

Guía para desarrollar Evaluaciones de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia





CONTENIDO



| | |
|---|----|
| Capítulo I: Introducción | 4 |
| Contexto normativo | 5 |
| Contexto Institucional | 7 |
| ¿Cómo se construyó este guía? | 9 |
| Capítulo II: Proceso para desarrollar Evaluaciones de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia | 10 |
| I Momento: Preparación y planificación de la evaluación | 11 |
| 1.1. Definición de los intereses en torno a la evaluación y sus potenciales usos..... | 13 |
| a. Intencionalidades de la evaluación..... | 13 |
| b. Identificación de los responsables de la evaluación..... | 15 |
| c. Establecimiento de las consideraciones éticas al evaluar intervenciones de niñas, niños y adolescentes (NNA)..... | 17 |
| d. Normas y estándares de evaluación..... | 23 |
| 1.2. Análisis de Evaluabilidad..... | 24 |
| 1.3. Construcción de los Términos de Referencia..... | 31 |
| a. Conformación del Equipo Evaluador..... | 33 |
| b. Prediseño del marco evaluativo y metodología..... | 37 |
| - Objeto de evaluación..... | 37 |
| - Problema de evaluación..... | 38 |
| - Criterios de Evaluación..... | 38 |
| - Objetivos de la evaluación..... | 40 |
| - Interrogantes de evaluación..... | 40 |
| 1.4. Negociación entre el Equipo Directivo (ED)/Equipo Técnico (ET) y el Equipo Evaluador(EE).. | 44 |

CONTENIDO



| | |
|--|-----|
| II Momento: Diseño y ejecución de la evaluación | 46 |
| 2.1 Reconstrucción de la Teoría del Programa..... | 46 |
| 2.2 Depuración del Marco Evaluativo y Diseño Metodológico..... | 53 |
| a. Enfoques..... | 53 |
| Enfoque de Género y Derechos Humanos | 55 |
| Enfoque Interseccional | 60 |
| Enfoque de Evaluación Centrada en la Equidad (ECE) | 62 |
| La Evaluación con participación | 65 |
| b. Diseños Metodológicos recomendados..... | 70 |
| Evaluaciones de Diseño | 73 |
| Evaluación de Proceso y de Resultados (efecto) | 75 |
| Evaluación de Resultados de Impacto | 78 |
| 2.3 Consideraciones en el proceso de ejecución de la evaluación..... | 82 |
| a. Elaboración del informe..... | 83 |
| III Momento: Uso de la evaluación | 87 |
| 3.1 Socialización de resultados..... | 88 |
| 3.2 Mecanismos de seguimiento..... | 90 |
| Referencias | 94 |
| Anexos | 100 |
| Anexo 1. Síntesis de Términos de Referencia (TdR) Mideplan | 100 |
| Cuadros | |
| Cuadro 1. Intencionalidades en la evaluación..... | 13 |
| Cuadro 2. Roles de los diversos equipos de los procesos de evaluación..... | 16 |
| Cuadro 3. Niveles y elementos requeridos en el análisis de evaluabilidad..... | 27 |
| Cuadro 4. Usos de los TdR, por grupo responsable de la evaluación..... | 32 |
| Cuadro 5. Determinantes de la idoneidad de los Equipos Evaluadores..... | 34 |

CONTENIDO



| | |
|--|----|
| Cuadro 6. Cadena de Resultados para Evaluaciones de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia..... | 51 |
| Cuadro 7. Precisiones e imprecisiones en torno al género..... | 58 |
| Cuadro 8. Importancia de la Equidad en las evaluaciones de NNA..... | 63 |
| Cuadro 9. Tipos de implicación de participantes en el proceso de evaluación..... | 69 |
| Cuadro 10. Qué hacer y qué no hacer para que las PME participen en los procesos de evaluación..... | 71 |

Figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Fases de la preparación y planificación de la evaluación..... | 11 |
| Figura 2. Clasificación de la evaluación..... | 12 |
| Figura 3. Manifestaciones de la ética en la evaluación..... | 18 |
| Figura 4. Definición de NNA en la normativa internacional y nacional..... | 20 |
| Figura 5. Elementos por considerar antes del diseño de la evaluación con NNA..... | 21 |
| Figura 6. Obligaciones éticas de los equipos responsables de la evaluación..... | 22 |
| Figura 7. Objetivos del análisis de evaluabilidad..... | 25 |
| Figura 8. Consideraciones para la delimitación del objeto de evaluación..... | 37 |
| Figura 9. Consideraciones para la delimitación del problema de evaluación..... | 38 |
| Figura 10. Redacción de objetivos de evaluación..... | 40 |
| Figura 11. Elaboración de las interrogantes de evaluación..... | 41 |
| Figura 12. Fases del diseño y ejecución de la evaluación..... | 46 |
| Figura 13. Pasos para la reconstrucción de la Teoría del Programa..... | 48 |
| Figura 14. Consideraciones básicas al evaluar desde el Enfoque de Género y Derechos humanos..... | 57 |
| Figura 15. Ejes de desigualdad..... | 61 |
| Figura 16. Niveles de involucramiento activo en la Evaluación con participación..... | 66 |
| Figura 17. Escala de participación de NNA..... | 68 |
| Figura 18. Contenido esencial de todo informe de evaluación..... | 84 |
| Figura 19. Características de los informes de evaluación..... | 85 |
| Figura 20. Fases del uso de la evaluación..... | 88 |
| Figura 21. Audiencias..... | 89 |
| Figura 22. Proceso de seguimiento de las recomendaciones de la evaluación..... | 91 |
| Figura 23. Niveles de responsabilidad en torno a la implementación del PdA..... | 92 |



Introducción

(...)

Artículo 19

1. Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo.

2. Esas medidas de protección deberían comprender, según corresponda, procedimientos eficaces para el establecimiento de programas sociales con objeto de proporcionar la asistencia necesaria al niño y a quienes cuidan de él, así como para otras formas de prevención y para la identificación, notificación, remisión a una institución, investigación, tratamiento y observación ulterior de los casos antes descritos de malos tratos al niño y, según corresponda, la intervención judicial.

(...)

Artículo 44

1. Los Estados Partes se comprometen a presentar al Comité, por conducto del Secretario General de las Naciones Unidas, informes sobre las medidas que hayan adoptado para dar efecto a los derechos reconocidos en la Convención y sobre el progreso que hayan realizado en cuanto al goce de esos derechos.

(...)

Convención sobre los Derechos del Niño

Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989.

Contexto normativo

La Constitución Política de la República de Costa Rica establece en su artículo 55 que: “*La protección especial de la madre y del menor [SIC] estará a cargo de una institución autónoma denominada Patronato Nacional de la Infancia, con la colaboración de las otras instituciones del Estado,*” señalando contundentemente que dicha protección es parte consustancial a todas las instituciones del Estado, pues DEBEN colaborar con el Patronato Nacional de la Infancia en este noble mandato.

La protección de una persona menor de edad (PME) DEBE tener la colaboración de todas las instituciones del Estado; la cual se materializa a través políticas, estrategias, planes, programas, proyectos y servicios, y es un elemento fundamental es sus respectivos ciclos: diseño, implementación y evaluación, reiterando la consustancial responsabilidad que el aparato público tiene con las PME. Mucho se ha trabajado y resaltado en la etapa del diseño de las intervenciones públicas asociadas con Niñez y Adolescencia, pero no siempre se logra cerrar de la misma manera en la etapa de evaluación, en particular con los enfoques propicios.

En la portada de este capítulo, se reseña cómo la “Convención sobre los Derechos del Niño” establece la obligación de los Estados de adoptar todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño, niña y adolescente, así como de generar informes sobre el progreso del goce de sus derechos.

En línea con la *Carta Magna y Convención sobre los Derechos del Niño*, la Asamblea Legislativa de Costa Rica emite, en el año 1998, el **Código de la Niñez y de la Adolescencia**, donde se establece que en su artículo 4 sobre Políticas Estatales lo siguiente:

Será obligación general del Estado adoptar las medidas administrativas, legislativas, presupuestarias y de cualquier índole, para garantizar la plena efectividad de los derechos fundamentales de las personas menores de edad.

En la formulación y ejecución de políticas, el acceso a los servicios públicos y su prestación se mantendrá siempre presente el interés superior de estas personas. Toda acción u omisión contraria a este principio constituye un acto discriminatorio que viola los derechos fundamentales de esta población.

De conformidad con el régimen de protección especial que la Constitución Política, la Convención sobre los Derechos del Niño, este Código y leyes conexas garantizan a las personas menores de edad, el Estado no podrá alegar limitaciones presupuestarias para desatender las obligaciones aquí establecidas.

Reforzando que el Estado, en todas sus medidas administrativas (las cuales incluyen: planificar, organizar, dirigir, controlar/evaluar) deben garantizar la efectividad de los derechos de las PME. Asimismo, toda acción de las instituciones públicas se encuentra bajo el principio de legalidad, es decir, que solamente pueden realizar lo que expresamente indique la normativa, tal como lo establece el artículo 11 constitucional:

Los funcionarios públicos son simples depositarios de la autoridad. Están obligados a cumplir los deberes que la ley les impone y no pueden arrogarse facultades no concedidas en ella. Deben prestar juramento de observar y cumplir esta Constitución y las leyes. La acción para exigirles la responsabilidad penal por sus actos es pública. La Administración Pública en sentido amplio, estará sometida a un procedimiento de evaluación de resultados y rendición de cuentas, con la consecuente responsabilidad personal para los funcionarios en el cumplimiento de sus deberes. La ley señalará los medios para que este control de resultados y rendición de cuentas opere como un sistema que cubra todas las instituciones públicas.

El artículo citado, establece contundentemente la OBLIGACIÓN de la administración pública a someterse a un procedimiento de evaluación de resultados y rendición de cuentas, que debe operar como un sistema que la cubre completamente. En este sentido está establecido que, en todas las obligaciones del Estado costarricense para proteger a las PME, no sólo debe cumplirse por el principio de legalidad, sino que además debe ser sometido a evaluación y a rendición de cuentas.

Contexto Institucional

En el ámbito de las políticas públicas, en Costa Rica está vigente la *“Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia”* (PNNA) la cual, establece la dirección estratégica del Estado costarricense en la efectiva promoción, respeto y garantía de los derechos humanos de todos los niños, niñas y adolescentes. La gran aspiración de la PNNA se enuncia de la siguiente manera:

Al 2021, Costa Rica espera haber alcanzado el nivel de una nación capaz de garantizar el pleno ejercicio de todos los derechos de la niñez y la adolescencia, y hacer de todo el territorio nacional un ambiente o entorno de protección integral, participación y desarrollo efectivo de los niños, niñas y adolescentes que lo habitan.

La PNNA plantea aspiraciones, enfoques y principios, y 6 ejes: 1. Institucionalidad democrática; 2. Persona, familia y comunidad; 3. Salud integral; 4. Educación; 5. Cultura, juego y recreación y 6. Protección Especial.

En el primer eje *“Institucionalidad democrática”*, se introdujo como uno de los lineamientos la *“Evaluación y rendición de cuentas de la PNNA”*. En dicho lineamiento, se establece la necesidad de:

- monitorear y evaluar permanentemente los servicios y programas dirigidos a la niñez y la adolescencia,
- determinar su efectiva cobertura y alcances,
- sistematizar las mejores prácticas e introducir rectificaciones, innovaciones y ampliaciones en la oferta programática, la prestación de servicios y su coordinación, para cumplir plenamente con los derechos de la niñez y la adolescencia, enriqueciendo y profundizando a su vez el marco de las competencias institucionales vigentes.

Para efectos de esta “Guía para Desarrollar Evaluaciones de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia”, es muy relevante lo señalado por este lineamiento, pues indica que cada una de las instituciones que forman parte del Sistema Nacional de Protección Integral¹ creará e implementará instrumentos que tengan enfoque de derechos humanos de la niñez y la adolescencia, que permitan monitorear y evaluar el cumplimiento efectivo de los objetivos y metas de esta Política. Es así como la Guía, precisamente, busca aportar para que las organizaciones interesadas en ejecutar evaluaciones deban hacerlo desde la especificidad del enfoque de derechos humanos de la niñez y adolescencia.

El Ministerio de Planificación Nacional y Política Económica, mediante un proceso amplio y participativo, crea la “Política Nacional de Evaluación (PNE) 2018-2030”, como el instrumento de intervención del Estado y sus instituciones que orienta, propone e implementa un conjunto de acciones para ampliar y asegurar el desarrollo de la evaluación en el sector público costarricense. Para ello, se plantearon los siguientes objetivos:

1. Fortalecer la integración del componente de evaluación en el ciclo de la Gestión para Resultados de Desarrollo.
2. Fortalecer la toma de decisiones basada en evidencia a partir de resultados de evaluaciones.
3. Fortalecer las capacidades para el diseño, gestión, ejecución y uso de evaluaciones.
4. Fortalecer la integración y participación de diversos actores en procesos²⁷ evaluativos.

El desarrollo de la presente Guía se enmarca, dentro del cuarto objetivo de la PNE en particular, en las siguientes actividades específicas: “Establecimiento de lineamientos metodológicos e instrumentos que orienten la incorporación y participación de actores en procesos de evaluación, accesibles e inclusivos.” y “Generación de capacidades a diversos actores sobre la participación en evaluación en distintos niveles de gobernanza (nacional, regional y cantonal)”. Este alineamiento con la PNE, es una de las fortalezas de este instrumento para la cultura de evaluación en Costa Rica, en primer nivel, y fuera de sus fronteras, en un segundo nivel, en función de UNICEF Costa Rica.

¿Cómo se construyó este Guía?

Para la construcción de esta Guía, se partió de la revisión y análisis documental que permitió valorar las buenas prácticas que, sobre la temática, la institucionalidad pública costarricense ha generado, encabezada por Mideplan, así como las agencias internacionales -en particular UNICEF-

¹ El Título IV del Código de Niñez y Adolescencia crea el Sistema Nacional de Protección Integral. El artículo 168 indica: “Se garantizará la protección integral de los derechos de las personas menores de edad en el diseño de las políticas públicas y la ejecución de programas destinados a su atención, prevención y defensa, por medio de las instituciones gubernamentales y sociales que conforman el Sistema Nacional de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y de la Adolescencia” y el 169 establece que: “El Sistema de Protección Integral de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia estará conformado por las siguientes organizaciones: a) El Consejo Nacional de la Niñez y la Adolescencia. b) Las instituciones gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil representadas ante el Consejo de la Niñez. c) Las Juntas de Protección de la Infancia. d) Los Comités tutelares de los derechos de la niñez y la adolescencia.”

Paralelamente, se realizaron consultas² a personas expertas en instituciones públicas y organizaciones no públicas que trabajan en proyectos relativos a niñez y adolescencia. Un tercer elemento del trabajo para el desarrollo de esta Guía fue una línea de trabajo con personas menores de edad, en la cual se interactuó con ellas³, a efectos de tener su realimentación y validación para esta Guía que tiene impacto directo en ellas, dado que son intervenciones públicas para la tutela de sus derechos.

² Mediante una encuesta auto administrada digital en la plataforma LimeSurvey entre mayo y junio, 2020.

³ El 12 de septiembre, 2020 se realizó un taller virtual con seis personas adolescentes y jóvenes vinculadas con UNICEF en Costa Rica, provenientes de diferentes zonas del país y con edades entre los 17 y los 24 años.



**Proceso para desarrollar
Evaluaciones de Estrategias,
Políticas y Programas de Niñez y
Adolescencia**

I Momento: Preparación y planificación de la evaluación

Los procesos de evaluación de estrategias, políticas, programas, proyectos y servicios de niñez y adolescencia implican pasar por una serie de fases -no lineales- pero que llevan un orden lógico en función de que cada una se torna condición de la otra, según se ilustra en la figura 1.

Figura 1. Fases de la preparación y planificación de la evaluación



Fuente: Elaboración propia.

De previo a detallar cada una de las fases de I momento en las evaluaciones de intervenciones garantes de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (NNA), se procede a señalar la tipología básica para la clasificación de las evaluaciones la cual, será útil para el desarrollo del apartado de “Metodologías recomendadas⁴” de esta Guía (figura 2).

⁴ Desarrollada en el momento II.

1.1 Definición de los intereses en torno a la evaluación y sus potenciales usos

a. Intencionalidades de la Evaluación

Tanto los lineamientos vigentes por parte del Mideplan -ente rector en materia evaluativa en Costa Rica- como en los del Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (UNEG por sus siglas en inglés), coinciden en la relevancia de que **todo proceso de evaluación inicie clarificando sus intencionalidades**⁵ lo cual, a su vez, permitirá construir su justificación.

Pero **¿cómo se explicitan dichas intencionalidades?** En el cuadro 1 se sintetizan tres elementos que dan cuenta de este primer momento, en el marco de la preparación y planificación de la evaluación de intervenciones de niñez y adolescencia.

Cuadro 1. Intencionalidades en la evaluación

| Elemento | Aporte a la explicitación de intencionalidades |
|-----------|---|
| Políticas | <p>Sean estas nacionales y/o institucionales (organizacionales), las Políticas en Evaluación son parte del entorno amplio que delimitan todo proceso de evaluación. En ellas se puede identificar (Mideplan, 2017; UNEG, 2016):</p> <ul style="list-style-type: none">• Un marco integral para todas las actividades de evaluación: descripciones de los propósitos, conceptos, enfoques, principios y usos de la evaluación⁶.• El direccionamiento del desarrollo de la función de la evaluación en la acción pública.• Los marcos institucionales, sus funciones y responsabilidades.• Las normas y estándares que velan por la independencia de la evaluación y la rendición de cuentas.• Los criterios de financiamiento.• Las medidas que velan por la calidad de las evaluaciones, su utilización y el seguimiento a la implementación de sus recomendaciones. |

⁵ Según UNEG (2016), en su **Estándar 4. Realización de las evaluaciones**, específicamente en el **4.1.Oportunidad e intencionalidad**: "La evaluación debe diseñarse de manera que brinde información oportuna, válida, fiable y pertinente sobre la intervención que está siendo evaluada, y en ella debe identificarse claramente la intencionalidad subyacente (p, 21).

⁶ En esta línea, conviene considerar lo propuesto en las Normas y Estándares de Evaluación de la UNEG, en las que se indica como **Norma 1. Principios, objetivos y metas convenidos internacionalmente** que: "...los coordinadores de la evaluación y los evaluadores tienen la responsabilidad de defender y promover, en su trabajo de evaluación, los principios y valores asumidos por las Naciones Unidas... deben respetar y promover los objetivos y metas que se establecen en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y contribuir a ellos" (2016, p.10).

| Elemento | Aporte a la explicitación de intencionalidades |
|---|---|
| | <ul style="list-style-type: none"> • En el caso de las evaluaciones centradas en intervenciones dirigidas a niñas, niños y adolescentes, han de considerarse los instrumentos jurídico-normativos (internacionales y nacionales) que garantizan el ejercicio pleno de todos los derechos para este grupo poblacional en particular. En específico para las políticas públicas, aplica que “En la formulación y ejecución de políticas, el acceso a los servicios públicos y su prestación se mantendrá siempre presente el interés superior de estas personas. Toda acción u omisión contraria a este principio constituye un acto discriminatorio que viola los derechos fundamentales de esta población” (Código de la Niñez y la Adolescencia, 1997, art. 4). |
| Identificación de los actores involucrados y sus intencionalidades | <p>Este elemento es crucial en función de que reconocer los intereses, necesidades y expectativas de los actores involucrados de toda evaluación; de ello, deriva la pertinencia de los resultados y el uso que dichos actores les darán.</p> <p>De acuerdo con Mideplan, “El uso de una evaluación es mayor cuando los actores relevantes tienen claro para qué la necesitan” (2017, p. 25), de manera que la intencionalidad de la evaluación puede estar determinada por sus necesidades e intereses; de forma tal que los procesos evaluativos serán más pertinentes en la medida en que éstos se identifiquen y analicen a fin de incorporarlos desde la fase preparatoria.</p> <p>Para efectos de las evaluaciones de intervenciones públicas por y para NNA, será esencial/mandatorio considerarles actores involucrados y, en estricto apego a las normas éticas y acorde con el momento en el desarrollo de la persona menor edad, reconocer sus intereses, necesidades y expectativas en torno al proceso evaluativo.</p> |

| Elemento | Aporte a la explicitación de intencionalidades |
|----------------------------------|---|
| Utilidad de la evaluación | La utilidad de la evaluación está determinada por el uso que los actores involucrados hagan de sus resultados ⁷ . Una evaluación es útil en la medida en que sea pertinente a sus intencionalidades subyacentes, entre las que pueden destacarse: la toma de decisiones; la transparencia en la gestión pública y la rendición de cuentas; el aprendizaje organizacional; la mejora continua de la acción pública; la gobernanza y la gobernabilidad, entre otros. |

Elaboración propia, a partir de Mideplan (2017e); Mideplan (2018) y UNEG (2016).

b. Identificación de los responsables de la evaluación

Dentro del análisis inicial de actores involucrados en los procesos de evaluación, tanto Mideplan como Naciones Unidas sugieren la identificación de equipos que tienen a su cargo funciones y responsabilidades gerenciales y técnicas en torno a los procesos evaluativos. A continuación, en el cuadro 2 se resumen los roles asignados a estos equipos⁸ en el marco de la planificación de las evaluaciones de intervenciones centradas en NNA en Costa Rica.

⁷ De acuerdo con UNEG (2017) en la Norma 2. Utilidad: "... Cuando se encarga y lleva a cabo una evaluación, debe existir una intención clara de utilizar los análisis, conclusiones o recomendaciones resultantes para fundamentar las decisiones y acciones. La utilidad de la evaluación se pone de manifiesto cuando realiza aportaciones pertinentes y oportunas al aprendizaje institucional, los procesos fundamentados de adopción de decisiones y la rendición de cuentas de los resultados" (p. 10).

⁸ Son equipos propuestos, a partir de lo que Mideplan y Naciones Unidas sugieren, estos deberán adaptarse al contexto particular de la intervención pública en la que se inserte el objeto de la evaluación. Asimismo, se recomienda que, en esta fase de preparación, se detalle en el contenido de la **Norma 4. Independencia**: "La independencia de la evaluación es un requisito para su credibilidad, influye en cómo se utiliza, garantiza la imparcialidad de los evaluadores e impide que estén sujetos a presiones indebidas durante el proceso de evaluación... independencia de la función de evaluación comprende dos aspectos fundamentales: la independencia de actuación y la independencia organizativa. La independencia de actuación consiste en la capacidad para evaluar sin que ninguna parte influya de forma indebida en el proceso. Los evaluadores deben gozar de libertad plena para desempeñar su labor evaluadora con imparcialidad, sin que su desarrollo profesional se vea amenazado y con la capacidad de expresar su opinión libremente. La independencia de la función de evaluación sustenta el libre acceso de los evaluadores a información relacionada con la intervención que es motivo de la evaluación. La independencia organizativa exige que la función central de evaluación esté ubicada independientemente de otras funciones gerenciales, asuma la responsabilidad de fijar el programa de evaluación y disponga de recursos adecuados para llevar a cabo su tarea. Se confiere independencia al jefe de la función de evaluación para que, de forma directa, encargue, elabore, publique y difunda informes de evaluación de calidad debidamente garantizada, y los ponga a disposición de la opinión pública sin influencia indebida de ninguna parte" (UNEG, 2016, p. 11).

