evaluación se transforme en insumo para la redefinición de políticas. En un contexto internacional preocupado por aportar datos comparables sobre el rendimiento del alumnado (PISA) y evitar el abandono temprano de la educación (Comisión Europea, 2011), los programas de refuerzo educativo son un instrumento expresivo de políticas orientadas a debilitar la acción de factores generadores de desigualdad y a garantizar que todos los alumnos dispongan de los apoyos necesarios para generar las máximas condiciones de aprendizaje. En nuestro país son políticas que han evolucionado notablemente desde la puesta en marcha por el Ministerio de Educación del Programa de Educación Compensatoria (Real Decreto 1174/83 de 27 de abril), en consonancia con el cambio que se produce al desplazar el foco de atención del alumno al centro educativo en la provisión de respuestas a la diversidad. En general, este tipo de programas concretan medidas inclusivas que buscan la igualdad de resultados mediante la creación de las condiciones que favorecen un aprendizaje con sentido para todos los alumnos (Ainscow, Dyson, Goldrick y West, 2011).

El Plan PROA –integrado por el Programa de Acompañamiento Escolar en centros de Educación Primaria y Secundaria, y el de Apoyo y Refuerzo en Secundaria– responde a esta consideración genérica, tanto en lo que se refiere a su finalidad como al papel que ha desempeñado su evaluación desde su implantación en el curso 2004-05.

Sobre la evaluación de los programas de apoyo y refuerzo educativo

Los programas de apoyo y refuerzo educativo (como el PROA y otras experiencias similares²) definen un modelo de intervención en los centros educativos caracterizado por: a) el acompañamiento de la Administración y el asesoramiento especializado a través de las estructuras de apoyo (inspección, orientación, formación, innovación, evaluación); y b) la participación y compromiso del centro para modificar su situación, sobre la base de un ejercicio responsable de su autonomía que contribuya a la prevención de las dificultades de aprendizaje y el apoyo a los alumnos que lo necesitan.

⁽²⁾ Como son las Zonas de Educación Prioritaria en Francia, las Education Action Zones, Excellence Clusters and Excellence in Cities Action Zones en el Reino Unido, el programa belga Tutorat, The School Completion Programme en Irlanda, The Youth Guidance Centres en Dinamarca o The Tanoda Centres en Hungría.

Cuando un centro participa en un programa de esta naturaleza cuenta con una cultura sensible a los principios compensatorios e inclusivos que, de entrada, garantiza la predisposición a diseñar estrategias para alumnos en situación de desventaja educativa. La eficacia de tales programas requiere de una participación activa porque el cambio buscado implica acciones a distintos niveles (alumno, aula, centro, contexto). Por este motivo, las medidas de apoyo y refuerzo no pueden entenderse al margen del ejercicio que los centros hacen de su autonomía. La respuesta a los desafíos organizativos o metodológicos que supone la implantación de estos programas es lo que confiere personalidad a las medidas e incrementa la probabilidad de un uso más eficiente de los recursos extraordinarios recibidos. Puesto que estamos hablando de cambios que afectan al proyecto del centro, se necesitan mecanismos de apoyo a la mejora que no se concretan solo en resolver los problemas asociados a la gestión, sino también en facilitar asesoramiento y formación ligados al programa y contextualizados en los problemas del centro. De esta forma se puede garantizar el éxito de los cambios buscados y evaluar si contribuyen a la mejora. Así, se observa la necesidad –y la dificultad– de reforzar la evaluación y conseguir incrementar su potencial de mejora no solo mediante la revisión de los procedimientos técnicos, sino como parte de un conjunto más amplio de acciones (formación del profesorado, desarrollo de recursos, cooperación interinstitucional, etc.), que facilitan una mejor adecuación de las consecuencias de la evaluación.

En el caso concreto del Programa de Acompañamiento Escolar se trata de organizar el apoyo en horario extraescolar para la adquisición de destrezas básicas, la mejora en el hábito lector y la incorporación al ritmo de trabajo ordinario y a las exigencias de las distintas materias (MEC, 2005). En línea con lo apuntado por la Comisión Europea (2007) y la investigación en este campo (Creemers y Kyriakides, 2007; Rodríguez Navarro, Ríos y Racionero, 2012), el Programa de Acompañamiento Escolar es representativo del tipo de actuaciones relacionadas con la extensión del tiempo de aprendizaje fuera del horario lectivo y la adquisición de las competencias básicas centradas en la dimensión instrumental como medidas de éxito educativo. Para los centros educativos con una proporción significativa de alumnos en desventaja educativa es un recurso para compensar desigualdades y mejorar sus perspectivas escolares. De ahí que su evaluación sirva para valorar la evolución del alumnado

participante y, en cierto modo, los resultados del programa en el centro. Desde esta consideración, la evaluación se enfrenta a retos relacionados con obtener información que permita modular las decisiones que se toman para propiciar un mejor ajuste del programa a las características de los alumnos y con la posibilidad de aislar sus efectos en la demostración de su impacto en la mejora de aprendizajes y resultados académicos.

En nuestro contexto, los análisis cuantitativos sobre evaluación de programas educativos son escasos y, aunque reveladores en cuanto a los patrones metodológicos a los que responden estas evaluaciones, lo cierto es que se quedan cortos en el tiempo (Vélaz de Medrano et ál., 1995; Expósito, Olmedo y Fernández-Cano, 2004). En nuestro caso, más allá de los informes anuales de evaluación del PROA (Manzanares Moya, 2006b, 2008; Manzanares Moya y Ulla Díez, 2009, 2010, 2011, 2012a) y de los que cada comunidad autónoma ha realizado sobre sus propios datos y ha puesto a disposición de sus centros, no hemos identificado estudios empíricos extensivos sobre el programa. En la revisión de la producción científica al respecto sí se ha localizado un estudio de evaluación de la eficacia del programa, pero es de caso único y se centra en Secundaria (Broc, 2010).

