

PROFESIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN: DESDE LA MIRADA REGIONAL AL CASO DE CHILE

ANDREA PERONI*
PABLO RODRÍGUEZ-BILELLA**

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo aborda el estado de la formación en evaluación en la región de América Latina. Su objetivo es describir de manera agregada las estrategias de profesionalización implementadas mediante diferentes modalidades. Para ello se aborda brevemente el contexto histórico de las instancias de formación en evaluación de la región, y así brindar una mirada panorámica del estado actual de la formación en evaluación en la misma, con especial énfasis en la formación de posgrado, seguido de una descripción de los principales desafíos y necesidades que evaluadores/as latinoamericanos enfrentan en el ejercicio de la docencia y formación en evaluación.

En segundo lugar, se analiza el caso de Chile, con base al estudio sobre el perfil actual de sus evaluadores/as. La metodología utilizada ha sido sobre la

* Coordinadora Núcleo Interdisciplinario de Investigación Evaluativa, orientado a la Decisión Pública (NIE-DP), Universidad de Chile, correos electrónicos: *aperoni@uchile.cl* y *evaluacionchile@facso.cl*

** Investigador CONICET, Universidad Nacional de San Juan, Argentina, correo electrónico: *pablo67@gmail.com*

base de revisión de documentos, entrevistas con expertos, y aplicación de una encuesta online a los/as evaluadores/as chilenos/as.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN EN LA REGIÓN

Una correcta comprensión de la dinámica del desarrollo de capacidades en evaluación en América Latina requiere prestar atención a los procesos de consolidación democrática (Balletbò, 1994), las reformas políticas concomitantes y la forma en que éstas han influido en el desarrollo del campo de la evaluación, en particular a nivel de institucionalización. A su vez, se ha de reconocer que los actores gubernamentales no son los únicos que expresan la necesidad de evaluación, pues a ellos se le suman instituciones, agencias y la ciudadanía, quienes expresan nuevas demandas en cuanto a información, metodologías y formas de hacer uso de la evaluación (Feinstein, 2012a).

En este contexto regional, la evaluación ha experimentado una evolución tanto conceptual como metodológica, así como un cambio en su estatus en la sociedad. En este proceso, la demanda de evaluación y el desarrollo de capacidades de evaluación han avanzado junto con los cambios de ciclos y políticas de reforma que ha experimentado la región.

Según Oszlak (1999, 2003), tres generaciones de reformas en América Latina influyeron en la demanda y oferta de capacitación en evaluación. La primera ola de reformas fue en la década de 1980, vinculando a la evaluación con los procesos de diseño y planificación de políticas, los mismos que eran fuertemente asociados al desarrollo de proyectos de envergadura, principalmente en el campo del desarrollo rural. Durante este período, los especialistas en evaluación generalmente fueron formados en los departamentos de posgrado en administración pública y políticas sociales de las universidades (Feinstein, 2012a).

La segunda ola se desarrolló durante la década de 1990 y principios de la de 2000, en el marco de los procesos de consolidación democrática y reformas estatales para garantizar una mayor eficiencia e impacto de las políticas. En este período se desarrollaron sistemas de evaluación de políticas relacionadas con la gestión presupuestaria (Chile) o relacionadas con el seguimiento y monitoreo de las políticas públicas (Colombia y México), mientras que otros países (Brasil, Costa Rica y Perú) avanzaron en la adopción de sistemas de evaluación institucionalizados (May, Shand, Rojas y Saavedra, 2006, Cu-

nill y Ospina, 2008). Las agencias y los bancos multilaterales de desarrollo comenzaron a incluir componentes orientados al desarrollo de la evaluación a nivel de país (OVE, 2001; Luchilo, 2010) y se gestaron los primeros programas de evaluación de posgrado y otros esquemas de formación en la región, principalmente vinculados a las universidades (Martinic, 2012).

