La **Evaluación** del impacto del **Programa PROA+**

Ministerio de Educación,
Formación Profesional
y Deportes

Julio, 2025



La Evaluación del impacto del Programa PROA+

Julio, 2025

Solicitado por

GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Elaborado por

2e estudios & evaluaciones

Catálogo de publicaciones del Ministerio: https://www.libreria.educacion.gob.es/
Catálogo general de publicaciones oficiales: https://cpage.mpr.gob.es/



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Edita:
© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Edición: 2026

NIPO en línea: 164-26-028-8

Maquetación: Solana e hijos, A.G., S.A.U.

ÍNDICE

Pág.

Presentación 8

Capítulo 1. CONTEXTO GENERAL Y OBJETIVOS 11
1.1. El Programa PROA+: características generales 11
1.2. Diseño financiero y previsión territorial del programa 13
1.3. Justificación y fundamentos de la intervención educativa 15
1.4. Revisión de la evidencia empírica sobre la evaluación de PROA+ en España 16
1.5. Objetivos generales del estudio de impacto 21
1.6. Estructura del estudio 21
1.7. Referencias 22

Capítulo 2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS 24
2.1. Procedimiento 25
2.2. Instrumentos y variables 27
2.3. Análisis de datos 31
2.3.1. Depuración y tratamiento preliminar de los datos 32
2.3.2. Estadística descriptiva 32
2.3.3. Comparaciones de medias grupales 32
2.3.4. Construcción de escalas: fiabilidad y estructura latente 33
2.3.4.1. Análisis de consistencia interna 34
2.3.4.2. Análisis factorial exploratorio 35
2.3.4.3. Análisis factorial confirmatorio (AFC) 36
2.3.5. Métodos cuasiexperimentales: análisis de Diferencias en Diferencias 36
2.3.6. Software empleado 37
2.4. Traducción y adaptación del material 38
2.5. Referencias 39

Capítulo 3. MUESTRA DE PARTICIPANTES 40
3.1. Diseño de la muestra 40
3.1.1. Características del diseño muestral 40
3.1.2. Población objetivo y marco muestral 41
3.1.3. Estratificación de la muestra 41
3.1.4. Estrategia de muestreo y selección de muestra 43
3.1.5. Tasas de participación y representatividad 43
3.1.6. Consideraciones éticas y de confidencialidad 44
3.2. Descripción de la muestra 45
3.2.1. Centros participantes y direcciones escolares 45
3.2.2. Profesorado 47

3.2.3. Alumnado 49
3.2.4. Familias 50
3.3. Referencias 52

Capítulo 4. CAMBIOS E IMPACTOS EN PROA+ 53
4.1. Impacto del Programa PROA+ en las tasas de titulación, absentismo e idoneidad para la mejora del éxito educativo 54
4.1.1. El método Diferencias en Diferencias: aplicación a la evaluación PROA+ 54
4.1.2. Tasas de titulación 56
4.1.3. Tasas de idoneidad 58
4.1.4. Absentismo escolar 60
4.1.5 En resumen 61
4.2. Impacto del Programa PROA+ en factores clave para la mejora del éxito escolar 62
4.2.1. Convivencia en los centros educativos 62
4.2.1.1. Valoración general 63
4.2.1.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+ 64
4.2.2. Liderazgo pedagógico en los centros educativos 65
4.2.2.1. Valoración general 65
4.2.2.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+ 67
4.2.3. Participación familiar en la vida escolar 67
4.2.3.1. Valoración general 68
4.2.3.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+ 68
4.2.4. Recursos educativos en los centros 69
4.2.4.1. Valoración general 69
4.2.4.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+ 70
4.2.5. En resumen 71
4.3. Impacto del programa en la organización y gestión del centro en base a las líneas estratégicas PROA+. 72
4.3.1. Gobernanza 73
4.3.1.1. Valoración general 73
4.3.1.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+ 75
4.3.2. Formación 76
4.3.2.1. Valoración general 77
4.3.2.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+ 78
4.3.3. Equidad, no segregación e inclusión 79
4.3.3.1. Valoración general 79
4.3.3.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+ 81
4.3.4. En resumen 82
4.4. El Programa PROA+ en los centros adscritos 83
4.4.1. Actividades palanca 83
4.4.2. Impacto percibido 85
4.4.2.1. Valoración general 86
4.4.2.2. Comparación del impacto por etapa educativa 87
4.4.2.3. Comparación de medias por etapa ítem a ítem 88
4.4.3. Satisfacción 89
4.4.3.1. Valoración general 89
4.4.3.2. Comparación de la satisfacción por etapa educativa 90
4.4.3.3. Comparación de medias por etapa ítem a ítem 91
4.4.4. En resumen 92
4.5. Referencias 93

Capítulo 5. LA OPINIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA 94
5.1. La voz del profesorado 95
5.1.1. Necesidades de formación permanente 95
5.1.1.1. Valoración general 95
5.1.1.2. Comparación de medias 97
5.1.2. Actividades de formación continua en el centro 97
5.1.2.1. Valoración general 98
5.1.2.2. Comparación de medias 99
5.1.3. Cohesión 99
5.1.3.1. Valoración general 100
5.1.3.2. Comparación de medias 101
5.1.4. Clima 102
5.1.4.1. Valoración general 102
5.1.4.2. Comparación de medias 103
5.1.5. Colaboración 104
5.1.5.1. Valoración general 104
5.1.5.2. Comparación de medias 105
5.1.6. Apoyo y acogida 106
5.1.6.1. Valoración general 107
5.1.6.2. Comparación de medias 108
5.1.7. Impacto de PROA+ 108
5.1.7.1. Valoración general 109
5.1.7.2. Comparación de medias 110
5.1.8. Satisfacción PROA+ 111
5.1.8.1. Valoración general 111
5.1.8.2. Comparación de medias 112
5.1.9. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+ 113
5.1.10. La voz del profesorado: en resumen 114
5.2. La opinión del alumnado 114
5.2.1. Percepción del apoyo familiar 115
5.2.1.1. Valoración general 115
5.2.1.2. Comparación de medias 116
5.2.2. Sentido de pertenencia 117
5.2.2.1. Valoración general 117
5.2.2.2. Comparación de medias 118
5.2.3. Uso de dispositivos tecnológicos 120
5.2.3.1. Valoración general 120
5.2.3.2. Comparación de medias 121
5.2.4. Clima escolar 122
5.2.4.1. Valoración general 122
5.2.4.2. Comparación de medias 123
5.2.5. Actitudes hacia la lectura 124
5.2.5.1. Valoración general 125
5.2.5.2. Comparación de medias 126
5.2.6. Actitudes hacia las matemáticas 127
5.2.6.1. Valoración general 128
5.2.6.2. Comparación de medias 129
5.2.7. Satisfacción y valoración global con PROA+ 130
5.2.8. Valoración general 131
5.2.8.1. Comparación de medias 132
5.2.9. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+ 133
5.2.10. La opinión del alumnado: en resumen 134

5.3. La opinión de las familias 135
5.3.1. Expectativas de finalización de estudios 135
5.3.1.1. Valoración general 135
5.3.1.2. Comparación de medias por etapa educativa 136
5.3.2. Información recibida del PROA+ 138
5.3.2.1. Valoración general 138
5.3.2.2. Comparación de medias 139
5.3.3. Implicación familiar en el centro 140
5.3.3.1. Valoración general 140
5.3.3.2. Comparación de medias 142
5.3.4. Valoración de la gestión del centro 142
5.3.4.1. Valoración general 143
5.3.4.2. Comparación de medias 144
5.3.5. Impacto del PROA+ 145
5.3.5.1. Valoración general 145
5.3.5.2. Comparación de medias 146
5.3.6. Satisfacción y valoración general del PROA+ 147
5.3.6.1. Valoración general 147
5.3.6.2. Comparación de medias 148
5.3.7. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+ 149
5.3.8. La opinión de las familias: en resumen 150
5.4. Referencias 151

Capítulo 6. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES 152
6.1. Conclusiones del Capítulo 4 152
6.1.1. Impacto del Programa PROA+ en las tasas de titulación, absentismo e idoneidad. 152
6.1.2. Impacto de PROA+ en otros factores clave para la mejora del éxito educativo 153
6.1.3. Impacto del programa en la organización y gestión de los centros educativos en base a las líneas estratégicas PROA+. 155
6.1.4. Valoración de PROA+ por parte de las direcciones escolares: satisfacción e impacto percibido 155
6.2. Conclusiones del Capítulo 5 156
6.2.1. La opinión del profesorado 156
6.2.2. La opinión del alumnado 157
6.2.3. La opinión de las familias 158
6.3. Recomendaciones con respecto al Capítulo 4 159
6.4. Recomendaciones con respecto al Capítulo 5 162

Anexo I. Distribución de respuestas, por muestras y grupos 167

Presentación

Evaluación del impacto del Programa PROA+

El Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo, en adelante, PROA+, constituye una de las principales iniciativas del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (MEFPD) para mejorar el éxito escolar y garantizar la permanencia del alumnado en aquellos centros sostenidos con fondos públicos en los que se concentre un porcentaje elevado de jóvenes en clara situación de vulnerabilidad socioeducativa. Se trata de un mecanismo de ayuda para el fortalecimiento de estos centros que afrontan una mayor complejidad educativa, donde se impulsan y apoyan actuaciones, de forma paulatina y sostenible, que deben servir para cambiar la cultura del centro a través de la generación de expectativas positivas para todo el alumnado, de procesos de enseñanza/aprendizaje que generen satisfacción en todos los actores implicados, y de la potenciación de un clima inclusivo en el centro.

El Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes promueve programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general referidos al alumnado, profesorado y centros, de reforzar las competencias de los estudiantes, de favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas comunidades autónomas, así como de contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades.

El presente informe recoge los principales resultados de la evaluación del Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) desarrollado a lo largo de tres cursos académicos: 2021-22, 2022-23 y 2023-24.

La implementación de este programa, que ha implicado a más de tres mil setecientos centros educativos en el conjunto de las comunidades y ciudades autónomas, ha supuesto un esfuerzo coordinado entre administraciones educativas, equipos directivos, docentes, alumnado y sus familias. En este contexto, la necesidad de contar con una evaluación rigurosa que permita valorar su alcance e impacto es tanto una exigencia institucional como una oportunidad de mejora.

En este sentido, este estudio ha sido promovido por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa del MEFPD, teniendo como objetivo general la estimación del impacto del Programa PROA+ en la trayectoria educativa de los estudiantes, así como la descripción y el análisis de la percepción de los distintos agentes educativos sobre su implementación, utilidad y resultados.

La evaluación que aquí se presenta se ha desarrollado con base en una combinación de métodos cuantitativos de análisis de datos recogidos a través de cuestionarios estructurados que se han aplicado a una muestra de la población total de los centros participantes en el Programa.

En el caso de las direcciones escolares se contó también con la participación de una muestra de centros no adscritos al Programa. Ello ha permitido comparar los resultados del grupo de intervención (centros PROA+) y de una muestra de contraste, es decir, centros no beneficiarios del programa (centros No-PROA+), pero con unas características que los asemejaban a los centros PROA+ en relación con la vulnerabilidad del alumnado o a sus circunstancias de dispersión geográfica o ruralidad. De este modo, empleando técnicas adecuadas que permiten controlar las tendencias generales del sistema educativo, fue posible estimar el efecto neto o diferencial atribuible al PROA+ en distintos factores o dimensiones clave vinculadas con el éxito educativo (tasas de absentismo, titulación e idoneidad, convivencia, implicación familiar, etc.).

En este estudio, como en la mayoría que evalúan programas educativos, se han recogido los datos en una muestra de centros, y no en todos. Trabajar con muestras, y no con poblaciones completas, es preferible por diversas razones, las más destacables se refieren a la viabilidad logística, la eficiencia económica y la precisión estadística. Evaluar a toda la población objetivo, por ejemplo, a todos los centros participantes del PROA+ en España (más de 3700 centros educativos), supondría una carga operativa y organizativa de tal magnitud que haría inviable su ejecución: requeriría movilizar recursos humanos y materiales a una escala difícilmente gestionable, asumir costes que excederían el presupuesto, y afrontar plazos de implementación tan prolongados que los resultados perderían relevancia para la toma de decisiones. En cambio, mediante el uso de muestras probabilísticas rigurosamente diseñadas, es posible obtener información representativa y extrapolable sin necesidad de evaluar a cada uno de los centros PROA+. Este enfoque permite obtener resultados precisos y válidos, al mismo tiempo que optimiza el uso de los recursos disponibles.

Sin embargo, para que la muestra participante en el estudio represente fielmente a todos los centros PROA+ del país, es necesario que los procesos de muestreo estén rigurosamente diseñados. Solo de esta manera se puede asegurar que los resultados obtenidos a partir de la muestra son extrapolables al conjunto de la población que representan. Para ello, este estudio ha aplicado los procedimientos de muestreo probabilístico (estratificado y bietápico) que aseguran que los datos obtenidos son representativos y extrapolables. Así, como primer paso se diseñó el marco muestral que contenía información precisa de todos los centros PROA+ y de contraste, y estos fueron ordenados por cada uno de los estratos o características previas. La definición de los estratos asegura que se incluyen en el estudio centros de distintas características (ubicación, titularidad, etapa educativa), que representan adecuadamente a la totalidad de los centros (en el anexo I de este informe se puede consultar la relación del conjunto total de centros PROA+). En la primera etapa, se seleccionaron los centros educativos con probabilidad proporcional al tamaño y, en la segunda etapa, se seleccionó una muestra aleatoria de hasta 40 estudiantes.

Estos procedimientos, usados y validados por organismos internacionales como la OCDE o la IEA, permiten asegurar que los resultados obtenidos a partir de la muestra de centros de este estudio son estadísticamente representativos y extrapolables al conjunto de centros PROA+ de nuestro país. El capítulo 3 de este informe describe en detalle los procedimientos de muestreo.

El informe está estructurado en seis capítulos. En el Capítulo 1 se contextualiza la evaluación, se describen las características generales del Programa PROA+ y se presentan los objetivos y preguntas de investigación que guían el estudio. En el Capítulo 2 se detallan los aspectos metodológicos clave: diseño del estudio, construcción de instrumentos, traducción de cuestionarios y métodos estadísticos utilizados, incluyendo los análisis factoriales para la creación de escalas e índices. El Capítulo 3 presenta la muestra efectiva alcanzada, los procedimientos de muestreo utilizados y las tasas de respuesta en los distintos colectivos participantes.

A continuación, el Capítulo 4 se centra en el análisis del impacto del Programa, a partir de tres aproximaciones: (1) el análisis DiD de indicadores educativos objetivos (titulación, absentismo e idoneidad), (2) el estudio de factores asociados a la gobernanza y el clima escolar a través de escalas creadas a partir de los cuestionarios de directores, y (3) un análisis descriptivo de las actividades específicas desarrolladas por los centros PROA+ y el estudio de los impactos y satisfacción de los equipos directivos con el Programa.

El Capítulo 5 explora la voz del profesorado, el alumnado y las familias, a partir de sus valoraciones sobre distintos aspectos relacionados con el Programa. Este capítulo pone en valor el conocimiento situado de los actores directamente implicados en el desarrollo de las actuaciones, permitiendo obtener una visión rica y plural sobre la experiencia PROA+. Por último, el Capítulo 6 sintetiza los hallazgos más relevantes del estudio, e incluye una serie de recomendaciones prácticas orientadas a la mejora continua del Programa.

La elaboración de este informe ha contado con la colaboración activa de los equipos directivos, docentes, estudiantes y familias de los centros educativos participantes, a quienes agradecemos profundamente su implicación. Su participación ha permitido recoger una muestra diversa, representativa y valiosa, que dota de solidez y profundidad a los análisis presentados. Igualmente, agradecemos el apoyo de las administraciones educativas autonómicas, sin cuyo compromiso institucional no habría sido posible desarrollar este estudio.

Esperamos que los resultados recogidos sean de utilidad en la toma de decisiones en materia de políticas públicas orientadas a la mejora de la equidad, la calidad, la inclusión y el éxito para todos del sistema educativo. El Programa PROA+ representa una apuesta decidida por la justicia educativa y la atención al alumnado en situación de desventaja. Evaluarlo de forma rigurosa no solo permite rendir cuentas sobre su efectividad, sino también identificar sus fortalezas, áreas de mejora y condiciones de éxito.

Por último, hay que recordar que, como en toda evaluación de programas, este documento no debería entenderse como una conclusión cerrada y definitiva. Más bien todo lo contrario, debería interpretarse como un elemento más para el debate y la discusión basada en evidencias sobre cómo seguir construyendo un sistema educativo más inclusivo, justo y eficaz.

Capítulo 1

Contexto general y objetivos del estudio

Este capítulo tiene como finalidad contextualizar el estudio de impacto del PROA+ (Programa de Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo). Para ello, se presenta el marco institucional, normativo y estratégico en el que se desarrolla esta evaluación, cofinanciada por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes y el Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR). Asimismo, se describen los fundamentos, justificación y diseño del programa, junto con los objetivos y preguntas de investigación que guían el análisis. Finalmente, se ofrece una visión general del modelo de intervención que sustenta PROA+ y se repasan los principales antecedentes normativos y evaluativos que legitiman esta actuación dentro del ámbito de las políticas de equidad educativa.

Por otro lado, el análisis que aquí se presenta se basa en datos a escala nacional y en información recogida en los centros educativos participantes en el programa durante el curso 2024-2025. El estudio busca estimar el impacto del programa sobre indicadores clave del funcionamiento escolar, valorar la percepción de la comunidad educativa sobre su utilidad y documentar los cambios organizativos que se han producido en los centros participantes.

1.1. El Programa PROA+: características generales

El Programa PROA+ es una iniciativa de cooperación territorial que tiene como finalidad proporcionar apoyo educativo adicional a los centros que escolarizan a una elevada proporción de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Su propósito es mejorar los resultados académicos del alumnado más desfavorecido mediante el fortalecimiento de la

capacidad organizativa de los centros y la promoción de intervenciones sostenidas, planificadas y contextualizadas. En esta línea, el Programa busca reforzar las condiciones que favorecen el éxito escolar de todo el alumnado, ofreciendo recursos humanos, materiales y organizativos que permitan adaptar la respuesta educativa a las necesidades específicas de cada contexto.

Desde el punto de vista institucional, PROA+ se enmarca dentro del componente 21 del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia (PRTR) y constituye una actuación de cooperación territorial y gobernanza multinivel entre el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, las comunidades autónomas y los propios centros educativos. La gestión del programa se articula mediante conferencias sectoriales en las que se definen los criterios de reparto de fondos, los compromisos de ejecución, las metas y los indicadores de seguimiento.

A nivel estatal, el Ministerio define los objetivos generales, las líneas estratégicas y los criterios comunes de funcionamiento del programa, en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación.

A nivel autonómico, las administraciones educativas son responsables de seleccionar los centros participantes conforme a criterios de vulnerabilidad educativa, gestionar la dotación de recursos, acompañar la implementación y garantizar el seguimiento técnico.

Finalmente, los centros educativos asumen la responsabilidad de elaborar un Plan Estratégico de Mejora (PEM), seleccionar e implementar las actividades palanca, rendir cuentas del uso de los recursos y participar en las acciones de evaluación y seguimiento.

Los centros son seleccionados por las administraciones educativas autonómicas a partir de criterios objetivos de vulnerabilidad. Estos criterios incluyen variables como el porcentaje de alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo (NEAE), el nivel socioeconómico del entorno, la tasa de absentismo, el rendimiento académico y otros indicadores de desventaja. La adscripción de los centros al programa es voluntaria, pero sí requiere el compromiso formal de la dirección del centro y del claustro docente para participar activamente en el diseño e implementación del plan de mejora.

Entre las obligaciones de los centros participantes se incluyen:

- Elaborar un diagnóstico inicial y un plan estratégico de mejora.
- Seleccionar e implementar un conjunto de actividades palanca.
- Gestionar de forma eficiente los recursos humanos y materiales asignados.
- Participar en acciones de formación, acompañamiento y seguimiento.
- Rendir cuentas periódicamente mediante informes técnicos y de evaluación.

Uno de los elementos distintivos del PROA+ son las denominadas “actividades palanca”: un catálogo estructurado de actividades o actuaciones organizadas en cinco bloques temáticos o líneas estratégicas (García Alegre, 2024). Estas incluyen:

- Asegurar las condiciones de educabilidad.
- Apoyar al alumnado con dificultades.
- Promover actitudes positivas y clima escolar.
- Mejorar la enseñanza y el aprendizaje de competencias clave.
- Transformar la organización, profesionalizar la docencia y mejorar las infraestructuras.

Dichas actividades constituyen el núcleo operativo del programa. Cada centro selecciona, en función de su diagnóstico inicial, un conjunto de actividades palanca que guían su plan de actuación anual. La lógica de intervención es flexible y se adapta a las necesidades específicas de cada contexto escolar. Las actividades pueden implicar la incorporación de profesionales externos (educadores, orientadores, mediadores), la reorganización del tiempo escolar, la creación

de grupos de refuerzo, el desarrollo de programas de mentoría, la dotación de equipamientos digitales o la formación interna del profesorado. Asimismo, el Programa establece una serie de actuaciones obligatorias para todos los centros, como la tutoría individualizada o el refuerzo en competencia lingüística y matemática, que deben formar parte del PEM.

En definitiva, PROA+ busca fortalecer la capacidad organizativa de los centros y promover cambios sostenibles en su funcionamiento interno, mediante la flexibilización de recursos, el impulso de la planificación estratégica y la mejora del trabajo colaborativo entre docentes. Su diseño incorpora mecanismos de evaluación y seguimiento continuo para garantizar la rendición de cuentas y la mejora constante del proceso de implementación.

1.2. Diseño financiero y previsión territorial del programa

Como ya se ha mencionado antes, el programa se financia con fondos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (MRR). El diseño financiero del PROA+ establece una distribución territorial de fondos basada en criterios objetivos de necesidad, acordados en la Conferencia Sectorial de Educación. En concreto el reparto de fondos tiene en cuenta tres indicadores poblacionales que presentan diferentes pesos para establecer el reparto de fondos:

- Nivel de estudios de la población de 25 – 64 años, en cada comunidad autónoma. Este indicador es el que presenta más peso en el reparto de fondos ya que tiene una ponderación del 60%.
- Tasa de idoneidad a los 15 años, en cada comunidad autónoma, cuya ponderación es del 30%.
- Dispersión de la población e insularidad, entendida como el porcentaje de población en entidades singulares de población menores de 5.000 habitantes, cuya ponderación es del 10%.

A su vez, los indicadores también se ponderaron teniendo en cuenta el alumnado total en Educación Infantil, Educación Básica y Bachillerato de cada comunidad autónoma.

Entre los factores considerados se incluyen: el número de estudiantes escolarizados en etapas obligatorias, la proporción de alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) y la tasa de abandono escolar temprano.

La ejecución del PROA+ ha sido escalonada a lo largo de tres años académicos: 2021-22, 2022-23 y 2023-24. En el primer año la previsión presupuestaria fue algo menor, mientras que en los años siguientes la cobertura y volumen de financiación aumentó progresivamente.

Las tablas 1.1 y 1.2 recogen la previsión de financiación y del número de centros beneficiarios previstos en la Resolución de 10 de septiembre de 2021, de la Secretaría de Estado de Educación, que aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al PROA+. Como se puede ver en los tres cursos la previsión de gasto supera los 310 millones de euros con la previsión de 7.800 acuerdos o contratos de responsabilidad con los centros educativos.

TABLA 1.1. Distribución de financiación prevista por comunidad autónoma y anualidad (en euros)

	Año 2021	Año 2022	Año 2023	Total	% Total
Andalucía	15.677.066	23.733.396	23.733.396	63.143.858	20,1
Aragón	2.617.196	3.949.793	3.949.793	10.516.782	3,3
Asturias (Principado de)	1.915.784	2.887.266	2.887.266	7.690.316	2,4
Baleares	2.591.502	3.910.871	3.910.871	10.413.244	3,3
Canarias	3.887.159	5.873.582	5.873.582	15.634.323	5,0
Cantabria	1.685.371	2.538.227	2.538.227	6.761.825	2,1
Castilla y León	3.791.654	5.728.907	5.728.907	15.249.468	4,8
Castilla-La Mancha	4.565.910	6.901.780	6.901.780	18.369.470	5,8
Cataluña	9.619.331	14.556.901	14.556.901	38.733.133	12,3
Comunidad Valenciana	7.454.806	11.277.994	11.277.994	30.010.794	9,5
Extremadura	2.829.374	4.271.208	4.271.208	11.371.790	3,6
Galicia	4.258.840	6.436.619	6.436.619	17.132.078	5,4
Madrid (Comunidad de)	7.163.149	10.836.180	10.836.180	28.835.509	9,2
Murcia (Región de)	3.790.602	5.727.313	5.727.313	15.245.228	4,8
Navarra (Comunidad Foral de)	1.795.117	2.704.474	2.704.474	7.204.065	2,3
País Vasco	3.120.661	4.712.460	4.712.460	12.545.581	4,0
Rioja (La)	1.420.618	2.137.169	2.137.169	5.694.956	1,8
Total	78.184.140	118.184.140	118.184.140	314.552.420	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir Resolución de 10 de septiembre de 2021 (BOE-A-2021-15398)

Al tratarse de previsiones que se corresponden a la planificación estatal inicial para el trienio, las cifras efectivas pudieron experimentar modificaciones. No obstante, aquí se recogen como elemento evidencia de la planificación del diseño financiero que incluía el Programa.

TABLA 1.2. Previsión de centros beneficiarios por CCAA y año de ejecución

	Año 2021	Año 2022	Año 2023	Total	% Total
Andalucía	354	588	588	1.530	19,6
Aragón	62	104	104	270	3,5
Asturias (Principado de)	47	78	78	203	2,6
Baleares	64	107	107	278	3,6
Canarias	100	167	167	434	5,6
Cantabria	42	70	70	182	2,3
Castilla y León	97	162	162	421	5,4
Castilla-La Mancha	112	186	186	484	6,2
Cataluña	224	374	374	972	12,5
Comunidad Valenciana	166	276	276	718	9,2
Extremadura	70	116	116	302	3,9
Galicia	118	197	197	512	6,6
Madrid (Comunidad de)	149	249	249	647	8,3
Murcia (Región de)	88	147	147	382	4,9
Navarra (Comunidad Foral de)	27	45	45	117	1,5
País Vasco	47	79	79	205	2,6
Rioja (La)	33	55	55	143	1,8
Total	1.800	3.000	3.000	7.800	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir Resolución de 10 de septiembre de 2021 (BOE-A-2021-15398)

1.3. Justificación y fundamentos de la intervención educativa

La justificación del Programa PROA+ se basa en la amplia evidencia acumulada sobre las desigualdades educativas vinculadas al origen socioeconómico y al contexto de los centros. Numerosos estudios nacionales e internacionales han documentado brechas significativas en los niveles de aprendizaje, la permanencia escolar y las expectativas académicas según el perfil sociodemográfico del alumnado. Esta relación, observada desde principios del siglo XX (v.g., Thorndike, 1908) y consolidada en hitos como el informe Coleman (1966), ha sido replicada en diversos países, grupos de edad y con distintas medidas tanto educativas (calificaciones, pruebas objetivas, tasas de repetición) como sociodemográficas (nivel educativo de los padres, ingresos, recursos en el hogar) (Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil, 2020; OECD, 2016; Palardy et al., 2015; Sirin, 2005; Woitschach et al., 2017). Recientes revisiones confirman que la asociación entre indicadores socioeconómicos y resultados en evaluaciones internacionales es un fenómeno prácticamente universal (Liu et al., 2022).

En este contexto, PROA+ responde a la necesidad de articular una política educativa centrada en la equidad, entendida no solo como la distribución homogénea de recursos, sino como la capacidad de responder a las necesidades reales y diversas de los centros educativos. Desde esta perspectiva, el programa parte del principio de que la mejora de los aprendizajes del alumnado vulnerable requiere intervenciones integradas que combinen el refuerzo académico con el fortalecimiento del entorno escolar, el acompañamiento profesional y la participación activa de las familias (García-Crespo et al., 2021, 2022).

El diseño de PROA+ se sustenta en una concepción amplia de la equidad y la justicia educativa (Fraser, 2008), que considera que las desigualdades no solo afectan al rendimiento individual, sino que están determinadas por condiciones estructurales, organizativas y culturales. Por ello, el programa articula medidas de redistribución (recursos humanos y materiales), reconocimiento (valorización de la diversidad) y representación (participación de los agentes escolares en los procesos de cambio), configurando así una teoría del cambio contextualizada.

Desde la perspectiva del cambio organizativo, el programa se alinea con los postulados del liderazgo pedagógico distribuido (Leithwood et al., 2004) y de las comunidades profesionales de aprendizaje (Stoll et al., 2006), en tanto que promueve la reflexión conjunta, la toma de decisiones basada en datos y la corresponsabilidad del claustro en los procesos de mejora. Asimismo, se apoya en la lógica de la mejora escolar sostenida (Hopkins, 2001), según la cual el cambio efectivo requiere tiempo, formación continua, acompañamiento técnico y una cultura profesional colaborativa.

PROA+ articula medidas dirigidas simultáneamente a los estudiantes (acompañamiento, refuerzo, orientación), al profesorado (formación, apoyo, liderazgo) y a la organización escolar (planificación, gobernanza, recursos). Este enfoque multidimensional es coherente, por ejemplo, con las recomendaciones del informe McKinsey (Barber & Mourshed, 2007), que identifican la capacidad institucional del centro como un factor clave para mejorar el desempeño educativo en sistemas con alta dispersión de resultados. Siguiendo los postulados que se acaban de señalar, es posible afirmar que la teoría del cambio que subyace al PROA+ plantea que la mejora de los resultados y el logro de mayores niveles de equidad educativa se basa en la implementación efectiva de actividades palanca, acompañadas de medidas de apoyo institucional y de dotación de recursos personales y materiales. Todo ello contribuirá a transformar las condiciones escolares de base, generando una mejora progresiva en el funcionamiento organizativo y en los resultados educativos, sin aumentar las desigualdades educativas y sociales.

1.4. Revisión de la evidencia empírica sobre la evaluación de PROA+ en España

La literatura especializada de carácter internacional ha documentado ampliamente la eficacia de las políticas educativas que incorporan medidas de refuerzo escolar dirigidas a contextos vulnerables. Así, el último informe anual de la *Education Endowment Foundation* (2024) destaca que los programas financiados y evaluados por la institución tuvieron un impacto positivo en los resultados académicos, al tiempo que contribuyeron a reducir la brecha de rendimiento entre el alumnado en situación de desventaja y sus pares. En línea similar, el Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIEP-UNESCO, 2023) reafirma la relevancia de las intervenciones educativas planificadas como instrumento para mejorar la equidad y los aprendizajes en contextos vulnerables. Ambos informes coinciden en señalar que los programas más efectivos son aquellos que combinan: (1) intervenciones pedagógicas centradas en el aprendizaje individualizado, (2) apoyo estructural a la organización del centro educativo y (3) estrategias fundamentadas en un diagnóstico riguroso de necesidades y sostenidas en el tiempo.

No obstante, este apartado se centrará en revisar los estudios evaluativos de PROA+ en España. Si bien esta decisión limita el alcance de la fundamentación teórica de presente informe, tiene la ventaja de que la hace más relevante y sustantiva de cara a los resultados que se mostrarán en los próximos capítulos. Además, tampoco puede decirse que la evidencia sea escasa, más bien al contrario. Hay que tener en cuenta que PROA+ se inició experimentalmente en el curso 2004-05 y que pronto aparecieron los primeros estudios evaluativos. Por ello, a día de hoy, ya se dispone de un conjunto de trabajos empíricos que han evaluado distintos componentes del Programa: diseño, implementación y resultados.

Una característica de los trabajos evaluativos del PROA+ es su diversidad metodológica y analítica. Las evaluaciones incluyen encuestas censales, evaluaciones institucionales de carácter descriptivo y diseños mixtos, estudios de casos, diseños cuasi-experimentales, equiparación de puntuaciones mediante análisis de propensión, diseños de pseudo-panel y diseños longitudinales. Esta variedad de enfoques ha permitido abordar la evaluación del programa desde múltiples perspectivas y con objetivos variados: impacto en el rendimiento académico, percepción de los agentes implicados, desigualdades intracentro, implementación organizativa y sostenibilidad en el tiempo de los efectos. A continuación, y, sin ánimo de exhaustividad, se revisan las evidencias localizadas.

Probablemente uno de los primeros trabajos sea el de Riviére (2008). Se trata de una nota de síntesis evaluativa basada en los primeros años de implementación del Programa PROA+ donde se informa de efectos positivos en la reducción del absentismo, mejora de los resultados de aprendizaje y aumento de los niveles de coordinación docente.

Poco después, la investigación de Broc Cavero (2010) evaluó la eficacia del Programa en un centro de ESO participante en PROA+ en el curso 2006-07, combinando ambas metodologías cuantitativa y cualitativa. Hasta donde alcanza nuestro conocimiento el estudio es pionero en la aplicación de diseños cuasiexperimentales a la evaluación del Programa. Concretamente implementó un diseño pretest-postest con grupo de control no equivalente. Para ello el alumnado del centro con un perfil académico compatible con PROA+ (tener entre 1 y 4 suspensos y estar riesgo de repetición) fue asignado al Programa (grupo experimental, N = 45) o no (grupo control, N = 29). Igualmente se contó con un tercer grupo (N = 144) de alumnado sin perfil PROA. El análisis de datos se especificó mediante un ANOVA de medidas repetidas que permitió evaluar el cambio en el rendimiento académico (número de materias aprobadas) antes y después de la intervención. Los resultados no encontraron diferencias estadísticamente significativas en el rendimiento de los grupos experimental y control.

No obstante, las evidencias más interesantes en el estudio de Broc Cavero (2010) probablemente sean las que ofrece la aproximación cualitativa. La reflexión sobre la experiencia reveló

múltiples dificultades en la implementación del programa: trabas burocráticas y administrativas, problemas organizativos, limitaciones de acceso a recursos, falta de formación, compromiso y resistencia al cambio del profesorado, bajas expectativas sobre el programa y escasa integración de estrategias pedagógicas. El estudio concluye que, pese a los resultados limitados, PROA+ podría ser eficaz si se corrigen las dificultades y errores detectados.

También son destacables los trabajos de Manzanares Moya y Ulla Díez (2012) y Ulla Díez y Manzanares Moya (2014). El primero se encuentra en el monográfico de la Revista de Educación sobre políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo que coordinan ambas autoras. El estudio se configuró como una evaluación de ámbito estatal que manejó datos de centros de educación primaria y secundaria recogidos durante los seis primeros años del Programa. Su objetivo principal fue valorar el ajuste, la continuidad y los efectos del programa en su conjunto, incluyendo tanto el Programa de Acompañamiento Escolar (PAE) como el Programa de Apoyo y Refuerzo (PAR). Manejó una muestra de más de 270.000 participantes y permitió obtener una visión panorámica del grado de planificación, vinculación curricular y satisfacción de los agentes implicados. Los resultados muestran una alta valoración del programa, especialmente en lo relativo a la mejora de hábitos de estudio, la autoestima y el rendimiento académico en áreas instrumentales.

Dos años más tarde Ulla Díez y Manzanares Moya (2014) centraron su evaluación en los centros de educación primaria participantes en el trienio PROA+ (2008-2010). El trabajo, de nuevo basado en la metodología de encuesta y de carácter censal (4.470 centros y más de 60.000 participantes), empleó estrategias de análisis transversales y longitudinales. La evaluación descriptivo-transversal señaló que los agentes implicados (monitores, profesores y tutores) valoraron positivamente el efecto del programa en la mejora de los hábitos de trabajo, lectura y escritura del alumnado. Por su parte, el alumnado también consideró que el programa les había ayudado a mejorar. El estudio longitudinal, sustanciado como un análisis de medidas repetidas, buscó verificar el incremento de las tasas de promoción y estudiar posibles predictores del cambio. Los datos señalaron que la evolución de las tasas de promoción se ajustaba a un modelo cuadrático con mejoras significativas en el primer y segundo año y, regresó a niveles previos en el tercer año. En opinión de las autoras estos resultados pueden interpretarse como una cuestión de sostenibilidad del Programa. Finalmente, identificaron algunos factores clave asociados al cumplimiento de objetivos, tales como la adecuación del programa a las necesidades del centro, la selección de los acompañantes y la calidad de la relación con el alumnado. En conjunto los trabajos de Manzanares Moya y Ulla Díez ofrecen una base empírica robusta: mientras el primero proporciona una visión de conjunto sobre su eficacia y aceptación, el segundo permite profundizar en los mecanismos que explican su impacto, aportando evidencias útiles para el rediseño de futuras ediciones del programa. Esta complementariedad metodológica refuerza su valor como insumo para la gestión educativa basada en evidencias.

En el monográfico de la Revista de Educación ya señalado también se encuentra el trabajo de Rodríguez Navarro et al. (2012). A pesar de no ser un estudio evaluativo en sentido estricto, es interesante porque expone lo sustantivo de PROA: simboliza el tránsito de una política educativa basada en un enfoque compensatorio tradicional hacia un modelo de gestión inclusivo y basado en evidencias. Como señala este trabajo, PROA+ no es la única iniciativa con este objetivo, mencionando también el proyecto INCLUD-ED y el programa "Desarrollo de competencias básicas y enfoque inclusivo". No obstante, sí se presenta como un ejemplo paradigmático de actuación inclusiva que contribuye a la equidad educativa mediante la extensión del tiempo de aprendizaje y el refuerzo de competencias básicas (lectura, escritura y matemáticas) en contextos altamente vulnerables. El manuscrito también analiza evidencias procedentes de su implementación en dos centros educativos, donde se observan mejoras en hábitos de estudio, autoestima y rendimiento académico, al tiempo que subraya la importancia de la participación familiar y comunitaria como factor clave en el éxito del programa. El trabajo concluye con recomendaciones para el diseño

de políticas inclusivas eficaces, basadas en altas expectativas, participación comunitaria y articulación curricular centrada en el aprendizaje instrumental.

García-Pérez e Hidalgo-Hidalgo (2014, 2017) firman dos estudios bastante rigurosos, donde evaluaron el impacto de PROA+ en el rendimiento académico utilizando metodologías econométricas avanzadas y datos de PISA 2012. De hecho, hasta donde alcanza nuestro conocimiento, el primero de los trabajos (García-Pérez & Hidalgo-Hidalgo, 2014) fue pionero en España, ya que inaugura la estrategia analítica de cruzar los datos PROA+ con evidencias de las evaluaciones internacionales a gran escala. La investigación analizó los efectos de las dos modalidades del programa (PAE y PAR) a corto y largo plazo, así como su intensidad acumulada. Para ello, empleó técnicas de emparejamiento de puntuaciones mediante análisis de propensión (Propensity Score Matching, PSM), que permitieron comparar el desempeño del alumnado de centros PROA+ y No-PROA, después de controlar estadísticamente el influjo de covariables individuales, familiares y de centro. Los resultados muestran que el PAE tuvo efectos positivos a corto plazo, especialmente en lectura y matemáticas, mientras que el PAR presentó efectos más sólidos a largo plazo, particularmente en lectura y ciencias. Además, se observó un efecto acumulativo: el modelo predictivo señaló una relación positiva entre los años que los centros llevaban adscritos al Programa y el rendimiento en PISA, aunque con diferencias según la modalidad del Programa y la materia evaluada. Todo ello, permitió concluir a los autores que PROA+ tiene un impacto positivo, aunque moderado, sobre el rendimiento académico, siendo más efectivo en lectura y cuando se mantiene en el tiempo (efecto acumulativo del Programa antes señalada).

El segundo estudio (García-Pérez & Hidalgo-Hidalgo, 2017) se centró exclusivamente en la modalidad PAE y profundizó en su impacto inmediato y acumulado. De nuevo con datos de PISA 2012 y estrategias de estimación robustas (reponderación y PSM) los autores encontraron que el PAE redujo en un 5% la probabilidad de que el alumnado quedara rezagado en lectura y estimaron la mejora en la puntuación media en esta competencia en un 10% de una desviación estándar. El efecto fue más pronunciado en centros rurales y en aquellos con mayor permanencia en el programa (3 o más años), donde la mejora alcanzó el 18% de una desviación estándar. Además, el estudio descartó sesgos de selección significativos, reforzando la validez causal de los resultados. En definitiva, los estudios García-Pérez e Hidalgo-Hidalgo (2014, 2017) coinciden en señalar que PROA+ tiene un impacto positivo, aunque moderado, sobre el rendimiento académico del alumnado en contextos vulnerables. La evidencia sugiere que los efectos son más consistentes en lectura, se amplifican con la continuidad del programa y varían según la modalidad: el PAE es más eficaz a corto plazo y el PAR a largo plazo. Estos hallazgos respaldan la necesidad de mantener intervenciones sostenidas, adaptadas al contexto y con seguimiento riguroso, como las que promueve PROA+.

Los estudios de Villar-Aldonza y colaboradores (2017, 2018, 2020) también combinaron información de PROA+ y datos internacionales estandarizados. Estos trabajos se encuentran entre los análisis cuantitativos más rigurosos sobre PROA+ en España, ajustándose a un enfoque cuasiexperimental y para analizar la mejora y equidad de los resultados en educación primaria y secundaria. El primer estudio (Villar-Aldonza, Mancebón-Torrubia & Gómez-Sancho, 2017) se centra en los efectos agregados de PROA+ sobre el rendimiento académico y la equidad, utilizando datos de PIRLS 2006 y PISA 2012. Siguiendo el proceso descrito en detalle en Choi et al. (2018) para evaluar los efectos de la repetición escolar, los autores construyeron un estudio de pseudopanel que permitió encontrar efectos acumulativos similares a los señalados por García-Pérez y Hidalgo-Hidalgo (2014): los centros con mayor trayectoria en el Programa presentan mejores resultados. Los datos también indican, además de las mejoras en el rendimiento medio, una reducción de la dispersión de resultados.

Los otros dos estudios de Villar-Aldonza y Gambau-Suelves (2018, 2020) adoptan una perspectiva más crítica y focalizada en las desigualdades intracentro, lo que les distingue de gran

parte de la investigación previa centrada en percepciones o resultados agregados por centro. En ambos emplean datos de PISA 2012 y técnicas de equiparación de grupos mediante análisis de propensión (PSM) para construir grupos comparables de centros con y sin implementación de PROA, lo que permite estimar efectos causales sobre las variables de interés. En Villar-Aldonza & Gambau-Suelves (2018) analizan el impacto de la modalidad PAE sobre la brecha entre rendimientos alto y bajo en educación secundaria. A través de un diseño de pseudopanel se estimó el efecto medio del tratamiento en función del número de años de aplicación del programa en los centros. Los resultados muestran que la aplicación del programa durante dos años mejora significativamente la competencia lectora (+15,6 puntos) y reduce la brecha educativa (−24,5 puntos). En cambio, en los centros donde PROA+ llevaba implantado uno, tres o cuatro años los efectos fueron adversos: disminución del rendimiento medio y aumento de la desigualdad interna. El estudio identifica un posible efecto expulsión, por el cual la prolongación excesiva del programa puede reforzar dinámicas de exclusión y estigmatización. La conclusión es que el PAE parece tener una duración óptima de dos años, que es donde se maximiza su eficacia en términos de equidad y rendimiento.

En segundo estudio firmado por Villar-Aldonza & Gambau-Suelves (2020) las variables de interés son el rendimiento en lectura en PISA y el índice de Gini intracentro, un estimador o indicador de desigualdad. No se encontraron efectos significativos ni sobre la media de rendimiento ni sobre el índice de Gini intracentro, lo que sugiere limitaciones en la capacidad del Programa para alterar dinámicas estructurales de desigualdad. Leídos en su conjunto, los estudios de Villar-Aldonza et al. (2017, 2018, 2020) ofrecen conclusiones en cierto sentido contrapuestas: mientras el primero identificó beneficios potenciales de PROA+ en términos de equidad sistémica y efectos de aula, el segundo apuntó a que los efectos positivos no parecen mantenerse en el tiempo y en el último no pudo confirmar los beneficios potenciales del Programa cuestionando su eficacia real en la reducción de desigualdades internas. Esta tensión entre impacto percibido y evidencia causal subraya la necesidad de rediseñar y evaluar el programa con mayor precisión, especialmente si se pretende que actúe como herramienta efectiva de compensación educativa.

Aunque no se trata estrictamente de una evaluación del Programa PROA, el trabajo de Longás-Mayayo et al. (2021), analiza el impacto del subprograma de Refuerzo Educativo del programa CaixaProinfancia, desarrollado por la Fundación "la Caixa" en colaboración con entidades sociales y administraciones locales. Por tanto, ofrece evidencia relevante sobre intervenciones de refuerzo escolar en contextos de pobreza, alineadas con los objetivos de PROA+. El estudio manejó una muestra de 2.301 adolescentes (16-18 años) en situación de pobreza relativa, atendidos en 10 comunidades autónomas durante el curso 2016-17, de los cuales el 78 % había participado en el mencionado subprograma. Se empleó un cuestionario ad hoc para recoger variables sociodemográficas, académicas (suspensos, repeticiones, promoción) y valoraciones de desempeño realizadas por educadores. Se construyó una variable compuesta de rendimiento académico que integra trayectoria escolar y situación final, y se aplicaron análisis descriptivos y pruebas no paramétricas. Los resultados muestran que dos de cada tres jóvenes presentan trayectorias escolares con dificultades significativas. La tasa de promoción en 4º de ESO entre los participantes en el refuerzo educativo fue del 70,9%, y el abandono escolar se situó en el 8,8%, concentrado en quienes habían repetido dos o más cursos. Se observó una correlación positiva entre el rendimiento académico y las valoraciones de los educadores, lo que indica coherencia interna en el seguimiento del programa. No se encontraron diferencias significativas por nacionalidad, lo que sugiere una estrategia efectiva de equidad. El estudio concluyó que el acompañamiento personalizado y la continuidad del apoyo educativo son factores clave para mejorar los resultados escolares en contextos de vulnerabilidad. Se recomienda profundizar en investigaciones que permitan afinar el diseño y la eficacia de este tipo de programas.

El último estudio que se recoge en esta revisión fue elaborado por Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa (ACCUEE, 2021). Se incluye en esta revisión porque

constituye un ejemplo de evaluación externa del Programa PROA+ realizado por las propias administraciones educativas. El estudio, correspondiente al curso 2020-2021, se desarrolló en 120 de los 123 centros educativos de Canarias adscritos al Programa. La evaluación se estructuró en torno a cuatro dimensiones: necesidades, diseño, implementación y resultados, sin abordar aún el impacto a largo plazo al tratarse de un estudio ejecutado durante el desarrollo del Programa. La evaluación adoptó un enfoque mixto, con predominio del análisis cuantitativo descriptivo (frecuencias y porcentajes) a partir de cuestionarios auto-aplicados a todos los sectores de la comunidad educativa, que fueron complementados con entrevistas cualitativas a informantes clave y supervisión documental por parte del Servicio de Inspección. Por tanto, se trata de una evaluación procesual con triangulación de fuentes y agentes. En el plano organizativo la evaluación constató que la mayoría de los centros contaban con planes de transición entre etapas y planes TIC adaptados al contexto COVID. Los datos de valoración del Programa también son positivos: los centros perciben mejoras en la competencia digital docente, la continuidad de los aprendizajes, la implicación familiar y el bienestar del alumnado vulnerable. Igualmente, la formación ofrecida por las unidades de la administración canaria responsables de la formación permanente de profesorado fue valorada de forma muy positiva. Por el contrario, se identificaron algunas debilidades relativas a la coordinación interprofesional y la participación familiar. En definitiva, el informe de ACCUEE (2021) concluyó que, en su fase inicial, PROA+ había sido eficaz para mejorar la respuesta educativa en contextos de vulnerabilidad. Sin embargo, también se mencionan las limitaciones del estudio: la corta duración del programa, la baja participación de las familias y la imposibilidad de realizar análisis de impacto. Es por ello que las recomendaciones para la mejora vayan en esa línea: reforzar la coordinación institucional, clarificar funciones profesionales, mejorar la implicación de las familias y consolidar mecanismos de evaluación longitudinal.

En conclusión, la revisión de la evidencia acumulada sobre la evaluación del Programa PROA+ en España en los últimos 15 años muestra un balance matizado. Por un lado, se constatan efectos positivos en contextos vulnerables en variables como la mejora de hábitos de estudio, la autoestima, las habilidades instrumentales y los indicadores de permanencia y progreso escolar (v.g., absentismo, repetición). Por otro, varios estudios advierten sobre la limitada capacidad del programa para reducir desigualdades estructurales dentro de los centros y sobre la dificultad de mantener los efectos a lo largo del tiempo. En ese sentido, las investigaciones que emplean diseños transversales, usan métodos de encuesta (v.g., cuestionarios autoaplicados a los grupos de interés) y realizan análisis descriptivos (ACCUEE, 2021; Longás-Mayayo et al., 2021; Manzanares Moya & Ulla Díez, 2012; Riviére, 2008; Ulla Díez & Manzanares Moya, 2014) tienden a presentar conclusiones más positivas que los estudios cuasiexperimentales, con diseños longitudinales, mayor control covariables y métodos de análisis más sofisticados (Broc Cavero, 2010; García-Pérez & Hidalgo-Hidalgo, 2014, 2017; Villar-Aldonza & Gambau-Suelves, 2018, 2020; Villar-Aldonza, Mancebón-Torrubia & Gómez-Sancho, 2017). Estos efectos diferenciales, en función de la calidad del diseño de las investigaciones ha sido documentado en investigaciones de campos de estudio afines. Así, recientemente, Fernández-Alonso et al. (2025) mostraron que los efectos de la repetición escolar parecen más negativos en las investigaciones descriptivo-correlacionales que en los estudios longitudinales con fuerte control de los sesgos de selección muestra y control de covariables asociadas al tratamiento. Por tanto, dado que la eficacia de PROA+ parece depender en gran medida del contexto en el que se desarrolla la intervención, el diseño de la evaluación y de la sostenibilidad de las intervenciones, parece recomendable mejorar la coordinación institucional, adaptar las estrategias de refuerzo a las necesidades específicas de cada centro y reforzar los mecanismos de evaluación longitudinal.

En suma, la evidencia previa respalda la necesidad de reforzar las capacidades institucionales de los centros que atienden a población en desventaja, así como de combinar recursos extraordinarios con una planificación estratégica bien acompañada. Este marco justifica una evaluación de impacto como la que se presenta en este informe, que no solo considera indicadores

cuantitativos de resultado, sino también dimensiones cualitativas sobre el cambio organizativo, la implementación y la percepción de los actores implicados.

1.5. Objetivos generales del estudio de impacto

El objetivo general del estudio es estimar el impacto del Programa PROA+ en los centros educativos participantes, tanto sobre indicadores cuantificables de funcionamiento escolar (como la titulación, la idoneidad y el absentismo) como sobre la transformación organizativa interna y la percepción del impacto por parte de las direcciones escolares. El estudio busca también identificar los factores que han facilitado u obstaculizado la aplicación del programa, describir los perfiles de los centros participantes, y analizar la relación entre la implementación efectiva de las medidas y los resultados observados.

Los objetivos específicos del estudio son:

- Analizar la evolución de indicadores clave de éxito escolar (titulación, idoneidad, absentismo) entre centros PROA+ y centros no participantes.
- Estimar el impacto diferencial del programa según el nivel de vulnerabilidad del alumnado y el tipo de centro.
- Describir los cambios organizativos percibidos por las direcciones escolares a lo largo del periodo de aplicación del programa.
- Valorar la satisfacción de los equipos directivos con la gestión, los recursos y el seguimiento institucional del programa.
- Identificar los tipos de actuaciones palanca más frecuentemente desarrolladas y su asociación con los resultados percibidos.

Estas líneas de análisis se articulan en torno a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué medida ha contribuido el Programa PROA+ a mejorar los resultados escolares del alumnado en contextos vulnerables?
- ¿Existen diferencias significativas en los efectos del programa según la etapa educativa o el perfil del centro?
- ¿Qué cambios organizativos se han producido en los centros como consecuencia del programa?
- ¿Cuál es el nivel de satisfacción de la comunidad educativa con el diseño e implementación del programa?
- ¿Qué tipo de actuaciones han sido priorizadas por los centros y qué impacto perciben sus responsables?

1.6. Estructura del estudio

El informe se organiza en varios capítulos que dan respuesta progresiva a los objetivos planteados. En el capítulo 2 se describe la metodología del estudio: proceso de elaboración de ítems y cuestionarios, y las adaptaciones lingüísticas a lenguas cooficiales, el procedimiento e instrumentos de recogida de datos, variables analizadas y métodos de análisis de datos empleados: análisis descriptivos, análisis factorial para la construcción de índices y escalas, comparaciones de medias grupales y método de diferencias en diferencias (DiD) para estimar el impacto en resultados educativos.

El capítulo 3 está dedicado a describir la muestra del estudio. Detalla la población objetivo, el diseño muestral y la composición final de las muestras de centros (PROA+ y control), profesorado, alumnado y familias, así como las tasas de respuesta en cada grupo.

El capítulo 4 es el primero de los dos capítulos dedicado a los resultados del estudio. En este caso analiza el impacto del Programa según las direcciones escolares desde tres perspectivas diferentes: (1) los resultados del aprendizaje (absentismo, titulación e idoneidad), usando el modelo DiD con desagregación por etapa; (2) análisis del cambio y la mejora en factores y dimensiones asociadas al éxito educativo, tales como, por ejemplo, la gobernanza de los centros, el liderazgo pedagógico, la formación continua del profesorado, la convivencia escolar o la implicación familiar; (3) actividades y valoración del Programa en los centros PROA+, donde se analizarán las actividades palanca desarrolladas, así como el impacto percibido y la satisfacción de las direcciones escolares.

El capítulo 5 amplía el foco de los resultados, dando voz al resto de participantes. En el mismo se recoge la valoración de docentes, estudiantes y familias de centros PROA+ en aspectos como la satisfacción con el programa, el clima escolar de convivencia, la formación y colaboración docente, el sentido de pertenencia y las actitudes escolares del alumnado o las expectativas, participación y percepción del programa por parte de las familias. Finalmente, el capítulo 6 contendrá la síntesis de las principales evidencias encontradas y recomendaciones para la mejora del Programa.

1.7. Referencias

Agencia Canaria de Calidad Universitaria y Evaluación Educativa. (2021). *Informe general: Seguimiento y evaluación del Programa PROA+ 20-21*. Gobierno de Canarias.

Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España*. Autor.

Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company. https://www.mckinsey.com

Broc Cavero, M. A. (2010). Estudio investigación valorativa de la eficacia del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA) en alumnos de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 352. 405-429.

Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. J., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. y York, R. (1966): *Equality of educational opportunity*. US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education

Education Endowment Foundation. (2024). *Annual report 2023*. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Annual_Reports/EEF_Annual_Report_2023.pdf

Fernández-Alonso, R., Cañamero, L. M., Postigo, Álvaro, & Nuñez, J. C. (2025). Repetición escolar, determinantes socioeconómicos y calidad de las investigaciones. *Revista de Educación, 1*(409), 9-26. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-409-687

Fraser, N. (2008). *Scales of justice: Reimagining political space in a globalizing world*. Columbia University Press.

García Alegre, E. (Coord.) (2024): *Catálogo de actividades palanca PROA+. Curso 2023/24*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

García-Crespo, F. J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2021). Academic resilience in European countries: The role of teachers, families, and student profiles. *PLoS ONE, 16*(7): e0253409. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253409.

García-Crespo, F. J., Suárez-Álvarez, J., Fernández-Alonso, R., y Muñiz, J. (2022). Academic resilience in mathematics and science: Europe TIMSS-2019 data. *Psicothema, 34*(2), 217-225.

García-Pérez, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2014). *Evaluación de PROA: su efecto sobre el rendimiento de los estudiantes*. Universidad Pablo de Olavide. https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/dam/jcr:b66794db-053b-4c5b-92f2-a5d19e235813/pctproajigpmhupo.pdf

García-Pérez, J. I., & Hidalgo-Hidalgo, M. (2017). No student left behind? Evidence from the Programme for School Guidance in Spain. *Economics of Education Review*, 60, 97-111. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2017.08.006

Hopkins, D. (2001). *School improvement for real*. Routledge.

Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Successful school leadership: What it is and how it influences pupil learning*. University of Nottingham 2006 - Department for Education and Skills.

Liu, J., Peng, P., Zhao, B., y Luo, L. (2022). Socioeconomic status and academic achievement in primary and secondary education: A meta analytic review. *Educational Psychology Review*, 34, 2867-2896. https://doi.org/10.1007/s10648- 022-09689-y

Longás-Mayayo, J., Cañete-Massé, C., Cussó-Parcerisas, I., de Querol-Durán, R., & Guàrdia-Olmos, J. (2021). Evaluación del programa CaixaProinfancia de refuerzo educativo y acompañamiento escolar. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 38, 165–180. https://doi.org/10.7179/PSRI_2021.38.11

Manzanares Moya, A., & Ulla Díez, S. (2012). La evaluación estatal del Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA). Análisis tras seis años de evaluación continuada. *Revista de Educación, (Extraordinario 2012)*, 89–116. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-208

OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi. org/10.1787/9789264266490-en

Palardy, G. J., Rumberger, R. W. y Butler, T. (2015). The effect of high school Socioeconomic, racial, and linguistic segregation on academic performance and school behaviors. *Teachers College Record, 117*(12), 1-52.

Rodríguez Navarro, H., Ríos González, O., & Racionero Plaza, S. (2012). Reconfiguración de la educación compensatoria en base a las evidencias científicas. Actuaciones inclusivas para la igualdad de resultados. *Revista de Educación, (Extraordinario 2012)*, 67–87. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-207

Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417-453. https://doi.org/10.3102/00346543075003417

Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). *Professional learning communities: A review of the literature*. Journal of Educational Change, 7(4), 221–258. https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8

Thorndike, E. L. (1908). *The Elimination of Pupils from School*. Department of the Interior, Bureau of Education.

Ulla Díez, S. & Manzanares Moya, A. (2014). Evaluación longitudinal y de resultados percibidos del Programa de Acompañamiento Escolar en Educación Primaria del PROA. *Revista de Educación*, 366. 215-242 DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2014-366-272

UNESCO-IIEP. (2023). *IIPE en Acción, 2022–2023. Edición 60 aniversario*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387364_spa

Villar-Aldonza, A., & Gambau-Suelves, B. (2018). *El problema de la brecha educativa entre buenos y malos alumnos, ¿son los programas de refuerzo la solución?* Recuperado de: http://2018.economicsofeducation.com/user/pdfsesiones/204.pdf?PHPSESSID=83r9grpiasn1krigmjsubkg3l3

Villar-Aldonza, A., & Gambau-Suelves, B. (2020). La desigualdad educativa, ¿son los programas de refuerzo la solución? Evidencia empírica del impacto a nivel intracentros. *Revista de Investigación Educativa, 38*(2), 379–396. https://doi.org/10.6018/rie.394511

Villar-Aldonza, A., Mancebón-Torrubia, M. J., & Gómez-Sancho, J. M. (2017, febrero). Evaluación del programa de refuerzo PROA. ¿Es realmente una medida eficaz? *Comunicación presentada en el XXIV Encuentro de Economía Pública*, Málaga, España. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6121545

Woitschach, P., Fernández-Alonso, R., Martínez-Arias, R., y Muñiz, J. (2017). Influencia de los Centros Escolares sobre el Rendimiento Académico en Latinoamérica. *Revista de Psicología y Educación, 12*(2), 138-154.

Capítulo 2

Metodología de análisis

Este capítulo describe en detalle la metodología empleada en la evaluación de PROA+, desde el diseño del trabajo de campo hasta los procedimientos analíticos aplicados al tratamiento de los datos.

El capítulo se organiza en cuatro apartados. El primero describe el procedimiento empleado en la evaluación distinguiendo las siguientes fases o etapas: diseño muestral del estudio y selección de los participantes; logística y tareas preparatorias; trabajo de campo; y creación de las bases de datos y ejecución del análisis.

A continuación, se describen los instrumentos empleados, enumerando las variables recogidas en los cuestionarios dirigidos a los distintos colectivos participantes: equipos directivos, profesorado, alumnado y familias.

El tercer apartado detalla los procedimientos analíticos que se presentan en etapas sucesivas comenzando con la depuración y el tratamiento preliminar de las bases, la verificación de códigos, el análisis de valores perdidos, la recodificación de variables y la creación de indicadores derivados. A continuación, se mencionan los estadísticos descriptivos empleados y las comparaciones de medias de grupos independientes para la identificación de diferencias estadísticamente significativas. También se describen los análisis de consistencia interna y las técnicas de reducción de datos para construir índices, validar la estructura latente de los cuestionarios y garantizar la fiabilidad de las puntuaciones. Una condición del promotor es que el análisis incluyera métodos causales y, por ello, este apartado incluye también una revisión de los fundamentos del método Diferencias en Diferencias, un método cuasiexperimental que permite estimar el impacto del Programa sobre indicadores clave de éxito educativo, comparando la evolución de los centros PROA+ con la de los centros no participantes a lo largo del tiempo.

El capítulo finaliza describiendo las tareas implicadas en la traducción y adaptación del material, proceso que garantiza la equivalencia lingüística y cultural de los instrumentos en las distintas lenguas cooficiales.

2.1. Procedimiento

La evaluación del Programa PROA+ ha sido promovida, coordinada y supervisada por la Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa (SGCTIE) y el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE), en colaboración con las administraciones educativas autonómicas y los centros participantes. La empresa encargada de la ejecución técnica fue 2E Estudios, Evaluaciones e Investigación.

En la reunión del grupo de trabajo PROA+ celebrada el 24 de noviembre de 2024 se informó a las distintas comunidades y ciudades autónomas sobre la necesidad de llevar a cabo una evaluación del Programa PROA+ 21-24. De la misma forma, se informó al grupo de trabajo sobre los distintos indicadores a evaluar mediante cuestionarios anonimizados a los centros educativos. En una reunión posterior del grupo de trabajo PROA+ celebrada el 22 de enero de 2025 se detalló la información sobre la evaluación del Programa PROA+ 21-24, como parte de los Mecanismos de verificación de la Inversión 2 del Componente 21 (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia Español) y expuso que se iba a llevar a cabo conjuntamente por dos organismos del MEFPD (SGCTIE e INEE) y por la empresa 2E Estudios y Evaluaciones. El procedimiento de actuación para la evaluación del programa fue explicado por parte de la responsable del Departamento de Psicometría de 2E Estudios y Evaluaciones. Para garantizar la validez del estudio, la selección de la muestra de profesorado, alumnado y familias de los centros PROA+ debía ser realizada de forma externa y aleatoria por un organismo independiente, en este caso, la empresa 2E Estudios y Evaluaciones. En ningún momento se recopiló información personal de estos agentes, sino únicamente datos anónimos.

Antes del inicio de los trabajos se solicitó a cada comunidad o ciudad autónoma que asignara una persona responsable del procedimiento y, en los casos de territorios bilingües, se notificara la necesidad o no de traducción de los materiales a las distintas lenguas cooficiales. Del mismo modo, las administraciones locales indicaron el modo de contacto preferido con los centros educativos durante la aplicación del procedimiento (directamente a través de la empresa 2E o siempre a través de la persona responsable del proceso desde la comunidad o ciudad autónoma). Siguiendo las indicaciones de las distintas comunidades y ciudades autónomas, la totalidad de los cuestionarios fueron traducidos a las siguientes lenguas cooficiales: catalán, valenciano, euskera y gallego. En el caso del cuestionario para las familias, al ser el único cuestionario no cumplimentado de forma online, fue necesaria la maquetación e impresión de este.

Una vez se informó a los responsables de las comunidades y se identificaron las personas de contacto para la ejecución del proyecto, se dio inicio a las distintas fases del mismo:

- Fase 1: elaboración de la muestra de centros PROA+ y no PROA+ (contraste).
- Fase 2: contacto con los centros y muestreo en centros seleccionados.
- Fase 3: gestión informática y aplicación de cuestionarios. Carga de datos.
- Fase 4: preparación de base de datos final e informe de evaluación.

En la primera fase, se elaboró la muestra de centros a partir de los datos proporcionados por la SGCTIE. Aunque se verá con más detalle en el Capítulo 3, esta tarea incluyó la depuración de registros, la pseudoanonimización de los datos y la construcción de una base consolidada para el muestreo. La muestra se estratificó explícitamente por participación en el programa (centros PROA+ y centros no PROA+) e implícitamente por etapa educativa, titularidad y comunidad

autónoma. La selección de centros se realizó mediante muestreo por conglomerados bietápico con probabilidad proporcional al tamaño, seguido de una selección aleatoria de estudiantes y docentes dentro de cada centro.

En la segunda fase se llevaron a cabo las tareas preparatorias y el contacto con los centros. De acuerdo con el procedimiento acordado, una vez creado el marco muestral y elaborados todos los materiales en las distintas lenguas necesarias, primeramente, se remitió a las comunidades o ciudades autónomas la muestra PROA+ y No-PROA+. Esta comunicación se realizó por correo electrónico. Esta información se acompañó con una carta para los centros educativos, firmada por el subdirector General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa, D. Lucio Cesar Calleja Bachiller, donde se informó del procedimiento de evaluación y su finalidad, se notificaba que formaban parte de la muestra, y se les agradecía su participación. Se informó a su vez sobre el tratamiento de datos de forma anónima y a nivel estatal. Toda esta información fue facilitada a las comunidades y ciudades autónomas para el inicio del procedimiento y el contacto inicial con los centros participantes. Una vez autorizada la comunicación por parte de las administraciones autonómicas, los primeros contactos tuvieron como objetivos ratificar la participación de los centros, establecer el calendario de aplicación y solicitar a los centros la elaboración de listados anonimizados de alumnado y profesorado elegible. A partir de estos listados, se realizó el muestreo interno y se generaron los formularios de seguimiento. Los centros recibieron materiales informativos, instrucciones específicas para la aplicación, credenciales de acceso a los cuestionarios y orientaciones para la resolución de incidencias. Se habilitó un servicio de atención telefónica gratuita y de correo electrónico para información y resolución de dudas de lunes a viernes en horario de 9:00 a 17:00 horas, incluyendo personal bilingüe para las lenguas cooficiales. Para proporcionar los detalles del procedimiento a los centros participantes se consideró adecuado convocar una reunión inicial informativa a las comunidades y ciudades autónomas para convocar a los centros PROA+ de la muestra. Se plantea como una reunión para informar de los procedimientos e instrucciones para la administración y recopilación de información mediante las encuestas de directores, docentes, estudiantes y familias, celebrada de forma online a través de la plataforma Microsoft Teams. La convocatoria fue enviada a las distintas comunidades y ciudades autónomas mediante un correo electrónico con una carta modelo de convocatoria para los directores de los centros educativos. Esta reunión tuvo lugar el día 10 de marzo de 2025 a las 12:00 hora peninsular. La planificación logística se adaptó a las características de cada comunidad autónoma, incluyendo la atención en lenguas cooficiales cuando fue necesario. Los cuestionarios dirigidos al alumnado, profesorado y equipos directivos se administraron en formato digital, mientras que los cuestionarios de familias se distribuyeron en papel. Las fechas de aplicación variaron según los colectivos: los cuestionarios para las direcciones y el profesorado se aplicaron entre el 17 de marzo y el 4 de abril de 2025, mientras que los del alumnado y las familias entre el 24 de marzo y el 11 de abril.

La tercera fase consistió en la ejecución del trabajo de campo. Los cuestionarios dirigidos a equipos directivos, profesorado y alumnado se administraron en formato digital, mientras que los cuestionarios de familias se aplicaron en papel. La empresa responsable proporcionó soporte técnico, gestionó el calendario de aplicación, realizó el seguimiento diario de la participación por centro y colectivo implicado y ejecutó el control de calidad de la aplicación. Se garantizó en todo momento la confidencialidad de los datos, empleando plataformas seguras para el intercambio de información y protocolos de anonimización. Los cuestionarios para las familias son enviados y recogidos de los centros mediante el procedimiento implementado por 2E Estudios y Evaluaciones con una empresa de mensajería. La recogida de datos tuvo lugar desde mediados de marzo y se extendió hasta mayo de 2025. Las incidencias detectadas fueron puntuales y se resolvieron en coordinación con los centros y las administraciones educativas.

Finalmente, en la cuarta fase se consolidaron los datos recogidos, se depuraron las bases y se elaboró el informe técnico de los trabajos realizados. Entregado el informe de trabajos, se

procedió al estudio y análisis de los datos recogidos, como punto de partida para la elaboración del presente informe. La base de datos final fue entregada al INEE junto con los informes de validación y los registros de participación. Todo el proceso se desarrolló entre febrero y julio de 2025, respetando los plazos establecidos y, como se verá en el siguiente capítulo, con una alta tasa de participación en todos los colectivos implicados.

2.2. Instrumentos y variables

Se acaba de señalar que la evaluación nacional del Programa para la Orientación, Avance y Enriquecimiento Educativo (PROA+) incluyó el diseño y aplicación de cuatro cuestionarios diferenciados dirigidos a los principales agentes implicados en su implementación: equipos directivos, profesorado, alumnado y familias. Estos instrumentos permitieron recoger información desde múltiples perspectivas sobre el desarrollo, la percepción, el impacto y los resultados del programa en los centros educativos participantes.

Cada cuestionario fue estructurado en bloques temáticos adaptados al perfil del respondiente, incluyendo tanto variables sociodemográficas como indicadores específicos sobre participación, formación, liderazgo, satisfacción, clima escolar, organización y gestión del centro, así como la percepción del impacto del programa. Se utilizaron distintos tipos de ítems —abiertos, de elección múltiple, dicotómicos y escalas Likert— para captar tanto datos cuantitativos como cualitativos.

El cuestionario dirigido a los **equipos directivos** tuvo dos opciones, una para las direcciones de centros adscritos al PROA+ y otro para las direcciones de centros No-PROA, cuya información funcionará como grupo de contraste o comparación.

- El bloque común se centró explorar los cambios en los últimos cinco años en tres indicadores de escolarización y resultados educativos (absentismo, repetición y titulación), así como en diferentes factores asociados al éxito escolar: liderazgo pedagógico, gobernanza, recursos humanos y materiales, clima de convivencia, formación docente y actuaciones específicas en favor de la equidad y la inclusión.
- El bloque específico para las direcciones de centros PROA+ recogió información sobre las “actividades palanca” implementadas en el marco del programa, así como valoraciones sobre la satisfacción general con el PROA+ y su impacto percibido en el centro.

El cuestionario para el **profesorado** abordó tanto aspectos personales y profesionales (como la experiencia docente, la etapa educativa y las necesidades formativas), como dimensiones organizativas del centro: cultura institucional, colaboración docente, clima escolar, apoyo recibido y percepción sobre la implementación del programa. Se incluyeron ítems específicos para valorar la satisfacción con la gestión del proyecto PROA+ y su impacto en el rendimiento, la convivencia, la participación familiar y la atención a la diversidad.

El cuestionario para el **alumnado** recogió información sobre el contexto personal y académico del estudiante (género, historial de repetición, rendimiento, aspiraciones profesionales), así como su percepción sobre el uso de tecnologías, el sentido de pertenencia al centro, el clima escolar y sus actitudes hacia las matemáticas y la lectura. Además, se incluyeron preguntas sobre la satisfacción con las actividades PROA+ y una valoración global del programa.

Por último, el cuestionario para las **familias** se centró en la participación familiar en el centro, las expectativas educativas hacia sus hijos e hijas, el conocimiento del programa y la percepción sobre su impacto en el desarrollo académico, emocional y social del alumnado. También se evaluó la satisfacción con el programa y la valoración general del mismo.

Estos instrumentos han permitido obtener una visión integral del Programa PROA+, facilitando el análisis de sus efectos en los centros de especial complejidad educativa y orientando futuras decisiones de política educativa.

Las cuatro tablas siguientes contienen los resúmenes estructurados de cada uno de los cuestionarios utilizados en la evaluación.

