

Capítulo 2

Examinando el proceso de participación en la evaluación

El caso del programa *Tránsito a la Vida Independiente* de personas con discapacidad en Chile

Rodrigo Quiroz Saavedra

Resumen

La evaluación participativa ha adquirido notoriedad en los últimos años por los beneficios que puede aportar a las partes involucradas y su potencial contribución a la democratización y transformación social. Sin embargo, persiste en la comunidad de evaluadores una falta de claridad respecto de cuáles son los elementos que la distinguen, dificultando su operacionalización. Este artículo busca dar respuesta a esta problemática examinando críticamente un caso por medio de la aplicación del instrumento de medición de la evaluación participativa compuesto por tres dimensiones de la participación: control sobre el proceso de evaluación, diversidad de partes interesadas y extensión del involucramiento. Los resultados muestran que el instrumento es útil para examinar sistemáticamente y obtener una comprensión más profunda del proceso de participación en una evaluación, la necesidad de reincorporar la dimensión de relaciones de poder entre las partes interesadas, el rol que puede jugar el evaluador en los conflictos imbuidos en relaciones asimétricas, y la relevancia de la participación para los grupos oprimidos. Se afirma la importancia de seguir investigando sobre la evaluación participativa, y utilizar los hallazgos para formar a colegas, implementadores, tomadores decisiones, y ciudadanía en la teoría y práctica de la evaluación participativa.

Palabras clave

Evaluación Participativa, Dimensiones de la Participación, Relaciones de Poder, Conflictividad, Democracia.

Citado

Quiroz Saavedra, R. (2024). “Examinando el proceso de participación en la evaluación. El caso del programa Tránsito a la Vida Independiente de personas con discapacidad en Chile”. En P. Rodríguez Bilella y E. Tapella (coord.), *Evaluación, participación y democracia: experiencias de evaluación participativa en América Latina*. Argentina: Vientosur.

Introducción

Actualmente, es un hecho bien establecido que la evaluación tiene una íntima relación con la democracia (Chelimsky, 2006). Ahora bien, la evaluación no tiene como propósito eliminar los errores de la autoridad o fortalecer su credibilidad, sino facilitar un proceso democrático y pluralista que ilumine a todos los participantes (Cronbach *et al.*, 1980:1).

Siguiendo estos fines, numerosos enfoques de evaluación basados en valores democráticos han sido desarrollados en las últimas décadas: *evaluación democrática* (Podems, 2017), *evaluación deliberativa* (House y Howe, 2000), *evaluación empoderadora* (Fetterman *et al.*, 1996), *evaluación inclusiva* (Mertens, 2008), *evaluación comunitaria* (Kilmer y Cook, 2020) y *evaluación colaborativa* (Cousins *et al.*, 2016), entre otras. Pese a sus diferencias teóricas, metodológicas o valóricas, un aspecto común a estos enfoques es la importancia que atribuyen a la participación durante los procesos de evaluación, y a los efectos de esta participación (Espinoza-Fajardo *et al.*, 2022, Smits y Champagne, 2008).

Tradicionalmente, la participación ha sido descrita de forma general como el involucramiento de las partes interesadas en la toma de decisiones durante las distintas etapas del proceso de evaluación, incluyendo la planificación, la implementación, y la utilización de la evaluación (Whitmore y Cousins, 1998). Durante los últimos años, el campo de la evaluación participativa ha experimentado avances significativos en términos de *marcos conceptuales* (Weaver y Cousins, 2004), *mo-*

delos operativos (Fawcett *et al.*, 2014), y *principios* (Tapella *et al.*, 2021) que especifican con mayor claridad en qué consiste un proceso de evaluación participativa. Sin embargo, algunos autores han notado que el desarrollo conceptual y el conocimiento empírico sobre estos procesos de participación en la evaluación siguen presentando limitaciones (Connors y Magilvy, 2011; Odera, 2021). Asimismo, se ha resaltado la dificultad de aplicar la evaluación participativa de forma coherente con los valores democráticos que animan nuestra práctica (Ridde, 2006). Como consecuencia, nuestra capacidad para planificar, implementar y evaluar evaluaciones participativas se ve mermada, y con ello, el uso y los efectos de estas evaluaciones en los participantes. Este capítulo busca entregar elementos de respuesta a esta problemática, examinando críticamente el caso de la evaluación participativa de un programa destinado a facilitar el tránsito a la vida independiente de jóvenes con discapacidad, financiado por fondos públicos provenientes del **Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis)**, en Chile.

Para el análisis de la experiencia se aplica un marco conceptual que distingue tres dimensiones en la participación: extensión del involucramiento en tareas evaluativas; diversidad de las partes interesadas no evaluadoras; y control del proceso evaluativo (Daigneault y Jacob, 2009; Weaver y Cousins, 2004). Se espera que los resultados de este análisis entreguen pistas para diseñar e implementar procesos participativos que refuercen el involucramiento de los actores y actoras en la toma de decisiones, favoreciendo así la promoción de derechos, la inclusión y la equidad en programas y proyectos sociales en América Latina (Tapella *et al.*, 2021).

Contexto nacional

Chile presenta un **Sistema Nacional de Monitoreo y Evaluación de Políticas, Programas y Proyectos Públicos** con una trayectoria de más de 25 años (Irrarrázaval y Pérez, 2017). Los instrumentos de Monitoreo y Evaluación han estado bajo la responsabilidad de la **Dirección de Presupuesto (DIPRES)**, Ministerio de Hacienda, por lo cual se han vinculado principalmente al ciclo presupuestario del país, es decir, buscan generar información para la toma de decisiones presupuestarias (Guzmán, Irrarrázaval y de los Ríos, 2014). A juicio de los expertos, la evaluación de programas en Chile se encuentra altamente institucionalizada, caracterizándose por ser fuertemente centralizada, disciplinada y rutinaria (Banco Mundial, 2005).

Pese a su nivel de institucionalización y relevancia para el país, este sistema de evaluación enfrenta grandes desafíos. En términos generales, se encuentra una exigencia de mayor transparencia (Consejo para la Transparencia, 2016), la falta de evaluación del diseño de los programas y un diseño deficiente de estos (González, 2020), una baja cobertura de programas evaluados (Guzmán, Irrarrázaval y de los Ríos, 2014), y el poco uso de la información producida para la toma de decisiones presupuestarias y del ciclo de las políticas públicas (Olavarría, 2012).

En lo que respecta al foco de este capítulo, se observan desafíos relacionados específicamente con el rol de las partes interesadas de los programas evaluados y, por tanto, de las evaluaciones mismas. Esto es, el

predominio de criterios económicos en desmedro de valores públicos como la justicia social, la equidad, la dignidad, o las libertades y derechos humanos (Centro de Sistemas Públicos, 2019), así como una excesiva centralización de los procesos evaluativos que conducen a una escasa apropiación de estos por parte de los ejecutores de los programas y una baja incidencia de la apreciación de los servicios públicos por parte de los usuarios y de las organizaciones de la sociedad civil en la evaluación de los programas (Irrarrázaval *et al.*, 2020). Pese a que la evaluación de programas en Chile reposa sobre una institucionalidad sólida, la participación de la ciudadanía, y en términos más amplio, su función democrática siguen estando en deuda (Paredes, 2011).

