

La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada

National Evaluation of the PROA Programme for Reinforcement, Support and Guidance. Analysis After Six Years of Continued Assessment

DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208

Asunción Manzanares Moya

Sara Ulla Díez

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

Resumen

El objetivo de este artículo es informar sobre la evaluación del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), realizada anualmente entre los cursos 2005-06 y 2010-11. Este plan tiene implantación nacional y requiere de la colaboración de la Administración General del Estado y de las administraciones autonómicas. Se ha recabado información cuantitativa y cualitativa para la evaluación de 16 colectivos implicados en los Programas de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria y Secundaria, y de Apoyo y Refuerzo, incluidos alumnos y familias. Se ha recogido información de un total de 273.461 participantes; las muestras anuales están comprendidas entre las 6.984 personas que participaron en el curso 2005-06 y las 70.518 del 2010-11. El Programa de Acompañamiento Escolar ha dado respuesta mayoritariamente a alumnos con dificultades en las áreas instrumentales y de hábitos de estudio inadecuados. Posee un alto grado de planificación, relación con el currículo e integración en el funcionamiento de los centros. El seguimiento del alumnado

es mejorable; aproximadamente, el 20% de centros no maneja indicadores de progreso. Apoyo y Refuerzo se concreta en acciones de refuerzo educativo complementario (74,19% de los centros) y de relación con las familias (69,8%) y se desarrolla con el apoyo importante del departamento de orientación y de la red de tutores. La satisfacción de los implicados es muy alta. La percepción de mejora que tienen los alumnos de Acompañamiento oscila entre el 70% y el 93% y es considerablemente más alta en Primaria. En el curso 2010-11, promocionó el 89,86% de los alumnos de Primaria que participaban en el Programa de Acompañamiento, el 64,7% de Secundaria y el 80,15% del Programa de Apoyo y Refuerzo. El PROA cuenta con gran implantación en los centros, que lo identifican como herramienta para mitigar los factores que generan desventaja educativa. Tras seis evaluaciones se ha constatado el progreso en muchos aspectos y se han identificado áreas de mejora, tanto para la intervención, como para su evaluación futura.

Palabras clave: evaluación de programas, análisis de políticas, política educativa, modelos de evaluación, orientación.

Abstract

This paper reports the annual evaluation of the PROA Plan for Reinforcement, Support and Guidance from the 2005-06 school year to the 2010-11 school year. PROA is a nationwide plan involving collaboration between the Spanish national government and the autonomous community (regional) governments. Sixteen different primary- and secondary-school collectives, including families, students and practitioners, were polled by means of online questionnaires gathering quantitative and qualitative information. A total of 273,461 people participated in the evaluations. Yearly sample sizes ranged from 6,984 in the 2005-06 academic year to 70,518 in the 2010-11 academic year. PROA's Mentoring line worked mainly with children who had difficulties in basic areas and poor study habits. The Mentoring line is elaborately planned, bears directly on the curriculum and has been well integrated into everyday school operation. Student tracking could bear improvement; around 20% of schools do not have progress indicators. The Reinforcement and Support line of PROA mainly deals in remedial education (74.19% of the schools involved) and cooperation with families (69.8%). It is implemented primarily by school guidance departments and the form teacher network. The satisfaction level is very high. Students' perception of improvement ranges from 70% to 93% and is considerably higher in primary school. In the 2010-11 academic year, 89.86% of the primary-school students and 64.7% of the secondary-school students participating in PROA moved on to the next form. The figure was 80.15% in PROA's Reinforcement line. PROA is widely established in the school system and is identified by schools as a powerful tool for mitigating the factors of educational

disadvantage. After six evaluations, progress has been made in many areas. Areas for improvement have been detected as well, both in intervention and in future evaluation.

Key words: programme evaluation, policy analysis, education policy, evaluation models, guidance.

Introducción

Desde los años noventa, las reformas educativas y los procesos de implantación de nuevas leyes han ido acompañados de una creciente preocupación por la calidad y la equidad en educación y, consecuentemente, de un interés por desarrollar sistemas de evaluación para conocer el efecto de los procesos de cambio (Tiana, 2003). Los ámbitos de evaluación educativa han sido diversos, al igual que los mecanismos e instituciones implicadas (Furubo, Rist y Sandahl, 2002), pero hay cierto consenso en afirmar que los más extendidos son la evaluación de los logros del alumnado (PISA, TIMSS, PIRLS), el rendimiento institucional (OECD, 2011), el desempeño de los docentes (Loney, 2011) y el impacto de las políticas adoptadas (McMillan, 2011).

Con respecto a este último ámbito, una tendencia ha sido evaluar aquellos programas representativos del cambio buscado, en los que las autoridades educativas han realizado una mayor provisión de fondos públicos o han depositado una mayor esperanza en su capacidad movilizadora del cambio. En nuestro país, el Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (en adelante, PROA) es un ejemplo ilustrativo de esta tendencia, puesto que es un programa orientado a propiciar el éxito educativo en la enseñanza obligatoria mediante la puesta en práctica de medidas de prevención de problemas de aprendizaje y mecanismos de refuerzo educativo. El modelo de desarrollo empleado para su ejecución concita la participación tanto de la Administración General del Estado como de las administraciones autonómicas. Y lo hace, entre otras medidas, favoreciendo el planteamiento de objetivos comunes a las administraciones, entre los cuales, desde el diseño del plan, figura la necesidad de su evaluación.

Este artículo tiene por objeto informar de la evaluación que se ha realizado del PROA durante seis años. En las páginas siguientes se da cuenta de la motivación y cronología de esta evaluación, así como del modelo y las características metodológicas

a las que responde. También se aporta una selección de los resultados conseguidos y, por último, se recogen elementos para la discusión y la metaevaluación que pueden ser fuente de experiencia para evaluaciones de programas de envergadura semejante a PROA. Por cuestiones de espacio, se hace una selección intencional de los resultados de las evaluaciones realizadas desde el curso 2005-06 y que están disponibles en los correspondientes informes (Manzanares Moya, 2006b; 2008; Manzanares Moya y Ulla Díez, 2009, 2010, 2011 y 2012).

Origen y marco institucional de la evaluación del Plan PROA

La evaluación se inició en el curso 2005-06 a solicitud de la Dirección General de Cooperación Territorial y Alta Inspección del Ministerio de Educación, en colaboración con los técnicos de la Subdirección General de Relaciones con las Administraciones Territoriales y en el marco del compromiso establecido entre las administraciones y los centros participantes. Fue en el seno del grupo de trabajo formado por los responsables de PROA en las Consejerías de Educación de las distintas comunidades donde se abordaron las cuestiones vinculadas a su ejecución anual, incluida su evaluación.

La evaluación pretende calibrar el funcionamiento del Plan PROA como programa específico de actuación pública. Sin ánimo de abundar en la función de la evaluación en el marco del estudio de las políticas públicas (Donaldson y Scriven, 2002; Scriven, 1980; Shaw, Greene y Mark, 2006; Vedung, 1997), cabe señalar que, desde una perspectiva próxima a lo que Cronbach (1980) denomina *policy shaping community*, la evaluación del PROA se articula a partir de las características de las políticas que auspician el propio plan (la LOE y sus desarrollos regionales), de tal modo que las decisiones sobre cómo redirigir el PROA se desprenden del proceso de ajuste entre las administraciones intervinientes.

En este contexto, la evaluación es externa, consensuada con las administraciones educativas central y autonómica, con la intención de que hacerla evolucionar en paralelo a la extensión del plan y facilitar a las distintas audiencias información para su mejora.