TABLA 2.1. Contenido y variables del cuestionario para los equipos directivos

Bloque	Contenido / Variable	Descripción breve	Número y tipo de ítems
Introducción	Finalidad del cuestionario	Evaluar el impacto del Programa PROA+ en centros de especial complejidad educativa	—
A. Política de privacidad	Protección de datos	Tratamiento conforme al RGPD y legislación española	1 – Dico
B. Sobre usted	Edad	Fecha de nacimiento del director/a	1 – AB
C. Sobre el centro	Código del centro	ID	1 – AB
	Absentismo 2018	Tasa de absentismo año 2018	1 – AB
	Absentismo 2023	Tasa de absentismo año 2023	1 – AB
	Repetición 2018	Tasa de repetición año 2018	1 – EM
	Repetición 2023	Tasa de repetición año 2023	1 – EM
	Titulación 2018	Tasa de titulación año 2018	1 – EM
	Titulación 2023	Tasa de titulación año 2023	1 – EM
D. Organización y gestión del centro **Valoración de cambios en los últimos 5 años**	Liderazgo	Evalúa cambios en el liderazgo del equipo directivo y su implicación en la mejora educativa	7 – Lik
	Recursos	Evalúa cambios en las dificultades relacionadas con la falta o calidad de recursos humanos y materiales	7 – Lik
	Convivencia	Evalúa cambios en el clima escolar y los retos de convivencia en el centro	5 – Lik
	Implicación familiar	Evalúa cambios en la participación y colaboración de las familias en la vida escolar	4 – Lik
	Formación permanente	Evalúa cambios en la formación docente y los mecanismos para identificar necesidades	3 – EM
	Actuaciones contra la discriminación	Evalúa cambios en la disponibilidad de medidas específicas para la inclusión, equidad y diversidad	4 – EM
	Gobernanza	Evalúa cambios en la planificación estratégica y la cultura organizativa del centro educativo	4 – EM
E. Programa PROA+	Actividades Palanca (AP)	Selección de AP implementadas entre 2021-2024	5 grupos de AP – EM (*)
E.6 Satisfacción	Valoración del programa	Satisfacción con distintos aspectos del programa (organización, recursos, comunicación, etc.)	11 – Lik (*)
E.7 Impacto percibido	Cambios observados	Opiniones sobre mejoras en rendimiento, convivencia, absentismo, colaboración docente, etc.	10 – Lik (*)

(*) = Ítems exclusivos para los equipos directivos de los centros PROA.
ID = Código identificación.
AB = Ítem abierto.
DI = Ítem dicotómico, con dos opciones (v.g., SI/NO).
EM = ítem Elección Múltiple.
Lik = Ítem valorable en escala Likert.

TABLA 2.2. Contenido y variables del cuestionario para el profesorado

Bloque	Contenido / Variable	Descripción breve	Número y tipo de ítems
Introducción	Finalidad del cuestionario	Recoger información del profesorado sobre la implementación, impacto y percepción del Programa PROA+.	
A. Política de privacidad	Protección de datos	Tratamiento según normativa vigente. Uso exclusivo con fines evaluativos	1 - Dico
B. Sobre el docente	Identificación y experiencia	Código del centro	1-ID
		Fecha de nacimiento	Fecha
		Experiencia docente general	1-AB
		Experiencia en el centro	1-AB
	Tipo de contrato y etapa docente	Información sobre contrato laboral	1 – EM
		Etapas educativas en las que enseña	1 –EM
	Necesidades formativas	Grado de necesidad percibida de formación en diversas áreas docentes	11 –Lik
C. Clima y organización del centro	Formación interna	Presencia de planes, talleres, redes de centros, evaluación y reflexión docente	6 –Lik
	Cultura de centro	Participación en decisiones, colaboración, liderazgo, cohesión del equipo	6 –Lik
	Clima escolar	Relación profesorado-alumnado, apoyo, respeto y bienestar	6 –Lik
	Colaboración docente	Frecuencia de prácticas colaborativas como docencia compartida, proyectos, reuniones o intercambio de materiales	6 –Lik
	Apoyo y acogida	Percepción del apoyo, satisfacción con estrategias, formación y gestión de recursos	6 –Lik
D. Programa PROA+	Satisfacción	Valoración de la organización, coordinación, materiales, liderazgo y formación recibida	6 –Lik
	Impacto percibido	Mejoras percibidas en rendimiento, convivencia, absentismo, comunicación, atención a la diversidad, participación familiar, etc.	6 –Lik
	Valoración global	Puntuación del programa de 0 (muy mala) a 10 (muy buena)	1 – EM

ID = Código identificación.
AB = Ítem abierto.
Dico = Ítem dicotómico, con dos opciones (v.g., SI/NO).
EM = Ítem Elección Múltiple.
Lik = Ítem valorable en escala Likert.

TABLA 2.3. Contenido y variables del cuestionario para el alumnado

Bloque	Contenido / Variable	Descripción breve	Número y tipo de ítems
Introducción	Finalidad del cuestionario	Recoger opiniones y experiencias del alumnado sobre su contexto educativo y su participación en PROA+	
A. Instrucciones	Tipos de preguntas	Ejemplos prácticos de preguntas de respuesta única, múltiple y abierta	
B. Sobre el estudiante	Código	Código de participación	ID
	Género	Género con el que se identifica el estudiante	1 – EM
	Repetición	Historial de repetición de curso	1 – EM
	Rendimiento académico	Nivel general de calificaciones	1 – EM
	Aspiraciones profesionales	Profesión deseada para el futuro	1 – AB
	Percepción del apoyo familiar	Nivel de apoyo percibido por parte de la familia en estudios, confianza y expectativas	5 – Lik
C. Opinión sobre el centro	Uso de tecnología	Frecuencia de uso de dispositivos digitales para tareas escolares en diferentes lugares	3 – Lik
	Sentido de pertenencia	Grado de integración, seguridad, relación con compañeros y docentes, y percepción de la calidad formativa	10 – Lik
	Clima escolar	Frecuencia de conductas disruptivas en clase (ruido, desorden, falta de atención)	4 –Lik
	Percepción sobre matemáticas	Actitudes hacia las matemáticas, disfrute, facilidad, utilidad y progreso percibido	6 –Lik
	Percepción sobre lectura	Actitudes hacia la lectura: gusto, tiempo, aprendizaje, interés y frecuencia	6 –Lik
	Satisfacción con PROA+	Impacto de las actividades: disfrute, relación social, motivación, autoconcepto, interés y utilidad	10 –Lik
	Valoración global	Puntuación de las actividades PROA+ en escala de 1 (muy mala) a 10 (muy buena)	1 – EM

ID = Código identificación.
AB = Ítem abierto.
Dico = Ítem dicotómico, con dos opciones (v.g., SI/NO).
EM = Ítem Elección Múltiple.
Lik = Ítem valorable en escala Likert.

TABLA 2.4. Contenido y variables del cuestionario para las familias

Bloque	Contenido / Variable	Descripción breve	Número y tipo de ítems
Introducción	Finalidad del cuestionario	Recoger información sobre la participación familiar e impacto del Programa PROA+, en el marco de su evaluación nacional	
A. Datos legales	Protección de datos	Tratamiento conforme al RGPD y legislación española. Uso exclusivo con fines evaluativos por el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes	1 - Dico
B. Información familiar	Edad	Edad del progenitor/tutor	1 – AB
	Formación de tutores	Nivel educativo alcanzado por Tutor 1 y Tutor 2	2 - EM
	Expectativas educativas	Nivel educativo que esperan que alcance su hijo/a	1 – EM
	Participación en el centro	Frecuencia y tipo de participación (reuniones, voluntariado, asociaciones, etc.)	12 – Dico
C. Programa PROA+	Información recibida	Nivel de conocimiento del programa	1 – EM
	Valoración del centro	Opiniones sobre inclusión familiar, seguridad, comunicación, atención a la diversidad, competencias académicas y digitales, y desarrollo emocional	12 – Lik
	Satisfacción con el programa	Percepciones sobre necesidad, mejoras en rendimiento, motivación, confianza, relaciones, y deseo de continuidad	9 – Lik
	Impacto percibido	Cambios en comportamiento, rendimiento, esfuerzo, interés, autonomía, ansiedad, habilidades sociales y autoestima	9 – Lik
	Valoración global	Puntuación general del programa en escala de 1 (muy mala) a 10 (muy buena)	1 – EM

AB = Ítem abierto.
Dico = Ítem dicotómico, con dos opciones (v.g., SI/NO).
EM = Ítem Elección Múltiple.
Lik = Ítem valorable en escala Likert.

2.3. Análisis de datos

La evaluación del Programa PROA+ ha seguido un enfoque cuantitativo basado en la explotación de datos provenientes de cuestionarios aplicados al alumnado, las familias, los docentes y los equipos directivos. El análisis de datos sigue los procedimientos aceptados por la comunidad científica y, en el mismo, se han aplicado diferentes soluciones analíticas en función de los objetivos del estudio: depuración y tratamiento preliminar de datos; análisis descriptivos básicos; comparaciones de medias para muestras independientes; análisis de consistencia interna, factoriales exploratorios y confirmatorios; y análisis de diferencias en diferencias. A continuación, se describen todos ellos.

2.3.1. Depuración y tratamiento preliminar de los datos

Previo a cualquier análisis es necesario revisar sistemáticamente los datos recogidos para garantizar su calidad y consistencia, y preparar los mismos para ejecutar los análisis planificados. Esta fase previa incluyó las siguientes tareas:

- **Depuración de los códigos** de identificación de los centros y resto de participantes buscando inconsistencias y localización de patrones de respuesta inconsistentes o fuera de rango.
- **Análisis de valores perdidos** para identificar casos con niveles altos de no-respuesta y aplicación de procedimientos de recuperación de valores perdidos en los casos incompletos.
- **Recodificación y computación de variables.** La recodificación de las respuestas originales a una nueva escala tiene por objeto asegurar la homogeneidad del formato y permitir análisis adecuados a la naturaleza del dato. Así, por ejemplo, las respuestas a ítems en escala Likert (v.g., satisfacción, impacto, etc.) se recodificaron a una escala ordinal de 1 a 5 puntos, conservando el sentido original de las etiquetas (v.g., desde "muy en desacuerdo" a "muy de acuerdo"). En otros casos, v.g., tasas de titulación o absentismo, las respuestas fueron recodificadas a escalas numéricas. Igualmente, se emplearon procedimientos de cálculo para la construcción de nuevas variables: por ejemplo, crear la variable "SatisTot" como la media de las respuestas a los ítems de satisfacción.
- **Construcción de variables indicadoras**. Las variables indicadoras o *dummies* son variables binarias (v.g., PROA = 1; No-PROA = 0) que tienen diferentes funciones en los análisis: pueden emplearse como variable categórica e independiente en las comparaciones de medias o como predictores en los modelos de regresión. Igualmente se usan como variable de filtro cuando se trabaja exclusivamente con algunos grupos (v.g., centros PROA+ de educación primaria).

2.3.2. Estadística descriptiva

La estadística descriptiva tiene como finalidad tabular, representar y describir la distribución de cada una de las variables del estudio. En este estudio se calcularon diferentes estadísticos descriptivos. Por un lado, distribuciones de frecuencias absolutas y frecuencias relativas expresadas como porcentajes y sus representaciones gráficas, fundamentalmente como barras de frecuencias apiladas.

Por otro lado, se estimaron medidas de tendencia central (media), de variabilidad (desviaciones típicas) y medidas para el estudio de la forma de la distribución (asimetría y curtosis), que permitieron analizar sesgos, asimetrías y niveles de apuntamiento en las distribuciones, e identificar valores atípicos. En definitiva, el análisis descriptivo, además de proporcionar información básica para la presentación de resultados de este informe, permite verificar que la distribución de las respuestas es adecuada para ejecutar análisis posteriores como las comparaciones de medias o los análisis factoriales.

2.3.3. Comparaciones de medias grupales

La comparación de medias o prueba *t* entre grupos independientes tiene como objetivo determinar si existen diferencias estadísticamente significativas en la puntuación media de una variable cuantitativa entre dos o más grupos no relacionados (por ejemplo, centros PROA+ vs. No-PROA+). Por tanto, esta

técnica permite evaluar el efecto de una variable categórica sobre una variable de resultado continua y se basa en estimadores de la diferencia de medias y sus intervalos de confianza.

Previo a la aplicación de la prueba *t* se verificó que los datos disponibles se ajustaban a los supuestos de normalidad y homogeneidad. El supuesto de normalidad asume que la distribución de la variable dependiente o de interés se distribuye normalmente en cada grupo a comparar y para su comprobación se emplearon las pruebas Kolmogorov-Smirnov (test K-S) y Shapiro-Wilk. En todos los casos, los resultados fueron estadísticamente significativos ($p < 0{,}001$), lo que indica desviaciones respecto a la normalidad. Sin embargo, el rechazo de la hipótesis nula en las pruebas de normalidad de la distribución es un resultado muy habitual cuando se trabaja, como en este caso, con tamaños muestrales grandes. Por ello, y teniendo en cuenta la robustez de la prueba *t* frente a violaciones del supuesto de normalidad con muestras grandes, se procedió con la comparación de medias grupales empleando el modelo paramétrico, siempre que se pudieran verificar el resto de los supuestos.

Por su parte, el supuesto de homogeneidad de varianzas, también denominado supuesto de homocedasticidad, asume que los grupos a comparar presentan varianzas o niveles de dispersión aproximadamente iguales en la variable dependiente o de interés. Comprobar el cumplimiento de este segundo supuesto es básico para especificar e interpretar correctamente la prueba *t* de grupos independientes en su forma estándar. Su comprobación se realizó mediante el test de Levene, que parte de la hipótesis nula de igualdad de varianzas entre los grupos (homocedasticidad). Si el resultado del test (expresado como un valor p) es mayor que 0,05, se asume que las varianzas son homogéneas. Sin embargo, si $p < 0{,}05$, existe evidencia de heterocedasticidad (es decir, las varianzas no son iguales). En este caso, la comparación de medias se realizó utilizando una versión ajustada de la prueba *t* que no asume igualdad de varianzas. En los casos en que se verificó el cumplimiento del supuesto de homocedasticidad se empleó la prueba *t* con asunción de igualdad de varianzas. Para los casos en que se comprobó el incumplimiento del supuesto, se aplicó una versión ajustada que no asume la igualdad de varianzas: el test de Welch. En ambos casos, la comparación de medidas devuelve, además de la diferencia de medias y el error típico de esa diferencia, un valor *t*, sus grados de libertad, un valor *p* asociado y un intervalo de confianza para la diferencia de medias. La prueba *t* parte de la hipótesis nula de igualdad de medias entre los grupos y, por tanto, valores $p > 0{,}05$ permiten aceptar dicha hipótesis y el intervalo de confianza de la diferencia de medias incluye el valor 0. Por el contrario, cuando $p < 0{,}05$ es posible rechazar la hipótesis nula de la igualdad y concluir que existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos comparados.

Por otro lado, los datos disponibles tienen ciertas limitaciones. Por ejemplo, el muestreo de los centros No-PROA+ fue intencional lo que abre la posibilidad de que la muestra no cumpla estrictamente los supuestos paramétricos. Igualmente, los índices construidos provienen, en algunas ocasiones, de ítems ordinales con asimetrías negativas, donde el supuesto de normalidad puede estar más comprometido. Por tanto, para protegerse contra el incumplimiento de los supuestos paramétricos y obtener estimaciones robustas, el análisis de diferencias se combinó con procedimientos de remuestreo bootstrap. La técnica de remuestreo estima la distribución muestral de la diferencia de medias generando múltiples muestras aleatorias con reemplazo y calculando el intervalo de confianza de la diferencia de medias sobre la base de los datos remuestreados. En este estudio se emplearon 1.000 repeticiones en cada comparación de medias con el fin de proporcionar estimaciones más estables de los parámetros inferenciales.

2.3.4. Construcción de escalas: fiabilidad y estructura latente

Los cuestionarios de contexto incluían bloques de preguntas destinadas a evaluar aspectos concretos. Por ejemplo, para estimar el grado de satisfacción de los equipos directivos con PROA+,

el cuestionario contenía 11 ítems que permitían una valoración comprensiva del programa: satisfacción con la organización y gestión del programa, con las actividades desarrolladas, con los recursos disponibles, etc. En estos casos, analizar los resultados ítem a ítem atomiza el procedimiento, aumenta exponencialmente el tiempo de análisis y, muy probablemente, convierta el informe de resultados de la evaluación en un documento reiterativo.

Una forma eficiente de trabajar en esta situación es suponer que el conjunto de ítems son lo suficientemente afines como para evaluar un mismo componente o aspecto de programa. Ello facultaría para emplear técnicas de reducción de datos que resuman en un único indicador o escala numérica las respuestas a grupo de ítems de interés. Esta asunción es tan razonable que en la evaluación de aprendizajes opera cotidianamente. Pensemos en un examen de matemáticas con ejercicios de distinta naturaleza: recordar fórmulas y definiciones, ejecutar algoritmos, identificar patrones o tomar decisiones, etc. Al final, las respuestas a todos estos ejercicios se resumen en una puntuación porque se asume que, en su conjunto, las respuestas a ejercicios diferentes reflejan un único componente o constructo latente denominado "competencia matemática" que puede expresarse en términos numéricos.

En este informe, la construcción de las escalas numéricas se realizó en tres pasos: análisis de consistencia interna, análisis factorial exploratorio y análisis factorial confirmatorio e invarianza de la escala.

2.3.4.1. Análisis de consistencia interna

El análisis de consistencia interna se empleó para evaluar la fiabilidad de las escalas de puntuación compuestas por varios ítems que pretenden medir un mismo constructo latente (por ejemplo, satisfacción). Con ello se comprobó si los ítems están correlacionados entre sí de forma coherente y, por tanto, si es adecuado sumar o promediar sus puntuaciones para obtener un valor total de carácter sintético. En la evaluación de la fiabilidad se estimaron dos indicadores de consistencia: alfa de Cronbach y omega de McDonald.

El alfa de Cronbach es el indicador de consistencia interna más popular. Para su cálculo se empleó la matriz de correlaciones policóricas entre los ítems y su estimación tuvo en cuenta el número de ítems y la varianza conjunta. Adicionalmente se revisó si la eliminación de algún ítem mejoraba significativamente el alfa global, hecho que ocurre cuando los ítems presentan problemas de formulación o de alineación con el resto de la escala. También se estimó el coeficiente omega porque en el contexto de la investigación aplicada es una solución más realista. El cálculo de alfa se basa en supuesto de tau-equivalencia, es decir, se asume que todos los ítems contribuyen en igual medida al constructo. Sin embargo, omega permite que los ítems tengan cargas distintas en el factor común, lo que es más plausible con datos empíricos. El coeficiente omega se calcula a partir de un análisis factorial confirmatorio (AFC), y estima la proporción de varianza total de la puntuación observada que puede atribuirse al factor común que subyace a los ítems. Se considera un índice más robusto que el alfa, especialmente cuando los ítems no son perfectamente equivalentes que, como se acaba de reseñar, es lo habitual en los estudios empírico-naturalistas.

En la práctica, los valores de alfa y omega suelen ser muy similares, al igual que los criterios para su interpretación. Ambos oscilan entre 0 y 1 punto y, en general, valores superiores a 0,70 se consideran adecuados y ofrecen garantías de que las puntuaciones totales (o suma de ítems) reflejarán de forma estable el constructo o fenómeno que se desea medir. Para interpretar cabalmente los indicadores de consistencia interna en la evaluación PROA+, debe tenerse en cuenta la naturaleza de los datos disponibles (respuestas de autoinformes en escala Likert) y el reducido número de ítems de las escalas (entre 4 y 11 según el constructo). En estos casos va-

lores alfa y omega superiores a 0,80 puntos pueden considerarse altamente satisfactorios y una garantía de que las respuestas a los ítems pueden resumirse en un único valor numérico.

2.3.4.2. Análisis factorial exploratorio

Se realizó el análisis factorial exploratorio (AFE) por cada escala (v.g., satisfacción, impacto…) con el objetivo de identificar la estructura subyacente de un conjunto de ítems. Su propósito es analizar si existe un número reducido de factores latentes (preferentemente uno) que expliquen las correlaciones entre los ítems, sin imponer una estructura previa. El AFE es especialmente útil cuando se trabaja con cuestionarios basados en respuestas de autoinformes, donde no siempre se dispone de evidencias previas sobre la estructura de las escalas a construir.

Antes de aplicar el AFE se verificó la pertinencia de emplear modelos factoriales con los datos disponibles. Para ello se usaron dos indicadores: el índice Kaiser-Meyer-Olkin (test KMO) y la prueba de esfericidad de Bartlett. El test KMO estima la proporción de varianza común entre los ítems y, por tanto, ofrece valores comprendidos entre 0 y 1. Por su parte, el test de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que los ítems no están relacionados, es decir, que son una matriz identidad. En esta prueba, la comparación entre las magnitudes de las correlaciones esperadas (correlación nula) y observadas se realiza mediante una prueba ji-cuadrado a la que se asocia un valor de probabilidad. Para valorar la adecuación de los datos se emplearon los siguientes criterios métricos: en el test KMO se esperan, como mínimo, resultados superiores a 0,6 puntos, mientras que valores entre 0,80 y 0,89 se consideran muy buenos y por encima de 0,90 excelentes. Por su parte, resultados significativos en el test de Bartlett ($p < 0,05$) permiten rechazar su hipótesis nula, sugiriendo que las correlaciones observadas entre los ítems son adecuadas para aplicar un modelo factorial.

Comprobados los supuestos, la especificación del AFE debe atender a dos aspectos básicos: la elección método de extracción y del número de factores a retener. Como método de extracción se empleó la matriz de correlaciones policóricas, a partir de la cual se ajustó un modelo estimado mediante mínimos cuadrados ponderados ajustados por la media y la varianza (WLSMV). Esta opción presenta tres ventajas: se ajusta a la naturaleza ordinal de los datos disponibles, proporciona estimaciones eficientes y robustas, y permite la interpretación e integración posterior con los modelos confirmatorios al proporcionar indicadores de pruebas de ajuste o inferencia estadística.

Los análisis iniciales se especificaron sin imponer a priori el número de factores a retener. No obstante, se esperaban mayoritariamente soluciones unidimensionales que produjeran una única escala de puntuaciones compacta y de interpretación sencilla. En todo caso, los primeros análisis se ajustaron sin restricciones sobre el número de factores. En previsión de encontrar soluciones con dos o más dimensiones se especificó una rotación oblicua asumiendo que dichas dimensiones estarían correlacionadas entre sí. Para decidir el número de factores a retener se emplearon dos estrategias: el criterio de Kaiser (autovalores > 1) y el análisis paralelo. El criterio de Kaiser, un clásico del AFE, propone retener todos los factores que expliquen al menos tanta varianza como un ítem. Sin embargo, tiende a sobreestimar el número factores, especialmente con muchos ítems y muestras pequeñas. Por su parte, el análisis paralelo compara los autovalores reales con los obtenidos a partir de matrices de datos aleatorizados de igual tamaño y propone retener aquellos factores cuyos autovalores superen a los aleatorios. Es, por tanto, un procedimiento más exigente y empíricamente fundamentado que generalmente ofrece una estimación más precisa y conservadora del número de factores subyacentes.

Finalmente, para valorar los resultados del AFE se estudiaron las cargas factoriales de los ítems, la suma de cuadrados y el porcentaje de varianza explicada por los factores retenidos,

los gráficos de sedimentación y los índices de ajuste al modelo de acuerdo con los siguientes criterios: CFI > 0,95; TLI > 0,95; RMSEA < 0,06 y SRMR < 0,08.

2.3.4.3. Análisis factorial confirmatorio (AFC)

El análisis factorial confirmatorio (AFC) se emplea para validar de la estructura dimensional de la escala propuesta por el AFE. En el caso de los cuestionarios PROA+ estos análisis buscaban, en la mayoría de los casos, verificar la estructura unifactorial de las escalas, por lo que la estructura unidimensional se evaluó sobre la matriz de correlaciones policóricas. Como modelo de estimación se empleó ya señalado en el apartado AFE: mínimos cuadrados ponderados ajustados por la media y la varianza (WLSMV) al estar adaptados a la naturaleza ordinal de los ítems.

Estimado el modelo, se observaron los mismos índices y criterios de ajuste señalados en el AFE: CFI > 0,95, TLI > 0,95; RMSEA < 0,06 y SRMR < 0,08. Para mejorar los valores de ajuste se examinaron las correlaciones residuales entre ítems, es decir, la diferencia entre las correlaciones observadas y las estimadas por el modelo. En este caso correlaciones residuales elevadas (por ejemplo, > |0,10|) pueden indicar que el modelo no representa adecuadamente la relación entre ciertos ítems. Además, se analizaron los índices de modificación, que estiman cuánto mejoraría el ajuste del modelo si se permitieran correlaciones adicionales entre errores o si se incorporaran cargas cruzadas. Si bien es cierto que los índices de modificación mejoran el ajuste del modelo, su implementación debe basarse en criterios teóricos y fundamentales y no solo estadísticos, para evitar sobreajustes del modelo o soluciones que sean difíciles de justificar teóricamente.

Finalmente, se elaboró el gráfico de estructura con la solución confirmatoria, que permite visualizar la relación de los ítems con el factor, informando de las cargas factoriales estandarizadas y otros estadísticos de interés. Para evitar la reiteración de información técnica en este informe, se omitirán los indicadores de ajuste y los gráficos de estructura, aunque ambos estarían disponibles bajo demanda. En todo caso, puede adelantarse que la evaluación de los modelos se realizó de forma global, considerando, además de los indicadores de ajuste local, la consistencia interna de la escala y la claridad conceptual del constructo.

2.3.5. Métodos cuasiexperimentales: análisis de Diferencias en Diferencias

El cuestionario para los equipos directivos contenía un bloque de información que fue diseñado para el análisis de datos longitudinales para aplicar el método de Diferencias en Diferencias (DiD). Dada su relativa novedad este apartado estará dedicado a recrear los fundamentos y lógica de esta metodología de análisis.

El DiD es una técnica de estimación cuasiexperimental utilizada en investigación social para identificar efectos causales cuando no es posible realizar experimentos aleatorios (Cordero et al., 2018). La evaluación de sistemas educativos a gran escala ha empleado esta aproximación analítica con diferentes objetivos, tales como el estudio de los efectos del programa bilingüe sobre los resultados escolares (Pires Jiménez & Gallego Losada, 2022) o el análisis del impacto sobre el desempeño académico de la escolarización temprana (Felfe et al., 2015), la segregación del alumnado en itinerarios educativos (Piopiunik, 2014), el tiempo de instrucción (Rivkin & Schiman, 2015), las prácticas docentes (Govorova et al., 2023; Schwerdt & Wuppermann, 2011) o los exámenes centralizados (Anghel et al., 2015), entre otros.

En la investigación educativa su objetivo es estimar el impacto de un tratamiento, una intervención o, como en este caso, de una política educativa sobre un grupo (ya sean personas o

instituciones) que ha participado en un programa o intervención. El análisis DiD permite evaluar los efectos del programa comparando la evolución del desempeño del grupo beneficiario de la intervención con un grupo de control o contraste que no formó parte del programa (Govorova et al., 2023; Pires Jiménez & Gallego Losada, 2022).

Los fundamentos del análisis DiD son los siguientes (Angrist & Pischke, 2014):

- El método maneja **datos temporales** o longitudinales, ya que busca comparar los resultados de interés de dos grupos antes y después de la implementación de un programa o intervención.
- Se asume que, antes de la intervención los dos **grupos** son similares o **comparables,** si bien uno de ellos (grupo de interés) está conformado por los participantes en la intervención, y el otro funciona como grupo de contraste.
- Conceptualmente, se basa en el supuesto de que, **en ausencia de la intervención, las diferencias** entre los grupos (intervención y contraste) permanecerán **invariantes**. Dicho de otro modo, si el programa no se hubiera implementado, las diferencias de los grupos en las variables de interés no experimentarían cambios estadísticamente significativos a lo largo tiempo.
- Sin embargo, si lo que distingue a los grupos comparables es que, durante un determinado intervalo temporal, uno participa en una intervención y el otro no, cualquier **desviación sistemática** que arroje el análisis podría ser atribuida al efecto de la intervención o programa.
- Formalmente, el método DiD estima el efecto de la intervención analizando **una doble diferencia** (de ahí el nombre). Por un lado, una diferencia temporal, donde los resultados de interés (v.g., indicadores de éxito educativo) se comparan antes y después de la implementación del programa. Por otro, una diferencia grupal, ya que también se compara la evolución en el tiempo de dos grupos: "intervención" y "contraste".

En definitiva, la diferencia entre ambas diferencias se interpreta como una estimación del efecto causal de la intervención bajo el supuesto del paralelismo en las tendencias, es decir, que posibles diferencias encontradas antes de la implementación del programa se hubieran mantenido estables en caso de no producirse la intervención. En el Capítulo 4 se expondrá cómo se aplicará este método a los datos del PROA+.

2.3.6. Software empleado

La variedad y alcance de los objetivos de la evaluación de PROA+ demanda el uso de métodos de análisis diversos. Ello obliga a emplear diferentes programas informáticos que se han seleccionado por considerarse los más adecuados o eficientes para cada tarea o análisis concreto. Las bases con los datos primarios de la encuesta se generaron con *MS-Excel* y con este programa se realizaron las operaciones preliminares de gestión y depuración de las matrices.

Una vez cerradas las bases de datos, se empleó el programa *IBM SPSS Statistics* (IBM Corp., 2019) para el análisis y recuperación de datos perdidos; la recodificación, computación y creación de variables indicadoras; los análisis descriptivos; y la comparación de medias de muestras independientes.

Para las tareas de construcción de escalas se usaron combinadamente los programas *R* (R Core Team, 2024) y *Jamovi* (The Jamovi Project, 2022), que son de acceso libre y perfectamente compatibles. R ofrece un conjunto robusto de paquetes especializados en distintos procedimien-

tos de análisis psicométrico. Así, para estimar la consistencia interna y los análisis factoriales se empleó el paquete *psych* (Revelle, 2023) en combinación con el módulo Factor de *Jamovi*. Entre ambos permiten ejecutar los análisis con diferentes métodos de extracción, aplicar rotaciones, realizar análisis paralelos para estimar el número óptimo de factores y generar gráficos de sedimentación y de estructura. En ese sentido *Jamovi* proporciona un entorno más amigable y ofrece soluciones gráficas adecuadas.

En el análisis factorial confirmatorio también se empleó el módulo Factor de *Jamovi* combinado, en este caso, con el paquete *lavaan* de R (Rosseel, 2012). Este último, permite especificar modelos factoriales con métodos, como el WLSMV, específicamente adaptados a variables ordinales y en ambos casos se puede evaluar el ajuste mediante índices estándar como RMSEA, CFI o TLI. Igualmente, *lavaan* incorpora la posibilidad de comparaciones secuenciales de modelos con restricciones crecientes (configural, métrico, escalar) que permiten verificar la invarianza entre modelos.

El análisis de Diferencias en Diferencias se realizó íntegramente con R, empleando los paquetes *fixest* (Bergé, 2023), que ajusta modelos lineales con efectos fijos de grupo y tiempo, y *did* (Callaway & Sant'Anna, 2021) que es específico para este tipo de análisis. Los resultados obtenidos se combinaron con el paquete *ggplot2* (Wickham, 2016) para la creación de los gráficos de tendencias paralelas.

2.4. Traducción y adaptación del material

La traducción y adaptación de instrumentos de evaluación en contextos multilingües es una tarea compleja que requiere no solo una conversión lingüística precisa, sino también una profunda sensibilidad cultural y psicométrica.

En el caso del Estado español, donde coexisten varias lenguas cooficiales - gallego, euskera, catalán y valenciano-, esta labor adquiere una especial relevancia en el ámbito educativo. Programas como PROA+, implementados a nivel nacional, deben garantizar que los cuestionarios utilizados en su evaluación sean comprensibles, equivalentes y válidos en todas las lenguas cooficiales, para asegurar la equidad en la recogida de datos y la comparabilidad de los resultados.

Las tareas de traducción y adaptación del material se han realizado de acuerdo con el marco técnico ampliamente reconocido: las *Directrices Internacionales para la Traducción y Adaptación de Tests* , elaboradas por la *International Test Commission* (Muñiz, Elosua & Hambleton, 2013). Estas directrices ofrecen un conjunto de recomendaciones prácticas para garantizar que los instrumentos traducidos mantengan la equivalencia conceptual, lingüística, cultural y psicométrica con respecto a la versión original.

La adaptación de los cuestionarios PROA+ incluyó la traducción directa e inversa del instrumental, así como la revisión por comités de expertos bilingües. Asimismo, se garantizaron condiciones de aplicación homogéneas, instrucciones claras y procedimientos de puntuación equivalentes. Las administraciones educativas autonómicas, en coordinación con el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, fueron responsables de la implementación lingüística en sus respectivos territorios, asegurando que todos los participantes pudieran responder en su lengua habitual de escolarización. Este enfoque multilingüe refuerza el compromiso institucional con la inclusión, la calidad y la comparabilidad de los resultados en todo el territorio nacional.

2.5. Referencias

Anghel, B., Cabrales, A., Sainz, J., & Sanz, I. (2015). Publicizing the results of standardized external tests: does it have an effect on school outcomes? *IZA Journal of European Labor Studies, 4*(7). https://doi.org/10.1186/s40174-014-0029-3

Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2014). *Mastering 'Metrics: The path from cause to effect*, Princeton University Press.

Bergé, L. (2023). *fixest: Fast Fixed-Effects Estimations* (Versión 0.12.1) [Paquete de R]. 10.32614/CRAN.package.fixest

Callaway, B., & Sant'Anna, P. H. C. (2021). Difference-in-differences with multiple time periods. *Journal of Econometrics, 225*(2), 200–230. https://doi.org/10.1016/j.jeconom.2020.12.001

Cordero, J.M., Cristóbal, V. & Santín, D. (2018). Causal inference on education policies: A survey of empirical studies using PISA, TIMSS AND PIRLS. *Journal of Economic Surveys*, 32, 878-915. https://doi.org/10.1111/joes.12217

Felfe, C., Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2015). Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development, *Journal of Population Economics, 28*(2), 393-422. https://doi.org/10.1007/s00148-014-0532-x

Govorova, E., Benítez Baena, I., & Cuesta, M. (2023). Strategies for promoting reading competence: Teaching practices and enjoyment of reading. *Psicothema, 35*(4), 340-350. https://doi.org/10.7334/psicothema2022.509

IBM Corp. (2019). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Versión 26.0) [Software]. IBM Corp.

Muñiz, J., Elosua, P., & Hambleton, R. K (2013). Directrices para la traducción y adaptación de los tests: segunda edición. *Psicothema, 25*(2). 151-157

Piopiunik, M. (2014). The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria. *Economics of Education Review*, 42, 12–33. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.002.

Pires Jiménez, L., & Gallego Losada, M. J. (2022). El programa bilingüe en Madrid y sus efectos sobre el aprendizaje. *Revista de Educación*, 397, 351–380. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-550

R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Versión 4.3) [Software]. R Foundation for Statistical Computing. https://www.r-project.org/

Revelle, W. (2023). *psych: Procedures for psychological, psychometric, and personality research* (Versión 2.3.9) [Paquete de R]. 10.32614/CRAN.package.psych

Rivkin, S. G., Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *Economic Journal, 125*(588), 425-448. https://doi.org/10.1111/ecoj.12315

Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R package for structural equation modeling. *Journal of Statistical Software, 48*(2), 1–36. https://doi.org/10.18637/jss.v048.i02

Schwerdt, G., Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review, 30*(2), 365-379. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.005.

The jamovi project (2022). *Jamovi*. (Version 2.3) [Computer Software]. Retrieved from https://www.jamovi.org

Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant graphics for data analysis* (2ª ed.). Springer. https://ggplot2.tidyverse.org/

Capítulo 3
Muestra de participantes

El presente capítulo describe las características de la muestra empleada en la evaluación del Programa PROA+. El estudio ha contado con la participación de cuatro colectivos fundamentales para valorar de forma integral el desarrollo y el impacto del programa: equipos directivos, profesorado, alumnado y familias. Cada uno de estos grupos aporta una perspectiva complementaria sobre el funcionamiento de PROA+ en los centros educativos, lo que permite construir una visión multifacética basada en datos empíricos.

3.1. Diseño de la muestra

3.1.1. Características del diseño muestral

El diseño muestral de la evaluación del Programa PROA+ se ha concebido con el objetivo de garantizar la representatividad estadística de los colectivos implicados, así como la validez de las inferencias que se deriven del análisis de los datos. Las características del diseño muestral de PROA+ se ajustan a los requisitos aceptados por la comunidad científica para la evaluación de las evaluaciones educativas a gran escala. Se trata de un diseño probabilístico, aleatorio-sistemático, bietápico, por conglomerados y estratificado explícita e implícitamente, frecuentemente utilizado en los estudios de evaluación educativa a gran escala (OECD, 2023). Todo ello permite alcanzar una cobertura adecuada de los distintos subgrupos poblacionales y una estimación precisa de los parámetros poblacionales de interés.

3.1.2. Población objetivo y marco muestral

El primer paso en todo muestreo es definir la población objetivo. Esta definición debe ser compatible con las finalidades del estudio, que en este caso son: comparar el desempeño de centros adscritos al programa y centros no participantes, y recabar información de diferentes sectores educativos. Ello obliga de definir diferentes poblaciones que participarán en el estudio.

- **Población de centros PROA+**, definida como: todos los centros educativos adscritos al Programa PROA+, así como por el alumnado que participó en el programa durante el curso evaluado y sus familias. Incluye centros públicos de Educación Primaria y Secundaria adjudicatarios de PROA+.
- **Población de centros no-PROA+**, definida como: todos los centros educativos considerados vulnerables y susceptibles de participar en el Programa PROA+, pero que no están adscritos al mismo. Esta definición incluye, nuevamente, centros de educación primaria y secundaria que cuenten con al menos un 30 % de alumnado en situación de vulnerabilidad educativa en sentido amplio, así como centros rurales y/o insulares, ubicados en zonas deprimidas o con una alta dispersión geográfica.. Se entiende por alumnado vulnerable en un sentido amplio aquel que presente alguna de las circunstancias que se describen a continuación: necesidades asistenciales (alimentación, vivienda y suministros básicos, etc.), escolares (clima familiar propicio, brecha digital, material escolar, etc.), necesidades socioeducativas (actividades complementarias, extraescolares, etc.), necesidades educativas especiales, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía en el sistema educativo, dificultades para el aprendizaje por necesidades no cubiertas.
- **Población de docentes PROA+,** que se definió como "todos los docentes que imparten docencia en los centros participantes en el Programa PROA+ en el curso académico en que se implementó la evaluación". Esto podría incluir docentes que imparten docencia en las etapas educativas de Primaria y Secundaria en centros adjudicatarios del PROA+ que están sostenidos con fondos públicos.

Una vez definidas las poblaciones y antes de seleccionar a los participantes, es necesario construir el marco muestral que es la lista de todos los centros educativos elegibles en cada una de las dos poblaciones. Este marco muestral fue construido con la información facilitada por las administraciones educativas y contiene la siguiente información: identificador pseudoanonimizado del centro, comunidad autónoma a la que pertenece, etapa educativa (Primaria/Secundaria), número de docentes, grupos aula y número de estudiantes de la población objetivo, que suele denominarse ENR (por sus siglas en inglés: *Enrolled students*). Adicionalmente, incluye otras variables para el seguimiento de la aplicación, ya que el marco muestral no solo es básico para la selección de las unidades muestrales y el reemplazo de casos, sino que también permite controlar el desarrollo de la aplicación.

Asimismo, se establecieron criterios específicos para la exclusión de centros y estudiantes. En el caso de los centros, se consideraron causas como la inaccesibilidad geográfica, la falta de recursos tecnológicos o la realización de obras. En el caso de los estudiantes, se excluyeron aquellos con dificultades cognitivas o físicas que impidieran la participación autónoma, así como aquellos con desconocimiento del idioma de aplicación. Los centros excluidos fueron reemplazados por los centros de reserva definidos en la primera etapa del muestreo.

3.1.3. Estratificación de la muestra

La estratificación es un procedimiento que permite organizar, clasificar o agrupar las unidades de la muestra para mejorar la eficiencia del diseño muestral con el fin de garantizar la fiabilidad y la validez de las estimaciones y una representación adecuada de los principales grupos de

población (Jaeger, 1984). El proceso de estratificación consiste en clasificar los centros educativos en grupos similares de acuerdo con un conjunto determinado de variables denominadas variables de estratificación (o estratos). Las variables de estratificación más eficaces son aquellas que pueden explicar las diferencias de resultados entre los centros educativos.

La evaluación PROA+ estableció un estrato explícito (centros PROA+ y No-PROA+) y tres estratos implícitos: etapa educativa, titularidad y comunidad autónoma. El estrato explícito es una división formal del marco muestral en subgrupos sobre los que se realiza un muestreo independiente. Por tanto, en esta evaluación se realizaron dos muestreos: uno para los centros PROA+ y otro para los centros no adscritos al programa. Ello garantiza la representación de los dos grupos en la muestra final. Por su parte, el estrato implícito funciona como una variable de ordenación del marco muestral, que no crea subgrupos separados. En este caso, el marco muestral se ordena por esas variables antes de aplicar el muestreo sistemático. Aunque el estrato implícito no crea submuestras independientes, mejora la distribución de la muestra y aumentar la eficiencia del muestreo y mejorara su representatividad sin complicar el diseño.

La Tabla 3.1 recoge las variables de estratificación que se consideraron en el muestreo de los centros.

TABLA 3.1. Estratos en el muestreo de la evaluación PROA+

Estrato	Variables	Niveles	Niveles – nombre
Explícito	Participación Programa	2	Centro PROA+
			Centro No-PROA+
Implícito	Etapa educativa	2	Educación Primaria
			Educación Secundaria
	Titularidad	2	Público
			Privado
	Comunidad autónoma	19	Andalucía
			Aragón
			Asturias (Principado de)
			Baleares
			Canarias
			Cantabria
			Castilla y León
			Castilla-La Mancha
			Cataluña
			Ceuta
			Comunidad Valenciana
			Extremadura
			Galicia
			Madrid (Comunidad de)
			Melilla
			Murcia (Región de)
			Navarra (Comunidad Foral de)
			País Vasco
			Rioja (La)

Esta estrategia de estratificación mixta de diseño muestral, que combina estratos explícitos e implícitos permitió ordenar el marco muestral de forma sistemática y aplicar técnicas de muestreo proporcional al tamaño, mejorando la precisión de las estimaciones.

3.1.4. Estrategia de muestreo y selección de muestra

La muestra se diseñó inicialmente para incluir 250 centros de cada estrato, distribuidos proporcionalmente por comunidad autónoma. La selección de centros se realizó mediante muestreo sistemático con probabilidad de elección proporcional a su tamaño. Para ello, se usó como unidad de medida el número de estudiantes (MOS = *max* (ENR, 40)). Para cada centro seleccionado, se identificaron dos centros de reemplazo, adyacentes en el marco ordenado, con características similares.

En la segunda etapa del muestreo se seleccionó al alumnado, sus familias y al profesorado dentro de los centros seleccionados en la primera etapa. Dentro de cada centro participante, se seleccionaron hasta un máximo de 40 estudiantes y sus familias mediante un procedimiento aleatorio simple. En el caso del profesorado, la estrategia fue similar: a partir del listado de profesorado elegible facilitado por los centros participantes, se seleccionaron 10 docentes empleando un muestreo aleatorio simple.

3.1.5. Tasas de participación y representatividad

Las tasas de participación alcanzadas fueron elevadas en todos los colectivos, lo que garantiza la representatividad de la muestra y la validez de los resultados. La Tabla 3.2 recoge el número centros proyectados y los efectivamente participantes en el estudio segregando los datos por comunidad autónoma y estrato explícito (muestra PROA+ y No-PROA+).

Las tasas de participación son muy elevadas en todos los casos. En el estrato de muestra PROA+, la tasa de participación fue del 97%. En todas las regiones las tasas de muestra lograda superan el 80%, y en la gran mayoría de los casos es del 100% o un valor muy cercano. En la muestra de contraste, la tasa de participación fue del 90% y también supera el 80% de participación en la mayoría de las regiones.

TABLA 3.2. Tasas de participación en la evaluación PROA+ por comunidad autónoma y estrato explícito

	Muestra PROA+			Muestra Contraste		
	Proyecto	**Logro**	**% Logro**	**Proyecto**	**Logro**	**% Logro**
Andalucía	57	55	96%	64	60	94%
Aragón	9	9	100%	19	18	95%
Asturias (Principado de)	3	3	100%	4	4	100%
Baleares	11	11	100%	1	1	100%
Canarias	15	15	100%	33	32	97%
Cantabria	5	5	100%	2	2	100%
Castilla y León	13	13	100%	11	10	91%
Castilla-La Mancha	13	13	100%	0		
Cataluña	17	17	100%	27	24	89%
Ceuta	2	2	100%	1	1	100%
Comunidad Valenciana	16	16	100%	25	23	92%
Extremadura	10	10	100%	11	11	100%
Galicia	25	25	100%	17	13	76%
Madrid (Comunidad de)	29	26	90%	20	15	75%
Melilla	2	2	100%	1	1	100%
Murcia (Región de)	12	10	83%	0		
Navarra (Comunidad Foral de).	3	3	100%	13	11	85%
País Vasco	3	3	100%	8	6	75%
Rioja (La).	5	5	100%	2	2	100%
Total casos válidos	250	243	97%	259	234	90%

Proyecto: Muestra proyectada; **Logro**: Muestra efectivamente recuperada

Por errores de codificación no fue posible asignar región a 7 centros. Por ello, el número de centros finalmente recuperados fue 484, que representan el 95,1% del total de centros previstos. Dado que el porcentaje de no participación fue inferior al 5% parece confirmarse la representatividad de la muestra efectivamente lograda.

3.1.6. Consideraciones éticas y de confidencialidad

Durante todo el proceso se garantizó la confidencialidad de los datos mediante la pseudoanonimización de los listados, el uso de plataformas seguras para el intercambio de información, la firma de compromisos de confidencialidad por parte del personal implicado y el cumplimiento de la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales.

3.2. Descripción de la muestra

3.2.1. Centros participantes y direcciones escolares

Las Tablas 3.3, 3.4 y 3.5 describen la composición de la muestra de centros participantes en la evaluación del Programa PROA+. En las tablas mencionadas, se observa que hay 7 centros que figuran como perdidos. Esto fue debido a que los códigos facilitados por los centros no coincidían con los asignados por el estudio, ni se correspondían con los códigos administrativos identificables. Las respuestas de estos centros fueron procesadas para el cálculo de los estimadores poblacionales, pero no pudieron emplearse en las comparaciones de medias y otros análisis segregados. En todo caso, la suma de centros proyectados no recuperados (3,2%) y de centros sin identificación correcta (1,4%) no alcanza el 5%. En otras palabras, las comparaciones grupales se realizarán sobre un porcentaje superior al 95% de la muestra proyectada, lo que asegura la generalización de los resultados.

La Tabla 3.3 muestra la distribución de los centros participantes en la evaluación PROA+ por comunidades y ciudades autónomas, abarcando todo el territorio nacional. La participación fue amplia, destacando Andalucía como la comunidad con mayor representación (24,1%), seguida de Canarias (9,6%), Cataluña (8,6%), Comunidad Valenciana, Madrid (ambas con 8,2%) y Galicia (8,0%). El resto de las comunidades presenta porcentajes más reducidos, pero en conjunto permiten una cobertura territorial diversa y equilibrada.

TABLA 3.3. Distribución de centros participantes por administración educativa

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje pob. 15 años	Diferencias en los porcentajes
Andalucía	115	24,1	19,8	4,3
Aragón	28	5,9	2,6	3,2
Asturias (Principado de)	7	1,5	1,6	-0,2
Baleares	12	2,5	2,5	0,1
Canarias	46	9,6	4,5	5,2
Cantabria	8	1,7	1,1	0,5
Castilla y León	24	5,0	4,2	0,9
Castilla-La Mancha	13	2,7	4,5	-1,8
Cataluña	41	8,6	16,9	-8,3
Ceuta	3	0,6	0,2	0,4
Comunidad Valenciana	39	8,2	11,1	-2,9
Extremadura	21	4,4	2,1	2,3
Galicia	38	8,0	4,6	3,4
Madrid (Comunidad de)	39	8,2	14,0	-5,8
Melilla	3	0,6	0,2	0,4
Murcia (Región de)	10	2,1	3,7	-1,6
Navarra (Comunidad Foral de)	14	2,9	1,5	1,5
País Vasco	9	1,9	4,3	-2,4
Rioja (La)	7	1,5	0,7	0,8
Total casos válidos	477	100,0		
Perdidos		7		
Total		484		

Fuente: Elaboración propia a partir de INE: Estadística del Padrón continuo; Principales series de población desde 1998 (año 2022)

Además del número de centros, la tabla permite valorar la representatividad de la muestra comparando estos porcentajes con la distribución real de la población de 15 años por comunidad autónoma, grupo de edad clave para los objetivos del programa. La correlación entre ambas distribuciones es alta (r =0,83), lo que indica un ajuste razonable entre la muestra de centros y la población adolescente. No obstante, se identifican ciertos desajustes que señalan que, exceptuando Andalucía, las comunidades más pobladas, especialmente Cataluña (–8,3), Madrid (–5,8) y Comunidad Valenciana (–2,9), están infrarrepresentadas en relación con su peso poblacional. En cambio, otras comunidades están sobrerrepresentadas, como Canarias (+5,2), Andalucía (+4,3), Galicia (+3,4) y Aragón (+3,2).

Por su parte, las regiones con menor peso demográfico presentan, en general, desviaciones menores que no comprometen su representatividad. Así, por ejemplo, Castilla-La Mancha (–1,8) y Murcia (–1,6) están ligeramente infrarrepresentadas, mientras que Navarra (+1,5), Extremadura (+2,3) y La Rioja (+0,8) muestran una participación ligeramente superior a su proporción poblacional.

Estas diferencias pueden tener diversas causas, por ejemplo, operaciones de muestreo o disposición de las administraciones educativas a participar en el estudio, entre otras. No obstante, las desviaciones no parecen muy severas de cara a la generalización de resultados por, al menos, dos razones. En primer lugar, porque no se realizarán comparaciones entre regiones. Además, vistos en su conjunto, los datos sugieren que la muestra de centros cuenta con una amplia cobertura territorial y un ajuste razonable respecto a la población adolescente, con ligeros sesgos de selección muestral en las comunidades más grandes.

La Tabla 3.4 segrega los centros participantes por etapa educativa atendida en PROA+. El 49,5 % corresponde a centros exclusivamente de educación primaria, el 42,8 % a centros de educación secundaria obligatoria, y el 7,8 % a centros que combinan ambas etapas. Esta distribución refleja adecuadamente la estructura del programa, que contempla intervenciones en ambas etapas educativas.

TABLA 3.4. Distribución de centros participantes por etapa educativa en PROA+

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primaria	236	49,5	49,5
Primaria/secundaria	37	7,8	57,2
Secundaria	204	42,8	100,0
Total casos válidos	477	100,0	
Perdidos	7		
Total	484		

Por último, la Tabla 3.5 muestra el equilibrio logrado entre los dos tipos de centros incluidos en el diseño de la evaluación: los centros participantes en PROA+ (50,5%) y los centros de comparación o contraste (49,5%). Esta distribución replica prácticamente la muestra proyectada (50% en cada grupo). Ello garantiza la viabilidad de los análisis que se mostrarán en el Capítulo 4, donde se compararán centros adscritos y no adscritos al programa, condición necesaria para evaluar con mayor validez los resultados educativos y en el resto de los factores asociados a PROA+.

TABLA 3.5. Distribución de centros por su función en la evaluación: centros de comparación y centros PROA+

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Centros de Contraste/Comparación	236	49,5	49,5
Centros PROA+	241	50,5	100,0
Total casos válidos	477	100,0	
Perdidos	7		
Total	484		

El cuestionario para los centros educativos en la evaluación PROA+ fue respondido por las direcciones escolares. Demográficamente, las 473 direcciones que aportaron datos válidos tenían una media de edad de 51,3 años, un valor muy cercano a la mediana (51 años). Su rango de edad era muy amplio, oscilando entre 30 y 67 años. No obstante, los rangos de edad mayoritarios son más estrechos. Así, el 50% de las direcciones escolares tienen entre 47 y 56 años. Además, atendiendo a la desviación típica (6,9 años) puede afirmarse que aproximadamente 2 de cada 3 directivos escolares tienen entre 44,4 y 58,1 años. Se trata, por tanto, de docentes que mayoritariamente cuentan con más de dos décadas de experiencia en la enseñanza.

3.2.2. Profesorado

La muestra de docentes participantes en la evaluación PROA+ estuvo compuesta por 1.644 personas, de las cuales 1.569 (el 95,4%) proporcionaron datos válidos sobre su edad. La media de edad es de 44,4 años y la mediana de 45, lo que indica una distribución bastante simétrica. No obstante, el abanico de edad es amplio: la desviación típica es de 9,7 años, el rango total oscila entre 23 y 67 años y el rango intercuartílico, donde se ubica el 50% de la muestra, se mueve entre 37,2 y 51,5 años.

La Tabla 3.6 muestra la distribución de docentes según su experiencia total y los años en el centro. El 65% cuenta con más de ocho cursos de experiencia, mientras que el 13,1% tiene entre uno y cuatro cursos, y solo un 2,2% se encuentra en su primer año. Respecto al tiempo en el centro actual, la distribución es más equilibrada: un 30,2% lleva más de ocho cursos, un 27,3% entre uno y cuatro, y un 26,6% menos de un curso.

TABLA 3.6. Distribución del profesorado por experiencia docente: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Experiencia Docente Total			Experiencia Docente en el Centro		
	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Más de 8 cursos	1.051	65,0	65,0	463	30,2	30,2
Entre 4 y 8 cursos	320	19,8	84,7	243	15,9	46,1
Entre 1 y 4 cursos	212	13,1	97,8	418	27,3	73,4
Menos de un curso	35	2,2	100,0	408	26,6	100,0
Total casos válidos	**1.618**	**100,0**		**1.532**	**100,0**	
Perdidos	26			112		
Total	1.644			1.644		

En relación con el tipo de contrato (Tabla 3.7), aproximadamente 2 de cada 3 docentes son funcionarios. Por su parte, los interinos suponen alrededor de 1 de cada 4 docentes, si bien la mayoría (19,6 %) son a jornada completa y solo un 4% a tiempo parcial. El resto trabajan con otro tipo de contrato a jornada completa (6,6 %), habiendo un porcentaje residual de contratados a tiempo parcial.

TABLA 3.7. Distribución del profesorado por tipo de contrato: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Funcionario	1.086	66,4	66,4
Interino a jornada completa	321	19,6	86,1
Interino a tiempo parcial	66	4,0	90,1
Contratado a jornada completa	108	6,6	96,7
Contratado a tiempo parcial	14	0,9	97,6
Otros	40	2,4	100,0
Total casos válidos	**1.635**	**100,0**	
Perdidos	9		
Total	1.644		

En cuanto a la etapa educativa (Tabla 3.8), la mayoría del profesorado imparte docencia exclusivamente en educación primaria (42,5 %) o en educación secundaria (43,6 %). Aproximadamente 1 de cada 10 combinan su docencia en educación infantil y primaria y el 0,3% señalan conjuntamente primaria y secundaria. El resto de situaciones suponen menos del 4%: son docentes de formación profesional (0,2%) o que combinan al menos dos etapas educativas en educación secundaria, lo que refleja una muestra diversa en términos de trayectoria profesional y contexto educativo.

TABLA 3.8. Distribución del profesorado por etapa educativa: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación primaria	695	42,5	42,5
Educación secundaria	713	43,6	86,1
Educación infantil; educación primaria	158	9,7	95,8
Educación infantil; educación primaria; educación secundaria	6	0,4	96,2
Educación primaria; educación secundaria	3	0,2	96,4
Educación secundaria; FP de Grado Básico	34	2,1	98,4
Educación secundaria; FP de Grado Básico; FP de Grado Medio	10	0,6	99,0
Educación secundaria; FP de Grado Medio	12	0,7	99,8
FP de Grado Básico	2	0,1	99,9
FP de Grado Medio	2	0,1	100,0
Total casos válidos	**1.635**	**100,0**	
Perdidos	9		
Total	1.644		

3.2.3. Alumnado

La muestra de estudiantes participantes en PROA+ está compuesta por 6.543 casos, de los cuales 6.455 proporcionaron información válida sobre el género, con una distribución equilibrada: 51,3% masculino, 47,9% femenino y un 0,7% que se identifica con otro género, lo que refleja una representación diversa y mayoritariamente binaria.

TABLA 3.9. Distribución del alumnado por género: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Femenino	3.095	47,9	47,9
Masculino	3.312	51,3	99,3
Otro	48	0,7	100,0
Total casos válidos	**6.455**	**100,0**	
Perdidos	88		
Total	6.455	100,0	

En cuanto al historial académico, el 77,6 % nunca ha repetido curso, mientras que el 19,6 % lo ha hecho una vez y el 2,8 % dos veces o más (Tabla 3.10). Estos porcentajes están en la línea de las tasas de repetición en España, que son de las más altas dentro de los países desarrollados.

TABLA 3.10. Distribución del alumnado por historial de repetición: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Nunca he repetido curso	5.044	77,6	77,6
Sí, una vez	1.275	19,6	97,2
Sí, dos veces o más	184	2,8	100,0
Total casos válidos	**6.503**	**100,0**	
Perdidos	40		
Total	6.543		

Respecto a la valoración que el alumnado hace de sus propias calificaciones (Tabla 3.11) el 29,5 % reporta rendimientos normales (suficientes o bien), a los que debe unirse un 28% que las califican como buenas (notables o bien) y otro 26,8% como muy buenas (notables o sobresalientes). En el extremo contrario un 15,7% informa de dificultades académicas más o menos puntuales (uno o más insuficientes), lo que sugiere una diversidad significativa en el desempeño escolar dentro de la muestra.

TABLA 3.11. Distribución del alumnado por resultados académicos: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy buenas, casi todo notables o sobresalientes	1.743	26,8	26,8
Buenas, casi todo notables o bien	1.824	28,0	54,8
Normales, casi todo suficientes o bien	1.919	29,5	84,2
Malas, uno o dos insuficientes	641	9,8	94,1
Muy malas, tres o más insuficientes	386	5,9	100,0
Total casos válidos	**6.513**	**100,0**	
Perdidos	30		
Total	6.543		

La Tabla 3.12 muestra la distribución del alumnado por etapa educativa. En este caso, se refiere a la etapa educativa en la que participó su centro en la evaluación PROA+. Es por esa razón que un 7,3% de la muestra señala ambas etapas. Por otro lado, el porcentaje de alumnado de educación primaria es aproximadamente cinco puntos porcentuales más alto que el de educación secundaria.

TABLA 3.12. Distribución del alumnado por etapa educativa: frecuencias y porcentajes válidos y acumulados

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Primaria	3.152	49,2	49,2
Secundaria	2.787	43,5	92,7
Primaria/Secundaria	465	7,3	100,0
Total casos válidos	**6.404**	**100,0**	
Perdidos	139		
Total	6.543		

3.2.4. Familias

En el estudio de evaluación del PROA+ se recogieron 4.573 encuestas correspondientes a familias y 4.202 informaron de su edad. La media de edad es de 44 años. El valor de la desviación típica (6,5 años) indica que aproximadamente 2 de cada 3 progenitores tienen entre 37,5 años y 50,5. El rango de edad oscila entre los 20 y los 70, si bien el rango intercuartílico señala que edad de la mitad de los familiares que respondieron a la encuesta oscila entre 40 y 48 años.

En la encuesta se pidió a los familiares que informaran del nivel de estudios alcanzado. A partir del mismo, se calculó el máximo nivel de estudios alcanzado por al menos uno de los

progenitores. En este caso, se procesaron 4.313 respuestas, cuya distribución se recoge en la Tabla 3.13.

TABLA 3.13. Distribución de las familias por el nivel máximo de formación alcanzado por al menos uno de los progenitores

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
No fui al colegio.	71	1,6	1,6
Una parte de la Educación Primaria o de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).	592	13,7	15,4
Educación General Básica (EGB), Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Programa de Garantía Social o PCPI.	633	14,7	30,0
Bachillerato, BUP, COU, FP I, FP de Grado Medio, Escuela Elemental de Artes y Oficios Artísticos o Enseñanza Oficial de Idiomas.	893	20,7	50,8
FPII, FP de Grado Superior, Grado Superior de Artes Plásticas y Diseño.	575	13,3	64,1
Diplomatura Universitaria, Ingeniería o Arquitectura Técnica, Grado Universitario.	577	13,4	77,5
Licenciatura o Máster Universitario.	557	12,9	90,4
Doctorado	47	1,1	91,5
No aplicable	368	8,5	100,0
Total casos válidos	**4.313**	**100,0**	
Perdidos	258		
Total	4.571		

Los datos indican una representación amplia de niveles educativos, aunque con predominio de niveles intermedios. En concreto, el grupo más frecuente corresponde a familias donde al menos uno de los progenitores ha cursado estudios de Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio u otras enseñanzas medias no obligatorias (20,7%). Le siguen aquellos con Educación Secundaria obligatoria o equivalente (14,7%) y Formación Profesional de Grado Superior (13,3%). En conjunto, un 47,4% de las familias tiene algún progenitor con estudios postobligatorios no universitarios.

En cuanto a estudios superiores, el 13,4% de las familias cuenta con al menos un progenitor con titulación universitaria de grado, diplomatura o ingeniería técnica, mientras que un 12,9 % dispone de licenciatura o máster. Solo el 1,1% alcanza el nivel de doctorado. Por el contrario, un 15,4% de las familias no ha completado la enseñanza obligatoria, y un pequeño grupo (1,6%) no asistió nunca a la escuela. Cabe señalar que el porcentaje de datos perdidos es del 5,6% (n = 258), y un 8,5% de los casos son declarados como “no aplicable”, probablemente por ausencia de progenitores o imposibilidad de aportar esta información.

En conjunto, estos resultados evidencian una amplia heterogeneidad en el nivel formativo de las familias, con una tendencia hacia niveles educativos medios y una proporción significativa de formación superior, aunque persisten grupos con escaso capital educativo.

Finalmente, la Tabla 3.14 recoge la distribución de las familias según sus expectativas académicas, es decir, el nivel educativo que esperan que alcancen sus hijos e hijas.

TABLA 3.14. Distribución de las familias por expectativas de nivel de estudios de sus hijos/as

	Frecuencias	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Educación Secundaria Obligatoria	278	6,4	6,4
Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio o equivalente	520	12,0	18,5
Formación Profesional de Grado Superior o equivalente	745	17,3	35,7
Terminar un Grado Universitario o Doble Grado	1.514	35,1	70,8
Terminar un Máster Universitario o Doctorado	923	21,4	92,2
No me lo he planteado	338	7,8	100,0
Total casos válidos	**4.318**	**100,0**	
Perdidos	253		
Total	4.571		

Los resultados revelan expectativas altas en términos generales, con una marcada orientación hacia los estudios superiores. En concreto, el 56,5% de las familias espera que sus hijos completen al menos un grado universitario: un 35,1% aspira a que finalicen un grado o doble grado, y un 21,4% expresa el deseo de que lleguen hasta un máster o doctorado. Asimismo, un 17,3% adicional espera que sus hijos completen estudios de Formación Profesional de Grado Superior. Solo un 6,4% fija como expectativa final la Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, más de siete de cada diez familias manifiestan aspiraciones formativas superiores a las etapas obligatorias, lo que pone de relieve una alta valoración del itinerario educativo como vía de promoción personal y social. Sin embargo, un 7,8% de las familias reconoce no haberse planteado aún una expectativa concreta para sus hijos.

Comparando estos datos con el nivel de estudios de los progenitores (ver Tabla 3.13), se observa una disociación positiva entre capital educativo familiar y expectativas: aunque solo un 27,4% de las familias tiene algún progenitor con titulación universitaria (grado o máster), más del doble de ellas (56,5%) espera que sus hijos accedan a ese nivel. Este patrón es coherente con otros estudios que evidencian una tendencia de las familias a proyectar en sus hijos un nivel educativo superior al propio, especialmente cuando se perciben oportunidades de mejora a través del sistema educativo.

3.3. Referencias

Jaeger, R.M. (1984). *Sampling in Education and the Social Sciences*, Longman, New York.

OECD. (2023). *PISA 2022 Technical Report*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from https://www.oecd.org/pisa/data/pisa2022technicalreport/

Capítulo 4

Cambios e impactos del Programa PROA+ en los centros educativos

El presente capítulo tiene como objetivo analizar el impacto del Programa PROA+ en diversos ámbitos que inciden en el funcionamiento y en los resultados escolares de los centros educativos. Todos los datos contenidos en el capítulo proceden de las respuestas aportadas por los equipos directivos y permiten contrastar la situación entre centros participantes en el Programa PROA+ y centros no adscritos al programa (con características o condiciones similares a los centros PROA+), con la excepción del apartado dedicado a la satisfacción e impacto percibido, que se refiere exclusivamente a los centros PROA+ y distingue resultados por etapa educativa.

El apartado 4.1 explora el efecto del programa en tres indicadores básicos de escolarización y éxito escolar: porcentajes de absentismo, tasas de idoneidad y porcentajes de titulación. Para ello se ajustará un modelo de Diferencias en Diferencias (DiD), que compara la evolución en estos indicadores de los centros PROA+ y No-PROA+ antes y después de la implementación del programa, controlando por el grado de vulnerabilidad del alumnado del centro.

El apartado 4.2 analiza el impacto del programa en una serie de factores asociados al éxito educativo, como son el clima de convivencia, la implicación familiar, el liderazgo pedagógico y los recursos disponibles. En todos los casos se utiliza una escala de valoración del cambio percibido, antes y después de la implantación del programa, que permitirá contrastar los resultados entre centros PROA+ y No-PROA+, mediante comparaciones de medidas de grupos independientes.

Por su parte, el apartado 4.3 examina la implantación y evolución de determinadas actuaciones de los centros en tres ámbitos institucionales clave: la gobernanza escolar, la formación permanente del profesorado y la promoción de la equidad e inclusión educativa. Estas actuaciones se analizan a partir de respuestas cerradas que fueron diseñadas para identificar si se desa-

rrollaban antes del programa, si se incorporaron coincidiendo con su ejecución o si han estado presentes en ambos momentos. En este caso se comparan las frecuencias relativas de respuesta de los PROA+ y No-PROA+.

Finalmente, el apartado 4.4 se centra en la valoración de los equipos directivos de los centros PROA+ sobre el grado de satisfacción con la gestión y las actividades del programa, así como su percepción del impacto sobre diferentes ámbitos escolares. A falta de grupo de comparación, el análisis distingue entre centros de educación primaria y de educación secundaria obligatoria.

4.1. Impacto del Programa PROA+ en las tasas de titulación, absentismo e idoneidad para la mejora del éxito educativo

El apartado 4.1 estará dedicado a evaluar el impacto de PROA+ en tres indicadores de escolarización y rendimiento académico: absentismo escolar, tasas de idoneidad y porcentaje de titulación. Para ello se empleará una metodología de análisis denominada *Diferencias en Diferencias* (DiD). Los fundamentos y la lógica del análisis DiD se presentaron en el capítulo 2 de este informe. No obstante, dada su relativa novedad, en el siguiente subapartado se ejemplificará la aplicación de este método cuasiexperimental al análisis de la evaluación PROA+. Este incluye también la descripción de cómo se construyeron las variables de interés y las covariables de control estadístico que se emplearán en los análisis de resultados de los tres siguientes subapartados. Cada uno de ellos (del 4.1.2 al 4.1.4) estará dedicado a la terna de indicadores mencionados. Finalmente, se formularán algunas conclusiones a la vista de las evidencias recabadas.

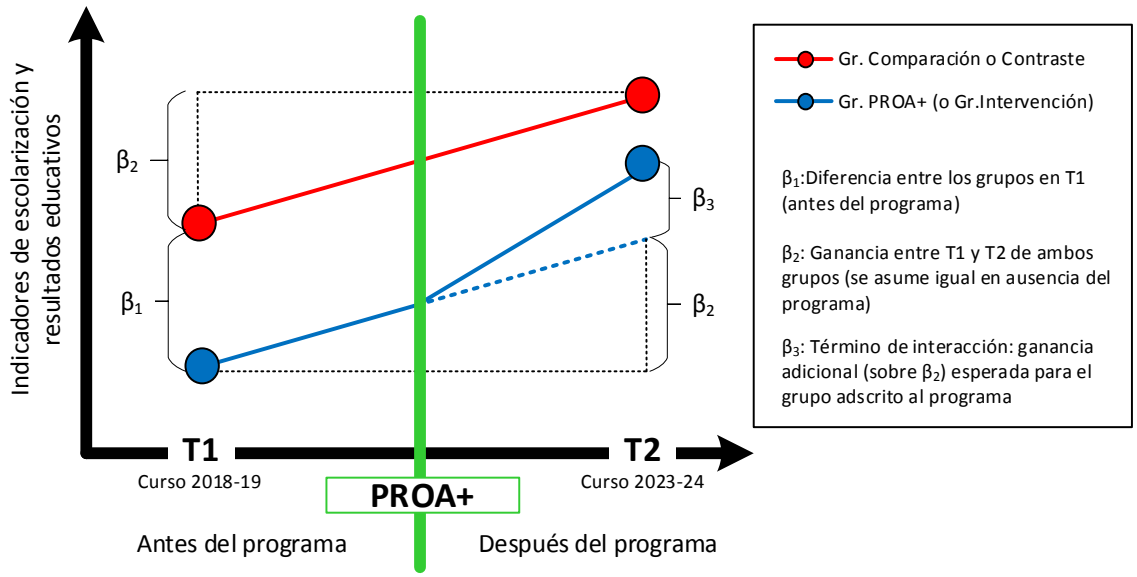
4.1.1. El método Diferencias en Diferencias: aplicación a la evaluación PROA+

Como se acaba de mencionar, el análisis DiD se empleó para evaluar las potenciales ganancias de los centros participantes en PROA+ en tres indicadores de escolarización y resultados escolares vinculados al éxito educativo: tasas de titulación, idoneidad y absentismo escolar. La cuestión a responder es la siguiente: ¿el PROA+ ha producido ganancias en los centros participantes, más allá de lo que cabría esperar si los centros no se hubieran beneficiado del programa? El Gráfico 4.1 describe la lógica para responder a dicha cuestión.

El método DiD exige que la información disponible cumpla un doble requisito (Anghel, et al., 2015; Angrist & Pischke, 2014; Govorova et al., 2023). Por un lado, es necesario disponer de resultados o indicadores temporales antes y después de la aplicación del Programa PROA+ y, por otro, estos datos deben estar disponibles para dos grupos de centros: uno, denominado grupo de intervención, que está conformado por los centros que participaron en el programa y otro, compuesto por centros educativos que no se beneficiaron de la intervención y que hará las veces de grupo de contraste.

Para cumplir con estos requisitos, se pidió a las direcciones escolares que informaran de las tasas de titulación, idoneidad y absentismo de su centro en dos momentos temporales (T1 y T2) que estaban separados por cinco años. Los datos en T1 corresponden a las tasas de los tres indicadores en el curso 2018-19, es decir, antes del inicio del PROA+, mientras que los datos reportados para T2 corresponden a esos mismos indicadores para el curso 2023-24, es decir, una vez finalizado el PROA+.

GRÁFICO 4.1. Método DiD aplicado a la evaluación PROA+



A su vez, mediante codificación, se construyeron dos variables indicadoras o *dummies*. Una variable indicadora solo toma dos valores (normalmente 0 y 1) y se utiliza para representar categorías dentro de un modelo de análisis estadístico. En nuestro caso, una de las variables se denominó "momento temporal", donde 0 = T1 (valores de los tres indicadores antes de la intervención) y 1 = T2 (valores de los mismos indicadores una vez finalizado el PROA+).La segunda variable identifica al "grupo al que pertenece el centro", donde 0 = centro No-PROA+ y 1 = centro PROA+. El método DiD implementa una regresión lineal que incluye las dos variables indicadoras y, por el sistema de codificación descrito, es posible estimar un término de interacción entre ambas variables que señalará la ganancia (o pérdida) potencial entre T1 y T2 de los centros participantes en el programa. Este sería el efecto diferencial de la intervención en el grupo de centros PROA+.

Un aspecto crucial en el análisis DiD es la asunción de que antes de producirse la intervención los centros de ambos grupos pueden ser comparables. Para asegurar este aspecto, la evaluación incluyó dos estrategias. Por un lado, se pidió a los responsables del Programa PROA+ en las comunidades autónomas que, para conformar el grupo de contraste seleccionaran centros similares a los participantes en PROA+. Además, para mejorar la validez de las estimaciones es habitual que los análisis DiD, como cualquier modelo de regresión, incluyan en su ajuste covariables observadas que puedan influir en las variables de interés. Por ejemplo, es bien conocido que los indicadores de acceso (v.g., tasas de escolarización), permanencia (v.g., tasas de absentismo) y éxito escolar (v.g., tasas de idoneidad y titulación) están asociados a variables sociodemográficas y de composición de la matrícula de los centros. Así, es probable que aquellos centros que escolaricen a alumnado con mayores dificultades escolares y desventaja social tiendan a presentar indicadores de escolarización y éxito más bajos.

Para controlar este efecto composicional se pidió a las direcciones de los centros participantes en la evaluación PROA+ que informaran de la proporción de estudiantes de su centro que se ajustaba a las siguientes tipologías:

(1) Alumnado con necesidades asistenciales: alimentación, vestuario, higiene, vivienda, suministros básicos y salud.

(2) Alumnado con necesidades escolares: escolarización, pago libros-material-salidas-comedor-transporte, condiciones de estudio en casa, seguimiento de escolarización por la familia, clima familiar propicio, brecha digital, etc.

(3) Alumnado con necesidades socioeducativas: actividades complementarias, incluyendo refuerzo escolar, y extraescolares – deporte, música, teatro, ocio, etc.

(4) Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabilidad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo, etc.

Para reportar esta información los equipos directivos disponían de las siguientes opciones de respuesta: (a) ninguno; (b) entre el 1 y 10%; (c) entre el 11 y 30%; (d) entre el 31% y 60%; y (e) más del 60%, las cuales se recodificaron respectivamente como 0, 5, 20, 45 y 80%. De este modo, cada centro dispone de cuatro índices de vulnerabilidad que fueron incluidos como covariables para ajustar y corregir los posibles efectos del Programa PROA+ en los indicadores de éxito y escolarización.

