



**iifap**  
facultad de  
ciencias sociales



Universidad  
Nacional  
de Córdoba

**DOCTORADO EN ADMINISTRACIÓN Y POLÍTICA PÚBLICA**

**TESIS DOCTORAL**

**TÍTULO:**

*Capacidades individuales en Evaluación de políticas públicas–  
Aportes para la profesionalización de la Evaluación  
con enfoque en América Latina y el Caribe.*

**AUTORA: María Celeste Ghiano**

**DIRECTOR: Pablo Rodríguez-Bilella**

## **ÍNDICE GENERAL**

|                                                                                                                                                                                                                         |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>DEDICATORIA</b>                                                                                                                                                                                                      | <b>VI</b>  |
| <b>AGRADECIMIENTOS</b>                                                                                                                                                                                                  | <b>VII</b> |
| <b>CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN</b>                                                                                                                                                                     | <b>1</b>   |
| <b>1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, FUNDAMENTOS Y POTENCIALES APORTES</b>                                                                                                                                                | <b>1</b>   |
| <b>1.2 PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN</b>                                                                                                                                                            | <b>8</b>   |
| <b>1.3 METODOLOGÍA APLICADA</b>                                                                                                                                                                                         | <b>11</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                           | <b>15</b>  |
| <b>2.1 INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>15</b>  |
| <b>2.2 LA EVOLUCIÓN DE LA TRANS-DISCIPLINA DE LA EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                                         | <b>15</b>  |
| <b>2.3 EL DEBATE HISTÓRICO SOBRE METODOLOGÍAS Y CONCEPTUALIZACIONES DE LA EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                | <b>22</b>  |
| 2.3.1 <i>LOS ENFOQUES GERENCIALES Y PLURALISTAS: EL ORIGEN EN LOS PARADIGMAS POSITIVISTA Y CONSTRUCTIVISTA</i>                                                                                                          | 23         |
| 2.3.2 <i>LA CULTURA DE LA EVALUACIÓN Y SU INSTITUCIONALIZACIÓN</i>                                                                                                                                                      | 25         |
| 2.3.3 <i>EVALUACIÓN: DIVERSIDAD CONCEPTUAL Y CONTEXTUAL</i>                                                                                                                                                             | 29         |
| <b>2.4 BREVES CONCLUSIONES</b>                                                                                                                                                                                          | <b>36</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3. CAPACIDADES INDIVIDUALES DE EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                                               | <b>38</b>  |
| <b>3.1 INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>38</b>  |
| <b>3.2 DEBATES ACTUALES SOBRE LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN</b>                                                                                                                                                | <b>39</b>  |
| 3.2.1 <i>CAPACIDADES INDIVIDUALES: ¿QUIÉN ES EVALUADOR?</i>                                                                                                                                                             | 41         |
| 3.2.2 <i>LA IMPORTANCIA DE LA PROFESIONALIZACIÓN</i>                                                                                                                                                                    | 45         |
| <b>3.3 LOS ESTÁNDARES, ORIENTACIONES Y GUÍAS PARA LA EVALUACIÓN EN EL MUNDO. CUESTIONES ÉTICAS.</b>                                                                                                                     | <b>46</b>  |
| <b>3.4 GIROS CULTURALES COMO DESAFÍOS EN EL MARCO DE LA INSTITUCIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN Y SU VÍNCULO A LAS EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR.</b>                                                                            | <b>50</b>  |
| 3.4.1 <i>LA REFLEXIVIDAD O CONCIENCIA DEL EVALUADOR, LAS CONSECUENCIAS DE LA EVALUACIÓN Y LA SUBJETIVIDAD</i>                                                                                                           | 51         |
| 3.4.2 <i>LA DIMENSIÓN ESTRATÉGICA DE LA EVALUACIÓN: ORIENTADORA Y CONSTRUCTORA DE SENTIDOS</i>                                                                                                                          | 54         |
| 3.4.3 <i>EPISTEMOLOGÍAS DEL SUR Y COOPERACIÓN SUR- SUR</i>                                                                                                                                                              | 58         |
| <b>3.5 BREVES CONCLUSIONES</b>                                                                                                                                                                                          | <b>60</b>  |
| <b>CAPÍTULO 4. CAPACIDADES INDIVIDUALES DE EVALUACIÓN EN AMÉRICA LATINA</b>                                                                                                                                             | <b>62</b>  |
| <b>4.1 INTRODUCCIÓN</b>                                                                                                                                                                                                 | <b>62</b>  |
| <b>4.2 EL “DEBER SER” DEL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES</b>                                                                                                                                                           | <b>63</b>  |
| 4.2.1 <i>EL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES SEGÚN LOS DOCUMENTOS DE REFERENCIA: AGE 2020, ESTÁNDARES DE EVALUACIÓN PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, FORO DE PROFESIONALIZACIÓN IOCE Y NUEVOS DESAFÍOS EN LA REGIÓN.</i> | 63         |
| 4.2.2 <i>EL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES SEGÚN LAS Y LOS EVALUADORES</i>                                                                                                                                             | 71         |

**María Celeste Ghiano**

**Febrero de 2021**

|                                                                                                             |                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|
| 4.2.3 <i>RECAPITULANDO EL “DEBER SER” DEL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES</i>                               | 75                |
| <b>4.3 EL “SER” DEL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES</b>                                                     | <b>76</b>         |
| 4.3.1 <i>LAS PROPUESTAS FORMATIVAS ACTUALES EN EVALUACIÓN</i>                                               | 76                |
| 4.3.2 <i>COMPARATIVO DE CURRÍCULOS Y CONTEXTOS</i>                                                          | 80                |
| 4.3.3 <i>RECAPITULANDO EL “SER” DEL PERFIL DE LAS Y LOS EVALUADORES</i>                                     | 121               |
| <b>4.4 HACIA UNA VINCULACIÓN DEL “DEBER SER” CON EL “SER”</b>                                               | <b>123</b>        |
| <b><u>CAPÍTULO 5. ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS A FUTURO</u></b>                                         | <b><u>124</u></b> |
| 5.1 <b>INTRODUCCIÓN</b>                                                                                     | <b>124</b>        |
| 5.2 <b>¿EXISTE UN ÚNICO PERFIL DE EVALUADOR PARA TODA LA REGIÓN?</b>                                        | <b>125</b>        |
| 5.3 <b>UN DEBATE QUE PERDURA: ¿QUÉ ESTÁ PRIMERO? ¿EVALUADOR PROFESIONAL O ESPECIALISTA EVALUADOR?</b>       | <b>133</b>        |
| 5.4 <b>A MODO DE CIERRE</b>                                                                                 | <b>135</b>        |
| 5.5 <b>DECÁLOGO PARA LA FORMACIÓN EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</b>     | <b>141</b>        |
| <b><u>BIBLIOGRAFÍA</u></b>                                                                                  | <b><u>143</u></b> |
| <b><u>ANEXO FICHAS INDIVIDUALES -PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN EVALUACIÓN EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE</u></b> | <b><u>157</u></b> |

## INDICE DE TABLAS

|                                                                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <i>Tabla 1. Vinculación entre evolución de la disciplina de la Evaluación, debate metodológico y el énfasis según el Árbol de la Evaluación (elaboración propia)</i> | 31 |
| <i>Tabla 2. Tipos de Evaluación (elaboración propia en base a Anguera y Chacón, 2004).</i>                                                                           | 34 |

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

|                                                                                                                                                             |     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Gráfico 1. Cantidad de programas de formación en evaluación por distribución territorial</i>                                                             | 82  |
| <i>Gráfico 2. Anclaje institucional de programas de formación en Evaluación de AL&amp;C (elaboración propia)</i>                                            | 86  |
| <i>Gráfico 3. Anclaje institucional de programas de formación en Evaluación por país (elaboración propia)</i>                                               | 87  |
| <i>Gráfico 4. Unidad de anclaje institucional de programas de formación en evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                                  | 88  |
| <i>Gráfico 5. Unidad académica de anclaje de los programas de formación en Evaluación por país (elaboración propia)</i>                                     | 89  |
| <i>Gráfico 6. Antigüedad de los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia en base a las respuestas recibidas)</i>                | 91  |
| <i>Gráfico 7. Antigüedad de los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C, por país (elaboración propia en base a las respuestas recibidas)</i>      | 92  |
| <i>Gráfico 8. Destinatarios de programas de formación en Evaluación en AL&amp;C, (elaboración propia)</i>                                                   | 95  |
| <i>Gráfico 9. Destinatarios de programas de formación en Evaluación en AL&amp;C, según país (elaboración propia)</i>                                        | 95  |
| <i>Gráfico 10. Requisito de título de grado (elaboración propia)</i>                                                                                        | 98  |
| <i>Gráfico 11. Otros requisitos de conocimientos en ingreso (elaboración propia)</i>                                                                        | 98  |
| <i>Gráfico 12. Procedencia profesional de docentes de programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                             | 100 |
| <i>Gráfico 13. Temáticas presentes en los currículos de los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C, en general (elaboración propia)</i>           | 104 |
| <i>Gráfico 14. Temáticas presentes en los currículos, por país (elaboración propia)</i>                                                                     | 106 |
| <i>Gráfico 15. Tipos de evaluaciones mencionadas en los currículos de los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>         | 108 |
| <i>Gráfico 16. Perfil del egresado (campo requerido de aplicación) según programas de formación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                        | 110 |
| <i>Gráfico 17. Títulos de programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                                                         | 112 |
| <i>Gráfico 18. Duración en horas por tipo de programa de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                                       | 114 |
| <i>Gráfico 19. Recursos pedagógicos utilizados en los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                             | 117 |
| <i>Gráfico 20. Modalidad de cursado ofrecida por los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                              | 118 |
| <i>Gráfico 21. Modalidad de cursado ofrecida en programas de formación en Evaluación en AL&amp;C, por país (elaboración propia)</i>                         | 118 |
| <i>Gráfico 22. Tipo de trabajo final solicitado en los programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia)</i>                            | 120 |
| <i>Gráfico 23. Incidencia de los criterios para la formación en Evaluación en los programas de formación en Evaluación de AL&amp;C (elaboración propia)</i> | 129 |

## **ÍNDICE DE IMÁGENES**

|                                                                                                                                                                      |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <i>Imagen 1. Mapa de recorrido teórico-conceptual</i>                                                                                                                | <i>10</i>  |
| <i>Imagen 2. Evolución de los paradigmas de la Evaluación.</i>                                                                                                       | <i>21</i>  |
| <i>Imagen 3. Árbol de Teorías de la Evaluación (Carden y Alkin, 2012)</i>                                                                                            | <i>30</i>  |
| <i>Imagen 4. Georreferenciación de los programas de formación en Evaluación de la región (elaboración propia).</i>                                                   | <i>77</i>  |
| <i>Imagen 5. Nube de palabras en variable "Objetivos" de programas de formación en Evaluación -con tres filtros- (elaboración propia).</i>                           | <i>93</i>  |
| <i>Imagen 6. Nube de palabras -con doce filtros- en variable "contenidos en currículo" de programas de formación en Evaluación en AL&amp;C (elaboración propia).</i> | <i>102</i> |

## **Dedicatoria**

*A mi esposo Luis, a mi hija Ana Clara y a mi hijo Juan Martín, por estos años de aguante a una esposa y mamá intermitente.*

## **Agradecimientos**

Llegado este momento, una se da cuenta que lo que hizo no hubiese sido posible sin la generosidad de tantos seres que me acompañaron de diferentes formas en este camino. Así, voy a intentar expresarles mi inmensa gratitud a través de elegir algunas virtudes o talentos que caracterizan a estas especiales personas que han decidido regalarme una parte de su preciado tiempo de vida (ya sea en conocimientos, en aliento o físicamente).

En primer lugar soy una inmensa agradecida a mis “mosqueteros”, los tres que me acompañan en casa, y que a través de aplicar el “*uno para todos y todos para uno*”, le vamos ganando al patriarcado! Valoro enormemente la confianza desde el inicio de mi gran compañero de vida, Luis, quien siempre mantuvo alta mi autoestima. Y por sobre todo su resiliencia, para adaptarse a cada situación con mis variadas actividades entre las que se encuentra esta tesis y donde la parte de “ser esposa y compañera” quedaba al final de la fila... Estoy agradecida a la vida y asombrada por la autonomía y paciencia de mi hija Ana Clara y mi hijo Juan Martín, que comprendían y cubrían mis ausencias con delicadeza y gestos amorosos. Que entendieron desde el inicio que “mamá es feliz estudiando”.

También valoro la tenacidad con que mis padres – Estela y Juan- decidieron darme una excelente educación más allá de las adversidades, y me insistieron hasta el último día: “dale que te tenés que recibir de doctora”. Y el cariño con que mi hermana, Victoria, me alentó siempre, con gestos de humildad que solo una gran persona tiene.

Agradecer a mis dos grandes amigas, Carolina y Débora, por escucharme, siempre atentas y alentándome a terminar este trabajo. Y la genialidad de Débora por el enorme trabajo de diseño, condensando en fichas individuales, de fácil lectura, la gran cantidad información de mi base de datos sobre los programas de formación en Evaluación.

Quiero reconocer y agradecer la confianza, paciencia y dedicación de mi director de tesis, Pablo Rodríguez Bilella, quien apenas le propuse este viaje no vaciló y me dijo literalmente “*!Avanti bersaglieri!*”... dos veces, porque cambié de tema de tesis en el medio y continuó pacientemente. Soy una inmensa agradecida por sus devoluciones y sugerencias tan atinadas, “diplomáticas” y cariñosas cuando tenía que hacer grandes cambios.

Reconocer la virtud de la dedicación atenta de Yamila Ferreyra, mi tutora designada por la UNC en el último trayecto para dar cierre a este trabajo, quien me leyó en detalle con una generosidad tamaño elefante.

Y la virtud de la solidaridad de parte de muchas y muchos amigos del campo de la evaluación, quienes fueron mis referentes de consulta para dar forma a esta investigación. Esteban Tapella y todo el grupo del Programa de Estudios del Trabajo, el Ambiente y la Sociedad de la Universidad Nacional de San Juan (PETAS-UNSJ) que me abrieron las puertas para ser parte de ese maravilloso equipo de investigadoras e investigadores. Silvia Salinas Mulder y Fabiola Amariles, por compartirme su enorme experiencia en el campo de las metodologías cualitativas de evaluación con pertinencia cultural, y la perspectiva de género. Emma Rotondo, por estar atenta a mis consultas y enviarme un trabajo previo hecho en la materia.

La voluntad de tantos colegas de la Red Argentina de Evaluación (EvaluAR) por compartir su tiempo cada vez que surgía la posibilidad de contribuir a la institucionalización de la



evaluación en nuestro país. Especialmente destacar la modestia y humildad de Nerio

Neirotti y Cristina Díaz, por sus palabras justas y por la confianza en distintos ámbitos, que me inspiraron.

Aprecio enormemente el apoyo de organizaciones amigas que me han permitido compartir algunos de los avances de mi tesis para pensar juntas y juntos la institucionalización de la evaluación. Entre ellos las amigas y amigos de la Red Latinoamericana de Sistematización, Seguimiento y Evaluación (ReLAC) y del Programa de Fomento a las Capacidades en evaluación de Latinoamérica (FOCELAC), a través del Grupo de Trabajo del Índice de Capacidades Nacionales en Evaluación (INCE). Asimismo agradecer a las y los amigos del Grupo de Trabajo de los Estándares de Evaluación para América Latina, que me permitieron integrarlo desde 2015.

La aprobación desinteresada de mis colegas y compañeros en la Comisión de Capacidades individuales en Evaluación del proyecto *Peer to Peer 2016- 2017* “Hacia una Agenda Binacional de institucionalización de la Evaluación” (Lola Castro Mantilla, Nahuel Escalada y Marcelo Clavijo) que me autorizaron a utilizar como base un análisis preliminar sobre capacidades individuales.

El aporte esencial que hicieron todos los referentes de los programas de formación en Evaluación de América Latina y el Caribe cuando les consultaba y solicitaba confirmar y actualizar la información.

Reconozco y valoro el aliento y preocupaciones compartidas de mis compañeros del doctorado en Administración y Política Pública del Instituto de Investigación y Formación en Administración Pública (IIFAP-FCS- UNC) con los que nos animábamos cuando nos parecía

que “este año tampoco llego”. Y la gentileza y pasión de los docentes de la carrera que me inspiraron.

Quiero también valorar las horas de escucha, ese talento invaluable, de mis compañeras y compañeros de trabajo, cada vez que les contaba algún pesar o les compartía alegrías sobre el desarrollo de mi tesis. Entre ellas y ellos Carlos Verbena, Carolina D’Ambrosio (compañeros y jefes que además me contenían), Andrés Guevara, Juan Lanzetti, Ignacio Ramaciotti, Stella Della Mea, Irene Alessandrini, Eugenia Dünkler. Todas bellísimas personas.

Agradezco el apoyo de mis compañeras y compañeros de trabajo del Instituto de Gestión Pública de la Universidad Provincial de Córdoba, que fueron buenos consejeros; y de todo el equipo de gestión de la Universidad Provincial de Córdoba, que facilitó en varias ocasiones el desarrollo de actividades vinculadas a la profesionalización de la evaluación, confiando en mí.

También, el riquísimo aporte de mis alumnas y alumnos de distintos ámbitos de formación, especialmente los de la Dirección de Capacitación del Gobierno de la Provincia de Córdoba, que al enterarse de mi estudio, se interesaban y varios me enviaban material que “quizás te pueda servir”. Todas y todos empleados de la Administración Pública, con sobrada experiencia y con los que tuve la dicha de intercambiar saberes.

A todos y todas ellas: ¡gracias!, ¡gracias infinitas!

## **CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

En este capítulo queremos ofrecer una puerta de ingreso a esta investigación. Pretendemos con el mismo dar cuenta del origen de la selección del tema de investigación, las motivaciones –compartidas con la comunidad de evaluadores-, las preguntas que nos impulsaron y algunos supuestos de inicio, así como el mapa teórico-conceptual que nos ha guiado. También pretendemos aquí mostrar hacia dónde se orienta el trabajo -a partir de los objetivos de investigación- y de qué modo lo llevamos adelante –detallando la metodología aplicada-. Este capítulo, por tanto, representa nuestro compromiso asumido antes de iniciar, con el lector de este trabajo, que esperamos sea legitimado al final del mismo.

### **1.1 Planteamiento del problema, fundamentos y potenciales aportes**

La Evaluación actualmente se presenta como una disciplina en sí misma, y más aún como una *transdisciplina* (Scriven, 1991), que colabora en la generación de conocimiento para otras disciplinas. En el ámbito de las políticas públicas, cobra gran relevancia como herramienta que produce evidencia acerca de la funcionalidad y contextos de los programas y políticas.

Por mucho tiempo, gran parte de los estudios se centraron en definir los procesos metodológicos para evaluar, siendo estos los orígenes del debate conceptual sobre la evaluación. Actualmente se ha profundizado este debate para ir más allá de los procesos, corriendo la mirada hacia el **perfil del evaluador profesional**, con el acento puesto en las epistemologías, como las formas de construcción del conocimiento del investigador/evaluadora, que son influidas por su contexto (Knorr Cetina, 2005), y que requieren de una reflexividad propia que reconozca desde dónde partimos al comenzar nuestro proceso de investigación (Giddens, 1995) evaluativa.

Los debates actuales sobre evaluación, refieren a un evaluador que debe contar con competencias especiales: pensar globalmente, de manera integral y sistemática, para evaluar el cambio global que implica un complejo y dinámico sistema mundial interconectado (Patton, 2017, p. 68). Esto implicaría mudar las concepciones tradicionales sobre la evaluación que se basan en valorar únicamente procesos y resultados sin mirar los contextos culturales, políticos, sociales, económicos.

Este nuevo enfoque centrado en las competencias y el perfil del evaluador está siendo trabajado hace más de dos décadas en algunas partes del mundo (Wilcox & King, 2014, p 10). Sin embargo, en la región latinoamericana nace hace unos pocos años esta nueva perspectiva sobre las implicancias contextuales de evaluar en Latinoamérica que nos interesa destacar<sup>1</sup>. Esta mirada podría enriquecer la perspectiva antes señalada de un evaluador con mirada global, para generar un capítulo especial sobre la necesidad de la mirada conjuntamente local y global o *GLocal* (Arocena, 1996) de cada región.

La finalidad o propósito final (Maxwell, 1996) de este trabajo es contribuir –como aporte *académico*, y también *personal y práctico*- a pensar si existe y cómo se construye una *epistemología del sur* (De Sousa Santos, 2017) para evaluar en Latinoamérica. Esta finalidad se apoya en tres pilares:

- A. La oportunidad de contribuir a la institucionalización de la Evaluación, especialmente en el campo de las capacidades individuales, en nuestra región;
- B. La exigencia de nuevas interpretaciones en evaluación para el contexto latinoamericano;
- y,
- C. La posibilidad de identificar algunos requisitos imprescindibles a la hora de formar evaluadores en Latinoamérica y el Caribe.

---

<sup>1</sup> <http://noticiasrelac.ning.com/group/evaluar-desde-latinoamerica>

A continuación los desarrollaremos.

A. La Oportunidad de contribuir a la institucionalización de la Evaluación en América Latina, y especialmente en ampliar los conocimientos en el campo de las capacidades individuales de Evaluación en nuestra región.

El año 2015 marca un hito en la historia de los esfuerzos por institucionalizar<sup>2</sup> la evaluación; es decir: la posibilidad de generar un contexto que habilite a su práctica permanente y cotidiana, generando capacidades institucionales, individuales y vínculos para su reproducción (Lázaro, 2015; AGE, 2016). Todas las organizaciones del mundo vinculadas a la evaluación, adhirieron a la propuesta de EvalPartners<sup>3</sup>, de denominar aquel año como el “año internacional de la evaluación”. En tal sentido fueron todos los esfuerzos, con objetivos bien delimitados y con actividades establecidas en torno al fomento del reconocimiento que la evaluación merece para la optimización de todos los procesos.

Las Organizaciones Voluntarias para la Profesionalización de la Evaluación (VOPEs, por sus siglas en inglés), tuvieron un rol predominante, orientando sus acciones a fomentar la cultura de la evaluación en sus regiones, atendiendo a las especificidades de sus contextos, realizando eventos informativos abiertos, colaborando en la creación de nuevas instancias de formación en evaluación, y toda otra actividad que visibilizara a la práctica evaluativa.

A partir de aquellos esfuerzos, actualmente la comunidad de evaluadoras y evaluadores nos encontramos más fortalecidos, y con agendas cargadas de actividades pendientes de mejora

---

<sup>2</sup> Desarrollaremos este punto más detalladamente en la Sección 2.3.2 (*La cultura de la Evaluación y su Institucionalización*)

<sup>3</sup> EvalPartners es una iniciativa de asociación estratégica que, a través de una plataforma web interactiva, comparte conocimiento sobre sistemas de Monitoreo & Evaluación (M&E) dirigidos por los países en todo el mundo. Además de ser una fuente de aprendizaje, EvalPartners facilita el fortalecimiento de una comunidad global, al tiempo que identifica buenas prácticas y lecciones aprendidas sobre el monitoreo y la evaluación en general, y los sistemas de M & E dirigidos por los países en particular.

de la calidad de las evaluaciones, de los procesos de comunicación de las mismas, entre otras.

Como producto final de aquél año de diagnósticos iniciales regionales, propuestas de institucionalización y nuevas iniciativas institucionales y académicas en marcha, surge la Agenda Global de Evaluación (AGE) 2016-2020. Esta agenda, además, establece su férreo compromiso con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030<sup>4</sup>.

La Agenda Global de Evaluación reconoce inicialmente dos décadas de trabajo previo de las VOPEs y redes de evaluación en la mejora de la calidad de las evaluaciones y de la formación del perfil profesional, a través de la difusión de buenas prácticas en evaluación y la creación de guías u orientaciones sobre las capacidades requeridas para evaluar en cada región. Sin embargo, indica que aún queda trabajo por hacer en cuanto a la profesionalización de la evaluación. Especialmente diagnosticaba la inexistencia aún de un proceso colectivo que reconozca los conocimientos, prácticas y disposiciones necesarios para alcanzar un adecuado nivel de calidad en el trabajo evaluativo. (AGE, 2016, traducción propia).

Tras este diagnóstico, vuelve a situar a las VOPEs como centrales para promover evaluaciones profesionales (y, por ende, evaluadores profesionales) en sus contextos específicos. Plantea que cada VOPE debería designar sus propios sistemas de calidad dentro de los principios guía aceptados internacionalmente (AGE, 2016, p 24, traducción propia).

Pero, ¿qué implica hablar de la **profesión** de la evaluación en América Latina y el Caribe? En principio, sugiere que el evaluador debería contar con ciertas competencias básicas (*core competencies*) para desarrollar los procesos evaluativos. Competencias que no solo se refieren a conocimientos y habilidades prácticas sino también a habilidades actitudinales para

---

<sup>1 4</sup> Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 (ODS) constituyen una agenda de trabajo impulsada por Naciones Unidas a fin de erradicar la pobreza, proteger el planeta y asegurar la prosperidad para todos como parte de una nueva agenda de desarrollo sostenible: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/>

trabajar en contextos complejos, que le permitan saber elegir los mejores instrumentos de evaluación de acuerdo a cada situación, así como crear su propio proceso evaluativo mixturando perspectivas y estrategias metodológicas.

Este trabajo pretende realizar aportes a la institucionalización de una *especial cultura de la evaluación* - entendiendo que no hay una única cultura-, la que se puede y debe desarrollar en el contexto latinoamericano, a partir de la interpretación y reproducción de *símbolos colectivos* (Soeffner, 2007) propios de la región.

B. La exigencia de nuevas interpretaciones en evaluación para el contexto latinoamericano

La teoría de las organizaciones -cuya influencia está presente en los estudios de Administración Pública- ha evolucionado en base a los paradigmas interpretativo y de la complejidad, dando cuenta de la imposibilidad de las certezas y de la relatividad de los resultados, tal como lo expresa Fernández Ramírez (2009):

*El racionalismo forma parte del auge de las ciencias positivas durante el siglo XIX, pero la historia intelectual del siglo XX, desde cierto punto de vista, es la historia de la depreciación del racionalismo como modelo universalmente válido en cualquiera de los campos del saber y del hacer humano. La relatividad, la incertidumbre, el giro lingüístico, el desorden y el caos son conceptos extendidos y asentados en nuestro bagaje teórico actual (p. 124).*

América Latina es una región que amerita la construcción de perspectivas nuevas y propias a la hora de evaluar. Se ha demostrado la dificultad de aplicar metodologías netamente racionalistas a situaciones que requieren un profundo análisis hermenéutico. La cultura latinoamericana da cuenta de un gran dinamismo y una necesidad de constante

reinterpretación de los hechos. La información *creíble* que constituye la evidencia empírica en que se apoya toda evaluación depende de la situación y de los actores particulares (Rodríguez- Bilella, 2018).

Como nos recuerda Rafael Bautista (2014:109):

*...cinco siglos de expansión moderna testimonian las consecuencias de una racionalidad moderna que, en nombre de la razón, destruye todos los mitos de la humanidad para afirmar su propio mito: auto-concebirse `perfecta`, `buena`, `racional`, `verdadera`, `justa`, `universal`, etc. Frente a su conocimiento y su saber pretendidamente universales, absolutamente `racionales`, todo otro conocimiento y saber es puro mito, según siempre la racionalidad moderna. Para mostrarse lo moderno como lo único posible, viable y deseable, no sólo destruye todo otro tipo de conocimientos y saberes sino que los niega y los declara ´irracionales´, ´salvajes´, ´míticos´, ´premodernos´ (p.109).*

Este apartado implica la posibilidad de generar información relevante acerca de la profesionalización en evaluación que se está produciendo en América Latina, especialmente vinculando los documentos referidos a profesionalización y competencias en evaluación en estas latitudes.

Desde el año 2014 existe un grupo de trabajo que se propone revisar si existe/n una/s **epistemología/s del sur** para evaluar. Este grupo autodenominado *Evaluar desde Latinoamérica*<sup>5</sup> ofrece un avance para pensar que existen otros contextos y que la comunidad evaluadora necesita perspectivas diferentes y nuevas (combinaciones de) herramientas para evaluar en Latinoamérica. Nos proponemos revisar los actuales programas de formación en

<sup>5</sup> <https://relac.online/evaluar-desde-latinoam%C3%A9rica>



Evaluación -cursos, diplomados, especializaciones y maestrías- vigentes en América Latina y el Caribe a la luz de los Estándares de Evaluación para América Latina y algunos documentos marco existentes para la región. Particularmente se pretende destacar la riqueza de las perspectivas pluralistas de evaluación, que la visualizan como instancia estratégica de construcción conjunta entre observador y objeto de estudio otorgando mayor legitimidad a los resultados, como alternativas que democratizan el juicio de valor, que implica la evaluación. Así como la presencia de nuevas miradas centradas en las problemáticas latinoamericanas y revisar cómo se abordan en las ofertas formativas en evaluación de la región.

C. La posibilidad de identificar algunos requisitos imprescindibles a la hora de formar evaluadores en Latinoamérica y el Caribe

La corriente de estudios que proponen enfocar el fortalecimiento de los procesos evaluativos a partir del perfil del Evaluador y su profesionalización se ha fortalecido, especialmente en los últimos años en América Latina, generando material para el análisis a partir de la

---

profesionalización y grupos de trabajo orientados a ello. En este sentido podemos nombrar iniciativas como el Grupo de Trabajo para la creación y desarrollo de los *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe (2015)*, asentado en la Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina (ReLAC) y con el apoyo del Instituto Alemán de Evaluación (DEval), así como el Grupo de Trabajo para la creación de un *Índice de Capacidades Nacionales en Evaluación de América Latina y el Caribe (2019)*, conformado por un grupo de expertas y expertos pertenecientes a organizaciones gubernamentales, ONGs y la academia. Otra iniciativa, que surge a partir de la presente investigación, es la *plataforma APRENDER* -por convenio entre el Centro CLEAR LAC

---

(Center for Learning in Evaluation and Results de América Latina) y el PETAS-UNSJ

(Programa de Estudios del Trabajo, el Ambiente y la Sociedad de la Universidad Nacional de San Juan , Argentina)- donde convergen los programas de formación en evaluación en la región actualizando sus propuestas académicas, con los potenciales interesados en la información que de allí procede, como futuros estudiantes o investigadores. Asimismo, en el año 2019 se inició una nueva línea de estudios dentro de la ReLAC denominada *EvalAcadémicos*, que reúne a representantes de programas de formación en Evaluación e investigadores, cuya intención es debatir y contribuir al fortalecimiento de las propuestas formativas en el tema.

Aunque algunas de estas iniciativas son de incipiente desarrollo, se sustentan en la revisión de modelos internacionales que tienen una mirada fuertemente orientada al contexto nacional- local.

La creación de estos grupos de trabajo da cuenta de la importancia que significa en nuestras latitudes poder contar con bases sólidas para la formación de los evaluadores en América Latina. El presente trabajo de investigación intenta contribuir a este cometido<sup>6</sup>.

## **1.2 Preguntas, supuestos y objetivos de investigación**

En el marco de la Agenda Global de Evaluación 2020, la propuesta de incorporar como objetivo la necesidad de fortalecer las capacidades individuales de Evaluación, reanuda el debate sobre la necesidad de definir cuáles son las capacidades individuales necesarias para Evaluar.

---

<sup>6</sup> 1La autora de esta tesis es integrante en todas las iniciativas mencionadas.

A partir de este punto, surgen preguntas como: ¿qué implica hablar de Capacidades

Individuales de Evaluación de políticas públicas actualmente en América Latina y el Caribe (AL&C)?; ¿qué contexto (político, económico, social, cultural) las valida?, ¿existe una/s epistemología/s del sur para evaluar (en) Latinoamérica? Si existe: ¿cómo responde la oferta académica actual de la región para generar las competencias en evaluación a tal fin?, ¿Cuáles son las capacidades individuales en evaluación que se promueven desde los programas de formación en AL&C?, ¿persiste el debate metodológico para definir al profesional de evaluación?, ¿qué proponen / certifican las actuales ofertas de formación en Evaluación en nuestra región como perfiles evaluadores?, ¿existe un único perfil de Evaluación para toda la región latinoamericana y del caribe?

A este fin, realizaremos el siguiente recorrido teórico conceptual: iniciamos desarrollando la evolución de la evaluación, sus corrientes

metodológicas y sus concepciones, dando cuenta del desarrollo de acciones para su *institucionalización* como disciplina y *profesionalización* de la ciencia de la Evaluación. Esto nos permitirá adentrarnos en el debate sobre las *competencias básicas* necesarias en un “profesional de la evaluación”, y en la diversidad que ello implica según los contextos culturales, políticos, sociales. Nos proponemos

**Imagen 1. Mapa de recorrido teórico-conceptual.**



entonces pensar si existe una epistemología del sur especialmente a partir de los *Estándares y guías de Evaluación* de la región y cómo se adaptan o no las *ofertas formativas* existentes,

---

para profundizar nuestro conocimiento abriendo el juego a pensar una *descolonialidad del método* en Evaluación para América Latina y el Caribe.

### Supuestos de investigación

- Ha comenzado a generarse recientemente un nuevo capítulo de estudios en torno a una/s *epistemología/s del Sur* para evaluar en América Latina y el Caribe.
- Existe un contexto y métodos latinoamericanos para dar forma a la profesión de la evaluación a partir de la *descolonialidad*<sup>7</sup> de la ciencia.
- Se requiere una oferta formativa en Evaluación que acompañe la/s nueva/s epistemología/s del Sur, para institucionalizarse.

---

### OBJETIVOS:

#### PRINCIPAL:

Aportar al debate sobre la profesionalización de la evaluación de políticas públicas, particularmente al alcance del significado de *fortalecimiento de capacidades individuales en evaluación* planteado en la Agenda Global de Evaluación 2016-2020, con enfoque en América Latina y el Caribe.

#### ESPECÍFICOS:

- Indagar acerca de la implicancia de la conjunción terminológica *capacidades individuales de Evaluación* a partir de los documentos y foros de debate de referencia actuales en la región.

---

<sup>7</sup> Utilizamos este término en referencia a todas las teorías sociológicas de los años 60's en adelante, sobre la necesidad de tener propias interpretaciones desvinculadas de la lógica de la dominación centro-periferia, teorías dependentistas, etc para recoger y revalorizar las técnicas propias de valorización/ evaluación.

- Abordar/delinear los diferentes perfiles del evaluador de políticas públicas a partir de la revisión de los programas de formación existentes en la región.
- Corroborar la existencia o no de un perfil de evaluador especial para evaluar (en) Latinoamérica a partir de la comparación de los programas de formación vigentes en América Latina y el Caribe con el perfil sugerido por los documentos de referencia de la región y las capacidades de evaluación apuntadas por los informantes clave de este estudio.

### **1.3 Metodología aplicada**

A partir de los objetivos planteados, en el presente trabajo de investigación utilizamos una metodología flexible (Mendizábal, 2009), que partió del análisis documental para el relevamiento de:

- a) documentos referentes a la teoría y perspectivas de la Evaluación en general (especialmente a la evolución de la disciplina teórica y metodológicamente);
- b) material referido a las *capacidades individuales* en Evaluación -en los que se incluyen artículos sobre profesionalización de la Evaluación y competencias básicas, estándares, así como los trabajos que sistematizan información proveniente de debates en foros de plataformas virtuales vinculados a las competencias en evaluación;
- c) los formatos de las propuestas académicas en Evaluación de Políticas Públicas en la región.

Para el punto *b* (material referido a las capacidades individuales en evaluación) hicimos hincapié en tres documentos básicos vigentes en el actual debate sobre *profesionalización*: la *Agenda Global de Evaluación 2016-2020* (documento producto del acuerdo establecido por

Agencias de Naciones Unidas - Katmandú, 2015); el *Foro de Debate de expertos sobre profesionalización de la Evaluación* promovido en la Plataforma de IOCE (International Organization for Cooperation in Evaluation) en 2016, especialmente los aportes vinculados a la perspectiva latinoamericana; y los *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe* generados en el seno de la comunidad de evaluadores de la región latinoamericana en 2016. Esta selección no ha sido excluyente, toda vez que la actualización con nuevo material producido en la región ha sido incluida en el proceso de la investigación, así como los debates a nivel global en este sentido (Patton, 1990, 1997, 2019; Stevahn et al., 2005; Wilcox & King, 2014; Scriven, 1991, 2007; Picciotto, 2011; Schwandt, 2017, Morra Imas, 2009, 2017; Friedrich, 2016).

Para el punto c (formatos de las propuestas académicas en Evaluación de Políticas Públicas en la región), realizamos un recorte metodológico de la siguiente manera: decidimos incorporar para el análisis las ofertas formativas que incluyan en sus currículos el tratamiento de *Evaluación de Políticas Públicas*, considerando las propuestas vinculadas a la Evaluación de *proyectos de inversión* toda vez que las mismas estén destinadas al sector público (no así cuando son exclusivamente para el sector privado) y las propuestas relativas a la Evaluación de la Educación siempre que estén vinculadas a la evaluación de políticas educativas (no a la evaluación de alumnos). Cabe mencionar que, dada la dinámica en la vigencia de las propuestas formativas, en el transcurso de esta investigación han surgido nuevas altas y bajas de programas. En este sentido, consideramos para este estudio como programas de formación “vigentes” aquéllos que se hayan estado dictando entre los años 2017 y 2019 inclusive, en tanto en muchos casos las propuestas se reciclan y se vuelven a ofrecer en cuanto la oportunidad lo permite.

Para la sistematización aplicamos metodología mixta (cualitativa y cuantitativa) de acuerdo la

información existente y obtenida lo permitía, partiendo de los datos que las propias propuestas formativas ofrecían y de la información que otorgaban los informantes clave.

Organizamos la información en base a tres grandes ejes como aglutinadores de los criterios de análisis: *Eje Ontológico* (para abordar información que oriente sobre el origen de los programas, su razón de ser); *Eje Epistemológico* (que informa acerca de las perspectivas de construcción y abordaje del conocimiento que se utilizan); y *Eje Metodológico* (con criterios que den cuenta de la manera operativa en que se desarrollan las propuestas formativas).

Así, los ejes quedaron conformados de la siguiente manera:

- A. **el ontológico** (referido al origen de los programas) incluye las siguientes variables de análisis: nombre del programa, país y ciudad de origen, Anclaje institucional, antigüedad, objetivos, destinatarios;
- B. **el epistemológico** (en referencia a elementos que permitan analizar las perspectivas que el programa propone para la construcción del conocimiento) refiere a las variables : requisitos de conocimiento para ingreso; perfil de docentes; plan de estudios/contenidos en currículo; tipos de evaluación que trabaja, perfil del egresado;
- C. y el **metodológico** (acerca del análisis de las maneras operativas en que se imparte la propuesta formativa) incluye las variables: tipo de programa de formación, duración en horas, modalidad de cursada, recursos pedagógicos, tipo de Trabajo Final solicitado.

Para la presentación de resultados, utilizamos mapas georreferenciados, imágenes y gráficos para una mejor visualización.

Asimismo, ante la disparidad de información obtenida para ciertas categorías (objetivos, perfil del egresado, etc), aplicamos nubes de palabras, lo que nos permitió contar con información gráfica y descrita sobre la frecuencia de aparición de los términos, pudiendo

---

observar fácilmente los más y menos utilizados<sup>8</sup>.

Paralelamente, aplicamos la entrevista a informantes clave (representantes de los programas en análisis) para la confirmación y ampliación de la información adquirida a través de las plataformas virtuales de las instituciones de formación. Para este fin, se ha creado un correo especial destinado a generar un intercambio fluido de la información.

Transversalmente - y durante todo el proceso- hemos consultado a especialistas del campo de la profesionalización de la evaluación de manera desestructurada, a fin de solicitar orientación en la selección de material<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Se ha hecho uso de *nubes de palabras* como una herramienta no sólo de visualización de datos sino también como instrumento de conteo de palabras o análisis semántico, permitiéndonos observar la mayor o menor presencia de ciertos temas y contenidos en las categorías a las que se aplicó, a partir de la frecuencia con que cada término aparecía (Hernández Fernández, 2015).

<sup>9</sup> Especialistas consultados: Pablo Rodríguez Bilella, Luis Soberón, Sergio Martinic, Emma Rotondo.



---

## **CAPÍTULO 2. ESTADO DEL ARTE: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL DE LA EVALUACIÓN**

### **2.1 Introducción**

El presente capítulo desarrolla un marco teórico conceptual introductorio al campo de la Evaluación, generando el contexto para responder en próximos capítulos a los objetivos específicos planteados en este trabajo. En este sentido, iniciamos el recorrido presentando la evolución de la práctica y los estudios sobre evaluación en general que, a través del desarrollo de cinco generaciones de paradigmas, han contribuido a considerarla actualmente una transdisciplina (transversal a otras disciplinas teórica y metodológicamente).

Avanzamos luego dando cuenta de la evolución de la institucionalización de la Evaluación a través de la producción a nivel internacional y nacional de códigos deontológicos, organizaciones voluntarias para la profesionalización, producción de bibliografía y eventos para su estudio o en la configuración de sistemas nacionales de evaluación en diferentes estadios, que han permitido dar inicio a una *cultura* de la evaluación.

Presentamos más adelante los diferentes paradigmas metodológicos de las ciencias como puertas de entrada para la investigación evaluativa y su relación a los enfoques gerenciales y pluralistas, lo que finalmente nos permite reflexionar sobre la diversidad conceptual y contextual de la evaluación en la actualidad.

### **2.2 La Evolución de la trans-disciplina de la Evaluación**

Debemos considerar a la Evaluación de Políticas Públicas como una disciplina reciente – aproximadamente su estudio como tal se inicia a mediados del siglo pasado, con el objetivo principal de valorar los resultados de las políticas sociales que se habían puesto en marcha

tras la Segunda Guerra Mundial (Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios, España -AEVAL, 2010).

Reconociendo que los primeros y más antiguos estudios en Evaluación radican en el ámbito de la Educación -a partir de finales del siglo XIX (Anguera y Chacón, 2004)- podemos situar los inicios de los estudios sobre Evaluación de Políticas Públicas en general, como una rama dependiente de otras disciplinas: las ciencias de la administración y los estudios sobre las políticas públicas. En este marco, se comienzan a ensayar definiciones y alcances de la Evaluación a partir del estudio del proceso de las políticas públicas, ubicándola en la fase final de dicho proceso (Diagnóstico, Elaboración, Implementación, Control y Evaluación (Waisbrod, 2013).

Si bien existe evidencia de la práctica de la evaluación en general desde el año 2000 a.C., ésta no estaba sistematizada (Bowman, 1989). Para pensar en la práctica organizada de la evaluación, Anguera y Chacón (2004, pp. 2 -5) diferencian tres etapas: la época de los antecedentes prácticos previos a 1930, que implicó aplicación práctica y el registro de la misma como modelo a seguir; la etapa de las Grandes Teorías -1930 a 1973- en la que los paradigmas de las Ciencias Sociales y Económicas principalmente fueron las bases de acogida de los procesos evaluativos; y la etapa de configuración como disciplina – a partir de la década de 1980-, cuando la función de Evaluación comienza a contar con su propia teoría.

Actualmente, y en relación a lo expuesto, la evaluación ha dado un paso más allá, siendo considerada una *transdisciplina*, por estar comprometida con la producción de conocimiento inclusive para otras disciplinas (Scriven, 1991 y 2007). Como expresa Martínez Mediano, (1998, p. 82) “la evaluación es, a menudo, considerada como una ciencia práctica, pero es ambas cosas, una práctica y una ciencia que requiere de su propia teoría”.

A partir de esta vinculación entre práctica y estudios sobre Evaluación podemos observar una línea *generacional* (Guba y Lincoln, 1989), en referencia actualmente a cinco generaciones de la Evaluación, que a continuación describimos brevemente:

- 1ra Generación (positivista o Tyleriana): A partir de la década de 1950 se iniciaron los estudios (basados en Smith y Tyler, 1942), que conceptualizan a la Evaluación como instancia de medición de resultados, directamente relacionados con los objetivos del programa evaluado. Utilizando metodologías cuantitativas y partiendo de la lógica de las ciencias naturales, se partía del análisis deductivo para determinar causas únicas explicativas de ciertos efectos.
- 2da Generación (post- positivista o pragmático): estos estudios parten de resignificar la evaluación, agregando la descripción contextual a los resultados medidos, por interpretar que los procesos evaluativos deben estar orientados por la utilidad y eficacia hacia los programas, políticas que se evalúan. Los métodos cuasi-experimentales (grupos de control) surgen en esta etapa. Stufflebeam y Cronbach, 1967, fueron los referentes de esta generación de estudios.
- 3ra Generación (*value led* o libre de objetivos): identifica a la evaluación como un *Juicio de valor*, haciendo hincapié en el observador/ evaluador más que en el objeto/sujeto evaluado. Este paradigma pone el énfasis en la valoración del hecho ocurrido en sí, libre de las metas que deban ser conseguidas. Se abandona así la evaluación por objetivos o resultados, propia del paradigma post-positivista. Podemos situar aquí a los inicios de los debates sobre principios éticos y estándares de evaluación. Stake (1967 y 1974) y Scriven (1973) son los referentes de esta generación.

- 4ta Generación (*evaluación naturalista y pluralista*): incorpora la participación, en el proceso, de los involucrados y/o afectados por la evaluación. Esto implica una instancia de construcción conjunta y de *negociación* para establecer los parámetros y procedimientos para la evaluación de acuerdo a escalas de valores consensuadas.  
  