Cuadro 2. Roles de los diversos equipos de los procesos de evaluación

| Equipos | Rol en el proceso de Evaluación |
|---|--|
| <p>Equipo Directivo de la evaluación (ED) o Grupo coordinador (GC)</p> | <p>Estos equipos tendrán la responsabilidad de <u>orientar estratégica y directivamente</u> todos los momentos del proceso de evaluación.</p> <p>Para ello:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Toman decisiones que permitan el correcto desarrollo del proceso, según ha sido establecido desde el nivel político y resolvería diferencias entre el ET y el EE. - Su integración contempla necesariamente a: personas representantes del nivel gerencial (dirección responsable de la ejecución de la intervención, área, unidad o departamento de Planificación/evaluación, y si compete, una persona representante de la entidad financiadora externa. - En casos en que esto sea viable, y como mecanismo para propiciar una mayor apropiación de la evaluación, puede incorporarse a este equipo a otras partes interesadas clave en la materia. |
| <p>Equipo Técnico de la Evaluación (ET)</p> | <p>Estos equipos, tienen la responsabilidad de conducir y operacionalizar la evaluación desde un punto de vista técnico. Su conformación debe apegarse a las intenciones, normas y estándares éticos, según conste en los TdR construidos para cada evaluación.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dependiendo de la naturaleza del proceso (y del agente de la evaluación: interno o externo), puede tener representación de distintas áreas, unidades o departamentos (como la unidad de planificación del ente ejecutor, PANI, la Unidad de Evaluación de Mideplan, organizaciones de la sociedad civil, etc.). - Al igual que el equipo anterior, siempre que las particularidades del proceso evaluativo así lo permitan, podría valorarse la incorporación de NNA (por ejemplo, si la evaluación se realiza desde un enfoque participativo). |
| <p>Equipo Evaluador (EE)</p> <p>Grupos de Asesoramiento (GA)</p> | <p>En evaluaciones externas, se requiere la contratación de un grupo (sea personas físicas o jurídica), conformado expertos(as) o especialistas -en Evaluación y en materia de NNA-, cuyas características o requisitos son indispensables y deseables para ejecutar la evaluación.</p> <p>Estos equipos, pueden orientar, asesorar y, en su momento, validar los hallazgos de la evaluación. Incorporar su criterio experto puede incrementar la pertinencia, la calidad y la credibilidad de los procesos de evaluación de las intervenciones públicas de NNA.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pueden conformarse por personas especialistas en la evaluación o en su objeto (políticas públicas de niñez y adolescencia). - Se recomienda que sus integrantes no tengan un interés directo con el objeto de la evaluación. |

| Equipos | Rol en el proceso de Evaluación |
|----------------------------------|--|
| Grupos de Referencia (GR) | <p>Estos grupos aglutinan a los actores involucrados de la evaluación (es decir, aquellos con intereses en ella). Entre ellos pueden identificarse personas beneficiarias de la intervención, sus actores estratégicos o para aquellas que se financian con recursos externos, representantes del ente financiador.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Su aporte sustantivo se concentra en el aporte de perspectivas y conocimientos diferentes sobre el objeto de la evaluación. - Cuando sea viable, deben ser consultados respecto al diseño de la evaluación, a fin de incrementar su pertinencia. - Asimismo, su incorporación al proceso de evaluación dotará de mayor validez a las conclusiones. De igual manera, las recomendaciones que deriven de la evaluación serán más viables, aceptables y asumibles como propias. - Este grupo de actores con claves en virtud de aumentar la calidad del proceso evaluativo y maximizar el uso de sus resultados. |

Elaboración propia, a partir de Mideplan (2017e); Mideplan (2017d) y UNEG (2016).

Los tres primeros (ED/EC/ET y EE) son los grupos que asumen los roles mínimos que deberían de estar en todo proceso de evaluación; dependiendo de la complejidad y de los recursos disponibles, se pueden considerar los GA y GR.

Asimismo, en función del **Principio de Respeto**, en tanto el desarrollo de la persona menor de edad lo permita y con el debido consentimiento -de su parte y el de la(s) persona(s) responsables-, es altamente recomendado que en los procesos que evalúen intervenciones dirigidas a esta población, se conforme un GR en el que haya representatividad de NNA, según las particularidades de la Política, Estrategia, Plan, Programa, Proyecto o servicio y el beneficio que esto traiga a las personas menores de edad.

c. Establecimiento de las consideraciones éticas al evaluar intervenciones de NNA

La ética en la evaluación⁹ se explicita en Normas y Estándares (nacionales e internacionales), en términos de la integridad, el respeto, la transparencia y el apego a la legalidad que todo proceso evaluativo debe observar.

Existe acuerdo general, en términos de que la ética se manifiesta de forma explícita en los tres aspectos a saber: respeto por las personas¹⁰; rigurosidad metodológica¹¹ y las competencias

⁹ Ver la **Norma 6. Ética y el Estándar 3.2. Ética** de las *Normas y estándares de evaluación* (UNEG, 2017).

¹⁰ Mideplan (2017) destaca el estándar de **Protección de derechos de los actores involucrados**, en términos de que las evaluaciones “...deben ser diseñadas y conducidas respetando y protegiendo los derechos y el bienestar de las personas involucradas; debe asegurarse que estas no sean lastimadas ni amenazadas” (p. 36).

¹¹ De acuerdo con la **Norma 3. Credibilidad** Las evaluaciones deben ser creíbles. La credibilidad se sustenta en la independencia, la imparcialidad y una metodología rigurosa (UNEG, 2017). Por su parte Mideplan (2017) retoma el estándar **Procedimientos sistemáticos y transparentes**, en cuanto a métodos y técnicas aplicadas para levantar y analizar información acerca del objeto del estudio (p.36).

profesionales¹² para la evaluación, según se muestra en la figura 3.

Figura 3. Manifestaciones de la ética en la evaluación



Respeto por las personas

- Reconocimiento del ejercicio pleno de los Derechos Humanos, la igualdad de género y la inclusividad para los grupos socialmente vulnerabilizados (minorías étnicas y culturales, diversidades sexuales, condiciones de discapacidad, grupos etarios, entre otras).
- Sensibilidad a los contextos históricos y culturales, por ende, a los usos, costumbres y creencias de cada uno.
- Principio de no dañar a ninguna persona o colectivo.



Rigurosidad metodológica

- Uso de metodologías rigurosas que garanticen la dignidad de quienes participan en las evaluaciones: confidencialidad, uso de información sensible y uso de consentimientos informados.
- Enfoques inclusivos, en los que participen las partes interesadas pertinentes.
- Uso atento y sensato de los mejores datos (fiables y válidos disponibles) y de un análisis cuantitativo y cualitativo preciso.
- Socialización oportuna de los resultados de la evaluación.



Competencias profesionales

- De manera comprobada, quienes ejerzan la evaluación deben tener los conocimientos, destrezas y experiencias para responder a todos los requerimientos de la evaluación.
- Su actuar debe ser congruente con los valores y principios que rigen la evaluación.
- Implica un uso responsable de los recursos de la evaluación (tanto los financieros como el capital simbólico que subyace al ejercicio del poder de los actores involucrados).
- Se posiciona imparcialmente antes los objetos de evaluación, desde la autonomía y sin conflictos de intereses.

Fuente: Elaboración propia, a partir de Mideplan (2017); OCDE (2010); Rodríguez y otros (2016); UNEG (2016).

¹²**Norma 10. Profesionalidad.** Las evaluaciones deben llevarse a cabo con profesionalidad e integridad (UNEG, 2017). Por su parte Rodríguez y otros (2016) precisan que el apego a los estándares favorece el desarrollo profesional de la Evaluación.

Es importante indicar, que estas tres manifestaciones de la ética transversalizan todo el proceso de la evaluación y se corresponden entre sí; por ejemplo, el respeto por las personas se expresa en la relación que establece el EE tanto con los demás equipos involucrados en la evaluación, como con las personas que se incorporan como informantes clave o audiencia; además en el cumplimiento con responsabilidad de las obligaciones que implica facilitar una evaluación.

Se asocia con ésta, la rigurosidad metodológica que conlleva considerar las particularidades de la población -en este caso con NNA- procurando que el proceso sea inclusivo, comprensible y accesible; lograrlo, demanda flexibilidad, versatilidad e ingenio considerando que cada proceso evaluativo implica su propio diseño y operacionalización.

En este sentido, se recomienda evitar las estandarizaciones que pueden precisamente invisibilizar los requerimientos particulares de las personas participantes; abrir espacios de interlocución que posibiliten la aprehensión del proceso y proponer formas alternativas -al informe de evaluación- para dar a conocer los resultados a diversas audiencias.

Como se observa, ambas se interrelacionan, a su vez, con las competencias profesionales en términos de que no basta con dominar técnicamente la evaluación, si no se parte del respeto por las personas, la rigurosidad en el abordaje metodológico, la responsabilidad en el cumplimiento del encargo evaluativo y un claro posicionamiento respecto a los objetos de evaluación.

Ahora bien, en el caso de las evaluaciones cuyo objeto se inserta en estrategias, políticas, programas, proyectos y servicios de niñez y adolescencia, rigen -además de los aspectos éticos sobre los cuales descansa toda evaluación- consideraciones éticas particulares asociadas con las especificidades de esta población.

De acuerdo con Graham y otros (2013), se entiende por investigación con Niños y Niñas y Adolescentes (NNA):

...todas aquellas investigaciones en las que participen menores de edad, ya sea directa, o indirectamente a través de un representante, independientemente del papel que desempeñe y la metodología o métodos utilizados para recopilar, analizar y transmitir datos o información. (p.2).

Lo anterior, se encuentra delimitado por la definición de “Niño, Niña y Adolescente”, de acuerdo con la normativa internacional y nacional que rija en cada país. Para el caso costarricense, que sigue un sistema jurídico escalonado, se parte de las definiciones sintetizadas en la figura 4.

Figura 4. Definición de NNA en la normativa internacional y nacional



Fuente: Elaboración propia.

Partiendo del documento titulado Investigación ética con niños¹³, toda investigación tendrá que "...garantizar el respeto de la dignidad humana de los niños [SIC], al igual que sus derechos y el bienestar en todo estudio de investigación, independientemente del contexto" (p.2). Si bien ERIC se centra en la generalidad de los procesos de investigación, es relevante indicar que "Este enfoque es de interés en todos los contextos de investigación, incluidas las actividades de evaluación, de seguimiento y ejecución" (Graham y otros, 2013, p. 4) [Destacado no es del original].

Como parte del momento de Planificación de la Evaluación, específicamente en lo que atañe a las intencionalidades y la ética, en ERIC se describen una serie de consideraciones preliminares a toda evaluación de intervenciones públicas que involucren niñez y adolescencia (figura 5).

¹³ Como parte del proyecto de investigación internacional **Investigación ética con niños** (en inglés: Ethical Research Involving Children -ERIC-). Es importante indicar que ERIC puede orientar investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas en las que participen directa o indirectamente NNA.

Figura 5. Elementos por considerar antes del diseño de la evaluación con niñas, niños y adolescentes (NNA).



Fuente: Adaptado de Graham y otros (2013).

Si las consideraciones anteriores son afines con el interés superior de la persona menor de edad (punto de inicio y final de todo proceso que les involucre directa o indirectamente), puede proseguirse con la valoración de los condicionantes éticos en el proceso de planificación de la evaluación, que se tornan obligaciones para los equipos que gerencian (ED y GC) y operacionalizan (ET, EE) las evaluaciones según se muestra en la figura 6:

Figura 6. Obligaciones éticas de los equipos responsables de la evaluación

| |
|---|
| La participación de los niños, niñas y adolescentes en la evaluación es vital para garantizar que se respete su derecho a participar en los asuntos que les afectan. |
| Reconocer las competencias de los niños, niñas y adolescentes, según su edad, como factor determinante en el ejercicio de los derechos humanos ¹⁴ . |
| Obtener todas las aprobaciones formales de las evaluaciones ¹⁵ , de acuerdo con la legislación costarricense, las políticas y normas institucionales y comunales (tómese con especial consideración los contextos culturales, por ejemplo, NNA indígenas), en relación con el acceso, almacenamiento y uso de los datos personales ¹⁶ |
| Indicar los problemas relacionados con todo daño susceptible de afectar, ahora o en el futuro, al niño, niña adolescente u otras personas. |
| El respeto de la dignidad, el bienestar y los derechos de todos los niños, niñas y adolescentes, independientemente de su contexto; lo cual forma parte integral de las decisiones y acciones de los equipos de evaluación. |
| Los principios y aspectos éticos no se desprenden de las actitudes, valores, creencias y supuestos acerca de las personas menores de edad y de la infancia, por parte de las personas adultas que conforman los equipos. |

Fuente: Adaptado de Graham y otros (2013).

Los principios éticos fundamentales, señalados por Graham y otros (2013): respeto, beneficio y justicia, serán retomados y desarrollados en apartados posteriores, a fin de que sean incorporados en todos los momentos del proceso evaluativo, en función de los aportes de esta guía de evaluación para intervenciones públicas de niñez y adolescencia.

d. Normas y estándares de evaluación

Los principios y estándares de evaluación son el marco para definir las competencias de la evaluación (UNEG, 2016). Las normas, en un sentido amplio, derivan de la legislación que regula la evaluación en el país, de la Política Nacional de Evaluación 2018-2030; también es posible ubicar esfuerzos a nivel internacional (en Latinoamérica y fuera de ella) que plantean lineamientos específicos en materia evaluativa.

En el caso particular de la evaluación de intervenciones de NNA, tendrá que considerarse el Código de la Niñez y la Adolescencia -y leyes conexas-, a fin de darle todo el sustento normativo que el abordaje con esta población en particular demanda.

¹⁴ De acuerdo con el artículo 5 de la **Convención sobre los Derechos del Niño**, de proporcionar dirección y orientación apropiadas a la evolución de las facultades del niño para que ejerza sus derechos (Graham y otros, 2013, p. 7).

¹⁵ Entre estos el consentimiento informado, cuando las personas menores de edad son parte del trabajo de recolección y/o análisis de información.

¹⁶ Revisar la Ley No. 8968 de Protección de las personas frente al tratamiento de sus datos personales.

Para efectos de esta guía, se toman como referentes las **Normas y estándares de evaluación** de Naciones Unidas e insumos de otras fuentes como los **Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe de la ReLAC**¹⁷.

Cabe señalar que las normas y estándares han sido colocados en función de los contenidos específicos de esta Guía a fin de que funjan como lineamiento a seguir, por lo que en este apartado sólo se destaca su aporte en términos amplios y en virtud de las contribuciones de instituciones y organizaciones vinculadas con la temática.

1.2. Análisis de Evaluabilidad

Como parte de esta fase, que se orienta a generar las bases de los procesos de evaluación de intervenciones públicas dirigidas a NNA, han de analizarse "...las posibilidades de realizar la evaluación en el plano político, técnico y de recursos; por ello es importante considerar los resultados del análisis de evaluabilidad" (Mideplan, 2017e, p. 52). Es importante indicar que la evaluabilidad, es un ejercicio que debe favorecer la evaluación, su intención no es desincentivar la toma de decisiones preliminar (¿evaluar o no?), sino generar las condiciones requeridas para que el proceso sea exitoso y cumpla con sus finalidades. La evaluabilidad permite obtener y aportar información respecto a aquellos elementos de la intervención pública dirigida a NNA que necesiten mejorarse para que esta sea evaluable¹⁸.

La evaluabilidad, remite al análisis de las condiciones actuales e idóneas que garantizarán un entorno favorable para evaluar.

Tanto el Mideplan, como UNEG refieren a una serie de consideraciones para su planificación de modo que se garantice su calidad y su éxito¹⁹. Ahora bien **¿qué es un entorno favorable para la evaluación?** De acuerdo con UNEG (2016)²⁰, éste responde a una cultura organizativa que ubique los procesos de evaluación como fundamento para el aprendizaje, la rendición de cuentas y la toma de decisiones. Para ello, se requiere del compromiso -por parte de los actores tomadores de decisión- de utilizar y divulgar los resultados de las evaluaciones y dar seguimiento a la implementación de sus recomendaciones (uso de la evaluación); es decir implica el reconocimiento de los procesos evaluativos como pieza clave para la institución u organización.

¹⁷ Puede acceder a ambos documentos en los siguientes vínculos: [https://www.unicef.org/evaluation/files/UNEG_NormsandStandards_for_Evaluation_Spanish_2017_\(1\).pd](https://www.unicef.org/evaluation/files/UNEG_NormsandStandards_for_Evaluation_Spanish_2017_(1).pd)

<https://evalparticipativa.net/2019/08/27/estandares-de-evaluacion-para-america-latina-y-el-caribe/>

¹⁸ De acuerdo con Mideplan, gran parte de las intervenciones no cuentan con las condiciones mínimas de evaluabilidad, lo que limita la medición de resultados teniéndose que considerar otros tipos de evaluación -menos comprensivos- pero útiles en los contextos donde se desenvuelve. (Mideplan, 2018).

¹⁹ En función de "...maximizar el uso de sus resultados y garantizar un desenvolvimiento óptimo en el contexto en el que se realiza" (Mideplan, 2017e, p. 32) cada evaluación.

²⁰ Norma 11 de las de las Normas y estándares de evaluación (UNEG, 2016).

Lo anterior, se complementa con el **Estándar 4.2. de las Normas y estándares de evaluación**, en las cuales se indica que: “El primer paso para incrementar las probabilidades de que la evaluación proporcione información oportuna y creíble con miras a la adopción de decisiones consiste en efectuar un análisis de la evaluabilidad...” (UNEG, 2016, p. 22).

Aunado a ello, este ejercicio de análisis previo, constitutivo de la fase preparatoria de toda evaluación de oferta programática estatal dirigida a NNA, es esencial, dado que no se emprendería ningún proceso evaluativo que no vaya a generar beneficio en las niñas, niños y adolescentes y, la evaluabilidad generará insumos para corroborarlo.

Mideplan, por su parte, define los objetivos (figura 7) que orientan los análisis de evaluabilidad en general los cuales, son pertinentes para valorar las condiciones óptimas para evaluar intervenciones públicas dirigidas a NNA.

Figura 7. Objetivos del análisis de evaluabilidad

| Objetivos de la Evaluabilidad | | | |
|---|---|---|---|
| 1. Valorar las condiciones* de la intervención pública para ser evaluada. | 2. Potenciar evaluaciones más efectivas y orientadas al uso eficiente de los recursos públicos. | 3. Legitimar la toma de decisiones acerca de evaluar la intervención pública, identificando el tipo de evaluación apropiada en un determinado momento y contexto. | 4. Fortalecer la cultura de la evaluación estableciendo diálogos y cooperación entre los actores involucrados en torno a una evaluación y aprendizaje acerca de las intervenciones. |

*Tanto aquellas que favorecen como las que limitan la evaluación.

Fuente: Adaptado de MIDEPLAN (2017e).

Para el cumplimiento de estos objetivos, Mideplan (2017e) recomienda abordar cuatro niveles²¹ (cuadro 3) a saber:

1. Las características centrales del proceso de planificación de la intervención.
2. Los sistemas de información disponibles.
3. Los actores involucrados e intereses.
4. Los recursos.

²¹ Los niveles establecidos por Mideplan para efectos de los análisis de evaluabilidad, se basan en Wholey (1970) quien “...determina que las intervenciones pueden presentar limitaciones para realizar su evaluación en al menos tres componentes: i) el diseño propio de la intervención, ii) inadecuados medios y dinámicas entre actores para su implementación, iii) relación desproporcionada entre el coste, los recursos y el tiempo respecto a lo que se quiere conseguir con la evaluación” (2018, p. 31).

Cuadro 3. Niveles y elementos requeridos en el análisis de evaluabilidad

| Nivel | | Elementos |
|---|---|--|
| <p>1. Las características centrales del proceso de planificación de la intervención.</p> | <p>En este nivel centrado en la conceptualización de la intervención se analiza "...la 'planificación' de la intervención pública, principalmente en referencia a las razones que originan la intervención (caracterización de la situación o problema) y la estructura programática (diseño, planteamiento de objetivos, modelo lógico) ..." (p. 9).</p> | <p>1. Diagnóstico: existencia y consistencia para la definición de la situación inicial que origina la intervención; sus causas; articulación entre problemas (claros, medibles) y necesidades; grado de correspondencia entre ambas; la definición de población objetivo (criterios que la delimitan) y su cobertura. 2. Estrategia programática: descripción y congruencia entre objetivos, metas, indicadores y actividades y la relación entre la situación inicial y los objetivos planteados. 3. Modelo lógico: coherencia entre lo que hace la intervención (actividades y productos) y lo que se plantea conseguir (objetivos y resultados) y la relación entre ambos (como los productos y actividades permitirá obtener dichos objetivos y resultados). Incluye identificar su representación gráfica (marco lógico, cadena de resultados, teoría del cambio, etc.).</p> |
| <p>2. Los sistemas de información de la intervención</p> | <p>Se orienta a verificar la funcionalidad del sistema de información de la intervención (datos sobre indicadores y variables) como insumo y sustento del alcance del proceso evaluativo.</p> | <p>1. Existencia de información: existencia o no de información y el grado de suficiencia -en relación con los objetivos de la evaluación-. 2. Calidad de la información: se caracteriza la información disponible en función de: su alcance (operativa, estratégica); formato (físico o digital); presentación (unificada, agregada y estructurada); periodicidad (sistematicidad) de recopilación de la información</p> |

| Nivel | | Elementos |
|---|--|---|
| | | <p>(trimestral, semestral, anual, etc.) y el acceso (restricciones para acceder a la información).</p> <p>3. Posibilidad de recopilación: en caso de tener que recurrir al levantamiento de información adicional, se determina cuáles son las posibilidades para recopilarla u obtenerla (se identifican limitaciones o dificultades).</p> |
| <p>3. Los actores involucrados e intereses</p> | <p>Aproximación a los escenarios en los que eventualmente se desarrollará la evaluación. Este nivel es de importancia en términos de potenciar o limitar el ejercicio evaluativo, dado que la comprensión de las diferentes audiencias de la evaluación y sus intereses en torno a ella, favorecerán las condiciones para maximizar la utilidad de sus resultados para la toma de decisiones y su capacidad de incidir en las oportunidades de mejora de la intervención.</p> <p>En el caso de las evaluaciones de intervenciones de NNA, considerar qué espacios se han habilitado para la participación de las personas menores de edad y en qué condiciones, a cargo evaluativo a fin de garantizar el respeto a los derechos de NNA.</p> | <p>1. Marco de referencia: condiciones del ambiente político-institucional (normativa, marco organizacional, asignación de roles y responsabilidades, entre otros) en el que la evaluación se desarrollará. Se destaca la capacidad de los actores para diseñar y coordinar la ejecución de una evaluación (externa) o para la propia realización (interna).</p> <p>2. Justificación: reconocimiento de las motivaciones de la evaluación en un marco de común acuerdo entre quienes promueven la evaluación; obteniendo una visión consensuada y homogénea sobre la utilidad de la evaluación.</p> <p>3. Actores: clarificación de sus intereses, demandas y expectativas en gestores, beneficiarios, autoridades políticas, grupos de presión, entre otros). De este contexto, se desprenden apoyos y obstáculos que conviene aclarar antes de iniciar la evaluación, además del grado de participación de los actores dentro del proceso evaluativo.</p> |

| Nivel | Elementos |
|-------------------------------|--|
| <p>4. Los recursos</p> | <p>Evaluar implica la inversión de recursos para realizar sus actividades. Los recursos disponibles, en cierto grado delimitan el alcance de la evaluación.</p> <p>1. Financieros: se identifica la adecuación y suficiencia de la dotación de presupuesto y su relación con el alcance de la evaluación. 2. Tiempo: se identifica el lapso establecido para la evaluación y las posibilidades de realizarla dentro de ese parámetro. 3. Humanos: se determina la correspondencia entre el personal asignado y las acciones propias de gestión de un proceso de evaluación que, por sus características, exigen compromiso y dedicación en distintos niveles²².</p> |

Fuente: Adaptado de Mideplan (2017a).