Con este trabajo adoptamos la posición de que, aunque metodológicamente la evaluación que se realiza responde a una intención vinculada a la toma de decisiones de mejora del programa, es posible avanzar en la demostración de su eficacia y recuperar la experiencia adquirida para aproximarse a la lógica de los programas basados en la evidencia. También se estima interesante hacer llegar a la comunidad científica esta información para propiciar otra aproximación al tema más allá del ámbito de las administraciones públicas, al que, según la revisión efectuada, parece estar circunscrita la evaluación del PROA.

El presente estudio

Este trabajo presenta resultados parciales de una evaluación más amplia del Plan PROA. En concreto, se analizan los resultados conseguidos por el Programa de Acompañamiento Escolar en centros de Primaria participantes en la evaluación en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11. Se seleccionan estos cursos porque son los últimos evaluados externamente por quienes suscriben este trabajo y, también, porque el plan –después de siete años

de implantación³– ha llegado a una cierta etapa de madurez perceptible en estos tres cursos. Cuestión que garantiza que las evidencias obtenidas son válidas y representativas en los términos aplicables a la evaluación de programas de intervención (Chacón, Pérez-Gil y Holgado, 2000).

El origen y marco institucional de la evaluación del plan ya se ha descrito previamente (Manzanares Moya, 2007; Manzanares Moya y Ulla Díez, 2012b). No obstante, conviene recordar que esta evaluación se consideraba una función de gestión para facilitar la toma de decisiones por parte de las administraciones y los centros implicados, al proporcionar información sobre el grado en que el PROA se ajustaba a los objetivos propuestos. Ni conceptual ni metodológicamente se planteó como una evaluación de impacto ni de establecimiento de relaciones causales, sino más bien como una evaluación próxima a los *enfoques facilitadores de la toma de decisiones* que especifican criterios e indicadores para la descripción y documentación del objeto de evaluación, en la línea de Alkin (1985) o Scriven (1980). La evaluación del PROA toma como referencia la estructura del modelo CIPP (Stufflebeam, 2003) incorporando las siguientes dimensiones de evaluación:

- Grado de ajuste a las necesidades de los centros.
- Implantación del programa.
- Seguimiento de las acciones.
- Resultados (percepciones, resultados académicos, eficiencia y satisfacción).
- Dificultades en el diseño, desarrollo y evaluación.
- Buenas prácticas.
- Propuestas de mejora.

Este trabajo ofrece un análisis específico sobre los resultados del Programa de Acompañamiento Escolar: los referidos a las percepciones de los participantes y su relación con el logro del primero de los objetivos a los que responde el plan, que no es otro que potenciar el aprendizaje y el rendimiento escolar del alumnado de los dos últimos ciclos de Primaria mediante: a) la adquisición de hábitos de organización y constancia en el trabajo; b) el aliento al estudio, proponiendo formas de trabajo eficaces; y

³⁾ La aplicación piloto se inicia en el curso 2004-05 y se generaliza en el siguiente curso a la totalidad de las comunidades autónomas. A partir del curso 2011-2012 la implantación del PROA en las distintas comunidades ha sido desigual, afectando a algunos de sus programas como es el caso de Apoyo y Refuerzo en Secundaria.

c) la mejora en habilidades y actitudes asociadas a la lectura (MEC, 2005). El desarrollo de hábitos y técnicas eficaces para el trabajo escolar es un elemento denotativo de las estrategias que el alumnado aplica para aprender a aprender. Junto con la lectura y la escritura se convierten en aprendizajes priorizados en el currículo escolar, como recogen los criterios competenciales fijados en los reales decretos de currículo de Primaria. En este contexto, las hipótesis que orientan este trabajo son:

- La percepción de mejora que los participantes atribuyen al programa es consistente entre los distintos agentes, o lo que es lo mismo: existe correlación entre la percepción de mejora de los alumnos, la de los tutores y la de los acompañantes (monitores o profesores) en las variables relativas a hábitos de trabajo, lectura y escritura.
- La mejora en los hábitos de trabajo, lectura y escritura lleva a una mejora en el rendimiento escolar, o lo que es lo mismo: se puede establecer una relación predictiva entre la mejora percibida y el rendimiento de los alumnos medido a través del índice de promoción.

Método

Diseño

Se realizó un estudio cuantitativo mediante cuestionario, con muestreo censal de los centros de Educación Primaria participantes en el PROA que ha implicado a 4.470 centros de todas las comunidades y ciudades autónomas en tres cursos evaluados.

Población y muestra

Se analizaron datos procedentes de las evaluaciones del PROA en los cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-2011; en particular los cuestionarios cumplimentados por los alumnos, los acompañantes (monitores y

profesores), los tutores y los coordinadores del programa en los centros participantes en el programa en Primaria. El número de participantes en la evaluación se incluye en la Tabla 1. Tras la grabación y recogida de datos se hizo un intenso proceso de datos para asegurar su calidad y coherencia interna. Las muestras incluidas en cada análisis se detallan en cada caso a lo largo del artículo.

TABLA 1. Participantes en las evaluaciones externas del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria. Cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11

	2008-09	2009-10	2010-11
Centros	1.324	1.806	1.340
Coordinadores	852	1.214	1.274
Monitores/Profesores	2.031	2.744	2.589
Tutores	2.936	3.925	3.930
Alumnos	16.127	22.143	21.669

Instrumentos

El PROA se ha evaluado mediante una batería de cuestionarios autoadministrados, diseñados ad hoc, que responden al modelo de evaluación propuesto para este plan y de cuyos procedimientos y resultados descriptivos ya se ha dado cuenta (Manzanares Moya y Ulla Díez, 2012b). El formato de respuesta era mayoritariamente cerrado, con opciones dicotómicas, respuesta múltiple, escalas de cuatro puntos y cuantitativas continuas. También se incluyeron preguntas abiertas para complementar la información.