Comienzan a encolumnarse en esta generación de estudios, autores que se identifican con la perspectiva *transformacionista* de las ciencias que se fortalece luego durante la quinta generación. Los investigadores sociales, conscientes de las desigualdades sociales, económicas, culturales, físicas, etc. no solamente investigan e interpretan la realidad, sino que buscan transformarla, en aras de que sea más justa. Surge así una larga lista de investigadores y practicantes de la evaluación, muchos de ellos vinculados a los trabajos sobre desarrollo, cooperación y sostenibilidad que producen conocimiento desde la teoría crítica, el ambientalismo o el feminismo, entre los que se encuentran Weiss (1982); Guba y Lincoln (1989) y Fetterman (1993).
- 5ta Generación de la Evaluación (constructivista crítica): fortaleciendo la perspectiva de la evaluación transformativa, se suman aquí la teoría de la complejidad, las teorías interpretativas; y toma fuerza el pensamiento crítico en el proceso evaluativo. Esencialmente entiende que la *complejidad* de las organizaciones y de los seres humanos influirá decididamente en los resultados de una evaluación. Esta quinta generación de evaluación es promotora de la *autoevaluación y la Evaluación participativa*, como metodologías legitimadoras de los resultados, en tanto el involucrado es protagonista en el proceso evaluativo y existiría la posibilidad del monitoreo constante por el mismo protagonista permitiendo así la adaptación a circunstancias emergentes y la sostenibilidad del seguimiento y la Evaluación (Muñoz

Cuenca, 2007). En este sentido Lund (2011) y El Dessouky (2016) suman en esta quinta generación la perspectiva *política* de la evaluación, en tanto transformadora de realidades, y que se propone no partir de lo que no funciona sin antes destacar lo que sí funciona y cómo mejorarlo. Podemos encontrar dentro de esta generación de estudios el *Método Mixto* y la *Evaluación como abogacía* (Greene, 2007); la *Investigación y Evaluación Transformativa* (Mertens, 2009) la *evaluación del desarrollo* (Patton, 2010); la teoría del *Blue Marble Evaluator* (Patton, 2015, 2019)<sup>10</sup> cuya finalidad es preparar al evaluador para pensar y evaluar globalmente; pensar el objeto/sujeto a evaluar en el marco de la totalidad, de manera holística (en vinculación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030); los *enfoques colaborativos de Evaluación* (Cousins, 2015) y la perspectiva desde la *Cooperación Sur-Sur*, liderada por autores africanos (Ofir, 2016) y Latinoamericanos en menor medida (Quintero, 2017) y los grupos de trabajo sobre Evaluación indígena, y con perspectiva de género y Derechos Humanos.

---

Una ilustración sobre la evolución de los estudios de Evaluación nos ofrece Sara Vaca (2013)<sup>11</sup>, a la que podríamos incorporar las perspectivas del sur global (*Evaluación hecha en África*<sup>12</sup>, *Evaluación desde Latinoamérica*<sup>13</sup> que profundizaremos en el capítulo 4):

---

<sup>10</sup> <https://www.utilization-focusedevaluation.org/blue-marble-evaluation>

<sup>11</sup> <https://www.saravaca.com/project/evaluation-paradigms-evolution/>

<sup>12</sup> <https://afrea.org/made-in-africa-evaluation/>

<sup>13</sup> <http://relac.online/evaluar-desde-latinoam%C3%A9rica>

**PARADIGMS EVOLUTION IN EVALUATION**

SaraVaca.com, 2013 (@visualbrains)

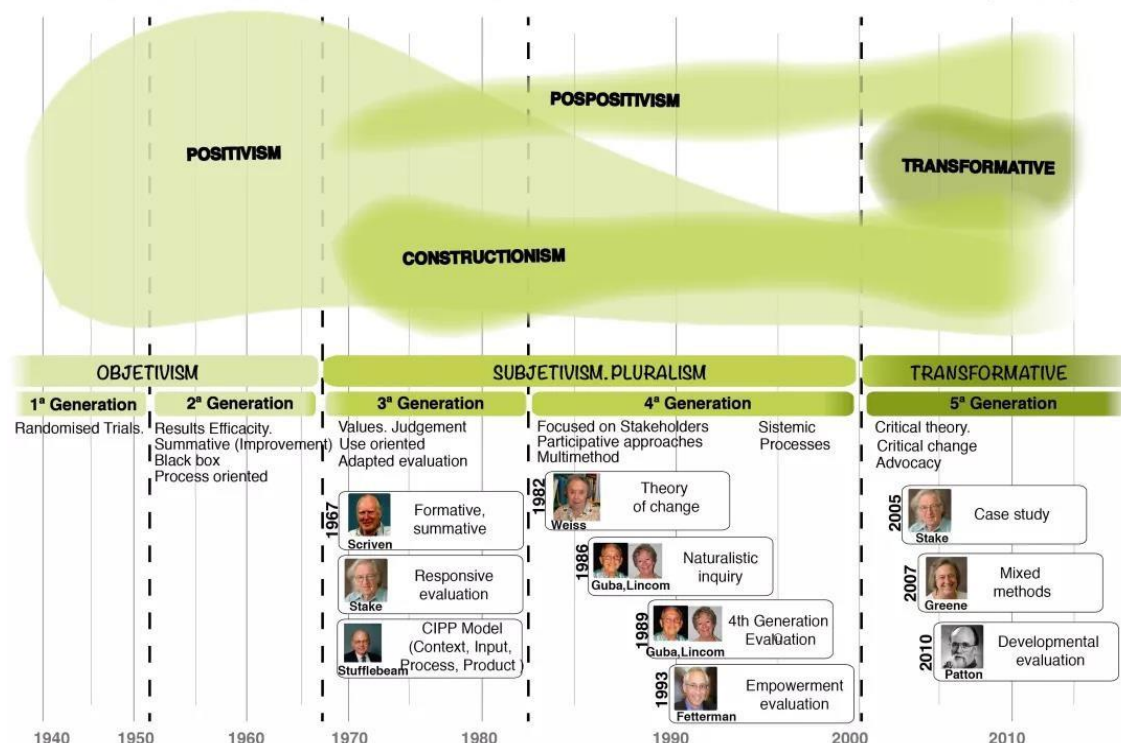


Imagen 2. Evolución de los paradigmas de la Evaluación.<sup>12</sup>

A partir de la constitución de la Evaluación como disciplina –que marcaría los inicios de la institucionalización de la misma-, comienza a conformarse una red académico-profesional fuerte en Canadá, Estados Unidos y Europa, extendiéndose a América Latina, África y Asia más tarde. Las Redes de profesionales e interesados en Evaluación - más conocidas como Organizaciones Voluntarias para la Evaluación Profesional (VOPEs por sus siglas en inglés)- constituyen un sostén fundamental toda vez que son las que impulsan y promueven la cultura evaluativa, los documentos de debate sobre la disciplina, los códigos deontológicos y la creación de programas de formación en la materia (Bustelo, 2004; Rodríguez-Bilella, 2017). El último relevamiento realizado por la IOCE<sup>14</sup> y EvalPartners<sup>15</sup> da cuenta de la existencia de unas 158 VOPEs en el mundo, de las cuales 135 son nacionales y 23 son de carácter regional,

<sup>14</sup> <https://ioce.net/interactive-map>

<sup>15</sup> <https://www.evalpartners.org/about/international-mapping-of-evaluation-associations>

dando cuenta de un crecimiento muy importante a partir de inicios del siglo XXI, de estas organizaciones. En el caso de América Latina, la ReLAC (Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe) se crea en el año 2004, demostrando este dato cuán joven es la organización bajo esta disciplina en nuestro continente, considerando que la primera Red Transnacional de Evaluación - Sociedad Australasiática de Evaluación- surge en 1987. En nuestro continente, a nivel académico, comienzan a surgir propuestas de formación en la década de 1990, donde se destaca Costa Rica con el primer posgrado en la región: la Maestría Profesional en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo que data de 1995. Asimismo, comienzan a desarrollarse secciones en revistas electrónicas como RedALyC (Red de Revistas Científicas de América Latina, España y Portugal), respecto a la Evaluación como Disciplina y aparece desde hace aproximadamente una década la Evaluación como eje de discusión en los Congresos científicos y académicos sobre Estado y Administración Pública, tales como los Congresos del Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) o los Congresos de CLACSO Y FLACSO.

Precisamente en relación a la evolución de la práctica de la Evaluación de políticas públicas en América Latina a partir de su vinculación a los distintos paradigmas de las Ciencias del Estado y la Administración Pública -según el contexto sociopolítico- podemos encontrar diferentes etapas de desarrollo (Neirotti ,2012). Así, ante un Estado desarrollista o de Bienestar durante los años 1930-1970 producto de la poscrisis económica mundial (Garretón, 2000), las prácticas evaluativas respondían a la factibilidad de las políticas (foco en Evaluaciones ex-ante); en cambio entre los años 1970-2000, con un Estado Mínimo, que dio lugar a los mercados como reguladores y gestores de la New Public Management -NPM- (Borón, 2003; Bresser Pereyra, 2007), la Evaluación se centró en medir los resultados y en la

rendición de cuentas, como corolario de la Gestión por Resultados propia de las administraciones públicas modernizadas de entonces. El retorno del Estado y surgimiento de nuevos sujetos sociales en la política provenientes de la Sociedad Civil (Thwaites Rey, 2010; Cunnil Grau, 2012) en la primera década de los años 2000 construye una práctica evaluativa más centrada en la optimización de los procesos evaluativos con la intención de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Si bien en los últimos años en la región hubo un nuevo giro hacia gobiernos neoliberales, lo que podría suponer un uso de la evaluación nuevamente orientado a resultados (con menos atención a los procesos y contextos), las líneas de investigación abiertas y la amplitud de mirada que hoy la Evaluación tiene a nivel global, nos permite abrigar la esperanza de un posible posicionamiento de la disciplina de la Evaluación como tal, que marque caminos a los procesos de administración pública y no al revés.

### **2.3 El debate histórico sobre metodologías y conceptualizaciones de la Evaluación**

La *ciencia de la Evaluación* abunda en material de discusión acerca de la legitimidad de los resultados obtenidos, entendiéndose por tal las tensiones que en el campo teórico metodológico se desarrollan para generar confianza en su utilidad (Rivero Recuenco, 2011). Así existe abundante y muy variada bibliografía referida a metodología de evaluación, manuales de procedimiento, principios y estándares en su relación con las diferentes disciplinas a las que sirve, apareciendo como orientadora la metodología, desde perspectivas positivistas y constructivistas. Los debates sobre la utilidad de la evaluación también han tomado una orientación hacia la política, entendiendo que un informe siempre influye en la toma de decisiones en política pública (Monnier, 1991). En este sentido, la forma en que se



conceptualice a la evaluación – y a partir de ello se aplique- produciría mayor o menor *aceptación* en los receptores del informe evaluativo.

### *2.3.1 Los enfoques gerenciales y pluralistas: el origen en los paradigmas positivista y constructivista*

A grandes rasgos las primeras dos generaciones de la Evaluación más arriba mencionadas se diferencian básicamente de las últimas tres, reagrupándose en líneas generales en *Enfoques Gerenciales* y *Enfoques Pluralistas*<sup>16</sup>. Los primeros tienen su base – con diferentes matices- en la perspectiva racionalista/ positivista para legitimar las políticas de gobierno, apuntando a la eficientización y la medición de resultados partiendo de lo programado por el gerente o cúpula decisora. En cambio, los segundos proponen incorporar al proceso–de diferentes formas- la participación activa de los actores afectados por el programa a evaluar y por la evaluación, partiendo de los paradigmas de la complejidad y el constructivismo, dando espacio para trabajar la interpretación, el consenso de los sistemas de valores y la profundización en detalles específicos de cada contexto (Muñoz Cuenca, 2007). De acuerdo con Fernández Ramírez (2009), el **constructivismo** se presenta como el enfoque que mejor se aleja de una perspectiva racionalista convencional, con su crítica radical en el terreno ontológico (no existen realidades objetivas, sino construcciones sociales), epistemológico (el conocimiento se construye en la interacción entre el observador y el objeto/sujeto de estudio) y metodológico (defensa de la hermenéutica para construir nuevas realidades en el proceso de evaluación).

Uno de los principios fundamentales que van a guiar la perspectiva pluralista de la evaluación

<sup>16</sup> Aunque tomamos esta referencia terminológica de Muñoz Cuenca (2007), existen otras formas de diferenciar estas técnicas, en general muy relacionadas con las técnicas de investigación cuantitativas y cualitativas. Así, los enfoques gerenciales también son conocidos como *racionalistas u operacionales* (Monnier: 1991) y los enfoques pluralistas también son conocidos como *Evaluaciones sensibles* o *sensitive evaluations* (Scriven: 1991), *Evaluaciones respondientes* o *Responsive Evaluation* (Stake: 1974), así como *Active-reactive-adaptive evaluation* (Patton: 1978); *enfoques colaborativos* de evaluación (Cousins: 2017).

es su rechazo a la idea de imparcialidad y objetividad. Desde esta posición, se habla más bien de evaluaciones *sensibles* (Scriven, 1991) a los intereses de los actores que participan en la evaluación (Izquierdo, 2008).

A diferencia de las perspectivas gerenciales o racionalistas, el punto de partida de los enfoques pluralistas es el reconocimiento de una pluralidad de sistemas de valores que coexisten. En esta línea, cada programa o política es percibido como un proceso permanente de aprendizaje colectivo y de búsqueda conjunta de soluciones a los problemas sociales (Monnier, 1991).

En los últimos cuarenta años, se sucede una variedad de autores críticos de los enfoques racionalistas o gerenciales, en tanto éstos centrarían la atención de la evaluación en el avance o desarrollo de los objetivos o en los resultados, desestimando las tramas contextuales que producen tales resultados. Destacan, entre estos autores críticos, además del arriba mencionado Monnier, Bob Stake (1974) y su aporte a la *evaluación responsable* y los *estudios de caso*; Michael Scriven (1974 y 1991), con la *evaluación libre de objetivos* y las *evaluaciones sensibles*; MacDonald (1987) con la *Evaluación democrática*; Guba y Lincoln (1989) con el modelo de evaluación *naturalista o constructivista*; Fetterman (1993) y la *Evaluación para empoderar*; Ernest House (2000), con la *evaluación para la justicia social*; Jennifer Greene (1997) con la *Evaluación como abogacía (Evaluation as Advocacy)*; Michael Patton (1997 y 2019), autor de la evaluación centrada en *la utilización* y del *Evaluador que observa de manera global/integral -Blue Marble Evaluator-*; Brad Cousins

(2015) con los *Enfoques colaborativos en evaluación*, Zenda Ofir (2018) y el *NICE Framework* (NICE – Navigating the Intersection of Culture and Evaluation<sup>17</sup>).

### 2.3.2 La Cultura de la Evaluación y su institucionalización

Por *cultura de la Evaluación* entendemos las formas en que la disciplina es concebida y, por lo tanto, aplicada a un objeto de estudio. Dada la diversidad de enfoques, podemos encontrar diferentes formas de concebirla y aplicarla. Autores como Tiana Ferrer (1997) y Bustelo Ruesta (2004) plantean- como hemos anticipado- que las fuertes diferencias entre los enfoques dados al estudio de la Evaluación han generado dificultades, especialmente en el momento de pretender institucionalizar la disciplina. Desde esta misma perspectiva, a inicios del año 2014, la Asociación Americana de Evaluación (AEA) creó un Foro de trabajo orientado a elaborar una definición de Evaluación. Ante la gran disparidad de concepciones que surgieron como resultado del estudio diagnóstico, manifestaron que cualquier definición o conceptualización debe ser entendida “en proceso”, a fin de permitir modificaciones y añadidos<sup>18</sup>. Enmarcado en este debate, en 2016 se creó el Grupo de Trabajo (Task Force) abierto de discusión sobre la *Profesionalización de la Evaluación* generado en la plataforma de IOCE, en el que se ensayó una definición sobre la profesionalización de la evaluación y se propuso iniciar un plan de trabajo para debatir sobre ésta; entendiendo la dinámica que implica conceptualizar una disciplina en crecimiento y concluyendo entonces que la profesionalización de la evaluación *es un proceso complejo que depende fuertemente de las*

---

<sup>17</sup> <http://zendaofir.com/the-nice-framework-part-1/>

<sup>18</sup> Fuente: [http://www.eval.org/p/bl/et/blogid=2&blogaid=4#a\\_comm\\_3](http://www.eval.org/p/bl/et/blogid=2&blogaid=4#a_comm_3)

*condiciones locales y regionales* (traducción propia)<sup>19</sup>. El producto del Giro Lingüístico en el ámbito científico ha influido en la disciplina de la Evaluación, generando los diversos modos de conceptualizarla, como veremos más adelante (ver título 3.4: “*Giros culturales como desafíos en el marco de la institucionalización de la Evaluación*”). Por lo expuesto hasta aquí, podemos comenzar a pensar que **la evaluación puede institucionalizarse -y de hecho así lo demuestra la emergencia de los debates al respecto- justamente a partir de las diferencias de concepciones y no en la unificación de un concepto.**

Hablamos de *Institucionalizar* la evaluación en el sentido de generar un contexto que habilite a su práctica permanente y cotidiana, generando capacidades institucionales, individuales y vínculos para su reproducción (Lázaro, 2015; AGE, 2016). En el mismo sentido, Stockmann y Meyer (2016) estudian la institucionalización de la Evaluación diversificada en tres subsistemas: político, profesional y social. Mantener en el tiempo una institución implica trabajar permanentemente en la producción y reproducción de *símbolos colectivos* (Bourdieu, 1992) que sostengan y afiancen lo instituido. Esto implica fortalecer y promocionar un conjunto de valores, teorías y prácticas que configuran a la Evaluación –en este caso- como institución.

En este marco, coincidimos con el estudio realizado por Blanca Lázaro (2015) que entiende a la *institucionalización de la evaluación* como un proceso de desarrollo de *sistemas* de evaluación con vistas a la regularización de su práctica y de su utilización en entornos diversos. Este estudio define un *sistema de evaluación de políticas públicas* como aquel en el que ésta forma parte habitual del ciclo de vida de las políticas y programas públicos, se lleva a término de forma sistemática y metodológicamente rigurosa (con metodologías adecuadas

---

<sup>19</sup> Fuente: <http://forum.ioce.net/forum/open-forums/professionalisation-aa>

al contexto), sus resultados son utilizados por parte de decisores políticos y gestores a cargo de las intervenciones, y existe accesibilidad -por parte de la ciudadanía interesada- en su gestión y sus resultados.

En este mismo sentido, el Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (UNEG) interpreta que un *Sistema de Evaluación* está compuesto por un *conjunto integrado de instituciones, personas y actividades, junto con las políticas, procedimientos y relaciones que los vinculan y guían, involucrados en la demanda, oferta y uso de la evaluación para apoyar la rendición de cuentas, el aprendizaje y la toma de decisiones* (UNEG 2019, traducción propia).

La institucionalización de sistemas de evaluación de Políticas Públicas implica generar conocimiento y aprendizaje a fin de mejorar las intervenciones estatales que afectan la vida de los ciudadanos, y esto involucra a todos los niveles –institucional, individual y entorno de manera sistémica (Heider, 2010).

En este marco, merece especial atención la diversidad de los Sistemas Nacionales de Evaluación en América Latina, en tanto podrían ser un factor de gran relevancia al momento de configurar las propuestas académicas en cada país, las que buscan adecuarse a la demanda de los organismos de gobierno según legislación y reglamentaciones como veremos con ejemplos en el capítulo 4.

América Latina presenta una gran disparidad en lo que refiere a los alcances de sus Sistemas Nacionales de Monitoreo y Evaluación. En este sentido, un estudio sobre diez países de la región (Pérez Yarahuán- Maldonado Trujillo, 2015) toma cuatro dimensiones de análisis para comparar estos sistemas - a. Contexto social, económico, político y administrativo; b. Marco legal e institucional; c. Organización ejecutiva de los departamentos dedicados a evaluación; d. Uso y principales logros y desafíos de la evaluación- y asigna luego a cada uno un puntaje

creciente. Este estudio, que tiene carácter de compilación, ha sido realizado convocando a especialistas de cada país para dar mayor fidelidad y legitimidad a la información. Las conclusiones muestran que, en general, varios países tienen mayor solidez en cuanto al marco legal e institucional, mientras que resultan débiles en cuanto a organización y uso de las evaluaciones.

Los sistemas más antiguos cuentan con estructuras fortalecidas especialmente en cuanto a marco legal y organigramas ejecutivos que reconocen el valor de la Evaluación (son los casos de Chile, Costa Rica y México). Otros países, se encuentran aún debilitados en cuanto a la institucionalización de la evaluación - marco legal, estructuras organizativas, contexto sociopolítico que no sustenta el uso- como Perú, Ecuador, Venezuela. En un estadio intermedio, según este estudio, se ubican Argentina, Brasil y Colombia.

Cabe mencionar que el estudio propone una comparación con asignación de puntaje, demostrando que en ocasiones algunos países tienen mayores fortalezas en alguna de las dimensiones, flaqueando en otros, lo que los equipara en puntaje, pero no en características, reflejando la gran disparidad y resaltando la necesidad de que las capacidades nacionales de evaluación (y su medición) sean generadas a la medida de cada contexto.

Como vimos previamente, se encuentra en marcha el proyecto que convoca a desarrollar un Índice de Capacidades Nacionales en Evaluación (ICNE), en el cual se definen dimensiones de análisis que tienen que ver con marcos institucionales, competencias profesionales, estructuras funcionales y uso de la evaluación, que se desagregan en unos criterios consensuados entre expertos locales/regionales, partiendo de la adecuación de los mismos a contexto. Este estudio en marcha pretende ser una herramienta para testear avances y retrocesos propios, comparar periódicamente los sistemas nacionales (cuando el contexto lo permita), e intercambiar experiencias para la optimización y fortalecimiento de la

institucionalización de la Evaluación en América Latina y el Caribe, y especialmente para contribuir a pensar las capacidades individuales a fortalecer en este sentido.

### *2.3.3 Evaluación: diversidad conceptual y contextual*

En general, los diferentes enfoques de teoría de la evaluación -cada uno con sus matices- conciben a la Evaluación como la acción de *determinar el mérito y valor del objeto evaluado* (Scriven, 1967), *en base a evidencia empírica recolectada de manera sistemática* (UNEG, 2016). En su etimología, el término evaluar surge del latín *valere* (valorar). Asimismo, los diccionarios — en diferentes idiomas — coinciden en asociar la evaluación con su etimología y relacionarla con la *asignación de valor*. En una reciente publicación, Osvaldo Feinstein (2019) nos sugiere una diferencia en esta definición: la evaluación permite analizar y determinar el *valor* - si se han hecho las *cosas correctas*, o si se cumplió con los objetivos-, así como el *mérito* -en el sentido de determinar si se hicieron las *cosas correctamente*, o en qué medida se cumplió con los objetivos- .

Desde la constitución de la disciplina podemos diferenciar tres líneas que han dado forma a la teoría de la Evaluación, que orientan las definiciones: a) los trabajos referidos a la discusión sobre el concepto de *Evaluación*; b) la diversidad de *Metodologías* para evaluar; c) Los *Usos* que se harán de los resultados de la Evaluación (Alkin, 2004; 2012). Estas tres líneas no son excluyentes, sino que se han ido enriqueciendo unas con otras en el tiempo, tal como lo explica Alkin en referencia al desarrollo entrelazado de las mismas.

La siguiente imagen presenta su árbol de la Evaluación actualizado en 2012, donde ubica los estudios hasta entonces realizados, según estas perspectivas:

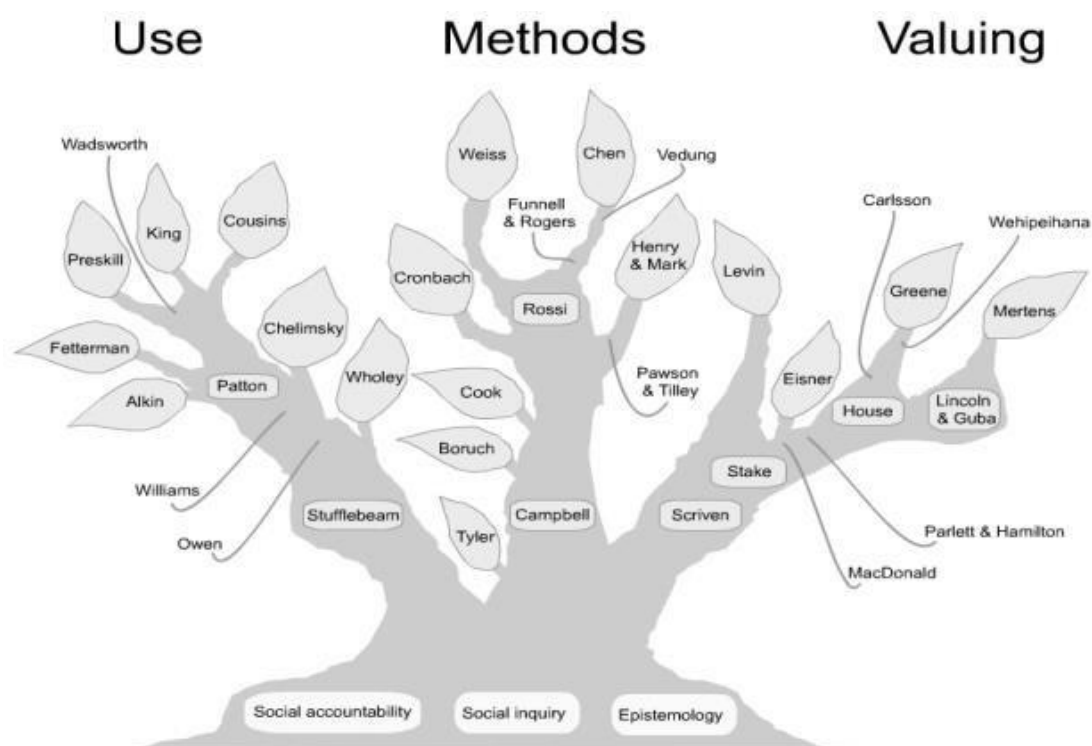


Imagen 3. Árbol de Teorías de la Evaluación (Carden y Alkin, 2012)

De acuerdo a lo visto hasta aquí, podemos vincular la evolución de las teorías de la evaluación con esta perspectiva de análisis planteada por Alkin (2004; 2012) y con el debate histórico sobre conceptualización y metodologías de la Evaluación. Así, podríamos vincularlos de la siguiente manera:



| <b>Evolución de la disciplina</b>                   | <b>Debate metodológico</b>    | <b>Acento en:</b> |
|-----------------------------------------------------|-------------------------------|-------------------|
| <b>1ra generación: Tyleriana/positivista</b>        | Gerenciales/                  | Concepto          |
| <b>2da generación: Post Positivista/ Pragmática</b> | racionalista/<br>positivistas | y Método          |
| <b>3ra generación: Libre de Objetivos</b>           | Pluralistas /                 | Uso               |
| <b>4ta generación: Natularista/Transformativa</b>   | sensibles/                    |                   |
| <b>5ta generación: constructivista crítica</b>      | constructivistas              |                   |

**Tabla 1. Vinculación entre evolución de la disciplina de la Evaluación, debate metodológico y el énfasis según el Árbol de la Evaluación (elaboración propia)**

En relación a estas líneas teóricas existen múltiples enfoques, básicamente referidos a la relación de la evaluación con otras disciplinas; al momento del programa, proyecto o política en que se realizan; al objeto de estudio a aplicarse, etc., lo que genera una ramificación en subdisciplinas teóricas como Evaluación de programas, de productos, de personal, de rendimiento institucional, de proyectos y de políticas (Scriven, 1991).

Anguera y Chacón (2004) reúnen en una clasificación ordenada los tipos de Evaluación, de la que tomaremos algunos datos -entendiendo que las categorías de esta clasificación no son exhaustivas ni excluyentes entre sí sino que pueden aplicarse a una misma evaluación- que

nos servirán más adelante para dar forma a los criterios de análisis sobre los tipos de evaluación que se trabajan en las propuestas formativas de la región actualmente.

A continuación resumimos esta taxonomía:

| CRITERIO | NOMBRE                   | DESCRIPCIÓN                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | REFERENCIA                                                                      |
|----------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| FUNCIÓN  | SUMATIVA                 | Consideran esta evaluación situada en el modelo lineal en la gestión de un programa, que se planifica, implementa, y finalmente, evalúa, como fase última que no admite retorno. También recibe el nombre de evaluación de producto, o de resultados, o de impacto. Mide cumplimiento de objetivos a fin de rendir cuentas. En general es la que mide efectividad y eficacia, costo-beneficio, riesgo e inversión. | Veney y Kaluzny (1984); Mohr (1992); Rebollos (1994).                           |
|          | FORMATIVA                | Hace referencia al seguimiento que se realiza durante el proceso de implementación de un programa, proporcionando información y aprendizajes acerca de cómo se desarrolla dicho proceso, y sirve básicamente para ayudar a mejorar lo que se está realizando.                                                                                                                                                      | Fitzpatrick (1988); Dehar, Casswell y Duignam (1993); Tessmer (1994)            |
| MOMENTO  | EX ANTE O DISEÑO         | Consiste en evaluar el programa en sí mismo, mediante la estimación crítica de su pertinencia, viabilidad y eficacia potencial, con el fin de proporcionar una valoración sobre la conveniencia o no de llevarlo a cabo.                                                                                                                                                                                           | Pineault y Daveluy (1987); Leviton y Valdiserri (1990); Berk y Schulman (1995). |
|          | CONCURRENTE O DE PROCESO | La que se realiza durante la fase de implementación, generando información sobre la marcha del programa con una ponderación de los resultados parciales sobre el grado de cumplimiento de los objetivos                                                                                                                                                                                                            |                                                                                 |

|                   |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                             |
|-------------------|----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| RESULTADOS        |                | Es la que mide cumplimiento de objetivos propuestos una vez finalizado el programa, proyecto o política y da cuenta de los productos generados en el corto plazo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                             |
| IMPACTO O EX POST |                | Es la que se realiza cuando se considera que el programa ha alcanzado su finalidad, que puede ser meses o incluso años después de finalizada la ejecución. Refiere a la valoración que permite verificar los cambios más profundos que el programa o política han producido en los beneficiarios en el mediano y largo plazo e inclusive en su entorno ampliado (familia, comunidad).                                                                                | Holland y Rubin (1998); Lucky, Broughton y Sorensen (1983). |
| EVALUADOR         | EXTERNA        | Refiere a la evaluación realizada por personas ajenas a la organización del programa o política, en tanto que no pertenecen ni están vinculadas (directa o indirectamente) a ella. Se plantea que esta es la forma que provee de una mayor objetividad al provenir la valoración desde afuera.                                                                                                                                                                       | Thompson (1981)                                             |
|                   | INTERNA        | Supone una implicación del evaluador al pertenecer a la organización gestora del programa, aunque no es directamente responsable de la implementación del programa. Se aduce, como aspecto positivo, que se reducen las fricciones propias de la evaluación externa, puesto que no sería percibida como control, sino como proceso de reflexión sobre lo realizado, además de reducir costos en honorarios.                                                          |                                                             |
|                   | MIXTA          | Reúne a evaluadores externos e internos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                                                             |
|                   | AUTOEVALUACIÓN | Tiene lugar cuando las actividades evaluativas están a cargo de los directamente implicados en la ejecución del programa, y que valoran y enjuician sus propias actividades para determinar si están cumpliendo las metas propuestas. Tiene el beneficio de ser menos costosa y con un gran conocimiento del programa por parte de los evaluadores, pero tiene la dificultad de no poder abstraerse éstos - por ser parte de la ejecución- al momento de evaluar/se. | Folkman y Rai (1997); Lysaght y Altschuld (2000).           |

|                        |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                             |
|------------------------|--------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|
|                        | PARTICIPATI-<br>VA | Refiere a la evaluación que hace protagonistas del mismo proceso evaluativo a los beneficiarios, empoderándolos con herramientas que les permitan valorar el programa o política de la que son parte y generando así aprendizajes y desafíos de mejora desde la propia comunidad. | Whitmore (1991); Mathie y Greene; (1997); Levin (1999), Cousin (2015)                       |
| PERSPECTIVA CIENTÍFICA | SOCIAL             | Énfasis en la aplicación de metodologías de las ciencias sociales para evaluar                                                                                                                                                                                                    | Rutman (1977) y Rossi y Freeman (1989); Luque y Casquete (1989); Aguilar y Ander-Egg (1992) |
|                        | ECONÓMICA          | Énfasis en la aplicación de metodologías de las ciencias económicas para evaluar                                                                                                                                                                                                  |                                                                                             |
|                        | TÉCNICA            | Énfasis en la aplicación de metodologías de las ciencias tecnológicas, ingenierías, ambiente, etc para evaluar                                                                                                                                                                    |                                                                                             |
| DESTINO                | DE PROYECTOS       | Foco de la evaluación en proyectos                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                             |
|                        | DE PROGRAMAS       | Foco de la evaluación en programas                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                             |
|                        | DE POLÍTICAS       | Foco de la evaluación en políticas                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                             |
|                        | INSTITUCIO-<br>NAL | Foco en la dimensión normativa y organizacional para evaluar                                                                                                                                                                                                                      |                                                                                             |
|                        | DE PERSONAL        | Foco en los recursos humanos para evaluar                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                             |

**Tabla 2. Tipos de Evaluación (elaboración propia en base a Anguera y Chacón, 2004).**

Como pudimos observar en el desarrollo evolutivo de la disciplina, gran parte de las perspectivas de evaluación han estado históricamente orientadas principalmente por el método (Martínez Mediano, 1998), lo que las ha implicado en el debate metodológico

tradicional como antes fue mencionado, descuidando el tratamiento de una teoría de la evaluación a partir del análisis conceptual y contextual en sí mismo (Bickman, 1987; Shadish, Cook y Leviton, 1991; Rossi y Freeman, 1993; Martínez Mediano, 1998), Esto ha motivado la gran amplitud de conceptualizaciones sobre evaluación.

Lo anterior implica que en la práctica -dada la diversidad de definiciones y funciones atribuidas a la Evaluación y la diversidad contextual de aplicación- los evaluadores suelen combinar enfoques y procedimientos de uno o más modelos para diseñar su evaluación.

En un reciente artículo, Osvaldo Feinstein (2019, p. 21) nos invita a pensar una ampliación en el foco de los procesos evaluativos de cara al *cambio transformacional* (Mertens, 2009). Este tema ha tomado gran impulso en los últimos años y es central en los encuentros de evaluación a nivel internacional, en relación al rol de la evaluación en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030, para producir cambios que transformen la realidad para el bienestar y buen vivir de las personas. Así, nos propone la *Evaluación dinámica*, una evaluación que se adapte a los cambios de la sociedad, y a la complejidad del sistema. Su propuesta es que el primer cambio de foco debe estar en la perspectiva en que se mira el objeto de análisis: analizar los proyectos y programas desde las estrategias políticas. En este sentido, invita a ampliar la mirada desde lo micro a lo macro, desde la mirada en el contexto nacional hacia la mirada ampliada al contexto mundial; pensando métodos múltiples -y no únicos, ni procedimientos lineales- para medir la complejidad.

Ernest House (1984) nos propone vincular la evaluación a la metáfora subyacente en el evaluador, que lo conecta a experiencias culturales y a otros ámbitos ajenos a la evaluación. Los programas sociales se pueden cuantificar y medir mediante su conversión en objetos, los cuales se pueden describir; pero en esta operación caben muchas diferencias según su tamaño, cobertura, dimensiones, y aquí es donde juega su papel la naturaleza paradójica de la

evaluación.

Esto implica que el evaluador es un sujeto atravesado por los contextos culturales propios y ajenos, al valorar.

En tanto la Evaluación es un *juicio de valor*, parece necesario revisar paralelamente la *epistemología del evaluador*, es decir: cómo éste construye el conocimiento que aplica.

Epistemología que estará, claramente, vinculada a su contexto de aprendizaje y al del proceso evaluativo que desarrolle. Y como anticipamos, evaluar (en) América Latina con sus particularidades, implicaría una manera propia de construir el conocimiento a ser aplicado al evaluar (Rodríguez Carmona, 1999; Sánchez Ramírez, 2011; Gussi y De Oliveira, 2016).

Con estos antecedentes, nos proponemos pensar una contribución a la institucionalización de la Evaluación a través del debate teórico práctico sobre el perfil del Evaluador.

## **2.4 Breves conclusiones**

Este capítulo nos deja algunas conclusiones preliminares, a seguir desarrollando en próximos capítulos.

En primer lugar, nos muestra que la disciplina de la evaluación no tiene una interpretación estática. Su desarrollo histórico, su práctica dinámica y los diferentes contextos en los que se aplica, nos permiten dar diferentes matices a la definición.

En segundo lugar, y en el mismo sentido, a partir de este recorrido podemos interpretar que su conceptualización ha sido históricamente orientada por el método. Es decir, la evaluación

ha sido orientada a la *rendición de cuentas* para quienes la plantean desde los enfoques gerenciales o racionalistas mientras que ha sido interpretada como una herramienta de *aprendizaje y cambio* para quienes la presentan desde los enfoques pluralistas y el constructivismo.

En tercer lugar, este recorrido histórico sobre los estudios de Evaluación nos invita a reflexionar acerca de la *epistemología del evaluador* (o cómo éste construye el conocimiento con el que realizará sus procesos evaluativos) dando cuenta de que, en tanto los contextos de aprendizaje son tan amplios como experiencias y culturas existen, las instancias de formación podrían tener un rol esencial en la construcción del conocimiento y en su aplicación.

Revisar, por tanto, qué entendemos por capacidades individuales en evaluación y los debates sobre las competencias del evaluador, puede darnos luz acerca de cómo se construye esta epistemología del evaluador.

---

## **CAPÍTULO 3. CAPACIDADES INDIVIDUALES DE EVALUACIÓN**

### **3.1 Introducción**

En este capítulo, intentaremos responder al primer objetivo específico: indagar acerca de la implicancia de la conjunción terminológica *capacidades individuales de Evaluación* a partir de los documentos y foros de debate de referencia actuales en la región. Para ello revisaremos los debates en materia de capacidades individuales en evaluación, sus abordajes a partir de los planteos sobre la profesionalización y las competencias del evaluador, partiendo de que el origen de la práctica evaluativa ha ido valiéndose de metodologías de investigación de otras disciplinas, de las cuales los evaluadores y las evaluadoras provenían.

Avanzamos luego sobre el surgimiento y desarrollo de estándares y orientaciones para evaluar en el mundo, como los marcos referenciales que permiten legitimar los procesos evaluativos y a las y los evaluadores, presentándose como *garantías de calidad* (Rodríguez Bilella- Guzman, 2015, p.3). Veremos que existen diferentes tipos de marcos de acuerdo a la cultura de cada país o región, lo que dio forma a estándares, orientaciones o guías con mayor o menor nivel de obligatoriedad en su utilización.

En la conformación de estos documentos marco, tienen gran influencia los giros culturales que impactaron en las ciencias. Esto ha permitido nuevas reflexiones en los estudios de evaluación sobre los que haremos algunas reflexiones, especialmente en relación al rol estratégico de la disciplina y dando espacio a pensar una/s epistemología/s para evaluar en el sur global.



### **3.2 Debates actuales sobre la profesionalización de la Evaluación**

Para referirnos a la profesionalización de la Evaluación -entendida como el proceso de construcción de *capacidades individuales* que habiliten el ejercicio de la disciplina- debemos remitirnos inicialmente al sistema educativo. En este sentido, recordamos el Informe Delors (1994), que establece los cuatro pilares de la educación -hoy sostenidos por UNESCO: *aprender a conocer*, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; *aprender a hacer*, para poder influir sobre el propio entorno; *aprender a vivir juntos*, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, *aprender a ser*, referido a las propias capacidades de desarrollo personal del/la educando/a.

Los documentos y autores que seleccionamos para trabajar aquí, toman como referencia estos pilares en lo que respecta a la formación, como veremos enseguida. No obstante, detallan otras circunstancias que son consideradas necesarias para poder fortalecer las capacidades individuales adquiridas. Se trata de *habilitar contextos* para conocer, para hacer, para vivir juntos y para ser.

Ante una disciplina en crecimiento como la de la Evaluación, al pensar en cuándo ésta se convierte en una profesión y sus implicancias, Robert Picciotto (2011) y Tomas Schwandt (2017) se propusieron distinguir los conceptos de profesionalismo y profesionalización. En este sentido ambos autores consideran que el profesionalismo se refiere a ejercer la profesión en base a competencias básicas técnicas y éticas; mientras que la profesionalización se trata de habilitar contextos en el campo individual, así como en el social e institucional para que la profesión pueda desarrollarse. En este sentido, consideramos que hay una relación intrínseca entre la institucionalización de la evaluación como proceso práctico y la profesionalización de la evaluación, en la que ambas se vinculan de manera simbiótica: el crecimiento de la institucionalización favorece a la

---

profesionalización y viceversa.

Así también lo plasma la Agenda Global de Evaluación 2020 (AGE), al establecer metas escalonadas con acciones que contribuyan al fortalecimiento de las capacidades en Evaluación. La AGE entiende que habrán alcanzado los resultados esperados para 2020 si:

En cuanto a las Competencias Nacionales (*entorno propicio*):

- Todos los sectores de la sociedad comprenden y aprecian el valor de la evaluación.
- La evaluación es explícitamente requerida o alentada en los sistemas nacionales de políticas y otros instrumentos de gobierno y regulación
- Se asignan recursos suficientes para evaluar, a todos los niveles.
- Existen sistemas de datos y repositorios accesibles para los resultados de la evaluación.
- Las partes interesadas reciben y utilizan la información de la evaluación.
- La evaluación recibe el debido reconocimiento como profesión.
- La propiedad de las evaluaciones del sector público corresponde a los gobiernos nacionales en función de sus necesidades y prioridades distintivas y con la plena participación de la sociedad civil y el sector privado.

En cuanto a las Capacidades Institucionales:

- Existe un número suficiente de instituciones relevantes -que incluyen pero no se limitan a VOPEs; las agencias gubernamentales, las organizaciones de la sociedad civil (OSC), la academia y las instituciones que generan y comparten datos relevantes- para desarrollar y apoyar a las y los evaluadores y a la evaluación.
- Estas instituciones pueden generar evaluaciones y datos de calidad según sea necesario,

hacerla fácilmente accesible y realizan hallazgos y recomendaciones, evolucionando continuamente a medida que avanza el campo de evaluación.

- Las instituciones académicas tienen la capacidad de realizar investigaciones en evaluación y ejecutar cursos profesionales en evaluación.

En cuanto a las Capacidades Individuales para la evaluación:

- El desarrollo de la capacidad individual de evaluación es relevante no solo para evaluadores, sino también a comisionarios y usuarios de evaluación, quienes tienen una buena comprensión del valor de la evaluación, procesos evaluativos imparciales de alta calidad; y compromiso para usar los resultados de la evaluación y recomendaciones.
- Se dispone de un número suficiente de evaluadores calificados (a partir de conocimiento, habilidades y disposiciones) para realizar evaluaciones de alta calidad en todos los países y todas las áreas temáticas, con sensibilidad cultural.
- Los evaluadores continuamente aprenden y mejoran sus capacidades.

### *3.2.1 Capacidades individuales: ¿Quién es evaluador?*

Partimos de un dato relevante: actualmente la formación en evaluación - al menos en Latinoamérica- está integrada por cursos cortos de pregrado y por posgrados, no existiendo carreras de grado en evaluación. Por tanto, los evaluadores vienen de diversos contextos, trayendo desde sus cargos y profesiones de origen (de muy variadas disciplinas) una pluralidad de experiencias, habilidades, así como entornos culturales, éticos y comunitarios (Friedrich, V, 2016; Morra Imas, L. 2017).

Como anticipamos, el desarrollo de un enfoque centrado en las competencias o el perfil del/

la evaluador /a es trabajado por varios autores/as desde hace varias décadas: Patton (1990, 1997, 2019); Scriven, (1998, 2007), Wilcox & King (2014); Morra Imas (2009, 2017); Picciotto (2011); Schwandt (2017).

El acuerdo internacional – AGE 2030, IDEAS 2014, IOCE 2016, UNEG, 2016- parece apuntar hacia la necesidad de que las competencias sean definidas en contexto. Esto es, a partir del conocimiento de la realidad geográfica, política, social y cultural de las regiones y países, otorgando legitimidad a las VOPEs para definir estos contextos y, en consecuencia, consensuar estas competencias.

Esta diversidad ha dado origen, en los últimos veinte años, a algunos documentos orientadores (estándares, principios, guías, acuerdos) que pretenden aportar un marco de competencias básicas en evaluación que nos interesa profundizar, especialmente las vinculadas al contexto latinoamericano. Entre ellos, destacamos los *Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe*<sup>20</sup>, el *Foro de Debate sobre Profesionalización en Evaluación*<sup>21</sup> organizado por la IOCE en 2016 y la ya mencionada *Agenda Global de Evaluación 2020*<sup>22 23</sup> que desarrollaremos en el capítulo 4.

Como anticipamos en el capítulo 2, en el campo de la evaluación, las conceptualizaciones de la Evaluación se han ido formando y modificando a partir de la práctica. Y la práctica ha sido influida por metodologías de las ciencias de diversas disciplinas de las que los evaluadores provienen. En este sentido puede haber tantas competencias en evaluación como procesos evaluativos vinculados a otras disciplinas existan. Para comprender mejor esta diversidad,

---

<sup>20</sup> <https://speval.files.wordpress.com/2016/10/estndaresdeevaluacinparaamricalatinyelcaribe.pdf>

<sup>21</sup> <http://forum.ioce.net/forum/open-forums/professionalisation-aa>

<sup>22</sup> <https://www.evalpartners.org/sites/default/files/documents/EvalAgenda2020.pdf>

<sup>23</sup> Si bien los dos últimos documentos no son exclusivamente para América Latina, existe una gran participación de representantes de los sistemas nacionales y redes regionales en ellos, lo que nos habilita para tomarlos como documentos referentes.

---

indagaremos a continuación sobre las competencias en evaluación.

En general las competencias refieren a *un conjunto de conocimientos relacionados, habilidades y actitudes que permiten a un individuo efectivamente realizar las actividades de una determinada ocupación o función laboral según los estándares esperados en el empleo* (Altschuld - Molly Engle, 2015, p.23).

Esto da cuenta de la estrecha vinculación que debe existir entre la formación y capacitación en una ocupación (perspectiva profesional) y los estudios sobre los procesos mismos de dicha ocupación (perspectiva académica).

En el campo de la evaluación, las competencias del evaluador generalmente se refieren a las habilidades, conocimiento, experiencia y / o calificaciones que se espera que tenga un evaluador dependiendo de su rol en el proceso de evaluación. Existe un vínculo entre las competencias, los estándares de evaluación y la ética, y los tres trabajan en conjunto para informar el proceso de evaluación (Proyecto *Better Evaluation*<sup>24</sup>, Wilcox & King, 2014).