A partir de la década de 2000, y extendiéndose hasta la actualidad, surgió el tercer movimiento de reforma caracterizado por la progresiva consolidación de la democracia en América Latina. Esta tercera ola ha puesto un fuerte énfasis en los resultados, el fortalecimiento de las instituciones estatales y el desarrollo de valores sociales comprometidos con las libertades públicas y los derechos humanos. En lugar de enfatizar el rol de la evaluación en la efectividad, la evaluación se entendió como el paso final del ciclo de los proyectos y la mayoría de los esfuerzos se orientaron a medir los impactos de las acciones desarrolladas (Martinic y Rodríguez-Bilella, 2016).

La creciente oferta de cursos de evaluación de posgrado en las universidades ha sido desigual en toda la región y refleja niveles de calidad heterogéneos. Feinstein (2012b: 110) ha sostenido que la región presenta una brecha entre la demanda de especialistas en evaluación y la oferta existente. Según Ghiano (2021), a mediados de 2019 existían diez programas de maestría y veinticuatro diplomados o especializaciones en América Latina, orientados a la especialización en teorías y métodos en el campo de la evaluación con aplicación en diferentes áreas del sector social (educación, salud, desarrollo rural y políticas sociales, entre otros).

Fuera del ámbito universitario, existen distintos esfuerzos de formación en evaluación de posgrado, muchas veces ofrecidos por organizaciones internacionales que trabajan para satisfacer las necesidades de desarrollo de capacidades de evaluadores/as. Algunas de las más relevantes en la región son la iniciativa CLEAR-LAC, y los cursos de capacitación ofrecidos por el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, el Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES) y capacitación en Evaluación Educativa por parte del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE- UNESCO), entre otros.

Hay también importantes esfuerzos de capacitación en evaluación liderados por las VOPE. Las organizaciones latinoamericanas suelen incluir la formación como una de las principales actividades de sus organizaciones. De las 11 VOPE que participaron en la encuesta realizada por los autores en 2020, el 73% incorporó la formación en evaluación como una línea de trabajo ex-

plícita en sus planes. Durante los últimos cinco años, las VOPE han brindado espacios para compartir experiencias e instancias de formación más formales. Dichos espacios de capacitación son heterogéneos en cuanto a metodologías, número de horas y contenido, y en general se implementan una sola vez, atendiendo a necesidades u oportunidades coyunturales.

A nivel regional, se detectan distintos desafíos para consolidar las instancias formativas en el campo evaluativo. El primero de ellos da cuenta de que la creciente oferta de cursos de posgrado en la última década ha sido desigual en la región y refleja niveles de calidad heterogéneos. México, Brasil y Chile son reconocidos por los expertos y expertas entrevistados como países donde hay importantes esfuerzos hacia una capacitación en evaluación de buena calidad. Como señalan Pérez-Yarahuán & Trujillo (2015), el desarrollo del campo de la evaluación en la región no ha sido lineal entre los países, es más bien un proceso dinámico, y los sistemas de Monitoreo y Evaluación tienen diferencias que se derivan del contexto nacional en el que están integrados. También hay una concentración de los cursos disponibles en las capitales de los países, donde además se encuentran cursos de posgrado. Casi 3 de cada 10 de los encuestados por la iniciativa *EvalYouth Latin America and the Caribbean* (EvalYouth LAC), en 2016 indicaron que los pocos cursos que existen son de buena calidad, pero no son accesibles en términos de costo y distancia, casi siempre concentrados en las capitales. Este dato se complementa con la consulta a las VOPE realizada por los autores durante 2020 en el cual se da cuenta de que, salvo dos excepciones, la totalidad de los cursos presenciales llevados a cabo por las VOPE en los últimos 5 años fueron realizados en las ciudades capitales.

Un segundo desafío está relacionado con la cantidad y el grado variable de calidad de los cursos de formación. En la encuesta de EvalYouth LAC (2016), 6 de cada 10 encuestados/as indicaron que hay pocos cursos y de baja calidad en sus países. Las principales razones que los encuestados/as brindaron para explicar el tema de la baja calidad y/o la escasez de cursos disponibles son: la falta de docentes calificados, el hecho de que los cursos no están articulados en programas (cursos aislados) y que los materiales no están actualizados con nuevos métodos, temas o paradigmas. Los encuestados/as también mencionaron que hay pocos cursos sobre métodos cuantitativos, que los contenidos de los cursos disponibles están desactualizados y que no están orientados a la práctica.

Más allá de los espacios formales de desarrollo de capacidades en evaluación, la región ha experimentado un incremento en el número de cursos y ta-

lles centrados en técnicas y dimensiones específicas de evaluación orientadas a servidores públicos, organizaciones no gubernamentales y líderes locales. Vinculado a ello aparece un tercer desafío, el cual atañe a la profundidad y la calidad del contenido de la oferta formativa especializada en evaluación. A diferencia de los programas académicos, que están sujetos a procesos de acreditación nacional que permiten una evaluación externa de su calidad, otras alternativas de formación, como talleres, cursos y certificados, no están, por lo general, sujetos a estas evaluaciones de calidad (Martinic y Rodríguez-Bilella, 2016). Estos cursos, más cercanos al principio de “aprender haciendo” (Feinstein, 2012a), suelen ser impartidos por universidades, organismos internacionales (como CEPAL en Chile) o *Think Tanks* (como GRADE en Perú o CLEAR en México), y están dirigidos a la solución de necesidades específicas de especialización, atendiendo a una población que debe aprender en su propio contexto laboral. A pesar de los significativos aportes al desarrollo de capacidades que estos cursos pueden hacer en la región, muchos constituyen experiencias aisladas con diferencias en el nivel de competencias y habilidades que en ellos se enseñan (Ghiano, 2021). Para Badilla (2010: 333), estos cursos proponen un cambio de la teoría y la epistemología hacia “formas o estilos más prácticos implementados en los programas de formación”, por lo que no enfatizan en el desarrollo de la capacidad teórica, lo cual es fundamental para la investigación y el desarrollo académico de la evaluación como disciplina.

Si bien en algunos países de la región existe un alto número de evaluadores/as experimentados para atender la demanda existente de evaluación, los expertos/as entrevistados señalan que la mayoría de los evaluadores/as en algunos países (o regiones dentro de los países) son autodidactas, como es el caso de Chile. La oferta limitada o escasa de programas de posgrado en evaluación puede considerarse un problema en sí mismo, pero se convierte en un problema aún mayor cuando la falta de formación en evaluación significa una barrera de entrada para jóvenes evaluadores/as al mercado laboral. Los encuestados/as en el estudio realizado por EvalYouth LAC en 2016 indicaron que pocos equipos de evaluación incorporan evaluadores/as jóvenes y emergentes, principalmente debido a la falta de capacitación y de experiencia.

Esta falta de oferta de formación puede observarse entre evaluadores/as, entre quienes demandan evaluaciones y quienes toman decisiones, agente que a menudo carecen de los conocimientos y habilidades para exigir evaluaciones o para valorar la calidad de los informes de evaluación.

LA PROFESIONALIZACIÓN DE LA EVALUACIÓN, CONOCIENDO EL PERFIL DE LOS/AS EVALUADORES DE CHILE

Chile cuenta con una institucionalidad evaluativa cada vez más sólida, pionera en la región, que ha privilegiado fuertemente la acción de evaluar con la toma de decisiones presupuestarias (Ministerio de Hacienda, Dirección de Presupuestos y Ministerio de Desarrollo Social, Subsecretaría de Evaluación) (Olavarría y Peroni, 2012). Las evaluaciones se realizan mediante la externalización, vía licitaciones públicas, por ende, se ha desarrollado un mercado de oferentes de investigaciones evaluativas que provee al Estado de tal especialidad. Hasta el momento la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2019), el Banco Mundial (2005) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), han analizado y descrito las características del sistema de evaluación en el país (se encuentra información pública sobre el mismo y el resultado de las evaluaciones que realiza en las siguientes ligas: www.dipres.cl; www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/). Sin embargo, no hay información sobre el perfil de quienes realizan tales estudios. El nivel de profesionalización de dichos actores es conocido por las entidades públicas al valorar sus Curriculum Vitae en las diferentes postulaciones, pero se desconoce de manera agregada cuáles son las características de tal grupo. En primer lugar, lo anterior no es menor, en tanto que son los especialistas que contribuyen a dirimir sobre el futuro de programas y proyectos públicos. En segundo lugar, la formación adquirida se traducirá a los enfoques, las metodologías y el tipo de recomendaciones que podrán emitir para incidir en las políticas públicas. Por lo anterior, se ha decidido conocer acerca de este colectivo, que en la actualidad se encuentra fragmentado y disperso.

La metodología aplicada consistió en una encuesta online,⁷ realizada entre los meses de agosto y septiembre, 2020. Se desconocía el universo poblacional, por ende, se realizó una búsqueda intencionada a través de diferentes fuentes (registros de la Dirección de Presupuestos, listados de participantes en instancias promovidas por el Núcleo Interdisciplinario de Investigación Evaluativa, y contactos derivados de los mismos evaluadores). Se consolidó

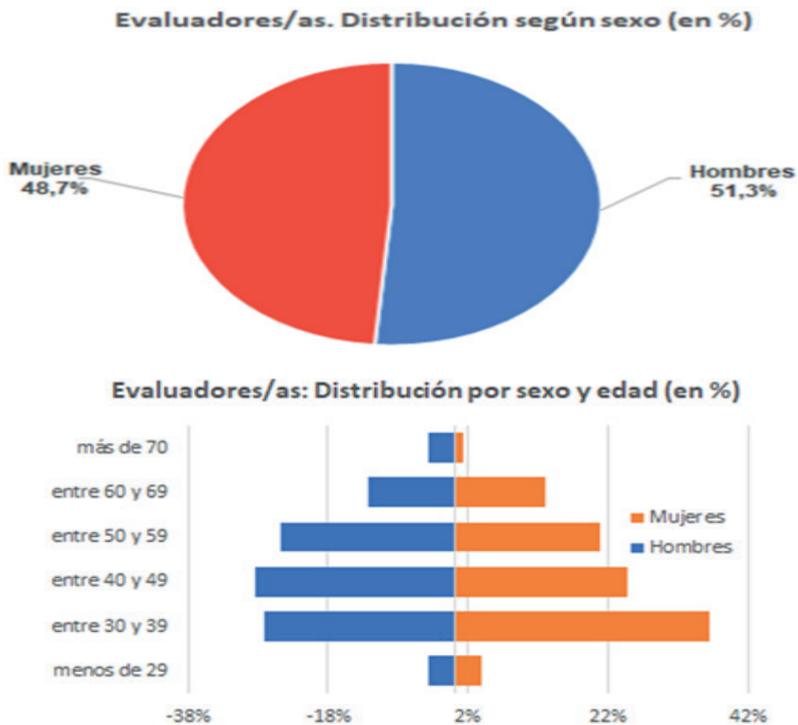
⁷ Encuesta diseñada e implementada por los sociólogos Aníbal labra, Eduardo Ubillo y Amanda Andueza, investigadores asociados al Núcleo Interdisciplinario en Investigación Evaluativa, (NIIE), Universidad de Chile, 2021.

un universo de 316 investigadores, confirmándose un total de 295 a quienes se les envió la consulta, obteniéndose un 54% de respuestas.

A continuación, se presentan las principales características.

En relación con la distribución por sexo existe una relativa paridad entre ambos, siendo 48% mujeres y 51% de hombres. Al respecto cabe destacar el mayor ingreso de evaluadoras de manera reciente, correspondiente al tramo etario entre 30 y 39 años.

GRÁFICA 1. DISTRIBUCIÓN SEGÚN SEXO Y EDAD DE LOS/AS EVALUADORES

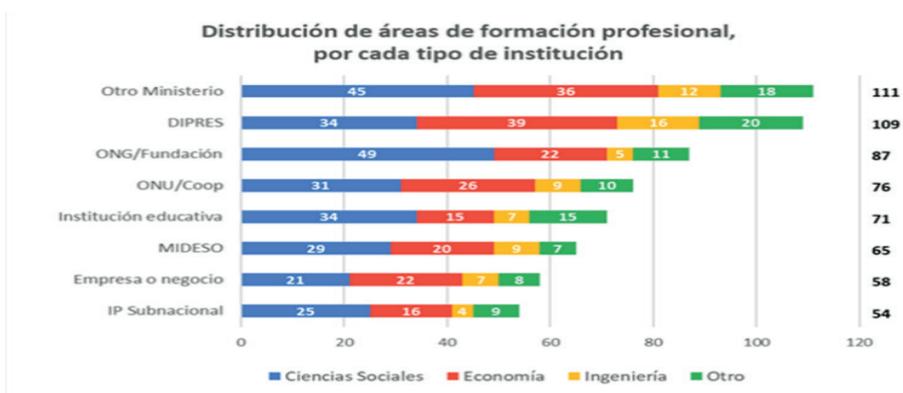


Fuente: NIIE-DP, 2020.

Con relación a la residencia, el 80.4% habita en la Región Metropolitana, siendo Chile un país centralizado, ésta distribución se refleja en la concentración de capital humano en Santiago en desmedro del resto del país.

En relación con la institución donde laboran, resalta el espacio académico como el lugar donde se concentran lo/as evaluadores (49%) y, en segundo lugar, aquellos que son independientes (32%) y cercanos a las consultoras (30%). Según las disciplinas de donde provienen y la institución donde realizan las evaluaciones se destaca la presencia de las ciencias sociales en otros ministerios públicos (no del Ministerio de Hacienda - Dirección de Presupuesto, DIPRES - ni del Ministerio de Desarrollo Social y Familia –Mideso–) y en las organizaciones de la sociedad civil, indicando la posibilidad de aplicar otros enfoques metodológicos en la evaluación.

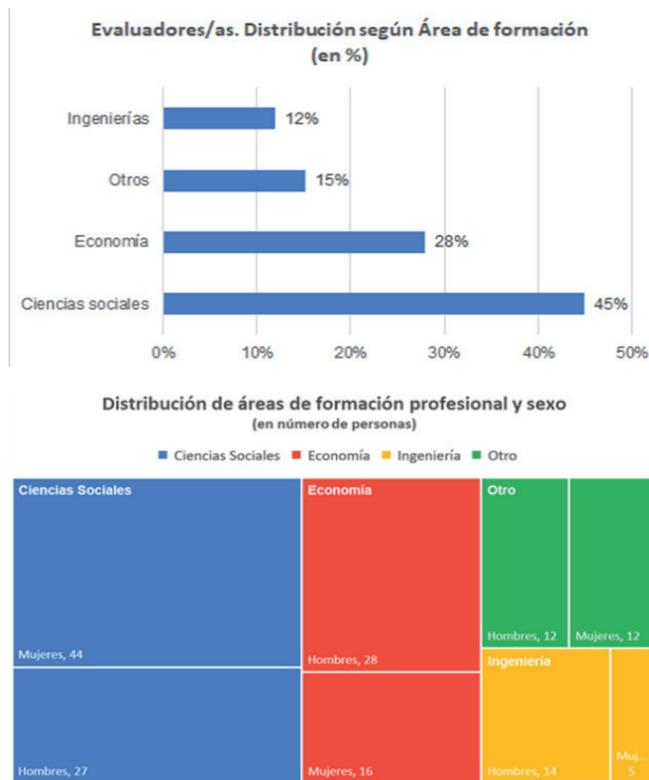
GRÁFICA 2. ÁMBITOS LABORALES INSTITUCIONALES



Fuente: NIE-DP, 2020.

