

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

Profesionalización de la evaluación en Latinoamérica y el Caribe: panorama de la formación en evaluación de política pública en la región

Professionalization of evaluation in Latin America and the Caribbean: overview of the public policy evaluation profile in the region

Profissionalização da avaliação na América Latina e Caribe: Programa do perfil de avaliação das políticas públicas da região

CELESTE GHIANO

Licenciada en Ciencia Política, Doctora en Administración y Política Pública

Coordinadora general de ReLAC (Red de Seguimiento, Evaluación y Sistematización de América Latina y el Caribe); Universidad Católica de Córdoba; Universidad Nacional de Córdoba; Universidad Nacional de Entre Ríos. Córdoba, Argentina

ghiano.celeste@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4432-6956>

JUAN FRANCISCO CONCHA

Sociólogo

Coordinador de Experiencia Universitaria en Dirección Nacional de Experiencia Universitaria, Universidad San Sebastián – USS, Santiago, Chile

juan.concha@uss.cl (Autor para correspondencia)

Resumen

La evaluación de programas sociales y políticas públicas ha tomado preponderancia tanto en el discurso público como académico en Latinoamérica y el Caribe, por ello resulta interesante analizar la profesionalización del evaluador a luz de los programas educativos que se imparten en la región, analizando sus características en común. Para ello, entre el año 2017 y el 2019 se recogen diversos programas de formación en evaluación de políticas públicas los cuales se categorizaron para su comparabilidad junto con los consensos internacionales sobre competencias que debía de tener un/a evaluador/a. A partir de ello se realizó el análisis comparando estos consensos técnicos, con las propuestas de formación existentes en la región. Como conclusión la investigación sugiere que no existe un tipo de formación en evaluación para Latinoamérica y el Caribe y que esto es promisorio, pues la formación debe responder a su contexto para una mejor evaluación a futuro adaptándonos a la realidad cambiante. Sin embargo, se abren nuevas reflexiones sobre algunos sesgos importantes que permanecen en la formación, limitando la adaptabilidad. La investigación finaliza con una propuesta de decálogo para la formación en evaluación, como disparador de nuevos debates.

Palabras clave: *Educación, perfil de evaluación, programas sociales, competencias.*

Abstract

The evaluation of social programs and public policy has taken popularity in the public and academic discussion in Latin America and Caribe, thus the analysis of the professionalization of the role becomes relevant to the academic at the sight of the educational programs in the region, assessing their common characteristics. Consequently, this investigation recovers between the years 2017 and 2019 a diversity of educational programs in public policy and social programs evaluation in Latin America to categorize them for comparability, along with recommendations of the community of experts in evaluation of the competences, abilities and knowledge that must have a public policies evaluator. As a conclusion, the investigation suggests that there is not an only type of formation in evaluation in Latin America and that is good to the ecosystem of the evaluation because it must respond to the context where is implemented, adapting to a changing reality. However, new reflections are opened on some important biases that remain in training, limiting adaptability. The research ends with a proposal for a decalogue for evaluation training, as a trigger for new debates.

Key words: *Education, evaluator profile, social programs, competences.*

Resumo

A avaliação de programas sociais e políticas públicas tem assumido preponderância tanto no discurso público quanto acadêmico na América Latina e no Caribe. Por essa razão é interessante analisar a profissionalização do avaliador/a à luz dos programas educacionais ministrados por universidades, órgãos públicos, VOPEs ou organismos internacionais, observando suas características comuns para a região. Como resultado deste objetivo, foram reunidos vários programas de formação em avaliação de programas e políticas públicas entre 2017 e 2019, os quais foram categorizados para comparabilidade (Ser), juntamente com algum consenso internacional sobre competências – que, até o ano de 2019, propunha que deveria ter um avaliador/a. Com base nisso, a análise foi realizada comparando esses consensos sobre o perfil do avaliador/a com as propostas de formação realmente existentes. Em conclusão, a pesquisa sugere que não existe um tipo de treinamento em avaliador/a para a América Latina e Caribe, e que isso é promissor, uma vez que os perfis devem responder ao seu contexto para uma melhor avaliação, adaptando-se à realidade dinâmica. No entanto, novas reflexões se abrem sobre alguns vieses importantes que permanecem em treinamento, limitando a adaptabilidade. A pesquisa se encerra com a proposta de um decálogo para a formação em avaliação, como gatilho para novos debates.