Por su parte, el Grupo de Trabajo sobre *Profesionalización* en Evaluación de la IOCE, la define como: “...un conjunto de acciones destinadas a equipar a los evaluadores con valores sólidos, conocimientos y habilidades en evaluación que respalden la probabilidad de calidad y evaluaciones útiles” (traducción propia).<sup>25</sup>

A nivel global, en referencia a las capacidades individuales que deben hacer a un evaluador, el *Marco referencial de competencias en evaluación de Naciones Unidas* del Grupo de Evaluación de Naciones Unidas (UNEG, 2016) indica que los evaluadores deben poseer competencias profesionales y técnicas relacionadas con los siguientes aspectos:

*fundamentos profesionales* como la práctica reflexiva y la capacidad para aplicar en la

---

<sup>24</sup> [https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/evaluator\\_comptetencies](https://www.betterevaluation.org/evaluation-options/evaluator_comptetencies)

<sup>25</sup> <https://vopetoolkit.ioce.net/en/section/5-professionalization-evaluation>

---

práctica estándares de evaluación y consideraciones éticas; *aptitudes técnicas para la evaluación; aptitudes para la gestión de evaluaciones*, que incluye *aptitudes comunicativas e interpersonales*; promoviendo el uso y la participación de los usuarios y beneficiarios (p.20)

En el mismo sentido, la Asociación Norteamericana de Evaluación (AEA, por sus siglas en inglés) ha producido desde inicios de este siglo variados documentos sobre ejes generales de competencias en evaluación, entre las que se encuentran las competencias: profesionales; técnicas; situacionales; administrativas e interpersonales<sup>26</sup>.

En nuestras latitudes, los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe impulsados por la ReLAC pretenden contribuir a orientar -a partir de pensar en estándares generales del proceso evaluativo- un perfil de competencias con mirada más territorial, adecuada a nuestros contextos. Esto implicaría tener presente la mirada sobre el contexto global, así como el entorno local, ofreciendo una perspectiva integral que llamaremos *Glocal* (Arocena, 1996). Estos Estándares están siendo revisados permanentemente, en tanto la dinámica social, cultural y política abre nuevas perspectivas a ser incorporadas como competencias en temas más específicos como género, medio ambiente, juventudes, comunidades indígenas, etc.

Como veremos en el capítulo 4, una de las dimensiones de los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe es la Evaluación con *adecuada comprensión cultural*. Si bien esta dimensión ya está presente en otros estándares de evaluación del mundo, destacamos que las particularidades contextuales de nuestra región han permitido dar cuenta recientemente de nuestra capacidad para interpretar(nos) y producir herramientas evaluativas sensibles

---

<sup>26</sup> [https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Establishing\\_Essential\\_Competencies.pdf](https://wmich.edu/sites/default/files/attachments/u58/2015/Establishing_Essential_Competencies.pdf)

---

culturalmente a nuestra región. Ejemplo de ello es el caso del *Perfil Integral de*

*Competencias en Evaluación desde un Enfoque Transformador de Género con Pertinencia Cultural para América Latina*, producido por integrantes de la Red Latinoamericana de Seguimiento, Sistematización y Evaluación de América Latina y el Caribe (ReLAC), la Red de Mujeres en la Administración (Women in Management -RedWIM) y EvalPartners, que fue pensado en el contexto de una sociedad latinoamericana con fuerte presencia de relaciones patriarcales, “...con la finalidad de evitar la evaporación y tecnocratización de los contenidos de género en las evaluaciones” (Amariles – Salinas Mulder, 2018, p. 38)<sup>27</sup>.

### 3.2.2 La importancia de la Profesionalización

Linda Morra Imas - una de las expertas en profesionalización de la evaluación a nivel global, e integrante de la *International Development Evaluation Association (IDEAS)*<sup>28</sup>- encabezó en 2009 (y actualizó en 2019) una encuesta internacional<sup>29</sup> de la que participaron 149 evaluadores de todos los continentes, y en la que se concluía que la profesionalización de la Evaluación, fortalece: a.. *la credibilidad de la función de evaluación y del personal de evaluación*, b. *la coherencia y el rigor metodológico dentro de la comunidad de evaluación*, c. *las habilidades como capacitación necesaria para complementar las competencias*, d. *las oportunidades de capacitación disponibles*, e. *el grupo de talentos*, f. *la responsabilidad propia para la mejora de las habilidades de evaluación*. (Morra Imas, 2019).

---

<sup>27</sup> Desarrollaremos con detenimiento los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe en la Sección 4.2.1 (*El perfil de las y los Evaluadores necesario según los documentos de referencia*)

<sup>28</sup> <https://ideas-global.org/>

<sup>29</sup> <https://slideplayer.com/slide/6371047/>

---

### **3.3 Los Estándares, orientaciones y guías para la Evaluación en el mundo.**

#### **Cuestiones Éticas.**

Como señalamos anteriormente, cuando nos referimos a cuestiones éticas en el ejercicio de la evaluación, existe una línea de escritos que se enfoca sobre el propio evaluador, y se pregunta acerca de *quién evalúa*, además de sobre *cómo evalúa*. Para ello comienzan a surgir desde los años `80s documentos de carácter internacional, nacionales e institucionales -en ocasiones- cuyo fin es establecer unos acuerdos generales acerca del marco de referencia para la actuación de los profesionales en Evaluación.

La comunidad profesional sostiene que la calidad de la evaluación se ha visto favorecida por la presencia de marcos rectores, desarrollados por las sociedades de evaluación durante las últimas dos décadas. Tales directrices –explican- han ayudado a construir una cultura de la evaluación y a mejorar la profesión. En este sentido, de acuerdo con Rodríguez-Bilella y Guzmán (2015):

*La confianza en una evaluación se basa en la presunción de que quienes la llevan adelante, están comprometidos con la excelencia y cumplen con reglas de conducta que protegen el interés público. Tales reglas, expresadas como principios, directrices y / o estándares, distinguen a una profesión y brindan de algún modo la licencia para ejercer (p. 3).*

Relacionado con los propósitos de las acciones de institucionalización de la evaluación, se vinculan aquí los propósitos del establecimiento de estándares: si el principal motivo parece ser la calidad de los procesos de evaluación; el segundo y consecuente es el de *consagración, legitimación* (Bourdieu, 1992, p. 115) del evaluador que siga este marco rector.



El formato de marco rector actúa como “...*garantía de calidad para los participantes, los administradores y usuarios, [...] pretende convencer a las audiencias de la evaluación que el resultado será una evaluación creíble de calidad*” (Rodríguez Bilella- Guzman, 2015, p. 16).

Soeffner (2007) nos recuerda que vivimos en sociedades pluralistas, abiertas. Y que, en este sentido, los viejos modelos y rituales no garantizan un orden. El nuevo estilo pluralista, dice Soeffner, representa la ganancia de libertad y espacio de acción en la comunidad moderna; desarrollo abierto en lugar de vías predeterminadas. *Como actos compensatorios, actualmente a los rituales se les exige que no sólo refuercen hacia adentro el espacio próximo de las individualidades, sino que también lo sustenten hacia afuera* (pp. 55-56).

La creación de Estándares, en este caso de evaluación, generaría esta nueva institución *consagratória*, productora de líneas imaginarias o abstractas que cruzan los evaluadores para formar parte de una comunidad en aras de la calidad de los procesos evaluativos. No es dato menor que en el debate actual de creación de los Estándares de evaluación se haya puesto también en la palestra -como ha sucedido en otras disciplinas- algunas dificultades que conllevaría *encuadrar/enmarcar* el accionar de un profesional. En principio, por la posibilidad de ceñir el accionar profesional con tal marco, y en segundo lugar, porque al mismo marco o encuadre se le podría dar diferentes interpretaciones, y en consecuencia acciones, para un mismo contexto. Para zanjar estas posibles dificultades, las sociedades de evaluación del mundo que ya cuentan con algún tipo de código deontológico, han optado en su mayoría por hacerlos con una gran amplitud, con el formato de directriz, orientación o guía, a los fines de que toda la comunidad se sienta incluida con sus diferentes concepciones, contextos y metodologías, y no limitada en su accionar. Aun así, persiste la discusión acerca de que tal amplitud también ha reducido la eficacia simbólica de los códigos deontológicos, en tanto son demasiado abarcativos -tal vez en un intento por

universalizar prácticas y en su afán por superar el debate del encasillamiento en un estándar-.

En general, los documentos que establecen las normas de calidad de la Evaluación en las distintas partes del mundo, tienen el propósito de contribuir a la profesionalización de la evaluación (Rodríguez Bilella - Guzmán, 2016).

Da cuenta de los inicios de estos documentos el *Program Evaluation Standard* de la *Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (PES –JCSEE)*, publicado en el año 1981 y dirigido al ámbito de la educación especialmente; y cuyas modificatorias han ido ajustando las dimensiones de la calidad de la evaluación en general. Actualmente, estas dimensiones son: 1. Utilidad: con estándares destinados a garantizar que la evaluación sirva a las necesidades de información de los usuarios previstos y sea apropiada por las partes interesadas; 2. Viabilidad: cuyos estándares tienen por objeto garantizar que la evaluación sea realista, prudente, y diplomática; 3. Propiedad: destinadas a garantizar que la evaluación se llevará a cabo en forma legal, ética y con el debido respeto por el bienestar de los afectados; 4. Precisión: estándares destinados a garantizar que la evaluación va a revelar y transmitir información técnicamente adecuada sobre las características que determinan el valor de los méritos del programa que se está evaluando; 5. Responsabilidad: estándares que fomentan la documentación adecuada de las evaluaciones y una perspectiva centrada en la mejora y la responsabilidad de los procesos y productos de evaluación<sup>30</sup>.

Diversas VOPEs (AfrEA – Africa-, SEVAL -Suiza-, DEGEVAL-Alemania-) que han tomado al Programme Evaluation Standards (PES - JCSEE) como referencia y modelo, han realizado modificaciones y adaptaciones al mismo contemplando las dimensiones culturales, sociales e institucionales de sus contextos particulares.

---

<sup>30</sup> <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements> (recuperado el 22 de diciembre de 2019)

En el caso de la UKES (Sociedad de Evaluación del Reino Unido), ellos establecen un marco de capacidades para el desarrollo de la evaluación “*que es educativa y no prescriptiva (...) y tomaron la forma de directrices de buenas prácticas sobre el terreno -en lugar de estándares o códigos, por ejemplo- para resaltar su aspiración a ser de uso práctico*”. También tiene en cuenta el hecho de que la responsabilidad de garantizar la evaluación de la calidad “*no depende exclusivamente de un evaluador individual*” (Rodríguez Bilella- Guzman, 2015, p. 12).

Los marcos referenciales de ética en el ejercicio de la evaluación, se han plasmado en diferentes formas. Así, existen estándares, normas, principios, directrices, guías y orientaciones para la acción. Y pocos casos en los que estos documentos constituyen una formalidad regulada<sup>31</sup>.

En general, los estándares y normas suelen ser marcos a los que ajustarse. En tanto los principios, directrices, guías y orientaciones suelen ser más bien aspiraciones de un colectivo, recomendaciones o consejos para la acción. Pero como anticipamos, no existe aún una claridad en torno a la obligatoriedad de la utilización de estos marcos de referencia.

El Grupo de Trabajo que dio origen a los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe se basó en el concepto de *estándar* de la International Standard Organization (ISO - 2004), que lo define como un... *documento establecido por consenso y aprobado por una entidad que provee reglas, guías o características para un uso común y reiterativo, dirigido*

---

<sup>31</sup> La Asociación Canadiense de Evaluación ha desarrollado un sistema de *Credencialización* en Evaluación que, como explican, se basa en poder confirmar que en un periodo de tiempo el evaluador reúne un portfolio de experiencias que, medidas en términos de las guías y estándares de evaluación de Canadá, lo avalan como profesional de la evaluación. Diferencia Acreditación (para programas u organizaciones) de Certificación (las otorgadas por programas de formación académica a sus egresados) y de *Credencialización* (portfolio de experiencias). Fuente: <https://evaluationcanada.ca/ce>

---

*a actividades o a sus resultados, con la finalidad de obtener el logro de un grado u orden óptimo, en un contexto dado (p.3).*

### **3.4 Giros culturales como desafíos en el marco de la institucionalización de la Evaluación y su vínculo a las Epistemologías del Sur.**

El giro lingüístico acaecido en todas las ciencias y especialmente en las ciencias sociales, nos trajo algunas nuevas e importantes reflexiones, como la relevancia de comprender que la creación de significados es siempre inter-subjetiva, que los procesos de constitución de sentido son colectivos, y ello implica la posibilidad de pensar el *ser con otros* (Giddens, 1992, p. 42) e, inherentemente el *pensar con otros* o *evaluar con otros*, en tanto somos seres sociales y nuestras interpretaciones no constituyen la única forma de ver la realidad. Esto nos conduce a un primer dilema ético de la evaluación: si el juicio del evaluador es un proceso de constitución de sentido -que se origina en la interpretación del evaluador, y que desemboca en *construcciones que intentan fijar una parte de la realidad* (Dahler- Larsen, 2007, p. 99) - ¿quién está capacitado y legitimado para evaluar una actividad, un programa o una política pública?

Aquí aparece la influencia del giro lingüístico en los estudios que intentan responder este dilema, en tanto surge para el evaluador la exigencia ética de justificar con todos los fundamentos posibles cada una de sus elecciones: desde el concepto que elige de Evaluación; al uso que hace de ciertos términos al crear indicadores; el modo en que analiza el contexto a evaluar, las herramientas que elige utilizar, etc. Es decir, en este ámbito queda manifiesta la necesidad de superar estructuras lingüísticas (simbologías) para pasar a comprender los contextos del habla (Pitkin, 1984); interpretar la práctica que genera y de la cual surge dicho

---

lenguaje, lo performativo (Fraser, 1997) del discurso del evaluador.

La *inter-subjetividad* mencionada previamente, y el *giro lingüístico* son ejes centrales en las teorías de la cuarta y quinta generación de la Evaluación (enfoques pluralistas). En este marco, en tanto el evaluador es *un* observador de *una* realidad, no sólo debe adquirir capacidades sobre las metodologías que debe aplicar para evaluar sino que también es necesario que sea capaz de explicar los contextos de su propia interpretación de esa realidad y cómo lo hace discurso en sus informes de evaluación.

#### *3.4.1 La Reflexividad o Conciencia del evaluador, las consecuencias de la Evaluación y la subjetividad*

En este punto, nos apropiamos del concepto de *Reflexividad* que nos propone Giddens (1991, p. 41), como la necesidad de realizar una doble hermenéutica en los procesos de investigación, y el concepto de *vigilancia epistemológica* que nos propone De Souza Santos (2017) o la *Conciencia del investigador/evaluador* que nos recuerda Guber (2001). Estas perspectivas sugieren que el agente (en nuestro caso el evaluador), es capaz de dar los motivos de su accionar, de racionalizarla, y al mismo tiempo de pensarla a partir de su existencia con otros, lo que implica el *registro del escenario de esa interacción* (Giddens, 1995, p. 43), la posibilidad de analizar nuestras acciones en un marco de alternativas y entendiendo que las significaciones son siempre públicas. En el mismo sentido, Karin Knorr Cetina (2005) nos recuerda que “...los objetos científicos no son sólo fabricados técnicamente, sino que están inextricablemente *construidos simbólica y políticamente*” (p.143).

Partiendo de concebir a la Evaluación como una actividad humana y, por tanto regida por reglas, intencional, conceptual (Pitkin, 1984, p. 353), cargada de simbolismos y política (Knorr Cetina, 2005) proponemos otro sentido del concepto planteado por Giddens, que nos lleva un paso más adelante en este análisis. Pensar la Reflexividad también -jugando con el

lenguaje- que se le aduce etimológicamente, en tanto alude a un *reflejo* que se genera a partir de nuestras acciones produciendo consecuencias, en este caso con la Evaluación.

De este modo podemos señalar la importancia para el evaluador de poder explicar sus interpretaciones, hacerlas *reflexivas* a partir del registro del escenario de su interacción y siendo consciente de sus propios condicionamientos al interpretar su objeto/sujeto de estudio (Guber, 2001, p. 19). El *reflejo* implica las consecuencias que genera esa interpretación previa (del contexto, de los términos a utilizar, de los métodos que se utilizan) en la acción que finalmente se lleva a cabo, por ejemplo en la evaluación de un programa social.

Allí el eje fundamental de reflexión del evaluador del siglo XXI: en él radica el gran desafío de producir mejoras en las próximas tomas de decisión (muchas veces de otros), teniendo siempre presente la posibilidad de beneficiar o perjudicar a personas (los involucrados, cualquiera sea su status: beneficiarios directos, afectados, patrocinadores; etc) ya que sus conclusiones habrán evolucionado a partir de sus convicciones filosóficas, profesionales y personales (House, 1994) o de su *forma-de-vida*, en tanto posicionamiento político (Agamben, 2001, p. 13) o de su *habitus*, cual sistema de disposiciones adquiridas por medio del aprendizaje implícito o explícito (Bourdieu, 1990, p. 114). En el mismo sentido, los procesos de identificación y evaluación de una acción no son separables, constituyen en sí mismos una sola acción. Son nuestros propios valores personales y nuestro derrotero de experiencias los que impregnan nuestra identificación y valoración final (Pitkin, 1984).

Un ejemplo práctico: en un hipotético caso de una Evaluación de un programa de producción de alimentos en América Central, cuyo objetivo era capacitar a las mujeres en el cultivo de alimentos para aumentar sus ingresos. Si, como evaluadora, mi formación académica y/o mi experiencia ha sido influida por las teorías de la Nueva Gestión Pública, mi interpretación de la acción – en este caso de la Evaluación- tendrá un tinte de “maximización

de utilidades” que indefectiblemente motivará mi acción de un modo y no de otro, orientada por los indicadores de *eficacia, eficiencia y efectividad*. Aquí mi unidad de análisis se convertirá probablemente en un objeto cuantificable (con indicadores de medición del tipo: porcentaje de mujeres capacitadas en el cultivo de alimentos bajo el programa en cuestión al finalizar el primer semestre del año 2019 de acuerdo al total esperado). La evaluación concluyó que el programa fue muy exitoso, y que por tal motivo y por indicadores similares, se toma la decisión de repetirlo en el próximo semestre. Allí es donde podemos observar este otro sentido del reflejo/ consecuencia de nuestra Evaluación. El resultado de la Evaluación aparece como satisfactorio a los fines metodológicos. La Evaluación funcionó muy bien. Dio unos resultados que permiten ver que el programa ha funcionado como se esperaba. Sin embargo, esta evaluación parece adolecer de otro tipo de indicadores, más bien cualitativos, vinculados a factores como el socio- cultural, el político-territorial, inclusive el medioambiental que pudieran dar cuenta de las consecuencias negativas del programa, que tenían que ver con la prohibición a participar a mujeres por parte de sus maridos, o mujeres que fueron golpeadas por sus maridos por participar del proyecto sin su permiso. Es decir, características propias del contexto particular en donde se aplicó el programa.

Aquí se manifiesta el dilema ético en Evaluación, y la necesidad de ser muy cuidadosos con la selección de indicadores así como en la interpretación que se realiza de los datos obtenidos. Invita a pensar que tal vez es necesaria una mirada multidisciplinar que considere la complejidad, desde lo subjetivo contextual, que evite partir de una sesgada selección de indicadores. Así, la necesidad de revisar permanentemente la utilidad del indicador seleccionado para medir los avances del programa y sus consecuencias sobre la calidad de vida de las personas involucradas<sup>32</sup>.

---

<sup>32</sup> El ejemplo fue tomado, y modificado a los fines de la explicación hipotética, de un proyecto realizado durante 2019 por la ReLAC (Red de Seguimiento, Sistematización y Evaluación de América Latina y el Caribe) que consistió en una

En este marco de posible aparición de consecuencias no deseadas y la existencia de efectos secundarios de nuestras acciones, se han producido los *marcos referenciales* de evaluación (guías, orientaciones, estándares, etc.). Surgió aquí también el problema común de las ciencias sociales -que no escapa a la disciplina de la Evaluación- referente a la neutralidad valorativa.

En tanto dijimos que evaluar es emitir un juicio de valor en base a evidencia empírica, esta disciplina es naturalmente subjetiva -aún bajo las más estrictas normas de los organismos internacionales y sus rigurosos métodos de obtención de la evidencia empírica-. No está en discusión aquí lo riguroso que puedan ser tales métodos sino, más bien, la inobjetable intromisión de la subjetividad del evaluador al valorar esos datos que ofrece la evidencia empírica.

Se presenta aquí como imprescindible que el evaluador incorpore lo que llamaremos la *conciencia de evaluador*, la que implica una deconstrucción y un reconocimiento de su propia epistemología para poder luego incorporar los saberes y subjetividades de la cultura que evalúa así como tener presente las diferentes alternativas metodológicas y seleccionar la más adecuada al contexto.

#### *3.4.2 La dimensión estratégica de la Evaluación: orientadora y constructora de sentidos*

Los indicadores, piezas centrales en evaluación, son las lentes por las cuales se analizará el avance de un programa o política. Esto nos invita a pensar en la dimensión estratégica que tiene la Evaluación, en términos de que se constituye en productora de resultados y generadora de sentido para la toma de decisiones. En este sentido la Relatividad contextual

---

serie de Webinars sobre temas de debate en Evaluación denominado “EvalTabú”. El mismo se menciona en el primer Webinar: *Porqué la mayoría de las Evaluaciones ignoran los resultados no previstos?* (Michael Bamberger - Claudia Maldonado Trujillo), como ejemplo de las consecuencias no deseadas de la Evaluación.



que recuperamos de Giddens (1995, p. 43) al entender que la significación es *siempre pública*, en tanto nuestras acciones tienen sentido porque existe un otro que las legitima. En política pública esto tiene una consecuencia directa en la sociedad afectada/beneficiaria por cada política, que en ocasiones será beneficiosa y en otras no.

Los indicadores, como la evaluación en general constituyen *formas de dar sentido* (Dahler-Larsen, 2007, p. 99). Su función básica no es verificar cómo avanza o se desarrolla una actividad de un área en particular, sino **construir una definición de esa actividad**, a partir de la autoadscripción del evaluador a unos juegos y no a otros del lenguaje, y su performatividad (Pitkin, 1984, p. 377).

En este marco, los indicadores oficiarán de Reglas -en los términos del significado que Giddens (1995) les atribuye: reglas como constitutivas de sentido.

Esto es lo que Peter D. Larsen (2007, p. 103) llama la *capacidad transformativa de la Evaluación*, que claramente tiene una intención de transformación hacia la mejora, pero que en ocasiones no advierte los efectos secundarios. El cómo afecta un resultado evaluativo a una cadena de acciones posteriores, impele a observar todo el proceso evaluativo desde la planificación/diseño de un modelo evaluativo, hasta su desarrollo y sus conclusiones; cuidando desde las diferentes dimensiones -la interpretación del evaluador tras su experiencia personal, el contexto cultural, social, político de aplicación; el público afectado por los resultados, entre otros- cada detalle.

En el mismo sentido podemos hablar de la *potencia* del evaluador (Ricoeur, 2008), como el poder de decir, obrar sobre el curso de las cosas y de influir en los otros protagonistas de la acción. Así como la capacidad de reconocerse uno mismo como autor de la acción y, más aún, de hacerse responsable por lo hecho, lo performativo de sus acciones (Fraser, 1997).

Como pudimos ver hasta aquí, la Evaluación constituye un excelente ejemplo de cómo el juicio de valor que emite un evaluador produce el cambio en el curso de las acciones de los otros. Aparece así muy aplicable la frase popular “el que nomina, domina” en alusión a la gran responsabilidad del evaluador como orientador, específicamente en este caso guiando el derrotero de las políticas públicas a partir, no solo de los resultados de las evaluaciones sino también desde la selección de los criterios de evaluación, en consonancia con la idea de evaluación transformativa (D. Larsen, 2007) antes mencionada.

Partiendo de una concepción amplia de la política pública como la toma de decisiones de los administradores de gobierno en beneficio de la sociedad, acudimos a la diferencia entre lo privado y lo público a través de un pasaje de J. Dewey (2004) que creemos muy pertinente para explicar que las consecuencias de una evaluación en el ámbito público pueden afectar a muchos otros:

*Cuando A y B mantienen una conversación juntos, la acción es una trans-acción: ambos están implicados en ella; sus resultados pasan, por así decirlo, de uno a otro. En consecuencia, uno, otro o ambos pueden verse beneficiados o perjudicados. Pero, presumiblemente, las consecuencias de beneficio o perjuicio no se extienden más allá de la actividad que está entre ellos; es privada. Sin embargo, se observa que las consecuencias de la conversación se extienden más allá de los dos individuos directamente involucrados, que afectan al bienestar de muchos otros, que el acto adquiere una dimensión pública... (p. 64)*

En consonancia con las perspectivas pluralistas de la evaluación, se destaca aquí nuevamente la importancia de que este público se convierta en parte constitutiva del proceso de evaluación, en tanto es el afectado directo de los informes evaluativos (que influyen en las modificaciones que pueda sufrir una política pública).

*Empoderar*<sup>33</sup> a este público con herramientas de evaluación aparece como imperante.

Implica que aquellos involucrados tomen conciencia de sus propios intereses y cómo estos se relacionan con los de otros; contar con la capacidad de evaluar colectivamente el desarrollo, los resultados y los impactos de las políticas y programas que les afectan, pudiendo formar parte de las recomendaciones de mejoras, que afectan a sus propias vidas cotidianas.

Empoderar, en el contexto latinoamericano, implica dar lugar a un intercambio de saberes cual proceso de integración que enriquezca las recomendaciones de mejora de las políticas públicas. Implica equilibrar el poder de los saberes, otorgando capacidades de evaluación a los protagonistas, desde la perspectiva de la *pedagogía del oprimido* (Freire, 2005) y adquiriendo capacidades culturales y contextuales de evaluación desde la *Sociología de las ausencias* y las *emergencias* (De Souza Santos, 2017) que permitan una mirada más atenta a las realidades de Latinoamérica y el Caribe.

Es por ello que fomentar las capacidades de *evaluación participativa*<sup>34</sup> a través de la formación es una prioridad en las agendas internacionales y nacionales a las que este trabajo pretende contribuir.

Como hemos visto, la evaluación de políticas públicas afecta a un público, que es constitutivo de la evaluación porque a él se debe (evaluamos para optimizar las políticas públicas que mejorarán la calidad de vida de las personas y para *no dejar a nadie*

---

<sup>33</sup> Si bien existe una corriente de estudios críticos que se preguntan sobre la posibilidad de que este término sea también utilizado como una herramienta que genere nuevas relaciones de poder inequitativas y nuevas formas de dominación (Betancor, 2011), elegimos sostener esta perspectiva que actualmente cuenta con al menos dos corrientes pluralistas en el campo de la Evaluación que la sostienen: La Evaluación para empoderar (Fetterman, 1993) y los enfoques colaborativos de Evaluación (Cousins, 2015). Estaremos atentos a los avances en esta discusión.

<sup>34</sup> El sitio <https://evalparticipativa.net/> desarrolla en profundidad la *evaluación participativa* con enfoque en América Latina y el Caribe. Este sitio es producto de un proyecto desarrollado en el Programa de Estudios del Trabajo, el Ambiente y la Sociedad de la Universidad Nacional de San Juan, Argentina (PETAS- UNSJ), en el cual la autora de este trabajo es investigadora

*atrás*<sup>35</sup>). En aras de reducir la subjetividad en la evaluación, los enfoques pluralistas nos ofrecen una luz en tanto nos llevan a pensar una forma de evaluar que paradójicamente plantea esta reducción *con la suma de muchas subjetividades*. Y allí las formas democráticas en evaluación: la valoración de muchos más que la de uno, los fundamentos de muchos más que los de uno a través de consensos, legitimando un proceso, un programa, una política.

### 3.4.3 Epistemologías del Sur y cooperación Sur- Sur

La perspectiva de *no dejar a nadie atrás* trae consigo una larga lista de autores especialmente de las ciencias sociales que, además de los antes nombrados *pluralistas* en el campo de la evaluación, se remonta al trabajo de los teóricos de la dependencia de la década de 1960, del *Grupo de Estudios Subalternos* -originado en 1984 en Asia, y replicado en América Latina desde 1993- y más recientemente las *Epistemologías del Sur*.

Una de las premisas de esta perspectiva es que necesitamos mudar concepciones antes de mudar acciones. De esta mudanza de conceptos se desprende la necesidad de correr el centro *epistemológico* (de construcción de sentidos y significados a través del conocimiento) desde el norte hacia el sur global.

Las epistemologías del sur (De Souza Santos, 2017) proponen una *interrupción epistemológica*, con la intención de recuperar el valor de la integración de saberes, a partir de la *traducción intercultural*, convirtiéndola en una dimensión esencial de la construcción de

---

<sup>35</sup> Lema de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030 y recogido por Eval Partners y las Agendas de los Congresos de Evaluación a nivel global: <https://www.evalpartners.org/evalgender/no-one-left-behind>

---

las *ecologías de saberes*. Parten de tres ideas básicas:

- 1) *La comprensión del mundo excede con mucho la comprensión occidental;*
- 2) *No hay justicia social global sin justicia cognitiva global;*
- 3) *Las transformaciones emancipadoras en el mundo pueden seguir gramáticas y guiones distintos a los desarrollados por la teoría crítica occidental (p: 11).*

En este sentido, la perspectiva de la *Evaluación Transformativa* -presentada en el capítulo 2 de este trabajo-, así como los estándares y guías de Evaluación producidos en territorios del sur global (África, Asia, América Latina) proponen incorporar categorías de análisis y criterios de aplicación en procesos evaluativos, propios de la cultura del lugar, o a partir de una adecuación de procesos con *sensibilidad cultural*<sup>36</sup>(incorporación de cosmovisiones indígenas, inclusión de la perspectiva de género, lenguaje adecuado, etc.).

Autores locales como Rodríguez Carmona (1999), Sánchez Ramírez (2011) o Gussi y de Oliveira (2016), Rodríguez Bilella (2016) , Quintero (2017) nos ofrecen su perspectiva a partir de experiencias específicas en las que se observa cómo la aplicación de modelos occidentales, sin una adecuación a contexto, ha dificultado los procesos evaluativos o ha dado resultados magros. Asimismo, proponen algunas modificaciones a instrumentos como la Matriz de Marco Lógico, la Evaluación de Impacto o el Análisis Costo - Beneficio, o en la interpretación de estos términos para la región.

Asimismo, otras experiencias han surgido que demuestran la riqueza de la mirada local como *Evalindigenous LAC*, *Evalparticipativa*, *Currículo con perspectiva de género y pertinencia Cultural para LAC*.

---

<sup>36</sup> Vease, para el caso de África: <https://afrea.org/made-in-africa-evaluation/>. Para el caso de América Latina: <https://speval.files.wordpress.com/2016/10/estndaresdeevaluacinparaamrlicalatinayelcaribe.pdf>

En esta evolución de concepciones, las VOPEs regionales han promovido la iniciativa *South to South Evaluation (S2SE)*, de cooperación sur- sur en materia de Evaluación, autoconvocándose a producir una Agenda (2018-2021) de *Evaluación que refleje completamente el conocimiento, las realidades y la filosofía del Sur Global*<sup>37</sup>.

Esta iniciativa, que se desarrolla en cuatro fases, apunta a que las decisiones sobre *qué* se evaluará, *cómo* se hará y *quién* evaluará se determinen a partir de perspectivas propias del Sur Global, aprovechando las capacidades y contexto propios; siendo la primera fase la de *generación de capacidades en los evaluadores locales*, partiendo de reconocer que el Sur Global tiene mucho que aportar al desarrollo de los procesos evaluativos para optimizar las políticas públicas y *no dejar a nadie atrás*.

Una publicación reciente de CLACSO acerca de la cooperación Sur- Sur en América Latina destaca como uno de los sectores de mayor actuación y fortalecimiento de capacidades (2007-2018) a “*los proyectos concebidos para mejorar la gestión, el seguimiento y la evaluación de las políticas públicas*.” (Ojeda Medina - Echart Muñoz, 2019, p. 29). Lo que nos ofrece esperanzas de un avance en este sentido en los próximos años.

---

### **3.5 Breves conclusiones**

Este capítulo hizo un repaso por los debates sobre la profesionalización de la evaluación, permitiéndonos interpretar que la profesionalización del evaluador contribuye a un *círculo virtuoso*: mientras fortalece el proceso de institucionalización de la evaluación (a partir de la generación de propuestas formativas, investigaciones, bibliografía, conferencias o códigos deontológicos) éste último –al fortalecerse– habilita un mejor contexto para el evaluador en el

---

<sup>37</sup> [https://afrea.org/wp-content/uploads/2018/05/S2S\\_Brochure.pdf](https://afrea.org/wp-content/uploads/2018/05/S2S_Brochure.pdf)

ejercicio de su profesión.

También hemos abierto aquí el espacio para interpretar el concepto de *profesionalización*, definir algunas competencias, y reflexionar sobre las transformaciones producidas en la forma de ver el perfil profesional del evaluador como consecuencia del giro cultural y lingüístico en las ciencias.

Así, resumimos aquí tres cuestiones fundamentales allí tratadas a modo de conclusión:

- 1) el evaluador es un *constructor de sentidos* cada vez que produce sus evaluaciones y, por tal, un orientador de las decisiones que se toman en política pública. Esto significa que las evaluaciones son *políticas y públicas*;
- 2) en tanto las significaciones son *siempre públicas*, es necesario empoderar a los beneficiarios de las políticas públicas para que sean protagonistas de los procesos evaluativos;
- 3) dada la responsabilidad que recae en el evaluador, se hace necesario dotarlo de marcos referenciales contextualizados -en general como códigos deontológicos con adaptación cultural, a partir de nuestra/s propias epistemología/s- que los consagren y legitimen en el proceso evaluativo y a sus resultados.

## **CAPÍTULO 4. CAPACIDADES INDIVIDUALES DE EVALUACIÓN EN AMÉRICA LATINA**

### **4.1 Introducción**

El presente capítulo se ocupará de responder a los objetivos específicos 2 y 3 de este trabajo: (2) Abordar/delinear los diferentes perfiles del evaluador a partir de la revisión de los programas de formación existentes en la región; (3) Corroborar la existencia o no de un perfil de evaluador especial para evaluar (en) Latinoamérica a partir de la comparación de los programas de formación vigentes en América Latina y el Caribe con el perfil sugerido por los documentos de referencia de la región y las capacidades de evaluación apuntadas por los informantes clave de este estudio.

Para ello iniciaremos analizando los documentos vinculados a capacidades individuales en evaluación en nuestra región e incorporando la mirada de evaluadoras y evaluadores consultados, a fin de interpretar cuáles son las capacidades necesarias en un evaluador - entendiendo que la evaluación es un campo de la práctica-. Posteriormente, ofrecemos los resultados de la sistematización de los programas de formación existentes en América Latina y el Caribe realizando, cuando se consideró pertinente, algunas vinculaciones entre variables que nos permitieran ir abordando los perfiles evaluadores.

Por la densidad de la información de este capítulo, hemos optado por incorporar unas reflexiones y síntesis de lo que hemos llamado el “deber ser” y el “ser” del perfil de las y los evaluadores; como recapitulaciones que faciliten la lectura y puedan oficiar de insumos hacia el *Decálogo para la formación en Evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe* que presentamos en el capítulo 5.



## **4.2 El “deber ser” del perfil de las y los evaluadores**

Por “deber ser” interpretamos aquí el perfil de un/a profesional en evaluación que la comunidad de expertas y expertos latinoamericanos han consensuado hasta el momento, a partir de los debates actuales plasmados en algunos documentos de referencia que a continuación detallaremos. En este caso, referiremos a documentos ya publicados (AGE 2020, Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe y el Foro de profesionalización IOCE), así como la consulta realizada a evaluadoras y evaluadores experimentados sobre las competencias que debe tener un/a evaluador/a.

*4.2.1 El perfil de las y los evaluadores según los documentos de referencia: AGE 2020, Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe, Foro de profesionalización IOCE y nuevos desafíos en la región.*

Como anticipamos, actualmente en el campo de la evaluación en América Latina se han desarrollado documentos orientadores en referencia a las capacidades individuales en evaluación, los que a continuación desarrollaremos.

A. La Agenda Global de Evaluación<sup>38</sup> y su concepción de Capacidades individuales

La AGE ha sido desarrollada por la comunidad global de evaluación, con el apoyo de EvalPartners. El Año de la Evaluación (2015) culminó en una reunión mundial histórica organizada por el Parlamento de Nepal en Katmandú, donde la Agenda fue lanzada y respaldada por varios interesados, incluidos gobiernos, parlamentos, la sociedad civil y la academia en una atmósfera de globalización, solidaridad y asociación. Este acuerdo internacional (al que nuestra región adhiere) establece como objetivo para 2020 que:

---

<sup>38</sup> <https://www.evalpartners.org/global-evaluation-agenda>

---

*Los evaluadores y comanditarios de las evaluaciones sean capaces de planificar e implementar evaluaciones de alta calidad, apropiadas para ser utilizadas en políticas, programas, proyectos o intervenciones y resultados; en evaluaciones que hagan la diferencia en beneficio de los ciudadanos. (AGE, p. 22, traducción propia)*

Como se expuso anteriormente, en referencia a construir o fortalecer las capacidades individuales de evaluación, la AGE -en consonancia con el informe Delors (1994)- considera necesario nutrir tres categorías principales de atributos, a través de la educación, la capacitación y la práctica reflexiva, a saber:

- **Conocimientos de Evaluación:** refiere a la historia, aproximaciones, modelos y teorías de la Evaluación y sus implicancias, con respecto al, diseño, gestión, propuestas, prácticas y métodos, así como los diversos usos de la evaluación en la sociedad (*Base de insumos*).
- **Práctica Profesional:** tiene que ver con lo que actualmente sucede en el campo. Llevar a cabo evaluaciones válidas y creíbles basadas en principios técnicos es esencial, así como también lo son las estrategias de comunicación y los atributos interpersonales involucrados en el diseño y administración de procesos de evaluación. Habilidades de escucha y negociación, y de interpretación de contextos políticos y culturales diversos también importan aquí (*Productos*).
- **Disposición y actitud:** esta categoría implica la calidad personal, que habilita a los evaluadores a practicar la disciplina -no sólo en circunstancias receptivas, sino también en contextos difíciles, donde están en juego conflictos de intereses vitales y poder realizar la evaluación es un gran desafío-. Trabajo bajo presión, independencia de mente y de apariencia, así como principios éticos, son también atributos vitales para los evaluadores. (*Desempeño personal en el proceso*).

## B. Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe<sup>39</sup>

Los Estándares de Evaluación para ALyC son el producto de un amplio proceso de consultas y reuniones especialmente con expertas y expertos de la región, impulsado durante los años 2014 y 2015, para la formulación de un documento de criterios unificados para la evaluación, teniendo como referencia, al mismo tiempo, los documentos de las principales asociaciones de evaluadores del mundo.

Los estándares conforman enunciados que funcionan como guías para la acción, orientando hacia una evaluación de alta calidad. Para que sean efectivos, requieren ser contextualizados a las particularidades sociales, económicas, culturales e institucionales que correspondan.

A continuación se resumen las cinco dimensiones en que se reúnen los Estándares de Evaluación para nuestra región, y su descripción:

**DIMENSIÓN #1. Evaluación Rigurosa:** Refiere a la utilización de procedimientos que permitan determinar con precisión y exactitud los hechos observados que son materia de análisis.

Los estándares contenidos en esta dimensión son: \*Contextualizar la evaluación;  
\*Descripción detallada del objeto de evaluación; \*Preguntas evaluativas relevantes;  
\*Metodología válida y confiable; \*Niveles de participación adecuados de actores involucrados; \*Conclusiones relevantes; \*Recomendaciones útiles y factibles \*Reportes y comunicación pública efectiva.

---

<sup>39</sup> <https://speval.files.wordpress.com/2016/10/estndaresdeevaluacinparaamrlicalatinayelcaribe.pdf>

## DIMENSIÓN # 2. Adecuada Evaluabilidad:

Refiere a garantizar un equilibrio entre cobertura, complejidad y recursos evaluativos, poniendo el acento en la efectividad, eficiencia y utilidad de la evaluación.

Los estándares que se contemplan en esta dimensión son: Gestión efectiva de la evaluación;

\*Procedimientos prácticos; \* Viabilidad contextual, social y política; \* Realista.

## DIMENSIÓN # 3. Evaluación conducida por principios éticos y jurídicos:

Refiere a que los derechos y responsabilidades de quienes toman parte en el proceso de evaluación sean reconocidos y respetados, siempre sin afectar la integridad de los participantes.

Esta dimensión incluye los siguientes estándares: \*Respeto del derecho de las personas; \*Autonomía; \*Transparencia; \* Legalidad.

## DIMENSIÓN #4. Adecuada comprensión cultural:

Las evaluaciones deben respetar el lenguaje, códigos y sentidos culturales de poblaciones que pueden ser afectadas por las evaluaciones. Deben ser sensibles a los diferentes contextos históricos y culturales.

Estándares incluidos en esta dimensión: \*Igualdad y equidad; \*Derechos culturales;

\*Reciprocidad e identidades culturales.

## DIMENSIÓN #5. Relevancia y Utilidad:

Las evaluaciones deben ser relevantes, oportunas y prácticas, a fin de aportar sugerencias

---

útiles para mejorar la programación, la toma de decisiones, y contribuir al desarrollo del conocimiento para su uso en diferentes contextos y situaciones.

Esta dimensión contempla los siguientes estándares: \*Participación efectiva; \*Propósitos acordados mutuamente; \*Valores explícitos; \*Información relevante, pertinente y oportuna; \*Resultados útiles; \*Comunicación y reportes puntuales y apropiados; \*Interés por las consecuencias e incidencia.

Actualmente, los estándares se encuentran en un proceso de revisión por parte de los grupos de trabajo que integran la ReLAC, con la intención de analizar la utilidad y la actualidad de estos criterios a la luz de las dinámicas contextuales de los últimos años. Especialmente el debate hacia la optimización de los Estándares se orienta a dar una mayor especificidad al documento, que pueda dar cuenta de la particularidad en la aplicación de métodos adaptados al contexto de la región. Temas como colonialismo, democracias precarias, patriarcado, desigualdades sociales, población indígena, enfoque de cultura y educación popular, principio de reciprocidad, cosmovisiones latinoamericanas, entre otros aparecen como centrales a incorporar en una próxima versión actualizada. En consonancia con lo planteado en el capítulo 3 de este trabajo, se hace necesario asegurar una base de conocimientos, habilidades y actitudes en las y los evaluadores, de manera permanente y actualizada a la realidad cambiante de nuestra América Latina.

C. Foro de debate sobre profesionalización de la Evaluación (IOCE)<sup>40</sup> y nuevos desafíos en la región

Este foro abierto de debate, generado en la plataforma virtual de IOCE (International

---

<sup>40</sup> <https://www.ioce.net/professionalization>

---

Organization for Cooperation in Evaluation) se ha iniciado en Mayo de 2016, con el

---

propósito de desarrollar un plan de trabajo para debatir esta definición entendiendo la dinámica que implica conceptualizar una disciplina en crecimiento.

Apunta a (I) mejorar el acceso a educación y capacitación de calidad; (ii) difundir el conocimiento evaluativo y buenas prácticas; (iii) armonizar y articular directrices éticas y principios rectores para los evaluadores. Pretende ser soporte de las VOPEs en adaptar sus esfuerzos de profesionalización a los diversos contextos y culturas.

Resumimos aquí algunos puntos fuertes del debate:

Se hace hincapié en que la definición de profesionalización de la evaluación debe ser adaptada a los entornos diversos. En consonancia con lo planteado en la AGE (entorno habilitante), se acuerda en que hay un trabajo de institucionalización de la disciplina que realizar en varios países de la región, conjuntamente con el trabajo de profesionalización de la evaluación. Los estudios sobre las capacidades nacionales de evaluación en América Latina existentes, muestran diferentes niveles de institucionalización de la disciplina tomando como referencia indicadores vinculados a estructuras normativas y organizacionales, propuestas de formación en evaluación y uso de los resultados de las evaluaciones.

Dentro de este foro, desde la Red Brasileira de Evaluación (RBE), sugieren que en América Latina se requiere previamente definir qué es considerado un *campo de evaluación*. Y proponen que el mismo debería incluir: a) conjunto de conocimientos y prácticas; b) conjunto de principios éticos; c) conjunto de normas y d) conjunto de competencias.

Asimismo, señalan que las evaluaciones serán de calidad si logran ser: relevantes; precisas; exentas (independientes); que ayuden a tomar decisiones correctas y a construir juicios

---

correctos.

Respecto al tipo de experiencia que debe tener un profesional en evaluación señalan que la evaluación es un campo de la práctica. Por lo tanto, para ser un profesional del área de evaluación, se debe comenzar experimentando la formulación e implementación de una iniciativa en todo su ciclo, siendo importante vivenciar métodos cuantitativos y cualitativos de recolección de datos e información.

Por otra parte, representantes en América Latina de la Asociación Internacional para la Evaluación del Desarrollo (IDEAS)<sup>41</sup> realizan su aporte al Foro e identifican como competencias de los profesionales en evaluación: i) desarrollar sistemas de monitoreo, ii) efectuar planificación y diseño de la evaluación y cálculo de costos, iii) gestionar la evaluación, iv) realizar la evaluación, v) comunicar los resultados de la evaluación y vi) promover una cultura de aprendizaje.

Finalmente, se comparte la idea de que es fundamental que cada VOPE pueda colaborar en dar forma a los Estándares de Evaluación adecuados a su propio contexto, a cada particularidad.

Estos documentos y debates entre expertos iluminan acerca de la calidad de las evaluaciones a la vez que dejan la puerta abierta a trabajar en nuevos desafíos.

Cada vez más la *Evaluación hecha en América Latina* cobra peso. Las dimensiones vinculadas a la ética y la sensibilidad cultural, así como la vinculada a la participación (descritas en los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe) se vuelven relevantes en nuestra región a partir de nuestras particularidades. En este sentido,

---

<sup>41</sup> <https://ideas-global.org/>



---

recientemente, el proyecto denominado “EvalTabú”<sup>42</sup> nos presenta estas

particularidades como desafíos en una serie de webinars con invitados de todo el mundo, pero especialmente con ejemplos y la mirada regional- local de Latinoamérica.

En consonancia con lo comentado previamente acerca de la necesidad de cambiar concepciones antes de mudar acciones (sección 3.4.3), y a la necesidad de evaluar de manera interdisciplinaria y dinámica (sección 2.3.3), los actuales debates nos exhortan *no sólo a compartir métodos distintos sino también miradas diferentes*. Así, estamos reflexionando actualmente sobre la importancia de trabajar en recolectar los *Resultados No Previstos* (RNP), o en incorporar metodologías mixtas de investigación en evaluación, inclusive en aquellas evaluaciones que sólo parecían tener rigurosidad si eran de carácter cuantitativo -es el caso de las *Evaluaciones de Impacto con métodos No experimentales*- (Rodríguez- Bilella, 2016 ). Todo ello especialmente partiendo de otras miradas que nos permitan incorporar lo esencial de nuestras culturas multiversas, como nos proponen la *Evaluación de las Ausencias y de las Emergencias*<sup>43</sup>, incorporando/participando en el proceso evaluativo a colectivos históricamente invisibilizados como las y los adultos mayores, las y los migrantes y desplazados, las niñeces y juventudes, las comunidades indígenas, y temas transversales y centrales como la diversidad de género y orientación sexual (SOGI, por sus siglas en inglés), la explotación y trata, las violencias, las crisis sociales o el medio ambiente.