Cabe indicar que, en Costa Rica se dispone de la **Guía de evaluabilidad: Orientaciones metodológicas para la evaluabilidad de intervenciones públicas**²³ en donde el Mideplan proporciona los puntos de partida conceptuales y procedimentales para la evaluabilidad.

Desde la perspectiva del ente rector, este apoyo se orienta a promover el "...aumento en las condiciones para realizar una evaluación a las intervenciones públicas (planes, políticas, programas y proyectos) ..." y que su uso, "...contribuya a fundamentar la decisión de realizar una evaluación a determinada intervención." (2017, p. 5). Asimismo, la Guía proporciona un instrumento para valorar cuantitativamente los niveles²⁴, mediante un esquema de calificación que permite complementar el acercamiento cualitativo.

METODOLÓGICAMENTE el análisis de evaluabilidad se realiza mediante procedimientos comunes a otras actividades investigativas; no obstante, para obtener un análisis explicativo se recomienda la metodología mixta con énfasis en la cualitativa de forma que se parte de técnicas como "...la revisión bibliográfica y el análisis documental. Adicionalmente, se puede recurrir a la observación y a la realización de entrevistas con actores clave..." (Mideplan, 2017, p. 51).

²² Ver Cuadro 1.1.. Roles de los diversos equipos de los procesos de evaluación.

²³ Puede acceder al documento en el siguiente vínculo: https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/3DA5QyCnQ8G_ujtqaM37hw

²⁴ Específicamente, ver el **Cuadro 1. Instrumento para la valoración de la evaluabilidad** en la *Guía de evaluabilidad: Orientaciones metodológicas para la evaluabilidad de intervenciones públicas* (Mideplan, 2017).

Para efectos de los análisis de evaluabilidad de intervenciones públicas orientadas a la atención de NNA se recomienda seguir la Guía del Mideplan y considerar que este producto -dentro de esta primera fase en el proceso evaluativo- debe caracterizarse por asumir la responsabilidad que implica evaluar:

Norma 13. Responsabilidad en la función de Evaluación: El órgano rector o jefe ejecutivo de la organización debe velar por la creación de una función de evaluación debidamente independiente, competente y dotada de los recursos adecuados para satisfacer sus necesidades en materia de gobernanza y gestión de la organización. El presupuesto de evaluación debe ser proporcional a la envergadura y la función de la organización. (UNEG, 2016, p. 13).

Asimismo, de su realización deriva una **recomendación explícita** de si es o no prudente iniciar un proceso evaluativo con las condiciones actuales que presenta la intervención; o si es viable que quien evalúa, subsane algún elemento faltante; si se requiere replantear el alcance de la evaluación; o qué componentes de la intervención han de ser mejoradas para que sea evaluable²⁵. Es decir, la evaluabilidad debe permitir tomar decisiones fundamentadas respecto a un eventual proceso de evaluación.

1.3. Construcción de los Términos de Referencia

Los Términos de Referencia (TdR), son la base para la elaboración de un contrato de trabajo; su contenido y estructura varían según: el tipo de evaluación (externa o interna ²⁶) y el comitente que demande la evaluación, ajustándose en función del contexto institucional y administrativo.

No existe un modelo único para la formulación de los TdR, no obstante, su contenido y forma de elaboración, determinará en gran medida el desarrollo y uso de la evaluación. Por esta razón, es de suma importancia considerar las especificaciones técnicas y administrativas para el caso particular de las evaluaciones de estrategias, políticas, programas, proyectos y servicios de niñez y adolescencia.

De acuerdo con el Estándar 4.3. Términos de referencia estos "...deben establecer el propósito, el alcance, el diseño y el plan de la evaluación..." (UNEG, 2016, p.22). Por su parte, Mideplan plantea que son "...elaborados con la finalidad de facilitar las acciones técnicas y administrativas que se deberán realizar en el proceso de evaluación" (2017d, p. 6). De ahí que los TdR se ubiquen dentro de la fase de Preparación y Planificación de toda evaluación.

En particular los TdR son de uso diferenciado, para los actores con roles explícitos en la evaluación²⁷, particularmente para el Equipo Directivo de la evaluación (ED) -o Grupo coordinador (GC)-; el

²⁵ De acuerdo con el **Estándar 4.2. Análisis de la evaluabilidad:** "... Si se determina que no es posible llevar a cabo la evaluación, el evaluador deberá tomar medidas para resolver el problema, por ejemplo, reformular la teoría del cambio, reajustar el alcance o el momento de la evaluación, o pedir a la persona que encarga la evaluación que revise sus expectativas" (UNEG, 2016, p. 22).

²⁶ En cuyo caso, no aplicarían algunos de los apartados de las estructuras de los TdR (tanto de Mideplan como de UNICEF).

²⁷ Ver **Cuadro 1.1. Roles de los diversos equipos de los procesos de evaluación.**

Equipo Técnico de la Evaluación (ET) y para las personas -físicas o jurídicas- oferentes (quienes luego conformarán el Equipo Evaluador -EE-). A continuación, en el cuadro 4 se sintetizan los usos de los TdR para cada actor con responsabilidades dentro de los procesos evaluativos.

Cuadro 4. Usos de los TdR, por grupo responsable de la evaluación

| | |
|---|---|
| <p>Equipo Directivo de la evaluación (ED) o Grupo coordinador (GC)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Verificar que la solicitud de evaluación se apega a las orientaciones estratégicas, de forma que permitan el desarrollo del proceso tal cual se estableció desde el nivel político. |
| <p>Equipo Técnico de la Evaluación (ET)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Especificar el encargo evaluativo y elaborar el contrato. - Detallar los requisitos para conformar el equipo técnico, de forma que se disponga de todas las competencias requeridas. - Definir las condiciones de presentación de la propuesta técnica. - Verificar el cumplimiento de lo contratado. En caso de realizarse modificaciones de los TdR mientras se realiza la evaluación, estas deberán ser revisadas y aprobadas a conformidad del ET. |
| <p>Oferentes* (Equipo Evaluador -EE-)</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Disponer de información sobre el encargo evaluativo. - Tener detalle del contexto, audiencias y usos de la evaluación. - Conocer los requisitos y responsabilidades a asumir. - Claridad sobre las condiciones en que deben elaborar y presentar la propuesta técnica de su eventual servicio. - Aseguran que las expectativas sean claras. - Insumo para decidir si oferta o no. |

* En caso de evaluaciones externas.

Fuente: Elaboración propia a partir de Mideplan (2017d), UNEG (2016) y UNICEF (2017).

Cabe destacar que los TdR deben caracterizarse por ser claros y por contener todos los elementos requeridos para que las partes involucradas asuman la evaluación. Antes que sugerir un posible

formato²⁸, en esta guía se detallarán tres elementos para una oportuna y consciente formulación de TdR lo cual, determinará parte del éxito del proceso evaluativo.

a. Conformación del Equipo Evaluador

Los TdR explicitan el perfil de quienes conformarán el Equipo Evaluador (EE) y facilita su proceso de selección por parte del Equipo Directivo de la evaluación (ED) -o Grupo coordinador (GC)- y del Equipo Técnico de la Evaluación (ET), según corresponda. Se destaca que este proceso debe orientarse a garantizar que se contratará a las personas (físicas o jurídicas) **idóneas** lo cual, implica valorar si estas pueden presentar conflictos de intereses u otros problemas éticos²⁹ (UNEG, 2016) para asumir el proceso evaluativo.

Para efectos de comprender de mejor manera lo anterior, es importante aclarar que en general la idoneidad de quienes conformen el EE está dada por sus competencias -*saber pensar, saber hacer, saber ser* evaluadores(as)- lo cual, a su vez, se asocia con la pertinencia de contratar profesionales en evaluación con experiencia.

Es importante indicar que en la **Política Nacional de Evaluación 2018-2030** se afirma que “Uno de los desafíos que presenta el mundo de la evaluación es la incorporación de evaluadores y evaluadoras jóvenes y emergentes (EJE) en las evaluaciones” (Mideplan, 2018, p. 55); por lo que en esta guía se recomienda que los EE incorporen tanto a profesionales en evaluación con experiencia como a personas evaluadoras emergentes, de manera que se genere una sinergia que propicie la mentoría y el desarrollo de habilidades y destrezas en quienes están incursionando en el campo de la evaluación.

Paralelamente, es importante indicar que los perfiles de los EE cambiarán en función del objeto de la evaluación, los intereses en torno a ésta y los abordajes metodológicos propuestos o esperados por el ED y el ET (lo cual incluye el o los Enfoques de Evaluación).

En este sentido, cuando se formulan los TdR para evaluar intervenciones dirigidas a NNA se han de considerar otros aspectos de idoneidad en función de competencias específicas, asimismo se proporcionan algunas opciones para que el ED y el ET puedan obtener información para verificar que los equipos cuenten con estos elementos³⁰, según se sintetiza en el cuadro 5.

²⁸ Para ello, puede remitirse a consultar: Mideplan. (2017d). Guía de Términos de Referencia. Orientaciones para su elaboración: estructura y contenido. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/DVyxte0OR3a0T6E2QbfQww>

UNICEF. (2017). Adapted UNEG Quality Checklist for Evaluation Terms of Reference. Recuperado de https://www.unicef.org/evaluation/files/UNICEF_UNEG_TOR_Checklist_updated_June_2017.pdf

²⁹ **Estándar 4.8 Selección y composición de los equipos de evaluación:** “...Cuando se seleccione a evaluadores externos, deben evitarse aquellas prácticas que puedan dar lugar a sesgos, por ejemplo, contar con personas que se han formado una opinión profesional muy firme acerca de la cuestión que se analiza. Si se requieren los servicios de expertos en la materia que puedan tener posturas muy firmes, resulta más adecuado asignarles funciones de asesoramiento y triangular sus opiniones...” (UNEG, 2016, p. 26).

³⁰ Es importante que el ED o ET considere que su labor es conformar el EE mejor dotado posible, no un EE perfecto, sino idóneo.

Cuadro 5. Determinantes de la idoneidad de los Equipos Evaluadores

| Elementos de idoneidad del EE | Competencias | Medios de verificación |
|--|--|--|
| <p>- Sensible a las asimetrías que generan las posturas adulto-céntricas y adultistas en las relaciones entre NNA y personas adultas o figuras de autoridad.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Actitudes (<i>saber ser</i>)</p> | <p>- Solicitar a los equipos oferentes, un breve ensayo sobre el problema público que subyace a la intervención y la explicación de qué lo genera y las responsabilidades estatales en la materia.</p> |
| <p>- Con conocimiento del marco jurídico nacional e internacional, la política nacional en la materia y del paradigma de la protección integral.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>)</p> | <p>- Cuando se diseñen los TdR dejar abierta la propuesta metodológica, para poder identificar estos elementos en la propuesta que el oferente construya.</p> |
| <p>- Con conocimiento y experiencia en métodos cuantitativos, cualitativos y mixtos; particularmente en aquellas que sea apropiadas a la evolución de las facultades del niño, niña y adolescente.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>)</p> | <p>- Revisión detallada (en el currículum) de la experiencia previa en evaluación, investigación o intervención en materia de niñez y adolescencia.</p> |
| <p>- Con conocimiento y experiencia en investigaciones/evaluaciones en las que participen personas menores de edad (directa o indirectamente).</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>)</p> | <p>- Incorporar a una persona con especialidad en la temática en el EE.</p> |
| <p>- Conscientes de la diversidad de los actores involucrados; no tratarán a los grupos o poblaciones como uniformes, sino que comprenderán y reconocerán la diversidad y la forma en que los diferentes actores son afectados por una intervención.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>)</p> | <p>- Entrevista tanto a la persona que se postula como coordinadora y especialista temática, como elemento que apoye los atestados aportados y la oferta técnica.</p> |

| Elementos de idoneidad del EE | Competencias | Medios de verificación |
|---|---|------------------------|
| <p>- Familiarizados con los contextos y la situación de los sectores sociales vulnerabilizados, entre ellos considerar las particularidades de los NNA.</p> | <p>Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>) Actitudes (<i>saber ser</i>)</p> | |
| <p>- Compromiso con los derechos humanos, la equidad y el conocimiento y experiencia en evaluación de intervenciones pro derechos humanos y equidad. Y vigilante de resguardar el interés superior de la persona menor de edad en todo el proceso evaluativo, garantizando el beneficio de este para los NNA.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>) Actitudes (<i>saber ser</i>)</p> | |
| <p>- Experiencia y conocimiento de enfoques y metodologías participativas.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>) Actitudes (<i>saber ser</i>)</p> | |
| <p>- Habilidades interpersonales, incluida la competencia cultural.</p> | <p>Actitudes (<i>saber ser</i>)</p> | |
| <p>- Conocimiento del contexto y el idioma regional / nacional / local.</p> | <p>Conocimiento (<i>saber pensar</i>) Habilidades y destrezas (<i>saber hacer</i>)</p> | |

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bamberger & Segone (2011); Graham y otros (2013); consulta a informantes clave (2020).

Asimismo, se recomienda que los EE sean **interdisciplinarios, interinstitucionales, diversos**³¹ (en términos de género, etnia, procedencia geográfica, edad)³² e **imparciales**³³; dependiendo del enfoque (por ejemplo con participación o con enfoque participativo), tendrá que incorporarse a actores sociales involucrados representativos de la intervención a evaluar, por ejemplo, NNA tomando en consideración su particularidad según el momento de su desarrollo, siempre y cuando esta participación genere beneficio a las personas menores de edad.

Por último, es necesario señalar que “El equipo de evaluación debe seleccionarse mediante un proceso abierto y transparente en el que se tengan en cuenta las competencias requeridas, la diversidad de perspectivas y la accesibilidad de la población local” (UNEG, 2016, p. 26) tal cual se afirma en el **Estándar 4.8 Selección y composición de los equipos de evaluación**; y ha de ser liderado por una persona responsable que garantice el respeto a las “Normas y estándares de evaluación del UNEG, que la función de evaluación se encuentre plenamente operativa y sea debidamente independiente, y que el trabajo en materia de evaluación se lleve a cabo de acuerdo con los más altos estándares profesionales” (UNEG, 2016, p.18). En este caso, este rol puede ser asumido por la o el evaluador principal del proceso junto con quien coordine el ET; además se recomienda que se gestione la evaluación de manera muy cercana entre los equipos como mecanismo para garantizar que las normas y estándares se observen en todo el proceso de la evaluación.

b. Prediseño del marco evaluativo y metodología

Dentro de los TdR, se incorporan los elementos que delimitan la evaluación³⁴ y permiten diseñar -de forma básica- el **marco evaluativo**³⁵ el cual, incluye el objeto, el problema, los objetivos, los criterios y las interrogantes de evaluación. Todo lo anterior, debe ser coherente con su tipología (por momento, por función y por quién la realiza ver figura 2) y con el o los enfoques de la evaluación.

³¹ Información contrastada con la respuesta al cuestionario enviado a informantes clave (de instituciones y organizaciones asociadas con el tema de Niñez y Adolescencia), entre el 30 de mayo y el 21 de junio, 2020.

³² El **Estándar 4.8 Selección y composición de los equipos de evaluación**, se indica que “Al determinar la composición del equipo de evaluación debe prestarse atención al equilibrio adecuado entre los géneros y la diversidad geográfica, a fin de incorporar perspectivas diversas... Cuando la evaluación requiera acceder a la población local y se contrate a consultores de la zona, deberán tenerse en cuenta factores como el dominio de la lengua local, la sensibilidad cultural y de género, la pertenencia a un determinado grupo étnico o tribal y los posibles conflictos de intereses” (UNEG, 2016, p. 26).

³³ La **Norma 5. Imparcialidad** indica que “El requisito de imparcialidad está presente en todas las fases del proceso de evaluación, incluidas la planificación de la evaluación... implica que los miembros de un equipo de evaluación no deben haber sido directamente responsables del establecimiento de la política, el diseño o la gestión general de la intervención que es motivo de la evaluación ni esperar serlo en un futuro cercano” (UNEG, 2016, p. 11).

³⁴ Ver **Anexo 1**, específicamente los puntos 2 y 3.

³⁵ La intención es que desde las organizaciones se desarrollen competencias en evaluación y que no dependan totalmente del diseño que proponga un equipo externo, por lo que esta primera aproximación al marco evaluativo se constituye en un espacio para que estas destrezas se pongan en práctica.

- Objeto de evaluación

No es sinónimo de la acción pública sujeta al proceso evaluativo, sino que responde a la delimitación de un elemento posible de ser conocido dentro de ésta. Para ello, se recomienda considerar los aspectos que permiten su demarcación (figura 8):

Figura 8. Consideraciones para la delimitación del objeto de evaluación

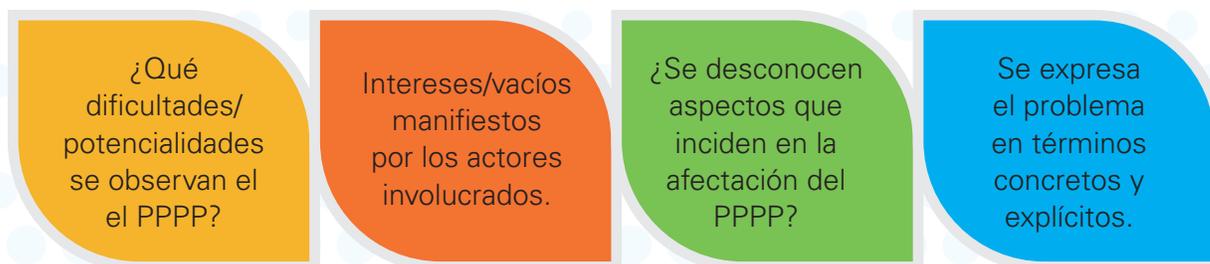


Fuente: Elaboración propia, a partir de Picado (2002); Stockmann y Meyer (2016).

- Problema de evaluación

“...La evaluación generará conocimiento³⁶ cuando esté en capacidad de describir y explicar su objeto de estudio...” (Picado, 2002, p.16). Cuando éste se explicita, no refiere a un problema expresado en situaciones concretas (en la vida de poblaciones o en instituciones u organizaciones), sino a una interrogante general y amplia que permite “problematizar” el objeto de la evaluación e identificar los criterios de la evaluación. Para su redacción, se sugiere que tomar en cuenta lo siguiente (figura 9).

Figura 9. Consideraciones para la delimitación del problema de evaluación



Fuente: Elaboración propia ³⁷.

³⁶ Tómesese en consideración que la evaluación, entendida como investigación aplicada, no tiene como finalidad la generación de conocimiento científico en el sentido puro o básico, sino que se orienta a resolver situaciones concretas; no obstante, eso no significa que puedan generar aprendizajes y que, el disponer de sus resultados (hallazgos, juicios de valor y recomendaciones) no se constituya en sí una forma de conocimiento esencial para la toma de decisiones, particularmente cuando planteamos evaluar intervenciones públicas dirigidas a NNA.

³⁷ En la Figura 1.8 se indica “PPPP” para sintetizar “Política, Plan, Programa, Proyecto”.

- Criterios de Evaluación

Son "...la norma para conocer la verdad, el juicio o discernimiento. También se define criterio como el elemento que se utiliza para fundamentar una decisión o emitir un juicio... tienen una función iluminativa y acompañan la acción de discernir. Discernimiento y criterio se acompañan, se complementan" (Picado, 2002, p. 31). La identificación de los criterios de evaluación, constituyen una instancia reflexiva y analítica del objeto de la evaluación. (Picado y Ramírez, 1998).

Es importante señalar que, de acuerdo con Mideplan (2017e), los criterios de evaluación están en función del tipo de intervención y de la evaluación a realizar; destaca cinco que, por sus definiciones, pueden ser contemplados en las evaluaciones de intervenciones públicas: Pertinencia, Eficiencia, Eficacia, Impacto y Sostenibilidad³⁸.

Ahora bien, en la identificación de criterios, también inciden las particularidades de la intervención y los intereses en torno a esta y a su evaluación, como es el caso de las políticas, estrategias, planes, programas, proyectos y servicios que atienden las demandas y necesidades de NNA de forma diferenciada, según sea además el nivel de planificación al que refiera "...por lo que se pueden incluir otros tipos de criterios según las necesidades de la evaluación; por ejemplo: coherencia, equidad, oportunidad, cobertura, accesibilidad, calidad, participación, igualdad, entre otros" (Mideplan, 2017e, p. 34).

En esta línea, cuando el objeto de la evaluación se enmarque en acciones dirigidas a la garantía de los derechos de las niñas, niños y adolescentes -en el marco del Paradigma de la Protección Integral³⁹-, han de emitirse juicios de valor basados en criterios que posibiliten dar cuenta de la beneficencia⁴⁰ de la intervención pública y su coherencia sus fundamentos axiológicos. Más adelante, se tratará el tema de los Enfoques sugeridos para evaluar estas intervenciones en particular y se reforzará este concepto.

- Objetivos de la evaluación

Reflejan el qué, y el para qué (Mideplan, 2017e); incluye un objetivo general (amplio) y específicos -mediante los cuales se cumple el general-. En forma y contenido han de cumplir con (figura 10):

³⁸ Mideplan los define en la Ilustración 14. Criterios de evaluación (p. 34), a partir de OCDE (2017) y OCDE, 2019. Para ampliar este contenido, remitase a Mideplan (2017). Manual de Evaluación para intervenciones públicas. Gestión de evaluaciones en el Sistema Nacional de Planificación. San José, Costa Rica.