Finalmente, se señalan las características del modelo DiD ajustado en el presente análisis:

- Para cada variable dependiente (titulación, idoneidad y absentismo), se implementó una regresión lineal generalizada con efectos fijos, que está específicamente adaptada a contextos como el educativo, donde se busca controlar la heterogeneidad no observada a nivel individual o grupal.
- En cada modelo se estima un efecto fijo para los centros y los grupos, lo que permite ajustar las posibles diferencias sistemáticas entre los grupos “intervención” y “contraste”.
- En el algoritmo de cálculo se utilizaron estimadores gaussianos, asumiendo una distribución normal de los residuos o términos de error, lo que es compatible con el uso de modelos lineales de efectos fijos múltiples. Este enfoque proporciona estimaciones más robustas y eficientes de los errores estándar que las ofrecidas por las estimaciones por mínimos cuadrados ordinarios clásicas.

En definitiva, el método DiD es una herramienta robusta y flexible para la inferencia causal con aplicación en diversos contextos no experimentales (Piopiunik, 2014; Rivkin, & Schiman 2015; Schwerdt & Wuppermann, 2011). No obstante, su validez depende críticamente de supuestos no observables que deben ser argumentados teóricamente y evaluados empíricamente. Su uso adecuado requiere, por tanto, un diseño cuidadoso y un análisis riguroso del contexto de aplicación, lo que incluye la incorporación de covariables de ajuste, la realización de pruebas de robustez —como el análisis de tendencias previas (placebo tests)— y la exploración de especificaciones alternativas del modelo.

4.1.2. Tasas de titulación

La Tabla 4.1 muestra la evolución de las tasas de titulación según el análisis DiD. En la primera parte se incluye el efecto bruto, sin variables de control, mientras que en la segunda parte la estimación incluye las covariables que permiten igualar a los centros por los niveles de vulnerabilidad de su matrícula.

TABLA 4.1. Diferencias en Diferencias: tasas de titulación

Modelo bruto					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	2,187	0,867	0,012	0,481	3,894
PROA+ T2 *(β3)*	4,634	1,393	0,001	1,891	7,377
Modelo con covariables					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	2,240	0,887	0,012	0,493	3,987
PROA+ T2 *(β3)*	4,317	1,435	0,003	1,490	7,144

En el modelo bruto el estimador de 2,19 puntos correspondiente al término No-PROA+ señala que, entre los dos momentos temporales, el conjunto de centros del grupo de contraste experimentó un incremento de algo más de 2 puntos porcentuales en su tasa de titulación. Se trata de una ganancia estadísticamente significativa: $\hat{\beta}2 = 2{,}19$; $p < 0{,}05$; IC95% (0,48, 3,89).

Por su parte, los centros PROA+ presentan un efecto adicional, positivo y significativo, de 4,63 puntos porcentuales [$p < 0{,}01$; IC95% (1,89, 7,38)]. Este es el coeficiente de interacción antes señalado y representa el impacto neto atribuible a PROA+ sobre la evolución de las tasas de titulación a lo largo del quinquenio. Dicho efecto debe sumarse a la ganancia general observada en el conjunto de la muestra. Por tanto, el incremento total predicho para los centros PROA+ sería de aproximadamente 7 puntos porcentuales: 2,19 puntos de mejora general más 4,63 puntos de incremento específico atribuible al programa.

Los resultados del modelo predictivo que incluye las covariables van en la misma línea. El efecto adicional de PROA+ cae ligeramente ($\hat{\beta}3 = 4{,}32$ puntos) pero sigue siendo estadísticamente significativo: $p < 0{,}01$; IC95% (1,49, 7,14). En definitiva, incluso en los modelos más robustos, los resultados sugieren una asociación positiva y significativa entre la implementación del Programa PROA+ y la mejora en las tasas de titulación de los centros participantes.

El Gráfico 4.2 muestra la evolución efectiva de las tasas de titulación de los dos grupos comparados. Entre T1 y T2 las dos líneas son ascendentes, lo que indica una tendencia general positiva ya que, en el conjunto de la muestra, la tasa de titulación creció en algo más del 5%.

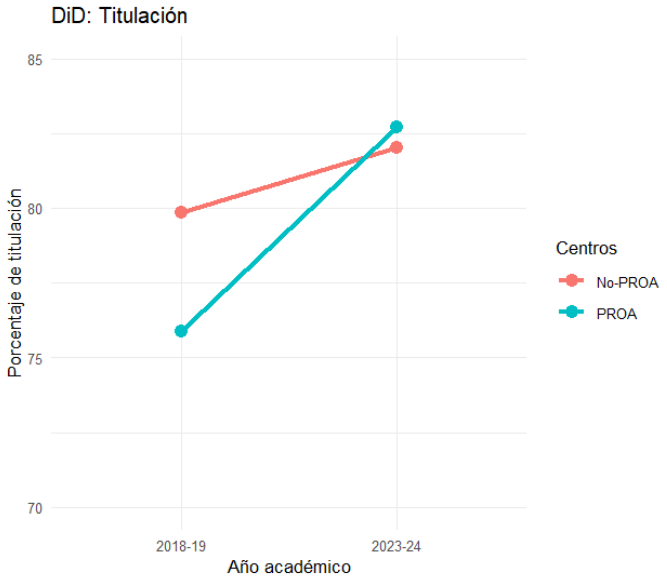
Sin embargo, más allá de la tendencia general, los datos permiten hacer al menos otras dos lecturas adicionales. En primer lugar, se advierte que en T1 la diferencia entre las tasas de titulación de los grupos es de 4 puntos porcentuales a favor del grupo de contraste. Además, la comparación de medidas adicional (t-tests para muestras independientes) señaló que esta diferencia inicial era estadísticamente significativa.

Probablemente, sea aún más interesante la segunda interpretación de los datos que respaldan el gráfico. Se refiere al efecto diferencial de la tendencia de las tasas de titulación de ambos grupos. Como se mostró en la Tabla 4.1, entre T1 y T2 el porcentaje de titulación del grupo de comparación se incrementó algo más de 2 puntos. Sin embargo, en ese mismo intervalo temporal, los centros PROA+ el incremento fue de casi 7 puntos porcentuales. Esto hace que en T2 el porcentaje de titulación del conjunto de centros PROA+ supere ligeramente (0,7%) al del grupo de comparación.

La diferencia entre los grupos en T2 no es estadísticamente significativa. Sin embargo, la principal conclusión es que, una vez finalizado el programa, los centros PROA+ habían neutra-

lizado la desventaja inicial en las tasas de titulación al finalizar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

GRÁFICO 4.2. Evolución de las tasas de titulación de los grupos comparados



4.1.3 Tasas de idoneidad

La tasa de idoneidad se define como el porcentaje de estudiantes que están en el curso escolar que corresponde a su edad teórica. Habitualmente, se considera un indicador de la proporción de estudiantes que no ha repetido curso. La Tabla 4.2 resume el resultado del análisis DiD con respecto a la evolución de las tasas de idoneidad. En la primera parte de la tabla se recoge el efecto bruto (sin covariables de ajuste), mientras que en la segunda la estimación incluye las covariables que describen la composición de la matrícula de los centros.

TABLA 4.2. Diferencias en Diferencias: tasas de idoneidad

Modelo bruto					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	0,543	0,528	0,304	-0,495	1,580
PROA+ T2 *(β3)*	3,386	0,948	0,000	1,522	5,249
Modelo con covariables					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	0,648	0,532	0,223	-0,397	1,693
PROA+ T2 *(β3)*	3,223	0,965	0,001	1,327	5,119

El estimador del efecto bruto del grupo No-PROA+ es pequeño (β2 = 0,54 puntos) y carece de significación estadística: $p > 0,05$; IC95% (-0,50, 1,58). Ello parece indicar que, durante el quinquenio evaluado, la tasa de idoneidad de los centros de contraste apenas cambió. No obstante, como se verá más adelante, esta afirmación variará según la etapa educativa.

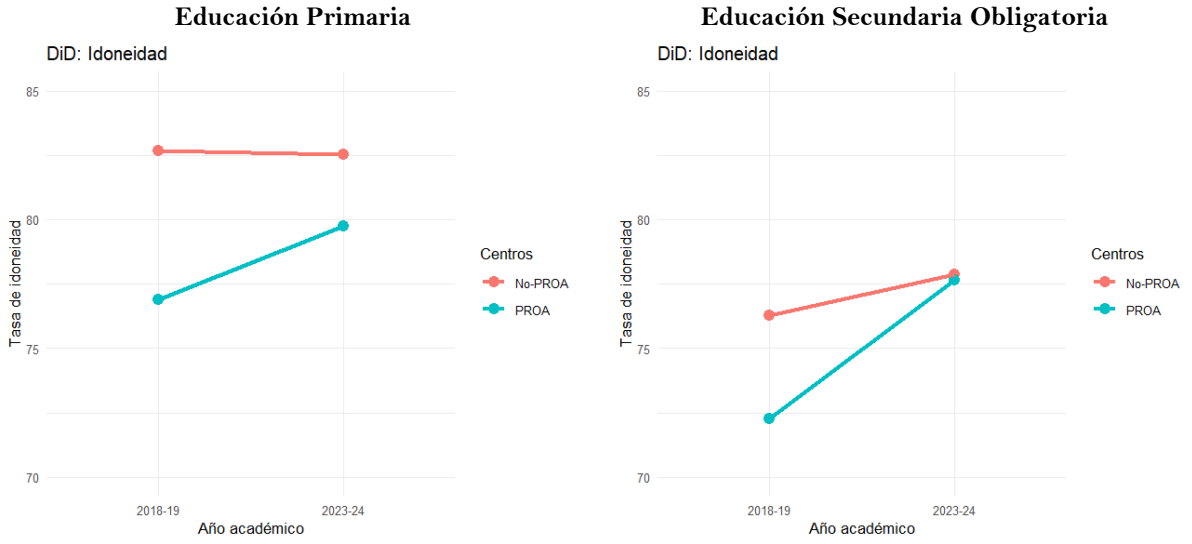
Por su parte, el estimador para el conjunto de centros PROA+ supera el 3%, ($\beta 3 = 3{,}39$) y es estadísticamente significativo [($p < 0{,}01$; IC95% (1,52, 5,25)]. Ello permite inferir que, entre los cursos 2018-19 y 2023-24, los centros PROA+ mejoraron sustantivamente sus tasas de idoneidad, al menos en relación con el grupo de comparación.

El modelo con covariables de ajuste arroja datos similares en cuanto a tamaño y sentido del efecto: no se observan cambios significativos en el grupo No-PROA+, mientras que los centros PROA+ presentan incrementos significativos cercanos al 4%.

El patrón de resultados, que señala pocas diferencias entre las estimaciones de los modelos "bruto" y "ajustados con covariables", ya fue advertido al hablar de las tasas de titulación. Sin excluir otras posibilidades, la estabilidad de los estimadores en ambos modelos podría estar relacionada con la selección de los centros del grupo de contraste realizado por las administraciones educativas. Si efectivamente los centros PROA+ y No-PROA+ eran similares (al menos desde el punto de vista de la composición de la matrícula) es razonable esperar que los valores del modelo bruto y del modelo ¿ajustado? con covariables sean parecidos.

El Gráfico 4.3 muestra la evolución de las tasas de idoneidad segregadas por etapa educativa. La figura de la izquierda representa los datos correspondientes a Educación Primaria (EP). Se observa que la tendencia del grupo No-PROA+ es prácticamente plana, manteniéndose en torno al 82,5%. Esto indica que, entre los cursos 2018-19 y 2023-24, el porcentaje de estudiantes que repiten curso en los cuatro primeros años de la enseñanza obligatoria no ha variado en el grupo de contraste. Por el contrario, entre T1 y T2 la tasa de idoneidad del grupo PROA+ experimentó una ganancia estadísticamente significativa: $\hat{\beta}3 = 3{,}02$; $p < 0{,}05$; IC95% (0,65, 5,41). Como resultado, la tasa de idoneidad en T2 de los centros PROA+ roza el 80% y, aunque se mantiene por debajo de la tasa del grupo de comparación, la diferencia deja de ser estadísticamente significativa.

GRÁFICO 4.3. Evolución de las tasas de idoneidad por etapa y grupo



En Educación Secundaria los efectos son diferentes. Como es lógico, los centros de educación secundaria presentan tasas de idoneidad más bajas: en T1, el porcentaje de alumnado que nunca ha repetido curso en el grupo PROA+ está en torno al 72%, mientras que el grupo de comparación se sitúa unos 5 puntos porcentuales por encima. Estas diferencias iniciales son

estadísticamente significativas. La tendencia señala que ambos grupos experimentaron ganancias significativas entre T1 y T2. En los centros No-PROA+, el incremento supera el 1,5% [$\hat{\beta}2 = 1,67$; $p < 0,05$; IC95% (0,05, 3,28)], mientras que al grupo PROA+ hay que añadiré casi otro 4% adicional [$\hat{\beta}3 = 3,68$; $p < 0,01$; IC95% (0,92, 6,44)]. Estas variaciones hacen que en el curso 2023-24 la tasa de idoneidad de los grupos sea prácticamente idéntica. En otras palabras, los centros PROA+ lograron compensar su desventaja inicial en términos de tasas de idoneidad.

4.1.4. Absentismo escolar

La Tabla 4.3 resume la evolución de las tasas de absentismo. Como en el resto de los casos, en la primera mitad de la tabla se recogen las estimaciones del modelo bruto y en la segunda mitad los resultados ajustados en función de las características de la matrícula de los centros.

TABLA 4.3. Diferencias en Diferencias: tasas de absentismo

Modelo bruto					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	-0,878	0,229	0,000144	-1,327	-0,428
PROA+ T2 *(β3)*	-1,291	0,368	0,000495	-2,013	-0,568
Modelo con covariables					
Término	**Estimación**	**Error Std**	**p-value**	**IC95% inf**	**IC95% sup**
No-PROA+ *(β2)*	-0,870	0,231	0,000186	-1,323	-0,416
PROA+ T2 *(β3)*	-1,377	0,375	0,000273	-2,114	-0,639

La conclusión general es que, en el quinquenio estudiado las tasas de absentismo han descendido significativamente en los dos grupos, aunque con matices. Dado que los datos brutos y ajustados presentan valores similares se comentan los segundos para evitar reiteraciones.

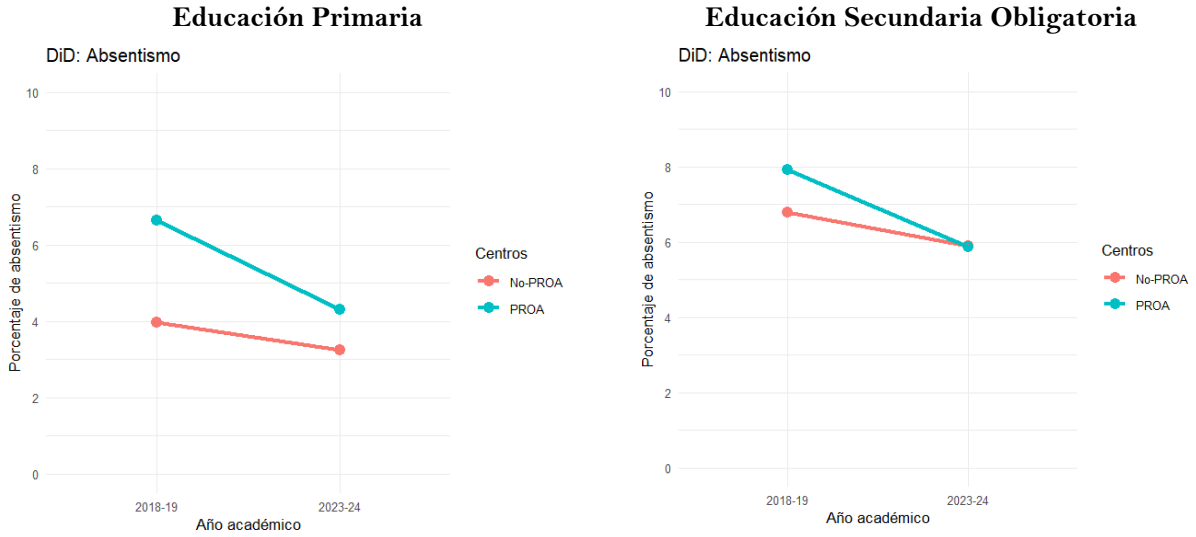
El estimador del modelo que incluye las covariables indica que el grupo No-PROA+ redujo su tasa absentismo aproximadamente un 0,9%. Aunque el descenso parece modesto es estadísticamente significativo: $p < 0,00$; IC95% (-1,32, -0,42). Por su parte, en los centros PROA+ la caída del absentismo es más fuerte: $\hat{\beta}3 = -1,38$; $p < 0,00$; IC95% (-2,11, -0,64). En definitiva, los datos permiten concluir que, si bien la prevención de absentismo ofrece datos positivos para el conjunto del sistema, los resultados son más nítidos en el grupo PROA+.

El análisis segregado por etapas es consistente, tal y como muestra el Gráfico 4.4. En EP el grupo de contraste experimentó un descenso aproximadamente del 0,6%, que es estadísticamente significativo [$p = 0,03$; IC95% (-1,25, -0,05)]. Por su parte, en los centros PROA+ la bajada prácticamente se triplica: $\hat{\beta}3 = -1,74$, $p < 0,00$, IC95% (-2,75, -0,72).

En otras palabras: en educación primaria la tasa de absentismo en el grupo de contraste en T1 era casi un 3% más baja que la observada en los centros PROA+. Sin embargo, el descenso en el grupo PROA+ es mucho más acusado, lo que reduce la diferencia en T2 hasta el 1% y hace desaparecer la significación estadística.

Por su parte, la situación es aún más elocuente en educación secundaria: el descenso en los dos grupos es estadísticamente significativo, con el añadido de que en T2 los centros PROA+ recuperan toda la desventaja inicial de tal modo que los niveles de absentismo de ambos grupos son prácticamente idénticos en el curso 2023-24.

GRÁFICO 4.4. Evolución de las tasas de titulación de los grupos comparados



4.1.5. En resumen

El análisis DiD sobre tres indicadores vinculados al éxito educativo (tasas de titulación, idoneidad y absentismo) ofrece datos bastante consistentes y, en general, positivos. Las conclusiones pueden redactarse del siguiente modo:

- Para el **conjunto del sistema se observa una mejora significativa entre T1 y T2** en los tres indicadores evaluados. La única excepción a esta afirmación son las tasas de idoneidad en Educación Primaria del grupo No-PROA+, donde la tendencia se mostró prácticamente plana.
- Por su parte, los **centros participantes en PROA+ presentan una evolución más favorable** que los centros no participantes, tanto en los modelos brutos como en aquellos que incluyen covariables asociadas a la vulnerabilidad del alumnado. Entre T1 y T2 los centros PROA+ muestran mejoras estadísticamente significativas en todos indicadores evaluados.
- El hecho de que, más allá de la duda estadística, los centros PROA+ presenten una evolución más favorable que los centros no participantes hace que las diferencias en T2 entre centros PROA+ y No-PROA+ sean más pequeñas que las observadas en T1 (antes de implementar el programa). Ello puede interpretarse como una **evidencia de equidad**: PROA+ no solo mejoró los indicadores de los centros participantes, también acercó a estos centros a los niveles del grupo de contraste.
- Finalmente, se observó que la **inclusión de variables de control no modificó** sustancialmente la magnitud, el sentido y la significación de los efectos estimados. Este hecho parece reforzar la solidez de los resultados y permite atribuir con mayor confianza el impacto observado a la participación en el programa. Estos hallazgos son coherentes con los objetivos de PROA+ y sugieren que su implementación contribuye de forma efectiva a la mejora del éxito escolar del alumnado en contextos de clara situación de vulnerabilidad socioeducativa.

4.2. Impacto del Programa PROA+ en factores clave para la mejora del éxito escolar

El objetivo de este apartado es analizar si la participación en el Programa PROA+ se ha asociado con cambios organizativos y de gestión significativos en los centros y la comunidad educativa, tal como son percibidos por sus equipos directivos. Para ello, se comparan centros PROA+ y No-PROA+ en cuatro dimensiones asociadas al éxito educativo: convivencia escolar, liderazgo pedagógico, implicación familiar y disponibilidad de recursos. Estas dimensiones han sido seleccionadas por su relevancia en los procesos de mejora escolar y por su vinculación con los objetivos estratégicos del programa.

La calidad de la convivencia en los centros educativos constituye un componente central del clima escolar y un factor determinante del bienestar del alumnado, del profesorado y de la comunidad educativa en su conjunto. Diversos estudios han mostrado que entornos escolares seguros, inclusivos y cooperativos se asocian con mejores trayectorias académicas, mayor implicación escolar y una mejora de las relaciones sociales. Evaluar la evolución de la convivencia escolar en el marco del Programa PROA+ permite estimar si la intervención ha contribuido a mejorar el ambiente relacional y el marco socioemocional en el que se desarrollan los aprendizajes.

Por su parte, el liderazgo ejercido por los equipos directivos es un factor clave en los procesos de mejora escolar. La literatura internacional destaca que el liderazgo pedagógico, entendido como la capacidad de orientar, movilizar e involucrar al claustro hacia la mejora de los aprendizajes, influye tanto en la cultura profesional del centro como en la coherencia de su proyecto educativo. En contextos de intervención como el del Programa PROA+, es especialmente relevante valorar si las direcciones han desarrollado funciones de liderazgo asociadas a la gestión del cambio, la toma de decisiones estratégicas y el impulso de prácticas colaborativas sostenibles.

La implicación de las familias en la vida escolar se ha consolidado como una dimensión clave de la equidad educativa. Numerosas investigaciones subrayan que la implicación y participación familiar, cuando está bien orientada y apoyada, se asocia con mejores resultados académicos, actitudes más positivas hacia la escuela y una mayor cohesión entre los distintos agentes educativos. En el marco del Programa PROA+, cuyo objetivo incluye el fortalecimiento del vínculo entre la escuela y su comunidad , resulta pertinente examinar si se han generado condiciones institucionales que favorezcan una participación familiar más activa y significativa.

Finalmente, el tema de los recursos materiales y humanos es, casi por definición, un campo controvertido. La disponibilidad y adecuación de los recursos de los centros condicionan en gran medida su capacidad de respuesta ante las necesidades del alumnado y del profesorado. Tanto los recursos materiales (espacios, equipamiento, medios digitales) como los recursos humanos (profesionales de refuerzo, personal técnico, figuras de acompañamiento) son elementos estructurales que inciden directamente en la calidad de la atención educativa. Analizar cómo ha evolucionado esta dimensión permite valorar en qué medida el Programa PROA+ ha contribuido a mejorar las condiciones objetivas para el desarrollo de los planes escolares. A continuación, se presentan los resultados obtenidos en esta evaluación en relación con los cuatro predictores del éxito académico.

4.2.1. Convivencia en los centros educativos

El cuestionario para los equipos directivos contenía 10 afirmaciones donde se mencionaban distintas situaciones relacionadas con la convivencia escolar que podrían dificultar la labor

educativa de los centros. En cada una de ellas se pidió a los equipos directivos que reflexionaran sobre cómo dichas situaciones habían cambiado entre los cursos 2018-19 y 2023-24.

Las direcciones escolares valoraron cada afirmación en una escala de cinco opciones:

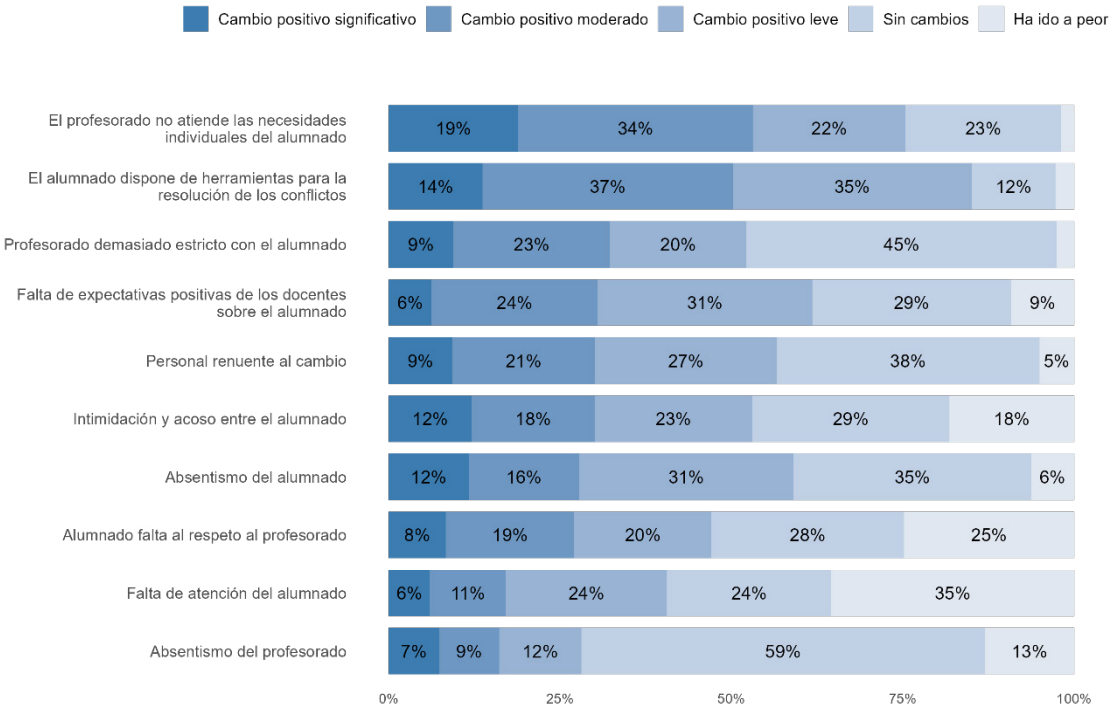
- Cambio negativo: ha ido a peor entre los dos cursos señalados
- Sin cambios entre los dos cursos señalados
- Cambio positivo leve entre 2018-19 y 2023-24
- Cambio positivo moderado entre 2018-19 y 2023-24
- Cambio positivo significativo entre 2018-19 y 2023-24.

A su vez, las opciones fueron recodificadas de 1 a 5 puntos, correspondiendo la puntuación más baja con el cambio negativo y la más alta con el cambio positivo significativo. Esta escala de 1-5 puntos puede tomarse como referencia para interpretar los estadísticos descriptivos que se mostrarán a continuación.

4.2.1.1. Valoración general

El Gráfico 4.5 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta por parte de toda la muestra de directores, tanto de centros PROA+ como No PROA+, a las 10 afirmaciones sobre el clima de convivencia escolar.

GRÁFICO 4.5. Clima de convivencia: distribución de frecuencias



A la vista de estos resultados no es posible hacer una valoración general sobre el cambio, ya que las respuestas parecen mostrar al menos tres patrones, en función de los aspectos concretos de convivencia valorados.

- **Aspectos donde la situación ha empeorado**. Los equipos directivos señalan dos aspectos donde advierten un empeoramiento notable entre los cinco cursos evaluados: la

falta de atención del alumnado y las faltas de respeto del alumnado al profesorado. Aproximadamente 1 de cada 3 directivos afirman que la atención al alumnado es más baja que hace cinco años y 1 de cada 4 hacen esa misma valoración en cuanto a las faltas de respeto. Además, la proporción de directivos que detectan cambios positivos significativos en estas cuestiones es ciertamente minoritaria: menos del 10% en ambos casos. Todo ello hace que las respuestas a estos ítems presenten sesgos hacia peores puntuaciones.

- Situaciones con **mejoras más acusadas**. En opinión de las direcciones escolares, los aspectos de convivencia con mejor evolución en el quinquenio evaluado son la atención a las necesidades individuales y las herramientas de las que dispone el alumnado para la resolución de conflictos. En ambos casos, más de la mitad de los equipos directivos coinciden en señalar que los cambios producidos son moderados o significativos, situando la media en 3,46 puntos, lo que corresponde a una valoración entre "cambios positivos leves" y "cambio moderado".
- **Leve mejoría**. En esta categoría se incluyen el absentismo del alumnado y la resistencia al cambio del profesorado. Respecto a la primera cuestión 2 de cada 3 directivos se ubican en las opciones "sin cambios" (35%) y "mejoría leve" (31%). Algo similar ocurre con la resistencia al cambio, donde un 38% indica que esta actitud se mantiene sin variación, y otro 26% percibe una leve mejoría. Los promedios para ambos ítems rondan los 2,90 puntos, cercanos a la categoría "mejoría leve".

En el resto de los indicadores las respuestas se ubican mayoritariamente en torno a la categoría "sin cambios" o "cambio leve", y muestran distribuciones aplanadas (curtosis negativas) y sesgos muy pequeños según el sentido del cambio.

En definitiva, los equipos directivos identifican dos aspectos críticos donde se ha producido mayor deterioro de la convivencia en el último quinquenio. Ambos confluyen en la misma área: la conducta del alumnado ante el aprendizaje (falta de atención) y las faltas de respeto hacia los docentes. Al margen de estas dos cuestiones, las direcciones escolares perciben más estabilidad o mejoras leves de la convivencia, destacando en este último caso como puntos más fuertes la progresiva atención individualizada y las herramientas de mediación ante los conflictos.

4.2.1.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+

Una vez presentados los resultados generales ítem a ítem, la segunda fase del análisis es comprobar si es posible resumir en una única puntuación las valoraciones de las direcciones escolares sobre el cambio en las situaciones que afectan a la convivencia. Es decir, con independencia de que algunos aspectos se valoraron más positivamente que otros, la cuestión que se plantea ahora es si es posible obtener una puntuación sintética que resuma la percepción del cambio en los aspectos relativos a la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta el reducido número de ítems, la consistencia interna de la escala rayó la excelencia ($\alpha = 0{,}88$; $\omega = 0{,}88$) y los índices de adecuación muestral confirmaron que los 10 ítems podrían reducirse a una escala de puntuación que resumiera la percepción del cambio en la convivencia: test KMO = 0,89 y test de Bartlett = 1.980,6; 45 gl, $p < 0{,}000$. En AFE señaló que la escala puede considerarse aproximadamente unidimensional extrayéndose un único factor que claramente destaca sobre el resto y que explica aproximadamente el 45% de la varianza total de los ítems.

Con estas evidencias se construyó un índice de percepción de cambio en la convivencia escolar que, para facilitar la interpretación de los resultados, se expresó como la media aritmética de las respuestas a los ítems relativos a la convivencia. Con dicho indicador se realizó una comparación de medias entre los centros PROA+ y No-PROA+. Confirmada la igualdad de varianzas de los grupos, los resultados de la comparación se recogen en la Tabla 4.4.

TABLA 4.4. Convivencia: comparación de medias por centros PROA+ y No-PROA+

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Centros No-PROA+	2,65 (0,05)	0,75	-6,13	480	0,00	-0,41 (0,07)	(-0,55, -0,28)	0,56
Centro PROA+	3,06 (0,06)	0,75						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

Los centros PROA+ obtienen una puntuación media de 3,06 puntos (± 0,06) frente a 2,65 puntos (± 0,05) en los centros No-PROA+, lo que representa una diferencia promedio de 0,41 puntos en favor de PROA+. Por cómo se construyeron estas puntuaciones, es posible interpretarlas en relación con la escala original de respuesta.. Así, el promedio de las direcciones de los centros PROA+ (3,1 aprox.) se situaría ligeramente por encima del nivel "mejora leve", mientras que el promedio de los equipos directivos de los centros No-PROA+ (2,7, aprox.) se ubicaría entre los niveles "sin cambios en ambos cursos" y "mejoría leve".

El *t-test* señala que esta diferencia en las medias es muy poco probable que se deba al azar [$t(480) = -6{,}13$; $p < 0{,}001$] y el tamaño del efecto (*Cohen's d* = 0,56) se sitúa en el rango de magnitud media, lo que indica un impacto relevante en la práctica.

En definitiva, los resultados sugieren que las intervenciones o apoyos asociados al Programa PROA+ están vinculados con mejoras apreciables en el indicador de convivencia escolar, superando con claridad la evolución observada en los centros que no participan en el programa.

4.2.2. Liderazgo pedagógico en los centros educativos

El cuestionario contenía un bloque de afirmaciones diseñadas para que las direcciones escolares reflexionaran sobre el liderazgo del equipo directivo. En concreto se pedía que informaran de cambios (positivos o negativos) entre los cursos 2018-19 y 2023-24 en ocho procesos vinculados al liderazgo pedagógico.

Las direcciones escolares valoraron cada afirmación en una escala de cinco opciones:

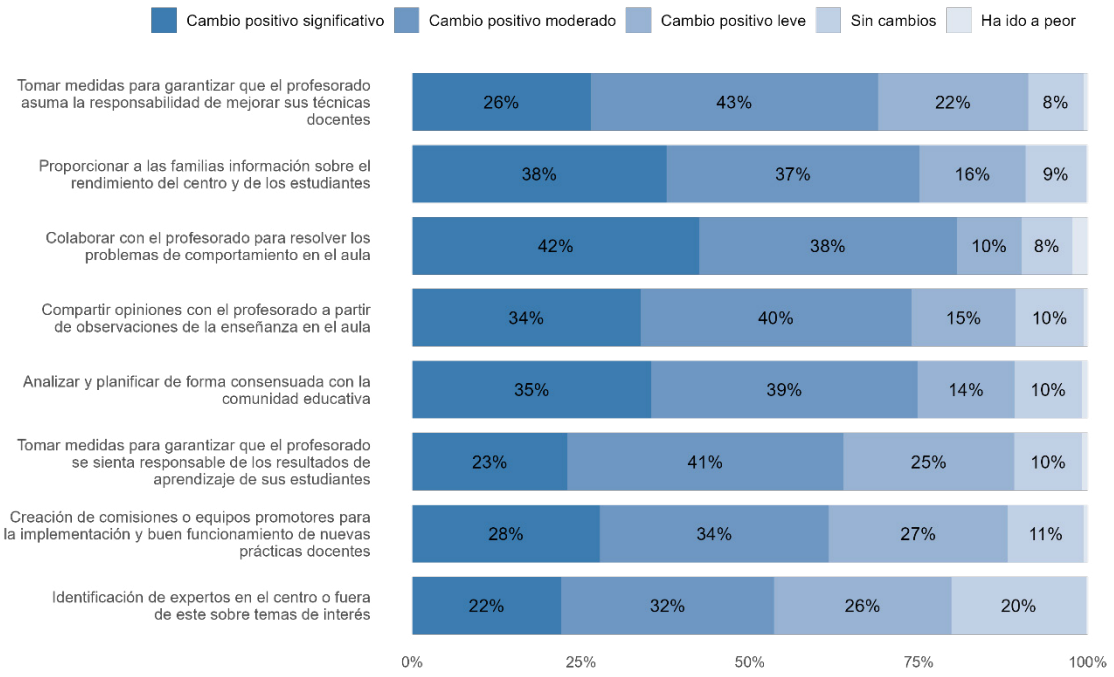
- Cambio negativo: ha ido a peor entre los dos cursos señalados
- Sin cambios entre los dos cursos señalados
- Cambio positivo leve entre 2018-19 y 2023-24
- Cambio positivo moderado entre 2018-19 y 2023-24
- Cambio positivo significativo entre 2018-19 y 2023-24.

A su vez, las opciones fueron recodificadas de 1 a 5 puntos, correspondiendo la puntuación más baja con el "cambio negativo" y la más alta con el "cambio positivo significativo". Esta escala de 1-5 puntos puede tomarse como referencia para interpretar los estadísticos descriptivos que se mostrarán a continuación.

4.2.2.1. Valoración general

El Gráfico 4.6 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta por parte de toda la muestra de directores a las 10 afirmaciones sobre el liderazgo.

GRÁFICO 4.6. Liderazgo pedagógico: distribución de frecuencias



Se observa un gran consenso en los equipos directivos en la valoración de las mejoras en las prácticas de liderazgo colaborativo. Así, más del 80 % percibe "cambios positivos moderados" o "significativos" en la colaboración con el profesorado para resolver problemas de aula (80,6 %; media 4,18) y en compartir opiniones a partir de observaciones de enseñanza (73,9 %; media 3,98). Igualmente, la planificación consensuada con la comunidad acumula 74,8 % de respuestas positivas (media 4,01) y la información a las familias sobre el rendimiento alcanza un 75,1 % de valoración moderada o alta (media 4,04). La baja asimetría negativa (entre –1,01 y –0,68) y desviaciones típicas reducidas (0,90–0,95) de estas valoraciones confirman una distribución concentrada en el extremo positivo.

Los equipos directivos también observan avances, aunque algo más moderados, en los aspectos relacionados con la evaluación para la mejora continua y movilización de recursos humanos: el 69 % valora positivamente medidas para reforzar la responsabilidad docente sobre técnicas e impactos de aprendizaje (medias 3,88 y 3,77), y el 61 % ve cambios en la creación de comisiones o identificación de expertos (medias 3,79 y 3,56). Estas puntuaciones mantienen desviaciones estándar inferiores a 1 y curtosis negativas en casi todos los casos, lo cual indica respuestas bastante homogéneas; no obstante, la menor media en identificación de expertos sugiere un área de liderazgo que podría beneficiarse de mayor apoyo o formación específica.

En conjunto, los datos reflejan que los equipos directivos perciben avances sólidos en las dimensiones clave de su liderazgo, especialmente en el trabajo colaborativo con el profesorado y la comunicación con las familias, donde más de tres cuartas partes de las respuestas apuntan a mejoras moderadas o significativas. En el extremo contrario, tareas como la identificación de expertos o la creación de comisiones muestran puntuaciones algo menores. No obstante, todas las prácticas recogidas en el cuestionario registran medias superiores al punto medio de la escala y baja dispersión, lo que indica una adopción generalizada de estrategias de liderazgo orientadas a la mejora continua.

4.2.2.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+

Los análisis realizados para verificar la posibilidad de generar un índice numérico que resuma la percepción del cambio sobre el liderazgo educativo fueron satisfactorios. Pese a contar con solo 8 ítems, la consistencia interna de la escala fue muy alta (α = 0,89; ω = 0,90), no encontrándose ítems cuya eliminación mejorara los niveles de fiabilidad de la escala. Además, los índices de adecuación muestral confirmaron la pertinencia de emplear técnicas de reducción de datos: test KMO = 0,90 y test de Bartlett = 1.727,9; 28 gl, $p < 0,000$. En AFE señaló que la escala puede considerarse aproximadamente unidimensional extrayéndose un único factor que claramente destaca sobre el resto y que explica más del 50% de la varianza total de los ítems.

La escala percepción del cambio en el liderazgo escolar 2018-2023 se construyó como la media aritmética de las respuestas a los ocho ítems de la escala. A continuación, se realizó un *t-test* de muestras independientes asumiendo igualdad de varianzas entre los grupos [test de Levene: F (1, 479) = 1.469; $p = .226$]. La Tabla 4.5 muestra los resultados de dicha comparación.

TABLA 4.5. Liderazgo: comparación de medias por centros PROA+ y No-PROA+

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Centros No-PROA+	3,77 (0,05)	0,74	-3,68	479	0,000	-0,24 (0,07)	(-0,37, -0,11)	0,34
Centro PROA+	4,01 (0,04)	0,69						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

Los datos muestran que los equipos directivos de los centros PROA+ puntúan significativamente más alto que los de los centros No PROA+ en el conjunto de afirmaciones sobre liderazgo educativo. La media de los centros PROA+ fue de 4,01 (e.t_m = 0,04), frente a 3,77 (e.t_m = 0,05) en los centros no PROA+, una diferencia estadísticamente significativa ($t = -3,68$; gl = 479; $p < 0,001$). El tamaño del efecto, estimado mediante el estadístico d de Cohen, fue moderado ($d = 0,34$), lo que sugiere que las diferencias no solo son significativas desde el punto de vista estadístico, sino también relevantes en términos prácticos.

Este resultado respalda la impresión de que la participación en el Programa PROA+ se asocia con una percepción más positiva por parte de los equipos directivos sobre sus propias prácticas de liderazgo. En particular, estas percepciones reflejan un mayor énfasis en la colaboración docente, la planificación consensuada, la evaluación para la mejora continua y el impulso de nuevas prácticas, todos ellos aspectos clave en el programa, determinantes para la mejora educativa. Aunque no se pueda comprobar fehacientemente, no debería descartarse que, al menos en parte, estos resultados pudieran estar asociados a la eficacia de las actividades e iniciativas formativas y de apoyo desplegadas por el PROA+ para fortalecer las capacidades de gestión y dirección escolar, mejorando la estabilidad y calidad de los profesionales.

4.2.3. Participación familiar en la vida escolar

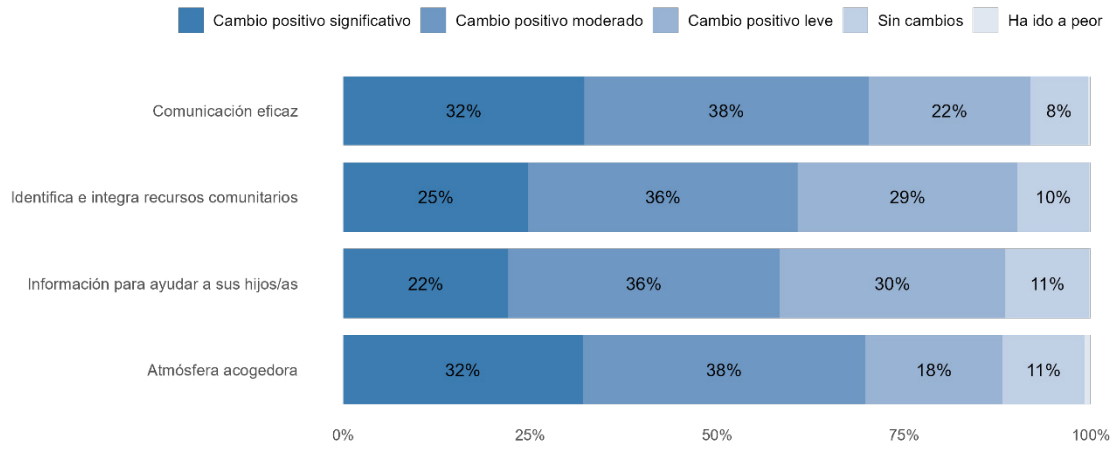
El cuestionario para los equipos directivos contenía cuatro afirmaciones encaminadas a reflexionar sobre aspectos relativos a la participación y comunicación con las familias.

Las direcciones escolares valoraron cada afirmación del modo ya descrito en las escalas de convivencia y liderazgo, es decir, con una escala de cinco opciones de respuesta (Cambio negativo; Sin cambios; y tres niveles de Cambio positivo: leve, moderado y significativo) que a su vez fueron recodificadas numéricamente de 1 a 5 puntos, correspondiendo la puntuación más baja con el cambio negativo y la más alta con el cambio positivo significativo. Al igual que en las escalas ya descritas, las puntuaciones 1 a 5 puede tomarse como referencia para interpretar los estadísticos descriptivos que se mostrarán a continuación.

4.2.3.1. Valoración general

El Gráfico 4.7 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta por parte de toda la muestra de directores a las 4 afirmaciones sobre la participación familiar en la vida escolar.

GRÁFICO 4.7. Participación familiar: distribución de frecuencias relativas y descriptivos básicos



En general las valoraciones son bastante satisfactorias: 9 de cada 10 directivos señalan que en los últimos cinco años se han producido cambios positivos (al menos leves) en todos los aspectos relativos a las familias y entre un 22 y un 32%, según el ítem, consideran que esos cambios han sido muy significativos.

4.2.3.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+

La escala de mejora de las condiciones para la participación familiar mostró una alta fiabilidad interna (α = 0,85 y ω = 0,85) y cumple con los supuestos de adecuación muestral y correlación entre ítems para resumir las respuestas a las cuatro cuestiones en una única puntuación: índice KMO = 0,771; y test de Bartlett: χ^2 = 887,6; gl = 6; p < 0,000. Por parte, el análisis factorial exploratorio (AFE) extrajo un único factor que explicó el 61,0% de la varianza total, con cargas factoriales oscilando entre 0,721 y 0,852 y una comunalidad más baja de 0,582, lo que indica una representación adecuada de los ítems en el espacio latente. Confirmada la unidimensionalidad de la escala se examinó si existían diferencias en la percepción de la mejora de las condiciones para la participación familiar en el centro mediante una prueba t de Student para muestras independientes. Previo a este análisis se evaluaron los supuestos del análisis. La prueba de Levene no indicó diferencias significativas en la homogeneidad de varianzas [$F(1, 479) = 0,177$, $p = .647$], por lo que se procedió a la comparación de medias para grupos independientes

La Tabla 4.6 muestra los descriptivos básicos del índice. El promedio en ambos grupos es bastante alto, acercándose a los 4 puntos, que en la escala de valoración original se corresponde con la opción de respuesta: "cambio positivo moderado". En todo caso, los estadísticos muestran una media superior en el grupo PROA+ frente al grupo No-PROA+.

TABLA 4.6. Implicación familiar: comparación de medias por centros PROA+ y No-PROA+

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Centros No-PROA+	3,72 (0,05)	0,79	-2,78	479	0,006	-0,20 (0,07)	(-0,34, -0,06)	0,25
Centro PROA+	3,91 (0,05)	0,79						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

De hecho, el resultado del t-test arrojó una diferencia estadísticamente significativa entre grupos [t(479) = -2,78; p = 0,006), con un intervalo de confianza del 95% para la diferencia de medias entre -0,34 y -0.06. El tamaño del efecto, estimado mediante d de Cohen corregido por sesgo de Hedges, fue pequeño (d = 0,25), indicando una diferencia modesta pero significativa a favor del grupo PROA+.

4.2.4. Recursos educativos en los centros

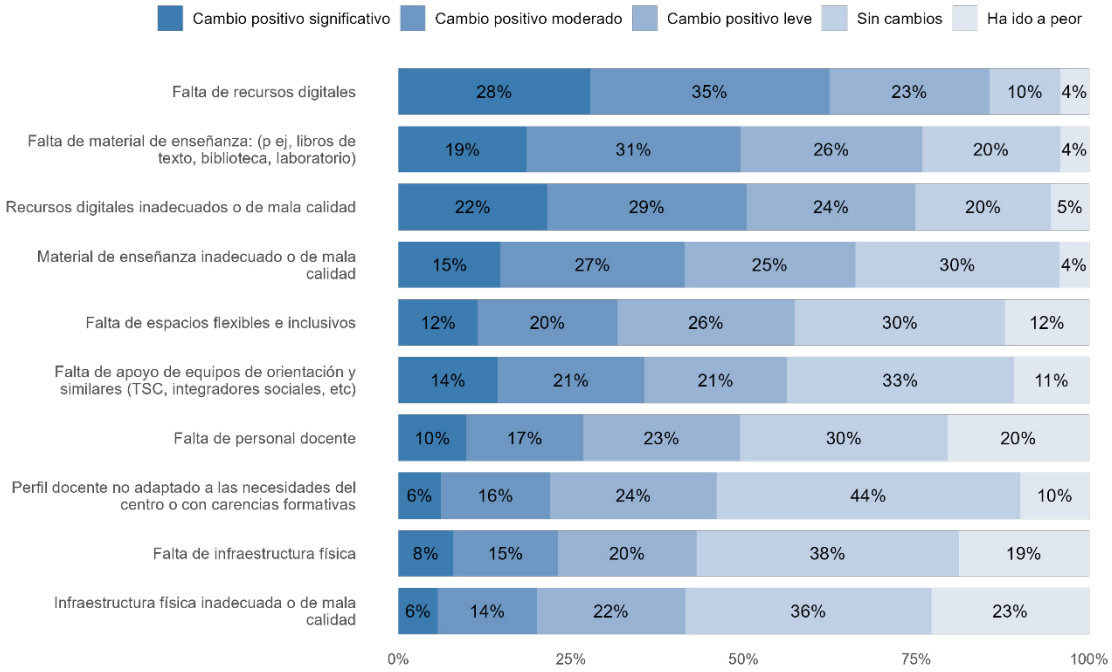
El cuestionario para los equipos directivos contenía 10 afirmaciones donde se mencionaban otras tantas situaciones relacionadas con la falta de recursos que potencialmente podrían dificultar la labor educativa de los centros. En cada una de ellas se pidió a los equipos directivos que reflexionaran sobre cómo dichas situaciones habían cambiado entre los cursos 2018-19 y 2023-24.

Como en los tres índices ya comentados del apartado 4.2, las direcciones escolares valoraron el decálogo de afirmaciones con una escala de cinco opciones de respuesta (Cambio negativo; Sin cambios; y tres niveles de Cambio positivo: leve, moderado y significativo) que a su vez fueron recodificadas numéricamente de 1 a 5 puntos, correspondiendo la puntuación más baja con el cambio negativo y la más alta con el cambio positivo significativo. Al igual que en las escalas ya descritas, las puntuaciones 1 a 5 puede tomarse como referencia para interpretar los estadísticos descriptivos que se mostrarán a continuación.

4.2.4.1. Valoración general

El Gráfico 4.8 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta para toda la muestra centros, centros PROA+ y centros No PROA+, a cada una de las preguntas planteadas sobre los recursos materiales y personales.

GRÁFICO 4.8. Recursos educativos: distribución de frecuencias



La valoración general de los equipos directivos sobre los cambios en los recursos escolares entre los cursos 2018-19 y 2023-24 muestra un panorama mixto, que se detalla a continuación.

- Las **mejoras más destacadas** se concentran en el ámbito digital: más del 60% de los centros aprecia mejoras moderadas o significativas tanto en la disponibilidad como en la calidad de los recursos digitales. En ambos casos, las puntuaciones medias superan los 3,4 puntos y las respuestas tienden a concentrarse en los valores altos de la escala. También se perciben mejoras importantes en el acceso a materiales de enseñanza, tanto por cantidad como por calidad, aunque con algo menos intensidad (media 3,40 y 3,18, respectivamente).

- Los aspectos con **más margen de mejora** son la infraestructura física (tanto por falta como por inadecuación) y la dotación de personal (falta de docentes, escaso apoyo de orientación, perfiles poco adecuados). En estos casos, los datos hablan de una evolución más desfavorable, predominando las respuestas que indican ausencia de cambios o incluso retrocesos. En particular, más del 55% de los centros declara que la situación respecto a la infraestructura física apenas ha mejorado o ha empeorado, con medias en torno a 2,5 puntos.

Esta dualidad en la evolución de los recursos –avances tecnológicos frente a estancamiento en aspectos estructurales- señala que, en opinión de las direcciones escolares, existen áreas de mejora aún pendientes, especialmente en lo relativo al personal y las condiciones físicas básicas para el desarrollo de la actividad educativa.

4.2.4.2. Comparación de medias entre centros PROA+ y No-PROA+

La escala de mejora de los recursos educativos 2018-2023 presentó una alta fiabilidad interna (α = 0,84 y ω = 0,85) y no se advirtieron ítems cuya eliminación supusiera una mejora sustantiva de los coeficientes de consistencia interna. Además, los datos cumplen con los supuestos de

adecuación muestral y correlación entre ítems para resumir todas las respuestas en una única puntuación: índice KMO = 0,796; y test de Bartlett: χ^2 = 1.902,7; gl = 45; p < 0,000. Por su parte, el análisis factorial exploratorio (AFE) encontró un factor con un autovalor claramente superior al resto que explicó casi el 40% de la varianza total, lo que sugiere la posibilidad de reducir los ítems a una puntuación que resuma la percepción de los equipos directivos sobre el del cambio en los recursos educativos.

Con estas evidencias fue posible realizar un t-test de muestras independientes asumiendo igualdad de varianzas entre los grupos [test de Levene: F(1,479) = 1.239; p = 0,266]. La Tabla 4.7 muestra los resultados de dicha comparación.

TABLA 4.7. Recursos educativos: comparación de medias por centros PROA+ y No-PROA+

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Centros No-PROA+	2,87 (0,05)	0,76	-3,29	479	0,001	-0,22 (0,07)	(-0,35, -0,09)	0,30
Centro PROA+	3,10 (0,05)	0,72						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

El contraste estadístico entre centros PROA+ y No-PROA+ en relación con la evolución percibida de los recursos entre 2018 y 2023 revela diferencias estadísticamente significativas a favor de los primeros. Los centros PROA+ obtienen una media de 3,10 frente a 2,87 en los centros No PROA+, con una diferencia media de 0,22 puntos (IC95%: 0,09 a 0,35), significativa al nivel p < 0,01. Esta diferencia, aunque de magnitud pequeña (Cohen's d = 0,30), apunta a una percepción algo más favorable en los centros PROA+ respecto a la mejora en las condiciones materiales, humanas y organizativas desde el curso 2018-19.

Sin posibilidad de realizar afirmaciones causales, este resultado sugiere que el Programa PROA+ podría estar contribuyendo, al menos en parte, a una mejoría más visible en los recursos globales (materiales y personales) de los centros participantes, posiblemente como resultado de las inversiones específicas o del acompañamiento institucional recibido. Aunque las magnitudes del cambio no son elevadas, la consistencia en los resultados refuerza la hipótesis de un efecto positivo del programa en la percepción de las condiciones para la mejora educativa.

4.2.5. En resumen

El análisis de los indicadores organizativos incluidos en el apartado 4.2 del informe, ha puesto de manifiesto diferencias significativas entre los centros PROA+ y los centros de la muestra de contraste. Sin poder establecer conclusiones de tipo causal, la reiteración de los datos en la misma dirección, sí parece apuntar a que el programa parece asociarse al proceso de transformación de aspectos clave del funcionamiento institucional observado en las evidencias recabadas.

- En relación con la **convivencia escolar**, los centros PROA+ declaran con mayor frecuencia haber experimentado mejoras desde la implementación del programa. Este resultado es coherente con los principios pedagógicos PROA+, recogidos a su vez en la LOMLOE: la equidad y la no segregación, la educación inclusiva, la relevancia de la educación no cognitiva (socioemocional), las expectativas positivas sobre las

posibilidades de éxito de todo el alumnado y el acompañamiento y orientación del alumnado vulnerable. Aunque la convivencia es un área compleja y sujeta a múltiples condicionantes, la percepción positiva de avance indica una evolución favorable del clima escolar.

- En cuanto al **liderazgo pedagógico**, los datos muestran que los centros PROA+ han reforzado más intensamente el papel de los equipos directivos como agentes de cambio y articuladores del proyecto educativo. Esta diferencia podría asociarse, al menos en parte, a la necesidad de implementar y coordinar actuaciones dentro del Programa, lo que potencialmente habría promovido dinámicas de liderazgo más estratégicas, compartidas y centradas en la mejora.
- Respecto a la **participación de las familias**, los resultados son más matizados. Si bien también se aprecia un cambio positivo mayor en los centros PROA+, las diferencias con los centros no PROA+ son más reducidas, lo que indica que esta dimensión, aunque relevante, ha tenido un desarrollo más limitado o desigual en la implementación del programa.
- Por último, en relación con la **disponibilidad de recursos**, los centros PROA+ declaran con mayor claridad disponer de personal docente y de apoyo (equipos de orientación y de otros profesionales), y de la adecuación de estos perfiles a sus necesidades particulares. Este hecho podría constituir un efecto directo del diseño del programa, al recibir los centros una dotación presupuestaria. Estas mejoras no solo han permitido ampliar la oferta educativa, sino también generar condiciones organizativas más favorables para la atención a la diversidad y el trabajo colaborativo.

En conjunto, los resultados del apartado 4.2 apuntan a que PROA+ ha contribuido a reforzar aspectos clave para la mejora educativa, especialmente en contextos vulnerables. Aunque el impacto percibido varía entre dimensiones, el patrón general indica que el desarrollo del Programa puede asociarse (aunque solo sea por coincidencia temporal) con el fortalecimiento de la cultura organizativa de los centros participantes.

4.3. Impacto del programa en la organización y gestión del centro en base a las líneas estratégicas PROA+

El apartado que ahora se inicia tiene como objetivo analizar el grado de consolidación y la evolución reciente de tres ámbitos estratégicos del funcionamiento institucional de los centros educativos: la gobernanza escolar, la formación permanente del profesorado y las actuaciones orientadas a garantizar la equidad y la no segregación dentro de los centros educativos, atendiendo a la diversidad de todo el alumnado. Estas tres dimensiones han sido destacadas en el diseño del Programa PROA+ como condiciones estratégicas del cambio educativo y como elementos clave para garantizar el impacto de las actuaciones sobre el éxito escolar.

Se pidió a los equipos directivos que informaran en qué momentos (curso 2018-2019, curso 2023-2024 o en ambos) se habían desarrollado una serie de prácticas institucionales concretas dentro de los tres ámbitos señalados. Esta estrategia permite no solo describir el grado de implantación actual de dichas actuaciones, sino también identificar cuáles han sido impulsadas específicamente en el marco del programa y cuáles se han mantenido como parte de la cultura organizativa de los centros.

En coherencia con los ámbitos identificados, este apartado se organiza en tres epígrafes. En primer lugar, se abordarán las prácticas de gobernanza escolar, vinculadas a la planificación

estratégica, el trabajo en red y la acogida del profesorado. A continuación, se examinarán las dinámicas de formación permanente, considerando tanto la participación en programas externos como la identificación de necesidades internas y la organización autónoma de acciones formativas. Finalmente, se explorarán las actuaciones de promoción de la equidad, la no segregación y de una escuela inclusiva, con acciones concretas frente a la discriminación, la puesta en valor de la diversidad, la reducción de la brecha digital y el apoyo al alumnado.

4.3.1. Gobernanza

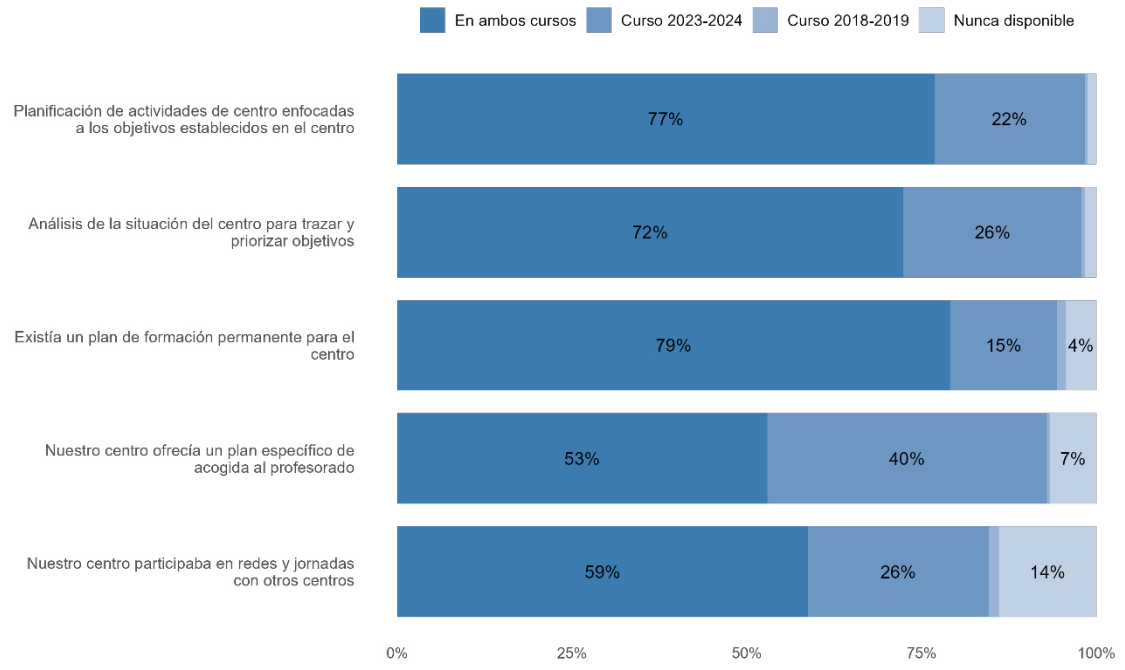
Un bloque de preguntas del cuestionario para las direcciones planteaba cinco afirmaciones referidas a otras tantas actuaciones en materia de gobernanza de los centros: análisis de necesidades para la priorización de objetivos, planificación estratégica orientada a los objetivos del centro, planes de acogida al profesorado, plan de formación permanente en el centro y participación en redes de formación y jornadas con otros centros. Para valorar cada afirmación las direcciones disponían de categorías de respuesta que distinguían entre cuatro situaciones:

- Nunca disponible: la actuación no ha estado presente en ningún momento.
- Curso 2018-19: la actuación se implementó antes de PROA+ pero no se mantiene actualmente.
- Curso 2023-24: la actuación se ha introducido con o tras la llegada de PROA+.
- En ambos cursos: continuidad de la actuación desde antes de PROA+ hasta la actualidad.

4.3.1.1. Valoración general

El Gráfico 4.9 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta por parte de toda la muestra de directores a las afirmaciones sobre la gobernanza escolar.

GRÁFICO 4.9. Gobernanza en los centros: distribución de frecuencias



Las respuestas revelan un elevado grado de institucionalización de prácticas clave para la gestión estratégica y la mejora continua en los centros. Los resultados indican que la mayoría de las acciones evaluadas no son iniciativas nuevas asociadas exclusivamente al Programa PROA+, sino prácticas con cierto grado de consolidación previa, aunque con intensificación o continuidad durante la implementación del programa. La tendencia a la consolidación de estas prácticas también se aprecia en los porcentajes absolutamente marginales de la opción "solo en el curso 2018-19". Es decir, una vez se implanta alguna de las acciones estratégicas para la gobernanza de los centros, es muy raro que se abandone en años posteriores.

La actuación que mejor refleja el grado de institucionalización de las prácticas de gestión estratégica del centro es la existencia de un plan de formación permanente en el centro. Este tipo de actividades presentan un alto grado de consolidación: prácticamente 8 de cada 10 centros declara que el plan de formación permanente a nivel de centro funcionaba en los dos cursos mencionados y, por tanto, era anterior aPROA+. En el extremo contrario, menos de 5% de las direcciones reconoce que este tipo de planes nunca ha estado funcionando. Este patrón de respuestas se repite en el análisis de necesidades para priorizar objetivos y en la planificación estratégica orientada a los objetivos, donde más del 70% de los centros reporta continuidad en ambas actuaciones y los porcentajes de centros que nunca las han aplicado son mínimos (1,7% y 1,3%, respectivamente).

Por su parte, el plan de acogida al profesorado nuevo en el centro es la actuación con menor trayectoria histórica. El 52,9% de las direcciones declara que el plan de acogida al profesorado se aplicaba en los dos cursos. Es decir, prácticamente en la mitad de los centros este tipo de planes ya estaban implantados antes de la ejecución del Programa PROA+, mientras que otro 40% afirma que haber comenzado su aplicación coincidiendo con los años en que se desarrolló el programa. En el extremo contrario un 6,7% indica que nunca se ha realizado. Todo ello sugiere que, si bien la implantación de los planes de acogida al profesorado nuevo en el centro no era una práctica extendida inicialmente, su presencia ha crecido con el programa y puede ser una de las áreas donde PROA+ ha tenido mayor capacidad de impulso. En el Programa PROA+ se considera un factor clave en la consecución del éxito escolar del alumnado, la cohesión de los equipos docentes. Para conseguirlo es imprescindible facilitar la incorporación del profesorado al centro y hacer que se sienta partícipe del proyecto educativo.

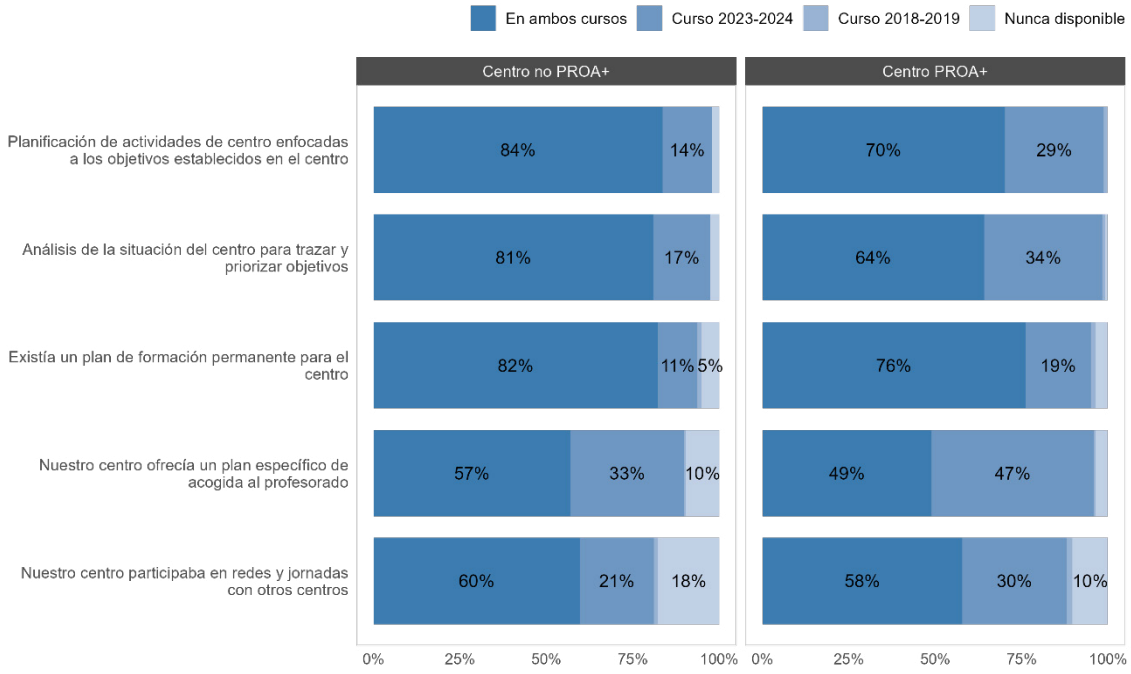
En lo relativo a la participación en redes de formación y jornadas con otros centros, el 14% de las respuestas reconocen que esta actuación nunca se ha realizado en el centro, lo que la convierte en la práctica menos generalizada y con mayor margen de mejora. No obstante, el 25,8% la ha incorporado recientemente y un 58,8% la mantenía desde el periodo previo a PROA+, lo que indica un crecimiento progresivo hacia formas más colaborativas de desarrollo institucional. Se trata de actuaciones para desarrollar las actitudes positivas en el centro con carácter transversal, centradas en el centro en su conjunto, en la gestión del equipo humano y su calidad.

En conjunto, estos datos reflejan una cultura organizativa madura en aspectos de gobernanza y planificación educativa en muchos de los centros participantes. Si bien PROA+ parece haber desempeñado un papel relevante en reforzar ciertas prácticas poco implantadas, como el plan de acogida al profesorado nuevo en el centro o la participación en redes y jornadas. La mayoría de las actuaciones analizadas presentan una continuidad clara con respecto al periodo anterior. Esto sugiere que PROA+ ha operado, en buena medida, como un catalizador para prácticas existentes, permitiendo su mantenimiento y ampliación en contextos especialmente vulnerables.

4.3.1.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+

El Gráfico 4.10 compara los porcentajes de implantación en los centros PROA+ y No-PROA+ de las actuaciones en materia de gobernanza de los centros.

GRÁFICO 4.10. Gobernanza: comparación de frecuencias por grupo (PROA+ vs No-PROA+)



En lógica coherencia con los datos generales, las prácticas de gobernanza analizadas muestran altos niveles de implantación en ambos grupos de centros analizados. No obstante, los centros No-PROA+ muestran un mayor porcentaje de consolidación de estas actuaciones, es decir, mayor proporción de respuestas en la categoría "ambos cursos", mientras que los centros PROA+ presentan un perfil más dinámico en la adopción reciente de actuaciones estratégicas. Esto es apreciable en el mayor impulso en estos centros a partir del curso 2023-24, y menores porcentajes en la opción "nunca realizado", lo que sugiere una influencia positiva del Programa PROA+ en la renovación organizativa. A continuación, se muestra cómo esta lectura general se concreta específicamente en cada una de las actuaciones estratégicas consideradas.

El análisis de necesidades y la planificación estratégica de actividades son, probablemente, las dos actuaciones que mejor se ajustan a la pauta general descrita en el párrafo anterior. En ambos casos, los centros No-PROA+ presentaban niveles de continuidad histórica (80,9% y 83,6% respectivamente) significativamente más altos que los centros PROA+ (64,2% y 70,1% respectivamente). Sin embargo, la adopción reciente de estas prácticas en los centros PROA+ duplica a la de los centros de contraste (34,2% frente a 16,6% y 28,6% frente a 14,3%, respectivamente). Todo ello hace que, como ya se señaló, en la actualidad la proporción de centros que nunca han implementado este tipo de actuaciones sea mayor en los centros No-PROA+. Estos resultados concuerdan con el diseño del programa en torno a líneas estratégicas, dentro de las cuales la implementación de actuaciones en materia de gobernanza constituye una de las bases.

El plan de acogida al profesorado presenta una ligera variación dentro de la tendencia general. En este caso, los niveles de continuidad o consolidación histórica de los centros No-PROA+ son solo algo mayores (57% frente a 49%). Sin embargo, la tasa de implantación reciente

en los centros PROA+ prácticamente ha duplicado a la de la muestra de contraste (46,9% en 2023-24 frente a 32,9% en No-PROA+). Esto hace que, en la actualidad, la proporción de centros que nunca lo han implementado sea más alta entre los centros No-PROA+ (9,7% frente a 3,7%), lo que refleja una mejor cobertura en los centros PROA+. Estos resultados concuerdan con el diseño del programa y su implementación.

La participación en redes y jornadas entre centros y los planes de formación permanente presentan un patrón similar: niveles de consolidación histórica idénticos desde el punto de vista estadístico y una mayor proporción de adopción reciente en los centros PROA+. Por ejemplo, la diferencia entre ambos grupos en las tasas continuidad y consolidación en la participación en redes de formación e innovación no alcanza el 2%, situándose aproximadamente entre el 58% y el 60%. Sin embargo, los centros PROA+ destacan por una mayor incorporación reciente (30,2% frente a 21,4%) y, por tanto, por una menor proporción de centros que nunca han desarrollado estas actividades (10,3% frente a 17,6%).

En el caso del plan de formación permanente, se observa que la gran mayoría han consolidado esta actividad, con escasa diferencia en cuanto a continuidad (76% en PROA+, 82,2% en No-PROA+). Sin embargo, de nuevo el grupo PROA+ muestra un mayor porcentaje de adopción reciente (19% frente a 11,4%), de modo que, en la actualidad, es el grupo donde esta actividad tiene mayor tasa de cobertura (porcentajes de la opción "nunca disponible": Centros PROA+ = 3,7%; centros No PROA+ = 5,1%).

En definitiva, estos datos reflejan que, aunque inicialmente los centros No-PROA+ presentaban una mayor trayectoria de consolidación de ciertas prácticas organizativas (mayor proporción en la opción "ambos cursos"), los centros PROA+ han experimentado una renovación significativa de sus procesos de gobernanza desde la implantación del programa (mayor proporción en la opción "2023-24"). Este patrón sugiere que PROA+ ha actuado como palanca de cambio, especialmente en dimensiones de análisis estratégico y planificación orientada a objetivos. Estos resultados concuerdan con el diseño del programa y su implementación en base a actuaciones "palanca", entre las cuales las relativas a la gobernanza se enmarcan en una de las líneas estratégicas.

4.3.2. Formación

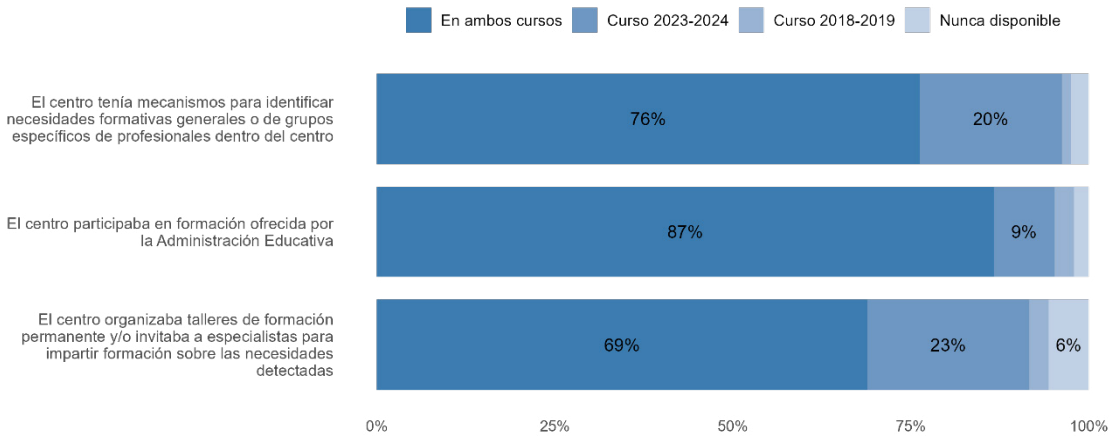
El cuestionario dirigido para las direcciones incluía un bloque de tres preguntas que tenían por objetivo conocer y analizar el grado de implantación y la evolución temporal de tres medidas clave en materia de formación permanente del profesorado: detección de necesidades de formación permanente en el centro, participación en actividades ofertadas por las administraciones educativas y organización de actividades de formación en el propio centro. El objetivo de esta terna de ítems era explorar la cobertura de las medidas antes de la implantación del programa y durante o al final de su ejecución, dado que el Programa PROA+ persigue la formación y el desarrollo de liderazgo compartido, así como la mejora tanto de los equipos directivos como del profesorado. Para valorar cada cuestión, las categorías de respuesta eran las mismas que las señaladas en el subapartado Gobernanza:

- Nunca disponible: la actuación no ha estado presente en ningún momento.
- Curso 2018-19: la actuación se implementó antes de PROA+ pero no se mantiene actualmente.
- Curso 2023-24: la actuación se ha introducido con o tras la llegada de PROA+.
- En ambos cursos: continuidad de la actuación desde antes de PROA+ hasta la actualidad.