---

Estos colectivos y temas (que con seguridad irán aumentando o variando) necesitan de profesionales de la evaluación preparados no solamente con los conocimientos y habilidades sino también con las actitudes necesarias para acompañar a las y los protagonistas de las

---

<sup>42</sup> <https://relac.online/otras%20publicaciones/webinars/semana-de-la-evaluacion-entrelazados>

<sup>43</sup> La terminología es utilizada en la serie de Webinars “EvalTabú”, como una línea que se desprende de la *Sociología de las ausencias* y la *Sociología de las Emergencias*, propuesta previamente por Boaventura De Souza Santos, para la incorporación de miradas alternativas a los paradigmas del Norte global.

---

políticas públicas a evaluar en sus propios contextos.

#### *4.2.2 El perfil de las y los evaluadores según las y los evaluadores*

En Octubre de 2017, en el marco del trabajo de Comisiones originado en el Proyecto “Agenda Binacional de Institucionalización de la Evaluación en América Latina y el Caribe”<sup>44</sup>, circulamos una encuesta a evaluadoras y evaluadores experimentados de la región consultándoles acerca de las capacidades individuales de evaluación que consideraban indispensables para la profesionalización de la evaluación.

Para ello, les preguntamos específicamente: “1. ¿Ha recibido algún tipo de formación en Evaluación? (Cursos, Diplomaturas, Especializaciones, Maestrías). En caso de respuesta afirmativa, por favor mencionar nombre de la actividad formativa e institución que la imparte. 2. Uno de los ejes de la Agenda Global de Evaluación 2020 hace hincapié en el desarrollo de capacidades individuales de Evaluación; y promueve –entre las acciones a realizar– el fomento de ofertas de formación. En este sentido, y desde su experiencia: ¿Podría mencionar qué conocimientos (teóricos, prácticos, actitudinales) considera que NO deberían faltar en las ofertas de formación de Latinoamérica para el desarrollo de procesos evaluativos?”.

Al respecto, ofrecemos algunos datos y conclusiones:

La Encuesta se envió por mail a través de las Redes de Evaluación Nacionales e internacionales. Dado que no se contaba con un listado previo de Evaluadores, sino que se dio espacio para quien deseara compartir una “buena práctica de Evaluación” es que no

---

<sup>44</sup> [Peer to Peer Program 2016-2017 Final Narrative Report Project Partners: EvaluAR - RedMEBOL Project](#)  
[Managed by: Celeste Ghiano D](#)

---

podemos realizar inferencias generalizables a toda la población. De un total de 20

respuestas, 11 han sido de Argentina, 3 de Bolivia, 2 de Colombia, 1 de Ecuador, 1 de Guatemala, 1 de Nicaragua y 1 de Paraguay.

Las profesiones originarias de cada respondiente han sido variadas, en tanto existe una marcada tendencia en carreras vinculadas a las Ciencias Sociales (Ciencias de la Comunicación, Ciencia Política, Sociología, Relaciones internacionales, Abogacía, Trabajo Social), luego le siguen las carreras vinculadas a las Ciencias Económicas (Contador público, Economista) y finalmente algunas Ingenierías (Ingeniero Agrónomo, Ingeniero Industrial). Esto es un dato relevante en nuestras latitudes en tanto se comenzaba ya a evidenciar la presencia de una perspectiva diferente, que se percibe en las expresiones que exigen una mirada más atenta a las particularidades culturales y tradiciones de cada contexto, y que se comienza a separar de la mirada netamente vinculada a resultados econométricos y/o cuantitativos exclusivamente.

La ocupación de quienes respondieron ha sido mayormente en la Administración Pública de su país (8); le siguen docentes e investigadores (6); consultoras privadas (6) y un integrante de organismo internacional (UNICEF). Siete (7) de las y los participantes de la encuesta han respondido que cursaron el Máster Iberoamericano en Evaluación de Políticas Públicas de la Universidad Internacional de Andalucía (UNIA). En otros dos casos se presentan tesis doctorales en el tema de Evaluación, perteneciendo a otras carreras como el Doctorados en Comunicación o en Administración. Dos participantes responden que no poseen formación en Evaluación. En el resto de los casos, la formación se limita a propuestas de corto plazo como diplomados, cursos y talleres ofrecidos por las redes internacionales de Evaluación u otros organismos internacionales (BID, NNUU, ETC). En línea con lo planteado en el Foro sobre

profesionalización de la Evaluación en la plataforma de IOCE, evidenciamos una sólida experiencia en procesos de evaluación como fortaleza (especialmente en las prácticas que comparten), aun cuando no poseen una formación específica en Evaluación.

Al consultarles acerca de los conocimientos que, a partir de su experiencia, consideran no deberían faltar en una formación, encontramos variedad de respuestas. En general, se puede interpretar un cierto consenso respecto a la imprescindibilidad de temas como: a) Metodologías de evaluación –cuantitativas y cualitativas–: indicadores, sistemas de información, preguntas de Evaluación, Términos de Referencia; b) Teorías de la Evaluación; c) Usos de la evaluación; d) conocimientos sobre elaboración de proyectos; e) técnicas de monitoreo; f) diferentes niveles de evaluación de acuerdo a momentos del programa o política (diagnóstica, de proceso, de resultado, de impacto); g) Ética en Evaluación; h) Metaevaluación y evaluabilidad de las políticas y programas. Si bien se observa una tendencia a mencionar técnicas vinculadas a la gestión para resultados e impacto, sobresalen algunas respuestas que ponen de relieve otras instancias de evaluación (diagnóstica, de proceso), así como la necesidad de analizar y respetar el contexto que se evalúa, lo que puede interpretarse como una leve tendencia a pensar la incorporación creciente de técnicas cualitativas a estos fines. Asimismo resulta imprescindible, según plantean, la necesidad de que existan prácticas en instituciones gubernamentales y ONGs (*contexto habilitante*, según AGE 2020). Otras perspectivas destacan la necesidad de fortalecer la comprensión de la Evaluación como herramienta de gestión y herramienta política, más que sólo como instrumento de mera medición, en consonancia con lo planteado en la sección 3.4.1 de este trabajo. En esta línea, algunas respuestas resaltan la necesidad de que las propuestas de formación en Evaluación incluyan conocimientos en materia de políticas públicas, gobierno abierto y mecanismos de participación. Finalmente, destacamos la presencia en las respuestas

de la necesidad de incorporar en las formaciones el conocimiento de los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe.

#### *4.2.3 Recapitulando el “deber ser” del Perfil de las y los Evaluadores*

Retomando los puntos 4.2.1 y 4.2.2 relacionados al perfil de evaluadores según los documentos de referencia, y a la mirada de los evaluadores en ejercicio consultados - y en relación con los estudios en la disciplina desarrollados en los capítulos 2 y 3 de este trabajo- podemos resumir algunos requisitos para la formación del perfil del evaluador en la región de la siguiente manera:

- I. Toda formación de capacidades en evaluación debería contar con un cuerpo de tres módulos de estudio: los **conocimientos** sobre paradigmas y metodologías de evaluación; las **habilidades** prácticas en el ejercicios de una evaluación -que incluye manuales, guías y estándares vigentes-; y **cuestiones actitudinales** para desarrollar procesos evaluativos en contextos complejos - implica la adaptación a contextos culturales diversos y cuestiones éticas-.
- II. En tanto la Evaluación es mayormente un *campo de la práctica*, los profesionales egresados de programas de formación en evaluación deberán conocer y aplicar marcos referenciales para su trabajo (guías, manuales y códigos deontológicos).
- III. El Evaluador en América Latina y el Caribe debe contar en su perfil con capacidades para la elaboración de evaluaciones con *sensibilidad cultural local y global* (esto es, atención a las particularidades locales y situacionales con ética y responsabilidad, y amplitud de mirada sobre ejes transversales como género, ambiente, etc).

### **4.3 El “ser” del perfil de las y los evaluadores**

En este apartado proponemos revisar el “ser” del perfil de las y los evaluadores, entendido como la realidad que está ocurriendo en territorio. Para ello ofrecemos un detalle de las variables elaboradas y utilizadas, y luego los resultados de la sistematización, vinculando variables entre sí cada vez que los resultados lo iban permitiendo. Con esta información, pretendemos poner en diálogo aquello que se consensua en la comunidad experta sobre el perfil evaluador con lo que se ofrece en las propuestas formativas en evaluación, con la intención de impulsar y enriquecer el debate hacia la optimización de la profesionalización de la evaluación en América Latina y el Caribe.

#### *4.3.1 Las propuestas formativas actuales en Evaluación*

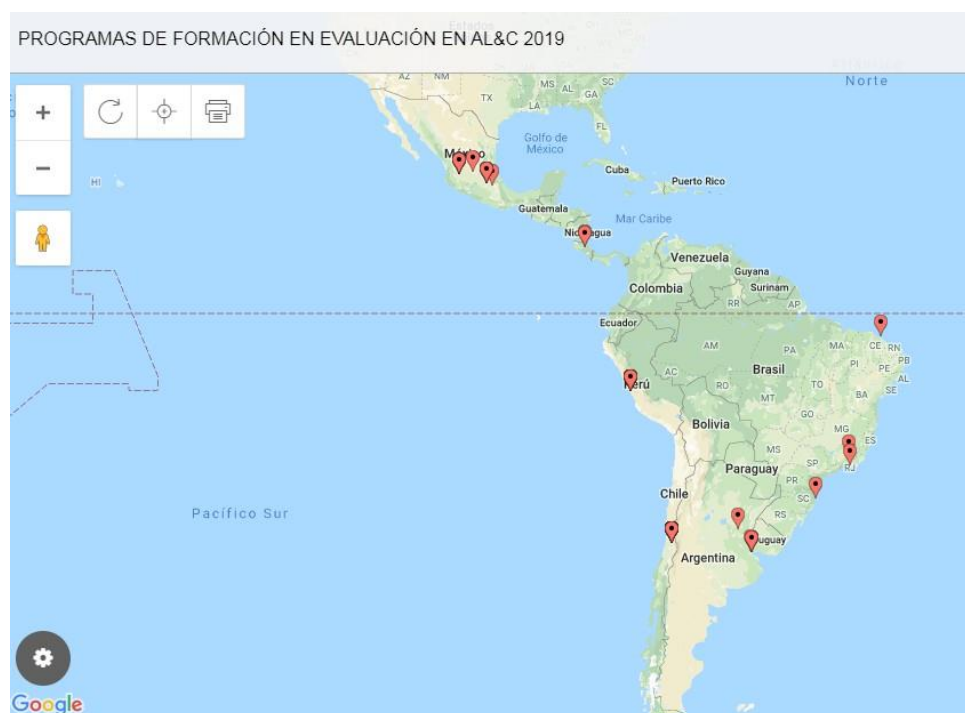
La intención de contar con una base de datos de programas de formación en América Latina tiene sus orígenes en una *base de posgrados*<sup>45</sup> que comienza a tomar forma en 2017, con la colaboración de las y los colegas de la región. Paralelamente se desarrollaba el proyecto financiado por IOCE de Trabajo entre Pares (*Peer to Peer*) *Hacia una Agenda Binacional de Institucionalización de la Evaluación en América Latina*, en la cual se conformaron comisiones de trabajo en torno a la AGE 2020. Entre ellas surge la *Comisión de Capacidades Individuales en Evaluación*, que tuvo como objetivo principal revisar los debates referidos a la definición de capacidades individuales. Estos antecedentes nos invitaron a ampliar la base de datos para conocer el perfil de las y los evaluadores de Latinoamérica y el Caribe, dando origen a la presente investigación. La conformación de nuestra base de datos se inició en Octubre de 2017, con actualizaciones periódicas; realizando

---

<sup>45</sup> <https://albordeelcaos.com/2017/04/20/mas-de-20-posgrados-en-evaluacion-en-america-latina-y-el-caribe-abril-2017/>

un corte para el análisis en Agosto de 2019. Teniendo en cuenta la dinámica que implica la periodicidad en que se ofrecen las propuestas de formación, es necesario aclarar que esto implica constantes bajas y altas de nuevas propuestas<sup>46</sup>. Partiendo de este contexto, hasta la fecha indicada, pudimos dar cuenta de la existencia de treinta y nueve (39) programas de formación en evaluación de políticas públicas vigentes en América Latina y el Caribe, distribuidos en seis países: Argentina, Brasil, Chile, Costa Rica, México y Perú.

A fin de visualizar los datos de los programas relevados, elaboramos fichas individuales, que pueden encontrarse en el Anexo de este trabajo.



**Imagen 4. Georreferenciación de los programas de formación en Evaluación de la región (elaboración propia). <sup>47</sup>**

<sup>46</sup> Como ejemplo, mientras se realizaba la sistematización de los datos para primeras conclusiones, tomamos conocimiento de dos nuevas propuestas de formación: Diplomado en Evaluación de Proyectos (Universidad de Concepción, Chile) y Maestría en Investigación y Educación Evaluativa, Universidad de Puerto Rico, recinto de Río Piedras).

<sup>47</sup> <https://es.batchgeo.com/map/b2de04c52ea1882b155fce4c404bd4b0>

Para la sistematización de la información sobre los programas de formación en evaluación, elaboramos una base de datos tomando los contenidos de los sitios web de cada programa y confirmada por los representantes de cada propuesta a partir de la creación de un correo electrónico, con una comunicación periódica iniciada en 2018. Como se comentó previamente, esta selección de categorías fue realizada a partir de una metodología flexible. El recorrido por los espacios virtuales y los intercambios con los referentes, nos han permitido ir sumando o reconvirtiendo las variables en función de poder obtener información relevante para la vinculación con los criterios que los documentos previamente descritos plantean en cuanto a la profesionalización de la evaluación. Actualmente la base nos ofrece una cantidad de información densa que hemos organizado en tres ejes, y a partir de las variables que detallamos a continuación:

En lo referido al **eje ontológico**:

- a. *País y ciudad de origen*: esta variable nos permite georeferenciar los programas y detectar la distribución centralizada o descentralizada de las propuestas.
- b. *Nombre del programa*: Conocer el nombre del programa, nos ofrece una primera aproximación a la perspectiva teórico-metodológica de la propuesta.
- c. *Anclaje/ Unidad Académica*: la elección de registrar el anclaje institucional y la ubicación en el organigrama académico (adscripción a una facultad, por ejemplo) como espacio de contención de la propuesta, pretende visualizar no solamente la ubicación, sino también la perspectiva que le da origen y conceptualiza a la evaluación.
- d. *Antigüedad*: esta variable pretende identificar las propuestas con mayor antigüedad, como promotoras de actualizaciones conceptuales y contextuales que permitan transmitir experiencias.
- e. *Objetivos*: esta variable visualizará las intenciones de los programas.



f. *Destinatarios*: el análisis de los destinatarios de los programas nos permitirá detectar espacios cubiertos y vacíos de formación.

En lo que refiere al **eje epistemológico**:

g. *Requisitos de conocimiento de ingreso*: esta variable refiere a los conocimientos previos necesarios para incorporarse al programa de formación, no así a los requisitos administrativos. Se pretende con ella contar con información que visualice si se exigen conocimientos metodológicos o experiencias específicas para ingresar al programa de formación y cuáles son.

h. *Prevalencia de Procedencia profesional de docentes*: esta variable tiene por objeto verificar la vinculación entre los orígenes profesionales de los docentes con el currículo propuesto.

i. *Contenido en currículo*: la propuesta programática brinda el cuerpo central de información que permite visualizar el enfoque conceptual y metodológico que desde el programa se quiere ofrecer. Así, se puede analizar cualitativamente a partir de los módulos temáticos propuestos, como también cuantitativamente, revisando el peso relativo de unos temas en comparación con otros.

j. *Tipos de Evaluación mencionados en currículos*: esta variable fue seleccionada para visibilizar qué tipos de evaluación se trabajan más y cuáles menos en los programas de formación en evaluación.

k. *Perfil del egresado*: esta variable contribuye a mostrar el destino de uso de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el programa de formación por parte de los egresados.

En cuanto al **eje metodológico**:

- l. *Tipo de programa de formación*: la selección de esta variable implica analizar la participación de las propuestas de formación a nivel académico, así como en su contribución profesional a los sistemas locales de evaluación (refiere al grado académico: cursos y diplomaturas de pregrado; propuestas de grado; o de posgrado como cursos o diplomaturas de posgrado, especializaciones, maestrías -académicas o profesionales- o doctorados).
- m. *Duración (en hs)*: la duración nos ofrece un panorama del tiempo que los estudiantes deberán dedicar a la incorporación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para cumplir con los objetivos académicos y/o profesionales. Resulta un dato relevante para vincular con los contenidos que se trabajan, toda vez que se puede observar la profundidad del tratamiento de temas que pueden ser importantes de acuerdo con, por ejemplo, el nombre del programa.
- n. *Recursos pedagógicos*: esta variable ha sido seleccionada para revisar las maneras de trabajar los temas. Se incluye en esta variable una subdivisión en cuanto a la *Modalidad de cursada* (presencial o virtual) toda vez que las mismas permiten utilizar recursos pedagógicos diversos, cada uno con sus beneficios y dificultades.
- o. *Tipo de trabajo final solicitado*: la presente variable se propone visualizar la modalidad utilizada para la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integral (monografía, trabajo descriptivo, evaluación de conocimientos teóricos, una práctica evaluativa, etc). Asimismo, se ha consultado a los referentes si el trabajo final es de carácter teórico, práctico o ambos, con la intención de analizar la incorporación de conocimientos a través de la práctica, atendiendo a uno de los criterios sugeridos tanto por la AGE como por expertos en el Foro sobre profesionalización (IOCE) acerca de que la evaluación es un “campo de la práctica”.

#### *4.3.2 Comparativo de currículos y contextos*

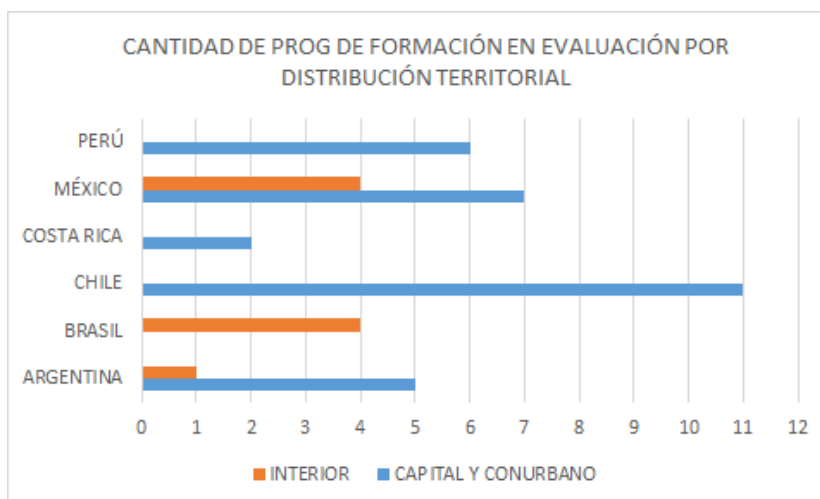
En este apartado realizaremos una descripción y comparación de la información obtenida por cada una de las variables seleccionadas, con una mirada transversal -cuando correspondiere- desde los documentos referidos a la profesionalización antes presentados (Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe; Agenda Global de Evaluación; Foro de debate sobre profesionalización IOCE), así como las sugerencias de las y los expertos consultados y a partir de la evolución de conceptos y metodologías de evaluación expresados en este trabajo.

A medida que se describen los resultados de las variables, iremos comparando datos cuando correspondiere, para realizar algunas reflexiones.

Eje ontológico:

a. *País y ciudad de origen de los programas:*

La distribución territorial de los programas de formación en Evaluación en la región está conformada actualmente de la siguiente manera: México (11); Chile (11); Perú (6); Argentina (5); Brasil (4); Costa Rica (2); A continuación se presentan las cantidades por distribución territorial (capital y conurbano; interior):



**Gráfico 1. Cantidad de programas de formación en evaluación por distribución territorial**

Se observa claramente una preeminencia de programas ubicados en las capitales o conurbano de cada país. Destaca Brasil, con todos sus programas por fuera de la capital, ubicados en grandes ciudades como Rio de Janeiro, Florianópolis y Fortaleza<sup>47</sup>.

b. *Nombre del programa:*

Si bien la mayoría de los programas incluyen en sus nombres el término Evaluación, existen algunas diferencias que podrían estar indicando una carga temática mayor en otros temas que en Evaluación. Por ejemplo: parecen diferir en carga de contenidos los programas que se centran en la Evaluación de Políticas Públicas de los que se centran en el diseño y formulación de políticas públicas y luego en evaluación. Profundizaremos en esta información al tratar la variable “contenidos en currículo” más adelante, vinculando con la propuesta en el título.

<sup>38</sup> En este análisis, aún no se han distinguido los programas por su modalidad (presencial o virtual) lo que se vinculará más adelante, en la variable *Recursos Pedagógicos*.

Inicialmente, tenemos un 63% (25) de programas que -según sus nombres- indican centrarse en la Evaluación de Políticas Públicas, programas y/o proyectos; mientras que el 36% restante (14 programas) no da exclusividad a la Evaluación, sino que tratan también el diseño, formulación y /o gestión de políticas, programas o proyectos -según sus títulos-.

Destacan dos programas cuyos títulos se refieren a temas muy puntuales, relacionados indirectamente con la Evaluación, que son los diplomados en *Presupuesto basado en resultados*, ambos desarrollados en México. Cabe mencionar que existe una demanda generada desde el Sistema Nacional de Evaluación de México (CONEVAL) que exige - según normativa- la Evaluación de programas a partir de dos modalidades: el presupuesto basado en resultados -PbR- y el sistema de evaluación de desempeño -SED-. Esto muestra la vinculación de ciertos programas de formación con la demanda según normativa nacional que anticipamos. Sucede algo similar en Costa Rica y su Sistema Nacional de Evaluación -Sine-MidePlan- con vinculación al curso de Técnico en Evaluación de la Universidad de Costa Rica y a la Maestría en Evaluación de Proyectos de Desarrollo de la misma Universidad ; así como en Chile con sus normativas vinculadas a la evaluación *ex ante* y *ex post* de proyectos de inversión -Dipres- y de programas sociales del Ministerio de Desarrollo Social -desde 2011-, todas relacionadas a las prioridades presidenciales de gobierno Central y con vinculación a la mayoría de sus programas de formación vigentes; y también en Perú, donde la Especialización en Formulación y Evaluación de *Proyectos de Inversión Pública*- INVIERTE.PE (Escuela de Gobierno- Universidad del Pacífico, Lima), responde al Sistema Nacional de Programación Multianual y Gestión de Inversiones INVIERTE.PE, del Ministerio de Economía y Finanzas del gobierno de Perú, el cual exige evaluaciones multianuales para las reinversiones, según su Sistema Nacional de Planeamiento Estratégico (Pérez Yarahuan – Maldonado Trujillo, 2015). Esto ofrece evidencia de la participación que

están comenzando a tener las instituciones de formación en la profesionalización de los evaluadores que deben participar de los procesos que sus sistemas nacionales exigen.

Otro punto a tener en cuenta en adelante refiere a ciertos programas de formación que -de acuerdo indican en sus títulos- orientan sus currículos a la Evaluación en contextos específicos. Son los casos de la Maestría en Gestión y Evaluación de la *Educación Pública* (Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação -CAEd- Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil); el Diplomado en Formulación y Evaluación de proyectos sociales *con foco en Territorio y Comunidad* (Escuela de Trabajo Social y Centro de Políticas Públicas- Pontificia Universidad Católica de Chile); la Diplomatura de Especialización en Monitoreo y Evaluación de *Proyectos y Programas Sociales* (Especialidad de Trabajo Social- Pontificia Universidad Católica del Perú); la Maestría Profesional en Evaluación de *Programas y Proyectos de Desarrollo* (Escuela de Administración Pública y Escuela de Trabajo Social - Universidad de Costa Rica); y la Especialidad en Evaluación Integral de *Programas y Políticas de Desarrollo Social* (Escuela de Salud Pública de México -INSP).

Por otro lado, algunos programas hacen referencia en el título a un tipo específico de evaluación que será central en el currículo. Es el caso de varios Diplomados en *Evaluación de Impacto* de Programas y Políticas Públicas (en Chile, México y Perú); el diplomado en Formulación y Evaluación de programas y proyectos: *Metodología Marco Lógico* (Universidad Alberto Hurtado- Chile); los Diplomados en *Evaluación Económica y Social* de Proyectos (Chile y Perú); Evaluación *Cualitativa* de políticas públicas (México).

Por último, de acuerdo a normativa de Educación de algunos países -que se extiende paulatinamente a toda la región debido a la internacionalización de la educación superior (Cruz Cardona, 2009)-, existe la posibilidad de diferenciar entre Maestrías *Académicas* y

*Profesionales*. Para la totalidad de los casos que forman parte de este estudio, encontramos cuatro casos que lo aclaran en sus nombres, y todos son *Maestrías Profesionales* (tres de las cuatro maestrías de Brasil y una de las dos existentes en Costa Rica).

Un análisis apresurado podría permitirnos vincular este dato a que la Evaluación ha sido más bien considerada una disciplina práctica, como anticipamos. Sin embargo, podemos profundizar en este dato (corroborando con la información que nos provee la variable “contenidos en currículo” y las fichas del Anexo de este trabajo) vinculando con las tendencias actuales en materia de educación superior de posgrado. De acuerdo con Dávila (2011) no está muy clara esta diferencia. Por el contrario, en un contexto en permanente transformación como el actual, los límites entre la orientación académica y la orientación profesional son cada vez más difusos, y una formación de calidad requiere múltiples interrelaciones entre el mundo académico y el profesional. Para esto, afirma el autor, es necesario superar concepciones que plantean límites rígidos entre la docencia, la investigación y la práctica profesional. “*La transformación en la enseñanza de posgrado debe implicar un equilibrio entre investigación y formación*” (Abreu, citado por Dávila, 2011). Esta reflexión nos permite fortalecer la idea de la Evaluación como una transdisciplina, que contribuye a la generación de conocimiento para otras disciplinas, y que requiere contar en su currículo con recursos para la investigación así como para la práctica profesional de manera equilibrada. En los hechos, la variable *contenidos en currículo* de cada una de estas cuatro propuestas formativas, cuentan con elementos que si bien se orientan más a la práctica profesional, también permiten al evaluador contar con herramientas de investigación. Esto se confirma, toda vez que la exigencia de las Maestrías es la presentación de una Tesis final. Para conocer este requisito, la variable *Trabajo final solicitado* (al final de este capítulo) nos muestra que todas las maestrías profesionales exigen la evaluación de un

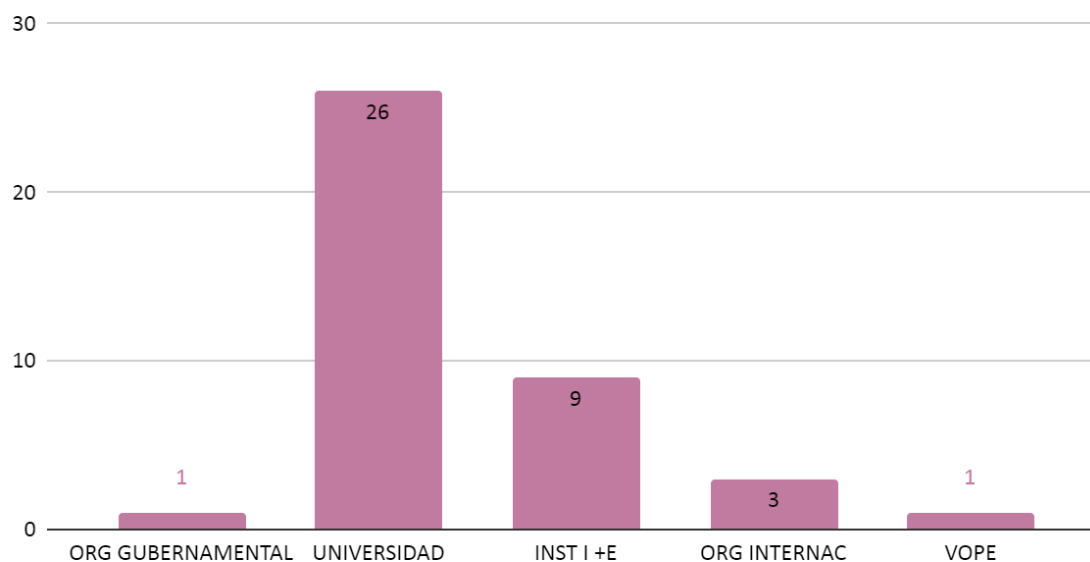
programa o política como parte de la tesis. Pero que la misma debe estar acompañada del análisis teórico y la investigación correspondiente, abonando el equilibrio entre el mundo académico y profesional.

c. *Anclaje institucional:*

En principio, resulta interesante destacar que no todos los programas de formación están anclados en Universidades. La información reunida nos permite generar las siguientes categorías: Organismo Gubernamental - Universidad - Instituto de Investigación y Educación - Organismo Internacional - VOPE.

Los datos sistematizados según estas categorías, se presentan en el cuadro a continuación:

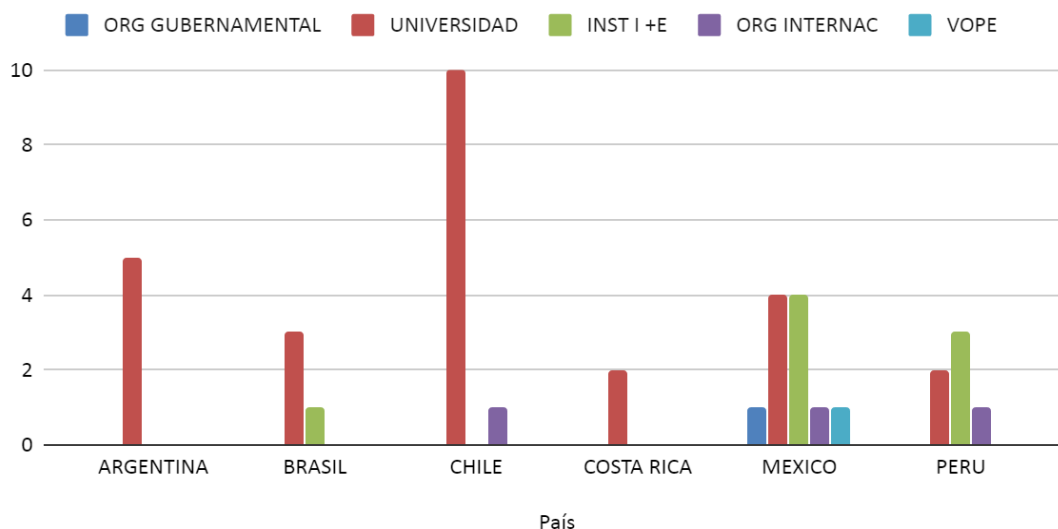
**Anclaje Institucional de programas de formación en Evaluación de AL&C**



**Gráfico 2. Anclaje institucional de programas de formación en Evaluación de AL&C (elaboración propia)**



### Anclaje institucional de programas de formación en Evaluación por país

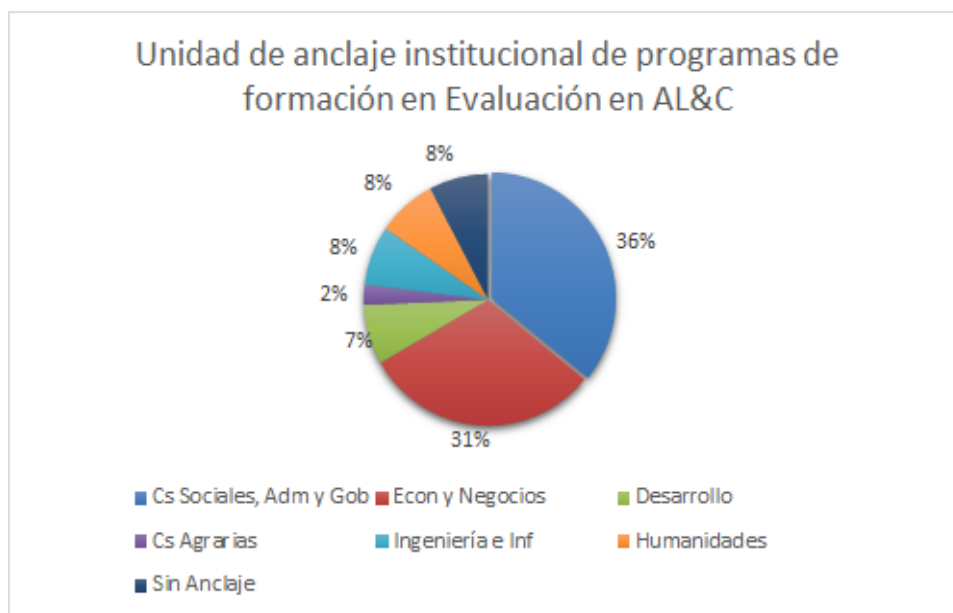


**Gráfico 3. Anclaje institucional de programas de formación en Evaluación por país (elaboración propia).**

La información sistematizada que ofrece esta variable nos permite visualizar que Argentina y Costa Rica tienen actualmente todas sus propuestas formativas ancladas en Universidades, mientras que Brasil comparte propuestas entre la Universidad e Institutos de Investigación y Educación no universitarios. Chile ancla la gran mayoría de sus propuestas en Universidades, y solo una en un organismo internacional. En el caso de Perú, los anclajes se reparten y destaca que la mayoría de sus propuestas parten de Instituciones de Investigación y Educación, y en menor medida de Universidades y Organismos internacionales. Finalmente, México tiene todos los tipos de propuestas de formación, siendo de destacar que es el único país de los relevados que tiene una propuesta anclada directamente a un organismo gubernamental (el Instituto Nacional de Salud Pública) y una anclada en una VOPE: la Academia Nacional de Evaluadores de México (ACEVAL).

En relación a los anclajes dentro de los organigramas institucionales, se pueden clasificar las propuestas en siete categorías que hacen referencia a facultades (en el caso de las

Universidades) o a orientación de la Institución de pertenencia<sup>48</sup> en el resto de los casos. Así, tenemos anclajes en los organigramas de estas Unidades académicas en Cs Sociales, Administración y gobierno (14); Economía y Negocios (12); Desarrollo (3); Ingeniería e Informática (3); Humanidades (3); Cs Agrarias (1) y Programas sin Anclaje específico (3).



**Gráfico 4. Unidad de anclaje institucional de programas de formación en evaluación en AL&C (elaboración propia)**

<sup>48</sup> Esta orientación se ha definido a partir de la revisión del nombre, la misión y objetivos de la institución en su sitio web.

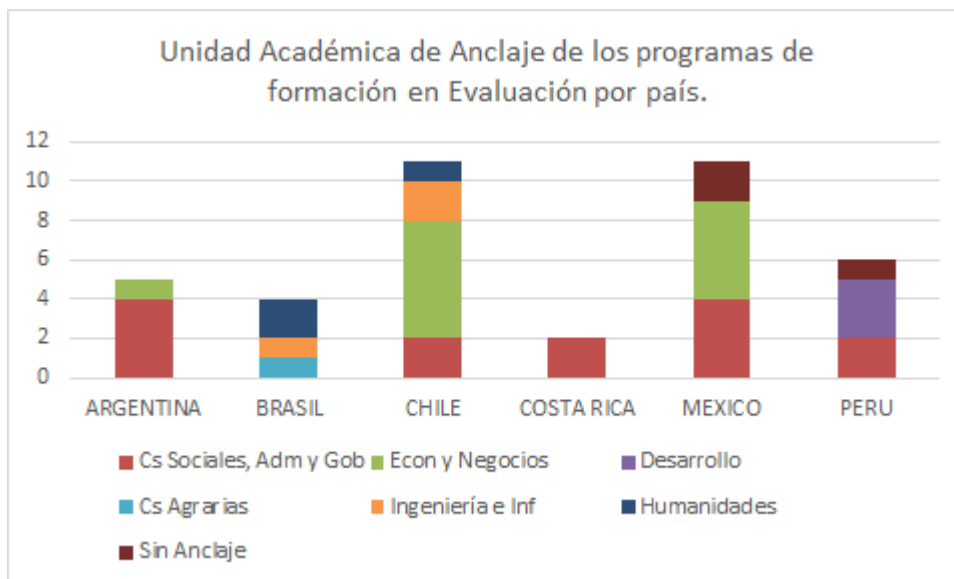


Gráfico 5. Unidad académica de anclaje de los programas de formación en Evaluación por país (elaboración propia).

La distribución de programas y su anclaje por país nos muestra que actualmente existe una preeminencia a nivel nacional de programas de formación en evaluación vinculados a facultades/institutos de *Ciencias Sociales, Administración y Gobierno*, así como a *Economía y Negocios*. También se observa (de acuerdo con el gráfico 5) que hay una preeminencia de programas de formación anclados en dependencias de Economía y Negocios en Chile (6 de 11) y México (5 de 11). Asimismo, los programas se asientan más en dependencias de Ciencias Sociales en Argentina (4 de 5) y también aunque en menor medida en México (4 de 11). Destacan los programas vinculados a dependencias de estudios del *Desarrollo* en Perú (3 de 6), y ofrecen menos propuestas las dependencias de *Ingeniería e informática* (sólo 3 en total en la región: 1 de 3 en Brasil y 2 de 11 en Chile) y Ciencias Agrarias (sólo una, en Brasil)<sup>48</sup>.

Las propuestas de formación ancladas en dependencias de *Humanidades y Educación*

<sup>48</sup> Como se expresó en la metodología, este estudio solo ha considerado los programas de formación en evaluación de Políticas Públicas, es decir, los vinculados al sector público. En este sentido, las propuestas vinculadas a evaluación de desempeño en el ámbito privado, han sido descartadas. Asimismo, de acuerdo a un registro rápido con motores de búsqueda, las propuestas formativas en Evaluación educativa se insertan en carreras generales de Ciencias de la Educación, como un módulo o materia.

---

halladas son sólo tres (2 de 4 en Brasil y 1 de 11 en Chile)<sup>49</sup>. Cabe aquí recordar que el

relevamiento realizado para este trabajo es sobre programas de formación en Evaluación de Políticas Públicas, por lo que se recuperó la formación en gestión de las políticas educativas específicamente.

d. *Antigüedad:*

Esta variable identifica las propuestas con mayor antigüedad, como promotoras de actualizaciones conceptuales y contextuales que permitan *aprender de los errores* y transmitir experiencias a futuro.

Al respecto nos encontramos con la dificultad de poder confirmar las antigüedades de varios programas. Una posibilidad es vincular esta dificultad con la historia de los estudios en Evaluación en nuestra región. Como comentamos previamente, la disciplina como tal se desarrolla aquí hace un par de décadas. Esto se evidencia en la antigüedad de los primeros programas de formación, que en sólo dos casos superan los 20 años (Diplomado Ejecutivo en Evaluación de Proyectos- Escuela de Ingeniería de la Universidad Católica de Chile; y Maestría Profesional en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo - Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Costa Rica).

~~Dos supuestos aparecen en este sentido. Por un lado, la existencia -según el país y su~~  
contexto- de ciclos de mayor y menor demanda de profesionalización, vinculados a los cambios en las estructuras gubernamentales a lo largo de la historia, como vimos en el apartado teórico de este trabajo. Por otro lado, al ser estos programas en su mayoría auto- sustentados económicamente (por ser de posgrado o pregrado, de universidades

---

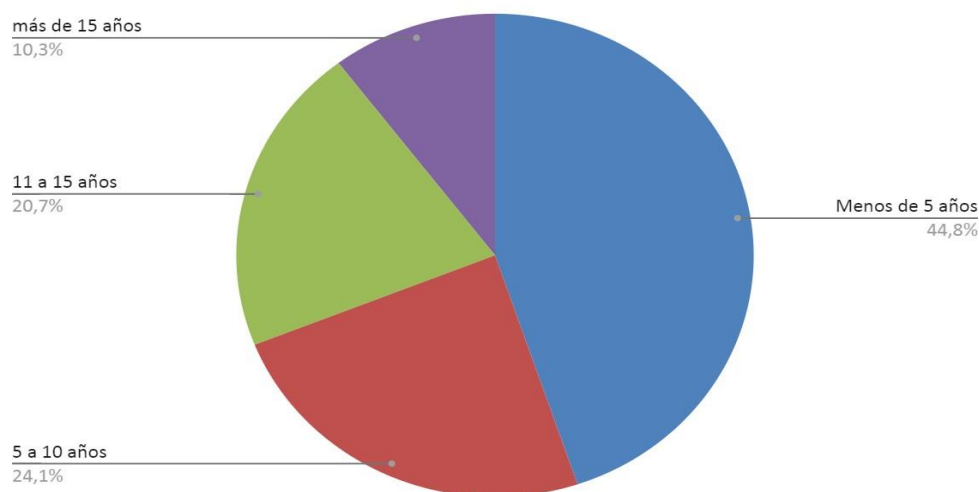
<sup>49</sup> Como se mencionó previamente, existe una Maestría en Investigación y Evaluación educativa en Puerto Rico que, por razones de recorte metodológico- temporal, no ha podido ser incluida en este estudio.

privadas, o encontrarse en países donde la educación no está cubierta por el Estado)

todos ellos tienen un costo económico para las y los estudiantes. En este sentido, para poder desarrollarse, las cohortes se habilitan en caso de completar un cupo mínimo de alumnos que pueda cubrir los gastos a la Institución. Esto genera que en muchos casos no haya una continuidad en la oferta de los programas de formación y por tal motivo los referentes no puedan dar cuenta de una antigüedad, en el sentido de una oferta sostenida en el tiempo. Por tal motivo, y ante la dificultad de contar con estos datos en diez casos, es que realizaremos el análisis sobre la totalidad de los casos que respondieron a nuestra solicitud de información (29 programas de formación).

Explicado esto, veamos los primeros datos:

**Antigüedad de Programas de Formación en AL&C**



**Gráfico 6. Antigüedad de los programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia en base a las respuestas recibidas)**

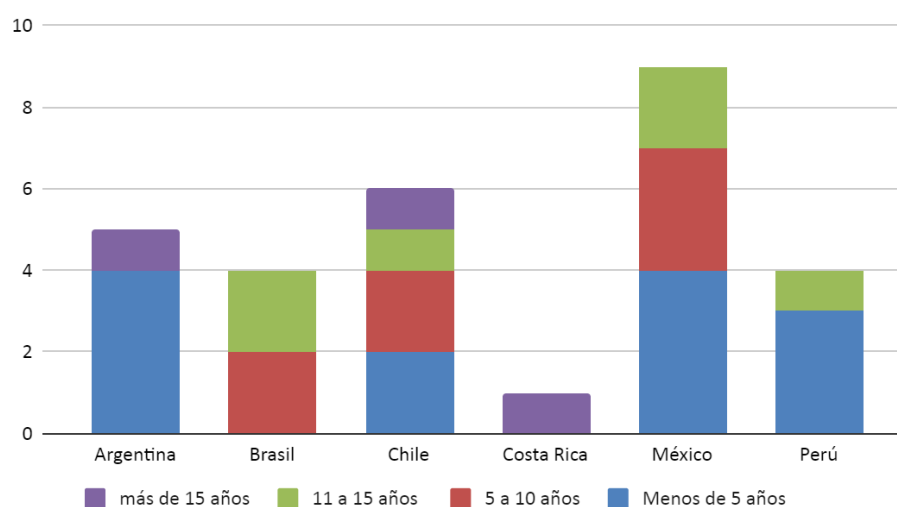
El gráfico 6 nos muestra que, de todos los casos que reportaron antigüedad (29 casos), casi la mitad (trece de ellos o el 44%) tienen una antigüedad menor a 5 años. Luego, un 24% (siete

programas) tienen una antigüedad de entre 5 y 10 años. Y un 20% (seis programas) ya llevan entre 11 y 15 años desarrollándose de manera continuada.

Solo tres programas cuentan con más de 15 años en desarrollo. Uno en Argentina, otro en Chile y otro en Costa Rica. Cabe agregar que las orientaciones de estos tres programas se encuadran en las Ciencias Económicas e Ingenierías y en Estudios del Desarrollo, pudiendo ser esto un indicio vinculado al momento histórico en el que se crearon (década de los 90s- etapa de Estados neoliberales con fuerte impronta a la Gestión para Resultados en la administraciones públicas nacionales).

Una mirada sobre la antigüedad de los programas por país nos ofrece el siguiente gráfico:

Antigüedad de Programas de Formación en AL&C por país



**Gráfico 7. Antigüedad de los programas de formación en Evaluación en AL&C, por país (elaboración propia en base a las respuestas recibidas)**

El gráfico 7 nos ofrece un panorama por país, donde se puede ver que en Argentina la mayoría de sus programas son bastante nuevos (menos de 5 años) y sólo uno reporta 16 años; en el caso de Brasil, sus programas tienen mayor historia, que va desde los 7 a los 15 años. Para el caso de Chile, de los programas que reportaron su antigüedad la mayoría tienen

menos de 10 años, aunque cuenta con un programa de 20 años. Costa Rica reporta la antigüedad más alta en uno de los dos programas que se registran en este país, con 24 años. México reporta una antigüedad de hasta 10 años en el 70% de los programas reportados. Y los programas de Perú también dan cuenta de una antigüedad menor a 10 años en la mayoría de sus propuestas.

e. *Objetivos:*

La variedad de intenciones de los programas de formación es bien amplia. Al no encontrar algún criterio de análisis vincular transversal, hemos realizado una nube de palabras con todos los términos incluidos en los objetivos presentados por todos los programas de formación. Los resultados se presentan a continuación:



Imagen 5. Nube de palabras en variable "Objetivos" de programas de formación en Evaluación -con tres filtros- (elaboración propia). <sup>50</sup>

De esta nube podemos destacar algunos resultados a la vista: más allá de los términos

<sup>50</sup> Los *filtros* consistieron en un proceso escalonado de quita de la redacción de pronombres, conectores, preposiciones, adverbios y otros elementos lingüísticos que se consideraron de poca utilidad para esta ponderación y que, al conservarlos en la nube, dificultaban la comprensión del gráfico.

esperados vinculados al tema central de las propuestas como *evaluación* (52), *políticas* (41) *públicas* (33), destacan los términos *proyectos* (38) y *programas* (36). Luego podemos destacar términos referidos a tipos de evaluación presentes en los objetivos como, *sociales* (29), *social* (23), *impacto* (22) y términos referidos al proceso evaluativo como *diseño* (21), *análisis* (18).