Finalidad y modelo de evaluación del Plan PROA

La finalidad general de la evaluación es obtener información que permita a los distintos participantes tomar decisiones sólidamente fundamentadas sobre el ajuste, la continuidad y los efectos del PROA. Al modelo de evaluación propuesto le precede una reflexión teórica sobre el programa objeto de análisis y sobre el tipo de conocimiento buscado, que justifica la aproximación metodológica elegida. Siguiendo a De Miguel (2000), consideramos que el PROA es un ejemplo de programa como «tecnología sistemática» pero, sobre todo, de «compromiso con el cambio». Es un instrumento de la política educativa y, al tiempo, una medida para ofrecer oportunidades de actuación a los centros educativos que contribuyan a mejorar el aprendizaje de los alumnos. Siendo así, la evaluación, por un lado, se centra en los problemas que implican el diseño, la aplicación y la utilidad del programa y, por otro, se preocupa por que los resultados puedan usarse para fortalecerlo y mitigar la acción de los factores generadores de desigualdad que, en cada territorio y en cada centro, justifican la participación.

Consecuentemente, la evaluación suministra información a las administraciones educativas sobre su función de orientación a los centros. A estos les permite conocer la evolución del programa durante el período en que se han comprometido a participar y contar con información sobre cómo se adaptan sus acciones. En ambos casos, la evaluación está pensada para proporcionar información sobre si el programa responde a las necesidades identificadas, sobre cómo está funcionando, qué acciones están siendo eficaces y en qué aspectos puede mejorarse su ejecución. Se define así una evaluación próxima a los enfoques facilitadores de la toma de decisiones que especifican criterios e indicadores para la descripción del objeto de evaluación, en la tradición de Alkin (1985), Scriven (1980) o Stufflebeam y Shinkfield (2002), entre otros. El modelo CIPP (*context, input, process, product*) de evaluación global que Stufflebeam publicó en 1966 es el prototipo de tales modelos (Stufflebeam, 2003). La evaluación del PROA toma como referencia su estructura (Tabla 1) desde un enfoque participativo para reforzar el significado social del programa (Manzanares Moya, 2007) e incorpora a la evaluación todas las audiencias implicadas en su desarrollo en los centros (Guba y Lincoln, 1989, 2005; Endler, Georghiou, Blind y Uyarra, 2012).

TABLA I. Estructura, dimensiones y criterios de evaluación del Plan PROA

ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN	Dimensiones	Criterios
Contexto	Grado de ajuste a necesidades: el programa parte de un análisis de las necesidades de los centros y se diseña con el propósito de resolver los problemas identificados.	<p>Contextualización del programa: actuaciones previstas por parte de la Administración para dar respuesta a las necesidades de los centros.</p> <p>Idoneidad y adecuación: proceso de identificación de los problemas en los que incidirá el programa y adecuación de la respuesta.</p>
Input	Diseño ¹⁾ : el programa es un conjunto de acciones diseñado conforme a un proceso participativo y reflexivo en los centros.	<p>Institucionalización y participación: medidas para garantizar la institucionalización del programa en los centros.</p> <p>Definición de los objetivos: si se han previsto de forma clara los objetivos del programa que se pretende conseguir en el centro.</p> <p>Organización de las acciones: si se dispone de toda la estructura programada de desarrollo con indicación de los recursos necesarios.</p>
Proceso	<p>Implantación: el programa se implanta de forma organizada, según márgenes razonables de flexibilidad.</p> <p>Seguimiento: el programa cuenta con mecanismos para conocer cómo se están realizando las actuaciones, cuáles están siendo sus resultados y para decidir estrategias de mejora.</p>	<p>Ajuste a los objetivos: si los objetivos funcionan como referente para fortalecer las acciones de forma institucional.</p> <p>Ajuste de las acciones: si la secuencia y organización de recursos funciona como referente para fortalecer las acciones de forma institucional.</p> <p>Coordinación y participación: si las actuaciones de las administraciones y los centros se han desarrollado de forma coordinada y garantizando la participación de los implicados.</p> <p>Mecanismos utilizados para la recogida de información: si se han aplicado los mecanismos previstos para la recogida de datos que facilitan el seguimiento.</p>

(1) El diseño del programa se considera dimensión INPUT puesto que, conforme a la naturaleza de PROA, la planificación que hacen los centros moviliza los procesos de análisis y reflexión en busca de una mejor respuesta a los problemas identificados. La planificación expresa su capacidad para integrar los recursos de todo tipo previstos para su desarrollo.

ESTRUCTURA DE LA EVALUACIÓN	Dimensiones	Criterios
Productos	Resultados o efectos: el programa consigue los resultados previstos e identifica otros no esperados.	<p>Eficacia: potencia del programa para mejorar aspectos determinantes del rendimiento del alumnado y situación global del centro.</p> <p>Eficiencia: relación coste-beneficio en términos de recursos, tiempo, esfuerzo y gasto.</p> <p>Funcionalidad: si el programa satisface las necesidades de los sectores implicados.</p>
	<p>Dificultades</p> <p>Buenas prácticas</p> <p>Propuestas de mejora</p> <p>El programa cuenta con mecanismos para identificar tanto problemas como lecciones aprendidas.</p>	<p>Orientación estratégica: si se han identificado puntos débiles y buenas prácticas basadas en logros del programa que puedan integrarse en desarrollos futuros.</p> <p>Articulación de las propuestas de mejora: si el programa tiene continuidad en un plan de acción basado en los resultados conseguidos.</p>

Fuente: elaboración propia a partir de Manzanares Moya, 2006a.

Método

Participantes en la evaluación del Plan PROA

El número de centros participantes en la evaluación está relacionado con el acuerdo que se ha mantenido a lo largo del tiempo de que debe existir una proporción determinada de centros en el conjunto del PROA distribuidos por etapas educativas. Como se observa en la Tabla II, el mayor incremento relativo de participantes en la evaluación se ha producido entre los cursos 2006-07 y 2007-08, incremento que es paralelo al número de centros inscritos en el plan.

La evaluación ha recogido datos de informantes vinculados a cada programa y a cada etapa educativa: coordinadores, acompañantes (profesores o monitores), tutores, estudiantes y familias -en el caso del Programa de Acompañamiento Escolar-; coordinadores, equipos directivos, jefes de departamento, orientadores, estudiantes y familias -en el Programa de Apoyo y Refuerzo-.

TABLA II. Participantes en la evaluación del Plan PROA según cursos y programas

CURSO	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Acompañamiento Escolar en Educación Primaria						
Coordinadores	129	505	909	852	1.214	1.274
Monitores o profesores	281	1.045	1.423	2.031	2.744	2.589
Tutores	371	1.476	2.011	2.936	3.925	3.930
Alumnos	1.945	7.577	11.850	16.127	22.143	21.669
Familias	1.445	5.630	8.596	8.615	15.601	15.448
Total	4.171	16.233	24.789	30.561	45.627	44.910
Acompañamiento Escolar en Educación Secundaria						
Coordinadores	71	292	493	423	552	525
Monitores o profesores	186	789	1.018	1.219	1.440	1.405
Tutores	342	1.453	1.534	1.817	2.094	2.085
Alumnos	1.015	4.935	6.571	8.422	9.504	9.903
Familias	747	3.401	4.781	4.063	5.852	5.659
Total	2.361	10.870	14.397	15.944	19.442	19.577
Apojo y Refuerzo en Educación Secundaria						
Coordinadores	35	197	401	616	629	504
Equipos directivos	34	209	367	350	461	356
Jefes de departamento	191	970	1.252	1.921	2.124	2.061
Orientadores	29	158	231	406	412	314
Alumnos	102	441	395	2.010	2.290	1.979
Familias	61	252	507	692	805	817
Total	452	2.227	3.153	5.995	6.721	6.031
Total anual de participantes	6.984	29.330	42.339	52.500	71.790	70.518
Total de participantes en la evaluación del PROA entre 2005-06 y 2010-11 = 273.461 personas						

Instrumentos y procedimiento de recogida de información

Se ha utilizado una batería de cuestionarios autoadministrados, diseñados ad hoc, que responden al modelo de evaluación presentado. Para su elaboración se siguieron estos criterios: relevancia de las dimensiones del modelo de evaluación; sensibilidad a las peculiaridades de cada etapa, programa y colectivo; y calidad técnica en la formulación de las preguntas y formatos de respuesta, con especial atención a la validez de contenido (Elosúa, 2003).