4.3.2.1. Valoración general

El Gráfico 4.11 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta a las preguntas sobre las actividades formativas, que respondieron las direcciones escolares de las muestras de centros PROA+ y centro No PROA+.

GRÁFICO 4.11. Formación permanente del profesorado: distribución de frecuencias



En conjunto, los resultados indican una amplia implantación de las actuaciones formativas clave, así como un notable impulso del Programa PROA+, especialmente en los ámbitos de diagnóstico interno de necesidades y organización de formaciones propias. Como ya se señaló en el apartado 4.2, una vez que los centros ponen en marcha este tipo de iniciativas y prácticas, rara vez se abandonan: la opción de respuesta "solo en el curso 2018-19" presenta porcentajes de elección marginales. La tendencia general en materia de formación apunta hacia un modelo mixto, que combina la participación en la formación ofrecida externamente por la administración con propuestas organizadas desde los propios centros, basadas en necesidades detectadas internamente. Esta articulación parece estar madurando progresivamente en el conjunto de los centros evaluados.

El patrón que se acaba de señalar se replica, con ligeros matices, en las tres acciones relativas a la formación continua. Por ejemplo, la actuación más consolidada es la participación en formación ofrecida por las administraciones educativas. Aproximadamente 9 de cada 10 direcciones escolares afirman que está práctica tiene tradición en su centro (se ha mantenido en los dos cursos), lo que indica una fuerte institucionalización de este tipo de oferta formativa. Por ello, las respuestas que señalan incorporación reciente (8,6%) son poco frecuentes, y apenas un 2,1% de centros declara no haber participado nunca, lo que refuerza la impresión de que esta línea formativa es una práctica generalizada.

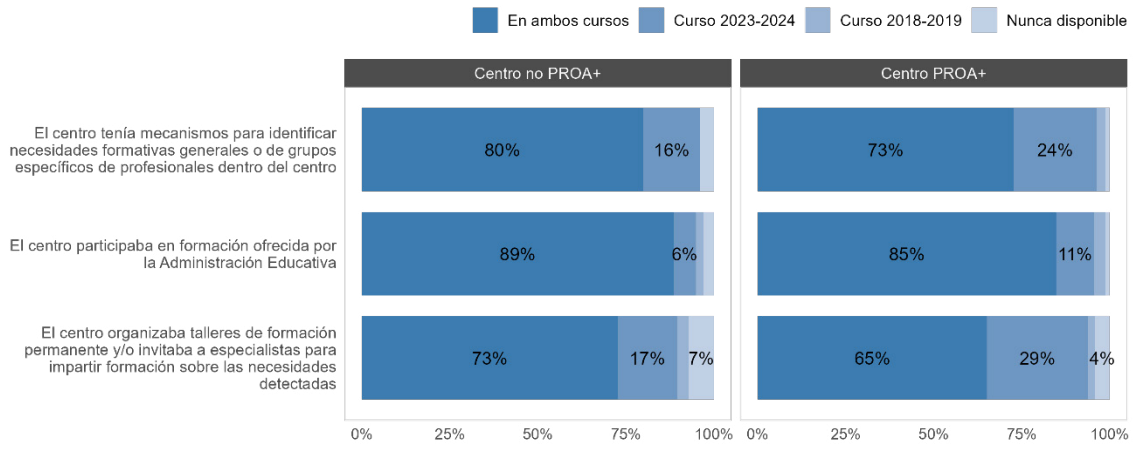
Por su parte, la identificación interna de necesidades formativas también es una práctica extendida y consolidada en la mayoría de los centros. Aproximadamente 3 de 4 cuatro direcciones escolares afirman haber implementado esta medida de forma continuada, lo cual refleja una orientación creciente hacia la autorreflexión y la planificación formativa ajustada al contexto del centro. Sin embargo, una quinta parte de las direcciones reconoció que este mecanismo es de reciente incorporación, coincidiendo en el tiempo con el Programa PROA+. Esto podría interpretarse, al menos en parte, como un efecto positivo asociado a la implantación del programa, el cual busca promover prácticas diagnósticas internas, que posiblemente no estaban tan sistematizadas antes de su implantación.

Finalmente, respecto a la organización directa de talleres de formación o la invitación de especialistas externos, se aprecia un nivel de continuidad algo inferior. Aunque el 68,9% de los centros declaran haber sostenido esta práctica en ambos momentos, existe un porcentaje significativo (aproximadamente uno de cada 4 centros) que la ha incorporado solo recientemente. Esto sugiere que, si bien esta modalidad formativa es cada vez más frecuente, aún no alcanza el mismo grado de consolidación que las otras dos. El porcentaje de centros que nunca han llevado a cabo esta práctica (5,6%) es también el más alto de los tres indicadores, lo que podría deberse a limitaciones de recursos, tiempo o experiencia previa en la organización autónoma de formación específica. En base a este resultado, convendría analizar si es necesario el apoyo desde las administraciones educativas en este sentido.

4.3.2.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+

El Gráfico 4.12 muestra los porcentajes de implantación de las acciones vinculadas a la formación permanente del profesorado segregados por centro PROA+ y muestra de contraste.

GRÁFICO 4.12. Formación permanente: comparación de frecuencias: PROA+ vs No-PROA+



El análisis desagregado por tipo de centro revela diferencias en el desarrollo e institucionalización de las prácticas de formación permanente del profesorado, que por otro lado describen un patrón similar al comentado en el apartado 4.3.1 (Gobernanza).

En todos los casos, el grado de implantación de estas actividades antes de PROA+ era ligeramente superior en los centros de la muestra de contraste. Por ejemplo, la diferencia más estrecha en la continuidad histórica se observa en la participación en actividades formativas ofrecidas por la administración educativa (88,56% frente a 84,77%), mientras que la mayor diferencia se encuentra en la organización interna de talleres o la invitación a especialistas (65,15% frente a 72,69%).

Sin embargo, los centros PROA+ muestran mayores porcentajes de actuaciones iniciadas tras la implantación del Programa en todos los casos. La diferencia más significativa aparece en la organización interna de talleres o la invitación de especialistas, que es la actuación más exigente a nivel organizativo: el 28,63% de los centros PROA+ declara haber iniciado esta actuación en el periodo de implantación del Programa, frente al 16,81% en los No-PROA+. Algo similar ocurre con la identificación de necesidades formativas internas: 23,6% de los centros PROA+ informa que incorporó este procedimiento con o tras el programa, frente al 16,24% en los centros No-PROA+.

Todo ello hace que actualmente la tasa implantación de este tipo de actividades sea mayor en los centros PROA+, hecho que se confirma por presentar porcentajes más bajos en la categoría "nunca". Este hecho contrasta con lo que ocurría en el curso 2018-19, donde era la muestra de comparación la que presentaba mayor grado de implantación de las acciones estratégicas relacionadas con la formación permanente.

En definitiva, la lectura conjunta de los datos apunta a que, en los últimos años, los centros PROA+ han incorporado en mayor medida ciertas dinámicas de formación, especialmente aquellas que exigen un enfoque organizativo proactivo y adaptado a las necesidades internas del claustro, por ejemplo, la organización de actividades de formación en el propio centro. Eso hace que, a pesar de una menor consolidación previa en algunos casos, los centros PROA+ muestren signos de modernización y adaptación más recientes, lo que puede interpretarse como un efecto positivo asociado a la intervención del programa. Este programa incluye una línea estratégica de gestión de centro destinada a mejorar la estabilidad y calidad del profesorado mediante actuaciones relacionadas con los planes de formación interna.

4.3.3. Equidad, no segregación e inclusión

El cuestionario dirigido a los equipos directivos contenía un bloque de cinco preguntas destinadas a conocer la implantación y continuidad de cinco actuaciones concretas relativas a garantizar una escuela inclusiva, con igualdad de oportunidades y no segregación dentro de los centros, tanto antes de la implementación del Programa PROA+ (curso 2018-2019) como durante o al final de su ejecución (curso 2023-2024). Las actuaciones abordan dimensiones clave como la lucha contra la discriminación, el apoyo al alumnado vulnerable, la reducción de la brecha digital y la promoción de la diversidad.

Para responder a estas cuestiones, cada ítem disponía de cuatro opciones de respuesta idénticas a las señaladas en los epígrafes dedicados a la Gobernanza y la Formación. Estas cuatro categorías permiten identificar si dichas actuaciones estaban implantadas antes del Programa PROA+ (curso 2018-2019), si se han implementado con o después del mismo (curso 2023-2024), o si muestran continuidad a lo largo del tiempo (ambos cursos).

4.3.3.1. Valoración general

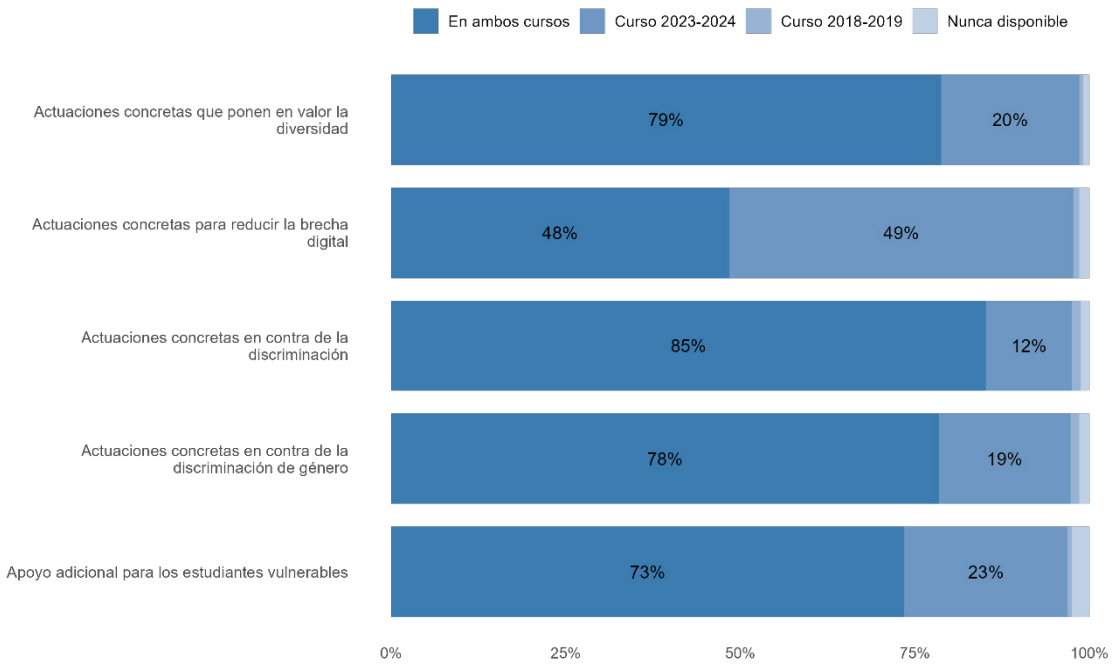
El Gráfico 4.13 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta.

Los datos permiten extraer tres conclusiones sobre las actuaciones en el ámbito de la equidad y la inclusión. En primer lugar, se trata de iniciativas que, en general, se realizaban antes de la implantación del Programa PROA+. Este patrón se observa claramente en al menos 4 de los 5 ítems analizados: discriminación general, discriminación de género, promoción de la diversidad y apoyo al alumnado vulnerable. En todas ellos el porcentaje de elección en la categoría "ambos cursos" ronda o supera el 80%. Estos datos indican que los centros ya habían adoptado medidas significativas en estas áreas antes de la intervención del Programa PROA+, y que han sabido mantenerlas en el tiempo. Esto sugiere una consolidación estructural de las prácticas de inclusión en los centros educativos, más allá del apoyo puntual del Programa: se trata de evidencias de continuidad en actuaciones clave relacionadas con el acompañamiento, apoyo y refuerzo al alumnado, lo que apunta a un ecosistema escolar comprometido con los principios de equidad, más allá de las iniciativas concretas del Programa PROA+.

Por otro lado, el impacto más visible del Programa PROA+ parece concentrarse en las actuaciones para reducir la brecha digital. Es el único ámbito con un patrón diferente de respuesta.

En este caso, casi la mitad de los centros (49,3%) señalaron haber comenzado estas actuaciones solo a partir de 2023-24, mientras que otro 48,4% las habría mantenido desde 2018-19. Esta distribución parece indicar que el Programa PROA+ ha tenido un papel particularmente catalizador en la expansión de estas acciones, posiblemente en respuesta a necesidades surgidas durante la pandemia y la transformación digital acelerada.

GRÁFICO 4.13. Actuaciones para promoción de la equidad y la inclusión: distribución de frecuencias



Es, por tanto, la única actuación que parece haberse expandido de forma más reciente, reflejando una respuesta adaptativa por parte del sistema educativo y, posiblemente, un uso eficaz de los recursos. En definitiva, el efecto diferencial de PROA+ parece haberse centrado especialmente en la digitalización y lucha contra la brecha digital. Este aspecto constituye una de las circunstancias que pueden generar determinadas necesidades escolares y vulnerabilidades en el alumnado.

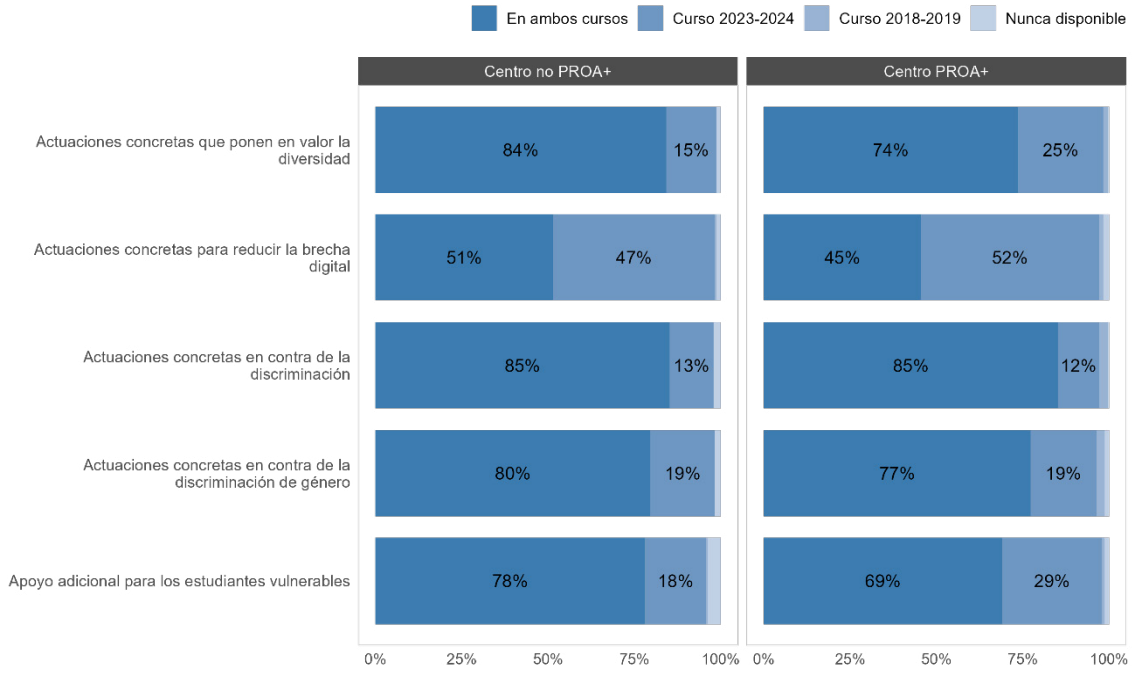
Dado que el objetivo del programa es garantizar el éxito educativo de todo el alumnado, especialmente de quienes se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad, se ha diseñado una línea de actuaciones orientadas a asegurar las condiciones de educabilidad, mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y brindar apoyo al alumnado, con un énfasis particular en el desarrollo de la competencia digital.

Finalmente, los centros que no implementan este tipo de actuaciones suponen una proporción marginal. En todos los ítems, el porcentaje de centros que declaran no haber implementado nunca estas acciones es muy bajo (entre 0,8% y 2,5%), lo que confirma que las dimensiones abordadas están ampliamente integradas en la práctica de los centros. En todo caso, se advierte que las acciones en materia de apoyo al alumnado vulnerable presentan el porcentaje más alto de la opción "nunca" (2,5%), lo que sugiere que aún existe un pequeño margen para ampliar la cobertura total.

4.3.3.2. Comparación de frecuencias entre centros PROA+ y No-PROA+

El Gráfico 4.14 recoge los porcentajes de implantación de las medidas en ámbito de la equidad educativa, no segregación y escuela inclusiva por centro PROA+ y muestra de contraste.

GRÁFICO 4.14. Actuaciones para promoción de la equidad y la inclusión: no PROA+ vs PROA+



En términos generales, tanto centros PROA+ como No-PROA+ muestran una amplia implantación de actuaciones vinculadas a la equidad, aunque con diferencias relevantes en algunos aspectos clave. En prácticamente todas las actuaciones, la categoría mayoritaria en ambos grupos de centros es la de continuidad ("En ambos cursos"), lo que indica una estabilidad institucional significativa respecto a la presencia de estas medidas, tanto antes como después de la implementación del PROA+.

Sin embargo, se aprecian diferencias notables en la intensidad y la cronología de la implantación, que parecen apuntar a un mayor dinamismo en los centros PROA+. Por ejemplo, en el apoyo adicional a alumnado vulnerable, el 28,9% de los centros PROA+ elige la opción "solo en el curso 2023-24", frente a un 17,7% en los centros No-PROA+, lo que sugiere un efecto de impulso específico del Programa PROA+ en esta área. Del mismo modo, en la promoción de la diversidad, el porcentaje de centros que introducen estas actuaciones exclusivamente en el curso 2023-24 es significativamente más alto en los centros PROA+ (24,8%) que en los No-PROA+ (14,5%). Por último, cabe analizar que un 1,2% de centros PROA+ eligen no haber nunca desarrollado actuaciones de apoyo al alumnado vulnerable lo que es incompatible con haber realizado cualquier actividad palanca.

En el caso de la reducción de la brecha digital, aunque las cifras globales son elevadas en ambos grupos, los centros PROA+ muestran un mayor porcentaje de incorporación reciente (51,7% frente a 46,8%) y una menor continuidad desde 2018-19 (45,5% frente a 51,5%), lo que sugiere que muchas de estas actuaciones se han desplegado en el marco del programa o coincidiendo con su implementación, sin olvidar que, entre medias, la pandemia por el COVID-19 supuso un reto para los recursos tecnológicos del sistema educativo.

La única excepción parcial a la tendencia general en las actuaciones relacionadas con la equidad parece referirse a las iniciativas contra la discriminación de género, donde los porcentajes son bastante similares entre ambos grupos. Destaca una elevada continuidad (77 %–80 %) y una escasa implantación reciente o ausencia de estas medidas, lo que sugiere que estas prácticas ya estaban razonablemente institucionalizadas antes de la implementación de PROA+.

En conjunto, los datos sugieren que el Programa PROA+ ha servido como catalizador o acelerador de políticas orientadas a la equidad, particularmente en lo que respecta al refuerzo del alumnado vulnerable, la valorización de la diversidad y la reducción de brechas digitales. Si bien estas medidas ya estaban presentes en muchos centros antes del programa, su expansión parece haber sido más activa y reciente en aquellos centros que participan en PROA+.

4.3.4. En resumen

El apartado 4.4 se centró en analizar actuaciones relativas a la organización institucional de los centros que ya estaban consolidadas antes del Programa, cuáles fueron impulsadas al tiempo que el PROA+ y qué grado de consolidación presentan actualmente. Este análisis de la implantación y continuidad de actuaciones en los centros PROA+ revela patrones diferenciados según el ámbito de intervención, pero en conjunto pone de manifiesto cierta asociación entre la implantación del Programa y el fortalecimiento de dinámicas y prácticas de gobernanza y gestión claves.

- Con relación a la **gobernanza** las evidencias recabadas indican que algunas actuaciones ya estaban estructuralmente implantadas en muchos centros (por ejemplo, los planes de formación permanente o la planificación por objetivos). No obstante, se aprecia un crecimiento reciente de prácticas como los planes de acogida docente y la participación en redes o jornadas entre centros, que presentan un patrón de incorporación claramente asociado al periodo de ejecución del Programa PROA+. Esto sugiere que, de algún modo, el programa ha servido como impulso organizativo para centros con trayectorias menos consolidadas en estos aspectos.

- En el ámbito de la **formación permanente del profesorado**, se observa un alto nivel de consolidación previa en la participación en formaciones ofrecidas por la administración educativa. Sin embargo, los centros PROA+ han avanzado de forma significativa en mecanismos internos de detección de necesidades formativas y en la organización autónoma de actividades específicas. Esto indica un desplazamiento progresivo hacia modelos de formación más contextualizados y centrados en las necesidades reales de los equipos docentes. Esta evolución coincide con las líneas estratégicas de PROA+, que buscan mejorar la estabilidad y calidad de los profesionales del centro, así como fomentar actitudes positivas, considerándolos factores clave para lograr el éxito educativo de todo el alumnado.

- Finalmente, en el bloque de **equidad e inclusión**, se constata una elevada implantación y continuidad de las actuaciones orientadas a combatir la discriminación, poner en valor la diversidad y apoyar al alumnado vulnerable. Sin embargo, son las acciones para reducir la brecha digital donde el Programa (y probablemente la pandemia del COVID-19) ha tenido un impacto diferencial más evidente. Se encontró una elevada proporción de centros que incorporaron este tipo de iniciativas entre 2019 y 2024. Esto concuerda con la existencia de una línea de actuaciones en el Programa PROA+ orientadas a asegurar las condiciones de educabilidad, a la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y al apoyo del alumnado, donde se trabaja la competencia digital del alumnado, una de las circunstancias por las que el alumnado puede ser vulnerable.

En síntesis, el apartado 4.3 muestra que el Programa ha favorecido tanto la consolidación como la extensión de prácticas organizativas clave. Aunque algunas de ellas ya formaban parte de la cultura institucional de los centros, muchas otras han sido activadas o reforzadas durante el periodo de ejecución del Programa PROA+, generando trayectorias de mejora sostenida en ámbitos sensibles para el éxito educativo de todo el alumnado.

4.4. El Programa PROA+ en los centros adscritos

El apartado 4.4 se centra exclusivamente en los centros PROA+ y examina la implantación efectiva del programa desde tres perspectivas complementarias: las actividades concretas desarrolladas, la satisfacción con el Programa y la valoración de su impacto percibido en diferentes ámbitos escolares. En conjunto, este análisis permite evaluar no solo la cobertura del Programa PROA+ en los centros participantes, sino también su acogida y la utilidad del programa percibida.

El primer epígrafe analiza la elección de actividades palanca, dentro de las cinco líneas estratégicas de actuación del programa. El patrón de respuestas revela un uso diverso pero focalizado de las medidas, con una alta frecuencia de selección en áreas como el refuerzo educativo, el acompañamiento al alumnado vulnerable o el desarrollo de competencias clave. Esta información permite identificar las prioridades estratégicas asumidas por los centros PROA+ y las administraciones educativas, y ofrece pistas sobre las líneas de intervención más extendidas.

En el segundo epígrafe se recoge el nivel de satisfacción de los equipos directivos respecto a distintos aspectos operativos del programa, tales como la formación recibida, la calidad de los recursos proporcionados, la coordinación con la administración o el grado de apoyo institucional. Las valoraciones muestran puntuaciones medias altas y bastante homogéneas entre centros de educación primaria y de educación secundaria, aunque se detectan ligeras ventajas a favor de primaria en la satisfacción del profesorado y del alumnado.

El tercer epígrafe explora el impacto percibido del programa, según las propias direcciones escolares, en ámbitos como el rendimiento del alumnado, la convivencia escolar, la participación de las familias o la mejora organizativa. También en este caso, las valoraciones son generalmente positivas, con especial énfasis en la mejora de la detección de necesidades y el fortalecimiento de la cohesión interna del centro. Sin embargo, también se identifican áreas de mejora, con relación a las expectativas de los docentes hacia el alumnado o el fomento de la participación familiar.

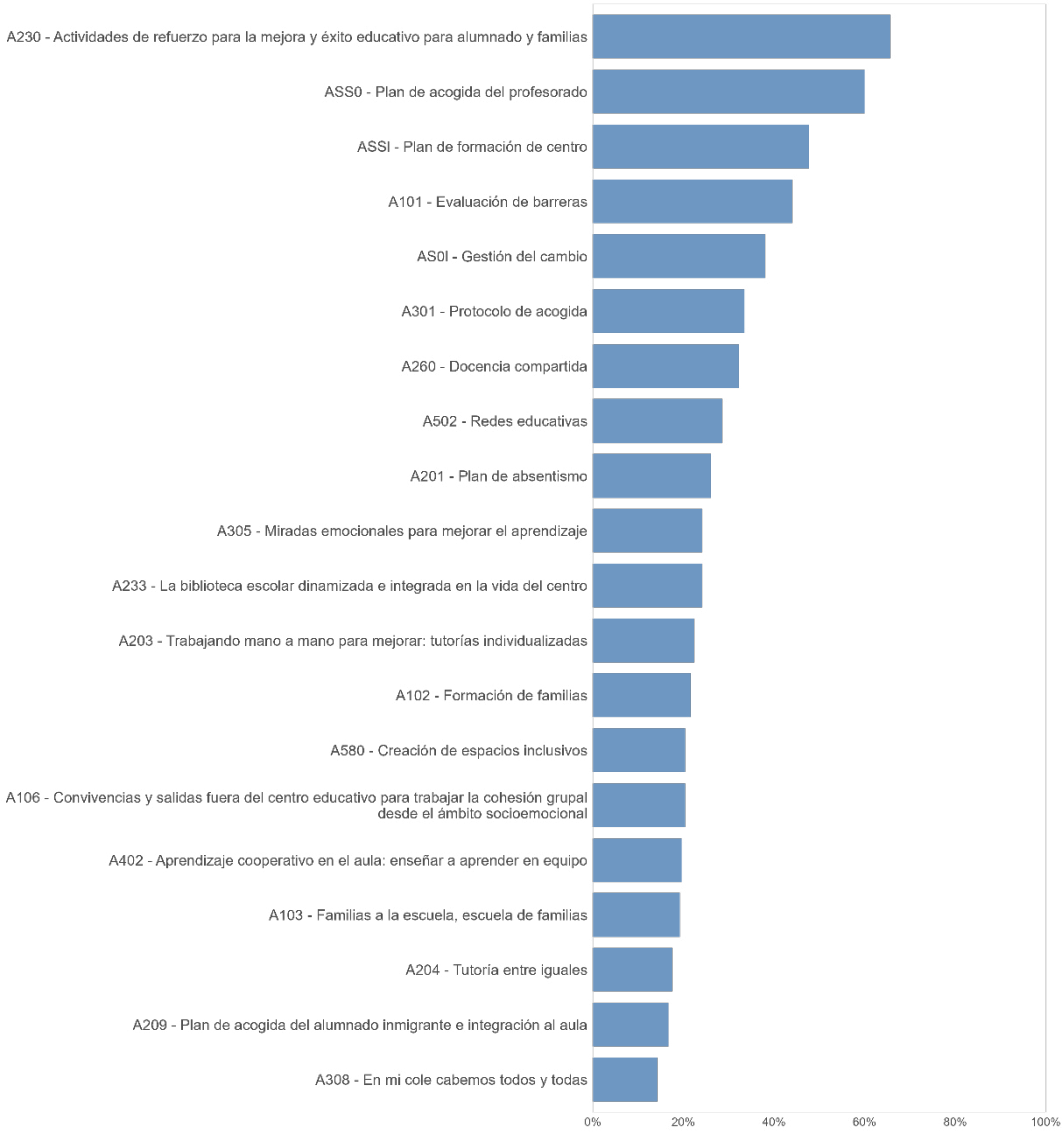
4.4.1. Actividades palanca

El Programa PROA+ implementa una serie de actividades palanca o actuaciones, organizadas en cinco bloques de actividades que agrupan acciones en torno a las líneas estratégicas que afectan a diferentes agentes o ámbitos.

- Actividades para seguir y “asegurar” las condiciones de educabilidad (A100).
- Actividades para apoyar al alumnado con dificultades de aprendizaje (A200).
- Actividades para desarrollar las actitudes positivas en el centro (A300).
- Actividades para mejorar el proceso de enseñanza/aprendizaje de las competencias esenciales con dificultades de aprendizaje (A400).
- Actividades y compromisos de gestión de centro y para mejorar la estabilidad y calidad de los profesionales (formación), y de las infraestructuras estratégicas (A500).

Los equipos directivos informaron de las actividades que habían sido seleccionadas en su centro en cada una de las categorías. El Gráfico 4.15 muestra las veinte actividades palanca implementadas con más frecuencia en los centros escolares. El anexo de este informe contiene el total de las 61 actividades palanca, así como el porcentaje de elección calculado sobre el total de los centros PROA+ participantes en el estudio (N = 245), desglosado también por etapa. El análisis de estas respuestas ayudará a identificar las prioridades actuales de los centros PROA+ y, eventualmente, permitirá orientar las siguientes fases del programa hacia un apoyo más focalizado, integral y sostenible.

GRÁFICO 4.15. Frecuencias y porcentaje de elección de las actividades palanca



A continuación, se mencionan las actividades seleccionadas con mayor frecuencia en cada categoría. Dentro de la categoría **A100 - Condiciones de educabilidad** se incluyen las actuaciones dirigidas a crear entornos favorables para el aprendizaje, involucrando a familias y actuando sobre el contexto escolar. Se trata de un bloque con actividades consideradas preceptivas o clave para el desarrollo del programa desde el segundo curso de participación en el mismo.

En este bloque la actividad más seleccionada fue *A101 - Evaluación de barreras*, que fue desarrolla en casi la mitad de los centros adscritos al programa. Esto indica un alto compromiso de los centros con la detección y el diagnóstico de factores que dificultan el aprendizaje. A esta primera le siguen *A102 - Formación de familias* y *A106 - Convivencias y salidas para cohesión socioemocional*, que son actividades que destacan la importancia de la colaboración familiar y del bienestar emocional, y fueron elegidas por aproximadamente por 1 de cada 5 centros participantes.

En la categoría **A200 - Apoyo al alumnado con dificultades de aprendizaje** se encuentra la actividad más popular del catálogo, es decir, la que presenta mayor concentración de respuestas. Se trata de *A230 - Actividades de refuerzo para la mejora y éxito educativo*, que fue seleccionada por 2 de cada 3 centros adscritos. Este resultado parece razonable atendiendo a los objetivos del programa y a la consideración de este tipo de actuación como prescriptiva o clave en la implementación del programa. También son relevantes en esta categoría *A201 - Plan de absentismo* y *A203 - Tutorías individualizadas* las cuales fueron seleccionadas en 1 de cada 4 centros participantes, y evidencian la preocupación por un enfoque de enseñanza centrado en el seguimiento individual y la prevención del abandono.

La categoría **A300 - Desarrollo de actitudes positivas en el centro** recoge actuaciones orientadas a la mejora del clima escolar, la inclusión y acogida. La actividad más destacada fue *A301 - Protocolo de acogida* (33,5%) seguida de A305 – *Miradas emocionales para mejorar el aprendizaje* (24,1%). También se menciona con frecuencia (aproximadamente en 1 de cada 6 centros) la actividad *A308 - En mi cole cabemos todos y todas* (14,3%), que enfatiza una visión inclusiva y el sentido de pertenencia al centro.

La categoría **A400 - Enseñanza/aprendizaje de competencias esenciales** contiene iniciativas para la mejora del proceso de E-A de las competencias esenciales con dificultades de aprendizaje. Dentro de este bloque de actuaciones, la actividad más elegida fue *A402 - Aprendizaje cooperativo en el aula* (19,6%). El resto de las actividades de esta categoría no alcanzan el 14% y por este motivo no se muestran en el gráfico: son, por ejemplo, las actividades palanca *A407 - STEAM y TIC* (11,8%) y *A403 - Tertulias dialógicas* (10,6%). Se trata de actuaciones consideradas clave o prescriptivas en el Programa PROA+ tras varios cursos de implementación del mismo.

Finalmente, la categoría **A500 - Gestión de centro, formación e infraestructuras** indica una clara apuesta por el fortalecimiento institucional. Se trata de actuaciones consideradas prescriptivas desde el primer o segundo curso de implementación del Programa PROA+ para el caso de A551 / A550 respectivamente.

4.4.2. Impacto percibido

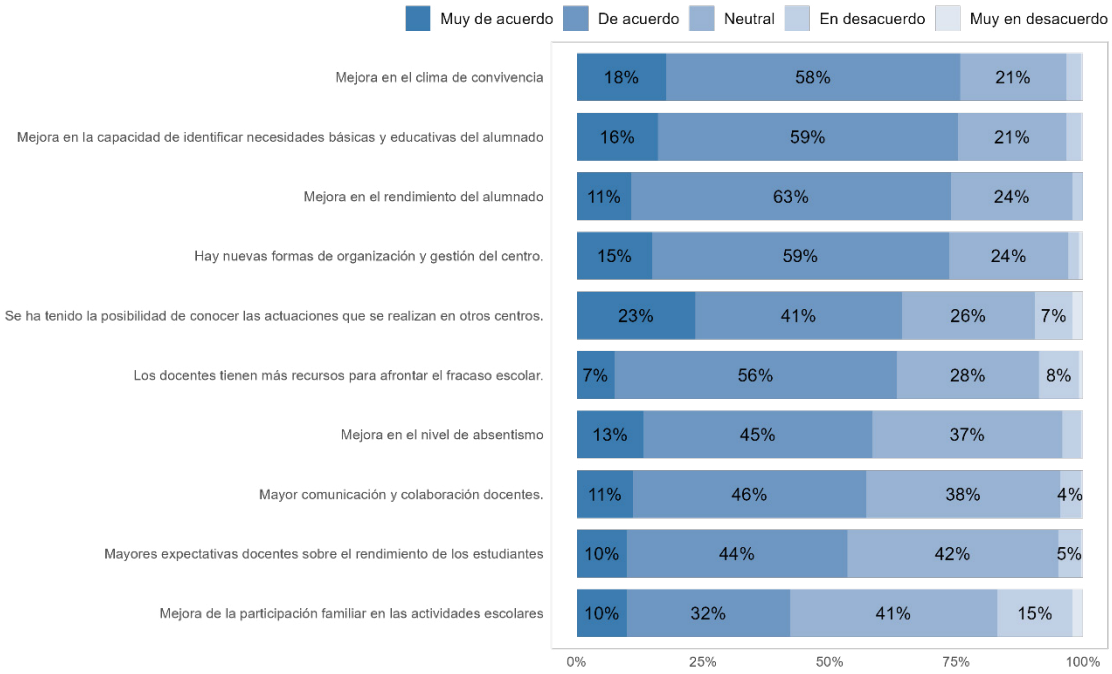
El cuestionario para las direcciones de los centros PROA+ incluyó 10 afirmaciones sobre aspectos relacionados con la evaluación del programa en diferentes ámbitos. Se pidió a las direcciones escolares que valoraran si el Programa había contribuido a mejorar esos aspectos. Cada afirmación fue valorada en una escala Likert de cinco niveles: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = Neutral; 4 = De acuerdo; y 5 = Muy de acuerdo.

Como es habitual en este informe los valores numéricos asignados a cada opción de respuesta permitirán interpretar los estadísticos descriptivos de posición y dispersión en la escala empleada por las direcciones escolares para contestar al cuestionario.

4.4.2.1. Valoración general

El Gráfico 4.16 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta a las afirmaciones sobre el impacto percibido. Estos porcentajes se refieren exclusivamente a los centros PROA+.

GRÁFICO 4.16. Impacto del Programa según las direcciones: distribución de frecuencias



Los resultados permiten afirmar que los equipos directivos hacen una valoración mayoritariamente positiva del impacto del Programa PROA+ en diferentes ámbitos del funcionamiento y los resultados escolares. El desglose de estas valoraciones puede organizarse del siguiente modo:

- **Impactos más positivos de PROA+**. Este grupo está conformado por cuatro afirmaciones donde la media supera los 3,80 puntos, es decir, de promedio las respuestas están prácticamente en el nivel del acuerdo y en todas ellas el porcentaje de desacuerdo es prácticamente testimonial: menos del 4%. El aspecto que suscita el mayor consenso positivo, según la opinión de los directivos, es la mejora del clima de convivencia en el centro: Media = 3,90 puntos; 75,7% de respuestas en las categorías del acuerdo y muy de acuerdo. A continuación, se encuentra la mejora en la capacidad para identificar necesidades del alumnado, que refleja un impacto claro en la detección de necesidades: Media = 3,88 puntos; y 3 de cada 4 respuestas en las opciones del acuerdo o muy de acuerdo. Valores similares (Media = 3,85; 73,6% acuerdo/muy de acuerdo) se observan al señalar que PROA+ ha posibilitado nuevas formas de organización y gestión del centro, con el añadido de que es la afirmación con la curtosis más elevada (1,32 puntos), lo que indica una mayor concentración de respuestas sobre el promedio de la distribución. La última afirmación con mayor concentración de valoraciones positivas es la mejora en el rendimiento del alumnado (Media = 3,83; 73,9% acuerdo/muy de acuerdo): el 63,2% de los directivos está de acuerdo con que ha habido una mejora, y un 10,7% muy de acuerdo. Además, la distribución de este ítem es bastante simétrica y presenta una baja dispersión (DT = 0,63), lo que reafirma el grado de acuerdo que suscita esta afirmación.
- **Aspectos con impactos positivos, aunque menos marcados**. En este grupo se incluyen otros cuatro ítems, cuyas medias oscilan entre 3,60 y 3,80 puntos, y donde el

porcentaje de respuestas concentradas en las opciones de acuerdo y muy de acuerdo está en torno al 60%. Estas afirmaciones son: conocimiento de actuaciones en otros centros (Media = 3,76; 64,2% acuerdo/muy de acuerdo); mejora en el nivel de absentismo (Media = 3,67; 58,5% acuerdo/muy de acuerdo) que, aunque positiva, muestra un mayor porcentaje de respuestas neutras (37,4%) y una mayor dispersión; finalmente, mejoras en comunicación y colaboración docente (Media = 3,63) y mejora de los recursos docentes ante el fracaso escolar (Media = 3,61), que reflejan valoraciones favorables (más del 60% de acuerdo o muy de acuerdo), aunque con menor intensidad.

- **Ámbitos con menor acuerdo**, aunque dentro de la tónica positiva general. En esta categoría se incluyen la mejora de las expectativas docentes sobre el alumnado y la mejora de la participación familiar. En el primer ítem (Media = 3,58), aunque un 53,5% de las respuestas se ubican en las categorías de acuerdo o muy de acuerdo, hay un 41,6% en posición neutral, lo que sugiere margen de mejora en esta dimensión. Por último, la mejora en la participación familiar, es el ítem con el promedio más bajo (Media = 3,33), la afirmación con menor valoración positiva (solo el 42,1% está de acuerdo o muy de acuerdo), y también la que concentra la mayor proporción de desacuerdos (17%). Además, presenta una de las desviaciones típicas más altas (DT = 0,92), lo que indica disparidad en las percepciones.

4.4.4.2. Comparación del impacto por etapa educativa

La escala de impacto de PROA+ en los centros educativos presenta una fiabilidad muy alta: $\alpha = 0,87$ y $\omega = 0,87$. Igualmente, las medidas de adecuación muestral confirman la pertinencia de reducir todos los ítems a una escala única: KMO = 0,888 y test de Bartlett: $\chi^2 = 903,1$; gl = 45; $p < 0,000$. Por su parte, las evidencias de unidimensionalidad parecen sólidas: el análisis factorial exploratorio (AFE) señaló que el primer factor claramente superior al resto, explicando un 41,6% de la varianza entre los ítems y presentando cargas factoriales entre 0,51 y 0,79. Todo ello se interpreta como una garantía de que es posible resumir todas las respuestas a los ítems en una puntuación única que se interpretaría como la percepción de las direcciones escolares sobre el impacto de PROA+ en sus centros.

La escala de impacto de PROA+ se calculó como la media aritmética de las respuestas a los ítems y se empleó como variable independiente o de interés en la comparación de medidas de grupos independientes asumiendo la igualdad de varianzas de los grupos [test de Levene: $F(1,217) = 1,230$, $p = 0,269$]. La Tabla 4.8 muestra los estadísticos descriptivos del índice impacto del PROA+ percibido por las direcciones escolares segregadas por etapa educativa y los resultados del t-test.

TABLA 4.8. Impacto del Programa según las direcciones: comparación de medias por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,75 (0,05)	0,58	-0,70	237	0,48	-0,05 (0,07)	(-0,20, 0,10)	0,06
Ed. Secundaria	3,69 (0,06)	0,58						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

Los datos señalan que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos [t (237) = -0,05, p = 0,48] en esta variable. El promedio fue ligeramente mayor en Educación Primaria (M = 3,75) que en ESO (M = 3,69). Esta diferencia tan pequeña (-0,05 puntos) se corresponde con un tamaño del efecto prácticamente nulo (Cohen`d = 0,06).

4.4.2.3. Comparación de medias por etapa ítem a ítem

Si bien el indicador general de impacto no arrojó diferencias significativas, siempre es posible descender un nivel más y verificar si la ausencia de diferencias se mantiene en todos los ítems de la escala o, por el contrario, hay aspectos concretos del impacto general que muestran un funcionamiento diferencial entre las etapas.

La Tabla 4.9. contiene las medias y desviaciones típicas de las valoraciones de los ítems de impacto general segregadas por etapa educativa. Además, en la parte derecha de la tabla se muestran los resultados de la comparación de medias que busca identificar diferencias en algunos aspectos en función de la etapa educativa.

TABLA 4.9. Ítems de la escala impacto del Programa: descriptivos y comparación por etapa

	Educación Primaria (130 ≤N ≤132)		Secundaria Obligatoria (123 ≤N ≤128)		Comparación de medias (t-Student)		
	M	SD	M	SD	t-test	df	p
Mejora en el rendimiento del alumnado	3,84	0,61	3,84	0,65	-0,07	256	0,95
Mejora en el clima de convivencia	3,91	0,77	3,88	0,72	0,36	259	0,72
Mejora en el nivel de absentismo	3,68	0,83	3,64	0,68	0,41	251	0,68
Mayor comunicación y colaboración docentes.	3,68	0,75	3,64	0,75	0,41	259	0,68
Mayores expectativas docentes sobre el rendimiento de los estudiantes	3,67	0,75	3,54	0,74	1,35	259	0,18
Mejora de la participación familiar en las actividades escolares	3,52	0,91	3,13	0,87	3,60	258	0,00
Mejora en la capacidad de identificar necesidades básicas y educativas del alumnado	3,90	0,70	3,90	0,73	0,03	258	0,98
Los docentes tienen más recursos para afrontar el fracaso escolar.	3,60	0,78	3,65	0,76	-0,58	258	0,56
Hay nuevas formas de organización y gestión del centro.	3,87	0,72	3,90	0,72	-0,33	258	0,74
Se ha tenido la posibilidad de conocer las actuaciones que se realizan en otros centros.	3,87	0,94	3,71	0,95	1,35	259	0,18

Como es de esperar, los promedios en los ítems de impacto presentan algunas variaciones. Sin embargo, en la mayoría de los casos, las diferencias no alcanzan significación estadística. Solo una afirmación muestra diferencias estadísticamente significativas: la mejora de la participación familiar. El promedio de los centros de Educación Primaria supera en aproximadamente 0,40 puntos (en una escala de 1 a 5) al de los centros de educación secundaria. Con estos datos,

se ha estimado un tamaño del efecto de esta diferencia (d de Cohen) de 0,44. Se trata pues de un tamaño entre pequeño y moderado que parece indicar que esta diferencia no solo es significativa, sino también sustantiva a efectos prácticos. En opinión del equipo directivo, la participación en el Programa PROA+ ha supuesto una mejora más clara de la implicación familiar en los centros de primaria que en los centros de secundaria.

En resumen, los equipos directivos de ambas etapas valoran de forma positiva y bastante homogénea el impacto del PROA+ en la mejora de diferentes aspectos, si bien la mejora de implicación familiar es mayor en primaria.

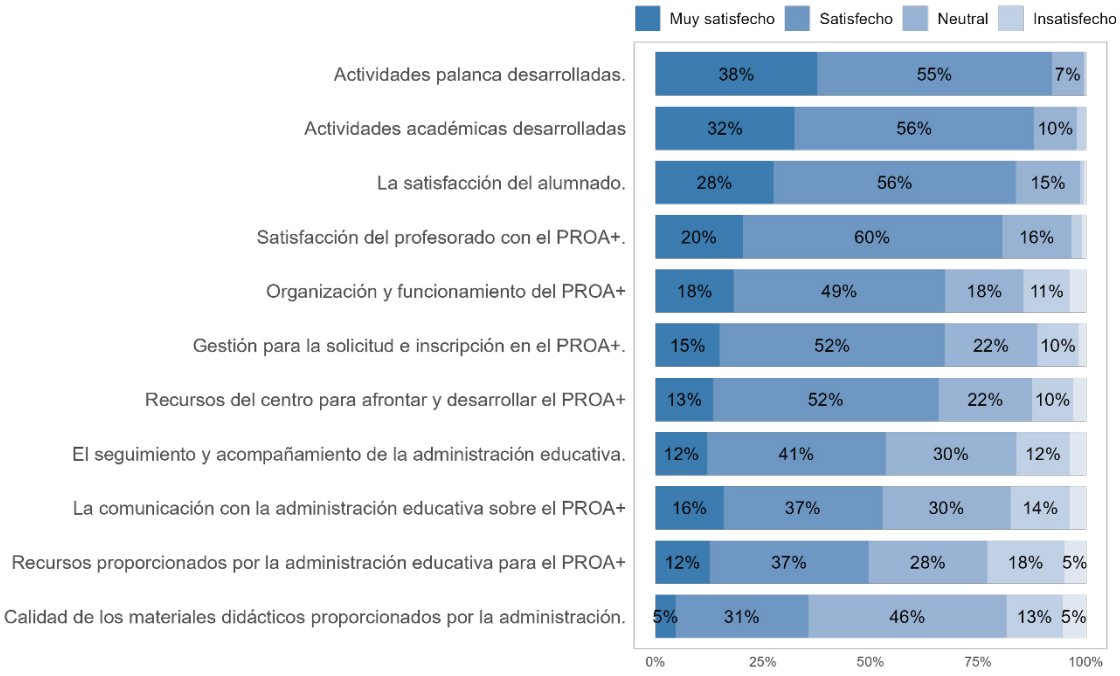
4.4.3. Satisfacción

Finalmente, la evaluación recabó la valoración del grado de satisfacción de los equipos directivos de los centros PROA+ con relación a diversos aspectos del programa: organización y gestión, actividades realizadas, papel de la administración y satisfacción percibida por distintos agentes de la comunidad educativa (alumnado y profesorado). Para ello, el cuestionario para los equipos directivos contenía 11 afirmaciones que debían valorar de acuerdo con una escala Likert de cinco niveles: "1 = Muy insatisfecho; 2 = Insatisfecho; 3 = Neutral (ni satisfecho, ni insatisfecho); 4 = Satisfecho; y 5 = Muy satisfecho.

4.4.3.1. Valoración general

El Gráfico 4.17 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta a las afirmaciones sobre la satisfacción con el Programa. Estos porcentajes se refieren exclusivamente a los centros PROA+.

GRÁFICO 4.17. Satisfacción de las direcciones con el Programa: distribución de frecuencias



Los equipos directivos de los centros adscritos al programa ofrecen una valoración mayoritariamente positiva del Programa PROA+. Los ítems mejor puntuados se relacionan con las actividades desarrolladas y la satisfacción del profesorado y del alumnado. En particular, las actividades palanca (media = 4,29) y las actividades académicas (4,18) destacan, ya que concentran más del 90% de las respuestas en las categorías superiores (satisfecho o muy satisfecho), y presentan una baja dispersión (DT < 0,7). De igual forma, más del 80% de las valoraciones sobre la satisfacción del profesorado (media = 3,97) y del alumnado (4,10) se concentran en los niveles superiores de la escala. Por tanto, los promedios de estas afirmaciones (en torno a 4 puntos) se ubicarían en la categoría "satisfecho" o superior según la escala original con la que las direcciones valoraron las afirmaciones.

Por otro lado, se detectan áreas con margen de mejora. Las valoraciones más bajas corresponden a funciones de las administraciones educativas: los materiales didácticos proporcionados por la administración (media = 3,16), los recursos ofertados (3,34) y la comunicación institucional (3,47). Dentro de la escala de valoración empleada por las direcciones los promedios se ubican entre los niveles "neutral" y "satisfactorio". Se advierte también que las respuestas a estos ítems se distribuyen de forma más dispersa (DT > 0,9) y con una mayor proporción de valoraciones neutras o insatisfactorias. En ese sentido cabría afirmar que 1 de cada 6 directivos encuestados se muestra crítico o poco satisfecho con el apoyo, los recursos y el seguimiento del programa por parte de las administraciones educativas.

Desde un punto de vista estadístico, todos los ítems presentan asimetría negativa, lo que indica una distribución sesgada hacia la derecha, con mayor frecuencia de respuestas positivas. Las curtosis, en su mayoría próximas a cero, reflejan distribuciones relativamente normales, con la excepción de la satisfacción del profesorado, que presenta una distribución más concentrada en torno a la media (curtosis = 1,79).

En definitiva, el conjunto de datos refleja una buena acogida del Programa PROA+ por parte de los equipos directivos, con altos niveles de satisfacción en los aspectos pedagógicos y organizativos, y con márgenes de mejora principalmente en la provisión de recursos y la coordinación y gestión institucional.

4.4.3.2. Comparación de la satisfacción por etapa educativa

La escala de satisfacción con PROA+ presentó una alta fiabilidad interna (α = 0,87 y ω = 0,88) y no se encontraron ítems que, una vez eliminados, mejoraran sustantivamente la consistencia interna de la escala. Los datos parecen adecuados para implementar un análisis factorial: KMO = 0,862 y test de Bartlett: χ^2 = 1.099,8; gl = 55; p < 0,000. El análisis factorial exploratorio (AFE) encontró evidencias que pueden sustentar la solución unidimensional ya que el primer factor, claramente superior, explicó el 39,9% de la varianza total y donde los ítems presentaron cargas factoriales entre 0,773 y 0,510. Todo ello se interpreta como una garantía de que es posible resumir todas las respuestas en una puntuación que expresaría el grado de satisfacción con el Programa PROA+ de las direcciones escolares.

La escala de satisfacción se calculó como la media aritmética de las respuestas a los ítems y se empleó como variable dependiente en la comparación de medidas de grupos independientes, asumiendo la igualdad de varianzas de los grupos [test de Levene: F(1,216) = 0,063, p = 0,802].

La Tabla 4.10 muestra los estadísticos descriptivos del índice de satisfacción con el Programa PROA+ de las direcciones escolares segregadas por etapa educativa y los resultados de del t-test.

TABLA 4.10. Satisfacción con el Programa según las direcciones: comparación de medias por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T	gl	p	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,73 (0,06)	0,58	-0,45	216	0,665	0,04 (0,08)	(-0,12, 0,19)	0,06
Ed. Secundaria	3,70 (0,06)	0,58						

e.t._m: error típico de la media; e.t._dif.: error típico de la diferencia

Los resultados muestran que no hay diferencias relevantes entre centros de educación primaria y secundaria en las puntuaciones del cuestionario. Ambos grupos presentan promedios muy similares (3,73 en EP y 3,70 en ESO), lo que deja la diferencia de medias en apenas 0,04 puntos (e.t_dif. = 0,08). El intervalo de confianza al 95% indica que la verdadera diferencia de medias estaría comprendida entre –0,12 y 0,19 puntos. Dado que el valor 0 se incluye en este intervalo, se confirma la ausencia de efectos significativos. Finalmente, el tamaño del efecto fue muy pequeño (Cohen's d = 0,06), lo que indica una diferencia insignificante en términos prácticos.

4.4.3.3. Comparación de medias por etapa ítem a ítem

Si bien el indicador general de satisfacción no arrojó diferencias significativas, es posible descender un nivel más y verificar si la ausencia de diferencias se mantiene en todos los ítems de la escala o, por el contrario, hay aspectos concretos de la satisfacción general donde aparecen diferencias entre las etapas.

La Tabla 4.11. muestra las medidas y desviaciones típicas de las valoraciones de los ítems de satisfacción general segregadas por etapa educativa. Además, en la parte derecha de la tabla se muestran los resultados de la comparación de medias que busca identificar diferencias en algunos aspectos en función de la etapa educativa.

Aunque las medias de satisfacción entre las etapas presentan variaciones esperables, las diferencias no alcanzan significación estadística en la mayoría de las afirmaciones. Esto incluye ítems relacionados con la valoración de la gestión administrativa del programa, las actividades desarrolladas, la calidad de los materiales y recursos y la comunicación con la administración. Todo ello sugiere una valoración globalmente homogénea que se mantiene en niveles medios o altos y sin divergencias acusadas entre las etapas.

Solo se observan dos diferencias estadísticamente significativas. Una es la percepción que tienen las direcciones de la satisfacción del profesorado con el programa, donde la media en EP (4,08) es superior a la de ESO (3,89), con una diferencia significativa (t = 2,11; p = 0,036). La segunda es la percepción de la satisfacción del alumnado, que también es más alta en EP (4,20) que en ESO (4,01), con una diferencia significativa (t = 2,22; p = 0,027). No obstante, los valores promedio de estas valoraciones están en torno a 4 puntos (nivel satisfactorio), lo que permite concluir que, si bien las diferencias son significativas, desde un punto de vista práctico no parecen realmente sustantivas. El tamaño del efecto, calculado como d de Cohen apunta en la misma dirección: se han estimado magnitudes de 0,28 y 0,29 para estos dos ítems, indicando una diferencia pequeña.

TABLA 4.11. Ítems de la escala satisfacción con el Programa: descriptivos y comparación por etapa

	Educación Primaria (130 ≤N ≤132)		Secundaria Obligatoria (123 ≤N ≤128)		Comparación de medias (t-Student)		
	M	SD	M	SD	test	df	p
Organización y funcionamiento del PROA+	3,61	1,06	3,77	0,93	-1,29	255	0,197
Gestión para la solicitud e inscripción en el PROA+.	3,69	0,87	3,69	0,91	0,04	255	0,969
Actividades académicas desarrolladas	4,23	0,72	4,13	0,68	1,25	257	0,211
Actividades palanca desarrolladas.	4,35	0,61	4,27	0,62	1,09	257	0,277
Satisfacción del profesorado con el PROA+.	**4,08**	**0,62**	**3,89**	**0,80**	**2,11**	**229**	**0,036**
Calidad de los materiales didácticos proporcionados por la administración.	3,26	0,89	3,11	0,90	1,33	254	0,184
Recursos del centro para afrontar y desarrollar el PROA+	3,63	0,95	3,67	0,88	-0,38	256	0,704
Recursos proporcionados por la administración educativa para el PROA+	3,34	1,04	3,33	1,10	0,06	253	0,954
La comunicación con la administración educativa sobre el PROA+	3,42	1,09	3,55	0,95	-1,06	254	0,290
La satisfacción del alumnado.	**4,20**	**0,71**	**4,01**	**0,65**	**2,22**	**255**	**0,027**
El seguimiento y acompañamiento de la administración educativa.	3,45	1,01	3,52	0,92	-0,61	256	0,543

En resumen, los equipos directivos de ambas etapas valoran de forma positiva y bastante homogénea el Programa PROA+. No obstante, la percepción que tienen las direcciones sobre el aspecto relativo a la satisfacción del profesorado y del alumnado resulta ligeramente mayor en Primaria, lo que podría orientar futuras acciones del programa.

4.4.4. En resumen

En relación con las **actividades palanca,** es posible afirmar que la selección de las mismas refleja las líneas prioritarias de los centros y son coherentes con el objetivo de PROA+ y sus destinatarios. En términos generales, los centros han implementado un número elevado de actividades centradas en las áreas de refuerzo al alumnado, la mejora de la convivencia y la enseñanza de competencias clave. Las actividades palanca asociadas a la mejora del clima escolar y la implicación familiar son más frecuentes en primaria, mientras que en secundaria se priorizan medidas de acompañamiento personalizado y orientación al alumnado.

A continuación, se resumen las actividades más elegidas organizadas por categorías.

- La actividad más elegida en todo el programa (A230) sugiere que **los centros priorizan ante todo las actuaciones de refuerzo dirigidas al alumnado** y sus familias, con el objetivo de mejorar el rendimiento y promover el éxito educativo. Se trata de actuaciones que han sido consideradas en el programa como clave y preceptivas desde el primer curso de implementación del mismo.

- Destacan por su **alta elección las actividades vinculadas al diagnóstico de barreras** para el aprendizaje (A101) y a la acogida del nuevo alumnado (A301), lo que pone de manifiesto el compromiso de los centros con la creación de condiciones que favorezcan la educabilidad, así como con el desarrollo de actitudes positivas y el sentido de pertenencia al centro. Las **actividades de la categoría A400 han sido menos seleccionadas**. Esto puede deberse a que, aunque se consideran actuaciones clave o prescriptivas dentro del Programa PROA+, su incorporación ha cobrado mayor relevancia tras varios cursos de implementación, lo que explicaría su adopción más tardía por parte de algunos centros. Por otra parte, la valoración del impacto percibido por las direcciones escolares es mayoritariamente positiva, destacando mejoras en el clima de convivencia, la organización del centro y la identificación de necesidades educativas. No se observan diferencias estadísticas significativas en el índice general de impacto entre primaria y secundaria (p = 0,48; d = 0,06). No obstante, las direcciones de primaria valoran de forma más positiva y significativa la mejora en la participación familiar, lo que sugiere un posible efecto diferencial del programa en este ámbito concreto.

Las valoraciones de satisfacción con el Programa PROA+ por parte de las direcciones escolares son, en general, altas y homogéneas en todos los aspectos analizados, destacando la calidad y utilidad de las actividades desarrolladas y la satisfacción del alumnado y profesorado. En el extremo contrario, los aspectos menos satisfactorios fueron la calidad de los materiales didácticos y el acompañamiento proporcionados por la administración educativa, junto con los recursos con los que cuenta el centro para la implementación del programa. No obstante, estos aspectos no pueden calificarse como insatisfactorios, pues los promedios de las puntuaciones de satisfacción se sitúan sistemáticamente por encima del punto medio de la escala, lo que refleja una buena acogida del programa por parte de los centros. Finalmente, no se observaron diferencias significativas en el índice general de satisfacción entre las etapas educativas (p = 0,665; d = 0,06). Sin embargo, sí se registraron diferencias puntuales y significativas a favor de primaria en dos aspectos específicos: la satisfacción del profesorado y del alumnado, lo que podría sugerir una acogida algo más favorable del programa en los centros de primaria, aunque con tamaños de efecto pequeños.

4.5. Referencias

Anghel, B., Cabrales, A., Sainz, J., & Sanz, I. (2015). Publicizing the results of standardized external tests: does it have an effect on school outcomes? *IZA Journal of European Labor Studies, 4*(7). https://doi.org/10.1186/s40174-014-0029-3

Angrist, J. D., & Pischke, J. S. (2014). *Mastering 'Metrics: The path from cause to effect*, Princeton University Press.

Cordero, J.M., Cristóbal, V. & Santín, D. (2018). Causal inference on education policies: A survey of empirical studies using PISA, TIMSS AND PIRLS. *Journal of Economic Surveys*, 32, 878-915. https://doi.org/10.1111/joes.12217

Felfe, C., Nollenberger, N., & Rodríguez-Planas, N. (2015). Can't buy mommy's love? Universal childcare and children's long-term cognitive development, *Journal of Population Economics, 28*(2), 393-422. https://doi.org/10.1007/s00148-014-0532-x

Govorova, E., Benítez Baena, I., & Cuesta, M. (2023). Strategies for promoting reading competence: Teaching practices and enjoyment of reading. *Psicothema, 35*(4), 340-350. https://doi.org/10.7334/psicothema2022.509

Piopiunik, M. (2014). The effects of early tracking on student performance: Evidence from a school reform in Bavaria. *Economics of Education Review*, 42, 12–33. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.002.

Rivkin, S. G., Schiman, J. C. (2015). Instruction time, classroom quality, and academic achievement. *Economic Journal, 125*(588), 425-448. https://doi.org/10.1111/ecoj.12315

Schwerdt, G., Wuppermann, A. C. (2011). Is traditional teaching really all that bad? A within-student between-subject approach. *Economics of Education Review, 30*(2), 365-379. https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2010.11.005.

Capítulo 5

La opinión de la comunidad educativa

Este capítulo recoge la percepción de los distintos agentes implicados en el desarrollo del Programa PROA+: profesorado, alumnado y familias. A través del análisis de los cuestionarios aplicados, se exploran aspectos clave del funcionamiento institucional, la experiencia educativa y el impacto percibido del programa en los centros participantes. El capítulo se organiza en tres grandes bloques:

En el primero, denominado "La opinión del profesorado", se analiza su percepción sobre las necesidades de formación permanente, la existencia de actividades formativas en el centro, la cohesión del equipo docente, el clima de convivencia, la colaboración profesional, el apoyo institucional recibido y la valoración del impacto y la satisfacción con el programa. Además, se examinan las diferencias en función de la etapa educativa, el tipo de contrato y la experiencia docente, y se identifican los factores organizativos que se asocian con una mayor satisfacción.

El segundo apartado recoge las percepciones y valoraciones del alumnado sobre los siguientes aspectos: el apoyo familiar percibido, el sentido de pertenencia al centro, el clima escolar, el uso de tecnologías, las actitudes hacia la lectura y las matemáticas, y la satisfacción con las actividades PROA+. Se presentan análisis descriptivos y comparaciones por etapa y género, así como un estudio correlacional que identifica los factores psicosociales que se relacionan con una experiencia más positiva del programa.

El tercer apartado está dedicado a las familias. En él se examinan sus expectativas educativas, el nivel de información recibido sobre el programa, su implicación en el centro, la valoración de la gestión institucional, el impacto percibido del Programa PROA+ en sus hijos/as y el grado de satisfacción con las actuaciones desarrolladas. También se analizan las diferencias por etapa educativa y se identifican los factores que explican una mayor satisfacción familiar.

En conjunto, este capítulo ofrece una visión integrada de cómo se vive y valora el Programa PROA+ desde dentro de los centros educativos, permitiendo identificar fortalezas, áreas de mejora y elementos clave para su consolidación.

5.1. La voz del profesorado

Este apartado recoge la percepción del profesorado sobre distintos aspectos del funcionamiento institucional y del impacto del Programa PROA+ en sus centros educativos. A través del análisis de los cuestionarios aplicados, se exploran dimensiones clave como las necesidades de formación permanente, la existencia de actividades formativas en el centro, la cohesión del equipo docente, el clima de convivencia, la colaboración profesional, el apoyo institucional recibido y la valoración del impacto y la satisfacción con el programa.

Para cada una de estas dimensiones se presenta, en primer lugar, la distribución de frecuencias de las respuestas, seguida de la construcción de índices sintéticos que permiten resumir la información de forma operativa. Posteriormente, se realizan comparaciones de medias por etapa educativa (EP vs ESO), tipo de contrato (funcionario vs otro) y experiencia docente (más de 8 años vs menos de 8 años).

Finalmente, se incluye un análisis correlacional que identifica los factores organizativos que se asocian con una mayor satisfacción del profesorado respecto al programa.

5.1.1. Necesidades de formación permanente

El cuestionario dirigido al profesorado incluía 11 afirmaciones orientadas a identificar sus necesidades de formación continua (ver Gráfico 5.1). Estas afirmaciones abordan áreas clave del desarrollo profesional, agrupadas en torno a competencias pedagógicas, tecnológicas, inclusivas, comunicativas y evaluativas. Reflejan aspectos fundamentales de la práctica docente actual, como el uso de metodologías activas, la atención a la diversidad, la integración de las TIC, la colaboración con las familias y la enseñanza en contextos diversos. Cada ítem permite valorar el grado de necesidad formativa percibida en relación con el desempeño diario, utilizando una escala de cuatro niveles: desde “ninguna necesidad” hasta “gran necesidad”.

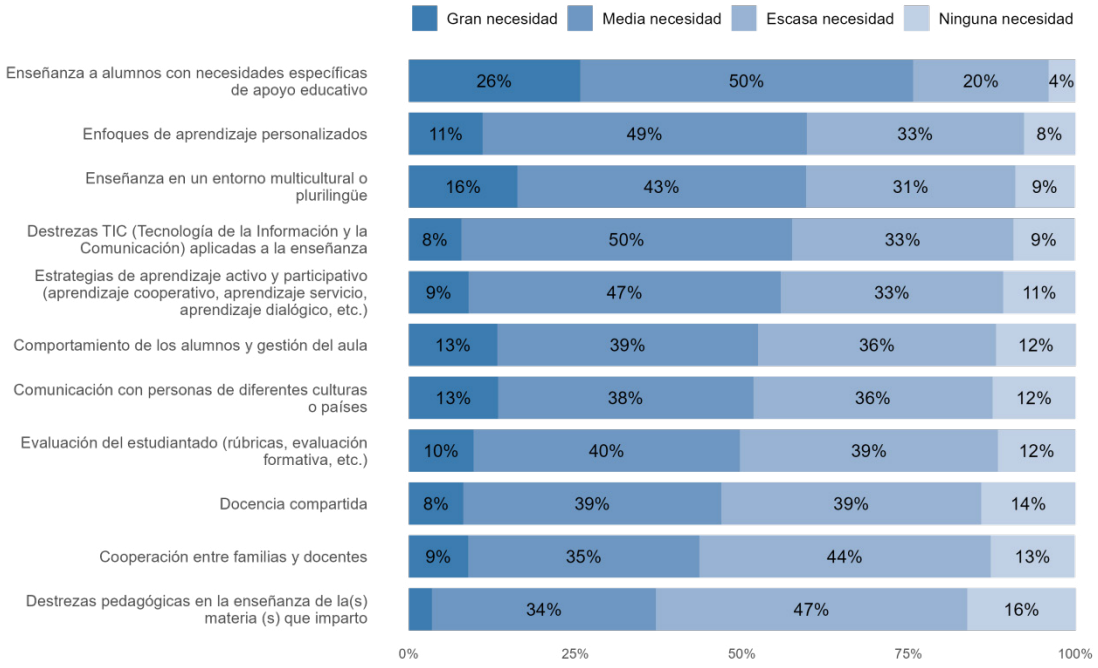
El análisis factorial exploratorio aplicado a los 11 ítems del cuestionario mostró una estructura interna sólida, con un índice KMO de 0,905 y una prueba de esfericidad de Bartlett significativa ($\chi^2 = 7.179{,}964$; $p < 0{,}001$), lo que confirma la idoneidad del análisis. La extracción mediante componentes principales identificó un primer factor que explica el 47,8% de la varianza total, con cargas factoriales elevadas que oscilan entre 0,554 y 0,763. La fiabilidad del conjunto fue alta ($\alpha = 0{,}89$; $\omega = 0{,}89$), lo que respalda la coherencia interna del instrumento. A partir de estos resultados, se construyó un índice global de necesidades formativas, calculado como la media de las puntuaciones en los 11 ítems. Este índice resume de forma válida y operativa el nivel general de necesidad percibida por el profesorado, facilitando su análisis y comparación entre distintos perfiles o contextos educativos.

5.1.1.1. Valoración general

Los resultados recogidos en el Gráfico 5.1 permiten identificar las áreas en las que el profesorado manifiesta un mayor o menor grado de necesidad formativa. En general, las respuestas se distribuyen de forma bastante equilibrada entre las distintas categorías, aunque con una clara

tendencia hacia los niveles intermedios de la escala ("Escasa necesidad" y "Necesidad media"), lo que sugiere una percepción moderada de necesidad en la mayoría de las competencias evaluadas.

GRÁFICO 5.1. Necesidades de formación: distribución de frecuencias relativas



Las medias de los ítems oscilan entre 2,24 y 2,97 puntos en una escala de 1 a 4, lo que indica que, en promedio, el profesorado se sitúa entre una necesidad escasa y media. El ítem con menor puntuación media es "Destrezas pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia(s) que imparto" (M = 2,24), donde más del 60 % del profesorado declara no tener o tener escasa necesidad de formación. En el extremo opuesto, el ítem con mayor puntuación es "Enseñanza a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo", con una media de 2,97 y un 75,7 % de respuestas en los niveles "media" o "gran necesidad", lo que refleja una demanda formativa más intensa en este ámbito.

Otros ítems con medias relativamente altas son "Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe", "Enfoques de aprendizaje personalizados" y "Estrategias de aprendizaje activo y participativo", todos ellos con medias superiores a 2,5 y distribuciones ligeramente sesgadas hacia las categorías de mayor necesidad. En cambio, aspectos como "Cooperación entre familias y docentes", "Docencia compartida" o "Evaluación del estudiantado" presentan medias más moderadas, con una mayor dispersión de respuestas.

En términos de distribución, la mayoría de los ítems presentan asimetrías cercanas a cero o ligeramente negativas, lo que indica una leve inclinación hacia las opciones de mayor necesidad. Las curtosis se sitúan en valores próximos a cero o negativos, lo que sugiere distribuciones relativamente mesocúrticas o ligeramente aplanadas, sin una concentración excesiva de respuestas en torno a la media.

En conjunto, estos resultados permiten identificar áreas prioritarias para el desarrollo profesional docente, destacando especialmente aquellas relacionadas con la atención a la diversidad, la innovación metodológica y la integración de enfoques inclusivos y personalizados en la enseñanza.

5.1.1.2. Comparación de medias

A la vista de los datos de la Tabla 5.1 no se observan diferencias significativas entre Educación Primaria y ESO en cuanto a las necesidades de formación percibidas por el profesorado [*t(gl)* = 0,02 (1.618); *p* = 0,988]. Ambas etapas presentan una media idéntica (2,54), con una diferencia de medias nula y un tamaño del efecto inexistente (d = 0,00), lo que indica una percepción homogénea en este aspecto.

TABLA 5.1. Necesidades de formación: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,54 (0,02)	0,57	0,02	1.618	0,988	0 ,00(0,03)	(-0,05; 0,06)	0,00
Ed. Secundaria	2,54 (0,02)	0,55						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

Por otra parte, no se advierten diferencias en las medias por el tipo de contrato. El promedio del profesorado funcionario (2,54 puntos) es prácticamente idéntica al promedio del profesorado con otro tipo de contrato (2,56 puntos): *t(gl)* = 0,951(1634), *p* = 0,342. En cambio, sí se apreció una diferencia estadísticamente significativa en función de la experiencia laboral [*t(gl)* = 2,72(1611), *p* = 0,007] que indica que el profesorado con menos experiencia reconoce tener mayores necesidades de formación. En todo caso, se trata de una diferencia pequeña en términos de tamaño del efecto (d = 0,14).

5.1.2. Actividades de formación continua en el centro

El cuestionario dirigido al profesorado incluía 7 ítems orientados a identificar la existencia de distintas modalidades de formación permanente interna en el centro (ver Gráfico 5.2). Estas afirmaciones permiten explorar el grado de institucionalización de la formación continua, abordando aspectos como la participación en programas oficiales, la planificación formativa, el aprendizaje entre iguales y la colaboración intercentros. Cada ítem se responde en formato dicotómico (1 = Sí; 0 = No), lo que facilita identificar la presencia o ausencia de estas prácticas en el centro. Las respuestas reflejan el compromiso institucional con el desarrollo profesional docente y permiten detectar áreas de mejora en la cultura formativa del centro.