Descripción de la organización responsable

El programa que fue objeto de evaluación es implementado por la **Fundación Eres**, la cual se gesta en julio de 2014 en base al reconocimiento y valoración de las personas como individuos únicos, a partir de sus diferencias, con distintas necesidades y potencialidades, así como de la dedicación de sus familias y tutores en el proceso de crecimiento y desarrollo. Su misión es

garantizar la inclusión de las personas con discapacidad y sus familias a espacios de participación ciudadana como educación, trabajo, salud, recreación, cultura, turismo, deporte, recreación y medio ambiente, entre otros, promoviendo un cambio cultural,

social y normativo que asegure el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad, junto a sus familias, comunidad y entorno.

El trabajo de la Fundación se realiza en estrecha asociatividad con la **Escuela Especial de Desarrollo de La Reina** y otras escuelas de la región Metropolitana que atienden a estudiantes con discapacidad y con organizaciones de y para personas con discapacidad de diferentes regiones. Las áreas de intervención de la Fundación Eres son las siguientes: participación, comunicación, turismo, familia, salud, deporte, recreación, cultural, educación y trabajo.

Descripción del caso de estudio

El programa examinado se denomina **Tránsito a la Vida Independiente Eres lo que Decides [PTVI]**, el cual tiene como finalidad propiciar la participación de *Personas con Discapacidad Intelectual (PcDI)* en distintos ámbitos de la vida ciudadana, principalmente, el laboral, mediante una intervención que busca instalar y potenciar habilidades sociales tanto en las personas con discapacidad como en sus cuidadores/as y en los profesionales de apoyo.

Los objetivos específicos del proyecto son:

- Introducir a los/las participantes en la filosofía de Vida Independiente para su asimilación e incorporación en sus proyectos de vida.

- Desarrollar e instalar el autocuidado como elemento fundamental para optimizar la calidad de vida de los/las participantes.
- Desarrollar e instalar herramientas de autogestión personal que aporte a los/las participantes a enfrentar el proceso de Tránsito a la Vida Adulta.
- Que los/las participantes conozcan y ejerzan sus derechos para poder acceder en igualdad de oportunidades a ocupar un rol dentro de la sociedad y cumplir con las responsabilidades que esto conlleva.

El PTVI se implementa en base a la colaboración con una red de organismos públicos (por ej., Senadis), organizaciones de la sociedad civil (fundaciones), organismos internacionales (por ej., OIT) relacionados con la discapacidad y escuelas especiales que son receptoras de la intervención para sus estudiantes.

La estrategia de intervención del PTVI consiste en un modelo de formación activo, participativo, y vivencial compuesto por 4 módulos que cubren temáticas relacionadas con la vida independiente de las personas con discapacidad (ver Tabla 1). A estos 4 módulos se agrega una estrategia de *seguimiento* que ofrece acompañamiento a los participantes entregándoles herramientas para favorecer la realización de las tareas comprometidas en los módulos.

Cada módulo se implementa a través de un taller animado por dos monitoras especialistas en discapacidad. Los participantes son jóvenes con discapacidad, sus familiares o cuidadoras, y profesionales de apoyo de las escuelas. Los jóvenes tienen entre 15 y 30 años, pertenecen al primer y segundo quintil de más bajos

ingresos, y se encuentran estudiando en una escuela especial. El reclutamiento de los participantes se realiza en colaboración con la dirección de las escuelas, y en base a la motivación por participar manifestada por los padres de los jóvenes, y de los mismos jóvenes.

La cantidad de participantes en los talleres varía dependiendo de los contextos, llegando a un promedio de aproximadamente 10 jóvenes con discapacidad por cada ciclo de implementación.

Módulo	Contenidos	Metodología	Estrategia
1. Filosofía de Vida Independiente	- Fundamentos y principios de la filosofía de vida independiente - Creencias y expectativas en torno a discapacidad - Nuevos enfoques sobre discapacidad - Nueva mirada sobre asistencia personal	- Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Bitácora personal	- Motivar previamente a PcDI y familias a participar en el programa. - Crear un ambiente más horizontal para que PcDI puedan expresar sus necesidades y deseos por sí mismos. - Empoderar a PcDI para que reconozcan sus capacidades. - Favorecer participación para que PcDI, familiares, y profesionales se comuniquen. - Utilizar metodología aprender-haciendo dentro y fuera del espacio del programa para que PcDI tome protagonismo.
2. Calidad de Vida y Autocuidado	- Autocuidado - Calidad de vida (dimensiones) - Bienestar	- Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Bitácora personal	
3. Autogestión y Desarrollo de Habilidades Blandas	- Autodeterminación - Competencias para la autogestión	- Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Proyecto de transferencia	
4. Derecho a la Autonomía y Autodeterminación	- Qué es un derecho - Convención sobre Derechos de las Personas con Discapacidad - Mis derechos en el trabajo - Mis derechos de salud - Persona con discapacidad como agente de cambio	- Exposición de conceptos - Actividad práctica - Preguntas para la reflexión - Proyecto de transferencia	
Seguimiento personalizado		- Reuniones individuales y grupales mediante videollamadas por Zoom o WhatsApp - Mensaje de texto	

Tabla 1. Componentes del programa Tránsito a la Vida Independiente

Desde el año 2019 a la fecha se han completado 4 ciclos de implementación del programa en distintas regiones de Chile. Algunos de estos ciclos se han realizado de forma presencial, mientras que otros se han hecho de forma remota. Las versiones remotas del programa

surrieron como una adaptación para enfrentar el periodo de pandemia por COVID-19. Al día de hoy, el programa ha prestado servicios a 85 jóvenes con discapacidad, 80 familias, y 58 profesionales de apoyo a lo largo del país.

Año	Comunas	Región
2019	Iquique	Tarapacá
2019	Rengo, Quinta de Tilcoco, Rancagua, Requinoa.	O'Higgins
2019	Linares, Talca, Constitución, Longaví	Región del Maule
2019	Concepción	Región del Biobío
2019, 2020, 2021	La Reina, Ñuñoa, Buin, Puente Alto, San Miguel, Quilicura, Independencia, La Granja, San José de Maipo.	Región Metropolitana
2023	Peñalolén	Región Metropolitana

Tabla 2.*Ciclos de implementación del programa TVI*

Presentación general de la evaluación

El proyecto de evaluación del PTVI surge en 2021, luego de un primer contacto que tuvimos con la directora de la Fundación Eres durante un webinar que yo realicé en torno al tema de la evaluación participativa¹.

¹ Este webinar se realizó en el marco del lanzamiento del diplomado Evaluación Participativa de Programas Sociales dirigido por el autor de este capítulo desde la Facultad de Psicología de la Universidad del Desarrollo. Para más información ver el siguiente link: https://psicologia.udd.cl/files/2023/08/evaluacion_psicologia_participa_programas_sociales_udd_070823.pdf.

Posteriormente, nos reunimos en varias ocasiones a fin de discutir la idea de establecer una relación de colaboración para evaluar el programa TVI. Para la Fundación Eres, este proyecto evaluativo fue visto como una estrategia para producir evidencia que ayudara a mejorar el programa implementado y validar el trabajo realizado en el campo de la discapacidad, mientras que para mí este proyecto era la ocasión para aplicar un enfoque participativo de evaluación a un programa que trabaja con un grupo que enfrenta múltiples barreras en la sociedad, y de este modo, contribuir a mejorar el programa para que este apoye de mejor forma a los jóvenes y sus familias.