La Subdirección General de Cooperación Territorial revisó y aceptó las versiones finales, para lo cual contó con el contraste de los responsables del PROA en las comunidades autónomas.

El formato de respuesta es mayoritariamente cerrado, con opciones dicotómicas, respuesta múltiple, escalas de cuatro puntos y escalas cuantitativas continuas. Se han incluido preguntas abiertas para matizar la información.

La aplicación de los cuestionarios se realizó de forma virtual; los centros accedieron a ellos en la dirección <http://eos.cnice.mec.es/proa>. Los participantes podían contestar en castellano, euskera, catalán, gallego o valenciano.

El momento de recogida de datos se ajustó tanto a los períodos de trabajo en los centros como a los tiempos necesarios para apoyar la toma de decisiones sobre el programa. En cada curso, la aplicación se inició en el mes de mayo. El cuestionario estuvo operativo hasta mediados de junio para Primaria y hasta los exámenes de septiembre en el caso de Secundaria. En diciembre, los datos estuvieron disponibles para su análisis. La entrega de informes al grupo de trabajo PROA se llevaba a cabo cada año en el mes de abril. En dichas reuniones se revisaba toda la evaluación, incluidas las circunstancias que en cada comunidad aconsejaban su adaptación en el siguiente curso.

Análisis de datos

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 e identificación de errores vinculados a la plataforma virtual, se tomó como criterio de entrada en el análisis un mínimo de un 25% de preguntas respondidas y válidas.

Se realizó un análisis descriptivo de todas las variables, incluidas la variabilidad y la tendencia central en función de su naturaleza y foco de interés.

En las preguntas sobre resultados académicos, el carácter relacional de los análisis porcentuales requiere cifras internamente coherentes con los datos que aportan los coordinadores y equipos directivos, de forma que el número total de alumnos sea igual a la suma del número que promociona, no promociona y abandona. Puesto que se detectó un gran número de casos que no cumplían este requisito y para maximizar el número de centros analizados, con un nivel adecuado de precisión, se ha permitido un error de tres puntos por encima o por debajo.

Para conocer la relación entre el número de cursos en el programa (uno, dos o tres), la modalidad de implantación (profesores o monitores externos) y la distribución horaria de las sesiones de acompañamiento (diaria o alterna), se computaron tablas de contingencia, mediante el estadístico Chi-cuadrado (χ^2) o mediante el esta-

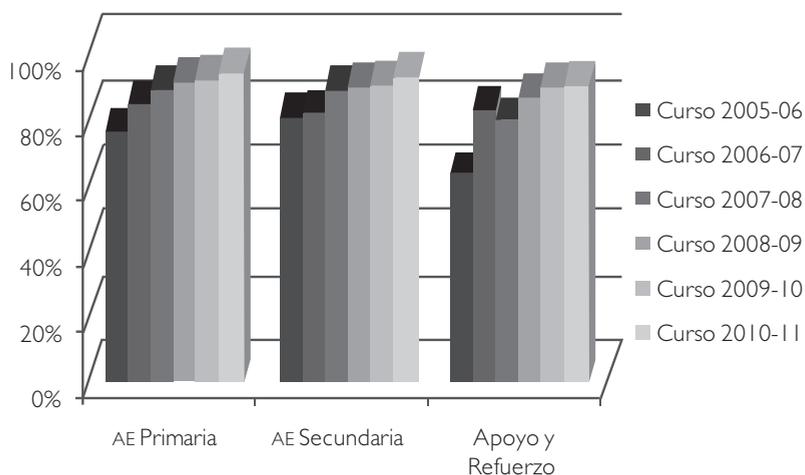
dístico exacto de Fisher para comparar muestras independientes y el análisis de medidas simétricas -intervalo por intervalo- para conocer la existencia de una tendencia lineal en la relación. Asimismo, se utilizó el estadístico Z para comparar muestras independientes y análisis de cohortes. Todas las evaluaciones incorporan un análisis comparado por número de cursos. El análisis de la distribución horaria se incorporó en 2007-08 y la influencia de la modalidad, en 2007-08 y 2008-09. El nivel de confianza utilizado ha sido de 0,05. Los análisis se realizaron con SPSS y Epidat 3.1.

Resultados

Evaluación del contexto

Los resultados obtenidos permiten afirmar que la *información inicial* con la que han contado los coordinadores para la puesta en marcha de los programas ha sido elevada y que ha experimentado un considerable aumento en el transcurso de su implantación. Los niveles más bajos se detectaron el primer año con un 76,4%, 80,7% y 62,9% en Acompañamiento de Primaria y Secundaria, y Apoyo y Refuerzo, respectivamente; pero se elevaron hasta niveles de 95%, 93% y 91,2% en el último año.

FIGURA I. Evolución del nivel de información inicial sobre los Programas de Acompañamiento Escolar y Apoyo y Refuerzo. Datos de coordinadores

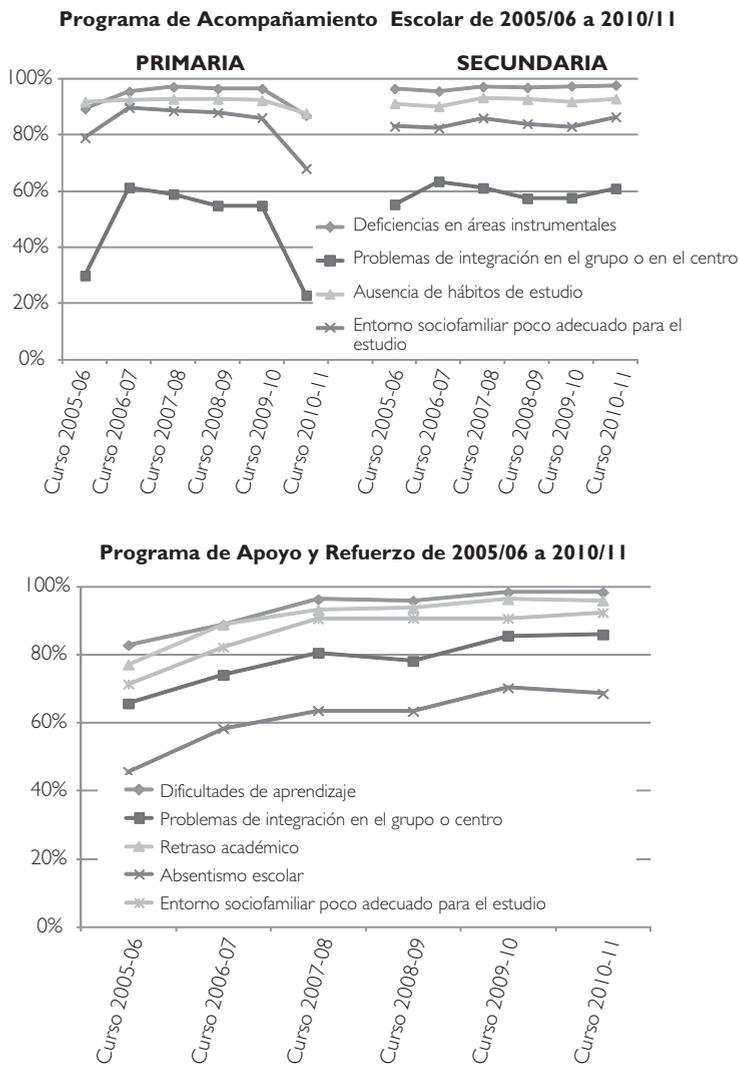


Los *criterios de selección del alumnado* que aplican los centros son considerablemente estables a lo largo de los años. Aunque las puntuaciones varían, la ordenación de la prioridad de cada criterio se mantiene en todas las evaluaciones. El criterio más relevante para dar entrada a los alumnos en Acompañamiento es que exista un aprendizaje deficitario en las áreas instrumentales, a lo cual los coordinadores otorgan puntuaciones altas y muy altas, con lo que la suma de ambas opciones de respuesta se sitúa entre el 87% y el 97,10% en Primaria y entre el 95,59% y el 97,7% en Secundaria. En ambas etapas, el segundo criterio en importancia es la ausencia de hábitos de organización y constancia en el trabajo, seguido de la existencia de un entorno sociofamiliar poco adecuado para el estudio. El criterio menos considerado es el relativo a los problemas de integración social (Figura II).