De entre las dimensiones de evaluación antes señaladas, este trabajo analiza las preguntas incluidas en el cuestionario relativas a las siguientes subdimensiones:

- Aprendizaje de las áreas instrumentales básicas.
- Hábitos de organización y constancia en el trabajo escolar.
- Número de alumnos que promocionan o no, con su participación en el programa.

Procedimiento

La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma virtual. Todos los centros que implementan el PROA fueron invitados a participar⁴ y podían acceder al cuestionario en la dirección <http://eos.cnice.mec.es/proa>. Como norma, fueron los coordinadores del programa, con el apoyo del responsable en cada comunidad autónoma, quienes se encargaron de promover que los alumnos participasen en esta evaluación, generalmente facilitando su acceso al aula de informática del centro. El momento de recogida se ajustó tanto a los períodos de trabajo de los centros como a los tiempos necesarios para apoyar la toma de decisiones sobre el programa. En el caso de los centros de Primaria, este período fue el comprendido entre mayo y junio.

Plan de análisis

Los datos se procesaron y depuraron para asegurar la calidad de los análisis y la fiabilidad de los resultados. Dado el carácter categorial de las respuestas y la multidimensionalidad del instrumento, se optó por no realizar un proceso de imputación de valores perdidos. Para el control de casos vacíos y la identificación de errores vinculados al manejo de la plataforma virtual, se tomó como criterio de entrada en el análisis un mínimo de un 25% de las preguntas respondidas y válidas en cada cuestionario.

La primera parte del análisis, de carácter transversal, tenía por objeto conocer las mejoras derivadas de la participación en el programa, a juicio de sus protagonistas. De forma más concreta se pretendía dilucidar la coherencia interna de las valoraciones sobre las mejoras percibidas con la participación en el programa. Esto se realizó a partir de los cuestionarios de los alumnos, tutores y acompañantes (monitores y profesores) que participaron en la evaluación del curso 2010-11. Para ello se realizó un análisis descriptivo inicial y, para conocer la coherencia intergrupo e intragrupo de las puntuaciones en relación con la mejora percibida, se halló una correlación de Pearson.

La segunda parte del análisis se centró en los resultados conseguidos al final del curso por los alumnos participantes en el programa en

⁽⁴⁾ Los datos sobre el número total de centros participantes en el programa y la tasa de respuesta por cada grupo de participantes –incluidas familias– puede consultarse en Manzanares Moya y Ulla Díez (2010, 2011 y 2012a).

2010-11. Para ello se analizaron las respuestas de los coordinadores, con una muestra válida para el análisis de 1.093.

La tercera parte del análisis también se centraba en los resultados de los alumnos en términos de la proporción de ellos que promocionaban en cada centro, pero en este caso se realizó un tratamiento de carácter longitudinal. Se procesaron los datos de los cuestionarios de los coordinadores a lo largo de los tres cursos, para lo que se contó con una base de datos de 122 centros que habían participado en las evaluaciones de 2008-09, 2009-10 y 2010-11 de forma continuada.

Para conocer los efectos de la experiencia sobre las variables dependientes y la interacción de los factores objeto de estudio se han realizado dos análisis de varianza: el primero univariado y el segundo de medidas repetidas con dos modelos. El primero contó con un diseño factorial 3 x 3. El factor intragrupo fue el tiempo con tres valores (cursos 2008-09, 2009-10 y 2010-11). El factor intergrupo fue la modalidad de implantación del programa (monitores, profesores y mixta). La interacción se descompuso mediante contrastes polinómicos, el análisis de las series de medidas repetidas y los análisis *post hoc*. Para el segundo modelo se añadió como factor intergrupar el nivel de cumplimiento, también con tres niveles de análisis. El nivel de confianza utilizado fue de 0,05. Los datos se procesaron y analizaron con MS Excel 2007, MS Access 2007 y SPSS 19.

Resultados

Presentamos, primero, los resultados correspondientes al análisis transversal realizado sobre la percepción de mejora de los participantes en el programa en el curso 2010-11 y, a continuación, los relativos al análisis longitudinal de la promoción de los alumnos en los cursos evaluados (2008-09, 2009-10 y 2010-11).

Análisis transversal de resultados

Análisis descriptivo

Para este análisis se trabajó con los datos de 773 centros participantes en la evaluación del PROA en el curso 2010-11 que aportaron información válida. De ellos, el 44,6% implantaron el programa con monitores externos, un 39,7% lo hizo con profesores del centro, y el 13,7% restante lo hizo con una modalidad mixta en la que se combinaron ambos perfiles. La media de acompañantes (profesores o monitores) en cada centro se situó en 2,83 personas (DT = 2,02). Se encontraron diferencias estadísticas en relación con la modalidad (chi cuadrado = 133,354; $p < 0,0001$), de forma que había significativamente menos acompañantes en los centros que optaron por la modalidad de monitores (media = 2,20; DT = 1,18) que en los que optaron por la de profesores (media = 2,89; DT = 1,85). El número de acompañantes era más elevado en aquellos centros que optaban por la implantación de tipo mixto (monitores más profesores) (media = 4,88; DT = 3,15).

También se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los centros, según la modalidad de implantación, en relación con el número de alumnos participantes en el programa. El número más elevado lo encontramos en los centros con modalidad mixta (media = 26,69; DT = 16,35), seguido de los de monitores (media = 23,38; DT = 12,24) y, por último, de los que optan por profesorado (media = 20,89; DT = 12,85).