Otro nivel refiere a los términos vinculados a la formación en sí misma, donde se repiten palabras como *capacidades*, *conocimientos*, *teórico*, *prácticos*, *conceptos*, *metodologías*, *enfoques*, *territorio* y *crítica* pero con muy bajo nivel de uso.

Los términos como *económico* (5), *mejora* (4) y *evidencia* (4) están escasamente nombrados entre los objetivos.

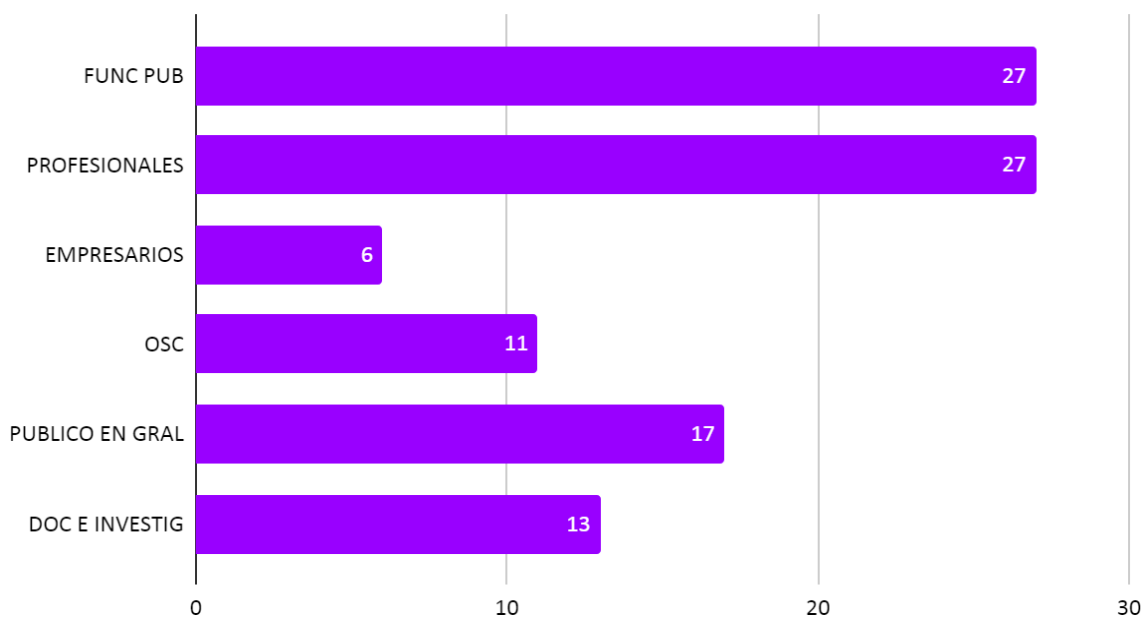
f. *Destinatarios:*

La lectura de resultados de la variable *destinatarios* de los programas de formación, nos permite generar una clasificación en seis categorías (Funcionarios Públicos; Profesionales independientes de disciplinas diversas; Empresarios; integrantes de Organizaciones de la Sociedad Civil; Docentes e investigadores y Público en general). En todos los casos, los destinatarios son múltiples, y es clara la preeminencia de destinatarios del sector público y profesionales independientes en general. Como dato secundario, podemos decir que aun cuando para este estudio han sido seleccionados los programas de formación vinculados a políticas públicas, hay una orientación al sector empresarial y Organizaciones de la Sociedad Civil también presente, aunque en menor medida, como se observa en el gráfico 8. El análisis preliminar de estos datos da cuenta de una amplitud conceptual y metodológica de la evaluación por parte de los oferentes, toda vez que la formación existente parece orientarse a



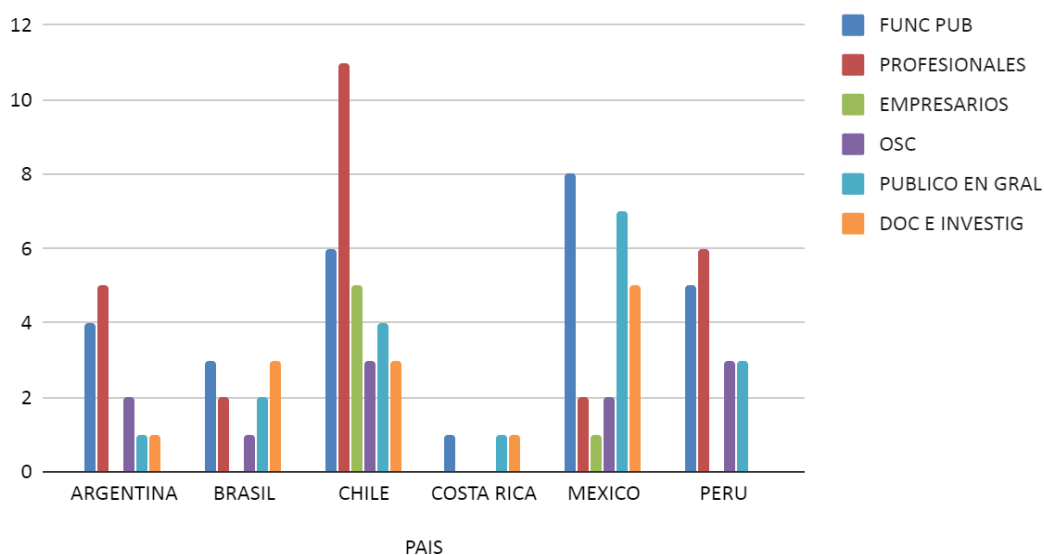
un público diverso (sector público y privado) como potencial interventor en procesos evaluativos de políticas públicas.

DESTINATARIOS DE PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN EVALUACIÓN EN AL&C



**Gráfico 8. Destinatarios de programas de formación en Evaluación en AL&C(elaboración propia).**

DESTINATARIOS SEGÚN PAÍS



**Gráfico 9. Destinatarios de programas de formación en Evaluación en AL&C, según país (elaboración propia).**

El gráfico 9 nos muestra información por país. Dos aclaraciones son necesarias para este análisis: a) la cantidad de propuestas de formación por país puede ser un factor influyente en la amplitud de destinatarios que dentro de un país existan, según el modo en que aquí se presentan los datos, por lo que no resulta apropiado comparar los países entre sí, sino más bien ver un panorama del contexto de cada uno; b) como se anticipó, cada propuesta tiene múltiples destinatarios, siendo éste otro factor que puede aumentar o disminuir la amplitud de destinatarios.

Con esta información previa como supuestos, una apreciación visual de los datos nos muestra que, para el caso de Argentina, prevalecen las propuestas para el sector público y profesionales en general. En el caso de Brasil, los destinatarios mayoritarios de los programas de formación son las y los funcionarios públicos así como las y los docentes e investigadores. Chile, uno de los países que mayor oferta educativa presenta en evaluación de políticas públicas, se dirige mayormente a profesionales independientes en general, y en segundo lugar a funcionarios públicos y al sector empresario, siendo este último sector el más incluido entre los destinatarios de las propuestas de formación en evaluación de entre todos los países analizados, y posiblemente vinculado a la historia de desarrollo del Estado neoliberal en este país, que lo ha posicionado como modelo del desarrollo de la Nueva Gestión Pública (NPM) con una vinculación cercana entre el sector público y el privado (Cunnil Grau, 2012; Morales Casetti, S/F). En cuanto a Costa Rica, sus dos propuestas formativas -una de ellas con una de las mayores trayectorias en antigüedad de la región- se dirigen a funcionarios públicos, docentes e investigadores y público en general, con el mismo peso relativo todas. El caso de México, que comparte la mayor cantidad de propuestas formativas junto a Chile, destaca en propuestas dirigidas a funcionarios públicos y a público en general, sin la necesidad de que éstos sean profesionales. Como destacan trabajos previos

(Pérez Yarahuan – Maldonado Trujillo, 2015), el sistema de evaluación mexicano es de los más fortalecidos en la región, con instituciones gubernamentales e instrumentos legales que enmarcan varias de las propuestas de formación en evaluación vigentes. Finalmente, Perú orienta sus propuestas de formación en evaluación principalmente a profesionales independientes de disciplinas variadas, estén estos en el sector público o privado.

Ingresamos ahora en el eje Epistemológico, analizando los datos recabados, para indagar acerca del modo en que las ofertas de formación proponen la construcción del conocimiento en evaluación.

g. *Requisitos de conocimiento para ingreso.*

Esta variable nos permite analizar las exigencias de conocimientos, habilidades, actitudes requeridos para el ingreso a los programas de formación en evaluación. En general, a excepción del requisito de título de grado -cuando lo hay-, el resto están planteados como competencias a tener *preferentemente* antes de iniciar el cursado, aunque no obligatoriamente. A continuación ofrecemos algunos gráficos que resumen esta información:

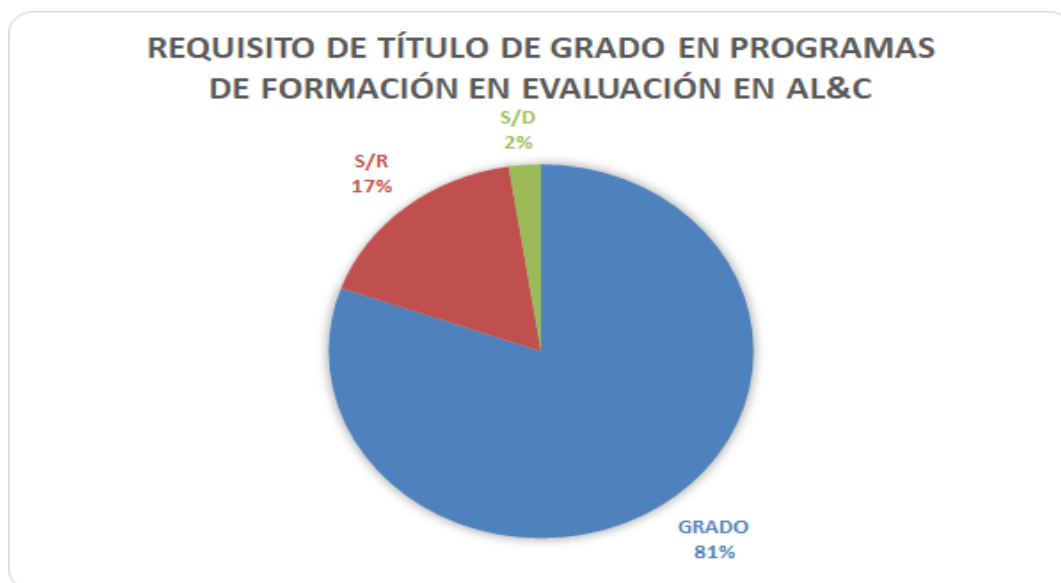


Gráfico 10. Requisito de título de grado (elaboración propia).

Otros requisitos solicitados por los programas de formación en Evaluación en AL&C

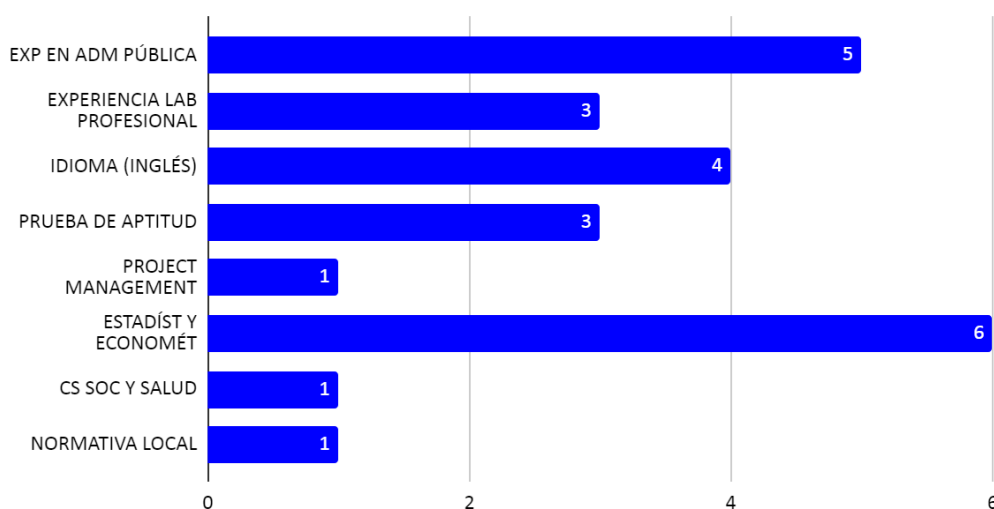


Gráfico 11. Otros requisitos de conocimientos en ingreso (elaboración propia).

Los datos que arroja esta variable muestran que más del 80% de los programas requieren contar con estudios de grado previos. Lo que indica que en su mayoría, se trata de programas

de posgrado, como se confirma en la variable *Tipo de programa de formación*, más adelante. El 17% no exige título de grado y un 3% no ofrece datos. Existen igualmente otros requisitos que hemos clasificado de la siguiente manera, según se observa en el Gráfico 11: Experiencia en Administración Pública (5 programas - tres en Argentina y dos en México); Experiencia laboral profesional (3 programas- dos en Chile y uno en Perú); idioma inglés (4 programas); prueba de aptitud (3 programas, todos en Brasil, como exigencia de la normativa nacional); curso de Project Management (1 en Chile); Estadísticas y Econometría (seis programas: 3 en Chile, 1 en Costa Rica y 2 en Perú); Ciencias Sociales y Salud (1 en México); Normativa Local en Evaluación (1 en México).

Destaca de esta información el requisito de experiencia en administración pública, lo que era igualmente esperado. Sucede también que, en aras de dar acceso a la mayor cantidad de posibles estudiantes, las propuestas suelen ser muy abiertas, no siendo los requisitos -en muchos casos- exigencias taxativas sino que se sugiere “preferentemente” contar con ellos, como anticipamos.

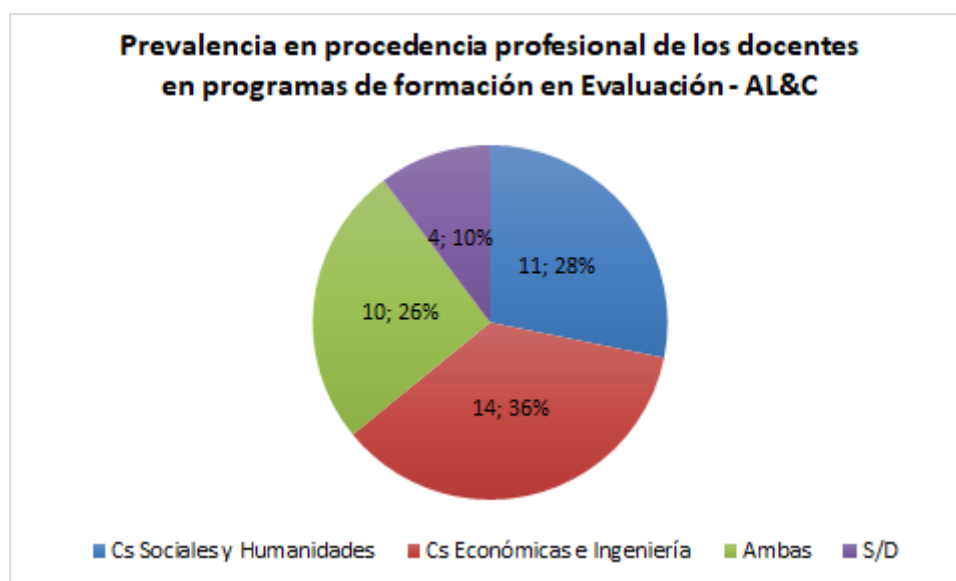
Otro requisito recurrente es el de conocimientos en Estadísticas y Econometría. Y es de destacar que la mitad de estos programas se orientan a economía y proyectos de inversión pública, mientras que la otra mitad se orienta a la evaluación de proyectos sociales.

#### *h. Procedencia profesional de docentes.*

Es necesario aclarar que existe una gran diversidad de profesionales en los planteles docentes de las propuestas formativas en evaluación, que van desde la Ciencia Política y Administración Pública, Comunicación, Educación, Psicología, Antropología, Sociología, Trabajo social, Salud Pública y Cultura, hasta Economía y Finanzas, Administración de

Empresas, Ingeniería Comercial, Ingenierías Civil, Industrial, Metalúrgica, Química, Agronomía, o Gestión de la Calidad, Arquitectura y Gestión Ambiental.

Asimismo, se puede apreciar una prevalencia en cada programa de profesionales orientados por los objetivos y perfiles de las carreras (Ej: en programas vinculados a Unidades académicas de Economía, orientados a formar profesionales evaluadores de programas de inversión, gran parte de los docentes proceden de las ciencias económicas, relaciones internacionales, econometría, etc). En este sentido, presentamos un resumen de estos datos en el siguiente cuadro, en el que hemos agrupado por prevalencia, generando las categorías: a) Ciencias Sociales y Humanidades; b) Ciencias Económicas e Ingenierías; c) ambas; d) S/D:



**Gráfico 12. Procedencia profesional de docentes de programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia)**

El gráfico 12 nos muestra una prevalencia en toda la región de docentes mayormente vinculados a las Ciencias Económicas e Ingeniería (36%). Esto puede interpretarse como una tendencia a la conceptualización de la evaluación aún vinculada a la medición cuantitativa y a la econometría. Sin embargo, las Ciencias Sociales y Humanidades también tienen una alta

prevalencia (28%). Un porcentaje igualmente alto (un cuarto del total) de los programas tienen prevalencia compartida entre ambas categorías, lo cual parece un dato relevante para vincular a la tendencia que sugiere la comunidad de expertos en profesionalización (como hemos visto en los capítulos teóricos de este trabajo) que sostienen la necesidad de crear perfiles de evaluadores con una mirada integral, con conocimientos y habilidades que permitan la detección de evidencia y resultados desde diferentes aristas disciplinares para un mismo proceso evaluativo.

*i. Contenidos en currículo.*

Como ya expresamos, la propuesta programática brinda el cuerpo central de información que permite visualizar el enfoque conceptual y metodológico que desde el programa se quiere ofrecer. Así, se puede analizar cualitativamente a partir de los módulos temáticos propuestos, como también cuantitativamente, revisando el peso relativo de unos temas en comparación con otros.

A continuación, se presenta una nube de palabras realizada luego de 12 filtros<sup>51</sup>, para detectar términos fuertes presentes:

---

<sup>49</sup> <sup>51</sup> Los *filtros* consistieron en un proceso escalonado de quita de la redacción de pronombres, conectores, preposiciones y otros elementos lingüísticos que se consideraron de poca utilidad para esta ponderación y que, al conservarlos en la nube, dificultaban la comprensión del gráfico.



**Imagen 6. Nube de palabras -con doce filtros- en variable "contenidos en currículo" de programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).**

Como se observa en la imagen 6, sobresalen los términos Evaluación (79), Políticas (25), Públicas (23), Proyectos (23), Gestión (20), Metodologías (17), Resultados (13), Diseño (13), Cuantitativas (12), Planificación (12), Inversión (11), Impacto (11), Programas (10), Cualitativas (9), Social (9), Educación (7), Sociales (7). Existe una gran distancia en cuanto a la relevancia de los términos sobresalientes, donde el término *Evaluación* tiene total preeminencia sobre el resto de los términos que están muy diversificados y lo cual nos permite interpretar y confirmar la diversidad de campos que se vinculan con la evaluación. Esta imagen nos permite visualizar que, contrario a lo que suponíamos de acuerdo a la diversidad en los nombres de las propuestas formativas (variable "b"), que indicaban una gran diversidad de temáticas a tratar suponiendo dispersión de temas, los contenidos de los



planes de estudios presentarían gran porcentaje de materias y módulos vinculados a la evaluación<sup>52</sup>.

Partiendo de aquella gran diversidad de temáticas tratadas por programa -que estimamos se relaciona con la actual diversidad de conceptos y contextos que presenta la disciplina como anticipamos en capítulos anteriores- un análisis exhaustivo de los contenidos de los treinta y nueve programas, nos ha permitido realizar una categorización temática conformada por:

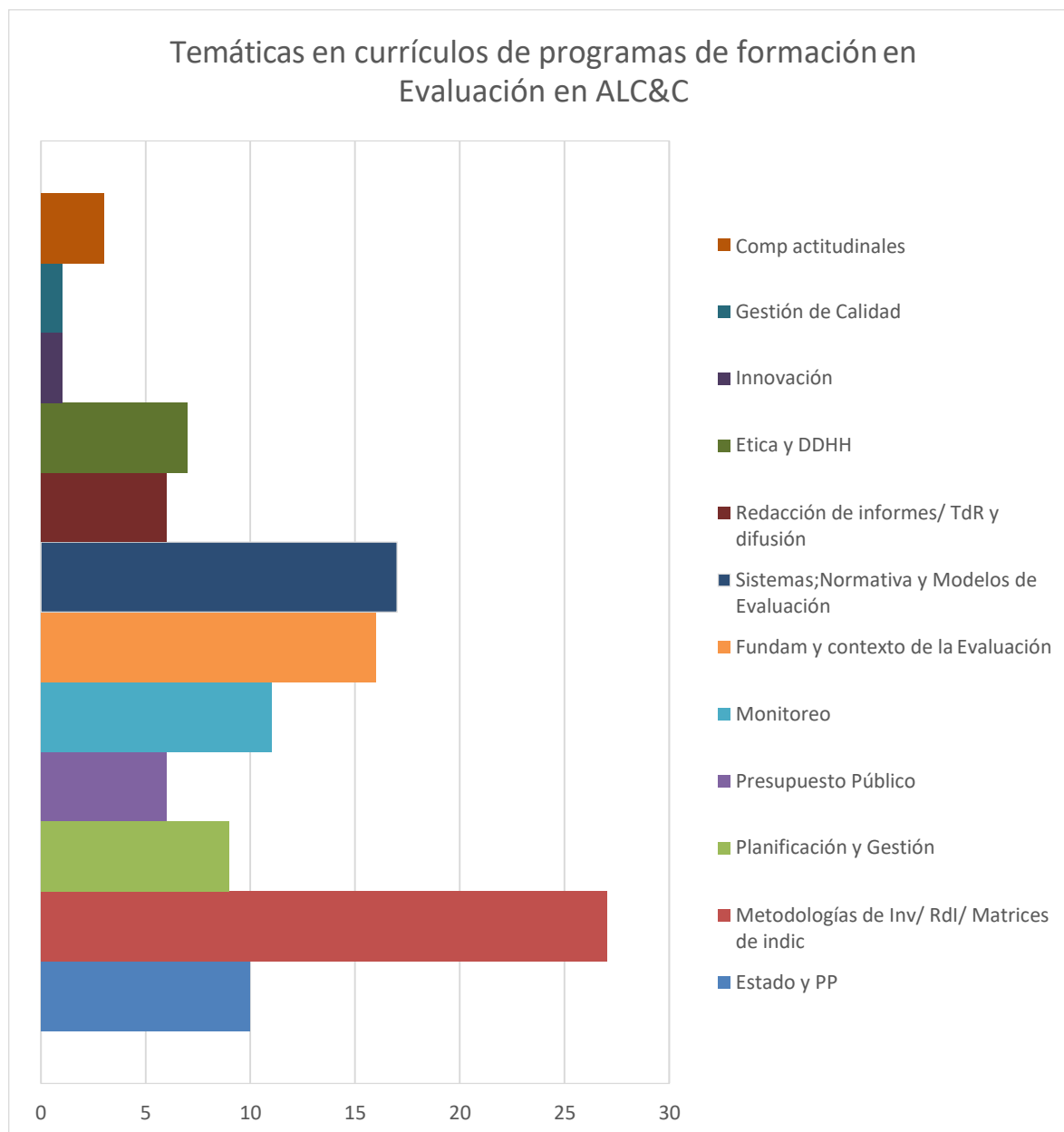
- i.1. Estado y Políticas Públicas
- i.2. Metodologías de Investigación/ Recolección de información (RdI)/ Matrices de indicadores
- i.3. Planificación y Gestión
- i.4. Presupuesto Público
- i.5. Monitoreo/ Seguimiento
- i.6. Fundamentos y contextos de la Evaluación
- i.7. Sistemas de Evaluación; Normativa y Modelos de Evaluación
- i.8. Redacción de informes de Evaluación; Términos de Referencia y Difusión
- i.9. Ética y Derechos Humanos
- i.10. Innovación
- i.11. Gestión de la calidad

---

<sup>52</sup> Como anticipamos en el capítulo metodológico, este trabajo se basa en el análisis de los sitios web y consultas a los representantes, que llega hasta el plan de estudios. No se ha realizado el análisis en profundidad sobre cada materia.

**i.12. Competencias personales para evaluar/ Habilidades blandas**

Hecha esta categorización, presentamos a continuación la lectura realizada de los datos:



**Gráfico 13. Temáticas presentes en los currículos de los programas de formación en Evaluación en AL&C, en general (elaboración propia)**

A grandes rasgos, observamos una fuerte presencia de metodologías de investigación y matrices de indicadores (70%), lo que nos permite una primera inferencia, que se vincula con lo planteado en los capítulos teóricos de este trabajo: la conceptualización - y en consecuencia la profesionalización -de la evaluación aún sigue orientada por el método. Siguen en orden las temáticas vinculadas a Sistemas, Normativa y Modelos de Evaluación (43%) así como a Fundamentos y contexto de la evaluación (41%). Asimismo, por tratarse de programas de formación en evaluación de políticas públicas, aparecen en un tercer nivel los contenidos vinculados a Estado y Políticas públicas (25%).

Es de destacar que, aunque en menor medida, comienzan a aparecer temáticas vinculadas a Ética, Derechos Humanos y Género (18%) y Competencias actitudinales (7%), que podrían estar comenzando a responder a la sugerencia indicada por los documentos de referencia.

Una discriminación de los datos por país, arroja los siguientes datos:

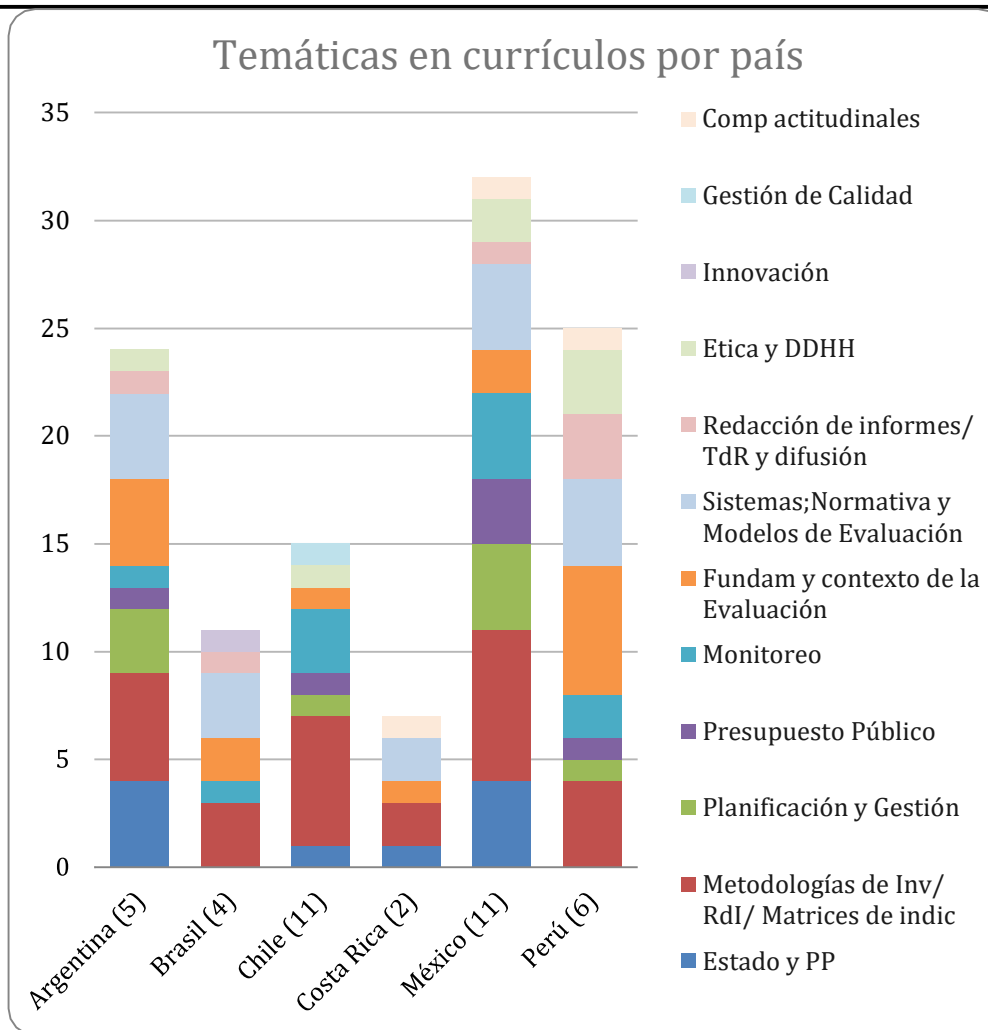


Gráfico 14. Temáticas presentes en los currículos, por país (elaboración propia)<sup>53</sup>

j. Tipos de Evaluación mencionados en currículos.

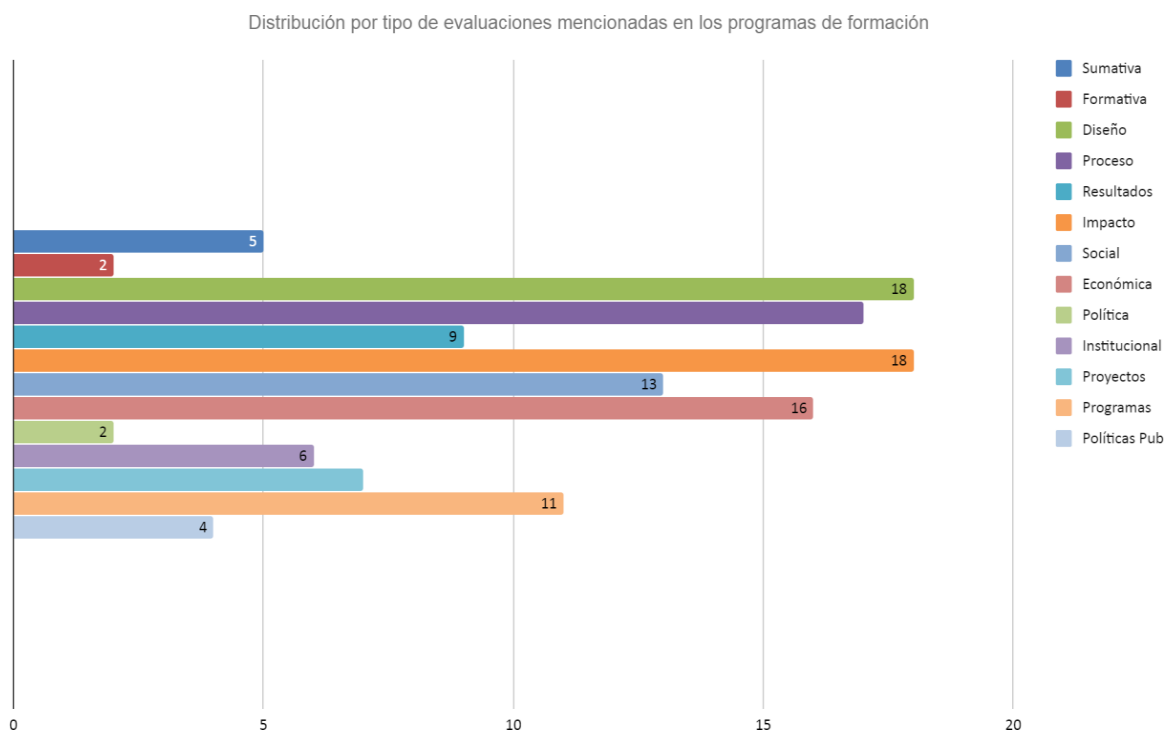
Esta variable fue seleccionada para visibilizar qué tipos de evaluación se trabajan más y cuáles menos en los programas de formación en evaluación (evaluación de diseño, de proceso, de resultados, de impacto, de desempeño institucional, personal, de programas, de políticas, etc) tal como las hemos definido en el marco teórico de este trabajo.

En este sentido, retomamos lo antes comentado en referencia a que en la práctica -dada la diversidad de definiciones y funciones atribuidas a la Evaluación y la diversidad contextual

<sup>53</sup> Entre paréntesis, la cantidad total de programas por país.

de aplicación- los evaluadores suelen combinar enfoques y procedimientos de uno o más modelos para diseñar su evaluación. Y en tanto la Evaluación es un *juicio de valor* (Scriven, 1967), resulta necesario revisar paralelamente la *epistemología del evaluador* (es decir, cómo éste construye el conocimiento que aplica), la que estará, claramente, vinculada a su contexto de aprendizaje y al del proceso evaluativo que desarrolle.

Un análisis de los tipos de evaluación mencionados en los programas de formación, nos muestran una gran diversidad, que no sugiere estar vinculada a clasificación teórica alguna, sino a tipos de evaluación dispersos. Destaca sólo un programa de formación en Perú que realiza una clasificación tal como se expuso en el marco teórico de este estudio, lo que indicaría que trabaja todos los tipos de evaluación. A continuación, se presenta un resumen de datos a fin de visualizar los tipos más mencionados:



**Gráfico 15. Tipos de evaluaciones mencionadas en los currículos de los programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).**

Como muestra el gráfico 15, en América Latina y el Caribe hay un mayor tratamiento en los programas de formación de Evaluaciones vinculadas al momento del programa o proyecto. Particularmente a Evaluaciones de *diseño* (en el 46% de los programas), *proceso* (41%) e *impacto* (46%). Asimismo, destaca la presencia de contenidos sobre evaluaciones *económicas* (41%) y *sociales* (33%).

k. *Perfil del egresado.*

Esta variable contribuye a mostrar el campo de aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes adquiridos en el programa de formación por parte de los egresados.

El análisis de los datos de esta variable nos ofrece nuevamente una gran diversidad en el campo de aplicación de los conocimientos generales (tipos y enfoques de evaluación; normativa local; cuestiones éticas y pensamiento crítico); habilidades prácticas (sólidos conocimientos de metodologías de investigación evaluativa, de planificación, de comunicación e interpretación de resultados) y actitudes adquiridos. Si bien esta variable busca conocer el destino de los aprendizajes adquiridos, resulta relevante que las descripciones de los perfiles vuelven más sobre los conocimientos con los que los egresados finalizan sus estudios, y menos sobre los destinos a los que estos aprendizajes se aplicarán. Dicho esto, podemos generar las siguientes categorías sobre el destino de los aprendizajes adquiridos:

- a) **CALIDAD:** contribuir a la calidad -con eficacia y eficiencia- de las políticas públicas/ intervenir en decisiones fundadas y basadas en evidencia / Gestión por Resultados
- b) **DOCENCIA:** capacidad de transferir los conocimientos a través de la docencia y la investigación
- c) **CULTURA:** capacidad para aportar a la institucionalización de la cultura de la

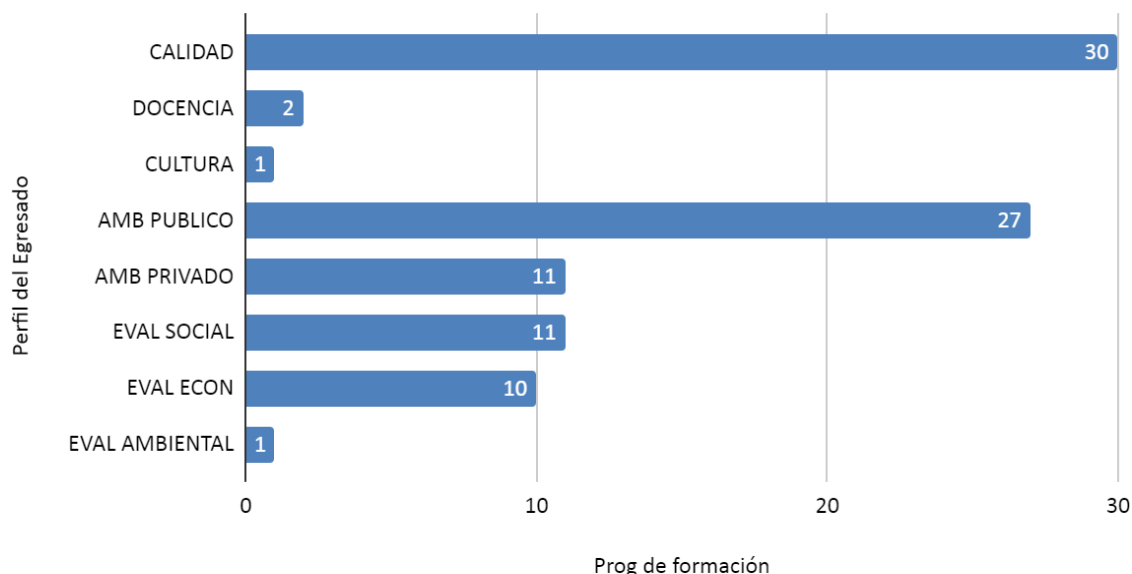
---

**evaluación**

- d) **ÁMBITO PÚBLICO:** capaz de aplicar en organismos del sector público
- e) **ÁMBITO PRIVADO:** capaz de aplicar en organizaciones no gubernamentales (con perspectiva hacia el aporte a las políticas públicas).
- f) **EVALUACIÓN SOCIAL:** capaces de realizar evaluaciones de proceso, resultado o de impacto social
- g) **EVALUACIÓN ECONÓMICA:** capaces de realizar evaluaciones de proceso, resultado o de impacto económico
- h) **EVALUACIÓN AMBIENTAL:** capaces de realizar evaluaciones de proceso, resultado o de impacto ambiental.

La información que se presenta a continuación requiere de dos aclaraciones: a) como en el resto de las variables, se parte de las descripciones existentes en los sitios web de cada propuesta y corroborada por sus referentes siempre que fue posible; b) interpretamos los perfiles como orientaciones del destino de los aprendizajes adquiridos y no como imperativos de aplicación.

## Perfil del Egresado (campo sugerido de aplicación) por Prog de Formación



**Gráfico 16. Perfil del egresado (campo requerido de aplicación) según programas de formación en AL&C (elaboración propia).**

Los resultados de este relevamiento nos permiten visualizar una predominancia de la vinculación de los aprendizajes adquiridos en los programas de formación a la posibilidad de intervenir con evidencia empírica de calidad hacia la optimización de proyectos, programas y políticas públicas (30). Asimismo, se manifiesta al sector público como ámbito de aplicación mayoritario (27). Por otro lado, hay una cuasi paridad en los programas de la región que perfilan a sus egresadas/os hacia la aplicación de evaluaciones sociales (11) y de evaluaciones económicas (10).

Si tenemos en cuenta la variable *prevalencia de procedencia profesional de docentes* -donde hubo una leve inclinación a las ciencias económicas e ingenierías- y la variable *tipos de evaluación mencionadas en los programas* - donde había una leve prevalencia de evaluaciones económicas-, y los vinculamos con estas prevalencias -en las que se espera que los egresados puedan aplicar sus conocimientos en evaluaciones sociales (11 programas) y



económicas (10 programas), podemos interpretar que aún podría sostenerse una tendencia a aplicar más metodologías de las ciencias económicas que de las ciencias sociales a procesos evaluativos de políticas o programas sociales, indicando que quizás aún se requiera un reajuste hacia el equilibrio en el plantel docente y el currículo.

Las siguientes variables forman parte del último eje de análisis: el eje **metodológico**. Con éste pretendemos indagar acerca de las maneras en que se imparten las propuestas formativas en la región.

p. *Tipo de programa de formación.*

La selección de esta variable implica analizar el peso relativo de cada tipo de programa de formación con respecto a todas las propuestas de formación en evaluación existentes en la región, así como en su contribución hacia la profesionalización en los sistemas nacionales de evaluación (refiere al grado académico/formativo: cursos y diplomaturas de pregrado; o cursos o diplomaturas de posgrado, especializaciones y maestrías -académicas o profesionales-).

El análisis de los datos nos arroja la siguiente información:

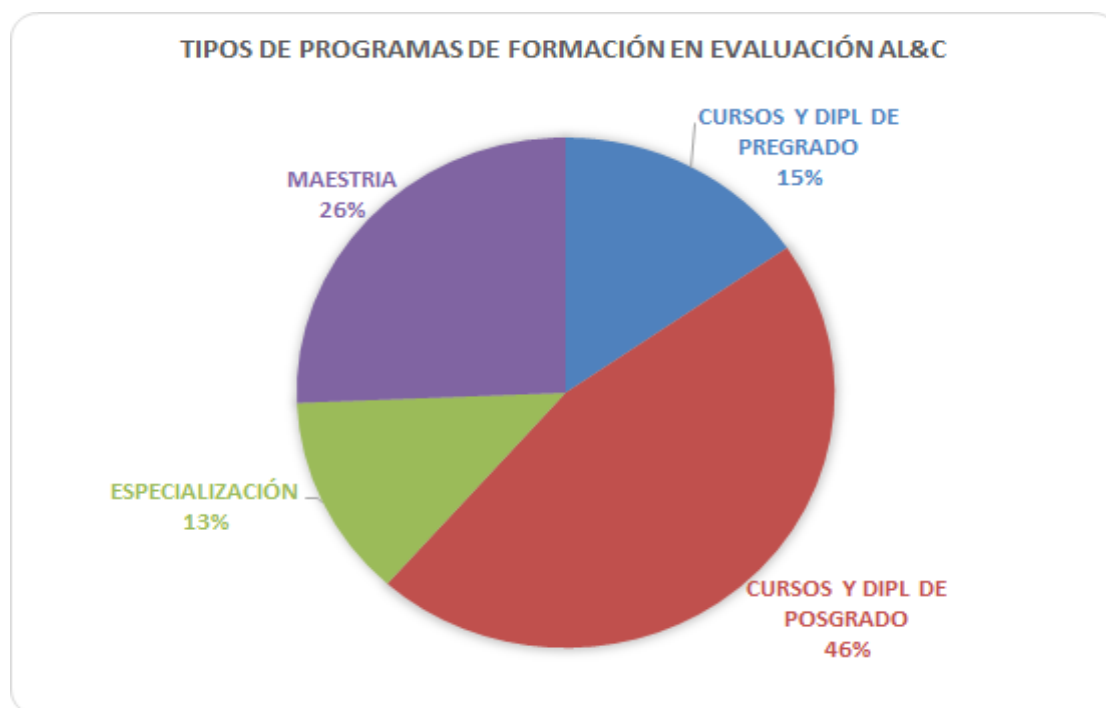


Gráfico 17. Títulos de programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).

Dado que las normativas nacionales de cada país varían en referencia a formatos educativos, hay aquí una particularidad a destacar: en algunos países las Diplomaturas o Diplomados entran en la categoría de pregrados, mientras que en otros pueden adquirir el nivel de pregrado o de posgrado. Es por este motivo que hemos hecho la diferenciación entre cursos y diplomaturas de pregrado y los de posgrado, de acuerdo a que en los requisitos de ingreso se exija o no un título de grado.

La primera visualización de los datos nos muestra que el 85% de las propuestas formativas en la región son de posgrado, lo que se conforma de cursos y Diplomaturas de posgrado, Especializaciones y Maestrías. Esto coincide con datos previos sobre los destinatarios de los programas, que indican una orientación a *profesionales* (con título de grado adquirido) de diferentes disciplinas. A partir de estos datos podríamos deducir que la Evaluación está

actualmente vinculada más bien a una propuesta para que el profesional se especialice/ oriente a realizar procesos evaluativos relativos a su profesión de origen<sup>54</sup>.

Otro dato relevante en el mismo sentido es que casi de la mitad de los posgrados (46%) se conforman de cursos y diplomaturas, que suelen ser propuestas de corta duración -no más de 160 hs-. En la próxima variable analizaremos con más detalle las duraciones (en horas de dedicación) para completar el análisis.

Si recuperamos la historia de los estudios de la Evaluación vista en el marco teórico de este trabajo - que da cuenta de que la cultura de la evaluación tiene un desarrollo relativamente incipiente en la región- parece razonable que las primeras propuestas de formación en varios países sean de corta duración y se apoyen en conocimientos previos de otras disciplinas.

Por otro lado - realizando un cruce de datos con la variable “destinatarios”- las ofertas formativas de pregrado parecen estar, en su mayoría, orientadas a gestores públicos, en vinculación con la necesidad de una formación más práctica para la aplicación directa en sus puestos de trabajo.

No hemos hallado, hasta el corte temporal realizado, propuestas a nivel de grado (como Licenciaturas), así como tampoco Doctorados en la región.

*q. Duración (en horas).*

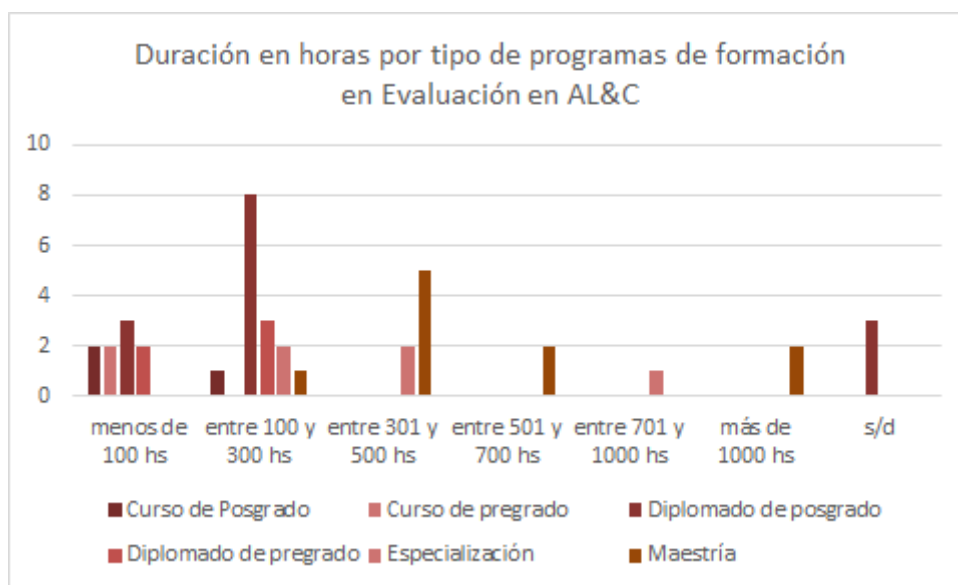
La selección de la variable *duración* nos ofrece un panorama del tiempo que los estudiantes deberán dedicar a la incorporación de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para cumplir con los objetivos académicos y/o profesionales. Resulta un dato relevante para

---

<sup>54</sup> Punto sobre el que reflexionaremos más en profundidad en la sección 5.1 (*Undebate que perdura: ¿qué está primero? ¿Evaluador profesional o especialista evaluador?*).

vincular con los contenidos que se trabajan, toda vez que se puede observar la profundidad del tratamiento de temas que pueden ser importantes de acuerdo con, por ejemplo, el nombre del programa.