En cuanto a la evolución, encontramos patrones diferentes en cada etapa. En Secundaria se observa una destacable estabilidad en las puntuaciones, con una mayor oscilación interanual en cuando a la integración social de los alumnos. En Primaria, se aprecia una disminución significativa de la importancia concedida a que el alumno cuente con un entorno sociofamiliar poco implicado o a una pobre integración en el grupo y en el centro. Son criterios que, en la última evaluación, experimentaron una disminución con respecto al curso 2009-10 de más del 18% y del 32%, respectivamente.

Por lo que respecta a Apoyo y Refuerzo, se observa también una permanencia en la ordenación de los criterios, con una elevación de las puntuaciones en todos los casos. El criterio que más se tiene en cuenta es que los alumnos presenten dificultades de aprendizaje. El porcentaje de coordinadores que dan puntuaciones altas y muy altas a este criterio se mantiene en un rango entre 82,85% y 98,40%. El segundo criterio es que haya un retraso académico (el rango es de entre 77,14% y 96,35%), seguido de la procedencia de un entorno sociofamiliar que lleva consigo desventaja educativa (cuyo rango es de entre 71,43% y 92,4%) y de la existencia de problemas de integración en el centro (el rango va desde 65,71% hasta 86%). El criterio que ocupa el último lugar es el de absentismo escolar (el rango va desde 45,71% hasta 68,60%). La evolución marca un claro ascenso en todos los casos; entre el primer y el último curso evaluados se establece una diferencia de más de 20 puntos porcentuales.

FIGURA II. Evolución de los criterios de selección de alumnos en los Programas de Acompañamiento Escolar y Apoyo y Refuerzo*

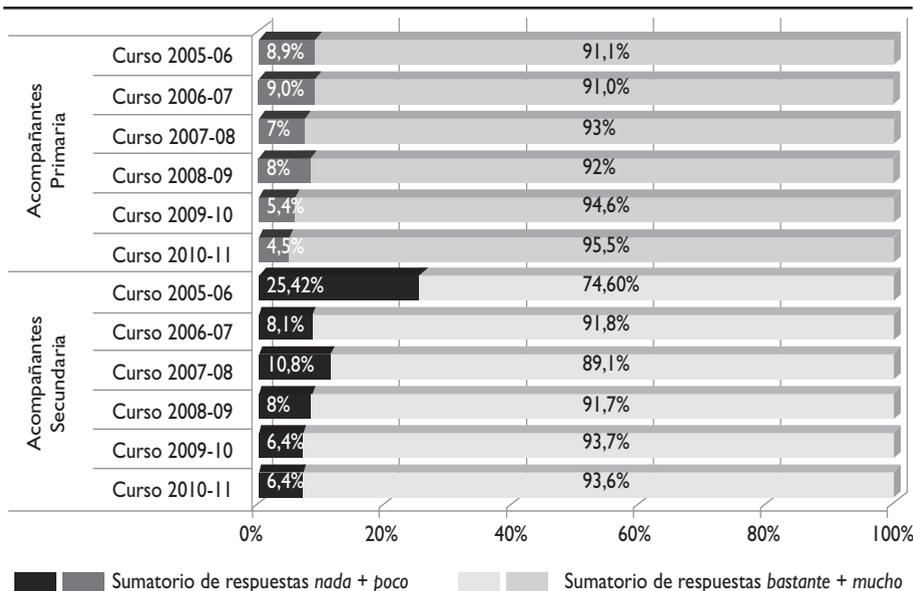


(*) Los puntos marcan los porcentajes de coordinadores que han dado respuestas bastante o mucho a cada uno de los criterios.

Evaluación del input

El Programa de Acompañamiento cuenta con un alto *nivel de planificación* a juicio de los acompañantes (Figura III). Las valoraciones altas o muy altas a esta cuestión se sitúan por encima del 91% en Primaria y del 74,6% en Secundaria. En ambas etapas, se observa que la percepción sobre el nivel de planificación ha ido mejorando con el paso de los años, a excepción de en el curso 2007-08 en el que se puede observar un ligero empeoramiento.

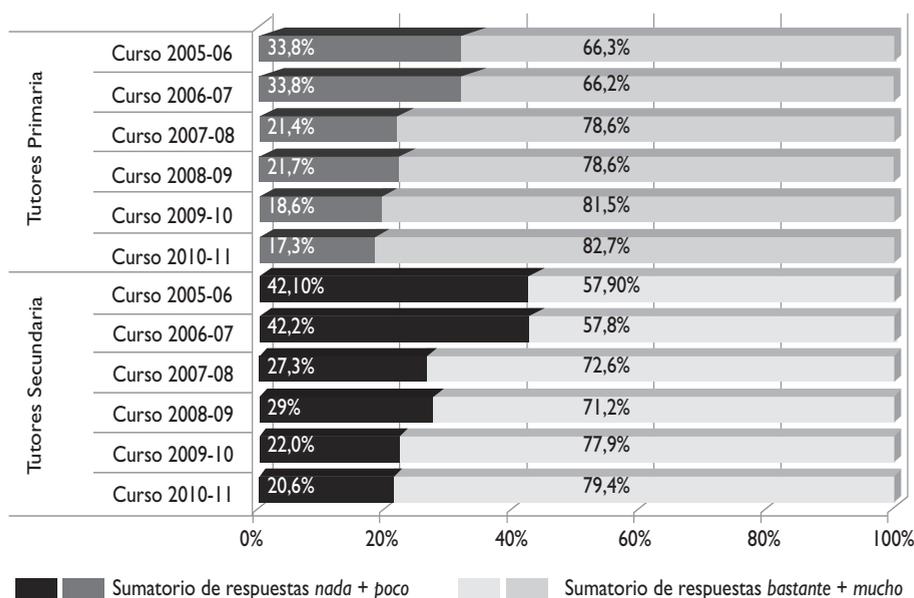
FIGURA III. Grado de planificación del Programa de Acompañamiento Escolar. Datos de acompañantes de 2005-06 a 2010-11



De acuerdo con los tutores, el vínculo del Programa de Acompañamiento con la propuesta curricular del centro ha ido aumentando de forma significativa (Figura IV), lo que hizo que se primara que las sesiones de acompañamiento tuvieran *como referente el currículo* de las clases ordinarias. Dos tercios de los tutores de Primaria consideraban, en el curso 2005-06, que la relación era alta o muy alta (66,3%); en el 2010-11 esa proporción se elevó de forma considerable, cuando ya fueron más de ocho de cada 10 tutores los que lo valora de esta forma (82,7%). Se marca así un incremento de más de un 16% en cinco años. En el caso de Secunda-

ria ocurre algo muy similar, si bien en el punto de partida la relación era más cuestionada. En el curso 2005-06 no llegaban a seis de cada 10 tutores (57,9%) los que consideraban que la relación establecida entre el programa y el currículo era alta o muy alta, pero la evolución muestra que esa proporción aumentó, puesto que en el curso 2010-11 fue de casi ocho de cada 10 tutores (79,4%). El incremento en estos cinco años ha sido de un 21%.

FIGURA IV. Relación establecida entre el Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria y Secundaria y el currículo del centro. Datos de tutores



El Programa de Apoyo y Refuerzo permite seleccionar *líneas de actuación* en tres ámbitos: funcionamiento del centro y atención directa a los alumnos, intervención con las familias y relación con el entorno. Los centros han de seleccionar al menos una línea de cada uno de estos ámbitos. Como se muestra en la Tabla III, las que se implantaron con más frecuencia fueron *refuerzo educativo* y *colaboración con las familias*, cuyas medias ponderadas a lo largo de los seis años evaluados son de 74,19% y 69,8%, respectivamente. En el extremo opuesto se sitúan la *mediación socioeducativa* y el *desarrollo de capacidades en el alumnado que destaca en una o varias materias curriculares*, que fueron implantadas por una media ponderada de 33,43% y 38,66% de centros, respectivamente.