Palavras-chave: *Educação, perfil de avaliação, programas sociais, competências.*

Introducción

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 (AEVAL, 2010). 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 comien-

za a contar con su propia teoría. Actualmente, y en relación con 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).

A partir de la constitución de la Evaluación como disciplina – surge la pregunta si es que existe un común denominador para la formación en evaluación para Latinoamérica y el Caribe y cuáles son las aptitudes ideales para evaluar programas sociales y política pública en la región. La presente investigación argumenta que el enfoque actual de la discusión académica, 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 existe la posibilidad del

monitoreo constante por el mismo protagonista permitiendo así la adaptación del programa a circunstancias emergentes y la sostenibilidad del seguimiento de este (Muñoz Cuenca, 2007), no es incluida en la formación en evaluación de universidades, organismos públicos y privados y VOPEs en Latinoamérica y el Caribe y más bien ha habido una institucionalización de la evaluación desde una perspectiva dependiente de las necesidades nacionales y enfocada en los análisis de resultados y de diseño, logrando posicionarse -y de hecho así lo demuestra la emergencia de los debates al respecto - justamente a partir de las diferencias conceptuales respecto a la evaluación y no en la unificación de un concepto único y propio de la región. Bajo esa perspectiva, es importante rescatar que la visión actual de la academia se basa en un enfoque pluralista que toma como base 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). Esto nos conduce a un 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? Para responder esa pregunta, la investigación indagará en las correlaciones entre los programas de formación en evaluación de políticas públicas o programas sociales en Latinoamérica y el Caribe.

La investigación se apoyará a su vez en Blanca Lázaro (2015) quien define a un sistema de evaluación de políticas públicas como aquel en el que la evaluación forma parte habitual del ciclo de vida de las políticas y programas públicos, se lleva a término de forma sistemática y metodológicamente rigurosa, 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. Complementario a lo anterior, 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. A partir de dichas definiciones, se propondrá que la institucionalización de sistemas de evaluación de Políticas Públicas implica generar conocimiento y aprendizaje a fin de mejorar las intervenciones que afectan la vida de los ciudadanos, y esto involucra a todos los niveles -ins-

titucional, individual y entorno de manera sistémica (Heider, 2010). Así, 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 y dimensiones, y aquí es donde juega su papel la naturaleza paradójica de la evaluación: el evaluador es un sujeto atravesado por los contextos culturales propios y ajenos al valorar, pero debe medir y cuantificar el programa a partir de dicha percepción subjetiva, lo que crea la necesidad evaluar y sopesar cuáles son las características comunes que se enseñan en la formación para la evaluación.

Por ello, y dado que el proceso de aprendizaje y de evaluación se encuentran situados, parece necesario entonces revisar la epistemología del evaluador, es decir: cómo éste construye el conocimiento que aplica y 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 & De Oliveira, 2016). Así, entenderemos a dicha forma de construir el conocimiento mediante las competencias que 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, 2015, p.23) sopesando las características propias de diversos programas de formación en Latinoamérica para evaluar si se están entregando las competencias esperadas por el mercado.

Complementario a la visión contextualizada del proceso de evaluación y la definición de las competencias es clave recordar que para informar el proceso de evaluación y que los beneficiarios de la evaluación participen de ello, debe existir un vínculo entre los estándares de evaluación, la ética y las competencias que posee el evaluador o evaluadora (Proyecto Better Evaluation²⁴, Wilcox & King, 2014). Por lo anterior, los programas también serán evaluados en la medida si están acorde a los estándares académicos sobre la autoevaluación y la Evaluación participativa como mecanismos válidos de levantamiento de información.