³⁹ Por ejemplo, los enfoques y principios que figuran en la Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2021 (PANI-UNICEF, 2009), pueden constituirse en referentes para la definición de criterios de evaluación.

⁴⁰ Se toma como referencia la definición del Principio de Beneficencia: "...toda acción que promueva el bienestar de los niños [SIC] ... refiere a la obligación del investigador [evaluador(a)] de hacer todo lo que esté a su alcance para que sus investigaciones [evaluaciones] mejoren la situación, los derechos y/o el bienestar de los niños [SIC]... Los beneficios también recaen sobre los niños [SIC] como grupo social (los que no han participado en la investigación [evaluación]) a través de la aplicación de políticas y prácticas sustentadas por los datos recogidos." (Graham y otros (2013, p. 17).

Figura 10. Redacción de objetivos de evaluación

| | |
|--------------------------------|--|
| Objetivos de Evaluación | Ser claros, precisos, realistas y relevantes. |
| | Referenciar acciones (verbos) orientadoras que describan un comportamiento observable o medible. |
| | Establecer un solo propósito o resultado deseado. |

Fuente: Adaptado de Mideplan (2017e).

- Interrogantes de evaluación

Muestran las necesidades de información que se requiere conocer. Su importancia (además de darle soporte a la lógica del marco evaluativo) es el favorecimiento en la determinación de las técnicas e instrumentos para la recolección y análisis de datos e información; la identificación de las fuentes -primarias y secundarias⁴¹-; asimismo, guía la interpretación de hallazgos y posibilitan la estructuración de los informes de evaluación (Mideplan, 2017e, p. 56).

“Para promover el respaldo por parte del nivel político-jerárquico al proceso evaluativo, es importante someter a consideración o consulta los objetivos de la evaluación, ya que estos -junto con las preguntas... encierran el ‘corazón’ de la evaluación. Esto se puede realizar mediante sesiones de trabajo, estructuradas de tal manera que permitan contextualizar el origen y rumbo de la evaluación: motivos que la justifican, planteamiento del proceso llevado a cabo para determinar los objetivos de la evaluación, sobre lo cual se espera tener un intercambio fluido y dinámico entre los participantes, con la finalidad de retroalimentar estos objetivos con la visión política” (Mideplan, 2017e, p. 56).

En la figura 11 se sintetizan elementos, de las interrogantes de evaluación, que se recomienda observar al momento de elaborar los TdR.

⁴¹ Elementos que se sintetizan en la matriz de evaluación o matriz de operacionalización de evaluación en donde se muestra el marco evaluativo en función de los elementos metodológicos de la evaluación.

Figura 11. Elaboración de las interrogantes de evaluación

| Interrogantes de Evaluación | | |
|---|--|---|
| Son la “Columna Vertebral” del diseño de la evaluación. | No conduce a respuestas dicotómicas (si/no) si con ello limita la capacidad explicativa de la respuesta. | Su redacción es clara, concisa y evita la ambigüedad. |
| Se desprenden del análisis (problematización) del problema de evaluación. | Crombach propone dos fases: 1. Divergente: formulación amplia; 2. Convergente: depuración y selección. | Si se formulan “preguntas obvias”, se obtendrán respuestas poco relevantes -desperdicio de recursos-. |

Adaptado de Picado (2002).

Es de suma relevancia que, en este momento, quienes estén construyendo esta primera versión del marco evaluativo realicen una propuesta acotada, posible de ser operacionalizada y que se constituya en una orientación clara para el diseño de la evaluación.

Una vez construido el marco evaluativo particular de la evaluación, coherente con la beneficencia y el interés superior de las personas menores de edad,⁴² se procede a esbozar metodológicamente su abordaje; para ello se recomienda proceder considerando los siguientes aspectos (Mideplan, 2017e; Graham y otros, 2013; UNEG, 2016):

- Que sea una metodología coherente con los principios de **Respeto, Beneficio y Justicia**⁴³.

⁴² Así como con el **Estándar 4.7 Enfoque basado en los derechos humanos y estrategia para la incorporación de la perspectiva de género**, ver *Normas y Estándares de Evaluación* (UNEG, 2016).

⁴³ Incorporar el **Respeto** en las metodologías de las evaluaciones, implica que las técnicas de recopilación y análisis (así como los instrumentos que se diseñen), permitan saber quiénes son los niños, niñas y adolescentes; en que contextos culturales viven y cómo, la cultura, configura sus experiencias, competencias y perspectivas. (Graham y otros, 2013).

El **Beneficio**, por un lado, remite a garantizar que no se dañará o lesionará a los niños, niñas y adolescentes, ya sea por acciones u omisiones (no-maleficencia); esto implica que la evaluación debe ser “...metodológica y éticamente correcta, rigurosa, pertinente y susceptible de ejercer un impacto...” (Graham y otros, 2013, p. 16). De manera que la protección de las personas menores de edad sea un elemento constitutivo de todo el proceso evaluativo. Por otro lado, la beneficencia en términos metodológicos obliga a quien evalúa a asegurar la retribución por la obtención de información de parte de los niños, niñas, adolescentes, sus familias y/o comunidades locales (Graham y otros, 2013).

La **Justicia**, se entiende desde el posicionamiento de quien evalúa en función de ejercicio del poder; de forma que las metodologías utilizadas no deben profundizar las asimetrías entre NNA y personas adultas y, las técnicas deben favorecer la “escucha respetuosa de las opiniones del niño [SIC], concediéndoles la debida importancia y dando respuesta a sus palabras” (Graham y otros, 2013, p.17). También, se expresa en la selección de NNA que se incluyen o no dentro del proceso, cuyo criterio de selección debe ser coherente con el marco evaluativo y, sobre todo con el interés superior de las personas menores de edad. Por último, este principio refiere a los tipos de participación, reconociendo que las niñas, niños y adolescentes no son simples informantes.

- Que los actores sociales involucrados (como participantes de la recolección y/o análisis de información), se consideren a partir de criterios de selección coherentes con las Normas, Estándares y lineamientos éticos atinentes a las particularidades de las personas menores de edad. Además, que se incluya a los garantes y a los titulares de derechos especificando cómo participarán en el proceso.
- Que se indique de manera explícita cómo se obtendrán los consentimientos informados (dados tanto por las personas menores de edad, como por quienes sean sus responsables).
- Que el alcance⁴⁴ de la evaluación y la metodología solicitada, se ajusten a los recursos disponibles.
- Que la metodología propuesta (cualitativa, cuantitativa o mixta), resulte adecuada para lograr los objetivos de la evaluación.
- Que la metodología garantice la recopilación de datos e información, fiable y que, a partir de la triangulación, favorezca el análisis y hallazgos creíbles⁴⁵, veraces, válidos, pertinentes y útiles.
- Que la metodología sea exhaustiva, justa y libre de sesgos.
- Que la elección de los enfoques de evaluación sea pertinente para evaluar acciones dirigidas a NNA.

De igual manera, cuando se esté redactando los TdR en su apartado metodológico (ver anexo 1, puntos 7 y 8), debe tomarse en consideración que:

Existen al menos dos alternativas para abordar este tema: i) que el ET realice una aproximación base o general de la metodología sobre cómo se desea que sea abordado el objetivo y preguntas de evaluación, posteriormente, sea detallada y finiquitada por el EE; ii) que el EE -de acuerdo con el encargo evaluativo- desarrolle la metodología en su totalidad. Lo importante es que la misma refleje a cabalidad lo demandado en los TdR. (Mideplan, 2017e, p. 61).

Vinculado con el marco evaluativo y la estrategia metodológica, en los TdR deben ser explícitos los productos de evaluación. La experiencia de Mideplan (2017e), permite identificar algunos que, de acuerdo con las particularidades de cada proceso, se pueden incluir⁴⁶:

⁴⁴ Según plantea Mideplan (2017e), el alcance se define en función de la población, la unidad de estudio, la temporalidad, la ubicación geográfica y el tipo de evaluación y criterios; elementos que se definen en los componentes del marco evaluativo.

⁴⁵ **Norma 3. Credibilidad:** “Las evaluaciones deben ser creíbles. La credibilidad se sustenta en la independencia, la imparcialidad y una metodología rigurosa...” (UNEG, 2016, p. 11).

⁴⁶ Mideplan (2017e) indica que, los productos generales son: **1. Plan de trabajo** documento en el que se describe, planifica y operacionaliza el desarrollo del proceso de evaluación (hoja de ruta). Cuando ésta no exista, se solicita la **2. Descripción de la Teoría de la Intervención (Teoría del Programa)** en donde se reconstruye la lógica interna de la intervención. **3. Informes de Evaluación** es el es el producto donde el EE presenta la metodología utilizada, el análisis realizado y los resultados de la evaluación -en función del marco evaluativo-; contiene las recomendaciones y lecciones aprendidas de la intervención evaluada. Pueden solicitarse dos tipos de informes, uno preliminar y uno final. **4. Presentación de resultados:** es recomendable presentar los resultados a actores específicos como un producto de la evaluación, entendiendo que esta acción otorga credibilidad y legitimidad a los resultados de la evaluación.

1. Plan de trabajo.
2. Descripción de la Teoría del Programa⁴⁷.
3. Informes de Evaluación.
4. Presentación de resultados: a actores específicos, para lo cual debe especificarse la cantidad de presentaciones presenciales/virtuales y sus respectivas audiencias⁴⁸.

1.4. Negociación entre en el ET/ED y el EE

Previo a generar el contrato -que como se indicó se hace en apego al contenido de los TdR- se recomienda que el EE y el ET/ED lo revisen, acuerden y aprueben a fin de facilitar las acciones -técnicas y administrativas- que deben realizarse en el proceso de evaluación y así, fomentar la implicación y el aprovechamiento de la evaluación por parte estos actores en particular (Mideplan, 2017e). Este espacio, además, permitirá al ET o al ED (según corresponda) generar el seguimiento debido a fin de garantizar la calidad en la fase de diseño⁴⁹ de la evaluación.

El proceso de contratación, aunado con los aspectos administrativos, implica negociar los elementos que se plasmarán en la versión final del diseño; concretamente aquellos referidos al marco evaluativo, la especificación metodológica y los plazos para la ejecución de la evaluación.

Es importante destacar que el proceso y los resultados de la evaluación serán creíbles, plausibles y útiles, en virtud de que sus premisas básicas hayan sido discutidas y acordadas con los actores que harán uso de éstos (House, 1980); no llegar a estos acuerdos indetermina la evaluación y por ende, afectará la utilidad que ésta tenga en los procesos de toma de decisión en torno a las intervenciones dirigidas a NNA.

Es necesario señalar que la negociación no es una acción que pertenezca exclusivamente a esta fase y a este momento, sino que es una constante en el proceso evaluativo y trasciende la relación contractual que se genera entre EE y ET/ED, e involucra a otros actores de acuerdo con los intereses de cada evaluación en particular.

Para efectos de las evaluaciones de intervenciones de niñez y adolescencia, se recomienda establecer espacios de diálogo directo con la población⁵⁰, a fin de que se reconozcan sus intereses y estos hagan parte de las negociaciones de los puntos de partida de toda evaluación.

⁴⁷ En caso de que ésta no sea explícita.

⁴⁸ Para efectos de las evaluaciones de intervenciones públicas dirigidas a NNA, los mecanismos de socialización de resultados deben ser pertinentes en función de las particularidades de las personas menores de edad quienes, independientemente de su participación en el proceso evaluativo propiamente dicho, tendrán que ser parte de las audiencias a las que se les presentarán los hallazgos y recomendaciones derivadas de la evaluación; siendo esta una forma de garantizar sus derechos.

⁴⁹ Ver **Estándar 5.2. Control de calidad del diseño de la evaluación:** "Es preciso efectuar un control de calidad durante la etapa de diseño de la evaluación" (UNEG, 2016, p. 28).

⁵⁰ Siempre en apego a los lineamientos éticos que para estos fines se han puntualizado en el acápite c de la fase 1 del Momento I de esta guía.

II Momento: Diseño y ejecución de la evaluación

El segundo momento que se plantea en esta Guía es el Diseño y la ejecución de la evaluación, en el cual ya el Equipo Evaluador (EE) inicia con su proceso de evaluación propiamente dicho, en función de los TdR, así como del contrato firmado, en el caso de estar frente a una evaluación externa, en los plazos establecidos en el cronograma de trabajo. En la figura 12, se muestran sus fases fundamentales.

Figura 12. Fases del diseño y ejecución de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

2.1 Reconstrucción de la Teoría del Programa

En función del ciclo de políticas pública, Mideplan (2017f, p.6) señala que el Estado responde a situaciones sociales problemáticas o no deseadas mediante un conjunto "acciones y decisiones llevadas a cabo por diversos actores con la finalidad de resolver un problema definido políticamente como público", las cuales llama como "*intervenciones públicas*," entendiéndolas como políticas, planes, programas y proyectos, o estrategias, para ampliar el foco de atención. Justamente, esta es la definición que da contenido al título del documento base que se ha utilizado para la construcción de esta Guía, "Manual de evaluación para intervenciones públicas: Gestión de evaluaciones en el Sistema Nacional de Planificación".

El abordaje de la situación no deseada para alcanzar los resultados deseados frente a dicha realidad debe estar basada en una teoría, es decir, en cómo se supone que deben inducirse los cambios que mitigarán el problema o mejorarán la situación que origina la intervención.

La Teoría de la Intervención⁵¹ debe, al menos, contener los siguientes elementos, según MIDEPLAN: Contexto general de la intervención, Problema o necesidad que origina la intervención y sus objetivos, Actores claves de la intervención, lógica causal de la intervención (descripción de cómo funciona la intervención, qué bienes y servicios genera o entrega, los resultados esperados, principales supuestos de la intervención y la ilustración de la cadena de resultados u otra forma de modelación operativa) y Factores externos (2017f, p.8).

Teoría de la intervención: “la articulación lógica sobre la manera esperada en que los recursos asignados a la intervención permiten desarrollar actividades que tendrán determinados productos, los cuales, a su vez, generarán cambios (resultados/beneficios) de corto, mediano y largo plazo sobre la sociedad” (Mideplan, 2017f, p.6).

Para efectos del diseño de una evaluación, Mideplan indica que: “dentro de esta etapa se plantea el abordaje de aquellos elementos requeridos para planificar y operacionalizar la evaluación...” (2017e, p. 52). Metodológicamente, este momento “...supone variaciones” dependiendo del tipo de evaluación por agente. Su desarrollo comprende: a. Descripción de la Teoría de la Intervención: “...refiere a la descripción de los elementos que conforman la teoría o lógica en la que se basa la intervención, los cuales soportan y de alguna forma moldean el diseño de la evaluación” (2017e, p. 53).

Dado que las Teorías de la Intervención en Costa Rica son parcialmente descritas, Mideplan recomienda que “...el ET la reconstruya -al menos en términos preliminares-, a manera de guía para el diseño de la evaluación” (2017e, p. 53), siguiendo los siguientes procedimientos: 1. A lo interno del ET, basándose para ello en el conocimiento que se tenga sobre la intervención o bien documentos existentes de la intervención. 2. Incorporando personal del ente o institución que ejecuta o tengan *expertise* en la intervención. 3. Consultando a personas expertas en la temática de la intervención; esta y la anterior alternativa se pueden realizar mediante métodos delphi, talleres, visitas a grupos organizados, entrevistas, grupos focales o sesiones de trabajo o cualquier otra técnica que sea oportuna” (2017e, p. 53). También puede utilizarse como un insumo valioso aquellos documentos que aporten información sobre intervenciones similares a nivel nacional o internacional (2017e, pie de página 14, p. 53). Recomienda que para disponer de una TI definitiva, se incorpore en los TdR como parte de los productos de la evaluación⁵², en caso de que no exista (2017e, p. 54).

⁵¹ Mideplan recomienda los siguientes pasos para la reconstrucción de una Teoría de la Intervención: 1. Definición de los objetivos de la intervención, 2. Descripción del contexto de la intervención

⁵² La construcción de TdR se detalló en el apartado 1.3, del I Momento.

Mideplan recomienda los siguientes pasos para la reconstrucción de una Teoría de la Intervención (figura 13):

Figura 13. Pasos para la reconstrucción de la Teoría del Programa



Fuente: Adaptado de Mideplan (2017f).

Para el paso 3, existen diferentes técnicas para la representación y sistematización de la lógica causal de la intervención, entre las más utilizadas se puede mencionar la Matriz de Marco Lógico y la Cadena de Resultados. Mideplan opta por utilizar la Cadena de Resultados (2017f, p. 13).

Unicef, por su parte, plantea la “Teoría del Cambio” como

Teoría del Cambio: “la explicación de la forma en que se entiende que las actividades produzcan una serie de resultados que contribuyen a lograr los impactos finales previstos. Puede elaborarse para cualquier nivel de intervención, ya se trate de un acontecimiento, un proyecto, un programa, una política, una estrategia o una organización” (Rogers, 2014a, p.1).

El proceso para el desarrollo de una “Teoría del cambio” es recomendado que se realice de esta manera, según Unicef (Rogers, 2014a, p.3): A. Análisis certero de la situación (identificar el problema a que la intervención hace frente; sus causas y consecuencias, B. Aclaración de los aspectos del problema hará frente la intervención, C. Formulación expresa de los resultados e impactos que se persiguen.

Existen dos opciones para representar la “Teoría del Cambio”, la Cadena de Resultados y la Matriz de Marco Lógico (Mideplan, 2017, Gertler et al., 2017, y Rogers, 2014a).

Para efectos de esta Guía, se recomiendan los siguientes Apartados para la reconstrucción de la “Teoría del Programa”, basado en Mideplan (2017e), Gertler⁵³et al. (2017) y Rogers⁵⁴(2014a):

- A. Contexto general de la intervención a evaluar
- B. Problema o necesidad que origina la intervención a evaluar
- C. Objetivos de la intervención a evaluar,
- D. Actores claves de la intervención a evaluar,
- E. Cadena de Resultados

Para la representación de la Teoría del Cambio, se propone en esta Guía la siguiente Cadena de Resultados (cuadro 6) tomando en consideración lo planteado por Mideplan (2017e), Gertler et al. (2017) y Rogers (2014a):

Cuadro 6. Cadena de Resultados para Evaluaciones de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia

| Niveles | Definición | Indicadores por nivel de la cadena | Supuestos |
|----------------|---|------------------------------------|--|
| Impacto | Cambios de largo plazo generados directa o indirectamente por la intervención | Indicadores de Impacto | |
| | | | ¿Qué condiciones se requieren para que la intervención contribuye al impacto esperado? |

⁵³ Gertler et al. (2017) Indican que una teoría del cambio es la descripción de cómo se supone que una intervención conseguirá los resultados deseados. En ese sentido, expone la lógica causal de cómo y por qué un proyecto, una modalidad de programa o un diseño de innovación lograrán los resultados previstos. Debido al enfoque causal de la investigación, una teoría del cambio es la base de cualquier evaluación de impacto. Su construcción es uno de los primeros requisitos para el diseño del proyecto, ya que contribuye a especificar las preguntas de la investigación. Las teorías del cambio describen una secuencia de eventos que generan resultados: analizan las condiciones y los supuestos necesarios para que se produzca el cambio, explicitan la lógica causal inscrita en el programa y trazan el mapa de las intervenciones del programa a lo largo de las vías lógicas causales.

⁵⁴ Gertler et al. (2017) indican que una teoría del cambio es la descripción de cómo se supone que una intervención conseguirá los resultados deseados. En ese sentido, expone la lógica causal de cómo y por qué un proyecto, una modalidad de programa o un diseño de innovación lograrán los resultados previstos. Debido al enfoque causal de la investigación, una teoría del cambio es la base de cualquier evaluación de impacto. Su construcción es uno de los primeros requisitos para el diseño del proyecto, ya que contribuye a especificar las preguntas de la investigación. Las teorías del cambio describen una secuencia de eventos que generan resultados: analizan las condiciones y los supuestos necesarios para que se produzca el cambio, explicitan la lógica causal inscrita en el programa y trazan el mapa de las intervenciones del programa a lo largo de las vías lógicas causales.

| Niveles | Definición | Indicadores por nivel de la cadena | Supuestos |
|--------------------|---|------------------------------------|--|
| Efecto | Los resultados que previsiblemente se lograrán cuando la población se beneficie de los productos de la intervención. En general, estos resultados se observan entre el corto y el mediano plazo | Indicadores de Efecto | |
| | | | ¿Qué condiciones se requieren para que los productos de la intervención generen el efecto esperado? |
| Productos | Bienes y servicios tangibles que produce la intervención para ser recibidos directamente por la población beneficiaria. | Indicadores de Producto | |
| | | | ¿Qué condiciones se requieren para que las actividades de la intervención generen los productos esperados? |
| Actividades | Trabajo realizado para transformar los insumos en los productos de la intervención. | | |
| Insumos | Bienes y servicios que requiere la intervención para el desarrollo de las actividades | | |

Fuente: Elaboración propia.

La reconstrucción de la Teoría del Cambio es fundamental en el proceso de diseño de la evaluación pues es la base sobre la cual se va a precisar el Marco Evaluativo, dado que de aquí surge el objeto de la evaluación, y los demás elementos que se detallan en el siguiente apartado.

2.2 Depuración del Marco Evaluativo y diseño metodológico

Como ha quedado plasmado en esta guía, una vez que se ha depurado el marco evaluativo (lo cual implica su revisión -por parte del EE-, y su consenso -con los diversos actores responsables de la evaluación- del objeto, problema, objetivos, criterios e interrogantes), es requerido revisar los lineamientos metodológicos generales establecidos en los TdR, de manera que se construya una propuesta rigurosa y coherente.

A continuación, se explicarán los enfoques recomendados para las evaluaciones de intervenciones de Niñez y Adolescencia y, a partir de estos y en consonancia con tipos de evaluación, se brindarán una serie de sugerencias metodológicas (a nivel de metodologías y sus respectivos recursos técnico-operativos).

a. Enfoques

Los enfoques, posibilitan centrar la evaluación en asuntos específicos y concretos, de manera que sus resultados refieran -explícitamente- a temas o ámbitos particulares. Esta direccionalidad permea todo el proceso evaluativo, desde su fase preparatoria, puesto que refiere a posturas (visiones de mundo, filosofías, axiologías y, por ende, referentes teórico-metodológicos) específicas que lo perfilan.

No obstante, en la fase de diseño y ejecución de la evaluación los enfoques cumplen una función aún más clara y determinante en la construcción del proceso. De acuerdo con Mideplan (2017e), éstos incorporan "...un conjunto de valores que los llevan a destacar un elemento central de la evaluación, sobre el cual se elaboran sus concepciones y principales prácticas" (p. 21) y "...constituyen parámetros para el diseño de instrumentos y metodologías principalmente utilizados para el proceso de evaluación" (p.22).

En la literatura especializada en materia evaluativa, figuran múltiples enfoques para la evaluación; no obstante, Mideplan (2017e) enfatiza en los "centrados en el uso y la toma de decisiones, así como el basado en objetivos y metas"⁵⁵ (p.22), por sus aportes a la gestión pública.