La sistematización de los datos ha implicado un trabajo en profundidad en tanto este dato no está uniformado en las propuestas (presentando en ocasiones la duración medida por periodos mensuales, en otras por semanas, y en otras por horas). Utilizando el criterio de medición en *horas de duración*, y siendo esto corroborado con las y los representantes de los programas de formación toda vez que fue posible, los resultados nos ofrecen un panorama bastante diverso:



**Gráfico 18. Duración en horas por tipo de programa de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).**

Para esta sistematización se decidió realizar una distinción por programas de formación y no por países, en tanto la normativa de Evaluación Académica varía en cada país, existiendo límites mínimos de horas obligatorios en algunos casos y en otros no. Otro detalle es que, aun en los casos en que hay normativa, existen diferentes exigencias referidas, por ejemplo, al tipo de gestión de la institución que imparte (pública o privada) y a los tipos de programas

de formación (como hemos comentado previamente, hay países que consideran a los Diplomados una propuesta de pregrado mientras otros la consideran de posgrado).

El gráfico 18 refleja la gran disparidad de horas de dedicación que exigen los programas de formación. Destaca visualmente que una especialización (Especialización en Evaluación integral de programas y políticas de desarrollo social, Instituto Nacional de Salud Pública de México) tiene más cantidad de horas que otras ocho maestrías en la región. Así como dos maestrías que superan las 1000 hs (la Maestría Profesional en Evaluación de Programas y Proyectos de Desarrollo - Universidad de Costa Rica con 1100 hs, y la Maestría en Evaluación de Políticas Públicas - Universidad de Puebla, México con 1920 hs). En el mismo sentido, podemos encontrar una Maestría con menos de 300 hs (Maestría en Evaluación de Proyectos - Universidad del CEMA, Bs As, Argentina con 240 hs). Observamos asimismo que la mayoría de cursos y diplomados de pregrado y de posgrado informan una cantidad de horas que van desde las 60 a las 160 hs.

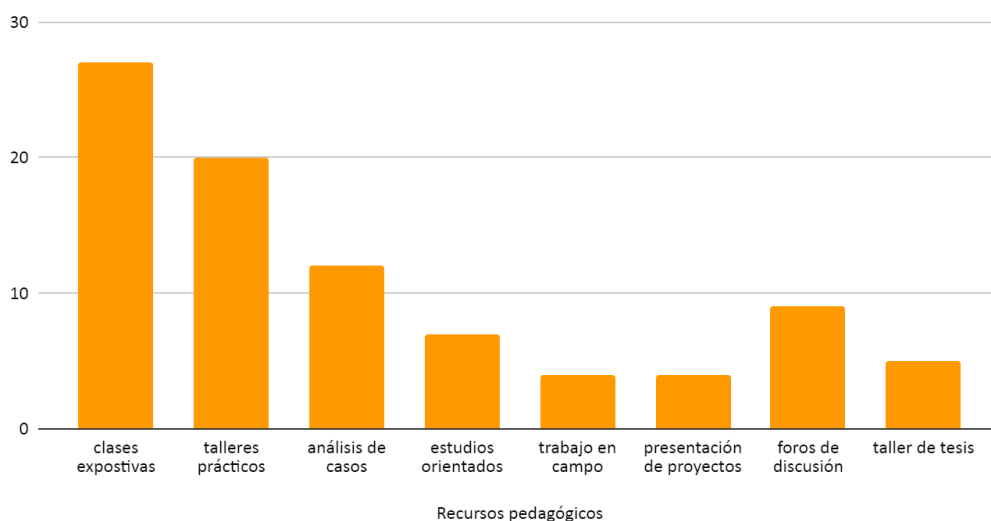
Como mencionamos en los resultados de la variable *contenidos en currículo*, en general parece existir en la región - de acuerdo con la denominación de las materias y módulos- un mayor tratamiento a la evaluación. Sin embargo, dada la diversidad de duraciones de los programas de formación, no podemos realizar una generalización en este sentido en cuanto a dedicación. Dos factores pueden influir en la cantidad de horas de dedicación en los programas de formación en Evaluación, además de las exigencias o no de la normativa en educación superior de cada país: 1. la temática principal del programa: como anticipamos en las variables *nombre del programa de formación* y *tipo de evaluación*, existen programas que se dedican a tratar exclusivamente un tipo de evaluación (Ej.: *Evaluación de programas de desarrollo* o *Evaluación de proyectos de inversión*), lo que puede reducir la cantidad de horas de dedicación. En el mismo sentido, las dos Maestrías con mayor duración

previamente mencionadas se dedican a tratar la Evaluación de manera integral, lo que exige mayor dedicación. 2. el destinatario: existe una tendencia a realizar propuestas de formación con menor duración cuando éstas son dirigidas a funcionarios públicos o profesionales en ejercicio. Aquí son mayoría los cursos y diplomaturas de pregrado y posgrado. Dado que la Evaluación es considerada *un campo de la práctica*, en general la formación suele tener formato de capacitación o entrenamiento más que de profundización en el campo teórico y la investigación.

*r. Recursos pedagógicos.*

Esta variable ha sido seleccionada para revisar las maneras de trabajar los temas. Se incluye aquí la *Modalidad de cursada* (presencial, semi presencial o virtual) toda vez que las mismas pueden permitir recursos pedagógicos diversos, cada uno con sus ventajas. De la lectura de los recursos pedagógicos que arroja la base de datos, hemos elaborado una lista de categorías a fin de poder dar cuenta de los recursos más utilizados, a saber: a) clases expositivas; b) talleres prácticos; c) análisis de casos; d) estudios orientados; e) trabajo en campo; f) presentación de proyectos; g) foros de discusión; h) taller de tesis. Importa aquí aclarar que esta variable ha sido respondida en 31 casos y es sobre ellos que se realizará el análisis (habiendo 8 casos sin datos). El resultado a nivel regional -de entre los 31 programas que suministran datos- es el siguiente:

Tipos de recursos pedagógicos utilizados en Progr. de formación en Evaluación-AL&C

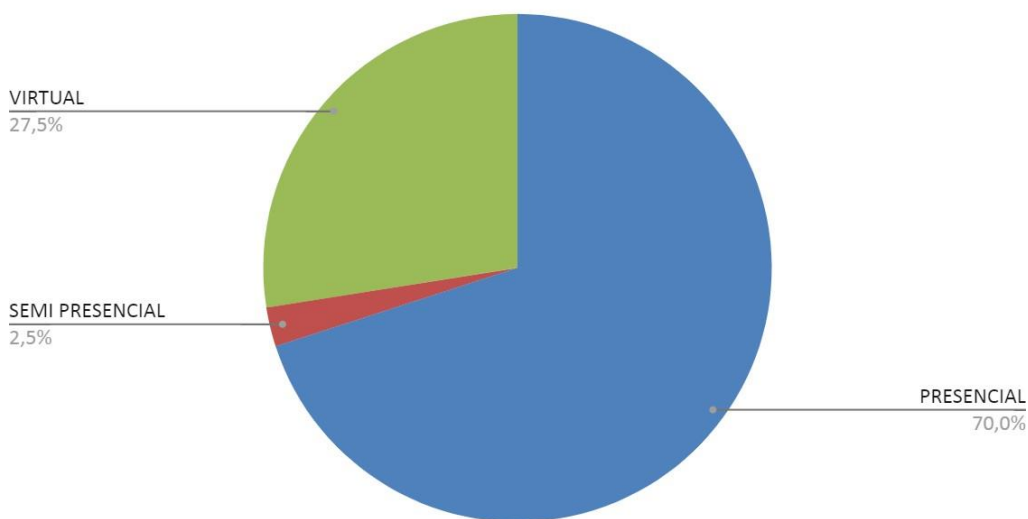


**Gráfico 19. Recursos pedagógicos utilizados en los programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia)**

El gráfico 19 demuestra un mayor uso de clases expositivas y talleres prácticos en clase y aún una escasa utilización de recursos de territorialidad - trabajo en campo; presentación de proyectos- (aunque se reconoce que este análisis es limitado toda vez que no tenemos mayor detalle hacia adentro -los programas particulares- de cada materia de las carreras).

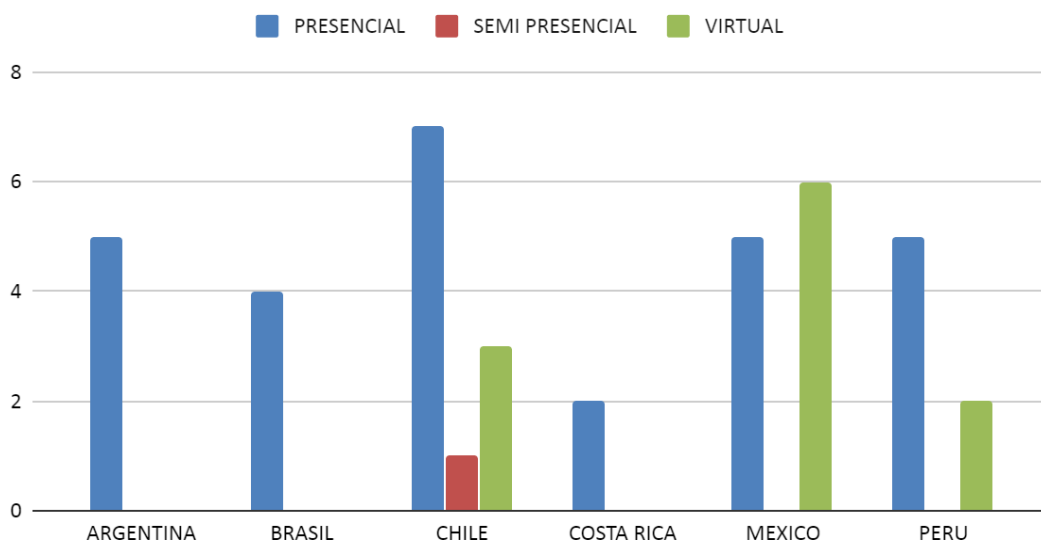
En esta misma línea resulta relevante revisar las modalidades de cursado (presencial- semi presencial - virtual) que se ofrecen, a saber:

### Modalidad de cursado ofrecida en programas de formación en Evaluación - América Latina y el Caribe



**Gráfico 20. Modalidad de cursado ofrecida por los programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).**

### Modalidad de cursado en programas de formación en Evaluación por país.



**Gráfico 21. Modalidad de cursado ofrecida en programas de formación en Evaluación en AL&C, por país (elaboración propia).**

En lo que respecta a la modalidad de cursado, un 70% de las ofertas son de carácter presencial, mientras que el resto apuesta al carácter semipresencial y virtual, siendo México



el país con mayor oferta en esta última modalidad, inclusive superando la formación de carácter presencial -seis de once propuestas son virtuales en este país). Chile y Perú también ofrecen formación virtual; en tanto que Argentina, Brasil y Costa Rica aún no presentan propuestas formativas en esta modalidad.

Resulta interesante la variedad de recursos utilizada por cada propuesta, evidenciando que los recursos pedagógicos no son exclusivos de una modalidad u otra. Así, propuestas de carácter presencial, acuden a foros de discusión virtual para enriquecer las clases presenciales; o también las nuevas y modernas plataformas interactivas permiten clases expositivas en vivo, y acompañamientos para la presentación de proyectos de manera virtual sin inconveniente alguno. Esto permite ofertas adaptables de tipo *blended learning*<sup>55</sup>.

s. *Tipo de trabajo final solicitado.*

La presente variable se propone visualizar la modalidad utilizada para la incorporación de conocimientos, habilidades y actitudes de manera integral. A este fin, la lectura de la información nos permite elaborar las siguientes categorías:

- a) Tesis/ Monografía (T/M)
- b) Práctica Evaluativa (PE)
- c) Tesis/ Monografía o Práctica Evaluativa
- d) Tesis/Monografía con Práctica Evaluativa
- e) Evaluación de contenidos

A fin de ratificar la información, hemos consultado a los referentes si el trabajo final es de carácter teórico, práctico o ambos, con la intención de analizar la incorporación de

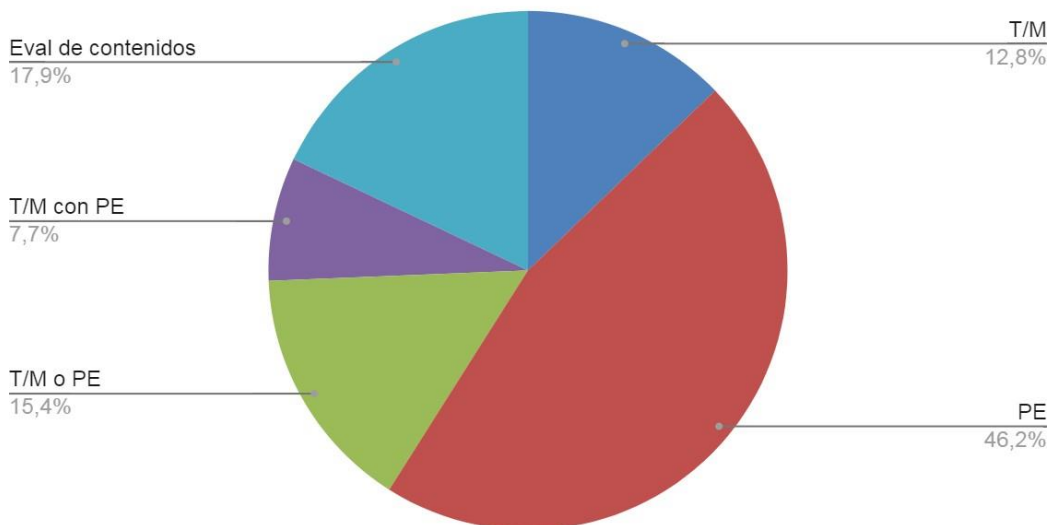
---

<sup>55</sup> <https://www.e-abclearning.com/blended-learning/>

conocimientos a través de la práctica, atendiendo a uno de los criterios sugeridos tanto por la AGE (habilidades prácticas) como por expertos en el Foro sobre profesionalización (IOCE) acerca de que la evaluación es un *campo de la práctica*.

A continuación se presentan los resultados:

**Tipo de Trabajo Final solicitado en Prog de Formación en Evaluación en AL&C**



**Gráfico 22. Tipo de trabajo final solicitado en los programas de formación en Evaluación en AL&C (elaboración propia).**

La imagen nos muestra que más de la mitad de los programas de formación en Evaluación (53.9%) tienen una aplicación práctica si consideramos los trabajos finales que solicitan una Práctica Evaluativa (PE), que consiste en una evaluación de política, programa o proyecto (46,2%) y los que solicitan una Tesis o Monografía con Práctica Evaluativa (T/M con PE) que consiste en una práctica evaluativa con vinculación manifiesta a los contenidos teóricos, (7,7%).

Una mirada diferente se puede realizar si tenemos en cuenta que el 45% de los programas (sin vinculación al Tipo de programa de formación o las horas de dedicación) no exigen una

Práctica Evaluativa. En su lugar, un 15% permite optar entre un trabajo monográfico teórico y una práctica Evaluativa. Y un 30% aún evalúa sus programas integralmente a través de Evaluaciones de contenido y Trabajos monográficos teóricos.

Otra perspectiva nos permite ver que una buena proporción de las propuestas (35%) hace hincapié en fortalecer el campo teórico de la evaluación a partir de la investigación, reflejado en que el 20.5 % exige una Tesis o Trabajo Monográfico -con o sin práctica evaluativa- y un 15.4 % los propone como una de las opciones exigidas.

Estos resultados permiten elaborar algunas conclusiones preliminares: la mayoría de las propuestas de formación parecen interpretar a la Evaluación más como un campo de la práctica, como sugieren los documentos de referencia de la región. Asimismo, una buena proporción de las propuestas hace hincapié en fortalecer el campo teórico de la evaluación a partir de la investigación, lo que indica que las propuestas acompañan las novedades de la disciplina (práctica y teoría a la vez), en consonancia con las exigencias de la educación superior en tendencia en la región.

#### *4.3.3 Recapitulando el “ser” del perfil de las y los Evaluadores*

Las diecisiete variables analizadas y el cruce de datos que fueron permitiendo a medida que se avanzaba en la sistematización, nos ofrece algunos hallazgos que utilizaremos como insumos para dar forma al *Decálogo para la formación en Evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe*.

En este apartado pudimos dar cuenta de que las propuestas formativas en evaluación de políticas públicas de la región no son pocas, pero están concentradas geográficamente. Sin

embargo, aunque se encuentran distribuidas en solo seis países, existen algunas propuestas en modalidad virtual que permiten un mayor alcance de la oferta formativa al resto del continente. Asimismo los programas parecen estar orientados a contribuir a la institucionalización de la evaluación a escala nacional y regional, asumiendo en algunos casos las nuevas tendencias de acuerdo a la evolución de la disciplina de la evaluación, y en adaptación a las exigencias en materia de educación superior de cada país.

La variedad de propuestas formativas abona las ideas expuestas en el capítulo dos de este trabajo, acerca de la necesidad de pensar a la evaluación como una disciplina dinámica, en transformación conceptual y contextual constante, y que por lo mismo se institucionaliza a partir de las diferencias en su concepción y aplicación, antes que por un consenso generalizado sobre la misma. Esto hace a la riqueza de esta transdisciplina que no solo contribuye a otras disciplinas sino que es transversalmente adaptable a cada contexto, con el fin de enriquecer la información para la toma de decisiones.

No obstante las diferencias podemos encontrar algunas similitudes entre las propuestas formativas de América Latina y el Caribe, las que parecen actualmente estar orientadas por:

- a) las exigencias básicas de la educación superior del país - tipo de formación, dedicación horaria, destinatarios, objetivos, requisitos de ingreso, tipos de trabajo final-;
- b) las necesidades de los Sistemas Nacionales de Evaluación -normativas vigentes como Sistemas de Evaluación de Desempeño, Gestión por Resultados-;
- c) la idea generalizada y aún presente de que la Evaluación es un campo de la práctica (aunque existe la tendencia a incorporar el equilibrio entre lo académico y lo profesional);

d) el método científico de la Unidad Académica de anclaje - vinculación de las ciencias de la unidad académica de anclaje con los contenidos del currículo-. Con respecto a este último punto, si bien existe la tendencia a incorporar una perspectiva multidisciplinar en la formación en evaluación en la región, aún parece estar fuertemente presente la orientación de la profesionalización de la evaluación por el método. Esto se vio reflejado en la agrupación de las propuestas formativas (variables *unidad académica de anclaje, procedencia profesional de docentes, contenidos en currículos*) que ampliamente fueron mayoritarias en relación a las ciencias económicas y las ciencias sociales, en porcentajes muy similares y en la mayoría de los casos bien diferenciados entre sí.

#### **4. 4 Hacia una vinculación del “deber ser” con el “ser”**

La información sistematizada en este capítulo, así como las reflexiones y síntesis ofrecidas, nos permitirán desarrollar en el próximo capítulo una vinculación –a modo de incidencia- del perfil sugerido por los documentos de referencia de la región y por los evaluadores consultados, con los programas de formación vigentes en América Latina y el Caribe. Asimismo, la información obtenida apunta a ofrecer un nuevo documento para impulsar futuros debates y construcciones colectivas, que presentaremos con el formato de un *Decálogo para la formación en Evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe*.

## **CAPÍTULO 5. ALGUNAS REFLEXIONES Y PROPUESTAS A FUTURO**

### **5.1 Introducción**

En este último capítulo nos proponemos realizar algunas reflexiones que intenten responder a nuestros interrogantes de inicio así como revisar nuestros supuestos de investigación. Para ello, aprovechando los hallazgos de los capítulos previos como insumos, proponemos contribuir aquí a nuestro objetivos principal: ***Aportar al debate sobre la profesionalización de la evaluación de políticas públicas, particularmente al alcance del significado de fortalecimiento de capacidades individuales en evaluación planteado en la Agenda Global de Evaluación 2016-2020, con enfoque en América Latina y el Caribe.***

Lo haremos vinculando el *deber ser* con el *ser* planteados previamente -especialmente en el capítulo 4- a partir de dos temas que consideramos centrales: demostrar que aún es necesario trabajar en institucionalizar la Evaluación cual disciplina profesional (a partir de la pregunta/sección “¿qué está primero?”), y dar cuenta de la importancia que tiene institucionalizar la evaluación a partir de las diferencias conceptuales y contextuales (en la sección “¿Existe un único perfil de evaluación para toda la región?”).

Finalmente, proponemos un *Decálogo para la formación en Evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe*, en el convencimiento de que este tipo de herramientas son útiles para iniciar el diálogo y la construcción conjunta de perfiles de Evaluación contextualizados y actualizados, así como para promover el intercambio con la comunidad evaluadora internacional.

## **5.2 ¿Existe un único perfil de Evaluador para toda la Región?**

Anticipando el final de este análisis, podemos coincidir en que no solamente no existe un único perfil de evaluador para toda la región, sino que es deseable y necesario que no lo haya. Las diferencias contextuales requieren contar con evaluadores capacitados en diversos conocimientos, habilidades prácticas y actitudes a fin de desarrollar procesos evaluativos adaptados a las necesidades de cada entorno. Aunque existen manuales y guías generales de procesos evaluativos, existen *modos de ser, ser con otros, sentir y pensar* propios de Latinoamérica y el Caribe que, siendo incorporados en los procesos formativos (como epistemologías del sur), podrían contribuir a una optimización de los procesos evaluativos en beneficio de los protagonistas de las políticas públicas; superando perspectivas de competencias puramente técnicas (Amariles- Salinas Mulder, 2018).

Ahora bien, deberíamos entender por separado la necesidad de adaptación a los diversos contextos, y la diversidad de metodologías y habilidades actitudinales a adquirir, las cuales son necesarias en todos los contextos. Si bien se está haciendo un gran trabajo para institucionalizar la evaluación por parte de la comunidad internacional, aún queda camino por recorrer, y los programas de formación pueden tener un rol protagónico en lograr un equilibrio en los conocimientos teóricos básicos a impartir, en las disciplinas que colaboran con metodologías, y en ampliar las habilidades prácticas y actitudinales para enfrentar procesos evaluativos complejos.

Para contar con un panorama de los perfiles de evaluadores, y respondiendo a nuestro último objetivo específico (*corroborar la existencia o no de un perfil de evaluador especial para evaluar -en- Latinoamérica a partir de la comparación de los programas de formación vigentes en América Latina y el Caribe con el perfil sugerido por los documentos de*

*referencia de la región y las capacidades de evaluación apuntadas por los informantes clave de este estudio*) realizaremos unos ejercicios de comparación entre los resultados de la sistematización sobre los programas de formación vigentes en América Latina y el Caribe (presentados en el capítulo 4) y el perfil sugerido por los documentos de referencia de la región previamente desarrollados.

La lectura y análisis de los ejes de competencias mencionados por la AGE; los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe , así como el debate surgido en el Foro de profesionalización en la plataforma IOCE sumado a los datos previamente sistematizados, nos posibilitaron generar unos criterios que nos habiliten a realizar un primer análisis sobre la incidencia de estos documentos en la formación de competencias en Evaluación en la región; con la finalidad de contribuir con algunos supuestos iniciales que nos permitan la reflexión colectiva a futuro acerca de los perfiles de evaluadores profesionales que hoy se forman.

Para el siguiente análisis vamos a vincular las tres dimensiones de competencias necesarias en un evaluador de acuerdo con la AGE 2020 (Conocimientos, Habilidades y Actitudes) y los cinco criterios adaptados de los Estándares de Evaluación para América Latina (1. Proceso evaluativo riguroso; 2. Adecuada Evaluabilidad; 3. Evaluaciones conducidas por principios éticos y jurídicos; 4. Adecuada comprensión cultural y 5. Relevancia y utilidad). En todos los casos serán transversales los debates sobre profesionalización surgidos en la plataforma IOCE presentados en el capítulo 4.

Así, tomando como base los Estándares de Evaluación para la región e interpretando que cada uno de ellos debería incorporarse en los programas de formación a través de Conocimientos, Habilidades y/o Actitudes (competencias propuestas por AGE 2020 y el Foro de profesionalización en plataforma IOCE), elaboramos los siguientes criterios de análisis:



**CRITERIO A: PROCESO EVALUATIVO RIGUROSO** o Evaluación Rigurosa: implica la mención en el programa de marcos teórico- metodológicos de evaluación que permitan al alumno incorporar conocimientos para la elaboración de una evaluación rigurosa en todo el proceso.

**CRITERIO B: EVALUACIÓN VIABLE** o Adecuada Evaluabilidad: supone la incorporación en el programa de estrategias/habilidades para la recolección de datos y elementos de análisis contextual y de planificación del propio proceso evaluativo, a fin de hacerlo viable (metodologías cuantitativas y cualitativas, planificación de la evaluación, análisis FODA, Matriz de Marco Lógico, Teoría del Cambio, etc).

**CRITERIO C: ÉTICA Y JURIDICIDAD** o Evaluación conducida por principios éticos y jurídicos: implica la incorporación en el programa de contenidos vinculados a ética en la profesión, respeto por los derechos de las personas involucradas al evaluar, y normativa del país de origen.

**CRITERIO D: COMPRENSIÓN CULTURAL** o Adecuada comprensión cultural: implica la incorporación en el programa de contenidos acerca de la importancia del respeto a las diferentes culturas de las comunidades involucradas, la igualdad y equidad en el trato y el principio de reciprocidad. Habilidades actitudinales son parte de este criterio, así como el tratamiento de enfoques comunitarios, de género y derechos humanos.

**CRITERIO E: UTILIDAD** o Relevancia y Utilidad: sugiere la incorporación en el programa de estrategias de participación en los procesos evaluativos (enfoques pluralistas), así como nociones de comunicación efectiva de los resultados de la evaluación. Se incluyen aquí los programas de formación que se crearon especialmente para cumplir con una normativa del Estado y se orientan directamente a responder a una necesidad legal de evaluar un programa.

Para realizar esta mirada transversal sobre los programas de formación en evaluación, observamos especialmente -aunque no únicamente- las siguientes variables trabajadas en el capítulo 4: Objetivos; Contenidos en currículo; Procedencia profesional de docentes; Unidad académica de anclaje; Tipo de Evaluaciones que trabaja, Perfil del Egresado, Tipo de Trabajo final.

A partir de la lectura transversal de estos datos, ofrecemos el siguiente análisis:

Un primer dato relevante que surge, y como comentamos en la sección 1.3 (*Metodología aplicada*) de este trabajo, es la gran variedad de estilos de redacción y presentación en las propuestas de formación, que acompaña a pensar en variados perfiles de evaluadores para la región, tomando esto como una ventaja, si tenemos en cuenta que la evaluación debe ser una disciplina en constante transformación y adaptación a contextos. Contar con perfiles variados y diferenciados de acuerdo a necesidades implica una riqueza propia de la región: la capacidad de adaptación a contextos y la diferenciación de otras epistemologías del norte global.

Como evidencia el gráfico 26 hay una presencia fuerte de dos de los criterios elaborados (A: proceso evaluativo riguroso y B: evaluación viable) en la mayoría de los programas. Y bastante más débil es la presencia del resto de los ejes de contenidos representados en los criterios C: ética y juridicidad y D: comprensión cultural y E: utilidad.

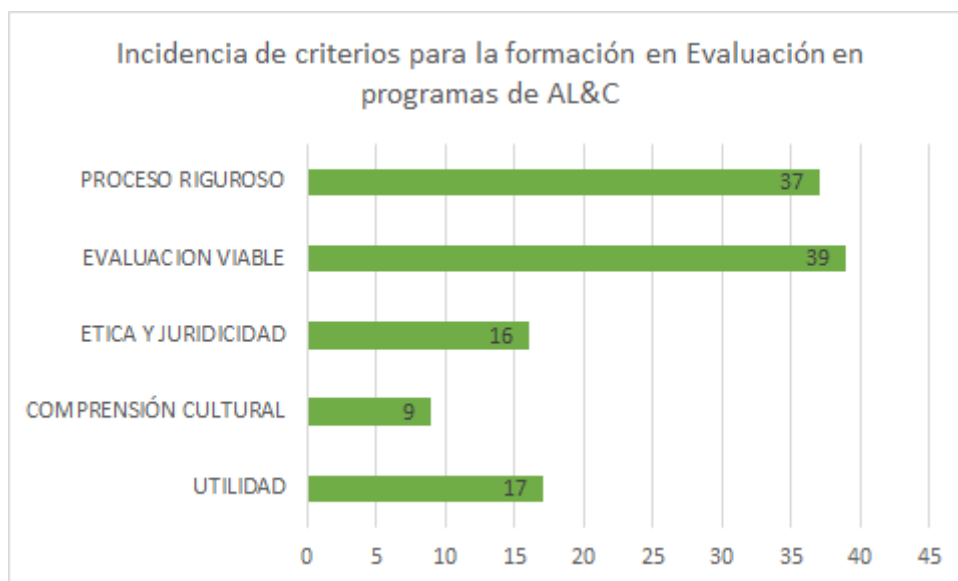


Gráfico 23. Incidencia de los criterios para la formación en Evaluación en los programas de formación en Evaluación de AL&C (elaboración propia).

Una mirada integral también nos ofrece los siguientes datos:

- El 100% de los posgrados parecen responder al criterio B (Evaluación viable), es decir: manifiestan la inclusión en los programas de estrategias/habilidades para la recolección de datos y elementos de análisis contextual y de planificación del propio proceso evaluativo, a fin de hacerlo viable.
- En tanto, no todos los posgrados (95%) pueden reflejar claramente la presencia del criterio A (Proceso Evaluativo Riguroso), esto es: la mención de los marcos teórico- metodológicos de evaluación que permitan al alumno incorporar conocimientos que enmarquen la elaboración de una evaluación rigurosa en todo el proceso.
- La dimensión que aparece menos cubierta en los programas de formación es la D: comprensión cultural (solamente en 9 de 39 posgrados o 23%), lo que significa que aún aparece como poco relevante -en comparación con otras competencias- la incorporación en el perfil del evaluador de contenidos acerca de la importancia del respeto a las diferentes

culturas de las comunidades involucradas, la igualdad y equidad en el trato y el principio de reciprocidad.

- Es importante resaltar que las dimensiones C: ética y juridicidad (16 de 39 programas o 41%) y E: utilidad (17 de 39 programas o 44%) estarían cubiertas por cerca de la mitad de los programas de formación. Ello que indica que existe la mención en los programas de la incorporación de conocimientos y habilidades acerca del respeto de los derechos de las personas involucradas y la normativa vigente, así como de instancias de formación en comunicación de los resultados.
- Solo cuatro programas de formación (10%), incluirían en sus propuesta contenidos que permiten interpretar el tratamiento de todas las dimensiones que los EEAL&C -a partir de los conocimientos, habilidades y actitudes que propone la AGE 2020- plantean como necesarias en la generación de procesos evaluativos de alta calidad para la región.
- Los cuatro programas mencionados anteriormente, se encuentran geográficamente distribuidos en diferentes países (uno en Argentina, uno en Chile, uno en México, uno en Perú). En todos los casos existe gran amplitud de disciplinas de origen de las y los docentes, representada en la variable *procedencia profesional de docentes*.
- Siete programas (18%), incluirían en sus propuestas contenidos que permiten interpretar el tratamiento de cuatro de los cinco criterios propuestos.

A partir de estos resultados, podemos generar algunas reflexiones.

En principio, seguimos confirmando la idea de que la formación en evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe está más orientada a impartir métodos y estrategias para la rigurosidad y la viabilidad de los procesos evaluativos; y que aún necesitamos trabajar para orientar la formación hacia nuevos rumbos. Los avances de la disciplina nos permiten ya interpretar que las evaluaciones de políticas públicas -que involucran a personas, como destinatarias de las mismas o como parte activa del proceso evaluativo- deben incorporar estrategias de respeto por los derechos de las personas; de reconocimiento y retroalimentación de y con las culturas en donde se trabaja; y de participación activa de los interesados, incorporando categorías de análisis y/o códigos hermenéuticos como criterios de aplicación en procesos evaluativos, propios de la cultura del lugar, o a partir de una adecuación de procesos con sensibilidad cultural. Esto abona la propuesta de fortalecer las epistemologías del sur impresa en los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe.

En tanto pudimos observar que cerca de la mitad de los programas de formación en Evaluación trabajan cuestiones éticas (respeto por los derechos de las personas, transparencia, etc), la dimensión *comprensión cultural*, referida a los derechos colectivos -como la cultura y valores de la comunidad- hoy se encuentra poco presente en las propuestas formativas, lo que nos dejan ver que aún hay trabajo por hacer para fortalecer el perfil del evaluador en este sentido.

Existe también el factor *exigencia normativa nacional/ local*, como indicamos previamente. Es decir: en países donde el Sistema Nacional de Evaluación está institucionalizado, las propuestas formativas no solamente responden a estas necesidades, sino que hay apuestas de

organismos gubernamentales que apoyan, en ocasiones dirigen, estas propuestas - por ejemplo, la Especialidad en Evaluación Integral de Programas y Políticas de Desarrollo Social que imparte el Instituto Nacional de Salud Pública de México-. Esto implica realizar propuestas a medida de lo solicitado y destinadas a funcionarios que se dediquen a realizar estas evaluaciones, confirmando lo expuesto en la sección 2.2 en referencia a que las conceptualizaciones históricas sobre la función del Estado, tienen influencia directa en la modalidad de evaluación y, por tanto, en las propuestas formativas hechas a medida de la necesidad estatal. En sentido contrario, podemos observar que algunos programas de formación de países con menor desarrollo de capacidades institucionales -sin una normativa local o un sistema institucionalizado de Evaluación, lo que a priori podría pensarse como una debilidad- han conseguido incorporar más estándares en sus propuestas formativas.

El Grupo de Trabajo de los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe está conformado por profesionales interesados en desarrollar y difundir esta propuesta abierta para orientar procesos evaluativos de alta calidad; y tiene entre sus actividades programadas el trabajo conjunto con los representantes de los programas de Evaluación en la región. Surge esto como una oportunidad para dar mayor profundidad a la construcción colectiva de esta vinculación entre criterios que hacen a la calidad evaluativa en América Latina y la profesionalización (formación y actualización) de los evaluadores.

Quedará pendiente, para futuros trabajos, dar lugar a un análisis más profundo sobre en qué medida los programas de formación incorporan a cada una de estas dimensiones en sus propuestas. Esto, teniendo en cuenta que cada dimensión cuenta con varios estándares internamente y el presente análisis se ha centrado en revisar si al menos uno de ellos ha sido incorporado, para dar como incluida una dimensión. Sin embargo, en el proceso de análisis de los estándares y su incidencia en los programas de formación, también pudimos dar cuenta

de que varios estándares pueden reunirse en un solo contenido del currículo, tal como lo explicitan los programas. Como ejemplo de ello, un programa de formación que plantea como contenido en su currículo estrategias de evaluación participativa, sugiere el cumplimiento de estándares reunidos en los criterios A (Proceso evaluativo riguroso); B (Evaluación viable) y E (utilidad).

### **5.3 Un debate que perdura: ¿qué está primero? ¿Evaluador profesional o especialista evaluador?**

A la luz del panorama de las propuestas formativas en evaluación ofrecidas actualmente en América Latina y el Caribe, parece pertinente traer a colación un debate fuerte de los 90s acerca de si el profesional debía serlo primero en diseño y gestión de la Evaluación (en este caso de Políticas Públicas) o en la materia vinculada al programa que se evalúa (Bustelo, 1998). Es decir – por ejemplo- ¿debemos convocar para realizar la evaluación de un programa en salud a un especialista en evaluación con escasos o nulos conocimientos del campo de la salud o bien convocar a un especialista en salud pero sin conocimientos y experiencia en evaluación? Evidentemente, el trabajo de institucionalización de la Evaluación que se está llevando adelante por parte de las redes de Evaluación y otros grupos de trabajo antes mencionado, y especialmente el surgimiento de los programas de formación en Evaluación cada vez más robustos en contenido y carga de sus currículos, abonan la importancia de ser en primer lugar un evaluador profesional que luego se especializa en la evaluación de ciertos programas o políticas según su campo (salud, social, económicos, etc.). Pero la realidad hoy sigue siendo que la mayoría de los programas de formación en Evaluación son de posgrado, solicitando que el ingresante tenga conocimientos previos de su

especialidad ocupacional<sup>56</sup>. El inconveniente que suele presentar en la práctica este tipo de formación es que existe el sesgo de método acarreado por el profesional desde su profesión de origen. Como venimos planteando, una manera de reducir este sesgo podría ser fortaleciendo la idea de la Evaluación como transdisciplina (Scriven, 1991), la que desde su propia especificidad teórica y práctica puede ofrecer una mirada general para el resto de las disciplinas, y colaborar a reducir los sesgos que una formación de origen en una temática pueden producir.

---

Estas ideas colaboran a ir pensando en- al menos- dos propuestas: a) promover una formación *autónoma* (Scriven, 1991, 2007) en evaluación que desarrolle perfiles de evaluadores con amplitud de perspectivas en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes, promoviendo así la reducción de los sesgos teórico-metodológicos de otras ciencias y/o equilibrando su participación; o b) proveer de mayor especificidad y claridad en la elaboración de los programas –comenzando desde su título/ nombre-, que dé cuenta cuando se trata de una formación en Evaluación orientada a una disciplina en especial (educación, salud, ambiente, institucional, de políticas públicas, de programas sociales, de políticas de desarrollo, etc) y según una metodología en especial (Teoría del Cambio, Marco Lógico, Sistema de Evaluación de Desempeño, Matriz de Indicadores de Resultados). Esta última opción ya existe en varios de los programas de formación en evaluación en la región (ver variable “nombre del programa” más arriba). Estas propuestas, sin embargo, no nos eximen de nuevas preguntas para la reflexión -que deberán pensarse en su debido contexto- como por ejemplo: si un programa de formación en evaluación se crea con la intención de ser autónomo de otras disciplinas: ¿dónde debería asentarse en el sistema académico?; ¿Dentro de qué facultad

---

<sup>56</sup> Actualmente no existen carreras de grado en Evaluación en la región. Los programas cortos existentes son de pregrado o posgrado y van dirigidos – en su mayoría- a profesionales ya formados en una disciplina y en muchos casos a administradores públicos.



(si fuera en una Universidad) a fin de evitar el sesgo científico que implica el reclutamiento docente en muchas ocasiones?.

Hoy no parece haber un consenso en la comunidad de expertas y expertos en evaluación en cuanto a qué debería tener prioridad. A su vez, el panorama que nos ofrecen los programas de formación de la región nos muestra que la evaluación sigue siendo orientada por el método, tal como comenzó la disciplina: profesionales de ciencias sociales, económicas, ingenierías que a partir de experiencias puntuales de evaluación, dan vida a propuestas formativas en la disciplina, siendo la profesión de origen la que orienta el formato de la propuesta de enseñanza en evaluación. Como evidencia, cruzando las variables “anclaje institucional” y “prevalencia de procedencia profesional de docentes”, encontramos una correlación directa entre las mismas que vuelve a situar a las ciencias económicas y las ciencias sociales como prevalentes en similares valores, y por separado, confirmando la tendencia de propuestas formativas orientadas por el método.

#### **5.4 A modo de cierre**

Antes de comenzar este estudio, partimos de algunos supuestos y preguntas de investigación que aquí retomamos. Suponíamos entonces que:

- Ha comenzado a generarse recientemente un nuevo capítulo de estudios en torno a una/s *epistemología/s del Sur* para evaluar en América Latina y el Caribe.
- Existe un contexto y métodos latinoamericanos para dar forma a la profesión de la evaluación a partir de la *descolonialidad* de la ciencia.

- Se requiere una oferta formativa en Evaluación que acompañe la/s nueva/s epistemología/s del Sur, para institucionalizarse.

En este sentido, pudimos dar cuenta en el capítulo dos de esta investigación acerca del derrotero de los estudios de la Evaluación a escala global y cómo esta ha habilitado en los últimos diez años a pensar otras formas de construir el conocimiento, adecuada a contextos culturales, sociales, económicos y políticos. Pensar en el desarrollo de *Epistemologías del sur*, miradas propias para contextualizar el trabajo del evaluador, más allá de la disciplina de origen o del programa de formación en Evaluación que escoja realizar parece ser un hecho por estas latitudes.

Existe un contexto para Evaluar (en) Latinoamérica, aunque son incipientes pero muy relevantes las primeras propuestas de métodos propios de *evaluación hecha en Latinoamérica*. En este sentido, pudimos dar cuenta de los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe, el Decálogo de Evaluación con perspectiva de género y pertinencia cultural, así como los primeros debates y escritos sobre casos locales de Evaluación Participativa, Resultados No Previstos y cómo responder a ellos con sensibilidad cultural, ética y respeto por los derechos humanos.

Nos preguntamos al inicio de este trabajo: *¿qué implica hablar de Capacidades Individuales de Evaluación de políticas públicas actualmente en América Latina y el Caribe?*; y *¿qué contexto (político, económico, social, cultural) las valida?* y pudimos dar cuenta de que los *modos de ser y hacer* del Estado influyen en los procesos evaluativos, así como que las Evaluaciones son eminentemente políticas, toda vez que influyen en las tomas de decisión en política pública, abonando ese contexto.

Cuando nos preguntamos si *¿existe una epistemología del sur para evaluar (en) Latinoamérica?*, dimos cuenta de que nuestra región tiene modos de ser, ser con otros, sentir y hacer propios. Y entendimos que esto implica un proceso previo del evaluador cual *deconstrucción* de sí mismo, a partir de la *Reflexividad* o la *Conciencia de Evaluador*, para poder interpretar el contexto y lograr evaluaciones con sensibilidad cultural. También constatamos que contamos con herramientas incipientes pero muy valiosas para hacerlo (como guías, decálogos, manuales y los propios Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe).

Luego, al analizar *¿cómo responde la oferta académica actual de la región para generar las competencias en evaluación a tal fin?*, y *¿Cuáles son las capacidades individuales en evaluación que se promueven desde los programas de formación en AL&C?*, o *¿qué proponen / certifican las actuales ofertas de formación en Evaluación en nuestra región como perfiles evaluadores?*, pudimos dar cuenta de que aún existe el debate metodológico, propio de una disciplina en crecimiento, que tuvo sus orígenes en el marco de otras disciplinas. También vimos que existe una orientación por las exigencias del sistema nacional de evaluación de cada país, cuando éste existe, y de acuerdo se encuentre más o menos institucionalizado.

Los últimos estudios (Stockmann, 2016) sobre institucionalización de la evaluación proponen que el gran avance de la institucionalidad de la profesionalización a partir del trabajo de las comunidades de evaluación, las propuestas formativas, congresos, etc, se va *desconectando* del avance en materia de desarrollo de los sistemas político y social, adquiriendo su propia independencia y desarrollo. En América Latina -una región que aun depende de fondos de organismos internacionales, que son gestionados por los gobiernos- la oferta formativa aún se encuentra mayormente supeditada a las demandas de evaluación de los sistemas

---

nacionales, más vinculadas al ámbito profesional –operativo y menos al académico.

Partiendo del análisis de Stockmann, y la diversidad de propuestas de formación en la región, es posible pensar en un mejor aprovechamiento de la formación impartida si esta logra finalmente abrirse paso ampliando el debate más allá de las necesidades de los Sistemas Nacionales.

En este sentido, pudimos observar una curiosidad que podría ser una fortaleza: algunos casos de países con menos institucionalización de sus sistemas nacionales de Evaluación ofrecen propuestas formativas con mayor atención a los criterios que proponen los documentos referentes en la región que otras con sistemas nacionales más fortalecidos.

En el capítulo 4, pudimos observar que –según indican los nombres, objetivos, currículos y perfiles de egresados de los programas de formación en evaluación- existen tantos perfiles de los evaluadores como destinos de uso haya, y las posibilidades de institucionalización de la evaluación en la región y en cada país haya permitido desarrollar. Las dinámicas de los gobiernos nacionales y subnacionales suelen exigir tipos de evaluación o destinatarios, orientando nuevos programas de formación. La variación parece estar más bien en los destinos de uso de la evaluación –de donde se desprenderán los conocimientos teóricos a impartir- y menos en las metodologías enseñadas –donde surge claramente la orientación metodológica de la propuesta-. Así, un programa puede estar orientado a evaluaciones sociales, con foco en territorio, y luego enseñar metodologías cuantitativas únicamente o cualitativas solamente, de acuerdo al origen de la institución de anclaje y la procedencia profesional de docentes.

Este estudio nos invita a pensar en la riqueza de la diversidad de propuestas de formación, y aún más, en la posibilidad de que cada una pueda contar con esta diversidad permanentemente, en lugar de ceñir la formación a las dinámicas históricas de los gobiernos

---

de turno o el anclaje institucional de ocasión.

Además de los datos que nos ofrecen las propuestas de formación, no debemos olvidar que actualmente (como comentamos previamente y también lo demuestra el perfil de los evaluadores consultados en la sección 4.2.2: *El perfil de las y los evaluadores según evaluadores*) en general hay más evaluadores por experiencia laboral que aquéllos que realmente han recibido un título en el tema. Esto hace a que se amplíe la variedad de perfiles de evaluadores y con ello la riqueza de la disciplina, que el trabajo de las VOPEs está haciendo converger, a través de programas de tutorías, trabajo entre pares, de intercambio de conocimiento existentes en la comunidad internacional, etc.

Finalmente, al buscar la respuesta acerca de si *¿existe un único perfil de Evaluación para toda la región latinoamericana y del caribe?* pudimos dar cuenta de que no lo hay y que esto es saludable para la región, siempre que podamos aprovechar esas diferencias y podamos intercambiar experiencias, aprovechando también las posibilidades contextuales que actualmente se nos presentan como: un gran trabajo de las VOPEs por institucionalizar la evaluación; la posibilidad de retroalimentación entre los sistemas nacionales de Evaluación y las propuestas formativas fortaleciéndose unas a las otras; los avances en materia de ofertas académicas virtuales para una mayor cobertura de propuestas en toda la región mientras crecen o surgen nuevas propuestas presenciales; y las herramientas propias de nuestra región que colaboran en producir nuestras propias epistemologías para evaluar (en) Latinoamérica.