Por ello, la presente investigación tuvo el objetivo de indagar en las características comunes de los planes de formación para evaluar (en) Latinoamérica a partir

de una comparación de ellos 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 alcanzar dicho objetivo, se analizaron los documentos vinculados a capacidades individuales en evaluación en nuestra región 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 la revisión documental 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 las características de los programas presentes en la región. Por último, y a partir de los datos recogidos, se estimó si los programas, que son el “Ser” de los evaluadores, actualmente en Latinoamérica y el Caribe cumplían las expectativas del “Deber ser” compuesto por las propuestas de los organismos técnicos y a partir de ello dilucidar el objetivo general de la presente investigación. La investigación, como se ha dicho anteriormente, sugiere en el análisis de sus resultados y sus conclusiones que los programas de formación en evaluación de programas sociales y de política pública impartidos en Latinoamérica no tienen un perfil de egreso común y que el perfil más bien responde a las necesidades político-sociales y el contexto territorial donde se desempeñarán los egresados y egresadas de los programas.

Metodología

La metodología de la presente investigación consiste principalmente en una revisión sistemática de documentos oficiales, revisando específicamente las propuestas técnicas de la Agenda Global de Evaluación 2020 que se encuentra en consonancia con el informe Delors (1994), los Estándares de evaluación para América Latina y el Caribe 2016 y el debate en el marco del Foro de profesionalización IOCE 2015. Por otro lado, se realizó una revisión sistemática de todos los programas que se encontraron entre el 2017 y el 2019 de evaluación de programas sociales o política pública con colaboración de colegas de la región mientras se desarrollaba el proyecto financiado por IOCE *Peer to Peer* Hacia una Agenda Binacional de

Institucionalización de la Evaluación en América Latina, donde la Comisión de Capacidades Individuales en Evaluación tuvo como objetivo principal revisar los debates en torno a la definición de capacidades individuales. Esto permitió sostener una base de datos de programas a lo largo de Latinoamérica y el Caribe hispanoparlante que luego fue categorizada según un eje ontológico, vinculado a la razón de ser de los programas (País, ciudad de origen, Nombre del programa, Unidad Académica o Anclaje institucional, Antigüedad, Objetivos y Destinatarios), un eje epistemológico, relacionado con los modos de ver y pensar la disciplina (Requisitos de conocimiento al ingreso, Prevalencia de procedencia profesional de docentes, Contenido en el Currículo, Tipos de evaluación mencionados en el currículo y Perfil del egresado) y un eje metodológico, relativo a los modos de hacer de las propuestas formativas (Tipo de programa de formación, Duración, Recursos pedagógicos y Tipo de Trabajo Final solicitado).

Los programas son recolectados mediante una metodología de Bola de Nieve y mediante los contactos con organismos técnicos dedicados a la evaluación de programas sociales, mientras que las sugerencias técnicas se recolectan mediante una revisión documental y la sistematización deductiva de las discusiones levantadas en el contexto del debate IOCE 2015. Ambas informaciones se analizan mediante un análisis de contenido que permitió evidenciar las diferencias y similitudes entre las propuestas y las propuestas técnicas y mediante el análisis deductivo de las entrevistas realizadas a agentes claves dentro de los programas formativos¹.

A partir de la categorización y de las recomendaciones realizadas por los organismos técnicos se plantean criterios de evaluación de los programas de formación en evaluación: Criterio A – Proceso evaluativo riguroso; Criterio B – evaluación viable; Criterio C – Evaluación conducida por principio éticos y jurídicos; Criterio D – Comprensión cultural; y Criterio E – Relevancia y utilidad. Con ello se ofrecen algunas conclusiones con respecto a las características de los programas de formación en evaluación en (y para) Latinoamérica y el Caribe para cumplir con el objetivo de la investigación.

¹ En caso de querer acceder a la información desagregada analizada por la presente investigación se recomienda contactarse directamente con Celeste Ghiano, autora principal de la presente investigación. Toda información analizada en la presente investigación es de carácter público.