En relación con lo anterior, la presencia multidisciplinaria da cuenta de la construcción del campo de la investigación evaluativa desde diferentes perspectivas. A su vez la formación profesional de pregrado permite notar los enfoques teórico/metodológicos que se aplicaron en los procesos evaluativos. Se aprecia una mayoritaria presencia de las ciencias sociales (45%) y, en segundo lugar, de la economía (28%), seguido de las ingenierías (12%). Ahora bien, si se suman estas dos últimas constituyen el 40%, cercano a las ciencias sociales, donde la sociología constituye el 69% de las mismas (14% psicología; 10% trabajo social y 7% antropología). Cabe destacar la relación inversa, según sexo entre las ciencias sociales y la economía, donde en la primera priman las mujeres y en la segunda los hombres, al igual que en la ingeniería.

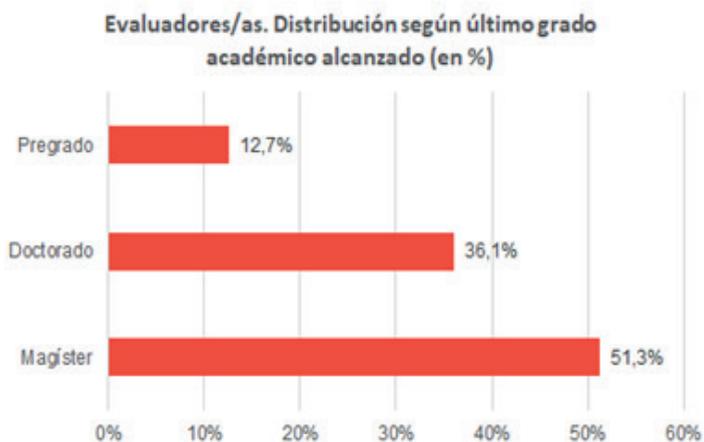
GRÁFICA 3. DISTRIBUCIÓN DE ÁREAS DE FORMACIÓN DE PREGRADO Y SEXO



Fuente: NIIE-DP, 2020.

Finalmente, sobre la formación disciplinar de grado, solo el 12% tiene únicamente pregrado, el 51% de los evaluadores/as tienen Magister y el 36% Doctorado, lo anterior indica que sobre el 87% presenta una mayor capacitación y nivel de especialización, siendo un actor con una fuerte inversión en capital humano.

GRÁFICA 4. DISTRIBUCIÓN DE LOS/AS EVALUADORES SEGÚN GRADO ACADÉMICO



Fuente: NIE-DP, 2020.

Ahora bien, sobre la pregunta ¿A través de qué instancias educativas se formaron en investigación evaluativa?, se indica lo siguiente: el 69% a través de talleres o seminarios; el 62% a través de una asignatura dentro de un plan de estudios de pregrado o de postgrado; el 45% a través de un curso, y el 23% a través de un diplomado. Como se puede apreciar, la formación se establece en espacios de corto alcance y puntuales, o en las mallas de las carreras iniciales o de magister. No existiendo espacios específicos de formación en investigación evaluativa en Chile, a nivel de posgrado. Un 6% afirma no tener formación específica en esta materia, siendo autoformado en el quehacer mismo.