Nos hacemos eco de la propuesta de la evaluadora africana Zenda Offir (2018), acerca de imprimir una mirada propia sobre el concepto, el método y el contexto de la evaluación. Nos invita a repensar nuestras prácticas evaluativas con la siguiente pregunta: *¿Cómo sería la evaluación si hubiese sido inventada aquí (en el sur epistemológico o desde las ciencias de la periferia)?*. En este punto esperamos continuar profundizando de manera colectiva: en dar

---

cuenta del grado y modo en que las propuestas formativas (hoy una de las principales herramientas de profesionalización de la evaluación en la región) contribuyen a pensar la complejidad y evaluar con sensibilidad cultural contextualizada. Continúa siendo un desafío actual en nuestras latitudes el poder expandir nuestra comprensión de una “buena evaluación” más allá de las dimensiones técnicas.

*Queda... una heroica sustitución de la convención por la convicción o una paciente reconstitución de un consenso de otro tipo, menos dogmático, menos unívoco, es decir, deliberadamente pluralista y cuidadoso de entretejer tradiciones e innovación.” (Ricoeur, 2008, p. 86).*

## **5.5 Decálogo para la formación en Evaluación de Políticas Públicas en América Latina y el Caribe**

La inquietud que produjo en un grupo de interesados en evaluación en 2017, en el marco de un proyecto binacional apoyado por el programa *Peer to Peer* (IOCE), fue lo que dio origen a averiguar qué perfiles de evaluadores se estaban formando en América Latina y el Caribe y nos incentivó a poder generar algunos aportes al debate sobre la profesionalización en esta disciplina en nuestra región. Como contribución, además del desarrollo de esta investigación y como producto de ésta, proponemos este *Decálogo para la formación en Evaluación de políticas públicas en América Latina y el Caribe*, a modo de esquema que contribuya a fortalecer el debate y la construcción colectiva de los perfiles de evaluadores en América Latina. Como se puede observar, este decálogo no pretende uniformar las propuestas, sino unificar criterios previamente acordados en la comunidad de expertas y expertos de la región para la optimización de una profesionalización de la evaluación adecuada a cada contexto particular y al regional en general. Asimismo, creemos que para que tenga utilidad a mediano y largo plazo, debe permanecer como herramienta dinámica, abierta a las modificaciones que surjan del diálogo permanente de la comunidad.

Dejamos la inquietud de que este instrumento pueda ser utilizado transformando cada uno de los puntos en preguntas de autoanálisis y de inter-reflexión entre los programas de formación y a fin de pensar también los vínculos y trabajo conjunto con otros actores del contexto ampliado como gobiernos o VOPEs.

Este decálogo propone algunos elementos básicos - a la luz de los debates actuales en materia de profesionalización de la Evaluación y partiendo del panorama que hoy ofrecen las propuestas de formación en evaluación en América Latina y el Caribe- para la formación de evaluadores en nuestras latitudes

## **DECÁLOGO PARA LA FORMACIÓN EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE.**

**Todo programa de formación en evaluación de políticas públicas en América Latina y el  
Caribe:**

1. Incorpora un panorama de conocimiento teórico- práctico ampliado sobre Evaluación de políticas públicas: paradigmas de abordaje de las políticas públicas y de su evaluación desde diferentes perspectivas teóricas;
2. *GLocaliza* el conocimiento: forma evaluadores capaces de observar y valorar con perspectiva de la realidad local en vinculación con la realidad mundial;
3. Incluye un plantel docente diverso que favorece una perspectiva integral (más allá de la orientación de la propuesta);
4. Enseña habilidades/ estrategias metodológicas de evaluación diversas a partir de incorporar ejercicios prácticos con estudio y análisis de casos;
5. Cuenta con un sistema de vinculación academia- sector público y privado para la práctica evaluativa;
6. Incorpora formación en habilidades actitudinales para evaluar en contextos complejos: empatía, adaptación al entorno, reflexividad, conciencia de evaluador;
7. Se asegura de estar actualizado en materia de ética (DDHH e inclusión) y sensibilidad cultural en Latinoamérica (colonialismo, patriarcado y otras relaciones de poder de inequidad, cosmovisiones de comunidades indígenas, etc.) así como de las herramientas que permiten interpretar este entorno cultural al momento de evaluar;



8. Procura formar evaluadores capaces de asegurar la utilidad de sus informes evaluativos:  
metaevaluación, comunicación asertiva de los resultados, participación de afectados;
9. Se encuentra activamente involucrado en la institucionalización de la evaluación: contribuye a habilitar los contextos para evaluar, especialmente participando en VOPEs;
10. Forma parte de una comunidad de práctica e intercambio entre programas de formación en Evaluación de América Latina y el Caribe, asegurándose la actualización permanente de los contenidos.

---

**Bibliografía**

- Agamben, G. (2010) *Mezzi senza fine*. Valencia. Pre-textos
- Agencia Estatal de Evaluación de las Políticas Públicas y la Calidad de los Servicios-AEVAL (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid. Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.
- Alkin, M. C.; y Christie, C. A. (2004) *An Evaluation Theory Tree*. En: *Evaluation Roots Tracing Theorists Views and Influences*. Editado por Marvin C. Alkin. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Alkin, M. y Carden, F. (2012) *Evaluation Roots: An International Perspective*. En *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Volume 8, Number 17.
- Altschuld, J.; Molly E. (2015) *Accreditation, certification, and credentialing: relevant concerns for U.S. evaluators*, en *New Directions for Evaluation* N° 145, American Evaluation Association.
- Amariles, F., Salinas Mulder, S. (2018): *Para no dejar a nadie atrás: Hacia una formación en Evaluación transformadora de género con pertinencia cultural en América Latina*. EvalPartners, ReWIM, ReLAC.
- Anguera, M.T. y Chacón, S. (2004). *Aproximación conceptual*. En Anguera, M.T., Chacón, S. y Blanco, A. (Coor.) *Evaluación de programas sociales y sanitarios. Un abordaje metodológico*. Madrid, Síntesis.
- Arocena, J. (1996). *El desarrollo local frente a la globalización*. Recuperado de: [http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica\\_social/documentos/desarrollo\\_local\\_y\\_regional/el\\_desarrollo\\_local\\_frente\\_a\\_la\\_globalizacion\\_Arocena.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/catedras03/politica_social/documentos/desarrollo_local_y_regional/el_desarrollo_local_frente_a_la_globalizacion_Arocena.pdf)
- Bautista S, R. (2014) *Tres reflexiones des-coloniales*, en *Revista Boliviana de Investigación*, V11 N°1 Agosto.

- Betancor Harretche, M.V. (2011) *Empoderamiento: ¿una alternativa emancipatoria? Reflexiones para una aproximación crítica a la noción de empoderamiento*. En revista margen N° 61 (junio). Recuperado de:  
<http://www.margen.org/suscri/margen61/betancor.pdf>
- Bickman, L. (1987). *The functions of program theory*. En: *New Directions for Program Evaluation* N 33, pp. 5–18. doi:10.1002/ev.1443
- Borón, Atilio (2003) *Las reformas del estado en América Latina: sus negativas consecuencias sobre la inclusión social y la participación democrática*. Buenos Aires, CLACSO.
- Bourdieu, P. (1990) *Sociología y Cultura*. Ciudad de México, Grijalbo- Consejo Nacional por la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (1992) *Los ritos como actos de institución*. En Pitt-Rivers y J. Preristiany, *Honor y Gracia*. Madrid, Alianza Universidad.
- Bowman, M.L. (1989). *Testing individual differences in ancient China*. *American Psychologist*, N 44, pp. 576-578.
- Bresser Pereyra, L. (2007). *Estado y mercado en el nuevo desarrollismo*, en Nueva Sociedad N° 210.
- Bustelo Ruesta, M. (2003) *¿Qué tiene de específico la metodología de la evaluación?*. En: Bañón I Martínez, R –Comp. *La evaluación de la acción y de las políticas públicas*, Madrid, Ed Díaz de Santos.
- Bustelo Ruesta, M. (2001), *La evaluación de las políticas públicas de igualdad de género de los gobiernos central y autonómicos en España: 1995-1999*. Madrid: UCM. Tesis Doctoral. Publicación electrónica. Recuperado el 11-12-2020 de:  
<https://eprints.ucm.es/4513/1/T25225.pdf>
- Bustelo Ruesta, M. (2004) *¿Cómo puede contribuir el proceso de creación de*

*códigos normativos al desarrollo de una cultura de evaluación?* Elementos para el debate en el caso español. En: revista GAPP núms. 30/31: mayo - diciembre.

- Cruz Cardona (2009): *Nuevos paradigmas de formación de doctores e investigadores*, Conferencia: III Seminario Internacional sobre el Postgrado en Iberoamérica, Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata, 19 y 20 de noviembre.  
Recuperado de:  
<https://www.auiop.org/images/stories/DATOS/PDF/ponencias/victor%20cruz%20cardona.pdf>
- Cunill Grau, N. (2012) *¿Qué ha pasado con lo público en los últimos 30 años? Balance y perspectivas*, en Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 52. Febrero. Caracas.
- Dahler-Larsen, P. (2007) *¿Debemos evaluarlo todo? O de la estimación de la evaluabilidad a la cultura de la evaluación*. En revista ICE -Evaluación de Políticas Públicas Mayo-Junio. N 836. Recuperado de:  
<http://www.revistasice.com/index.php/ICE/article/view/1052/1052>
- Dávila, M (2011): *Posgrados académicos y profesionales. La discusión actual en Argentina y Brasil*. En IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. *¿Hacia dónde va la Educación en la Argentina y en América Latina? Construyendo una nueva agenda*. Buenos Aires, 16 y 17 de junio. Recuperado de: <http://www.saece.com.ar/docs/congreso4/trab76.pdf>
- Delors, J. (1996.). *Los cuatro pilares de la educación en La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, Madrid, España: Santillana/UNESCO.
- De Souza Santos, B (2017): *Justicia entre saberes. Epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. España, Ediciones Morata.
- El Dessouky, N. (2016). *Public policy evaluation theory: from first to fifth generation*. International Journal of Economic and Business Review, Vol. 4, Issue 4

---

(April). e- ISSN: 2347.

- Escudero, T. (2003) *Desde los tests hasta la investigación evaluativa actual. Un siglo, el XX, de intenso desarrollo de la evaluación en educación*. En [Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa](#) (RELIEVE), v. 9, n. 1.
- Etkin, J. (2003) *La gestión de la complejidad*. Oxford México, University Press.
- Feinstein, O. (2012) *La institucionalización de la evaluación de políticas públicas en América latina*, Instituto de Estudios Fiscales, Secretaría de Estado de Presupuestos y Gastos, España.
- Feinstein, O. (2019) *Dynamic Evaluation form Transformational Change*. En Rob D. van den Berg, et al Eds): *Evaluation for transformational change: opportunities and challenges for the Sustainable Development Goals*. International Development Evaluation Association (IDEAS), Exeter, UK. Edición digital en: [https://ideas-global.org/wp-content/uploads/2019/09/new\\_ideas\\_evaluationfortransformationalchange.pdf](https://ideas-global.org/wp-content/uploads/2019/09/new_ideas_evaluationfortransformationalchange.pdf)
- Fernández Ramírez, B. (2009) *Construccionismo, postmodernismo y teoría de la evaluación: la función estratégica de la evaluación*. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Athenea/article/view/130692/180434>
- Fraser, Nancy (1997) *¿Estructuralismo o pragmática? Sobre la teoría del discurso y la política feminista*. En *Iustitia interrupta. Reflexiones críticas desde la posición post-socialista*. Siglo del Hombre Editores. Universidad de los Andes. Bogotá
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores, México. En: <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- Friedrich, V (2016) *European University-Based Study Programs in Evaluation: Characteristics and Future Challenges*. En: Stockmann, R – Meyer, W. *The Future of Evaluation Global Trends, New Challenges, Shared Perspectives*. USA: Palgrave

Macmillan.

- García R. (2000) *El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la Teoría de los Sistemas Complejos*, Barcelona: Gedisa.
- Garretón, Manuel A. (2000), *Política y sociedad entre dos épocas. América Latina en el cambio de siglo*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ghiano, C., Castro Mantilla, D. Clavijo M, Escalada, N. (2017) *Panorama sobre las capacidades individuales en evaluación en América Latina y el caribe*. Documento del programa *Peer to Peer* (IOCE), sin editar.
- Ghiano, C. (2018) *Competencias individuales en evaluación de políticas públicas. Aportes a la profesionalización de la función*. En Revista Investiga+, Volumen I- N° 1, diciembre de 2018: [http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga\\_n1.pdf](http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf)
- Ghiano, C. (2019) *Capacidades individuales en evaluación: incidencia de los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe en los programas de formación en Evaluación de Políticas Públicas vigentes en la región*. Ponencia presentada en el XXIV Congreso Internacional de Administración Pública, CLAD. Buenos Aires, Noviembre.
- Giddens, A. (1995) Elementos de la teoría de la estructuración; en *La constitución de la sociedad: Bases para la teoría de la estructuración*. Amorrortu. Buenos Aires.
- Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989) *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, Sage.
- Guber, R. (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá. Grupo Editorial Norma.
- Guber, R. (2005) *El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.
- Gussi, A- de Oliveira, B (2016) *Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica*. Revista Desenvolvimento em Debate. v.4, n.1, p.83-101,

2016. En:

[https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd\\_v\\_4\\_1\\_Gussi\\_Oliveira.pdf](https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf) .

Acceso: 1/2021.

- Greene, J. (1997- 2016) *La Evaluación como defensa* (Evaluation as Advocacy) En Antología sobre evaluación, Claudia M. Trujillo- Gabriela P. Yaruhan comp, cap V, México, CIDE –CLEAR.
- Hernández Fernández, C. (2015) *Nuevos recursos para la investigación cualitativa: Software gratuito y herramientas colaborativas*. En: Opción, vol. 31, núm. 5, pp. 453-471 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Heider, C. (2010). *A Conceptual Framework for Developing Evaluation Capacities: Building on Good Practice*. En: *Influencing Change. Building Evaluation Capacity to Strengthen Governance*. Washington D.C., pp. 85–110.
- House, E. (1984). *How we think about evaluation*. En R.F. Conner, D.G. Altman y C. Jackson (Eds.) *Evaluation Studies Review Annual*, vol. 9 (pp. 81-101). Beverly Hills: Sage.
- House. E. (2000) *Evaluación, Ética y Poder*, Ed. Morata, 3ª Edición, Madrid.
- Izquierdo, B. (2008). *De la evaluación clásica a la evaluación pluralista: criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación*. En EMPIRIA, Revista de Metodología de las Ciencias Sociales, núm. 16, pp. 115- 134 Universidad Nacional de Educación a Distancia Madrid, España; julio-diciembre. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2971/297124024005.pdf>
- Knorr Cetina, K (2005) *La fabricación del conocimiento. Un ensayo sobre el carácter constructivista y contextual de la ciencia* - 1 ed. Bernal, UNQ Editorial.
- Lázaro, B. (2015) *Estudio comparado sobre institucionalización de la evaluación en Europa y en América Latina*; Estudio nº 15. Serie: Estados de la cuestión Área: Finanzas Públicas, Eurosocietal. Recuperado de: <http://sia.eurosocietal->

---

[eu/files/docs/1441725694-E\\_15\\_Estudio%20comparado%20FINAL.pdf](https://files.docs/1441725694-E_15_Estudio%20comparado%20FINAL.pdf)

- Lewin, R. (1998) *Complejidad: el caos como generador del orden*, 1a. ed., España, Trotta.
- Lipsey, M (2016) *¿Qué se puede construir con miles de ladrillos? Reflexiones sobre la acumulación de conocimientos en la evaluación de programas*. En Antología sobre evaluación, Claudia M. Trujillo- Gabriela P. Yaruhan comp, cap III, México, CIDE – CLEAR.
- Lund, G. (2011). *Fifth-generation evaluation. Social constructionism in practice*. En: [https://www.researchgate.net/publication/325334758\\_Fifth\\_Generation\\_Evaluation](https://www.researchgate.net/publication/325334758_Fifth_Generation_Evaluation). Acceso: 1/2021.
- Madaus, G.F., Stufflebeam, D.L., & Kellaghan, T. (2000) *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation*. (2nd ed.). Hingham - MA, Kluwer Academic Publishers.
- Martínez Mediano, C. (1998) *La Teoría de la Evaluación de Programas*. Departamento de métodos de investigación en Educación- UNED. Recuperado de [http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED\\_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/CATALINA\\_MARTINEZ\\_MEDIANO/ALGUNOS%20DE%20SUS%20TRABAJOS%20PUBLICADOS/01-04\\_LA\\_TEORIA\\_DE\\_LA\\_EVALUACION\\_DE\\_PROGRAMAS\\_CMARTINEZMEDIANO.PDF](http://portal.uned.es/pls/portal/docs/PAGE/UNED_MAIN/LAUNIVERSIDAD/UBICACIONES/03/DOCENTE/CATALINA_MARTINEZ_MEDIANO/ALGUNOS%20DE%20SUS%20TRABAJOS%20PUBLICADOS/01-04_LA_TEORIA_DE_LA_EVALUACION_DE_PROGRAMAS_CMARTINEZMEDIANO.PDF)
- Maxwell, J. (1996) *Qualitative Research Design: an interactive approach* (Trad de María Luisa Grafigna). Sage Publications.
- Mendizabal, N. (2009) *Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa*. En Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) *Estrategias de investigación*



---

*cualitativa*, cap 2. Barcelona, Gedisa.

- Minolo W. *Geopolitics of Sensing and Knowing. On (De) Coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience*. Revista EIZPKP (Evropski Institut Za Progresivnu Kulturnu Politiku). Septiembre de 2011.
- Mokate, K.M. (2009) *El Monitoreo y la Evaluación: herramientas indispensables de la gerencia social*. En Mertens, D. *Transformative research and Evaluation*. Nueva York. Guilford.
- Monnier, E. (1991) *Objetivos y Destinatarios de las Evaluaciones*, Documentación Administrativa, n.º 224-225, Laboratoire CEOPS, Ecole National des Travaux Publics de PÉtat, Octubre- Noviembre. Recuperado de <http://revistasonline.inap.es/index.php?journal=DA&page=article&op=view&path%5B%5D=5209&path%5B%5D=5263>
- Morales Casetti, M (S/F) *¿Cómo surgieron y qué efectos han provocado las reformas de Nueva Gestión Pública en Chile?* Universidad de la Frontera, Chile. Recuperado de: [http://sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Modernizacion\\_y\\_Gestion/Efectos\\_de\\_las\\_Reformas\\_de\\_la\\_Nueva\\_Gestion\\_Publica.pdf](http://sociedadpoliticaspublicas.cl/archivos/BLOQUEM/Modernizacion_y_Gestion/Efectos_de_las_Reformas_de_la_Nueva_Gestion_Publica.pdf)
- Morra Imas, L. (2017): *Professionalizing evaluation: a golden opportunity*; in: Rob D. van den Berg, Indran Naidoo, and Susan D. Tamondong, Eds. *Evaluation for Agenda 2030: Providing Evidence on Progress and Sustainability*. Exeter, UK, IDEAS.
- Morra Imas, L. (2019) *Revised Presentation for the NONIE/AfrEA Meeting following the March 2009 IDEAS Global Assembly in Johannesburg*. Recuperado de: <https://slideplayer.com/slide/6371047/>
- Morin, E. (1977-2001) *El Método, Tomo I: La naturaleza de la Naturaleza*. Madrid, Cátedra.
- Muñoz Cuenca, G. (2007) *Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación*, En

Revista Laurus, vol. 13, núm. 23, pp. 158-198 Universidad Pedagógica Experimental

Libertador Caracas, Venezuela.

- Ojeda Medina, T.; Echart Muñoz, E. (2019): *La cooperación Sur-Sur en América Latina y el Caribe: balance de una década (2008-2018)*/ Alejandra Kern... [et al.] ; 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO. Libro digital, PDF - (Grupos de trabajo de CLACSO / Atilio Alberto Boron): recuperado de: [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190905075044/Cooperacion\\_SURSUR.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20190905075044/Cooperacion_SURSUR.pdf)
- Ofir, Z. (2018): *The NICE Framework, part 1: Where culture and evaluation meet*. Recuperado de: <http://zendaofir.com/the-nice-framework-part-1/>
- Ofir, Z. (2018): *The NICE Framework, part 2: Application of the framework*. Recuperado de: <http://zendaofir.com/the-nice-framework-part-2/>
- Olvera Mejía, T. (2013). *Evaluación de políticas públicas: estudio de caso del programa escuelas de calidad en el estado de Hidalgo, México. 2001-2005*. Tesis doctoral. Recuperado de: <https://eprints.ucm.es/id/eprint/23224/1/T34831.pdf>
- Oszlak, O. (2001). *Nuevos modelos institucionales para la gestión Pública: experiencias comparadas y aplicaciones potenciales*. Buenos Aires. Jefatura de Gabinete de Ministros. Programa de Modernización del Estado.
- Pasteur K., Blauert J. (2000) *Seguimiento y evaluación participativos en América Latina: panorama bibliográfico y bibliografía anotada* (Traducción de Claudio Alatorre Frenk). S.I. Institute of Development Studies.
- Patton, M. (1990) *The challenge of being a profession*. En: *Evaluation Practice*- Volume 11, Issue 1, February 1990, Pages 45-51.
- Patton, M. (1997) *Utilization - Focused Evaluation (3rd Edition)*. London. SAGE Publications.

- Patton, M. (2010). *Developmental evaluation applying complexity concepts to enhance innovation and use*. New York, NY: Guilford Press. ISBN 9781606238721
- Patton, M. (2019) *Blue Marble Evaluation. Premises and Principles*. Guilford Press. ISBN 9781462541942
- Pérez Yarahuán, G - Maldonado Trujillo, C. -editoras- (2015): *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación en América Latina* - Ciudad de México, Centro de Investigación y Docencia Económicas-Centro CLEAR para América Latina.
- Picciotto, R. (2011) *The logic of evaluation professionalism*. En *Evaluation* 17(2) 165–180. SAGE Pub. DOI: 10.1177/1356389011403362
- Pitkin, Hannah (1984) *La acción y el problema de la ciencia social*. En Pitkin, Hannah: *Wittgenstein: el lenguaje, la política y la justicia*. Centro de Estudios Constitucionales. Madrid
- Retolaza E. I. (2010) *Teoría de Cambio. Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social*. Guatemala, HIVOS-PNUD. Recuperado de <http://preval.org/files/TEORIAL%20DEL%20CAMBIO%20PNUD%20e%20HIVOS.pdf>
- Ricoeur, Paul (2008) *Autonomía y Vulnerabilidad* en Ricoeur, Paul: *Lo Justo 2. Estudios, lecturas y ejercicios de ética aplicada*. Editorial Trotta. Madrid
- Rivero Recuenco A. (2011) *Tensiones y problemas de legitimación en la evaluación de políticas públicas. Un análisis a la luz del caso español*. Revista Enfoques, vol. IX, Universidad Central de Chile.
- Rodríguez Bilella P.; Vela Mantilla G. (2013) *Seguimiento y Evaluación Participativa*; curso virtual *Introducción a la Evaluación en América Latina y el Caribe*. ReLAC y

---

**EvalPartners**

- Rodríguez Bilella, P - Guzmán H, A. (2015) *Estándares de evaluación en asociaciones, redes y sociedades profesionales: casos Europa, Norteamérica, África y Australasia*.  
Artículo elaborado para Proyecto: Formulación de estándares de evaluación para América Latina y el Caribe. ReLAC, FOCEVAL.
- Rodríguez-Bilella, P. (2016) *Diseños y métodos para la evaluación de impacto*, en *Curso Introductorio de Evaluación para América Latina y el Caribe*, ReLAC y EvalPartners.
- Rodríguez Bilella, P. (2017): *Más de 20 posgrados en evaluación en América Latina y el Caribe*, en: <https://albordedelcaos.com/2017/04/20/mas-de-20-posgrados-en-evaluacion-en-america-latina-y-el-caribe-abril-2017/>
- Rodríguez Carmona, A. (1999) *El problema de la evaluación en las ONG. Los enfoques alternativos de sistematización: un caso práctico en Bolivia*. En Revista Española de Desarrollo y Cooperación. N 4, año 1999, pp. 83-101.
- Rodríguez Devis, J. M (1999) *Las Organizaciones Complejas*. En Revista digital Ingeniería e Investigación. Recuperado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/ingenv/article/view/21428>
- Rossi, P.H. y Freeman, H.E. (1993). *Evaluation: A systematic approach*. (5a ed.). Newbury Park, CA: Sage.
- Sánchez Ramírez, M (2011). *El uso de la metodología de marco lógico en el diseño y la evaluación: alcances y limitaciones: el Programa Hábitat y el Plan Municipal de Desarrollo, Puebla 2008-2011*. Tesis de Maestría en Gobierno y Asuntos Públicos; FLACSO México. México.
- Schwandt, T (2017) *Professionalization, Ethics, and Fidelity to an Evaluation*

---

*Ethos*. En *America Journal of Evaluation*, Vol. 38(4) 546-553. SAGE. DOI:

10.1177/1098214017728578.

- Scriven, M. (1967) *The methodology of evaluation*. In R. E. Stake (Ed.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-55). Chicago, Rand McNally.
- Scriven, M. (1991) *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- Scriven, M. (2007) *The Concept of a Transdiscipline: And of Evaluation as a Transdiscipline*. En: *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, Volume 5, Number 10, December.
- Shadish, W.R. Cook, T.D. y Levitón, L.C. (1991). *Foundations of program evaluation: Theories of practice*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shadish, W. (1998). *Evaluation theory is who we are*. *American Journal of Evaluation*, Vol. 19, N° 1, pp. 1-19. ISSN: 1098-2140.
- Soberon A.L. (2013) *Apuntes sobre la Teoría de la Evaluación*. En *Unidad Teoría de la Evaluación* del curso virtual *Introducción a la Evaluación en América Latina y el Caribe*. S. l. ReLAC y EvalPartners.
- Soeffner, H. G (2007) *Acerca de la problemática de los símbolos colectivos*. En Dreher, J. Figueroa S.: *Construcción de identidades en sociedades plurales*, Lumiere, Argentina.
- Stevahn L. (2005). *Establishing essential competencies for program evaluators*. *American Journal of Evaluation*, Vol. 26 No. 1, March, pp.43-59, American Evaluation Association.
- Stockmann, R – Meyer, W (2020) *The Institutionalisation of Evaluation in Europe: A Synthesis*. En: Stockmann R. – Meyer, W. *The Institutionalisation of Evaluation in Europe*. DOI: 10.1007/978-3-030-32284-7\_19. pp. 483-522.
- Stufflebeam, D., Madaus, G. y Kellaghan, T. (2002), *Evaluation Models. Viewpoints on educational and human services evaluation*. Boston: Kluwer Academic.

- Stufflebeam, D. (2007): *Evaluation theory, models, and applications*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Stufflebeam, D. y Zhang, G. (2017). *The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability*. New York: The Guilford Press.
- Tiana Ferrer A. (1997) *Tratamiento y usos de la información en la Evaluación*. España, U.N.E.D.
- Thwaites Rey, Mabel (2010) *Después de la globalización neoliberal, ¿Qué Estado en América Latina?* En Revista del OSAL, CLACSO. Año XI, N° 27, abril. Buenos Aires
- United Nation Evaluation Group (2016), *Evaluation Competency Framework*. New York, UNEG.
- United Nation Evaluation Group (2019), *Evaluation and the 2030 Agenda* (e-learning course).
- Van den Berg, R; Naidoo, I. and Tamondong, S eds. (2017). *Evaluation for Agenda 2030: Providing Evidence on Progress and Sustainability*. Exeter, UK: IDEAS.
- Vasilachis de Gialdino, I. (S.f) *La validez de la investigación cualitativa: perspectivas y aportes*. Proyecto PIP, CEIL-CONICET.
- Waisbrod. L. (2013) *Problemas Públicos y Políticas Públicas: un enfoque integral para la toma de decisiones de intervención en contexto*. En Krieger, M. (director). *Estado y Administración Pública: perspectivas para el estudio de políticas e instrumentos de gestión pública*, Cap. 3. Ed. Buenos Aires, ERREPAR.
- Weiss, C. H. (1998), *Evaluation. Methods for Studying Programs and Policies*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Weiss, C (1999), *The interface between evaluation and public policy*, Evaluation, vol. 5, N. 4, 1999, pp. 468-486. SAGE pub.
- Wilcox & King (2014). *A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies*. En: *The Canadian Journal of Program*

---

*Evaluation* Vol. 28 No. 3 Pages 1–28.

- <https://www.betterevaluation.org/>
- <https://evalparticipativa.net/>
- <https://www.evalpartners.org/>
- <https://ideas-global.org/>
- <https://ioce.net/about-us>

**ANEXO**  
**Fichas individuales -Programas de Formación en Evaluación**  
**en América Latina y el Caribe**



**María Celeste Ghiano**

## ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Universidad Nacional Arturo Jauretche (Instituto de Ciencias Sociales y Administración)  
 Universidad Nacional de Lanús (Dirección de Planificación y Evaluación de la Gestión)



### PAÍS

Argentina



### CIUDAD

Florencio Varela / Lanús  
 (Buenos Aires)



### DESTINATARIOS

Func. Públicos, profesionales,  
 OSC, Público en general



### OBJETIVOS

Comprender los aspectos vinculados a las políticas públicas, el entorno internacional y regional que influye en la evaluación de las mismas, así como su incidencia en el nivel de vida y calidad democrática de los países.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Estado y Políticas Públicas. Tipos y Enfoques en Evaluación. Pensamiento Crítico; contexto Latinoamericano. Metodologías cuantitativas y cualitativas de evaluación. Enfoque de género y derechos.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los egresados y egresadas de esta carrera serán profesionales capaces de realizar, encomendar y utilizar rigurosa y éticamente la evaluación como un aporte a la toma de decisiones fundadas para la planificación y la gestión en el marco de políticas de estado inclusivas en el ámbito de instituciones públicas.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Especialización



### DURACIÓN

Tres cuatrimestres (260 hs  
 presenciales + 100 hs para TF y  
 consultas)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Trabajo Final Integrador de carácter individual, en el cual los/as estudiantes puedan evidenciar una capacidad de integración de los aprendizajes realizados en el proceso formativo. El trabajo se centrará en una reflexión analítica de las políticas públicas orientadas a resolver problemas y en la evaluación como herramienta estratégica para analizar valorativamente los procesos de su formulación, implementación y mejoramiento.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases expositivas teórico prácticas (reflexión y análisis de casos) - Talleres de integración al finalizar cada módulo - aula virtual (bibliografía, trabajos y foro).



### ENLACE

<https://www.unaj.edu.ar/especializacion-en-evaluacion-de-politicas-publicas/>

**María Celeste Ghiano**

## ESPECIALIZACIÓN EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Universidad Nacional de San Martín - Escuela de Política y Gobierno



### PAÍS

Argentina



### CIUDAD

San Martín (Buenos Aires)



### DESTINATARIOS

Func Públicos; profesionales



### OBJETIVOS

Conformar una masa crítica de profesionales con competencias en la evaluación de políticas y programas públicos, que sean reconocidos como agentes que contribuyen a la mejora y el perfeccionamiento de la política pública.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Fundamentos de Políticas Públicas; Planificación y Evaluación de Políticas Públicas; Diseño de Estrategias e Intervenciones; Modelos y Estrategias de Evaluación; Diseño de la Evaluación de Políticas y Programas; Evaluación Institucional Métodos y Técnicas Cualitativas en Información Estatal; Métodos y Técnicas Cuantitativas en Información Estatal; Taller de Trabajo final; Taller de Formación Práctica



### PERFIL DEL EGRESADO

Profesionales idóneos, con una sólida capacitación en evaluación de programas y políticas públicas, con visión crítica y un compromiso con la mejora permanente de programas públicos.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Especialización



### DURACIÓN

Cuatro trimestres (400 hs: 256  
teóricas + 144 práctica)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

El Trabajo final de Especialización deberá ser un trabajo individual, escrito, que dé cuenta del proceso de integración de los conocimientos adquiridos en la carrera en un producto profesional de calidad y utilidad. El trabajo podrá adoptar los siguientes formatos, una combinación de ellos, o una modalidad nueva que los redefina: análisis de evaluabilidad, diseño de evaluación, propuesta de mecanismos de monitoreo y evaluación, evaluación de una política, evaluación de un organismo, evaluaciones de evaluaciones o metaevaluación.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases teóricas - talleres de formación práctica, orientación al Trabajo Final.



### ENLACE

<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/431/politica/evaluacion-politicas-publicas>

**María Celeste Ghiano**


---

**MAESTRÍA EN PLANIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS**


---


**PAÍS**

Argentina


**CIUDAD**

San Martín (Buenos Aires)


**DESTINATARIOS**

Func. Públicos; profesionales


**OBJETIVOS**

Conformar una masa crítica de profesionales con competencias en la Planificación y la evaluación de políticas y programas públicos, que sean reconocidos como agentes que contribuyen a la mejora y el perfeccionamiento de la política pública.


**ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)**

Fundamentos de la Planificación y la implementación de Políticas Públicas; Fundamentos de la Evaluación de Políticas Públicas; Economía del Sector Público; Análisis de Situación y Prospectiva; Diseño de Estrategias e intervenciones; Sistemas de Información y Monitoreo de Políticas y Programas; Comunicación en el Estado; Planificación, evaluación y gestión participativa; Planificación operativa; Gestión Presupuestaria por Resultados ; Modelos y Estrategias de Evaluación, Diseño de la Evaluación de Políticas y Programas ; Evaluación Institucional, Inserción Política e Institucional de la Planificación y la Evaluación ; Integración y Coordinación Estratégica de Políticas Públicas, Métodos y Técnicas Cualitativas para la Planificación y la Evaluación; Métodos y Técnicas Cuantitativas para la Planificación y la Evaluación ; Taller de Elaboración del Trabajo final, Taller de Formación Práctica I y II .


**PERFIL DEL  
EGRESADO**

Profesionales idóneos, con una sólida capacitación en evaluación de programas y políticas públicas, con visión crítica y un compromiso con la mejora permanente de programas públicos.


**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Maestría


**DURACIÓN**

700 hs.


**MODALIDAD**

Presencial


**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

El trabajo final podrá adquirir formato de tesis o consistir en un proyecto de diseño de evaluación de una política o programa. Podrá incluir el análisis comparado de experiencias, el estudio de casos y/o el desarrollo de proyectos aplicados, que evidencien la incorporación de aprendizajes alcanzados en el proceso formativo, la profundización de conocimientos en un determinado campo y el manejo de destrezas y perspectivas innovadoras en la profesión.


**FORMATOS  
PEDAGÓGICOS**

Clases teóricas - talleres de formación práctica, orientación al Trabajo Final.


**ENLACE**

<http://www.unsam.edu.ar/escuelas/politica/432/politica/planificacion-evaluacion-politicas-publicas>

**María Celeste Ghiano**

## MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Universidad del CEMA (Centro de Estudios Macroeconómicos de Argentina)  
+ ITBA (Instituto Tecnológico Bs As)



### PAÍS

Argentina



### CIUDAD

Ciudad Autónoma de  
Buenos Aires



### DESTINATARIOS

Func. Públicos, profesionales,  
OSC, Público en general.



### OBJETIVOS

Formar profesionales que vayan a tener a su cargo la responsabilidad de evaluar proyectos de inversión públicos o privados, dotándolos de todos los instrumentos teóricos necesarios para llevar a cabo el análisis



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Economía y Finanzas, Matemática Financiera, Estadística y Econometría; Evaluación privada y social de proyectos; Evaluación de impacto ambiental; Evaluación de proyectos; Metodología de investigación; Gestión de proyectos.



### PERFIL DEL EGRESADO

Profesionales preparados para elaborar proyectos privados o públicos que resulten beneficiosos desde el punto de vista del agente económico que va a encararlos.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

240 hs (en tres trimestres)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Un trabajo monográfico orientado hacia la evaluación de un proyecto de inversión concreto, o bien en un trabajo de tipo teórico o metodológico del cual surjan resultados relevantes para llevar a cabo evaluaciones de proyectos de inversión.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases presenciales, con exposiciones, ejercitación práctica y análisis de casos.



### ENLACE

[https://ucema.edu.ar/sites/default/files/2019/MEP\\_UCEMA102019.pdf](https://ucema.edu.ar/sites/default/files/2019/MEP_UCEMA102019.pdf)

**María Celeste Ghiano**

## MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Universidad Nacional de Entre Ríos -Facultad de Trabajo Social



### PAÍS

Argentina



### CIUDAD

Paraná (Entre Ríos)



### DESTINATARIOS

Func. Públicos, profesionales,  
OSC, docentes e investigadores.



### OBJETIVOS

Promover en los egresados una sólida formación interdisciplinaria que conjugue aspectos teóricos, conceptuales y metodológicos con un consistente cúmulo de conocimientos actualizados en materia de Políticas Públicas, con especial énfasis en los procesos de Evaluación, así como también una visión profunda y articulada de las diferentes dimensiones de lo público para abordar los problemas de gestión que requiere de su atención



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Administración Pública y  
Gestión Gubernamental -  
Estado y PP, Fundamentos,  
Metodologías y Desafíos de la  
Evaluación de PP.



### PERFIL DEL EGRESADO

Expertos que sean capaces de: Analizar las transformaciones de las relaciones Estado-Sociedad; Intervenir en procesos de transformación y/o modificación de las estructuras administrativas gubernamentales de las instancias nacionales, provinciales y locales; Abordar los problemas y cuestiones fundamentales del proceso de políticas públicas; Diagramar y ejecutar proyectos de análisis y/o investigación, con un sólido manejo de métodos cuantitativos y cualitativos; Asesorar en el diseño, formulación, implementación de políticas públicas; Monitorear y Evaluar las intervenciones públicas; Involucrarse en procesos de docencia y capacitación del sector público; Participar en el diseño organizacional de instancias públicas y privadas que busquen mejorar su interlocución con lo público.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

580 hs.



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

El maestrando debe realizar y aprobar un trabajo de tesis de carácter individual en el que debe demostrar solvencia en el manejo conceptual y metodológico correspondiente al estado actual de la disciplina o área interdisciplinaria. El objeto de la tesis debe mantener correspondencia con el objeto de la Maestría.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Seminarios teóricos, clases expositivas que incluyen análisis de casos desde una perspectiva que integra la teoría con la práctica. Esto varía de acuerdo a los seminarios y la forma de trabajo del docente.



### ENLACE

<http://www.fts.uner.edu.ar/posgrados/mepp/presentacion.html>

**María Celeste Ghiano**

## MESTRADO PROFISSIONAL EM MÉTODOS E GESTÃO EM AVALIAÇÃO

Universidade Federal do Santa Catarina -Centro Tecnológico, Depto de Informática e Estatística


**PAÍS**

Brasil


**CIUDAD**

Florianópolis - Santa Catarina


**DESTINATARIOS**

Func. Públicos.


**OBJETIVOS**

La formación práctica de profesionales y de investigadores ligados a la temática de la evaluación y de su gestión, con especial hincapié en los procesos educativos para la formación de excelencia de docentes, investigadores y profesionales para actuar en la aplicación de los métodos cuantitativos en procesos de evaluación.


**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Por su carácter interdisciplinario, el Programa involucra las áreas de Ciencias Exactas, Sociales y Humanas, con especial interés en el área de Educación. Sistemas y Modelos de Evaluación en Educación (SINAES, SAEB, ENEM, etc.). Innovación en la gestión. Estadísticas, Normativa de Educación- Gestión de Sistemas de Información.


**PERFIL DEL EGRESADO**

Un profesional con el siguiente perfil: 1 - Capaz de desarrollar investigación interdisciplinaria centrada en el análisis de cuestiones fundamentales en las áreas de aplicación de métodos de evaluación cuantitativa, inicialmente con énfasis en la educación; 2 - Capaz de gestionar, ejecutar, desarrollar y analizar procesos de evaluación a gran escala; 3 - Capaz de crear condiciones para el establecimiento de una cultura de evaluación estatal; 4 - Capaz de comprender las políticas de gestión y evaluación en organizaciones que utilizan modelos de evaluación (por ejemplo, INEP; CAPES, etc.); 5 - Capaz de transferir conocimiento a la sociedad, satisfaciendo demandas específicas y arreglos productivos para el desarrollo nacional, estatal o local; 6 - Capaz de, mediante el uso efectivo de mecanismos de evaluación, aumentar la productividad en empresas, organizaciones públicas y privadas.


**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Maestría


**DURACIÓN**

360 hs (en 8 módulos de 45 hs)


**MODALIDAD**

Presencial


**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Tesis de Maestría.


**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Sin datos


**ENLACE**
<https://ppgmga.posgrad.ufsc.br/apresentacao-nova/>

**María Celeste Ghiano**
**MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Universidade Federal do Ceará - Centro de Ciências Agrárias


**PAÍS**

Brasil


**CIUDAD**

Fortaleza - Ceara


**DESTINATARIOS**

Profesionales; docentes e investigadores.


**OBJETIVOS**

Formar profesionales con capacidad teórico-analítica y operacional para evaluar políticas públicas desde una perspectiva interdisciplinaria crítica y práctica que, enfatizando las relaciones entre el sistema mundial y las lógicas locales, así como las nuevas posibilidades metodológicas, permitan a ese profesional monitorear y evaluar las políticas públicas ya implementadas o proponer la formulación e implementación de políticas públicas más eficaces así como la corrección en el formato de las políticas ya existentes.


**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Metodologías cuantitativas y cualitativas. Contexto de Brasil y la región. Enfoque interdisciplinario de articulación entre varias áreas de conocimiento, tales como Ciencias Sociales, Economía, Arquitectura y Urbanismo, Geografía, Educación, Salud, Ciencias Exactas y Agrarias, que asegure una convergencia de objetivos frente a la compleja tarea de evaluación de las políticas públicas.


**PERFIL DEL EGRESADO**

Evaluadores de políticas públicas con un perfil diferenciado del existente en el mercado profesional brasileño. Este profesional, ya existente en los Estados Unidos y en Europa, no existe en Brasil y los nichos profesionales en los que pueden actuar son muy variados: órganos federales, estatales, municipales, empresas y organizaciones no gubernamentales. ...profesionales posgraduados, con profundización de la formación científica obtenida en la graduación y aptos a comandar procesos técnicos y de investigación ante la versatilidad y complejidad del conocimiento actual. A través de ellos se posibilita la expansión y la diversificación de programas de postgrado, siendo atendida parte de la demanda que no sería contemplada solamente con los actuales maestrías académicas.


**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Maestría


**DURACIÓN**

480 hs.


**MODALIDAD**

Presencial


**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Evaluación de una Política Pública como tesis final, aplicando todos los conocimientos adquiridos.


**FORMATOS  
PEDAGÓGICOS**

Clases expositivas, análisis de caso, acompañamiento para la realización de tesina y en trabajo de campo.


**ENLACE**

<http://www.mapp.ufc.br/index.php/pt-br/>

## MESTRADO PROFISSIONAL EM AVALIAÇÃO

Fundação Cesgranrio - Educación y Gestión de RRHH



### PAÍS

Argentina



### CIUDAD

Rio de Janeiro



### DESTINATARIOS

Func Públicos, profesionales,  
OSC, docentes e investigadores,  
público en general.



### OBJETIVOS

Formar profesionales de evaluación capaces de planificar, realizar, informar y utilizar la evaluación de sistemas, programas, instituciones y materiales, actualizándolos sobre los avances teóricos, metodológicos y prácticos en el área, desarrollando las habilidades necesarias para el desempeño profesional.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Un Núcleo común consta de cuatro asignaturas obligatorias; y tres asignaturas optativas. Las obligatorias proporcionan la base para planificar, desarrollar e informar evaluaciones o estudios evaluativos. Las optativas, elegidas libremente por los estudiantes, tienen su oferta en función de las necesidades de profundizar los grupos de estudiantes en cada clase.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los graduados se desempeñan en ámbitos de Educación, Salud y Administración, seguidas por otras como Ciencias de la Información, Comunicación Social, Derecho e Investigación y Evaluación. Trabajan en organizaciones públicas como el gobierno estatal, los ayuntamientos, los departamentos de educación, el departamento de salud, los hospitales, las universidades públicas, así como los colegios; municipios y ONGs.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

510 horas (en cuatrimestres  
durante 24 meses)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Una evaluación vinculada al tema elegido en sus materias electivas: demostrando desarrollo y aplicación de las habilidades del evaluador en situaciones reales.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases expositivas, foros de discusión, ejercicios prácticos, estudios guiados, interpretación y análisis de indicadores, preparación de artículos y proyectos, presentación de seminarios.



### ENLACE

<http://www.mestrado.caedufjf.net/>



**María Celeste Ghiano**

## MESTRADO EM GESTÃO E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Universidade Federal de Juiz de Fora -Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd)



### PAÍS

Brasil



### CIUDAD

Juiz de Fora- Minas Gerais



### DESTINATARIOS

Profesionales; docentes e investigadores



### OBJETIVOS

Proporcionar el conocimiento, desarrollar las competencias y habilidades, y promover las cualidades profesionales necesarias para el ejercicio eficiente de los nuevos roles asignados al gerente de educación pública.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

(i) Modelos educativos, instrumentos y normativa educativa  
(ii) Gestión, evaluación y reforma de la educación pública;  
(iii) Equidad, políticas y financiamiento de la educación pública; (iv) Evaluación, currículo y desarrollo profesional de gerentes y docentes de educación básica.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los graduados se desempeñan mayormente como funcionarios públicos de la educación.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

500 hs.



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Tesis de Maestría que puede consistir en un Trabajo de investigación o en una Evaluación.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sin datos



### ENLACE

<http://www.mestrado.caedufjf.net/>

**María Celeste Ghiano**

## EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS

Universidad Adolfo Ibáñez. Facultad de Ingeniería y Ciencias



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

 Func. Públicos, profesionales,  
 empresarios.


### OBJETIVOS

Desarrollar las competencias operativas de los participantes, de manera que sean capaces de: a) Planificar la estrategia competitiva definiendo los negocios futuros y objetivos de inversión; b) Planificar, desarrollar y analizar todos los aspectos relacionados con la preparación y evaluación integrada de proyectos de inversión, tanto privados como públicos. Pudiendo compatibilizar la rentabilidad financiera, económica y distributiva con los riesgos del proyecto; c) Planificar la ejecución, gestionar y dirigir exitosamente la construcción física del proyecto así como gestionar la ejecución de una cartera de proyectos de inversión.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Planificación estratégica y Evaluación de proyectos de inversión. Evaluación financiera, evaluación económica, evaluación distributiva, análisis de riesgo, planificación de la ejecución/construcción de un proyecto. Se trata de dos diplomas que se complementan para dar luz a la Maestría: a) el Diploma en Project Management (DPM) + b) el Diploma en Evaluación Integrada de Proyectos (DEIP) + Taller de Tesis (6 meses) = Maestría en Gestión y Evaluación de Proyectos (MEGP)



### PERFIL DEL EGRESADO

Un nuevo profesional con una visión holística que transite con comodidad del mundo de la estrategia corporativa al mundo de los portafolios y programas de proyectos, luego al diseño y evaluación integrada de cada uno de los proyectos para finalmente, en la etapa de inversión, lograr hacer de puente con los ejecutores de esos proyectos (i.e. los project managers).