Una dificultad a la cual se vio enfrentada la investigación es que los programas, al ser dependientes de universidades, VOPEs u otro tipo de organismos, son fluctuantes en su ejecución, dado que en general son los beneficiarios de los programas los que suelen sustentar su ejecución mediante el pago de mensualidades pues la gran mayoría de los programas eran brindados por entidades privadas y la menor cantidad de ellos por entidades públicas. Así, varios programas se ven enfrentados al constante riesgo de cerrar por no poder financiarse, lo que lleva a una baja continuidad de las propuestas analizadas y, por tanto, la búsqueda de programas variaba de año a año, debiendo hacerse esfuerzos constantes para realizar seguimiento y evaluación de los posibles ajustes que tuvieran con el tiempo.

Resultados

Los resultados se encuentran divididos en tres secciones, la primera refiere a un análisis de las sugerencias realizadas por los organismos técnicos internacionales dedicados a la evaluación de política pública; la segunda refiere a la revisión sistemática de los programas educacionales en evaluación de política pública en Latinoamérica y el Caribe considerando los tres ejes enunciados anteriormente en la metodología; la tercera y última refiere a una comparación entre las recomendaciones realizadas por los organismos internacionales y los programas educacionales brindados por las entidades públicas y privadas.

El deber ser

Una primera cuestión por mencionar es que el análisis de las sugerencias realizadas por los organismos técnicos se entiende bajo la lógica del "deber ser", interpretamos las sugerencias que realiza la comunidad de expertas y expertos latinoamericanos y que han consensuado hasta el momento respecto a las características con las cuales debe contar una persona que egresa de programas de formación en evaluación, a partir de los debates actuales plasmados en algunos documentos de referencia que a continuación detallaremos.

La primera a analizar es la Agenda Global de Evaluación (AGE) que - en consonancia con el informe Delors (1994) - considera necesario nutrir tres categorías principales de atributos, a través de la educa-

ción, la capacitación y la práctica reflexiva, a saber: a) los Conocimientos de Evaluación, que refieren 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); c) la Práctica Profesional que 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); y por último c) la Disposición y actitud que enseña 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).

A su vez, se sistematizaron los resultados de un debate generado en la plataforma virtual de la International Organization for Cooperation in Evaluation (IOCE) iniciado en mayo del año 2016 con el propósito de desarrollar un plan de trabajo para conceptualizar la disciplina. Dentro de las principales discusiones dadas en la plataforma se identificó que la 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, juntamente 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.

En este foro la Red Brasileña de Evaluación (RBE) sugiere que lo primero que se debe identificar es qué es considerado un campo de evaluación. Y proponen que el mismo debiese incluir: a) conjunto de conocimientos y prácticas; b) conjunto de principios éticos

cos; c) conjunto de normas y d) conjunto de competencias; bajo esa lógica 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.

En el mismo contexto, la Asociación Internacional para la Evaluación del Desarrollo (IDEAS) realizan su aporte e identifican como competencias de los profesionales en evaluación: a) desarrollar sistemas de monitoreo, b) efectuar planificación y diseño de la evaluación y cálculo de costos, c) gestionar la evaluación, d) realizar la evaluación, e) comunicar los resultados de la evaluación y f) promover una cultura de aprendizaje.

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 y adecuada a nuestros contextos. Los Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe levantan cinco dimensiones para una evaluación exitosa que considere todas las dimensiones del contexto donde se implementa, a saber: a) Evaluación Rigurosa que refiere a la utilización de procedimientos que permitan determinar con precisión y exactitud los hechos observados que son materia de análisis; b) Adecuada Evaluabilidad que busca garantizar un equilibrio entre cobertura, complejidad y recursos evaluativos, poniendo el acento en la efectividad, eficiencia y utilidad de la evaluación; c) una Evaluación conducida por principios éticos y jurídicos que identifica los derechos y responsabilidades de quienes toman parte en el proceso de evaluación y se asegura de que sean reconocidos y respetados sin afectar la integridad de los participantes; d) Adecuada comprensión cultural respetando 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; y e) Relevancia y Utilidad, que indica que 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.

Los Estándares de Evaluación para nuestra región hacen 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, juntamente con el trabajo de profesionalización de la evaluación.