El contexto más amplio para esta evaluación es que la formulación y la implementación del PTVI por parte de la Fundación Eres ocurre en el contexto de las dificultades que enfrentan las escuelas especiales para adoptar un enfoque de autonomía e independencia con sus estudiantes, y como respuesta a la demanda del Servicio Nacional de la Discapacidad (Senadis) para ejecutar el programa de Vida Independiente para personas con discapacidad. También es importante mencionar que previamente a la realización de esta evaluación, el equipo de la Fundación Eres ya evaluaba internamente aspectos relevantes de su práctica (por ej., cantidad de participantes, cambios en los participantes) a través de un ejercicio reflexivo y de instrumentos contruidos por ellos mismos (por ej., encuesta antes de comenzar la intervención y después de terminada). En base a los resultados de estas evaluaciones, la Fundación Eres elaboraba y evacuaba informes a su Directorio y a los financistas. En este sentido, la evaluación participativa representa para esta Fundación una innovación en su forma de evaluar el PTVI, tanto por la incorporación de la participación de las partes interesadas en el proceso evaluativo, como por la construcción de un instrumento de evaluación como principal producto del proceso evaluativo.

En sintonía con lo anterior, el propósito de la evaluación fue crear un instrumento para medir los resultados del programa en términos de aumento de la autodeterminación de los jóvenes con discapacidad intelectual que participan en él. Al mismo tiempo, se buscó responder a objetivos relacionados con conocer la experiencia de los participantes en las actividades

del programa, y los efectos que estos percibían en relación con su participación.

La evaluación consistió en un diseño mixto secuencial cualitativo-cuantitativo con enfoque participativo compuesto por tres etapas: formalización del modelo de la intervención, estudio cualitativo de implementación y estudio cuantitativo de construcción de un instrumento de medición de resultados.

La evaluación tuvo una duración de un año, entre septiembre de 2022 y septiembre de 2023. En ella participaron profesionales del equipo responsable, jóvenes con discapacidad intelectual, familiares de estos jóvenes, y profesionales de apoyo todos beneficiarios del programa.

Como componente clave del diseño participativo, se constituyó un *Comité de Evaluación* compuesto por representantes de las principales partes interesadas del programa, como *formuladores de política pública* (por ej., Senadis), *implementadores* (por ej., equipo responsable), *beneficiarios directos* (por ej., jóvenes con discapacidad intelectual), *beneficiarios indirectos* (por ej., familiares de JcDI) y *sociedad civil* (por ej., miembro comité consultivo en discapacidad), con la misión de velar por el buen curso de la evaluación, validar e informar las actividades de evaluación, y tomar parte en las decisiones clave del proceso de evaluación.

El equipo de evaluación estuvo compuesto por cinco profesionales: el responsable del estudio quien escribe este capítulo, una especialista en metodología cuantitativa, dos asistentes de investigación, y un apoyo profesional perteneciente a la Fundación Eres.

Cabe mencionar que esta evaluación contó con el financiamiento del Ministerio de Desarrollo Social y Familias del Estado Chileno.

Marco conceptual

Las raíces de la evaluación participativa se hunden en tradiciones latinoamericanas (Tapella *et al.*, 2021) tales como la *Investigación-Acción-Participativa* (Fals-Borda, 1985), *Educación Popular* (Freire, 1970) y *Sistematización de Experiencias* (Zuñiga, 1992), así como en los programas de participación ciudadana creados en EEUU en los años de 1960 y en los programas de desarrollo internacional de la misma época (Plottu y Plottu, 2009).

Según Jackson y Kassam (1998), la evaluación participativa es

un proceso de autoevaluación, producción de conocimiento colectivo, y acción cooperativa en la cual las partes interesadas en una intervención participan sustantivamente en la identificación de los temas de evaluación, el diseño de la evaluación, el levantamiento y análisis de datos, y la acción emprendida en base a los resultados de la evaluación. (traducción libre del autor)

Este tipo de evaluación busca dar un trato preferencial a las voces y decisiones de los menos poderosos y más afectados.

Se han propuesto diferentes modelos conceptuales para analizar y entender un proceso participativo de evaluación. En un estudio pionero, Cousins *et al.* (1996) propusieron **tres dimensiones** que se extendían a lo largo de un continuo para analizar lo que ellos definían como evaluación colaborativa. La primera dimensión correspondía a la **selección de partes interesadas** que extendía el abanico a la representación que va desde los usuarios directos hasta todo otro individuo o grupo con intereses en el programa (por ej., diseñadores, ejecutores, financistas). La segunda dimensión refería a **quién tiene el control de las decisiones técnicas**, es decir, si este está en manos del evaluador, de las partes interesadas o en ambos. La tercera dimensión era **la participación que tienen las partes interesadas en las actividades de las distintas fases de la evaluación**, la cual puede ir desde moderada a elevada. Los resultados mostraron que el evaluador seguía manteniendo un rol dominante y que los profesionales y los usuarios directos tenían una participación limitada, tal como ocurría en las evaluaciones tradicionales. Basándose en la investigación precedente, Weaver y Cousins (2004) reformulan una de las dimensiones de su modelo -selección de las partes interesadas-, con lo cual proponen un modelo de cinco dimensiones:

- control sobre las decisiones técnicas,
- diversidad entre partes interesadas seleccionadas para participar,
- relaciones de poder entre partes interesadas,
- manejo de la implementación de la evaluación, y
- profundidad de la participación.

Tras aplicar estas dimensiones a dos casos de estudio, uno en un hospital en Canadá y otro en un programa de formación de líderes educativos en India, los autores concluyen que estas dimensiones cambian a través del tiempo (por ej., la naturaleza de los conflictos), la forma en que estas dimensiones se expresan durante el proceso de evaluación tiene consecuencias deseadas y no deseadas, y estas dimensiones permiten problematizar los procesos participativos para evitar que reproduzcan el statu quo.

En un estudio posterior, Ridde (2006) busca comprobar la validez del modelo propuesto por Weaver y Cousins (2004). Para lograr este objetivo, el autor aplica el modelo a tres casos de estudio que responden a los tres tipos de evaluación participativa que se derivan del mismo, y que corresponden a programas de servicios de salud y sociales implementados por ONG en Haití, Afganistán y Québec (Canadá) respectivamente. Las conclusiones de este ejercicio apuntan a que el modelo está bien anclado empíricamente y representa un heurístico de utilidad para examinar las dimensiones del proceso participativo de evaluación, a la necesidad de describir los elementos de los valores atribuidos a cada dimensión, y a la relevancia de aplicar nuevamente este modelo a otros casos.

En la misma línea, Daigneault y Jacob (2009) se proponen desarrollar un instrumento de medición de la participación en la evaluación. Para esto, reconceptualizan el modelo de Cousins y Whitmore (1998), definiendo y operacionalizando tres dimensiones consideradas esenciales en la evaluación participativa:

extensión del involucramiento, diversidad de participantes, control del proceso evaluativo. En base a estas tres dimensiones, los autores elaboran y ofrecen un sistema de codificación que puede ser aplicado a las evaluaciones para establecer en qué medida estas son participativas, reconociendo que este instrumento aún requiere ser validado por nuevas investigaciones. Más recientemente, Daigneault et al. (2012) realizaron un estudio para validar empíricamente el instrumento de medición de la evaluación participativa en 40 casos extraídos de la literatura especializada en la materia. Los resultados obtenidos sugieren que pese a ciertas limitaciones tales como la dificultad de puntuar la dimensión de control del proceso evaluativo, el instrumento es confiable y válido para medir las tres dimensiones de la participación.

En resumen, las investigaciones analizadas muestran que es posible y útil examinar con mayor detención el proceso participativo de evaluación por varias razones. En primer lugar, los modelos conceptuales tienen una buena validez, poniendo foco en aspectos sustantivos y distintivos de una evaluación participativa respecto de aquellas que no lo son. En segundo lugar, contribuye a que los evaluadores puedan planificar, implementar y evaluar las evaluaciones participativas de acuerdo a un marco referencial claro y bien estructurado. En tercer lugar, el examen de las evaluaciones participativas aporta a elevar la calidad de estas evaluaciones, y a esclarecer su relación con otros resultados de las evaluaciones participativas (por ej., empoderamiento de los participantes). Ahora bien, pese a todas estas virtudes de los modelos disponibles, los

resultados obtenidos en estos estudios sugieren que el instrumento de medición de la evaluación participativa presenta algunas ventajas relacionadas con el uso de un número menor de dimensiones (N=3) que facilita identificar los aspectos relevantes del proceso, la disponibilidad de un sistema de codificación que simplifica la puntuación de las dimensiones, y la validación de la que ha sido objeto que ha corroborado su confiabilidad y validez para estos fines.

Por esta razón, nosotros utilizaremos el instrumento de medición de la evaluación participativa desarrollado por Daigneault y Jacob (2009) para examinar una evaluación participativa a cargo del autor de este artículo.

Instrumento de medición de la evaluación participativa

El instrumento está compuesto por tres dimensiones que son consideradas necesarias y suficientes para clasificar una evaluación como participativa. La primera dimensión es la *extensión del involucramiento*, la cual se refiere a la cantidad de tareas de en las cuales se involucran las partes interesadas por sobre la cualidad y la intensidad del involucramiento o el control que puedan tener sobre la toma de decisiones. La codificación de esta dimensión se realiza de la siguiente forma:

	Nivel de Membresía	
Número de tareas en las que están involucradas las partes interesadas no evaluadoras	Etiqueta intuitiva	Numérica
0	Sin involucramiento	.00
1	Involucramiento limitado/débil	.25
2	Involucramiento moderado	.50
3	Involucramiento fuerte/sustantivo	.75
4	Involucramiento total	1.00

La segunda dimensión es la *diversidad de participantes*, que refiere a la selección de partes interesadas no evaluadoras que participan en la evaluación (por ej., formuladores de políticas, implementadores, interventores, beneficiarios, sociedad civil). La codificación de esta dimensión se realiza de la siguiente forma:

	Nivel de Membresía	
Número de tareas en las que están involucradas las partes interesadas no evaluadoras	Etiqueta intuitiva	Numérica
0	Sin diversidad	.00
1	Diversidad limitada/débil	.25
2	Diversidad moderada	.50
3	Diversidad sustantiva/fuerte	.75
4	Diversidad total	1.00

La tercera dimensión es el *control del proceso evaluativo* y se mide en términos de cuan compartido es este entre partes interesadas no-evaluadoras y el evaluador. La codificación de esta dimensión se realiza de la siguiente forma:

Nivel de Membrecía	
Etiqueta intuitiva	Numérica
Control exclusivo del evaluador y/o patrocinador no participante	.00
Control limitado/débil de los participantes	.25
Control compartido entre participantes y evaluador y/o patrocinador no participante	.50
Control sustantivo/fuerte de los participantes	.75
Control exclusivo de los participantes	1.00

Para ser clasificada como participativa mediante la aplicación de este instrumento, una evaluación debe obtener un puntaje igual o mayor a .25 en cada una de las tres dimensiones, y en consecuencia, en el *nivel básico*. El cálculo de la puntuación en este nivel básico es sencillo: la puntuación mínima de la dimensión de nivel secundario determina la puntuación general de la evaluación participativa. Por ejemplo, si una evaluación incluye a todas las categorías de partes interesadas no evaluadoras (puntaje 1.00 en dimensión diversidad), obtendrá un puntaje agregado de 1.00 sólo si

las partes interesadas en todas las tareas de evaluación (extensión del involucramiento = 1.00), y si estas partes interesadas tienen el control total de las decisiones del proceso evaluativo (control = 1.00). No obstante, si el puntaje de la dimensión control es .50, la evaluación obtendrá un puntaje de .50 al nivel básico, y si el puntaje de la dimensión control es .00, la evaluación obtendrá un puntaje de .00 al nivel básico. Si este último fuera el caso, la evaluación no podrá ser clasificada como participativa, aun cuando esta obtenga un puntaje perfecto (1.00) en las otras dos dimensiones.

Haciendo el ejercicio de aplicar este instrumento a la evaluación del PTVI que conduje, buscamos aportar evidencia a la validación de este instrumento, y especialmente mirar el proceso de participación retrospectivamente para contrastar la apreciación subjetiva del evaluador con la medición objetiva del índice de participación, y así establecer en qué medida esta evaluación ha sido participativa, identificando los desafíos que se enfrentan para profundizar la participación en futuras evaluaciones. Consideramos que estos aprendizajes son fundamentales para mejorar las competencias de la comunidad de evaluadores, y optimizar los resultados de las evaluaciones participativas para las diferentes partes interesadas involucradas. Así mismo, los hallazgos de este ejercicio pueden contribuir al avance de la investigación en evaluación participativa.

Descripción y análisis del proceso participativo

En esta sección examinaremos las tres etapas del proceso participativo de evaluación implementado (*modelización, estudio cualitativo, y estudio cuantitativo*) bajo el prisma de las tres dimensiones de la participación propuestas por Daigneault y Jacob (2009). Al final de este apartado realizaremos un resumen de los resultados presentados, y puntuaremos el proceso participativo de evaluación según la rúbrica construida por los mismos autores para determinar si esta evaluación puede ser clasificada como participativa según este instrumento.

Diversidad de participantes

La diversidad se expresó desde el inicio con la inclusión del equipo responsable del programa (educadora, psicóloga, terapeuta ocupacional) como participantes en las tres etapas del proceso de evaluación. Una vez obtenido el financiamiento público para realizar la evaluación, el evaluador y el equipo de la Fundación se abocaron a la tarea de constituir el **Comité de Evaluación (CdE)** que fue parte del diseño metodológico del proyecto. Para esto, el evaluador entregó orientaciones generales al equipo de la fundación respecto a aspectos tales como tipos de partes interesadas que deberían ser parte de esta instancia (por ej., usuarios, formuladores de políticas, profesionales de trato di-

recto), con lo cual la Fundación procedió a identificarlos y a convocarlos. La diversidad de participantes se incrementó fuertemente con la constitución y puesta en marcha del Comité de Evaluación, dado que este estuvo compuesto por representantes de todas las categorías de partes interesadas del programa en el campo de la discapacidad: formuladores de políticas (por ej., OIT); implementadores del nivel central de la administración del Estado (por ej., Senadis); organizaciones prestadoras de servicios (por ej., fundaciones, colegios) y profesionales de primera línea (por ej., educadora diferencial); usuarios (por ej., jóvenes con discapacidad) y beneficiarios indirectos (por ej., familiares de usuarios); educadora diferencial; sociedad civil (por ej., investigadora universitaria; comunidad de organizaciones solidarias), y ciudadanos (por ej., miembro de un comité consultivo en discapacidad). Este CdE sesionó en cinco ocasiones durante el proceso de evaluación que tuvo una duración de un año, alcanzando un promedio de participación de 15 personas por sesión. Adicionalmente, se tomó contacto con investigadores extranjeros especialistas en autodeterminación en personas con discapacidad para solicitar retroalimentación sobre aspectos específicos del trabajo en curso.

A modo de resumen, el análisis de la dimensión *extensión del involucramiento* nos permite señalar que representantes de las cuatro categorías de partes interesadas no evaluadoras (tomadores de decisiones, implementadores e interventores, beneficiarios directos e indirectos, y sociedad civil y ciudadanía) estuvieron involucrados a lo largo del proceso evaluativo. Por esta razón, esta dimensión recibe una puntuación de 1.00.

Extensión del involucramiento

Esta dimensión de la participación se expresó desde un inicio en el hecho que el equipo responsable del programa participó activamente en la definición de las preguntas de evaluación (por ej., ¿Cuáles son los principales cambios esperados en los JcDI de su participación en el programa TVI?, definición del tipo de la evaluación (por ej., diseño, procesos, y resultados inmediatos); especificación del diseño metodológico (por ej., mixto); y en la identificación de las fuentes de datos (por ej., JcDI, familiares, profesionales de apoyo). De ahí en adelante, el equipo responsable y el Comité de Evaluación participaron activamente en las siguientes tareas de las fases de modelización del programa, estudio cualitativo y estudio cuantitativo: selección y construcción de instrumentos de producción de datos; el momento en que se realizaría la producción de datos; interpretación de los resultados (por ej., condiciones de éxito de la implementación del programa); y formulación de recomendaciones (por ej., proveer apoyo a las madres de los JcDI). Por ejemplo, en el estudio cualitativo, las pautas de entrevista y de los grupos focales fueron construidas en conjunto con el equipo responsable, con un énfasis en el uso de un lenguaje comprensible y coherente con el modelo social de la discapacidad.

Así, el evaluador y el equipo de la Fundación construyeron pautas adaptadas para personas con discapacidad en base a pictogramas. Posteriormente, el evaluador estuvo a cargo de la mayor parte de la producción

de datos, mientras que uno de los grupos focales fue coanimado por una profesional del equipo responsable. Asimismo, el análisis de datos cualitativos fue realizado por el equipo de evaluación mientras que en su interpretación participaron el equipo de evaluación -una reunión- y el CdE en su tercera reunión. Durante estas reuniones, los participantes solicitaron clarificaciones sobre algunos resultados (por ej., cuáles son los cambios a mediano plazo), realizaron observaciones sobre condiciones de éxito en la implementación del programa (por ej., apoyo de las escuelas, motivación de los padres, continuidad de los cambios del JcDI en el hogar), y reflexionaron sobre las implicancias de estos resultados para el futuro del programa (por ej., acciones para mejorar el programa TVI).

En el estudio cuantitativo, el equipo de evaluación se encargó de construir un instrumento para medir la autodeterminación en los jóvenes con discapacidad que participan en el programa. Una primera versión del cuestionario autoreportado de autodeterminación en jóvenes con discapacidad fue presentada a los miembros del Comité de Evaluación en su cuarta reunión, ocasión en la cual estos hicieron observaciones en torno a las preguntas sobre autonomía, participación, y autodeterminación, recomendaron revisar el lenguaje y seleccionar o preparar adecuadamente a quien administraría el instrumento para facilitar su comprensión por parte de los participantes. En la última etapa, el reporte estuvo a cargo del equipo evaluador, con la revisión y comentarios del equipo responsable del programa. Por su parte, se realizaron distintas actividades de diseminación de los resultados. La principal

fue un seminario en que se invitó a los miembros del CdE, junto con un amplio grupo de personas involucradas en el campo de la discapacidad a nivel nacional. Con una asistencia de cerca de 60 personas, una profesional de Senadis realizó un taller de introducción a la Vida Independiente, y el evaluador expuso los principales resultados de la evaluación.

A modo de resumen, el análisis de la dimensión *extensión del involucramiento* nos permite señalar que las partes interesadas no evaluadoras estuvieron involucradas en menor o mayor medida en las cuatro tareas clave del proceso evaluativo: preguntas de evaluación y diseño metodológico, producción y análisis de datos, juicio y recomendaciones, y reporte y diseminación de resultados. Por esta razón, esta dimensión recibe una puntuación de 1.00.

Control del proceso de evaluación

El control del proceso evaluativo fue compartido entre el evaluador, el equipo de la Fundación, y el Comité de Evaluación a lo largo del proceso evaluativo de distintas formas. En el momento previo a la realización de la evaluación, el equipo responsable del programa y el evaluador decidieron trabajar colaborativamente en esta evaluación, en base al reconocimiento y respeto mutuo. De este modo, el foco de la evaluación fue establecido conjuntamente por el equipo responsable del programa y el evaluador. Así, el evaluador y el equipo de la Fundación trabajaron durante aproximadamente

un mes a través de reuniones en línea y documentos alojados en una nube para preparar la postulación al fondo que financió la evaluación. El evaluador tuvo como principal función escuchar las necesidades de la Fundación, y traducirlas técnicamente en preguntas de evaluación, diseño metodológico, planificación de etapas y actividades, y un presupuesto.

El propósito de la evaluación fue mejorar el trabajo realizado por la Fundación y validar los resultados obtenidos por el programa frente a sus diferentes audiencias, mientras que el foco de la evaluación fue el diseño del programa, la implementación, y los resultados. El diseño metodológico adoptado fue mixto cualitativo/cuantitativo, ya que permitía primeramente definir el modelo de intervención y explorar aspectos clave de la implementación del programa desde la perspectiva de las partes interesadas, para continuar con un estudio cuantitativo destinado a construir un instrumento de medición de resultados. En la etapa de modelización, el equipo de evaluación preparó la **Teoría del Cambio** del proyecto en base a distintas fuentes de información. Luego, el modelo resultante fue sometido a la revisión y validación del equipo responsable, y del Comité de Evaluación.

Tras la segunda reunión con el Comité de Evaluación, el equipo de evaluación preparó y envió al CdE una nueva versión de la Teoría del Cambio que incorporaba las correcciones solicitadas por sus miembros. Esta nueva versión de la Teoría del Cambio fue validada por el CdE en su tercera reunión. Durante el estudio cualitativo, y antes de comenzar el trabajo en terreno, se

hizo una presentación al CdE sobre los instrumentos, muestra, y tipo de análisis del estudio cualitativo, en la cual sus miembros entregaron recomendaciones para asegurar que la producción de datos se adecuara a las personas con discapacidad (por ej., realizar entrevistas a JcDI con apoyo de la mamá). Al término de esta reunión, el CdE validó el diseño metodológico del estudio cualitativo.

Ya finalizando el estudio cualitativo, el Comité de Evaluación sostuvo una reunión en que se plantearon puntos de vista contradictorios en torno al rol que el programa asigna a los familiares de los JcDI que participan en la intervención. Mientras el equipo responsable del programa, y una profesional de una organización internacional insistían en que los familiares son apoyos para el proceso de independencia que cursan los JcDI, ex usuarias del programa y personas con discapacidad planteaban que habitualmente son las madres de los JcDI quienes deben apoyar a sus hijos/as, pero que ellas no disponen de apoyo para cumplir ese rol. Esta fue una de las controversias que atravesó todo el proceso de evaluación, expresándose no solo en las discusiones al interior de las reuniones del CdE, sino que en los resultados del estudio en su interpretación, y en las recomendaciones efectuadas al programa.

Durante el estudio cuantitativo, el equipo de evaluación trabajó con el equipo de la Fundación, y con algunos de los miembros del Comité de Evaluación realizando ajustes de distinta envergadura a la batería de instrumentos que fueron contruidos para medir los resultados del PTVI (cuestionario a JcDI, cuestionario

a familiares, y cuestionario desempeño de la implementación), hasta obtener una nueva versión. Este instrumento fue revisado, retroalimentado y validado por el Comité de Evaluación antes de ser piloteado en una escuela especial de una comuna de la zona sur-oriental de Santiago. Posteriormente, el equipo de evaluación y el equipo responsable se reunieron en múltiples ocasiones para ajustar el instrumento, y elaborar una versión definitiva, la cual fue adaptada a formato de accesibilidad universal por una profesional voluntaria de la Fundación, para ser posteriormente validada por el Comité de Evaluación.

A modo de resumen, el análisis de la dimensión *control del proceso evaluativo* nos permite señalar que las partes interesadas no evaluadoras compartieron el control con el evaluador sobre las tareas esenciales del proceso evaluativo, pero que las primeras no tuvieron el control total del proceso evaluativo. Por esta razón, esta dimensión recibe una puntuación de .50.

En conclusión, la evaluación examinada recibe un puntaje de 1.00 para la dimensión *diversidad de participantes*, 1.00 para la dimensión de *extensión del involucramiento*, y 0.50 para la dimensión *control del proceso evaluativo*, con lo que el puntaje agregado es de la evaluación es de 0.50, por lo que puede ser clasificada como una evaluación participativa de acuerdo al instrumento de Daigneault y Jacob (2009). La tabla 3 presenta estos resultados:

Dimensión/indicador	Nº de tareas	Partes interesadas no evaluadoras involucradas	Sobre las tareas del proceso evaluativo
Extensión del involucramiento	4 = 1.00	-	-
Diversidad de partes interesadas	-	4 = 1.00	-
Control del proceso evaluativo	-	-	2 = .50
Puntaje agregado	.50		

Tabla 3. Puntuación de las tres dimensiones de la evaluación participativa examinada

Discusión

El objetivo de este texto fue aplicar el modelo de Daigneault y Jacob (2009) al caso de una evaluación participativa en el campo de la discapacidad para extraer aprendizajes que sean útiles para la comunidad de evaluadores que desean adoptar un enfoque participativo en su práctica profesional, y para contribuir al estudio de la evaluación participativa.

Es importante partir señalando que logramos aplicar exitosamente el modelo al caso examinado. De hecho, las tres dimensiones fueron ocupadas para analizar el proceso evaluativo bajo el ángulo de la participación de las partes interesadas no evaluadoras. A este respecto, quisiéramos señalar que percibimos diferencias significativas en la aplicación de las tres dimensiones. La dimensión *extensión del involucramiento* fue aquella que permitió una aplicación más fluida, ya que los indicadores (por ej., tareas) son claros y pueden iden-

tificarse fácilmente en el proceso de evaluación. Algo similar ocurre con la dimensión diversidad de partes interesadas no evaluativas, la cual se aplica mediante una categorización de partes interesadas (por ej., tomadores de decisiones, interventores, usuarios) que encajan adecuadamente con la realidad chilena.

Ahora bien, la aplicación de la dimensión *control del proceso de evaluación* fue menos fluida ya que el indicador de esta dimensión y el indicador de la dimensión *extensión del involucramiento* se solapan parcialmente al poner ambos el foco en las tareas esenciales. Para superar esta dificultad, hicimos el ejercicio de desplazar el foco desde las tareas a la autoridad sobre la toma de decisiones (Daigneault y Jacob, 2009), y siguiendo lo planteado por Daigneault *et al.* (2012), mapeamos ciertos términos clave utilizados para describir la forma en que se condujo el proceso de evaluación estudiado (por ej., compartido, conjuntamente, colaborativamente) para utilizarlos como indicadores de cómo se tomaron decisiones sobre las tareas esenciales. De esta

forma, logramos aplicar exitosamente la dimensión del control sobre el proceso de evaluación, obteniendo un análisis coherente y más extenso que el resultante de la aplicación de las otras dos dimensiones.

Otro aspecto problemático de la aplicación de la dimensión de *control sobre el proceso evaluativo* tiene relación, a nuestro parecer, con una confusión conceptual entre resultados y procesos. Según la reconceptualización propuesta por Daigneault y Jaboc (2009), el control del proceso de evaluación estará en manos de quienes detenten la autoridad formal (por ej., legal, institucional) o informal (por ej., movilización de recursos para tener influencia) para tomar decisiones en tareas esenciales. Esta definición del control sobre el proceso evaluativo facilita la tarea de construir indicadores para observar quien tiene el control en la toma de decisiones relativas a distintas tareas a lo largo del proceso evaluativo, pero no permite explicar cómo llegan esas partes interesadas a obtener o a perder ese control para tomar decisiones. En otras palabras, observamos los resultados de la distribución del control sobre el proceso de evaluación pero no comprendemos el proceso de distribución del control en sí mismo.

Nuestra experiencia conduciendo múltiples procesos de evaluación participativa sugieren que la distribución del control durante el proceso de evaluación puede explicarse de mejor manera recurriendo al concepto de relaciones de poder entre las partes interesadas de la misma forma que lo hacen Weaver y Cousins (2004). Estos autores proponen un modelo de cinco dimensiones que distingue conceptualmente entre la dimensión de

control sobre las decisiones técnicas y la dimensión de relaciones de poder entre las partes interesadas, estando esta última referida a indicadores como la conflictividad entre las partes interesadas (Quiroz *et al.*, 2022), la capacidad que tienen estas para generar cambios, y el nivel de acuerdo entre sus intereses.

En el caso estudiado, uno de los momentos de mayor conflictividad ocurrió al interpretar los resultados del estudio cualitativo en torno a la relevancia del apoyo entregado por las familias a los jóvenes con discapacidad que participaban en el programa. La dirección de la Fundación responsable y un profesional de un organismo internacional defendieron la posición según la cual en ocasiones las familias no apoyan el proceso de cambio que desean sus hijos/as con discapacidad debido a una falta de compromiso, mientras que familiares y personas con discapacidad afirmaron que son las madres quienes habitualmente deben asumir este rol sin contar ellas mismas con el apoyo necesario para hacerlo. ¿Qué es lo importante aquí: la participación de partes interesadas en la interpretación de resultados o la interpretación de los resultados que prevalece? A diferencia de la dimensión control sobre el proceso de evaluación que se limita a identificar quienes participan en la tarea de interpretación de resultados, la dimensión relaciones de poder entiende que lo fundamental en una evaluación participativa es la interpretación de los resultados que prevalece en virtud de las consecuencias positivas o negativas que esta pueda tener para los intereses, necesidades y perspectiva de las partes interesadas. Por ejemplo, sostener que las familias no están comprometidas con el proceso de

cambio de sus hijos/as con discapacidad y desconocer la falta de apoyo que viven las madres-cuidadoras pueden conducir a sobrecargar a estas últimas y afectar su bienestar físico y emocional.

El punto anterior también nos llama la atención sobre el rol del evaluador en la evaluación participativa frente a la emergencia de conflictos entre partes interesadas que tienen relaciones asimétricas. Mi experiencia en tales situaciones ha sido primero reconocer y visibilizar la existencia de un conflicto de interpretaciones, luego facilitar la expresión adecuada de la perspectiva de ambas partes en torno al conflicto, y de ser necesario, defender la posición de la parte interesada con menos poder por medio de los recursos que están a mi alcance como evaluador. Así, es posible equilibrar suficientemente las asimetrías, y generar las condiciones necesarias para que la interpretación de la parte interesada con menos poder tenga la capacidad para reclamar en lo público una porción de realidad que es observable por todas las partes interesadas.

Esta posición deriva de asumir que la evaluación participativa se basa en las relaciones sociales entre el evaluador y las partes interesadas, y que la forma en que se despliegan estas relaciones tendrá repercusiones en el proceso de construcción de conocimientos (dimensión epistemológica) y en el de toma de decisiones (dimensión política) simultáneamente (Chouinard y Cousins, 2013). Ahora bien, el evaluador también puede en ocasiones cometer el error de ejercer violencia epistemológica sobre las partes interesadas, al interpretar o privilegiar una interpretación de datos que muestra al

otro (por ej., beneficiario) como inferior en base a una asimetría de poder (Teo, 2010), es decir, el evaluador de programas podría contribuir a perpetuar desigualdades en el proceso de producción de conocimientos y de toma de decisiones de la evaluación, al poner los intereses del estudio por sobre la calidad de la intervención o el bienestar de los usuarios (Daher *et al.*, 2023).

Otro aspecto interesante del ejercicio es que ha permitido contrastar la percepción subjetiva del proceso participativo con datos más objetivos provenientes de la aplicación del instrumento de Daigneault *et al.* (2012). En este sentido, es posible mencionar que el evaluador tenía una visión de la evaluación como habiendo sido menos participativa de lo que arroja el análisis del proceso de evaluación desde la perspectiva de las tres dimensiones. En efecto, fue sorprendente constatar la amplia diversidad de partes interesadas que participaron en esta evaluación, el hecho de que todas estas partes interesadas se involucraran en todas las tareas esenciales del proceso de evaluación y que además logran ejercer un control significativo en varias de ellas que no estaba planificado. Por ejemplo, una terapeuta ocupacional del equipo responsable del programa adquirió progresivamente un rol de mayor importancia, tomando parte en múltiples actividades del proceso (por ej., gestión de información, adaptación de instrumentos, producción de datos) y convirtiéndose en una voz con autoridad en la evaluación.

Algo similar se registró al interior del Comité de Evaluación, en donde una madre/cuidadora y dos jóvenes con discapacidad intelectual adquirieron un gran

protagonismo en cada una de las reuniones, toman- do la palabra para expresar su opinión, sugerencias y desacuerdos.

Estas prácticas de participación de ciertas partes in- teresadas dentro de la evaluación son coherentes con una definición de la evaluación participativa como aquella que busca dar un trato preferencial a las vo- ces y decisiones de los menos poderosos y más afecta- dos (Jackson y Kassam, 1998). Al mismo tiempo, estas prácticas pueden ser consideradas como formas de evaluación participativa transformadora en la medi- da en que logran empoderar a las partes interesadas a través del reconocimiento y respeto de su conoci- miento en el proceso de construcción de conocimien- to (Cousins y Whitmore, 1998). En palabras de la **Investigación Acción Participativa (IAP)** Latinoamericana, es posible que la investigación contribuya a la demo- cratización de nuestras sociedades y a la autodetermi- nación de los grupos populares si dejamos de atribuir una superioridad al conocimiento formal y valoramos el conocimiento popular en el análisis de los procesos y estructuras que perpetúan la opresión y las desigual- dades (Fals-Borda y Rahman, 1991).

Para finalizar, quisiéramos destacar el valor del mode- lo original de evaluación participativa (Weaver y Cou- sins, 2004), y particularmente del instrumento pro- puesto por Daigneault y Jacob (2009) en base a este modelo. Este ejercicio de aplicación a un caso de eva- luación participativa a cargo del autor de este artículo ha permitido comprobar que el instrumento es parsimonioso, ofrece tres dimensiones de la participación

bien operacionalizadas y con un sistema de puntua- ción claro y coherente. De esta forma, cualquier eva- luador podría utilizar este instrumento para examinar su propia práctica, identificar sus fortalezas, debilida- des y ámbitos de mejora, así como planificar de forma más detallada y efectiva la participación de las partes interesadas en futuros procesos evaluativos.

Lecciones aprendidas

Luego de conducir este ejercicio analítico sobre el pro- ceso de evaluación participativo que tuve la oportu- nidad de conducir, estoy en condiciones de compartir las siguientes lecciones aprendidas.

En primer lugar, el instrumento utilizado para realizar este ejercicio ha sido de gran utilidad, ya que me ha permitido examinar exhaustivamente el proceso de evaluación bajo el prisma de tres dimensiones de la participación y así entender mejor las características esenciales que distinguen a una evaluación participa- tiva de una evaluación que no es participativa. Espero que este ejercicio pueda servir de ilustración para que otros evaluadores y evaluadoras puedan también tener una comprensión más fina de lo que es una eva- luación participativa, aumentando así su capacidad para planificar, implementar, y apreciar críticamente las evaluaciones participativas que estén bajo su res- ponsabilidad.

En segundo lugar, es posible concluir, al menos a la luz de este caso, que una comprensión adecuada de una evaluación participativa requiere tomar en consideración la dimensión de relaciones de poder, y con ello, los patrones opresivos que pueden reproducirse entre las partes interesadas de un proceso evaluativo. Si bien las dimensiones de control sobre el proceso de evaluación, diversidad de partes interesadas, y extensión del involucramiento, pueden capturar lo esencial de lo observable en un proceso de evaluación participativa, la opresión que viven los “usuarios” de los programas que evaluamos sigue estando presente aunque no la “veamos”. En el caso del PTVI, las múltiples violencias, discriminaciones, injusticias y desigualdades que viven cotidianamente las personas con discapacidad y sus cuidadoras pueden fácilmente reproducirse en los procesos de participación cuando el evaluador no tiene conciencia de la presencia de una visión de la discapacidad entendida como minusvalía y de la ideología de la normalidad que subyace a esta. Así, reconocer y entender estas asimetrías de poder y patrones opresivos nos da la posibilidad de planificar procesos de participación que pueden ser liberadores para los oprimidos, y también para nosotros, los opresores.

En tercer lugar, este ejercicio me ha llevado a tomar conciencia de que un aspecto fundamental del rol del evaluador en una evaluación participativa es el de favorecer la resolución de conflictos como motor de aprendizaje y transformación de las relaciones entre las partes interesadas. De esta manera, la evaluación puede contribuir no solo a abrir espacios de participación que sean significativos para las partes inte-

resadas, sino que también aportar al bienestar y a la reducción de las desigualdades que afectan particularmente a los grupos oprimidos que pugnan por una mayor democratización de nuestras sociedades. Ahora bien, facilitar la resolución de conflictos es un gran desafío que nos exige preparación.

En cuarto lugar, quisiera mencionar que la evaluación participativa puede tener efectos positivos desde la perspectiva de las partes interesadas. Por ejemplo, al consultar a la directora de la Fundación respecto de los beneficios percibidos de su participación en esta evaluación, esta menciona que le ha servido para validar lo que hacen al interior de la organización y hacia el exterior con otras organizaciones del campo de la discapacidad, aumentar el reconocimiento institucional no solo como “ejecutores” de un programa público sino que también como una organización que diseña y evalúa la implementación del mismo, tener una visión más clara, objetiva, y concreta sobre las necesidades del programa y de lo que se requiere con y para las personas con discapacidad y establecer focos para la mejora continua.

En definitiva, me parece importante cerrar este artículo insistiendo sobre lo fundamental que es el hecho de que la comunidad de la evaluación pueda seguir aprendiendo e investigando sobre las evaluaciones participativas que se hacen en la región y que el conocimiento que se produzca sea ocupado para formar a colegas, implementadores, tomadores de decisiones, y ciudadanía en la teoría y práctica de la evaluación participativa.

Referencias bibliográficas

- Banco Mundial. (2005). *Chile, Estudio de Evaluación de Impacto de Programa de Evaluación de Programas*.
- Centro de Sistemas Públicos (2019). *Análisis de políticas públicas con enfoque de Derechos Humanos*. Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- Chelimsky, E. (2006). "The purposes of evaluation in a democratic society". *The Sage Handbook of Evaluation*.
- Chouinard, J. A. y Cousins, J. B. (2013). "Participatory evaluation for development: Examining research-based knowledge from within the African context". *African Evaluation Journal*, Vol. 1, N° 9. Recuperado de <https://doi.org/10.4102/aej.v1i1.43>.
- Connors, S. C., y Magilvy, J. K. (2011). "Assessing vital signs: Applying two participatory evaluation frameworks to the evaluation of a college of nursing". *Evaluation and Program Planning*, Vol. 34, N° 2, pp. 79-86. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2010.12.001>.
- Consejo Para la Transparencia (2016). *La Evaluación de las Políticas Públicas, un elemento fundamental para la Transparencia y la Rendición de Cuentas*. Cuaderno de Trabajo N° 5. Unidad de Estudios y Publicaciones, Dirección de Estudios.
- Cousins, J. B. y Whitmore, E. (1998). "Framing participatory evaluation". *New Directions for Evaluation*, N° 80, pp. 5-23. Recuperado de <https://doi.org/10.1002/ev.1114>.
- Cousins, B., Gilbert, N. y Hudib, H. (2016). "Introducing Evidence-Based Principles to Guide Collaborative Approaches to Evaluation". *American Journal of Evaluation*, Vol. 37, N° 2, pp. 193-215. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1098214015615230>.
- Cousins, J. B., Donohue, J. J. y Bloom, G. A. (1996). "Collaborative evaluation in North America: Evaluators' self-reported opinions, practices and consequences". *Evaluation Practice*, Vol. 17, N° 3, pp. 207-226. Recuperado de [https://doi.org/10.1016/S0886-1633\(96\)90002-1](https://doi.org/10.1016/S0886-1633(96)90002-1).
- Cronbach, L. J., Ambron, S. R., Dornbusch, S. M., Hess, R. D., Hornik, R. C., Phillips, D. C. y Weiner, S. S. (1980). *Toward reform of program evaluation*. Estados Unidos: Jossey-Bass.
- Daigneault, P. M. y Jacob, S. (2009). "Toward accurate measurement of participation: Rethinking the conceptualization and operationalization of participatory evaluation". *American Journal of Evaluation*, Vol. 30, N° 3, pp. 330-348. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/1098214009340580>.
- Daher, M., Rosati, A., y Cifuentes, S. (2023). Report Failure in Applied Research and Social Program Evaluation: An Invitation to Epistemic Integrity. *Review of General Psychology*, 27(4), 387-395. <https://doi.org/10.1177/10892680231170018>.
- Espinosa-Fajardo, J., Rodríguez-Bilella, P. y Tapella, E. (2022). "Principles for Stakeholder Involvement in Evaluation in Latin America". *American Journal of Evaluation* Vol. 0, N° 0, pp. 1-17. Recuperado de <https://doi.org/10.1177/10982140221123010>.
- Fals-Borda, O. y Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with participatory action-research*. Estados Unidos: The Apex Press.
- Fawcett, S. B., Boothroyd, R., Schultz, J. A., Francisco, V. T., Carson, V. y Bremby, R. (2014). "Building capacity for participatory evaluation within community initiatives". En *Empowerment and participatory evaluation of community interventions*. Estados Unidos: Routledge.

- Fetterman, D. M., Kaftarian, S. J. y Wandersman, A. (1996). "Empowerment evaluation". *Empowerment evaluation: Knowledge and tools for self-assessment y accountability*. Inglaterra: SAGE Publications.
- Fundación eres (s/f). *Eres lo que decides. Programa Tránsito a la Vida Independiente*. Manual financiado por SENADIS.
- González, P. (2020). *Propuesta para mejorar la evaluación de políticas públicas en Chile. Reflexiones de valor público*. Centro de Investigación Educación Inclusiva.
- Guzmán, M., Irrázaval, I. y De los Ríos, B. (2014). *Monitoring and evaluation system: The case of Chile 1990-2014*. Estados Unidos: World Bank Group.
- House, E. R., y Howe, K. R. (2000). Deliberative democratic evaluation in practice. In *Evaluation models: Viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 409-421). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Irrázaval I. y F. Pérez (2017), "Monitoreo y evaluación de políticas públicas en Chile: de la burocracia a la ciudadanía", XXII Congresos Internacional del CLAD, Madrid, España. Disponible [en línea] http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con5_uibd.nsf/85FD372C3CFE39...
- Irrázaval, I., Larragaña, O., Rodríguez, J., Silva, E. y Valdés, R. (2020). *Propuestas para una mejor calidad del gasto y las políticas públicas en Chile*. Centro de Políticas Públicas, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Jackson, E. T., y Kassam, Y. (1998). *Knowledge shared: Participatory evaluation in development cooperation*. IDRC.
- Kilmer, R. P., y Cook, J. R. (Eds.). (2020). *The practice of evaluation: Partnership approaches for community change*. Sage Publications.
- Mertens, D. M. (2008). *Transformative research and evaluation*. Guilford Press.
- Odera, E. L. (2021). Capturing the added value of participatory evaluation. *American Journal of Evaluation*, 42(2), 201-220. <https://doi.org/10.1177/1098214020910265>
- Olavarría, M. (2012). La evaluación de programas en Chile: análisis de una muestra de programas públicos evaluados. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (54), 143-178.
- Paredes, J. P. (2011). Ciudadanía, Participación y Democracia. Deuda y Déficit en los 20 años de "Democracia" en Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, (28).
- Podems, D. (2017). *Democratic evaluation and democracy: Exploring the reality*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Plottu, B., y Plottu, E. (2009). Contraintes et vertus de l'évaluation participative. *Revue Française de Gestion*, (02), 31-58. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm>
- Quiroz, R., Alfaro, J., Rodríguez, M. y Lastra, V. (2022). The intersectoral cascade: a case study on perceived conflict and its outcomes on implementing child development systems. *Journal of Child and Family Studies*, pp. 1-14.
- Ridde, V. (2006). Suggestions d'améliorations d'un cadre conceptuel de l'évaluation participative. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 21(2), 1-23. <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-gestion-2009-2-page-31.htm>
- Smits, P. A., y Champagne, F. (2008). An assessment of the theoretical underpinnings of practical participatory evaluation. *American Journal of Evaluation*, 29(4), 427-442. <https://doi.org/10.1177/1098214008325023>.
- Tapella, E., Rodríguez Bilella, P. D., Sanz, J. C., Chávez Taur, J., y Espinosa Fajardo, J. (2021). *Siembra y cosecha: Manual de evaluación participativa*. 1ª ed., Bonn,. Alemania, DEval.
- Weaver, L., y Cousins, J. B. (2004). Unpacking the participatory process. *Journal of Multidisciplinary Evaluation*, 1(1), 19-40. <https://doi.org/10.56645/jmde.v1i1.144>.
- Zúñiga, R. (1992). Sobre el sistematizar. *Revista de Trabajo Social*, 61, 19-29.