La elección del enfoque o enfoques⁵⁶ de la evaluación, se asocia tanto con la rigurosidad metodológica como con su credibilidad, en tanto favorezcan la participación de los diversos actores sociales involucrados⁵⁷.

⁵⁵ Esto en función del "estadio de la evaluación en el sector público costarricense y el valor añadido de estos para fortalecer la cultura evaluativa..." (Mideplan, 2017e, p. 22).

⁵⁶ Una evaluación puede tener uno o varios enfoques ("multienfoque").

⁵⁷ **Norma 3. Credibilidad:** "...Entre sus elementos principales cabe destacar los procesos de evaluación transparentes, los enfoques inclusivos en los que participan las partes interesadas pertinentes y los sistemas robustos de garantía de calidad..." (UNEG, 2016, p.11). En esta misma línea, House (1980) señala que la certeza sólo puede lograrse dentro de un sistema cerrado, de ahí que la evaluación, en el marco de una sociedad pluralista, genera conclusiones creíbles, plausibles, probables y útiles.

Es importante considerar que un actor social no es partícipe necesariamente porque figure como parte de las personas o colectivos con los cuales se diseñó y/o realizó la evaluación o porque sean parte de sus audiencias; sino que esto puede estar asociado a la incorporación de perspectivas como Derechos Humanos, Género, Diversidad, Multiculturalidad, Equidad, entre otros, constituyéndose en formas de representación e inclusión de los intereses de múltiples actores.

En esta línea se enfatiza en que el enfoque no es un elemento accesorio en el marco de los diseños de las evaluaciones, sino que brindan la direccionalidad de todo el proceso y, requiere, su materialización; es decir, no basta con indicarlo sino que debe explicitarse en el marco evaluativo y la estrategia metodológica, debe estar claro en la argumentación de los juicios de valor (a partir de los criterios establecidos), las recomendaciones del informe, así como en la socialización de los resultados. Optar por un enfoque no es un acto mecánico, implica una reflexión ética y metodológica tanto para quienes dirigen el proceso (ED/ET), para las personas que la operacionalizan (EE) y demás actores involucrados.

Ahora bien, **¿qué enfoques se consideran pertinentes para las evaluaciones de intervenciones para Niñas, Niños y Adolescentes?** De acuerdo con personas representantes de instituciones y organizaciones que conforman el Consejo de la Niñez y la Adolescencia y otros entes involucrados en la materia⁵⁸; el criterio experto de profesionales en evaluación y los lineamientos y políticas del Mideplan y UNICEF, los enfoques básicos (no únicos) recomendados son:

- Derechos Humanos y Género
- Interseccional
- Centrado en la Equidad

Ahora bien, además de los tres enfoques anteriormente indicados que por sus características demandan una amplia incorporación de actores⁵⁹, se recomienda la “Evaluación con participación” propuesta presentada por Mideplan en el 2019. Por lo que sería considerado complementario a los enfoques; no obstante, evaluación con participación no es sinónimo de Enfoque participativo, aunque comparten sus propósitos.

⁵⁸ De acuerdo con la información obtenida mediante cuestionario autoadministrado digital, respondido entre el 30 de mayo y el 21 de junio, 2020.

⁵⁹ “...el enfoque que integra la participación -identificación e involucramiento- de múltiples actores... de la intervención, tomando en cuenta sus demandas e intereses como elemento medular para la evaluación... el enfoque de evaluación que promueve el empoderamiento o inclusión de colectivos en desventaja, riesgo y exclusión (ONU-Mujeres, 2014, citado por Mideplan, 2017e, pie de página 3, p. 22).

Enfoque de Género y Derechos Humanos

Según Faúndez y Abarca (n.d.) partir de un Enfoque de Género y Derechos Humanos plantea un modo de mirar las relaciones sociales. Por su parte Murguialday y otras, (2008) "...ninguna acción de desarrollo tiene efectos neutros cuando sus destinatarios no están en igualdad de condiciones" (p. 10) y su aplicación "... trae implicancias para el acto evaluativo, que pasa a ser proceso de discernimiento para la transformación (Faúndez y Abarca, n.d.).

Formalmente, tanto en la **Norma 8. Derechos Humanos e Igualdad de Género y en el Estándar 4.7 Enfoque basado en los derechos humanos y estrategia para la incorporación de la perspectiva de género**, UNEG (2016) indica que "Los valores y principios de los derechos humanos y la igualdad de género, reconocidos universalmente, deben integrarse en todas las etapas de una evaluación." (p. 12); enfatizando en que, desde el diseño, ha de incorporarse la valoración de cómo se incluye el "...enfoque basado en los derechos humanos y la estrategia para la incorporación de la perspectiva de género se incorpora al diseño del objeto de la evaluación ⁶⁰..." (p. 25). Ahora bien, el que una intervención no haya sido formulada desde el Género y los Derechos Humanos, no significa que no sea susceptible a ser evaluada desde este enfoque ⁶¹ (Mideplan, 2017c).

En este sentido, desde Naciones Unidas se establece que tanto los equipos evaluadores (EE) como quienes coordinan la evaluación (ET o ED, según corresponda), tienen la responsabilidad de "...velar por que esos valores se respeten, atiendan y promuevan, apuntalando así el compromiso con el principio de 'no dejar a nadie atrás'" (UNEG, 2016, p.12) y, bajo este principio prestar especial atención al género y a los grupos socialmente vulnerabilizados.

"...incorporar los enfoques de igualdad de género y derechos humanos en la evaluación implica un cambio de mirada en qué evaluar y cómo evaluar..." (Mideplan, 2017c, p.8).

Una de las observaciones más importantes y que toda evaluación de intervenciones públicas para NNA tendría que considerar es que evaluar desde el Enfoque de Género y Derechos Humanos, no es sinónimo de mostrar el estado de situación de las mujeres o grupos particulares (sobre todo aquellos que por elementos estructurales han sido históricamente excluidos, entre

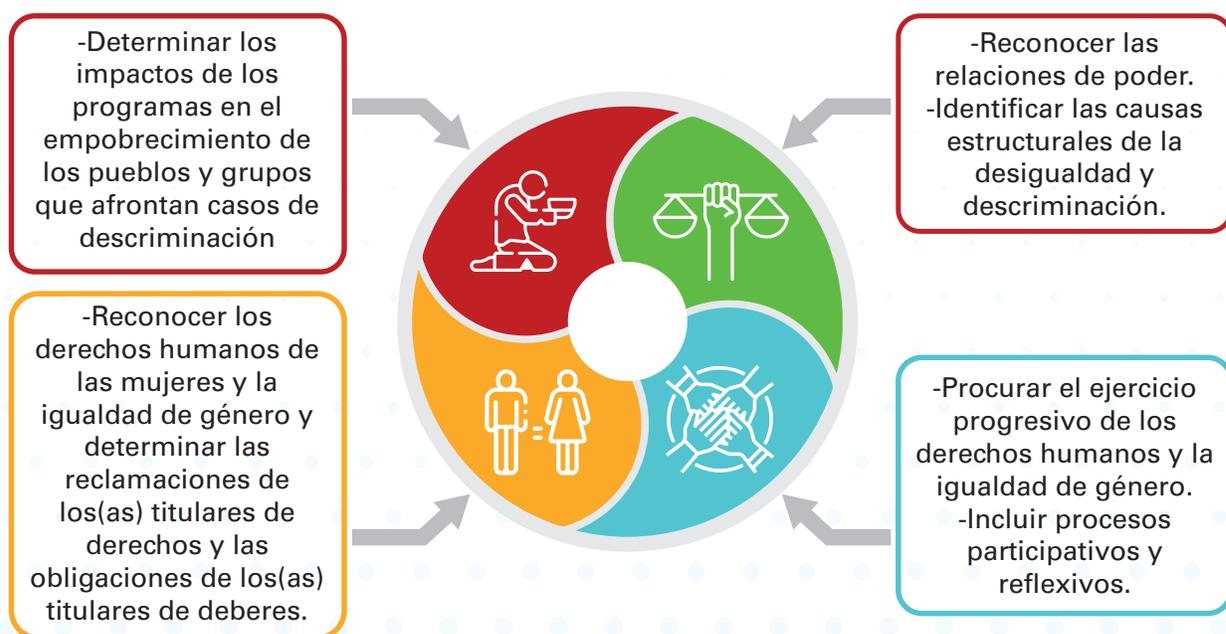
⁶⁰ En esta misma línea, Mideplan (2017c) indica que "En cuanto a los resultados, incorporar estos enfoques implica valorar en qué medida la intervención evaluada contribuye al pleno ejercicio de los derechos humanos y al logro de la equidad entre hombres y mujeres de la población beneficiaria, a su vez, es preciso observar y dirigir los esfuerzos a las raíces de las desigualdades y no solo a los efectos de las mismas." (p. 9).

⁶¹ Murguialday, Vázquez y González (2008), advierten que se evalúan "...proyectos ciegos al género, es decir proyectos que no incorporaron la perspectiva de género cuando fueron planificados, e incluso tampoco en el momento de su ejecución" (p.13); por lo que puede que los procesos de evaluación muestren la misma " 'ceguera de género: no tienen antenas capaces de medir los cambios que el proyecto haya podido generar en las relaciones entre las mujeres y los hombres" (p. 13).

ellos las niñas, niños y adolescentes). Sino que refiere a incorporar una perspectiva de análisis particular que determinará la orientación del marco evaluativo y su estrategia metodológica.

En la figura 14 se proponen algunos elementos a tomar en cuenta en aquellas evaluaciones que se planteen desde este enfoque.

Figura 14. Consideraciones básicas al evaluar desde el Enfoque de Género y Derechos humanos



Fuente: Adaptado de UNEG/UNSSC, Módulo, 2008, citado por Faúndez y Abarca (n.d.).

En línea con lo anterior, la claridad de lo que implica evaluar con Enfoque de Género y Derechos Humanos y los errores que comúnmente se cometen (cuadro 7), aportará en gran medida en que las evaluaciones de intervenciones para niñas, niños y adolescentes generen resultados socialmente relevantes y útiles para esta población.

Cuadro 7. Precisiones e imprecisiones en torno al género

| Imprecisiones y precisiones | Implicaciones para el análisis |
|---|--|
| <p><i>Relaciones de género no son sinónimo de la situación de las mujeres</i></p> | <p>Confundir análisis de género con descripciones de la situación de las mujeres, no ayuda a esclarecer el camino a seguir para construir acciones desde una perspectiva de género. Nos aporta, una visión parcial del problema y un énfasis equivocado en el colectivo femenino como único responsable de su situación.</p> |

| Imprecisiones y precisiones | Implicaciones para el análisis |
|---|---|
| <p><i>Relaciones de género no es igual a roles diferentes de mujeres y hombres</i></p> | <p>Mujeres de todos los sectores y niveles educativos -también los hombres si se aborda con ellos el tema- no tienen ninguna dificultad en reconocer las diferencias entre lo que su cultura entiende como femenino y masculino; e identifican estas asignaciones como señas de identidad para mujeres y hombres.</p> <p>Por lo que las relaciones de género no se explican únicamente por este elemento cultural, por lo que habría que colocarlos en términos de que las "...características atribuidas a la masculinidad y feminidad construyen identidades y roles dicotómicos, opuestos y jerárquicos" (p.20).</p> |
| <p><i>Relaciones de género es igual a relaciones de poder, desigualdad, jerarquías</i></p> | <p>Las relaciones de género refieren a como mujeres y hombres se relacionan, generando posiciones de desigualdad en las que "lo femenino" -y la mayoría de las mujeres- estarán en el polo subordinado y "lo masculino" -y la mayoría de los hombres- en el dominante.</p> |
| <p><i>Y los hombres... ¿qué?</i></p> | <p>Las imprecisiones en la comprensión de las relaciones de género, ocasionado la "evaporación de los hombres en el horizonte del cambio".</p> <p>La tendencia es no hacer diagnósticos, análisis o propuestas de trabajo sobre la condición y situación de género de los hombres, lo que valida y legitima su actuar y no permite construir nuevas alternativas en torno a las masculinidades.</p> |
| <p><i>Analizar la realidad desde el género no implica considerar a todas las mujeres como iguales</i></p> | <p>Si bien, las mujeres comparten experiencias, fuerzas y obstáculos que les otorgan necesidades e intereses comunes, las formas de subordinación y de vulnerabilidad son complejas e individualizadas, al igual que las personas que las sufren.</p> <p>De manera que hay que considerar otros factores, además del género, que influyen en sus vivencias (la edad, la clase social, la raza, la etnia, la opción sexual, la religión, entre otras).</p> |

| Imprecisiones y precisiones | Implicaciones para el análisis |
|---|--|
| <p><i>Trabajar con mujeres no significa que, automáticamente, se tienen en cuenta los aspectos relacionados con la desigualdad de género</i></p> | <p>A pesar de que las relaciones de género están siempre presentes, considerarlas implica un interés especial en descubrirlas y el uso de técnicas de análisis que permitan explicitar los procesos que producen y reproducen las relaciones de poder entre hombres y mujeres.</p> <p>En este sentido, aún impulsando intervenciones exclusivas para las mujeres, éstas pueden tener un efecto negativo en las relaciones de género y reforzar su posición de subordinación.</p> |
| <p><i>La presencia de mujeres como beneficiarias de las acciones o la abundancia de proyectos dirigidos exclusivamente a mujeres no son suficientes para lograr el cambio hacia una mayor equidad de género</i></p> | <p>Si el objetivo es erradicar las jerarquías entre hombres y mujeres (impactar en las relaciones de género), esto no se logrará plenamente sólo con el compromiso de una de las partes de la relación.</p> <p>Hombres y mujeres son responsables de crear relaciones de equidad de género, por lo que su compromiso con el cambio es determinante.</p> |

Fuente: Adaptado de Murguialday y otras (2008).

Enfoque Interseccional

Este enfoque surgió como una alternativa⁶² que se orienta a cambiar la postura del análisis “dicotómico y binario que suele prevalecer acerca del poder” (Awid, 2004, p. 3) en función del enfoque anteriormente abordado (Género y Derechos Humanos).

La interseccionalidad, parte de que “...además del sistema de opresión patriarcal que caracteriza las sociedades latinoamericanas y que ha discriminado históricamente a las mujeres, se encuentran otros sistemas que promueven la exclusión e impiden el desarrollo de las personas” (Faúndez y Weinstein, 2012, p.28), entre ellos se destacan: el racismo y la xenofobia; el heterocentrismo, la

⁶² El concepto de interseccionalidad fue acuñado por Kimberlé Williams Crenshaw en 1995, en el marco de su visión sobre la violencia generada contra las mujeres afrodescendientes en Estados Unidos, y lo define como un “sistema complejo de estructuras de opresión que son múltiples y simultáneas” (Faúndez y Weinstein, 2012, p.27). Su aporte, entre muchos, radica en la intención de superación de las perspectivas de análisis, en tanto “... los marcos conceptuales de género se centran únicamente en las relaciones de género. Si bien es habitual afirmar que las mujeres no son un sector homogéneo, las implicaciones de ello suelen perderse al momento de la aplicación... Como resultado, ciertos asuntos y experiencias permanecen oscurecidas o invisibles” (Awid, 2004, p.3). Este cobró fuerza en la **Conferencia Mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas conexas de intolerancia**, que tuvo lugar en Durban en 2001 (Faúndez y Weinstein, 2012).

homofobia y la transfobia; el adultocentrismo; la normalidad fisiológica del sistema biomédico; las desigualdades de acceso a recursos que se generan en función de poblaciones rurales y urbanas, por señalar algunas.

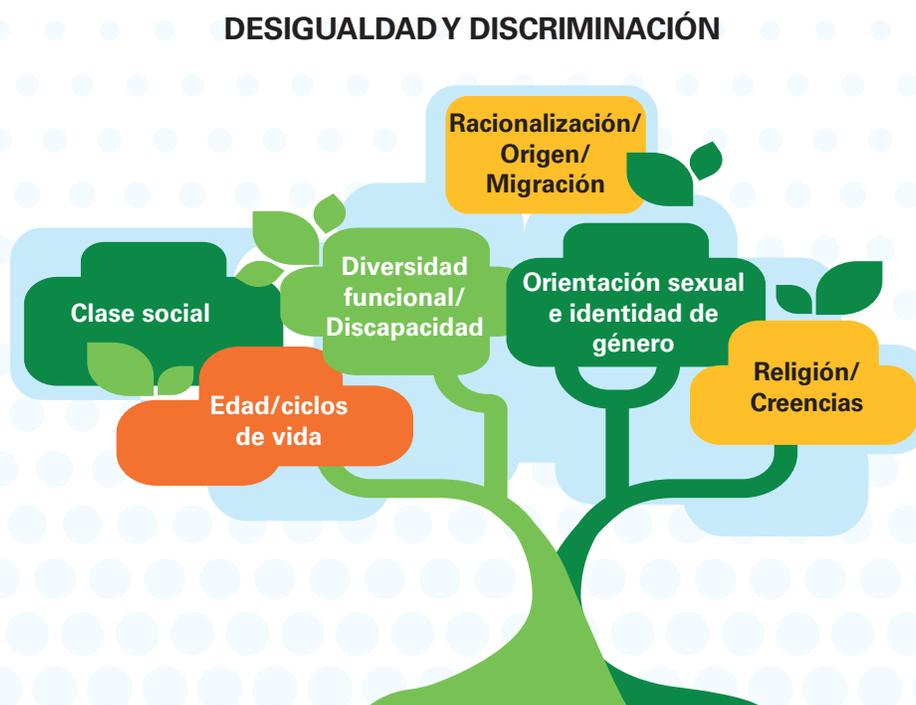
En estos términos, la **interseccionalidad** o **conexiones cruzadas**, se comprende como:

- La discriminación compuesta, doble o múltiple, referida a la interacción entre dos o más formas de discriminación (Faúndez y Weinstein, 2012, p.28).
- Una alternativa para centrarse en contextos particulares, con experiencias específicas y en los aspectos cualitativos de la igualdad, la discriminación, la justicia, entre otros (Awid, 2004, p.3).

Así como los derechos humanos no existen sin los derechos de las mujeres, tampoco existen sin los derechos de las personas: menores de edad, indígenas, con discapacidad, de color, sexualmente diversas, entre otras. (Awid, 2004).

Desde el Enfoque Interseccional, se analizan diversos “ejes de desigualdad” todos ellos **con la misma importancia**. ¿Qué son ejes de desigualdad? Son todas aquellas divisiones que distribuyen desigualmente recursos socialmente generados y valorados (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019).

Figura 15. Ejes de desigualdad



Fuente: Elaboración propia, a partir de Coll-Planas y Solà-Morales (2019).

Esta distribución desigual, está en función de los grupos sociales a los que pertenecen las personas y de acuerdo con los cuales, tendrán mayor o menor acceso a recursos -materiales y simbólicos- (Coll-Planas y Solà-Morales, 2019). Los ejes proporcionan un marco referencial que, a partir de interpretaciones más contextualizadas, permitan construir un sistema de derechos humanos efectivo (Awid, 2004). En la figura 15 se muestran los ejes de desigualdad en los que, en mayor medida, inciden tanto en las intervenciones públicas en general, como en las orientadas a la garantía de los derechos de NNA.

“...en las sociedades, cada actor participa de múltiples relaciones, diferentes entre sí: económicas, políticas, de género, étnicas, generacionales, entre otras. Estas relaciones determinan posiciones subjetivas construidas lingüísticamente por medio de discursos, normas y saberes/poderes que las fijan. Así, cada sujeto porta diversas identidades y posiciones sociales, a partir de las cuales genera, de forma inestable y contradictoria, una articulación entre ellas que constituye su yo” (Faúndez y Weinstein, 2012, pp. 28-29).

El aporte sustantivo de este enfoque en las evaluaciones de las intervenciones de niñez y adolescencia radica en la posibilidad de explicar la forma en que convergen distintos tipos de discriminación, visualizando la intersección o superposición de identidades (Awid, 2004); posibilitando a los distintos actores de la evaluación entender y establecer el impacto de esta convergencia y valorar cómo las intervenciones públicas inciden en esta población, reconociendo sus diversidades y contextos.

Enfoque de Evaluación Centrada en la Equidad (ECE)

La equidad, desde este enfoque⁶³ se conceptualiza en virtud de que

...todos los niños [SIC] tienen la oportunidad de sobrevivir, desarrollarse y alcanzar su máximo potencial, sin discriminación, sesgo o favoritismo” (UNICEF, 2010a). Esta interpretación es consistente con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), que garantiza los derechos fundamentales de cada niño [SIC], independientemente de su género, raza, creencias religiosas, ingresos, atributos físicos, geográficos ubicación u otro estado. -Traducción libre - (Bamberger & Segone, 2011, p.3).

En una línea congruente con los planteamientos del Enfoque Interseccional, el enfoque de sostiene que las desigualdades surgen cuando ciertos grupos poblacionales están injustamente privados de recursos básicos que están disponibles para otros sectores (Bamberger & Segone, 2011).

⁶³ Este apartado, se construye con el documento publicado por UNICEF titulado “How to design and manage Equity-focused evaluations”; traducción libre.

La discriminación de género y otras -sociales, políticas y económicas- sistemáticamente niegan los derechos de grupos específicos, como las niñas, niños de grupos minoritarios o niños(as) con discapacidad lo cual, es de gran preocupación desde una perspectiva de la equidad (Bamberger & Segone, 2011).

Pero **¿por qué es importante la Equidad cuando se trata de intervenciones dirigidas a NNA y sus procesos de evaluación?** En el cuadro 8, se resumen algunos elementos que permiten justificar la pertinencia de este enfoque.