Por último, en el contexto del proyecto Agenda Binacional de Institucionalización de la Evaluación en América Latina y el Caribe el 2017 se realizó un estudio respecto a las competencias imprescindibles para un evaluador según los expertos participantes del proyecto. A partir de dichos resultados se puede interpretar un cierto consenso respecto a 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. leve tendencia a pensar la incorporación creciente de técnicas cualitativas a estos fines.

Por lo tanto, y a partir de las sugerencias de la AGE, IOCE, la ReLAC y la Agenda Binacional de Institucionalización de la Evaluación en América Latina y el Caribe, toda formación de capacidades en evaluación debería contar con un cuerpo de al menos tres módulos de estudio: a) los conocimientos sobre paradigmas y metodologías de evaluación; b) las habilidades prácticas en el ejercicio de una evaluación -que incluye manuales, guías y estándares vigentes-; y c) cuestiones actitudinales para desarrollar procesos evaluativos en contextos complejos - implica la adaptación a contextos culturales diversos y cuestiones éticas-. Subsecuentemente, hay un consenso de que 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). Y, por último, 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.). Los acuerdos además sugieren que la evaluación y las competencias de los programas educacionales en evaluación apunten a que las competencias sean definidas en el contexto en que serán requeridas, sea

este a nivel de la región o bien del país o de sus divisiones administrativas, culturales y territoriales. Por lo anterior, el contenido de estas recomendaciones técnicas no puede ser administrado por los organismos académicos o gubernamentales y sino más bien deben depender de las características propias del contexto donde los y las egresadas de los programas ejercerán el rol de evaluador. Independientemente de lo anterior, y a modo de ejemplo, las diferencias que se expresarán en los programas de formación en evaluación van a depender principalmente del eje epistemológico del análisis como veremos más adelante, a sabiendas, la tendencia teórica – diferencias en interpretación del rol del evaluador –, la metodología aplicada para evaluar programas sociales o políticas públicas – enseñando métodos cualitativos, cuantitativos o mixtos y tipos de evaluación que son enseñados en el programa formativo.

El ser

Complementario a la revisión anterior y tal y como se indicó anteriormente, se revisó el “ser” del perfil de las y los evaluadores, entendido como la realidad que está ocurriendo actualmente en la región y en los programas educativos. Para ello ofrecemos un detalle los resultados de la sistematización, presentando los resultados más relevantes según eje.

Un primer análisis para el eje ontológico indica que la distribución por países de los programas se encuentra geográficamente concentrados, ubicados en México (11); Chile (11); Perú (6); Argentina (5); Brasil (4); Costa Rica (2), con una concentración predominantemente en la capital de los países señalados o dentro de su cono urbano, a excepción de Brasil que ubica a todos sus programas fuera de la capital en ciudades importantes como Río de Janeiro, Florianópolis y Fortaleza.

Complementario a la distribución territorial, los nombres de los programas nos arrojan algunas luces respecto a qué formación ofrecen, 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-. La incorporación de la palabra Evaluación de políticas públicas, programas y/o proyectos dentro del título de la maestría respon-

de principalmente a la demanda según la normativa institucional propia del país. Cada país tiene un sistema propio de evaluación, por lo cual las opciones de maestrías ofrecidas en cada país se ajustan al contexto donde se implementarán las evaluaciones, por ejemplo, en el caso de Chile, los programas incorporan a la evaluación ex ante y ex post de proyectos según la normativa de la DIPRES, del Ministerio de Desarrollo Social y las prioridades del gobierno central. Otro punto que rescatar de los títulos es que están dirigidos por lo general a contextos específicos de implementación de la evaluación, como es el caso de programas en México que involucran el concepto de Desarrollo Social o de Brasil que incorpora a la Educación Pública. A su vez, los títulos nos indican que también los programas suelen centrarse en metodologías particulares, como la Matriz de Marco Lógico, la Evaluación Cualitativa, etc.

En concordancia con los nombres, se analizó el contenido programático (eje epistemológico) y este arroja que la Evaluación tiene total preeminencia sobre el resto de los términos que están muy diversificados, lo cual nos permite interpretar y confirmar la diversidad de campos que se vinculan con la evaluación. A grandes rasgos, observamos una fuerte presencia de metodologías de investigación y matrices de indicadores (70%), lo que nos permite una primera inferencia: 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%).