Igualmente, encontramos diferencias significativas en el número de alumnos que promocionan en cada modalidad; la media más alta se observa en los centros con modalidad mixta (media = 30,54; DT = 17,88), seguida de la opción monitores (media = 25,74; DT = 12,98) y, por último, figura la modalidad de profesores (media = 23,36; DT = 13,11).

TABLA II. Estadísticos descriptivos de los centros analizados y diferencias en función de la modalidad de implantación. Evaluación del curso 2010-11

Datos por centro	N (porcentaje)	Media (DT)	Chi cuadrado (p)
Modalidad de implantación* ■ Monitores ■ Profesores ■ Mixta	341 (46,6%) 290 (39,7%) 100 (13,7%)		
N.º de acompañantes por centro ■ Monitores ■ Profesores ■ Mixta (m + p) ■ GLOBAL		2,20 (1,18%) 2,89 (1,85%) 4,88 (3,15%) 2,83 (2,02%)	$\chi^2 = 133,354$ (p < ,0001)
N.º de alumnos que participan ■ Monitores ■ Profesores ■ Mixta ■ GLOBAL		23,38 (12,24%) 20,89 (12,85%) 26,69 (16,35%) 22,85 (13,23%)	$\chi^2 = 21,301$ (p < ,0001)
N.º de alumnos que promocionan ■ Monitores ■ Profesores ■ Mixta ■ GLOBAL		25,74 (12,98%) 23,36 (13,11%) 30,54 (17,88%) 25,45 (13,97%)	F = 7,812 (p < ,001)

(*) 42 centros no informan de la modalidad de implantación.

La percepción de mejora a juicio de los participantes en el programa

Una de las vías que incorporaba la evaluación para obtener información sobre los resultados era la valoración de los cambios obtenidos a juicio de sus protagonistas: monitores, profesores, tutores y alumnos.

Sobre una muestra de 773 centros, para conocer la coherencia en la percepción de mejora en los hábitos de organización y constancia en el trabajo escolar y la mejora en las habilidades y actitudes asociadas a la lectura y la escritura entre los distintos informantes, se realizaron un análisis de correlación intergrupar y, posteriormente, un análisis intragrupo para averiguar si había sinergia dentro de cada grupo de informantes respecto a las distintas áreas analizadas.

La coherencia intergrupal entre las valoraciones de la mejora percibida por alumnos, monitores/profesores y tutores fue estadísticamente significativa en todos los pares establecidos (Tabla III). Las mayores correlaciones se establecieron entre las valoraciones de los monitores/profesores y las de los tutores, que mantenían una relación directa y particularmente alta respecto a la escritura (0,253; $p < 0,0001$) y la lectura (0,235; $p < 0,0001$) y una relación algo menor pero también estadísticamente significativa respecto a la mejora en hábitos escolares (0,157; $p < 0,0001$). La relación entre las valoraciones de los alumnos y las de los profesores/monitores y los tutores también es directa y significativa en todas las comparaciones, las cuales quedan comprendidas en un rango de 0,123 a 0,177 para las comparaciones con los primeros, y de 0,085 a 0,133 para los segundos (Tabla III).

La coherencia intragrupo se analizó para conocer si los hábitos y la lectura y escritura mejoraron de forma sincrónica, a juicio de cada uno de los grupos evaluados. Todas las comparaciones fueron estadísticamente significativas y quedaron comprendidas en un rango de 0,181 a 0,747. La correlación interna más alta se encuentra en los tutores, grupo en el que es particularmente alta la relación entre escritura y lectura (0,747; $p < 0,0001$). También se observa en el grupo de tutores una fuerte relación entre las mejoras en los hábitos de estudio y las mejoras en lectura (0,548; $p < 0,0001$) y escritura (0,531; $p < 0,0001$).

En el caso de los acompañantes se observa también una alta correlación entre lectura y escritura (0,568; $p < 0,0001$), y una correlación significativa pero considerablemente más baja para entre los progresos en hábitos de estudio con la lectura (0,299; $p < 0,0001$) y la escritura (0,294; $p < 0,0001$).

Las mejoras percibidas por los propios alumnos también guardan vinculación entre sí. La mayor relación es la que se establece entre las dos preguntas que el cuestionario de los alumnos incluía sobre hábitos de estudio, que eran «Me organizo mejor con las tareas» y «Hago las tareas a tiempo más veces» (0,509; $p < 0,0001$), y, en segundo lugar, la relación entre escritura y ortografía (0,459; $p < 0,0001$).

Relación entre percepción de mejora y promoción del alumnado

Otros datos con los que contábamos para analizar los resultados del programa eran el número de alumnos que participaban en el programa y el de los que promocionaban. Para un primer análisis queríamos conocer

la relación que se establece entre la mejora percibida y el porcentaje de promoción de cada centro.

No se han encontrado correlaciones estadísticamente significativas entre las valoraciones de mejora de los acompañantes y la proporción de alumnos que promocionan de curso. En el caso de los tutores, únicamente hemos encontrado relaciones significativas en la mejora en escritura (0,113; $p = 0,002$), de modo que los centros cuyos tutores informan de mejoras en la escritura de sus alumnos también tienen mayores niveles de promoción.

En el caso de los alumnos sí encontramos más correlaciones, si bien todas se sitúan por debajo de 0,128 ($p < 0,0001$) valor que toma la correlación entre la promoción y la mejora en escritura. Le sigue en importancia la establecida entre el porcentaje de promoción y la mejora en la organización de las tareas (0,100; $p = 0,005$), seguida de la mejora en lectura (0,096; $p = 0,008$) y de la realización de las tareas a tiempo (0,085; $p = 0,018$). No se ha encontrado relación entre la mejora en lectura y la proporción de alumnos que promocionan.