TABLA III. Implantación de líneas de actuación del Programa de Apoyo y Refuerzo. Datos de equipos directivos

LÍNEAS DE ACTUACIÓN	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11	MEDIA PONDERADA
Funcionamiento del centro y atención directa a alumnos							
Transición Primaria-Secundaria	52,94%	47,59%	44,30%	58,60%	59,65%	61,80%	55,16%
Desarrollo capacidades	52,94%	43,45%	33,30%	43,40%	36,66%	37,92%	38,66%
Refuerzo educativo	79,41%	72,41%	70,30%	85,70%	71,15%	71,35%	74,19%
Biblioteca escolar	50%	51,03%	48,40%	58%	47,72%	49,16%	50,61%
Convivencia escolar	50%	53,79%	52%	61,70%	54,45%	55,34%	55,39%
Intervención con familias							
Colaboración familia-centro	79,41%	75,17%	70,70%	85,10%	57,48%	65,73%	69,80%
Mediadores socioeducativos	26,47%	31,72%	32,60%	32,30%	35,14%	34,83%	33,43%
Relación con el entorno							
Acompañamiento	44,12%	51,72%	42,90%	61,10%	46,85%	43,82%	48,75%
Actividades extraescolares	52,94%	62,75%	57,50%	58,60%	53,58%	57,02%	57,13%
Absentismo	50%	51,72%	49,10%	58,60%	49,46%	51,97%	51,96%

En celdas: porcentaje de centros que han implantado cada línea y medias ponderadas por el número de equipos directivos participantes en cada evaluación.

Evaluación del proceso

En Apoyo y Refuerzo, una vez elegidas las líneas de actuación, es relevante conocer con qué *documentos institucionales* las vinculan los centros para conseguir una mayor fortaleza del programa. Conforme a las valoraciones de los jefes de departamento (Tabla IV) se observa que, desde el curso 2005-06, se insiste en la utilización del Plan de Atención a la Diversidad y de Acción Tutorial para diseñar el cambio buscado. El Proyecto Educativo y la Programación Anual han ganado protagonismo con el paso del tiempo, mientras que el vínculo con las programaciones didácticas es algo menor y con una utilización que varía considerablemente desde el 2005-06 al 2010-11.

Según informan los equipos directivos (Tabla IV), desde el curso 2005-06, el desarrollo de Apoyo y Refuerzo se sustenta especialmente en el departamento de orientación y en la red de tutores, con valores por encima del 82%. *Estructuras organizativas* como la CCP y sobre todo el claustro, que casi duplica su peso en el período evaluado, han ido ganando importancia. Los departamentos didácticos y el Consejo Escolar son estructuras que, aun teniendo un papel en el desarrollo del programa, no parecen destacar.

Con respecto al *funcionamiento del programa*, es importante señalar que, la primera vez que se evalúa, concita mejores niveles de participación de los implicados que de reflexión sobre los cambios en el funcionamiento del centro y de coordinación docente para la articulación de las medidas. El margen de mejora es mayor en estas dos cuestiones, si bien en el nivel de reflexión se alcanzan valores superiores (por encima del 83% en los tres últimos cursos evaluados) a los de coordinación docente (con una tendencia más irregular y valores del 81,50% en el curso 2008-09 y un descenso de casi cuatro puntos porcentuales en el curso 2010-11).

Aun cuando en cada centro la ejecución del programa es responsabilidad del equipo directivo, las actuaciones previstas en Apoyo y Refuerzo requieren de *colaboración institucional*. Se observa que los centros de profesores –o la entidad con denominación equivalente en función del territorio– han tenido un papel menos destacado en los tres cursos que se evaluaron. También es más bajo el juicio sobre la colaboración de la inspección. La de los técnicos de la Administración muestra una trayectoria irregular a lo largo del período evaluado, con valores iniciales del 47,06% en el curso 2005-06 y un incremento de casi 26 puntos porcentuales en el 2006-07 para, a partir de aquí, mantenerse en niveles comprendidos entre el 60% y el 70%.

TABLA IV. Indicadores relativos a la evaluación del input y del proceso del Programa de Apoyo y Refuerzo. Datos de equipos directivos y jefes de departamento

	CURSO					
	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Vinculación con documentos institucionales						
PE	87,22%	85,90%	87,20%	90,40%	90,40%	92,30%
PGA	83,53%	85,90%	90,20%	92,60%	93,40%	93,30%
PAD	89,01%	94,80%	95,00%	94,80%	95,00%	94,90%
PAT	82,49%	85,00%	91,00%	90,20%	91,50%	90,00%
Programaciones	52,31%	76,30%	82,80%	80,90%	83,70%	83,70%
Utilización de estructuras organizativas						
Tutoría	82,35%	91,33%	91,40%	94,80%	93,20%	94,70%
Departamentos didácticos	79,41%	62,56%	65,70%	74,80%	72,80%	71,80%
CCP	50,00%	65,80%	69,40%	66,40%	75,00%	71,70%
Departamento de orientación	85,29%	88,71%	92,70%	92,80%	93,90%	92,00%
Claustro	29,41%	54,40%	59,10%	63,10%	63,20%	62,00%
Consejo Escolar	41,17%	57,44%	57,50%	60,90%	59,50%	55,10%

	CURSO					
	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Funcionamiento del programa						
Participativo	85,29%	90,34%	84,50%	91,00%	88,00%	89,00%
Reflexivo	64,70%	83,60%	81,30%	83,50%	86,70%	86,90%
Coordinación docente	67,65%	80,00%	76,90%	81,50%	79,70%	77,70%
Colaboración institucional						
Técnicos de la administración	47,06%	72,91%	65,00%	70,10%	60,60%	64,80%
Centros de profesores*				51,10%	39,10%	44,50%
Inspección					56,80%	58,90%

En celdas: sumatorio del porcentaje de acompañantes que puntúa cada pregunta como *bastante* o *mucho*.

(*) Los cuestionarios incorporaron preguntas sobre colaboración con centros de profesores e inspección en 2008-09 y 2009-10, respectivamente.

Los resultados en Acompañamiento muestran que hay más dificultades para fijar los indicadores de progresión que para vincular el programa al funcionamiento ordinario del centro (Tabla v). El análisis por etapas señala que en Primaria, para ambas cuestiones, se obtienen mejores resultados. En Secundaria, la evolución anual muestra que el *uso de indicadores de progreso* experimenta un incremento de casi el 16% entre los dos primeros cursos evaluados, mientras que a partir del curso 2007-08 se mantiene en valores superiores al 71% en los centros consultados.

TABLA V. Indicadores relativos a la evaluación del proceso del Programa de Acompañamiento Escolar. Datos de acompañantes

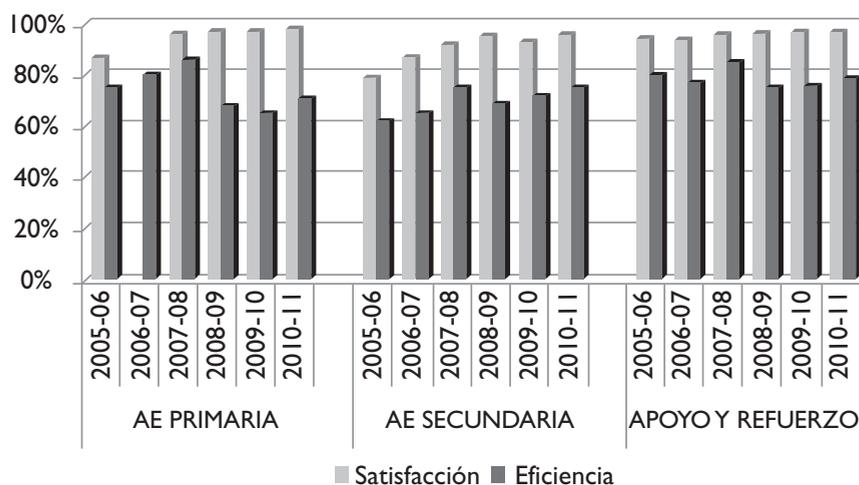
	CURSO					
	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-10	2010-11
Integración en el centro						
Primaria	86,38%	92,7%	89,4%	90,80%	91,20%	92,90%
Secundaria	67,94%	82,80%	78,90%	80,90%	84,30%	84,40%
Indicadores de progreso del alumnado						
Primaria	80,43%	84,30%	79,40%	80,10%	82,90%	83,00%
Secundaria	57,77%	73,70%	71,50%	73,30%	75,70%	78,60%

En celdas: sumatorio del porcentaje de acompañantes que puntúa cada pregunta como *bastante* o *mucho*.