Vinculado al eje epistemológico, 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 disperso. 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%). 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 adquiridas.

Un segundo análisis apresurado, permite vincular estos datos a que la Evaluación ha sido más bien considerada una disciplina práctica, como anticipamos. Sin embargo, podemos profundizar en este dato vinculándolo con las tendencias actuales en materia de educación superior de posgrado. En ese sentido, la evaluación se viene a dar como una especialidad de un estudio de pregrado que puede ser variado. Los estudiantes de los programas analizados en general vienen desde las Ciencias Sociales, luego de Ciencias prácticas y por último las Ingenierías.

Respecto al anclaje institucional (eje ontológico), 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 con los anclajes dentro de los organigramas institucionales, se pueden clasificar las propuestas en siete categorías que hacen referencia a la orientación de la Institución. 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). La distribución de programas y su anclaje por países 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. Las propuestas de formación

ancladas en dependencias de Humanidades y Educación halladas son sólo tres (2 de 4 en Brasil y 1 de 11 en Chile).

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. Por otro lado, al ser estos programas en su mayoría auto-sustentados económicamente (por ser de posgrado o pregrado, de universidades 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 de 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.

Referente a los objetivos presentes en los programas de formación (eje ontológico) podemos dar cuenta que estos se encuentran categorizados en sociales (29), social (23), impacto (22) y términos referidos al proceso evaluativo como diseño (21) y análisis (18). La categorización de estos también sugiere que se ciertos términos clave en la enseñanza de la evaluación de política pública como capacidades, conocimientos, teórico, prácticos, conceptos, metodologías, enfoques, territorio y crítica, pero con muy bajo nivel de uso.

A su vez, los destinatarios de estos programas (eje ontológico) se pueden separar 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. Según país, la distribución en estas categorías varía, mientras en Argentina prevalecen destinatarios del sector público y profesionales, en Brasil son funcionarios públicos y docentes e investigadores; para Chile la oferta educativa se centra en profesionales independientes, funcionarios públicos y profesionales vinculados al sector empresarial. En cuanto a Costa Rica sus propuestas formativas se encuentran dirigidas principalmente a funcionarios públicos, docentes e investigadores y el público general, sin una mayoría clara en el público objetivo; en el caso de México el público objetivo de sus propuestas formativas son funcionarios públicos

y público general. Finalmente, Perú orienta sus propuestas de formación en evaluación principalmente a profesionales independientes de disciplinas variadas, estén estos en el sector público o privado.

Revisando el eje epistemológico, lo primero que sale a luz en el análisis son los requisitos de entrada. Según lo observado, los programas solicitan: 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). Asimismo, se puede apreciar una prevalencia en cada programa de profesionales orientados por los objetivos y perfiles de las carreras, 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.). Esto se repite para todas las unidades académicas o enfoques y los docentes asociados a ellos. En toda la región existe una prevalencia 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. 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.

Respecto al perfil del egresado, para todos los programas de formación analizados los aprendizajes serán aplicados en: a) Calidad, vista como 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, como la capacidad de transferir los conocimientos a

través de la docencia y la investigación; c) Cultura, tal como la 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. 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.

Podemos interpretar a raíz de estos resultados 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.

Una mirada diferente se puede realizar si analizamos el eje metodológico, aquí se da 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).

Con el análisis anterior se pueden encontrar ciertas similitudes en las propuestas formativas en América Latina y el Caribe, las que parecen estar orientadas a:

- 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 con las ciencias económicas y las ciencias sociales, en porcentajes muy similares y en la mayoría de los casos bien diferenciados entre sí.
- b) Criterio B – Evaluación viable: 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.).
 - c) Criterio C – 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.
 - d) Criterio D – 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.
 - e) Criterio E – 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.

Vinculación entre el deber ser y el ser

En la vinculación entre el deber ser y el ser, tomando en consideración las competencias mencionadas por la AGE, los Estándares de Evaluación para América y el Caribe, así como la sistematización realizada del debate en la plataforma de IOCE, surgen cinco criterios de análisis de las competencias, habilidades y conocimientos otorgados por los programas formativos en la región:

- a) Criterio A – Proceso evaluativo riguroso: 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.

A partir de los criterios mencionados se puede decir que 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 el Criterio 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 propuestas 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. Sumado a ello, siete programas (18%), incluirían en sus propuestas contenidos que permiten interpretar el tratamiento de cuatro de los cinco criterios propuestos.

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.

Conclusiones

En esta investigación pudimos dar cuenta que las propuestas formativas en evaluación de políticas públicas de la región no son pocas, pero están concentradas geográficamente. Asimismo, los programas parecen estar orientados a contribuir a la instituciona-

lización de la evaluación a escala nacional y regional, asumiendo en algunos casos las nuevas tendencias de acuerdo con la evolución de la disciplina de la evaluación, y en adaptación a las exigencias en materia de educación superior de cada país.

A partir de esta situación, 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.

Podemos coincidir a su vez en que no solamente no existe un único perfil de evaluador para toda la región mediante las características presentadas de los programas y su evaluación por medio de los criterios presentados tanto en la Metodología como los Resultados, 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).

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 co-

laboran con metodologías, y en ampliar las habilidades prácticas y actitudinales para enfrentar procesos evaluativos complejos.

Esta investigación provee un análisis inicial de las tendencias de formación en la región para la evaluación de políticas públicas y programas sociales, por lo cual marca el inicio de posibles investigaciones más exhaustivas respecto al perfil de egreso y las competencias de los programas de formación en evaluación. Esta evaluación es de carácter exploratorio – descriptivo, por lo cual evaluar exhaustivamente se vuelve fundamental para pensar más en profundidad la evaluación y cómo estamos preparando a los evaluadores y evaluadoras para el futuro de la disciplina.

Referencias

- AEVAL - AGENCIA ESTATAL DE EVALUACIÓN DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS Y LA CALIDAD DE LOS SERVICIOS. (2010). *Fundamentos de evaluación de políticas públicas*. Madrid. Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.
- ALTSCHULD, J. & MOLLY E. (2015). *Accreditation, certification, and credentialing: relevant concerns for U.S. evaluators*. New Directions for Evaluation N° 145, American Evaluation Association.
- 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.
- 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>
- 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.
- 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.
- GUSSI, A.F. & DE OLIVEIRA, B.R. (2016). Políticas públicas e outra perspectiva de avaliação: uma abordagem antropológica. *Revista Desenvolvimento em Debate*, 4(1),83-101. Recuperado de: https://inctpped.ie.ufrj.br/desenvolvimentoemdebate/pdf/dd_v_4_1_Gussi_Oliveira.pdf. Acceso: 1/2021.
- LÁZARO, B. (2015). *Estudio comparado sobre institucionalización de la evaluación en Europa y en América Latina*. Estudio n° 15. Serie: Estados de la cuestión Área: Finanzas Públicas, Eurosocial. Recuperado de: http://sia.eurosocial-ii.eu/files/docs/1441725694-E%2015_Estudio%20comparado%20FINAL.pdf
- 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&top=view&path%5B%5D=5209&path%5B%5D=5263>
- MUÑOZ CUENCA, G. (2007). Un nuevo paradigma: la quinta generación de evaluación. *Revista Laurus*, 13(23), 158-198. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela.
- RODRÍGUEZ CARMONA, A. (1999). El problema de la evaluación en las ONG. Los enfoques alternativos de sistematización: un caso práctico en Bolivia. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 4, 83-101.
- 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.
- SCRIVEN, M. (1991). *Evaluation thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.
- SCRIVEN, M. (2007). The Concept of a Transdiscipline: And of Evaluation as a Transdiscipline. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(10), December.
- WILCOX Y. & KING, J.A. (2014). A professional grounding and history of the development and formal use of evaluator competencies. *The Canadian Journal of Program Evaluation*, 28(3),1–28.