TABLA III. Análisis de correlación de la mejora percibida por los participantes en el Programa de Acompañamiento Escolar en centros de Educación Primaria. Evaluación del curso 2010-11 (N = 773 centros)

		ALUMNOS				MONITORES/ PROFESORES			TUTORES			
		Hago las tareas a tiempo	Mejora en lectura	Mejora en escritura	Mejora en ortografía	Mejora en técnicas estudio	Mejora en lectura	Mejora en escritura	Mejora en técnicas estudio	Mejora en lectura	Mejora en escritura	% promoción
Alumnos	Me organizo mejor tareas	,509**	,288**	,392**	,411**	,151**	,097**	,118**	,085*	,028	,065	,100**
	Hago las tareas a tiempo		,181**	,314**	,319**	,161**	,119**	,146**	,149**	,020	,085*	,085*
	Mejora en lectura			,387**	,338**	,012	,123**	,071*	,051	,124**	,119**	,068
	Mejora en escritura				,459**	,069	,116**	,177**	,098**	,047	,101**	,128**
	Mejora en ortografía					,218**	,094**	,147**	,140**	,090*	,133**	,096**
Monitores / profesores	Mejora en técnicas estudio						,299**	,294**	,157**	,150**	,168**	,051
	Mejora en lectura							,568**	,151**	,235**	,215**	-,010
	Mejora en escritura								,155**	,197**	,253**	,037
Tutores	Mejora en técnicas estudio									,548**	,531**	,054
	Mejora en lectura										,747**	,063
	Mejora en escritura											,113**

(**) $p < 0,01$; (*) $p < 0,05$.

El cumplimiento de los objetivos del programa y su relación con la promoción de los alumnos participantes

Para conocer el impacto de algunas de las variables relativas al programa sobre los resultados conseguidos por los alumnos se realizó en primer lugar un análisis univariante de los datos remitidos por 1.093 coordinadores del programa. Como variables dependientes se tomaron el nivel de cumplimiento de objetivos del programa y el porcentaje de alumnos que promocionan en cada centro. El nivel de la variable 'cumplimiento de objetivos' tenía cuatro opciones de respuesta (nada/poco/bastante/mucho) pero, dada la baja frecuencia del primer valor, se colapsaron las respuestas de las opciones 'nada' y 'poco' y se analizaron como un solo valor. Dado el potencial valor mediador de esta dimensión sobre los resultados conseguidos por los alumnos, se analizó también su efecto en el porcentaje de promoción.

Pudimos observar diferencias estadísticas significativas en el cumplimiento de objetivos en función de las siguientes variables: la adecuación en la selección de los profesores o monitores implicados en el desarrollo del programa ($V = 0,240$; $p < 0,0001$), la calidad de la relación que los monitores y profesores establecieron con los alumnos ($V = 0,336$; $p < 0,0001$) y el nivel de adecuación del programa a las necesidades del centro ($V = 0,338$; $p < 0,0001$). En todos los casos la relación era lineal, de forma que se producía un mayor cumplimiento de los objetivos en los centros con una mejor selección de los acompañantes, donde había una mejor relación de estos con los alumnos y siempre que el programa estuviera más ajustado a las necesidades del centro.

Ninguna de las variables independientes relativas al planteamiento del programa determinó diferencias estadísticamente significativas sobre el porcentaje de promoción de alumnos, pero sí encontramos diferencias en esta variable vinculadas al nivel de cumplimiento de objetivos en cada centro ($\chi^2 = 16,55$; $p < 0,001$). Esta relación también era de carácter directo: los centros con mejores niveles de cumplimiento de objetivos presentaban mayores porcentajes de promoción: se llegó a observar hasta 0,9 puntos de diferencia porcentual entre unos y otros (véase la Tabla IV).

TABLA IV. Frecuencias de respuesta y resultados de los análisis univariantes

VARIABLE	RESULTADOS EN CUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS				PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE PROMOCIONAN		
	Nada-poco	Bastante	Mucho	p^*	p^{**}		
Modalidad de implantación del programa.							
	Monitores	4,0	78,4	17,6	n.s.	,905 (,107)	
	Profesores	3,7	77,4	18,9		,889 (,123)	
	Mixta	2,1	82,3	15,6		,898 (,115)	
¿Considera que ha sido suficiente la información inicial recibida para poner en marcha el Programa de Acompañamiento Escolar?				n.s.		n.s.	
	Sí	3,0	78,9	18,1	,899 (,113)		
	No	7,0	82,5	10,5	,882 (,109)		
¿Se ha utilizado algún procedimiento intencional para identificar las necesidades a las que podía dar respuesta el Programa de Acompañamiento Escolar?				n.s.		n.s.	
	Sí	3,2	78,9	17,9	,897 (,112)		
	No	5,3	80,3	14,5	,912 (,116)		
¿Considera que la selección de los profesores o monitores implicados en el programa ha sido adecuada?				$V = ,240$ $< ,0001$			
	Nada	42,9	57,1		0	,896 (,122)	n.s.
	Poco	12,8	85,1		2,1	,893 (,115)	
	Bastante	4,4	88,0		7,6	,891 (,121)	
	Mucho	1,4	71,4		27,2	,905 (,106)	
Sobre el trabajo desarrollado por los monitores o profesores implicados en el programa: Han establecido una buena relación con los alumnos.				$V = ,336$ $< ,0001$			
Nada	0	0	0		---	n.s.	
Poco	36,4	63,6	0		,896 (,141)		
Bastante	5,6	86,4	8,0		,893 (,118)		
Mucho	0,6	72,0	27,5		,903 (,112)		