Evaluación de productos

Los coordinadores en los centros muestran un alto nivel de *satisfacción*, tanto en Acompañamiento como en Apoyo y Refuerzo: el porcentaje de los que manifiestan una satisfacción alta o muy alta es superior al 86% en Primaria, al 87% en Secundaria y al 94% en Apoyo y Refuerzo. En todos los casos se aprecia una tendencia ascendente a medida que se avanza en la implantación (Figura v).

FIGURAV. Satisfacción con el PROA y percepción de eficiencia. Datos de coordinadores



El nivel de *eficiencia* mantiene una tendencia al alza durante los tres primeros cursos evaluados; a continuación, experimenta un marcado descenso en el curso 2008-09 y se vuelve a elevar en los últimos tres cursos. Esta tendencia se observa tanto en Acompañamiento como en Apoyo y Refuerzo. No obstante, incluso en los años más bajos, más de 6 de cada 10 coordinadores han considerado que el programa suponía, globalmente, un trabajo proporcional a los resultados obtenidos.

La *percepción del alumnado* de Acompañamiento en ambas etapas es positiva (Figura vi). Durante el período evaluado, los resultados muestran una estabilidad en los patrones obtenidos en todos los años, con puntuaciones ligeramente superiores en Primaria. En todas las dimensiones y años evaluados, más del 76% de los alumnos de Primaria y el 67% de Secundaria considera que el programa los ha ayudado.

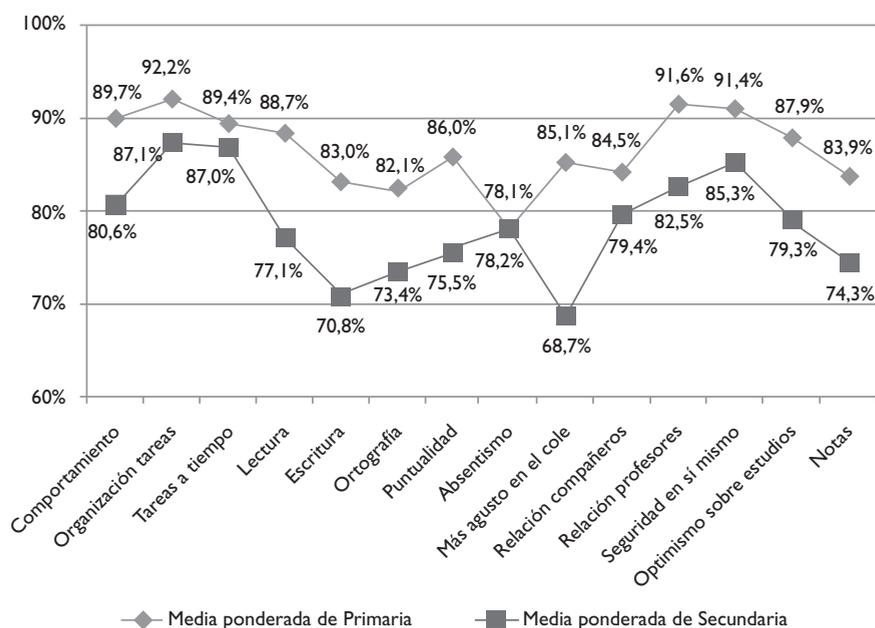
Entre los alumnos de Primaria se da la opinión generalizada que vincula la mejora a áreas particulares, sobre todo a la organización de las tareas, a la relación con los profesores, a la mejora en la seguridad en sí mismos y al comportamiento en clase. A juicio de los alumnos, el impacto en la asistencia a clase es el aspecto menos generalizado, si bien más del 76,9% también valora este aspecto.

Las puntuaciones en Secundaria son más bajas. Aun así, los alumnos perciben mejoras generalizadas sobre todo en la organización y entrega a tiempo de las tareas y en la seguridad que tienen en sí mismos. Las percepciones en las dimensiones referidas a la

mejora en la escritura y a la asistencia al instituto con agrado son algo menos generalizadas, aunque casi siete de cada 10 alumnos perciben mejoras también en esta cuestión.

Por último, la percepción que los alumnos tienen acerca de que participar en el programa repercute positivamente en sus calificaciones escolares es clara en todas las evaluaciones, y más elevada en Primaria, etapa en la que presenta una tendencia ascendente de curso en curso.

FIGURA VI. Evolución de la autopercepción de mejora de los alumnos participantes en el Programa de Acompañamiento Escolar. Medias ponderadas de Primaria y Secundaria entre 2005-06 y 2010-11



Sobre *resultados académicos* se cuenta con datos disponibles desde el curso 2006-07 (Tablas VIII, IX y X).

En el Programa de Acompañamiento para Primaria, el porcentaje de alumnos que promociona oscila, del curso 2006-07 al 2010-11, entre el 86,96% y el 93,69%. La proporción de abandono del programa oscila entre el 11,39% en el curso 2007-08 y el 4,98% para el curso 2009-10. Otro dato que merece mención de los que se detallan en la Tabla VIII es el relativo a los porcenta-

jes de alumnos que tienen pendientes las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas. El primer año del que se poseen datos, un 26,04% tenía pendiente Lengua Castellana, mientras que, en el último año evaluado, el porcentaje se redujo al 15,89%. En el caso de Matemáticas el primer año también marcó el porcentaje máximo –un 26,39%– de alumnos suspensos; el punto mínimo se sitúa en el curso 2009-10 con un 17,77%, que es apenas dos décimas inferior al del último año evaluado.

TABLA VIII. Número de alumnos y porcentajes de promoción entre los años 2006-07 y 2010-11 en el Programa de Acompañamiento Escolar en Primaria

DIMENSIONES EVALUADAS	PRIMARIA									
	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Total	Total	Total	%*	Total	%	Total	%	Total	%
N.º de coordinadores participantes en la evaluación	483		909		852		1.214		1.274	
N.º de coordinadores que proporcionan datos de resultados	276		277		752		690		1.093	
N.º de alumnos que participan (en los centros informantes)	5.926		6.355		19.171		16.946		27.250	
Alumnos que promocionan	5.463	92,19%	5.954	93,69%	16.672	86,96%	15.226	89,95%	24.495	89,86%
Alumnos que no promocionan	463	7,81%	401	6,31%	1.146	5,98%	876	5,17%	1.228	4,50%
Alumnos que abandonaron el programa	Sin datos		724	11,39%	1.353	7,06%	844	4,98%	1.536	5,63%
Promocionan con todas las asignaturas superadas	2.872	48,46%	3.337	52,51%	9.059	47,25%	8.625	50,90%	13.619	49,96%
Promocionan con evaluación negativa en un área	877	14,80%	1.017	16,00%	2.425	12,65%	2.158	12,73%	3.638	13,35%
Promocionan con evaluación negativa en dos áreas	1.095	18,48%	1.001	15,75%	1.926	10,05%	1.696	10,01%	2.772	10,17%
Con Lengua Castellana pendiente	1.543	26,04%	1.241	19,53%	3.866	20,17%	2.710	15,99%	4.332	15,89%
Con Lengua Vernácula pendiente	Sin datos		Sin datos		1.013	5,28%	822	4,85%	1.500	5,50%
Con Matemáticas pendiente	1.564	26,39%	1.300	20,46%	4.263	22,24%	3.011	17,77%	4.884	17,92%

(*) Porcentajes hallados respecto al total de alumnos que participaron en los centros informantes.