Cuadro 8. Importancia de la Equidad en las evaluaciones de NNA

| La Equidad es importante... | ...porque |
|---|---|
| <p>1. La desigualdad constituye una violación de los Derechos Humanos.</p> | <p>El Alto Comisionado para los Derechos Humanos declaró que los Derechos Humanos consisten en garantizar la dignidad, la equidad y la seguridad para todos los seres humanos en todas partes. La equidad sustenta nuestros sistemas comunes de ética y derechos.</p> |
| <p>2. La desigualdad es uno de los principales obstáculos para aprovechar la riqueza y la diversidad.</p> | <p>La desigualdad, significa que la sociedad no está dando a las personas y grupos la igualdad de oportunidades para contribuir al desarrollo. Significa que se está centrando principalmente en un "modelo cultural" y no aprovecha los diversos "modelos culturales", que pueden fomentar la innovación social y la creatividad.</p> |
| <p>3. La equidad tiene un impacto positivo en la reducción de la pobreza por ingresos.</p> | <p>Los cambios de distribución tienen efecto en las condiciones de pobreza. Mayor inequidad en el sistema educativo o una menor inversión en educación puede afectar en los niños, niñas y adolescentes en condiciones de pobreza, dado que pueda que reciban una educación de inferior calidad; por lo tanto, se crea una brecha más amplia entre la educación. Este círculo vicioso refuerza la inequidad educativa, impactando negativamente en la desigualdad de ingresos, ya que el ingreso está directamente vinculado al nivel de educación.</p> |

| La Equidad es importante... | ...porque |
|---|--|
| 4. La equidad tiene un impacto positivo en la construcción de una sociedad democrática. | La equidad facilita la participación ciudadana en la vida política y civil. |
| 5. La inequidad prolongada puede conducir a la "naturalización" de la inequidad. | Cuando la inequidad es percibida como un fenómeno natural (la llamada "naturalización de inequidad"), las sociedades desarrollan teorías, políticas e ideológicas resistentes a identificar y combatir la inequidad como una prioridad. La inequidad puede incluso crear expectativas auto cumplidas y aceptación de menor crecimiento. |
| 6. La desigualdad puede conducir a conflictos políticos e inestabilidad. | Las oportunidades desiguales para los grupos y las desigualdades -percibidas y vividas- son un factor detrás del malestar social. Es poco probable que las sociedades altamente polarizadas, persigan políticas que tengan beneficios a largo plazo para todas las personas, ya que cada grupo social será reacio a hacer un compromiso a largo plazo, a medida que buscarán asegurar su propia riqueza. |
| <p>Por tanto...</p> <p><i>Una intervención centrada en la equidad debe comenzar con un análisis del contexto en el que opera la inequidad. Estas iniciativas, deben desarrollarse en colaboración con socios nacionales quienes puede ayudar a identificar estrategias culturalmente apropiadas para promover equidad.</i></p> | |

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bamberger & Segone (2011).

Las ECE miran explícitamente las dimensiones de la equidad en las intervenciones, trascendiendo; desde este enfoque dan cuenta de: lo que funciona y lo que no para erradicar la inequidad; las brechas entre los grupos; identificar lecciones estratégicas para guiar a los actores tomadores de decisiones, e informar a los distintos actores involucrados⁶⁴ (Bamberger & Segone, 2011).

⁶⁴ Siguiendo a los autores citados, puede identificarse que ello se logra mediante la valoración de la relevancia, efectividad, eficiencia, impacto y sostenibilidad; y en los entornos humanitarios, cobertura, conectividad y coherencia de las políticas, programas y proyectos relacionados con el logro equitativo de los resultados de desarrollo.

La Evaluación con participación

Para Mideplan (2019⁶⁵) la participación es el “...involucramiento activo de actores en el proceso de evaluación...” (p. 15). Cuando el ente rector refiere a “involucramiento activo”, indica que este se describe como aquel en donde “...las personas participantes tienen derechos y deberes en el ejercicio de su participación... tienen voz y voto sobre las acciones a decidir en el proceso de evaluación” (p.15).

“El derecho de participación en Costa Rica, encuentra su respaldo legal en varias normativas,4 siendo la Constitución Política, su mayor referente, la cual menciona en el artículo 9 que “El Gobierno de la República es (...) participativo(...)”; asimismo, la Ley 5525 de Planificación Nacional, aborda esta esencia participativa como uno de los objetivos del Sistema Nacional de Planificación, 5 en sus artículos 1 y 19...” (Mideplan, 2019, p. 15).

Desde esta perspectiva, los actores sociales que participan activamente en los procesos evaluativos⁶⁶ “...inciden⁶⁷ en la toma de decisión y asumen las responsabilidades de las acciones que se deberán llevar a cabo en el proceso de evaluación” (p.15).

Asimismo, la Evaluación con participación, establece tres niveles en función de: “i) la forma en las que los diferentes actores toman decisiones y ii) la frecuencia (cantidad) de acciones en las que los actores participan” (p. 17). La figura 16 ilustra estos grados.

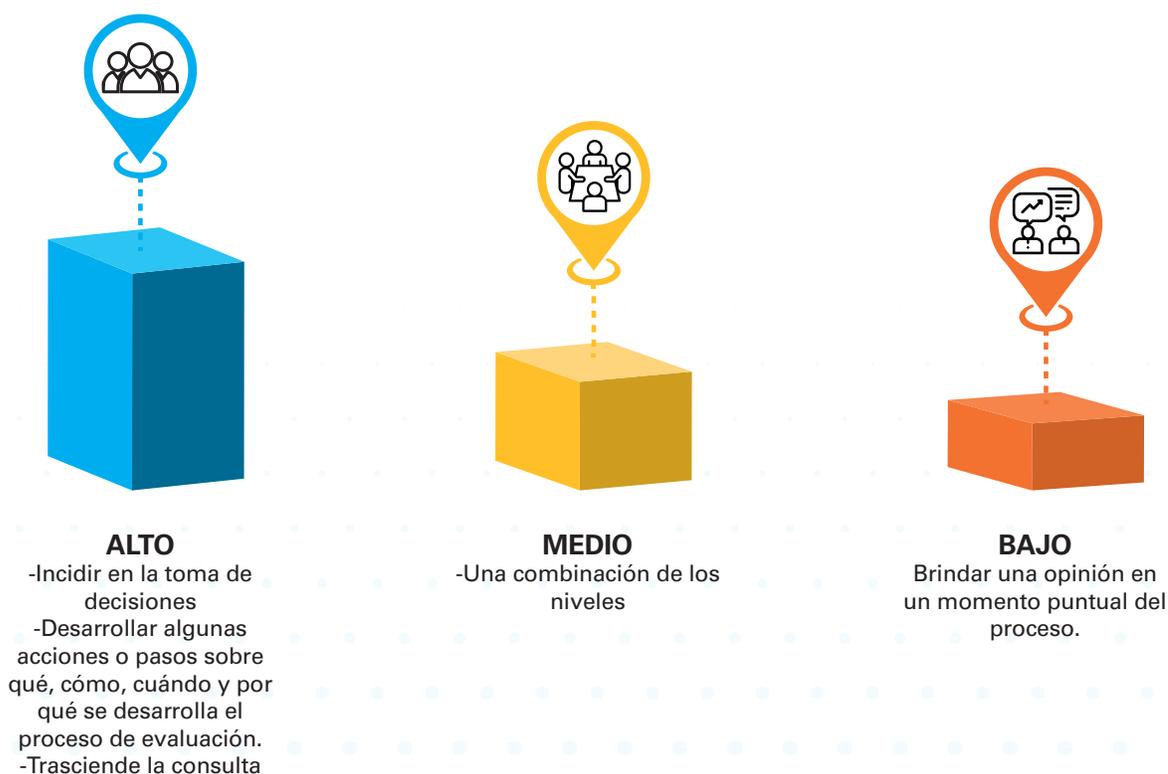
“...decidir sobre la participación de los actores en el proceso, se deben considerar como un factor determinante el manejo de expectativas, al tener diversos focos de atención e intereses en la evaluación se le podrían asignar expectativas elevadas y poco realistas, el adecuado manejo de estas es vital para resguardar los apoyos y credibilidad del proceso de evaluación” (Mideplan, 2017e, p. 49).

⁶⁵ Puede acceder al documento en el siguiente vínculo: <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/LTf813HsQJ-COHHGLKgdMAw>

⁶⁶ “...un actor puede desempeñar distintos roles en el proceso de evaluación, por ejemplo: puede ser informante, ser parte del equipo responsable de tomar las decisiones en la evaluación o bien ser parte del equipo evaluador” (Mideplan, 2019, p. 16).

⁶⁷ Esta incidencia implica que las decisiones son negociadas y consensuadas entre los actores” (Mideplan, 2019, p. 15).

Figura 16. Niveles de involucramiento activo en la Evaluación con participación



Fuente: Adaptado de Mideplan (2019).

La participación, además de un derecho de las personas, implica ventajas para los procesos de evaluación, sobre todo aquellos que evalúan intervenciones dirigidas a NNA. Entre muchas, Mideplan (2019) enfatiza en:

- Aprendizaje y desarrollo de capacidades
- Apropiación de las recomendaciones de la evaluación
- Contextualización y oportunidad.

Estas ventajas, refieren a la posibilidad de que la evaluación sea útil, creíble y pertinente lo cual, genera condiciones propicias para que las recomendaciones que de ella deriven sean implementadas. En esta línea el **Estándar 4.6 Participación de las partes interesadas y los grupos de referencia** indica que:

Promover una participación inclusiva y diversa de las partes interesadas en la planificación, el diseño, la realización y el seguimiento de las evaluaciones resulta fundamental para garantizar su apropiación, pertinencia, credibilidad y utilización. A tal efecto deben diseñarse grupos de referencia y otros mecanismos de participación de las partes interesadas... (UNEG, 2016, p. 24).

En síntesis, cuando se refiere a la participación en los procesos evaluativos se incluyen desde propuestas como la de Mideplan (Evaluación con participación), hasta aquellas experiencias en las que los actores involucrados son su esencia (Enfoque Participativo), y éstos hacen parte activa de todos los momentos⁶⁸ y sus respectivas actividades y productos.

No obstante, la naturaleza diversa y compleja de las intervenciones y sus contextos favorecen en mayor o menor medida que existan o puedan generarse las condiciones para evaluar participativamente⁶⁹; por lo tanto, optar por un Enfoque Participativo o realizar “Evaluación con participación,” es una decisión que se toma en función de un riguroso análisis de contexto y de actores involucrados.

Cabe destacar, que cuando se refiere a participación de niñas, niños y adolescentes, existe la posibilidad de que algunas concepciones reproduzcan las relaciones asimétricas en el ejercicio del poder entre NNA y personas adultas. Por lo tanto, se recomienda que, en los procesos de evaluación de intervenciones públicas dirigidas a esta población, se considere la escala que se muestra en la figura 17.

Figura 17. Escala de participación de NNA

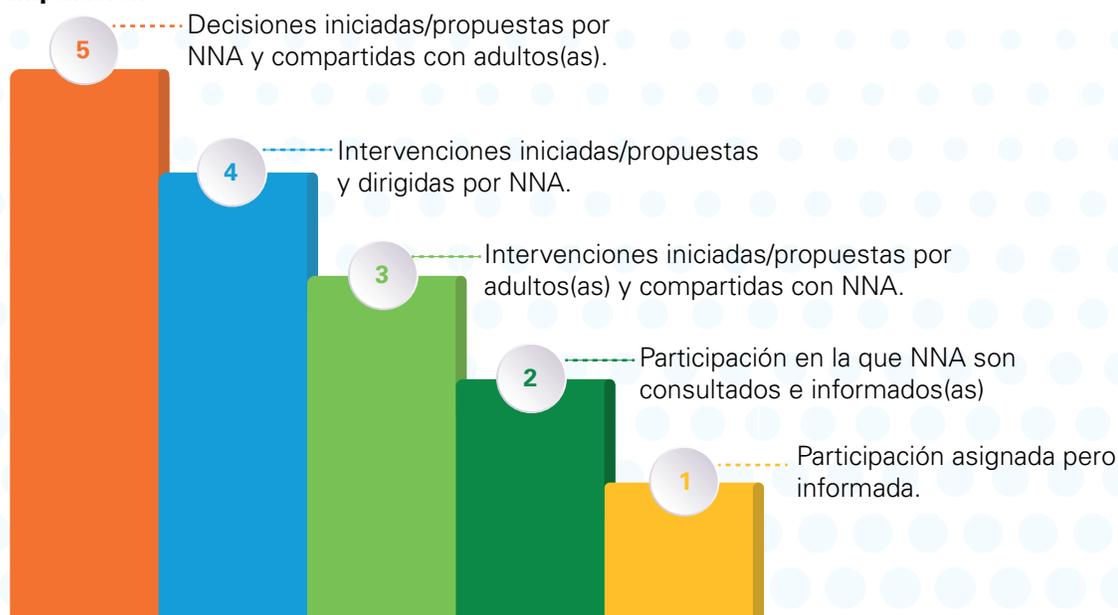
Grados de participación

Expresiones de NO participación

-Tokenismo: se les da voz a los NNA pero tienen poca incidencia en la selección del tema, en el estilo para comunicarlo o ninguna participación en la organización de la(s) actividad(es).

-Decoración: a los NNA se les solicita tomar parte en una actividad pero no se les da ninguna explicación sobre los asuntos o razones por las que se involucran.

-Manipulación



Fuente: Elaboración propia, a partir de Hart (1992).

⁶⁸ Desde su preparación y planificación hasta la implementación y seguimiento de sus recomendaciones.

⁶⁹ Una intervención formulada e implementada desde la participación, favorece las condiciones para la evaluar participativamente.

La finalidad de incorporar NNA a los procesos de evaluación, debe ser en función de garantizar el ejercicio pleno al derecho a la participación y, para ello, tanto el ET/ED como el EE debe valorar en detalle las condiciones requeridas para lograr niveles mayores (en donde las iniciativas de evaluación sean iniciadas, propuestas y dirigidas por las personas menores de edad, junto con las y los adultos).

Para efectos de esta Guía, se parte de Guijt (2014, p. 4) quien con claridad señala la importancia de la participación de NNA en una evaluación, desde tres perspectivas:

1. Participar y expresar opiniones, necesidades y experiencias es un derecho humano.
2. Tener opinión propia, en ocasiones muy distinta de la de las personas adultas.
3. Tener necesidades y experiencias que hay que considerar al tomar decisiones que les afectan.

En cuadro 9, se sintetizan cuatro tipos de implicación por parte de las personas participantes y qué supone cada uno de ellos al poner en práctica la evaluación.

Cuadro 9. Tipos de implicación de participantes en el proceso de evaluación

| Tipo de participación | ¿Qué significa la participación para las personas encargadas de la evaluación? | ¿Qué significa la participación para partes interesadas en la intervención? | Niveles de participación | Escala de Hart |
|--|--|--|---|-----------------------|
| Nominal: para NNA y sus personas responsables | Legitimación: para demostrar que se preocupan por la participación de las partes interesadas. | Inclusión: para obtener acceso a posibles beneficios. | Para demostrar que es posible recibir aportes de participantes en una evaluación, y cómo puede hacerse, Por ejemplo, los datos recopilados de una muestra de NNA y sus personas responsables. | 1 |

| Tipo de participación | ¿Qué significa la participación para las personas encargadas de la evaluación? | ¿Qué significa la participación para partes interesadas en la intervención? | Niveles de participación | Escala de Hart |
|---|---|--|--|------------------------|
| <p>Representativa: con (y por) NNA y sus personas responsables</p> | <p>Sostenibilidad y justicia: para no crear una dependencia y reducir los beneficios no igualitarios</p> | <p>Apalancamiento: para influir en la intervención y su gestión, y darles forma</p> | <p>Para dotar a las personas de voz en la conformación de su propio desarrollo, Por ejemplo, se consulta a las personas responsables de NNA sobre el diseño de la evaluación, y se les invita a comentar las constataciones, ayudar a identificar las lecciones aprendidas y determinar medidas adecuadas.</p> | <p>1, 2 y 3</p> |
| <p>Transformativa: por NNA y sus personas responsables</p> | <p>Empoderamiento: para que las personas sean capaces de tomar sus propias decisiones, dilucidar qué hay que hacer y pasar a la acción Empoderamiento: para que las personas sean capaces de tomar sus propias decisiones, dilucidar qué hay que hacer y pasar a la acción</p> | <p>Empoderamiento: para que puedan decidir y actuar por sí mismos.</p> | <p>La participación es al mismo tiempo un medio y un fin, en una dinámica continua. Por ejemplo, NNA y sus personas responsables identifican las preguntas clave de evaluación y colaboran en el diseño y la organización de los métodos de recopilación de datos, analizan los</p> | |

| Tipo de participación | ¿Qué significa la participación para las personas encargadas de la evaluación? | ¿Qué significa la participación para partes interesadas en la intervención? | Niveles de participación | Escala de Hart |
|-----------------------|--|---|---|----------------|
| | | | datos e identifican posibles recomendaciones o medidas. | |

Fuente: Adaptado de Guilt (2014, pp. 5-6) y Hart (1992).

Los elementos aquí presentados relacionados con la participación de NNA en procesos de evaluación deben ser tomados como referentes en los diseños metodológicos que, a continuación, se detallan.

b. Diseños Metodológicos recomendados

En este punto es relevante indicar que, independientemente de los diseños que se propongan, han de considerarse los elementos éticos que desde el momento I de esta guía se han detallado en función de garantizar el respeto y garantía del ejercicio de los derechos de las personas menores de edad.

Con la finalidad de aportar, a quienes utilicen esta guía, recomendaciones generales a nivel metodológico pertinentes para el trabajo con NNA, se realizó un taller con personas adolescentes y jóvenes quienes externaron su apreciación respecto a elementos básicos que, quienes realicen estos procesos, deben tener en consideración a fin de integrar y propiciar la participación de las personas menores de edad. En el cuadro 10 se resumen los aportes respectivos⁷⁰.

Cuadro 10. Qué hacer y qué no hacer para que las PME participen en los procesos de evaluación

| EVITE esto si desea que PME participen activamente en los procesos de evaluación | INCORPORE esto si desea que las PME participen activamente en los procesos de evaluación |
|--|--|
| Sobre tecnicización: Uso de lenguaje técnico especializado, que no es comprensible para NNA. | Uso de lenguaje sencillo, que garantice la comprensión por parte de NNA de acuerdo con su momento en el desarrollo. Opte por forma de presentación que no sean las usuales presentaciones (PowerPoint, por ejemplo). Se sugiere el diseño de infografías, videos cortos, caricaturas que comuniquen asertivamente los mensajes y atraigan a esta población. |

⁷⁰ En el taller realizado el 12 de septiembre, 2020 se asumió el compromiso de validar esta guía con NNA.

| EVITE esto si desea que PME participen activamente en los procesos de evaluación | INCORPORE esto si desea que las PME participen activamente en los procesos de evaluación |
|---|---|
| Interacción obligada: Uso de actividades "al azar" en donde la participación no es por decisión de la PME, sino por imposición. | Construya un ambiente de confianza paulatina y privilegie las técnicas en donde las PME deciden cómo y hasta donde participan (respete su autonomía), sin obligarles o exponerles. |
| Discriminación: Realizar actividades no accesibles (o en lugares que no lo son) para personas menores de edad con discapacidad o no considerar los requerimientos de las adolescentes madres. | Sondee las características y condiciones de quienes participarán, así tendrá los insumos para adaptar (las técnicas, los espacios, etc.) de forma tal que se garantice la igualdad de oportunidades para la participación. |
| Espacios negativos: propiciar o permitir que se generen espacios conflictivos o donde se irrespeten entre pares y/o con las personas facilitadoras. | Observe la dinámica de los grupos de trabajo, en ninguna circunstancia favorezca espacios violentos o que profundicen las diferencias; por el contrario, potencie el diálogo y el reconocimiento y respeto de las diversidades. |
| Invalidez el aporte de NNA: solicitar que las PME compartan sus puntos de vista o sugieran cursos de acción, para luego indicar que eso no se puede hacer. | No reproduzca la pseudoparticipación (figura 17), incorporar a NNA en los procesos de evaluación implica validar sus aportes y asumir el compromiso de incorporarlos a las recomendaciones. También conlleva generar un proceso que no genere expectativas que no podrán ser efectivamente implementadas. |

Fuente: Elaboración propia, a partir de los insumos del Taller con adolescentes y jóvenes (septiembre, 2020).

Ahora bien, tomando como puntos de partida las recomendaciones dadas por personas menores de edad, se proponen tres cuadros síntesis que muestran opciones metodológicas generales y reconocidas en el ámbito evaluativo para el diseño de evaluaciones de:

1. Diseño 2. Proceso/resultados de efecto 3. Resultados de impacto

Cabe señalar, que las posibilidades metodológicas no se agotan con lo indicado en los siguientes cuadros síntesis, dada la riqueza instrumental que existe para estos tipos de evaluaciones. Asimismo, como estándar general, se recomienda que se observe la rigurosidad, no sólo del

planteamiento metodológico en función del marco evaluativo, sino en su aplicación (proceso de recolección y análisis), sobre todo vigilando las normas éticas que rigen todo ejercicio evaluativo, pero con particular énfasis en aquellos que implican directa o indirectamente a NNA.

En este sentido, se recomienda observar el **Estándar 4.5 Metodología** de la UNEG (2016)

Las metodologías de evaluación deben ser lo suficientemente rigurosas para que la evaluación se ciña a su alcance y objetivos, su diseño permita dar respuesta a las preguntas de la evaluación y esta sea exhaustiva, justa y libre de sesgos... La metodología debe seleccionarse con la intención de obtener respuestas creíbles a las preguntas de la evaluación. Ha de garantizar que la información recogida sea válida, fiable y suficiente para cumplir los objetivos de la evaluación, y que el análisis esté dotado de coherencia lógica... (p. 23).

Evaluaciones de Diseño

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|---|---|--|--|---|
| <p>Reconstrucción de la Teoría del Programa mediante modelos lógicos</p> <p>Se parte de la premisa de que toda acción pública puede ser concebida como una hipótesis causal, es decir, si se implementa una determinada política, se solucionará un problema específico.</p> <p>La reconstrucción de la Teoría del Programa, "...trata de desagregar la hipótesis causal ... si la ponemos en práctica, solucionaremos un problema...si</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos. - Evaluación centrada en la Equidad. - Interseccionalidad. - Evaluación con participación. <p>Todos ellos pueden ser abordados de manera mixta.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tome en consideración los aspectos éticos indicados en esta guía y se partirá de sus experiencias y perspectivas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental. - Entrevista (grupales/ individuales; abiertas, a profundidad; semiestructuradas o estructuradas). - Observación no participante. - Talleres. - Encuestas. - Listas de cotejo. - Bases de datos. <p>Cabe señalar que la elección de las técnicas estará en función de las particularidades de las poblaciones; en este caso de las niñas, niños y adolescentes y de</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental - Análisis de contenido. - Grupos focales de discusión. - Estudios de caso. - Distribución de frecuencias. - Estadísticos descriptivos. - Triangulación (entre personas evaluadoras; entre técnicas, entre fuentes). | <p>Dependiendo del Enfoque (o enfoques) de la evaluación, han de incorporarse aquellos actores (individuales o colectivos).</p> <p>No obstante, la participación de los grupos socialmente vulnerabilizados o no legitimados dentro de los grupos tomadores de decisiones (como es el caso de los NNA),</p> |

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|---|----------|--|----------------------|--|
| <p>disponemos de determinados recursos, podremos hacer determinadas actividades, si hacemos determinadas actividades, generaremos determinados productos; y si generamos determinados productos, conseguiremos determinados impactos que, en último término, solucionarán o mitigarán el problema para el que se concibió la intervención pública” (Ivàlua, 2009, p. 10). No hay un diseño rígido, pero se recomienda expresar la Teoría del Programa gráficamente mediante un Modelo lógico, de manera que puedan valorarse las relaciones entre los componentes que la constituyen.</p> | | <p>los requerimientos de adaptación a los momentos del desarrollo y otras condiciones (por discapacidad).</p> <p>Para ello, se sugiere incorporar trabajo colaborativo o individual mediante dibujo, teatro, ejercicios de clasificación y puntuación.</p> <p>Para efectos de decidir cada técnica y cómo implementarla, se ha de reconocer la desigualdad de las relaciones de poder que existen entre: NNA/quienes evalúan; NNA/su comunidad, y entre NNA.</p> | | <p>ha de considerarse como elemento básico en los diseños metodológicos de las evaluaciones de diseño.</p> |

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bamberger & Segone (2011; Graham y otros (2013); Ivàlua (2009); Martinic, (1997).

Evaluación de Proceso⁷¹ y de Resultados (efecto)

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|---|--|--|---|---|
| <p>Diseños no experimentales</p> <p>En este tipo de diseños, se observan y analizan las variables tal y como suceden en la realidad. Se destaca en particular el diseño: 1. “Antes-después”: valora los cambios (efectos) de la intervención comparando en dos o más períodos a la población usuaria. 2. “Después con grupo de comparación (control)”: permite manejar problemas de atribución de los efectos y minimizar la inexistencia o deficiencia de la línea base.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad - Interseccionalidad - Evaluación con participación. <p>Todos ellos pueden ser abordados de manera mixta.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tome en consideración los aspectos éticos indicados en esta guía y se partirá de sus experiencias y perspectivas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Revisión documental. - Entrevista (grupales/ individuales; abiertas, a profundidad; semiestructuradas o estructuradas). - Observación no participante. - Talleres. - Encuestas. - Listas de cotejo. - Bases de datos. <p>Cabe señalar que la elección de las técnicas estará en función de las particularidades de las poblaciones; en este caso de las niñas, niños y adolescentes y de los requerimientos de adaptación a los momentos del desarrollo y otras condiciones (por discapacidad).</p> <p>Para ello, se sugiere incorporar trabajo colaborativo o individual mediante dibujo, teatro, ejercicios de clasificación y puntuación.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Análisis documental - Análisis de contenido. - Grupos focales de discusión. - Estudios de caso. - Distribución de frecuencias. - Estadísticos descriptivos. - Triangulación (entre personas evaluadoras; entre técnicas, entre fuentes). <p>Los análisis mixtos pueden realizarse de las siguientes formas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. De los datos cuantitativos y la información cualitativa de forma paralela. 2. Los datos cuantitativos y la información cualitativa se analizan por separado, utilizando métodos de análisis convencionales. | <p>Dependiendo del Enfoque (o enfoques) de la evaluación, han de incorporarse aquellos actores (individuales o colectivos).</p> <p>No obstante, la participación de los grupos socialmente vulnerabilizados o no legitimados dentro de los grupos tomadores de decisiones (como es el caso de los NNA), ha de considerarse como elemento básico en los diseños metodológicos de las evaluaciones de proceso y resultados de efecto.</p> |

⁷¹ Las evaluaciones de proceso pueden aportar una clarificación de la atribución; por lo tanto, complementar las evaluaciones de resultados (Feinstein, 2006). Se generan sobre todo durante (concurrente), aunque también puede realizarse Ex – post (corto plazo una vez concluida la intervención). Por función, tienden a ser formativas.

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|--|----------|---|--|------------------------------|
| <p>Metodologías Mixtas</p> <p>Los diseños mixtos, combinan las fortalezas descriptivas de la metodología cuantitativa⁷² con la capacidad explicativa de la metodología cualitativa⁷³.</p> <p>En particular, el uso de la metodología cualitativa favorece la evaluación de proceso en tanto permite explicar relaciones complejas y profundizar en cómo las intervenciones y quienes en ellas participan, son condicionados o determinados por el contexto y así es posible acercarse a valorar su gestión e implementación.</p> <p>Al hacer muestras para metodologías mixtas, asegúrese de que éstas se seleccionan de manera representativa.</p> | | <p>Para efectos de decidir cada técnica y cómo implementarla, se ha de reconocer la desigualdad de las relaciones de poder que existen entre: NNA/quienes evalúan; NNA/su comunidad, y entre NNA.</p> | <p>3. Conversión de información cualitativa en formato numérico o viceversa.</p> <p>4. Análisis secuencial: análisis cuantitativo seguido de análisis cualitativo o viceversa.</p> <p>5. Análisis multinivel, generando un proceso de análisis totalmente integrado.</p> | |

Fuente: Elaboración propia, a partir de Bamberger & Segone (2011); Feinstein (2006); Graham y otros (2013); Martinic, (1997).

⁷² Que posibilita las generalizaciones o extrapolaciones al total población; estimaciones precisas de la distribución de las características de la muestra y el desglose en subgrupos y pruebas de las diferencias estadísticamente significativas entre grupos.

⁷³ Para describir a profundidad la experiencia vivida de personas, grupos o comunidades.

Evaluación de resultados de impacto⁷⁴

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|--|---|---|---|---|
| <p>Experimentales</p> <p>Comparación de dos grupos en dos puntos de tiempo dentro de los cuales un grupo (de intervención o grupo experimental) se ve expuesto a un “tratamiento”, consistente en las actividades del Programa con respecto a la población objetivo del mismo, que se compara con lo observado en otro grupo llamado grupo control, que no enfrenta la intervención (grupo no beneficiado por la intervención). La característica distintiva es la distribución aleatoria de los miembros de un grupo de población idónea entre uno o varios grupos de tratamiento y el grupo de control.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad - Interseccionalidad -Evaluación con participación <p>El abordaje estará en función de la relación causal que será objeto de la evaluación de impacto.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tomar en cuenta los aspectos éticos indicados en esta guía.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Encuesta a participantes del programa - Entrevistas a informantes clave - Registros del proyecto - Observación de la ejecución del programa <p>Para efectos, de las técnicas de encuesta, entrevista u observación, se debe tomar en cuenta las particularidades de las poblaciones, en este caso NNA.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Correlación (entre dos o más variables) - Tabulaciones cruzadas - Tablas de frecuencia - Medidas de tendencia central - Medidas de dispersión - Descriptivo multivariable - Inferencial no paramétrico - Inferencial paramétrico - Análisis de series de tiempo | <p>Por la naturaleza de este diseño, participan las personas de que forman parte del grupo intervenido (dentro de ellas, NNA) y las personas del grupo control.</p> |

⁷⁴ Las evaluaciones de impacto constituyen un tipo particular de evaluación que pretende responder a una pregunta específica de causa y efecto: ¿Cuál es el impacto (o efecto causal) de un programa en un resultado de interés? Esta pregunta básica incorpora una dimensión causal importante. Se centra únicamente en el impacto, es decir, en los cambios directamente atribuibles a un programa, una modalidad de programa o una innovación de diseño. (Gertler y otros, 2014, p. 9).

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|---|---|-------------------------|----------------------|---|
| <p>Cuasi-experimentales</p> <p>Diseño de regresión discontinua (DRD):</p> <p>Método de evaluación de impacto que se puede utilizar en programas que tienen un índice de elegibilidad continuo con un umbral (puntuación límite) de elegibilidad definido con claridad para determinar quién es elegible y quién no lo es</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad - Interseccionalidad -Evaluación con participación <p>El abordaje estará en función de la relación causal que será objeto de la evaluación de impacto.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tomar en cuenta los aspectos éticos indicados en esta guía.</p> | | | <p>Por la naturaleza de este diseño, participan las personas de que forman parte del grupo intervenido (dentro de ellas, NNA) y las personas del grupo control.</p> |
| <p>Diferencias en Diferencias:</p> <p>Compara los cambios en los resultados a lo largo del tiempo entre unidades inscritas en un programa</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad -Interseccionalidad -Evaluación con participación | | | <p>Por la naturaleza de este diseño, participan las personas de que forman parte del grupo intervenido (dentro de ellas, NNA) y las personas del grupo control.</p> |

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|---|---|-------------------------|----------------------|--|
| <p>(el grupo de tratamiento) y unidades que no lo están (el grupo de comparación). Esto permite corregir cualquier diferencia entre los grupos de tratamiento y comparación que sea constante a lo largo del tiempo.</p> | <p>El abordaje estará en función de la relación causal que será objeto de la evaluación de impacto.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tomar en cuenta los aspectos éticos indicados en esta guía.</p> | | | |
| <p>Pareamiento:</p> <p>El pareamiento utiliza técnicas estadísticas para construir un grupo de comparación. Para cada unidad posible, el tratamiento intenta encontrar una unidad de no tratamiento (o conjunto de unidades de no tratamiento) que tengan características lo más parecidas posibles.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad - Interseccionalidad -Evaluación con participación <p>El abordaje estará en función de la relación causal que será objeto de la evaluación de impacto.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tomar en cuenta los aspectos éticos indicados en esta guía.</p> | | | <p>Por la naturaleza de este diseño, participan las personas de que forman parte del pareamiento (dentro de ellas, NNA).</p> |

| Diseño | Enfoques | Técnicas de recolección | Técnicas de análisis | ¿Quiénes podrían participar? |
|--|---|-------------------------|----------------------|--|
| <p>Pareamiento por puntajes de propensión (propensity score-matching):</p> <p>En este diseño, no se empareja al individuo en función de cada una de las características observables, sino de su puntuación de la propensión, es decir, la probabilidad de que la persona participe en la intervención (probabilidad de participación prevista) dadas sus características observables. Por tanto, el emparejamiento por puntuación de la propensión coteja los individuos u hogares en tratamiento con otros semejantes, y posteriormente calcula la diferencia media en los indicadores de interés.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Género y Derechos Humanos - Evaluación centrada en la Equidad - Interseccionalidad -Evaluación con participación <p>El abordaje estará en función de la relación causal que será objeto de la evaluación de impacto.</p> <p>En caso de que se considere beneficiosa la participación de NNA, tomar en cuenta los aspectos éticos indicados en esta guía.</p> | | | <p>Por la naturaleza de este diseño, participan las personas de que forman parte del pareamiento (dentro de ellas, NNA).</p> |

Fuente: Adaptado de Getler etl al. (2014), Cadesan (2015), Rogers (2014b), White et al. (2014a, 2014b), Peersman (2014). 2.3

2.3 Consideraciones en el proceso de ejecución de la evaluación

Una vez reconstruida la Teoría del Programa, depurado el Marco Evaluativo y construido el diseño metodológico, corresponde la ejecución de la evaluación propiamente dicha, entendida esta como el proceso de recolección de la información, análisis de la información, reporte de los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones a partir de los hallazgos.

Todo el proceso señalado en el párrafo anterior debe realizar mediante un contraste sostenido con los Términos de Referencia y el cronograma de la evaluación, para verificar que se están atendiendo al pie de la letra. Otro elemento fundamental que garantiza el éxito en el proceso de ejecución de la evaluación es una comunicación fluida entre el ET y el EE, de tal manera que existe realimentación durante el proceso que posibilite ir haciendo los ajustes durante y no dejarlo al final, donde pudiera ser que no haya posibilidad de maniobra. Estos puntos de encuentro deberán estar claramente señalados en el cronograma del plan de trabajo.

Durante la ejecución de la evaluación, debe existir flexibilidad metodológica según sean las condiciones que se presentan. El año 2020 se vio marcado en la historia de la humanidad por la pandemia de la enfermedad COVID-19 producida por el virus SARS-COV-2. Este virus, por su alta capacidad de contagio, logró que los países decretaron cierres temporales de actividades económicas, teletrabajo y teleeducación forzadas por la premura de evitar oleadas de contagios que colapsaran los sistemas de salud públicos. Millones de personas vieron caer sus ingresos, aumentando pobreza y desempleo en cantidad inusitadas, en muy corto plazo, sin dejar de lado el número de contagios y muertes.

Toda esta situación prácticamente detuvo toda acción presencial que significó cambios en procesos productivos, sociales, y por supuesto en evaluaciones en proceso. Esto generó la necesidad de variar los diseños, instrumentos y cronogramas de procesos de evaluación en marcha. Aquí es donde la flexibilidad metodológica toma un nuevo valor, en el tanto, el ET y EE se ponen de acuerdo en los ajustes que sean necesarios realizar para adaptarse a las nuevas condiciones o las variantes que puedan darse en función del escenario que se había previsto en el primer momento de Preparación y Planificación de la Evaluación.

Estas variaciones es recomendable que queden documentadas y anexadas en los informes de la evaluación, no solo por un tema de rendición de cuentas, sino, y principalmente, por un tema de rigurosidad en la metodología aplicada en la evaluación, que genera el sustento de los hallazgos y conclusiones.

a. Elaboración del informe

El documento final de la evaluación (informe) es la materialización física del proceso, en él se sintetizan las experiencias; los procedimientos; los hallazgos y los juicios de valor, así como las recomendaciones derivadas de éste (I y II momento) preparando, a su vez, los insumos para el III momento (uso de la evaluación).

De manera que, pensar este documento trasciende la forma⁷⁵ e, independientemente del formato que el ED/ET⁷⁶ indique, éste debe ser escrito para sus audiencias. De acuerdo con UNEG (2016) “El informe de la evaluación debe presentarse de manera que los lectores [SIC] previstos puedan consultar información pertinente del modo más claro y sencillo posible...” (p. 26). La misma fuente sugiere que han de

...elaborarse productos consistentes en informes breves sintéticos dirigidos a los responsables de la adopción de decisiones ejecutivas y el conjunto general de lectores, complementados por estudios con pruebas y análisis para aquellos que deseen examinar la cuestión con más detenimiento (UNEG, 2016, p. 27).

En esta línea, se espera que sea explícitos los elementos que se detallan en la figura 18:

Figura 18. Contenido esencial de todo informe de evaluación



Fuente: Elaboración propia, a partir de UNEG (2016).

⁷⁵ Esto no niega la relevancia de la estética (forma y escritura de la “trama”/contenido) del documento como parte constitutiva del potencial del informe final de orientar los resultados de la evaluación al uso (utilidad); de acuerdo con Díaz y Rosales (2006) “La forma en que se presenta el informe de evaluación no es neutra respecto del contenido ni del conocimiento sobre el objeto... uno de los mecanismos para reforzar la influencia consiste en aprovechar las condiciones del canal, el informe de la evaluación en este caso... el lenguaje y el significado se encuentran atados: el lenguaje como resultado y como elaboración en la preparación del informe constituyen una unidad” (p. 195).

⁷⁶ Para ver lineamientos sobre elaboración de los informes de evaluación, refiérase a **Template for Evaluation Inception Report** (WFP, 2018).

Asimismo, pueden incorporarse las lecciones aprendidas del proceso de evaluación (UNEG, 2016). En el caso de las evaluaciones de intervenciones dirigidas a NNA, resulta de suma relevancia su incorporación en los informes, dado que pueden aportar en la visibilización y socialización de buenas prácticas asociadas con la participación (directa o indirecta) de las personas menores de edad.

Mideplan (2017a) por su parte, indica que los informes de evaluación han de tener cinco características deseables, que se sintetizan en la figura 19.

Figura 19. Características de los informes de evaluación



Fuente: Adaptado de Mideplan (2017a).

Paralelamente, pueden elaborarse otros productos que complementen el informe y que pueden ser utilizados en los espacios de socialización; entre estos, se sugieren: "...notas informativas, presentaciones para talleres, vídeos y artículos para su publicación en Internet con fines didácticos o destinados a grupos específicos de partes interesadas" (UNEG, 2016, p. 27).

Interesa señalar que la redacción de las recomendaciones es uno de los elementos del informe de evaluación que implica mayor cuidado. En la **Norma 2. Utilidad** se indica que "Cuando se encarga y lleva a cabo una evaluación, debe existir una intención clara de utilizar los análisis, conclusiones o recomendaciones resultantes para fundamentar las decisiones y acciones" (UNEG, 2016, p. 10). Para ello, se sugiere considerar (UNEG, 2016, p. 27):

- Formularlas con vistas a su uso, en términos del objeto de la evaluación.
- Ofrecer orientaciones estratégicas, o enfatizando en cuestiones operativas.
- Indicar con claridad quién debe implementarlas.
- En su formulación, consultar a los posibles responsables de su implementación, a fin de garantizar su aceptación y viabilidad.

- No deben ser prescriptivas en exceso. Resulta útil incluir detalles operativos y propuestas de acción prácticas, a fin de facilitar su comprensión y apropiación entre las personas que participarán en su implementación.

Tanto Mideplan como UNICEF, establecen procedimientos para revisar la calidad de los informes de evaluación. Para ampliar, se recomienda estudiar el documento **Guía de informes de evaluación. Orientaciones para su elaboración: estructura y contenido** del Mideplan y **Quality Checklist for Evaluation Reports**⁷⁷ de la UNEG.

El proceso de revisión del informe es una actividad cuya responsabilidad es del ED/ET quienes garantizarán la calidad de todos los productos de la evaluación, con especial énfasis en el informe final⁷⁸.

⁷⁷ Mideplan (2017a) https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/14gDmfbZSRy_Zc0nsMW9sA UNEG (2010) https://www.iom.int/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/shared/mainsite/about_iom/eva_techref/UNEG_Eval_Report.pdf

⁷⁸ Se recomienda comprobar que: - la evaluación se realizó de conformidad con metodologías y procesos de calidad garantizada; - se recopilaron datos de fuentes suficientes y apropiadas que garantizan la credibilidad; - los hallazgos se basan en análisis válidos; - los hallazgos, las conclusiones y las recomendaciones muestran coherencia lógica; - se llevaron a cabo consultas suficientes para garantizar la veracidad, validez, pertinencia y utilidad; - la evaluación aplicó de forma adecuada las consideraciones relativas a los derechos humanos y la igualdad de género y otros principios y estándares pertinentes de las Naciones Unidas; las recomendaciones no resultan inviables ni excesivamente prescriptivas, es probable que sean aceptadas e implementadas y no acarrear consecuencias negativas para cuestiones ajenas al alcance de la evaluación; el informe se ajusta a los TdR y da respuesta al marco evaluativo; y el estilo editorial y la estructura del informe resultan adecuados. (UNEG, 2016, p.29). Asimismo, han de considerarse las características deseables establecidas por Mideplan (2017a) sintetizadas en la figura 19.

III Momento: Uso de la evaluación

El tercer momento de un proceso de evaluación es el uso de la evaluación” el cual, se da una vez entregado el informe final de la evaluación a la parte demandante/contratante de la evaluación. Mideplan (2017e, p. 68) indica que es el hilo que une las distintas etapas del proceso de evaluación y es la aplicación del proceso de evaluación, sus productos, o hallazgos para producir un efecto asociado a la intervención pública evaluada.

Es necesario indicar que este momento III se encuentra estrechamente vinculado con el primero desarrollado en esta guía (“Preparación y planificación de la evaluación”⁷⁹), dado que el uso de los resultados de la evaluación será mayor, cuando los actores involucrados “...tienen claro para qué la necesitan” (Mideplan, 2017e, p. 25); por ello, “Cuando se encarga y lleva a cabo una evaluación, debe existir una intención clara de utilizar los análisis, conclusiones o recomendaciones resultantes para fundamentar las decisiones y acciones⁸⁰” (UNEG, 2016, p. 10).

El uso se asocia con la utilidad del proceso evaluativo y se debe considerar que “Una misma evaluación puede ser útil a diferentes actores y cada uno de ellos puede darle un uso distinto...” (p. 26). En esta Guía, se detallan dos fases del uso a saber: la socialización de los resultados y los mecanismos de seguimiento, como lo muestra la figura 20:

Figura 20. Fases del uso de la evaluación



Fuente: Elaboración propia.

⁷⁹ De acuerdo con Mideplan (2017e) **el uso de la evaluación** “...incorpora, desde el inicio del proceso de evaluación, varias prácticas que fomentan el uso de la evaluación, de forma que sea concebida como un medio que genera oportunidades de mejora para la gestión, profundiza el conocimiento y aprendizaje sobre la intervención e identifica nuevos espacios de acción” (p.69).

⁸⁰ Según se indica en la **Norma 2. Utilidad.**

3.1 Socialización de resultados

La primera fase se refiere a la socialización de los resultados, en la cual se busca dar a conocer los resultados de evaluación con la finalidad de que las recomendaciones sean aceptadas para su implementación. De acuerdo con UNEG (2016) en la Norma 7. Transparencia es una "...característica esencial de la evaluación. Genera confianza, aumenta su credibilidad, fomenta el sentido de apropiación de las partes interesadas y mejora la rendición de cuentas pública. Los productos de la evaluación deben estar a disposición del público" (p. 12).

Mideplan (2017e, p. 68) señala cuatro aspectos fundamentales a la hora de desarrollar una estrategia para la difusión de los resultados de una evaluación: 1. la audiencia a la que debe ir dirigida; 2. los temas claves de los resultados que se desean comunicar; 3. los medios de comunicación en función de la audiencia identificada, y 4. la coordinación con la cual, se debe llevar a cabo la difusión (p.68).

Todo lo anterior debe desarrollarse en función de las características de NNA, dado que las intervenciones a evaluar con esta Guía tienen por foco la garantía de sus derechos fundamentales.

Tomando como base a Gertler y otros (2017), se puede señalar como audiencias caracterizables para cada proceso de evaluación de Estrategias, Políticas y Programas de Niñez y Adolescencia, las siguientes (figura 21):

Figura 21. Audiencias

- NNA, pues, tal como se indicó en el párrafo anterior son las personas para las cuales las intervenciones han sido creadas.
- Equipo ejecutor de las intervenciones: personas asociadas al diseño y la implementación de la intervención, quienes son las primeras en conocer los resultados de la evaluación, y elaborar comentarios sobre las interpretaciones y recomendaciones de la evaluación.
- Personas responsables políticas de la intervención: quienes adoptarán decisiones sobre la base de los resultados de las evaluaciones.
- La sociedad civil en general, la cual puede jugar un rol clave para la rendición de cuentas en materia de gasto público, por ejemplo, obtener el apoyo público para las recomendaciones de la evaluación y llevar a cabo políticas que potencien los resultados de la evaluación
- Las personas que participaron en el proceso de evaluación: en particular, para aquellas que brindaron información, pues no siempre se hace devolución de los resultados a nuestras fuentes de información, posibilitando sinergias en procesos posteriores que se puedan llevar a cabo.

Fuente: Adaptado de Gertler y otros (2017).

Es importante señalar que, en el proceso de difusión de resultados, se recomienda elaborar comunicaciones "...que animen a las partes interesadas a participar de forma productiva en los procesos de evaluación y maximicen el uso de sus resultados y recomendaciones" (UNEG, 2016, p. 28). En el caso particular de NNA, estas actividades tendrán que ser ajustadas a su momento del desarrollo de manera tal, que se cumpla con el objetivo de participación (en los niveles indicados en la figura 17) de esta población en las acciones requeridas para implementar las recomendaciones derivadas de la evaluación.

3.2 Mecanismos de seguimiento

Según se dispone en la **Norma 12. Política de Evaluación** "Toda organización debe elaborar una política institucional específica en materia de evaluación" (UNEG, 2016, p. 13) la cual, incorpore "...medidas que velen por la calidad de las evaluaciones, su utilización y seguimiento posterior..." (UNEG, 2016, p.13).