¿Se han fijado objetivos específicos de trabajo para este curso?							
Sí	3,2	79,1	17,7	n.s.	,899 (,113)		n.s.
No	10,3	74,4	15,4		,876 (,121)		
¿En qué grado considera que el programa se ha ajustado a las necesidades del centro?							
Nada	0	0	0	V = ,338 < ,0001	---		n.s..***
Poco	54,5	45,5	0		,847 (,149)		
Bastante	4,6	89,5	5,9		,895 (,121)		
Mucho	0,5	64,5	35,5		,905 (,099)		
¿En qué medida se han conseguido los objetivos específicos de trabajo fijados para este curso?							
Nada-poco					,831 (,164)		$\chi^2 = 16,55$ < ,001***
Bastante					,896 (,111)		
Mucho					,92 (,106)		

(*) V de Cramer, de elección por la baja frecuencia de algunas celdas; (**) ANOVA de un factor; (***) Prueba de Kruskal-Wallis, debido a que la prueba de Levene resulta significativa.

Análisis longitudinal de resultados

Para este análisis se combinaron datos de los cuestionarios de los coordinadores participantes en las evaluaciones de 2008-09, 2009-10 y 2010-11, y se seleccionaron 122 centros que: a) habían permanecido en el programa durante tres cursos seguidos y b) proporcionaron datos internamente coherentes y válidos en las tres evaluaciones.

La promoción del alumnado participante en el Programa de Acompañamiento Escolar

Para conocer el efecto de la experiencia del centro sobre los resultados, y aislando el efecto de la modalidad de implantación, se realizaron inicialmente análisis de varianzas univariados. Para ello, se analizó la evolución longitudinal por separado en cada una de las modalidades de implantación. Solo se pudo observar un efecto modulador de la experiencia sobre la proporción de alumnos que promocionaban en el grupo de centros que trabajaron con monitores externos. En los grupos de centros que lo hicieron con profesorado, y en la modalidad mixta, no

se observaron diferencias estadísticamente significativas relacionadas con el paso del tiempo (Tabla v).

TABLA V. Promoción del alumnado en el Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria

	EXPERIENCIA			Estadístico (p)
	Curso 08-09	Curso 09-10	Curso 10-11	
	M (DT)	M (DT)	M (DT)	
PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE PROMOCIONAN				
Monitores (N = 43)	,84 (.14)	,89 (.11)	,86 (.13)	$\chi^2 = 8,474; p = ,014^*$
Profesores (N = 60)	,88 (.12)	,93 (.07)	,87 (.12)	F = 1,494; p = ,227
Mixta (N = 19)	,90 (.09)	,91 (.09)	,92 (.08)	$\chi^2 = 1,968; p = ,374^*$

(*) Levene significativo.

Dado que en el análisis univariado transversal previo se había detectado un efecto significativo del cumplimiento de objetivos, se calculó un modelo mixto para conocer la posible interacción entre la experiencia y el nivel de cumplimiento. Puesto que el nivel de cumplimiento de objetivos se evaluó en las tres ocasiones y para poder incluirlo en el modelo, se computó la mediana del nivel de cumplimiento y se incluyó en el modelo como factor.

Los datos cumplían el criterio de igualdad en las matrices de covarianza, pero violaban el supuesto de esfericidad de Mauchly ($p < 0,001$), por lo que se utilizó el estadístico de corrección de los grados de libertad de Greenhouse-Geiser (véase Tabla vi).

En primer lugar, se incluyeron en el análisis los factores tiempo (1.º año, 2.º año, 3.º año) y la interacción del tiempo con la modalidad de implantación del programa. Solo el tiempo mostró diferencias significativas.

Posteriormente, se añadieron al modelo el nivel de cumplimiento de objetivos, así como las interacciones posibles con la variable del paso del tiempo. El contraste hallado mediante la traza de Pillai no muestra ninguna significación, no obstante, se incluyeron también los estadísticos de la raíz

mayor de Roy, ya que hay diferencias relevantes entre los cálculos realizados con ambos estadísticos. Empleando este último encontramos diferencias significativas en las interacciones de tiempo y modalidad, tiempo y cumplimiento de objetivos, y la interacción triple de estas tres variables. El análisis intrasujeto no muestra efecto de ninguna de las variables en el análisis longitudinal.

TABLA VI. Análisis de varianza de medidas repetidas

	PROPORCIÓN DE ALUMNOS QUE PROMOCIONAN		
	Análisis multivariado		Análisis intrasujeto*
Modelo I	F (p) Traza de Pillai	F (p) Raíz mayor de Roy	F (p)
■ Tiempo	3,644 (,030)	3,644 (,030)	2,322 (,109)
■ Tiempo x modalidad	,734 (,569)	1,386 (,255)	,547 (,676)
Modelo II			
■ Tiempo	2,191 (,117)	2,191 (,117)	2,021 (,142)
■ Tiempo x modalidad			
	1,901 (,112)	3,882 (,024)	1,301 (,274)
■ Tiempo x cumplimiento	2,191 (,071)	4,137 (,019)	2,059 (,099)
■ Tiempo x modalidad x cumplimiento	1,513 (,176)	2,852 (,041)	1,227 (,298)

(*) Corrección de Greenhouse-Geisser.

Discusión y conclusiones

Este estudio analiza los resultados conseguidos por el Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria y obtiene algunas conclusiones de interés.

Los resultados muestran que existe una percepción positiva y generalizada sobre la incidencia del programa en la mejora de las tres áreas

analizadas (hábitos de trabajo, lectura y escritura). Los agentes implicados (monitores, profesores y tutores) tienen la percepción de que el programa ayuda a la mejora del alumnado y este también lo percibe así. No obstante, la relación entre las mejoras percibidas y el porcentaje de promoción es diferente según el informante.

Con respecto al *análisis transversal* de los resultados correspondientes a la evaluación realizada en el curso 2010-11, se aprecia una clara sinergia entre los participantes en cuanto a la percepción de las mejoras derivadas del programa, si bien hay ciertos aspectos que es deseable destacar.

Es interesante observar que los tutores perciben una mejora de los alumnos más sinérgica entre dichas áreas y que, a su vez, el avance percibido en la escritura está relacionado con el porcentaje de promoción del alumnado. En el caso de los acompañantes (monitores o profesores), también hemos encontrado sinergia entre las tres áreas evaluadas. Esta, si bien es significativa, es considerablemente más baja, y en ningún caso está relacionada con el porcentaje de promoción. Este resultado parece esperable si consideramos que los tutores son pieza fundamental en la selección de los alumnos que van a participar y tienen información global e internamente coherente sobre sus progresos; por ello, parece lógico que su valoración subjetiva concuerde con los resultados finales obtenidos.

Las valoraciones de los alumnos son internamente coherentes y resultan particularmente consistentes en lo que respecta a la organización y entrega a tiempo de las tareas escolares, y en la relación de estas con la ortografía y la escritura. En todas las áreas, salvo en la relativa a la lectura, las valoraciones que los alumnos realizan de su propia mejora se relacionan con los resultados analizados mediante el índice de promoción. Dicha relación, aunque pequeña, es relevante por su potencial significado y nos permite señalar que los resultados corroboran estudios previos sobre la importancia de planificar el trabajo escolar y adquirir hábitos de estudio que permitan estar al día en la marcha de las clases (TIMSS).

La percepción que el alumnado tiene de que su participación en el programa incide más en la mejora de la ortografía y la escritura que en la lectura resulta llamativa. Sobre todo si se tiene en cuenta el esfuerzo que se ha hecho –desde PROA y desde casi todas las actuaciones de apoyo y refuerzo– en promocionar la lectura como requisito del aprendizaje y en incorporar las bibliotecas escolares como un recurso habitual. En las sesiones de acompañamiento la prevalencia de la escritura puede explicarse porque: a) la escritura es un hábito de trabajo profusamente

utilizado en Primaria donde el contenido se aprende a base de escribirlo y las fichas de preparación y los procedimientos de evaluación requieren escribir (Rodríguez, 2009), y b) porque el alumnado percibe el proceso lectoescritor diferenciadamente, cuestión que podría justificarse en función de los métodos utilizados por el profesorado y de cómo unifican de forma cognitiva el aprendizaje de la lectura y la escritura que puede reproducirse, en mayor o menor medida, en las tareas propuestas en el Programa de Acompañamiento.

Por otro lado, esta relación diferencial con los resultados en términos de promoción nos habla de la disparidad existente en la evaluación de los resultados del programa medido a través del proceso seguido por los alumnos (percepciones), o de la evaluación final (porcentaje de promoción) como resultado de esa progresión. Los resultados muestran que para los acompañantes hay una clara diferencia entre la progresión del alumno gracias al refuerzo y, luego, el grado en que esta se sustancia en una mayor probabilidad de promoción de curso. Sin embargo, para los alumnos, la percepción de mejora en los hábitos de trabajo y en la escritura sí parece estar vinculada con la obtención de un resultado final positivo. Una explicación plausible de estos resultados lleva a destacar la importancia que para el alumnado tiene el trabajo en el programa sobre las expectativas de eficacia escolar y la autorregulación del aprendizaje.

Otro dato interesante de los análisis de correlaciones es el relativo a las concordancias entre las valoraciones de mejora entre tutores y acompañantes. Si bien en las tres áreas son significativas, el peso de la correlación es mayor en el caso de la escritura. Teniendo en cuenta que para escribir es necesario enseñar primero a leer y comprender modelos, una posible explicación se refiere a que la instrucción se basa de forma importante en el texto escrito y que, probablemente, en las sesiones de acompañamiento se potencia la motivación hacia el lenguaje escrito como producto y proceso comunicativo (resúmenes, redacciones, lectura comprensiva basada en el subrayado de ideas principales).

El análisis transversal también nos ha permitido conocer un interesante flujo de relaciones entre algunas de las variables que, conforme al modelo de evaluación, parecían importantes en el diseño del programa y que los resultados muestran como relevantes para el logro de los objetivos que comprometen a los centros durante tres cursos. Así, se comprueba que una de las variables con influencia sobre el cumplimiento de objetivos ha sido –como era razonable esperar– la adecuación en la selección de los

acompañantes implicados en el programa. Las otras dos variables relevantes se vinculaban al desarrollo del programa y aludían, por una parte, a la relación que los acompañantes establecían con los alumnos y, por otra, al ajuste del programa con las necesidades del centro. Según nuestros datos, los centros de Primaria con mejores niveles de cumplimiento de objetivos son aquellos con una mejor selección de los acompañantes, capaces de establecer mejores relaciones con los alumnos y con un mejor ajuste del programa a las necesidades del centro. No es descartable la importancia de las decisiones que se toman para contextualizar y diseñar el programa.

El *análisis longitudinal* realizado para verificar el incremento del porcentaje de promoción del alumnado en cada centro y basado en las medidas durante tres cursos ha permitido conocer un dato interesante, a saber: la diferencia existente en relación con la experiencia en el programa en el caso de los centros que lo desarrollan con monitores externos, diferencia que no se observa ni en la implantación con profesorado del centro ni cuando se combinan ambos perfiles. No es sin embargo un efecto lineal, de mejora de los índices de promoción del alumnado a medida que aumenta la experiencia del centro en el programa, sino cuadrático, de forma que entre el primer y segundo curso de participación hay una elevación, pero entre el segundo y el tercero hay una disminución que, si bien no llega al nivel del primer curso, se queda en un punto intermedio. Esta misma tendencia de elevación inicial y descenso posterior se encuentra en el caso de los centros que implantan el programa con profesores, si bien en este caso no es significativo. Podríamos estar ante un proceso en el que el impulso del primer y segundo año pone de manifiesto mejoras significativas, mientras que el último supone un regreso a niveles previos. Esto proporciona datos interesantes respecto a la sostenibilidad de los programas. Parece sensato pensar que, tras el impulso de los dos primeros años con determinado diseño inicial, cada centro pueda requerir ajustes diferenciales que repercutan más directamente en la promoción de los alumnos.

Por último, el *análisis multivariante* no ha ofrecido resultados sólidos como para aportar luz sobre los análisis univariantes realizados.

Limitaciones y prospectiva

El análisis de la percepción de los agentes participantes en el Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria es una perspectiva ajustada a los propósitos que motivaron la evaluación del PROA. Dado que la implantación del programa cursa con el compromiso de valorar sus resultados, es relevante conocer cómo se percibe para hacer frente a los problemas de aprendizaje de los alumnos con más dificultades, asistiéndoles en las tareas escolares. Además, si tenemos en cuenta que esta evaluación ha contado con un volumen muy amplio de datos, las percepciones de mejora identificadas son muy reveladoras.

Obviamente, la descripción de las percepciones sobre la mejora lograda es una perspectiva de análisis que no agota las posibilidades de evaluación del programa. Como se ha mostrado, hay una percepción positiva generalizada sobre los beneficios derivados. La dificultad estriba en cuantificarlos y objetivarlos, pero la trayectoria de la evaluación y el volumen de datos ofrecen múltiples vías para análisis posteriores complementarios.

La complejidad de la realidad educativa y la profusión de variables que influyen sobre el aprendizaje de los alumnos configuran un escenario de difícil evaluación. Los procedimientos para evaluar deben progresar para ser cada vez más rigurosos e informativos acerca de los elementos determinantes del éxito escolar. Desde una perspectiva metodológica, una visión prospectiva supone avanzar hacia modelos basados en las ganancias del alumnado para poder establecer inferencias causales, que deberán complementar –no sustituir– a los modelos de evaluación de procesos, que proporcionan una información inigualable para comprender cómo operan estos programas en los centros educativos.

Referencias bibliográficas

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S. y West, M. (2011). *Developing Equitable Education Systems*. Londres: Routledge.
- Alkin, M. C. (1985). *A Guide for Decisions Makers*. California: Sage Publications.

- Broc, M. A. (2010). Estudio-investigación valorativo de la eficacia del Programa de Refuerzo Orientación y Apoyo en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352, 405-429.
- Comisión Europea (2007). *Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities.
- (2011). *Commission Staff Working Paper Reducing Early School Leaving*. Bruselas: Parlamento Europeo.
- Creemers, B. y Kyriakides, L. (2007). *The Dynamics of Educational Effectiveness: a Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools*. Nueva York: Routledge.
- Chacón, S., Pérez-Gil, J. A. y Holgado, F. P. (2000). Validez en evaluación de programas: una comparación de técnicas de análisis basadas en modelos estructurales, teoría de la generalizabilidad y modelos multinivel. *Psicothema*, 12, 2, 122-126.
- Escudero, T. (2003). Desde los test hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el xx, de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, 9, 1. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v9n1/RELIEVEv9n1_1.htm
- Expósito, J., Olmedo, E. y Fernández-Cano, A. (2004). Patrones metodológicos en la investigación española sobre evaluación de programas educativos. *RELIEVE*, 10, 2. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v10n2/RELIEVEv10n2_2.htm
- Goldie, J. (2006). Evaluating Educational Programmes. *Medical Teacher*, 28, 3, 210-224.
- Manzanares Moya, A. (2006a). *Diseño de evaluación del Plan PROA. Documento interno para el Grupo Estatal de Trabajo del Plan PROA*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.
- (2006b). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2005-06. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección.
- (2007). La evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 171-192.
- (2008). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2006-07. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia. Dirección General de Evaluación y Alta Inspección.

- Manzanares Moya, A. y Ulla Díez, S. (2009). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2007-08. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Política Social y Deporte. Dirección General de Cooperación Territorial.
- (2010). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2008-09. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- (2011). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2009-10. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- (2012a). *Evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2010-11. Informe de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial.
- (2012b). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 89-116. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre2012/re201204.pdf?documentId=0901e72b81426f61>
- Ministerio de Educación y Ciencia (2005). *Plan de Refuerzo Orientación y Apoyo*. Madrid: Secretaría General Técnica.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2009). La importancia de la planificación de los géneros discursivos en los alumnos de Primaria y Secundaria y el diseño de tareas de escritura. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 52, 97-107.
- Rodríguez Navarro, H., Ríos, O. y Racionero, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación*, núm. extraordinario, 67-87. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2012/re2012/re2012_03.html
- Rossi, P. H., Lipsey, M. W. y Freeman, H. E. (2004). An Overview of Program Evaluation. En *Evaluation. A systematic approach*, 1-30. Sage Publications.
- Scriven, M. (1980). *The Logic of Evaluation*. Inversess (Reino Unido): Edgepress.

- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP model for evaluation. En D. L. Stufflebeam y T. Kellaghan (Eds.), *The International Handbook of Educational Evaluation*, 31-62. Boston (Massachusetts): Kluwer Academic Publishers.
- Vélaz de Medrano, C., Blanco, A., Segalerva, A. y Del Moral, E. (1995). *Evaluación de programas y de centros educativos. Diez años de investigación*. Madrid: Ministerio de Educación.

Dirección de contacto: Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Avda. de los Alfares s/n; 16072, Cuenca, España. E-mail: asuncion.manzanares@uclm.es