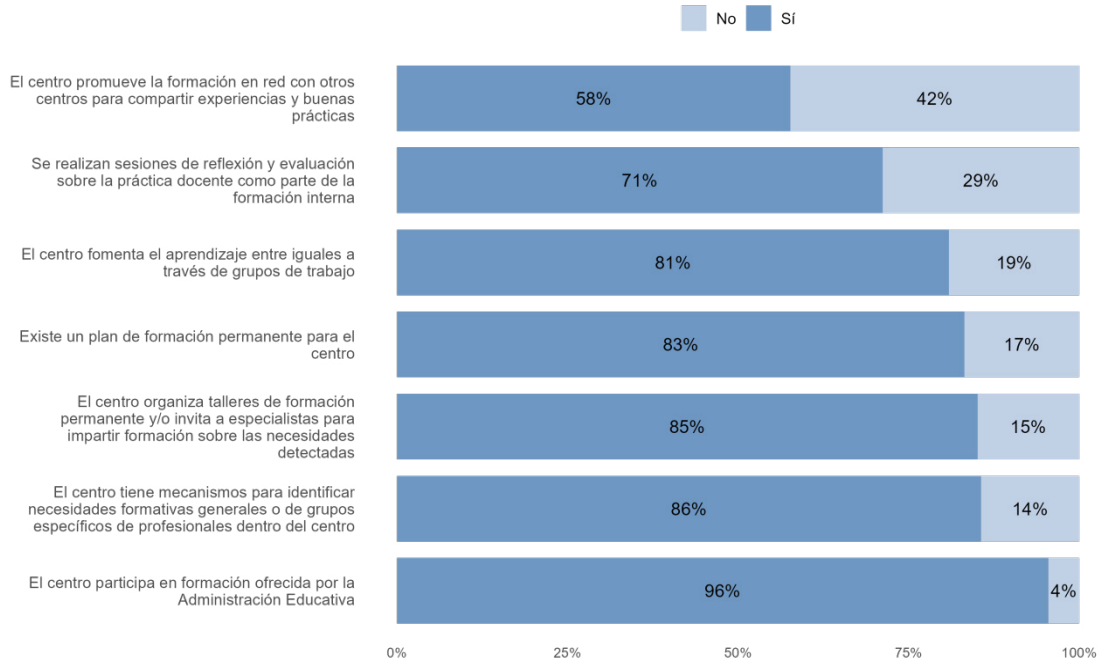
El análisis factorial realizado sobre el conjunto de ítems que evalúan el tipo de formación recibida por el profesorado confirma la presencia de una estructura unidimensional. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa: χ^2 (21) = 1.583,3, $p < 0,001$; y el índice KMO global fue adecuado (KMO = 0,818), lo que indica una buena adecuación muestral. Las comunalidades extraídas se sitúan en un rango moderado, con valores entre 0,243 y 0,678, lo que refleja una contribución variable de los ítems al componente común. El primer componente explica el 37,5 % de la varianza total, y las cargas factoriales oscilan entre 0,493 y 0,678, lo que evidencia una saturación consistente en torno a una única dimensión. La consistencia interna de la escala

es aceptable (α = 0,71), lo que permite considerar este conjunto como un indicador fiable del perfil formativo del profesorado en el marco del Programa PROA+. Ello permitirá emplear este índice en las comparaciones de medias posteriores.

5.1.2.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.2 muestran una presencia generalizada de actividades de formación permanente en los centros educativos, aunque con distintos niveles de implantación según el tipo de iniciativa.

GRÁFICO 5.2. Actividades de formación continua en el centro



La modalidad más extendida es la participación en la formación ofrecida por la administración educativa, presente en el 95,5% de los centros. Esta práctica presenta una distribución extremadamente asimétrica hacia la afirmación (asimetría = -4,40) y una curtosis muy elevada (17,36), lo que indica una concentración casi total de respuestas en la categoría afirmativa.

También son muy frecuentes los mecanismos internos para identificar necesidades formativas (85,6%), la organización de talleres o invitación de especialistas (85,1%) y la existencia de un plan de formación permanente (83,2%). Estas prácticas presentan asimetrías negativas marcadas (entre -1,78 y -2,03), lo que refleja una clara inclinación hacia su presencia en los centros. El aprendizaje entre iguales mediante grupos de trabajo también está bastante extendido (80,9%), aunque con una distribución algo más dispersa (DT = 0,39) y una curtosis más baja (0,47), lo que sugiere una implementación algo menos uniforme.

En cambio, las prácticas más limitadas son aquellas que implican una dimensión reflexiva o colaborativa externa. Solo el 71,2% de los centros realiza sesiones de reflexión y evaluación sobre la práctica docente, y apenas el 57,7% promueve la formación en red con otros centros. Este último ítem presenta la menor frecuencia de respuesta afirmativa y una distribución más equilibrada (asimetría = -0,31), lo que indica una mayor variabilidad entre centros.

En conjunto, los datos reflejan un compromiso generalizado con la formación continua, especialmente en lo que respecta a la oferta institucional y a la planificación interna. No obstante, se identifican oportunidades de mejora en el fortalecimiento de espacios de reflexión docente y en la creación de redes intercentros para el intercambio de buenas prácticas.

5.1.2.2. Comparación de medias

La Tabla 5.2 muestra la comparación de medias de participación en actividades de formación permanente por etapa educativa.

TABLA 5.2. Actividades de formación continua: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	0,83 (0,01)	0,21	4,88	1.618	0,000	0,06 (0,01)	(0,03; 0,08)	0,24
Ed. Secundaria	0,77 (0,01)	0,25						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

Los datos indican que el profesorado de Educación Primaria (M = 0,83) participa más activamente que el profesorado de ESO (M = 0,77) en las actividades de formación continua. Teniendo en cuenta que la escala tiene de máximo 1 punto, ambos promedios parecen satisfactorios, si bien la diferencia es estadísticamente significativa [$t(gl)$ = 4,88 (1.618); $p < 0{,}001$], aunque el tamaño de efecto es pequeño (d = 0,24). Este resultado parece indicar que el profesorado de educación primaria tiende a participar más en actividades de formación permanente que el profesorado de secundaria.

En las comparaciones de este indicador por tipo de contrato (personal funcionario vs otro contrato) y experiencia laboral (más de 8 años vs menos de 8 años) no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas.

5.1.3. Cohesión

El cuestionario incluyó un conjunto de afirmaciones destinadas a valorar la percepción del profesorado sobre la cohesión interna del centro educativo (ver Gráfico 5.3). Estas afirmaciones abordan aspectos clave como la participación en la toma de decisiones, la cultura de colaboración, el liderazgo compartido y el sentido de pertenencia dentro de la comunidad educativa. Cada ítem fue valorado en una escala de cuatro niveles, desde “muy en desacuerdo” hasta “muy de acuerdo”, permitiendo así explorar el grado de acuerdo del profesorado con distintas dimensiones de la vida institucional del centro.

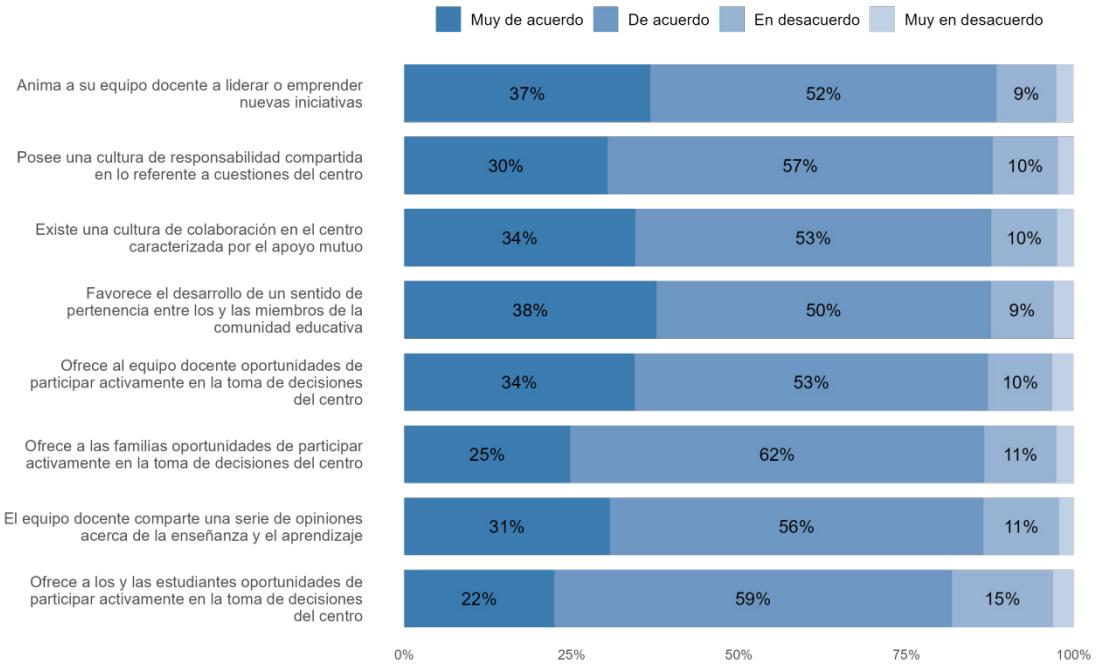
El análisis factorial exploratorio aplicado a los ocho ítems que evalúan la cohesión institucional del centro educativo mostró una estructura interna muy robusta. El índice KMO alcanzó

un valor excelente (0,933), y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa (χ^2 = 9.119,2; p < 0,001), lo que confirma la idoneidad del análisis. La extracción mediante componentes principales reveló un único factor que explica el 68,33 % de la varianza total, con cargas factoriales muy elevadas en todos los ítems (entre 0,781 y 0,859). La consistencia interna del conjunto fue también sobresaliente, con un alfa de Cronbach de 0,934. A partir de estos resultados, se construyó un índice de cohesión del centro, calculado como la media de las puntuaciones en los ocho ítems. Este indicador permite sintetizar de forma fiable la percepción del profesorado sobre la cultura de colaboración, liderazgo compartido y sentido de pertenencia en el centro.

5.1.3.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.3 permiten analizar la percepción del profesorado sobre el grado de cohesión institucional en sus centros educativos. En general, las respuestas muestran una valoración claramente positiva, con un predominio de las categorías "De acuerdo" y "Muy de acuerdo" en todos los ítems. Las medias se sitúan en un rango estrecho, entre 3,01 y 3,23 puntos, lo que indica un nivel de acuerdo alto y bastante homogéneo en torno a las distintas dimensiones evaluadas.

GRÁFICO 5.3. Cohesión del centro: distribución de frecuencias relativas



El ítem con mayor puntuación media es "Anima a su equipo docente a liderar o emprender nuevas iniciativas" (M = 3,23), seguido muy de cerca por "Favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia entre los y las miembros de la comunidad educativa" (M = 3,22). En ambos casos, más del 85 % del profesorado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo, lo que sugiere una percepción positiva del liderazgo distribuido y del clima de pertenencia en los centros.

También destacan con medias elevadas los ítems "Existe una cultura de colaboración en el centro caracterizada por el apoyo mutuo" (M = 3,20) y "Ofrece al equipo docente oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro" (M = 3,19), lo que refuerza la idea de una cultura organizativa basada en la participación y el trabajo conjunto.

En el extremo inferior, aunque con diferencias muy leves, se sitúan los ítems "Ofrece a los y las estudiantes oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro" (M = 3,01) y "Ofrece a las familias oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro" (M = 3,09). Aunque las medias siguen siendo altas, estos resultados podrían interpretarse como áreas con cierto margen de mejora en términos de participación de los distintos agentes de la comunidad educativa.

Desde el punto de vista estadístico, las desviaciones típicas son moderadas (entre 0,67 y 0,74), lo que indica una dispersión contenida en las respuestas. Las distribuciones presentan asimetrías negativas en todos los ítems (entre -0,54 y -0,83), lo que confirma una inclinación hacia las opciones más favorables de la escala. Las curtosis, todas positivas y en valores moderados (entre 0,51 y 0,99), indican distribuciones levemente apuntadas, con una concentración de respuestas en torno a la media, especialmente en los ítems con mayor consenso.

En conjunto, estos resultados reflejan una percepción muy favorable del profesorado respecto a la cohesión institucional de sus centros, destacando especialmente la cultura de colaboración, el liderazgo compartido y el sentido de pertenencia como elementos clave del funcionamiento organizativo.

5.1.3.2. Comparación de medias

La Tabla 5.3 muestra la comparación de medias del índice de cohesión del equipo docente por etapa educativa.

TABLA 5.3. Cohesión: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,22 (0,02)	0,57	4,89	1.616	0,000	0,14 (0,03)	(0,08; 0,2)	0,24
Ed. Secundaria	3,08 (0,02)	0,59						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La cohesión del equipo docente también es mayor en primaria (M = 3,22) que en ESO (M = 3,08), con una diferencia significativa [$t(gl)$ = 4,89 (1.616); $p < 0,001$], aunque con un tamaño del efecto pequeño (d = 0,24). Este resultado apunta a una mayor unidad y sentido de pertenencia en los equipos de primaria.

En esta variable se ha encontrado la única diferencia significativa en función del tipo de contrato. En este caso, la media del grupo de personal funcionario (M = 3,19 puntos) es mayor que la del resto de situaciones contractuales (M = 3,09), si bien el tamaño del efecto de esta diferencia es pequeño (d = -0,17). Igualmente se encontraron diferencias en la experiencia laboral: el profesorado más veterano (M = 3,18) valora algo mejor la cohesión del centro que el profesorado con menos experiencia (M = 3,11). En todo caso, se trata de una diferencia pequeña y poco sustantiva en términos del tamaño del efecto (d = -0,12).

5.1.4. Clima

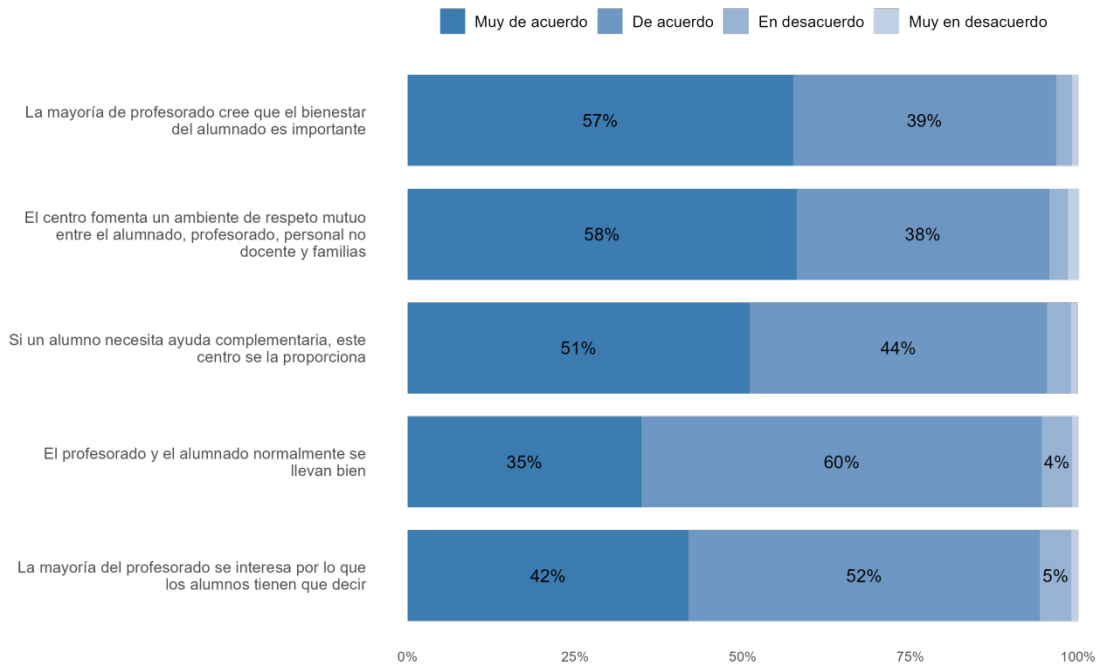
El cuestionario también incluyó un bloque de afirmaciones orientadas a conocer la percepción del profesorado sobre el clima de convivencia en el centro (ver Gráfico 5.4). Estas afirmaciones exploran aspectos como la calidad de las relaciones entre docentes y alumnado, el interés por el bienestar estudiantil, la atención a las necesidades educativas y la promoción de un ambiente de respeto mutuo. Las respuestas se recogieron en una escala de cuatro niveles, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo", lo que permite valorar el grado de acuerdo con distintas dimensiones de la convivencia escolar.

Aunque se trata de una escala compuesta por solo cinco ítems, el análisis factorial exploratorio mostró una estructura interna clara y coherente. El índice KMO = 0,837 indica una buena adecuación muestral, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (χ^2 = 3.648,095; p < 0,001), lo que valida la aplicación del análisis. La extracción mediante componentes principales identificó un único factor que explica el 64,89 % de la varianza total, con cargas factoriales elevadas en todos los ítems (entre 0,756 y 0,838). A pesar de la brevedad de la escala, la fiabilidad obtenida fue notable (α = 0,864), lo que respalda su consistencia interna. Con base en estos resultados, se construyó un índice de clima de convivencia, calculado como la media de las puntuaciones en los cinco ítems, que permite representar de forma sintética la percepción del profesorado sobre la calidad de las relaciones y el ambiente en el centro.

5.1.4.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.4 muestran una percepción muy favorable del clima de convivencia en los centros educativos, con una clara predominancia de respuestas en las categorías positivas ("De acuerdo" y "Muy de acuerdo"). En todos los ítems, más del 90% del profesorado se posiciona en estas categorías, lo que refleja un consenso amplio sobre la existencia de relaciones saludables y un entorno escolar acogedor.

GRÁFICO 5.4. Clima de convivencia en el centro: distribución de frecuencias relativas



El ítem "El profesorado y el alumnado normalmente se llevan bien" presenta un 94,6% de respuestas positivas, con una media de 3,29 puntos. Aunque es el ítem con menor puntuación media, sigue mostrando una percepción muy positiva de las relaciones interpersonales en el centro.

El ítem con mayor puntuación media es "La mayoría del profesorado cree que el bienestar del alumnado es importante" (M = 3,53), donde el 96,7% del profesorado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo. Este resultado destaca el compromiso del profesorado con el cuidado emocional y personal del alumnado.

También sobresalen los ítems "El centro fomenta un ambiente de respeto mutuo…" (M = 3,52, con un 95,7% de respuestas positivas) y "Si un alumno necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona" (M = 3,45, con un 95,4% de respuestas positivas), lo que refuerza la imagen de un entorno inclusivo, colaborativo y orientado al apoyo.

En cuanto a la distribución de las respuestas, las asimetrías son negativas en todos los ítems (entre -0,45 y -1,35), lo que indica una inclinación hacia las opciones de mayor acuerdo. Las curtosis, en su mayoría positivas, sugieren distribuciones más apuntadas, con una concentración elevada en torno a las categorías superiores.

En conjunto, estos resultados evidencian un clima de convivencia altamente positivo, caracterizado por relaciones respetuosas, atención al bienestar del alumnado y una cultura escolar centrada en el apoyo mutuo. Este contexto favorece el desarrollo de prácticas educativas inclusivas y el fortalecimiento de la comunidad escolar.

5.1.4.2. Comparación de medias

La Tabla 5.4 compara la media del índice Clima de convivencia en el centro por etapa educativa.

TABLA 5.4. Clima de convivencia: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,53 (0,02)	0,49	9,01	1.613	0,000	0,22 (0,02)	(0,17; 0,26)	0,45
Ed. Secundaria	3,31 (0,02)	0,47						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La percepción del clima escolar es más positiva en Primaria (M = 3,53) que en ESO (M = 3,31), con una diferencia significativa (t = 9,01; $p < 0,001$) y un tamaño del efecto moderado (d = 0,45). Esto sugiere un entorno más favorable para el trabajo educativo en los centros de primaria.

No se encontraron diferencias en las medias por el tipo de contrato. La media del profesorado funcionario (3,44 puntos) es ligeramente superior al promedio del profesorado con otra situación contractual (3,40 puntos), si bien esa diferencia no alcanza la significación estadística [$t(gl)$ = -1,76(1630, p = 0,078] y presenta un tamaño del efecto muy pequeño (d = -0,10). Algo similar ocurre al comparar la experiencia laboral: las medias de ambos grupos son prácticamente iguales (Novel = 3,40; Experimentado = 3,45) y, aunque la diferencia está dentro del límite de la significación estadística (p = 0,038), no parece sustancial en términos de tamaño del efecto (d = -0,11).

5.1.5. Colaboración

La colaboración entre docentes es un componente esencial para el desarrollo profesional, la mejora de la práctica educativa y la cohesión institucional. Por ello, el cuestionario incluyó un bloque de afirmaciones destinadas a medir la frecuencia con la que el profesorado participa en distintas formas de trabajo colaborativo (ver Gráfico 5.5). Estas prácticas incluyen desde la docencia compartida y el intercambio de materiales, hasta la participación en proyectos conjuntos, reuniones de equipo o actividades de aprendizaje profesional. Las respuestas se recogieron en una escala de cinco niveles de frecuencia, que va desde "nunca" hasta "una vez a la semana o más", lo que permite analizar con detalle el grado de implicación del profesorado en dinámicas colaborativas dentro del centro.

El análisis factorial realizado sobre los 11 ítems que evalúan la colaboración entre docentes en el centro educativo reveló una estructura factorial adecuada y coherente. El índice KMO fue de 0,887, lo que indica una muy buena adecuación muestral, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (χ^2 = 5.513,948; p < 0,001), lo que confirma la idoneidad del análisis. La extracción mediante componentes principales identificó dos factores con eigenvalores superiores a 1, aunque el primero explica por sí solo el 42,13 % de la varianza total. Las cargas factoriales del primer componente fueron moderadamente altas, con valores comprendidos entre 0,524 y 0,743. La consistencia interna del conjunto fue satisfactoria (α = 0,849), lo que respalda la fiabilidad del instrumento. A partir de estos resultados, se construyó un índice de colaboración docente, calculado como la media de las puntuaciones en los 11 ítems, que permite representar de forma sintética el grado de implicación del profesorado en prácticas colaborativas dentro del centro.

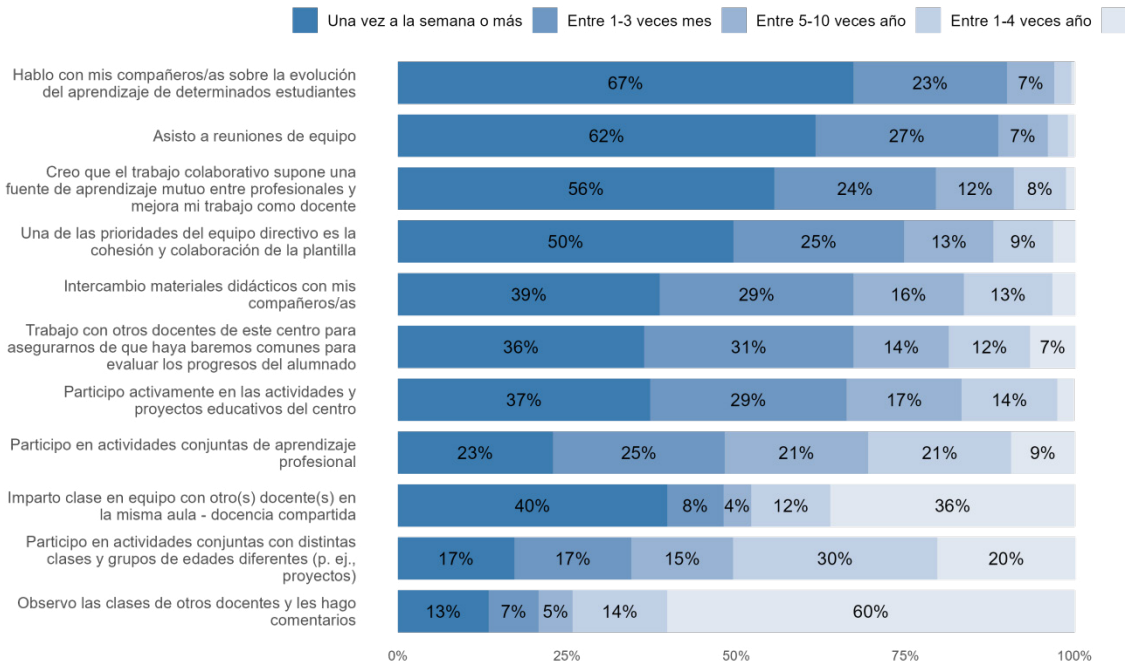
5.1.5.1. Valoración general

Los datos del Gráfico 5.5 revelan una notable variabilidad en las formas y frecuencias de colaboración entre docentes, lo que sugiere que, si bien existen prácticas colaborativas consolidadas, otras aún no están generalizadas en los centros.

Las actividades más frecuentes son aquellas vinculadas a la comunicación y coordinación pedagógica, como hablar sobre la evolución del aprendizaje del alumnado (67,3% lo hace semanalmente y 22,7% entre una y tres veces al mes) y asistir a reuniones de equipo (61,7% semanalmente y 27% mensualmente). Estas prácticas presentan distribuciones fuertemente asimétricas hacia la derecha (asimetrías de -1,84 y -1,73, respectivamente) y curtosis elevadas (3,30 y 3,00), lo que indica una fuerte concentración de respuestas en las categorías de mayor frecuencia.

También son frecuentes el intercambio de materiales didácticos (38,7% semanalmente, 28,6% mensual) y la participación en proyectos educativos del centro (37,3% semanalmente, 29% mensual), con distribuciones moderadamente asimétricas (asimetrías entre -0,66 y -0,74) y curtosis negativas, lo que sugiere una mayor dispersión de respuestas.

GRÁFICO 5.5. Colaboración docente: distribución de frecuencias relativas



En contraste, otras formas de colaboración más estructuradas o innovadoras, como la docencia compartida o la observación entre iguales, presentan niveles de participación mucho más bajos. En el caso de la docencia compartida, el 36,1% declara no realizarla nunca, y solo el 39,8% lo hace semanalmente. La observación de clases es aún menos frecuente: un 60,2% nunca la realiza, y apenas un 13,4% lo hace semanalmente. Estas prácticas muestran distribuciones más planas (curtosis negativas) y, en el caso de la observación, una asimetría positiva (1,16), lo que indica una concentración en las categorías de menor frecuencia.

En cuanto a las percepciones, la mayoría del profesorado valora positivamente el trabajo colaborativo: el 79,5% considera que mejora su práctica docente (55,6% semanalmente, 23,9% mensualmente), y el 74,8% percibe que la cohesión del equipo es una prioridad del equipo directivo. Estas afirmaciones presentan distribuciones claramente sesgadas hacia las categorías más altas (asimetrías de -1,25 y -1,10), lo que refleja una cultura profesional favorable a la colaboración, aunque no siempre acompañada de prácticas sistemáticas.

En resumen, los resultados muestran un panorama mixto: mientras algunas formas de colaboración están ampliamente extendidas, otras –especialmente las que implican mayor apertura del aula o innovación metodológica- siguen siendo poco frecuentes. Esto sugiere la necesidad de seguir promoviendo estructuras organizativas y culturales que faciliten una colaboración más profunda y sostenida entre docentes.

5.1.5.2. Comparación de medias

La Tabla 5.5 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice “Colaboración docente” por etapa educativa.

TABLA 5.5. Colaboración docente: comparación por etapa

	Descriptivos		*t-Student* para muestras independientes					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,97 (0,02)	0,67	20,87	1.614	0,000	0,72 (0,03)	(0,65; 0,79)	1,04
Ed. Secundaria	3,25 (0,03)	0,72						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La colaboración entre profesionales muestra la diferencia más marcada entre etapas, siendo notablemente mayor en Primaria (M = 3,97) que en ESO (M = 3,25), con una diferencia altamente significativa [$t(gl)$ = 20,87(1.614); $p < 0,001$] y un tamaño del efecto grande (d = 1,04). Este hallazgo destaca una cultura colaborativa mucho más consolidada en Primaria.

En la comparación por el tipo de contrato, el promedio del personal funcionario (M = 3,65) es superior al del resto de situaciones contractuales (M = 3,57), estando esta diferencia en el límite de la significación estadística: [$t(gl)$ = -1,947(1.630); $p < 0,052$], si bien el tamaño del efecto es muy pequeño (d = -0,10). La comparación por grupos de experiencia docente arroja promedios prácticamente iguales y sin ninguna significación estadística ($p = 0,652$).

5.1.6. Apoyo y acogida

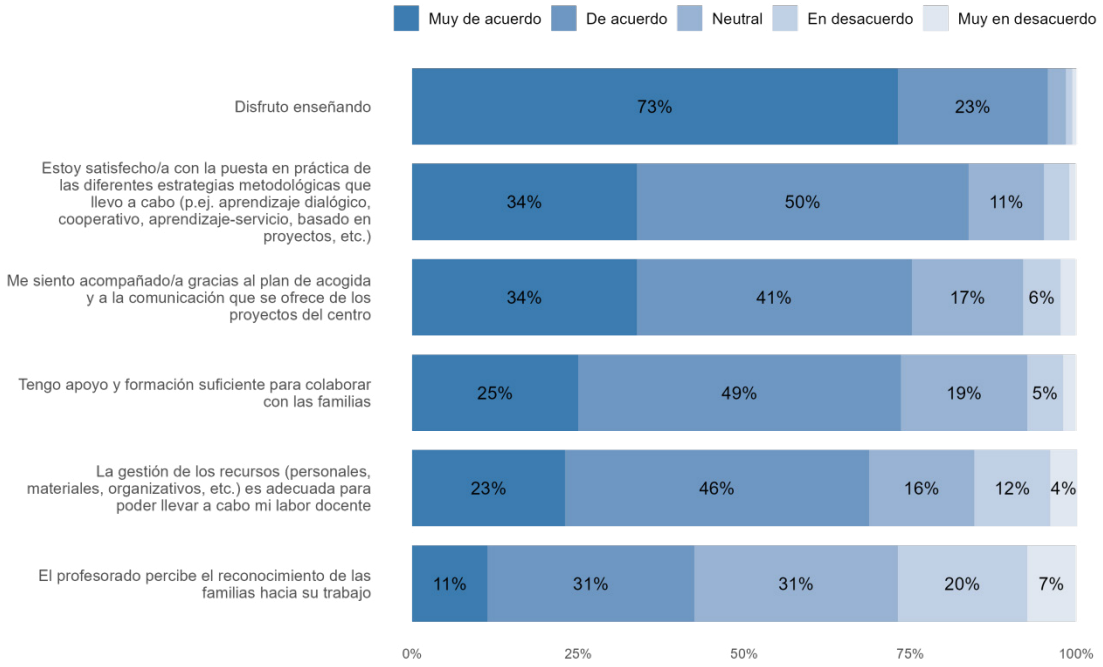
El apoyo institucional y la acogida al profesorado son factores clave para el bienestar profesional y la calidad educativa. En este bloque del cuestionario se incluyeron afirmaciones que permiten valorar la percepción del profesorado sobre el respaldo recibido en su labor docente, la formación para colaborar con las familias, el reconocimiento por parte de la comunidad educativa y la adecuación de los recursos disponibles (ver Gráfico 5.6). También se exploran aspectos relacionados con la satisfacción personal y el acompañamiento en el marco de los proyectos del centro. Las respuestas se recogieron en una escala de cinco niveles, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo", lo que permite analizar el grado de acuerdo con cada dimensión evaluada.

El conjunto de ítems que evalúa el apoyo y la acogida al profesorado en el centro educativo mostró una estructura factorial clara y adecuada. El índice KMO fue de 0,824, lo que indica una buena adecuación muestral, y la prueba de esfericidad de Bartlett resultó significativa (χ^2 = 2692,4; $p < 0,001$), confirmando la pertinencia del análisis. La extracción mediante componentes principales reveló un único factor que explica el 50,79 % de la varianza total, con cargas factoriales que oscilan entre 0,619 y 0,788. La fiabilidad del instrumento fue aceptable (α = 0,80), lo que respalda su consistencia interna. A partir de estos resultados, se construyó un índice de apoyo institucional, calculado como la media de las puntuaciones en los seis ítems. Este indicador permite sintetizar la percepción del profesorado sobre el respaldo recibido en su labor docente y el entorno de acogida ofrecido por el centro.

5.1.6.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.6 reflejan una percepción mayoritariamente positiva del profesorado respecto al apoyo institucional, la acogida en el centro y su propia satisfacción profesional. La mayoría de los ítems presentan distribuciones claramente inclinadas hacia las categorías de mayor acuerdo, lo que sugiere un entorno laboral, en general, favorable.

GRÁFICO 5.6. Apoyo y acogida en el centro: distribución de frecuencias relativas



El ítem con mayor consenso es "Disfruto enseñando", con un 95,7% de respuestas en las categorías "De acuerdo" o "Muy de acuerdo" y una media elevada (M = 4,67). La distribución de este ítem es fuertemente asimétrica hacia la derecha (asimetría = -2,49) y presenta una curtosis muy alta (8,15), lo que indica una fuerte concentración de respuestas en la categoría más alta ("Muy de acuerdo").

También destacan positivamente los ítems relacionados con la satisfacción metodológica (M = 4,12; 83,8% de respuestas positivas) y el acompañamiento institucional a través del plan de acogida (M = 3,99; 75,2% de respuestas positivas). Ambos presentan asimetrías negativas moderadas y curtosis positivas, lo que sugiere una tendencia clara hacia el acuerdo, aunque con cierta dispersión.

En cuanto al apoyo para colaborar con las familias, el 73,6% del profesorado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo, con una media de M = 3,89. La distribución es también asimétrica hacia la derecha (asimetría = -0,85), lo que indica una percepción mayoritariamente favorable, aunque con un porcentaje no despreciable de respuestas neutras (19%).

Por otro lado, el ítem con menor nivel de acuerdo es "El profesorado percibe el reconocimiento de las familias hacia su trabajo", con solo un 42,5% de respuestas positivas y un 26,8% en desacuerdo. La distribución es más equilibrada (asimetría = -0,22) y presenta una curtosis negativa (-0,67), lo que sugiere una mayor dispersión y menor consenso en este aspecto.

Finalmente, la percepción sobre la gestión de recursos también es mayoritariamente positiva (M = 3,72; 68,8% de respuestas positivas), aunque con una distribución algo más dispersa (DT = 1,06) y una curtosis cercana a cero, lo que indica una forma de distribución más próxima a la normalidad.

En conjunto, estos resultados muestran un profesorado que se siente motivado, satisfecho con su práctica docente y, en general, bien acogido por el centro. No obstante, se identifican áreas de mejora en el reconocimiento por parte de las familias y en la percepción de apoyo para la colaboración con ellas, aspectos clave para fortalecer la relación escuela-familia.

5.1.6.2. Comparación de medias

La Tabla 5.6 compara la media del índice Apoyo percibido en el centro por etapa educativa.

TABLA 5.6. Apoyo percibido: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	4,05 (0,02)	0,62	7,48	1.619	0,000	0,24 (0,03)	(0,18; 0,3)	0,37
Ed. Secundaria	3,81 (0,02)	0,67						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

El nivel de apoyo percibido es también superior en educación primaria (M = 4,05) frente a secundaria (M = 3,81), con una diferencia significativa (t = 7,48; $p < 0,001$) y un tamaño del efecto moderado (d = 0,37). Esto indica una mayor percepción de respaldo institucional o entre compañeros en los centros de primaria.

En la comparación por el tipo de contrato, el promedio del personal funcionario (M = 3,95) es superior al del resto de situaciones contractuales (M = 3,89), estando esta diferencia en el límite de la significación estadística: [$t(gl)$ = -1,88(1635); $p < 0,060$], si bien el tamaño del efecto es muy pequeño (d = -0,10). A la misma conclusión se llega cuando se comparan los grupos por nivel de experiencia: la diferencia de medias es de apenas 0,06 puntos y, por tanto, ni la probabilidad de rechazar la hipótesis nula ($p = 0,097$) es significativa, ni el tamaño del efecto es sustantivo (d = -0,09).

5.1.7. Impacto de PROA+

Dado el objetivo del Programa PROA+ de mejorar la equidad y el éxito educativo, el cuestionario incluyó una serie de afirmaciones orientadas a valorar su impacto percibido en distintos ámbitos del centro (ver Gráfico 5.7). Estas afirmaciones recogen la opinión del profesorado sobre los cambios observados tras la implementación del programa, en aspectos como el rendimiento y la motivación del alumnado, el clima de convivencia, el absentismo, la atención

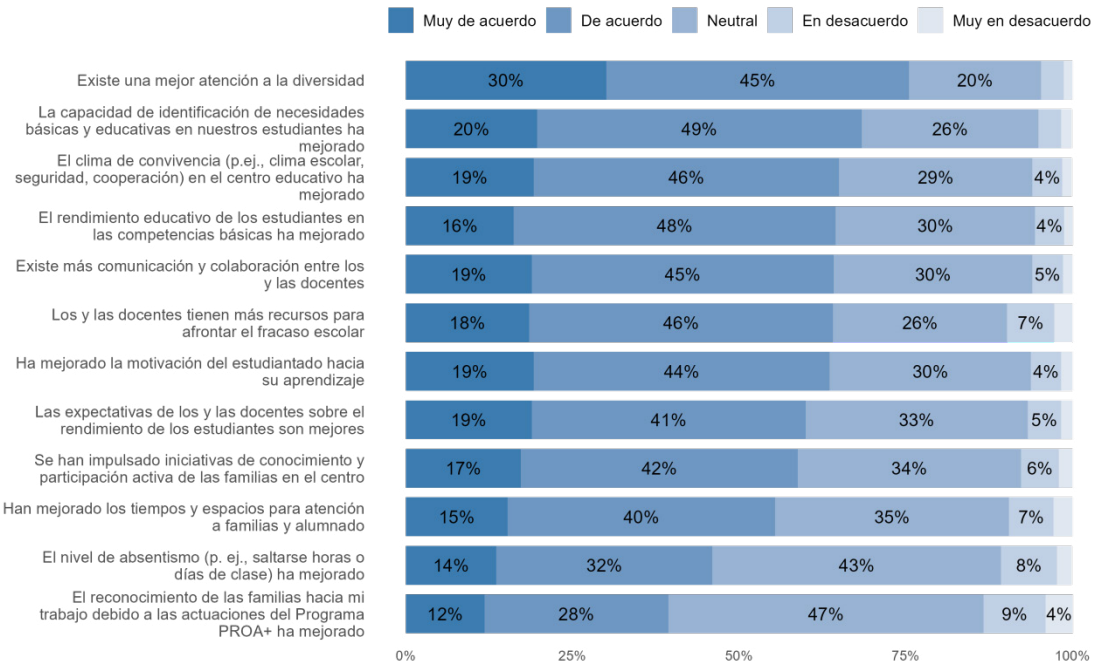
a la diversidad, la implicación de las familias o la colaboración entre docentes. Las respuestas se expresaron en una escala de cinco niveles, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo", permitiendo así identificar el grado de acuerdo con los efectos atribuidos al programa en la vida escolar.

El análisis factorial exploratorio, realizado sobre los 12 ítems relacionados con el impacto del Programa PROA+, mostró una estructura interna muy consistente. El índice KMO alcanzó un valor excelente (0,959), y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 14.223{,}612$; $p < 0{,}001$), lo que confirma la adecuación del análisis. La extracción mediante componentes principales reveló un único factor que explica el 66,28 % de la varianza total, con cargas factoriales altas en todos los ítems (entre 0,731 y 0,871). La fiabilidad del conjunto fue también muy elevada ($\alpha = 0{,}953$), lo que respalda la coherencia interna del instrumento. A partir de estos resultados, se construyó un índice global de impacto percibido del Programa PROA+, calculado como la media de las puntuaciones en los 12 ítems. Este índice permite sintetizar de forma válida la percepción del profesorado sobre los efectos del programa en distintos ámbitos del centro educativo.

5.1.7.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.7 reflejan una valoración generalmente positiva del impacto del Programa PROA+ en distintos ámbitos del centro educativo, aunque con variaciones relevantes según el tipo de indicador considerado.

GRÁFICO 5.7. Impacto de PROA+ en el centro: distribución de frecuencias relativas



Las percepciones más favorables se observan en aspectos relacionados con la atención a la diversidad y la identificación de necesidades educativas. El ítem "Existe una mejor atención a la diversidad" presenta un 75,5% de respuestas positivas ("De acuerdo" o "Muy de acuerdo"), con una media de M = 4,00 y una asimetría claramente negativa (-0,78), lo que indica una fuerte inclinación hacia las categorías más altas. De forma similar, el 68,4% del profesorado considera

que ha mejorado la capacidad de identificar necesidades del alumnado, con una distribución también sesgada hacia el acuerdo (asimetría = -0,62).

También se perciben mejoras en el clima escolar, la motivación del alumnado y la colaboración docente, con porcentajes de acuerdo superiores al 60% en todos los casos. Estos ítems presentan distribuciones moderadamente asimétricas hacia la derecha (asimetrías entre -0,47 y -0,50) y curtosis positivas, lo que sugiere una concentración de respuestas en las categorías positivas, aunque con cierta dispersión.

En cambio, los ítems relacionados con el reconocimiento por parte de las familias y la reducción del absentismo muestran valoraciones más moderadas. En el caso del reconocimiento familiar, solo el 39,4% del profesorado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo, mientras que un 47,3% se mantiene en una posición neutral. Esta distribución es más simétrica (asimetría = -0,17) y presenta una curtosis baja, lo que indica una mayor dispersión y menor consenso.

Algo similar ocurre con la percepción sobre la mejora del absentismo, donde el 43,3% del profesorado se mantiene en la categoría neutral y solo el 46% expresa acuerdo. La distribución es prácticamente simétrica (asimetría = -0,14) y con curtosis cercana a cero, lo que sugiere una forma de distribución próxima a la normalidad.

En conjunto, los resultados indican que el profesorado percibe un impacto positivo del Programa PROA+, especialmente en aspectos pedagógicos y organizativos internos, como la atención a la diversidad, la colaboración docente y la motivación del alumnado. No obstante, el impacto percibido en dimensiones más externas, como la implicación familiar o el absentismo, es más limitado y presenta mayor variabilidad en las respuestas.

5.1.7.2. Comparación de medias

La Tabla 5.7 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice "Impacto" del Programa PROA+ por etapa educativa.

TABLA 5.7. Impacto del Programa PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,80 (0,02)	0,69	6,09	1.582	0,000	0,22 (0,04)	(0,15; 0,29)	0,31
Ed. Secundaria	3,58 (0,03)	0,72						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

El profesorado de educación primaria percibe un mayor impacto del Programa PROA+ en su centro (M = 3,80) en comparación con el profesorado de ESO (M = 3,58). Esta diferencia resulta estadísticamente significativa (t = 6,09; $p < 0,001$) y presenta un tamaño del efecto pequeño-moderado (d = 0,31). Esto sugiere que el programa está generando una impresión más positiva en los centros de primaria en comparación con los de secundaria.

Por otra parte, no se han encontrado diferencias en la valoración del impacto del Programa en función del tipo de contrato, ni de la experiencia docente.

5.1.8. Satisfacción PROA+

Además de valorar el impacto del Programa PROA+, el cuestionario recogió la percepción del profesorado sobre su nivel de satisfacción con las actuaciones desarrolladas en el marco del programa (ver Gráfico 5.8). Las afirmaciones incluidas permiten explorar el grado de acuerdo con aspectos como la utilidad de las medidas implementadas, la mejora en las condiciones de trabajo, el acompañamiento recibido y la contribución del programa al desarrollo profesional. Las respuestas se expresaron en una escala de cinco niveles, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo", ofreciendo una visión general sobre cómo ha sido vivida la experiencia PROA+ desde el punto de vista docente.

El conjunto de ítems que evalúa la satisfacción del profesorado con el Programa PROA+ presenta una estructura interna clara y consistente. El índice KMO alcanzó un valor de 0,928, lo que indica una excelente adecuación muestral, y la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2 = 8.202{,}893$; $p < 0{,}001$), confirmando la pertinencia del análisis factorial. La extracción mediante componentes principales identificó un único factor que explica el 61,53 % de la varianza total, con cargas factoriales que van desde 0,665 hasta 0,850. La fiabilidad del instrumento, medida mediante el alfa de Cronbach fue elevada ($\alpha = 0{,}917$), lo que respalda la coherencia de las respuestas. Con base en estos resultados, se construyó un índice sintético de satisfacción, calculado como la media de las puntuaciones en los nueve ítems. Este indicador permite representar de forma integrada el nivel de satisfacción docente con las actuaciones desarrolladas en el marco del programa.

5.1.8.1. Valoración general

Los resultados del Gráfico 5.8 muestran una valoración globalmente positiva del Programa PROA+ por parte del profesorado, especialmente en lo que respecta a su impacto, la coordinación y la gestión del programa en el centro.

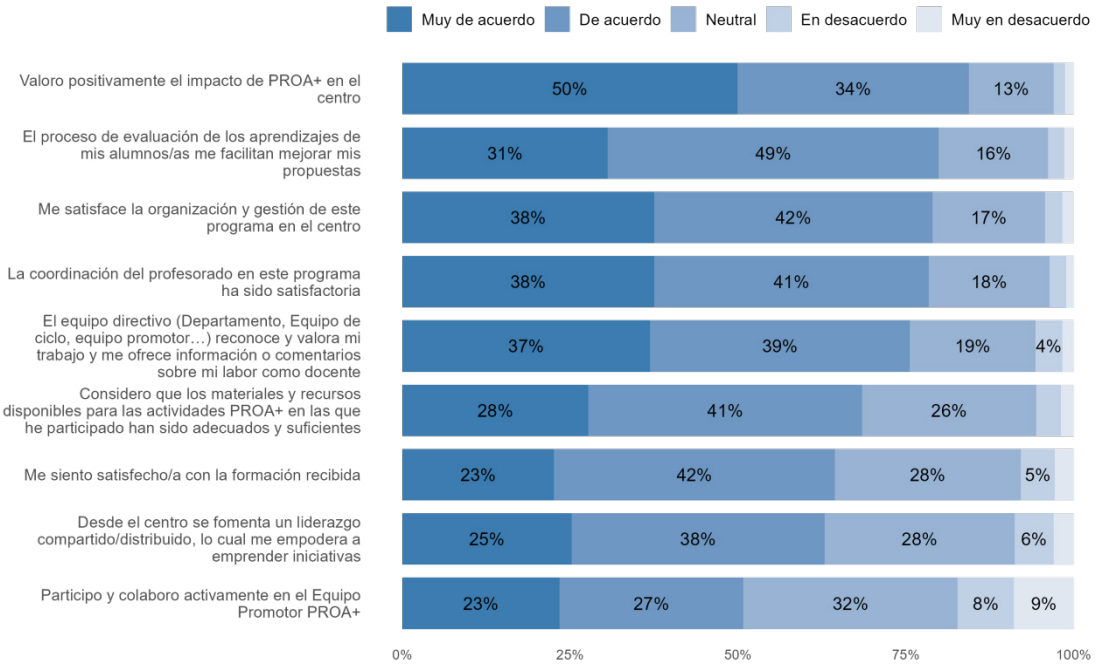
El ítem mejor valorado es "Valoro positivamente el impacto de PROA+ en el centro", con un 84,4% de respuestas positivas ("De acuerdo" o "Muy de acuerdo") y una media de 4,30 puntos. La distribución es claramente asimétrica hacia la derecha (asimetría = -1,28) y presenta una curtosis elevada (1,79), lo que indica una fuerte concentración de respuestas en las categorías más altas.

También destacan con valoraciones muy positivas la organización y gestión del programa (M = 4,11; 79% de respuestas positivas), la coordinación del profesorado (M = 4,11; 78,4%) y la percepción de que la evaluación del alumnado contribuye a mejorar la práctica docente (M = 4,06; 79,9%). Todos estos ítems presentan asimetrías negativas marcadas y curtosis positivas, lo que refleja un alto grado de consenso.

En cuanto al reconocimiento por parte del equipo directivo, el 75,6% del profesorado se muestra de acuerdo o muy de acuerdo, con una media de M = 4,05 y una distribución también sesgada hacia el acuerdo (asimetría = -0,91).

Por otro lado, los ítems con valoraciones más moderadas son "Participo y colaboro activamente en el Equipo Promotor PROA+" (M = 3,48) y "Desde el centro se fomenta un liderazgo compartido…" (M = 3,76). En el primer caso, solo el 50,8% del profesorado se posiciona en las categorías positivas, mientras que un 31,9% se mantiene en una posición neutral. La distribución es más dispersa (DT = 1,19) y presenta una curtosis negativa (-0,49), lo que indica menor consenso.

GRÁFICO 5.8. Satisfacción con el PROA+: distribución de frecuencias relativas



La satisfacción con la formación recibida también muestra una valoración positiva, aunque algo más contenida (M = 3,76; 64,4% de respuestas positivas), con una distribución moderadamente asimétrica (asimetría = -0,65) y una curtosis baja.

En conjunto, estos resultados reflejan una percepción muy favorable del programa en términos de impacto, gestión y coordinación, así como una valoración positiva del acompañamiento institucional. No obstante, se identifican áreas de mejora en la participación activa en equipos promotores y en el fomento del liderazgo compartido, aspectos clave para consolidar una cultura de colaboración y corresponsabilidad.

5.1.8.2. Comparación de medias

La Tabla 5.8 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice "Satisfacción" con el Programa PROA+, según la etapa educativa.

TABLA 5.8. Satisfacción con el PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	4,09 (0,02)	0,68	8,51	1.589	0,000	0,3 (0,04)	(0,23; 0,37)	0,43
Ed. Secundaria	3,79 (0,03)	0,74						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La satisfacción con el Programa PROA+ es significativamente mayor en educación primaria (M = 4,09) que en ESO (M = 3,79), con una diferencia de medias de 0,30 (t = 8,51; $p < 0,001$) y un tamaño del efecto moderado (d = 0,43). Este resultado refleja una valoración más favorable del programa en el contexto de primaria.

Finalmente, señalar que se han descartado diferencias estadísticamente significativas en la satisfacción con PROA+ en función del tipo de contrato y de la experiencia docente.

5.1.9. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+

Este apartado presenta los resultados de un análisis descriptivo-correlacional orientado a explorar qué factores se asocian con una valoración más positiva del Programa PROA+ por parte del profesorado. El gráfico de redes (Gráfico 5.9) representa las correlaciones entre variables relevantes del cuestionario docente, destacando únicamente aquellas que superan el umbral de $r > |0,20|$, con el fin de facilitar una interpretación clara y centrada en las relaciones más significativas.

El índice de satisfacción con el Programa PROA+ aparece conectado principalmente con factores organizativos y de percepción institucional. Las correlaciones más fuertes se observan con el impacto percibido del programa (r = 0,74) y con el apoyo institucional (r = 0,57), lo que indica que una mayor percepción de efectividad y respaldo por parte del centro se asocia con niveles más altos de satisfacción docente. También se identifican correlaciones moderadas de la satisfacción con la cohesión del equipo docente (r = 0,53), el clima de convivencia (r = 0,42) y la colaboración entre docentes (r = 0,41), lo que sugiere que un entorno profesional colaborativo y positivo contribuye a una mejor valoración del programa.

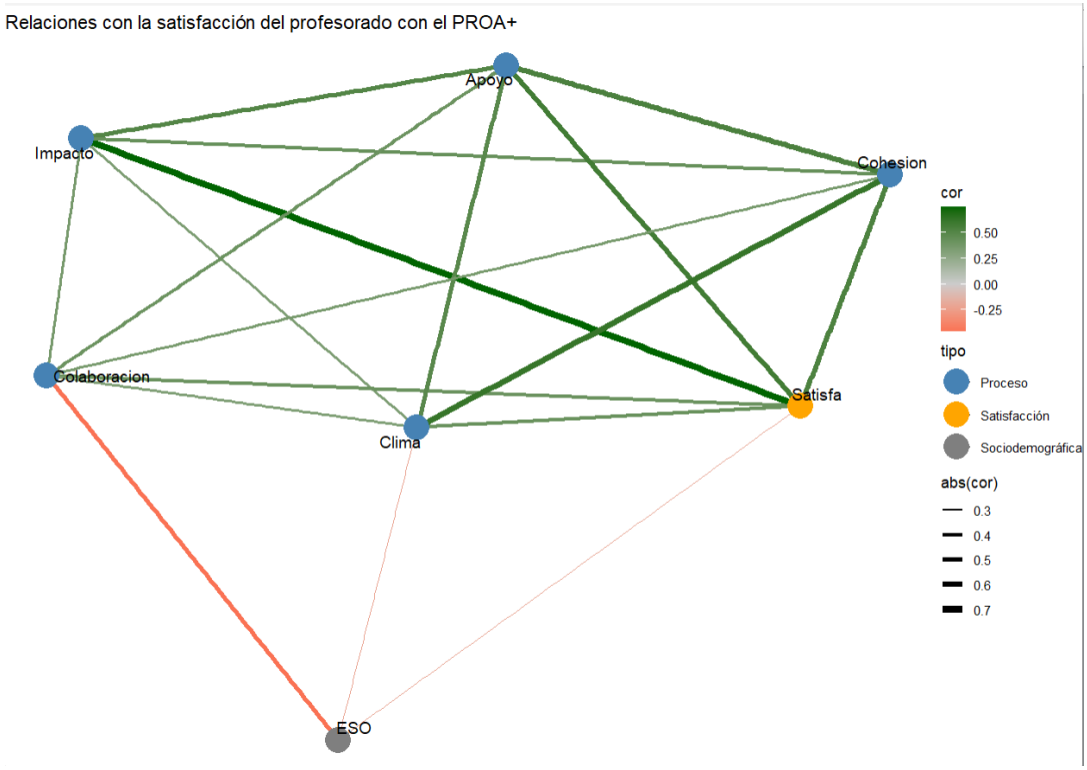
Cabe destacar que las variables organizativas y de percepción institucional no solo se relacionan con la satisfacción, sino también entre sí. Por ejemplo, el apoyo institucional se asocia positivamente con la cohesión del equipo docente (r = 0,54), el clima de convivencia (r = 0,48) y la colaboración (r = 0,41), lo que sugiere un entramado de factores organizativos que se refuerzan mutuamente y configuran un entorno favorable para la implementación del programa.

Por el contrario, las variables sociodemográficas como la edad, la experiencia docente, los años de permanencia en el centro o el tipo de contrato (funcionario u otro) no aparecen en el gráfico al presentar una correlación débil con la satisfacción y no superar el umbral de correlación establecido. Esto parece indicar que las características estructurales o personales tienen un peso menor frente a las percepciones sobre el funcionamiento del centro y la implementación del programa.

De la anterior afirmación debe excluirse la etapa educativa. Los datos señalan que la variable ESO, que identifica al profesorado que imparte docencia en esta etapa, presenta correlaciones negativas con la Satisfacción (r = –0,21). Además, hay dos negativamente asociadas con el profesorado de ESO: Colaboración (r = –0,46) y Clima (r = –0,22). Esto indica que el profesorado de Secundaria tiende a valorar el programa de forma algo menos positiva y a percibir menores niveles de colaboración docente y de clima de convivencia, en comparación con sus compañeros de Educación Primaria. Estas asociaciones, aunque de magnitud moderada, destacan la importancia de considerar las especificidades de cada etapa educativa en la implementación del programa.

En conjunto, el análisis de redes permite visualizar de forma integrada los factores que se asocian con una mayor satisfacción del profesorado con PROA+, destacando especialmente el papel del apoyo institucional, la percepción de impacto y la cohesión profesional. No obstante, como todo análisis correlacional, estos resultados no permiten establecer relaciones causales, y deben interpretarse con cautela. Además, el modelo no incluye otras variables contextuales o emocionales que podrían influir en la experiencia docente, como la carga de trabajo, el reconocimiento profesional o el bienestar emocional.

GRÁFICO 5.9. Satisfacción con el Programa PROA+: factores relacionados



5.1.10. La voz del profesorado: en resumen

En conjunto, los resultados muestran una percepción mayoritariamente positiva respecto al funcionamiento institucional de sus centros y al impacto del Programa PROA+. Las necesidades de formación se sitúan en niveles intermedios, con especial énfasis en la atención a la diversidad y la enseñanza en contextos inclusivos. La formación continua está ampliamente implantada, aunque se identifican oportunidades de mejora en la colaboración intercentros y en la reflexión compartida.

La cohesión del equipo docente, el clima de convivencia y el apoyo institucional son valorados de forma muy favorable, especialmente en Educación Primaria. La colaboración profesional presenta una notable variabilidad, siendo más frecuente en prácticas organizativas que en dinámicas innovadoras como la observación entre iguales. El impacto dePROA+ se percibe como positivo en aspectos pedagógicos y organizativos, aunque más limitado en dimensiones externas como el absentismo o la implicación familiar. La satisfacción con el programa es elevada, y se asocia principalmente con factores organizativos como el apoyo institucional, la cohesión del equipo y la percepción de impacto.

5.2. La opinión del alumnado

Este apartado recoge la percepción del alumnado sobre su experiencia educativa y su valoración del Programa PROA+. A partir de los cuestionarios aplicados, se analizan aspectos clave como el apoyo familiar percibido, el sentido de pertenencia al centro, el clima escolar, el uso de tecnologías, las actitudes hacia la lectura y las matemáticas, y la satisfacción con las actividades del programa.

Cada bloque temático incluye un análisis descriptivo de las respuestas, seguido de la construcción de índices sintéticos que permiten representar de forma integrada cada dimensión evaluada. A continuación, se presentan comparaciones de medias por etapa educativa (Primaria y Secundaria) y por género (chicos y chicas), con el fin de identificar posibles diferencias en la vivencia escolar. Finalmente, se incorpora un análisis correlacional que permite visualizar los factores psicosociales que se asocian con una mayor satisfacción del alumnado respecto al programa.

5.2.1. Percepción del apoyo familiar

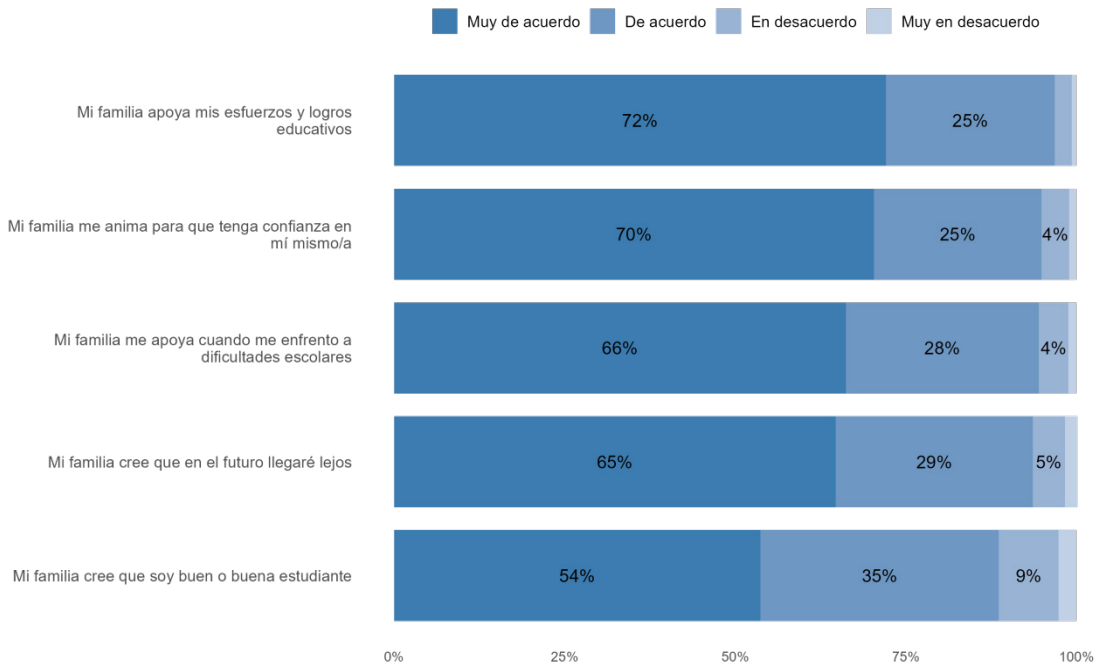
El cuestionario del alumnado contenía cinco afirmaciones diseñadas para que el alumnado valorara del nivel de apoyo al estudio que percibe en su familia, donde se incluían sentencias referentes al nivel de integración e identificación con el centro escolar, junto con afirmaciones del tipo: "mi familia apoya mis esfuerzos y logros educativos" (ver Gráfico 5.10). Cada afirmación fue valorada en una escala Likert de cuatro niveles, desde totalmente en desacuerdo hasta totalmente de acuerdo.

A pesar del reducido número de ítems, la escala muestra una consistencia interna elevada ($\alpha = 0{,}83$; $\omega = 0{,}83$). Los datos permiten realizar una reducción factorial: la prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa, $\chi^2(10\ gl) = 11.027$, $p < 0{,}001$; el test KMO = 0,83; y la medida de adecuación muestral individual de todos los ítems superó 0,83. El análisis paralelo indicó la presencia de una única dimensión que explica el 59,7% de la varianza. Esto permite construir el índice "apoyo familiar al estudio", que se utilizará para comparar medias entre grupos independientes según etapa educativa y género.

5.2.1.1. Valoración general

El Gráfico 5.10 recoge el porcentaje de elección de cada categoría de respuesta a los ítems de apoyo familiar.

GRÁFICO 5.10. Apoyo familiar al estudio: distribución de frecuencias relativas



Los resultados muestran una valoración muy positiva del apoyo familiar percibido por el alumnado. En todos los ítems se observa un claro predominio de respuestas en los niveles superiores de la escala ("De acuerdo" y "Muy de acuerdo"), con medias elevadas y distribución asimétrica hacia la derecha. De hecho, en una escala con límites entre 1 y 4 puntos, los promedios son altamente satisfactorios, moviéndose entre 3,4 y 3,7 puntos. Es decir, a medio camino entre los niveles acuerdo y totalmente de acuerdo con todas las afirmaciones.

El ítem con mayor acuerdo es "Mi familia apoya mis esfuerzos y logros educativos", con un 97% de respuestas en las dos categorías más positivas y una media de 3,68 puntos (DT = 0,55). Valores similares se observan en el resto de las afirmaciones. El ítem con menor puntuación media es "Mi familia cree que soy buen o buena estudiante" (media = 3,40), aunque aun así más del 88% del alumnado está de acuerdo o muy de acuerdo.

En todos los casos, las distribuciones presentan asimetría negativa moderada o alta (entre -1,17 y -1,79), lo que confirma que las valoraciones a estos ítems están sesgadas hacia la derecha de la distribución, es decir, hacia las opciones positivas del ítem, reforzando el predominio de las valoraciones altas. Las curtosis de los ítems son altas y positivas indicando un fuerte apuntamiento de los casos sobre la tendencia central. De la anterior afirmación debe exceptuarse el ítem 4, que presenta un valor de curtosis compatible con la dispersión de una distribución normal, lo que confirma que se trata del ítem con menor consenso de los cinco que conforman esta escala.

En definitiva, estos resultados reflejan que el alumnado percibe un alto nivel de respaldo familiar hacia su proceso educativo, tanto en términos afectivos como de expectativas académicas y vitales.

5.2.1.2. Comparación de medias

La Tabla 5.9 muestra las diferencias de medias por etapa educativa. El alumnado de Educación Primaria percibe un mayor apoyo familiar (M = 3,65; DT = 0,45) que el de Educación Secundaria Obligatoria (M = 3,48; DT = 0,54). El t-test de muestras independientes se ha contrastado asumiendo varianzas desiguales entre los grupos. La diferencia de medias es de 0,17 puntos (p < 0,001; IC95% = 0,15; 0,20), con un tamaño del efecto medio (Cohen's d = 0,35) a favor del alumnado de Primaria.

TABLA 5.9. Percepción del apoyo familiar: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,65 (0,01)	0,45	13,19	5.443	0,000	0,17 (0,01)	(0,15; 0,20)	0,35
Ed. Secundaria	3,48 (0,01)	0,54						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.10 muestra las diferencias de medias por género. Las chicas informa de una percepción ligeramente superior (M = 3,60; DT = 0,51) que los chicos (M = 3,56; DT = 0,48). La

diferencia es estadísticamente significativa (p = 0,003; IC95% = -0,06; -0,01), aunque bien parece una consecuencia del elevado tamaño muestral. De hecho, la diferencia en términos absolutos es muy pequeña (0,04 puntos) y el tamaño del efecto es muy bajo (Cohen's d = -0,08). En realidad, los dos grupos presentan buenos resultados, siendo el promedio de 3,6 puntos en una escala de 4 puntos.

TABLA 5.10. Percepción del apoyo familiar: comparación por género

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Hombre	3,56 (0,01)	0,48	-3,01	6.447	0,003	-0,04 (0,01)	(-0,06; -0,01)	-0,08
Mujer	3,60 (0,01)	0,51						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.2. Sentido de pertenencia

El cuestionario incluyó un conjunto de ocho ítems orientados a explorar el grado en que el alumnado se siente integrado e identificado con su centro educativo. Las afirmaciones hacían referencia tanto a aspectos emocionales (sentirse bien en el centro o estar orgulloso de asistir a él) como a aspectos relacionales y de apoyo entre iguales y con el profesorado (ver Gráfico 5.11). Las respuestas se recogieron en una escala de cuatro puntos, desde "Muy en desacuerdo" hasta "Muy de acuerdo".

A pesar de su brevedad, la escala muestra una buena consistencia interna: α = 0,85; ω = 0,85. La estructura interna de los datos también es sólida, según los resultados del test de esfericidad de Bartlett ($\chi^2(28) = 17.377$, $p < 0,001$) y del índice de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0,88), lo que permite realizar una reducción factorial. El análisis paralelo confirma la existencia de una estructura unidimensional, que explica el 49,0 % de la varianza. Esta evidencia permite construir un índice sintético de "sentido de pertenencia al centro", utilizado posteriormente para las comparaciones por etapa educativa y por género.

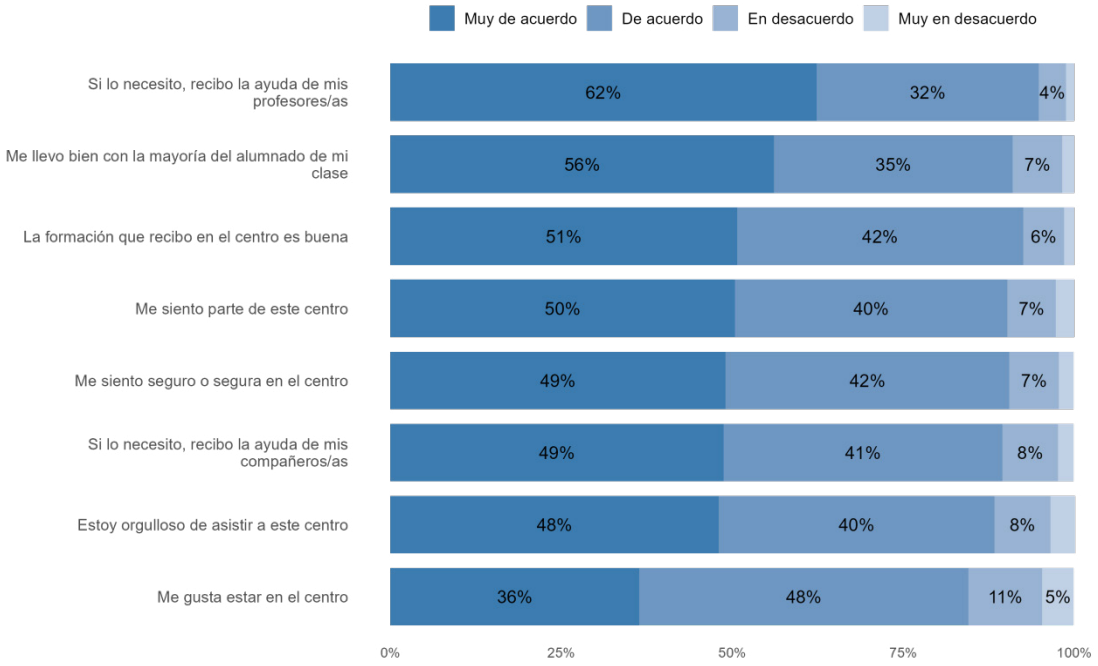
5.2.2.1. Valoración general

El Gráfico 5.11 presenta la distribución porcentual de respuestas por categoría en cada uno de los ocho ítems de la escala.

Las respuestas muestran una valoración ampliamente favorable del sentido de pertenencia al centro. La mayoría del alumnado se sitúa en los niveles más altos de la escala, especialmente en afirmaciones vinculadas a la seguridad, la identificación emocional y el apoyo recibido. Los promedios se sitúan entre los 3,16 y los 3,56 puntos sobre un máximo de 4, lo que sugiere niveles de acuerdo notables.

El ítem con mayor puntuación media es "Si lo necesito, recibo la ayuda de mis profesores/as", con una media de 3,56 y un 62,3 % de respuestas en la categoría de "muy de acuerdo". A su vez, es también el ítem con mayor curtosis (2,11), lo que indica una fuerte concentración de respuestas en torno al valor central, junto con una asimetría claramente negativa (-1,42). El resto de los ítems también muestran una distribución de respuestas favorable, aunque con algo más de dispersión. La afirmación con menor puntuación media es "Me gusta estar en el centro" (M = 3,16), aunque incluso en este caso, más del 84 % del alumnado declara estar de acuerdo o muy de acuerdo.

GRÁFICO 5.11. Sentido de pertenencia: distribución de frecuencias relativas



Desde el punto de vista estadístico, los ocho ítems presentan una asimetría negativa entre -0,86 y -1,42, lo que refuerza el predominio de respuestas positivas. Las curtosis son todas positivas, reflejando un perfil leptocúrtico en las distribuciones, con especial concentración en torno a las medias y escasa presencia de respuestas extremas en el nivel bajo.

En resumen, los datos sugieren que la mayoría del alumnado se siente acogido, parte del centro y respaldado tanto por sus compañeros como por su profesorado, lo que refleja una percepción positiva de la integración escolar.

5.2.2.2. Comparación de medias

Los resultados muestran diferencias estadísticamente significativas en el sentido de pertenencia al centro según la etapa educativa y el género. Las puntuaciones se sitúan en una escala en la que valores más altos indican mayor acuerdo con afirmaciones positivas sobre la pertenencia al centro.

La Tabla 5.11 resume los resultados del contraste de medias por etapa educativa, donde se ha asumido que los grupos presentan varianzas desiguales. El alumnado de Educación Prima-

ria manifiesta un sentido claramente cercano al máximo de la escala y más elevado (M = 3,58; DT = 0,40) en comparación con el alumnado de ESO, donde la media desciende a 3,15 puntos (DT = 0,51), lo que indica de una percepción más moderada, aunque por encima del nivel satisfactorio. La diferencia de medias (0,44 puntos) es estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = 0,41; 0,46) y presenta un tamaño de efecto elevado (Cohen's d = 0,96). Este valor indica no solo una diferencia clara entre grupos, sino también una magnitud apreciable del efecto, lo que da cuenta de una vivencia escolar más positiva entre el alumnado más joven. El contraste se ha realizado asumiendo varianzas desiguales entre los grupos.

TABLA 5.11. Sentido de pertenencia: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,58 (0,01)	0,40	36,09	5.239	0,000	0,44 (0,01)	(0,41; 0,46)	0,96
Ed. Secundaria	3,15 (0,01)	0,51						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La tabla 5.12 compara el sentido de pertenencia por género y señala que ambos grupos mantienen niveles satisfactorios. En cuanto a la comparación de los promedios grupales, las chicas reportan un nivel de pertenencia ligeramente superior (M = 3,41; DT = 0,50) al de los chicos (M = 3,35; DT = 0,51). La diferencia de medias es pequeña (0,06 puntos) y, aunque resulta estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = -0,09; -0,04), el tamaño del efecto es pequeño: Cohen's d = -0,13. Todo ello sugiere una tendencia ligera y consistente a favor de las alumnas, aunque poco sustantiva en términos estandarizados. Los resultados son consistentes en este tipo de escalas.

TABLA 5.12. Sentido de pertenencia: comparación por género

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Hombre	3,35 (0,01)	0,51	-5,18	6.425	0,000	-0,06 (0,01)	(-0,09; -0,04)	-0,13
Mujer	3,41 (0,01)	0,50						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.3. Uso de dispositivos tecnológicos

El cuestionario contenía tres preguntas para analizar la frecuencia con la que el alumnado usa la Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en la realización de tareas escolares, diferenciando tres contextos: en clase, en casa y en otros lugares (ver Gráfico 5.12). Los ítems se valoraron en una escala con cuatro categorías de frecuencia: "nunca o casi nunca" hasta "todos los días o casi todos los días", que fueron codificadas de 1 a 4 puntos.

Pese a ser solo tres ítems, se realizaron pruebas para explorar la posibilidad de reducirlos a una única escala. Los ítems muestran una buena consistencia interna: $\alpha = 0{,}83$; $\omega = 0{,}83$. Por su parte, el análisis exploratorio reveló una estructura unidimensional clara, donde el primer componente explica el 48% de la varianza total, lo que indica una representación adecuada de la información contenida en las tres variables analizadas. Las cargas factoriales de los ítems son todas superiores a 0,6, lo que sugiere una contribución significativa al componente extraído, mientras que los valores de unicidad, que oscilan entre 0,457 y 0,591, indican que una proporción considerable de la varianza de cada variable es explicada por el componente común. La prueba de esfericidad de Bartlett es significativa ($\chi^2 = 859$, gl = 3, $p < 0{,}001$), lo que confirma la existencia de correlaciones suficientes entre las variables para justificar la aplicación del ACP. Sin embargo, el índice KMO global de 0,587, aunque aceptable, señala una adecuación muestral moderada, con valores individuales también en el rango bajo (entre 0,570 y 0,618), lo que sugiere que el modelo podría beneficiarse de una mejora en la calidad de los datos o de una revisión del número de variables incluidas. En conjunto, los resultados respaldan la validez de un único factor subyacente relacionado con el uso de TIC, aunque con ciertas limitaciones en la adecuación muestral que deben considerarse al interpretar los hallazgos.