REFLEXIONES FINALES

Los desafíos y necesidades propios de la enseñanza y formación en evaluación en la región expresan el resultado de distintos procesos históricos que dan cuenta del desarrollo del campo, así como de la institucionalización de la evaluación en cada país. En dicho marco, algunas tendencias en el desarrollo de capacidades de evaluación en la región señalan que las instancias formativas están adoptando una orientación más aplicada y empírica, combinando enfoques prácticos con una sólida base teórica. Junto a ello, existe un creciente reconocimiento de la importancia de utilizar métodos mixtos en el diseño y desarrollo de evaluaciones y la formación en esa línea, a la par de no descuidar el espacio en formación de “habilidades blandas”, como la comunicación de la evaluación, las estrategias y herramientas para mejorar la relación entre evaluadores/as y la sociedad civil.

Reconociendo que la mayoría de los/as evaluadores/as en la región son autodidactas en su formación sobre este campo. Las iniciativas colectivas de capacitación en introducción a la evaluación enfocadas a evaluadores/as jóvenes y emergentes, implementadas como talleres, vía alianza entre diversas organizaciones bajo el auspicio de capítulos de EvalYouth y VOPE nacionales, se presentan como una instancia prometedora.

En el contexto de la pandemia del Covid 19 se han intensificado las experiencias que acentuaban las estrategias virtuales de formación y desarrollo de capacidades en evaluación. Dicha adaptación abre un camino potencial para resolver algunos de los desafíos de accesibilidad a las oportunidades de formación en la región, disminuyendo las brechas de acceso, y facilita espacios para compartir experiencias entre personas y organizaciones en distintos territorios. Al igual que otras instancias reseñadas en este artículo, la valoración de su calidad se presenta como un reto de enorme relevancia. Aun cuando todavía existen varios desafíos para la profesionalización de la evaluación en América Latina, también hay oportunidades para continuar avanzando en el desarrollo de capacidades en evaluación de la región.

De acuerdo con la información correspondiente al caso de Chile, cabe destacar la misma en tanto se constituye como el primer perfil nacional disponible en la región sobre ¿Quiénes son los y las evaluadoras?, permitiendo conocer cómo se componen demográficamente, (49% M/ 51% H), valorándose la inclusión de más mujeres en el tramo etario de 30 a 39 años. La formación

de pregrado oscila entre las ciencias sociales y la economía, un 88% tiene magister y doctorado, indicando un alto nivel de capital humano, siendo un perfil especializado en sus áreas de investigación. Sin embargo, la formación en investigación evaluativa es de corto alcance y sin estancias específicas de posgrado para ello. Dicho lo anterior, cabe retomar las reflexiones planteadas sobre el desarrollo de capacidades en América Latina, y esbozar nuevas preguntas, por ejemplo ¿Cómo integrar la interdisciplina en la formación en evaluación? ¿Y la transdisciplina? ¿Cómo se vincula la formación y la práctica en la generación de conocimiento transferible? ¿A qué obedece un cuerpo de evaluadores/as “académicos/as”, sin formación especializada? ¿Cuáles son las barreras que limitan el desarrollo de formación en investigación evaluativa desde la academia? ¿Cómo se conjuga con el saber práctico?, ¿Cómo se fortalecen las capacidades evaluativas, desde las particularidades de Latinoamérica y el Caribe?, a fin de continuar avanzando con el desarrollo de capacidades en evaluación en la región.

REFERENCIAS

- Badilla, L. (2010). Formación en evaluación, *Actas del Congreso Internacional de Evaluación y III Conferencia ReLAC*, San José, Costa Rica, (28-30 Julio).
- Balletbò, A. (1994). *La consolidación democrática en América Latina*. Barcelona: Hacer.
- Banco Mundial (2005). *Chile: Estudio de Evaluación de Impacto del Programa de Evaluación de Programas Evaluaciones de Impacto y Evaluaciones de los Programas del Gobierno*, Resumen Ejecutivo. Informe No. 34589-CL [Archivo PDF], Unidad de Reducción de la Pobreza y Gestión Económica América Latina y el Caribe.
- Cunill, N.& Ospina, S. (2008). *Fortalecimiento de los Sistemas de Monitoreo y Evaluación en América Latina. Informe comparativo de 12 países*, Washington, D.C.: Banco Mundial-CLAD.
- Dirección de Presupuestos. Ministerio de Hacienda de Chile. (agosto 2019). *Dirección de Presupuestos 2019. Resultados Evaluaciones, Segundo Trimestre 2019*, Santiago de Chile: Ministerio de Hacienda. Disponible en: https://www.dipres.gob.cl/598/articles-190036_doc_pdf.pdf