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

500 hs aprox



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases expositivas (intensivo en tareas, ejercicios, controles) - análisis de casos (2 major cases + capstone project) + taller de competencias directivas + Taller de Tesis (un semestre) luego de finalizados los dos diplomados. Contenidos on line del tipo blended learning accesibles en la plataforma académica de la UAI.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Capstone project en el Diploma DPM; Capstone project en el Diploma DEIP; más la Tesis de Grado de la Maestría (MEGP)



### ENLACE

<https://ingenieria.uai.cl/magister/magister-en-evaluacion-y-gestion-de-proyectos/>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EJECUTIVO EN EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Pontificia Universidad Católica de Chile - Economía y Negocios


**PAÍS**

Chile


**CIUDAD**

Virtual


**DESTINATARIOS**

 Profesionales; empresarios;  
 público en general.

**OBJETIVOS**

Que los participantes sean capaces de: Levantar indicadores claves que permitan realizar una correcta toma de decisión en cuanto a la ejecución de un proyecto estratégico. Aplicar en la evaluación de proyectos metodologías financieras modernas, incorporando consideraciones estratégicas del mercado y competencia. Implementar planes de mejora en la gestión de procesos y políticas de evaluación de proyectos de inversión a nivel de la organización. Integrar procesos de evaluación efectivos en distintos niveles organizacionales para el cumplimiento estratégico.


**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Economía, Gestión Financiera, Control de Gestión, Evaluación de Proyectos de Inversión, Herramientas cuantitativas de simulación de Evaluación.


**PERFIL DEL  
EGRESADO**

Profesionales que evalúen correctamente proyectos de inversión y complementen el análisis con toda la información relevante para su organización.


**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

 Diplomado de  
 posgrado

**DURACIÓN**

150 horas (4 bimestres)


**MODALIDAD**

Virtual


**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Al final de cada curso realizan una evaluación de los contenidos estudiados a través de la plataforma en línea.


**FORMATOS  
PEDAGÓGICOS**

Metodología 100% online plataforma interactiva, experiencia del aprendizaje en línea: Acceso a clases en vivo, y constante interacción en foros, con académicos y tutores.


**ENLACE**

<http://educacioncontinua.uc.cl/33554-ficha-diplomado-ejecutivo-en-evaluacion-de-proyectos>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS PÚBLICAS

Pontificia Universidad Católica de Chile -Instituto de Economía + Poverty Action Lab (J-PAL)



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

Func. Públicos; profesionales;  
empresarios; docentes e  
investigadores.



### OBJETIVOS

Que los participantes, al finalizar la cursada, sean capaces de: • Comprender distintos métodos de evaluación de impacto, aplicando métodos econométricos rigurosos al análisis de evaluación de impacto de políticas públicas y programas sociales • Analizar evidencia rigurosa existente para distintos sectores y comprender el rol que juega la evidencia en el ámbito de políticas públicas y programas sociales • Comprender los diferentes aspectos del diseño e implementación de una evaluación de impacto de políticas públicas y programas sociales.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Métodos de Evaluación de Impacto- Evidencia en Políticas Públicas y Economía del Desarrollo- Implementación de Evaluación de Impacto: gestión de presupuesto y rrhh, métodos de levantamiento de datos.



### PERFIL DEL EGRESADO

Profesionales que conocen cómo utilizar la evidencia existente para diseñar y mejorar programas sociales y políticas públicas, y cómo diseñar e implementar evaluaciones de impacto de calidad.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

109 hs



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sesiones expositivas de los profesores, presentaciones orales de los alumnos; análisis, resolución y discusión de casos; lectura de textos y artículos de relevancia relacionados en las distintas materias; trabajo práctico en software estadístico; y trabajos grupales e individuales.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Se deberá realizar un trabajo final, el cual consiste en una propuesta detallada de evaluación de impacto de algún programa.



### ENLACE

<http://educacioncontinua.uc.cl/33554-ficha-diplomado-ejecutivo-en-evaluacion-de-nrovetos>

**María Celeste Ghiano**

## FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS SOCIALES CON FOCO EN EL TERRITORIO Y COMUNIDAD

Pontificia Universidad Católica de Chile. Escuela de Trabajo Social y Centro de Políticas Públicas



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

Func. Públicos, profesionales,  
OSC, docentes e investigadores,  
público en general.



**OBJETIVOS**  
Fortalecer las competencias y habilidades de profesionales, agencias y organizaciones dedicadas a tratar diversas problemáticas a través del desarrollo de programas y proyectos sociales con foco en el territorio y la comunidad, para formular, gestionar y evaluar los mismos.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Foco en Territorio y trabajo con la comunidad. Marco Lógico, Cuadro de Mando Integral, Económicas y textos de CEPAL y MIDEPLAN (México)



### PERFIL DEL EGRESADO

Al finalizar el programa, los participantes contarán con conocimientos respecto de modelos y herramientas propios de la formulación y evaluación de proyectos sociales; habilidades para construir e identificar problemas/oportunidades sociales, generar diagnósticos y finalmente, desarrollar, gestionar, implementar y evaluar proyectos sociales en entornos diversos. Ello incluye la determinación de inversión de recursos, la identificación y participación de todos los actores involucrados en el proceso de análisis dentro del territorio/comunidad estudiado y representado en diferentes problemas/oportunidades sociales, potenciando el desarrollo, progreso y crecimiento de forma colaborativa y sostenible.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

105 hs



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Trabajo en territorio con Portafolio de trabajos en campo.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Aprobados los trabajos del Portafolio de los 4 módulos que lo conforman.



### ENLACE

<http://educacioncontinua.uc.cl/33405-ficha-diplomado-en-formulacion-y-evaluacion-de-proyectos-sociales-con-foco-en-el-territorio-y-comunidad>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMA EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Universidad de Chile - Economía y Negocios



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

Profesionales



### OBJETIVOS

Proporcionar a sus estudiantes una formación sólida que les permita desarrollar evaluaciones rigurosas de proyectos y programas públicos. Los egresados de este programa contarán con las herramientas analíticas y empíricas necesarias para estructurar los aspectos esenciales requeridos para diseñar e implementar la evaluación económica de proyectos de inversión pública, además de la evaluación de diseño y resultados (impacto) de programas de diversas características en el ámbito de las políticas públicas.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Evaluación económica de proyectos de inversión pública; evaluación de diseño y resultados (impacto) de programas en el ámbito de las políticas públicas.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los egresados de este programa contarán con las herramientas analíticas y empíricas necesarias para estructurar los aspectos esenciales requeridos para diseñar e implementar la evaluación económica de programas de diversas características en el ámbito de las políticas públicas



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de  
posgrado



### DURACIÓN

80 hs (en dos semestres de  
cursado semanal)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Una práctica Evaluativa.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sin datos



### ENLACE

<http://www.econ.uchile.cl/es/programa/diploma-en-evaluacion-economica-de-proyectos#introduccion-9>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN GESTIÓN Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Universidad Andrés Bello & Universidad Europea de Madrid  
Facultad de Ingeniería



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Virtual



### DESTINATARIOS

Profesionales; OSC.



### OBJETIVOS

Desarrollar en los estudiantes las competencias necesarias para formular, evaluar y gestionar proyectos de alta complejidad de manera exitosa, considerando los diferentes aspectos y etapas inherentes a todo proyecto. Entregar a los estudiantes las competencias necesarias para evaluar proyectos de inversión tanto privados como sociales.

Desarrollar las habilidades para administrar y gerenciar las diferentes etapas y dimensiones de proyectos de alta complejidad.

Analizar y gestionar los riesgos inherentes a un proyecto incorporando análisis de incertidumbre en la evaluación de los mismos.

Potenciar las habilidades de creatividad e innovación en los estudiantes y las competencias necesarias para el emprendimiento de nuevos negocios.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Formulación y evaluación  
de Proyectos de Inversión  
privados y sociales



### PERFIL DEL EGRESADO

La gestión de proyectos es una de las áreas del conocimiento que cruza transversalmente casi todas las disciplinas de Ingeniería. Los proyectos son, por naturaleza, complejos de gestionar dada la gran cantidad de aspectos que se deben controlar, generalmente en plazos acotados de tiempo y usualmente con presupuestos restringidos. Los alumnos podrán desempeñarse en los distintos sectores productivos permitiendo incorporarse con más facilidad a sectores en crecimiento en la Economía.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

Sin datos



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Una práctica Evaluativa



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sin datos.



### ENLACE

<https://www.unabonline.cl/programas/diplomad-o-en-evaluacion-y-gestion-de-proyectos/>

**María Celeste Ghiano**

## FORMULACIÓN Y EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS: METODOLOGÍA MARCO LÓGICO

Universidad Alberto Hurtado - Administración



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Virtual



### DESTINATARIOS

Profesionales; empresarios.



### OBJETIVOS

Conocer y comprender la Metodología Marco Lógico; sus elementos teórico conceptuales y supuestos subyacentes. Identificar las potencialidades de esta metodología para la evaluación y formulación de proyectos sociales, analizar y aplicar la Metodología Marco Lógico a la formulación y evaluación de proyectos y programas en el área de las políticas sociales.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Metodología del Marco Lógico aplicado a proyectos sociales



### PERFIL DEL EGRESADO

Expertos en conocimientos y aplicación del Modelo del Marco Lógico, especialmente en proyectos sociales.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de  
pregrado



### DURACIÓN

240 hs



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Un trabajo final  
monográfico o una  
práctica evaluativa



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Soporte del Aula Virtual



### ENLACE

<https://postgrados.uahurtado.cl/programa/diplomado-en-formulacion-y-evaluacion-de-programas-y-proyectos-metodologia-marco-logico/>



**María Celeste Ghiano**

---

**EVALUACIÓN Y GESTIÓN DE PROYECTOS**

---

Universidad Mayor - Facultad de Humanidades

**PAÍS**

Chile

**CIUDAD**

Santiago

**DESTINATARIOS**

Func Públicos; profesionales.

**OBJETIVOS**

Proporcionar el conocimiento formal y práctico de las principales herramientas cuantitativas y cualitativas que permitan a los asistentes, establecer el valor económico de un proyecto y que a la vez le ayudan a realizar una gestión exitosa.

**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Evaluación de proyectos de inversión (elaboración de proyectos de inversión, Evaluación financiera y de riesgo de proyectos de inversión, gestión de calidad de proyectos)

**PERFIL DEL  
EGRESADO**

Profesionales que desarrollan proyectos de inversión públicos y privados de manera exitosa.

**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Diplomado de posgrado

**DURACIÓN**

160 hs.

**MODALIDAD**

Presencial

**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Una Evaluación de proyecto de inversión.

**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Trabajo grupal, desarrollo de casos y presentación en clases de proyectos prácticos de mejora en la gestión empresarial.

**ENLACE**

<https://www.umayor.cl/web-postgrados/curso/diplomado-en-evaluacion-y-gestion-de-proyectos/>

**María Celeste Ghiano**

## EVALUACIÓN ECONÓMICA Y SOCIAL DE PROYECTOS

Universidad de Santiago de Chile. Facultad de Administración y Economía



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

Func. Públicos; profesionales;  
público en general.



### OBJETIVOS

Entregar los fundamentos conceptuales necesarios para formular y evaluar económica y socialmente proyectos que involucren al sector público; equipar al estudiante con destrezas y habilidades especiales que permitan potenciar su desarrollo y carrera profesional liderando proyectos; conocer aspectos básicos relacionados con la planificación y control de la implementación del proyecto.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Economía y Metodologías de investigación cuantitativa. Metodología del Marco Lógico, indicadores cuantitativos con STATA.



### PERFIL DEL EGRESADO

Profesionales capaces de formular y evaluar económica y socialmente proyectos del sector público.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de pregrado



### DURACIÓN

100 hs.



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Un trabajo monográfico final o  
una Práctica evaluativa.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sin datos



### ENLACE

<https://www.diplomadosfaeusach.cl/wp-content/uploads/2017/10/diplomado-en-evaluacion-economica-y-social-de-proyectos.pdf>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DE PROYECTOS

Universidad del Desarrollo. Facultad de Economía y Negocios



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago / Concepción  
(Semi presencial)



### DESTINATARIOS

Func. Públicos; profesionales;  
empresarios; público en general.



### OBJETIVOS

Profundizar el rol de la generación estratégica de un proyecto en las organizaciones, dada la importancia que tienen para la subsistencia y desarrollo de los negocios.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Finanzas, Estrategia; Teoría de Juegos y Redes; Economía para la Empresa; Evaluación de Proyectos (Módulos I, II y III)



### PERFIL DEL EGRESADO

Al término del programa el alumno tendrá conocimiento de las metodologías y procesos posibles de aplicar para tomar decisiones de inversión en sus organizaciones, como asimismo determinar el esfuerzo necesario para dicho proceso. El alumno podrá aplicar la metodología para construir flujos de caja para la evaluación de proyectos. El alumno conocerá y aplicará los principales indicadores de rentabilidad, el concepto de la tasa de descuento y de la importancia de la definición del plazo de evaluación y del valor de desecho. El alumno conocerá y aplicará los principales indicadores de rentabilidad, el concepto de la tasa de descuento y de la importancia de la definición del plazo de evaluación y del valor de desecho. El alumno conocerá y aplicará distintas técnicas para realizar el Análisis de sensibilidad en la evaluación de un proyecto. Al finalizar el Diplomado el alumno será capaz de incorporar consideraciones estratégicas a la evaluación del proyecto. Específicamente, podrá integrar los efectos de las amenazas a la sustentación de la rentabilidad y los efectos de la flexibilidad en la toma de decisiones.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

Sin datos



### MODALIDAD

Semi presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de proyecto de desarrollo.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Plataforma virtual niveladora con tutores y clases presenciales con formato Seminarios.



### ENLACE

<http://postgrado.udec.cl/?q=es/node/155>

**María Celeste Ghiano**

## CURSO EVALUACIÓN DE POLÍTICAS Y PROGRAMAS PÚBLICOS

Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES -CEPAL)



### PAÍS

Chile



### CIUDAD

Santiago



### DESTINATARIOS

Func. Públicos; empresarios;  
docentes e investigadores;  
público en general.



### OBJETIVOS

Desarrollar competencias en evaluación de políticas y programas públicos, en profesionales de los países de América Latina y el Caribe vinculados a instituciones públicas o privadas involucradas con la gestión de recursos públicos, que participan en procesos de diseño, implementación, monitoreo y evaluación de las políticas y programas públicos orientados al desarrollo de los países.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Objetivos de Desarrollo Sostenible y Gestión basada en resultados (GbR), Valor Público, Enfoque práctico.



### PERFIL DEL EGRESADO

El egresado adquiere conocimiento de los tipos de evaluación en las políticas públicas, las metodologías utilizadas, y el proceso práctico de evaluación.



### TIPO DE PROGRAMA

De Investigación



### DURACIÓN

Sin datos



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Las clases lectivas se realizarán en forma presencial. En ellas se expondrán los fundamentos conceptuales y prácticos de la evaluación. Diariamente los alumnos deberán poner en práctica sus conocimientos mediante la evaluación de un caso de programa público, para al final del curso exponer los resultados integrados de los talleres.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de un Programa Público (en equipo)



### ENLACE

<https://www.cepal.org/es/cursos/evaluacion-programas-publicos-santiago-2020>

**María Celeste Ghiano**

## MAESTRÍA PROFESIONAL EN EVALUACIÓN DE PROGRAMAS Y PROYECTOS DE DESARROLLO

Universidad de Costa Rica (Escuela de Admin Publica + Escuela de Trabajo Social  
+ CEval + Univ de Sarre, Alemania)



### PAÍS

Costa Rica



### CIUDAD

San José



### DESTINATARIOS

Profesionales



### OBJETIVOS

Formar especialistas en la evaluación de programas y proyectos claves para el desarrollo, y en la valoración de su impacto en la realidad latinoamericana; además, que cuente con la capacidad técnica para mejorar la ejecución y evaluación de programas y proyectos en los ámbitos económico, social y ambiental para los sectores público y privado, en el contexto nacional e internacional.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Teoría del Estado y política social, fundamentos de la investigación y de estadísticas. Estrategias, herramientas, planificación y diseño de la evaluación. Contexto social, económico y ambiental Latinoamericano. Metodologías cuantitativas y cualitativas de investigación. Competencias personales y sociales para la Evaluación.



### PERFIL DEL EGRESADO

Profesionales educados para efectuar evaluaciones de programas y proyectos de diferente naturaleza en el campo social, económico y ambiental.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

1100 hs aprox



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Realizar una evaluación de un programa o un proyecto público o privado, con una primera parte teórica para orientar la evaluación.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Clases teóricas, Talleres y Seminarios especiales



### ENLACE

<https://www.sep.ucr.ac.cr/images/EVAPRO/MEvapropdf>

**María Celeste Ghiano**

---

## TÉCNICO EN EVALUACIÓN

---

Universidad de Costa Rica, Centro de Investigación y  
Capacitación en Administración Pública (CICAP)

**PAÍS**

Costa Rica

**CIUDAD**

San José

**DESTINATARIOS**

Func. Públicos; docentes e  
investigadores; público en  
general.

**OBJETIVOS**

Contribuir al fortalecimiento y desarrollo de capacidades de colaboradores del sector público y sociedad civil en la gestión del ciclo de vida de programas y proyectos para el desarrollo.

**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Módulo I: Formulación de proyectos con enfoque y metodología en el marco lógico; Módulo II: Evaluación Financiera; Módulo III: Evaluación Económica y Social; Módulo IV: Gestión de la Ejecución de Proyectos; Módulo V: Evaluación Ex-Post de Proyectos; Módulo VI: Herramientas para la evaluación de impacto.

**PERFIL DEL  
EGRESADO**

Colaboradores del sector público y sociedad civil fortalecidos en la gestión del ciclo de vida de programas y proyectos para el desarrollo. Existen perfiles de salida de cada curso.

**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Curso de Posgrado

**DURACIÓN**

144 hs.

**MODALIDAD**

Presencial

**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Diseño y elaboración de una  
Evaluación.

**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Sin datos

**ENLACE**

<http://cicap.ucr.ac.cr/web/evento/tecnico-en-gestion-y-evaluacion-de-proyectos-2/>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN POLÍTICAS PÚBLICAS Y EVALUACIÓN

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el  
Centro Regional para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados (CLEAR-LAC)



### PAÍS

México



### CIUDAD

Ciudad de México



### DESTINATARIOS

Público en general



### OBJETIVOS

Generar capacidades sólidas de gestión, análisis y utilización de las principales herramientas de evaluación y monitoreo con un enfoque de política pública y gestión orientada a resultados.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Políticas Públicas y Gestión orientada a resultados - Rendición de cuentas- MML metodologías cuantitativas: método experimental, sistemas de información para Monitoreo- Enfoque de Género. CONEVAL y sistema de Evaluación Mexicano.



### PERFIL DEL EGRESADO

No hallado.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de  
posgrado



### DURACIÓN

96 hs (en 32 sesiones)



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Cada curso o módulo del Diplomado se desarrolla en diez o más sesiones presenciales en las que se estudian las diversas herramientas de monitoreo y evaluación de política pública y gestión orientada a resultados.  
En total son 32 sesiones correspondientes a los tres módulos del Diplomado.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de contenidos al final de cada módulo.



### ENLACE

<https://clear-lac.org/capacitacion/2020-diplomado-en-politicas-publicas-y-evaluacion/>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DE IMPACTO

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el  
Centro Regional para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados (CLEAR-LAC)



### PAÍS

México



### CIUDAD

Ciudad de México



### DESTINATARIOS

Público en general



### OBJETIVOS

Que los alumnos adquieran un marco teórico y conceptual adecuado para el análisis de políticas públicas, así como de herramientas estadísticas que les permiten aplicar dichos instrumentos a evaluaciones de impacto de políticas y programas públicos.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Evaluación de programas- Teoría del Cambio-  
Gestión para resultados- Impacto-  
herramientas cuantitativas de evaluación de  
programas - Evaluación de impacto con  
STATA.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los alumnos del Diplomado en Evaluación de  
Impacto adquieren un marco teórico y conceptual  
adecuado para el análisis de políticas públicas, así  
como de herramientas estadísticas que les  
permiten aplicar dichos instrumentos a  
evaluaciones de impacto de políticas y programas  
públicos.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

96 hs (en 32 sesiones divididas  
en tres cursos flexibles)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de contenidos al final  
de cada curso.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Tres cursos flexibles e independientes, que  
tomados en su conjunto conforman la  
Diplomatura. Clases expositivas y análisis de  
casos.



### ENLACE

[https://www.clear-  
la.org/capacitacion/diplomado-en-evaluacion-  
de-impacto/](https://www.clear-la.org/capacitacion/diplomado-en-evaluacion-de-impacto/)



**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN EVALUACIÓN CUALITATIVA DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE) y el  
Centro Regional para el Aprendizaje en Evaluación y Resultados (CLEAR-LAC)



### PAÍS

México



### CIUDAD

Ciudad de México



### DESTINATARIOS

Público en general



### OBJETIVOS

Que los participantes adquieran una comprensión cabal de los fundamentos de la investigación cualitativa, así como de las diversas metodologías para la elaboración y recolección de información necesaria para la elaboración de evaluaciones de procesos de políticas públicas.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Evaluación de programas - Teoría del Cambio - Gestión para resultados- Herramientas cualitativas de evaluación de programas- Evaluación de procesos.



### PERFIL DEL EGRESADO

Los estudiantes del Diplomado en Evaluación Cualitativa de Políticas Públicas adquirirán una comprensión cabal de los fundamentos de la investigación cualitativa, así como de las diversas metodologías para la elaboración y recolección de información necesaria para la elaboración de evaluaciones de procesos de políticas públicas.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

97 hs (en 32 sesiones divididas en tres cursos flexibles)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de contenidos al final de cada curso.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Tres cursos flexibles e independientes, que tomados en su conjunto conforman la Diplomatura. Clases expositivas y análisis de casos.



### ENLACE

<https://clear-lac.org/capacitacion/2020-diplomado-en-evaluacion-cualitativa-de-politicas-nublicas/>

**María Celeste Ghiano**

## MAESTRÍA EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS

IEXE Universidad - Escuela de Políticas Públicas



### PAÍS

México



### CIUDAD

Puebla / Virtual



### DESTINATARIOS

Func Públicos; profesionales;  
docentes e investigadores;  
público en general.



### OBJETIVOS

Formar especialistas capaces de evaluar programas gubernamentales y políticas públicas de los diferentes niveles de gobierno, además de poder interpretar los resultados de dichas evaluaciones de forma crítica y objetiva; todo con el fin de implementar una evaluación rigurosa, utilizando diferentes metodologías que aporten mejoras a través de la construcción, divulgación y gestión del conocimiento.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Divide la currícula en dos ejes:  
1) Fundamentos de la Evaluación de PP y 2)  
Metodologías de Evaluación de PP  
(estadística, econometría, regresión,  
MML).



### PERFIL DEL EGRESADO

Nuestro Egresado: 1. Conoce el fundamento legal y los actores responsables de la evaluación de políticas públicas en México 2. Realizan con profesionalismo cinco tipos de evaluación de política pública: a) Diseño, b) consistencia y resultados, c) procesos, d) costo-beneficio y e) impacto. 3. Manejan técnicas de estadísticas y econometría para realizar evaluaciones de políticas públicas. 4. Son capaces de planear, implementar y presentar resultados de una evaluación de política pública asertiva. 5. Dominan técnicas innovadoras de comunicación de resultados de evaluación de políticas públicas.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Maestría



### DURACIÓN

1920 hrs



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Posgrado con materias seriadas, para proceder con la titulación se deben acreditar las evaluaciones intermedias, además de la elaboración y defensa de tesis.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Aprendizaje en formatos multimedia (audio, video y animación) a través de plataforma e-learning de 5ta generación, además de adquirir al menos una herramienta práctica en cada materia.



### ENLACE

<https://www.iexe.edu.mx/oferta-academica/maestria-en-evaluacion-de-politicas-publicas.html>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN PRESUPUESTO BASADO EN RESULTADOS Y SISTEMA DE EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO

IEXE Universidad - Escuela de Políticas Públicas



### PAÍS

México



### CIUDAD

Virtual



### DESTINATARIOS

Func Públicos



### OBJETIVOS

Proporcionar las herramientas necesarias para ejercer el presupuesto público de manera eficiente, con la finalidad de maximizar los resultados gubernamentales y minimizar la pérdida de valor público.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Gestión basada en resultados  
(GbR)



### PERFIL DEL EGRESADO

1. Conocen los principios de la administración para resultados desde su inicio en el sector privado y el traslado al sector público. 2. Manejan el marco legal que sustenta la implementación del PbR-SED en México, así como las mejores prácticas en el mundo. 3. Identifican, conceptualizan y aplican las herramientas metodológicas que existen para evaluar una Política Pública



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

120 hs



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Completar y acreditar  
satisfactoriamente los cursos



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Aprendizaje en formatos multimedia (audio, video y animación) a través de plataforma e-learning de 5ta generación. El enfoque de los diplomados es totalmente práctico.



### ENLACE

<https://www.iexe.edu.mx/oferta-academica/diplomados.html>

**María Celeste Ghiano**

## ESPECIALIDAD EN EVALUACIÓN INTEGRAL DE PROGRAMAS Y POLÍTICAS DE DESARROLLO SOCIAL

(Instituto Nacional de Salud Pública de México (INSP)- Escuela de Salud Pública)



### PAÍS

México



### CIUDAD

Cuernavaca, Morelos /  
Virtual



### DESTINATARIOS

Func Públicos; profesionales;  
OSC; docentes e investigadores;  
público en general.



### OBJETIVOS

Formar profesionales capaces de abordar la evaluación de un programa o una política de desarrollo social desde una perspectiva integral. Para ello, deberán adquirir los conceptos y las herramientas básicas de la evaluación integral que les permitan gestionar y generar evidencia útil, oportuna y confiable para mejorar el desempeño de los programas y hacer un buen uso de la misma.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

1. Introducción a la evaluación integral y políticas de desarrollo social
2. Diagnóstico del problema y diseño de programas políticos
3. Evaluación de procesos
4. Resultados, efectividad y eficiencia
5. Evaluación en la práctica



### PERFIL DEL EGRESADO

Valorar el papel que tiene la evaluación integral para mejorar el diseño y la implementación racional de los programas y las políticas públicas; Aplicar los marcos normativos que rigen las evaluaciones de los programas en México y América Latina ; Aplicar las herramientas y metodologías para desarrollar y evaluar la teoría de cambio de un programa o política de desarrollo social; Aplicar el Marco Lógico para analizar y evaluar el diseño de programas y políticas de desarrollo social; Desarrollar un plan integral de evaluación de programas y políticas de desarrollo social con rigor técnico y apegado a principios éticos, identificando las principales preguntas de evaluación y las metodologías apropiadas; Aplicar las herramientas metodológicas para la evaluación de diseño, procesos, implementación y resultados de un programa o política, e identificar las características técnicamente apropiadas de las evaluaciones; Analizar la relevancia de las evaluaciones con un abordaje mixto, combinando métodos cuantitativos y cualitativos, ; Analizar las características de una adecuada evaluación de impacto y económica; Comunicar de manera efectiva los resultados de las evaluaciones y emitir recomendaciones a diferentes audiencias.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Especialización



### DURACIÓN

770 (460 independ + 310 con  
docente)



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Un proyecto de Evaluación (con  
seminario de acompañamiento)



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Soporte Virtual



### ENLACE

<http://www.espm.mx/oferta-academica/especialidades/esp-ppds.html>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO SOBRE EVALUACIÓN DE IMPACTO SOCIAL Y CONSULTA



### PAÍS

México

FLACSO México



### CIUDAD

Ciudad de México



### DESTINATARIOS

Func Públicos; empresarios;  
OSC; docentes e investigadores;  
público en general.



### OBJETIVOS

Brindar las herramientas teóricas y metodológicas que permitan a las y los participantes diseñar, implementar y valorar las evaluaciones de impacto social vinculadas a proyectos de infraestructura de distinta índole, así como desarrollar los procesos de consulta previa requeridos por el marco jurídico vigente, que consideren los alcances y limitaciones actuales de los instrumentos disponibles en el contexto socio-político mexicano.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

- Derechos Humanos, Derechos de los Pueblos indígenas
- Evaluación de Impacto ambiental, económico, social
- Negociación y manejo de conflictos;
- Enfoque de acción sin daño
- Consulta previa, mecanismos participativos de consulta.
- Impacto social de proyectos de Infraestructura, en el marco de la normativa mexicana.



### PERFIL DEL EGRESADO

No hallado



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de  
pregrado



### DURACIÓN

100 hs (divididas en 8 sesiones)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Un reporte de reflexión/ práctica sobre los enfoques y las herramientas adquiridas durante el diplomado.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Todas las sesiones son presenciales y para el formato pedagógico se recurre a presentación con Power Point, formato de lectura con ejercicios y actividades.



### ENLACE

<https://www.flacso.edu.mx/noticias/Tercera-edicion-del-Diplomado-sobre-Evaluacion-de-Impacto-Social-y-Consulta>

**María Celeste Ghiano**

## **DISEÑO Y EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y PROGRAMAS PRESUPUESTARIOS**

Academia Nacional de Evaluadores de México (ACEVAL)



### **PAÍS**

México



### **CIUDAD**

Virtual



### **DESTINATARIOS**

Funcionarios de las áreas de evaluación de la Administración Pública federal, estatal y municipal, así como de evaluadores e investigadores.



### **OBJETIVOS**

Que las y los participantes adquieran los conocimientos teórico prácticos de las Políticas Públicas basadas en evidencias y la Gestión basada en Resultados (GbR) como enfoques predominantes de la Administración Pública actual, y desarrollen elementos metodológicos replicables en sus ámbitos de acción para el diseño y evaluación de las políticas públicas.



### **ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)**

Políticas Públicas basadas en evidencia; Gestión basada en Resultados (GbR); Diagnóstico y Diseño de Políticas Públicas; Matriz de indicadores para resultados. Evaluación de Programas Presupuestarios.



### **PERFIL DEL EGRESADO**

Los egresados del Diplomado serán profesionales con capacidad de gestión para impulsar el diseño y evaluación de políticas y programas, como herramienta para mejorar la gestión de la administración pública en sus áreas de incidencia.

Los egresados se caracterizarán por sus habilidades para el trabajo interdisciplinario y colaborativo, por su flexibilidad para adaptarse a diferentes condiciones y para responder a nuevas demandas sociales en materia de evaluación.



### **TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN**

Diplomado de posgrado



### **DURACIÓN**

84 hs (en tres meses)



### **MODALIDAD**

Virtual



### **TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO**

Borrador de evaluación de diseño de programa presupuestario



### **FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Este Diplomado se desarrolla bajo la modalidad virtual combinando el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), recursos didácticos especializados, el intercambio asincrónico de experiencias y el trabajo individual y colaborativo.



### **ENLACE**

<https://aceval.org/noticias/curso-disenoeval-pp/>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO EN DISEÑO Y EVALUACIONES DE POLÍTICAS PÚBLICAS

El Colegio de Veracruz



**PAÍS**  
México



**CIUDAD**  
Virtual



**DESTINATARIOS**  
Servidores públicos,  
profesionistas académicos e  
interesados en adquirir  
herramientas metodológicas para  
la evaluación de políticas  
públicas y programas  
gubernamentales.



### OBJETIVOS

Que el alumno sea capaz de diseñar, realizar y evaluar programas presupuestarios con el uso de herramientas metodológicas con la finalidad de contribuir al desarrollo de las políticas públicas.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Políticas Públicas y Herramientas gerenciales; Diagnóstico cuantitativo y cualitativo para el diseño de Políticas Públicas; Matriz de Marco Lógico Y Matriz de Indicadores de Resultados (MIR), Evaluación de diseño de programas presupuestarios.



### PERFIL DEL EGRESADO

No hallado



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de  
posgrado



### DURACIÓN

120 hs (en 3 meses)



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de un programa  
presupuestario.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Sin datos



### ENLACE

<http://www.colver.edu.mx/diplomadopoliticaspubblicas/>

**María Celeste Ghiano**

## DIPLOMADO DE PRESUPUESTO BASADO EN RESULTADOS

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) - Dirección General de Planeación  
+ Secretaría de Hacienda y Crédito Público - Unidad de Evaluación del Desempeño



### PAÍS

México



### CIUDAD

Virtual



### DESTINATARIOS

Func Públicos; docentes e investigadores.



### OBJETIVOS

Que los participantes, al finalizar la cursada, logren: conocer en qué consiste y la finalidad del PbR y del SED, el enfoque de la Gestión para Resultados y la Metodología del Marco Lógico, fortaleciendo así las capacidades de los servidores públicos y la ciudadanía en materia de la evaluación del desempeño, la valoración de resultados y rendición de cuentas.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Administración y Finanzas Públicas - Planeación y Presupuesto Gubernamental- Metodología de Marco Lógico y Matriz de Indicadores para Resultados - SED (Sist de Evaluación de Desempeño de Programas presupuestarios). Especialmente basado en la normativa gubernamental del gobierno de México. Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 de México. Presupuesto y Gasto Público.



### PERFIL DEL EGRESADO

Con el Diplomado, los participantes comprenderán el proceso de planeación y ejecución de programas o proyectos para dar seguimiento y evaluar su implementación en el marco de una Gestión para Resultados.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de pregrado



### DURACIÓN

160 hs (dividida en 4 cursos de 40 hs)



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Se aplica una evaluación final en cada uno de los módulos. Los módulos son seriados y es requisito aprobar el módulo vigente para que sea inscrito al siguiente.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Material de lectura, objetos interactivos, esquemas, diagramas, figuras, tablas, videos y audios. Se implementan casos de estudio.



### ENLACE

<https://www.transparenciapresupuestaria.gob.mx/es/PTP/Capacitacion>



**María Celeste Ghiano**

---

**DIPLOMADO EN EVALUACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

---

Universidad de Guanajuato - Dirección de Cs Económicas y Administración (DEA)

**PAÍS**

México

**CIUDAD**

Guanajuato

**DESTINATARIOS**

Func Públicos; docentes e investigadores.

**OBJETIVOS**

Que el participante sea capaz de analizar el proceso de las políticas, ya que tiene un carácter preceptivo, que favorece la transparencia y el control social; así como el aprendizaje y la generación de conocimiento, con el fin de mantener un perfeccionamiento constante en la aplicación de los recursos públicos.

**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Políticas Públicas - Normativa estatal - Distintos tipos de Evaluación (de Diseño, de implementación, de impacto)- Seguimiento - talleres de Elaboración de Evaluación e informes de Evaluación.

**PERFIL DEL  
EGRESADO**

Al final del diplomado el participante será capaz de: Conocer un conjunto de técnicas para la evaluación de políticas públicas; Aplicar dichas técnicas en la evaluación de un programa o proyecto relacionado con políticas públicas de una dependencia de gobierno; Realizar la evaluación y el reporte correspondiente de un programa o proyecto de una dependencia de gobierno.

**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Diplomado de posgrado

**DURACIÓN**

134 hs (56 teóricas + 78 prácticas)

**MODALIDAD**

Presencial

**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Trabajo final de aplicación de Evaluación a un programa seleccionado

**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Clases teóricas y prácticas

**ENLACE**

[http://www.educacioncontinua.dcea.ugto.mx/?page\\_id=3289](http://www.educacioncontinua.dcea.ugto.mx/?page_id=3289)

**María Celeste Ghiano**

## **DIPLOMATURA DE ESPECIALIZACIÓN EN MONITOREO Y EVALUACIÓN DE PROYECTOS Y PROGRAMAS SOCIALES**

Pontificia Universidad Católica del Perú -Especialidad de Trabajo Social



**PAÍS**

Perú



**CIUDAD**

Lima



**DESTINATARIOS**

Func Públicos; profesionales.



**OBJETIVOS**

Fortalecer competencias en los profesionales que se desempeñan como evaluadores de programas y proyectos sociales, para que puedan planificar, gestionar, comunicar los resultados de las evaluaciones y hacer propuestas a partir de los resultados de las mismas.



**ENFOQUE /  
CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Fundamentos, enfoques metodológicos y habilidades blandas para el M&E. Planificación del sistema de Monitoreo. Diseño de plan de Evaluación. Metodologías Cualitativas. Ética. Comunicación de resultados y Gestión de Evidencia y Conocimiento.



**PERFIL DEL EGRESADO**

El egresado: Comprende la historia del M&E en el Perú y América Latina, distinguiendo las bases teóricas y metodológicas, las competencias y los estándares de la evaluación para la región de América Latina y el Caribe \* Reconoce los fundamentos conceptuales que sustentan los métodos cuantitativos y cualitativos de investigación aplicados al M&E, diseñando la línea de base e instrumentos de recolección de información \* Evidencia actitud y comportamiento ético en su intervención \* Demuestra habilidades blandas necesarias en su desempeño en el campo del M&E \* Comprende el concepto de la evaluación y su tipología en el ciclo de un programa o proyecto, identificando los pasos metodológicos para su diseño \* Analiza la evaluabilidad, de un proyecto o programa y formula con precisión los criterios y preguntas de evaluación considerando los tipos de intervención \* Maneja técnicas cualitativas y cuantitativas con enfoque y herramientas participativas para el monitoreo y la evaluación \* Diseña la línea de base \* Comprende y usa las tecnologías de información \* Elabora indicadores de desempeño, así como conclusiones y recomendaciones en base a los resultados de la evaluación \* Diseña una estrategia de análisis de costo-eficiencia y costo-efectividad \* Comprende el enfoque, metodologías y herramientas para la búsqueda de evidencias en base al M&E, y propone recomendaciones \* Diseña una estrategia de comunicación de resultados del M&E, según diferentes audiencias.



**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Especialización



**DURACIÓN**

245 hs



**MODALIDAD**

Presencial



**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Trabajo final monográfico.



**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Clases teóricas y prácticas



**ENLACE**

[http://www.posgrado.uni.edu.ni/posgrado/progr\\_ama-de-gerencia-de-proyectos/posgrado-en-evaluacion-de-impacto-de-programas-y-proyectos/](http://www.posgrado.uni.edu.ni/posgrado/progr_ama-de-gerencia-de-proyectos/posgrado-en-evaluacion-de-impacto-de-programas-y-proyectos/)

**María Celeste Ghiano**

---

## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS DE DESARROLLO

---

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

**PAÍS**

Perú

**CIUDAD**

Lima

**DESTINATARIOS**Func Públicos; profesionales;  
OSC; público en general.**OBJETIVOS**

Que los participantes conozcan un panorama general del proceso de evaluación, dando importancia tanto a lo cuantitativo como a lo cualitativo.

**ENFOQUE / CONTENIDOS  
(EN CURRÍCULO)**

Evaluación y sus funciones, distintos enfoques, Metodologías cuantitativas, cualitativas y mixtas, Diseño de una evaluación, Redacción de informes de evaluación, recomendaciones, aspectos éticos de la valoración.

**PERFIL DEL  
EGRESADO**

El egresado del Curso conocerá un panorama general del proceso de evaluación, dando importancia tanto a lo cuantitativo como a lo cualitativo.

**TIPO DE PROGRAMA  
DE FORMACIÓN**

Curso de posgrado

**DURACIÓN**

60 hs (en 12 semanas)

**MODALIDAD**

Presencial

**TIPO DE TRABAJO  
FINAL SOLICITADO**

Consiste en la elaboración de un diseño de evaluación, el cual se realiza en grupos de 3 personas a lo largo del período de la capacitación.

**FORMATOS PEDAGÓGICOS**

Sin datos

**ENLACE**

<http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEeval2018.pdf>

**María Celeste Ghiano**

## EVALUACIÓN DE IMPACTO DE PROGRAMAS DE DESARROLLO

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)



**PAÍS**  
Perú



**CIUDAD**  
Lima



**DESTINATARIOS**  
Func Públicos; profesionales;  
OSC; público en general.



### OBJETIVOS

Estudiar las características, condiciones, fortalezas y debilidades de cada uno de los métodos más utilizados en la evaluación de impacto, desde una mirada crítica e interdisciplinaria, brindando un enfoque empírico utilizando ejemplos de programas implementados en el Perú y el resto del mundo, donde se identificarán los retos más relevantes que suelen presentarse al llevar a cabo evaluaciones de impacto.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Evaluación de impacto de programas (conceptos y contexto); STATA Inferencia causal, método experimental, emparejamiento, regresión, análisis costo-efectividad, estimaciones.



### PERFIL DEL EGRESADO

El participante será capaz de: • Tomar consciencia de la importancia y utilidad que tiene el uso sistemático de un marco evaluativo para el éxito de los distintos programas de desarrollo. • Comprender conceptos estadísticos fundamentales para el análisis de datos, la identificación de hallazgos y la interpretación de resultados. • Conocer las características, usos, fortalezas y debilidades de los distintos métodos de evaluación de impacto, experimentales, cuasi-experimentales y no experimentales. • Aplicar cada uno de los métodos en casos prácticos mediante el uso de programas informáticos para el manejo y análisis de datos (Stata). • Interpretar evaluaciones de impacto realizadas por instituciones vinculadas al tema: organismos multilaterales, entidades públicas, centros de investigación, ONG, etc.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Curso de pregrado



### DURACIÓN

54 hs lectivas (en 10 semanas)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

La modalidad de evaluación será mixta. Las habilidades teóricas se medirán a través de un examen final de los contenidos del curso, mientras que las habilidades prácticas se medirán a lo largo de todo el curso a través de las actividades desarrolladas en los talleres prácticos.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

10 sesiones teóricas y 6 sesiones prácticas



### ENLACE

[http://www.grade.org/wp-content/uploads/GRADE\\_EvalImpact19.pdf](http://www.grade.org/wp-content/uploads/GRADE_EvalImpact19.pdf)

**María Celeste Ghiano**

## EVALUACIÓN DE PROGRAMAS SOCIALES

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)



### PAÍS

Perú



### CIUDAD

Lima



### DESTINATARIOS

Func Públicos; profesionales;  
OSC; público en general.



### OBJETIVOS

Dotar al estudiante de herramientas teóricas, prácticas y metodológicas para comprender, analizar y llevar a cabo evaluaciones de programas sociales.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Monitoreo y Evaluación; Tipos de Evaluaciones; Metodologías de investigación (cuantitativas, cualitativas y mistas); Marco Lógico; Preguntas de Evaluación; Variables e indicadores; Instrumentos de Evaluación; Informes de Evaluación.



### PERFIL DEL EGRESADO

El participante será capaz de: • Conocer las características y usos de los distintos tipos de evaluación (ex-ante, procesos, impacto y resultados). • Comprender los distintos elementos que deben estar presentes en cada una de los tipos de evaluación. • Desarrollar un modelo lógico de cambio que resuma las promesas del programa. • Dominar las metodologías cualitativas y cuantitativas comúnmente usadas para evaluar proyectos de desarrollo. • Identificar las fuentes apropiadas de información que puedan ser consultadas para realizar una evaluación. • Identificar, adaptar y crear instrumentos de recolección de datos cuantitativos y cualitativos. • Analizar evaluaciones realizadas por instituciones vinculadas al tema: organismos multilaterales, entidades públicas, ONGs, entre otras. • Aprender a redactar documentos de evaluación (planes y diseños de evaluación).



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Curso de pregrado



### DURACIÓN

62 hs



### MODALIDAD

Presencial



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Teórico - práctico con aplicación en clase de herramientas de evaluación. Además, se destinará trabajo no presencial a la elaboración progresiva de un plan/diseño de evaluación que deberá ser presentado al final del curso.



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Diseño de una Evaluación



### ENLACE

<https://www.grade.org.pe/novedades/curso-evaluacion-de-programas-sociales-2019/>

**María Celeste Ghiano**

## Formulación y Evaluación de Proyectos de Inversión Pública- INVIERTE.PE

Universidad del Pacífico- Escuela de Gobierno



### PAÍS

Perú



### CIUDAD

Lima



### DESTINATARIOS

Func Públicos; profesionales.



### OBJETIVOS

Dotar a los participantes de los conceptos, metodologías y herramientas adecuadas para identificar, formular y evaluar adecuadamente un proyecto de inversión en el marco de los requerimientos exigidos por el Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP).



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Formulación y evaluación de proyecto de inversión en el marco de los requerimientos exigidos por el Sistema Nacional de Inversión Pública (SNIP).



### PERFIL DEL EGRESADO

Las habilidades adquiridas permitirán también al participante trabajar en equipos multidisciplinarios para el análisis y evaluación de alternativas estratégicas, que le permitan generar entendimientos para la toma de decisiones frente a problemas diversos, tanto en el sector público como en el sector privado.



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Especialización



### DURACIÓN

120 hs (40 sesiones de 3 hs)



### MODALIDAD

Presencial



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación de contenidos al final de las Unidades.



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

No hallado



### ENLACE

<https://www.up.edu.pe/egp/Documentos/AF-PROG-PROYECT-INV-PUB.pdf>

**María Celeste Ghiano**

## EVALUACIÓN SOCIAL DE PROYECTOS

Centro Internacional de Estudios Interdisciplinarios (CIESI)



### PAÍS

Perú



### CIUDAD

Virtual



### DESTINATARIOS

Profesionales



### OBJETIVOS

Fortalecer las capacidades metodológicas de evaluación social de proyectos de inversión pública y privada en profesionales especializados, especialmente aquellos que tengan participación directa en los procesos estratégicos de toma de decisión.



### ENFOQUE / CONTENIDOS (EN CURRÍCULO)

Marco conceptual de la evaluación social de proyectos. • Los Sistemas Nacionales de Inversión Pública. • Enfoque de eficiencia y enfoque distributivo de la inversión. • Costos y beneficios sociales. • Las externalidades. • Estimación de los precios sociales. • Análisis costo beneficio y costo efectividad. • Análisis de sensibilidad. • Análisis de sostenibilidad. • Evaluación multicriterio. • Casos prácticos de evaluación social de proyectos.



### PERFIL DEL EGRESADO

No hallado



### TIPO DE PROGRAMA DE FORMACIÓN

Diplomado de posgrado



### DURACIÓN

Sin datos



### MODALIDAD

Virtual



### TIPO DE TRABAJO FINAL SOLICITADO

Evaluación Social de proyecto de inversión pública (Proyecto Final de Programa)



### FORMATOS PEDAGÓGICOS

Soporte Virtual



### ENLACE

<https://www.ciesi.org/index.php/eje-tematico/cooperacion-internacional-al-desarrollo/evaluacion-social-de-proyectos>