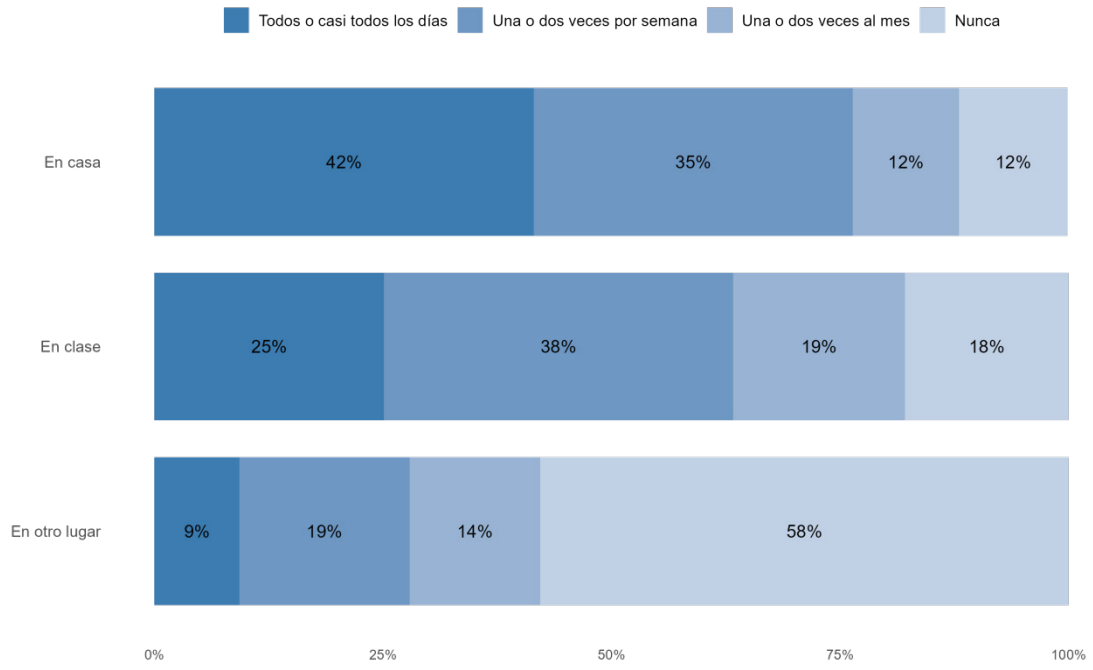
5.2.3.1. Valoración general

El Gráfico 5.12 muestra las distribuciones en frecuencias relativas del uso que habitualmente hace el alumnado del ordenador o de la tableta electrónica para hacer las tareas escolares en tres lugares diferentes: en clase, en el hogar y en otros lugares (p. ej., biblioteca, clases particulares, etc.).

En general los recursos informáticos se emplean más en casa que en las aulas. Así, 3 de cada 4 estudiantes afirman utilizar dispositivos digitales al menos una vez por semana para hacer las tareas escolares en el hogar. En el caso del centro educativo esta proporción no llega a 2 de cada 3. En el extremo contrario casi 1 de cada 5 estudiantes afirma que no usa nunca o, como mucho, muy excepcionalmente el ordenador en su centro. En el hogar está proporción es de aproximadamente 1 de cada 10. Por su parte, el uso de ordenador o tabletas para hacer las tareas escolares en otro lugar es minoritario. La mayoría (prácticamente 6 de cada 10) reconocen no usarlo nunca o casi nunca, mientras que algo más de 25% afirma que lo emplea al menos una vez por semana.

Desde el punto de vista estadístico, la asimetría negativa en los contextos de aula y hogar sugiere una concentración de respuestas en las frecuencias más altas, mientras que la asimetría positiva en "En otro lugar" indica lo contrario. En conjunto, los datos reflejan que el uso de las TIC para tareas escolares sigue estando más vinculado al ámbito doméstico que al escolar, y es muy limitado fuera de estos dos entornos.

GRÁFICO 5.12. Uso de las TICs en las tareas escolares: distribución de frecuencias relativas



5.2.3.2. Comparación de medias

En la comparación de medias de la frecuencia de uso de las TCIs para las tareas escolares en diferentes contextos, las puntuaciones deben interpretarse en función de la escala previamente establecida. Esta oscila entre 1 y 4, donde el valor 1 corresponde a quienes nunca o casi nunca utilizan las TIC, y el valor 4 a quienes las emplean todos o casi todos los días.

La Tabla 5.13 presenta los resultados por etapa educativa. Como cabría esperar el alumnado de Educación Secundaria usa más habitualmente las nuevas tecnologías para la realización de las tareas escolares. La diferencia de medias (0,21 puntos) es estadísticamente significativa y el tamaño del efecto entre bajo y moderado: Cohen's d = -0,30). La comparación se ha realizado asumiendo varianzas desiguales.

TABLA 5.13. Clima escolar: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,40 (0,01)	0,73	-11,56	5.900	0,000	-0,21 (0,02)	(-0,25; -0,18)	-0,30
Ed. Secundaria	2,61 (0,01)	0,68						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.14 muestra la comparación según el género. En este caso, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre chicas y chicos, con medias prácticamente idénticas (2,54 y 2,52 puntos respectivamente). Esta mínima diferencia de medias (0,02 puntos) hace que el tamaño del efecto sea prácticamente nulo (Cohen's d = -0,03).

TABLA 5.14. Clima escolar: comparación por género

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Hombre	2,52 (0,01)	0,73	-1,23	6.434	0,220	-0,02 (0,02)	(-0,06; 0,01)	-0,03
Mujer	2,54 (0,01)	0,71						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.4. Clima escolar

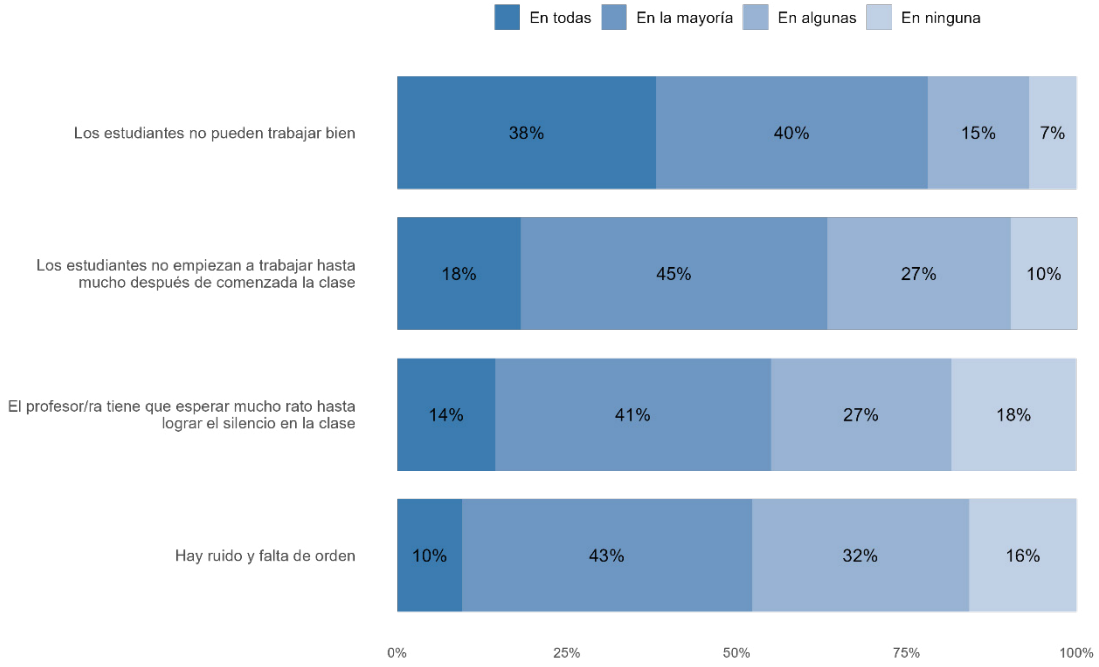
El cuestionario dirigido al alumnado contenía cuatro afirmaciones redactadas para valorar el clima de trabajo en el aula (ver Gráfico 5.13). Las afirmaciones se centran en aspectos problemáticos del ambiente en clase: falta de orden, interrupciones frecuentes o dificultad para concentrarse. Cada afirmación se valoró en una escala Likert de cuatro puntos: en todas las clases; en la mayoría de las clases; en algunas clases y nunca o casi nunca.

Si bien, la escala tiene un número de ítems muy pequeño, la consistencia interna de la escala es adecuada: $\alpha = 0{,}79$; $\omega = 0{,}79$. Los datos permiten someter las respuestas a una reducción factorial: prueba de esfericidad de Bartlett, $\chi^2(6\ gl) = 7.146$, $p < 0{,}001$ y test KMO = 0,78. Tanto el análisis paralelo como la solución factorial, basada en autovalores > 1, coinciden en señalar que los ítems pueden reducirse a una única dimensión que explica el 61,1% de la varianza original de las respuestas. Para la comparación de medias de este apartado, los ítems fueron invertidos de modo que mayores puntuaciones reflejen un clima de trabajo de aula más ordenado.

5.2.4.1. Valoración general

El Gráfico 5.13 muestra la distribución de respuestas a los ítems relacionados con el clima de aula. En los casos en que fue necesario los ítems se recodificaron para que las puntuaciones más altas indiquen una percepción del clima de trabajo en el aula más positiva.

GRÁFICO 5.13. Clima de aula: distribución de frecuencias relativas



En general, las respuestas ponen de manifiesto una percepción moderadamente positiva del clima de aula, teñida de aspectos mejorables. Casi la mitad del alumnado señala que, al menos en la mayoría de las clases, hay ruido, falta de orden y es necesario esperar mucho tiempo para lograr que la clase esté en silencio. Por ello, los promedios de estos dos ítems están en torno a punto medio teórico de la escala 1-4.

Además, 1 de cada 3 estudiantes informan que, al menos en la mayoría de las clases, no se comienza a trabajar hasta después de pasado mucho tiempo. En consecuencia, el promedio de este ítem (M = 2,72) no alcanza el nivel satisfactorio que en la escala 1-4 puntos se situaría teóricamente en 3 puntos.

Por último, aproximadamente 1 de cada 5 estudiantes reconoce que, al menos en la mayoría de las clases, no es posible trabajar bien. En este caso la lectura complementaria es que casi el 80% del alumnado considera que sí se trabaja bien en al menos la mayoría de las clases, lo que explica que el promedio de este ítem (M = 3,09) esté ligeramente por encima del nivel satisfactorio.

Desde el punto de vista estadístico, los ítems muestran asimetrías negativas leves (entre -0,16 y -0,77), que indican un ligero sesgo hacia las categorías más bajas de la escala (es decir, respuestas más favorables). Las curtosis son negativas o próximas a cero, lo que sugiere distribuciones algo más planas y dispersas que las observadas en otras escalas del cuestionario.

En síntesis, aunque el alumnado identifica ciertos problemas de ambiente en el aula, las valoraciones tienden a ser moderadas, si bien hay una proporción de estudiantes que perciben estas situaciones como constantes o generalizadas.

5.2.4.2. Comparación de medias

Se han analizado las diferencias en la percepción del clima escolar en función de la etapa educativa y el género. Como ya se mencionó, las puntuaciones se interpretan en una escala en la

que valores más altos reflejan una mejor percepción del ambiente en el aula (orden, convivencia y condiciones para el aprendizaje).

La Tabla 5.15 presenta los resultados por etapa educativa. El alumnado de Educación Secundaria muestra una percepción algo más favorable del clima escolar (M = 2,71; DT = 0,69) que el de Educación Primaria (M = 2,66; DT = 0,71). La diferencia, aunque pequeña (0,04 puntos), es estadísticamente significativa (p = 0,016; IC95% = -0,08 a -0,01) y su tamaño del efecto es bajo (Cohen's d = -0,06), lo que indica que la magnitud de la diferencia no es sustantiva. La comparación se ha realizado asumiendo varianzas desiguales.

TABLA 5.15. Clima escolar: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,66 (0,01)	0,71	-2,41	5.837	0,016	-0,04 (0,02)	(-0,08; -0,01)	-0,06
Ed. Secundaria	2,71 (0,01)	0,69						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.16 muestra la comparación según el género. En este caso, no se observan diferencias estadísticamente significativas entre chicas (M = 2,70; DT = 0,71) y chicos (M = 2,69; DT = 0,69) en la percepción del clima en el aula (p = 0,348; IC95% = -0,05 a 0,02). La diferencia de medias es mínima (0,02 puntos) y el tamaño del efecto es prácticamente nulo (Cohen's d = -0,02).

TABLA 5.16. Clima escolar: comparación por género

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,69 (0,01)	0,69	-0,94	6.388	0,348	-0,02 (0,02)	(-0,05; 0,02)	-0,02
Ed. Secundaria	2,70 (0,01)	0,71						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.5. Actitudes hacia la lectura

El cuestionario contenía seis afirmaciones destinadas a conocer la actitud del alumnado hacia la lectura (ver Gráfico 5.14). Estas afirmaciones abordan aspectos como el gusto por leer, el interés en disponer de más tiempo para ello, el disfrute lector y el valor atribuido a los libros como

fuente de aprendizaje. La escala de respuesta utilizada fue una Likert de cuatro puntos: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. En todos los casos, puntuaciones más altas indican una actitud más favorable hacia la lectura.

La reducción factorial (AFE) indica que el conjunto de ítems conforma una estructura unidimensional coherente que justifica la construcción de un índice compuesto para medir la actitud hacia la lectura. La prueba de esfericidad de Bartlett es altamente significativa: $\chi^2(15) = 19.448$, $p < 0{,}001$, lo que sugiere que existe una estructura latente bajo la matriz de correlaciones.; Además, el índice KMO = 0,889 indica una adecuación muy satisfactoria para el análisis factorial. Además, Las medidas de idoneidad del muestreo de todos los ítems (coeficientes MSA individuales) son superiores a 0,87, lo que confirma que son adecuados para el análisis factorial.

El análisis paralelo revela una única dimensión subyacente que explica el 63,9 % de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems oscilan entre 0,721 y 0,856 y sus índices de unicidad (proporción de varianza no explicada por el factor) son razonablemente bajos en todos los casos (oscilan 0,267 en el ítem 3 y 0,481 en el ítem 6). Esto refuerza la idea de que la mayor parte de la varianza de cada ítem es compartida con la dimensión común. En definitiva, las evidencias recabadas indican que los ítems tienen una alta consistencia interna ($\alpha = 0{,}88$; $\omega = 0{,}89$), cargan fuertemente en un único factor y los indicadores de adecuación del modelo son muy satisfactorios. Todo ello sugiere la existencia de una única dimensión latente que mide de forma consistente la "actitud hacia la lectura" y que puede considerarse un medidor fiable y válido para las comparaciones entre grupos que se presentarán más adelante.

5.2.5.1. Valoración general

El Gráfico 5.14 recoge las respuestas del alumnado ante una serie de seis afirmaciones destinadas a explorar su actitud hacia la lectura. Las respuestas se formularon en una escala Likert de cuatro puntos, desde "muy en desacuerdo" hasta "muy de acuerdo".

Los resultados evidencian una actitud predominantemente positiva hacia la lectura, aunque con diferencias marcadas entre ítems. Las puntuaciones medias se sitúan entre 2,84 y 3,49, con un predominio generalizado de las respuestas en las categorías altas de la escala ("De acuerdo" y "Muy de acuerdo").

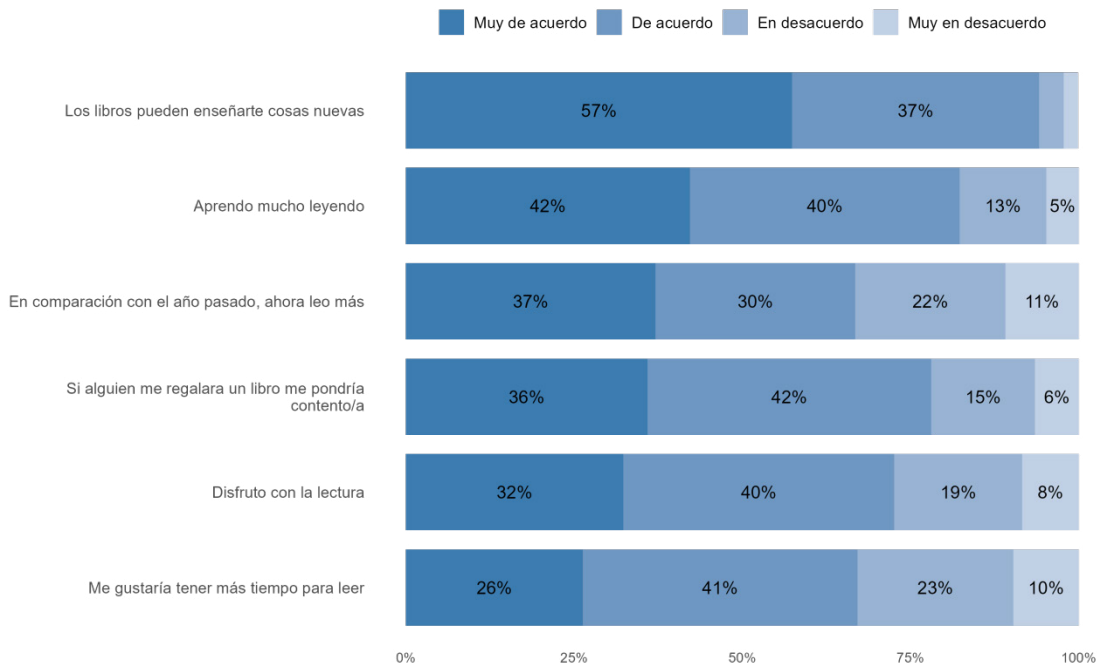
El ítem con mayor valoración es "*Los libros pueden enseñarte cosas nuevas*", que obtiene una media de 3,49 y concentra el 94,1% de las respuestas en las dos opciones más altas. Esta afirmación no solo presenta el mayor acuerdo, sino también la mayor curtosis (2,23) y la asimetría negativa más acusada (-1,40), lo que indica una fuerte concentración de las respuestas positivas y escasa dispersión.

En el extremo opuesto, el ítem con menor puntuación media es "*Me gustaría tener más tiempo para leer*" (M = 2,84), con un 32,9% de respuestas en desacuerdo. Este resultado podría estar reflejando una menor motivación por la lectura en el tiempo libre o simplemente una carga horaria alta que dificulta su práctica.

Los ítems "*Disfruto con la lectura*" y "*En comparación con el año pasado, ahora leo más*" muestran medias intermedias (2,96 y 2,93 respectivamente) y también una mayor dispersión (DT = 0,92 y 1,01), lo que sugiere mayor diversidad de actitudes en estas dimensiones.

El ítem "*Si alguien me regalara un libro me pondría contento/a*" obtiene una valoración media de 3,08, ligeramente por encima del punto medio, lo que indica una actitud emocionalmente receptiva hacia la lectura, aunque con algo menos de intensidad que en las afirmaciones de carácter formativo o instrumental.

GRÁFICO 5.14. Actitudes hacia la lectura: distribución de frecuencias relativas



Desde el punto de vista estadístico, todos los ítems presentan asimetría negativa, entre -0,41 y -1,40, lo que indica un sesgo claro hacia las respuestas favorables. Las curtosis son más variables: la mayoría de los ítems muestran valores próximos o inferiores a cero, lo que indica distribuciones algo más dispersas, salvo en el caso del ítem 5 ("*Los libros pueden enseñarte cosas nuevas*"), cuya curtosis elevada refleja un consenso especialmente fuerte.

En conjunto, los resultados reflejan una valoración favorable de la lectura como fuente de disfrute, aprendizaje y crecimiento personal, aunque también evidencian cierta variabilidad en el grado de implicación subjetiva o hábito lector declarado por el alumnado.

5.2.5.2. Comparación de medias

Se han comparado las actitudes del alumnado hacia la lectura en función de la etapa educativa y del género. La Tabla 5.17 compara los promedios en la escala de actitudes hacia la lectura por etapa educativa, contraste realizado asumiendo varianzas desiguales. Las actitudes hacia la lectura del alumnado más joven son más positivas que las del alumnado de secundaria obligatoria. El promedio en Educación Primaria está por encima del nivel satisfactorio en la escala original (M = 3,36), mientras que el promedio del grupo de secundaria Obligatoria no alcanza dicho nivel (M = 2,76). La diferencia de medias (0,60 puntos) es estadísticamente significativa (p < 0,001; IC95% = 0,56 a 0,63) y presenta un tamaño del efecto alto (Cohen's d = 0,95), lo que indica una diferencia sustantiva. Esta diferencia, de sentido esperable, refleja un patrón frecuente en evaluaciones similares: una mayor valoración de la lectura y de las actitudes en general en los cursos más tempranos (Postigo et al., 2022).

TABLA 5.17. Actitudes hacia la lectura: comparación por etapa

	Descriptivos		*t-Student* para muestras independientes					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,36 (0,01)	0,54	35,66	5.137	0,000	0,6 (0,02)	(0,56; 0,63)	0,95
ESO	2,76 (0,01)	0,72						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.18 presenta los resultados según el género. Las chicas muestran una actitud claramente más positiva hacia la lectura (M = 3,23; DT = 0,66) que los chicos (M = 2,95; DT = 0,71). La diferencia de medias es de 0,28 puntos, estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = -0,31 a -0,24), con un tamaño del efecto moderado (Cohen's d = -0,40) a favor de las chicas. Este patrón también coincide con lo que se observa habitualmente en estudios previos, donde las alumnas suelen declarar un mayor interés por la lectura (PIRLS, 2021; PISA 2022).

TABLA 5.18. Actitudes hacia la lectura: comparación por género

	Descriptivos		*t-Student* para muestras independientes					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,54 (0,02)	0,57	0,02	1.618	0,988	0 ,00(0,03)	(-0,05; 0,06)	0,00
Ed. Secundaria	2,54 (0,02)	0,55						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.6. Actitudes hacia las matemáticas

El cuestionario dirigido al alumnado incluía seis afirmaciones destinadas a explorar sus actitudes hacia las matemáticas (Gráfico 5.15). Estas afirmaciones recogen distintos aspectos de la experiencia con la asignatura, como el disfrute personal, la percepción de facilidad, la importancia atribuida a las matemáticas o la evolución de su rendimiento. Todas las respuestas se recogieron mediante una escala Likert de cuatro niveles: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo, y en todos los ítems, valores más altos reflejan una actitud más positiva hacia la materia.

El análisis de factorial exploratorio (AFE) realizado sobre los seis ítems del bloque evidencia una estructura unidimensional sólida y coherente que permite justificar la construcción de un índice compuesto. La escala presenta condiciones estadísticas óptimas para el análisis factorial: el test de Bartlett es altamente significativo: $\chi^2(15) = 18.394$, $p < 0,001$, lo que es indicador

de la existencia de una estructura latente; y el índice KMO = 0,876, muy por encima del umbral mínimo aceptable. Además, todos los ítems presentan coeficientes individuales (MSA) superiores a 0,84, lo que confirma que todos los reactivos son adecuados para el análisis factorial.

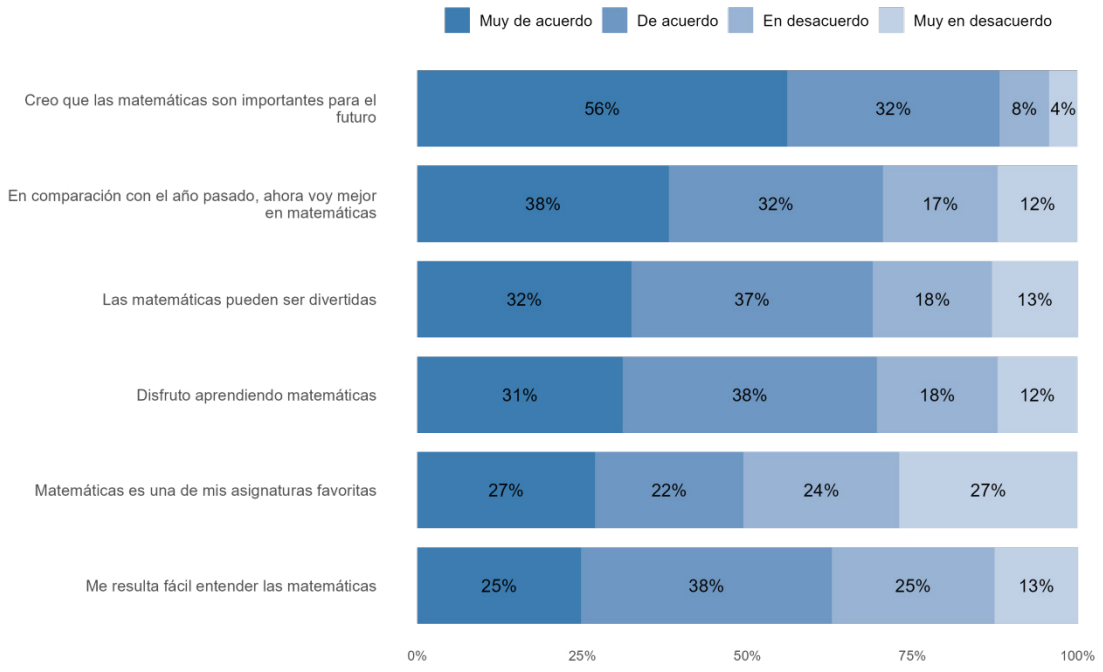
El análisis paralelo revela una única dimensión subyacente que explica el 61,2% de la varianza total y las cargas factoriales oscilan entre 0,639 y 0,885, lo que indica una elevada saturación de todos los ítems en el único factor retenido. Los índices de unicidad (proporción de varianza no explicada por el factor) son razonablemente bajos en todos los casos, oscilando entre 0,216 (ítem 1) y 0,592 (ítem 6), lo que refuerza la idea de que la mayor parte de la varianza de cada ítem es compartida con la dimensión común.

En definitiva, los resultados sugieren que la escala mide de forma consistente una única dimensión latente interpretable como "actitud positiva hacia las matemáticas", que incluye componentes afectivos (disfrute, interés), cognitivos (percepción de facilidad y utilidad) y motivacionales (comparación con el rendimiento anterior). La alta consistencia interna ($\alpha = 0,87$; $\omega = 0,87$), la carga de los ítems en un único factor y los buenos indicadores de adecuación del modelo hacen que este índice pueda considerarse un medidor fiable y válido para análisis posteriores.

5.2.6.1. Valoración general

El Gráfico 5.15 presenta la distribución de frecuencias de los ítems relacionados con la actitud hacia las matemáticas. Esta escala recoge percepciones del alumnado sobre la materia desde distintas perspectivas: disfrute, facilidad, utilidad percibida y comparación con el rendimiento del año anterior.

GRÁFICO 5.15. Actitudes hacia las matemáticas: distribución de frecuencias relativas



Los resultados reflejan una actitud moderadamente positiva hacia las matemáticas entre el alumnado. Las puntuaciones medias se sitúan en su mayoría entre 2,75 y 2,96 puntos, con una excepción destacada: la afirmación *"Creo que las matemáticas son importantes para el futuro"*, que alcanza una media de 3,40 y concentra el 88,2 % de respuestas entre el "de acuerdo" y el

"muy de acuerdo". Esta es también la afirmación con mayor asimetría negativa (-1,34) y mayor curtosis (1,27), lo que indica tanto consenso como concentración en las valoraciones más altas.

En cambio, el ítem con menor puntuación media es *"Matemáticas es una de mis asignaturas favoritas"* (M = 2,49), que presenta la mayor dispersión (DT = 1,15) y una distribución prácticamente simétrica (Asimetría = 0,02), lo que sugiere una polarización clara de las respuestas. En efecto, más de la mitad del alumnado se sitúa en posiciones de desacuerdo, mientras que un 26,9 % se muestra muy de acuerdo con la afirmación.

Los ítems sobre disfrute y percepción de facilidad (ítems 1, 2 y 3) presentan puntuaciones medias cercanas a 2,9 puntos, reflejando una actitud más bien favorable pero no exenta de ambivalencia. Las respuestas tienden a concentrarse en los niveles medios de la escala, lo que también se refleja en las distribuciones: asimetrías negativas moderadas (entre -0,32 y -0,54) y curtosis planas (entre -0,72 y -0,87).

El ítem *"En comparación con el año pasado, ahora voy mejor en matemáticas"* (M = 2,96) presenta una media algo más elevada que el resto, con una distribución centrada y ligeramente asimétrica hacia la derecha, lo que sugiere una percepción de mejora respecto al curso anterior, aunque también con una variabilidad notable entre estudiantes.

En conjunto, los resultados sugieren que, aunque no es una asignatura preferida por la mayoría del alumnado, las matemáticas no generan una actitud negativa generalizada. El consenso en torno a su importancia futura es muy alto, pero convive con una mayor diversidad de opiniones respecto al disfrute personal y al dominio de la materia.

5.2.6.2. Comparación de medias

Se han examinado las diferencias en las actitudes del alumnado hacia las matemáticas en función de la etapa educativa y del género. Las puntuaciones más altas indican mayor afinidad con esta materia, así como disfrute, interés o percepción de utilidad.

La Tabla 5.19 muestra la comparación por etapa educativa. El alumnado de Educación Primaria manifiesta una actitud claramente más positiva hacia las matemáticas (M = 3,21; DT = 0,63) en comparación con el de ESO (M = 2,54; DT = 0,78). La diferencia de medias es considerable (0,67 puntos) y estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = 0,63 - 0,70). El tamaño del efecto es alto (Cohen's d = 0,95), lo que sugiere una diferencia sustantiva a favor del alumnado de menor edad. Estos resultados siguen el patrón habitual en este tipo de evaluaciones, donde el interés por las matemáticas tiende a disminuir en los cursos superiores (Postigo et al., 2022).

TABLA 5.19. Actitudes hacia las matemáticas: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,21 (0,01)	0,63	35,92	5.324	0,000	0,67 (0,02)	(0,63; 0,7)	0,95
Ed. Secundaria	2,54 (0,01)	0,78						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.20 compara las puntuaciones por género. En este caso, los chicos presentan una actitud algo más favorable hacia las matemáticas (M = 2,97; DT = 0,78) que las chicas (M = 2,81; DT = 0,75). La diferencia de 0,16 puntos es estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = 0,12 a 0,20) y el tamaño del efecto es moderado (Cohen's d = -0,36), lo que indica una diferencia apreciable a favor de los chicos. Esta tendencia también es coherente con hallazgos previos, en los que los varones suelen declarar una mayor afinidad con las matemáticas (TIMSS 2023; PISA 2022).

TABLA 5.20. Actitudes hacia las matemáticas: comparación por género

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,97 (0,01)	0,78	8,45	6.396	0,000	0,16 (0,02)	(0,12; 0,20)	-0,36
Ed. Secundaria	2,81 (0,01)	0,75						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.7. Satisfacción y valoración global con PROA+

El bloque final del cuestionario incluía diez afirmaciones para valorar la satisfacción del alumnado con su participación en las actividades del Programa PROA+ (ver Gráfico 5.16). Las afirmaciones cubren aspectos afectivos, relacionales, motivacionales y de percepción de utilidad de las actividades, incluyendo ítems sobre el interés generado, el acompañamiento recibido, el impacto emocional y las expectativas futuras de participación. Las respuestas se recogieron mediante una escala Likert de cuatro niveles: muy en desacuerdo, en desacuerdo, de acuerdo y muy de acuerdo. En esta escala, valores altos reflejan una mayor satisfacción con la experiencia vivida en el programa.

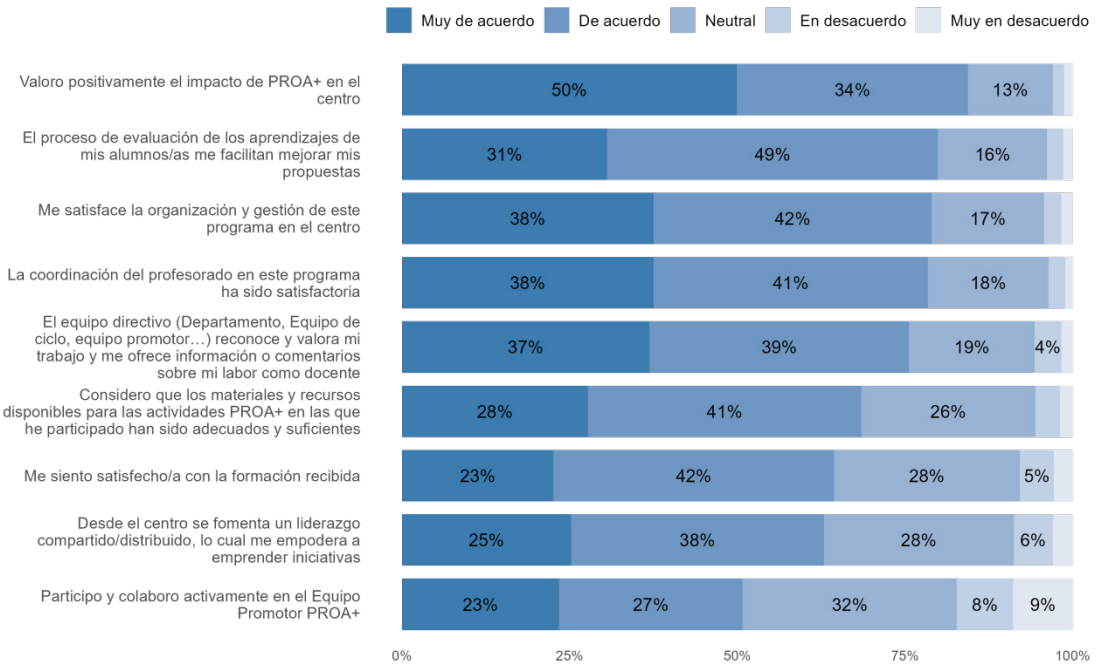
El análisis factorial confirma que el conjunto de afirmaciones presenta una estructura unidimensional subyacente, lo que respalda la construcción de un índice que mida el nivel de satisfacción con las actividades del PROA+. La prueba de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa ($\chi^2(45) = 31.873$; $p < 0,001$), el índice KMO global alcanzó un valor excelente (0,936) y las medidas individuales de adecuación muestral (MSA) superaron el 0,92 en todos los ítems, lo que avala la idoneidad del conjunto para el análisis factorial.

El análisis paralelo indica la existencia de una única dimensión subyacente que explica el 56,2 % de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems oscilan entre 0,671 y 0,807, mientras que los índices de unicidad se sitúan en valores razonablemente bajos, entre 0,368 (ítem 8) y 0,549 (ítem 2). Estos resultados respaldan la idea de que la escala mide de forma consistente una única dimensión latente, interpretable como "satisfacción del alumnado con las actividades PROA+". La elevada consistencia interna de los ítems ($\alpha = 0,91$; $\omega = 0,91$), su fuerte carga en un único factor y los indicadores estadísticos de adecuación del modelo permiten considerar este índice como un medidor fiable y válido para realizar comparaciones de medias y otros análisis posteriores.

5.2.8. Valoración general

El Gráfico 5.16 presenta la distribución de respuestas de los diez ítems de satisfacción sobre las actividades del Programa PROA+. Estas afirmaciones recogen valoraciones del alumnado respecto a su experiencia global en el programa, incluyendo aspectos afectivos, relacionales, motivacionales y de desarrollo personal.

GRÁFICO 5.16. Satisfacción con las actividades PROA: distribución de frecuencias relativas



Los resultados evidencian un alto grado de satisfacción por parte del alumnado con respecto a su participación en las actividades del Programa PROA+. En todos los ítems predomina el acuerdo, con promedios que oscilan entre los 2,93 y los 3,49 puntos en una escala de 1 a 4. La gran mayoría de estudiantes se posicionan en las categorías positivas ("de acuerdo" o "muy de acuerdo"), lo que denota una valoración globalmente positiva.

Destacan especialmente los dos primeros ítems. La afirmación *"Me ha gustado participar en estas actividades"* alcanza una media de 3,49 puntos, con más del 94 % del alumnado mostrándose de acuerdo o muy de acuerdo. Presenta además la mayor curtosis (2,06) y la mayor asimetría negativa (-1,35), lo que indica tanto concentración como consenso en la experiencia positiva. Le sigue el ítem sobre el apoyo recibido del profesorado (M = 3,48), igualmente bien valorado y con una distribución muy similar.

Los ítems 3, 4 y 5, que abordan el impacto del programa sobre la integración social, la motivación por asistir al centro y el bienestar emocional, también presentan puntuaciones altas (medias en torno a 3,21-3,23), aunque con algo más de dispersión en las respuestas. Aun así, más del 80 % del alumnado se muestra satisfecho también en estos aspectos.

El ítem con la media más baja es *"Participar en estas actividades me ha ayudado a pensar en lo que quiero ser de mayor"* (M = 2,93), aunque incluso en este caso, más de dos tercios del alumnado valora positivamente esta influencia del programa sobre su proyecto vital. Cabe destacar que este ítem presenta la desviación típica más alta de toda la escala (DT = 0,97), lo que sugiere una mayor variabilidad en la percepción individual del alumnado.

Por su parte, el ítem *"Estas actividades me han parecido interesantes y novedosas"* también obtiene una valoración elevada (M = 3,34), situándose entre los tres ítems mejor puntuados, y mostrando una fuerte concentración de respuestas en las opciones más positivas.

Desde el punto de vista estadístico, todos los ítems presentan asimetría negativa (entre -0,47 y -1,35), lo que confirma el predominio de valoraciones favorables. Las curtosis son en general positivas o cercanas a cero, con especial apuntamiento en los ítems de mayor consenso (1 y 2). Solo el ítem 6 presenta una curtosis claramente negativa (-0,83), reflejando una mayor dispersión en las respuestas.

En conjunto, los resultados muestran que el Programa PROA+ ha sido bien recibido por el alumnado. Se valora especialmente el acompañamiento del profesorado, el atractivo de las actividades y la experiencia vivida. Aunque algunos efectos vinculados a la orientación futura son algo más heterogéneos, la satisfacción general se sitúa en niveles claramente positivos.

5.2.8.1. Comparación de medias

Se han analizado las diferencias en el nivel de satisfacción del alumnado con las actividades del Programa PROA+, en función de la etapa educativa y del género. Las puntuaciones más altas indican una valoración más positiva del programa, expresada mediante afirmaciones como "me ha gustado participar en estas actividades" o "el próximo año me gustaría volver a participar".

La Tabla 5.21 muestra los resultados por etapa educativa. El alumnado de Educación Primaria presenta una satisfacción claramente mayor (M = 3,50; DT = 0,47) en comparación con el alumnado de ESO (M = 2,99; DT = 0,61). La diferencia de medias (0,51 puntos) es estadísticamente significativa ($p < 0,001$; IC95% = 0,48-0,53) y presenta un tamaño del efecto alto (Cohen's d = 0,95), lo que sugiere una diferencia sustantiva. Esta pauta es coherente con los resultados observados en otros indicadores: el alumnado más joven tiende a valorar más positivamente su experiencia con el programa. El contraste se ha realizado asumiendo varianzas desiguales.

TABLA 5.21. Satisfacción con el PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,50 (0,01)	0,47	35,37	5.102	0,000	0,51 (0,01)	(0,48; 0,53)	0,95
Ed. Secundaria	2,99 (0,01)	0,61						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La Tabla 5.22 presenta la comparación por género. Las chicas informan una satisfacción ligeramente mayor (M = 3,27; DT = 0,57) que los chicos (M = 3,24; DT = 0,60). Aunque la diferencia es pequeña (0,03 puntos), resulta estadísticamente significativa ($p = 0,034$; IC95% = -0,06 a 0,00), con un tamaño del efecto muy bajo (Cohen's d = -0,05), a favor de las chicas. Este patrón, aunque sutil, se alinea con lo observado en otros indicadores, en los que las alumnas tienden a valorar más positivamente su experiencia educativa.

TABLA 5.22. Satisfacción con el PROA+: comparación por género

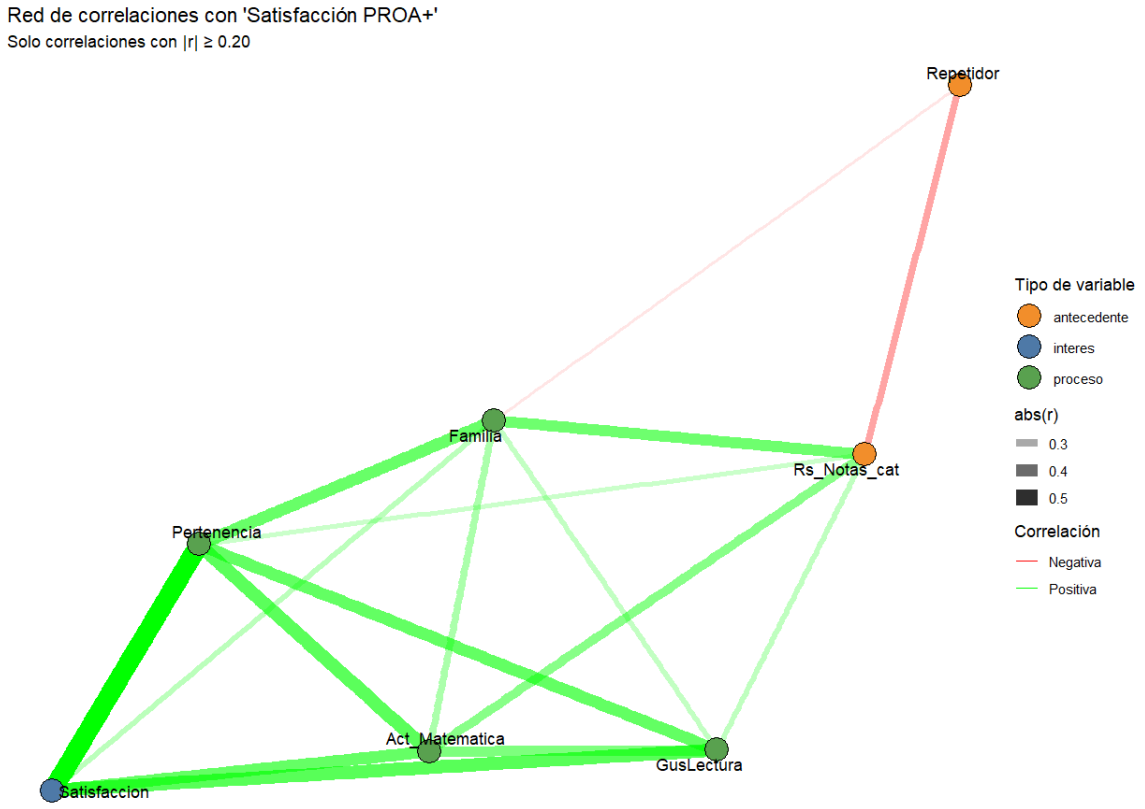
	Descriptivos		*t-Student* para muestras independientes					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Hombre	3,24 (0,01)	0,60	-2,12	6.374	0,034	-0,03 (0,01)	(-0,06; 0,00)	-0,05
Mujer	3,27 (0,01)	0,57						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

5.2.9. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+

En este apartado se muestran los resultados de un análisis descriptivo-correlacional realizado para explorar qué factores podrían asociarse a una valoración más positiva de las actividades del PROA+ por parte del alumnado.

GRÁFICO 5.17. Satisfacción con el PROA+: distribución de frecuencias relativas



El Gráfico 5.17 representa un análisis de redes realizado a partir de la matriz de correlaciones de todas las variables relativas al alumnado. Para lograr una solución fácil de interpretar

no se han representado las correlaciones muy débiles, ya sean positivas o negativas, que no superen el umbral r > |0,20|.

Se observa que la satisfacción con el Programa PROA+ se relaciona principalmente con factores de proceso individual, siendo el sentido de pertenencia al centro el predictor más fuerte (r = 0,574), seguido por el gusto por la lectura (r = 0,431), las actitudes hacia las matemáticas (r = 0,411) y el apoyo familiar percibido (r = 0,271). Estas asociaciones sugieren que la experiencia subjetiva del estudiante, tanto en términos emocionales como motivacionales, es clave para explicar su valoración del programa.

Además, estas variables socio-afectivas individuales no solo se vinculan con la satisfacción, sino que también presentan entre ellas correlaciones moderadas que refuerzan su interdependencia: el sentido de pertenencia se asocia positivamente con el gusto por la lectura (r = 0,414), las actitudes hacia las matemáticas (r = 0,426) y el apoyo familiar (r = 0,406), lo que sugiere un entramado de factores psicosociales que se retroalimentan y configuran un entorno propicio para una experiencia educativa positiva. Asimismo, el gusto por la lectura y las actitudes hacia las matemáticas también están correlacionados entre sí (r = 0,369), lo que indica una posible base común de motivación o autoconfianza académica.

Por su parte, las variables sociodemográficas y de rendimiento académico no parecen tener tanta vinculación con la satisfacción con PROA+. Por ejemplo, la relación entre Satisfacción y las calificaciones escolares (r = 0,142), no supera el valor r > |0,20| y, por tanto, no aparece en el gráfico. Lo mismo ocurre para la asociación Satisfacción-Repetición (r = –0,075) y Satisfacción-Género (r = 0,027), donde las correlaciones parecen muy débiles. De hecho, hay que hacer notar que ni la variable "Género", ni la variable "Uso_de las TICs" están representadas el grafo de redes, al no presentar correlaciones superiores a 0,20 puntos con ninguna de las variables contenidas en el cuestionario de contexto del PROA+.

En definitiva, el análisis de redes muestra qué factores parecen asociados a la valoración que el alumnado hace de PROA+ y ofrece una imagen comprensiva y fácil de interpretar. No obstante, el análisis también está sujeto a ciertas limitaciones. En primer lugar, el análisis de correlaciones no permite establecer relaciones causales, por lo que no puede afirmarse que estos factores generen directamente mayor satisfacción. Además, el modelo no contempla otras variables contextuales relevantes como la calidad docente, la infraestructura escolar, o factores emocionales no medidos (por ejemplo, ansiedad académica o autoestima), que podrían también influir en la percepción del programa. Finalmente, el umbral de corte para representar las correlaciones en el grafo (r > |0,20|) excluye relaciones más débiles que, aunque no resultan estadísticamente significativas, podrían tener relevancia práctica en ciertos contextos.

5.2.10. La opinión del alumnado: en resumen

Los datos reflejan una experiencia educativa positiva por parte del alumnado, especialmente en Educación Primaria. La percepción de apoyo familiar, el sentido de pertenencia al centro y el clima escolar son valorados de forma muy favorable, con puntuaciones elevadas y distribuciones claramente inclinadas hacia las categorías positivas. Las actitudes hacia la lectura y las matemáticas también muestran una tendencia positiva, aunque con diferencias significativas entre etapas y género.

El uso de tecnologías para tareas escolares es más frecuente en el hogar que en el centro, y muy limitado en otros espacios.

La satisfacción del alumnado con las actividades del Programa PROA+ es alta, destacando el acompañamiento del profesorado y el interés generado por las propuestas. En ese sentido el

análisis de correlaciones señaló que los factores que mejor explican esta satisfacción del alumnado con PROA+ son de carácter psicosocial: el sentido de pertenencia, el gusto por la lectura, las actitudes hacia las matemáticas y el apoyo familiar. Las variables sociodemográficas tienen un peso menor en la valoración del programa.

5.3. La opinión de las familias

Este apartado recoge la percepción de las familias sobre el Programa PROA+ y su implicación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. A través del análisis de los cuestionarios aplicados, se abordan dimensiones como las expectativas educativas familiares, el nivel de información recibido sobre el programa, la implicación en el centro, la valoración de la gestión institucional, el impacto percibido de PROA+ en el desarrollo del alumnado y el grado de satisfacción con las actuaciones desarrolladas.

Para cada dimensión se presenta un análisis descriptivo de las respuestas, seguido de la construcción de índices sintéticos que permiten resumir la información de forma operativa. Posteriormente, se realizan comparaciones de medias por etapa educativa (Primaria vs ESO), con el objetivo de identificar diferencias en la percepción familiar, según el nivel educativo del alumnado. Finalmente, se incluye un análisis correlacional que permite identificar los factores que explican una mayor satisfacción familiar con el programa.

5.3.1. Expectativas de finalización de estudios

El cuestionario destinado a las familias incluyó un ítem de elección múltiple orientado a conocer las expectativas educativas sobre sus hijos e hijas. Esta información resulta relevante ya que está estrechamente vinculada a la implicación parental y a las dinámicas de apoyo escolar. Las opciones de respuesta del ítem se organizaron en una escala ascendente de logros académicos:

- Terminar la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).
- Terminar el Bachillerato, Formación Profesional de Grado Medio o equivalente (Bach/FPGM).
- Terminar la Formación Profesional de Grado Superior o equivalente (FPGS).
- Terminar un Grado Universitario o Doble Grado (Grado)
- Terminar un Máster Universitario o Doctorado (Máster/Doctorado).
- No me lo he planteado.

5.3.1.1. Valoración general

El Gráfico 5.18 es un diagrama de áreas rectangular donde se muestra que, en términos generales, las expectativas académicas familiares son elevadas.

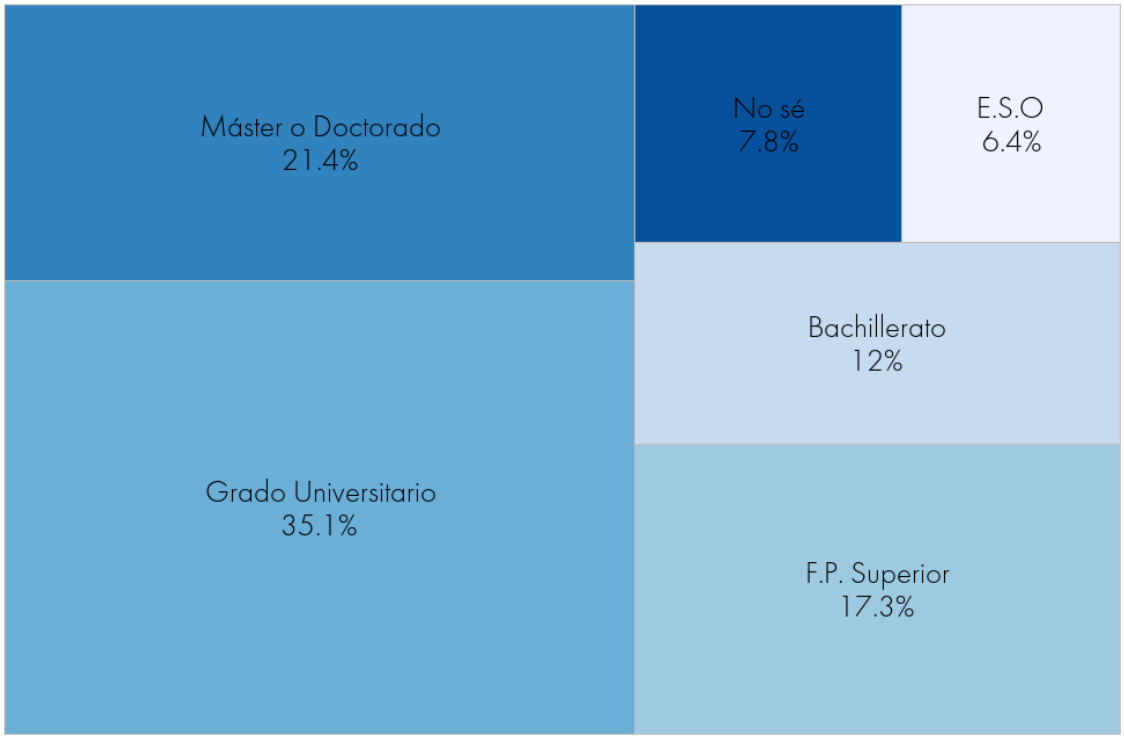
Los resultados muestran que más de la mitad de las familias (56,5%) espera que sus hijos/as completen estudios universitarios, ya sea de grado (35,1%) o de posgrado (21,4%). A esto se suma un 17,3% que aspira a que finalicen la FPGS, lo que eleva al 73,8% el porcentaje de familias que proyectan trayectorias educativas de nivel superior. Un 12% espera que sus hijos/as completen el Bachillerato o la FPGM, mientras que solo un 6,4% se conforma con la finalización de la ESO. Finalmente, un 7,8% declara no haberse planteado aún esta cuestión.

Desde el punto de vista estadístico, la media se sitúa en 3,76, lo que indica una tendencia clara hacia las opciones superiores de la escala. La desviación típica es de 1,31, reflejando una

dispersión moderada en las respuestas. La asimetría negativa (-0,37) confirma esta inclinación hacia las expectativas más altas, mientras que la curtosis negativa (-0,44) sugiere una distribución relativamente plana, con presencia en todas las categorías.

En conjunto, los datos reflejan que las familias participantes en el Programa PROA+ mantienen expectativas educativas ambiciosas para sus hijos/as, lo que constituye un factor protector clave en su trayectoria escolar. No obstante, el hecho de que casi un 14% no aspire a estudios postobligatorios o no se haya planteado aún esta cuestión puede señalar la necesidad de reforzar el acompañamiento y la orientación educativa en determinados contextos familiares.

GRÁFICO 5.18. Expectativas académicas de las familias: frecuencias relativas



5.3.1.2. Comparación de medias por etapa educativa

Dada la naturaleza de la variable "Expectativas" se realizó un análisis de contingencia para comparar las diferencias en función de la etapa educativa. La distribución de frecuencias relativas por etapa muestra diferencias claras entre las familias según la etapa educativa del alumnado.

En Educación Primaria (EP), el 59,5% de las familias espera que sus hijos e hijas completen estudios universitarios (36,4% grado y 23,1% máster o doctorado), mientras que en Educación Secundaria Obligatoria (ESO) este porcentaje desciende al 52,6% (34,2% grado y 18,4% máster o doctorado).

En el caso de los estudios superiores no universitarios, el 14,4% de las familias de EP esperan que sus hijos/as terminen FPGS, mientras que ese porcentaje se eleva hasta el 22,1% en las familias de secundaria obligatoria.

Las expectativas de finalización de estudios de educación secundaria son algo más frecuentes en las familias con hijos/as en ESO que en EP. De este modo, el 21% de las familias de ESO tienen este tipo de expectativas (13,5% Bachillerato/FPGM y 7,5% estudios obligatorios),

mientras que las familias con hijos/as este porcentaje baja hasta el 16,2% (11,1% Bachillerato/FPGM y 5,1% estudios obligatorios).

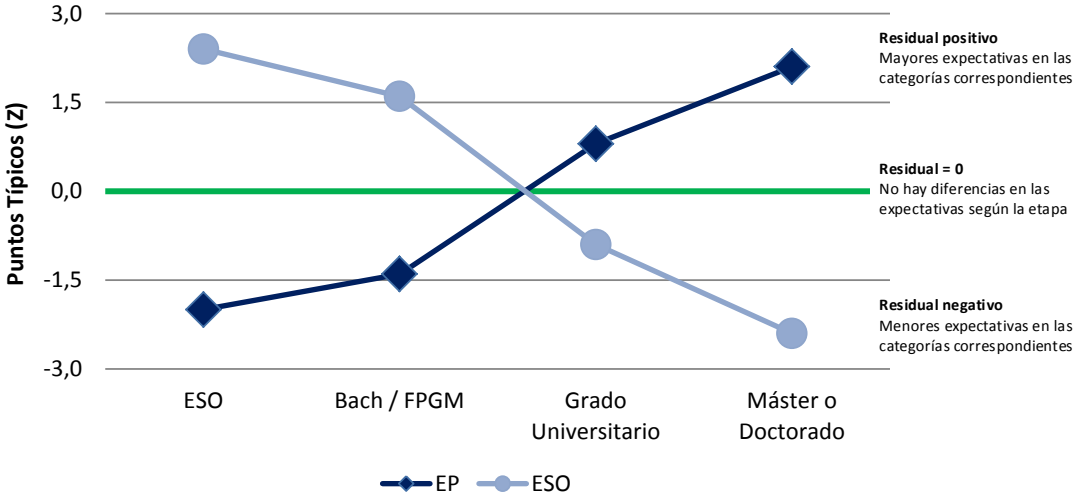
Finalmente, la opción "No lo sé" es más común en las familias de EP (10,0%) que en las familias de ESO (4,4%), lo que puede reflejar el momento evolutivo del alumnado y la distancia percibida respecto a las decisiones académicas.

Desde el punto de vista estadístico, la media de las expectativas es más alta en las familias de EP (3,91 puntos) que en ESO (3,56), lo que confirma una tendencia a expectativas más ambiciosas en etapas educativas tempranas. La dispersión es similar en ambos grupos (DT = 1,29 en EP y 1,26 en ESO). La asimetría negativa en ambos grupos indica una inclinación hacia las categorías superiores de la escala, mientras que la curtosis negativa sugiere distribuciones planas, con presencia en todas las categorías de respuesta.

El análisis de contingencia entre la etapa educativa y las expectativas familiares muestra una asociación estadísticamente significativa: $\chi^2 = 100{,}26(gl = 5)$; $p < 0{,}001$. Las medidas de asociación refuerzan esta relación: Cramér's V = 0,158, Gamma = -0,205 y Somers' d (simétrico) = -0,124, todas con $p < 0{,}001$.

El Gráfico 5.19 muestra una forma sencilla de interpretar estos los datos que se acaban de señalar: representa los residuos tipificados del análisis de contingencia. El valor 0 en la horizontal señalaría igualdad de expectativas entre las familias de EP y ESO. Sin embargo, se observa cómo la tendencia de los residuos se cruza en el plano.

GRÁFICO 5.19. Expectativas académicas de las familias: residuos tipificados por etapa



En realidad, los residuos tipificados muestran que en las familias de EP están infrarrepresentadas en las categorías de estudios de educación secundaria (ESO y Bachillerato/PFGM) y por ello la línea de residuos de EP se sitúa por debajo del 0 en estas dos categorías. Sin embargo, en las categorías de expectativas más altas (Grado y Máster/Doctorado) las familias con hijos en educación primaria tienden a estar sobrerrepresentadas y por ello la tendencia de los residuos tipificados se coloca en valores positivos.

En el caso de las familias con hijos en ESO ocurre lo contrario: estas familias tienden a elegir con mayor frecuencia las expectativas de estudios de secundaria. Por ello, sus residuales son positivos en las categorías ESO y Bachillerato/FPGM, mientras que comparativamente

señalan con menos las categorías que representan las expectativas de estudios superiores. Por ello, sus residuales tipificados se vuelven negativos en las categorías Grado y Máster/ Doctorado.

En conjunto, los datos muestran que las familias del alumnado en EP tienden a proyectar trayectorias educativas más largas, aunque con mayor indefinición en algunos casos. En ESO, las expectativas se diversifican y tienden a ajustarse. Estos resultados subrayan la importancia de trabajar las expectativas familiares desde etapas tempranas, reforzando la información y el acompañamiento para sostener aspiraciones altas y realistas a lo largo del proceso educativo.

5.3.2. Información recibida del PROA+

El cuestionario de las familias incluía una pregunta específica para evaluar el grado en que las familias se sienten informadas sobre el Programa PROA+ con el objetivo de valorar la eficacia de los canales de comunicación del centro educativo respecto a la difusión del programa. La pregunta se ajustaba al formato de ítem de elección múltiple con cuatro opciones de respuesta que podían interpretarse en términos ordinales:

- Nada, no he recibido información acerca de este programa.
- Poco, solo conozco algunos detalles.
- Algo, se me ha enviado alguna información.
- Mucho, he recibido información específica por parte del centro (p. ej., carta o reunión informativa).

5.3.2.1. Valoración general

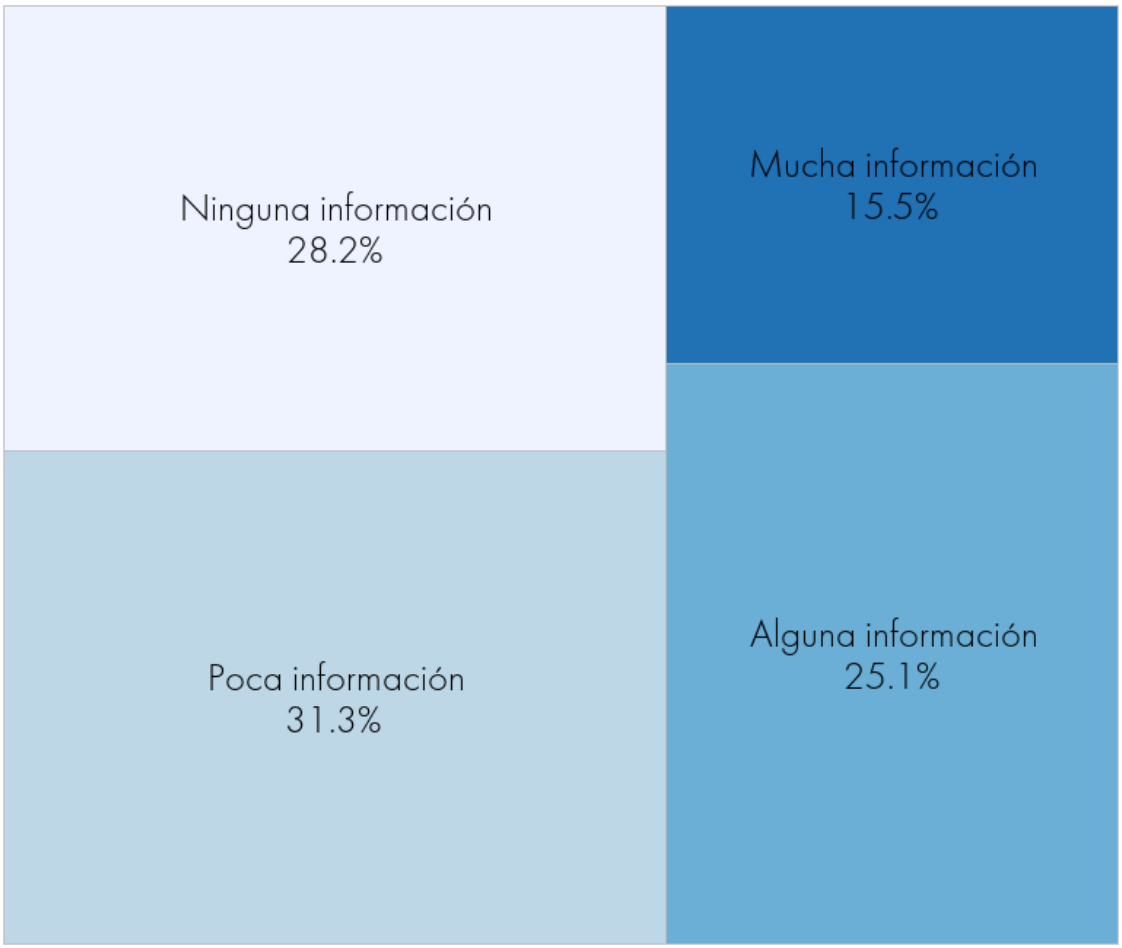
El Gráfico 5.20 muestra la distribución de frecuencias relativas correspondientes a las opciones del ítem sobre la información recibida por las familias.

Los resultados muestran que la mayoría de las familias se sitúan en los niveles bajos o intermedios de información. En concreto, un 28,2% declara no haber recibido ninguna información, mientras que un 31,3% afirma conocer solo algunos detalles. Esto significa que casi seis de cada diez familias (59,5%) se sienten poco o nada informadas sobre el Programa. Por otro lado, un 25,1% indica haber recibido alguna información, y solo un 15,5% se siente muy informada, lo que evidencia una limitada penetración de los canales formales de comunicación.

Desde el punto de vista estadístico, la media se sitúa en 2,28 (sobre un máximo de 4), lo que refleja una tendencia hacia las categorías inferiores de la escala. La desviación típica es relativamente alta (1,04), lo que indica una dispersión considerable en las respuestas. La asimetría positiva (0,26) sugiere una ligera concentración de respuestas en los valores bajos, mientras que la curtosis negativa (-1,11) indica una distribución plana, con respuestas repartidas entre todas las opciones.

En conjunto, los datos apuntan a una necesidad clara de mejorar la estrategia de comunicación del Programa PROA+ hacia las familias. La baja proporción de familias que se sienten bien informadas puede limitar su implicación y comprensión del propósito y alcance del programa, afectando indirectamente su valoración y apoyo.

GRÁFICO 5.20. Nivel de información de las familias acerca del PROA+: frecuencias relativas



5.3.2.2. Comparación de medias

La Tabla 5.23 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice de información que las familias declaran haber recibido sobre el Programa PROA+, según la etapa educativa.

TABLA 5.23. Información que las familias han recibido del PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,34 (0,02)	1,03	6,38	3.716	0,000	0,21 (0,03)	(0,14; 0,27)	0,20
Ed. Secundaria	2,13 (0,02)	1,01						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

La percepción de información recibida es significativamente mayor en Educación Primaria (M = 2,34) que en ESO (M = 2,13). Considerando que la escala de respuesta oscila entre 1 y 4 puntos, ambos grupos se sitúan en niveles intermedios de información, lo que indica margen de mejora en la difusión del programa. La comparación de medidas, que aplica la corrección correspondiente al descartarse la igualdad de varianzas de los grupos, señala una diferencia estadísticamente significativa [$t(gl)$ = 6,38(3716); p < 0,001] a favor de Educación Primaria. El tamaño del efecto es pequeño (d = 0,20), aunque suficiente para señalar que los centros de Primaria han logrado una comunicación algo más efectiva con las familias respecto al Programa.

5.3.3. Implicación familiar en el centro

El cuestionario para las familias incluía doce afirmaciones que evaluaban diferentes aspectos de la implicación familiar en el contexto escolar, proporcionando una visión amplia y matizada del grado y tipo de vinculación que las familias establecen con el entorno escolar. Algunos ítems estaban destinados a explorar las comunicaciones con el profesorado, diferenciando si estas parten de las propias familias o de los docentes, y centradas en aspectos como el comportamiento y el progreso académico del alumnado. También se indaga en la participación en actividades formativas y colaborativas, incluyendo la asistencia a conferencias, el voluntariado en actividades escolares o extracurriculares, y el apoyo directo al aprendizaje en casa. Finalmente, se consideran formas de implicación más estructuradas, como la participación en órganos de gobierno, asociaciones representativas o procesos de toma de decisiones del centro. Las familias respondieron a cada cuestión en una escala dicotómica con el siguiente significado: 1 = Sí; 0 = No.

El análisis factorial confirma que, bajo el conjunto de afirmaciones sobre participación familiar, subyace una estructura unidimensional. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa: $\chi^2(66)$ = 10.795,5, p < 0,001; y el índice KMO global fue adecuado (KMO = 0,800), lo que indica una buena adecuación muestral para el análisis. Las comunalidades extraídas fueron moderadas, con valores que oscilan entre 0,251 (ítem 8) y 0,783 (ítem 4), lo que refleja una contribución desigual de los ítems al componente común. El análisis identificó tres factores con autovalores superiores a 1, pero el primero explica el 30,9 % de la varianza total, con un descenso progresivo en los siguientes componentes (14,2 % y 10,4 %), lo que sugiere una estructura dominante. Las cargas factoriales de la primera dimensión se sitúan entre 0,455 y 0,631 en los ítems más representativos, aunque algunos ítems presentan saturaciones más bajas. La consistencia interna de la escala es adecuada (α = 0,792), lo que permite considerar este conjunto como una medida fiable de la implicación familiar en el centro educativo.

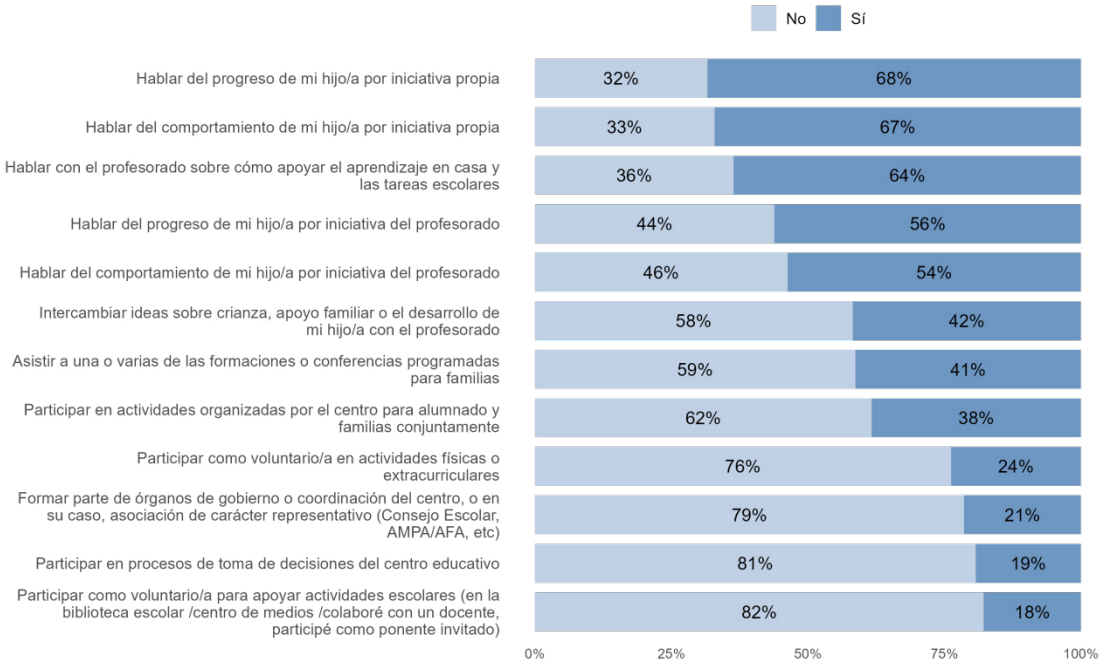
5.3.3.1. Valoración general

El Gráfico 5.21 presenta la distribución de frecuencias relativas de los ítems dedicados a evaluar la implicación familiar en el centro. Los datos revelan patrones diferenciados en los niveles de participación según el tipo de actividad. En términos generales, se observa una mayor implicación en acciones relacionadas con la comunicación directa sobre el comportamiento y progreso académico del alumnado, especialmente cuando esta iniciativa parte de las propias familias. Por ejemplo, hablar del comportamiento y del progreso académico del hijo/a presentan las frecuencias relativas más altas de respuesta afirmativa (67,1% y 68,4%, respectivamente), lo que indica que las familias tienden a involucrarse activamente en el seguimiento del desarrollo de sus hijos/as cuando no media una solicitud institucional.

En contraste, las actividades que implican una participación más estructural o formal dentro del centro educativo, como formar parte de órganos de gobierno o asociaciones representativas (Consejo Escolar, AMPA/AFA, etc.) o participar en procesos de toma de decisiones del

centro, muestran los niveles más bajos de participación (21,4% y 19,3%, respectivamente). Esto sugiere una menor disposición o posibilidad de las familias para involucrarse en espacios de gestión escolar, lo cual podría estar vinculado a factores como la disponibilidad de tiempo, el desconocimiento de los canales de participación o la percepción de que estas instancias tienen un impacto limitado en el proceso educativo.

GRÁFICO 5.21. Implicación familiar en el centro: distribución de frecuencias relativas



Asimismo, las actividades voluntarias, tanto en el ámbito físico/extracurricular como en el apoyo directo a tareas escolares (por ejemplo, colaborar con docentes, participar como ponente invitado o en la biblioteca), también presentan bajos niveles de participación (23,8% y 17,8%), lo que refuerza la idea de que la implicación familiar se concentra más en el plano comunicativo que en el colaborativo o institucional.

Por otro lado, hablar con el profesorado sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa y las tareas escolares, así como intercambiar ideas sobre crianza, apoyo familiar o el desarrollo del hijo/a, muestran una participación intermedia (63,6% y 41,8%, respectivamente), lo que indica que, aunque existe interés en colaborar en el proceso educativo desde el hogar, este no siempre se traduce en acciones concretas o sistemáticas. También se sitúan en este rango la asistencia a formaciones o conferencias para familias (41,3%) y la participación en actividades conjuntas para alumnado y familias (38,3%).

En conjunto, los datos evidencian que la participación familiar en el Programa PROA+ se orienta principalmente hacia el diálogo con el profesorado sobre el comportamiento y progreso del alumnado, mientras que las formas de participación más estructuradas o colaborativas presentan una menor incidencia. Este patrón puede informar futuras estrategias de implicación familiar, orientadas a fortalecer los canales de participación más débiles y diversificar las oportunidades de colaboración entre familias y centros educativos.

5.3.3.2. Comparación de medias

La Tabla 5.24 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice de implicación familiar en el centro educativo, según la etapa escolar del alumnado.

TABLA 5.24. Implicación familiar en el centro: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t,_dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	0,53 (0,01)	0,28	-16,09	4.154	0,000	0,14 (0,01)	(-0,16; -0,13)	0,50
Ed. Secundaria	0,39 (0,01)	0,29						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

Los resultados indican una implicación significativamente mayor en Educación Primaria (M = 0,53) que en ESO (M = 0,39), con una diferencia estadísticamente significativa [$t(gl)$ = -16,09(4.154); $p < 0,001$]. Teniendo en cuenta que la escala de puntuación en este indicador oscila entre 0 y 1 puntos, esta diferencia de 0,14 puntos representa una brecha relevante en términos de frecuencia o intensidad de la implicación, apuntando a una mayor vinculación de las familias con los centros en las etapas iniciales del sistema educativo. La magnitud del efecto (d = 0,50) confirma este hecho y sugiere una diferencia sustancial en los niveles de participación de las familias según la etapa.