- EvalYouth LAC. (2016). “Challenges and Professional Insertion of Young and Emerging Evaluators in Latin America”, Poster realizado por Josette Arévalo para la *American Evaluation Association Conference*, Atlanta.
- Feinstein, O. N. (2012a). “La institucionalización de la evaluación de políticas públicas en América Latina”, *Presupuesto y Gasto Público*, 2(68), pp. 41-52.
- Feinstein, O. N. (2012b). “Evaluation as a Learning Tool”, *Evaluation Voices from Latin America. New Directions for Evaluation*, 134, pp. 103-112. Disponible en: <https://doi.org/10.1002/ev>
- Ghiano, C. (2021). *Capacidades individuales en Evaluación de políticas públicas. Aportes para la profesionalización de la Evaluación con enfoque en América Latina y el Caribe* (Tesis doctoral), IIFAP: Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, Argentina.
- Luchilo, L. (2010). *Formación de Posgrado en América Latina: Políticas de apoyo, resultados e impactos*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Martinic, S. (2012). “Emergent evaluation and educational reforms in Latin America”, *New Directions for Evaluation*, 134, pp. 17–28. Disponible en: [doi:10.1002/ev.20015](https://doi.org/10.1002/ev.20015)
- Martinic, S., & Rodríguez-Bilella, P. (2016). “Evaluators’ capacity formation in a context of changes in Latin America” (pp. 129-142). En R. Stockman y R. Meyer (eds) *The Future of Evaluation. Global Trends – New Challenges – Shared Perspectives*, London: Palgrave Macmillan,.
- May, E., Shand, D., Rojas, F., & Saavedra, J. (2006). *Towards the Institutionalization of Monitoring and Evaluation Systems in Latin America and the Caribbean: Proceedings of a World Bank / Inter-American Development Bank Conference*. Washington: The World Bank & Inter-American Bank. Disponible en: <http://documents1.worldbank.org/curated/en/524591468225577264/pdf/362230ENGLISH010monitoring01PUBLIC1.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia de Chile. (agosto 2019). *Programas sociales*. Disponible en: www.programassociales.cl/2019
- _____. (agosto 2019). *Participación ciudadana*. Disponible en: <http://participacionciudadana.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/consejo-de-la-sociedad-civil/consejo-de-la-sociedad-civil>
- Olavarría C. y Peroni A. (2012). “La Evaluación en el Estado Chileno, Avances y Desafíos”, *Revista Políticas Públicas*, Universidad de Santiago de Chile, 4(2), pp. 5-20. Disponible en: <https://revistaschilenas.uchile.cl/handle/2250/35258?show=full>

- Oszlak, O. (Spring 1999). “Quemar las naves (o cómo lograr reformas estatales irreversibles)”, *Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental*, 6 (14), pp. 73-99.
- Oszlak, O. (2003). “¿Responsabilización o responsabilidad?”, VIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Panamá: CLAD, pp. 1-20.
- OVE. (2001). *Creación de capacidad de evaluación: Elementos de un planteamiento para la región*. Disponible en: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35405027>
- Pérez-Yarahuán, G. & Trujillo, C. V. M. (2015). *Panorama de los sistemas nacionales de monitoreo y evaluación en América Latina*, Ciudad de México: Centro de Investigación y Docencia Económicas-Centro CLEAR.