En esta línea Mideplan como ente rector en materia evaluativa en Costa Rica, además de ser gestor (junto con otros actores involucrados) de la Política Nacional de Evaluación 2018-2030, ha realizado un esfuerzo significativo en dotar de lineamientos e insumos técnicos (guías y manuales) a quienes ejercen funciones asociadas con la evaluación (ya sea conformando los ET/ED o los EE) y el momento del uso, está claramente desarrollado en función de garantizar no sólo la socialización de los resultados, sino la implementación de la acciones de acuerdo con las recomendaciones dadas.

De igual manera, en la **Norma 14. Uso y seguimiento de la Evaluación** se indica que las instituciones y organizaciones "La gerencia debe integrar los resultados y las recomendaciones de las evaluaciones... Ha de efectuarse un seguimiento sistemático de la implementación de las recomendaciones de las evaluaciones" (UNEG, 2016, p.14). Como parte de este momento, Mideplan (2017e) propone el siguiente proceso (figura 22):

Figura 22. Proceso de seguimiento de las recomendaciones de la evaluación

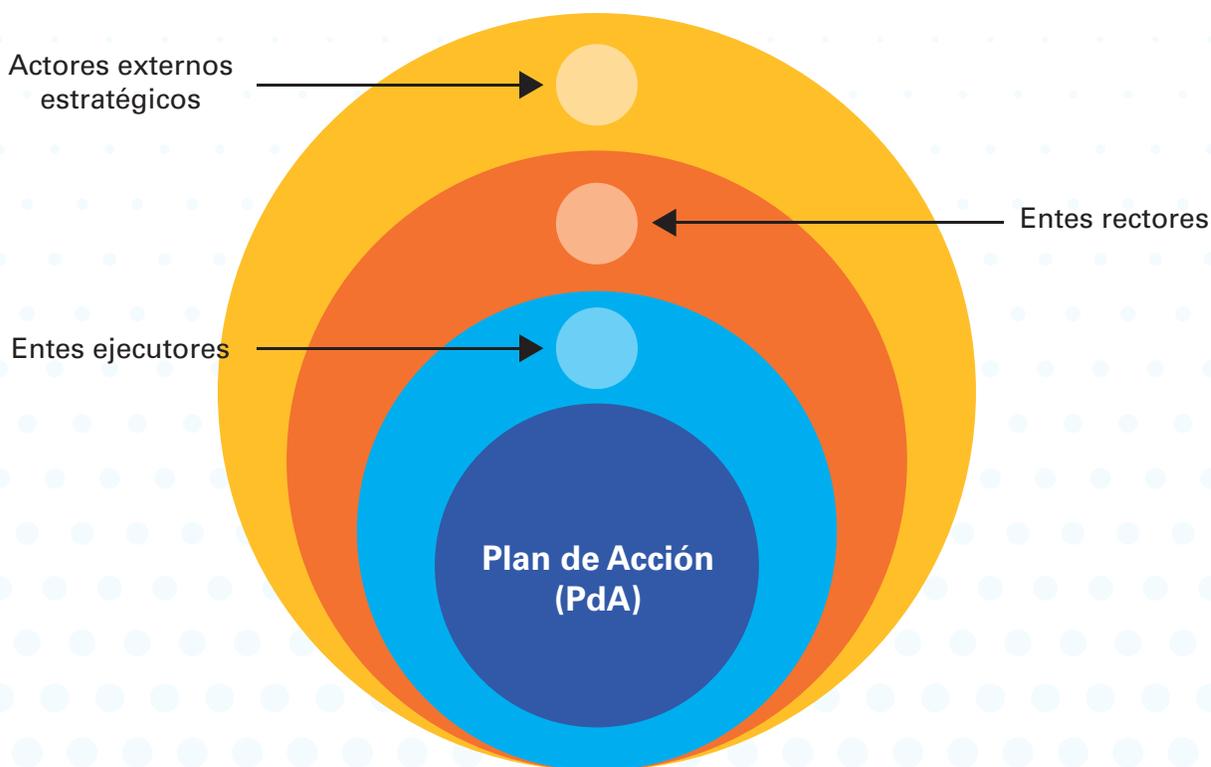


Fuente: Adaptado de Mideplan (2017e).

Respecto al proceso descrito en la figura 22, se denota la relevancia de incorporar, mediante estrategias de comunicación que favorezcan la participación -como talleres, mesas de diálogo, grupos de discusión, entre otros mecanismos (Mideplan, 2017e)- a los actores involucrados -participantes y audiencias-, a fin de que las decisiones que se tomen en función del acogimiento e implementación de acciones para operacionalizar las recomendaciones, se base en su visión y, de esta manera, se propicie la construcción de las condiciones requeridas para el uso de la evaluación.

De igual manera se recomienda que los actores, según les corresponda, asuman responsabilidades explícitas en el PdA y que se identifiquen la(s) instancia(s) que darán seguimiento al cumplimiento de los acuerdos plasmados en el plan. A continuación, en la figura 23, se sintetizan los niveles en los que pueden generarse estas responsabilidades a fin de dar concreción al PdA.

Figura 23. Niveles de responsabilidad en torno a la implementación del PdA



Fuente: Elaboración propia.

a. Los entes ejecutores de la intervención evaluada:

Estas organizaciones, figuran como los principales responsables de implementar las medidas del PdA. Dentro de éstos pueden estar incorporados: sus instancias gerenciales; las directamente involucradas con la ejecución de la intervención; y demás representantes de otras unidades de la institución/organización⁸¹ que, por sus funciones, tengan injerencia en la toma de decisiones requerida.

⁸¹ Por ejemplo: financiero, recursos humanos, oficinas regionales o locales, servicio al usuario, sistema de información, otros (Mideplan, 2017e).

b. Entes rectores:

En un segundo nivel de responsabilidad directa, se podrían ubicar las instituciones rectoras del sector al cual pertenece la intervención y, en caso de estar en la Agenda Nacional de Evaluación (ANE) el Mideplan, como ente rector en la planificación y evaluación a nivel del sector público costarricense⁸² encargado, además, de darle seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo e Inversión (PNDI) y a la Política Nacional de Evaluación (PNE).

c. Actores externos estratégicos:

Por último, pueden identificarse otros actores involucrados que indirectamente puedan estar relacionados con la planificación y la ejecución de las recomendaciones. Dentro de ellos se consideran tanto actores (individuales y colectivos) de la sociedad civil -dentro de estos niñas, niños y adolescentes-, como otras instancias de la administración pública y académicas.

Cabe indicar que la configuración de actores en torno a los PdA -como responsables o corresponsables del seguimiento e implementación de acciones derivadas de las evaluaciones-, se establecerá en función de la especificidad de la intervención evaluada y del contexto para la operacionalización de las recomendaciones.

Asimismo, debe considerarse que en estos grupos de actores pueden estar incorporadas instancias que integraron el ED/ET en el proceso de evaluación, lo cual es favorable en tanto son estas personas las que por su rol en el proceso evaluativo tienen la posibilidad (por ende, la responsabilidad) de la continuidad del proceso desde el I hasta el III momento.

⁸² Al Mideplan, se le asignan jurídicamente facultades como ente rector del Sistema Nacional de Planificación (SNP) y del Sistema Nacional de Evaluación (SINE) en Costa Rica.

REFERENCIAS



- Awid. (2004). Interseccionalidad: una herramienta para la justicia de género y la justicia económica. Género&Derechos. Recuperado de https://www.awid.org/sites/default/files/atoms/files/nterseccionalidad_-_una_herramienta_para_la_justicia_de_genero_y_la_justicia_economica.pdf
- Bamberger, M. & Segone, M. (2011). How to design and manage Equity-focused evaluations. UNICEF. Recuperado de <https://agora.unicef.org/course/info.php?id=1238>
- Blasco, J. (2009). Guía práctica 3 Evaluación del diseño. Colección Ivàlua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas. Recuperado de https://www.dgfc.sepg.hacienda.gob.es/sitios/dgfc/es-ES/ipr/fcp1420/e/Documents/Guia3_Evaluacion_de_dise%C3%B1o_ivalua.pdf
- CADESAN. (2015). La evaluación de impacto de la formación y capacitación en el sector público. Parte IV. Diseños rigurosos de la evaluación de impactos y su aplicabilidad para programas de formación y capacitación en el sector público. Perú: Agencia de la GIZ.
- Coll-Planas, G. y Solà-Morales, R. (2019). Guía para incorporar la interseccionalidad en las políticas locales. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/334251450_Guia_para_incorporar_la_interseccionalidad_en_las_politicas_locales
- Faúndez, A. y Abarca, H. (2011). Enfoque de igualdad de género y derechos humanos en la evaluación. Recuperado de <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2011/05/enfoque-igualdad-de-genero-y-derechos-humanos-en-la-evaluacion>
- Faúndez, A. y Weinstein, M. (2012). Ampliando la mirada: la integración de los enfoques de género interculturalidad y derechos humanos. UNFPA-LACRO/PNUD- RSCLAC/UNICEF-TACRO/ ONUMUJERES. Recuperado de <http://www.onu.org.mx/wp-content/uploads/2015/11/AmpliandolaMirada.pdf>
- Feinstein, O. (2006). Evaluación pragmática de políticas públicas. En Evaluación de políticas públicas. Mayo-Junio 2007. N.º 836. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Osvaldo_Feinstein4/publication/28167314_Evaluacion_pragmatica_de_politicas_publicas/links/5cfe1721a6fdccd1308f8bf2/Evaluacion-pragmatica-de-politicas-publicas.pdf
- Gertler, P, Martínez, S., Premand, P., Rawlings, B. y Vermeersch, C. (2017). La evaluación de impacto en la práctica, Segunda edición. Washington, DC: Banco Interamericano de Desarrollo y Banco Mundial. doi:10.1596/978-1-4648-0888-3.

- Graham, A., Powell, M., Taylor, N., Anderson, D. y Fitzgerald, R. (2013). Investigación ética con niños. Florencia: Centro de Investigaciones de UNICEF - Innocenti. Recuperado de <https://www.unicef-irc.org/publications/772-investigaci%C3%B3n-%C3%A9tica-con-ni%C3%B1os.html>
- Guijt, I. (2014). Enfoques participativos, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 5, Centro de investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_1.php
- House, E. (1980). Evaluación, ética y poder. Madrid, España: Ediciones Morata, S.L.
- Martinic, S. (1998). Diseño y Evaluación de proyectos sociales. Ciudad de México, México: COMEXANI.
- Mideplan (2017a). Guía de informes de evaluación. Orientaciones para su elaboración: estructura y contenido. San José, Costa Rica. Recuperado de https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/l4gDmfbZSRy_Ze0nsMW9sA
- Mideplan. (2017b). Guía de Evaluabilidad. San José, Costa Rica. Recuperado de https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/3DA5QyCnQ8G_ujtqaM37hw
- Mideplan. (2017c). Guía sobre el enfoque de igualdad de género y derechos humanos en la evaluación. Orientaciones para su incorporación en el proceso de evaluación. San José, Costa Rica. Recuperado <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/UWG8czewS5-A8GJsx8xBCw>
- Mideplan. (2017d). Guía de Términos de Referencia. Orientaciones para su elaboración: estructura y contenido. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/DVyxtc0OR3a0T6E2QbfQww>
- Mideplan. (2017e). Manual de Evaluación para intervenciones públicas. Gestión de evaluaciones en el Sistema Nacional de Planificación. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/6eepeLCESrKkft6Mf5SToA>
- Mideplan. (2017f). Guía de la teoría de la intervención. Orientaciones metodológicas para la evaluación. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/3hKUn5b6Q5mjqaTeZoKQyg>
- Mideplan. (2018). Política Nacional de Evaluación 2018-2030. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/Ymx1WmMJTOWe9YyjeCHKQ>
- Mideplan. (2019). Evaluación con Participación. San José, Costa Rica. Recuperado de <https://documentos.mideplan.go.cr/share/s/LTf813HsQJC0HHGLKgdMAw>
- Murguialday, C; Vázquez, N y González, L. (2008). Un paso más: Evaluación del impacto de género. Recuperado de <https://www.cooperaccio.org/un-paso-mas-evaluacion-del-impacto-de-genero/>
- OCDE. (2010). Estándares de calidad para la evaluación del desarrollo. Recuperado de <https://www.oecd.org/dac/evaluation/dcdndep/46297655.pdf>
- PANI/UNICEF(2009). Política Nacional para la Niñez y la Adolescencia 2009-2021. Recuperado de <https://pani.go.cr/descargas/bibliografia-recursos-humanos/563-politica-nacional-para-la-ninez-y-la-adolescencia-costa-rica-2009-2021>

- Peersman, G. (2014). Sinopsis: Métodos de recolección y análisis de datos en la evaluación de Impacto, Síntesis metodológica n.º10, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_1.php
- Picado, X. (2002). Interrogantes de la Evaluación. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/docente/pd-000089.pdf>
- Picado, X. y Ramírez, R. (1998). Razonamiento evaluativo. En Revista Reflexiones Vol. 67 Núm. 1 Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/reflexiones/article/view/11002>
- Rodríguez, P; Martinic, S; Soberón, L; Klier, S; Guzmán, A y Tapella, E. (2016). Estándares de Evaluación para América Latina y el Caribe / 1ª ed. –Buenos Aires, Argentina.
- Rogers, P. (2014a). La teoría del cambio, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 2, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- Rogers, P. (2014b). Sinopsis de la evaluación de Impacto, Síntesis metodológica n.º1, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/Brief%20%20Theory%20of%20Change_ES.pdf
- Stockmann, R. y Meyer, W. (2016). Evaluación: una introducción teórico-metodológica. 1. Ed. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- UNEG. (2016). Normas y estándares de evaluación. Nueva York: UNEG. Recuperado de [https://www.unicef.org/evaluation/files/UNEG_NormsandStandards_for_Evaluation_Spanish_2017_\(1\).pdf](https://www.unicef.org/evaluation/files/UNEG_NormsandStandards_for_Evaluation_Spanish_2017_(1).pdf)
- UNICEF. (2017). Adapted UNEG Quality Checklist for Evaluation Terms of Reference. Recuperado de https://www.unicef.org/evaluation/files/UNICEF_UNEG_TOR_Checklist_updated_June_2017.pdf
- WFP. (2018). Evaluation Inception Report Template. Recuperado de <https://docs.wfp.org/api/documents/WFP-0000002661/download/>
- White, H., Sabarwal S. y T. de Hoop, (2014a). Ensayos controlados aleatorios, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 7, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_1.php
- White, H., Sabarwal S. y T. de Hoop, (2014b). Diseño y métodos cuasiexperimentales, Síntesis metodológicas: evaluación de impacto n.º 8, Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia. Recuperado de https://www.unicef-irc.org/KM/IE/impact_1.php

ANEXOS



| Aspecto | Contenido | Descripción |
|----------------|------------------------------------|--|
| Técnico | 1. Título | Detalla el servicio que se requiere contratar y el nombre de la intervención a evaluar |
| | 2. Introducción | Se expone el contexto en el que surge la evaluación; qué será evaluado y el para qué de la evaluación, haciendo una breve referencia al objeto de la evaluación y justificación de su selección, así como los entes o instituciones claves en el proceso de contratación de la evaluación. |
| Técnico | 3. Antecedentes de la intervención | Elementos básicos para la comprensión de la intervención a evaluar: <ul style="list-style-type: none">• Problemática que atiende la intervención.• Objetivos generales y específicos que orientan la intervención.• Etapa del ciclo de vida en el que se encuentra la intervención (diseño, implementación, resultados).• Contexto histórico, institucional, normativo y organizativo en el cual se desarrolla.• Población objetivo y beneficiaria.• Lógica causal de la intervención.• Cobertura geográfica de la intervención.• Modificaciones importantes a nivel de la intervención (sea en su diseño o ejecución).• Conceptos particulares y necesarios para la comprensión de la intervención. |

| Aspecto | Contenido | Descripción |
|----------------|-------------------------------|---|
| | 4. Objetivos de la evaluación | <p>Un objetivo de evaluación proporciona el encuadre o marco general sobre el que se apegará el proceso de evaluación. El objetivo de evaluación toma en cuenta las necesidades de información que la evaluación debe brindar y la justificación de la evaluación, es decir, el para qué se quiere evaluar la intervención.</p> <p>► El EE seleccionado presenta su oferta, planifica y ejecuta su Plan de Trabajo.</p> <p>VER: <i>Manual de evaluación para intervenciones públicas: gestión para evaluaciones en el Sistema Nacional de Planificación</i> (Mideplan, 2017), apartado 3.2.2.</p> |
| | 5. Preguntas de la evaluación | <p>Las preguntas pueden presentar niveles o alcances distintos. Comúnmente para su definición suele llevarse a cabo el proceso señalado y explicado en el apartado 3.2.2 del <i>Manual de evaluación para intervenciones públicas: gestión para evaluaciones en el Sistema Nacional de Planificación</i>. ► Deben de ser claras y precisas, de forma que permitan dimensionar adecuadamente la planificación y ejecución de la evaluación por parte del EE.</p> |
| Técnico | 6. Alcance de la evaluación | <p>Delimitación sobre la intervención a evaluar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Población • Temporal • Tipo de evaluación • Unidad de estudio • Geográfico • Criterios <p>La delimitación del alcance debe considerar el tiempo disponible para la ejecución de la evaluación, así como los recursos financieros para ello.</p> |

| Aspecto | Contenido | Descripción |
|----------------|--|--|
| | 7. Metodología para la evaluación de la intervención | <p>Dos alternativas para abordar este apartado:</p> <p>i) que el ET realice una aproximación general de la metodología con la que se desea sea abordado el objetivo y preguntas de evaluación y, posteriormente sea detallada y finiquitada por el EE a partir de su criterio experto;</p> <p>ii) que EE -de acuerdo con el encargo evaluativo- desarrolle la metodología en su totalidad. Como mínimo conlleva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Método, diseño y técnicas de recolección y análisis de datos que se demandan sean utilizados en la evaluación. • Las características deseables de la muestra según cada unidad de estudio de la población de interés, cuando esto aplique. • Matriz de evaluación. En donde se interconectan distintos elementos del diseño de la evaluación, por ejemplo: los criterios, preguntas, tema de análisis/ subpreguntas, métodos o técnicas tanto para la recopilación como el análisis de datos y las fuentes de información. • Proyección inicial del cronograma para llevar a cabo la evaluación. |
| Técnico | 8. Productos de la evaluación | <p>Documentos o actividades específicas que se solicita expresamente en los TdR que deben ser realizadas y entregadas por el EE a la institución contratante (los mínimos: Plan de trabajo; la reconstrucción de la T-P; informes de avance; resultados de la evaluación y otros (bases de datos recopiladas en el trabajo de campo, diseño de sistemas de seguimiento y evaluación de la intervención, estrategia de difusión de los resultados, etc.).</p> |

| Aspecto | Contenido | Descripción |
|----------------|---|--|
| | 9. Información a disposición del Equipo Evaluador | Se refiere a la información que estará a disposición del Equipo Evaluador, una vez sean contratado (historia, objetivos, procesos, otros), informes de seguimiento, bases de datos de la población beneficiaria, etc.). |
| | 10. Composición y Perfil del Equipo Evaluador | Refiere a cuáles expertos(as) o especialistas deberán conformar el equipo y qué características o requisitos indispensables y deseables deberán tener (sea persona física o jurídica) para ejecutar la evaluación. El EE se conforma por personas con formación y experiencia en evaluación y la temática a evaluar. No existe un número específico, lo importante es que se solicite el número de profesionales de acuerdo con las funciones que desempeñaría para la realización de la evaluación. (VER más detalles en la pp. 13-14). |
| | 11. Actores responsables de la evaluación | Se especifican las instituciones y equipos responsables de la evaluación, así como los principales roles a desempeñar. |
| | 12. Coordinación, supervisión y comunicación | Se explicitan las condiciones que deberán seguirse respecto de canales de comunicación y coordinación del proceso de evaluación, entre el EE y el ente contratante. Es recomendable indicar canales y medios de comunicación oficial y establecer la ejecución de reuniones periódicas, como un medio de aclaración de consultas, seguimiento a avances y retroalimentación de productos. |
| Técnico | 13. Aprobación de los productos | Se indica la instancia responsable de la aprobación de los productos presentados por el EE, así como el plazo para revisar y aprobar los productos y las condiciones bajo las cuales se dará su aprobación. <i>La "Guía de productos de evaluación: orientaciones para su valoración" del Mideplan (2017), proporciona detalladamente los criterios utilizados.</i> |

| Aspecto | Contenido | Descripción |
|-----------------------|---|---|
| Administrativo | 14. Confidencialidad de los datos y propiedad intelectual | Aborda las condiciones exigibles al EE, respecto de la confidencialidad y protección de los datos, no solo de aquellos a los cuales tengan acceso como parte del proceso de la evaluación, sino además de aquellos que se generen durante el proceso o surjan como resultado de éste. Se especifican los derechos de autor y cualquier otro derecho de propiedad sobre los resultados obtenidos como consecuencia del contrato de la evaluación. |
| | 15. Requisitos o condiciones generales | Se definen los requisitos o condiciones generales que deberá contener la oferta para ser considerada admisible: <ul style="list-style-type: none"> • Carta de aceptación de TdR. • Curriculum Vitae de los(as) integrantes del EE. • Documentos que faciliten la comprobación de la experiencia del EE (por ejemplo: cartas de recomendación, informes de evaluación, investigaciones, entre otros). • Propuesta técnica (metodología, programación, requerimientos de información). • Propuesta económica. • Requerimientos administrativos y legales (vigencia del concurso, sistema y condiciones para la presentación de la oferta, normativa que regula la contratación, declaraciones juradas y certificaciones, presentación de timbres y garantía de cumplimiento, proceso de adjudicación, entre otros). |
| Administrativo | 16. Plazo y pago | Se especifica el plazo de la contratación (usualmente expresado en semanas); fechas y lugar de presentación de los productos. Es importante considerar en este plazo el tiempo requerido para la valoración de dichos productos. Respecto al pago, es recomendable realizarlo en tramos, asociados a los productos de la evaluación. |
| | 17. Anexos | Documentos de consulta o de interés de los(as) oferentes (elementos mínimos a ser requeridos en los informes de la evaluación y criterios que serán utilizados para la valoración de las ofertas). |

Fuente: Adaptado de Mideplan (2017d).





@Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y MIDEPLAN. Noviembre, 2023.

Elaboración de contenidos:

Montserrat Alfaro Moscoso, CICAP, Universidad de Costa Rica.

Leonardo Castellón Rodríguez, CICAP, Universidad de Costa Rica.

Revisión técnica:

Eddy García Serrano, Evaluación y Seguimiento, MIDEPLAN .

Raquel Barrientos Cordero, Oficial de Monitoreo y Evaluación, UNICEF, Costa Rica.

Concepto y diseño gráfico: Patricia Villa-Roel G.

Ilustración de portada y páginas internas: Patricia Villa-Roel G.

Se permite la reproducción total o parcial de los materiales aquí publicados, siempre y cuando no sean alterados y se asignen los créditos correspondientes.