5.3.4. Valoración de la gestión del centro

El cuestionario dirigido a las familias incluía doce afirmaciones orientadas a recoger su percepción sobre distintos aspectos de la gestión del centro educativo, con el objetivo de valorar la calidad del entorno escolar y su capacidad para generar confianza, inclusión y apoyo al aprendizaje (ver Gráfico 5.22).

Los ítems abordan, por un lado, la relación del centro con las familias, incluyendo la inclusión en la vida escolar, la información sobre el progreso académico del alumnado y la confianza que el centro transmite para apoyar los estudios desde casa. Por otro lado, se evalúan aspectos del entorno escolar que afectan directamente al alumnado, como la seguridad, la atención a la diversidad, el desarrollo de competencias académicas (lectura, matemáticas, ciencias), digitales y socioemocionales, así como la participación en actividades extraescolares. Finalmente, se incluye un ítem específico sobre el apoyo que el centro ofrece a las familias para desarrollar sus propias competencias digitales.

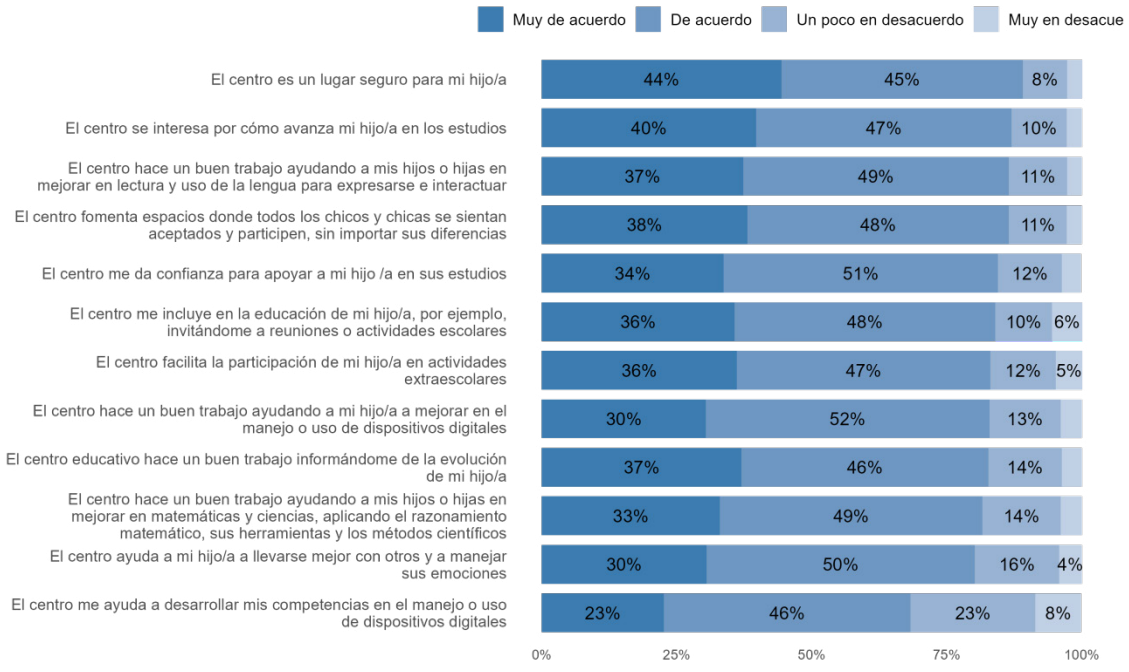
Las familias valoraron cada afirmación en una escala ordinal de cuatro categorías, con el siguiente significado: 1 = Muy en desacuerdo, 2 = Un poco en desacuerdo, 3 = De acuerdo; y 4 = Muy de acuerdo.

Los análisis destinados a confirmar la posibilidad de construir un índice que resuman la valoración de la gestión del centro por parte de las familias ofrecieron resultados bastante satisfactorios. En primer lugar, la escala presenta una consistencia interna muy alta ($\alpha = 0{,}932$), lo que respalda su validez como indicador global. Además, la reducción factorial sugiere claramente la existencia de una única dimensión subyacente en las valoraciones de las familias sobre la gestión del centro. La prueba de esfericidad de Bartlett fue altamente significativa: $\chi^2(66) = 30.579{,}5$, $p < 0{,}001$; y el índice KMO resultó ser excelente (KMO = 0,958). El análisis reveló la existencia de un único factor que explica el 57,8 % de la varianza total, donde los ítems presentan elevadas cargas factoriales en la primera dimensión (entre 0,661 y 0,823) y comunalidades satisfactorias que se situaron entre 0,437 y 0,804. En definitiva, todas estas evidencias respaldan la validez del índice de valoración familiar de la gestión del centro y su uso posterior en las comparaciones de medias.

5.3.4.1. Valoración general

El Gráfico 5.22 presenta la distribución de frecuencias relativas de los ítems relacionados con la gestión del centro. En general, los resultados muestran una percepción mayoritariamente positiva, con porcentajes elevados de respuestas en las categorías de "de acuerdo" o "muy de acuerdo" en la mayoría de los ítems.

GRÁFICO 5.22. Valoración familiar de la gestión del centro: distribución de frecuencias relativas



En primer lugar, cabe destacar las valoraciones sobre la seguridad del centro (89,1% en las dos categorías positivas), el interés del centro por el avance académico del alumnado (87%) y la inclusión de las familias en la educación de sus hijos/as mediante invitaciones a reuniones o actividades (84%). También se valoran positivamente aspectos como la información sobre la evolución académica (82,7%), la confianza que el centro transmite a las familias para apoyar

los estudios (84,5%) y el fomento de la participación del alumnado sin importar sus diferencias (86,5%).

En cuanto al apoyo a competencias específicas, las familias perciben que el centro realiza un buen trabajo en la mejora de la lectura y la expresión oral y escrita (86,5%), así como en matemáticas y ciencias (81,6%). El apoyo al desarrollo socioemocional también es bien valorado (80,2%), aunque ligeramente por debajo de las competencias académicas. El uso de dispositivos digitales por parte del alumnado recibe una valoración positiva del 82,9%, mientras que el apoyo a las familias en el desarrollo de sus propias competencias digitales es el ítem con menor nivel de acuerdo (68,3%), lo que sugiere un área de mejora clara en la formación digital dirigida a las familias.

Desde el punto de vista estadístico, las medias oscilan entre 2,82 y 3,31 (en una escala con máximo 4 puntos), lo que indica una tendencia general hacia el acuerdo. Las desviaciones típicas son moderadas, lo que refleja cierta dispersión en las respuestas, especialmente en los ítems con menor consenso. La asimetría negativa en todos los ítems confirma esta inclinación hacia las valoraciones positivas, mientras que los valores de curtosis, en su mayoría próximos a cero o ligeramente positivos, indican distribuciones razonablemente normales, aunque con cierta concentración en las categorías altas.

En conjunto, los datos reflejan una percepción familiar favorable sobre la gestión del centro, especialmente en lo relativo a la seguridad, la comunicación y el apoyo al aprendizaje del alumnado. No obstante, se identifican oportunidades de mejora en la implicación digital de las familias y en el refuerzo de la dimensión emocional y participativa del alumnado.

5.3.4.2. Comparación de medias

La Tabla 5.25 muestra los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice de valoración de la gestión del centro educativo, según la etapa escolar del alumnado.

TABLA 5.25. Valoración de la gestión del centro: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	3,26 (0,01)	0,58	17,24	4.235	0,000	0,31 (0,02)	(0,27; 0,34)	0,54
Ed. Secundaria	2,95 (0,01)	0,57						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

Los resultados indican que las familias con hijos e hijas en Educación Primaria valoran más positivamente la gestión del centro (M = 3,26) que aquellas con hijos/as en ESO (M = 2,95), con una diferencia estadísticamente significativa [$t(gl)$ = 17,24(4.235); p < 0,001]. Dado que las varianzas no son iguales, se ha aplicado la corrección correspondiente en el contraste. El tamaño del efecto es moderado (d = 0,54), lo que sugiere una diferencia sustancial en la percepción

de la gestión escolar entre etapas. Este resultado apunta a una experiencia más satisfactoria en términos de organización, comunicación y apoyo por parte de los centros de Primaria desde la perspectiva familiar

5.3.5. Impacto del PROA+

El cuestionario de las familias incluía un bloque de 9 afirmaciones diseñadas para recabar las percepciones familiares sobre los efectos concretos del Programa PROA+ en distintos ámbitos del desarrollo de sus hijos e hijas (ver Gráfico 5.23). Las afirmaciones abordaban tanto aspectos académicos como personales y emocionales. En el plano escolar, se evalúan cambios en el comportamiento en el centro, el rendimiento académico, el esfuerzo en las tareas y el interés por asistir al colegio o instituto. En el ámbito personal y familiar, se consideran el comportamiento en casa, la autonomía, la gestión de la ansiedad ante tareas escolares, las habilidades sociales y emocionales, y la autoestima. Las respuestas se recogieron en una escala Likert de cuatro niveles con el siguiente significado: 1 = Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; y 4 = Muy de acuerdo.

Las evidencias recabadas para comprobar la posibilidad de construir un índice que resuma la valoración del impacto de PROA+ percibido por las familias fueron satisfactorias. La consistencia interna de la escala es excelente ($\alpha = 0{,}939$). Por su parte, la reducción factorial de los ítems muestra una estructura claramente unidimensional. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa: $\chi^2(36) = 27.420{,}4$, $p < 0{,}001$; y el índice KMO fue excelente (KMO = 0,941). El primer componente extraído explica el 67,1 % de la varianza total, con cargas factoriales muy altas en todos los ítems (entre 0,788 y 0,842), al igual que las comunalidades extraídas, que también fueron elevadas con valores oscilando entre 0,619 y 0,709.

5.3.5.1. Valoración general

El Gráfico 5.23 presenta la distribución de porcentajes en cada una de las afirmaciones relativas al impacto del Programa PROA+ percibido por las familias.

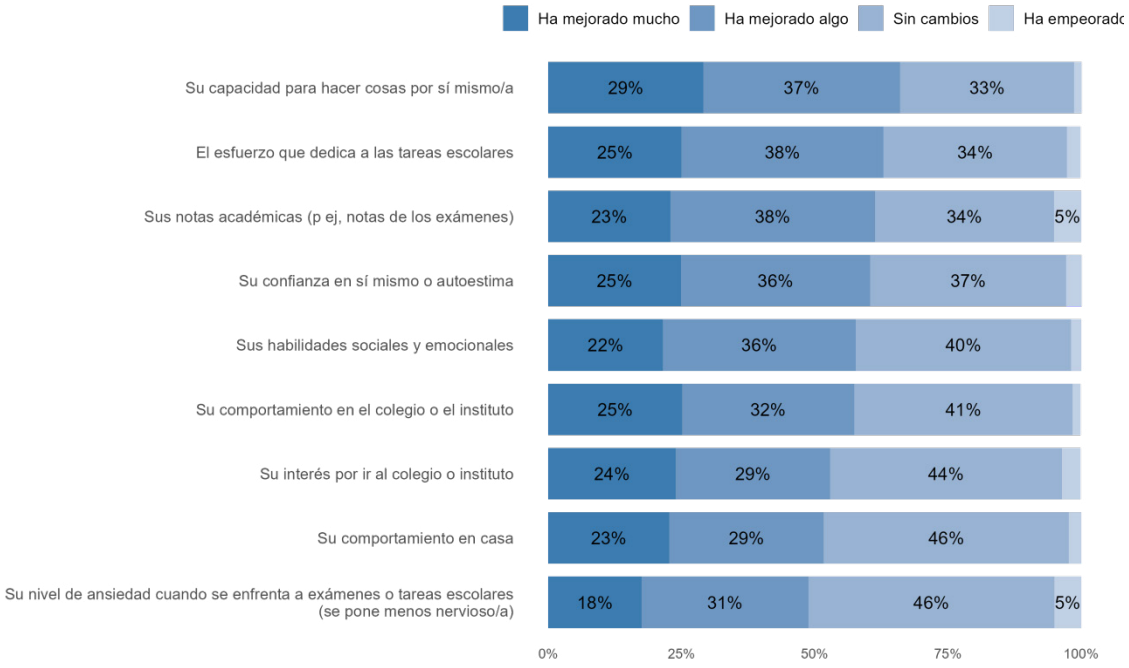
Los resultados muestran una percepción moderadamente positiva del impacto del programa, aunque con menor intensidad que en los bloques de satisfacción o gestión. Los ítems con mayor acuerdo se relacionan con el desarrollo de la autonomía (66% en las dos categorías positivas), el esfuerzo en las tareas escolares (62,9%) y la mejora en las notas académicas (61,3%). También se valoran positivamente la autoestima (60,4%) y las habilidades sociales y emocionales (57,7%). En cambio, los ítems con menor nivel de acuerdo son la reducción de la ansiedad ante exámenes o tareas (48,8%), el comportamiento en casa (51,7%) y el interés por asistir al centro (52,9%), lo que sugiere que los efectos del programa en el plano emocional y motivacional, aunque presentes, son más limitados o menos visibles para las familias.

Desde el punto de vista estadístico, las medias oscilan entre 2,61 y 2,94, lo que indica una tendencia general hacia el acuerdo, aunque más moderada que en otros bloques. Las desviaciones típicas son homogéneas (en torno a 0,83), lo que refleja una dispersión moderada en las respuestas. La asimetría es cercana a cero o ligeramente positiva en varios ítems, lo que indica distribuciones más equilibradas o con cierta inclinación hacia las categorías bajas. La curtosis negativa en la mayoría de los casos sugiere distribuciones planas, con respuestas repartidas entre las distintas opciones.

En conjunto, los datos reflejan que las familias perciben un impacto positivo del Programa PROA+ en el desarrollo académico y personal de sus hijos/as, especialmente en lo relativo al

esfuerzo, la autonomía y el rendimiento. No obstante, los efectos percibidos en el ámbito emocional y motivacional son más heterogéneos, lo que puede orientar futuras acciones de refuerzo en estas dimensiones.

GRÁFICO 5.23. Impacto del PROA+ percibido por las familias: distribución de frecuencias relativas



5.3.5.2. Comparación de medias

La Tabla 5.26 presenta los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice de impacto percibido del Programa PROA+, según la etapa educativa del alumnado.

TABLA 5.26. Impacto del PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,86 (0,01)	0,70	8,73	3.767	0	0,19 (0,02)	(0,14; 0,23)	0,28
Ed. Secundaria	2,67 (0,02)	0,65						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

Las familias con hijos e hijas en Educación Primaria perciben un mayor impacto del programa (M = 2,86) en comparación con las familias de alumnado en ESO (M = 2,67). Esta diferencia resulta estadísticamente significativa [$t(gl)$ = 8,73(3767); $p < 0,001$], y dado que no se asumen varianzas iguales, se ha aplicado la corrección correspondiente. El tamaño del efecto es pequeño (d = 0,28), aunque suficiente para señalar una percepción más favorable del impacto del programa en las etapas iniciales. Este resultado sugiere que PROA+ podría estar generando efectos más visibles o valorados en el alumnado de Primaria, al menos desde la perspectiva familiar.

5.3.6. Satisfacción y valoración general del PROA+

El cuestionario para las familias incluía un bloque final de 9 afirmaciones relativas a explorar el grado de satisfacción familiar con el Programa PROA+ (ver Gráfico 5.24). Estas afirmaciones abordan, por un lado, la necesidad inicial de participar en un programa de refuerzo educativo y la percepción de mejora en el rendimiento académico. Por otro lado, se exploran cambios observados en el alumnado, como el aumento del esfuerzo, la motivación por asistir al centro, la confianza en el aprendizaje, el desarrollo de nuevos intereses, la mejora en la gestión emocional y la socialización con nuevos compañeros. Finalmente, se incluye una valoración explícita sobre el deseo de continuar en el programa el próximo curso. Las respuestas se recogieron en una escala Likert de cuatro niveles con el siguiente significado: 1= Muy en desacuerdo; 2 = En desacuerdo; 3 = De acuerdo; y 4 = Muy de acuerdo.

Los análisis realizados para confirmar la estructura factorial de los ítems del bloque de satisfacción familiar con el Programa PROA+ parecen confirmar la existencia de una estructura unidimensional sólida. La prueba de esfericidad de Bartlett fue significativa ($\chi^2(36) = 19.641,8$, $p < 0,001$), y el índice KMO fue muy alto (KMO = 0,929). El análisis de componentes principales identificó un único factor que explica el 57,8 % de la varianza total. Las cargas factoriales de los ítems fueron elevadas, oscilando entre 0,702 y 0,813, y las comunalidades extraídas se situaron entre 0,493 y 0,661, con la excepción del ítem 1 (0,237), que presenta una contribución más baja. La consistencia interna de la escala es alta ($\alpha = 0,903$), lo que avala su uso como indicador fiable de la satisfacción familiar con las actividades del programa. Todas estas evidencias avalan la posibilidad de construir un índice, calculado como el promedio de las puntuaciones de los 9 ítems de satisfacción familiar, que permita estimar de forma sintética el grado de satisfacción de las familias con el PROA+.

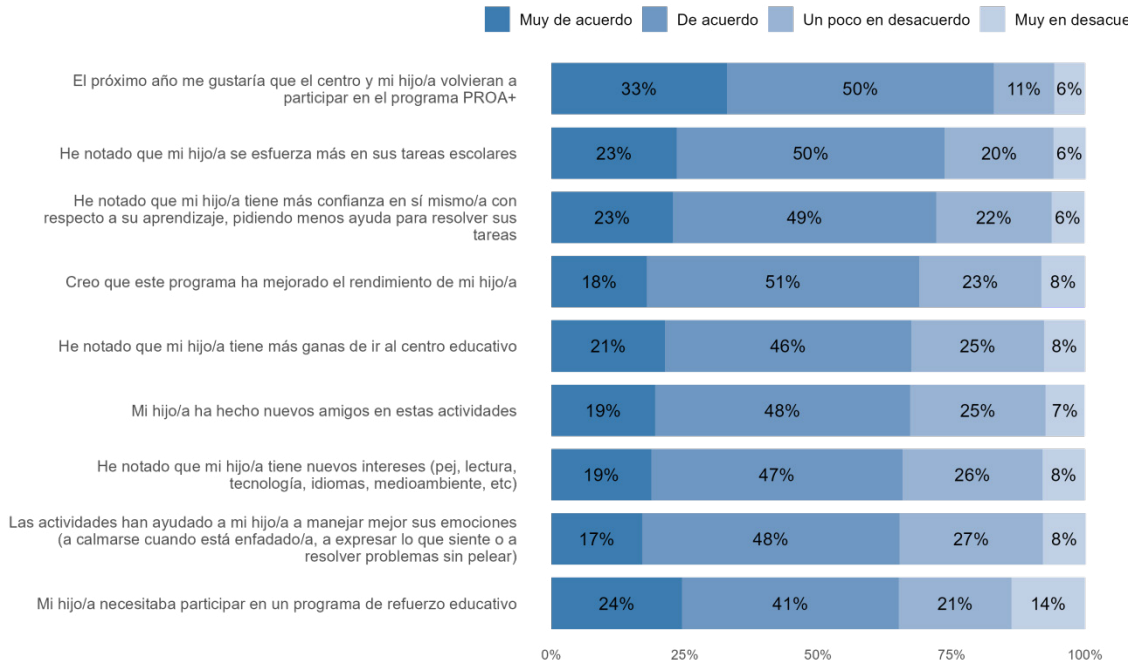
5.3.6.1. Valoración general

El Gráfico 5.24 presenta la distribución de frecuencias relativas de las afirmaciones relacionadas con la satisfacción familiar. Los resultados muestran una valoración globalmente positiva del programa. El ítem con mayor consenso positivo es el deseo de continuar en el programa el próximo año, con un 82,9% de respuestas en las dos categorías de acuerdo, y una media de 3,10 puntos sobre 4, que es la más alta del bloque. También destacan las percepciones de mejora en el esfuerzo (73,7%), la confianza en el aprendizaje (72,1%) y el rendimiento académico (68,9%), lo que sugiere que las familias perciben efectos concretos del programa en la actitud y desempeño escolar de sus hijos/as. Asimismo, se observan valoraciones positivas en aspectos más transversales como el desarrollo de nuevos intereses (65,8%), la mejora en la gestión emocional (65,2%) y la socialización (67,2%).

En cuanto a la percepción de necesidad del programa, un 65,1% de las familias está de acuerdo o muy de acuerdo en que su hijo/a necesitaba este tipo de refuerzo, lo que legitima su implementación desde la perspectiva de las propias familias. No obstante, este ítem presenta la mayor dispersión (media de 2,76 y desviación típica de 0,97), lo que indica una mayor diversidad de opiniones. En general, las medias de los ítems oscilan entre 2,74 y 3,10, con desviaciones

típicas moderadas, lo que refleja una tendencia clara hacia las valoraciones positivas, aunque con cierta variabilidad. La asimetría negativa en todos los ítems confirma esta inclinación hacia el acuerdo, mientras que los valores de curtosis, en su mayoría negativos o cercanos a cero, indican distribuciones que oscilan entre lo relativamente plano y normal, sin concentraciones extremas.

GRÁFICO 5.24. Satisfacción familiar con el PROA+: distribución de frecuencias relativas



En conjunto, los datos reflejan una percepción favorable del Programa PROA+ por parte de las familias, tanto en términos de impacto académico como en aspectos emocionales y sociales. La alta proporción de familias que desean continuar en el programa refuerza su valor percibido y sugiere una buena aceptación de su enfoque y resultados.

5.3.6.2. Comparación de medias

La Tabla 5.27 recoge los resultados del test de comparación de medias para grupos independientes en el índice de satisfacción familiar con el Programa PROA+, diferenciando por etapa educativa.

TABLA 5.27. Satisfacción con el PROA+: comparación por etapa

	Descriptivos		***t-Student* para muestras independientes**					
	Media (e.t._ m)	Desviación Típica	T(*)	g.l.	p.	Diferencia Medias (e.t._dif.)	Intervalo IC95%	Cohen`d
Ed. Primaria	2,93 (0,01)	0,63	13,26	4.120	0	0,27 (0,02)	(0,23; 0,31)	0,42
Ed. Secundaria	2,66 (0,02)	0,65						

(*) Las varianzas no son iguales
e.t._m: error típico de la media;
T: valor del t-test; g.l.: grados de libertad; p.: probabilidad de que aceptar la hipótesis nula de la igualdad de diferencias; e.t._dif.: error típico de la diferencia
Cohen`d: efecto + a favor de E. Primaria

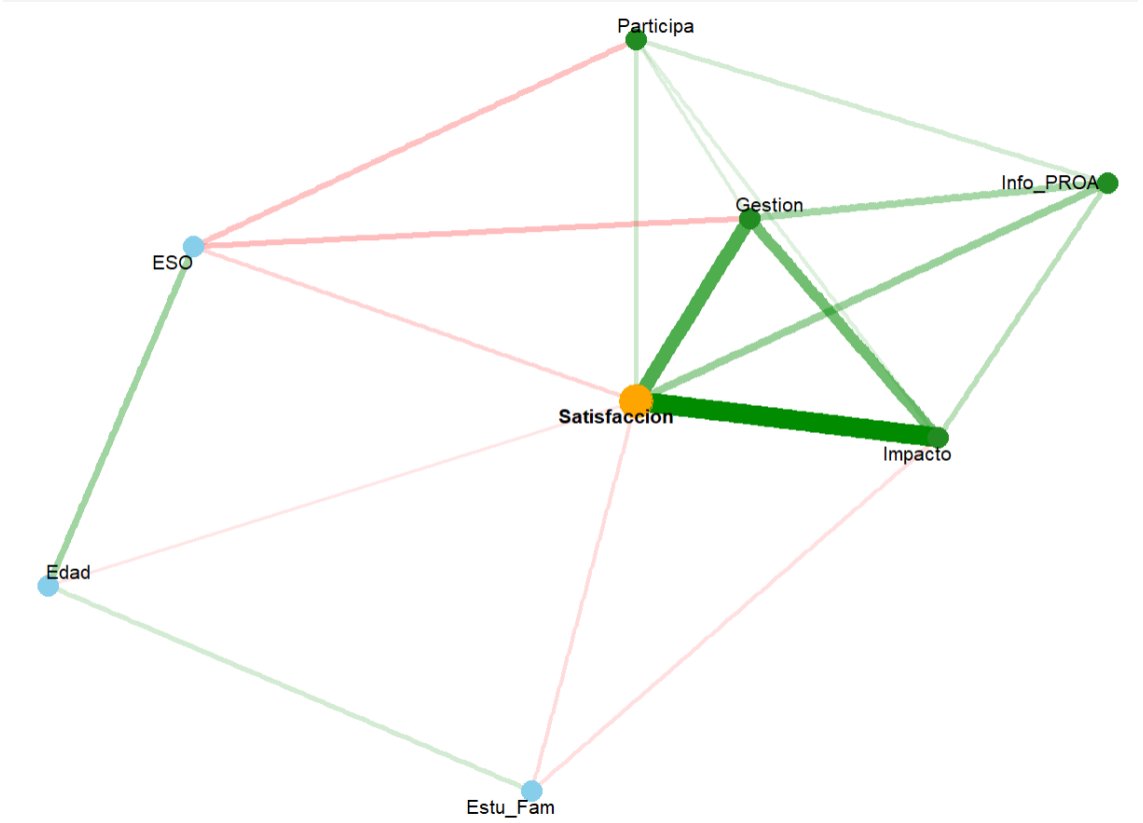
Las familias con hijos e hijas en Educación Primaria muestran un nivel de satisfacción significativamente más alto (M = 2,93) que las familias de alumnado en ESO (M = 2,66). Esta diferencia es estadísticamente significativa [$t(gl)$ = 13,26(4.120); p < 0,001], y dado que no se asumen varianzas iguales, se ha aplicado la corrección correspondiente. El tamaño del efecto es moderado (d = 0,42), lo que indica una diferencia consistente entre etapas. Este resultado sugiere que las actividades del Programa PROA+ generan una experiencia más positiva para las familias en las etapas iniciales del sistema educativo.

5.3.7. Factores asociados a la satisfacción con el PROA+

Este apartado presenta los resultados de un análisis correlacional orientado a identificar qué factores se asocian con una mayor satisfacción de las familias respecto al Programa PROA+. Para ello, se han considerado tanto variables de percepción familiar como antecedentes sociodemográficos (Gráfico 5.25).

Los resultados muestran que la satisfacción con el Programa PROA+ se relaciona principalmente con variables de percepción directa del programa, es decir, con la experiencia subjetiva que las familias tienen sobre su funcionamiento y resultados. En particular, el impacto percibido del programa emerge como el predictor más fuerte (r = 0,682), seguido por la valoración de la gestión del centro (r = 0,504), el nivel de información recibido sobre PROA+ (r = 0,332) y la implicación familiar en el centro (r = 0,211). Estas asociaciones sugieren que cuanto más informadas, implicadas y satisfechas están las familias con la gestión y los resultados del programa, mayor es su valoración global del mismo.

GRÁFICO 5.25. Satisfacción con el PROA+: factores relacionados



Por otro lado, las variables de contexto sociodemográfico presentan asociaciones más débiles o negativas con la satisfacción. Por ejemplo, el hecho de que el hijo/a esté en Educación Secundaria (ESO) se asocia negativamente con la satisfacción (r = –0,202), al igual que la edad del estudiante (r = –0,161) y el nivel educativo de la familia (r = –0,183). Estas correlaciones sugieren que las familias con hijos mayores o con mayor capital educativo tienden a valorar el programa de forma más crítica, posiblemente por tener expectativas más altas o necesidades distintas.

Además de analizar las correlaciones con la satisfacción, se ha explorado cómo se relacionan entre sí las variables dentro de cada grupo. En el caso de las variables de percepción, se observa una red de asociaciones moderadas que refuerzan su interdependencia: por ejemplo, la información recibida se asocia positivamente con la implicación familiar (r = 0,205) y con la valoración de la gestión (r = 0,307), mientras que esta última también se vincula con el impacto percibido (r = 0,423). Estas relaciones sugieren que las familias que están más informadas tienden a participar más, valorar mejor la gestión y percibir un mayor impacto del programa.

En cuanto a los antecedentes sociodemográficos, también se observan correlaciones internas relevantes. Por ejemplo, la edad del estudiante se asocia positivamente con el nivel educativo de la familia (r = 0,205) y con la probabilidad de estar en secundaria (r = 0,319), lo que indica una cierta coherencia entre estas variables. Asimismo, las expectativas académicas muestran patrones consistentes: las expectativas universitarias se relacionan positivamente con el nivel educativo familiar (r = 0,302) y negativamente con las expectativas de secundaria (r = –0,542), lo que refleja distintos perfiles familiares en cuanto a aspiraciones educativas.

En conjunto, el análisis sugiere que la satisfacción familiar con el PROA+ está más influida por factores de percepción directa que por características sociodemográficas. No obstante, las interrelaciones entre variables dentro de cada grupo permiten comprender mejor los perfiles familiares y cómo estos pueden modular la experiencia con el programa.

5.3.8. La opinión de las familias: en resumen

Las familias participantes en el Programa PROA+ proyectan trayectorias académicas largas para sus hijos/as, aunque se observa una mayor indefinición en etapas tempranas. Los datos parecen señalar que la implicación familiar se concentra en el seguimiento académico y el contacto con el profesorado, mientras que la participación en órganos de decisión o actividades colaborativas es más limitada.

Por su parte, las familias hacen una valoración bastante positiva de la gestión del centro, especialmente en aspectos como la seguridad, la atención a la diversidad y el desarrollo de competencias.

En relación a PROA+, una proporción significativa de las familias informan haber recibido poca o ninguna información sobre el Programa. En ese sentido se advierte cierto margen de mejora en la comunicación institucional. No obstante, las familias hacen una valoración globalmente positiva del impacto del programa, informando que han percibido mejoras claras en aspectos como el esfuerzo, la autonomía y el rendimiento de sus hijos/as, y avances más moderados en el plano emocional. En definitiva, las familias hacen una valoración globalmente positiva del Programa. En ese sentido el análisis correlacional señala que la satisfacción familiar con el Programa PROA+ está estrechamente vinculada a la percepción de impacto, la calidad de la gestión y el nivel de información recibido.

Finalmente, cabe señalar que las comparaciones por etapa educativa revelan un patrón claro: las familias con hijos/as en Educación Primaria muestran niveles significativamente más

altos de implicación, satisfacción, valoración de la gestión del centro, percepción de impacto y grado de información recibida. Esto sugiere una experiencia más positiva y cercana en las etapas iniciales del sistema educativo, lo que refuerza la necesidad de fortalecer la vinculación familiar también en la etapa de Secundaria.

5.4. Referencias

von Davier, M., Kennedy, A., Reynolds, K., Fishbein, B., Khorramdel, L., Aldrich, C., Bookbinder, A., Bezirhan, U., & Yin, L. (2024). *TIMSS 2023 International Results in Mathematics and Science*. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center

Mullis, I. V. S., von Davier, M., Foy, P., Fishbein, B., Reynolds, K. A., & Wry, E. (2023). PIRLS 2021 International Results in Reading. Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center

OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/53f23881-en

Postigo, Á., Fernández-Alonso, R., Fonseca-Pedrero, E., González-Nuevo, C., & Muñiz, J. (2022). Academic self-concept dramatically declines in secondary school: personal and contextual determinants. *International journal of environmental research and public health*, *19*(5), 3010.

Capítulo 6

Conclusiones y recomendaciones

Este capítulo presenta una síntesis de las principales conclusiones del informe y formula un conjunto de recomendaciones orientadas a la mejora y consolidación del Programa PROA+. Los dos primeros apartados recogen, respectivamente, los hallazgos más relevantes de los capítulos 4 y 5. Estos apartados se ordenan en torno a los distintos ámbitos de impacto del programa: resultados escolares, organización institucional y percepción de los agentes educativos. A continuación, se proponen recomendaciones específicas estructuradas según los bloques analizados, con el objetivo de orientar futuras decisiones de política educativa, fortalecer las prácticas eficaces y atender los retos detectados en el proceso de implementación del PROA+.

6.1. Conclusiones del Capítulo 4

El análisis desarrollado en el Capítulo 4 permitió extraer conclusiones relevantes tanto sobre los efectos del Programa PROA+ como sobre los ámbitos en los que se podría asociar a una palanca de cambio. Las conclusiones se agrupan siguiendo la estructura del capítulo.

6.1.1. Impacto del Programa PROA+ en las tasas de titulación, absentismo e idoneidad

El análisis de Diferencias en Diferencias (DiD) mostró que, entre los cursos 2018-19 (antes del Programa) y 2023-24 (después del Programa), los centros PROA+ experimentaron mejoras más acusadas que los centros no participantes en tres indicadores clave de escolarización y

éxito educativo: porcentaje de absentismo, tasa de idoneidad y porcentaje de titulación. Estas ganancias se mantienen incluso después de ajustar el nivel de vulnerabilidad del alumnado del centro, lo que refuerza la hipótesis de un efecto atribuible al programa.

El análisis segregado por etapas señaló que en Educación Secundaria Obligatoria la brecha inicial (curso 2018-19) entre los grupos PROA+ y No-PROA+ en los tres indicadores quedó neutralizada. Es decir, que el crecimiento diferencial de los centros PROA+ les permitió situarse en idénticos niveles que la muestra de comparación en el curso 2023-24. En Educación Primaria, todas las ganancias también son estadísticamente significativas, aunque el efecto es algo más modesto, probablemente porque el punto de partida en los niveles de absentismo y tasas de idoneidad era menos problemático.

En definitiva, la lectura conjunta de los datos señala que el Programa PROA+ ha tenido un impacto positivo y equitativo en las tasas de titulación, absentismo e idoneidad, especialmente en contextos de mayor necesidad, contribuyendo a mejorar los resultados de los centros participantes y diluyendo las desigualdades al reducir las brechas iniciales.

6.1.2. Impacto de PROA+ en otros factores clave para la mejora del éxito educativo

El apartado 4.2 estuvo dedicado a analizar el cambio y mejora de cuatro factores asociados al éxito educativo: convivencia escolar, liderazgo pedagógico, participación de las familias y recursos educativos. Tomadas todas las evidencias en su conjunto, la conclusión general es que los equipos directivos perciben una evolución positiva relativa a cambios organizativos y de gestión significativos en los centros y la comunidad educativa, entre los cursos 2018-2019 y 2023-2024. La tendencia general de los datos señala una valoración del cambio positivo leve o moderado a lo largo del quinquenio, lo que sugiere una progresiva consolidación de prácticas escolares más eficaces y orientadas al éxito escolar del alumnado.

Por su parte, el patrón dominante cuando se comparan centros PROA+ y No-PROA+ indica que los primeros tienden a percibir los cambios de forma más favorable. Las diferencias son estadísticamente significativas en los cuatro factores analizados, aunque el tamaño del efecto oscila entre pequeño y moderado según el indicador. En definitiva, los datos apuntan a que el Programa PROA+ parece haber actuado como factor facilitador de la mejora en estos ámbitos.

A continuación, se desgranan las principales conclusiones por indicador:

Convivencia escolar:

- Los datos no permiten establecer una conclusión unitaria, probablemente porque la convivencia es un área poliédrica y compleja. Los aspectos más críticos son la falta de atención del alumnado y las faltas de respeto hacia los docentes. Por el contrario, las áreas con una evolución más positiva son la mejora en la atención individualizada y la mejora de recursos y herramientas del alumnado ante los conflictos. En el resto de las cuestiones las direcciones escolares tienden a percibir estabilidad y, en el mejor de los casos, leve mejoría de la convivencia.

- Al comparar el indicador de convivencia entre los centros PROA+ y el grupo de contraste se encontraron diferencias estadísticamente significativas. El promedio general de los centros PROA+ se sitúa ligeramente por encima del nivel de mejoría leve, mientras que la valoración promedio de los centros No-PROA+ está a caballo entre el nivel "sin cambios entre 2018-19 y 2024" y leve mejoría. Por tanto, existe cierta evidencia de que las intervenciones o apoyos asociados al Programa PROA+ podrían asociarse con

una valoración más positiva de la evolución de los aspectos vinculados a la convivencia escolar.

Liderazgo:

- Las evidencias señalan que los equipos directivos perciben avances sólidos en las dimensiones clave de su liderazgo pedagógico. Los aspectos más valorados son el trabajo colaborativo con el profesorado y la comunicación con las familias, si bien otras tareas como la identificación de expertos y la creación de comisiones presentan promedios más bajos. No obstante, la conclusión general es que los equipos directivos valoran satisfactoriamente sus estrategias de liderazgo.

- Por otra parte, el promedio de los centros PROA+ en el indicador de mejora del liderazgo pedagógico es mayor que el observado para el grupo de contraste. Estas diferencias podrían explicarse, al menos en parte, con un efecto lógico de la intervención ya que los equipos directivos debieron coordinar las actuaciones y actividades del programa. Ello obligaría a establecer dinámicas de liderazgo más estratégicas y centradas en la mejora, impulsando y reforzando el papel de los equipos directivos como agentes de cambio, promotores o vertebradores del proyecto educativo.

Implicación familiar:

- Junto con el liderazgo, la implicación familiar fue la otra dimensión asociada al éxito escolar que recibió valoraciones de mejora más positivas. De promedio, las valoraciones se sitúan en el nivel de las mejoras moderadas, si bien 1 de cada 3 directivos considera que los cambios en este aspecto entre 2018 y 2023 fueron significativos.

- Las diferencias en las valoraciones de los centros PROA+ y No-PROA+ son estadísticamente significativas, pero más reducidas. El tamaño del efecto de estas diferencias es pequeño.

Recursos educativos:

- La valoración de las direcciones sobre la evolución de la disponibilidad de recursos escolares entre 2018-19 y 2023-24 ofrece un panorama mixto. Por un lado, las mejoras más positivas se concentran en la disponibilidad y calidad de los recursos digitales y el acceso a los materiales de enseñanza. Por el contrario, aproximadamente seis de cada diez equipos directivos afirmaron que las infraestructuras no mejoraron, o incluso empeoraron, y cinco de cada diez señalaron que la dotación de personal no mejoró o fue a peor.

- No obstante, los equipos directivos de los centros PROA+ declaran con mayor claridad haber mejorado sus dotaciones de personal docente y de apoyo. Esta diferencia, que en todo caso es de una magnitud pequeña, aunque significativa, podría constituir un efecto directo del diseño del programa. Los recursos aportados por el Programa PROA+ probablemente hayan generado mejoras en las condiciones organizativas y en la cultura del centro para la atención a la diversidad, el desarrollo de actitudes positivas en el centro, el apoyo al alumnado y la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En definitiva, el liderazgo pedagógico y la implicación familiar son, por este orden, las dos dimensiones con mejor evolución entre los dos cursos. Según la opinión mayoritaria de las direcciones escolares, en ambos factores se han producido cambios positivos moderados. Por su parte, en los aspectos relativos a la convivencia, en su conjunto, se informa de una mejora leve, aunque no homogénea. La evolución de la conducta del alumnado (atención y respeto) parece más negativa, mientras que la atención individualizada y disponibilidad de herramientas para

mediación ante los conflictos presenta las valoraciones más favorables. Finalmente, la valoración sobre la evolución de los recursos escolares es más discreta y, en cierto sentido, ambivalente: las direcciones reconocen avances en los recursos tecnológicos y estancamiento en aspectos estructurales. En todos los casos, las direcciones de los centros PROA+ hacen valoraciones más positivas que las direcciones del grupo de contraste. Las diferencias son moderadas en el caso de la convivencia escolar y de menor magnitud en las otras tres dimensiones.

6.1.3. Impacto del programa en la organización y gestión de los centros educativos en base a las líneas estratégicas PROA+.

Los resultados en este apartado señalan un patrón consistente y generalizado tendente a la consolidación y extensión de buenas prácticas. No obstante, existen matices en cuanto al grado de implantación según el ámbito y tipo de centro, que se detallan a continuación:

- En el ámbito de la **gobernanza escolar**, se observan diferencias claras: los centros PROA+ han activado planes de acogida, planificación estratégica y participación en redes de forma más reciente que los No-PROA+, lo que indica que, sin poder establecer un patrón causal, el programa parece haber actuado como catalizador organizativo, sobre todo en centros con menor tradición en estos aspectos.
- En el área de **formación permanente del profesorado**, los centros PROA+, partiendo de una menor institucionalización histórica, han incrementado la identificación de necesidades internas y la organización autónoma de actividades formativas. Esto sugiere un cambio reciente pero dinámico, que podría asociarse al estímulo del programa.
- En **actuaciones dirigidas a garantizar la equidad**, los datos muestran una amplia continuidad desde antes de PROA+, especialmente en medidas contra la discriminación o en favor de la diversidad. El efecto diferencial del programa es más evidente en la reducción de la brecha digital, donde más de la mitad de los centros PROA+ implementaron nuevas acciones tras su incorporación al programa.

En conjunto, los centros PROA+ presentan un perfil de renovación reciente e intencionado, mientras que los centros No-PROA+ destacan por una mayor continuidad institucional en algunas prácticas. Este contraste señala distintos puntos de partida, pero también trayectorias de convergencia impulsadas por el Programa PROA+.

6.1.4. Valoración de PROA+ por parte de las direcciones escolares: satisfacción e impacto percibido

El análisis de los datos recogidos en el apartado 4.4 ofrece una visión integral de cómo ha sido la experiencia de implementación del Programa PROA+ en los centros participantes, según la percepción de sus equipos directivos.

En primer lugar, la selección y desarrollo de las actividades palanca muestra una alta intensidad operativa: dentro del catálogo oficial de actividades, las más recurrentes han sido aquellas orientadas al acompañamiento del alumnado con dificultades, la mejora de las condiciones de educabilidad y enseñanza de competencias clave. Este patrón refleja una implementación selectiva y coherente con los objetivos del Programa y las directrices del programa.

Con respecto a la valoración del impacto percibido, los datos recabados permiten afirmar que las direcciones escolares identifican efectos positivos sobre dimensiones clave de la vida

escolar. Las mejoras más destacadas se localizan en el clima de convivencia, la capacidad organizativa del centro y la detección de necesidades del alumnado. Aunque el rendimiento académico también es valorado favorablemente, otras áreas como la implicación familiar o la modificación de expectativas docentes frente al alumnado presentan una percepción más moderada, lo que sugiere que el programa ha sido más eficaz en los planos organizativos y de contexto que en la transformación de prácticas culturales o relacionales más profundas.

El nivel de satisfacción institucional es elevado y homogéneo. La mayoría de los centros valora positivamente la gestión del programa, la pertinencia de las actividades y la utilidad de los recursos. La satisfacción con la percepción del alumnado y del profesorado respecto a PROA+ es también alta, especialmente en Educación Primaria. Las valoraciones más contenidas se concentran en la comunicación con la administración y en la calidad de algunos materiales didácticos proporcionados por la administración educativa, lo que apunta a ámbitos técnicos mejorables en futuras ediciones.

En definitiva, una valoración de conjunto del apartado 4.4 del informe sugiere que el Programa PROA+ ha sido bien recibido por los centros, se ha desplegado de forma extensa y ha generado efectos apreciables diversos ámbitos relacionados con el éxito escolar. El programa ha reforzado especialmente la capacidad organizativa y las condiciones para la equidad educativa, aunque mantiene retos en dimensiones como la participación familiar y la transformación de expectativas.

6.2. Conclusiones del Capítulo 5

El capítulo 5 contiene la percepción de los tres sectores básicos de la comunidad educativa: profesorado, alumnado y familias. Por ello, las conclusiones se organizan en torno a estos tres grupos.

6.2.1. La opinión del profesorado

La opinión del profesorado participante en el Programa PROA+ refleja una valoración ampliamente positiva del funcionamiento institucional de sus centros y del impacto del programa en diversos ámbitos educativos. Las percepciones recogidas muestran un alto grado de satisfacción con el clima escolar, la cohesión del equipo docente y el apoyo institucional. No obstante, también se identifican áreas de mejora, especialmente en lo relativo a la colaboración profesional más innovadora, el reconocimiento externo y la implicación de las familias. Las diferencias por etapa educativa son consistentes: el profesorado de Educación Primaria manifiesta valoraciones más favorables que el de ESO en prácticamente todos los indicadores analizados.

A continuación, se desgranan las principales conclusiones por indicador:

- **Necesidades de formación permanente:** El profesorado declara niveles intermedios de necesidad formativa, con mayor demanda en áreas vinculadas a la atención a la diversidad, la enseñanza en contextos inclusivos y la innovación metodológica. No se observan diferencias por etapa ni por tipo de contrato, aunque el profesorado con menos experiencia muestra una necesidad ligeramente mayor.
- **Formación continua en el centro:** La mayoría de los centros cuenta con estructuras formales de formación permanente, especialmente en lo que respecta a la oferta institucional y la planificación interna. Las prácticas más extendidas son las promovidas por la administración y los talleres internos, mientras que la formación en red y la reflexión

compartida presentan menor implantación. El profesorado de Primaria participa más activamente en estas actividades que el de ESO.

- **Cohesión del equipo docente:** La cohesión institucional es valorada muy positivamente, destacando el liderazgo compartido, la cultura de colaboración y el sentido de pertenencia. Las puntuaciones son más altas en Primaria, y también entre el profesorado funcionario y el más veterano, aunque las diferencias son pequeñas.
- **Clima de convivencia:** El profesorado percibe un clima escolar muy favorable, caracterizado por relaciones respetuosas, atención al bienestar del alumnado y un entorno inclusivo. Las valoraciones son especialmente altas en Primaria, con diferencias moderadas respecto a ESO.
- **Colaboración docente:** Las prácticas colaborativas más frecuentes son las vinculadas a la coordinación pedagógica y las reuniones de equipo. En cambio, la docencia compartida y la observación entre iguales son poco habituales. La colaboración es significativamente mayor en Primaria, con una diferencia de gran magnitud respecto a ESO.
- **Apoyo institucional y acogida**: El profesorado se siente respaldado por sus centros, valora positivamente la acogida y manifiesta altos niveles de satisfacción profesional. Sin embargo, se detecta una menor percepción de reconocimiento por parte de las familias. El apoyo institucional es más valorado en Primaria.
- **Impacto de PROA+:** El profesorado percibe un impacto positivo del programa en aspectos pedagógicos y organizativos, como la atención a la diversidad, la motivación del alumnado y la colaboración docente. El impacto en dimensiones externas, como el absentismo o la implicación familiar, es más limitado. Las valoraciones son más altas en Primaria.
- **Satisfacción con PROA+:** La satisfacción docente con el programa es elevada, especialmente en lo relativo a su impacto, la gestión y la coordinación. Las diferencias por etapa son significativas, con una valoración más favorable en Primaria. La satisfacción se asocia principalmente con el impacto percibido, el apoyo institucional y la cohesión del equipo docente.

6.2.2. La opinión del alumnado

La percepción del alumnado sobre su experiencia educativa en el marco del Programa PROA+ es, en general, muy positiva, especialmente en Educación Primaria. Los indicadores analizados muestran altos niveles de apoyo familiar, sentido de pertenencia, satisfacción con las actividades y valoración del clima escolar. Las diferencias por etapa educativa son consistentes y de magnitud relevante, con una experiencia más favorable en Primaria. Las actitudes hacia la lectura y las matemáticas también son positivas, aunque decrecen con la edad. La satisfacción con el programa se asocia principalmente con factores psicosociales, como el sentido de pertenencia y el apoyo familiar, más que con variables sociodemográficas.

- **Apoyo familiar percibido:** El alumnado percibe un alto nivel de respaldo familiar, tanto en términos afectivos como académicos. Las puntuaciones son especialmente altas en Primaria, con diferencias significativas respecto a ESO. Las chicas informan un apoyo ligeramente superior, aunque la diferencia es pequeña.
- **Sentido de pertenencia al centro:** La mayoría del alumnado se siente integrado, valorado y apoyado por sus compañeros y docentes. Este indicador presenta una de

las diferencias más marcadas entre etapas, con un tamaño del efecto muy alto a favor de Primaria. También se observa una ligera ventaja a favor de las chicas.

- **Clima de aula:** La percepción del clima de trabajo en el aula es moderadamente positiva, aunque con margen de mejora en aspectos como el orden y la concentración. Las diferencias entre etapas y géneros son pequeñas y poco sustantivas.
- **Uso de tecnologías:** El uso de dispositivos digitales para tareas escolares es más frecuente en el hogar que en el centro, y muy limitado en otros espacios. El alumnado de ESO utiliza más las TIC que el de Primaria, sin diferencias por género.
- **Actitudes hacia la lectura:** Las actitudes son mayoritariamente positivas, especialmente en lo relativo al valor formativo de la lectura. Las diferencias por etapa son amplias, con una valoración mucho más favorable en Primaria. Las chicas muestran una actitud más positiva que los chicos.
- **Actitudes hacia las matemáticas:** Aunque las matemáticas no son la asignatura preferida, el alumnado reconoce su importancia y muestra una actitud moderadamente positiva. Las diferencias por etapa son muy marcadas, con una actitud más favorable en Primaria. Los chicos declaran mayor afinidad que las chicas.
- **Satisfacción con PROA+:** La satisfacción con las actividades del programa es alta, especialmente en Primaria. Se valora el acompañamiento del profesorado, el interés de las actividades y el impacto emocional. La satisfacción se asocia principalmente con el sentido de pertenencia, las actitudes académicas y el apoyo familiar.

6.2.3. La opinión de las familias

Las familias participantes en el Programa PROA+ muestran una valoración globalmente positiva, tanto en términos de expectativas educativas como de percepción del impacto y la gestión del centro. La implicación familiar se concentra en el seguimiento académico, mientras que la participación en órganos de decisión o actividades colaborativas es más limitada. Las diferencias por etapa educativa son sistemáticas: las familias con hijos/as en Primaria muestran niveles más altos de implicación, satisfacción, valoración de la gestión, percepción de impacto y grado de información recibida.

- **Expectativas educativas**: Las familias proyectan trayectorias académicas largas para sus hijos/as, con una clara preferencia por estudios universitarios. Las expectativas son más ambiciosas en Primaria, aunque también más indefinidas.
- **Información recibida sobre PROA+**: La mayoría de las familias se sitúan en niveles bajos o intermedios de información. Solo una minoría se siente muy informada. La percepción de información es mayor en Primaria.
- **Implicación familiar en el centro**: La implicación se centra en el seguimiento del comportamiento y el rendimiento académico. Las formas de participación más estructuradas o colaborativas presentan una menor incidencia. La implicación es significativamente mayor en Primaria.
- **Valoración de la gestión del centro:** Las familias valoran positivamente la seguridad, la atención a la diversidad, la comunicación y el desarrollo de competencias. El apoyo a las competencias digitales familiares es el aspecto peor valorado. Las puntuaciones son más altas en Primaria.

- **Impacto de PROA+**: El programa se percibe como beneficioso en términos de esfuerzo, autonomía y rendimiento académico. El impacto emocional y motivacional es más heterogéneo. Las familias de Primaria perciben un mayor impacto que las de ESO.
- **Satisfacción con PROA+:** La satisfacción es elevada, especialmente en lo relativo al deseo de continuar en el programa. Las familias valoran el esfuerzo, la confianza en el aprendizaje y la mejora del rendimiento. Las diferencias por etapa son significativas, con mayor satisfacción en Primaria.

6.3. Recomendaciones con respecto al Capítulo 4

Las recomendaciones están basadas en las evidencias encontradas a lo largo del capítulo, y sigue la estructura de este para presentar las sugerencias de mejora.

El apartado 4.1 del informe mostró que el Programa PROA+ parece asociarse a mejoras significativas en las tasas de titulación, idoneidad y reducción del absentismo, las cuales se recabaron mediante estimaciones de los equipos directivos en dos momentos temporales. Además, las mejoras se mantienen después de ajustar los resultados por el nivel de vulnerabilidad del centro lo que ofrece consistencia al análisis. A la vista de estos resultados se establecen las siguientes recomendaciones:

- **Mantener y reforzar la continuidad del PROA+ en los centros vulnerables**, dado su impacto positivo sostenido sobre indicadores críticos de éxito escolar.
- **Ajustar las intervenciones por etapa educativa**, ya que algunos datos, por ejemplo, la tasa de absentismo, muestran mayor margen de mejora en Educación Secundaria. En ese sentido parece recomendable personalizar estrategias y recursos en función de la etapa.
- **Aprovechar los efectos positivos del Programa PROA+ para diseñar estrategias de prevención del fracaso escolar más amplias**, incorporando buenas prácticas identificadas en los centros participantes como referencias para el conjunto del sistema educativo.
- **Incorporar mecanismos de seguimiento más específicos del absentismo y la idoneidad**, con datos a nivel de centro, para detectar de forma temprana focos de mejora y aumentar la capacidad de respuesta institucional. En el futuro cabría prever un sistema de recogida de evidencias, basado en los datos y estadísticas administrativas de los centros y no en las estimaciones de las direcciones escolares. También cabría aumentar la paleta de indicadores incluyendo escolarización temprana.
- **Fortalecer el uso de evaluaciones de impacto** (como DiD o modelos cuasiexperimentales) en futuras ediciones del programa, para poder seguir documentando de manera rigurosa qué medidas funcionan, en qué contextos y con qué tipo de alumnado.

El apartado 4.2 estudió los efectos de PROA+ analizando la percepción que tenían las direcciones escolares sobre el cambio institucional en cuatro dimensiones asociadas a la mejora y eficacia de los centros: clima de convivencia, liderazgo pedagógico, implicación familiar y recursos educativos. A partir de los resultados obtenidos en estas dimensiones es posible identificar fortalezas y áreas con mayor margen de mejora. Las siguientes recomendaciones se derivan directamente de los datos comparativos entre centros PROA+ y no PROA+, y buscan orientar acciones específicas para consolidar los avances y reforzar los ámbitos menos desarrollados.

- **Reforzar y consolidar las mejoras percibidas en convivencia escolar**. La mayoría de los centros, especialmente los PROA+, declaran avances entre leves y moderados en aspectos clave relacionados con el clima de convivencia en los centros. Sin embargo, también se advierte de áreas con tendencias más negativas como la conducta del alumnado ante el aprendizaje y las faltas al profesorado. En ese sentido parece recomendable mantener y reforzar las acciones preventivas en materia de convivencia y, a la vista de los datos, incorporar protocolos específicos para seguimiento de casos complejos, especialmente en ESO.

- **Potenciar el liderazgo pedagógico como motor de cambio interno**. El conjunto de los centros realizó valoraciones bastante positivas de la mejora del liderazgo, especialmente en la orientación de objetivos comunes y en la evaluación de prácticas. Dentro de un nivel general bastante satisfactorio, los centros PROA+ presentaron en su conjunto valoraciones más positivas que los no PROA+. Estos datos sugieren la importancia de reforzar el acompañamiento y la formación de los equipos directivos en este tipo de aspectos.

- **Mejorar la implicación de las familias, especialmente en los centros PROA+**. Aunque se perciben mejoras generales, el indicador presenta una pequeña diferencia entre centros PROA+ y no PROA+. Por ello, parece recomendable potenciar actuaciones coherentes con la normativa actual e incorporar acciones específicas y desarrollar actuaciones dirigidas a la participación e implicación de las familias como elemento clave del éxito escolar del alumnado.

- **Consolidar la dotación de recursos materiales y humanos allí donde ha funcionado mejor y analizar las demandas señaladas en algunos aspectos**. La valoración de los recursos no ofrece resultados unitarios: las mejoras más claras están relacionadas con los recursos tecnológicos y las mayores necesidades señalan las infraestructuras y la dotación de personal. En ese sentido se recomienda asegurar la continuidad de estas dotaciones, especialmente las relacionadas con refuerzo educativo, apoyo emocional y los recursos TIC, y realizar un seguimiento periódico de su uso y adecuación. Igualmente parece necesario explorar las necesidades detectadas por los centros, especialmente las referidas a infraestructura y recursos humanos.

- **Ajustar el diseño del programa a las diferencias de etapa educativa**. Si bien el patrón general de mejora es común, las necesidades organizativas de Primaria y ESO no son idénticas. Por ello, podría ser conveniente incrementar los márgenes de flexibilidad que ya propone el Programa en la aplicación de medidas organizativas por etapa, reconociendo el distinto peso del trabajo tutorial, la relación con familias y la planificación por objetivos en cada contexto.

Este apartado 4.3 se analizó la evolución y consolidación de actuaciones en tres ámbitos estratégicos del funcionamiento de los centros: la formación permanente del profesorado, la gobernanza escolar y la equidad e inclusión en el centro. La información se basa en la percepción de los equipos directivos sobre la implantación de actuaciones concretas en los cursos 2018-2019 y 2023-2024.

- **Potenciar las estructuras y actuaciones de gobernanza institucional**. La implantación del Programa ha coincidido con una consolidación de aspectos relacionados con la gobernanza y la planificación educativa, especialmente en los centros PROA+. Se han reforzado ciertas prácticas menos implantadas en los centros adscritos al Programa como el plan de acogida al profesorado nuevo en los centros o la participación en redes educativas o jornadas con otros centros. En ese sentido será recomendable dar continuidad a las prácticas de gobernanza más institucionalizadas, como el análisis

de necesidades y la planificación por objetivos, al tiempo que se refuerza la implantación de medidas en vías de consolidación como los planes de acogida o el trabajo en red, especialmente en ESO y en centros con menor cultura organizativa previa.

- **Consolidar los procesos de formación permanente en y para los centros**. En los últimos años, especialmente los centros PROA+ han incorporado dinámicas de formación autónomas y adaptadas a las necesidades de la organización, como sería el caso de las actividades de formación en el propio centro. Se recomienda avanzar en la consolidación de la cultura de mejora a través de la formación permanente, potenciando la capacidad interna de los centros para identificar necesidades formativas y organizar respuestas contextualizadas. Esto implica apoyar la profesionalización de los equipos directivos y ofrecer marcos flexibles para el diseño de formación in situ.

- **Mantener y universalizar las iniciativas contra cualquier forma de discriminación**. Las respuestas de los equipos directivos indican una implantación alta y estable de actuaciones frente a la discriminación, en favor de una escuela inclusiva y de puesta en valor de la diversidad; la brecha digital es el ámbito donde más centros han incorporado medidas nuevas tras el PROA+. En ese sentido es necesario seguir apoyando el desarrollo de acciones estructurales de equidad, más allá de medidas puntuales. Se recomienda consolidar las ya implantadas en torno a diversidad, y acompañar a los centros en estrategias sostenidas para la implicación familiar y la reducción de las barreras, asegurando las condiciones de educabilidad para todo el alumnado.

- **Documentar el éxito**. Se recomienda establecer un procedimiento para documentar buenas prácticas y fomentar su transferencia entre centros PROA+, visibilizando aquellas experiencias que hayan consolidado cambios institucionales significativos en alguno de los tres ámbitos. En ese mismo sentido sería recomendable establecer un sistema de seguimiento periódico que permita observar la evolución real de estas prácticas más allá del periodo de financiación del programa, asegurando su sostenibilidad en el medio y largo plazo.

El apartado 4.4 recoge la experiencia directa de los centros PROA+ respecto a la implantación operativa del programa, su impacto percibido sobre el funcionamiento escolar y el nivel de satisfacción institucional de las direcciones escolares. Las evidencias recogidas en ese sentido indican que los centros PROA+ han ejecutado variedad de actividades planificadas y han percibido efectos positivos sobre distintos ámbitos del funcionamiento escolar. Las siguientes recomendaciones se orientan a reforzar aquellas dimensiones con impacto demostrado y a atender los aspectos menos valorados por las direcciones escolares.

- En relación con las **actividades palanca**, este estudio permite identificar las prioridades estratégicas asumidas por los centros PROA+ y las Administraciones Educativas, y ofrece pistas sobre las líneas de intervención más extendidas. El Programa PROA+ establece unas actividades preceptivas conforme se avanza en su implementación. Conforme a los datos de este informe, parece adecuado seguir fortaleciendo la adquisición de las competencias esenciales mediante mejoras del proceso de enseñanza - aprendizaje, tal y como se plantea la línea estratégica EA4, así como seguir trabajando en el resto de las líneas estratégicas. Se reforzarán las 400 AP, que ya se hace una vez se avanza en PROA+, fortaleciendo el refuerzo educativo mediante la innovación metodológica, como la docencia compartida. Se mantendrá reforzar actuaciones de planificación, mejora clima escolar, detección necesidades y condiciones de educabilidad. cambio cultural de profesorado y centro, expectativas del alumnado, etc.

- El **acompañamiento institucional** y la calidad de algunos materiales didácticos proporcionados por las administraciones educativas fueron los elementos con menor nivel

de satisfacción, lo que sugiere la necesidad de mejorar la personalización del seguimiento por parte de la administración educativa, así como de actualizar y adaptar los recursos pedagógicos a las características de los centros.

- Por último, se identificaron algunas **diferencias por etapa educativa** que justifican una atención diferenciada. En Primaria, se valoran más positivamente tanto el impacto del programa como la satisfacción del profesorado y del alumnado, mientras que en Secundaria las puntuaciones son ligeramente más bajas. Esto justifica una revisión y ajuste de las estrategias de intervención y acompañamiento en función de las etapas, incorporando enfoques más específicos para los centros de ESO.

6.4. Recomendaciones con respecto al Capítulo 5

El análisis de la opinión del profesorado en el marco del Programa PROA+ muestra una valoración globalmente positiva de su experiencia profesional. Destacan los altos niveles de satisfacción, cohesión institucional y compromiso con la mejora educativa. El profesorado declara una motivación elevada y una percepción favorable del clima escolar, especialmente en Educación Primaria. Las necesidades de formación continua se concentran en ámbitos como la atención a la diversidad, la enseñanza en contextos inclusivos y la innovación metodológica. Aunque la participación en actividades formativas es generalizada, las prácticas más colaborativas, como la docencia compartida o la observación entre iguales, siguen siendo minoritarias. La percepción del impacto del programa es positiva, especialmente en aspectos pedagógicos y organizativos, aunque más moderada en ESO. La satisfacción con el PROA+ es alta y se asocia estrechamente con factores como el apoyo institucional, la cohesión del equipo docente y el clima de convivencia.

A la vista de estos resultados se establecen las siguientes recomendaciones:

- **Reforzar la formación en atención a la diversidad y metodologías inclusivas**. El profesorado manifiesta una necesidad formativa especialmente alta en estos ámbitos, independientemente de la etapa educativa o tipo de contrato.
  - Priorizar la formación en atención a la diversidad, enseñanza en entornos inclusivos y estrategias de personalización del aprendizaje.
  - Ofrecer itinerarios formativos diferenciados para el profesorado con menor experiencia, que declara mayores necesidades.
  - Incorporar buenas prácticas y experiencias de éxito en contextos similares como parte de la formación.
- **Consolidar la formación continua en los centros.** Aunque la mayoría de los centros cuenta con estructuras formales de formación, las modalidades más colaborativas y reflexivas están menos implantadas.
  - Promover y reforzar la formación en red y la reflexión compartida, facilitando espacios y tiempos para el aprendizaje entre iguales.
  - Impulsar la planificación estratégica de la formación, alineada con los objetivos del centro y las necesidades detectadas.
  - Fomentar la autonomía de los centros para diseñar y gestionar su propio plan formativo.
- **Fortalecer la cohesión institucional, especialmente en ESO.** La cohesión del equipo docente es un factor clave en la satisfacción profesional, pero presenta diferencias por etapa educativa.
  - Fomentar el liderazgo compartido y la participación docente en la toma de decisiones.

  - Desarrollar una cultura organizativa basada en la colaboración, el apoyo mutuo y el sentido de pertenencia.
  - Diseñar acciones específicas para fortalecer la cohesión en Secundaria, donde las valoraciones son más moderadas.

- **Impulsar prácticas de colaboración docente avanzadas. Las prácticas colaborativas más innovadoras, como la docencia compartida o la observación entre iguales, siguen siendo poco frecuentes.**
  - Prever y facilitar dentro de la organización tiempos y espacios para el trabajo colaborativo entre docentes.
  - Reconocer y valorar institucionalmente estas prácticas, integrándolas en los planes de mejora y evaluación del centro.
  - Ofrecer formación y acompañamiento para su implementación efectiva.

- **Mejorar el acompañamiento institucional.** Aunque el profesorado valora positivamente el apoyo recibido, se identifican márgenes de mejora en el reconocimiento profesional y la colaboración con las familias.
  - Reforzar el reconocimiento del trabajo docente, especialmente en contextos de alta implicación con el programa.
  - Apoyar al profesorado en la relación con las familias, mediante formación específica y recursos adaptados.
  - Reforzar y potenciar los canales de comunicación entre la administración educativa y los centros.

- **Diseñar estrategias específicas para Secundaria.** Las valoraciones del profesorado de ESO son sistemáticamente más moderadas que en Primaria, lo que sugiere la necesidad de una atención diferenciada.
  - Adaptar las actuaciones del programa a las particularidades de la etapa, reconociendo sus retos organizativos y pedagógicos.
  - Ofrecer acompañamiento específico a los equipos docentes de ESO, con foco en la motivación, la convivencia y la coordinación.
  - Evaluar el impacto del programa por etapa, para ajustar las estrategias de forma más precisa.

En el análisis de la **percepción del alumnado** participante en el Programa PROA+ se observan niveles elevados en todos los indicadores analizados lo que revela una experiencia educativa globalmente positiva, aunque con diferencias sistemáticas según la etapa y otras más puntuales según el género. El alumnado se siente respaldado afectiva y académicamente por su familia sin bien esta percepción es mayor en Primaria. Igualmente, el alumnado más joven manifiesta mayor sentido de pertenencia al centro, mejores actitudes hacia la materia y una satisfacción más alta con el Programa. En cambio, en ESO se observan valoraciones más moderadas y mayor dispersión en las respuestas a estos indicadores. La percepción del clima de aula es razonablemente positiva, aunque se advierte margen de mejora en aspectos como el orden y la concentración. Esta valoración es bastante homogénea en todos los grupos, habiendo pocas o nulas diferencias en función de la etapa o género. En las actitudes hacia las materias se aprecia un sesgo en función del género y la edad: en general, las actitudes hacia la lectura y las matemáticas son positivas, aunque decrecen con la edad. Además, en comparación con los hombres, las mujeres presentan mejores actitudes hacia la lectura y significativamente más bajas hacia las matemáticas. El uso de las tecnologías para tareas escolares es más frecuente en el hogar que en el centro, y más limitado en otros espacios. Además, está más extendido en el alumnado de Secundaria. Finalmente, la satisfacción con el PROA+ es alta, especialmente en Primaria, y se asocia

principalmente con factores psicosociales, como el sentido de pertenencia, el apoyo familiar y las actitudes académicas, más que con variables sociodemográficas. En base a estas evidencias se formulan las siguientes recomendaciones:

- **Reforzar el sentido de pertenencia en Educación Secundaria**. El sentido de pertenencia al centro es uno de los factores más fuertemente asociados a la satisfacción del alumnado con el programa. Sin embargo, este indicador presenta una caída significativa en ESO.
  - Diseñar estrategias que promuevan la participación activa del alumnado en la vida del centro, como asambleas, proyectos colaborativos o espacios de expresión.
  - Fomentar el reconocimiento individual y grupal, visibilizando logros, talentos y contribuciones del alumnado.
  - Impulsar acciones de acompañamiento emocional, especialmente en los tramos iniciales de la ESO, para fortalecer el vínculo afectivo con el centro.
- **Fomentar actitudes positivas hacia la lectura y las matemáticas**. Las actitudes académicas son un factor clave en la satisfacción con el programa. Aunque en Primaria son muy positivas, en Secundaria se observan descensos significativos.
  - Diseñar actividades motivadoras y contextualizadas, que conecten los contenidos con los intereses del alumnado.
  - Incorporar metodologías activas y gamificadas que favorezcan el disfrute y la implicación en estas áreas.
  - Atender a las diferencias de género, especialmente en matemáticas, donde los chicos muestran mayor afinidad, para promover la equidad en las actitudes académicas.
- **Mejorar el clima de aula, especialmente en aspectos organizativos**. Aunque la percepción general del clima es positiva, existen márgenes de mejora en aspectos como el orden, el ruido o los tiempos de inicio de las clases.
  - Establecer rutinas claras y consistentes que favorezcan la concentración y el respeto mutuo.
  - Formar al profesorado en gestión positiva del aula, con estrategias para prevenir y abordar la disrupción.
  - Incluir/ Involucrar al alumnado en la construcción de normas de convivencia, promoviendo la corresponsabilidad.
- **Ampliar el uso pedagógico de las tecnologías en el centro**. El uso de TIC para tareas escolares es más frecuente en el hogar que en el centro, lo que limita su potencial como herramienta educativa.
  - Integrar las tecnologías en las actividades del programa, especialmente en ESO, para aumentar su atractivo y relevancia.
  - Facilitar el acceso a dispositivos y conectividad en contextos vulnerables, en coordinación con otras políticas educativas.
  - Formar al profesorado en el uso didáctico de las TIC, con enfoque inclusivo y orientado a la participación activa del alumnado.
- **Adaptar las actividades del PROA+ a las características del alumnado de ESO**. Las valoraciones del alumnado de Secundaria son más moderadas que en Primaria, lo que sugiere la necesidad de una mayor personalización.
  - Reforzar el componente motivacional, emocional y orientador de las actividades en esta etapa.

  - Incorporar dinámicas grupales, mentorías entre iguales y proyectos con sentido práctico, que conecten con las inquietudes del alumnado adolescente.
  - Evaluar periódicamente la adecuación de las actividades, recogiendo la voz del alumnado como fuente de mejora continua.

- **Aprovechar los factores psicosociales como palancas de mejora**. La satisfacción del alumnado con el programa se asocia más con variables psicosociales que con características sociodemográficas.
  - Diseñar intervenciones que fortalezcan el apoyo familiar, el vínculo con el centro y la autoconfianza académica.
  - Promover entornos escolares emocionalmente seguros, donde el alumnado se sienta valorado, escuchado y acompañado.
  - Incorporar indicadores psicosociales en la evaluación del programa, para orientar mejor las estrategias de intervención.

Finalmente, las evidencias recogidas en el apartado 5.3 del informe muestran que las familias participantes en el Programa PROA+ valoran de forma globalmente positiva su experiencia, especialmente en lo relativo a la mejora del rendimiento, el esfuerzo y la autonomía del alumnado. También destacan la satisfacción con el programa y el deseo de continuidad. Sin embargo, se identifican áreas de mejora en la comunicación institucional, la implicación estructurada de las familias y la percepción del impacto emocional del programa. Las diferencias por etapa educativa son sistemáticas: las familias con hijos/as en Educación Primaria muestran niveles más altos de implicación, satisfacción, valoración de la gestión, percepción de impacto y grado de información recibida que las de ESO.

A partir de estas evidencias, se formulan las siguientes recomendaciones:

- **Mejorar la comunicación institucional con las familias sobre el Programa PROA+.** Aunque la valoración general del programa es positiva, una proporción significativa de familias declara haber recibido poca o ninguna información sobre el mismo. Esta falta de comunicación puede limitar la implicación familiar y la comprensión del alcance del programa.
  - Reforzar los canales de comunicación entre el centro y las familias, utilizando medios accesibles y variados (reuniones, circulares, plataformas digitales).
  - Establecer protocolos mínimos de información al inicio y durante el desarrollo del programa, asegurando que todas las familias conozcan los objetivos, actividades y resultados esperados.
  - Adaptar la comunicación por etapa educativa, especialmente en ESO, donde la percepción de información es más baja.

- **Fomentar formas de participación familiar más estructuradas y colaborativas.** La implicación familiar se concentra en el seguimiento académico, mientras que la participación en órganos de decisión o actividades colaborativas es limitada.
  - Diseñar estrategias específicas para promover la participación activa de las familias en actividades del centro, más allá del seguimiento académico.
  - Incorporar buenas prácticas de participación familiar en el diseño del programa, incluyendo ejemplos de colaboración efectiva en contextos similares.
  - Ofrecer formación y acompañamiento a las familias para facilitar su implicación en espacios de decisión y actividades escolares.

- **Reforzar el impacto emocional y motivacional del programa.** Las familias perciben mejoras claras en el rendimiento, el esfuerzo y la autonomía, pero los efectos en el plano emocional (autoestima, motivación, gestión emocional) son más heterogéneos.
  - Reforzar la estrategia de incluir actividades específicas orientadas al desarrollo emocional y motivacional del alumnado dentro del marco del PROA+.
  - Formar al profesorado en estrategias de acompañamiento emocional, especialmente en contextos de vulnerabilidad.
  - Incorporar indicadores de impacto emocional en la evaluación del programa, y mantener la estrategia de recoger la percepción de las familias.
- **Diseñar estrategias diferenciadas por etapa educativa**. Las diferencias por etapa educativa son consistentes: las familias de Primaria muestran mayor satisfacción, implicación e información que las de ESO.
  - Adaptar las estrategias de intervención y comunicación a las características de cada etapa, reconociendo las particularidades de la relación familia-centro en Secundaria.
  - Impulsar acciones específicas en ESO para fortalecer el vínculo con las familias, como tutorías personalizadas, actividades conjuntas o espacios de escucha activa.