En Secundaria, el porcentaje de alumnos que promociona oscila entre el 59,93% durante el curso 2006-07 y el 69,49% durante el curso 2010-11. La proporción de abandono de Acompañamiento se mueve entre el 23,28% durante el curso 2007-08 y el 12,77% del curso 2009-10. Las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas acumulan un considerable número de alumnos suspensos. En el curso 2006-07, un 41,69% suspendió Lengua Castellana, mientras que, en 2009-10, este porcentaje se reduce al 24,05%. En el caso de Matemáticas, el primer año también marcó el porcentaje máximo -con un 55,48% de alumnos suspensos-, mientras que el punto mínimo se sitúa en el curso 2009-10, con un 26,99%, que apenas es dos décimas inferior al porcentaje del último año evaluado.

TABLA IX. Número de alumnos y porcentajes de promoción entre los años 2006-07 y 2010-11 en el Programa de Acompañamiento Escolar en Secundaria

DIMENSIONES EVALUADAS	SECUNDARIA									
	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Total	%	Total	%*	Total	%	Total	%	Total	%
N.º de coordinadores participantes en la evaluación	505		493		423		552		525	
N.º de coordinadores que proporcionan datos de resultados	148		159		301		215		368	
N.º de alumnos que participan (en los centros informantes)	4.445		4982		12.374		7.602		13.312	
Alumnos que promocionan	2.664	59,93%	3.462	69,49%	7.814	63,15%	4.787	62,97%	8.613	64,70%
Alumnos que no promocionan	1.781	40,07%	1.520	30,51%	2.866	23,16%	1.844	24,26%	2.878	21,62%
Alumnos que abandonaron el programa	Sin datos		1.160	23,28%	1.694	13,69%	971	12,77%	1.827	13,72%
Promocionan con todas las asignaturas superadas	835	18,79%	1.278	25,65%	3.043	24,59%	1.922	25,28%	3.515	26,40%
Promocionan con evaluación negativa en un área	552	12,42%	698	14,01%	1.622	13,11%	1.043	13,72%	1.742	13,09%
Promocionan con evaluación negativa en dos áreas	600	13,50%	799	16,04%	1.511	12,21%	902	11,87%	1.625	12,21%

DIMENSIONES EVALUADAS	SECUNDARIA									
	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Total	%	Total	%*	Total	%	Total	%	Total	%
Con Lengua Castellana pendiente	1.853	41,69%	1.480	29,71%	3.212	25,96%	1.828	24,05%	3.337	25,07%
Con Lengua Vernácula pendiente	Sin datos		Sin datos		658	5,32%	236	3,10%	783	5,88%
Con Matemáticas pendiente	2.466	55,48%	1.550	31,11%	3.561	28,78%	2.052	26,99%	3.923	29,47%

(*) Porcentajes hallados respecto al total de alumnos que participaron en los centros informantes.

En el Programa de Apoyo y Refuerzo, el porcentaje de alumnos que promociona oscila entre el 71,87% del curso 2006-07 y el 84,63% durante el curso siguiente. La proporción de abandono oscila entre el 4,99% en el curso 2008-09 y el 2,27% del curso 2009-10.

Las asignaturas de Lengua Castellana y Matemáticas también acumulan un considerable número de suspensos. En el curso 2006-07 hubo un 27,88% de alumnos que suspendió Lengua Castellana, mientras que ese porcentaje bajó al 20,07% en el curso 2009-10. En el caso de Matemáticas encontramos que la proporción de alumnos que tiene evaluación negativa oscila entre el 32,12% durante el curso 2008-09 y el 23,94% del último año evaluado.

TABLA X. Número de alumnos y porcentajes de promoción entre los cursos 2006-07 y 2010-11 en el Programa de Apoyo y Refuerzo

DIMENSIONES EVALUADAS	APOYO Y REFUERZO									
	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Total	%	Total	%*	Total	%	Total	%	Total	%
N.º de equipos directivos participantes en la evaluación	209		367		350		461		356	
N.º de equipos que proporcionan datos de resultados	38		20		235		179		270	
N.º de alumnos que participan (en los centros informantes)	13.045		7.320		29.236		47.689		75.141	
Alumnos que promocionan	9.376	71,87%	6.195	84,63%	21.404	73,21%	37.020	77,63%	60.228	80,15%

DIMENSIONES EVALUADAS	APOYO Y REFUERZO									
	2006-07		2007-08		2008-09		2009-10		2010-11	
	Total	%	Total	%*	Total	%	Total	%	Total	%
Alumnos que no promocionan	3.669	28,13%	2.177	29,74%	6.373	21,80%	9.586	20,10%	13.167	17,52%
Alumnos que abandonaron el programa	Sin datos		Sin datos		1.459	4,99%	1.083	2,27%	1.746	2,32%
Promocionan con todas las asignaturas superadas	5.572	42,71%	3.642	49,75%	10.813	36,99%	21.346	44,76%	35.904	47,78%
Promocionan con evaluación negativa en un área	1.298	9,95%	962	13,14%	3.367	11,52%	5.654	11,86%	8.803	11,72%
Promocionan con evaluación negativa en dos áreas	1.246	9,55%	893	12,20%	2.925	10,00%	4.475	9,38%	6.984	9,29%
Con Lengua Castellana pendiente	3.617	27,73%	2.041	27,88%	7.998	27,36%	9.572	20,07%	15.140	20,15%
Con Lengua Vernácula pendiente	Sin datos		Sin datos		3.932	13,45%	5.059	10,61%	8.023	10,68%
Con Matemáticas pendiente	3.974	30,46%	2.153	29,41%	9.392	32,12%	11.740	24,62%	17.985	23,94%

(*) Porcentajes hallados respecto al total de alumnos que participaron en los centros informantes.

Discusión

El modelo de evaluación del PROA destaca la importancia de que los centros dispongan de información sobre el programa para facilitar el ajuste a sus necesidades. Los resultados muestran que se cuenta con un buen conocimiento previo del programa, que facilita que este forme parte de los recursos con los que afrontar los problemas de aprendizaje de los alumnos. A raíz de la extensión del programa, cabe pensar que, con el paso del tiempo, se va percibiendo como un recurso importante para mitigar la acción de los factores que generan desventajas educativas.

La estabilidad detectada en la aplicación de los criterios de selección del alumnado muestra el grado en que se ha identificado el perfil del destinatario del programa. Puesto que PROA no es una medida dirigida a todo tipo de alumnos, los

resultados indican que el perfil de entrada se ajusta al de aquellos que necesitan mejorar sus perspectivas escolares mediante un refuerzo en las áreas instrumentales y en la mejora de hábitos de organización y constancia en el trabajo. En Acompañamiento, la comparación de etapas deja ver que los problemas de integración social se priorizan algo más en Secundaria. Como explicación plausible, cabe pensar que en Primaria los tutores desempeñan un papel más decisivo en la selección de los alumnos. En Secundaria, son los orientadores quienes toman protagonismo y, tal vez, contemplan otro tipo de variables. Además, es importante señalar que los criterios de selección repercuten en la eficacia del refuerzo organizado en horario extraescolar. Dichos criterios han de asegurar no solo que los participantes sean aquellos alumnos que necesitan apoyo educativo, sino también su motivación hacia el aprendizaje, para maximizar el aprovechamiento de la medida y evitar el abandono del programa.

El centro que pretende mejorar los índices de éxito escolar ha de tener una visión clara del cambio que busca con su participación en el PROA. Con un horizonte de tres cursos de permanencia, ha de tener un proyecto a medio plazo y su seguimiento ha de crear las condiciones que posibilitan el cambio. Así, la planificación ayuda a convertir esa expectativa en prioridades de actuación, habla del grado de institucionalización del programa y de un desarrollo organizado acorde con la línea de crecimiento del centro.

El programa de Acompañamiento se caracteriza por un diseño estructurado en torno al apoyo extraescolar durante cuatro horas semanales. En este caso, los acompañantes confirman buenos niveles de planificación -que aumentan a medida que pasa el tiempo- y, también, un mayor vínculo con el currículo ordinario. Esta cuestión es importante para conseguir que el acompañamiento no funcione de modo paralelo a la propuesta curricular del centro. De hecho, el nivel de planificación útil es el que se sustenta en las sesiones semanales, el que ejecutan monitores y profesores coordinados con tutores.

El programa de Apoyo y Refuerzo plantea una intervención plural al marcar líneas de actuación que los centros concretan según diseños más abiertos. La mejora escolar que este programa busca depende de la situación y de las posibilidades de cada centro, de ahí la importancia de que su diseño esté localmente situado y sea la expresión del compromiso del centro con la búsqueda de mejores respuestas. La evaluación muestra que las actuaciones más implantadas son las de refuerzo educativo y colaboración con las familias; por tanto, es de esperar que la capacidad de los centros sea superior por efecto de la experiencia con las mismas actuaciones. Para ambos

programas, la evaluación ha insistido en la previsión de objetivos específicos y logros cuantificables sobre la progresión del alumnado y actuaciones.

En el programa de Apoyo y Refuerzo el desarrollo de nuevas estrategias se fortalece gracias a las estructuras organizativas y los documentos institucionales. En los seis años evaluados, los equipos directivos informan del papel que desempeña el departamento de orientación y la red tutorial; los jefes de departamento destacan la vinculación con el Plan de Atención a la Diversidad y con el de Acción Tutorial. Es este un patrón coherente que alinea Apoyo y Refuerzo con medidas inclusivas.

La evaluación denota que no es recomendable dejar recaer el peso del cambio en el trabajo aislado del centro. En un contexto que concede niveles superiores de autonomía escolar y mayor responsabilidad por los resultados, el apoyo de la Administración es determinante para una planificación realista de Apoyo y Refuerzo y para que, en su implementación, el centro aproveche las relaciones con los recursos educativos del entorno. Asesorar a los centros sobre «cómo trabajar en PROA» y consolidar una línea de formación específica, así como disponer de un banco de recursos y modelos de eficacia comprobada que contribuyan a un mayor aprovechamiento del programa son aspectos fundamentales.

Una constante que se detectó es una percepción positiva generalizada sobre la utilidad del programa. Según los participantes, PROA incide en la mejora global de los centros y en áreas de importancia para el éxito escolar, tales como la adquisición de hábitos de estudio, la mejora de las expectativas escolares y el refuerzo de los aprendizajes instrumentales. Los alumnos son muy sensibles al efecto del programa en sus expectativas de autoeficacia, posiblemente porque su participación proporciona experiencias de éxito, lo cual se da de forma manifiesta en Acompañamiento.

La evaluación no se planteó, ni conceptual ni metodológicamente, como una evaluación de impacto ni de establecimiento de relaciones causales entre el PROA y la mejora de resultados. La propia dinámica del programa, así como las posibilidades reales de acceso a este dato, tampoco lo aconsejaban. Sin embargo, la evaluación realizada permite conocer los resultados que los alumnos obtienen en cuanto a la promoción, la no promoción o el abandono del programa y también por lo que respecta a materias significativas. Se cuenta con datos procedentes de muestras amplias –poco habituales en la evaluación de programas educativos– que avalan la validez de las tendencias detectadas.

Con respecto a esta cuestión, proceden dos comentarios. El primero se refiere a las diferencias detectadas entre etapas. Durante el período evaluado, los resultados muestran una estabilidad en los patrones a lo largo de los años, que es superior en Primaria.

La naturaleza de la etapa condiciona estas valoraciones e invita a no desestimar los datos de Secundaria, especialmente si se tiene en cuenta la rotación del alumnado –tanto en cada curso como entre cursos– y, sobre todo, el hecho de que las necesidades en Secundaria Obligatoria son de mayor intensidad. El otro comentario tiene que ver con la variabilidad que presentan los resultados de los dos primeros años en la mayoría de las puntuaciones respecto a los tres siguientes, en los que se observa una considerable estabilidad. Esta variación se podría atribuir parcialmente a cuestiones vinculadas con la propia evaluación y con la precisión con que se cumplimentaron los cuestionarios. También es una dimensión útil para interpretar el perfil diferencial de los centros que fueron priorizados al comienzo del plan.

La evaluación realizada, además de en resultados, ha sido altamente fructífera en preguntas y nuevas líneas de trabajo. Entre ellas cobra especial interés buscar formas de aislar los efectos y vincularlos a elementos diferenciales de la intervención; en este sentido, es particularmente relevante el impacto de PROA en los logros académicos de los alumnos. La cuestión tiene interés, puesto que, durante el período evaluado, se comprueba que PROA coexiste en los centros con otros programas de mejora del éxito. Esta constatación obliga a preguntarse por el grado en que se integran todas las medidas en un proyecto global de actuación que propicie una mejora sistémica, de forma sostenible. Ciertamente, estos son problemas para otra evaluación, necesaria para determinar en qué medida este tipo de programas son eficaces para elevar los niveles de éxito en las etapas obligatorias, sin menoscabo de la equidad educativa y dando voz a los directamente implicados.

Referencias bibliográficas

- Alkin, M. C. (1985). *A guide for decisions makers*. California: Sage Publications.
- Cronbach, L. J. et ál. (1980). *Toward a Reform of Program Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*, 18 (2), 289-317.
- Donaldson, S. I. y Scriven, M. (2002). *Evaluating social programs and problems*. New York: Psychology Press.

- Endler, J., Georghiou, L., Blind, K. y Uyarra, E. (2012). Evaluating the demand side: new challenges for evaluation. *Research Evaluation*, 21, 33-47.
- Elosúa, P. (2003). Sobre la validez de los test. *Psicothema*, 15 (2), 315-321.
- Furubo, J. E., Rist, R. y Sandahl, R. (Eds.) (2002). *International Atlas of Evaluation*. Londres: Transactions Pbs.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park (California): Sage.
- (2005). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 191-215 (3.ª ed.). Thousand Oaks (California): Sage.
- Looney, J. (2011). Developing High Quality Teachers: Teacher Evaluation for Improvement. *European Journal of Education*, 46 (4), 440-455.
- McMillan, J. (2011). The Perfect Storm: How Policy, Research and Assessment will Transform Public Education. *Mid Western Educational Research*, 24, 1, 39-47.
- 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.

- (2012). *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.
- OECD (2011). *School Autonomy and Accountability: Are They Related to Student Performance? PISA in Focus*, 9.
- Scriven, M. (1980). *The Logic of Evaluation*. Inverness (Escocia): Edgepress.
- Shaw, I. F., Greene, J. C. y Mark, M. M. (2006). *Handbook of evaluation. Policies, programs and practices*. Londres: Sage.
- 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: Kluwer Academic Publishers.
- y Shinkfield, A.J. (2002). *Evaluación sistemática: guía teórica y práctica*. Madrid: Paidós Ibérica.
- Tiana, A. (2003). ¿Qué pretendemos evaluar, qué evaluamos y qué conclusiones podemos extraer de la evaluación? En G. Laies et ál., *Evaluar las evaluaciones. Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa*, 111-131. Buenos Aires: IIPE, Unesco.
- Vedung, E. (1997). *Public Policy and Program Evaluation*. New Brunswick (Nueva Jersey): Transaction.

Dirección de contacto: Asunción Manzanares Moya. Universidad de Castilla-La Mancha. Facultad de Ciencias de la Educación y Humanidades. Departamento de Pedagogía. Avda. de los Alfares, 44; 16071 Cuenca. España. E-mail: asuncion.manzanares@uclm.es