



MONITOREO Y EVALUACIÓN DE LA **EDUCACIÓN INTEGRAL** DE LA **SEXUALIDAD**

Guía para equipos técnicos

Preparación del documento:

Elvia Vargas Trujillo

Coordinación:

Paula Antezana y Sol East (UNFPA- LACRO)

Karina Cimmino y Diego Rossi (FLACSO- Argentina)

Agradecimientos

Se agradece al grupo de referencia que ayudó a conceptualizar el documento, aportó a consolidar su estructura y lo revisó en distintos momentos: Rosa Romero, Marcia Elena Alvarez, Johanna Blanco, Valeria Ramos, Evelyn Durán y Marta Carolina Ibarra. Se agradece especialmente a Alma Virginia Camacho Hübner, quien ideó e impulsó el desarrollo de esta guía.

Este documento fue producido por la Oficina Regional del UNFPA para América Latina y el Caribe y FLACSO Argentina, como socio implementador de EIS.

Se permite la reproducción parcial o total del documento siempre que se otorguen los créditos correspondientes. Las opiniones aquí expresadas no reflejan necesariamente las políticas oficiales de la organización, siendo de responsabilidad de los autores. UNFPA LACRO – diciembre, 2022

TABLA DE CONTENIDO

1	Presentación	1
2	Conceptos básicos de MyE	9
3	Evaluación de necesidades o diagnóstico	50
4	Evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo	64
5	Evaluación de resultados	95
6	Análisis, interpretación y divulgación de resultados	139
7	A modo de conclusión	150
8	Fuentes bibliográficas	152
9	Anexos	166



1

Presentación

El Monitoreo y la Evaluación (MyE) de la Educación Integral de la Sexualidad (EIS) son tareas cada vez más necesarias. De acuerdo con los datos del Estado del arte de la EIS dentro de la escuela en América Latina, el 63% de los países no cuenta con un sistema de monitoreo en EIS, el 10,5% desconoce la situación al respecto y sólo el 21% afirma contar con algún mecanismo para conocer la situación sobre la implementación de esta iniciativa¹. Ese mismo estudio identificó que en el período 2018 - 2021 ninguno de los países de la región ha realizado una evaluación global de los programas de EIS.

Lo anterior es preocupante porque los equipos encargados de la planificación, implementación y acompañamiento de las iniciativas², al igual que quienes las financian y toman decisiones políticas al respecto, necesitan saber si las acciones contribuyen a mejorar el bienestar de las personas que participan y la manera como se logra. Aunque en la actualidad existen muchos libros de texto, manuales y guías relacionadas con el tema del monitoreo y la evaluación de programas y proyectos de intervención social, hasta donde sabemos, no hay disponibles recursos dirigidos específicamente a quienes trabajan en el campo de la EIS.

Esta guía se diseñó para llenar ese vacío. De esta manera buscamos proporcionar, al personal técnico responsable de la EIS en los países de América Latina y El Caribe (LAC), un marco de referencia básico para adelantar procesos de Monitoreo y Evaluación (MyE), de manera metódica y sistemática, en distintos niveles y contextos de implementación. La intención es que esta guía facilite a los equipos técnicos llevar a cabo procesos de MyE atendiendo los principios y estándares que guían este campo

1. Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2022). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina 2021. Este documento fue comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N° 181395). Panamá, Unfpa Lacro. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>

2. En esta guía vamos a utilizar el término "iniciativa" de manera genérica para referirnos al objeto de evaluación, si bien reconocemos que la EIS puede implementarse desde distintas instancias o niveles de planificación: Políticas, planes, programas, proyectos.

del ejercicio profesional³. Asimismo, esperamos contribuir al cumplimiento de los lineamientos de evaluación del UNFPA⁴.

1.1 ¿Qué contiene esta guía?

Para cumplir los propósitos de esta guía se ha estructurado el contenido en función de las preguntas que generalmente plantean las personas que participan en procesos de formación sobre el tema del MyE de la EIS. A través de preguntas y respuestas pretendemos generar un espacio de intercambio de información entre quienes usan la guía y quienes participamos en su construcción. También procuramos plantear las respuestas a las diferentes cuestiones de forma clara, directa y precisa, en un lenguaje que cualquier persona puede comprender, pero fundamentadas en el conocimiento disponible en la actualidad sobre los temas que se abordan.

Adicionalmente, se ofrecen herramientas prácticas que permiten mejorar la capacidad de los equipos técnicos para llevar a cabo procesos de MyE. En este sentido, en la guía se describen las características distintivas de los procesos de MyE; se definen los conceptos básicos, los principios, algunas de las aproximaciones más populares, los métodos y recursos que pueden ser usados en el campo de la EIS; se revisan cómo se pueden planificar e implementar planes de MyE y, además, se sugieren alternativas para obtener, analizar, reportar y usar la información. También se presentan algunos ejemplos de preguntas sobre la EIS que se pueden responder mediante procesos de MyE fundamentados en el enfoque de derechos humanos y la perspectiva diferencial de género, así como algunas alternativas de métodos de recolección y análisis de información cuantitativa y cualitativa para responderlas. Un valor agregado de este recurso es que, cuando es posible, se ilustra el proceso con resúmenes de evaluaciones de EIS realizadas en los países de la región, con el fin de promover el aprendizaje a partir de la experiencia de otros equipos. Asimismo, se proporcionan varias referencias bibliográficas que pueden ser usadas para profundizar en la información que se sintetiza.

3. Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2016). Normas y estándares de evaluación. Nueva York: UNEG. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/UNEG%20Norms%20%26%20Standards%20for%20Evaluation_Spanish.pdf

4. UNFPA (2019) Evaluation Handbook: How to Design and Conduct a Country Programme Evaluation at UNFPA. <https://www.unfpa.org/admin-resource/evaluation-handbook-how-design-and-conduct-country-programme-evaluation-unfpa-2019>

Recordemos



Una evaluación que descuida u omite considerar los Derechos Humanos y la igualdad de género, impide que el sistema de la ONU obtenga prueba sobre quién se beneficia (y quién no) con las intervenciones, corre el riesgo de perpetuar la estructura y las prácticas discriminatorias, y pierde la oportunidad de demostrar cómo se ejecutan las intervenciones eficaces⁵.



1.2 ¿Por qué es importante esta guía?

Con la aplicación de la guía, aspiramos que a los equipos técnicos de los países de la región de ALC se les facilite contar con información confiable y oportuna para **a)** identificar las necesidades⁶ e intereses de la población que se pueden satisfacer a través de la EIS; **b)** hacer seguimiento a la fidelidad con la que se lleva a cabo la implementación de la EIS; **c)** identificar la pertinencia y adecuación de las acciones emprendidas y realizar los ajustes que se requieran para su mejoramiento; **d)** establecer los avances en términos de los cambios esperados; **e)** determinar los resultados y el impacto que se consigue con la EIS, **f)** valorar la pertinencia, efectividad, relevancia y sostenibilidad de las acciones.

5. UNEG (2011). Integración de los derechos humanos y la igualdad de género en la evaluación – hacia una guía del UNEG. (párr. 21, pp. 15) <http://www.uneval.org/document/detail/980>

6. Desde un enfoque basado en los derechos humanos, en esta guía usamos el concepto de necesidad para referirnos a aquello que se debe implementar para transformar las causas estructurales de una situación que afecta el bienestar (las causas de las causas). Desde este marco de referencia la EIS contribuye a promover diversos derechos, cuya vulneración es la causa de las situaciones que afectan la salud sexual y reproductiva de la población. Por ejemplo a) facilita el acceso a información veraz, fundamentada en evidencia científica sobre los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad; b) crea condiciones para desarrollar actitudes positivas hacia asuntos como el propio cuerpo, el respeto a la diferencia, la equidad de género; c) genera oportunidades para el desarrollo de habilidades tales como la comunicación efectiva, el establecimiento de relaciones positivas, la solicitud de apoyo en la red social, la negociación sexual y la toma de decisiones autónomas.

Comprobar que se está llevando a cabo la implementación de la EIS según lo previsto y evaluar su efectividad tanto dentro como fuera de la escuela es uno de los principales retos que enfrentan los equipos técnicos comprometidos con este tipo de procesos que, además, deben demostrar que lo que hacen es útil para promover el bienestar de la población participante⁷.

Por lo anterior, un aspecto que se resalta en esta guía es que monitorear y evaluar la EIS **es una obligación ética**, no sólo porque se debe hacer rendición de cuentas del uso de los recursos públicos, sino porque es un deber a) confirmar que con las acciones se está logrando lo que se busca, b) explicar por qué y cómo se logran resultados previstos y no previstos y comprender sus consecuencias, c) identificar cómo se pueden mejorar las acciones, c) asegurar que no se causa ningún daño a las personas, grupos, organizaciones y comunidades que se vinculan a las iniciativas. Concretamente, **en esta guía se indica que los procesos de MyE permiten responder preguntas tales como:**

¿Quiénes están participando en las acciones de EIS y cómo lo hacen?

¿Los fondos destinados a la EIS se están invirtiendo de manera responsable?

¿La EIS, tal y como se está implementando, responde a las necesidades e intereses de las personas participantes?

¿El personal a cargo de las acciones está suficientemente preparado para implementar la EIS según lo planeado?

¿De qué manera la EIS contribuye a construir condiciones de vida más equitativas, inclusivas y sostenibles para todas las personas sin distinción por ningún motivo?

¿Qué cambios genera la EIS en conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos de las personas que participan?

7. Kidger, J. (2006). Measuring effectiveness in school sex education—methodological dilemmas in researching an intervention involving young mothers. *British Educational Research Journal*, 32(2), 291–305.

¿Cuáles son las principales fortalezas y debilidades de la EIS?

¿Qué ajustes se deben realizar a la EIS?

¿Cómo se puede mejorar lo que se está haciendo para lograr lo que se busca con la EIS?

¿Qué lecciones se extraen de las experiencias exitosas y de los errores cometidos?

1.3 ¿Quiénes pueden usar este recurso?

Consistentemente con la política de evaluación del UNFPA, esta guía busca contribuir al desarrollo de procesos de evaluación centralizados y descentralizados⁸ relacionados con la EIS. En ese orden de ideas, se espera que los equipos técnicos tanto del UNFPA como de instancias gubernamentales y no gubernamentales responsables de la gestión de la EIS en la región encuentren en esta guía herramientas sencillas, claras y de fácil aplicación. Además, se busca que su contenido, efectivamente, les proporcione elementos para adelantar procesos de MyE en el cumplimiento de sus actividades cotidianas.

Adicionalmente, la expectativa es que este material se constituya en un recurso de apoyo útil para cualquier persona interesada en el MyE de la EIS. Asimismo, la esperanza es que las experiencias de aplicación de esta guía faciliten la identificación de lecciones aprendidas que puedan ser usadas por quienes tienen la responsabilidad social de garantizar que los recursos que se disponen para promover el derecho a la EIS se destinen a las iniciativas que demuestran ser más pertinentes, efectivas, relevantes y sostenibles para llegar a los grupos que menos oportunidades han tenido de abordar estos temas.

8. UNFPA (2019) Evaluation Handbook: How to Design and Conduct a Country Programme Evaluation at UNFPA https://www.unfpa.org/sites/default/files/admin-resource/UNFPA_Evaluation_Handbook_FINAL_Chap1.pdf

1.4 ¿Cuáles son los objetivos de este material?

Esta guía se diseñó para facilitar que los equipos técnicos responsables de la EIS logren:

- **IDENTIFICAR** los propósitos básicos y el alcance de los procesos de MyE.
- **RECONOCER** las funciones de la evaluación en diferentes momentos del ciclo de vida de la EIS: evaluación de necesidades o diagnóstico, evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo y evaluación de resultados
- **IDENTIFICAR** los componentes esenciales de un plan de MyE.
- **IDENTIFICAR Y DISTINGUIR** diferentes aproximaciones metodológicas para adelantar procesos de MyE.
- **DESCRIBIR** cómo la Información puede ser usada para la toma de decisiones, para el aprendizaje y el mejoramiento continuo.

Recordemos



Se entiende por ciclo de vida de la EIS a la sucesión de actividades, que se realizan de manera ordenada, precisa e iterativa, durante el desarrollo de una iniciativa, En esta guía esas actividades se han organizado en tres grandes momentos, dependientes uno del otro: planificación, implementación y evaluación de resultados.

1.5 ¿Quiénes contribuyeron al desarrollo de esta guía?

Agradecemos a las personas que dedicaron su valioso tiempo a la revisión de las versiones preliminares de esta guía y que enriquecieron el contenido con sus comentarios, críticas constructivas, conocimientos y experiencia profesional en las actividades de validación que se realizaron.

NOMBRE	FILIACIÓN INSTITUCIONAL Y PAÍS
Rosa Romero	Unfpa Nicaragua
Marcia Elena Alvarez	Unfpa Ecuador
Paula Antezana	Unfpa Lacro - Panamá
Sol East	Unfpa Lacro – Panamá
Johanna Blanco	Unfpa Colombia
Valeria Ramos	Unfpa Uruguay
Evelyn Durán	Unfpa Costa Rica
Karina Cimmino	Flacso Argentina
Diego Rossi	Flacso Argentina
Marta Carolina Ibarra	Consultora independiente Colombia

Recordemos: La Educación Integral de la Sexualidad es un derecho



El logro de una “educación inclusiva y equitativa de calidad”, establecido en el ODS 4, presupone unir las voluntades de todas las fuerzas sociales, con vistas a acelerar los avances en diferentes esferas

educativas, incluyendo la Educación Integral de la Sexualidad (EIS), la cual es en sí misma un derecho humano y una condición indispensable para asegurar el ejercicio de los derechos a la salud, la información, la igualdad de género y los derechos sexuales y reproductivos, entre otros. De hecho, uno de los indicadores temáticos para medir los avances educativos es el “porcentaje de escuelas que imparten una educación sobre sexualidad y VIH basada en competencias para la vida”. En línea con la Agenda 2030, el Plan Estratégico del Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) para el período 2022-2025, confiere un papel relevante a la EIS, considerándola como una intervención importante para el cumplimiento de algunos resultados claves, tales como acelerar la reducción de las necesidades de planificación familiar insatisfechas, o reducir las muertes maternas evitables⁹.

9. Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2022). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina 2021. Este documento fue comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N° 181395). Panamá, Unfpa Lacro. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>

2

Conceptos básicos de MyE

2.1 ¿Qué es monitoreo y evaluación?

El **monitoreo**, también denominado evaluación de la implementación o evaluación de proceso, hace referencia a una actividad sistemática de recolección y análisis de información que se lleva a cabo mientras la EIS está en ejecución con el fin de determinar asuntos tales como¹⁰:

- a) Si los recursos son adecuados, se están usando apropiadamente y son suficientes para la implementación de la iniciativa.
- b) Si el personal encargado de la implementación tiene las capacidades para hacer adecuadamente su labor.
- c) Si se está implementando la iniciativa según lo planificado.
- d) Si se está avanzando hacia la consecución de los objetivos o resultados que se propone la iniciativa.
- e) Si se deben realizar ajustes para adecuar la iniciativa a contextos diversos y cambiantes.

10. Las respuestas que se presentan en este apartado sintetizan lo expuesto en las siguientes fuentes de información:
Frankel, N. & Gage, A. (2009/2015). Fundamentos de monitoreo y evaluación. Curso autodirigido. Measure evaluation. <https://www.measureevaluation.org/resources/publications/ms-07-20-es.html>
Hobson, K., Mayne, R. & Hami, J. (2014). A step by step guide to Monitoring and Evaluation. Monitoring and Evaluation for Sustainable Communities. Londres, UK: School of Geography and the environment, University of Oxford, <https://www.geog.ox.ac.uk/research/tl/projects/mesc/guide-to-monitoring-and-evaluation-v1-march2014.pdf>
Hunter, J. (2009). Monitoring and Evaluation: Are We Making a Difference? Windhoek, Namibia: Namibia Institute for Democracy.
Hobson, K., Mayne, R. & Hami, J. (2014). A step by step guide to Monitoring and Evaluation. Monitoring and Evaluation for Sustainable Communities. Londres, UK: School of Geography and the environment, University of Oxford, <https://www.geog.ox.ac.uk/research/tl/projects/mesc/guide-to-monitoring-and-evaluation-v1-march2014.pdf>
Kusek, J.Z. & Rist, R.C. (2004). Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system : a handbook for development practitioners. Washington, DC: World Bank https://www.oecd.org/dac/peer-reviews/World%20bank%202004%2010_Steps_to_a_Results-Based_ME_System.pdf
Promundo, UNFPA, MenEngage (2010). Monitoring and Evaluation of this work. A global toolkit for action. <https://www.unfpa.org/publications/monitoring-and-evaluation-work>
Roche, C. & Kelly, L. (2012). The Evaluation of Politics and the Politics of Evaluation. Background Paper 11, Australia: The Developmental Leadership Program (DLP). https://www.researchgate.net/publication/261699760_The_Evaluation_of_Politics_and_the_Politics_of_Evaluation
UNESCO (s.f.). Monitoring and evaluation of CSE programmes. En Comprehensive sexuality education implementation tool kit <https://csetoolkit.unesco.org/toolkit/programme-design/monitoring-and-evaluation-cse-programmes>

TABLA 1. Ejemplos de elementos de la EIS que pueden ser objeto de monitoreo

NÚMERO DE PARTICIPANTES en las sesiones
GRADO DE INVOLUCRAMIENTO de las personas participantes en las actividades y en las diferentes fases del ciclo de vida de la EIS
RECURSOS USADOS en la implementación
NÚMERO DE ACTIVIDADES ejecutadas
RESPUESTA DE LAS PERSONAS participantes a las actividades
COBERTURA DE LA EIS
PERCEPCIÓN DE LA CALIDAD de la entrega

El monitoreo se lleva a cabo a lo largo del ciclo de vida de la EIS con el fin de facilitar la realización de ajustes o mejoras durante la implementación del plan que se hizo de la iniciativa, en caso de que se identifique que es necesario. Para ello, generalmente se busca comparar lo que se planeó con lo que se está implementando. Este suele ser un proceso interno y, usualmente, lo asume el equipo encargado de la EIS. Algunas preguntas clave son ¿Se cuenta con las condiciones mínimas que se anticiparon para el avance de la EIS de acuerdo con lo que se planificó? ¿Se está implementando la EIS según lo planificado? ¿Qué tanto varía la implementación de la EIS entre contextos, instituciones educativas, facilitadores, grados escolares, etc.? ¿La EIS está llegando a la población que la requiere? ¿Qué costo tiene la implementación de la EIS? ¿Qué percepción tienen las personas participantes de la calidad de la EIS?

Recordemos



Los procesos de MyE hacen parte de un sistema en el que la experiencia, la información y el conocimiento se integran a través de diversos métodos para favorecer la reflexión sobre lo que se está haciendo, facilitar la toma de mejores decisiones y fomentar el aprendizaje. Estos procesos se asemejan a los de aprendizaje que llevamos a cabo las personas: mediante el monitoreo y la evaluación de la propia experiencia, así como de la reflexión y el análisis crítico en torno a lo que hacemos, logramos ejecutar nuevas acciones que, a su vez, se constituirán en nuevas experiencias¹¹.

La evaluación, por su parte, es un proceso que se realiza en momentos puntuales del ciclo de vida de la intervención por parte de un equipo interno, externo o mixto (con personal interno y externo). La evaluación busca establecer en qué medida la situación de la población participante, cambia, progresivamente, como resultado de la EIS y, por lo tanto, es diferente de la que tenía antes de iniciar su planificación e implementación. Para poder hacer esa comparación es necesario contar con información sobre la situación antes de comenzar la implementación, en uno o dos momentos intermedios, al final y, si es posible, cuando ha transcurrido algún tiempo después de su terminación. Las preguntas clave de la evaluación son ¿Cuáles son los efectos de la EIS? ¿Qué cambios produce en las personas que participan (p.ej. conocimientos, actitudes, habilidades, comportamientos, estatus de salud), sus relaciones y su entorno? ¿Qué tanto y de qué forma la EIS mejora el bienestar de las personas implicadas? ¿Cuáles efectos se producen y se mantienen en el tiempo, una vez finalizada la participación en la EIS? ¿Qué cambios o resultados previstos y no previstos, positivos y negativos, pueden ser atribuidos a la EIS? ¿Cuáles componentes y características de la EIS son esenciales para lograr los resultados esperados? ¿Cuáles componentes y características de la EIS favorecen la sostenibilidad de los efectos a lo largo del tiempo?

11. Oswald, K. & Taylor, P. (2010), A Learning Approach to Monitoring and Evaluation. IDS Bulletin, 41: 114-120.

Con base en la información recopilada para dar respuesta a los interrogantes que se plantean en el plan de MyE se juzga el *mérito* y el *valor* de la EIS.

Mérito = Valoración de la calidad del objeto de evaluación por sus cualidades intrínsecas **¿funciona bien la EIS?**

Valor = Juicio sobre el objeto de evaluación teniendo en cuenta los resultados que consigue **¿es importante la EIS para lograr los cambios esperados (resultados)?**

Los procesos de MyE son una fuente de información fundamental para que las organizaciones y personas implicadas en las iniciativas tomen decisiones sobre su planificación, implementación, financiación, continuidad, mejoramiento, difusión, replicación, escalamiento o eliminación.

Con este fin, en la actualidad se plantea que la evaluación de la EIS requiere un nuevo marco de referencia caracterizado por los siguientes requisitos¹²:

- **INCLUIR** un enfoque en el contenido del programa y la calidad de la implementación.
- **AMPLIAR** el interés exclusivo en el cambio de comportamientos sexuales particulares, como el número parejas sexuales y la reducción de prácticas sexuales de riesgo, para incluir tanto los determinantes de esos comportamientos como los indicadores de bienestar sexual, psicológico y social.
- **TENER EN CUENTA** que la EIS es un proceso complejo y sistemático, que involucra varias dimensiones y que se implementa a través de varias sesiones y a lo largo de varios años.

12. Ketting, E., Friele, M., Michielsen, K. & On behalf of the European Expert Group on Sexuality Education (2016). Evaluation of holistic sexuality education: A European expert group consensus agreement, The European Journal of Contraception & Reproductive Health Care, 21:1, 68-80.

Recordemos



La Educación Integral de la Sexualidad (EIS)¹³ es un proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en un currículo, acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad en el marco de los derechos humanos. Busca empoderar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes con conocimientos, habilidades, actitudes y valores requeridos para:

- a) Promover, proteger, mantener y recuperar su salud, bienestar y dignidad.
- b) Desarrollar relaciones sociales y sexuales respetuosas.
- c) Considerar la manera en la que sus elecciones afectan su bienestar y el de otras personas.
- d) Entender y garantizar la protección de sus derechos a lo largo de la vida.

2.2 ¿Cuál es la diferencia entre el monitoreo y la evaluación?

En la tabla 2 se encuentran algunas diferencias entre el monitoreo y la evaluación de programas.

13. UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. France: Autor <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

TABLA 2. Algunas diferencias entre Monitoreo y Evaluación

MONITOREO	EVALUACIÓN DE PROGRAMAS
Es la recolección y análisis de datos e Información acerca del progreso de una iniciativa.	Es la recolección y el análisis de datos e información para valorar la situación de la población con respecto a un estándar.
Implica la utilización de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recolección y análisis de información para establecer si la implementación avanza de acuerdo con lo planificado.	Implica la utilización de procedimientos sistemáticos y rigurosos de recolección y análisis de información para establecer tanto la brecha entre la situación actual y la situación ideal o estándar como los cambios previstos y no previstos que se están generando con la EIS.
Es una actividad interna de gestión que puede ser realizada por quienes la implementan exclusivamente o de manera participativa con la población hacia quien está dirigida.	Es una actividad que puede ser llevada a cabo por un equipo interno, externo e independiente o por un equipo mixto conformado por personal tanto interno como externo, incluso de manera participativa.
Permite rendir cuentas sobre la manera como se están usando los recursos y sobre el progreso realizado en función de lo planeado.	Permite responder las preguntas que suelen tener diversos implicados sobre los efectos o cambios que produce la EIS a corto, mediano y largo plazo.
Es una actividad continua, implica recoger información durante la implementación.	Es una actividad periódica, ocurre en momentos puntuales o específicos del ciclo de vida de la iniciativa: al inicio, para determinar la situación de la población que justifica la implementación de la EIS; a mediano plazo, cuando ya se ha avanzado en el proceso de la implementación, para determinar qué resultados se están consiguiendo y, al final, para determinar los efectos y los impactos generados.

MONITOREO**EVALUACIÓN DE PROGRAMAS**

El énfasis está en la utilización de la información para identificar las oportunidades de ajuste y mejoramiento de la gestión, la implementación o la planificación de la EIS.

El énfasis está en la utilización de los resultados para juzgar el valor y el mérito del programa con el fin de tomar decisiones sobre su continuidad, fortalecimiento, cambio o escalamiento.

El monitoreo aporta información sobre los factores de éxito, las barreras, las estrategias que funcionan y las que requieren ajustes, etc., lo cual favorece el aprendizaje del equipo gestor de la EIS y la toma de decisiones para mejorar el diseño, la forma como se invierten los recursos, la manera como opera el equipo y el proceso de implementación.

La evaluación permite demostrar la efectividad de la EIS para alcanzar los objetivos, resultados o impactos esperados y justificar su relevancia.

La Información que arroja permite determinar si las actividades requieren ajustes para conseguir los resultados esperados.

La información facilita determinar si la EIS debe mantenerse como está, si debe mejorarse, si merece la pena escalar la iniciativa a otros contextos, si debe ser sustituida o debe eliminarse.

El monitoreo empodera y motiva al equipo técnico para justificar su labor y hacer frente a los cuestionamientos que se hacen con respecto a la EIS.

La evaluación contribuye al desarrollo del conocimiento sobre la EIS y permite tomar decisiones sobre la asignación de los recursos y las alternativas de acción que se apoyan políticamente, obtener o mantener el apoyo de las partes interesadas, construir consensos en torno a la EIS y los asuntos que ayuda a resolver.

2.3 ¿A qué se le debe hacer monitoreo y evaluación?

Idealmente, cualquier iniciativa que implica la utilización de recursos públicos¹⁴ y tiene el potencial de afectar la vida de las personas debe ser objeto de MyE. En esta guía vamos a concentrarnos en las iniciativas de EIS llevadas a cabo dentro y fuera de la escuela. Esas iniciativas pueden corresponder a diferentes *niveles de planificación* (políticas, planes, programas, proyectos, actividades)¹⁵. Las políticas corresponden al nivel más alto de planificación, en la medida que son los principios orientadores de los diversos planes, programas, proyectos, que articulados y coherentes entre sí, contribuyen al cumplimiento de su finalidad. Los proyectos, por su parte, pertenecen al nivel más bajo de planificación porque, no solo implican la adaptación de los lineamientos y las estrategias a contextos administrativos concretos¹⁶ sino porque, además, el logro de sus resultados amerita la realización de diversas actividades y tareas en un período de tiempo mucho más corto que el que requiere la ejecución de las políticas¹⁷. Por ejemplo, en Ecuador, la evaluación de la EIS implica tener en cuenta que tanto en la constitución como en la Ley Orgánica de Educación Intercultural se reconoce que esta es responsabilidad del Estado (ver tabla 3), sin embargo, el Estado del Arte de la EIS que se realizó en el 2021 mostró que menos del 40% de las escuelas la están implementando¹⁸.

14. Por recursos públicos entendemos todos los ingresos provenientes del presupuesto del Estado, de donaciones de organizaciones nacionales e internacionales, aportes de particulares o venta de bienes y servicios que son utilizados para financiar los insumos (físicos, humanos, financieros, tecnológicos, normativos) que requiere la EIS.

15. Pérez-Llantada, M.C. y López de la Llave, A. (1999) *Evaluación de programas de salud y servicios sociales: Metodología y ejemplos*. Madrid: Dykinson.

16. Cook, T.D., Levinton, L.C. y Shadish, W.R. (1985). Program evaluation. En F. Lindzey y E. Aronson, *Handbook of Social Psychology*, (Vol. 1, p. 699-777). Nueva York: Randon House.

Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.

17. Ander Egg, E. y Aguilar, M.J. (1990) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.

18. Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2022). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina 2021. Este documento fue comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N° 181395). Panamá, Unfpa Lacro. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>

TABLA 3. Ejemplo del marco legal de la educación de la sexualidad en Ecuador

En el **Artículo 347 Núm. 4** de la Constitución de la República del Ecuador 2008 se establece que será responsabilidad del Estado asegurar que todas las entidades educativas impartan una educación en ciudadanía, sexualidad y ambiente, desde el enfoque de derechos¹⁹.

La Ley orgánica de educación intercultural en Ecuador del 2011, establece que uno de los fines de la educación es:

Art. 3. Núm. e) La garantía del acceso plural y libre a la información sobre la sexualidad, los derechos sexuales y los derechos reproductivos para el conocimiento y ejercicio de dichos derechos bajo un enfoque de igualdad de género, y para la toma libre, consciente, responsable e informada de las decisiones sobre la sexualidad;

Además, define dentro de las obligaciones del Estado:

Art. 6. Núm. r) Asegurar que todas las entidades educativas desarrollen una educación en participación ciudadana, exigibilidad de derechos, inclusión y equidad, igualdad de género, sexualidad y ambiente, con una visión transversal y enfoque de derecho w) Garantizar una educación integral que incluya la educación en sexualidad, humanística, científica como legítimo derecho al buen vivir. Para los equipos técnicos a cargo de los procesos de MyE es fundamental tener en consideración el nivel de planificación de la EIS, porque eso determina el alcance y la complejidad tanto de la iniciativa como del plan que debe desarrollar para dar cuenta del proceso y de los resultados que consigue. En Colombia, por ejemplo, no será lo mismo monitorear y evaluar la Política Nacional de Educación de la Sexualidad que gestiona el Ministerio de Educación que monitorear o evaluar el proyecto de educación de la sexualidad que se implementa en un aula de una escuela rural. Si bien la EIS, en los dos niveles de planificación, contribuye al logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 3, 4, 5, 8, 10 y 16, en cada instancia están definidas diferentes metas y estrategias, las que corresponden a las oportunidades y limitaciones propias del contexto político y administrativo en el que se inscriben. En la tabla 4 se ilustra la diferencia en los objetivos que se formulan en diferentes niveles de planificación y la relación entre ellos.

19. Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008, <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulaciones/2020-06/CONSTITUCION%202008.pdf>

TABLA 4. Ejemplo de Políticas, planes y programas relacionados con la EIS en los ministerios de Salud y Educación de Argentina

SECTOR RESPONSABLE	MINISTERIO DE SALUD			MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Nivel de planificación	Política de Salud Sexual y Reproductiva	Plan Nacional de Prevención del Embarazo No Intencional en la Adolescencia	Programa Nacional de Educación Sexual Integral	Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI)
Objetivos	Todxs tenemos derecho a gozar de una salud sexual y reproductiva libre, con información y sin discriminación ni violencia.	Garantizar los derechos de las adolescencias al acceso gratuito a la salud sexual y reproductiva.	Fortalecer la implementación de la ESI en las escuelas secundarias públicas a través de la sensibilización y capacitación de docentes en los contenidos de la Cartilla ESI-Enia (Embarazo no intencional en la adolescencia) para que luego sean incorporados a su trabajo en el aula con estudiantes.	Incorporar la ESI en los planes curriculares y en la práctica cotidiana en las escuelas desarrollando con lxs estudiantes las actividades de la Cartilla ESI-Enia.

Fuente. Elaboración propia con base en información disponible en la página de la Dirección Nacional de Salud Sexual y Reproductiva del Ministerio de Salud de la Argentina²⁰ y en el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) del Ministerio de Educación²¹

2.4 ¿Por qué se debe hacer monitoreo y evaluación de la EIS?

Los equipos técnicos que se encargan de liderar y gestionar la EIS tienen la obligación de fundamentar sus decisiones y actuaciones en información válida y confiable. Dado que las iniciativas de EIS que se implementan, al igual que cualquier otra intervención

20. <https://www.argentina.gob.ar/salud/sexual>

21. <https://www.argentina.gob.ar/educacion/esi>

social, pueden tener tanto resultados positivos como negativos, existe el **compromiso ético** de monitorear el proceso y verificar sus efectos. En este sentido, podemos afirmar que los procesos de MyE son necesarios porque es la única manera de asegurar que²²:

- Los pocos recursos con los que contamos se destinen a satisfacer las necesidades e intereses prioritarios de la población y a apoyar las iniciativas que han demostrado ser más pertinentes, efectivas, eficientes, relevantes y sostenibles.

- La toma de decisiones se base en evidencia.

- La tarea de quienes son responsables de decidir “quién obtiene qué, cuándo y cómo” se realice teniendo en cuenta las prioridades de la población.

- La EIS contribuya al mejoramiento de las condiciones de vida de la población.

- Se logre comprender las características de las iniciativas de EIS exitosas y la manera como pueden ser diseñadas, implementadas, monitoreadas y evaluadas en una realidad social específica.

- Las partes interesadas cuenten con información confiable sobre cuáles son las iniciativas de EIS más efectivas para actuar sobre aquellos factores individuales, interpersonales y contextuales que se relacionan con el bienestar de la población.

- Las iniciativas de EIS que se ponen en marcha se basen en datos relevantes sobre la situación problemática que se pretende modificar y acerca de las personas que están siendo afectadas.

22. Kusek, J.Z. & Rist, R.C. (2004). Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system : a handbook for development practitioners. Washington, DC: World Bank https://www.oecd.org/dac/peer-reviews/World%20bank%202004%2010_Steps_to_a_Results_Based_ME_System.pdf
 Segone, M. (Ed.) (2009). Country-led monitoring and evaluation systems: Better evidence, better policies, better development results: Retrieved from http://mymande.org/sites/default/files/images/Country_ledMEsystems.pdf

Recordemos



Quien tiene la información, tiene el poder, por lo tanto, la evaluación de los resultados contribuye al empoderamiento de las partes interesadas en la EIS porque²³:

- Si no se miden los resultados, no es posible distinguir el éxito del fracaso.
- Si no se reconoce el éxito, no es posible darle continuidad a lo que funciona y aprender de la experiencia.
- Si no se reconoce el fracaso, no es posible aprender de los errores y corregirlos.
- Si se pueden demostrar los resultados exitosos, es posible conseguir el apoyo del público.

2.5 ¿Para qué se hace monitoreo y evaluación de la EIS?

En esta guía se reconoce que el monitoreo y la evaluación forman parte integral de un proceso continuo de producción de conocimiento que tiene múltiples fines, utilidades y beneficios, a continuación, se mencionan algunos de los más sobresalientes:

1. **GENERAR** un espacio de reflexión, análisis crítico, debate, aprendizaje, apropiación y construcción de saberes entre las partes interesadas.
2. **FORTALECER** las capacidades de las entidades involucradas en la gestión de la EIS para facilitar la participación y concertación en pro de mejorar la planificación.
3. **GENERAR** aprendizajes, permitiendo identificar claramente las lecciones que deja la experiencia, con el objeto incorporarlas en la gestión de la EIS.

23. Adaptado de Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). Reinventing Government. New York, NY: Penguin press.

4. **DETERMINAR** si lo que se está haciendo en EIS tiene sentido o no.
5. **FACILITAR** a gobernantes y equipos técnicos a cargo de la EIS mostrar a las partes interesadas lo que están haciendo.
6. **EMPODERAR Y MOTIVAR** al equipo implicado en la EIS.
7. **ASEGURAR** la rendición de cuentas a las partes interesadas en la EIS (p. ej. Familias, comunidad, grupos a favor y en contra de la EIS, autoridades locales y nacionales, líderes políticos, entre otras).
8. **COMPARTIR** resultados y lecciones aprendidas con otros grupos, comunidades, movimientos, instituciones y sectores implicados en la EIS.
9. **HACER** abogacía e incidencia e influir en la toma de decisiones políticas por parte del gobierno²⁴.
10. **CONTRIBUIR** al desarrollo del conocimiento sobre la efectividad de la EIS, sus alcances y limitaciones.
11. **APOYAR** el mejoramiento de la EIS, la obtención y gestión de recursos y la visibilidad de las estrategias pertinentes, efectivas, relevantes, eficientes y sostenibles.

2.6 ¿Cuándo y cómo se decide el momento en el que se va a realizar algún proceso de MyE de la EIS?

Teniendo en cuenta que los procesos evaluativos son inherentes al ciclo de vida de la EIS, las decisiones sobre cuándo y cómo se van a llevar a cabo son parte de la etapa de planificación. Esto implica dedicar tiempo a hacer el plan de MyE y, además, verificar que en el contexto institucional existe una política relacionada con este tipo de procesos para que se pueda implementar.

No obstante, lo que se observa en la realidad es que pocas veces estos procesos se anticipan y se tienen en cuenta antes de iniciar la implementación de la EIS. Esta

24. Un ejemplo que ilustra cómo puede usarse la información acerca de la EIS para procesos de abogacía se encuentra en Billowitz, M. y Ramírez, C. (2022) La educación integral de la sexualidad: un camino para promover los derechos, la salud y la prevención de la violencia basada en género en América Latina y el Caribe. Oficina Regional del UNFPA para América Latina y el Caribe y la FLACSO Argentina. <https://www.flacso.org.ar/publicaciones/la-educacion-integral-de-la-sexualidad-un-camino-para-promover-los-derechos-la-salud-y-la-prevencion-de-la-violencia-basada-en-genero-en-america-latina-y-el-caribe/>

situación no debe constituirse en una barrera para adelantar el proceso evaluativo en cualquier momento que se solicite o se considere importante. En tal caso, la información que se obtenga contribuirá a llenar los vacíos que se identifiquen en la planificación o la implementación, permitirá mejorar la iniciativa y aprender de la experiencia.

2.7 ¿Por qué no hay suficiente información sobre procesos de MyE en EIS?

En el campo de la EIS son incipientes los esfuerzos de MyE que se han llevado a cabo, particularmente en los países de América Latina y El Caribe. La mayoría de los estudios han sido liderados, propiciados, diseñados y gestionados por organismos de cooperación, por agencias financiadoras o la academia, es decir, se han ejecutado para responder a requerimientos de agentes externos. Los productos de esas evaluaciones pocas veces se divulgan y, por ende, los hallazgos no son tenidos en cuenta en la toma de decisiones políticas a nivel nacional, local e institucional. Se ha encontrado que esto suele ocurrir cuando la información que arrojan los procesos de MyE no responden las preguntas de las partes interesadas y, por lo tanto, se percibe que son irrelevantes políticamente²⁵.

Por lo anterior, se recomienda que los procesos de MyE sean liderados por los países, directamente, por las organizaciones a cargo de la EIS y con la participación de quienes se involucran en sus acciones. De esta manera se logra que quienes están gestionando la iniciativa determinen qué políticas e iniciativas deben ser evaluadas, qué preguntas deben ser respondidas, qué métodos van a usarse, qué aproximación analítica se va a adoptar y cómo se van a comunicar y a usar los resultados para la toma de decisiones y para el aprendizaje.

Para lograr involucrar activamente a los países, a las organizaciones nacionales y a las partes interesadas en los procesos de MyE es necesario superar **creencias infundadas y barreras percibidas** como las siguientes:

25. Segone, M. (Ed.), (2009). Country-led monitoring and evaluation systems: better evidence, better policies, better development results: Retrieved from http://mymande.org/sites/default/files/images/Country_ledMEsystems.pdf

CREENCIAS INFUNDADAS Y BARRERAS PERCIBIDAS

1

Los procesos de MyE son excesivamente costosos, un lujo que nadie está dispuesto a financiar.

2

Es muy difícil llevar a cabo procesos de MyE que arrojen información de buena calidad y confiable.

3

Los procesos de MyE sólo deben llevarse a cabo cuando lo requieren las agencias financiadoras, de lo contrario son una pérdida de tiempo y de recursos.

4

Los procesos de MyE son independientes del diseño de las acciones de EIS, por lo tanto, se dejan para el final y no se incluyen en los presupuestos.

5

Los únicos procesos de evaluación que se justifica llevar a cabo son los que determinan el impacto de la EIS a través de estudios experimentales que conforman grupos de intervención y de comparación de manera aleatoria y garantizan el control riguroso de variables extrañas.

6

Los procesos de MyE quitan demasiado tiempo, la prioridad debe ser la implementación de la EIS.

7

Los datos que se obtienen con los procesos de MyE son muy difíciles de entender y comunicar.

8

Los procesos de MyE son funciones de equipos profesionales altamente calificados.

9

No se justifica dar a conocer los hallazgos si estos no son consistentes con los resultados esperados de la EIS a largo plazo.

10

Los resultados de los procesos de MyE sólo sirven para afectar negativamente la imagen de los gobiernos o las instituciones implicadas.

11

Someter a evaluación la EIS puede ser riesgoso, porque si los resultados no son favorables se le dan más argumentos a la oposición para actuar contra las iniciativas que promueven la garantía de este derecho dentro y fuera de la escuela.

Recordemos



1. Los procesos de MyE solo tienen sentido si se contemplan como parte del ciclo de vida de la EIS.
2. El costo de los procesos de MyE corresponde entre el 5% y el 10% del presupuesto asignado a la EIS.
3. La información que arrojan los procesos de MyE es útil para:
 - Tomar decisiones.
 - Reducir incertidumbres.
 - Proporcionar retroalimentación a las partes interesadas
 - Mejorar la EIS o poner en marcha nuevas iniciativas.
 - Verificar que lo que hacemos funciona.
 - Sustentar lo que hacemos.
 - Obtener recursos.
 - Generar conocimiento.
 - Hacer visibles los beneficios de la EIS.
 - Aprender de la experiencia

2.8 ¿En qué momento del ciclo de vida de la EIS se realizan los procesos de MyE?

Como se observa en la figura 1, la EIS, al igual que cualquier otra intervención social, puede ser objeto de evaluación en los **tres grandes momentos de su ciclo de vida**²⁶. Uno que ocurre durante la planificación del programa, otro mientras se lleva a cabo la implementación de este y otro que se realiza al final. En el **primer momento**, en el de la planificación, el papel de la evaluación es hacer un diagnóstico de la situación para

26. Adaptado de Fernández-Ballesteros, R. (1995). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.

facilitar la identificación de necesidades, a partir de las cuales se realiza la definición de los cambios que se espera generar con la EIS (resultados) y la manera como se espera conseguirlos (diseño de la estrategia de intervención). En el **segundo momento**, en el de la aplicación de la EIS, la evaluación de proceso o monitoreo permite verificar que la implementación se lleva a cabo tal y como se planificó e identificar los ajustes que deben hacerse sobre la marcha para garantizar el logro de los resultados. En el **Tercer momento**, una vez avanzado el proceso o finalizada la aplicación de la iniciativa, la función de la evaluación es comprobar el grado de cumplimiento de los resultados y determinar los efectos que el proceso genera en las personas participantes y en su entorno. Esta evaluación permite tomar decisiones sobre el programa y comienza de nuevo el ciclo.

Por lo anterior, en la actualidad se concibe que los procesos de MyE son inherentes al ciclo de vida de una iniciativa. Su objetivo es aportar información útil para asegurar que se tomen decisiones que permitan el logro de los resultados que se persiguen con la EIS. Desde esta perspectiva, el MyE *no es un fin sino un medio* que utilizamos *para mejorar* la calidad de lo que hacemos y aprender de la experiencia. Este proceso está determinado por el contexto científico, político, institucional y cultural en el que nos desenvolvemos.

En este sentido, podemos decir que los procesos de MyE son una más de las operaciones que se repiten ordenadamente en el tiempo en el ciclo de vida de la EIS con el fin de contar con información útil para tomar decisiones como las siguientes:

- Las necesidades e intereses de la población que deben atenderse prioritariamente.

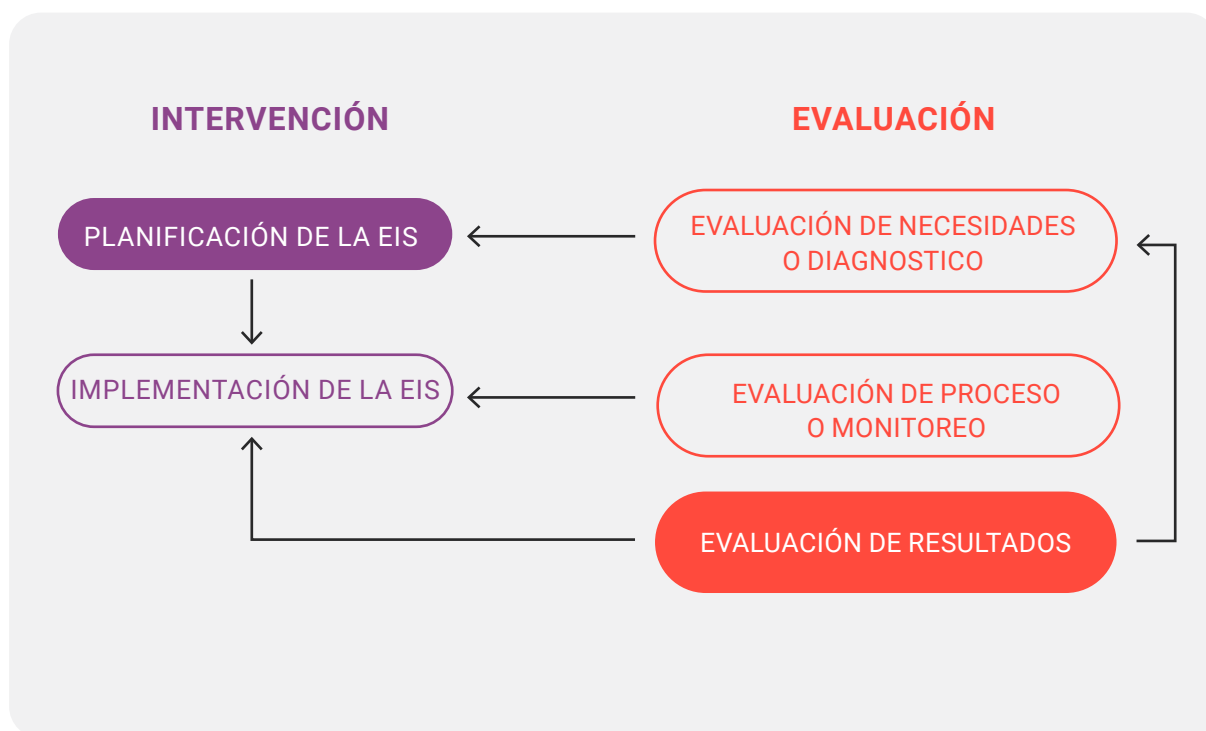
- Los cambios que deben generarse a nivel individual, interpersonal o contextual para lograr acercar la situación actual a la situación ideal o estándar de bienestar que hemos definido.

- La estrategia que debemos adoptar para lograr los resultados que nos proponemos con la implementación de la EIS.

- Los ajustes que debemos hacer a la EIS con el fin de satisfacer las necesidades e intereses de las personas participantes en las acciones.

- Si la EIS la debemos mejorar, mantener, sustituir o escalar a otros contextos similares.

- La asignación y la utilización de los recursos.

FIGURA 1. Tipos de evaluación en el ciclo de vida de la EIS

2.9 ¿Qué se puede hacer si la implementación de la EIS está finalizando sin que se hayan realizado procesos de evaluación de necesidades o diagnóstico y de proceso o monitoreo?

Esta situación es mucho más frecuente de lo que nos podríamos imaginar debido a la percepción que se tiene de la evaluación como algo que sólo ocurre al final del ciclo de vida de una iniciativa. En estos casos, se puede hacer un análisis retrospectivo de la iniciativa, con el fin de contar con datos para explicar, en una evaluación de resultados, qué condujo a los efectos previstos y no previstos que se identifiquen. En ese sentido, cuando la implementación de la EIS ha concluido, las preguntas a responder con la evaluación serían las mismas que se proponen para cada uno de los tipos de evaluación que se presentan en esta guía, pero teniendo en cuenta que la indagación se hace por lo ocurrido durante la planificación o la implementación. Por lo tanto, la

tarea del equipo evaluador consiste en recuperar y analizar la historia de la EIS desde la perspectiva de diversos implicados y usando toda la información documental que esté disponible. El propósito central de este ejercicio de evaluación de proceso, cuando la iniciativa ya ha sido ejecutada, es establecer los aspectos de la planificación y la implementación que inciden en los resultados de la EIS.

“El puente entre una idea prometedora y el impacto en la población es la implementación, pero las innovaciones rara vez se implementan según lo previsto” (Berman & McLaughlin, 1976, p. 349)²⁷

2.10 ¿Qué es un plan de MyE?

Un plan de MyE es un documento que ayuda a rastrear y examinar el proceso y los resultados de la EIS a lo largo del ciclo de vida de la iniciativa. Es un documento que se debe desarrollar en la etapa de planificación de la EIS y, en todo caso, antes de comenzar su implementación. El plan de MyE, que está sujeto a permanente revisión y ajuste, incluye las preguntas sobre la EIS que deben responderse; los aspectos a monitorear; el tipo o los tipos de evaluaciones que se desea hacer, los indicadores que se tendrán en cuenta para dar cuenta del proceso y de los resultados; los métodos, técnicas e instrumentos que se van a utilizar para recopilar los datos que permiten verificar los indicadores; las estrategias que se usarán para el análisis de la información y los medios previstos para hacer difusión de los resultados y de las lecciones aprendidas tanto internamente como a las partes interesadas. El plan también especifica quiénes se van a hacer cargo de los procesos de MyE y el cronograma para cumplir con las actividades que implica.

27. Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976) Implementation of educational innovation. The Educational Forum, 40, 345–370.

Recordemos



“El plan de la evaluación debe fundamentarse en una política o estrategia concreta, perseguir la utilidad y la funcionalidad y establecer con claridad el objetivo, el alcance y el uso previsto de cada evaluación (o conjunto de evaluaciones). Para que el plan sea lo más útil posible, en su elaboración deben celebrarse consultas adecuadas con las partes interesadas —en especial, con los usuarios previstos—. El plan debe estar respaldado por recursos humanos y financieros adecuados que garanticen la calidad de las evaluaciones que se lleven a cabo según lo previsto en el marco [político institucional]” (UNEG, 2016, p. 16).



2.11 ¿Cómo se construye el plan de MyE?

En términos generales, la construcción del plan de MyE implica los siguientes pasos²⁸:

1. **VERIFICAR** la existencia de una política institucional sobre MyE de la EIS.
2. **DECIDIR** quién o quiénes se van a encargar de diseñar e implementar el plan de MyE de la EIS.
3. **DESCRIBIR** la iniciativa de EIS que será objeto de los procesos de MyE.
4. **DEFINIR** las preguntas acerca de la EIS que se quiere responder con los procesos de MyE.
5. **IDENTIFICAR** las hipótesis sobre la implementación y los resultados de la EIS que se van a poner a prueba en los procesos de MyE.
6. **ESTABLECER** los indicadores que van a permitir responder las preguntas acerca de la EIS.

28. Para completar esta información puede ser útil consultar el resumen que se encuentra en el siguiente texto: Betterevaluation (2013). Manage an evaluation or evaluation system. <https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/Manage%20-%20Compact.pdf>

7. **IDENTIFICAR** las fuentes de información y la evidencia que se requiere sobre los indicadores definidos.
8. **DISEÑAR** la estrategia de recolección y análisis de la información.
9. **ANTICIPAR** las estrategias de difusión que se van a implementar para promover el uso de los resultados y de las lecciones aprendidas en la toma de decisiones.

TABLA 5. Ejemplo de algunas preguntas y respuestas consideradas en la definición de un plan de MyE

¿Qué iniciativa va a ser objeto de MyE?

- La EIS fuera de la escuela que se implementa en el municipio M

¿Qué indicadores vamos a usar?

- Número de miembros de la comunidad que conocen la iniciativa.
- Número de niñas, niños y adolescentes que han participado en las actividades.
- Porcentaje de estudiantes de 5-8 años que reconoce al menos 3 maneras de mostrar confianza, respeto y comprensión en una relación de amistad.
- Porcentaje de adolescentes que utiliza condón en su primera actividad sexual.
- Porcentaje de adolescentes entre 13 y 15 años que expresan actitudes favorables a la equidad de género.
- Cambio percibido en la calidad del clima escolar.

¿Con base en qué estándares vamos a considerar que la EIS es efectiva?

- Al menos el 80% de habitantes del municipio conoce la iniciativa.
- El número de niñas, niños y adolescentes que participa en las actividades se incrementa en 10% cada mes.
- Más del 60% de estudiantes de 5-8 años reconoce al menos 3 maneras de mostrar confianza, respeto y comprensión en una relación de amistad.

- El porcentaje de adolescentes que utiliza condón en su primera actividad sexual aumenta significativamente.
- Mínimo el 70% adolescentes entre 13 y 15 años expresan actitudes favorables a la equidad de género.
- Directivas, docentes, familias y estudiantes coinciden en la percepción de que el clima escolar ha mejorado.

¿Cómo vamos a obtener los datos que dan cuenta de los indicadores?

- Encuesta telefónica al azar para establecer si las personas conocen la EIS
- Registros de asistencia para saber cuántas personas participan en las actividades
- Historietas que describen situaciones comunes en las relaciones de amistad frente a las cuales se pide a estudiantes de 5-8 años que identifique expresiones de confianza, respeto y comprensión.
- Encuesta a adolescentes del municipio para saber cuántas personas han iniciado actividad sexual penetrativa y cuantas de ellas usaron condón en el primer encuentro sexual.
- Escala de actitudes hacia la equidad de género incluida en una encuesta de hogares a adolescentes de 13 a 15 años.
- Grupos focales con miembros de la comunidad educativa.

¿Qué hipótesis sobre la implementación y los resultados de la EIS se espera probar en los procesos de MyE?

- La EIS es reconocida por las personas en el municipio.
- Progresivamente, se incrementa la participación en las actividades de la EIS.
- La EIS genera los cambios esperados en conocimientos, actitudes y comportamientos.
- La EIS contribuye a mejorar el clima escolar.

2.12 ¿Cómo se verifica la existencia de una política relacionada con MyE de la EIS?

Una de las condiciones esenciales para que se logre implementar un plan de MyE es contar con una política que dé prioridad a esos procesos en el contexto institucional. Las siguientes preguntas permiten a los equipos técnicos verificar la existencia de una política relacionada con el MyE de la EIS en la entidad a cargo de su gestión²⁹.

1. ¿En la entidad se tienen definidas metas relacionadas con el MyE de la EIS? ¿Cuáles son esas metas?
2. ¿Cómo define la entidad los propósitos de los procesos de MyE de la EIS?
3. ¿Se tiene establecido quiénes pueden participar en los procesos de MyE de la EIS? ¿se ha definido cuál será su rol y cómo será su participación?
4. ¿La entidad se ha encargado del fortalecimiento de capacidades del talento humano para desarrollar procesos de MyE de la EIS?
5. ¿La entidad tiene definidos los criterios de valor que deben tenerse en cuenta en los procesos de MyE de la EIS?
6. ¿En la entidad se conocen y tienen en cuenta los principios y estándares que regulan la práctica evaluativa?
7. ¿En la entidad se han destinado recursos para realizar procesos de MyE de la EIS?
8. ¿En la entidad se tiene definido un plan para la ejecución de los procesos de MyE de la EIS?
9. ¿En la entidad se dispone de recomendaciones sobre las aproximaciones y metodologías que deben usarse para el MyE de la EIS?
10. ¿La entidad tiene definido el uso que se va a hacer de la información que arrojen los procesos de MyE de la EIS? ¿Entre los posibles usos, prioriza el del aprendizaje?
11. ¿La entidad considera realizar un seguimiento periódico de la ejecución, calidad y utilidad de los procesos de MyE de la EIS?
12. ¿La entidad dedicó tiempo al proceso de planificación de las iniciativas que está implementando? ¿esa planificación la llevó a cabo de manera metódica y participativa?

29. Esta actividad se diseñó con base en los hallazgos de Al Hudib, H., & Cousins, J. B. (2022). Evaluation policy and organizational evaluation capacity building: a study of international aid agency evaluation policies. *New Directions for Evaluation*, 29–48.

Aprendiendo de la experiencia: El contexto político en Perú y Guatemala

La implementación exitosa de programas de educación integral de la sexualidad (EIS) en las escuelas depende del desarrollo y la implementación de políticas a favor de la EIS. Con el fin de identificar las prácticas actuales en diferentes contextos y ayudar a comprender hasta qué punto las directrices políticas claras, o la falta de ellas, pueden mejorar o limitar la eficacia de los programas para abordar la salud y los derechos sexuales y reproductivos de las personas jóvenes, se realizó un análisis comparativo del entorno político que rige la educación integral de la sexualidad en la escuela en cuatro países de ingresos bajos y medianos con diferentes grados de implementación del programa³⁰: Ghana, Perú, Kenia y Guatemala. El análisis se realizó con base en documentos de los marcos legales y de políticas actuales, entrevistas con informantes clave y revisiones regionales recientes. La información se examinó considerando los factores que contribuyen al éxito de los programas de educación sexual en las escuelas: la tradición de abordar la sexualidad en el marco del sistema educativo; un alto nivel de apoyo político o compromiso con la EIS que se refleja en un marco político favorable; disposición gubernamental para adherirse a los compromisos internacionales que apoyan la educación de la sexualidad los diversos actores involucrados en la configuración de la EIS; y las alianzas y coaliciones de actores que influyen en las políticas relacionadas con la EIS. Se encontró que los cuatro países se benefician de un entorno político que, si se aprovecha adecuadamente, podría conducir a una implementación más sólida de la EIS en las escuelas. Sin embargo, cada uno enfrenta varios desafíos clave que deben abordarse

30. Panchaud, C., Keogh, S.C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Motta, A., Sidze, E. & Monzón, A.S. (2019) Towards comprehensive sexuality education: a comparative analysis of the policy environment surrounding school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala, *Sex Education*, 19:3, 277-296, DOI: 10.1080/14681811.2018.1533460

para garantizar la salud y el bienestar de sus jóvenes. Perú, por ejemplo, no cuenta con un marco de referencia regulatorio de la EIS, aunque en el 2008 el Ministerio de Educación expidió un conjunto de lineamientos para los niveles de primaria y secundaria, la implementación ha sido débil (solo el 9% de estudiantes recibe información sobre 18 temas). Entre los retos que se identifican están la falta de personal docente entrenado para cumplir con este compromiso, la ausencia de un sistema de MyE, la escasa disponibilidad de recursos y materiales y el poco tiempo de clase para abordar este asunto³¹. Guatemala, por su parte, cuenta con una amplia legislación que apoya la implementación de la EIS dentro del sistema escolar. Sin embargo, debido a cambios en la dirección del Ministerio de Educación, no existe un programa oficial de EIS. Hasta la fecha sólo se han llevado a cabo actuaciones puntuales con un alcance territorial limitado. Aunque la EIS está integrada en el currículo escolar nacional, sigue teniendo un enfoque biológico, y se basa más en la prevención que en los derechos humanos. Se centra más en la adquisición de conocimientos que en el desarrollo de habilidades. Solo el 7% de los estudiantes han recibido instrucción en todos los temas incluidos en EIS. Los temas menos enseñados son los relacionados con los métodos anticonceptivos y las ITS, incluido el VIH. Los maestros transmiten mensajes contradictorios sobre la EIS, incluido el mensaje negativo de que las relaciones sexuales son peligrosas y deben evitarse antes del matrimonio. Al igual que en Perú, los principales desafíos que enfrentan los docentes que imparten instrucción en EIS son la falta de tiempo, materiales y recursos, y la falta de capacitación (especialmente en métodos anticonceptivos, VIH/ITS y violencia). Además, la mitad del personal docente carece de capacitación previa a la enseñanza de la EIS³².

31. Motta, A., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K. & Cáceres, C.F. (2017). From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Peru. <https://www.guttmacher.org/report/paper-practice-sexuality-education-policies-and-their-implementation-peru>

32. Monzón, A.S., Ramazzini, A.L., Prada, E., Stillman, M. & Leong, E. (2017). From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Curricula and Their Implementation in Guatemala. <https://www.guttmacher.org/report/paper-practice-sexuality-education-policies-and-curricula-and-their-implementation-guatemala>

2.13 ¿Quiénes deben encargarse de definir e implementar el plan de MyE?

Los procesos de MyE pueden ser planeados y ejecutados por equipos técnicos internos a las iniciativas o pueden ser liderados por las organizaciones o entidades que se encargan de financiar la planificación e implementación dentro o fuera de la escuela. Los procesos de MyE *externos* se llevan a cabo por personas expertas en evaluación, pero ajenas a la planificación e implementación de la EIS, lo que las capacita (al menos eso es lo que se espera) para llevar a cabo una valoración de la iniciativa independiente y libre de sesgos.

Los procesos de MyE *internos*, por su parte, son conducidos por personal implicado en la gestión de la EIS en los distintos niveles de planificación, conocedor en profundidad de sus características y desarrollo. En general, las ventajas de realizar los procesos internamente se convierten en desventajas de hacerlo externamente y viceversa. La recomendación es que se realicen desde dentro los procesos que tienen como propósito el mejoramiento de la EIS, sobre todo cuando la iniciativa no está aún consolidada. Mientras que resulta más apropiado que se encargue de los procesos a un equipo externo cuando se pretende determinar los resultados de la EIS, fundamentalmente en programas ya afianzados, a fin de identificar las lecciones aprendidas, mejorarlos, si fuera el caso, justificar la inversión en ellos y apoyar su implementación en otros contextos.

Una tercera alternativa es la que implica un equipo *mixto* compuesto tanto por personal externo como interno. Así, el personal vinculado a la EIS se encarga por lo general de evaluar los aspectos organizativos de la intervención y el personal externo de los aspectos más técnicos.

Por último, en las *evaluaciones participativas*, se pretende que todas las partes involucradas en la EIS (políticas, patrocinadoras, gestoras, ejecutoras, usuarias) participen activamente en el planteamiento de la agenda de MyE, en la definición de los criterios que se van a tener en cuenta para juzgar su mérito y valor, en la elección de los medios para lograr los resultados esperados, en la obtención de la información, en el análisis de los datos, en la interpretación de los resultados intercambiando sus perspectivas, experiencias, preguntas, ideas, inquietudes, opiniones e intereses, en el análisis crítico y la discusión argumentativa de la información, en la reflexión sobre la experiencia para identificar las lecciones aprendidas y en la toma de decisiones sobre la EIS a partir de las conclusiones que se extraigan³³. De esta manera, se fortalecen las capacidades

33. MacNeil, C. (2005) Democratic evaluation in practice. *The Evaluation Exchange*, 11, 3, <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/eval/>

de las partes implicadas para: a) analizar la realidad en términos políticos y sociales; b) organizarse y promover cambios individuales y colectivos, y c) participar y decidir sobre los asuntos que afectan su bienestar. Esta aproximación participativa es la que se privilegia en los procesos de MyE de la EIS.

Recordemos



Un buen plan de MyE debe tener un alto grado de realismo. En el campo de la EIS las personas tienden a centrarse en resultados en salud sexual y reproductiva como el embarazo temprano, el matrimonio infantil o la violencia basada en género. Lograr generar cambios en estos aspectos no solo implica años de trabajo en EIS sino también la acción coordinada de múltiples sectores. Pretender identificar resultados de largo plazo en las primeras etapas de implementación no sólo es prematuro, sino que puede tener un efecto negativo en el equipo a cargo de la EIS y todas las partes interesadas. En el plan de MyE se deben contemplar alternativas para determinar qué es lo que funciona para lograr cambios en los conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos que se relacionan con mejoras en la salud³⁴.

2.14 ¿Cómo se identifican las partes interesadas en los procesos de MyE de la EIS?

Como ya se mencionó, idealmente, en los procesos de MyE deberían involucrarse todas las personas, grupos y entidades con algún interés en que la EIS tenga éxito. Además, conviene considerar aquellas personas, grupos o entidades que pueden

issue31/spotlight1.html.

34. Un análisis crítico del tipo de indicadores y medidas usados para el MyE de la EIS se encuentra en Kantor, L.M., Lindberg, L.D., Tashkandi, Y., Hirsch, J.S. & Santelli, J.S. (2021). Sex Education: Broadening the Definition of Relevant Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 68, 7-8.

constituirse en un obstáculo para la implementación de la EIS y la consecución de sus resultados. Para identificar a esas personas, grupos o entidades es útil plantearse preguntas como las siguientes³⁵:

¿A quién le afecta directa o indirectamente que se garantice el derecho a la EIS?

¿A quién le preocupa que las personas de todas las edades accedan a la EIS?

¿A quién le atañe que haya suficientes madres, padres y docentes capaces de garantizar el derecho a la EIS de niñas, niños, adolescentes y jóvenes?

¿A quién le importa conocer que la EIS está teniendo los resultados esperados y que no tiene efectos negativos en las personas implicadas?

¿Qué entidades, organizaciones, instituciones o personas están interesadas en apoyar los procesos de MyE de la EIS y quienes están en contra de que se realicen este tipo de esfuerzos en pro del mejoramiento de la EIS?

¿Quiénes tienen la función de vigilar o controlar que las actividades y los resultados de la EIS cumplan con el sistema normativo?

¿A quién le interesa si la EIS se implementa, cumple con sus objetivos, consigue los resultados esperados y se mantiene a lo largo del tiempo?

¿A quién le concierne que las instituciones educativas y las organizaciones que trabajan fuera de la escuela cuenten con recursos suficientes para garantizar el derecho a la EIS a niñas, niños, adolescentes y jóvenes?

¿A quién le interesa establecer que la EIS se está implementando de acuerdo con lo que está planificado?

¿Qué entidades, organizaciones, instituciones o personas pueden sentirse afectadas positiva o negativamente por la implementación de la EIS?

¿Qué entidades, organizaciones, instituciones o personas pueden dificultar los procesos de MyE de la EIS o impedir que se haga difusión de sus productos y lecciones aprendidas?

35. Impact Management Platform (2022). Assess impact. Organizations collect contextual information to assess their impact. Definitions. <https://impactmanagementplatform.org/actions/organisations/assess-impact/>
 Sherriff, L. (2022). Stakeholders in Monitoring and Evaluation. American University – Online Programs <https://programs.online.american.edu/online-graduate-certificates/project-monitoring/resources/monitoring-and-evaluation-stakeholders>

2.15 ¿Qué aspectos metodológicos deben tenerse en cuenta al realizar el plan de MyE de la EIS?

En el plan de MyE es importante especificar la manera como se piensa desarrollar cada uno de los procesos evaluativos en los distintos momentos del ciclo de vida de la EIS, es decir, los aspectos metodológicos. En ese sentido, se sugiere tener en cuenta los aspectos que suelen usarse para categorizar las distintas maneras de llevar a cabo procesos de MyE que se presentan en la tabla 6. Esos aspectos no son excluyentes, por lo que en la literatura es posible encontrar que los informes de evaluación describen la metodología utilizada acudiendo a diferentes categorías. Por ejemplo, es posible describir el monitoreo como una forma de evaluación que examina lo que ocurre durante el proceso de implementación de la EIS, con fines formativos. También se podría completar la descripción del monitoreo en función de quién lo lleva a cabo como un ejercicio interno. Adicionalmente podríamos asumir que está basado en la teoría del cambio y que, metodológicamente, es de carácter mixto. La evaluación, por su parte, se podría describir como de tipo sumativo, centrada en la evaluación de resultados, fundamentada en la teoría, participativa, de métodos mixtos, desde el enfoque basado en los derechos humanos, con énfasis en la perspectiva de género.

TABLA 6. Aspectos considerados para describir las características de los procesos de MyE³⁶

ASPECTOS	CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE MYE
¿QUÉ?	<p>a) Necesidades o diagnóstico. proceso dirigido a analizar la situación que afecta el bienestar de la población y sus determinantes o factores asociados con el fin de establecer los cambios que deben generarse para lograr su transformación.</p> <p>b) Implementación, proceso o monitoreo. Examina la implementación de la iniciativa con el fin de determinar si se lleva</p>

36. Construcción propia basado en Vargas Trujillo y Gambara D'Errico (2008).

ASPECTOS

CARACTERÍSTICAS DE LOS PROCESOS DE MYE

¿QUÉ?

a cabo tal y como se planificó (fidelidad). Permite detectar las fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas de la iniciativa con el fin de mejorar los procesos. Facilita que los programas determinen qué está funcionando y qué no, para hacer ajustes.

- c) **Resultados.** Mide los efectos previstos a corto, mediano y largo plazo de un programa sobre la población participante y determina si dichos efectos son atribuibles a la intervención.
- d) **Impacto.** Examina los efectos previstos y no previstos de un programa, después de haber finalizado su implementación, tanto en la población participante como en otras personas y en su entorno. Busca determinar qué hubiera ocurrido en la población si no se hubiera implementado la iniciativa.

¿PARA QUÉ?

- a) **Proactiva, ex ante, a priori.** cuando lo que se busca es contar con información para la toma de decisiones respecto al futuro del programa.
- b) **Retroactiva, ex post, a posteriori.** cuando lo que se pretende es dar cuenta de lo ejecutado o rendir cuentas contables para justificar el gasto.
- c) **Formativa, de seguimiento o de proceso.** Se realiza durante la implementación del programa y permite establecer si el programa se está ejecutando tal y como se había previsto, para verificar de manera continuada, que efectivamente se están consiguiendo los productos y resultados definidos y, en caso necesario, hacer los ajustes requeridos para mejorar.
- d) **Sumativa, de resultados, de impacto o de caja negra.** Se realiza una vez finalizado el programa para verificar los efectos del programa.

¿QUÉ GUÍA LA EVALUACIÓN?

- a) **Sin conocer los objetivos de la iniciativa.** El equipo evaluador aborda el objeto de evaluación sin tener información sobre las metas y objetivos preestablecidos de la iniciativa. El proceso busca establecer qué beneficios se están consiguiendo, sin considerar lo que se esperaba lograr con su implementación.
- b) **Los objetivos de la iniciativa.** La evaluación se diseña considerando los objetivos generales y específicos de la iniciativa y el proceso evaluativo se define con el fin de verificar su cumplimiento.
- c) **Los resultados de la iniciativa.** El diseño metodológico de la evaluación se fundamenta en cambios específicos que espera generar la iniciativa.
- d) **La teoría que fundamenta la iniciativa.** El objetivo de la evaluación es explicar cómo y por qué una determinada iniciativa produce cambios en las personas participantes y en su entorno. Implica, por una parte, identificar la teoría implícita o explícita de cómo y por qué la iniciativa debe producir ciertos resultados y, por otra, el uso de esa teoría como base para el diseño de la evaluación, el análisis y la interpretación de los hallazgos.
- e) **El enfoque basado en los derechos humanos.** Es un proceso continuo de producción de información sistematizada, teniendo como referente el marco normativo y metodológico de los derechos humanos, para conocer y aprender sobre el objeto de análisis. No solo se interesa por los resultados en términos de la garantía de los derechos humanos, sino por el cómo se logran.
- f) **La perspectiva de género.** En el momento de la planificación se centra en aportar información útil sobre los problemas, las necesidades, los intereses y las prioridades de

¿QUÉ GUÍA LA EVALUACIÓN?

la comunidad diferenciadas por género³⁷, al igual que las alternativas de solución. Durante la implementación, el monitoreo con perspectiva de género permite verificar que las actividades de la EIS están afectando, positivamente, las relaciones de género e identificar oportunamente los ajustes que deben realizarse para garantizar que, efectivamente, la iniciativa contribuya al fomento de la igualdad entre las mujeres, los hombres, las personas no binarias y las que se reconocen con identidades y orientaciones sexuales diversas. Asimismo, al incorporar la perspectiva de género en los procesos de monitoreo de la EIS se verifica que las mujeres y las poblaciones discriminadas por su identidad de género, estén incluidas en las iniciativas y que participan y se benefician de las acciones en igualdad de condiciones que los hombres. Por su parte, en los procesos de evaluación de resultados, el análisis de género permite determinar las consecuencias positivas y negativas, previstas y no previstas de la EIS sobre las mujeres, los hombres y las personas no binarias y establecer las oportunidades de mejoramiento de la iniciativa para conseguir la igualdad. Además, cuando la evaluación se realiza desde una aproximación feminista, se reconoce que³⁸: las inequidades de género producen injusticias sociales; la discriminación es estructural y sistemática; la evaluación es un asunto político; el contexto en el que se lleva a cabo la evaluación está politizado; las experiencias personales, las actitudes y las características del equipo evaluador inciden en el proceso evaluativo; el conocimiento es

37. Desde una aproximación estructuralista, se define el género como una estructura social, que opera en los niveles individual, interpersonal e institucional de la sociedad (Risman, 1998). Como estructura social, el género estratifica la sociedad y tiene consecuencias en todas las acciones humanas: a nivel individual, organiza los procesos de socialización y las identidades que construyen las personas; en las interacciones sociales, define las expectativas culturales que se tienen en la red social acerca de los otros y los significados que se atribuyen a las acciones humanas en los distintos ámbitos de interacción; en las instituciones (familiares, religiosas, educativas, mediáticas, legislativas, políticas, económicas), no solo establece la estructura y las prácticas organizacionales y define las regulaciones sobre su funcionamiento, también determina la ideología dominante al igual que la disponibilidad, la accesibilidad y la distribución de bienes, recursos, servicios, oportunidades, beneficios y privilegios (Risman & Davis, 2012).

38. Miller, C. & Haylock, L. (2014) Capturing changes in women's lives: the experiences of Oxfam Canada in applying feminist evaluation principles to monitoring and evaluation practice, *Gender & Development*, 22:2, 291-310

un recurso muy poderoso que sirve a propósitos implícitos y explícitos; el conocimiento se ve influenciado tanto por quien lo produce como por el contexto social, cultural e histórico temporal en el que se genera; hay muchas formas diferentes de producir conocimiento.

¿QUIÉN?

- a) **Desde dentro, interna** cuando es realizada desde la propia institución o por parte de quienes han diseñado y ejecutado el programa.
- b) **Desde fuera, externa** cuando la evaluación la realizan organizaciones o personas ajenas a quienes han liderado su planeación y ejecución.
- a) **Mixta** cuando el equipo de evaluación está formado tanto por personas involucradas en el programa, internas, como por personal experto, externo a su gestión.

¿CON QUIÉN?

- a) **No participativa**, proceso en el que el equipo evaluador se encarga de todas las decisiones y actividades que implica la evaluación sin involucrar a las partes interesadas.
- b) **Participativa** cuando participan en el proceso de diseño, recolección, análisis, interpretación y utilización de la información todas aquellas personas que pueden verse afectadas por sus resultados.
- a) **Democrática**. Proceso participativo en el cual las diferentes partes interesadas tienen pleno control de la evaluación, deciden, planifican, ejecutan, examinan y hacen el seguimiento a los resultados de la evaluación, las lecciones aprendidas y las recomendaciones. Una evaluación democrática es un proceso de evaluación empoderador,

centrado en facilitar a las personas la capacidad de analizar críticamente su situación; comprender, aprender y mejorar su propio desempeño, efectividad, eficiencia y eficacia para mejorar sus condiciones de vida.

¿CÓMO?

- a) **Diseño descriptivo observacional.** Evaluaciones que utilizan la observación sistemática con el fin de describir lo que está ocurriendo en el contexto habitual en el que se lleva a cabo la intervención sin que la persona encargada de la observación participe o intervenga en el proceso (observación natural) o, por el contrario, participando o introduciendo alguna modificación en el proceso (observación participante).
- b) **Diseño descriptivo transversal.** Evaluaciones que utilizan encuestas con el objetivo de describir una población en un único momento del tiempo.
- c) **Diseño descriptivo longitudinal o de panel.** Evaluaciones que describen el proceso de la intervención mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, con muestras distintas de participantes (longitudinal), o con el mismo grupo de participantes (panel).
- d) **Diseño Experimental.** Evaluaciones en las que se manipula la condición de la intervención formando grupos al azar (Inter sujeto) o equilibrando el orden de presentación de las actividades (intra sujeto). El objetivo es determinar si la intervención es la causa de los cambios que se observan en las personas, los grupos o las poblaciones. Para tal fin, es necesario planear la manera como se va a llevar a cabo la evaluación desde antes de que se inicie la implementación de la intervención, de tal manera que sea posible controlar la conformación de los grupos o la asignación de las personas a las diferentes condiciones objeto de comparación.

e) **Diseño cuasiexperimental.** Evaluaciones en las que el objetivo es contrastar una hipótesis de relación causal, pero hay varias condiciones que limitan la posibilidad de conseguirlo con éxito: por ejemplo, la implementación de la intervención se lleva a cabo en situaciones naturales en las cuáles no es posible asignar al azar a los participantes o controlar el orden de aplicación de las actividades; la evaluación se realiza cuando la implementación ya se encuentra en marcha por lo que no se puede realizar la selección aleatoria de los grupos o la asignación aleatoria de las personas a los grupos de intervención y control.

**¿CON QUÉ
TIPO DE
INFORMACIÓN?**

- a) **Cuantitativa**, información que se puede medir con números para luego realizar análisis estadísticos útiles para responder preguntas de manera *rápida*. Ideal para analizar grupos grandes de participantes.
- b) **Cualitativa**, información narrada de manera verbal o escrita, dibujada, fotografiada para acercarse a experiencias específicas y particulares de las personas implicadas con el fin de describir y comprender la percepción y los significados que le atribuyen a la iniciativa.
- c) **Mixta, multiplista, pluralista o integrativa**, información obtenida utilizando una combinación de técnicas de recolección de datos cuantitativos y cualitativos, los cuales son sometidos a diversos procedimientos de análisis, integración y triangulación desde diversos enfoques teóricos y metodológicos.

Recordemos



“El seguimiento y la evaluación [continuos] del programa deberían involucrar revisiones frecuentes de datos, por ejemplo, el número de participantes, la composición demográfica de los estudiantes y debería incluir el acceso a la documentación relacionada con la capacitación de docentes, los mensajes y las intervenciones. El seguimiento y la evaluación también deberían incluir ejemplos de observaciones y entrevistas en el aula para reunir datos sobre los enfoques pedagógicos utilizados, la fidelidad al currículo, las percepciones de los estudiantes de su experiencia de aprendizaje y la seguridad del entorno de aprendizaje” (UNFPA, 2014 citado en Unesco, 2018 p. 102).



2.16 ¿Cuáles son los criterios de valor que deben tenerse en cuenta en los procesos de MyE de la EIS?

Al realizar procesos de MyE se recomienda utilizar criterios de valor como los siguientes para juzgar la iniciativa³⁹:

PERTINENCIA: grado en el que la EIS se ajusta a las prioridades, intereses y necesidades de la población.

RELEVANCIA: Medida en la que el logro de los resultados de la EIS contribuye al logro de resultados de instancias de nivel superior de la institución, el Ministerio, el País, la región.

39. Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. Washington, D.C., USA: The World Bank.

EFICACIA: Grado en el que la EIS logra lo que se propone.

EFFECTIVIDAD O IMPACTO: Grado en el que la EIS genera cambios positivos y negativos, previstos y no previstos, tanto en las personas que participaron directamente en las acciones como en las que indirectamente se vieron afectadas por ellas.

EFICIENCIA: Medida en la que la EIS utiliza los recursos menos costosos para lograr los resultados deseados.

SOSTENIBILIDAD: Medida en la que los efectos de la EIS se van a mantener en el tiempo.

2.17 ¿Cómo se asegura que los procesos de MyE que se realizan en el campo de la EIS sean útiles?

Para que los procesos de MyE sean útiles el equipo evaluador debe asegurar que la recolección de información se lleve a cabo de manera rigurosa y precisa y que los datos sean analizados y reportados de forma honesta y justa. Para tal fin, en los procesos de MyE se deben tener en cuenta los aspectos de orden metodológico que se describen en esta guía y, también, recordar que **la evaluación es una actividad profesional con múltiples implicaciones éticas**. Por un lado, porque aborda uno de los asuntos más sensibles en el campo de la educación, la sexualidad, por otro, porque la información que produce, generalmente, tiene repercusiones inmediatas sobre las iniciativas, las instituciones y las personas involucradas directa o indirectamente en su implementación. Por tal razón, para guiar la toma de decisiones y el comportamiento del profesional en el proceso evaluativo se han definido tanto principios como estándares.

Principios = reglas o normas que guían la actuación del profesional

Estándares = criterios que permiten valorar la calidad con la que se lleva a cabo el proceso evaluativo.

No obstante, con relativa frecuencia, el desempeño del equipo evaluador suele ponerse en riesgo por las presiones de quienes tienen interés en influenciar las conclusiones y las recomendaciones que se formulen acerca de la EIS. En circunstancias como las que se presentan en la tabla 7, se recomienda tener en cuenta los principios y estándares de la evaluación para reconocer intentos sutiles de influencia, manipulación o soborno e identificar lo que es correcto hacer en cada caso particular.

TABLA 7. Algunas situaciones que comprometen los principios y estándares que regulan los procesos de MyE de la EIS⁴⁰

1. Antes de la evaluación, la organización o el equipo responsable de la EIS ha decidido cuáles deben ser los resultados, la decisión sobre lo que debe ocurrir con la iniciativa ya está tomada y la evaluación se realiza con el propósito de justificar sus acciones.
2. Los resultados de la evaluación son tergiversados o ignorados por quienes están gestionando el programa/proyecto.
3. En el proceso de evaluación el equipo evaluador identifica prácticas ilegales, contra la ética o corruptas.

40. Adaptado de Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. (pp. 1- 29; 442-460). Washington, D.C., USA: The World Bank.

4. El equipo evaluador siente que, dada la naturaleza de la EIS, va a tener dificultades para ser objetivo y justo en la evaluación.
5. El equipo evaluador se siente presionado por quienes están a cargo de la EIS para proporcionarles información confidencial.
6. El equipo evaluador descubre que su informe está siendo usado de manera inadecuada por quienes gestionan la EIS o está siendo alterado antes de hacerlo público.
7. Algunas de las organizaciones o personas involucradas en la EIS no se están teniendo en cuenta en el proceso de planeación y ejecución de la evaluación.
8. Ofrecer obsequios, invitaciones a cenas y actividades recreativas al equipo evaluador con el fin de influenciar la perspectiva del equipo evaluador acerca de la EIS y, en últimas, incidir en el informe del proceso.
9. Las personas involucradas en la EIS presionan al equipo evaluador para alterar el informe de resultados.

2.18 ¿Cuáles son los principios que guían el comportamiento del profesional en evaluación de programas?

Para guiar la actuación profesional la *American Evaluation Association* ha definido los siguientes principios⁴¹:

41. American Evaluation Association (2018). Guiding Principles For Evaluators <https://www.eval.org/About/Guiding-Principles>

INVESTIGACIÓN SISTEMÁTICA: El equipo evaluador lleva a cabo procesos sistemáticos de recolección de información.

COMPETENCIA: El equipo evaluador garantiza que cuenta con la capacitación, las habilidades, las destrezas y la experiencia que se requiere para llevar a cabo el proceso evaluativo. En el caso concreto de la evaluación de la EIS, con enfoque de derechos y perspectiva de género, el equipo evaluador debe garantizar que está cualificado para hacer la evaluación desde estas aproximaciones.

INTEGRIDAD/HONESTIDAD: El equipo evaluador se asegura que el proceso de evaluación se realizará con honestidad e integridad.

RESPECTO POR LAS PERSONAS: El equipo evaluador respeta la seguridad, la dignidad y el valor de quienes participen en el proceso de evaluación: agencias financiadoras, personal operativo, participantes en la iniciativa.

RESPONSABILIDAD POR EL BIENESTAR GENERAL Y PÚBLICO. El equipo evaluador articula y tiene en cuenta la diversidad de intereses y valores que pueden estar relacionados con el bienestar de diversos implicados en la iniciativa.

2.19 ¿Cuáles son los estándares que permiten evaluar la calidad de un proceso evaluativo?

Para evaluar la calidad del proceso evaluativo se tienen definidas las siguientes normas o estándares⁴²:

- **UTILIDAD:** la evaluación proporciona la información que necesitan los usuarios y permite a los implicados tomar decisiones sobre el programa.

42. Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2010). The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users (3rd. ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://evaluationstandards.org/program/>

- **FACTIBILIDAD:** la información obtenida, en la que se fundamentan los resultados y las conclusiones es fácil de obtener, realista, prudente, práctica, eficiente y suficiente.
- **TRANSPARENCIA:** la evaluación se realiza legalmente, éticamente y garantizando la seguridad y bienestar de los implicados y de quienes pueden verse afectados por sus resultados.
- **CREDIBILIDAD:** el informe revela información técnicamente adecuada acerca de las características que determinan el mérito y valor del programa objeto de evaluación.

Con respecto a los estándares, en el anexo 1 de las orientaciones técnicas de la Unesco se citan párrafos relevantes de acuerdos, instrumentos y estándares internacionales que son pertinentes a la educación integral de la sexualidad⁴³. Asimismo, la UNEG ofrece un documento actualizado de *Normas y estándares de evaluación* para facilitar la colaboración en materia de evaluación en todo el sistema de las Naciones Unidas⁴⁴. También se recomienda tener en cuenta la política de evaluación del PNUD revisada en el 2019⁴⁵.

43. Unesco (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia. Edición revisada. Paris: Unesco. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarc-def_0000265335&highlight=sexualidad&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_9e86fce0-a798-495d-93ea-b907fb3c251a%3F_%3D265335spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000265335/PDF/265335spa.pdf#%5B%7B%22num%22%3A189%2C%22gen%22%3A0%7D%2C%7B%22name%22%3A%22XYZ%22%7D%2C%2C842%2C%5D

44. Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2016). Normas y estándares de evaluación. Nueva York: UNEG. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/UNEG%20Norms%20%26%20Standards%20for%20Evaluation_Spanish.pdf

45. Naciones Unidas (2019). La política de evaluación revisada del PNUD. Junta ejecutiva del programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, del Fondo de Población de las Naciones Unidas y de la Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos. DP/2019/29 http://web.undp.org/evaluation/documents/policy/2019/DP_2019_29_S.pdf

3

Evaluación de necesidades o diagnóstico

3.1 ¿En qué consiste la evaluación de necesidades o diagnóstico?

La evaluación de necesidades, también conocida como diagnóstico, consiste en establecer a) la brecha o discrepancia entre “lo que se observa que está ocurriendo – situación/condición actual” y “lo que debería ocurrir – situación/condición ideal o estándar”; b) las causas, factores asociados o determinantes que permiten explicar o comprender esa brecha; c) las capacidades o potencialidades del contexto que podrían tenerse en cuenta al momento de identificar y recomendar las alternativas de solución y las estrategias de intervención más apropiadas⁴⁶.

Necesidades =

respuestas o soluciones que requieren ser implementadas para transformar la situación que se identifica como problema⁴⁷. Por ejemplo, los conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos que se deben promover a través de la EIS para que las personas sean capaces de establecer y mantener relaciones de pareja íntima positivas, equitativas, seguras, satisfactorias y libres de violencia.

Capacidades =

recursos, estructuras sociales, personas y programas existentes en el contexto que pueden convertirse en la base para la implementación de la EIS.

46. Altschuld, J. W., Hung, H.-L., & Lee, Y.-F. (2014). Needs assessment and asset/capacity building: A promising development in practice. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future*. New Directions for Evaluation, 144, 89–103.

Rothwell, W.J., Benschoter, G.M. (Bud), King, M. & King, S.B. (2016). *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*. New Jersey: Wiley & Sons Inc.

47. Spicker, P., Alvarez Leguizamón, S. y Gordon, D. (Eds). (2009). *Pobreza. Un glosario internacional*. Buenos Aires: CLACSO Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/n.pdf>

Cabe aclarar que, desde el enfoque basado en los derechos humanos, la evaluación de necesidades **no** se centra en la identificación de déficits, que era el énfasis del enfoque de necesidades. Desde el enfoque basado en los derechos humanos, que caracteriza la EIS, el interés está en examinar las causas estructurales de las situaciones de vulneración de derechos que afectan el bienestar (las causas de las causas) con el fin de identificar aquello que estamos obligados a hacer para transformarlas. En ese orden de ideas, la evaluación de necesidades o diagnóstico se realiza antes de la formulación de la iniciativa, con el fin de conocer a profundidad tanto la situación que afecta el bienestar como el contexto y la realidad en el que se va a trabajar. La evaluación de necesidades es fundamental para definir resultados pertinentes, relevantes y factibles de cumplir y para tomar decisiones sobre la planificación.

3.2 ¿Cómo se realiza una evaluación de necesidades o el diagnóstico?

Como en cualquier otra evaluación, lo primero que se debe hacer es definir un plan que incluye los siguientes componentes:

1. **OBJETIVOS** ¿Qué resultados se esperan de la evaluación de necesidades o del diagnóstico?
2. **AUDIENCIA OBJETIVO** ¿las necesidades de quiénes serán evaluadas?
3. **PROCEDIMIENTOS DE MUESTREO** ¿qué métodos se usarán para seleccionar un grupo de participantes en la evaluación representativo de la población que se pretende vincular a la EIS?
4. **METODOLOGÍA DE RECOLECCIÓN DE DATOS** ¿Cómo se va a obtener información para determinar las necesidades?
5. **INSTRUMENTOS Y PROTOCOLOS** ¿Qué instrumentos se van a usar en la evaluación de necesidades o diagnóstico y cómo serán usados? ¿Qué permisos y protocolos éticos serán necesarios para llevar a cabo la evaluación de necesidades o el diagnóstico? ¿Cómo será la interacción del equipo evaluador con los miembros de la organización o entidad que solicita o financia la evaluación de necesidades o el diagnóstico?

6. **MÉTODOS DE ANÁLISIS DE DATOS** ¿Cómo será analizada la información recolectada?
7. **DECISIONES QUE SE VAN A TOMAR** ¿Cómo se van a usar los resultados de la evaluación? ¿Cómo serán identificadas y priorizadas las necesidades a partir de los resultados que arroje el análisis de los datos recolectados?

Una vez definido el plan de evaluación se procede a su implementación con el fin de responder *preguntas descriptivas*, es decir, interrogantes sobre la situación que está afectando el bienestar de las personas. La evaluación de necesidades o el diagnóstico también aborda *preguntas causa-efecto*, relacionadas con los factores que determinan la ocurrencia de ese problema. En la tabla 8 se presentan algunos ejemplos de las preguntas descriptivas y causales que se formulan en la evaluación de necesidades o diagnóstico.

TABLA 8. Ejemplos del tipo de preguntas descriptivas y causales que se responden en la evaluación de necesidades o el diagnóstico

PREGUNTAS	SUB-PREGUNTAS
<p>¿Cuál es la situación actual (lo que es)?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tan a menudo ocurre la situación (frecuencia)? • ¿Desde cuándo se viene presentando la situación (duración)? • ¿Qué porcentaje de la población enfrenta la misma situación (alcance)? • ¿Qué tanto altera la vida personal, familiar, organizacional o comunitaria esta situación (severidad)? • ¿La situación afecta a un determinado grupo de la población? ¿La situación pone en desventaja a ese grupo con respecto a otros grupos de la población? (equidad) • ¿Qué opinan las partes implicadas de la situación? (percepción)

¿Cuál es la situación ideal (lo que debería ser)?

- ¿Cuál es el estándar según la normatividad vigente, los avances científicos, el contexto histórico-cultural, las metas de desarrollo?

¿Qué tan amplia es la brecha entre la situación actual y la situación ideal?

- ¿Cómo se puede medir la brecha?
- ¿Qué tendencias históricas se han identificado?
- ¿Cómo ha cambiado la brecha en los últimos años?
- ¿Se observa una tendencia creciente en la brecha con el paso del tiempo?

¿Qué tan relevante es la brecha?

- ¿Cuáles son las consecuencias de la situación?
- ¿Cómo afecta la situación a las personas directamente, a quienes se relacionan con ellas y a su entorno?
- ¿Qué ocurriría si no se interviene esta situación en este momento?

¿Por qué se presenta la situación (causas)?

- ¿Qué evidencia hay sobre los factores individuales, interpersonales y contextuales que se asocian con la situación?
- ¿Cuáles son las causas próximas, intermedias (mediadoras o moderadoras) y distales de la situación?
- ¿Con qué evidencia se cuenta de que la situación puede ser explicada por insuficiencias en conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos de las personas en diferentes momentos del curso de vida?
- ¿Qué evidencia hay de que la situación puede ser explicada por el grado de vulneración o realización de los derechos humanos de la población o por las condiciones del contexto?

¿Cuáles son las necesidades que deben ser satisfechas con la EIS?

- ¿Cuáles factores cuentan con mayor evidencia sobre su relación con la situación? ¿Cuáles de esos factores determinantes de la situación ocurren con mayor frecuencia? ¿Cuáles se vienen presentando desde hace más tiempo? ¿Cuáles afectan a mayor cantidad de personas? ¿Cuáles tienen efectos más severos en la vida personal, familiar, organizacional o comunitaria de la población? ¿Cuáles afectan a grupos en condición de mayor vulnerabilidad? ¿Cuáles ponen en mayor desventaja a un grupo con respecto a otros grupos de la población? ¿Cuáles preocupan con mayor intensidad a las personas, la familia, la organización o la comunidad? ¿Cuáles reconocen como una prioridad las políticas públicas, la normatividad vigente o los agentes sociales que se encargan de la toma de decisiones? ¿Cuáles pueden ser objeto de cambio a través de la EIS? ¿Para actuar sobre cuáles factores estaría la comunidad más dispuesta a apoyar la EIS? ¿Existe evidencia de que la EIS genera cambios sobre cuáles factores asociados con la situación? ¿Existe evidencia de que la EIS ha logrado generar cambios en la situación interviniendo en ese factor? ¿En qué factores es más factible generar el cambio a través de la EIS? ¿Existe evidencia de que se necesita la EIS para actuar sobre esos factores con el fin de cerrar la brecha entre la situación actual y la ideal?

¿Cuáles son las capacidades del contexto para atender esas necesidades?

- ¿Con qué recursos humanos, de tiempo y financieros cuenta la institución o la comunidad para apoyar el proceso de planificación, implementación, MyE de la EIS?
- ¿Qué iniciativas se están llevando a cabo en la comunidad con fines similares? ¿Quiénes son las partes interesadas en la EIS? ¿Cómo podemos capitalizar y aprovechar lo que tenemos para cerrar la brecha entre la situación actual y la ideal a través de la EIS? ¿Cómo podemos aprovechar lo que hay para lograr implementar la EIS de forma eficiente y sostenible?

Con base en la información recabada se espera que la evaluación de necesidades facilite:

- **ESPECIFICAR** la situación que interesa transformar con la EIS
- **IDENTIFICAR** los factores determinantes que serán priorizados para ser abordados con la EIS.
- **TOMAR DECISIONES** sobre posibles cursos de acción y de inversión de los recursos para implementar la EIS.

Es importante señalar que la priorización de necesidades puede llevarse a cabo con base en la opinión de personas expertas, profesionales, administradoras o científicas sobre los determinantes de la situación actual (*necesidades normativas*); la opinión de las partes interesadas, personas usuarias o participantes potenciales en encuestas, grupos de discusión o entrevistas en profundidad (*necesidades percibidas o sentidas*); los registros institucionales sobre las personas que demandan atención, ayuda, apoyo, servicios o recursos (*necesidades expresadas*); los resultados que se obtienen cuando se comparan datos de las personas, grupos, organizaciones, comunidades, poblaciones que enfrentan la situación y las que no (*necesidades relativas*)⁴⁸.

48. Bradshaw, J.R. (1972). A taxonomy of social need. En McLachlan, G. (Ed), *Problems and Progress in Medical Care*, Oxford University Press: Oxford. Recuperado el 4/08/2020 de <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/JRB.pdf>

Recordemos



El proceso de planificación del currículo debería tomar en cuenta la información con base en la evidencia acerca de las necesidades sexuales y conductas de los jóvenes, incluidas las barreras existentes que llevan a la actividad sexual no deseada, no planificada y sin protección. Además, el proceso de desarrollo de currículos de EIS debe considerar las capacidades evolutivas de [niñas,] niños y jóvenes, así como sus diferentes necesidades con base en sus circunstancias particulares, entornos, valores culturales, etc. También es importante asegurar que el proceso se desarrolle sobre el conocimiento, las actitudes positivas y habilidades existentes de [niñas] niños y jóvenes. Se pueden evaluar las necesidades y los recursos de [la población] a través de grupos de discusión y entrevistas con jóvenes y profesionales que trabajan con [esa población]. Estas interacciones pueden complementarse con evaluaciones de los datos de investigaciones del grupo de discusión o de poblaciones similares (Unesco, 2018 p. 95).

3.3 ¿Qué métodos se pueden usar para hacer la evaluación de necesidades o diagnóstico?

En la evaluación de necesidades o diagnóstico se pueden usar diversos métodos, los más comunes son el análisis de documentos de archivo, registros administrativos, informes de investigación, estadísticas sociales, análisis epidemiológicos, encuestas, entrevistas, grupos focales, encuentros comunitarios, análisis de contenido de fotos representativas de la situación problema⁴⁹.

49. Altschuld, J. W., Hung, H.L., & Lee, Y.F. (2014). Needs assessment and asset/capacity building: A promising development in practice. En J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future. New Directions for Evaluation*, 144, 89–103.

La decisión sobre los métodos que se van a usar depende de los recursos disponibles para realizar el proceso y el tiempo con el que se cuenta para hacerlo. Cuando se cuenta con pocos recursos o se tienen limitaciones de tiempo, se puede recurrir a información secundaria disponible en fuentes confiables. Si los recursos y el tiempo no son un problema, podemos aventurarnos a obtener datos de primera mano.

Aprendiendo de la experiencia: EIS fuera de la escuela en Colombia⁵⁰

De acuerdo con datos de la Unesco, en el 2018, 258 millones de niñas, niños, adolescentes y jóvenes estaban fuera de la escuela. Esta cifra, aumentó significativamente con la pandemia, lo cual afecta a las poblaciones más rezagadas en términos de aprendizaje y escolarización. En este contexto, no solo es urgente ampliar la cobertura de la EIS en el ámbito escolar, también es necesario generar alternativas para alcanzar a quienes están fuera de la escuela. Con esta finalidad el UNFPA, desarrolló las Orientaciones técnicas y programáticas internacionales de EIS fuera de la escuela⁵¹ y, en asocio con la OMS, lanzó una iniciativa de 3 años para monitorear y evaluar el diseño de un plan de implementación específico para el contexto, las necesidades y trayectorias vitales de adolescentes y jóvenes en cinco países (Colombia, Irán, Etiopía, Ghana, y Malawi). En Colombia, para el diseño de la propuesta pedagógica y del plan de implementación de la estrategia denominada

50. Vega Casanova, J., Camacho-Hubner, A.V., Buitrago Rovira, N., Blanco, J., Pulido Jaramillo, D.M., OMS & Adrians Pacheco, K. (manuscrito no publicado). Tírala Plena: Findings from the formative research for the initiative 'Reaching those most left behind through Comprehensive Sexuality Education for out-of-school young people' in Colombia". Unfpa, Universidad del Norte, OMS.

51. Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre EIS Fuera de la Escuela - Edición Resumida. USA: Autor. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf

“Tírala plena”, durante el primer semestre de 2020, se realizó una evaluación de necesidades con fines formativos. La evaluación se realizó teniendo como marco de referencia el modelo socio-ecológico y la evidencia sobre los determinantes de la sexualidad en la adolescencia con el fin de responder las siguientes preguntas: (1) ¿Qué conocimientos, actitudes, comportamientos y normas sociales tienen los adolescentes de 10-17 años de los municipios seleccionados con respecto a la sexualidad, el embarazo en la adolescencia, las ITS incluido el VIH y la violencia basada en género? (2) ¿Cuáles son las características de las figuras parentales/tutores en los municipios seleccionados, con relación a la comunicación, el establecimiento de límites y normas, el cuidado y el bienestar, los roles y las normas basadas en género, la información y la educación con respecto a la sexualidad en la adolescencia? (3) ¿Cuáles son las características de los servicios de salud y protección en salud sexual y reproductiva, educación acerca de la sexualidad en adolescentes, la percepción de personal de salud, protección y justicia sobre la violencia basada en género y con respecto a la aproximación de los derechos humanos y a la población adolescente? Para obtener información se utilizaron diferentes técnicas cualitativas: En talleres participativos con 150 adolescentes (80 mujeres y 70 hombres) se utilizó la técnica de colcha de retazos para recuperar recuerdos de experiencias cotidianas individuales en dibujos (por ejemplo, recordar y representar gráficamente un evento de violencia basada en género) que luego fueron analizados colectivamente. Los talleres se complementaron con cuestionarios de preguntas abiertas relacionadas con los temas del estudio evaluativo. Las preguntas se centraron en conocimientos (¿qué conocimiento tiene usted sobre...?), actitudes (¿qué tanta favorabilidad expresa usted hacia...?), y normas sociales percibidas (¿qué tan aceptable es para la mayoría que...?). Adicionalmente, se realizaron mapas parlantes para identificar la presencia de relaciones de poder en espacios habitados por adolescentes y jóvenes en términos de la violencia basada en el género, el embarazo temprano y las ITS. También se realizaron grupos focales con 26 madres, padres y tutores y 22 entrevistas a profundidad con representantes del sector salud y de protección.

El análisis de la información, usando la metodología de la teoría fundamentada, mostró que el conocimiento que tiene la población adolescente participante sobre sexualidad, embarazo en la adolescencia, métodos anticonceptivos modernos, aborto, ITS incluyendo VIH, VBG y las vías de atención de SSR y VBG para adolescentes y jóvenes es insuficiente, permeado por falsas creencias. Esto conduce a una valoración negativa de la sexualidad y todo lo relacionado con este aspecto y provoca restricciones morales para hablar abiertamente sobre lo que saben, piensan o creen. También se identificaron diferencias entre las zonas rurales y urbanas, observándose en estas últimas más conocimientos de los aspectos biológicos de la sexualidad y actitudes más favorables hacia hablar abiertamente sobre sexualidad, el uso de métodos anticonceptivos modernos, las personas que viven con el VIH y las que pertenecen a la comunidad LGBTIQ+. Además, se identificó que persisten actitudes positivas o condescendientes hacia la VBG y el embarazo en adolescentes menores de edad que tienen relaciones de pareja íntima con hombres mayores. Las adolescentes reconocen que se encuentran en una posición subordinada con respecto a los hombres en las relaciones de noviazgo y en las decisiones que les afectan como, por ejemplo, el uso de servicios de salud y de anticonceptivos.

A nivel interpersonal, se encontró que las figuras parentales mantienen comprensiones negativas sobre la sexualidad y un desconocimiento del marco de derechos humanos, sexuales y reproductivos. Se evidencia un interés genuino en proteger a sus hijos e hijas de riesgos como el embarazo, las ITS y la violencia. Sin embargo, lo hacen recurriendo a prácticas autoritarias, infundiendo el miedo, el uso de la fuerza y la humillación. Las figuras parentales también carecen de un marco comprensivo de la sexualidad y en las relaciones familiares se mantienen estructuras inequitativas de género.

Los gobiernos locales y referentes institucionales, por su parte, aunque reportan que en sus territorios se implementan programas para la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, tanto en el sector educativo como en el sector salud, en sus respuestas queda claro que esas iniciativas no son coherentes con los enfoques y marcos de referencia conceptuales que los orientan.

3.4 ¿Para qué es útil la evaluación de necesidades o diagnóstico?

La evaluación de necesidades es útil para asegurar la *pertinencia* de la EIS. Es decir, lograr que la iniciativa efectivamente consiga cerrar la brecha entre la situación actual y la ideal o estándar. Dado que la evaluación rigurosa de necesidades no es una práctica habitual en nuestro medio, en muchas ocasiones, se diseñan programas de EIS que, aunque satisfacen necesidades normativas (políticas sobre la obligatoriedad de la EIS), no tienen en consideración las necesidades expresadas y relativas de la población y no contribuyen a transformar las causas estructurales de la situación que afecta el bienestar. Un ejemplo, podría ser una iniciativa de educación sexual centrada en promover la abstinencia en un grupo de adolescentes que ha iniciado actividad sexual penetrativa y sostiene una unión consensual con su pareja. Otro ejemplo, serían las iniciativas que se limitan a abordar los aspectos biológicos de la sexualidad y no incorporan la perspectiva de género en el proceso de planificación⁵².

TABLA 9. Ejemplos de preguntas para la evaluación de necesidades desde la perspectiva de género.

1. ¿Cómo inciden en la situación identificada como problemática las normas sociales de género?
2. ¿De qué manera afecta la situación a las mujeres, los hombres, las niñas y los niños y las personas no binarias?
3. ¿Qué otros factores (sociales, jurídicos, religiosos, culturales, económicos, políticos) influyen en la situación? ¿La influencia es diferente para mujeres, hombres y personas no binarias?

52. En los siguientes documentos se encuentran recomendaciones para adelantar procesos de planificación en EIS. UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre EIS Fuera de la Escuela - Edición Resumida. New York, NY: Autor. UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. France: Autor <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

4. ¿Qué participación pueden tener las mujeres, los hombres, las niñas y los niños, las personas no binarias en las fases de planificación, implementación y evaluación de resultados de la EIS?

5. ¿Qué creencias, normas, actitudes o prácticas pueden obstaculizar la participación equitativa de todas las personas sin distinción por su identidad sexual o de género o su orientación sexual en las actividades de la EIS?

6. ¿Qué conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos de las mujeres y los hombres se relacionan con la situación problemática?

7. ¿Cómo se puede garantizar que todas las personas, sin distinción por ningún motivo, cuenten con canales de participación efectivos en el desarrollo de la EIS?

8. ¿Cómo se relaciona la división sexual del trabajo con la situación definida como problema?
 - a. ¿En qué tipo de actividades participan cotidianamente las personas de la comunidad (mujeres, hombres, personas no binarias, niñas, niños, adolescentes, personas LGBTQ+)?
 - b. ¿Cuáles de estas actividades generan ingresos para la familia?
 - c. ¿Cuántas horas al día dedican niñas, niños y adolescentes a actividades escolares, a actividades domésticas, a descansar y a jugar?
 - d. ¿Cuántas horas a la semana dedican las mujeres, los hombres y las personas no binarias a actividades comunitarias?
 - e. ¿Cuántas horas diarias tienen las mujeres, los hombres y las personas no binarias para dedicarse a actividades recreativas?
 - f. ¿Qué opinan las mujeres, los hombres y las personas no binarias del trabajo que realizan los diferentes miembros de la comunidad?

- g.** ¿Qué valoración se atribuye en la comunidad al trabajo de las mujeres, los hombres y las personas no binarias?
- h.** ¿Qué tan satisfechas/os están las personas de la comunidad con las expectativas que se tienen socialmente acerca de cómo deben ser y comportarse las personas según el sexo que se les asigna al nacer?

9. ¿Qué tanto acceso y control tienen las mujeres, los hombres y las personas no binarias a los servicios y recursos de la comunidad para satisfacer sus necesidades?

- a.** ¿Qué oportunidades, posibilidades y privilegios tienen niños, niñas y adolescentes de la comunidad?
- b.** ¿Qué tipo de decisiones toman las mujeres y los hombres en el hogar, el trabajo, la escuela, la comunidad?
- c.** ¿Qué demanda tienen los servicios de salud sexual y reproductiva por parte de mujeres, hombres, personas no binarias y personas LGBTQ+?
- d.** ¿Quién en la familia decide sobre a dónde se debe acudir para solicitar apoyo cuando enfrentan un problema relacionado con la salud sexual y reproductiva?
- e.** ¿Cuáles son las creencias, actitudes y normas de las personas de la comunidad hacia la violencia de género?
- f.** ¿Qué porcentaje de niños, niñas y adolescentes de la comunidad asisten a la escuela?
- g.** ¿Qué opina la comunidad de la educación acerca de la sexualidad?
- h.** ¿Todas las personas, sin distinción por ningún motivo, tienen el mismo acceso a la información sobre sexualidad, género, salud sexual y reproductiva y derechos sexuales?

- i. ¿Qué proporción de cargos de decisión son ocupados por hombres, mujeres, personas no binarias, personas LGBTQ+ en las escuelas, las instituciones de salud, en su comunidad y en la escena política?
- j. ¿Cómo es el acceso de las personas de la comunidad a las oportunidades educativas y laborales que se ofrecen?

10. ¿Qué tan sensible es la comunidad frente a las situaciones de inequidad que afectan el bienestar?

- a. ¿En qué medida las personas de la comunidad reconocen las inequidades, la discriminación, la exclusión, los sesgos implícitos que afectan a las personas con una posición social de menor poder y privilegio?
- b. ¿Qué tan disponible está la comunidad para discutir acerca de las inequidades que se observan en la comunidad sin adoptar actitudes defensivas, ignorar las preguntas o cambiar el tema de conversación?

4

Evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo

4.1 ¿Qué es la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo de la EIS?

La *evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo* examina si las acciones de la EIS están siendo ejecutadas tal y como se había previsto. Es decir, en este punto del ciclo de vida de la EIS evaluamos el esfuerzo realizado. Este tipo de evaluación permite identificar, en la fase de implementación, los avances que se están haciendo, los retos que se están enfrentando y los ajustes que se deben realizar para garantizar el logro de los resultados.

Aprendiendo de la experiencia:

La evaluación del Programa de Educación Sexual (PES) en Uruguay⁵³

Con el objetivo de establecer cómo articula sus acciones el PES en los distintos organismos desconcentrados de la Administración Nacional de

53. Para ampliar la información consultar el siguiente documento Biramontes, T., Conde, A., Macari, A. & Villagrán, A. (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. Montevideo, Uruguay: ANEP, UNFPA. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-educacion-sexual/evaluacin%20programa%20educacin%20sexual.pdf>

Educación Pública - ANEP (Consejo de Educación Inicial y Primaria – CEIP, Consejo de Educación Técnica Profesional - CETP, Consejo de Educación Secundaria - CES, Consejo de Formación en Educación - CFE) se buscó conocer y analizar a) cómo se han incluido, en las prácticas pedagógicas, metodologías para el abordaje de la educación sexual; b) las percepciones de los estudiantes de enseñanza media respecto a la implementación efectiva de la educación sexual en los espacios curriculares; y c) las percepciones de los estudiantes del CFE sobre su formación en el ámbito de la educación sexual y su visión sobre la factibilidad del desarrollo de actividades curriculares en sus prácticas docentes. Para tal fin se usó una combinación de técnicas cuantitativas (Encuesta a una muestra representativa de estudiantes de 3o. de Educación Media; Encuesta online a una muestra representativa de 413 maestros) y cualitativas (29 entrevistas a profundidad con docentes referentes del PES en CES y docentes del taller de sexualidad en CETP; 3 grupos focales con estudiantes de Montevideo y 3 del interior del país que cursaban su último año de carrera). La evaluación permitió describir los avances referentes a la transversalización de la temática en los diferentes subsistemas educativos, así como identificar las dificultades y los retos que el país presenta en la materia. Con base en la información obtenida se formularon varias recomendaciones para garantizar que el programa dimensione su contribución teniendo en cuenta los criterios de disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y calidad del enfoque basado en los derechos humanos, prestando particular atención a las especificidades de los diversos centros educativos y sus contextos.

4.2 ¿A qué tipo de preguntas responde la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?

La evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo responde a preguntas de tipo descriptivo y normativo. Las preguntas descriptivas buscan establecer lo que es, lo que está ocurriendo, lo que se está haciendo en la EIS. Buscan obtener una imagen fotográfica de los procesos, las situaciones, las condiciones del contexto, los asuntos que se abordan, las reacciones y puntos de vista de las personas, las actividades que se realizan, las interacciones que se observan, los recursos que se utilizan, las dificultades que se enfrentan. Las preguntas normativas, por su parte, contrastan lo que se está haciendo con lo que debería hacerse. Comparan lo que se observa que se está implementando con lo que se tenía planificado llevar a cabo. En la tabla 10 se encuentran ejemplos de cada tipo de preguntas.

TABLA 10. Ejemplos de preguntas descriptivas y normativas sobre la EIS para la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo⁵⁴

PREGUNTAS DESCRIPTIVAS

<p>1</p> <p>¿Quiénes están dirigiendo y aplicando la EIS?</p>	<p>2</p> <p>¿Cuántas personas conforman el equipo?</p>
<p>3</p> <p>¿El personal a cargo de la EIS cuenta con las competencias requeridas para su implementación?</p>	<p>4</p> <p>¿La EIS está siendo implementada por personas funcionarias del Ministerio de Educación? ¿Se implementa en una educación pública? ¿Es liderada por una ONG, otra institución?</p>

54. Adaptadas de Alvira, F. (1997) *Metodología de la evaluación de programas*. Buenos Aires: Ed. Lumen/Humanitas.

5

¿Qué actividades se están ejecutando y cómo se están realizando?

6

¿Qué recursos humanos, materiales y financieros se están usando?

7

¿Quiénes son las personas participantes? ¿Cuántas personas participan?

8

¿Dónde se está ejecutando la EIS? ¿En un centro educativo? ¿En un espacio externo al centro educativo?

9

¿Qué problemas se presentan en el proceso de implementación?

10

¿Se ha involucrado a la comunidad en el proceso de implementación de la EIS?

11

¿Qué tanto las personas participantes y las de su comunidad conocen y aceptan la EIS o se resisten a involucrarse?

12

¿Qué aspectos logísticos u organizativos impiden u obstaculiza la implementación de la EIS?

13

¿Qué capacidades de la entidad facilitan la implementación de la EIS?

14

¿Para la implementación se cuentan con materiales educativos? ¿De qué insumos para el desarrollo de actividades de demostración disponen? ¿Esos insumos son para el personal que imparte la EIS o son para entregar a las personas participantes?

15

¿Qué grado de participación y satisfacción se está logrando?

16

¿Qué instrumentos se usan para medir la participación de las personas? ¿Existen evaluaciones de las actividades que se realizan?

17

¿Cuál es la demanda de EIS? ¿qué tanto se atiende? ¿qué factores inciden en la fluctuación de la demanda?

18

¿Está la EIS llegando a las personas en mayor situación de vulnerabilidad? ¿qué grupos poblacionales se han tomado en consideración para el desarrollo de la propuesta?

19

¿Es el programa de EIS accesible para personas con discapacidad? ¿Los materiales son accesibles para personas con discapacidad?

20

¿Se ha tomado en consideración la cosmovisión de pueblos indígenas en la formulación e implementación del Programa de EIS?

21

¿Es adecuada la importancia relativa que se da a cada uno de los contenidos y actividades?

22

¿Quiénes están participando en las actividades de la EIS? ¿Cuántas personas son y qué características tienen?

23

¿Con qué frecuencia se llevan a cabo las actividades? ¿Se ha definido un número de horas, lecciones o sesiones que son obligatorias para obtener un certificado de conclusión? ¿Se entrega un certificado de conclusión?

24

¿Cómo funciona el equipo a cargo de la EIS? ¿Cómo es la comunicación entre sus integrantes y cómo resuelven los conflictos?

25

¿Cómo es la interacción del equipo docente de la EIS con directivas, estudiantes y familias?

PREGUNTAS NORMATIVAS

1

¿La EIS se ejecuta como se había planeado?

2

¿Con qué secuencia y duración se llevan a cabo las actividades de EIS teniendo en cuenta el cronograma definido?

3

¿Qué factores facilitan u obstaculizan la implementación de la EIS tal como fue diseñada?

4

¿Está participando en la EIS la población prevista?

5

¿Qué porcentaje de la población que debería ser cubierta con la EIS está participando en las actividades (cobertura)?

6

¿Qué cambios se realizan a las actividades de la EIS que estaban planeadas? ¿A qué obedecen esos cambios? ¿Los cambios tienen en cuenta la demanda de las y los estudiantes? ¿Los cambios resultan de las posibilidades, intereses o capacidades de las personas facilitadoras?

7

¿Los recursos invertidos en las actividades corresponden a lo asignados a la EIS?
¿Los recursos invertidos son suficientes y adecuados?

8

¿Cómo se puede optimizar la utilización de los recursos asignados a la EIS?

9

¿Están bien organizadas y distribuidas las actividades y tareas de la EIS?

10

¿Se justifican todos los componentes y las actividades de la EIS para lograr los resultados que se persiguen?

11

¿Qué factores del personal, las personas participantes, el diseño, o el contexto facilitan o dificultan que se realice la implementación de la EIS según lo planificado?

4.3 ¿Qué se analiza en la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo de la EIS desde enfoque basado en los derechos humanos?

La evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo, desde el enfoque basado en los derechos humanos, examina la disponibilidad, accesibilidad, adecuación o aceptabilidad, calidad, sostenibilidad y participación en el análisis del derecho a la EIS⁵⁵.

DISPONIBILIDAD: La variedad y cantidad de establecimientos, bienes, servicios, programas oportunidades que se ofrecen para garantizar el derecho a la EIS.

55. Naciones Unidas, A. G. (2005). Informe del Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental A/61/338. Ginebra, Suiza.
Vargas Trujillo, E. (2017). Conceptos básicos del enfoque basado en derechos humanos, la perspectiva de género y la perspectiva diferencial. Seminario Opción de Grado Profesional. Bogotá: Departamento de Psicología, Universidad de los Andes..

ACCESIBILIDAD: Las posibilidades que tienen las personas de aprovechar la oferta existente de oportunidades para el disfrute del derecho a la EIS en igualdad de condiciones y sin discriminación de ninguna índole. Implica la ausencia de barreras geográficas, económicas y culturales para hacer uso de los establecimientos, bienes, servicios, programas y oportunidades que están disponibles para acceder a la EIS.

ADECUACIÓN O ACEPTABILIDAD: Se refiere al grado en el que los establecimientos, bienes, servicios, programas y oportunidades que se ofrecen para la realización del derecho a la EIS son sensibles a las particularidades de las personas, se ajustan a sus características demográficas y culturales específicas (p. ej. étnicas, sexuales, identitarias, religiosas, socioeconómicas, capacidades funcionales); son acordes al momento del curso de vida en el que se encuentran; están diseñados para garantizar criterios éticos de confidencialidad, privacidad y autonomía; se configuran de manera flexible considerando los factores históricos, ambientales y sociales que afectan su utilización; así como los requerimientos que supone la satisfacción de las expectativas tanto de quienes los prestan como de quienes los usan.

CALIDAD: Indica la medida en la que los establecimientos, bienes, servicios, programas y oportunidades que se ofrecen para garantizar el derecho a la EIS se basan en información científica, válida y confiable y cuentan con personal competente y habilitado para implementar las acciones y para tomar decisiones fundamentadas en evidencia.

SOSTENIBILIDAD: Describe el grado de continuidad de las acciones y de los resultados de la EIS que perduran en el tiempo.

PARTICIPACIÓN: Define el grado de involucramiento de las partes implicadas en todas las decisiones relacionadas con la EIS que les conciernen a lo largo del ciclo de vida de la iniciativa.

Algunos ejemplos del tipo de preguntas que se plantean para dar cuenta de cada uno de estos criterios evaluativos se presentan en la tabla 11.

TABLA 11. Ejemplos de preguntas para la evaluación de proceso o monitoreo de la EIS desde el enfoque basado en los derechos humanos

CRITERIOS	PREGUNTAS
<p>Disponibilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se han definido medidas políticas y normativas para garantizar la EIS? • ¿Existe alguna iniciativa oficial del sector educativo para garantizar el derecho a la EIS? • ¿Con qué recursos físicos, humanos, materiales, tecnológicos y financieros se cuenta para la implementación de la EIS? • ¿Cuántos establecimientos educativos están implementando la EIS? • ¿Qué porcentaje del personal docente es responsable de implementar la EIS? • ¿Qué porcentaje del presupuesto de educación corresponde a la EIS? • ¿Hay un sistema de evaluación de los logros de las y los estudiantes sobre los contenidos de EIS? • ¿Cuántas horas al año se dedican a la EIS? • ¿En cuántos grados escolares se ofrece la EIS?
<p>Accesibilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Las instituciones educativas tienen definidos los medios para garantizar que sus estudiantes, sin distinción de ningún tipo, puedan acceder a la EIS? • ¿Qué porcentaje de la población tiene acceso a la EIS? • ¿Todas las personas, sin distinción de ningún tipo, acceden a las actividades, contenidos, recursos, oportunidades, servicios destinados a la EIS tanto dentro como fuera de la escuela?

CRITERIOS**PREGUNTAS*****Adecuación/
aceptabilidad***

- ¿La EIS se ofrece en diferentes formatos para garantizar el acceso a personas en condición de discapacidad?
- ¿Qué percepción tienen las personas participantes de la EIS?
- ¿Qué opinan directivas, docentes, estudiantes y familias acerca de la EIS?
- ¿En qué medida la población considera que la EIS responde a sus intereses y respeta su visión del mundo?

Calidad

- ¿Qué tan competentes son las personas que integran el equipo a cargo de la EIS para realizar las actividades de la iniciativa?
- ¿Cómo se formaron para hacerse cargo de su labor?
- ¿Qué porcentaje de docentes han recibido formación en EIS?
- ¿Cuántos programas de educación superior para la formación inicial y continua de docentes habilitan para implementar la EIS?

Sostenibilidad

- ¿Qué acciones de la EIS continúan implementándose?
- ¿Qué procesos explican la continuidad de las acciones de la EIS?
- ¿Qué procesos explican que los resultados hayan perdurado en el tiempo (p. ej. la calidad del personal docente, la fidelidad en la implementación, los recursos materiales y financieros)?
- ¿De qué manera la EIS promueve el fortalecimiento de las capacidades de las partes interesadas para garantizar la sostenibilidad de sus acciones y resultados?

CRITERIOS**PREGUNTAS****Participación**

- ¿Quiénes participan en los procesos de planificación, implementación, monitoreo y evaluación de la EIS?
- ¿Quiénes se involucran en los procesos de gestión de la EIS?
- ¿Cómo se promueve la participación de docentes, estudiantes, madres y padres en la identificación de las necesidades de la población que deben ser atendidas en la EIS?
- ¿De qué manera se favorece la participación de docentes, estudiantes, madres y padres en la planificación de la EIS?
- ¿Qué métodos pedagógicos se utilizan para promover la participación de niñas, niños, adolescentes y sus familias en la EIS?
- ¿De qué manera se fomenta la participación de las poblaciones en condición de discapacidad en la EIS?

4.4 ¿Qué preguntas se responden acerca de la EIS en la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo desde la perspectiva de género?

La perspectiva de género es un énfasis del enfoque basado en los derechos humanos⁵⁶, que se centra en promover el derecho a la igualdad y la no discriminación de las mujeres, el cual, a su vez, constituye uno de los principios básicos de dicho enfoque. En tal sentido, desde la perspectiva de género, se deben incluir en la evaluación de la

56. De Luis Romero, E. (2009). Marco de Referencia: Igualdad de Género. En C. Fernández Aller (Coor.). Marco teórico para la aplicación del enfoque basado en derechos humanos en la cooperación para el desarrollo. Madrid, España: Catarata.

implementación, de proceso o monitoreo preguntas como las que se encuentran en la tabla 12.

TABLA 12. Ejemplos de preguntas para la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo desde la perspectiva de género⁵⁷

1. ¿Están participando personas que se identifican como mujeres, hombres y no binarias en las actividades de la EIS: cómo y en calidad de qué?
2. ¿Durante la ejecución de la EIS, se han presentado barreras para la participación equitativa de mujeres, hombres, personas no binarias y con orientaciones sexuales diversas?
3. ¿Cómo está afectando, la participación de las mujeres en actividades de EIS, los roles y las relaciones de mujeres, hombres y personas no binarias?
4. ¿Son adecuados los medios destinados a la EIS para atender las necesidades e intereses de mujeres, hombres y personas no binarias (presupuesto, estrategias de participación, cronogramas, personal docente, entre otros)?
5. ¿En la entidad a cargo de la ejecución de la EIS existe una política de género?
6. ¿La promoción de la igualdad de género es un componente de la EIS?
7. ¿La institución educativa cuenta con personal formado en género?
8. ¿Se están implementando acciones para garantizar el acceso y la participación de mujeres, de hombres y de personas no binarias en la EIS?

57. Alcalde-González-Torres, A. & López Mendez, I. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. España: Oficina de Planeación y Evaluación, MAE-SECIPI, p. 35 - 36.

9. ¿Las actividades de la EIS que se llevan a cabo son adecuadas tanto para mujeres como para hombres y personas no binarias?
10. ¿Cómo reaccionan a las actividades de la EIS las mujeres, los hombres, las personas no binarias y las que se identifican como LGBTQ+?
11. ¿La EIS satisface las necesidades e intereses que todas las personas participantes identifican como prioritarias?
12. ¿En qué medida los recursos de la EIS asignados y gastados se distribuyen equitativamente entre todas las personas de la población?

4.5 ¿Cómo se realiza la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?

La evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo requiere que se lleven a cabo varias tareas, las cuales pueden variar según la aproximación que se adopte. En esta guía proponemos realizar la evaluación fundamentada en la teoría del cambio. Desde esta aproximación, la metodología incluye las siguientes tareas:

1. **IDENTIFICACIÓN O CONSTRUCCIÓN** de la teoría del cambio de la EIS incorporando las diferentes perspectivas que tienen las partes interesadas acerca de la lógica de la iniciativa.
2. **RECONOCIMIENTO** de los supuestos sobre la cadena de relaciones causales entre los distintos componentes de la teoría del cambio de la EIS.
3. **DEFINICIÓN** de las preguntas que se quiere responder acerca de la EIS.

4. **IDENTIFICACIÓN** de los indicadores que van a permitir responder las preguntas sobre la EIS
5. **DETERMINACIÓN** de las técnicas e instrumentos que se van a usar para la recolección de información⁵⁸.
6. **CONSTRUCCIÓN** de la matriz de evaluación.
7. **RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS** de la información.
8. **INTERPRETACIÓN** de los resultados.
9. **IDENTIFICACIÓN** de oportunidades de mejoramiento de la teoría del cambio de la EIS a partir de los datos.

4.6 ¿Qué significa identificar o construir la teoría del cambio de la EIS?

En la evaluación de proceso o monitoreo es muy importante conocer a profundidad la manera como la organización, institución, entidad o equipo a cargo de la EIS entiende la situación que busca transformar, los cambios que se propone generar (resultados) y la estrategia que planificó para lograrlos, reconociendo las condiciones estructurales del contexto en el que se va a implementar. De esta manera, la evaluación de proceso o monitoreo puede responder a la demanda creciente de las partes interesadas de información transparente sobre lo que se hace en el marco de la EIS.

En el apartado anterior de esta guía dijimos que, con base en las necesidades, y una vez establecidos los resultados a alcanzar, el equipo responsable de la planificación debe decidir cuál es la mejor estrategia de intervención. Esa elección de la estrategia debería basarse en el análisis de diferentes opciones, idealmente, identificadas a partir de la revisión de la literatura científica disponible sobre el problema y sobre la manera como ha sido abordado en otros contextos. Con base en esos antecedentes teóricos y empíricos, el equipo gestor puede construir la teoría del cambio de la EIS.

58. Un ejemplo de instrumento utilizado para monitorear los avances de la EIS en la región de ALC se encuentra en Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2022). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina 2021. Este documento fue comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N° 181395). Panamá, Unfpa Lacro. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>

La **teoría del cambio** no es más que la cadena de relaciones lógicas que especifica los medios previstos para lograr satisfacer las necesidades identificadas y, de esta manera, conseguir modificar la situación problema. En el anexo 1 de esta guía se incluyen las preguntas que podría formularse el equipo gestor de la iniciativa para construir la teoría del cambio durante el proceso de planificación⁵⁹.

Considerando lo anterior, la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo, parte de conocer la teoría del cambio que fundamenta la EIS. No obstante, dado que en muchas ocasiones las iniciativas de EIS no cuentan con una teoría del cambio para orientar la implementación⁶⁰, el equipo evaluador tiene la tarea de hacer evidentes los supuestos subyacentes, tratando de que quienes se han encargado de diseñarlo y ejecutarlo expresen con claridad las hipótesis que tienen sobre cómo y por qué sus actividades conducen a ciertos resultados deseables. En la medida que el equipo a cargo de la EIS logra describir sus supuestos acerca de los mecanismos mediante los cuales la intervención genera cambios, el personal evaluador puede establecer la teoría del cambio de la EIS. Esta primera tarea de la evaluación permite hacer evidente o explícito el marco de referencia que sustenta la implementación de la EIS. Si bien a este marco de referencia, difícilmente se le puede dar el estatus de 'teoría científica', todos los programas cuentan con un modelo conceptual implícito o explícito que describe las relaciones que hay entre los recursos, las actividades y los resultados de la intervención⁶¹. Este modelo conceptual que guía la implementación de las acciones puede representarse gráficamente (ver figura 2).

59. En este documento encuentran la teoría del cambio de la EIS para la región de ALC que se construyó en un taller participativo con representantes del UNFPA, equipos técnicos de los países y sociedad civil. Vargas Trujillo, E., Aguilar, J.A., Wood, S. (2017). Teoría del cambio de las iniciativas de Educación Integral de la Sexualidad. Demysex, IWHC & UNFPA.

60. Esta situación usualmente obedece a que las iniciativas pocas veces se planifican utilizando la metodología de la teoría del cambio. En otras ocasiones ocurre que no son producto de un proceso riguroso de planificación, por lo que se implementan con base en la experiencia, el bagaje profesional, la intuición y las creencias de quienes lideran la intervención.

61. Chen, H.T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. USA: Sage Publications.

Aprendiendo de la experiencia:

Características de iniciativas de EIS más eficaces

Un estudio que examinó diversas intervenciones de educación en SSR y VIH para determinar los atributos de aquéllas que demostraban ser más eficaces logró establecer que las que tienen mayor impacto se caracterizan porque⁶²: en el proceso de planificación del programa/proyecto involucran personas con trayectorias profesionales variadas, definen un marco lógico que especifica las metas y otros detalles relevantes, evalúan las necesidades del grupo objetivo, diseñan actividades consistentes con las características culturales de la comunidad y los recursos disponibles. En cuanto al contenido los programas eficaces se reconocen porque se centran en comportamientos específicos relacionados con las metas de salud que persiguen, tienen mensajes claros acerca de los comportamientos saludables, consideran los riesgos psicosociales y los factores protectores de los comportamientos saludables, utilizan métodos de enseñanza significativos que involucran activamente a las/los participantes y cubren los diferentes tópicos en una secuencia lógica. En el proceso de implementación se identifican porque participan educadores cuidadosamente seleccionados y entrenados, cuentan con el apoyo mínimo de las autoridades institucionales o locales y ejecutan todas las actividades tal y como se planifican.

62. Kirby, D., Laris, B.A. & Rolleri, L. (2005) Impact of Sex and HIV Education Programs on Sexual Behaviors of Youth in Developing and Developed Countries. *Family Health International, Youth Research Working Paper, 2*, p.56.

4.7 ¿Cuál es la diferencia entre la teoría del cambio y el marco lógico?

Tanto la teoría del cambio como el marco lógico son dos aproximaciones a los procesos de planificación, monitoreo y evaluación que tienen en cuenta la relación entre el contexto, los insumos, las actividades y los resultados, así como el uso de indicadores de evaluación. Sin embargo, mientras el marco lógico suele ser una herramienta más centrada en las operaciones o en la práctica, que facilita el seguimiento de las acciones y valorar si la organización está llevando a cabo lo que se comprometió a hacer específicamente; la teoría del cambio hace énfasis en los supuestos que se tienen sobre por qué y cómo debe darse cada paso del proceso para generar determinados cambios y producir el resultado esperado. Concretamente, la teoría del cambio no sólo facilita la planificación del cambio, sino que, además, permite explicar lo que hay detrás de dicho cambio. En la tabla 13 se sintetizan las características distintivas de estas dos metodologías de planificación.

TABLA 13. Algunas características que diferencian la teoría del cambio del marco lógico

TEORÍA DEL CAMBIO	MARCO LÓGICO
<ul style="list-style-type: none"> • Describe los componentes (qué) y los mecanismos que explican el cambio (cómo y por qué) • Representa el proceso del cambio usando diversos tipos de gráficos (admite procesos cíclicos, bucles) • El proceso de planificación inicia con el cambio esperado a largo plazo • Justifica cada paso del proceso (Si hacemos X entonces va a cambiar Y porque...) • Es un documento vivo, sujeto a revisión y ajuste permanente • Marco de referencia conceptual 	<ul style="list-style-type: none"> • Describe los componentes (qué) • Representa el proceso del cambio de forma lineal • El proceso de planificación inicia con los insumos y las actividades (Si tenemos X para hacer Y entonces se logrará W) • No justifica la lógica del cambio • Es un documento poco flexible • Marco de referencia operativo

4.8 ¿Cómo se identifica o construye la teoría del cambio de la EIS?

Existe un amplio debate sobre cómo identificar o construir una Teoría de Cambio y en la literatura se encuentran diferentes metodologías. Para facilitar la tarea lo primero que es importante reconocer es que la Teoría del Cambio permite sintetizar, gráficamente, los elementos esenciales de la EIS: los insumos o recursos, las actividades, los productos, los resultados, los factores del contexto y los supuestos.

Los **INSUMOS**: son los recursos de la iniciativa, incluyen el personal, los materiales, los equipos, las instalaciones, el presupuesto, etc.

Las **ACTIVIDADES**: se refieren a los métodos, las estrategias y acciones que hacen parte de los procesos que se llevan a cabo para generar el cambio.

Los **PRODUCTOS**: son bienes, servicios o beneficios inmediatos de las actividades implementadas.

Los **RESULTADOS**: son los cambios o efectos a corto, mediano y largo plazo que genera la iniciativa en la población que participa de sus acciones o servicios. Los resultados a corto y mediano plazo indican un cambio en los determinantes individuales, interpersonales y contextuales de la situación que se quiere transformar. Los resultados a largo plazo revelan la situación ideal que visualizamos al analizar la situación que afecta el bienestar.

El **IMPACTO**: Es el efecto que se espera generar en las condiciones de bienestar de la población cuando se logren todos los resultados y se consiga cambiar la situación que dio origen a la iniciativa. Usualmente requiere de varios años de trabajo continuado y coordinado con otros sectores (p. ej. Salud, recreación, justicia).

El **CONTEXTO**: Se refiere a las condiciones del entorno que facilitan o restringen la operación del programa (sistema normativo, disponibilidad de recursos financieros, localización de los servicios, horario de operación, accesibilidad geográfica, etc.)

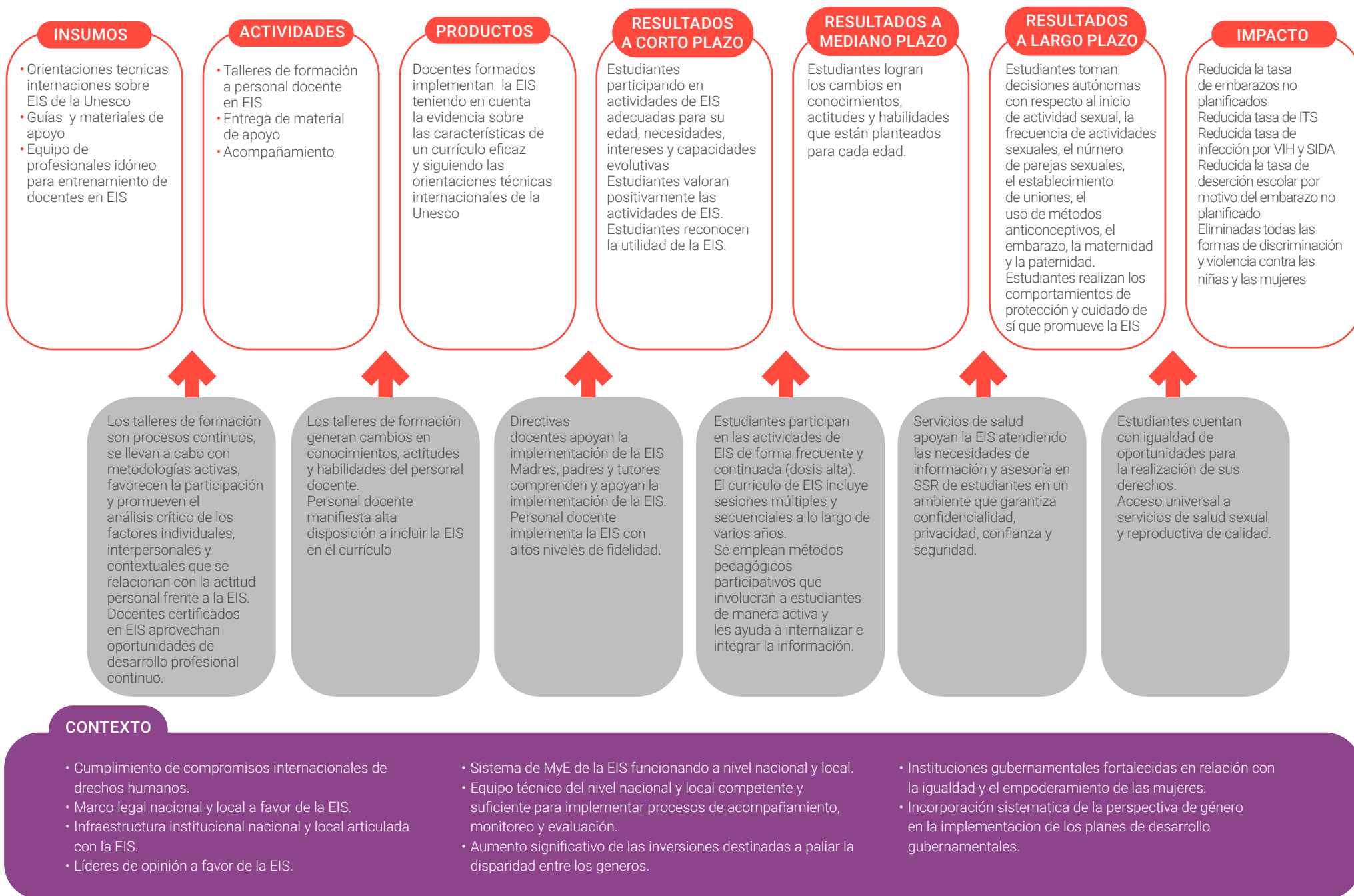
Los **SUPUESTOS**: Corresponden al conjunto de declaraciones sobre el marco de referencia normativo, teórico, conceptual, metodológico y empírico que sustenta el planteamiento y la cadena de relaciones que se establecen entre los distintos componentes.

Para construir un diagrama como el que se observa en la figura 2, en la primera etapa del monitoreo, el equipo evaluador puede responder a las preguntas que se encuentran en la tabla 14 para conocer la teoría del cambio de la EIS que va a ser objeto de la evaluación.

TABLA 14. Preguntas para indagar por la teoría del cambio de la EIS

<p>1</p> <p>¿Cuáles son los supuestos acerca de los factores asociados a la situación que se pretende modificar con la EIS y, por lo tanto, de la manera como la iniciativa va a incidir en su modificación?</p>	<p>2</p> <p>¿Cuáles son los resultados (cambios) a corto, mediano y largo plazo que se persiguen con la EIS?</p>
<p>3</p> <p>¿Cuáles son los componentes de la EIS y las actividades necesarias para lograr los resultados que se buscan?</p>	<p>4</p> <p>¿Qué recursos están disponibles para la implementación de la EIS?</p>
<p>5</p> <p>¿Cómo se debe implementar la EIS para lograr los cambios deseados?</p>	<p>6</p> <p>¿Qué se requiere a nivel institucional y contextual para poder ejecutar las actividades previstas?</p>
<p>7</p> <p>¿Qué características deben tener las personas que integran el equipo encargado de la gestión de la EIS?</p>	<p>8</p> <p>¿Quiénes son las personas participantes en la EIS?</p>
	<p>9</p> <p>¿Cómo se accede a la población que se involucra en la EIS?</p>

FIGURA 2. Ejemplo de teoría del cambio de la EIS a nivel nacional



Fuente. Elaboración propia con base en Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad (Unesco, 2018).

4.9 ¿Cómo se reconoce la perspectiva de género en la construcción de la teoría del cambio de la EIS?

La teoría del cambio de la EIS contiene de una manera sucinta, organizada e interrelacionada los principales elementos y requisitos de la iniciativa⁶³. Para que cada uno de sus componentes refleje que el proceso de planificación se realizó desde la perspectiva de género se recomienda tener en cuenta que:

1. Se especifican resultados que corresponden a necesidades estratégicas de género⁶⁴.
2. En los resultados esperados se especifican los cambios que se buscan con respecto a las mujeres, los hombres, las personas no binarias, las personas LGBTQ+. Esos resultados esperados son consistentes con los definidos en las orientaciones técnicas internacionales en sexualidad de la Unesco para cada edad.
3. En las actividades se asegura la participación de las mujeres y de todas las personas que ocupan posiciones sociales desventajosas o que son afectadas por factores que las dejan atrás en términos de desarrollo (migración, violencia, pobreza, entre otros).
4. Los resultados y los indicadores de evaluación se analizan de manera desagregada para tener evidencia de los efectos de la EIS en las mujeres, los hombres, las personas no binarias y las personas LGBTQ+.
5. Se incluyen indicadores sensibles al género para valorar en qué medida la EIS contribuye a promover la equidad.
6. En los supuestos se tienen en cuenta los factores de género que pueden interferir con el logro de los resultados de la EIS e incluso llegar a producir un impacto negativo en términos de equidad de género. También se consideran los factores

63. Alcalde-González-Torres, A. & López Mendez, I. (2004). *Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española*. España: Oficina de Planeación y Evaluación, MAE-SECIPI.

64. Se identifican a partir del análisis de la subordinación de las mujeres con respecto de los hombres. Están relacionadas con las normas y tradiciones que determinan la posición económica, social, política y cultural de las mujeres en relación a los hombres y con los pilares que sostienen las desigualdades de género, como la división sexual del trabajo, las desigualdades en el acceso y el control de los recursos, el doble estándar sexual, el concepto de familia, la valoración inequitativa de la maternidad y la paternidad, la violencia de género, la discriminación de las mujeres y de lo femenino, el desigual acceso a la participación y al poder en la toma de decisiones en los niveles familiar, comunitario, político y social, entre otras.

del contexto que pueden hacer que la EIS tenga consecuencias diferentes para mujeres, hombres y personas no binarias.

7. Los recursos de la EIS son accesibles tanto para mujeres como para hombres y personas no binarias.
8. Se explicitan los factores de la entidad que pueden afectar el desarrollo de los aspectos de género en la EIS, como el sexo del personal gestor de la iniciativa, sus actitudes frente a la perspectiva de género, sus capacidades en temas de género o sus habilidades para comunicarse con mujeres, hombres, personas no binarias, participantes con identidades LGBTQ+.

4.10 ¿Cómo se define lo que se debe observar durante la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?

Una vez que el equipo evaluador ha logrado especificar la teoría del cambio de la iniciativa y los supuestos acerca de las relaciones causales que existen entre sus distintos componentes, se procede a definir *qué, cuándo y cómo* se va a monitorear. También se aclara cómo se van a analizar e interpretar los datos con el fin de usar los hallazgos en la toma de decisiones para el mejoramiento de la EIS. Las decisiones que se tomen en esta etapa se pueden sintetizar en una matriz como la que se presenta en la tabla 15.

TABLA 15. Ejemplo de matriz para sintetizar el plan de evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo de la EIS

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN	TIPO DE PREGUNTA	INDICADOR	TIPO DE INDICADOR CUALITATIVO/ CUANTITATIVO	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	CRITERIO DE VALOR
Formativo	¿Se está implementando la intervención de acuerdo a lo planteado?	Normativa	Adherencia = La intervención se implementa de acuerdo a lo especificado en la teoría del cambio de la intervención.	Cualitativo	Observación Diario de cambio	Fidelidad en la entrega: Provisión según lo planteado, de aspectos clave del programa incluyendo contenido y método.

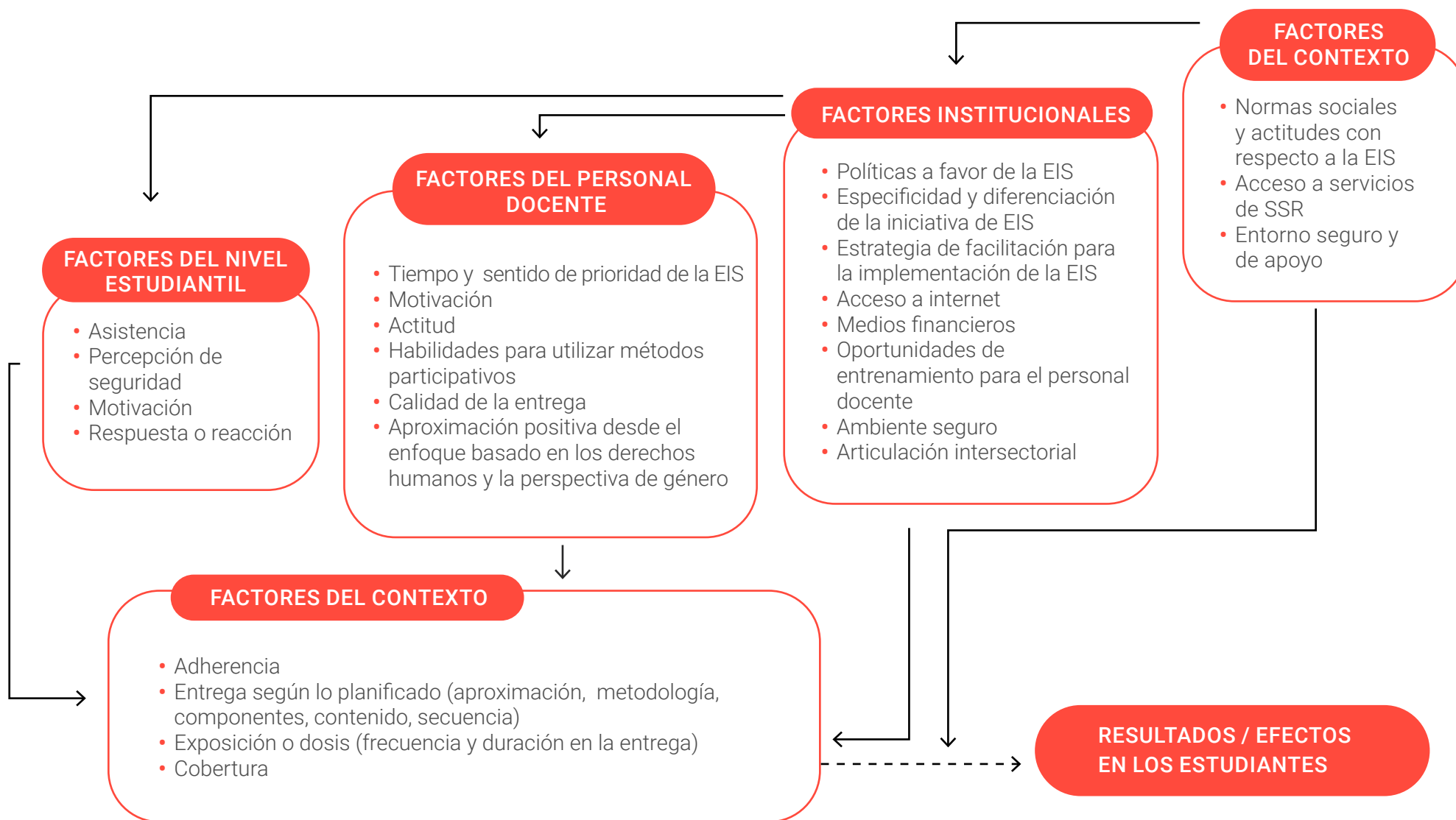
Es importante tener en cuenta que no es necesario monitorear todas las relaciones entre los elementos que se identifican en la teoría del cambio. El equipo técnico puede seleccionar aquellas áreas que considera más relevantes, estratégicas o diferenciadoras que conviene evaluar. Asimismo, las áreas de observación priorizadas pueden cambiar a lo largo del ciclo de vida de la EIS. Por ejemplo, si el monitoreo se realiza en el nivel de la institución educativa, en un primer momento el interés puede estar en la observación y análisis de los factores que determinan la cobertura de la EIS, así como la participación y la reacción de las personas frente al programa; a mediano plazo, es posible que lo que importe sea conocer los recursos de apoyo que facilitan la implementación de la EIS y más adelante la preocupación puede estar asociada con el grado en el que las actividades se están llevando a cabo según lo planificado.

Mientras que, si el monitoreo se lleva a cabo desde instancias del nivel nacional, el propósito de la evaluación de proceso puede ser verificar los avances con respecto a los indicadores comprometidos en los acuerdos internacionales, por ejemplo, los esfuerzos que está llevando a cabo el gobierno para promover la implementación de la EIS, el porcentaje de instituciones educativas que están implementando la EIS, el porcentaje de docentes que ha recibido capacitación en EIS, el porcentaje de niñas, niños, adolescentes y jóvenes cubiertos por iniciativas de EIS dentro y fuera de la escuela, el porcentaje de estudiantes que adquieren conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover la igualdad de género.

Otras instancias pueden estar interesadas en examinar los factores que favorecen u obstaculizan la implementación de la EIS en el nivel nacional o local. En la figura 3 se aprecian algunos de los factores que, de acuerdo con la información disponible, se relacionan con la implementación y la efectividad de la EIS⁶⁵. Para conseguir los resultados que se buscan con la EIS, conviene tener en cuenta esos factores en los procesos de monitoreo.

65. Vanwesenbeeck, i., Westeneng, j., de Boer, T., Reinders, J. & van Zorge, R. (2016) Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: *The World Starts With Me, Sex Education*, 16:5, 471-486.

FIGURA 3. Ejemplo de aspectos evaluados que se relacionan con la efectividad de la EIS y pueden ser considerados en los procesos de monitoreo



Fuente. Elaboración propia con base en Vanwesenbeeck et al (2016); Carroll et. al. (2007) y Hasson (2010).

4.11 ¿Para qué es útil la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?

La evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo es útil porque, desde el enfoque basado en los derechos humanos, permite identificar cómo funciona la estructura operativa de la EIS en términos de disponibilidad y accesibilidad. También facilita valorar su funcionamiento en términos de la adecuación y adaptabilidad a las características particulares de la población y la calidad de la oferta. Adicionalmente, es el medio para determinar la fidelidad en la implementación de la EIS.

4.12 ¿A qué se refieren con la fidelidad en la implementación de la EIS?

La fidelidad indica qué tan bien se está llevando a cabo el proceso de una iniciativa en comparación con lo que fue planificado⁶⁶.

Como se observa en la figura 3, para juzgar la fidelidad es necesario obtener información sobre la adherencia a lo planificado. La adherencia corresponde a la medida en que los componentes específicos del programa se entregan según lo prescrito en la teoría del cambio, las guías, manuales o protocolos⁶⁷. La pregunta clave es ¿Se implementaron todos los aspectos específicos del programa tal y como se planificaron?

Para responder esa pregunta se debe tener información sobre la cantidad de componentes o actividades llevadas a cabo, la metodología utilizada, la frecuencia y duración de las sesiones de EIS ejecutadas y la cobertura que se logra con la iniciativa, es decir, la cantidad de personas que realmente participan o reciben los beneficios de la EIS en comparación con las que deberían hacerlo; la dosis o exposición de las personas a la cantidad o número de componentes de la EIS implementados.

66. Carroll, C. et al. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40 – 49. Disponible en <https://implementationscience.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1748-5908-2-40?site=implementationscience.biomedcentral.com>

Mills, S.C. & Ragan, T.J. (2000). A Tool for Analyzing Implementation Fidelity of an Integrated Learning System. *ETR&D*, 48(4), 21-41.
Schoenwald, S.K. et al. (2011). Toward the Effective and Efficient Measurement of Implementation Fidelity. *Adm Policy Ment Health*, 38(1), 32-43.

67. Carroll, C. et al. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40 – 49. <https://implementationscience.biomedcentral.com/track/pdf/10.1186/1748-5908-2-40?site=implementationscience.biomedcentral.com>

Adicionalmente, en la evaluación de proceso conviene considerar los factores moderadores de los niveles institucional, docente y estudiantil que pueden influir o afectar la fidelidad en la implementación de la EIS. Entre otros, esos factores moderadores incluyen:

- El grado de especificidad y diferenciación del programa, es decir, la medida en la que se pueden identificar las características y componentes únicos y esenciales de la EIS que, de manera confiable, la distinguen de otras iniciativas, que se estén implementando simultáneamente en el mismo contexto, con fines similares.

- Las estrategias que se han llevado a cabo para facilitar la implementación de la EIS. Se sabe que cuando se trata de programas novedosos y complejos, como es el caso de la EIS, las estrategias de facilitación más efectivas son el entrenamiento intensivo de docentes, facilitadores u operadores; la disponibilidad de lineamientos, guías, protocolos, materiales y recursos claramente especificados, adecuados culturalmente y comprensibles para los encargados del programa; el monitoreo y acompañamiento cercano y continuo hasta que se verifica un alto nivel alineación con la intervención planificada; la retroalimentación, los incentivos y el fortalecimiento de capacidades personales e institucionales.

- La calidad de la entrega, es decir, la manera como las personas responsables de la EIS implementan los diversos componentes del programa y la medida en la que desarrollan el proceso de acuerdo con los estándares teóricos, metodológicos y éticos especificados.

- La respuesta o reacción de las personas participantes frente a las actividades del programa, incluyendo indicadores como nivel de participación y entusiasmo.

En la tabla 16 se incluyen algunos ejemplos de preguntas sobre los aspectos que determinan la fidelidad en la implementación y de los métodos que pueden usarse para obtener información al respecto.

TABLA 16. Ejemplos de preguntas relacionadas con los aspectos que determinan la fidelidad en la implementación y de métodos de recolección de información

ASPECTOS OBJETO DE ANÁLISIS	PREGUNTAS CLAVE	MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
<p>Adherencia</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se desarrollaron los contenidos y se realizaron las actividades que se planificaron? • ¿Qué elementos o componentes de la EIS se han implementado? • ¿Se realizó el número de sesiones que se tenía planeado? • ¿Cuáles actividades se implementaron con menor frecuencia? • ¿La duración de las sesiones fue la prevista? • ¿Qué porcentaje de la población participó en cada una de las sesiones? • ¿Todas las personas que deberían estar participando en la EIS están participando? 	<ul style="list-style-type: none"> • Análisis de documentos • Observaciones • Entrevistas con docentes • Registros de actividades incluyendo el tiempo de duración de cada sesión • Lista de usuarios potenciales • Registros de asistencia • Lista de chequeo con los aspectos específicos del programa para indicar si fueron implementados o no (sí/no) e identificar discrepancias

ASPECTOS OBJETO DE ANÁLISIS	PREGUNTAS CLAVE	MÉTODOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN
<p>Respuesta de las personas participantes</p>	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Quiénes participan en las actividades? • ¿A cuáles y a cuántas sesiones asisten? • ¿Cómo participan? • ¿Cuál es su reacción frente a las actividades? • ¿Qué tanto interés expresa el grupo frente al contenido? • ¿Qué tan satisfechas dicen estar las personas con los contenidos y las actividades? 	<ul style="list-style-type: none"> • Observaciones • Cuestionarios de autoinforme • Entrevistas • Grupos focales

4.13 ¿Por qué es importante conocer la fidelidad en la implementación de la EIS?

En el caso de la EIS es particularmente relevante monitorear el grado de fidelidad con el que se realiza la implementación porque, con mucha frecuencia, los contenidos y las acciones suelen ser objeto de adaptaciones o ajustes sobre la marcha. En la tabla 17 se presentan algunos ejemplos de situaciones que motivan la realización de ajustes que pueden afectar la fidelidad en la implementación de la EIS. Durante el monitoreo conviene registrar cualquier modificación que se realice y los factores que determinaron la decisión para tenerlo en cuenta al momento de explicar los resultados que se consiguen o que no se logran. Esto teniendo en cuenta que la fidelidad en la implementación es un factor que modera la relación entre la implementación de la EIS

y los resultados que se alcanzan. Los cambios que se logren con la EIS dependen del grado de fidelidad con la que se implemente la iniciativa.

TABLA 17. Ejemplos de asuntos que motivan ajustes en la implementación de la EIS⁶⁸

ASUNTO MOTIVO DE AJUSTE	EJEMPLOS
Participantes	En algunas sesiones asistieron menos estudiantes porque sus figuras parentales no autorizaron su participación en esos temas
Personal docente	No se logró vincular el número suficiente de docentes capacitados en EIS por lo que se tuvo que reducir el tiempo dedicado a la iniciativa en cada grado escolar
Comunidad	Se eliminaron aquellas sesiones cuyos temas la comunidad consideró que no eran pertinentes ni prioritarios
Contexto	Se retrasó y se ajustó el cronograma porque se tuvo que cambiar el espacio físico donde se implementaba la EIS del centro comunitario al servicio de salud
Evaluación	Del cuestionario de línea base se eliminaron preguntas relacionadas con el comportamiento sexual porque las directivas de la institución educativa no autorizaron indagar sobre esos asuntos
Sostenibilidad	Se modificaron algunas sesiones porque un actor clave de la comunidad amenazó con retirar su apoyo a la iniciativa

68. Adaptado de Cummins, M. et al. (2003). Assessing program Fidelity and adaptations. Toolkit. Education Development Center, Inc. <http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/FidelityAdaptationToolkit.pdf>

Aprendiendo de la experiencia:

La EIS en Santiago de Chile

Para analizar, desde la perspectiva de género, el clima de implementación del Programa Comunal de Educación Sexual – PROCES desarrollado por el departamento de educación de la Ciudad de Santiago de Chile, se obtuvo información de 1412 estudiantes de 8 instituciones educativas públicas. El clima de implementación se define como la recepción compartida de los individuos involucrados en la iniciativa y demuestra el grado en que la intervención es valorada, apoyada y recibida positivamente. También indica la capacidad de las personas involucradas para apoyar y llevar a la acción los cambios que promueve la intervención.

Se aplicó un cuestionario que debía responderse con una escala Likert de 10 puntos (1= totalmente en desacuerdo – 10 = totalmente de acuerdo). Algunas de las afirmaciones hacían referencia, específicamente, a asuntos de género (p. ej. “Mis ideas y valores sobre el género se parecen a los presentados en PROCES”). Con base en las respuestas obtenidas se identificaron cuatro niveles de clima de implementación: Aceptación (32%), receptividad (31%), conflicto (29,2%) y rechazo (8%). Los análisis revelaron diferencias significativas atribuibles al género: el clima de aceptación se presenta con más frecuencia en colegios a los que asisten sólo mujeres; los climas de conflicto y rechazo suelen ser más frecuentes en colegios de sólo hombres y en los hombres de colegios mixtos. En general, se observó que las mujeres tienden a aceptar la educación de la sexualidad y los hombres a rechazarla. Para comprender estos resultados se realizaron entrevistas cualitativas con docentes y directivas del programa. Se encontró que, aunque el personal docente lleva a cabo las actividades del programa, la implementación varía de una institución a otra. Por ejemplo, algunos colegios (la mayoría, colegios de sólo hombres) se centran en aspectos biológicos de la sexualidad, tienen una perspectiva heteronormativa de la sexualidad e incluyen sólo contenido heterosexual; mientras otros (la mayoría colegios de solo mujeres) incluyen contenido sobre afectividad, usan una aproximación de género y abordan temas de diversidad e inclusión sexual.

5

Evaluación de resultados

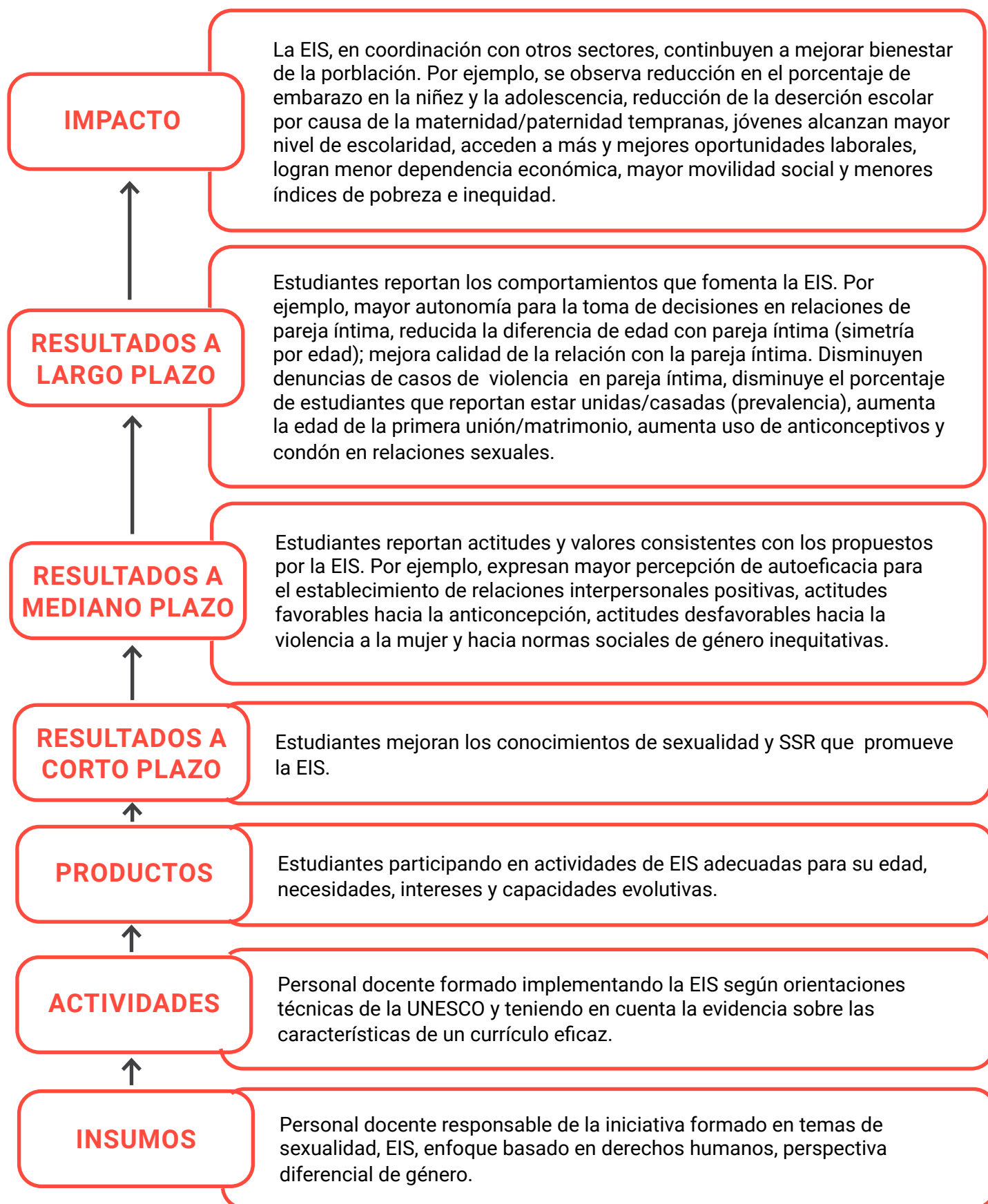
5.1 ¿Qué es la evaluación de resultados?

Es un proceso sistemático de recolección y análisis de información que busca determinar si la iniciativa objeto de evaluación está generando los cambios planeados o los efectos previstos (resultados esperados). También examina si se están teniendo resultados, positivos o negativos, no previstos. Los cambios a corto y mediano plazo, generalmente, se refieren a conocimientos, actitudes o comportamientos, los cambios a largo plazo hacen referencia a las situaciones que afectan el bienestar físico, psicológico o social y que se busca transformar con la EIS (por ejemplo, las infecciones de transmisión sexual, el embarazo no intencional, el matrimonio infantil). En últimas, la evaluación de resultados examina qué tan efectiva es la EIS para producir los cambios que se planearon en quienes participan en las actividades.

5.2 ¿Qué es la evaluación de impacto?

La evaluación de impacto examina los cambios que pueden producirse como efecto de la acumulación de resultados que genera la EIS en coordinación con los que consiguen iniciativas de otros sectores. Por ejemplo, las metas de los Objetivos de Desarrollo Sostenible corresponden a los impactos que se pueden alcanzar si los diferentes sectores gubernamentales coordinan acciones en pro del bienestar de la población. En la figura 4 se ilustra la cadena de relaciones entre los componentes de la teoría del cambio de la EIS. Los impactos que se presentan se pueden alcanzar si la EIS logra acumular los resultados que se propone y, además, consigue coordinar acciones con otros sectores (salud, protección, justicia, trabajo, etc.) para que hagan lo que les corresponde.

FIGURA 4. Ejemplo de cadena de relaciones entre los componentes de la teoría del cambio para ilustrar la diferencia entre resultados e impactos de la EIS



5.3 ¿Cómo se realiza la evaluación de resultados de la EIS?

De la misma forma que ocurre con la evaluación de necesidades y la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo, la evaluación de resultados requiere la ejecución de varias tareas. Aunque el proceso de la evaluación de resultados puede variar dependiendo de si la lleva a cabo un equipo interno, externo o mixto, en general, las tareas son las siguientes:

1. **IDENTIFICACIÓN** de la iniciativa, de sus patrocinadores y responsables de su ejecución.
2. **DETERMINACIÓN** de las necesidades de información.
3. **DEPURACIÓN** de las preguntas de la evaluación.
4. **DEFINICIÓN** de los indicadores que permiten responder las preguntas de evaluación.
5. **SELECCIÓN** de técnicas para recoger información sobre los indicadores definidos.
6. **IDENTIFICACIÓN** de alternativas metodológicas para responder a las preguntas de la evaluación.
7. **RECOLECCIÓN Y ANÁLISIS** de datos.
8. **DIVULGACIÓN** de resultados.

5.4 ¿En qué consiste la identificación de la iniciativa, de sus patrocinadores y responsables de su ejecución?

Lo primero que debe hacer el equipo evaluador es obtener información sobre la iniciativa objeto de evaluación de tal manera que pueda tener una idea completa y detallada de sus antecedentes, el problema que pretende resolver, el contexto institucional en el que se ubica, las fuentes de financiación, los contextos de implantación, el nivel de implantación, la cobertura, entre otros asuntos. Con esta información está en

condiciones de llevar a cabo la primera reunión con las personas directamente involucradas en el programa (personal directivo, administrativo y operativo del programa, participantes y patrocinadores). En esta reunión, el equipo evaluador debe indagar por los intereses de las partes interesadas y sus expectativas con respecto al proceso de evaluación.

5.5 ¿Cómo se determinan las necesidades de información?

Una vez el equipo evaluador logra familiarizarse con la iniciativa de EIS, puede realizar el primer encuentro con las partes interesadas con el fin de responder las siguientes preguntas:

1

¿Quién desea, requiere o solicita la evaluación?

2

¿Para qué se solicita la evaluación? ¿Qué decisiones quieren tomar con base en la información que se obtenga?

3

¿Qué preguntas quieren responder con la evaluación?

4

¿Por qué se solicita la evaluación?

5

¿Todas las partes interesadas en la EIS están de acuerdo en las razones para solicitar la evaluación, las preguntas que quieren responder y las decisiones que quieren tomar con la información que arroje?

6

¿De cuánto tiempo se dispone para hacer la evaluación?

7

¿Qué recursos hay disponibles para llevar a cabo la evaluación?

8

¿Qué obstáculos pueden presentarse durante el proceso de evaluación?

9

¿Qué cambios se espera generar con la EIS?

10

¿Cuáles de esos cambios es posible observar en este momento del ciclo de vida de la EIS?

11

¿Qué información permite dar cuenta de que esos cambios han ocurrido?

12

¿Qué información hay disponible sobre la evaluación de necesidades, el proceso de planificación e implementación, la línea de base, la lógica de la iniciativa (teoría del cambio), el sistema de monitoreo y evaluación, etc?

13

¿Qué tipo de diseño metodológico se requiere para responder a las preguntas de la evaluación?

14

Bajo estas condiciones ¿Es posible llevar a cabo la evaluación?

5.6 ¿Cómo se identifican y depuran las preguntas de la evaluación de resultados?

Generalmente, la solicitud de una evaluación de resultados viene acompañada de un listado extenso de preguntas por parte de las diferentes partes interesadas. Esas preguntas expresan los intereses y las expectativas que se tienen del proceso evaluativo, las cuales usualmente suelen ser muy ambiciosas. Es por ello que ese listado debe depurarse para asegurar que las preguntas permiten dar dirección a la evaluación, seleccionar la estrategia metodológica, aprender del proceso y pueden ser respondidas considerando a) el momento del ciclo de vida en el que se encuentra la iniciativa; b) la información que hay disponible sobre su planificación, teoría del cambio, línea de

base y el proceso de monitoreo; c) los recursos disponibles; d) el tiempo con el que se cuenta para adelantar el proceso. Para depurar las preguntas de la evaluación se recomienda realizar un proceso de dos fases complementarias: Una fase divergente y otra convergente.

La **fase divergente** implica realizar el listado de todas las preguntas que se identifican en los términos de referencia o convocatoria de la evaluación, el análisis y organización de la información disponible sobre la iniciativa, los encuentros con las partes interesadas, los antecedentes teóricos y empíricos de iniciativas similares, la experiencia del equipo evaluador.

La **fase convergente** consiste en organizar y analizar las preguntas para identificar tipos de preguntas, temas comunes, preguntas redundantes, preguntas que son más relevantes dadas las características de la iniciativa, el momento del ciclo de vida en el que se encuentra, el potencial que tienen para satisfacer los intereses de la mayor parte de las partes interesadas y para generar conocimiento sobre la EIS. En esta fase también es importante organizar las preguntas según su tipo (descriptivas, normativas y causa-efecto) y realizar una reunión con las partes interesadas para acordar las preguntas finales de la evaluación.

5.7 ¿Qué tipo de preguntas responde la evaluación de resultados?

En la evaluación de resultados se pueden formular tres tipos de preguntas: descriptivas, normativas y de causa efecto. Las **preguntas descriptivas** buscan establecer lo que se obtuvo con la EIS: Qué cambios, efectos o resultados se generaron, en quiénes, dónde, qué tanto. El propósito es obtener una imagen fotográfica de los puntos de vista de las personas y de los logros alcanzados. Las **preguntas normativas** comparan lo que se observa con lo que debería observarse según lo que se había planeado en términos de cambios, efectos o resultados ¿se logró lo que se esperaba conseguir con la EIS? Las **preguntas causa-efecto** indagan por la diferencia que genera la implementación de la EIS en el país, el contexto institucional, las comunidades, las redes sociales, las familias, las interacciones, las personas. Buscan determinar qué ha cambiado por efecto de la EIS. En la tabla 18 se encuentran ejemplos de cada tipo de preguntas.

TABLA 18. Ejemplos de preguntas descriptivas, normativas y causa efecto que se pueden formular en la evaluación de resultados

Preguntas descriptivas

- ¿Qué resultados previstos y no previstos ha tenido la EIS en las personas participantes?
- ¿Qué resultados positivos y negativos genera la EIS en estudiantes, docentes y familias?
- ¿Cuáles son los resultados más importantes de la EIS desde la perspectiva de diferentes partes interesadas?
- ¿Qué cambios se observan en la distribución de aliados y opositores de la EIS y en el poder de influencia que tienen?
- ¿Qué tan útil consideran las personas que fue su participación en el proceso de la EIS?
- ¿Qué tan valiosos son los resultados para los participantes, la comunidad, el país?
- ¿Qué factores facilitaron u obstaculizaron el logro de los resultados?

Preguntas normativas

- ¿Se están logrando los resultados de la EIS que se tenían previstos para cada uno de los grados escolares en este momento del período académico?
- ¿Se generaron los cambios que busca la EIS en cada momento del curso de vida?
- ¿En el país se logró la meta de capacitar en EIS al 80% del personal docente?
- ¿Los resultados observados son consistentes con la teoría del cambio e indican que la EIS está funcionando de acuerdo con lo previsto?
- ¿El valor de los resultados obtenidos corresponde al valor de los recursos invertidos?

Preguntas causales

- ¿Se logró reducir el embarazo temprano como resultado de la implementación de la EIS en el municipio?
- ¿Se incrementó la proporción de adolescentes que consulta sobre anticoncepción en los servicios de salud sexual y reproductiva como resultado de su participación en el programa de EIS?
- ¿Como resultado de la EIS, docentes y estudiantes expresan una actitud más favorable hacia las personas con identidades sexuales diversas?
- ¿Qué tanto se incrementó la cobertura de la EIS en el país a partir de la campaña de abogacía llevada a cabo por la sociedad civil?

5.8 ¿Qué preguntas responde la evaluación de resultados de EIS cuando se realiza desde el enfoque basado en los derechos humanos?

La evaluación de resultados de la EIS desde el enfoque basado en los derechos humanos indaga principalmente por los efectos en la promoción de los derechos sexuales y reproductivos, la disminución de situaciones de vulneración de derechos, así como por la sostenibilidad de las acciones y de los efectos en el largo plazo.

A modo de ilustración a continuación se presentan algunos de los aspectos que pueden abordarse desde el enfoque de derechos⁶⁹.

En qué medida la participación en la EIS incrementa:

- El reconocimiento de las situaciones de vulneración de derechos.
- La identificación de oportunidades para promover, mantener y recuperar la salud sexual y reproductiva.

69. Este listado se realizó teniendo en consideración los objetivos de aprendizaje definidos en las orientaciones técnicas internacionales en sexualidad de la Unesco (2018).

- La demanda de atención en servicios de salud sexual y reproductiva.

- El uso de métodos anticonceptivos.

- La habilidad para hacer elecciones sexuales seguras, responsables y respetuosas, libres de coerción y violencia.

- La habilidad para reconocer la forma en que las propias decisiones y conductas pueden afectar a los demás.

- Las habilidades y actitudes que permiten que las personas traten a las demás con respeto, aceptación, tolerancia y empatía, independientemente de su origen étnico, raza, situación económica o migratoria, filiación religiosa, condición de discapacidad, orientación sexual, identidad o expresión de género.

- Las habilidades para tomar decisiones autónomas con base en información veraz y confiable.

- Las habilidades para establecer y mantener relaciones respetuosas y positivas con familiares, pares, amigos y parejas románticas o sexuales.

- El conocimiento de los derechos sexuales y reproductivos y la habilidad para identificar las situaciones de vulneración.

- El reconocimiento del matrimonio y la cohabitación infantiles, precoces y forzados como formas de violación de los derechos humanos.

- El conocimiento de los derechos de la persona dentro de una relación sexual.

- La autoeficacia para manejar situaciones de riesgo y abogar por sus propios derechos.

- La habilidad para expresar apoyo por los derechos humanos sexuales y reproductivos de las personas.

- La habilidad para describir los derechos humanos que afectan su salud sexual y reproductiva.

- La habilidad para analizar críticamente las leyes locales y nacionales que afectan los derechos sexuales y reproductivos.
-
- El reconocimiento de que hay ciertas personas en la sociedad que son particularmente vulnerables a las violaciones de los derechos humanos.
-
- Las demostraciones de respeto por los derechos humanos de todas las personas, incluidos los derechos relacionados con la salud sexual y reproductiva.
-
- La implementación de medidas gubernamentales para promover los derechos humanos sexuales y reproductivos de las personas en condición de discapacidad.

Sostenibilidad =

criterio de evaluación que indica si los resultados de la EIS continuarán o se mantendrán a lo largo del tiempo⁷⁰.

5.9 ¿Qué preguntas responde la evaluación de resultados de EIS cuando se realiza desde la perspectiva de género?

En los apartados anteriores hemos señalado que la evaluación de resultados es un proceso que busca responder las preguntas que diversos implicados tienen con respecto a los cambios que produce la EIS a corto, mediano y largo plazo. A continuación, se incluyen algunos ejemplos del tipo de preguntas que puede responder la evaluación de resultados cuando se realiza desde la perspectiva de género⁷¹:

70. IOM (s.f.) Steps to monitoring and evaluation. https://emm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl561/files/files/jobs/Stage%207_Policy%20Monitoring%20and%20Evaluation%20%282%29.pdf

71. Estas preguntas se formularon teniendo en cuenta los planteamientos de Fernández-Layos, A.L. (2006). *Herramientas metodológicas para la incorporación de la perspectiva de género*. Madrid: Curso IV Semana de la Solidaridad, Universidad Autónoma de Madrid, Noviembre 30. También se consideraron los objetivos de aprendizaje propuestos en UNESCO (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia*. France: Autor <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>

¿De qué manera la EIS contribuye a reducir las inequidades de género?

¿Los efectos de la EIS son suficientes para promover la equidad de género?

¿Cómo afectó la EIS la situación de las mujeres, las niñas, los hombres, los niños y las personas no binarias?

¿Cómo afectó la EIS el uso del tiempo, la distribución del trabajo y los ingresos de las mujeres, los hombres, las niñas y los niños?

¿La EIS generó cambios en los conocimientos, las actitudes y las habilidades de las personas participantes con respecto a las normas de género, los prejuicios de género, las normas sociales que contribuyen a la homofobia y la transfobia?

¿La EIS promueve el reconocimiento de que las diferencias debidas al género pueden llevar a la explotación o el trato desigual, especialmente si las personas se portan de manera diferente a la norma social establecida?

¿La participación en la EIS se asocia con mayor disposición a buscar apoyo o a ayudar a otras personas a hacerlo si experimentan coerción, abuso o violencia de género?

¿La participación en la EIS mejora las habilidades de las personas para buscar apoyo en caso de experimentar el estigma y la discriminación basada en normas sociales de género inequitativas?

¿Quiénes participan en la EIS son más capaces de hablar a favor de la inclusión, la no discriminación y la diversidad que quienes no participan?

5.10 ¿Cómo se garantiza que las preguntas que se formulan sean adecuadas?

Al definir las preguntas de la evaluación es importante tener en cuenta las siguientes sugerencias⁷²:

- **ASEGURARSE** de que las preguntas de evaluación aportan información útil sobre la EIS.
- **ESTABLECER** un número realista de preguntas.
- **VERIFICAR** que todas las preguntas admiten respuesta.
- **IDENTIFICAR** los indicadores que permiten responder las preguntas.
- **GARANTIZAR** que las preguntas se pueden responder en el marco de tiempo y con los recursos disponibles para la evaluación.
- **CONSIDERAR** el momento de la evaluación en relación con el ciclo de vida de la EIS.

5.11 ¿Cómo se responden las preguntas que se formulan en una evaluación de resultados?

Una vez que se ha decidido llevar a cabo la evaluación y se han acordado los términos de esta, se debe proceder a la identificación de las alternativas metodológicas que permiten responder las preguntas de la evaluación. Esta tarea requiere la revisión previa de la literatura sobre el problema que se pretende resolver con la EIS y sobre otras experiencias evaluativas de iniciativas similares. Esta revisión le permite al equipo evaluador responder las siguientes preguntas clave para realizar el plan de la evaluación⁷³:

72. Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. (pp. 252-280). Washington, D.C., USA: The World Bank

73. Posavac, E.J. y Carey, R.G. (2003). *Program Evaluation. Methods and case studies* (6a edición). New Jersey: Prentice Hall.



A partir de la revisión de literatura, el equipo evaluador está en disposición de tomar decisiones metodológicas teniendo en consideración, al menos, cuatro elementos:

1. ¿Qué cambios o efectos se van a evaluar? Esto implica definir los indicadores de la evaluación.
2. ¿Cómo se va a conseguir la evidencia acerca de esos cambios? Lo cual requiere definir las técnicas que se van a usar para obtener información acerca de los indicadores.
3. ¿Qué estrategias metodológicas se van a utilizar para poder atribuir los cambios

que se observen a la EIS? Exige tomar decisiones sobre el diseño que se va a usar en la evaluación.

4. ¿Cómo se van a analizar los datos que se obtengan? Involucra definir el plan de análisis de la información que se recabe.

5.12 ¿Qué son los indicadores y cómo se definen para responder las preguntas de la evaluación?

Los **indicadores** son los datos que permiten ilustrar, medir o valorar una condición o situación específica para dar cuenta de los cambios que se producen en ella a través del tiempo. En la evaluación de resultados, los indicadores deben evidenciar los cambios que la EIS genera a lo largo del tiempo, los cuales constituyen las variables objeto de observación. Para evaluar esos cambios, es clave que se hayan especificado durante la etapa de planificación de la EIS e, idealmente, deben estar claramente definidos en la teoría del cambio de la iniciativa por medio de una adecuada especificación en los insumos, las actividades, los productos y los resultados. Con base en las preguntas de la evaluación y teniendo en cuenta el momento del ciclo de vida de la iniciativa, el equipo evaluador deberá estimar cuál o cuáles son los indicadores más apropiados para demostrar esos cambios que idealmente deben haber quedado muy claros desde la definición de los resultados.

Al realizar el MyE a partir de la teoría del cambio de la EIS, los indicadores permiten mostrar tanto los avances de la implementación (monitoreo) como los cambios que se van presentando progresivamente (productos y resultados). Los indicadores de producto, resultados e impacto permiten visibilizar el progreso de la EIS según la lógica de la cadena de relaciones causales que se especificó en la etapa de planificación. En la tabla 19 se presenta un ejemplo de la manera como los indicadores pueden usarse para medir el progreso de los resultados definidos en la teoría del cambio de la EIS y las técnicas de recolección de información que pueden usarse para medirlos.

TABLA 19. Ejemplo de indicadores y técnicas de recolección de información que se pueden usar para verificar la cadena de resultados de la teoría del cambio de la EIS

	PRODUCTOS		RESULTADOS		IMPACTO
Indicadores	% de sesiones de EIS dedicadas a temas sobre relaciones, compromisos a largo plazo y matrimonio infantil	% de estudiantes que participan en actividades de EIS sobre relaciones, compromisos a largo plazo y matrimonio infantil	% de estudiantes que reconoce el matrimonio infantil, precoz y forzado como perjudicial	% de estudiantes que identifica en su red social a una persona adulta de confianza para hablar y pedir ayuda en caso de estar en riesgo de un matrimonio infantil, precoz y forzado.	% de niñas menores de 14 años en unión legal o consensual
Técnica para la recolección de información	Plan de actividades Registros de actividades ejecutadas	Registros de asistencia	Encuestas de línea base y finales	Encuestas de línea base y finales	Encuestas de demografía y salud; Encuestas de hogares; datos administrativos, Datos de organismos gubernamentales encargados de hacer seguimiento a los ODS

Cabe señalar que al definir un indicador es importante asegurarse de que cumple con las siguientes características:

- **CLARO:** expresa de manera precisa e inequívoca la variable, factor o dimensión objeto de evaluación.
- **RELEVANTE:** se relaciona directamente con la dimensión objeto de evaluación.
- **ECONÓMICO:** está disponible o es posible su obtención bajo un costo razonable.
- **MEDIBLE:** puede observarse, estimarse o validarse, cualquiera puede verificarlo.
- **ADECUADO:** es representativo, válido y confiable para medir o estimar la dimensión objeto de evaluación.
- **SENSIBLE:** captura los cambios en periodos cortos de tiempo.

Adicionalmente, cuando la evaluación se realiza desde la perspectiva de género, los indicadores deben⁷⁴: a) estar desagregados por sexo (por ejemplo, número de mujeres, hombres y personas no binarias que definen correctamente el período fértil de la mujer), b) demostrar los cambios que ocurren en las relaciones entre mujeres y hombres a lo largo de un período de tiempo (por ejemplo, proporción de estudiantes que reporta haber experimentado algún tipo de violencia por parte de su pareja íntima en los últimos 12 meses desagregado por sexo); c) permitir evidenciar la contribución de la EIS hacia el logro de la equidad de género (p. ej. proporción de tiempo dedicado a trabajo doméstico y de cuidado no remunerado desagregado por sexo). Los datos desagregados por sexo facilitan reconocer las disparidades atribuibles al género y la medida en la que la EIS contribuye a la promoción de la igualdad⁷⁵.

74. Fernández-Layos, A.L. (2006). *Herramientas metodológicas para la incorporación de la perspectiva de género*. Madrid: Curso IV Semana de la Solidaridad, Universidad Autónoma de Madrid, Noviembre 30.

75. Ministerio de Asuntos Exteriores (2002). *Directrices del CAD sobre reducción de la pobreza*. España: Secretaría de Estado para la Cooperación, Internacional y para Iberoamérica.

A manera de ejemplo, en la tabla 20 se encuentran algunos indicadores cuantitativos que pueden dar cuenta del impacto de la EIS y que son usados para monitorear los ODS definidos por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁷⁶.

TABLA 20. Ejemplos de indicadores cuantitativos para evaluar el impacto de la EIS y que son usados para monitorear los ODS

ODS 3. SALUD Y BIENESTAR

- Número de nuevas infecciones por VIH por cada 1000 habitantes no infestados desagregado por sexo, edad, condición de discapacidad, etc.
- Proporción de mujeres de 15 – 49 años que cubren sus necesidades de planificación familiar con métodos modernos
- Tasa de fecundidad de niñas (10-14 años) y adolescentes (15-19 años) por cada 1000 mujeres
- Tasa de mortalidad materna

ODS 4. EDUCACIÓN DE CALIDAD

- Tasa de estudiantes que terminan la enseñanza primaria y secundaria desglosada por sexo
- Grado en el que la EIS se incorpora en las políticas nacionales de educación
- Grado en el que la EIS se incorpora en los planes de estudio
- Grado en el que la EIS se incorpora en la formación inicial y continua del personal docente
- Grado en el que la EIS se incorpora en la evaluación de estudiantes
- Proporción de docentes con competencias mínimas requeridas para implementar la EIS desagregada por sexo y nivel educativo

76. Definidos con base en información disponible en:

Naciones Unidas - Comisión de Estadística en relación con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (s.f.). Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. A/RES/71/313. https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework_A.RES.71.313%20Annex.Spanish.pdf

United Nations (s.f.). Sustainable Development Goals - Time for global action for people and the planet. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Instituto Nacional de Estadística - INE (s.f.). Indicadores de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. <https://www.ine.es/dyngs/ODS/es/index.htm>

ODS 5. IGUALDAD DE GÉNERO

- Proporción de niñas y mujeres que han sufrido alguna forma de violencia.
- Tasa de matrimonio infantil desagregada por sexo y edad.
- Proporción de tiempo dedicado a trabajo doméstico y de cuidado no remunerado desagregado por sexo y edad
- Proporción de mujeres de 15 – 49 años que toman sus propias decisiones informadas sobre relaciones sexuales, uso de anticonceptivos y consulta a servicios de salud sexual y reproductiva
- Número de países con leyes y reglamentos que garantizan a mujeres y hombres el acceso pleno e igualitario a servicios de SSR, información y educación en sexualidad.
- Porcentaje de países con sistemas de monitoreo para el seguimiento de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.
- Porcentaje de países con asignación de fondos públicos para la implementación de sistemas de monitoreo para el seguimiento de la igualdad de género y el empoderamiento de la mujer.

ODS 10. REDUCCIÓN DE LAS DESIGUALDADES

- Proporción de la población que declara haberse sentido personalmente discriminada o acosada en los últimos 12 meses por motivos prohibidos en el derecho internacional de derechos humanos.

ODS 16. PAZ, JUSTICIA E INSTITUCIONES SÓLIDAS

- Proporción de la población que ha sufrido a) violencia física, b) violencia psicológica y c) violencia sexual en los últimos 12 meses.
- Número de víctimas de la trata de personas por cada 100.000 habitantes, desglosado por sexo, edad y tipo de explotación
- Porcentaje de mujeres y hombres jóvenes de entre 18 a 29 años que sufrieron violencia sexual antes de cumplir los 18 años

5.13 ¿Cómo se seleccionan las técnicas para obtener información sobre los indicadores definidos?

Una vez que el equipo evaluador y el personal a cargo del programa han acordado los términos que van a regir el proceso evaluativo, se procede con la selección de las técnicas para la recolección de información sobre los indicadores definidos. Las diferencias en los medios utilizados están determinadas por las preguntas que se tienen con respecto a la EIS.

En general, esa información puede obtenerse a través de técnicas cuantitativas o cualitativas. Las *técnicas cuantitativas* aportan datos numéricos que pueden ser analizados estadísticamente. Por ejemplo, el número de mujeres y hombres adolescentes que utilizan el condón en su primera actividad sexual penetrativa, proporción de la población de mujeres y hombres cubierta por la EIS que accede a los servicios de salud sexual y reproductiva.

Las *técnicas cualitativas*, por su parte, proporcionan información en forma de palabras, relatos, testimonios, comentarios, descripciones para dar respuesta a otras preguntas relevantes para la evaluación de resultados de la EIS. Por ejemplo ¿cómo perciben las mujeres y los hombres que ha cambiado su vida a partir de su participación en la EIS? ¿Cuáles son, desde la perspectiva de las mujeres y de los hombres, los resultados más importantes de la EIS? ¿Qué opinan las mujeres y los hombres de la estrategia utilizada en la EIS para mejorar la salud sexual y reproductiva de la población? ¿De qué manera la EIS logra promover el empoderamiento de las mujeres y los hombres? ¿De qué manera se favorece la participación de las mujeres y de los hombres en los procesos de toma de decisiones de la EIS? ¿Por qué las mujeres y los hombres responden de manera diferente a la EIS? ¿Qué es lo que hace que en algunos casos la EIS sea más exitosa que en otros? ¿A qué se deben los cambios no esperados en las mujeres y en los hombres participantes en la EIS? ¿Cómo valoran las mujeres y los hombres los cambios que la EIS ha generado en sus vidas?

La decisión sobre cuáles son las técnicas o medios de obtención de información más apropiados se basa en los indicadores definidos para responder las preguntas de la evaluación y lograr los objetivos que ésta persigue. Adicionalmente, debe identificarse cuáles van a ser las fuentes de esta información: fuentes documentales, estudiantes participantes, figuras parentales, docentes, directivas institucionales, entre otras. El producto de esta tarea de la evaluación es una matriz como la que se presenta en la tabla 21⁷⁷.

77. Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. (p. 243). Washington, D.C., USA: The World Bank.

TABLA 21. Ejemplo de matriz de evaluación

PROPÓSITO DE LA EVALUACIÓN	PREGUNTAS DE LA EVALUACIÓN	TIPO DE PREGUNTA	INDICADOR	TIPO DE INDICADOR CUALITATIVO/ CUANTITATIVO	FUENTE DE INFORMACIÓN	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	CRITERIO DE VALOR
Sumativo	¿Como resultado de la EIS, estudiantes de 5 grado identifican correctamente el período fértil de las mujeres?	Causa-efecto	% de estudiantes que responde correctamente	Cuantitativo	Estudiantes de 5 grado	Evaluación al inicio y al final de 5 grado	Efectividad
Sumativo	¿Cómo ha cambiado la vida de las personas que participaron en actividades de EIS fuera de la escuela?	Causa-efecto	Percepción de cambio positivo	Cualitativo	Jóvenes participantes en EIS fuera de la escuela	Entrevista a profundidad	Efectividad

Fuente. Adaptación de la matriz de evaluación propuesta por Morra Imas y Rist (2009).

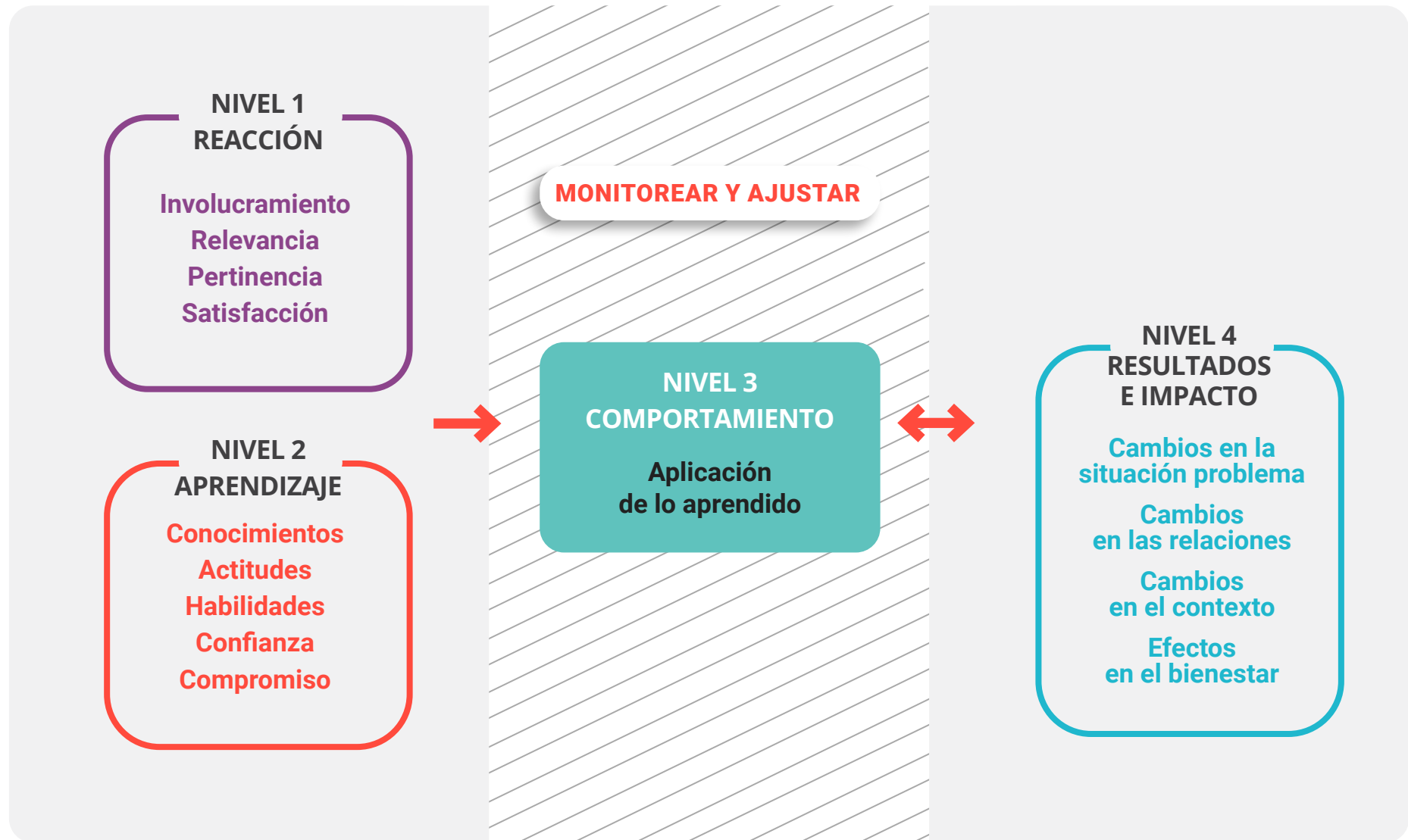
Cabe recordar que para la definición del plan de evaluación existe una diversidad de aproximaciones, marcos de referencia y modelos que deben revisar y compartir quienes están a cargo del proceso⁷⁸. A modo de ejemplo, en la figura 5⁷⁹, se presenta uno de los modelos más populares en el ámbito educativo y que puede ser interesante para considerar en los procesos de MyE de la EIS⁸⁰. Este modelo, diseñado inicialmente para ser usado en el contexto de las organizaciones empresariales, propone evaluar la efectividad de las iniciativas teniendo en cuenta los 4 niveles que se observan en la gráfica. El *nivel 1 – Reacción*, se centra en identificar la respuesta de las personas frente a las actividades y la forma como se implementan. En general se busca establecer el grado en el que las actividades educativas fomentan la participación y el involucramiento de las personas, la medida en la que ellas las encuentran interesantes, pertinentes y relevantes y se sienten satisfechas con el proceso que están llevando a cabo. El *nivel 2 – aprendizaje*, se orienta a determinar el grado en el cual las personas adquieren conocimientos, actitudes, habilidades, confianza en sus capacidades y compromiso con aplicar lo aprendido. El *nivel 3 - comportamiento* implica identificar si las personas aplican lo aprendido en los distintos ámbitos en el que viven sus vidas. Por último, en el *nivel 4 – resultados e impacto* se evalúa si se produjeron los cambios que se buscaba generar en la situación que dio origen a la iniciativa y los efectos de esos cambios tanto en el contexto como en el bienestar de las personas participantes y de quienes interactúan con ellas.

78. Para ampliar este punto recomendamos el texto de Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). *Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines*. USA: Pearson Education, Inc.

79. Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association For Talent Development.

80. Kian, L., Zarifsanaiy, N., & karimian, Z. (2022). Effect of the e-flipped learning approach on the knowledge, attitudes, and perceived behaviour of medical educators. *BMC Research Notes*, 15(1), 1–6.

FIGURA 5. Modelo de Kirkpatrick actualizado (Kirkpatrick & Kirkpatrick, 2016).



Otra de las aproximaciones que está cobrando popularidad en los últimos años, a pesar de que fue formulada desde hace más de dos décadas⁸¹, es la conocida como *MEL*, por sus siglas en inglés (*Monitoring, evaluation, and learning*). Este marco de referencia propone el uso de distintas herramientas para ayudar a los equipos técnicos, agencias gubernamentales y financiadoras y otras partes interesadas a aprovechar los procesos de MyE para aprender de la experiencia y utilizar las lecciones que se identifiquen en el proceso con fines de mejoramiento continuo. Entre los recursos que se recomiendan están algunos de los que se presentan en esta guía: la teoría del cambio, las matrices de evaluación y la difusión de información a través de diversos medios y productos⁸².

Adicionalmente, en la toma de decisiones metodológicas es importante tener en cuenta los principios y estándares que guían este campo del ejercicio profesional para asegurar que el proceso se lleva a cabo con altos niveles de calidad, rigor y ética⁸³.

Otra cuestión que debe considerar el equipo a cargo del proceso evaluativo es la credibilidad de las fuentes de información y los medios de obtención de los datos, ya que no es infrecuente encontrar inconsistencias en el mismo indicador registrado a través de diferentes fuentes o recursos metodológicos.

Las limitaciones de extensión de esta guía nos impiden desarrollar los diversos instrumentos considerados como técnicas cuantitativas (por ejemplo, encuesta, entrevista estructurada, cuestionarios de autoinforme, observación, bases de datos institucionales, datos demográficos, sociales, económicos y de salud, entre otros) y como técnicas cualitativas, centradas prioritariamente en la subjetividad de los implicados en la EIS (por ejemplo, entrevista abierta a profundidad, entrevista semiestructurada, grupos de discusión, observación participante, analizadores sociales, método Delphi, café del mundo, mapas parlantes, colcha de retazos, entre otros). El equipo técnico a cargo de la evaluación puede encontrar una descripción de estos en los textos de metodología de la investigación en ciencias sociales.

En los ejemplos de indicadores que acabamos de desarrollar se ilustra la información que puede obtenerse con los dos tipos de técnicas que tenemos a disposición que-

81. Patton, M. Q. (2001). Evaluation, Knowledge Management, Best Practices, and High Quality Lessons Learned. *American Journal of Evaluation*, 22(3), 329-336.

82. Mathematica (s.f.). Monitoring, Evaluation, and Learning (MEL). A flexible approach to assessing grant initiatives or programs. <https://www.mathematica.org/solutions/monitoring-evaluation-and-learning>

83. Barnard, C. (2020). Evaluating Community-based coalitions: An application of best practices to improve children's health. In A. W. Price, K. K. Brown, & S. M. Wolfe (Eds.), *Evaluating Community Coalitions and Collaboratives*. *New Directions for Evaluation*, 165, 159-170

nes realizamos evaluación de programas. La elección de cuál utilizar, como ya hemos dicho, depende del tipo de preguntas que queremos responder. Otros criterios para la selección de estas técnicas son la “utilidad” para extraer la información necesaria en relación con los posibles cambios generados tanto en la situación como en los individuos y la “no limitación”, entendida como el uso de aquellas técnicas que sirvan al propósito de la evaluación superando su procedencia metodológica⁸⁴. A estos criterios habría que añadir el de aplicabilidad, rigor y competencia técnica en su uso por parte del equipo evaluador.

Recordemos



La elección de un instrumento cuantitativo debe basarse en las respuestas a cuestiones tales como⁸⁵:

¿Es la herramienta relevante para lo que se pretende medir?

¿El instrumento se ha probado antes?

¿Se dispone de información sobre su validez y confiabilidad?

¿Hay datos comparando este instrumento con otros?

¿El instrumento permite discriminar entre quienes han participado en el programa/proyecto y los que no?

¿El instrumento ha sido utilizado por otras personas además de quien lo diseñó?

¿El instrumento ha sido usado en otros contextos y con diferentes poblaciones?

84. Hernández, J.M. (1996) Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.) *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.

85. Pimmel, R., Anderegg, B., Burkett, S., Watford, B. y Della-Piana, C. (2006). Evaluation of Educational Development Projects. *36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference*, San Diego, C.A. Octubre 28 – 31, 2006, San Diego, CA.

Por otra parte, en la tabla 22 se encuentran algunas preguntas que se sugieren para decidir si los métodos cualitativos son indicados para cumplir con los propósitos de la evaluación de la EIS⁸⁶.

TABLA 22. Algunas preguntas para determinar cuándo los métodos cualitativos son apropiados para la evaluación de resultados de la EIS

- ¿La iniciativa enfatiza resultados individuales? Esto es ¿se espera que diferentes participantes se vean afectadas/os de modo cualitativamente diferente? ¿Se necesita o desea describir y evaluar los resultados individuales de las personas que participan?
- ¿Las personas responsables de la toma de decisiones están interesadas en dilucidar y comprender las características de la EIS que explican los resultados?
- ¿Se necesita información en profundidad acerca de cierto tipo de participantes, determinados casos, contextos o unidades de implementación, por ejemplo, casos particularmente exitosos, fracasos inusuales o casos críticos por razones políticas, programáticas o financieras?
- ¿Se tiene interés en focalizar la atención en la diversidad, en las idiosincrasias, en las peculiaridades o cualidades únicas de ciertos grupos de participantes o contextos en los que se implementa la EIS?
- ¿Se requiere información sobre la percepción que tienen las personas que participan de los cambios que generó la EIS?
- ¿Al equipo operativo y a las fuentes de financiación les interesa la recolección de información detallada acerca de los resultados que se obtienen con la EIS con el fin de verificar y mejorar la teoría del cambio?
- ¿Se necesita información sobre la calidad de los resultados y no solo sobre la magnitud del cambio?

86. Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications, p. 40 – 42.

- ¿La intrusividad del proceso evaluativo es una preocupación? ¿la aplicación de instrumentos de medida estandarizadas (cuestionarios y pruebas) son más intrusivos que los datos recogidos a través de observaciones naturalistas y entrevistas abiertas? ¿las técnicas cualitativas de recolección de información generarán menos reactividad entre las/los participantes que las cuantitativas? ¿Se necesita realizar observaciones no participantes?
- ¿Se prefiere personalizar el proceso de evaluación a través del uso de técnicas de recolección de información que enfatizan el contacto personal, cara a cara (métodos que pueden ser percibidos como humanistas porque no etiquetan ni numeran a las/los participantes y que son percibidos como más informales, naturales y comprensibles)?
- ¿Se requiere una evaluación que recoja información descriptiva y que tenga en cuenta la perspectiva de diversas organizaciones y personas implicadas en la EIS?
- ¿Los resultados de la iniciativa están descritos de forma vaga, general y no específica por lo que se requiere una evaluación que recoja información sobre los efectos que están ocurriendo en lugar de medir la consecución de los cambios esperados?
- ¿Existe la posibilidad de que la EIS esté teniendo resultados no previstos o que esté generando efectos colaterales no esperados, indicando la necesidad de un método de evaluación que permita revelar efectos más allá de los formalmente establecidos?
- ¿La evaluación que se va a realizar es de medio término, es decir, se quiere conocer qué productos y resultados de corto plazo se están consiguiendo?
- ¿No se cuenta con instrumentos estandarizados válidos y fiables para medir los resultados de la EIS?
- ¿Se requiere añadir detalles, profundidad y significado a los resultados estadísticos o a las generalizaciones de las encuestas?

5.14 ¿Cómo se identifica la alternativa metodológica para responder a las preguntas de la evaluación?

Una vez determinados los indicadores más adecuados para observar los cambios provocados por el programa y cómo se van a medir, el siguiente reto que se presenta al equipo evaluador es la identificación de la mejor estrategia metodológica para poder atribuir tales cambios de manera inequívoca a la EIS. Esto es particularmente importante si tenemos en cuenta que la EIS se implementa en un contexto en el que las personas suelen acceder a información proveniente de diferentes fuentes que, probablemente, producirán otros efectos que pueden exagerar o enmascarar los cambios que produce el programa.

Por lo anterior, el propósito de los diseños metodológicos es orientar el proceso de indagación para garantizar que la información se recabe de manera rigurosa y que los datos que generen sean de calidad, en otras palabras, un producto con altos niveles de validez interna y externa⁸⁷.

Diseño de la estrategia metodológica

= procedimiento definido para la recolección, análisis, interpretación y reporte de resultados de la evaluación⁸⁸.

La *validez interna* se refiere al grado de seguridad que tenemos a la hora de atribuir los cambios al programa de intervención y no a otras causas. Mientras que se encuentren explicaciones alternativas a los resultados, la validez interna será pobre.

Existe una serie de amenazas potenciales o factores que pueden poner en duda la confianza depositada en la atribución de los cambios observados a la EIS. Algunas de estas amenazas son: el efecto de la historia, de la maduración, de la adaptación de los participantes a las pruebas, los efectos de la instrumentación, los debidos a la regre-

87. Para ampliar el concepto de validez en evaluación de programas se sugiere consultar Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La Validez en la Evaluación de Programas. Revista de Investigación Educativa, 18(2), 341-356. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45398/1/La%20validez%20en%20la%20evaluacion%20de%20programas.pdf>

88. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

sión a la media, la pérdida no aleatoria de participantes y la selección de las muestras según el grado de exposición a la EIS (recibir o no el programa). Por ejemplo, un sesgo de selección habitual en las iniciativas que se implementan fuera de la escuela se deriva del hecho de que en muchas ocasiones la participación es voluntaria; de manera que quienes se involucran son, de entrada, más susceptibles de mejorar frente a los no voluntarios, al tener por ejemplo mayor motivación, más tiempo para poder “modificar” su situación o menor resistencia al cambio. En la tabla 23 se presentan algunas preguntas que ayudan a identificar la posible presencia de estas amenazas.

TABLA 23. Preguntas clave para detectar algunas amenazas a la validez interna ⁸⁹

Historia ¿Puede algún suceso, ajeno al programa, estar influyendo sobre los resultados?

Maduración ¿Es posible que los cambios propios del curso de vida (biológicos o psicosociales) de los participantes en el programa estén influyendo sobre los resultados?

Adaptación a las pruebas ¿Es posible que los participantes modifiquen sus respuestas a los cuestionarios por haberlos respondido previamente en varias oportunidades?

Instrumentación ¿Se ha producido alguna modificación en los instrumentos de medida utilizados en los diferentes momentos de recogida de información, por ejemplo, se usó una medida diferente en el pretest que en el postest?

Regresión a la media ¿Se han conformado grupos extremos?

Sesgo de selección ¿Los grupos que participan en la evaluación se diferencian en más aspectos que los derivados de la aplicación del programa?

Pérdida no aleatoria de participantes ¿Se han producido “deserciones” durante la intervención? ¿la pérdida de participantes es sistemáticamente más frecuente en uno de los grupos de comparación?

89. Adaptado de Mertens, D.M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology*. Londres: Sage Publications Inc.

La *validez externa* se refiere a la posibilidad de obtener los mismos resultados si se replica el estudio en otros contextos, lo cual se conoce como generalización o transferibilidad. Aunque la singularidad de cada contexto puede hacer pensar que la generalización no es importante, si la iniciativa objeto de evaluación es exitosa, es importante identificar si los resultados se pueden transferir a diferentes situaciones, participantes, programas o escenarios similares. La generalización o transferibilidad de los resultados de la evaluación es un elemento clave para determinar el potencial que tiene la EIS de ser escalada y para que los actores políticos decidan apostar por su continuación o implantación bajo condiciones similares. En ese orden de ideas, existen tres elementos que favorecen la validez externa: trabajar con muestras no sesgadas, la posibilidad de replicar las evaluaciones y una buena fundamentación teórica de la iniciativa.

Una muestra será insesgada si mantiene las características de la población hacia la que se quiere generalizar los resultados encontrados. Los procedimientos de muestreo aleatorio son, en principio, los que más garantías ofrecen para obtener muestras representativas.

Por otra parte, es claro que la realización de evaluaciones de programas similares sobre los que se obtienen resultados semejantes constituye un argumento para la generalización de los resultados.

Por último, las evaluaciones realizadas a programas que tienen definida una teoría del cambio clara, lógica, coherente y consistente con los resultados de la evaluación tienen una mayor garantía de generalización.

Cabe anotar que cuando se opta por estrategias metodológicas cualitativas, también, se debe garantizar la validez de la información que se recaba. La validez de los datos cualitativos “hace referencia al grado de coherencia lógica interna de los resultados y a la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios”⁹⁰. La validación de la información se realiza a lo largo de todo el proceso de recolección, organización, análisis e interpretación de los datos y, en ese sentido, es un elemento integral de la evaluación. Al igual que en la evaluación con métodos cuantitativos, se pueden presentar algunos sesgos que deben evitarse. Entre los sesgos más frecuentes se encuentran los siguientes: interpretar

90. Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sheck, P. (1995). *La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos*. Bogotá, Colombia: CEDE, Facultad de Economía, Universidad de Los Andes. (p. 152)

eventos aislados como si fueran generalizables, sobrevalorar la información proveniente de personas que tienen un estatus alto en la comunidad, centrarse en las percepciones y explicaciones de los informantes atípicos.

Como estrategias para validar y verificar los resultados de los estudios cualitativos se propone: **(1)** Verificar la representatividad de los informantes, los eventos o los procesos de donde provienen los datos. Si se sospecha que la evidencia proviene de casos o situaciones singulares es necesario ampliar el universo de estudio incrementando la muestra. **(2)** Revisar los efectos que puede estar produciendo la presencia de la persona que está realizando la evaluación. Estos efectos pueden reducirse cuando se favorece la participación de implicados en el programa en el proceso evaluativo. **(3)** Recoger la misma información a través de diferentes métodos, técnicas y fuentes (triangulación) y discutir los hallazgos con los diferentes implicados a fin de lograr tener una perspectiva más transparente de lo que se está observando e interpretando. **(4)** Ponderar la evidencia sopesando la calidad de la información que se está obteniendo en función de los informantes, las circunstancias en las que se recogen los datos, las técnicas y procedimientos de obtención de información. **(5)** Revisar el significado de los casos marginales que no “encajan” con la línea analítica e interpretativa. **(6)** Contrastar explicaciones con personal técnico que no esté involucrado con el proceso evaluativo a fin de identificar alternativas de análisis e interpretación de los resultados. **(7)** Compartir los resultados con la población a la que se dirige la iniciativa, el equipo docente y las partes interesadas en el programa para darles la oportunidad de evaluar los datos, el análisis y la interpretación.

Aprendiendo de la experiencia:

Efecto del docente en los resultados de la EIS

Se realizó una evaluación para determinar los conocimientos de docentes de escuelas públicas de México que recibieron un entrenamiento en EIS y estimar el efecto en el comportamiento sexual de sus estudiantes⁹¹. Se entrenaron 75 docentes en técnicas participativas innovadoras para la EIS y se evaluó el cambio en conocimientos antes y después del entrenamiento. Además, se obtuvo información sobre el comportamiento sexual y reproductivo del grupo de estudiantes que participó en la intervención (n = 650) y del grupo de comparación (n= 555). El objetivo era determinar el efecto de los conocimientos del docente en el debut sexual de sus estudiantes. Los resultados mostraron incrementos significativos en los conocimientos del personal docente después del entrenamiento, pasando de 5,3 a 6.1. Asimismo, se encontró que los estudiantes del grupo de comparación tenían 4.7 veces más posibilidades de haber iniciado actividad sexual que quienes hicieron parte del grupo de intervención. También se encontró que mientras el 83.3% de estudiantes en el grupo de intervención reportó usar anticonceptivos en su última actividad sexual, tan solo 58,3% de los estudiantes del grupo comparativo indicó lo mismo. Estos resultados revelan la importancia del entrenamiento del personal docente para lograr los resultados que se buscan con la EIS.

91. Ramírez-Villalobos, D., Monterubio-Flores, E. A., Gonzalez-Vazquez, T. T., Molina-Rodríguez, J. F., Ruelas-González, M. G., & Alcalde-Rabanal, J. E. (2021). Delaying sexual onset: outcome of a comprehensive sexuality education initiative for adolescents in public schools. *BMC public health*, 21(1), 1439. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11388-2>

En resumen, independientemente de la metodología, una buena investigación evaluativa deberá garantizar la validez de la información a través de los controles necesarios para minimizar los sesgos y las amenazas que pueden enfrentarse en el proceso.

Para cumplir con estos criterios de calidad, desde diversas disciplinas se han identificado las estrategias o diseños metodológicos para recoger, ordenar y analizar los datos que permiten responder a las preguntas del proceso de evaluación. En la tabla 24 se sintetizan las características de algunos de los diseños de investigación en ciencias sociales que pueden ser aplicables para la evaluación de la EIS.

TABLA 24. Características de algunos diseños de investigación en ciencias sociales aplicables en la evaluación de la EIS⁹²

DISEÑO	ELEMENTOS DESCRIPTIVOS	EJEMPLOS DE DISEÑOS
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Asignación aleatoria de participantes a al menos dos grupos de comparación (intervención y control). • Se comparan los resultados producidos en los participantes del programa con los resultados encontrados en personas de la población que no han participado en él (o lo han hecho en otro alternativo). • Es el diseño con mayores garantías en el establecimiento de relaciones causales. • Ideales para responder preguntas causa-efecto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños de grupos aleatorios o intersujetos • Diseños aleatorios de grupos en sitios múltiples • Diseño de métodos mixtos secuencial • Diseño de métodos mixtos paralelo • Diseño de métodos mixtos de triangulación concurrente • Diseño de métodos mixtos multinivel

92. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. En A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), Handbook of mixed methods in social and behavioral research (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. (p. 243). Washington, D.C., USA: The World Bank.

DISEÑO	ELEMENTOS DESCRIPTIVOS	EJEMPLOS DE DISEÑOS
Experimental	<ul style="list-style-type: none"> • Debe planearse con mucho rigor desde antes del inicio de las acciones de EIS • Diseños mixtos en los que se involucra la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos y cualitativos en forma secuencial o concurrente y se integran en algún momento del proceso para responder las preguntas de la evaluación. 	
Cuasiexperimental	<ul style="list-style-type: none"> • Se comparan al menos dos grupos con características similares (con o sin intervención) pero su conformación no es por asignación aleatoria. • Se comparan las medidas de un mismo grupo en diferentes momentos a lo largo del ciclo de vida de la iniciativa. • Buscan la conexión causal entre intervención y sus efectos, aunque con mayores problemas en el control de variables extrañas que los diseños experimentales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseños antes-después con grupo control no equivalente • Diseños longitudinales de panel • Diseños de series temporales • Diseños de cohortes o de ciclo institucional • Diseño de métodos mixtos secuencial • Diseño de métodos mixtos paralelo • Diseño de métodos mixtos de triangulación concurrente

DISEÑO	ELEMENTOS DESCRIPTIVOS	EJEMPLOS DE DISEÑOS
<p>Cuasiexperimental</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Útiles para dar respuesta a preguntas causa-efecto en intervenciones complejas que se implementan en contextos reales no controlados • Idealmente debe planearse con mucho rigor desde antes del inicio de las acciones de EIS, algunas técnicas permiten compensar no haber tenido grupo control desde antes del inicio de las acciones e EIS. • Diseños mixtos en los que se involucra la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos y cualitativos en forma secuencial o concurrente y se integran en algún momento del proceso para responder las preguntas de la evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de métodos mixtos multinivel
<p>Diseños no experimentales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • No se realiza ningún esfuerzo por conformar grupos de comparación a través de la asignación aleatoria de casos y controles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño transversal • Diseño de estudio de casos • Encuestas de población

DISEÑO	ELEMENTOS DESCRIPTIVOS	EJEMPLOS DE DISEÑOS
Diseños no experimentales	<ul style="list-style-type: none"> • Ofrecen datos descriptivos de una población o de una muestra en un momento específico del tiempo. • Útiles para responder preguntas descriptivas y normativas. • Facilitan información sobre las experiencias de los participantes y ayudan a comprender en detalle la implementación del programa. • De los datos no se pueden derivar relaciones de causalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Investigación etnográfica • Investigación-Acción Participativa • Estudios de casos • Método del cambio más significativo

5.15 ¿Cómo se puede garantizar que los cambios observados en la evaluación efectivamente obedecen a la participación de las personas en la EIS?

En la evaluación de resultados o del impacto de la EIS interesa saber si los efectos encontrados se han generado por la aplicación de la iniciativa y no por otros factores o causas. Para asegurar que los cambios que se observan se le pueden atribuir a la EIS deben cumplirse varias condiciones: **1)** la exposición a la EIS ocurrió antes de que ocurriera el cambio; **2)** para demostrar el cambio, se dispone de una línea de base y los datos muestran diferencias significativas a favor de la EIS en la segunda medición ; **3)** hay relación entre la exposición a la EIS y el cambio; **4)** el efecto es mayor para quienes

tuvieron o informan mayor exposición a la EIS; **5)** los resultados son diferentes en los contextos donde se implementa la EIS que en los que no; **6)** se observa un cambio significativo mientras se lleva a cabo el programa y no se identifican explicaciones alternativas a la EIS; **7)** no hay evidencia de que el cambio sea producto de otros factores diferentes a la EIS; **8)** los resultados son consistentes con los encontrados en otros estudios evaluativos acerca de la EIS; **9)** los cambios son consistentes con la teoría del cambio que fundamenta la EIS.

Dado que en el contexto real el cumplimiento de estos requisitos no es fácil, el equipo evaluador debe ser consciente de las fortalezas y debilidades de cada uno de los diseños y proceder con mucha cautela a la hora de hacer atribuciones de causalidad entre la EIS y los cambios que identifica. También debe ser realista al momento de definir los cambios que puede generar la EIS, como ya dijimos, con mucha frecuencia las evaluaciones se concentran en resultados que exigen varios años de exposición a la EIS y que, además, requieren la acción coordinada y sincrónica de otros sectores, por ejemplo, el embarazo no planeado, la violencia de pareja íntima o el matrimonio infantil.

TABLA 25. Ejemplos de preguntas clave para definir el diseño de la evaluación

Para definir la estrategia que se va a usar en la evaluación es conveniente responder las siguientes preguntas:

a

¿Qué tipo de evidencia requiere para responder las preguntas de la evaluación (datos sobre procedimientos, comportamientos, prácticas, creencias, opiniones, expectativas, actitudes, conocimientos, habilidades, entre otros)?

b

¿Quién solicita la evaluación o a quién le interesan los resultados que arroje el proceso?

c

¿Quién solicita la evaluación o a quién le interesan los resultados que arroje el proceso?

d

¿Cuáles son las organizaciones y personas implicadas en la EIS (agencias financiadoras, equipo gestor, docentes, estudiantes, madres, padres, entre otras)?

e

¿Para responder las preguntas de la evaluación es necesario obtener información por parte de qué fuentes de información?

f

¿Las preguntas de la evaluación exigen obtener evidencia de qué tipo (cuantitativa, cualitativa, mixta)?

g

¿Para que los resultados sean válidos, confiables y creíbles por parte de la audiencia cómo se puede obtener la información?

h

¿Qué métodos y técnicas pueden ser usados para obtener la información que requiere la evaluación?

i

¿Qué ventajas y desventajas ofrece cada uno de estos métodos (cuantitativos y cualitativos) y técnicas (observaciones, entrevistas, cuestionarios, pruebas estandarizadas, datos epidemiológicos, formatos de registro de información sobre usuarios, entre otras) de obtención de información?

j

¿Con qué recursos humanos, materiales y financieros se cuenta para la evaluación?

k

¿Quién/es se va/n a hacer cargo del proceso de recolección de información?

l

¿Quién va a asumir la responsabilidad de organizar, analizar e interpretar los datos?

5.16 ¿A qué se refieren con datos de línea de base?

Los datos de línea base proveen información cualitativa o cuantitativa sobre los indicadores de resultado e impacto de la EIS antes de comenzar su implementación o al momento de iniciar actividades⁹³. De esta manera se puede determinar el estado situacional de la población que se vincula a la EIS, así como los valores iniciales de los indicadores que se van a usar en el sistema de MyE. Concretamente, la línea de base aporta información sobre las condiciones presentes en el momento en el cual comienza a implementarse la EIS y permite tener un punto de referencia para contrastar los datos que se obtengan a medida que avanza el proceso de implementación.

Con este fin, para construir la línea de base se pueden usar datos primarios (recogidos específicamente para el sistema de MyE de la iniciativa) o datos secundarios (recogidos para otros propósitos por la entidad, el gobierno u otras organizaciones nacionales o internacionales).

En este punto conviene recordar que los estudios de línea de base y las evaluaciones de necesidades o los diagnósticos involucran análisis muy distintos y en diferentes momentos dentro del ciclo de vida de una iniciativa. Si bien ambos estudios describen la situación de una población, no deben confundirse, pues la falta de claridad suele ocasionar inconvenientes cuando se pretende hacer atribuciones de causalidad en una evaluación de resultados o impacto a partir de los datos del diagnóstico, sin contar con datos de línea de base. Con fines de claridad, en la tabla 26 se sintetizan las principales diferencias entre los estudios de línea de base y los estudios diagnósticos o de evaluación de necesidades.

93. Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). The road of results. Designing and conducting effective development evaluations. (pp. 252-280). Washington, D.C., USA: The World Bank

TABLA 26. Diferencias entre los estudios de línea de base y los estudios diagnósticos o de evaluación de necesidades⁹⁴

ESTUDIOS DE LÍNEA DE BASE	ESTUDIOS DIAGNÓSTICOS O DE EVALUACIÓN DE NECESIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Se realizan cuando la iniciativa ya está planificada. • Muestran la situación inicial de la población que participa en la EIS, su zona de influencia y contexto. • Se enfocan en la población con la que trabaja directamente la EIS, o sea la que reúne los requisitos definidos en el proceso de planificación. • Se miden los indicadores de los resultados en el punto cero y entregan información para valorar los cambios atribuibles a la EIS. • Aportan elementos metodológicos para revisar o rediseñar la planificación, la implementación y el sistema de MyE de la EIS. • Se desarrollan a partir de los indicadores definidos en el sistema de MyE de la EIS. • Aportan los elementos necesarios para diseñar o rediseñar el sistema de MyE de la EIS constituyéndose en el punto de referencia para todo proceso de evaluación. 	<ul style="list-style-type: none"> • Son previos a la formulación de la iniciativa. • Identifican y especifican una problemática para saber qué hacer, cómo y con qué, ayudan a definir la necesidad de la iniciativa. • Trabajan con una población amplia, que no se limita a la población que se va a convocar o a vincular a la EIS. • Examinan problemas, necesidades y soluciones. • Describen y explican en forma general una potencial zona de intervención. • Caracterizan la población general, mucho más amplia y sus resultados ayudan a identificar la población que debe participar en la EIS.

94. Redinfor (2019). Línea de Base y Diagnóstico: dos estudios, distintos momentos. <https://redinfor.com.pe/portal/2019/04/28/linea-de-base-y-diagnostico-dos-estudios-distintos-momentos/>

5.17 ¿Cómo se puede realizar la evaluación si no se cuenta con datos de línea de base?

En el ámbito de la intervención social, la EIS no es una excepción, es muy frecuente encontrar que la demanda de la evaluación de resultados o de impacto se presenta sin que previamente, en el proceso de planificación, se haya formulado un plan de MyE. En ese contexto, difícilmente vamos a contar con datos de línea de base. Este es uno de los principales retos para poder adelantar una evaluación de resultados o de impacto con diseños técnicamente más robustos: Diseños experimentales aleatorizados.

En ese tipo de diseños, se busca demostrar que, si la intervención no se hubiera implementado, los resultados esperados no se hubieran alcanzado. Para tal fin se comparan los resultados de dos grupos, uno que recibe la intervención y otro que no. El criterio más importante para distinguir este diseño de otros menos rigurosos es que la asignación de las personas a los grupos es aleatoria. Además, los integrantes de los grupos deben ser similares en características tales como el sexo/género, el contexto sociocultural, la edad, la historia previa, etc. El diseño, también, implica el control de variables externas, lo cual en el campo de la EIS, es prácticamente imposible de hacer porque requiere controlar la influencia de múltiples factores, entre otros la que proviene de diferentes agentes de socialización (familia, líderes religiosos, personal de salud, amistades, medios de comunicación, entre muchos otros).

Cuando el sistema de MyE no se define en el marco del proceso de planificación de la intervención, difícilmente vamos a tener la posibilidad de contar con grupos conformados de manera aleatoria desde el inicio de la implementación. En estos casos, podemos recurrir a otras alternativas metodológicas, la creatividad del equipo evaluador será el límite para enfrentar este desafío.

A continuación, se describe la evaluación del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía – PESCC que se realizó en Colombia en el año 2014. Esta experiencia permite ilustrar una alternativa para llevar a cabo un proceso evaluativo en ausencia de una línea de base y cuando no se conformaron grupos aleatorizados antes de iniciar la implementación.

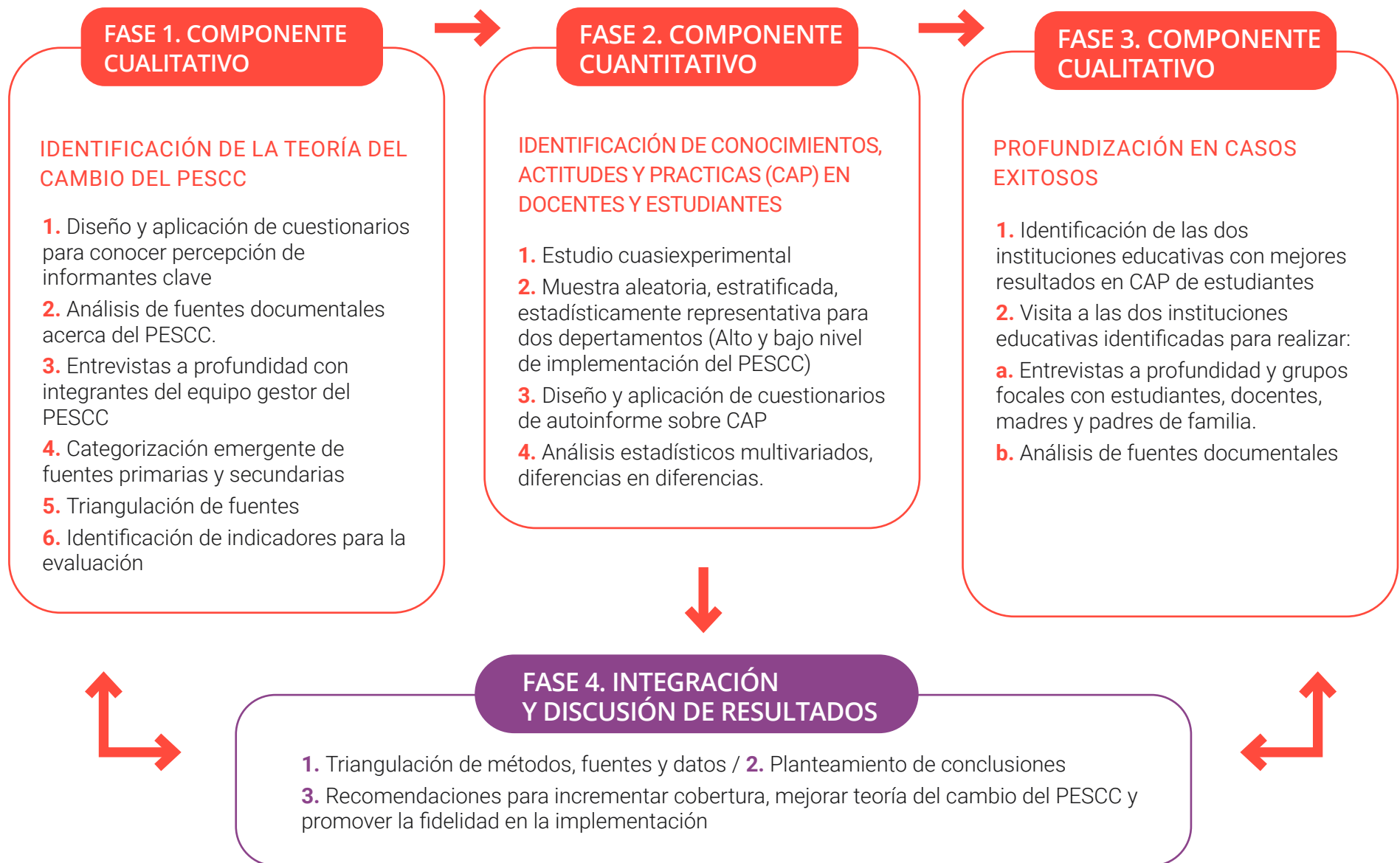
Aprendiendo de la experiencia:

La evaluación del programa de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía – PESCC en Colombia⁹⁵

En el año 2014, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en convenio con el Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) solicitaron al grupo Familia y Sexualidad de la Universidad de los Andes realizar una evaluación para responder tres preguntas: 1) ¿Existen diferencias significativas cuando se comparan docentes y estudiantes que han participado en sus IE de las acciones del PESCC (grupo intervención) con docentes y estudiantes que no han tenido la misma oportunidad (grupo comparativo o de control)? 2) ¿Qué relación hay entre el nivel de implementación del PESCC y los resultados en docentes y estudiantes? 3) ¿Qué factores del contexto explican mejor los resultados en docentes y estudiantes? Dado que no se contaba con datos de línea de base y el PESCC se estaba implementando a nivel nacional pero se desconocía la cobertura alcanzada a nivel territorial, se usó el diseño mixto secuencial que se observa en la figura 6.

95. Más Información sobre los resultados de esta evaluación está disponible en Vargas Trujillo, E., Flórez, C.E., Cortés, D. e Ibarra, M.C. (Eds.) (2019). Embarazo temprano: Evidencias de la investigación en Colombia (Capítulo 7). Bogotá: Ediciones Uniandes y Ediciones Universidad del Rosario.

FIGURA 6. Diseño mixto secuencial usado para la evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía – PESCC en Colombia



En la primera fase del proceso evaluativo se recabó información cualitativa por parte de diferentes fuentes con el fin de establecer la teoría del cambio del PESCC. En la segunda fase se llevó a cabo un estudio cuantitativo a fin de obtener evidencia sobre los resultados del PESCC en conocimientos, actitudes y prácticas de docentes y estudiantes, así como de los diferentes componentes del programa identificados en la fase 1. En la tercera fase, con el fin de comprender los hallazgos, se realizó una profundización cualitativa en las características de las IE y sus contextos en dos de las instituciones educativas que en el estudio cuantitativo mostraron mejores resultados en la muestra de estudiantes independientemente de tener distintos niveles de implementación del PESCC. Al final, se triangularon e integraron los resultados obtenidos con el fin de responder las preguntas de la evaluación, plantear conclusiones sobre el PESCC y hacer recomendaciones en pro de su mejoramiento.

Además, para garantizar la independencia del juicio de la evaluación, se conformó un equipo de trabajo mixto constituido, por una parte, por personas familiarizadas con el programa (integrantes del grupo Familia y Sexualidad de la Universidad de los Andes) e involucradas en su proceso de diseño e implementación (representantes del MEN y del UNFPA que conformaron el Comité Técnico del Convenio). Por otra parte, se invitó a participar a un equipo de profesionales externo, con amplia experiencia en investigación en temas de salud sexual y reproductiva y embarazo en la adolescencia (Carmen Elisa Flórez, como consultora independiente, y el Grupo de investigación de la Facultad de Economía de la Universidad del Rosario).

Para contrarrestar las amenazas a la validez de este tipo de diseños, se usaron diversas estrategias que permiten incrementar el grado de coherencia lógica interna y externa de los resultados. La validación de la información con informantes clave que conformaron el Comité Técnico del Convenio 828/13 se realizó a lo largo de todo el proceso de recolección, organización, análisis e interpretación de los datos y, en ese sentido, constituyó un elemento integral de la evaluación. Adicionalmente, la principal estrategia utilizada para validar y verificar los resultados de la evaluación fue el diseño mixto secuencial que se adoptó, el cual implicó tanto la utilización de diversos indicadores y técnicas de recolección de información como participantes y fuentes de datos (triangulación).

5.18 ¿Para qué es útil la evaluación de resultados?

La información que se obtiene a través de la evaluación de resultados permite juzgar, entre otras cosas, la efectividad, relevancia y coherencia de la EIS.

- La **EFFECTIVIDAD** indica la medida en la que la EIS logra los resultados que se propone.
- La **RELEVANCIA** se refiere a la medida en la que los resultados responden a las necesidades y prioridades de las partes interesadas.
- La **COHERENCIA** corresponde al grado de compatibilidad de la EIS con iniciativas de la institución, otros sectores (p.ej. salud), el país o la región.

Aprendiendo de la experiencia: Un estudio cuasiexperimental en México

Se realizó un estudio cuasiexperimental para evaluar el impacto de un programa centrado en habilidades de comunicación para abordar asuntos difíciles (p.ej. VIH/SIDA). Se conformó una muestra de 1581 niñas y niños de una escuela primaria, dividida en dos grupos (control y experimental). Se entrenó al personal docente para implementar el programa como parte del currículo de 4 grado durante 15 – 20 semanas. Las y los estudiantes respondieron cuestionarios de autoinforme antes y después de participar en la intervención. Se encontró un efecto significativo positivo en actitudes hacia la comunicación, autoeficacia, intenciones y comportamientos. También se identificaron cambios en la percepción sobre las normas y los roles de género.⁹⁶

96. Pick S, Givaudan M, Sirkin J, Ortega I. (2007). Communication as a protective factor: Evaluation of a life skills HIV/AIDS prevention program for mexican elementary-school students. *AIDS Educ Prev*, 19:408e21.

6

Análisis, interpretación y divulgación de resultados

6.1 ¿Cómo analizamos los datos?

La última fase de los procesos de MyE corresponde al análisis, interpretación y comunicación de los resultados a las distintas audiencias implicadas. Describir los diferentes métodos que se pueden usar para el análisis de la información cuantitativa y cualitativa que se obtiene en un proceso evaluativo rebasa el alcance de esta guía. Sin embargo, en la Tabla 27 se presenta una síntesis de los tipos de análisis más comunes y útiles para procesos de MyE en EIS⁹⁷. Cabe recordar que los procedimientos de análisis variarán en función de las preguntas de la evaluación, los indicadores, las fuentes y técnicas de información utilizadas.

TABLA 27. Algunos métodos de análisis de datos cuantitativos y cualitativos

TIPO DE INFORMACIÓN	MÉTODO DE ANÁLISIS
Cuantitativa	<ul style="list-style-type: none">• Estadísticas descriptivas: análisis de frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central (media, mediana, moda) y medidas de dispersión (rango, desviación típica).• Estadísticas inferenciales: pruebas correlacionales (Spearman, Pearson, chi-cuadrado, análisis de varianza [ANOVA], comparaciones de medias - t tests, análisis de regresión).

97. Centers for Disease Control and Prevention (2015). WISEWOMAN Evaluation Toolkit. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.

Cualitativa

- Análisis de contenido, temáticos, de discurso entre otros que por lo general implican categorizar y organizar la información, sintetizar los temas principales, identificar la frecuencia con la que se utilizan determinados términos, establecer similitudes, diferencias, relaciones o patrones entre los conceptos o temas identificados en textos, imágenes e incluso videos.

Los resultados que se obtengan con estos procedimientos deben ser descritos, analizados e interpretados por el equipo evaluador teniendo presentes las preguntas de la evaluación. Siempre es deseable compartir los avances del proceso de análisis con las partes interesadas a fin de conocer sus reacciones, opiniones y formas alternativas de interpretar los resultados y posibles explicaciones a lo encontrado. Asimismo, se les puede involucrar en el planteamiento de conclusiones y recomendaciones, al igual que en la identificación de lecciones aprendidas.

Si la evaluación utilizó una aproximación de métodos mixtos el análisis debe permitir aprovechar la información según el tipo de diseño utilizado. Si se llevó a cabo un diseño secuencial, el análisis debe realizarse de acuerdo con el proceso definido para garantizar que la información es aprovechada en cada etapa de la evaluación para los fines que se planteó⁹⁸. Cuando la recolección de datos cualitativos precede a la obtención de información cuantitativa, la intención es primero explorar el asunto objeto de estudio antes de proceder a abordarlo con una muestra más amplia de la población. Por el contrario, cuando la fase cuantitativa se realiza antes de la cualitativa la intención es examinar la magnitud del fenómeno y probar determinadas hipótesis con la población para, posteriormente, analizar en profundidad lo encontrado con una muestra de casos.

Por ejemplo, si se inició con una fase cualitativa para conocer las percepciones de las personas participantes y el lenguaje utilizado con el fin de diseñar los cuestionarios que van a ser usados para medir actitudes; el análisis de esa información debe ser anterior a la construcción y toma de datos de carácter cuantitativo. En un diseño simultáneo, la toma de datos y el análisis ocurre al mismo tiempo y la integración de la información puede llevarse a cabo al terminar el proceso. La integración puede darse

98. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.

en función de las preguntas de la evaluación o para complementar, validar o corroborar los datos recabados. En la fase de integración suele realizarse la triangulación de teorías, métodos, datos y fuentes de información.

Triangulación⁹⁹ = combinación de diferentes perspectivas teóricas, metodologías, técnicas y fuentes de información, datos sobre el mismo fenómeno con el fin de incrementar la validez y credibilidad de los resultados. En estudios evaluativos, la triangulación puede hacerse en función de los métodos de investigación elegidos para responder las preguntas, las técnicas de recolección de información utilizadas, los datos que se obtienen sobre el mismo indicador en diferentes momentos del tiempo o contextos, las personas implicadas en el proceso (quienes se encargan de la recolección de datos o quienes participan como informantes), las perspectivas teóricas que se adoptan para el análisis y la interpretación de los datos.

6.2 ¿Cómo organizamos y reportamos lo que encontramos en la evaluación?

Para que la evaluación sea útil y cumpla su función de aprendizaje, el equipo evaluador debe asegurarse de divulgar sus resultados a través de diferentes canales y medios. El informe escrito debe ir acompañado de un resumen ejecutivo y de un plan de presentaciones orales para que las personas involucradas en el proceso y las que son responsables de la toma de decisiones conozcan las respuestas que se obtuvieron y las recomendaciones que se derivan de las conclusiones.

Al escribir el informe se recomienda usar un lenguaje concreto y directo en la presentación de la información y solo incluir aquello que es importante para la audiencia. Las preguntas de la evaluación deben ser respondidas en primer lugar, en un lenguaje comprensible para las personas que van a recibirlo. También conviene completar la información con tablas, figuras y elementos gráficos para resaltar la información más relevante. Al escribir el informe podemos plantearnos preguntas tales como ¿qué sabemos hoy

99. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY: McGraw-Hill.

sobre la EIS que no sabíamos antes de esta evaluación? ¿Esta información responde las preguntas de la evaluación? ¿Esta información es útil para las partes interesadas?

Esta última fase del proceso evaluativo es crucial porque de la manera como se realice dependerá el uso que se haga de la información. Para favorecer que la difusión de la información facilite que los procesos de MyE cumplan su función de aprendizaje se sugiere elaborar un plan como el que se presenta en la tabla 28.

TABLA 28. Plan de difusión de resultados de la evaluación¹⁰⁰

AUDIENCIA	USO	FORMATO	MEDIO	FECHA	RESPONSABLE
Dirección del programa	Identificación de necesidades de asistencia técnica	Reporte completo	Escrito	Mes 1	Dirección equipo evaluación
Equipo técnico	Identificación oportunidades de mejora	Resumen ejecutivo Presentación	Email Reunión del equipo	Mes 2	Dirección del programa
Personal docente	Identificación áreas de mejora Implementación de mejores prácticas	Presentación power point	Webinar	Mes 3	Equipo evaluador
Participantes	Aumentar participación en el programa Motivar involucramiento de familias y pares	Infografía	Paredes de zonas frecuentadas por estudiantes y sus familias	Mes 4	Equipo de comunicaciones
Partes interesadas	Promover el aprendizaje	Conferencia magistral	Presentación de lecciones aprendidas	Mes 4	Equipo técnico de la EIS

100. Adaptado de Centers for Disease Control and Prevention (2015). WISEWOMAN Evaluation Toolkit. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.

La última parte del informe contiene las conclusiones y recomendaciones. Mientras los resultados describen lo que se encontró durante la evaluación y están sustentados con los datos, las conclusiones se fundamentan en el análisis de esos resultados a partir del conocimiento profesional del equipo evaluador. Las conclusiones deben realizarse teniendo en cuenta los propósitos de la evaluación, el conocimiento que se tiene de la iniciativa y la información teórica y empírica acerca de la EIS que se recopiló como marco de referencia del proceso. Las recomendaciones, por su parte, invitan a la acción. Indican lo que, con base en los resultados y las conclusiones, se sugiere que realicen las diferentes partes interesadas en la EIS. Para completar el informe y facilitar que las personas con poco tiempo puedan usarlo en los procesos de toma de decisiones, es útil incluir un resumen como el que se incluye en la tabla 29. En la columna de recomendaciones es conveniente especificar a quién le corresponde la implementación de cada una de las acciones sugeridas.

TABLA 29. Resumen de preguntas, resultados, conclusiones y recomendaciones de la evaluación¹⁰¹

Pregunta ¿Qué factores de los docentes explican mejor los resultados de los estudiantes?

Resultados Ser docente del área de ciencias naturales se relaciona con más conocimientos, mayor autoeficacia percibida y mejores prácticas docentes. Lo mismo ocurre si el profesor ha hecho cursos en ciudadanía (solo mejora conocimientos) o cursos en derechos humanos (mejora autoeficacia percibida y prácticas docentes).

La profundización cualitativa mostró que las IE con mejores índices de resultado en estudiantes cuentan con un equipo de docentes formado en temas de sexualidad, ciudadanía y derechos humanos que se encarga de liderar el proceso.

101. Este ejemplo se elaboró con base en Vargas Trujillo, E., Ibarra, M.C., Flórez, C.E. & Cortes, D. (2015). Informe final evaluación del PESCC. Bogotá, Colombia: Convenio 828/13 MEN-UNFPA-UNIANDÉS. <http://fys.uniandes.edu.co/site/index.php/productos/productos-educacion-sexual>

Conclusiones

Los docentes que tienen mejores índices de resultados enseñan ciencias naturales o han hecho cursos de ciudadanía o derechos humanos. Esto probablemente obedece a que los docentes de ciencias naturales, tienen menos barreras cognitivas para abordar los temas relacionados con los aspectos biológicos de la sexualidad. Estos contenidos son los que más evaden docentes de otras áreas. Complementar la formación en ciencias naturales con los temas de ciudadanía y derechos humanos empodera al personal docente para asumir el desafío que implica la implementación de la EIS.

Recomendaciones

Ministerio de Educación Nacional: Incentivar a las instituciones de educación superior para incorporar en la formación inicial y continua de docentes los temas de sexualidad, derechos humanos y ciudadanía.

Conviene señalar que la utilización de la información que arroja una evaluación está condicionada por:

- La relevancia de la información que se produce, es decir, la medida en la que responde a las preguntas de la audiencia y satisface sus intereses y necesidades.

- El grado de participación que se facilitó a las partes interesadas en el proceso de evaluación.

- La credibilidad de los resultados en tanto el informe revela que la información se obtuvo de manera metódica y rigurosa.

- La comunicación oportuna de los resultados, las conclusiones, las recomendaciones y las lecciones aprendidas a las partes interesadas.

6.3 ¿A qué se refieren con lecciones aprendidas?

Las lecciones aprendidas son el conjunto de aciertos, éxitos, retos y errores que se identifican a partir de la experiencia en los procesos de MyE a lo largo del ciclo de vida de la EIS. Representan el conocimiento adquirido a través de la identificación de experiencias, exitosas o no, en los procesos de MyE y que permiten mejorar ejecuciones futuras. Las lecciones resaltan las fortalezas, las debilidades y los desafíos identificados en los procesos de planificación e implementación que afectan los resultados y el impacto¹⁰².

Esas lecciones pueden consistir en la descripción de lo que se debe o no hacer o en afirmaciones relacionadas con los factores que explican los productos y resultados identificados. Se debe tener en cuenta que las descripciones y afirmaciones deben estar sustentadas con la evidencia que arrojan procesos de MyE metódicos y rigurosos. La confianza en esas lecciones se incrementa entre más fuentes de información se usen y mayor sea el grado de triangulación de datos, métodos, teorías y observadores/evaluadores.¹⁰³

6.4 ¿Cómo se identifican las lecciones aprendidas de los procesos de MyE?

Para identificar las lecciones que dejan los procesos de MyE es necesario capturar la información clave que se obtiene y registrarla en un documento que pueda ser compartido y analizado con las partes interesadas. Este documento puede ser usado para facilitar la reflexión en torno a la experiencia y, de manera colaborativa, identificar lecciones relacionadas con la planificación, la implementación, los resultados obtenidos y el desempeño del equipo.

Documentar las lecciones aprendidas favorece la difusión del conocimiento adquirido de tal forma que no sólo se beneficien de la experiencia el equipo y la entidad a cargo de la EIS, sino otras instancias implicadas en la promoción de los derechos humanos sexuales y reproductivos de la población.

102. CGIAR (2019). Glossary of Terms for Monitoring, Evaluation, Learning, and Impact Assessment. <https://melsp.cgiar.org/>
Davies, R. (2009). Guidance on identifying and documenting "Lessons Learned". <https://mande.co.uk/wp-content/uploads/2009/08/2009%2008%2018%20Guidance%20on%20identifying%20and%20documenting%20LL.pdf>

103. Patton, M. Q. & Millett, R. A., (1998). Lessons Learned, The evaluation exchange, Volume IV, Number 3 & 4. <https://archive.globalfrp.org/var/hfrp/storage/original/application/e415cab4517a94432f9be3fb77256cfd.pdf>

Para que esto sea posible, en los medios de difusión que se utilicen se deben describir los puntos débiles del proyecto y sugerir acciones para evitar situaciones parecidas en el futuro. También, se deben especificar los puntos fuertes y explicar cómo podrían beneficiarse de esta información otros proyectos similares. Este ejercicio incrementa la probabilidad de que el equipo repita aquello que fomenta el éxito y evite aquello que está asociado con el fracaso¹⁰⁴.

6.5 ¿Cómo se deben presentar las lecciones para propiciar el aprendizaje y facilitar la toma de decisiones?

Para captar la atención, propiciar el aprendizaje y facilitar la toma de decisiones, se sugiere que las lecciones aprendidas se formulen con la misma estructura lógica que se diseña la teoría del cambio¹⁰⁵: Si se realizan estas actividades y se consiguen estos productos, y estos supuestos son correctos, entonces se conseguirán estos resultados. La diferencia está en que mientras las afirmaciones de la teoría del cambio describen un plan para ejecutar en el futuro, en las lecciones aprendidas se describe lo que efectivamente ocurre, teniendo en cuenta la experiencia y los resultados de los procesos de MyE.

En este orden de ideas, en su forma más sencilla, una lección aprendida se presenta con una estructura como la siguiente:

Si usted hace X entonces sucederá que...

Cuando el contexto es relevante, la estructura de la lección aprendida sería algo así como:

***Si usted hace X y estas condiciones están presentes...
entonces sucederá que...***

En su forma más compleja, una lección aprendida puede ser comunicada en forma de historia, en la que se describe el contexto, lo que ocurrió ahí y cuáles fueron las consecuencias.

104. Félix González (2019) Lecciones aprendidas: qué son y para qué sirven. <https://ingennus.com/lecciones-aprendidas-que-son-para-que-sirven/>

105. Davies, R. (2009). Guidance on identifying and documenting "Lessons Learned". <https://mande.co.uk/wp-content/uploads/2009/08/2009%2008%2018%20Guidance%20on%20identifying%20and%20documenting%20LL.pdf>

Por otra parte, en la literatura se plantea que las lecciones más útiles para los propósitos de aprendizaje cumplen los siguientes criterios¹⁰⁶:

1. Son descripciones y afirmaciones asumidas como propias por las personas que hablan acerca de ellas.
2. Están basadas en la experiencia, positiva o negativa, de las personas implicadas en los procesos de MyE.
3. Son verificables porque los datos que las sustentan están documentados.
4. Son útiles para quienes las leen o escuchan acerca de ellas.
5. Cuando se actúa con base en ellas, se producen cambios que marcan la diferencia.
6. Tienen una aplicabilidad amplia, que va más allá de la que tienen las recomendaciones, sin llegar a constituirse en leyes o principios de actuación.
7. Adoptan una aproximación propositiva, centran la atención de la audiencia en los éxitos y en los fracasos, e indican las estrategias que contribuyeron al éxito y aquellas que tienen un margen de mejora.
8. Ofrecen a la audiencia una justificación, al centrar su atención en tres aspectos: ¿Qué pasó? ¿por qué pasó? ¿Por qué es importante?
9. Definen las condiciones específicas en las cuales se considera apropiada la aplicación de la lección aprendida.
10. Se refieren concretamente a lo que se aprendió a través de la experiencia y, por lo tanto, especifica lo que debe repetirse o evitarse en el futuro.
11. Describen claramente la actividad, tarea, la decisión o el proceso en el que la lección debe ser aplicada.
12. Son relevantes para un contexto amplio y pueden ser generalizables y replicables.

106. Davies, R. (2009). Guidance on identifying and documenting "Lessons Learned". <https://mande.co.uk/wp-content/uploads/2009/08/2009%2008%2018%20Guidance%20on%20identifying%20and%20documenting%20LL.pdf>
Maurer, R. (2012). 'Lessons Learned: Utilizing lessons learned from project evaluations in policy decision making.' *i-eval THINK Piece* (No. 1). https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---ed_mas/---eval/documents/publication/wcms_180328.pdf
Macfarlan, A. (s.f.). Lessons Learnt. https://www.betterevaluation.org/en/evaluation-options/lessons_learnt

6.6 ¿De qué manera se logra que los procesos de MyE cumplan con su función de aprendizaje?

El aprendizaje se refiere a los pasos que el equipo técnico de la EIS y el equipo evaluador llevan a cabo para asegurar la identificación y documentación oportuna de las lecciones que deja la experiencia en los procesos de MyE para que sean usadas en la toma de decisiones acerca de la iniciativa. Es importante indicar que el mayor aprendizaje ocurre durante los procesos de MyE, a través de los encuentros que se llevan a cabo para compartir, discutir y reflexionar en torno a los avances y resultados. Por tal razón es muy importante asegurarse de generar espacios de retroalimentación continuos a lo largo del proceso. Idealmente, esos espacios (p.ej. reuniones, presentaciones, talleres, foros) deben facilitar la comunicación cara a cara entre el equipo evaluador y las partes interesadas en la EIS¹⁰⁷.

La función de aprendizaje de los procesos de MyE es fundamental, particularmente cuando se trata de iniciativas novedosas, que son objeto de análisis y cuestionamiento constante, como la EIS. En estos casos, las partes interesadas están requiriendo información para identificar aquellas iniciativas exitosas que vale la pena apoyar, mejorar, replicar o escalar.

El aprendizaje se favorece involucrando a las partes interesadas en el análisis de la información, propiciando la reflexión en torno a la experiencia y en la identificación de las lecciones que deja el proceso. Asimismo, la difusión del informe o de los productos de los procesos de MyE facilita que las partes interesadas conozcan las lecciones aprendidas sobre la EIS y las tengan en cuenta en la toma de decisiones.

La difusión de la información que arrojan los procesos de MyE también favorece el cumplimiento de la función de aprendizaje porque facilita que otros equipos técnicos puedan conocer los retos, éxitos y fracasos que deben anticipar y tener acceso a las lecciones que deben considerar al planificar, implementar o evaluar sus propias iniciativas.

107. Spilsbury, M.J., Perch, C., Norgbey, S., Rauniyar, G. & Battaglini, C. (2007). Lessons Learned from Evaluation: A Platform for Sharing Knowledge, Evaluation and Oversight Unit, United Nations Environment Programme, Nairobi. https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/184/UNEP_Evaluation_Office_Special_Study_Paper_No.2._Lessons_Learned_from_Evaluation_A_platform_for_Sharing_Knowledge.pdf?sequence=1&isAllowed=y

6.7 ¿Qué actividades se pueden llevar a cabo para favorecer la función de aprendizaje de los procesos de MyE?

Para favorecer la función de aprendizaje se recomienda llevar a cabo actividades como las siguientes¹⁰⁸:

- **PUBLICAR** estudios de caso e historias de éxito sobre la EIS
- **REALIZAR** conferencias, mesas redondas y talleres para presentar y discutir las experiencias identificadas a través de procesos de MyE.
- **USAR** las plataformas digitales de comunicación social para dar a conocer la información sobre la EIS que se obtuvo a través de los procesos de MyE.
- **INCLUIR** información relevante sobre los procesos de MyE de la EIS en la página web de la entidad u organización responsable de su gestión.
- **PUBLICAR** videos o notas de prensa sobre la EIS en las redes sociales digitales.
- **REALIZAR** conferencias sobre las lecciones aprendidas acerca de la EIS que se obtuvieron a partir de los procesos de MyE.
- **DISTRIBUIR** folletos, publicaciones¹⁰⁹, materiales de apoyo sobre la EIS acompañados de informes ejecutivos de los procesos de MyE.

108. Bettinger, K. (2020). Small Grants Guide. Chapter 7: Monitoring, evaluation, reporting, and learning Honolulu, HI: East-West Center. <https://pidp.eastwestcenter.org/our-work/small-grants-guide/>

109. Un ejemplo de publicaciones sobre lecciones aprendidas relacionadas con la EIS se encuentra en: Vanwesenbeeck, I., Westeneng, J., de Boer, T., Reinders, J. & van Zorge, R. (2016). Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: The World Starts with Me, Sex Education, 16:5, 471-486,

7

En conclusión

Esta guía se diseñó con el objetivo de resolver algunas de las preguntas que se plantean las personas frente al tema del monitoreo y la evaluación de la EIS. Para ello recurrimos a la información disponible sobre metodología de evaluación de programas y algunas experiencias evaluativas llevadas a cabo en la región.

En el texto presentamos los conceptos más importantes en el campo de la evaluación de programas, expusimos los tres tipos de evaluación que se pueden identificar a partir del ciclo de vida de la iniciativa, describimos cómo se puede preparar un plan de MyE, cómo responder a diferentes tipos de preguntas evaluativas, de qué manera analizar, interpretar y divulgar los resultados y cómo aprovechar la experiencia en procesos de MyE para identificar lecciones aprendidas y ponerlas al servicio de las partes interesadas en el fortalecimiento de la EIS.

Confiamos que las respuestas que damos a los distintos interrogantes favorezcan el cambio de actitud frente a la evaluación de iniciativas e incrementen la disposición de los equipos técnicos para cumplir la obligación ética de llevar a cabo procesos de MyE de la EIS que permitan, entre otras cosas:

- 1. INCORPORAR** el diseño de sistemas de MyE en el proceso de planificación de la EIS.
- 2. CENTRAR** la atención de las evaluaciones, tanto en asuntos relacionados con el proceso y la reacción de las personas participantes frente a la EIS, como en los resultados que se alcanzan a corto, mediano y largo plazo.
- 3. RECONOCER** que la construcción de la teoría del cambio en el proceso de planificación de la EIS no sólo facilita el diseño e implementación del sistema de MyE sino que permite avanzar en el desarrollo del conocimiento sobre cómo y por qué las iniciativas funcionan.

4. **VALORAR** la utilidad de los procesos de MyE para la toma de decisiones con respecto a la EIS y para contar con información que facilite la realización de acciones para promover cambios sociales, económicos, educativos y políticos a favor de la implementación de este tipo de iniciativas.
5. **USAR** la información que arrojan los procesos de MyE para hacer rendición de cuentas a las partes interesadas, entre las que figuran las agencias financiadoras, las instancias gubernamentales, la sociedad civil y, particularmente, las personas que participan en las iniciativas de EIS y que merecen conocer en qué medida los esfuerzos en los que se involucran contribuyen al logro de los objetivos de desarrollo que les interesan.
6. **INCREMENTAR** la base de evidencia acerca de la EIS para poder enfrentar de manera efectiva las posiciones en contra de su implementación.
7. **APROVECHAR** la experiencia para documentar las lecciones aprendidas acerca de la EIS, promover el aprendizaje y contribuir a adoptar mejores decisiones entre las partes interesadas.
8. **VERIFICAR** que la EIS, efectivamente, contribuye a promover el bienestar de la población y no tiene efectos perversos en las personas que participan y su entorno.

De esta manera, esperamos que las partes interesadas en la EIS cuenten con información válida, confiable y útil para comprometerse con la implementación de esta iniciativa en todos los países de la región.

8

Fuentes bibliográficas

1. Abma, T.A. & Widdershoven, G.A.M. (2008). Evaluation and/as Social Relation. *Evaluation*, 14(2), 209-225.
2. Al Hudib, H., & Cousins, J. B. (2022). Evaluation policy and organizational evaluation capacity building: a study of international aid agency evaluation policies. *New Directions for Evaluation*, 29–48.
3. Alcalde-González-Torres, A. & López Mendez, I. (2004). Guía práctica para la integración de la igualdad entre mujeres y hombres en los proyectos de la Cooperación Española. España: Oficina de Planeación y Evaluación, MAE-SECIPI.
4. Alkin, M.C., Christie, C. & Rose, M. (2006). Communicating Evaluation. En: I.F. Shaw, J.C. Greene & M.M. Mark (Eds.). *The Sage Handbook of Evaluation* (pp. 384-403). London, UK: Sage Publications.
5. Alsalamah, A. & Callinan, C. (2021). Adaptation of Kirkpatrick's Four-Level Model of Training Criteria to Evaluate Training Programmes for Head Teachers. *Educ. Sci.* 11, 116-141.
6. Altschuld, J. W., Hung, H.-L., & Lee, Y.-F. (2014). Needs assessment and asset/capacity building: A promising development in practice. In J. W. Altschuld & R. Watkins (Eds.), *Needs assessment: Trends and a view toward the future*. *New Directions for Evaluation*, 144, 89–103.
7. Alvira, F. (1997) *Metodología de la evaluación de programas*. Buenos Aires: Ed. Lumen/Humanitas.
8. American Evaluation Association (2008). Guiding Principles for Evaluators. *American Journal of Evaluation*, 29(2), 125-126.
9. Ander Egg, E. y Aguilar, M.J. (1990) *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales*. Buenos Aires. Editorial Humanitas.

10. Astbury, B. & Leeuw, F.L. (2010). Unpacking Black Boxes: Mechanisms and Theory Building. *American Journal of Evaluation*, 31, 363-381, Doi:10.1177/1098214010371972
11. Barnard, C. (2020). Evaluating Community-based coalitions: An application of best practices to improve children's health. En A. W. Price, K. K. Brown, & S. M. Wolfe (Eds.), *Evaluating Community Coalitions and Collaboratives. New Directions for Evaluation*, 165, 159–170
12. Bauer, M., Hämmerli, S. & Leeners, B. (2020). Unmet Needs in Sex Education - What Adolescents Aim to Understand About Sexuality of the Other Sex. *Journal of Adolescent Health*, 67, 245 -252.
13. Berglas, N. F., Constantine, N. A., & Ozer, E. J. (2014). A rights-based approach to sexuality education: conceptualization, clarification and challenges. *Perspectives on sexual and reproductive health*, 46(2), 63–72. <https://doi.org/10.1363/46e1114>
14. Berglas, N.F., Yang, C., Gutmann-Gonzalez, A. & Decker, M.J. (2022). The need for booster sex education: findings of a formative evaluation in rural Fresno County, California. *Sex Education*, <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14681811.2022.2106960>
15. Berman, P. & McLaughlin, M. W. (1976) Implementation of educational innovation. *The Educational Forum*, 40, 345–370.
16. Billowitz, M. y Ramírez, C. (2022) La educación integral de la sexualidad: un camino para promover los derechos, la salud y la prevención de la violencia basada en género en América Latina y el Caribe.
17. Biramontes, T., Conde, A., Macari, A. & Villagrán, A. (2017). Evaluación del Programa de Educación Sexual. Montevideo, Uruguay: ANEP, UNFPA. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/programa-educacion-sexual/evaluacin%20programa%20educacin%20sexual.pdf>
18. Bledsoe, K.L. y Graham, J.A. (2005). The Use of Multiple Evaluation Approaches in Program Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26, 302-319, doi:10.1177/1098214005278749
19. Bonilla Castro, E. y Rodríguez Sheck, P. (1995). La investigación en Ciencias Sociales. Más allá del dilema de los métodos. Bogotá, Colombia: CEDE, Facultad de Economía, Universidad de Los Andes. (p. 152)
20. Botcheva, L., Shih, J., & Huffman, L. C. (2009). Emphasizing Cultural Competence in Evaluation: A Process-Oriented Approach. *American Journal Of Evaluation*, 30(2), 176-188

21. Bradshaw, J.R. (1972). A taxonomy of social need. En McLachlan, G. (Ed), *Problems and Progress in Medical Care*, Oxford University Press: Oxford. Recuperado el 4/08/2020 de <https://www.york.ac.uk/inst/spru/pubs/pdf/JRB.pdf>
22. Brömdal, A., Zavros-Orr, A., Hunter, L., Hand, K. & Hart, B. (2021) Towards a whole-school approach for sexuality education in supporting and upholding the rights and health of students with intersex variations, *Sex Education*, 21:5, 568-583.
23. Brousselle, A. & Champagne, F. (2011). Program theory evaluation: Logic analysis, *Evaluation and Program Planning*, 34 (1), 69-78.
24. Carroll, C. et al. (2007). A conceptual framework for implementation fidelity. *Implementation Science*, 2, 40 – 49.
25. Centers for Disease Control and Prevention (2015). *WISEWOMAN Evaluation Toolkit*. Atlanta, GA: Centers for Disease Control and Prevention, US Dept of Health and Human Services.
26. Chen, H.T. (2005). *Practical program evaluation. Assessing and improving planning, implementation and effectiveness*. USA: Sage Publications.
27. Cimmino, K., Corona, E. y Rossi, D. (2022). Estado del arte de la educación integral de la sexualidad en América Latina 2021. Este documento fue comisionado a FLACSO-Argentina en el marco del Acuerdo como Socio Implementador (IP N° 181395). Panamá, Unfpa Lacro. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2022/08/Estado-del-arte-de-la-ESIS-en-AL-final.pdf>
28. Clinton, J. (2014). The True Impact of Evaluation: Motivation for ECB. *American Journal of Evaluation*, 35(1), 120-127.
29. Cole, G. (1999). Advancing the development and application of theory-based evaluation in the practice of public health. *American Journal of Evaluation*, 20(3), 453.
30. Connell, J.P. & Kubisch, A.C. (1998). *Applying a Theory of Change Approach to the Evaluation of Comprehensive Community Initiatives: Progress, Prospects, and Problems*.
31. Constantine, N. A., Jerman, P., Berglas, N. F., Angulo-Olaiz, F., Chou, C. P., & Rohrbach, L. A. (2015). Short-term effects of a rights-based sexuality education curriculum for high-school students: a cluster-randomized trial. *BMC public health*, 15, 293. <https://doi.org/10.1186/s12889-015-1625-5>
32. Constitución de la República del Ecuador, Registro Oficial 449 de 20-oct.-2008, <https://www.gob.ec/sites/default/files/regulations/2020-06/CONSTITUCION%202008.pdf>

33. Cook, T.D., Levinton, L.C. y Shadish, W.R. (1985). Program evaluation. En F. Lindzey y E. Aronson, *Handbook of Social Psychology*, (Vol. 1, p. 699-777). Nueva York: Randon House.
34. Cortes, D., Florez, C. E., Ibarra, M. C., Martinez, D., & Vargas Trujillo, E. (2016). Educación de la Sexualidad, prácticas docentes y conocimientos de los estudiantes: una evaluación del Programa de Educación para la Sexualidad y Construcción de Ciudadanía (PESCC). Serie Documentos de Trabajo N° 187, Facultad de Economía, Universidad del Rosario.
35. Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Gutmann, M. L., & Hanson, W. E. (2003). Advanced mixed methods research designs. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Handbook of mixed methods in social and behavioral research* (pp. 209–240). Thousand Oaks, CA: Sage.
36. Cummins, M. et al. (2003). Assessing program Fidelity and adaptations. Toolkit. Education Development Center, Inc. <http://www.promoteprevent.org/sites/www.promoteprevent.org/files/resources/FidelityAdaptationToolkit.pdf>
37. Davies, R., & Dart, J. (2005). The 'most significant change' (MSC) technique. A guide to its use. <https://www.mande.co.uk/wp-content/uploads/2005/MSCGuide.pdf>
38. Denzin, N. K. (1978). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. New York, NY: McGraw-Hill.
39. Espada, J.P. et al. (2015). Short-Term Evaluation of a Skill-Development Sexual Education Program for Spanish Adolescents Compared With a Well-Established Program, *Journal of Adolescent Health*, 56, 30-37.
40. Espinosa, J. (2013). Moving towards gender-sensitive evaluation? Practices and challenges in international development evaluation, *Evaluation*, 19, 171-182.
41. Family Health International (2004). Core Module 3: Developing a Monitoring and Evaluation Work Plan [https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Monitoring%20HIV-AIDS%20Programs%20\(Facilitator\)%20-%20Module%203.pdf](https://www.fhi360.org/sites/default/files/media/documents/Monitoring%20HIV-AIDS%20Programs%20(Facilitator)%20-%20Module%203.pdf)
42. Fawcet, S.B. (1993). *Work Group Evaluation Handbook: Evaluating and Supporting Community Initiatives for Health and Development*. Work Group on Health Promotion and Community Development. Lawrence, Kansas: University of Kansas https://ctb.ku.edu/sites/default/files/chapter_files/work_group_evaluation_handbook_2.pdf

43. Fernández-Ballesteros, R. (1995). Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud Madrid: Síntesis Psicológica.
44. Fernández-Layos, A.L. (2006). Herramientas metodológicas para la incorporación de la perspectiva de género. Madrid: Curso IV Semana de la Solidaridad, Universidad Autónoma de Madrid, Noviembre 30.
45. Fitzpatrick, J.L., Sanders, J.R. & Worthen, B.R. (2004). Program Evaluation. Alternative approaches and practical guidelines. USA: Pearson Education, Inc.
46. Fondo de Población de las Naciones Unidas – UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre EIS Fuera de la Escuela - Edición Resumida. USA: Autor. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/OOS_CSE_Guidance_SP.pdf
47. Frankel, N. & Gage, A. (2009/2015). Fundamentos de monitoreo y evaluación. Cursillo autodirigido. Measure evaluation. <https://www.measureevaluation.org/resources/publications/ms-07-20-es.html>
48. Frawley, P. & O’Shea, A. (2020) ‘Nothing about us without us’: sex education by and for people with intellectual disability in Australia, *Sex Education*, 20(4), 413-424
49. Frye, A.W. & Hemmer, P.A. (2012) Program evaluation models and related theories: AMEE Guide No. 67, *Medical Teacher*, 34:5, e288-e299, DOI: 10.3109/0142159X.2012.668637
50. Garzón-Orjuela, N. et al. (2021) Effectiveness of Sex Education Interventions in Adolescents: An Overview, *Comprehensive Child and Adolescent Nursing*, 44(1), 15-48.
51. Goldfarb, E.S. & Lieberman, L.D. (2021). Three Decades of Research: The Case for Comprehensive Sex Education. *Journal of Adolescent Health*, 68, 13-27.
52. Government of The Northwest Territories (s.f.). Appendix D. Program Monitoring and Evaluation Workbook. https://www.fin.gov.nt.ca/sites/fin/files/appendix_d_program_monitoring_and_evaluation_workbook.pdf
53. Grupo de Evaluación de las Naciones Unidas (2016). Normas y estándares de evaluación. Nueva York: UNEG. https://www.betterevaluation.org/sites/default/files/UNEG%20Norms%20%26%20Standards%20for%20Evaluation_Spanish.pdf
54. Gugiu, P.C., Rodríguez-Campos, L. (2007). Semi-structured interview protocol for constructing logic models. *Evaluation and Program Planning*, 30, 339–350.

55. Haberland N. A. (2015). The case for addressing gender and power in sexuality and HIV education: a comprehensive review of evaluation studies. *International perspectives on sexual and reproductive health*, 41(1), 31–42. <https://doi.org/10.1363/4103115>
56. Hansen, B. & Vedung, E. (2010). Theory-Based Stakeholder Evaluation, *American Journal of Evaluation*, 31 (3), 295-313. , doi:10.1177/1098214010366174
57. Harris, T.L., Shields, A. & DeMaria, A.L. (2022) Relevant, relatable and reliable: rural adolescents' sex education preferences, *Sex Education*, 22(3), 304-320.
58. Harvard Family Research Project (2005). *Evaluation Methodology*. The Evaluation Exchange, XI, 2, 1-19.
59. Hernández Plaza, S., Pozo Muñoz, C. y Alonso Morillejo, E. (2004). La aproximación multimétodo en evaluación de necesidades Apuntes de Psicología, 22 (3), 293-308.
60. Hernández, J.M. (1996) Procedimientos de recogida de información en evaluación de programas. En R. Fernández-Ballesteros (Ed.) *Evaluación de Programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis Psicológica.
61. Hobson, K., Mayne, R. & Hami, J. (2014). A step by step guide to Monitoring and Evaluation. *Monitoring and Evaluation for Sustainable Communities*. Londres, UK: School of Geography and the environment, University of Oxford, <https://www.geog.ox.ac.uk/research/tl/projects/mesc/guide-to-monitoring-and-evaluation-v1-march2014.pdf>
62. Hung, H.L. y Altschuld, J.W. (2013). Challenges in needs assessment: The Head Start Needs Assessment National Analysis. *Evaluation and Program Planning*, 38, 13-18.
63. Hunter, J. (2009). *Monitoring and Evaluation: Are We Making a Difference?* Windhoek, Namibia: Namibia Institute for Democracy.
64. Impact Management Platform (2022). *Assess impact*. Organizations collect contextual information to assess their impact. Definitions. <https://impactmanagementplatform.org/actions/organisations/assess-impact/>
65. IOM (s.f.) *Steps to monitoring and evaluation*. https://emm.iom.int/sites/g/files/tmzbdl561/files/files/jobs/Stage%207_Policy%20Monitoring%20and%20Evaluation%20%282%29.pdf

66. Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (2015). Program evaluation standards statements. Disponible en <http://www.jcsee.org/program-evaluation-standards-statements>
67. Jornet, J.M., Suárez, J.M. y Pérez Carbonell, A. (2000). La Validez en la Evaluación de Programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 341-356. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45398/1/La%20validez%20en%20la%20evaluacion%20de%20programas.pdf>
68. Kantor, L.M., Lindberg, L.D., Tashkandi, Y., Hirsch, J.S. & Santelli, J.S. (2021). Sex Education: Broadening the Definition of Relevant Outcomes. *Journal of Adolescent Health*, 68, 7-8.
69. Keogh, S.C. et al. (2020). Measuring the quality of sexuality education implementation at the school level in low- and middle-income countries. *Sex Education*, 20(2), 119-137.
70. Kian, L., Zarifsanaiey, N., & karimian, Z. (2022). Effect of the e-flipped learning approach on the knowledge, attitudes, and perceived behaviour of medical educators. *BMC Research Notes*, 15(1), 1–6.
71. Kidger, J. (2006). Measuring effectiveness in school sex education—methodological dilemmas in researching an intervention involving young mothers. *British Educational Research Journal*, 32(2), 291–305.
72. King, C.N., Arthur, R.M., Bennett, J.R., James, W.L. & Matthews, K.C. (2021) Evaluation of a Peer-Led Comprehensive Sexual Health Program for College Teens, *American Journal of Sexuality Education*, 16(4), 533-553.
73. Kirby, D., Laris, B.A. & Roller, L. (2005) Impact of Sex and HIV Education Programs on Sexual Behaviors of Youth in Developing and Developed Countries. *Family Health International, Youth Research Working Paper* , 2, p.56.
74. Kirkpatrick, J. D., & Kirkpatrick, W. K. (2016). *Kirkpatrick's Four Levels of Training Evaluation*. Association For Talent Development.
75. Kusek, J.Z. & Rist, R.C. (2004). Ten steps to a results-based monitoring and evaluation system : a handbook for development practitioners. Washington, DC: World Bank https://www.oecd.org/dac/peer-reviews/World%20bank%202004%2010_Steps_to_a_Results_Based_ME_System.pdf
76. Kusters, C.S.L. et al. (2011). Making evaluations matter: A practical guide for evaluators. Centre for Development Innovation, Wageningen, The Netherlands: Wageningen University & Research Centre.

77. Ley Orgánica de Educación Intercultural, Segundo Suplemento – Registro Oficial N° 417, Jueves 31 de Marzo del 2011, https://data.miraquetemiro.org/sites/default/files/documentos/Ley_educ%20intercultural%20ecuador.pdf
78. Lucks, D. & Kalugampitiya, A. (2015). Global Evaluation Agenda 2016-2020. NEC paper. <https://nec.undp.org/sites/default/files/2021-07/Global%20Evaluation%20Agenda.pdf>
79. MacNeil, C. (2005) Democratic evaluation in practice. The Evaluation Exchange, 11, 3, <http://www.gse.harvard.edu/hfrp/eval/issue31/spotlight1.html>.
80. Manlove, J., Ciaravino, S. & Welti, K. (2021). Opportunities and Challenges in Implementing and Evaluating School-Based Sex Education Programs, *Journal of Adolescent Health*, 68, 637-638.
81. Martínez-Abarca AL, Martínez-Pérez AM. (2021). Educating on Sexuality to Promote Health: Applied Experiences Mainstreaming the Gender and Human Rights Approach. *Int J Environ Res Public Health*, 18(5):2249. doi: 10.3390/ijerph18052249. PMID: 33668688; PMCID: PMC7956297.
82. Mertens, D.M. (1997). *Research Methods in Education and Psychology*. Londres: Sage Publications Inc.
83. Mills, S.C. & Ragan, T.J. (2000). A Tool for Analyzing Implementation Fidelity of an Integrated Learning System. *ETR&D*, 48(4), 21-41.
84. Ministerio de Asuntos Exteriores (2002). *Directrices del CAD sobre reducción de la pobreza*. España: Secretaría de Estado para la Cooperación, Internacional y para Iberoamérica.
85. Monzón, A.S., Ramazzini, A.L., Prada, E., Stillman, M. & Leong, E. (2017). From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Curricula and Their Implementation in Guatemala. <https://www.guttmacher.org/report/paper-practice-sexuality-education-policies-and-curricula-and-their-implementation-guatemala>
86. Morra Imas, L.G. & Rist, R.C. (2009). *The road of results. Designing and conducting effective development evaluations*. Washington, D.C., USA: The World Bank.
87. Motta, A., Prada, E., Núñez-Curto, A., Konda, K. & Cáceres, C.F. (2017). From Paper to Practice: Sexuality Education Policies and Their Implementation in Peru. <https://www.guttmacher.org/report/paper-practice-sexuality-education-policies-and-their-implementation-peru>
88. Naciones Unidas, A. G. (2005). Informe del Relator Especial sobre el derecho de toda persona al disfrute del más alto nivel posible de salud física y mental A/61/338. Ginebra, Suiza.

89. Nguyen, G. et al. (2019). Scaling-up Normative Change Interventions for Adolescent and Youth Reproductive Health: An Examination of the Evidence. *Journal of Adolescent Health*, 64, S16-S30.
90. ONUMujeres – Oficina Independiente de Evaluación (2015). *Cómo gestionar evaluaciones con enfoque de género. Manual de evaluación*. New York, NY: Autor <https://genderevaluation.unwomen.org/-/media/files/un%20women/gender%20evaluation/handbook/evaluationhandbook-sp-web.pdf?la=en&vs=2150>
91. Osborne, D. & Gaebler, T. (1992). *Reinventing Government*. New York, NY: Penguin press.
92. Paiva, V., & Silva, V. N. (2015). Facing negative reactions to sexuality education through a Multicultural Human Rights framework. *Reproductive health matters*, 23(46), 96–106. <https://doi.org/10.1016/j.rhm.2015.11.015>
93. Panchaud, C., Keogh, S.C., Stillman, M., Awusabo-Asare, K., Motta, A., Sidze, E. & Monzón, A.S. (2019) Towards comprehensive sexuality education: a comparative analysis of the policy environment surrounding school-based sexuality education in Ghana, Peru, Kenya and Guatemala, *Sex Education*, 19:3, 277-296, DOI: 10.1080/14681811.2018.1533460
94. Paton, D., Bullivant, S. & Soto, J. (2020). The impact of sex education mandates on teenage pregnancy: International evidence. *Health Economics*, 29, 790–807. <https://doi.org/10.1002/hec.4021>
95. Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. USA: Sage Publications, p. 40 – 42.
96. Pérez-Llantada, M.C. y López de la Llave, A. (1999) *Evaluación de programas de salud y servicios sociales: Metodología y ejemplos*. Madrid: Dykinson.
97. Pick S, Givaudan M, Sirkin J, Ortega I. (2007). Communication as a protective factor: Evaluation of a life skills HIV/AIDS prevention program for mexican elementary-school students. *AIDS Educ Prev*, 19:408e21.
98. Pimmel, R., Anderegg, B., Burkett, S., Watford, B. y Della-Piana, C. (2006). *Evaluation of Educational Development Projects*. 36th ASEE/IEEE Frontiers in Education Conference, San Diego, C.A. Octubre 28 – 31, 2006, San Diego, CA.
99. Pope, A.M., Finney, S.J. & Bare, A.K. (2019). The Essential Role of Program Theory: Fostering Theory-Driven Practice and High-Quality Outcomes Assessment in Student Affairs. *Research & Practice in Assessment*, 14, 5-17.

100. Posavac, E.J. y Carey, R.G. (2003). Program Evaluation. Methods and case studies (6a edición). New Jersey: Prentice Hall.
101. Post, D. (2015). ¿Sirve de algo el monitoreo? En búsqueda de una teoría del cambio para el seguimiento de la educación. Investigación y prospectiva en educación: contribuciones temáticas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243127_spa?posInSet=6&queryId=9b8936c3-0217-4b53-90b6-c873a-96d5b2b
102. Promundo, UNFPA, MenEngage (2010). Monitoring and Evaluation of this work. A global toolkit for action. <https://www.unfpa.org/publications/monitoring-and-evaluation-work>
103. Psaki, S.R., McCarthy, K.J. & Mensch, B.S. (2018). Measuring Gender Equality in Education: Lessons from Trends in 43 Countries. *Population and Development Review*, 44(1), 117-142.
104. Ramírez-Villalobos, D., Monterubio-Flores, E. A., Gonzalez-Vazquez, T. T., Molina-Rodríguez, J. F., Ruelas-González, M. G., & Alcalde-Rabanal, J. E. (2021). Delaying sexual onset: outcome of a comprehensive sexuality education initiative for adolescents in public schools. *BMC public health*, 21(1), 1439. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11388-2>
105. Redinfor (2019). Línea de Base y Diagnóstico: dos estudios, distintos momentos. <https://redinfor.com.pe/portal/2019/04/28/linea-de-base-y-diagnostico-dos-estudios-distintos-momentos/>
106. Risman, B. J. (1998). *Gender Vertigo : American Families in Transition*: EBSCOhost. New Haven: Yale University Press.
107. Risman, B. J., & Davis, G. (2012). From sex roles to gender structure. *Sociopedia.isa*, 1–16.
108. Rocha, A.C., Silva, M. & Duarte, C. (2022) How is sexuality education for adolescents evaluated? A systematic review based on the Context, Input, Process and Product (CIPP) model, *Sex Education*, 22, (2), 198-216.
109. Roche, C. & Kelly, L. (2012). The Evaluation of Politics and the Politics of Evaluation. Background Paper 11, Australia: The Developmental Leadership Program (DLP). https://www.researchgate.net/publication/261699760_The_Evaluation_of_Politics_and_the_Politics_of_Evaluation
110. Rogow, D., Haberland, N., Del Valle, A., Lee, N., Osakue, G., Sa, Z., & Skaer, M. (2013). Integrating gender and rights into sexuality education: field reports on

- using It's All One. *Reproductive health matters*, 21(41), 154–166. [https://doi.org/10.1016/S0968-8080\(13\)41699-3](https://doi.org/10.1016/S0968-8080(13)41699-3)
111. Rohrbach, L.A. et al. (2015). A Rights-Based Sexuality Education Curriculum for Adolescents: 1-Year Outcomes From a Cluster-Randomized Trial. *Journal of Adolescent Health*, 57, 399-406.
 112. Ross, D.A. et al. (2021). World Health Organization Recommends Comprehensive School Health Services and Provides a Menu of Interventions. *Journal of Adolescent Health*, 69, 195-196-
 113. Rothwell, W.J., Benscoter, G.M. (Bud), King, M. & King, S.B. (2016). *Mastering the Instructional Design Process: A Systematic Approach*. New Jersey: Wiley & Sons Inc.
 114. Santelli, J.S. et al. (2021). School-based Sex Education in the U.S. at a Crossroads: Taking the Right Path. *Journal of Adolescent Health*, 69, 886-890.
 115. Sapag, J. C., Rush, B., & Ferris, L. E. (2016). Collaborative mental health services in primary care systems in Latin America: contextualized evaluation needs and opportunities. *Health Expectations*, 19(1), 152-169.
 116. Schaafsma, D., Kok, G., Stoffelen, J.M.T. & Curfs, L.M.G. (2015) Identifying Effective Methods for Teaching Sex Education to Individuals With Intellectual Disabilities: A Systematic Review, *Journal of Sex Research*, 52(4), 412-432.
 117. Schoenwald, S.K. et al. (2011). Toward the Effective and Efficient Measurement of Implementation Fidelity. *Adm Policy Ment Health*, 38(1), 32–43.
 118. Segone, M. (Ed.) (2009). Country-led monitoring and evaluation systems: Better evidence, better policies, better development results: Retrieved from http://my-mande.org/sites/default/files/images/Country_ledMEsystems.pdf
 119. Serrat, O. (2009). *The Most Significant Change Technique*. Knowledge Solutions. Asian Development Bank
 120. Sherriff, L. (2022). *Stakeholders in Monitoring and Evaluation*. American University – Online Programs <https://programs.online.american.edu/online-graduate-certificates/project-monitoring/resources/monitoring-and-evaluation-stakeholders>
 121. Son, J. & Draws, C. (2021) A Post-Hoc Comparison of Two Sexual Health Curricula on Sexual Health Knowledge, Perception, and Attitudes, *American Journal of Sexuality Education*, 16:1, 86-106.

122. Spicker, P., Alvarez Leguizamón, S. y Gordon, D. (Eds). (2009). Pobreza. Un glosario internacional. Buenos Aires: CLACSO Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/clacso/crop/glosario/n.pdf>
123. Stewart, J. et al. (2021). Program Evaluation Toolkit: Quick Start Guide. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance at IES. https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2021112.pdf
124. Stufflebeam, D.L. & Shinkfield, A.J. (2007). Evaluation theory, models, and applications. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
125. Thompson, R., & Way, M. (2000). How to Prepare and Present Effective Outcome Reports for External Payers and Regulators. *Education & Treatment of Children*, 23, 1, 60 – 74.
126. Torres-Cortés B, Leiva L, Antivilo-Bruna A and Zavala-Villalón G (2021) Between Acceptance and Rejection: How Gender Influences the Implementation Climate of a School Sexuality Education Program. *Front. Educ.* 6:599712. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2021.599712/full#B29>
127. Ubillos-Landa, S. et al. (2021). Sexism's influence in sex education programs: An empirical study. *Revista de Psicodidáctica*, 26, 123–131.
128. UNESCO (2018). Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en la evidencia. France: Autor <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265335>
129. UNESCO (2021). The journey towards comprehensive sexuality education: global status report. France: Autor. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379607>
130. UNESCO (s.f.). Monitoring and evaluation of CSE programmes. En *Comprehensive sexuality education implementation toolkit* <https://csetoolkit.unesco.org/toolkit/programme-design/monitoring-and-evaluation-cse-programmes>
131. UNFPA (2020). Orientaciones Técnicas y Programáticas Internacionales sobre EIS Fuera de la Escuela - Edición Resumida. New York, NY: Autor.
132. 132. United Nations Evaluation Group – UNEG (2010). UNEG Quality Checklist for Evaluation Reports.
133. Vanwesenbeeck, i., Westeneng, j., de Boer, T., Reinders, J. & van Zorge, R. (2016) Lessons learned from a decade implementing Comprehensive Sexuality Education in resource poor settings: *The World Starts With Me, Sex Education*, 16:5, 471-486.

134. Vargas Trujillo, E. & Ibarra, M.C. (junio 2018). La educación de la sexualidad en Colombia: algunas evidencias sobre la formación del personal docente. IntercambiEIS, Boletín digital de Educación Integral en Sexualidad para América Latina y el Caribe, 1, disponible en <http://legacy.flacso.org.ar/newsletter/intercambieis/01/aportes-investigacion-educacion-sexualidad-colombia.html>
135. Vargas Trujillo, E. (2017). Conceptos básicos del enfoque basado en derechos humanos, la perspectiva de género y la perspectiva diferencial. Seminario Opción de Grado Profesional. Bogotá: Departamento de Psicología, Universidad de los Andes.
136. Vargas Trujillo, E. (2017). Educación integral de la Sexualidad (Capítulo 16). Encuesta Nacional de Demografía y Salud – ENDS 2015 (Tomo 2). Bogotá: Ministerio de Salud y Protección social y Profamilia (pp. 535-583). Disponible en <http://profamilia.org.co/docs/ENDS%20TOMO%20II.pdf>
137. Vargas Trujillo, E. (2018) Teoría del cambio de la EIS en Ecuador. Resultado de un proceso colaborativo. Memorias de las jornadas de prevención del embarazo en niñas y adolescentes (pp. 24-33). Quito: Ministerio de Educación. Disponible en <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/INFORME-JORNADAS-PREV-EMBARAZO.pdf>
138. Vargas Trujillo, E. (2020). La formación ética para el ejercicio de la ciudadanía en el contexto profesional. En D.M. Rodríguez Charry y D.M. Agudelo Vélez (Eds.). Convivencia y ética: aportes de la psicología en tiempos de posconflicto. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. (pp. 223-231). Disponible en <https://ascofapsi.org.co/pdf/Libros/Libro%20Convivencia%20y%20etica%20web.pdf>
139. Vargas Trujillo, E. y Gambará, H. (2008). Evaluación de programas y proyectos de intervención. Una guía con enfoque de género. Bogotá: Uniandes, Cesó, Departamento de Psicología.
140. Vargas Trujillo, E., Cortés, D., Gallego, J.M. y Maldonado, D., Ibarra, M.C (Agosto 2013). Educación sexual de mujeres colombianas en la juventud: un análisis desde el enfoque basado en derechos humanos. Serie de estudios a profundidad Basado en las Encuestas Nacionales de Demografía y Salud - ENDS - 1990 / 2010. Disponible en <http://www.profamilia.org.co/docs/estudios/imagenes/6%20-%20EDUCACION%20SEXUAL%20DE%20MUJERES%20COLOMBIANAS%20EN%20LA%20JUVENTUD.pdf> ISBN: 978-958-8164-39-7 (Internet)
141. Vargas Trujillo, E., Flórez, C.E., Cortés, D. e Ibarra, M.C. (Eds.) (2019). Embarazo temprano: Evidencias de la investigación en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes y Ediciones Universidad del Rosario.

142. Vargas Trujillo, E., Gambará D'Errico, H., del Río, A.M., Balanta, P. & Ibarra, C. (2010). Guía para la evaluación de iniciativas para el desarrollo. Derechos Humanos y género. Colección Investigación y Debate. Madrid. Editorial Catarata.
143. Vargas Trujillo, E., Ibarra, M.C., Flórez, C.E. & Cortes, D. (2015). Informe final evaluación del PESCC. Bogotá, Colombia: Convenio 828/13 MEN-UNFPA-UNIANDES.
144. Vargas Trujillo, E., Rojas, A.M., Hermosa, C.A., y Ibarra, M.C. (2019). Diversidad, sexualidad y retos de la educación. *Revista Javeriana*, 155(858), 155, 14-18.
145. Vega Casanova, J., Camacho-Hubner, A.V., Buitrago Rovira, N., Blanco, J., Pulido Jaramillo, D.M., OMS & Adrians Pacheco, K. (manuscrito no publicado). Tírala Plena: Findings from the formative research for the initiative 'Reaching those most left behind through Comprehensive Sexuality Education for out-of-school young people' in Colombia". Unfpa, Universidad del Norte, OMS.
146. Wholey, J.S., Hatry, H.P. & Newcomer, K.E. (Eds). (2010). *Handbook Of Practical Program Evaluation* (3th Ed). San Francisco, CA: John Wiley & Sons, Inc.
147. Wilde, J. & Sockey, S. (1995). *Evaluation Handbook*. Albuquerque, NM: Evaluation Assistance Center-Western Region, New Mexico Highlands University. https://ncela.ed.gov/files/rcd/BE020502/Evaluation_Handbook.pdf
148. Wilkins, N.J. et al. (2022). Addressing HIV/Sexually Transmitted Diseases and Pregnancy Prevention Through Schools: An Approach for Strengthening Education, Health Services, and School Environments That Promote Adolescent Sexual Health and Well-Being. *Journal of Adolescent Health*, 70, 540-549.
149. WorldHealthOrganization(2013).WHOevaluationpracticehandbook,Ginebra,Suiza: Autor https://apps.who.int/iris/bitstream/10665/96311/1/9789241548687_eng.pdf
150. World Health Organization (2021). Web Annex E. Systematic reviews of the effectiveness and acceptability of comprehensive school health services: evidence summaries. En WHO guideline on school health services. Geneva: Autor <https://apps.who.int/iris/handle/10665/343760>
151. Yarbrough, D.B., Shula, L.M., Hopson, R.K., & Caruthers, F.A. (2010). *The Program Evaluation Standards: A guide for evaluators and evaluation users* (3rd. ed). Thousand Oaks, CA: Corwin Press. <https://evaluationstandards.org/program/>
152. Zimmermann, K. Hurtig, J. & Small, E. (s.f.). Stage 3: Writing an Evaluation Report. En *Tools of the Trade: A CWIT Guide to Participatory Evaluation*.

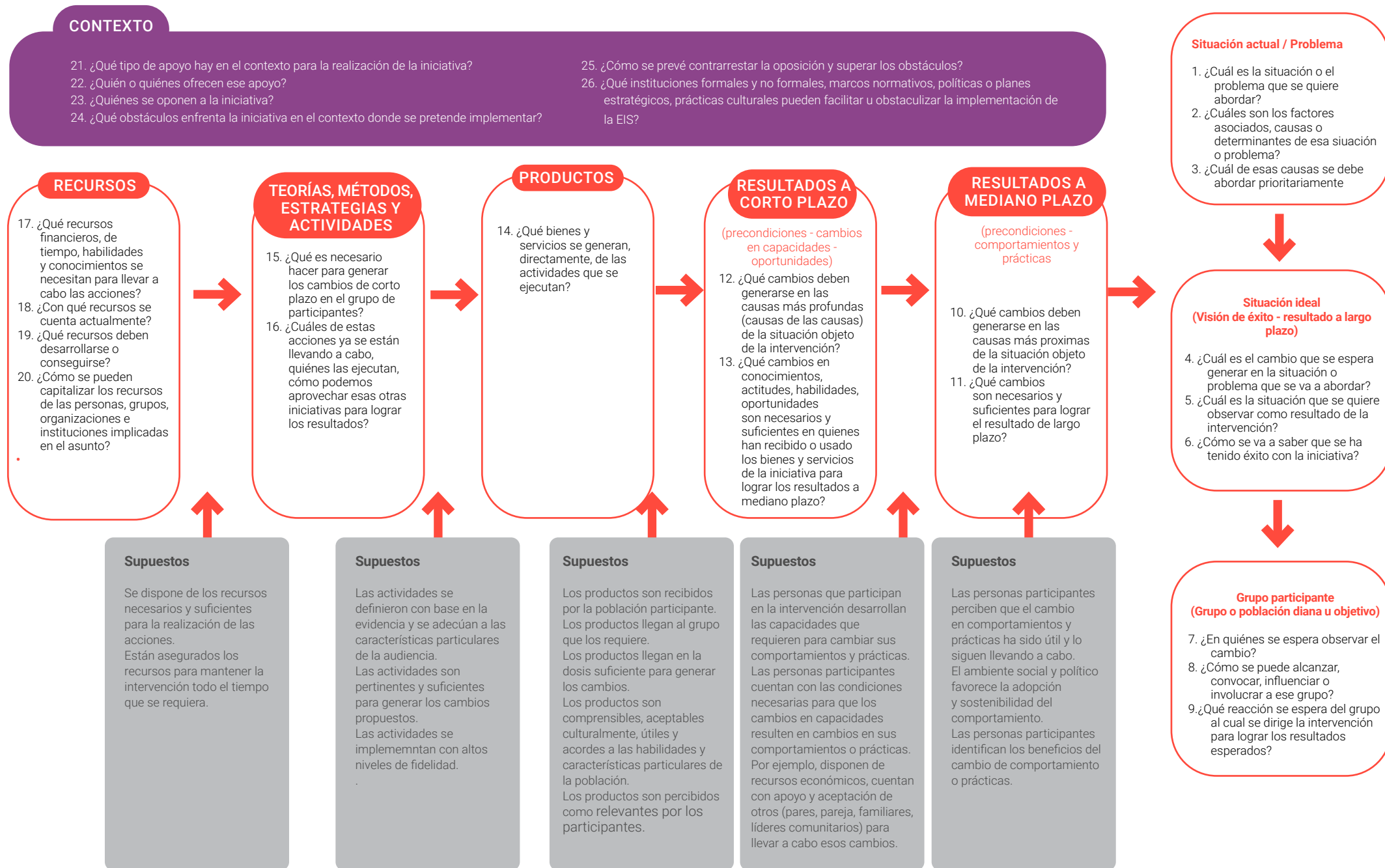
Anexo 1

PREGUNTAS SUGERIDAS PARA LA CONSTRUCCIÓN DE LA TEORÍA DEL CAMBIO EN EL PROCESO DE PLANIFICACIÓN DE LA EIS

En la fase de planificación de una iniciativa se puede construir un gráfico que sintetiza la teoría del cambio de la iniciativa. Ese gráfico puede tomar diferentes formas, sin embargo, en todos los casos permite reconocer los componentes del programa y las relaciones lógicas que se establecen entre ellos. La figura que se muestra a continuación es uno de los diagramas más usados y sencillos de una teoría del cambio con las preguntas que se deben responder, progresivamente, en el proceso de planificación para construirla¹¹⁰. Es importante tener en cuenta que en el proceso de planificación la construcción de la teoría del cambio se realiza partiendo del análisis de la situación para poder definir el punto de llegada o final de la intervención, es un proceso iterativo hacia atrás.

110. Para conocer experiencias de construcción de teorías del cambio de EIS se pueden consultar los siguientes informes:
Vargas Trujillo, E. (2018) Teoría del cambio de la EIS en Ecuador. Resultado de un proceso colaborativo. *Memorias de las jornadas de prevención del embarazo en niñas y adolescentes* (pp. 24-33). Quito: Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/01/INFORME-JORNADAS-PREV-EMBARAZO.pdf>
Vargas Trujillo, E., Aguilar, J.A., Wood, S. (2017). *Teoría del cambio de las iniciativas de Educación Integral de la Sexualidad*. Demyssex, IWHC & UNFPA.

Representación gráfica de los componentes de la teoría del cambio



Fuente. Elaboración propia con base en Mayne (2015).¹¹¹

111. Mayne, J. (2015). Useful Theory of Change Models. Canadian Journal of Program Evaluation, 30(2), 119–142.

Anexo 2

LISTA DE PREGUNTAS SOBRE MYE QUE SE RESPONDEN EN LOS DIFERENTES CAPÍTULOS DE LA GUÍA

1 Presentación

- 1.1 ¿Qué contiene esta guía?
- 1.2 ¿Por qué es importante esta guía?
- 1.3 ¿Quiénes pueden usar este recurso?
- 1.4 ¿Cuáles son los objetivos de este material?
- 1.5 ¿Quiénes contribuyeron al desarrollo de esta guía?

2 Conceptos básicos de MyE

- 2.1 ¿Qué es monitoreo y evaluación?
- 2.2 ¿Cuál es la diferencia entre el monitoreo y la evaluación?
- 2.3 ¿A qué se le debe hacer monitoreo y evaluación?
- 2.4 ¿Por qué se debe hacer monitoreo y evaluación de la EIS?
- 2.5 ¿Para qué se hace monitoreo y evaluación de la EIS?
- 2.6 ¿Cuándo y cómo se decide el momento en el que se va a realizar algún proceso de MyE de la EIS?
- 2.7 ¿Por qué no hay suficiente información sobre procesos de MyE en EIS?
- 2.8 ¿En qué momento del ciclo de vida de la EIS se realizan los procesos de MyE?
- 2.9 ¿Qué se puede hacer si la implementación de la EIS está finalizando sin que se hayan realizado procesos de evaluación de necesidades o diagnóstico y de proceso o monitoreo?
- 2.10 ¿Qué es un plan de MyE?
- 2.11 ¿Cómo se construye el plan de MyE?

- 2.12 ¿Cómo se verifica la existencia de una política relacionada con MyE de la EIS?
- 2.13 ¿Quiénes deben encargarse de definir implementar el plan de MyE?
- 2.14 ¿Cómo se identifican las partes interesadas en los procesos de MyE de la EIS?
- 2.15 ¿Qué aspectos metodológicos deben tenerse en cuenta al realizar el plan de MyE de la EIS?
- 2.16 ¿Cuáles son los criterios de valor que deben tenerse en cuenta en los procesos de MyE de la EIS?
- 2.17 ¿Cómo se asegura que los procesos de MyE que se realizan en el campo de la EIS sean útiles?
- 2.18 ¿Cuáles son los principios que guían el comportamiento del profesional en evaluación de programas?
- 2.19 ¿Cuáles son los estándares que permiten evaluar la calidad de un proceso evaluativo?

3 Evaluación de necesidades o diagnóstico

- 3.1 ¿En qué consiste la evaluación de necesidades o diagnóstico?
- 3.2 ¿Cómo se realiza una evaluación de necesidades o el diagnóstico?
- 3.3 ¿Qué métodos se pueden usar para hacer la evaluación de necesidades o diagnóstico?
- 3.4 ¿Para qué es útil la evaluación de necesidades o diagnóstico?

4 Evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo

- 4.1 ¿Qué es la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo de la EIS?
- 4.2 ¿A qué tipo de preguntas responde la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?
- 4.3 ¿Qué se analiza en la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo de la EIS que se fundamenta en el enfoque basado en los derechos humanos?
- 4.4 ¿Qué preguntas se responden acerca de la EIS cuando la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo se realiza desde la perspectiva de género?
- 4.5 ¿Cómo se realiza la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?
- 4.6 ¿Qué significa identificar o construir la teoría del cambio de la EIS?

- 4.7 ¿Cuál es la diferencia entre la teoría del cambio y el marco lógico?
- 4.8 ¿Cómo se identifica o construye la teoría del cambio de la EIS?
- 4.9 ¿Cómo se reconoce la perspectiva de género en la construcción de la teoría del cambio de la EIS?
- 4.10 ¿Cómo se define lo que se debe observar durante la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?
- 4.11 ¿Para qué es útil la evaluación de la implementación, de proceso o monitoreo?
- 4.12 ¿A qué se refieren con la fidelidad en la implementación de la EIS?
- 4.13 ¿Por qué es importante conocer la fidelidad en la implementación de la EIS?

5 Evaluación de resultados

- 5.1 ¿Qué es la evaluación de resultados?
- 5.2 ¿Qué es la evaluación de impacto?
- 5.3 ¿Cómo se realiza la evaluación de resultados de la EIS?
- 5.4 ¿En qué consiste la identificación de la iniciativa, de sus patrocinadores y responsables de su ejecución?
- 5.5 ¿Cómo se determinan las necesidades de información?
- 5.6 ¿Cómo se identifican y depuran las preguntas de la evaluación de resultados?
- 5.7 ¿Qué tipo de preguntas responde la evaluación de resultados?
- 5.8 ¿Qué preguntas responde la evaluación de resultados de EIS cuando se realiza desde el enfoque basado en los derechos humanos?
- 5.9 ¿Qué preguntas responde la evaluación de resultados de EIS cuando se realiza desde la perspectiva de género?
- 5.10 ¿Cómo se garantiza que las preguntas que se formulan sean adecuadas?
- 5.11 ¿Cómo se responden las preguntas que se formulan en una evaluación de resultados?
- 5.12 ¿Qué son los indicadores y cómo se definen para responder las preguntas de la evaluación?
- 5.13 ¿Cómo se seleccionan las técnicas para obtener información sobre los indicadores definidos?

- 5.14 ¿Cómo se identifica la alternativa metodológica para responder a las preguntas de la evaluación?
- 5.15 ¿Cómo se puede garantizar que los cambios observados en la evaluación efectivamente obedecen a la participación de las personas en la EIS?
- 5.16 ¿A qué se refieren con datos de línea de base?
- 5.17 ¿Cómo se puede realizar la evaluación si no se cuenta con datos de línea de base?
- 5.18 ¿Para qué es útil la evaluación de resultados?

6 Análisis, interpretación, divulgación y utilización de resultados

- 6.1 ¿Cómo analizamos los datos?
- 6.2 ¿Cómo organizamos y reportamos lo que encontramos en la evaluación?
- 6.3 ¿A qué se refieren con lecciones aprendidas?
- 6.4 ¿Cómo se identifican las lecciones aprendidas de los procesos de MyE?
- 6.5 ¿Cómo se deben presentar las lecciones para propiciar el aprendizaje y facilitar la toma de decisiones?
- 6.6 ¿De qué manera se logra que los procesos de MyE cumplan con su función de aprendizaje?
- 6.7 ¿Qué actividades se pueden llevar a cabo para favorecer la función de aprendizaje de los procesos de MyE?