Anexo I

Distribución de respuestas, por muestras y grupos

Tabla A1. Distribución de respuestas de los directores, por grupo

ACTUACIONES | ¿Cuáles de las siguientes actuaciones estaban disponibles en su centro el curso 2018-2019 y el curso 2023-2024?							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Curso 2018-2019	Curso 2023-2024	En curso 2018-2019 y curso 2023-2024	Nunca disponible	-	**Tasa de respuesta**
Actua_ Compensa01	Actuaciones concretas en contra de la discriminación de género.	1,7%	0%	18,6%	79,7%	-	**100%**
Actua_ Compensa02	Actuaciones concretas en contra de la discriminación.	2,1%	0%	12,7%	85,2%	-	**100%**
Actua_ Compensa03	Apoyo adicional para los estudiantes vulnerables.	3,8%	0,4%	17,7%	78,1%	-	**100%**
Actua_ Compensa04	Actuaciones concretas para reducir la brecha digital.	1,3%	0,4%	46,8%	51,5%	-	**100%**
Actua_ Compensa05	Actuaciones concretas que ponen en valor la diversidad.	1,3%	0%	14,5%	84,2%	-	**100%**

Centro PROA+							
Actua_ Compensa01	Actuaciones concretas en contra de la discriminación de género.	1,2%	2,5%	19%	77,3%	-	**100%**
Actua_ Compensa02	Actuaciones concretas en contra de la discriminación.	0,4%	2,5%	12%	85,1%	-	**100%**
Actua_ Compensa03	Apoyo adicional para los estudiantes vulnerables.	1,2%	0,8%	28,9%	69%	-	**100%**
Actua_ Compensa04	Actuaciones concretas para reducir la brecha digital.	1,7%	1,2%	51,7%	45,5%	-	**100%**
Actua_ Compensa05	Actuaciones concretas que ponen en valor la diversidad.	0,4%	1,2%	24,8%	73,6%	-	**100%**
DIFICULTADES CONVIVENCIA | A continuación se muestran algunas situaciones que pueden dificultar la enseñanza en su centro, relacionadas con la convivencia.							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Cambio negativo (ha ido a peor)	Sin cambios	Cambio positivo leve	Cambio positivo moderado	Cambio positivo significativo	**Tasa de respuesta**
Dif_ Convivencia01	Absentismo del alumnado.	29%	11,3%	7,6%	8,4%	43,7%	**100%**
Dif_ Convivencia02	Alumnado falta al respeto al profesorado.	13,9%	15,1%	5%	33,2%	33,2%	**100%**
Dif_ Convivencia03	Intimidación y acoso entre el alumnado.	21%	10,9%	9,7%	25,2%	33,2%	**100%**
Dif_ Convivencia04	Falta de atención del alumnado.	18,1%	6,3%	4,6%	45,4%	25,6%	**100%**
Dif_ Convivencia05	El profesorado atiende las necesidades individuales del alumnado.	20,6%	31,1%	16,4%	2,5%	28,6%	**99,2%**
Dif_ Convivencia06	Absentismo del profesorado.	10,9%	8%	6,7%	14,3%	60,1%	**100%**
Dif_ Convivencia07	Personal renuente al cambio.	23,5%	17,2%	8%	5,5%	45,4%	**99,6%**
Dif_ Convivencia08	Profesorado demasiado estricto con el alumnado.	16,8%	18,5%	8%	2,9%	52,9%	**99,2%**
Dif_ Convivencia09	El alumnado dispone de herramientas para la resolución de los conflictos.	37,8%	28,2%	12,6%	4,2%	17,6%	**100%**
Dif_ Convivencia10	Falta de expectativas positivas de los docentes sobre el alumnado.	30,3%	18,5%	4,2%	11,8%	34,9%	**99,6%**
Centro PROA+							
Dif_ Convivencia01	Absentismo del alumnado.	33,6%	20,7%	15,8%	4,1%	25,7%	**100%**

Dif_ Convivencia02	Alumnado falta al respeto al profesorado.	26,1%	22,4%	11,6%	16,6%	23,2%	**100%**
Dif_ Convivencia03	Intimidación y acoso entre el alumnado.	24,9%	24,9%	14,5%	11,2%	24,5%	**100%**
Dif_ Convivencia04	Falta de atención del alumnado.	29%	15,8%	7,5%	25,7%	22,4%	**100%**
Dif_ Convivencia05	El profesorado atiende las necesidades individuales del alumnado.	23,7%	36,9%	21,2%	1,2%	16,6%	**99,6%**
Dif_ Convivencia06	Absentismo del profesorado.	12,9%	9,5%	7,9%	11,6%	57,3%	**99,2%**
Dif_ Convivencia07	Personal renuente al cambio.	29%	24,1%	10,4%	4,6%	30,7%	**98,8%**
Dif_ Convivencia08	Profesorado demasiado estricto con el alumnado.	22,8%	27%	10,8%	2,1%	37,3%	**100%**
Dif_ Convivencia09	El alumnado dispone de herramientas para la resolución de los conflictos.	32,4%	45,2%	14,9%	1,2%	7,1%	**100%**
Dif_ Convivencia10	Falta de expectativas positivas de los docentes sobre el alumnado.	32,4%	29,9%	8,3%	6,6%	23,2%	**100%**
DIFICULTADES RECURSOS | A continuación se muestran algunas situaciones que pueden dificultar la enseñanza en su centro, relacionadas con la falta de recursos.							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Cambio negativo (ha ido a peor)	Sin cambios	Cambio positivo leve	Cambio positivo moderado	Cambio positivo significativo	**Tasa de respuesta**
Dif_Recursos01	Falta de personal docente.	17,6%	15,5%	5,5%	25,2%	35,3%	**99,2%**
Dif_Recursos02	Perfil docente no adaptado a las necesidades del centro o con carencias formativas.	17,6%	15,5%	3,8%	11,3%	50%	**98,3%**
Dif_Recursos03	Falta de apoyo de equipos de orientación y similares (TSC, integradores sociales, etc).	17,2%	18,1%	14,3%	15,1%	35,3%	**100%**
Dif_Recursos04	Falta de espacios flexibles e inclusivos.	23,5%	19,3%	7,1%	15,5%	33,2%	**98,7%**
Dif_Recursos05	Falta de material de enseñanza: (p ej, libros de texto, biblioteca, laboratorio).	22,7%	36,1%	13,9%	4,6%	22,7%	**100%**
Dif_Recursos06	Material de enseñanza inadecuado o de mala calidad (p ej, libros de texto, biblioteca, laboratorio).	21,8%	26,5%	13,4%	5%	30,7%	**97,5%**

Dif_Recursos07	Falta de infraestructura física (p. ej., edificios, patios, sistemas de calefacción/ refrigeración, iluminación y sonido).	18,9%	13,4%	8%	23,1%	35,7%	**99,2%**
Dif_Recursos08	Infraestructura física inadecuada o de mala calidad (p. ej.,edificios, patios, sistemas de calefacción / refrigeración, iluminación y sonido).	17,2%	13,4%	5,9%	27,3%	34%	**97,9%**
Dif_Recursos09	Falta de recursos digitales (p. ej., ordenadores de sobremesa o portátiles, acceso a Internet, sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas de aprendizaje escolar).	21,8%	36,6%	25,2%	5,5%	10,5%	**99,6%**
Dif_Recursos10	Recursos digitales inadecuados o de mala calidad (p. ej., ordenadores de sobremesa o portátiles, acceso a Internet, sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas de aprendizaje escolar).	20,6%	31,1%	20,6%	7,1%	19,7%	**99,2%**
Centro PROA+							
Dif_Recursos01	Falta de personal docente.	27,8%	18,3%	14,1%	15,8%	24,9%	**100%**
Dif_Recursos02	Perfil docente no adaptado a las necesidades del centro o con carencias formativas.	29,9%	15,8%	8,3%	8,3%	36,9%	**99,2%**
Dif_Recursos03	Falta de apoyo de equipos de orientación y similares (TSC, integradores sociales, etc).	24,1%	24,5%	14,5%	6,6%	30,7%	**100%**
Dif_Recursos04	Falta de espacios flexibles e inclusivos.	27,8%	20,7%	15,8%	8,7%	27,4%	**100%**
Dif_Recursos05	Falta de material de enseñanza: (p ej, libros de texto, biblioteca, laboratorio).	29,9%	26,1%	23,2%	3,7%	17,4%	**100%**

Dif_Recursos06	Material de enseñanza inadecuado o de mala calidad (p ej, libros de texto, biblioteca, laboratorio).	27%	26,1%	15,8%	3,3%	27,8%	**100%**
Dif_Recursos07	Falta de infraestructura física (p. ej., edificios, patios, sistemas de calefacción/ refrigeración, iluminación y sonido).	21,2%	16,6%	7,9%	14,5%	39,8%	**100%**
Dif_Recursos08	Infraestructura física inadecuada o de mala calidad (p. ej., edificios, patios, sistemas de calefacción / refrigeración, iluminación y sonido).	25,3%	14,9%	5,4%	17,8%	36,5%	**100%**
Dif_Recursos09	Falta de recursos digitales (p. ej., ordenadores de sobremesa o portátiles, acceso a Internet, sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas de aprendizaje escolar).	24,5%	32,8%	30,3%	2,9%	10%	**100%**
Dif_Recursos10	Recursos digitales inadecuados o de mala calidad (p. ej., ordenadores de sobremesa o portátiles, acceso a Internet, sistemas de gestión del aprendizaje o plataformas de aprendizaje escolar).	27,8%	26,1%	22%	3,7%	19,1%	**98,8%**
FAMILIAS | A continuación le mostramos algunas afirmaciones relacionadas con la participación de las familias en la vida escolar.							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Cambio negativo (ha ido a peor)	Sin cambios	Cambio positivo leve	Cambio positivo moderado	Cambio positivo significativo	**Tasa de respuesta**
Familias01	Nuestro centro ofrece una atmósfera acogedora y abierta que favorece la participación de las familias.	18,1%	39,9%	27,7%	1,3%	13%	**100%**

Familias02	Nuestro centro diseña formas eficaces de comunicación con las familias y de estas con el centro sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes.	22,3%	41,6%	26,9%	0,8%	8,4%	**100%**
Familias03	Nuestro centro ofrece información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los estudiantes en casa con los deberes y otras actividades, decisiones y proyectos relacionados con el currículo.	37%	31,9%	18,5%	0,4%	12,2%	**100%**
Familias04	Nuestro centro identifica e integra recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	34,9%	34,5%	20,2%	0,4%	9,2%	**99,2%**
Centro PROA+							
Familias01	Nuestro centro ofrece una atmósfera acogedora y abierta que favorece la participación de las familias.	18,7%	36,1%	36,5%	0,4%	9,1%	**100%**
Familias02	Nuestro centro diseña formas eficaces de comunicación con las familias y de estas con el centro sobre los programas escolares y el progreso de los estudiantes.	21,2%	34,9%	37,8%	0%	7,1%	**100%**
Familias03	Nuestro centro ofrece información e ideas a las familias sobre cómo ayudar a los estudiantes en casa con los deberes y otras actividades, decisiones y proyectos relacionados con el currículo.	23,7%	40,7%	25,7%	0%	10,4%	**100%**

Familias04	Nuestro centro identifica e integra recursos y servicios de la comunidad para reforzar los programas escolares, las prácticas familiares y el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.	23,7%	37,3%	29%	0%	10%	**100%**
FORMACIÓN | ¿Cuáles de los siguientes aspectos relacionados con la formación estaban disponibles en su centro antes y después de participar en el Programa PROA+?							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Curso 2018-2019	Curso 2023-2024	En curso 2018-2019 y curso 2023-2024	Nunca disponible	-	**Tasa de respuesta**
Formacion01	El centro participaba en formación ofrecida por la Administración Educativa.	3%	2,1%	6,4%	88,6%	-	**100%**
Formacion02	El centro tenía mecanismos para identificar necesidades formativas generales o de grupos específicos de profesionales dentro del centro.	3,8%	0%	16,2%	79,9%	-	**100%**
Formacion03	El centro organizaba talleres de formación permanente y/o invitaba a especialistas para impartir formación sobre las necesidades detectadas.	7,1%	3,4%	16,8%	72,7%	-	**100%**
Centro PROA+							
Formacion01	El centro participaba en formación ofrecida por la Administración Educativa.	1,2%	3,3%	10,7%	84,8%	-	**100%**
Formacion02	El centro tenía mecanismos para identificar necesidades formativas generales o de grupos específicos de profesionales dentro del centro.	1,2%	2,5%	23,6%	72,7%	-	**100%**
Formacion03	El centro organizaba talleres de formación permanente y/o invitaba a especialistas para impartir formación sobre las necesidades detectadas.	4,1%	2,1%	28,6%	65,1%	-	**100%**

GOBERNANZA | ¿Cuáles de las siguientes actuaciones estaban disponibles en su centro el curso 2018-2019 y el curso 2023-2024?							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Curso 2018-2019	Curso 2023-2024	En curso 2018-2019 y curso 2023-2024	Nunca disponible	-	**Tasa de respuesta**
Gobernanza01	Nuestro centro ofrecía un plan específico de acogida al profesorado.	9,7%	0,4%	32,9%	57%	-	**100%**
Gobernanza02	Nuestro centro participaba en redes y jornadas con otros centros.	17,6%	1,3%	21,4%	59,7%	-	**100%**
Gobernanza03	Existía un plan de formación permanente para el centro.	5,1%	1,3%	11,4%	82,2%	-	**100%**
Gobernanza04	Análisis de la situación del centro para trazar y priorizar objetivos.	2,6%	0%	16,6%	80,9%	-	**100%**
Gobernanza05	Planificación de actividades de centro enfocadas a los objetivos establecidos en el centro.	2,1%	0%	14,3%	83,6%	-	**100%**
Centro PROA+							
Gobernanza01	Nuestro centro ofrecía un plan específico de acogida al profesorado.	3,7%	0,4%	46,9%	49%	-	**100%**
Gobernanza02	Nuestro centro participaba en redes y jornadas con otros centros.	10,3%	1,7%	30,2%	57,9%	-	**100%**
Gobernanza03	Existía un plan de formación permanente para el centro.	3,7%	1,2%	19%	76%	-	**100%**
Gobernanza04	Análisis de la situación del centro para trazar y priorizar objetivos.	0,8%	0,8%	34,2%	64,2%	-	**100%**
Gobernanza05	Planificación de actividades de centro enfocadas a los objetivos establecidos en el centro.	0,4%	0,8%	28,6%	70,1%	-	**100%**

IMPACTO | Piense en el impacto que PROA+ ha tenido en su centro educativo en este y en pasados cursos académicos.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	**Tasa de respuesta**
Impacto01	El rendimiento educativo de los estudiantes en las competencias básicas ha mejorado.	0%	0,8%	25%	62,9%	10,6%	**99,2%**
Impacto02	El clima de convivencia (p. ej., clima escolar, seguridad, cooperación) en el centro educativo ha mejorado.	0%	3,8%	22,7%	52,3%	21,2%	**100%**
Impacto03	El nivel de absentismo (p. ej.,saltarse horas o días de clase) ha mejorado.	0,8%	3,8%	39,4%	38,6%	17,4%	**100%**
Impacto04	Después de la participación en el Programa, existe más comunicación y colaboración entre los docentes.	0%	3,8%	37,9%	44,7%	13,6%	**100%**
Impacto05	Después de la participación en el Programa, las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes son mejores.	0%	4,5%	36,4%	47%	12,1%	**100%**
Impacto06	La participación familiar en las actividades escolares ha mejorado.	1,5%	10,6%	35,6%	38,6%	13,6%	**100%**
Impacto07	Después de la participación en el Programa, la capacidad de identificación de necesidades básicas y educativas en nuestros estudiantes ha mejorado.	0%	2,3%	22,7%	57,6%	17,4%	**100%**
Impacto08	Después de la participación en el Programa, los docentes tienen más recursos para afrontar el fracaso escolar.	0%	10,6%	26,5%	54,5%	7,6%	**99,2%**

Impacto09	Se aprecian nuevas formas de organización y gestión del centro.	0%	3%	23,5%	56,1%	16,7%	**99,2%**
Impacto10	Después de la participación en el programa, se ha tenido la posibilidad de conocer las actuaciones que se realizan en otros centros.	1,5%	6,8%	22%	42,4%	27,3%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
Impacto01	El rendimiento educativo de los estudiantes en las competencias básicas ha mejorado.	0%	3,1%	21,1%	64,8%	11,7%	**100%**
Impacto02	El clima de convivencia (p. ej., clima escolar, seguridad, cooperación) en el centro educativo ha mejorado.	0,8%	3,1%	18,8%	63,3%	14,8%	**100%**
Impacto03	El nivel de absentismo (p. ej.,saltarse horas o días de clase) ha mejorado.	0%	3,9%	35,9%	53,1%	7,8%	**100%**
Impacto04	Después de la participación en el Programa, existe más comunicación y colaboración entre los docentes.	0,8%	3,9%	35,9%	50%	10,2%	**100%**
Impacto05	Después de la participación en el Programa, las expectativas de los docentes sobre el rendimiento de los estudiantes son mejores.	0,8%	3,9%	44,5%	43%	8,6%	**100%**
Impacto06	La participación familiar en las actividades escolares ha mejorado.	2,3%	19,5%	46,9%	25,8%	5,5%	**100%**
Impacto07	Después de la participación en el Programa, la capacidad de identificación de necesidades básicas y educativas en nuestros estudiantes ha mejorado.	0,8%	3,1%	18%	62,5%	16,4%	**100%**

Impacto08	Después de la participación en el Programa, los docentes tienen más recursos para afrontar el fracaso escolar.	1,6%	5,5%	26,6%	60,2%	7%	**100%**
Impacto09	Se aprecian nuevas formas de organización y gestión del centro.	1,6%	0,8%	19,5%	63,3%	15,6%	**100%**
Impacto10	Después de la participación en el programa, se ha tenido la posibilidad de conocer las actuaciones que se realizan en otros centros.	2,3%	7%	28,9%	41,4%	21,1%	**100%**
LIDERAZGO | A continuación le haremos unas preguntas sobre el cambio en relación con algunos aspectos relacionados con el liderazgo del equipo directivo. ¿Ha observado cambios positivos respecto a los siguientes procesos?							
Centro no PROA+							
Variable	Ítem	Cambio negativo (ha ido a peor)	Sin cambios	Cambio positivo leve	Cambio positivo moderado	Cambio positivo significativo	**Tasa de respuesta**
Liderazgo01	Colaborar con el profesorado para resolver los problemas de comportamiento en el aula.	11,3%	36,6%	39,1%	3,4%	9,2%	**99,6%**
Liderazgo02	Compartir opiniones con el profesorado a partir de observaciones de la enseñanza en el aula.	17,6%	39,1%	29,8%	0,4%	12,6%	**99,6%**
Liderazgo03	Analizar y planificar de forma consensuada con la comunidad educativa.	18,9%	39,5%	29,4%	1,3%	10,9%	**100%**
Liderazgo04	Tomar medidas para garantizar que el profesorado asuma la responsabilidad de mejorar sus técnicas docentes.	25,2%	41,6%	21%	0,8%	10,9%	**99,6%**
Liderazgo05	Tomar medidas para garantizar que el profesorado se sienta responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.	27,7%	41,2%	17,6%	1,3%	12,2%	**100%**
Liderazgo06	Proporcionar a las familias información sobre el rendimiento del centro y de los estudiantes.	21%	32,4%	36,6%	0,4%	9,2%	**99,6%**

Liderazgo07	Identificación de expertos en el centro o fuera de este sobre temas de interés.	28,6%	30,3%	16%	0,4%	23,5%	**98,7%**
Liderazgo08	Creación de comisiones o equipos promotores para la implementación y buen funcionamiento de nuevas prácticas docentes.	29,8%	30,3%	23,9%	1,3%	12,2%	**97,5%**
Centro PROA+							
Liderazgo01	Colaborar con el profesorado para resolver los problemas de comportamiento en el aula.	7,9%	39,8%	46,1%	1,2%	5,8%	**100%**
Liderazgo02	Compartir opiniones con el profesorado a partir de observaciones de la enseñanza en el aula.	13,3%	41,1%	37,8%	0,8%	7,5%	**100%**
Liderazgo03	Analizar y planificar de forma consensuada con la comunidad educativa.	10%	39,4%	41,5%	0,4%	9,1%	**100%**
Liderazgo04	Tomar medidas para garantizar que el profesorado asuma la responsabilidad de mejorar sus técnicas docentes.	19,1%	43,2%	31,5%	0,4%	5,4%	**99,6%**
Liderazgo05	Tomar medidas para garantizar que el profesorado se sienta responsable de los resultados de aprendizaje de sus estudiantes.	22,8%	40,7%	28,2%	0,4%	7,9%	**100%**
Liderazgo06	Proporcionar a las familias información sobre el rendimiento del centro y de los estudiantes.	10,4%	42,3%	38,6%	0%	8,7%	**100%**
Liderazgo07	Identificación de expertos en el centro o fuera de este sobre temas de interés.	23,7%	32,4%	27,8%	0%	16,2%	**100%**
Liderazgo08	Creación de comisiones o equipos promotores para la implementación y buen funcionamiento de nuevas prácticas docentes.	22,8%	36,9%	31,1%	0%	10%	**100%**

SATISFACCIÓN | Piense en el desarrollo del PROA+ en su centro educativo durante el curso académico 2023-2024 e indique su nivel de satisfacción con distintos aspectos.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Muy insatisfecho	Insatisfecho	Ni satisfecho ni insatisfecho	Satisfecho	Muy satisfecho	**Tasa de respuesta**
Satisfaccion01	Organización y funcionamiento del PROA.	4,5%	12,1%	19,7%	45,5%	18,2%	**100%**
Satisfaccion02	Gestión para la solicitud e inscripción en el PROA+.	1,5%	9,1%	21,2%	55,3%	12,9%	**100%**
Satisfaccion03	Actividades académicas desarrolladas.	0%	3%	7,6%	52,3%	37,1%	**100%**
Satisfaccion04	Actividades palanca desarrolladas.	0%	0,8%	4,5%	53,8%	40,9%	**100%**
Satisfaccion05	Satisfacción del profesorado con el PROA+.	0%	0,8%	12,9%	62,9%	22%	**98,5%**
Satisfaccion06	Calidad de los materiales didácticos proporcionados por la administración.	3,8%	12,1%	43,9%	33,3%	6,1%	**99,2%**
Satisfaccion07	Recursos del centro para afrontar y desarrollar el PROA+.	2,3%	10,6%	24,2%	47%	15,2%	**99,2%**
Satisfaccion08	Recursos proporcionados por la administración educativa para el PROA+.	3,8%	18,2%	29,5%	34,8%	12,1%	**98,5%**
Satisfaccion09	La comunicación con la administración educativa sobre el PROA+.	5,3%	13,6%	31,1%	32,6%	16,7%	**99,2%**
Satisfaccion10	La satisfacción del alumnado.	0,8%	0,8%	10,6%	53,8%	34,1%	**100%**
Satisfaccion11	El seguimiento y acompañamiento de la administración educativa.	3,8%	13,6%	28,8%	40,2%	12,9%	**99,2%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
Satisfaccion01	Organización y funcionamiento del PROA.	2,3%	8,6%	17,2%	53,9%	18%	**100%**
Satisfaccion02	Gestión para la solicitud e inscripción en el PROA+.	1,6%	10,2%	21,1%	51,6%	14,8%	**99,2%**
Satisfaccion03	Actividades académicas desarrolladas.	0%	1,6%	12,5%	57%	28,1%	**99,2%**

Satisfaccion04	Actividades palanca desarrolladas.	0%	0%	9,4%	54,7%	35,9%	**100%**
Satisfaccion05	Satisfacción del profesorado con el PROA+.	1,6%	3,1%	18%	55,5%	18%	**96,1%**
Satisfaccion06	Calidad de los materiales didácticos proporcionados por la administración.	6,3%	12,5%	46,9%	29,7%	3,1%	**98,4%**
Satisfaccion07	Recursos del centro para afrontar y desarrollar el PROA+.	3,1%	7%	20,3%	57,8%	10,9%	**99,2%**
Satisfaccion08	Recursos proporcionados por la administración educativa para el PROA+.	6,3%	17,2%	25,8%	37,5%	12,5%	**99,2%**
Satisfaccion09	La comunicación con la administración educativa sobre el PROA+.	1,6%	13,3%	28,1%	42,2%	14,8%	**100%**
Satisfaccion10	La satisfacción del alumnado.	0%	0,8%	18%	59,4%	20,3%	**98,4%**
Satisfaccion11	El seguimiento y acompañamiento de la administración educativa.	2,3%	10,9%	30,5%	44,5%	11,7%	**100%**

Tabla A2. Distribución de respuestas de los estudiantes, por grupo

CLIMA ESCOLAR | ¿Con qué frecuencia ocurren estas cosas en tus clases?						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	En todas las clases	En la mayoría de las clases	En algunas clases	Nunca o casi nunca	**Tasa de respuesta**
Clima01	Los estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase	10,2%	24,1%	41,7%	23,9%	**99,9%**
Clima02	Hay ruido y falta de orden	18,0%	32,4%	39,4%	10,2%	**100%**
Clima03	El profesor/ra tiene que esperar mucho rato hasta lograr el silencio en la clase	24,4%	28,6%	34,5%	12,5%	**100%**
Clima04	Los estudiantes no pueden trabajar bien	8,4%	14,8%	36,3%	40,5%	**100%**

Centro Educación Secundaria - PROA+						
Clima01	Los estudiantes no empiezan a trabajar hasta mucho después de comenzada la clase	9,8%	30,4%	48,4%	11,4%	**100%**
Clima02	Hay ruido y falta de orden	14,2%	32,1%	45,6%	8,2%	**100%**
Clima03	El profesor/ra tiene que esperar mucho rato hasta lograr el silencio en la clase	11,9%	25,7%	46,4%	16,0%	**100%**
Clima04	Los estudiantes no pueden trabajar bien	5,8%	15,9%	44,2%	34,1%	**100%**
FAMILIA | A continuación se presentan algunas cuestiones sobre tu familia. Indica tu nivel de acuerdo con cada una de ellas.						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	**Tasa de respuesta**
Fam01	Mi familia apoya mis esfuerzos y logros educativos	0,9%	1,9%	21,1%	76,2%	**100%**
Fam02	Mi familia me apoya cuando me enfrento a dificultades escolares	1,3%	3,3%	24,6%	70,8%	**100%**
Fam03	Mi familia me anima para que tenga confianza en mí mismo/a	1,1%	2,8%	21,5%	74,6%	**100%**
Fam04	Mi familia cree que soy buen o buena estudiante	1,4%	5,4%	30,6%	62,6%	**100%**
Fam05	Mi familia cree que en el futuro llegaré lejos	1,5%	3,1%	23,4%	72,0%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+						
Fam01	Mi familia apoya mis esfuerzos y logros educativos	0,5%	3,2%	28,7%	67,6%	**100%**
Fam02	Mi familia me apoya cuando me enfrento a dificultades escolares	1,1%	5,5%	32,1%	61,3%	**100%**
Fam03	Mi familia me anima para que tenga confianza en mí mismo/a	1,3%	5,5%	28,0%	65,3%	**100%**
Fam04	Mi familia cree que soy buen o buena estudiante	3,9%	12,7%	39,7%	43,7%	**100%**
Fam05	Mi familia cree que en el futuro llegaré lejos	2,3%	6,4%	35,5%	55,8%	**100%**

LECTURA | ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre la lectura?						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	**Tasa de respuesta**
Lectura01	Si alguien me regalara un libro me pondría contento/a	2,5%	6,6%	41,1%	49,7%	**99,9%**
Lectura02	Me gustaría tener más tiempo para leer	5,0%	15,4%	46,9%	32,7%	**100%**
Lectura03	Disfruto con la lectura	3,9%	12,1%	41,0%	43,0%	**100%**
Lectura04	Aprendo mucho leyendo	2,0%	7,3%	32,3%	58,4%	**100%**
Lectura05	Los libros pueden enseñarte cosas nuevas	0,9%	1,9%	24,6%	72,6%	**100%**
Lectura06	En comparación con el año pasado, ahora leo más	4,2%	11,9%	31,8%	52,1%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+						
Lectura01	Si alguien me regalara un libro me pondría contento/a	11,1%	25,3%	43,5%	20,1%	**100%**
Lectura02	Me gustaría tener más tiempo para leer	15,5%	31,7%	34,2%	18,5%	**99,9%**
Lectura03	Disfruto con la lectura	13,6%	27,0%	39,4%	20,0%	**100%**
Lectura04	Aprendo mucho leyendo	8,0%	19,4%	48,7%	23,9%	**100%**
Lectura05	Los libros pueden enseñarte cosas nuevas	3,5%	5,8%	50,6%	40,0%	**99,9%**
Lectura06	En comparación con el año pasado, ahora leo más	18,3%	34,6%	27,3%	19,8%	**100%**
MATEMÁTICAS | ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con estas afirmaciones sobre el aprendizaje de matemáticas?						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	**Tasa de respuesta**
Mates01	Disfruto aprendiendo matemáticas	5,3%	10,9%	40,4%	43,4%	**100%**
Mates02	Me resulta fácil entender las matemáticas	6,1%	19,6%	42,7%	31,5%	**99,9%**
Mates03	Las matemáticas pueden ser divertidas	5,9%	11,6%	36,6%	45,9%	**100%**
Mates04	Matemáticas es una de mis asignaturas favoritas	17,5%	21,0%	24,8%	36,7%	**100%**

Mates05	En comparación con el año pasado, ahora voy mejor en matemáticas	3,8%	11,6%	34,6%	50,1%	**100%**
Mates06	Creo que las matemáticas son importantes para el futuro	1,6%	3,3%	20,7%	74,4%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+						
Mates01	Disfruto aprendiendo matemáticas	19,9%	26,4%	36,1%	17,6%	**100%**
Mates02	Me resulta fácil entender las matemáticas	20,4%	30,0%	33,3%	16,2%	**99,9%**
Mates03	Las matemáticas pueden ser divertidas	21,0%	25,0%	37,0%	17,0%	**100%**
Mates04	Matemáticas es una de mis asignaturas favoritas	38,1%	26,2%	19,7%	16,1%	**100%**
Mates05	En comparación con el año pasado, ahora voy mejor en matemáticas	22,2%	23,4%	29,2%	25,2%	**100%**
Mates06	Creo que las matemáticas son importantes para el futuro	7,7%	12,5%	45,8%	34,0%	**100%**
PERTENENCIA | ¿Hasta qué punto estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones relacionadas con tu centro educativo (tu colegio o instituto)?						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	**Tasa de respuesta**
Pertenencia01	Me gusta estar en el centro	2,4%	4,7%	40,3%	52,7%	**100%**
Pertenencia02	Me siento seguro o segura en el centro	1,4%	4,1%	30,5%	63,9%	**99,9%**
Pertenencia03	Me siento parte de este centro	1,7%	3,7%	28,9%	65,8%	**100%**
Pertenencia04	Estoy orgulloso de asistir a este centro	1,7%	2,9%	27,4%	68,0%	**100%**
Pertenencia05	La formación que recibo en el centro es buena	0,6%	2,4%	27,4%	69,6%	**100%**
Pertenencia06	Me llevo bien con la mayoría del alumnado de mi clase	1,1%	5,3%	31,0%	62,7%	**100%**
Pertenencia07	Si lo necesito, recibo la ayuda de mis compañeros/as	1,7%	5,6%	35,3%	57,5%	**100%**
Pertenencia08	Si lo necesito, recibo la ayuda de mis profesores/as	0,8%	1,0%	18,3%	79,8%	**99,9%**

Centro Educación Secundaria - PROA+						
Pertenencia01	Me gusta estar en el centro	7,6%	17,7%	56,4%	18,3%	**100%**
Pertenencia02	Me siento seguro o segura en el centro	3,3%	10,8%	53,5%	32,5%	**100%**
Pertenencia03	Me siento parte de este centro	4,0%	10,9%	52,2%	32,9%	**100%**
Pertenencia04	Estoy orgulloso de asistir a este centro	5,9%	14,0%	54,0%	26,0%	**99,9%**
Pertenencia05	La formación que recibo en el centro es buena	2,5%	10,1%	57,5%	29,9%	**100%**
Pertenencia06	Me llevo bien con la mayoría del alumnado de mi clase	2,6%	9,2%	38,9%	49,3%	**100%**
Pertenencia07	Si lo necesito, recibo la ayuda de mis compañeros/as	3,3%	10,7%	46,7%	39,3%	**100%**
Pertenencia08	Si lo necesito, recibo la ayuda de mis profesores/as	1,9%	7,3%	47,8%	43,0%	**100%**
SATISFACCIÓN | Pensando en estas actividades, por favor, indica tu grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones:						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	**Tasa de respuesta**
Satis01	Me ha gustado participar en estas actividades	0,9%	1,3%	21,9%	75,9%	**100%**
Satis02	El profesorado de las actividades me ayudó en lo que necesitaba	1,1%	1,6%	26,7%	70,6%	**100%**
Satis03	Participar en estas actividades me ha ayudado a relacionarme mejor con el profesorado y con mis compañeros y compañeras	2,2%	6,2%	38,2%	53,5%	**100%**
Satis04	Cuando tenía estas actividades me gustaba más ir al colegio o instituto	3,6%	6,8%	32,8%	56,8%	**100%**
Satis05	Estas actividades han hecho que esté más contento en el colegio o instituto	2,2%	5,8%	33,3%	58,7%	**100%**
Satis06	Participar en estas actividades me ha ayudado a pensar en lo que quiero ser de mayor en mi futuro	7,3%	15,1%	29,7%	47,9%	**100%**

Satis07	El próximo año me gustaría participar en las mismas actividades	2,1%	6,2%	28,2%	63,5%	**100%**
Satis08	Participar en estas actividades me ha ayudado a valorar todo aquello de lo que soy capaz	1,8%	6,3%	35,9%	56,0%	**100%**
Satis09	Participar en estas actividades me ha ayudado a identificar donde puedo mejorar	1,9%	5,7%	35,2%	57,2%	**100%**
Satis10	Estas actividades me han parecido interesantes y novedosas	1,7%	3,5%	30,4%	64,4%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+						
Satis01	Me ha gustado participar en estas actividades	3,2%	7,0%	53,4%	36,4%	**100%**
Satis02	El profesorado de las actividades me ayudó en lo que necesitaba	2,4%	6,6%	53,2%	37,9%	**100%**
Satis03	Participar en estas actividades me ha ayudado a relacionarme mejor con el profesorado y con mis compañeros y compañeras	4,8%	18,2%	51,6%	25,3%	**99,9%**
Satis04	Cuando tenía estas actividades me gustaba más ir al colegio o instituto	6,6%	18,4%	44,6%	30,4%	**100%**
Satis05	Estas actividades han hecho que esté más contento en el colegio o instituto	6,0%	19,8%	48,1%	26,1%	**100%**
Satis06	Participar en estas actividades me ha ayudado a pensar en lo que quiero ser de mayor en mi futuro	11,6%	31,8%	37,9%	18,7%	**100%**
Satis07	El próximo año me gustaría participar en las mismas actividades	6,9%	15,7%	46,7%	30,6%	**100%**
Satis08	Participar en estas actividades me ha ayudado a valorar todo aquello de lo que soy capaz	6,9%	22,6%	49,1%	21,4%	**100%**
Satis09	Participar en estas actividades me ha ayudado a identificar donde puedo mejorar	6,2%	19,5%	49,4%	24,9%	**100%**

Satis10	Estas actividades me han parecido interesantes y novedosas	5,3%	11,8%	52,7%	30,2%	**100%**
USO DIGITAL | ¿Con cuánta frecuencia utilizas un ordenador o una tableta electrónica para hacer las tareas escolares (p.ej., ejercicios en clase, estudiar en casa, deberes) en cada uno de los siguiente lugares?						
Centro Educación Primaria - PROA+						
Variable	Ítem	Todos los días o casi todos los días	Una o dos veces por semana	Una o dos veces al mes	Nunca o casi nunca	**Tasa de respuesta**
UsoTIC01	En clase	17,2%	20,1%	42,7%	20,1%	**100%**
UsoTIC02	En casa	18,4%	13,7%	38,4%	29,4%	**99,9%**
UsoTIC03	En otro lugar	62,6%	12,2%	17,1%	8,1%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+						
UsoTIC01	En clase	20,8%	19,4%	34,0%	25,8%	**100%**
UsoTIC02	En casa	5,4%	10,2%	32,0%	52,4%	**100%**
UsoTIC03	En otro lugar	54,3%	16,3%	19,4%	9,9%	**99,9%**

Tabla A3. Distribución de respuestas de los docentes, por grupo

APOYO Y ACOGIDA | Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	**Tasa de respuesta**
ApoyoR_01	Tengo apoyo y formación suficiente para colaborar con las familias	1,0%	3,4%	26,1%	49,0%	20,6%	**100%**
ApoyoR_02	Disfruto enseñando	1,0%	3,2%	16,5%	45,6%	33,7%	**100%**
ApoyoR_03	Estoy satisfecho/a con la puesta en práctica de las diferentes estrategias metodológicas que llevo a cabo (p. ej. aprendizaje dialógico, cooperativo, aprendizaje-servicio, basado en proyectos, etc.)	1,2%	3,8%	29,0%	42,7%	23,4%	**100%**
ApoyoR_04	Me siento acompañado/a gracias al plan de acogida y a la comunicación que se ofrece de los proyectos del centro	1,6%	4,8%	28,0%	45,0%	20,6%	**100%**

ApoyoR_05	El profesorado percibe el reconocimiento de las familias hacia su trabajo	1,2%	3,6%	22,9%	50,8%	21,4%	**100%**
ApoyoR_06	La gestión de los recursos (personales, materiales, organizativos, etc.) es adecuada para poder llevar a cabo mi labor docente	2,1%	5,7%	22,7%	48,7%	20,9%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
ApoyoR_01	Tengo apoyo y formación suficiente para colaborar con las familias	1,8%	6,0%	34,0%	40,8%	17,3%	**100%**
ApoyoR_02	Disfruto enseñando	1,5%	3,5%	23,6%	45,3%	26,1%	**100%**
ApoyoR_03	Estoy satisfecho/a con la puesta en práctica de las diferentes estrategias metodológicas que llevo a cabo (p. ej. aprendizaje dialógico, cooperativo, aprendizaje-servicio, basado en proyectos, etc.)	2,0%	6,4%	37,9%	39,7%	13,9%	**100%**
ApoyoR_04	Me siento acompañado/a gracias al plan de acogida y a la comunicación que se ofrece de los proyectos del centro	2,5%	6,6%	39,4%	38,0%	13,5%	**100%**
ApoyoR_05	El profesorado percibe el reconocimiento de las familias hacia su trabajo	1,9%	3,1%	30,4%	46,6%	17,9%	**100%**
ApoyoR_06	La gestión de los recursos (personales, materiales, organizativos, etc.) es adecuada para poder llevar a cabo mi labor docente	3,3%	8,7%	29,9%	42,2%	15,9%	**100%**

CLIMA ESCOLAR | Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de lo que sucede en el centro.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	**Tasa de respuesta**
ClimaR_01	El profesorado y el alumnado normalmente se llevan bien	1,4%	3,9%	16,5%	50,3%	27,9%	**100%**
ClimaR_02	La mayoría de profesorado cree que el bienestar del alumnado es importante	0,8%	0,5%	2,3%	17,8%	78,7%	**100%**
ClimaR_03	La mayoría del profesorado se interesa por lo que los alumnos tienen que decir	0,6%	3,3%	8,1%	47,7%	40,3%	**100%**
ClimaR_04	Si un alumno necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona	1,2%	4,2%	14,7%	40,7%	39,2%	**100%**
ClimaR_05	El centro fomenta un ambiente de respeto mutuo entre el alumnado, profesorado, personal no docente y familias	6,1%	16,2%	29,4%	33,9%	14,3%	**99,9%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
ClimaR_01	El profesorado y el alumnado normalmente se llevan bien	2,5%	7,1%	21,4%	46,6%	22,3%	**99,9%**
ClimaR_02	La mayoría de profesorado cree que el bienestar del alumnado es importante	0,4%	1,6%	3,3%	27,6%	67,1%	**100%**
ClimaR_03	La mayoría del profesorado se interesa por lo que los alumnos tienen que decir	1,6%	4,3%	14,5%	52,6%	27,0%	**100%**
ClimaR_04	Si un alumno necesita ayuda complementaria, este centro se la proporciona	3,6%	7,4%	18,8%	42,2%	28,1%	**100%**

ClimaR_05	El centro fomenta un ambiente de respeto mutuo entre el alumnado, profesorado, personal no docente y familias	8,8%	22,6%	31,8%	28,8%	8,0%	**100%**
COHESIÓN | Indique su grado de acuerdo o desacuerdo con las siguientes afirmaciones acerca de este centro.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	**Tasa de respuesta**
CohesionR_01	Ofrece al equipo docente oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	3,1%	8,6%	15,5%	44,6%	28,2%	**100%**
CohesionR_02	Ofrece a las familias oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	23,3%	9,4%	3,7%	10,7%	52,9%	**100%**
CohesionR_03	Ofrece a los y las estudiantes oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	47,4%	15,4%	5,7%	10,7%	20,8%	**100%**
CohesionR_04	Posee una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones del centro	10,3%	22,6%	16,5%	24,6%	25,9%	**99,9%**
CohesionR_05	Existe una cultura de colaboración en el centro caracterizada por el apoyo mutuo	2,6%	9,0%	12,1%	27,3%	48,9%	**99,9%**
CohesionR_06	El equipo docente comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje	0,4%	1,5%	4,7%	20,0%	73,3%	**99,9%**
CohesionR_07	Anima a su equipo docente a liderar o emprender nuevas iniciativas	4,1%	7,8%	11,1%	31,4%	45,5%	**99,9%**

CohesionR_08	Favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia entre los y las miembros de la comunidad educativa	0,2%	1,2%	3,0%	29,5%	66,1%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
CohesionR_01	Ofrece al equipo docente oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	5,1%	14,3%	16,3%	46,8%	17,5%	**100%**
CohesionR_02	Ofrece a las familias oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	50,3%	14,0%	4,7%	5,6%	25,4%	**100%**
CohesionR_03	Ofrece a los y las estudiantes oportunidades de participar activamente en la toma de decisiones del centro	74,6%	12,3%	4,3%	3,5%	5,2%	**99,9%**
CohesionR_04	Posee una cultura de responsabilidad compartida en lo referente a cuestiones del centro	31,5%	38,5%	13,4%	9,4%	7,2%	**100%**
CohesionR_05	Existe una cultura de colaboración en el centro caracterizada por el apoyo mutuo	4,3%	17,5%	20,9%	29,8%	27,5%	**100%**
CohesionR_06	El equipo docente comparte una serie de opiniones acerca de la enseñanza y el aprendizaje	0,7%	3,4%	9,7%	25,5%	60,7%	**100%**
CohesionR_07	Anima a su equipo docente a liderar o emprender nuevas iniciativas	9,6%	16,3%	17,7%	29,9%	26,5%	**100%**
CohesionR_08	Favorece el desarrollo de un sentido de pertenencia entre los y las miembros de la comunidad educativa	1,8%	5,0%	12,2%	23,9%	57,1%	**100%**

COLABORACIÓN DOCENTE | Por término medio, ¿con qué frecuencia lleva a cabo las siguientes actividades en este centro?							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	**Tasa de respuesta**
ColaboracionR_01	Imparto clase en equipo con otro(s) docente(s) en la misma aula - docencia compartida	3,7%	7,6%	42,5%	32,1%	14,1%	**100%**
ColaboracionR_02	Observo las clases de otros docentes y les hago comentarios	2,3%	6,0%	31,5%	41,2%	19,0%	**100%**
ColaboracionR_03	Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos)	1,4%	2,0%	13,3%	39,6%	43,7%	**100%**
ColaboracionR_04	Intercambio materiales didácticos con mis compañeros/as	0,6%	1,9%	14,6%	37,4%	45,5%	**100%**
ColaboracionR_05	Hablo con mis compañeros/as sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes	1,2%	1,3%	9,1%	32,7%	55,6%	**99,9%**
ColaboracionR_06	Trabajo con otros docentes de este centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado	1,2%	3,9%	19,8%	42,5%	32,5%	**99,9%**
ColaboracionR_07	Asisto a reuniones de equipo	1,6%	1,9%	13,9%	40,6%	42,0%	**100%**
ColaboracionR_08	Participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional	3,9%	6,3%	28,3%	31,3%	30,2%	**100%**
ColaboracionR_09	Participo activamente en las actividades y proyectos educativos del centro	2,3%	4,8%	23,8%	38,7%	30,4%	**100%**

ColaboracionR_10	Creo que el trabajo colaborativo supone una fuente de aprendizaje mutuo entre profesionales y mejora mi trabajo como docente	1,2%	1,1%	11,5%	48,7%	37,5%	**100,0%**
ColaboracionR_11	Una de las prioridades del equipo directivo es la cohesión y colaboración de la plantilla	1,8%	5,4%	22,2%	42,6%	27,9%	**99,9%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
ColaboracionR_01	Imparto clase en equipo con otro(s) docente(s) en la misma aula - docencia compartida	4,5%	11,0%	52,6%	22,8%	9,0%	**99,9%**
ColaboracionR_02	Observo las clases de otros docentes y les hago comentarios	3,3%	7,6%	38,6%	39,3%	11,1%	**99,9%**
ColaboracionR_03	Participo en actividades conjuntas con distintas clases y grupos de edades diferentes (p. ej., proyectos)	1,9%	3,0%	20,6%	43,9%	30,7%	**100%**
ColaboracionR_04	Intercambio materiales didácticos con mis compañeros/as	1,6%	3,3%	21,7%	44,9%	28,5%	**100%**
ColaboracionR_05	Hablo con mis compañeros/as sobre la evolución del aprendizaje de determinados estudiantes	1,3%	2,0%	16,2%	36,7%	43,7%	**99,9%**
ColaboracionR_06	Trabajo con otros docentes de este centro para asegurarnos de que haya baremos comunes para evaluar los progresos del alumnado	2,7%	3,4%	32,5%	38,6%	22,7%	**99,9%**
ColaboracionR_07	Asisto a reuniones de equipo	1,8%	6,2%	24,1%	36,6%	31,2%	**99,9%**
ColaboracionR_08	Participo en actividades conjuntas de aprendizaje profesional	14,5%	10,8%	36,2%	23,1%	15,4%	**100%**

ColaboracionR_09	Participo activamente en las actividades y proyectos educativos del centro	3,8%	6,6%	33,5%	36,8%	19,4%	**100%**
ColaboracionR_10	Creo que el trabajo colaborativo supone una fuente de aprendizaje mutuo entre profesionales y mejora mi trabajo como docente	1,5%	3,8%	21,7%	50,1%	22,9%	**100%**
ColaboracionR_11	Una de las prioridades del equipo directivo es la cohesión y colaboración de la plantilla	3,8%	4,7%	33,8%	40,9%	16,8%	**100%**
IMPACTO | A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que hacen referencia al cambio observado antes de la participación en el Programa y después. Indique su nivel de acuerdo con cada una de ellas. Después de la participación en el Programa PROA+...							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Completa-mente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Completa-mente de acuerdo	**Tasa de respuesta**
ImpactoR_01	El rendimiento educativo de los estudiantes en las competencias básicas ha mejorado	3,7%	11,8%	20,7%	32,4%	31,3%	**99,9%**
ImpactoR_02	Ha mejorado la motivación del estudiantado hacia su aprendizaje	0,6%	4,4%	12,8%	33,1%	49,1%	**100%**
ImpactoR_03	El clima de convivencia (p. ej., clima escolar, seguridad, cooperación) en el centro educativo ha mejorado	0,5%	1,8%	6,1%	25,5%	66,1%	**100%**
ImpactoR_04	El nivel de absentismo (p. ej., saltarse horas o días de clase) ha mejorado	1,7%	4,8%	9,1%	25,1%	59,3%	**100%**
ImpactoR_05	Existe más comunicación y colaboración entre los y las docentes	1,1%	3,1%	51,2%	44,6%	-	**100%**
ImpactoR_06	Existe una mejor atención a la diversidad	1,1%	1,1%	29,0%	68,8%	-	**100%**

ImpactoR_07	Las expectativas de los y las docentes sobre el rendimiento de los estudiantes son mejores	1,0%	2,7%	42,9%	53,4%	-	**100%**
ImpactoR_08	Se han impulsado iniciativas de conocimiento y participación activa de las familias en el centro	0,9%	2,8%	38,4%	57,8%	-	**99,9%**
ImpactoR_09	La capacidad de identificación de necesidades básicas y educativas en nuestros estudiantes ha mejorado	1,5%	2,3%	31,7%	64,5%	-	**100%**
ImpactoR_10	Los y las docentes tienen más recursos para afrontar el fracaso escolar	2,5%	7,2%	50,1%	40,3%	-	**100%**
ImpactoR_11	El reconocimiento de las familias hacia mi trabajo debido a las actuaciones del Programa PROA+ ha mejorado	2,4%	8,2%	60,4%	29,1%	-	**100%**
ImpactoR_12	Han mejorado los tiempos y espacios para atención a familias y alumnado	3,0%	13,4%	59,0%	24,6%	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
ImpactoR_01	El rendimiento educativo de los estudiantes en las competencias básicas ha mejorado	15,6%	31,8%	21,5%	17,4%	13,7%	**100%**
ImpactoR_02	Ha mejorado la motivación del estudiantado hacia su aprendizaje	4,6%	24,9%	21,8%	24,2%	24,5%	**100%**
ImpactoR_03	El clima de convivencia (p. ej., clima escolar, seguridad, cooperación) en el centro educativo ha mejorado	2,3%	14,4%	17,4%	22,1%	43,7%	**99,9%**
ImpactoR_04	El nivel de absentismo (p. ej., saltarse horas o días de clase) ha mejorado	4,9%	13,0%	18,0%	25,3%	38,9%	**100%**

ImpactoR_05	Existe más comunicación y colaboración entre los y las docentes	0,8%	6,0%	69,1%	24,2%	-	**100%**
ImpactoR_06	Existe una mejor atención a la diversidad	0,8%	3,9%	50,5%	44,8%	-	**100%**
ImpactoR_07	Las expectativas de los y las docentes sobre el rendimiento de los estudiantes son mejores	1,0%	6,9%	62,6%	29,4%	-	**99,9%**
ImpactoR_08	Se han impulsado iniciativas de conocimiento y participación activa de las familias en el centro	1,2%	4,3%	50,8%	43,7%	-	**100%**
ImpactoR_09	La capacidad de identificación de necesidades básicas y educativas en nuestros estudiantes ha mejorado	1,7%	3,4%	44,1%	50,8%	-	**100%**
ImpactoR_10	Los y las docentes tienen más recursos para afrontar el fracaso escolar	3,9%	12,0%	56,3%	27,7%	-	**99,9%**
ImpactoR_11	El reconocimiento de las familias hacia mi trabajo debido a las actuaciones del Programa PROA+ ha mejorado	2,9%	13,8%	63,2%	20,1%	-	**100%**
ImpactoR_12	Han mejorado los tiempos y espacios para atención a familias y alumnado	3,3%	16,7%	60,1%	19,9%	-	**100%**
NECESIDADES FORMATIVAS | Para cada una de las áreas relacionadas a continuación, indique en qué medida tiene usted actualmente necesidad de desarrollo profesional.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Ninguna necesidad	Escasa necesidad	Necesidad media	Una gran necesidad	-	**Tasa de respuesta**
NeceForR_01	Destrezas pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia (s) que imparto	12,7%	36,6%	38,1%	12,6%	-	**100%**
NeceForR_02	Destrezas TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) aplicadas a la enseñanza	13,0%	39,5%	38,9%	8,6%	-	**100%**

NeceForR_03	Comportamiento de los alumnos y gestión del aula	10,3%	36,5%	43,6%	9,5%	-	**99,9%**
NeceForR_04	Enfoques de aprendizaje personalizados	10,1%	32,9%	48,9%	8,0%	-	**99,9%**
NeceForR_05	Enseñanza a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	3,7%	96,3%	-	-	-	**100%**
NeceForR_06	Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe	12,4%	87,6%	-	-	-	**100%**
NeceForR_07	Cooperación entre familias y docentes	12,2%	87,8%	-	-	-	**100%**
NeceForR_08	Comunicación con personas de diferentes culturas o países	12,6%	87,4%	-	-	-	**100%**
NeceForR_09	Docencia compartida	16,0%	84,0%	-	-	-	**100%**
NeceForR_10	Evaluación del estudiantado (rúbricas, evaluación formativa, etc.)	20,2%	79,8%	-	-	-	**100%**
NeceForR_11	Estrategias de aprendizaje activo y participativo (aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, aprendizaje dialógico, etc.)	44,7%	55,3%	-	-	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
NeceForR_01	Destrezas pedagógicas en la enseñanza de la(s) materia (s) que imparto	12,4%	35,4%	38,1%	14,1%	-	**100%**
NeceForR_02	Destrezas TIC (Tecnología de la Información y la Comunicación) aplicadas a la enseñanza	15,5%	38,6%	38,1%	7,8%	-	**100%**
NeceForR_03	Comportamiento de los alumnos y gestión del aula	13,2%	41,5%	35,6%	9,7%	-	**100%**
NeceForR_04	Enfoques de aprendizaje personalizados	11,5%	34,0%	44,4%	10,1%	-	**100%**
NeceForR_05	Enseñanza a alumnos con necesidades específicas de apoyo educativo	5,4%	94,6%	-	-	-	**100%**

NeceForR_06	Enseñanza en un entorno multicultural o plurilingüe	16,3%	83,7%	-	-	-	**100%**
NeceForR_07	Cooperación entre familias y docentes	17,9%	82,1%	-	-	-	**100%**
NeceForR_08	Comunicación con personas de diferentes culturas o países	21,5%	78,5%	-	-	-	**100%**
NeceForR_09	Docencia compartida	22,3%	77,7%	-	-	-	**100%**
NeceForR_10	Evaluación del estudiantado (rúbricas, evaluación formativa, etc.)	38,4%	61,6%	-	-	-	**100%**
NeceForR_11	Estrategias de aprendizaje activo y participativo (aprendizaje cooperativo, aprendizaje servicio, aprendizaje dialógico, etc.)	39,5%	60,5%	-	-	-	**100%**
SATISFACCIÓN | Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones.							
Centro Educación Primaria - PROA+							
Variable	Ítem	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	De acuerdo	Totalmente de acuerdo	**Tasa de respuesta**
SatisfaccionR_01	Me satisface la organización y gestión de este programa en el centro	2,0%	7,1%	56,5%	34,3%	-	**99,9%**
SatisfaccionR_02	La coordinación del profesorado en este programa ha sido satisfactoria	2,1%	7,7%	53,4%	36,7%	-	**99,9%**
SatisfaccionR_03	Valoro positivamente el impacto de PROA+ en el centro	2,4%	8,3%	54,1%	35,2%	-	**100%**
SatisfaccionR_04	Considero que los materiales y recursos disponibles para las actividades PROA+ en las que he participado han sido adecuados y suficientes	2,3%	6,4%	50,4%	41,0%	-	**100%**
SatisfaccionR_05	El equipo directivo (Departamento, Equipo de ciclo, equipo promotor...) reconoce y valora mi trabajo y me ofrece información o comentarios sobre mi labor como docente	3,0%	6,2%	49,2%	41,7%	-	**100%**

SatisfaccionR_06	Participo y colaboro activamente en el Equipo Promotor PROA+	1,0%	3,0%	24,8%	51,7%	19,5%	**100%**
SatisfaccionR_07	Desde el centro se fomenta un liderazgo compartido/ distribuido, lo cual me empodera a emprender iniciativas	1,1%	2,9%	24,4%	47,5%	24,1%	**100%**
SatisfaccionR_08	El proceso de evaluación de los aprendizajes de mis alumnos/as me facilitan mejorar mis propuestas	0,8%	3,6%	25,5%	48,5%	21,6%	**100%**
SatisfaccionR_09	Me siento satisfecho/a con la formación recibida	1,8%	7,7%	41,6%	31,6%	17,3%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+							
SatisfaccionR_01	Me satisface la organización y gestión de este programa en el centro	2,8%	12,3%	58,8%	26,1%	-	**100%**
SatisfaccionR_02	La coordinación del profesorado en este programa ha sido satisfactoria	2,9%	11,7%	53,4%	32,0%	-	**100%**
SatisfaccionR_03	Valoro positivamente el impacto de PROA+ en el centro	2,1%	14,8%	57,3%	25,8%	-	**100%**
SatisfaccionR_04	Considero que los materiales y recursos disponibles para las actividades PROA+ en las que he participado han sido adecuados y suficientes	2,9%	11,1%	53,4%	32,6%	-	**100%**
SatisfaccionR_05	El equipo directivo (Departamento, Equipo de ciclo, equipo promotor...) reconoce y valora mi trabajo y me ofrece información o comentarios sobre mi labor como docente	3,2%	12,6%	51,1%	33,2%	-	**100%**
SatisfaccionR_06	Participo y colaboro activamente en el Equipo Promotor PROA+	1,6%	5,8%	35,4%	44,8%	12,3%	**99,9%**

SatisfaccionR_07	Desde el centro se fomenta un liderazgo compartido/ distribuido, lo cual me empodera a emprender iniciativas	2,4%	6,1%	36,7%	41,0%	13,7%	**99,9%**
SatisfaccionR_08	El proceso de evaluación de los aprendizajes de mis alumnos/as me facilitan mejorar mis propuestas	1,9%	5,6%	33,1%	43,2%	16,3%	**100%**
SatisfaccionR_09	Me siento satisfecho/a con la formación recibida	2,6%	9,1%	45,4%	33,5%	9,4%	**100%**

Tabla A4. Distribución de respuestas de las familias, por grupo

EXPECTATIVAS | ¿Qué nivel educativo espera que alcance su hijo/a? Marque una única opción.								
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	ESO	Bachillerato, FP de Grado Medio o equivalente.	FP de Grado Superior o equivalente.	Grado Universitario o Doble Grado.	Máster Universitario o Doctorado.	No me lo he planteado.	**Tasa de respuesta**
Expectativas	Nivel educativo esperado para su hijo/a?	5,1%	11,1%	14,4%	36,4%	23,1%	10,0%	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+								
Expectativas	Nivel educativo esperado para su hijo/a?	7,5%	13,5%	22,1%	34,2%	18,4%	4,4%	**100%**
GESTIÓN CENTRO | Indique su grado de acuerdo con las siguientes afirmaciones acerca del centro educativo al que asiste su hijo/a.								
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	-	-	**Tasa de respuesta**
Gestion_1	El centro me incluye en la educación de mi hijo/a, por ejemplo, invitándome a reuniones o actividades escolares.	3,9%	7,3%	46,3%	42,6%	-	-	**100%**
Gestion_2	El centro es un lugar seguro para mi hijo/a.	2,4%	5,2%	39,1%	53,3%	-	-	**100%**

Gestion_3	El centro se interesa por cómo avanza mi hijo/a en los estudios.	1,9%	7,2%	43,7%	47,1%	-	-	**99,9%**
Gestion_4	El centro educativo hace un buen trabajo informándome de la evolución de mi hijo/a.	2,5%	10,0%	44,2%	43,2%	-	-	**99,9%**
Gestion_5	El centro fomenta espacios donde todos los chicos y chicas se sientan aceptados y participen, sin importar sus diferencias.	2,4%	7,3%	43,7%	46,7%	-	-	**100%**
Gestion_6	El centro hace un buen trabajo ayudando a mis hijos o hijas en mejorar en lectura y uso de la lengua para expresarse e interactuar.	1,9%	7,4%	44,0%	46,7%	-	-	**100%**
Gestion_7	El centro hace un buen trabajo ayudando a mis hijos o hijas en mejorar en matemáticas y ciencias, aplicando el razonamiento matemático, sus herramientas y los métodos científicos.	2,9%	9,9%	46,3%	40,9%	-	-	**100%**
Gestion_8	El centro hace un buen trabajo ayudando a mi hijo/a a mejorar en el manejo y uso de dispositivos digitales.	3,1%	11,0%	49,2%	36,7%	-	-	**100%**

Gestion_9	El centro ayuda a mi hijo/a a llevarse mejor con otros y a manejar sus emociones.	2,8%	11,6%	48,1%	37,5%	-	-	**100%**
Gestion_10	El centro me da confianza para apoyar a mi hijo /a en sus estudios.	2,8%	9,2%	48,3%	39,7%	-	-	**100%**
Gestion_11	El centro me ayuda a desarrollar mis competencias en el manejo o uso de dispositivos digitales.	7,3%	19,1%	46,1%	27,4%	-	-	**99,9%**
Gestion_12	El centro facilita la participación de mi hijo/a en actividades extraescolares.	3,8%	8,8%	45,6%	41,8%	-	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+								
Gestion_1	El centro me incluye en la educación de mi hijo/a, por ejemplo, invitándome a reuniones o actividades escolares.	8,2%	14,8%	51,3%	25,7%	-	-	**100%**
Gestion_2	El centro es un lugar seguro para mi hijo/a.	3,4%	12,5%	52,1%	32,0%	-	-	**100%**
Gestion_3	El centro se interesa por cómo avanza mi hijo/a en los estudios.	4,1%	14,6%	51,7%	29,6%	-	-	**99,9%**
Gestion_4	El centro educativo hace un buen trabajo informándome de la evolución de mi hijo/a.	5,4%	18,8%	48,3%	27,5%	-	-	**99,9%**

Gestion_5	El centro fomenta espacios donde todos los chicos y chicas se sientan aceptados y participen, sin importar sus diferencias.	3,5%	15,0%	55,7%	25,8%	-	-	**100%**
Gestion_6	El centro hace un buen trabajo ayudando a mis hijos o hijas en mejorar en lectura y uso de la lengua para expresarse e interactuar.	3,8%	15,6%	57,3%	23,3%	-	-	**100%**
Gestion_7	El centro hace un buen trabajo ayudando a mis hijos o hijas en mejorar en matemáticas y ciencias, aplicando el razonamiento matemático, sus herramientas y los métodos científicos.	5,7%	20,8%	52,6%	20,9%	-	-	**100%**
Gestion_8	El centro hace un buen trabajo ayudando a mi hijo/a a mejorar en el manejo o uso de dispositivos digitales.	5,3%	16,9%	56,6%	21,2%	-	-	**100%**
Gestion_9	El centro ayuda a mi hijo/a a llevarse mejor con otros y a manejar sus emociones.	6,2%	21,4%	52,3%	20,0%	-	-	**100%**
Gestion_10	El centro me da confianza para apoyar a mi hijo /a en sus estudios.	5,1%	15,2%	54,6%	25,0%	-	-	**100%**

Gestion_11	El centro me ayuda a desarrollar mis competencias en el manejo o uso de dispositivos digitales.	10,9%	29,0%	44,9%	15,2%	-	-	**99,9%**
Gestion_12	El centro facilita la participación de mi hijo/a en actividades extraescolares.	6,4%	16,4%	50,0%	27,2%	-	-	**100%**
IMPACTO | ¿Cómo cree que han cambiado los siguientes aspectos relacionados con la vida escolar y personal de su hijo/a por haber participado en el Programa PROA+?								
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	-	-	**Tasa de respuesta**
Impacto_1	Su comportamiento en el colegio o el instituto.	1,1%	38,9%	31,5%	28,6%	-	-	**100%**
Impacto_2	Su comportamiento en casa.	2,2%	43,5%	28,9%	25,3%	-	-	**99,9%**
Impacto_3	Sus notas académicas (p ej, notas de los exámenes).	3,5%	32,5%	38,7%	25,3%	-	-	**100%**
Impacto_4	El esfuerzo que dedica a las tareas escolares.	2,1%	31,2%	38,6%	28,0%	-	-	**99,9%**
Impacto_5	Su interés por ir al colegio o instituto.	2,6%	39,4%	29,3%	28,7%	-	-	**100%**
Impacto_6	Su capacidad para hacer cosas por sí mismo/a.	1,2%	29,6%	37,6%	31,6%	-	-	**100%**
Impacto_7	Su nivel de ansiedad cuando se enfrenta a exámenes o tareas escolares (se pone menos nervioso/a).	4,0%	43,7%	32,3%	20,0%	-	-	**100%**
Impacto_8	Sus habilidades sociales y emocionales.	1,6%	37,6%	36,3%	24,6%	-	-	**100%**
Impacto_9	Su confianza en sí mismo o autoestima.	2,8%	33,7%	35,9%	27,6%	-	-	**100%**

Centro Educación Secundaria - PROA+								
Impacto_1	Su comportamiento en el colegio o el instituto.	2,5%	46,0%	31,3%	20,2%	-	-	**100%**
Impacto_2	Su comportamiento en casa.	2,5%	50,9%	27,6%	19,0%	-	-	**100%**
Impacto_3	Sus notas académicas (p ej, notas de los exámenes).	7,7%	36,4%	36,4%	19,5%	-	-	**100%**
Impacto_4	El esfuerzo que dedica a las tareas escolares.	3,4%	40,2%	35,9%	20,5%	-	-	**100%**
Impacto_5	Su interés por ir al colegio o instituto.	5,0%	50,6%	28,0%	16,4%	-	-	**100%**
Impacto_6	Su capacidad para hacer cosas por sí mismo/a.	1,7%	37,8%	35,6%	24,9%	-	-	**100%**
Impacto_7	Su nivel de ansiedad cuando se enfrenta a exámenes o tareas escolares (se pone menos nervioso/a).	6,7%	50,6%	29,0%	13,8%	-	-	**100%**
Impacto_8	Sus habilidades sociales y emocionales.	2,3%	45,8%	35,3%	16,6%	-	-	**100%**
Impacto_9	Su confianza en sí mismo o autoestima.	3,2%	41,5%	34,4%	20,9%	-	-	**100%**
INFORMACIÓN | ¿Cómo de informado/a se siente acerca del Programa PROA+?								
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	Nada	Poco	Algo	Mucho	-	-	**Tasa de respuesta**
InfoPROA	¿Cómo de informado/a se siente acerca del Programa PROA+?	25,0%	32,5%	25,9%	16,6%	-	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+								
InfoPROA	¿Cómo de informado/a se siente acerca del Programa PROA+?	33,9%	30,4%	24,2%	11,4%	-	-	**99,9%**

PARTICIPACIÓN | Durante el último curso académico, ¿participó en alguna de estas actividades relacionadas con la vida escolar de su hijo/a?								
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	Sí	No	-	-	-	-	**Tasa de respuesta**
Participa_1	Hablar del comportamiento de mi hijo/a por iniciativa propia.	72,7%	27,3%	-	-	-	-	**100%**
Participa_2	Hablar del comportamiento de mi hijo/a por iniciativa del profesorado.	59,3%	40,7%	-	-	-	-	**100%**
Participa_3	Hablar del progreso de mi hijo/a por iniciativa propia.	73,7%	26,3%	-	-	-	-	**100%**
Participa_4	Hablar del progreso de mi hijo/a por iniciativa del profesorado.	62,9%	37,1%	-	-	-	-	**100%**
Participa_5	Formar parte de órganos de gobierno o coordinación del centro, o en su caso, asociación de carácter representativo (Consejo Escolar, AMPA/ AFA, etc).	24,7%	75,3%	-	-	-	-	**100%**
Participa_6	Participar como voluntario/a en actividades físicas o extracurriculares.	33,2%	66,8%	-	-	-	-	**100%**
Participa_7	Participar como voluntario/a para apoyar actividades escolares (en la biblioteca escolar /centro de medios / colaboré con un docente, participé como ponente invitado).	24,1%	75,9%	-	-	-	-	**100%**

Participa_8	Asistir a una o varias de las formaciones o conferencias programadas para familias.	41,1%	58,9%	-	-	-	-	**100%**
Participa_9	Hablar con el profesorado sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa y las tareas escolares.	72,1%	27,9%	-	-	-	-	**100%**
Participa_10	Intercambiar ideas sobre crianza, apoyo familiar o el desarrollo de mi hijo/a con el profesorado.	48,7%	51,3%	-	-	-	-	**100%**
Participa_11	Participar en actividades organizadas por el centro para alumnado y familias conjuntamente.	50,6%	49,4%	-	-	-	-	**100%**
Participa_12	Participar en procesos de toma de decisiones del centro educativo.	22,4%	77,6%	-	-	-	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+								
Participa_1	Hablar del comportamiento de mi hijo/a por iniciativa propia.	59,2%	40,8%	-	-	-	-	**100%**
Participa_2	Hablar del comportamiento de mi hijo/a por iniciativa del profesorado.	44,7%	55,3%	-	-	-	-	**100%**
Participa_3	Hablar del progreso de mi hijo/a por iniciativa propia.	61,1%	38,9%	-	-	-	-	**100%**
Participa_4	Hablar del progreso de mi hijo/a por iniciativa del profesorado.	45,4%	54,6%	-	-	-	-	**100%**

Participa_5	Formar parte de órganos de gobierno o coordinación del centro, o en su caso, asociación de carácter representativo (Consejo Escolar, AMPA/ AFA, etc).	15,8%	84,2%	-	-	-	-	**100%**
Participa_6	Participar como voluntario/a en actividades físicas o extracurriculares.	10,4%	89,6%	-	-	-	-	**100%**
Participa_7	Participar como voluntario/a para apoyar actividades escolares (en la biblioteca escolar /centro de medios / colaboré con un docente, participé como ponente invitado).	8,3%	91,7%	-	-	-	-	**100%**
Participa_8	Asistir a una o varias de las formaciones o conferencias programadas para familias.	40,0%	60,0%	-	-	-	-	**100%**
Participa_9	Hablar con el profesorado sobre cómo apoyar el aprendizaje en casa y las tareas escolares.	50,9%	49,1%	-	-	-	-	**100%**
Participa_10	Intercambiar ideas sobre crianza, apoyo familiar o el desarrollo de mi hijo/a con el profesorado.	31,6%	68,4%	-	-	-	-	**100%**
Participa_11	Participar en actividades organizadas por el centro para alumnado y familias conjuntamente.	20,1%	79,9%	-	-	-	-	**100%**

Participa_12	Participar en procesos de toma de decisiones del centro educativo.	14,2%	85,8%	-	-	-	-	**100%**
**SATISFACCIÓN	A continuación, encontrará una serie de afirmaciones que hacen referencia al Programa PROA+**							
Centro Educación Primaria - PROA+								
Variable	Ítem	Muy en desacuerdo	Un poco en desacuerdo	De acuerdo	Muy de acuerdo	-	-	**Tasa de respuesta**
Satisfac-cion_1	Mi hijo/a necesitaba participar en un programa de refuerzo educativo.	12,2%	18,0%	42,1%	27,7%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_2	Creo que este programa ha mejorado el rendimiento de mi hijo/a.	6,7%	19,1%	53,1%	21,2%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_3	He notado que mi hijo/a tiene nuevos intereses (pej, lectura, tecnología, idiomas, medioambiente, etc).	6,0%	23,3%	49,3%	21,5%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_4	He notado que mi hijo/a se esfuerza más en sus tareas escolares.	4,6%	19,1%	50,2%	26,1%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_5	He notado que mi hijo/a tiene más ganas de ir al centro educativo.	5,4%	20,3%	47,8%	26,5%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_6	He notado que mi hijo/a tiene más confianza en sí mismo/a con respecto a su aprendizaje, pidiendo menos ayuda para resolver sus tareas.	5,3%	20,4%	48,7%	25,5%	-	-	**100%**

Satisfac-cion_7	Las actividades han ayudado a mi hijo/a a manejar mejor sus emociones (a calmarse cuando está enfadado/a, a expresar lo que siente o a resolver problemas sin pelear).	6,0%	23,6%	51,1%	19,3%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_8	Mi hijo/a ha hecho nuevos amigos en estas actividades.	5,8%	24,0%	48,5%	21,7%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_9	El próximo año me gustaría que el centro y mi hijo/a volvieran a participar en el Programa PROA+.	4,1%	8,7%	49,3%	37,9%	-	-	**100%**
Centro Educación Secundaria - PROA+								
Satisfac-cion_1	Mi hijo/a necesitaba participar en un programa de refuerzo educativo.	17,2%	26,4%	37,4%	19,0%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_2	Creo que este programa ha mejorado el rendimiento de mi hijo/a.	11,2%	29,6%	47,3%	11,9%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_3	He notado que mi hijo/a tiene nuevos intereses (pej, lectura, tecnología, idiomas, medioambiente, etc).	11,5%	30,9%	44,2%	13,4%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_4	He notado que mi hijo/a se esfuerza más en sus tareas escolares.	8,5%	22,8%	50,1%	18,6%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_5	He notado que mi hijo/a tiene más ganas de ir al centro educativo.	11,5%	32,2%	43,4%	12,9%	-	-	**100%**

Satisfac-cion_6	He notado que mi hijo/a tiene más confianza en sí mismo/a con respecto a su aprendizaje, pidiendo menos ayuda para resolver sus tareas.	8,2%	23,9%	50,6%	17,3%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_7	Las actividades han ayudado a mi hijo/a a manejar mejor sus emociones (a calmarse cuando está enfadado/a, a expresar lo que siente o a resolver problemas sin pelear).	11,7%	31,9%	44,4%	12,0%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_8	Mi hijo/a ha hecho nuevos amigos en estas actividades.	10,1%	28,4%	47,1%	14,4%	-	-	**100%**
Satisfac-cion_9	El próximo año me gustaría que el centro y mi hijo/a volvieran a participar en el Programa PROA+.	8,8%	16,1%	51,1%	24,0%	-	-	**100%**

GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES