

EL LUGAR DE LA EVALUACIÓN CUALITATIVA EN UN DISEÑO COMBINADO

UNA EXPERIENCIA EN URUGUAY

Ignacio Pardo¹ - Martín Moreno²

¿Cómo puede aprovecharse el abordaje cualitativo para la evaluación de programas sociales? Aquí se responde ubicando la especificidad de las investigaciones evaluativas, mostrando un posible lugar de lo cualitativo en estos procesos de indagación e ilustrando sus ventajas con las enseñanzas extraídas de dos evaluaciones realizadas en Uruguay. En una evaluación de Métodos Combinados, el abordaje cualitativo no debiera someterse a los procedimientos hipotético - deductivos de lo cuantitativo sino aportar sus puntos fuertes: flexibilidad, sensibilidad contextual, incorporación de los significados subjetivos, observación de las relaciones domésticas y capacidad de responder más ágil y pertinentemente a los problemas de implementación que surgen desde los decisores y ejecutores de programas.

Investigar y evaluar

Se han escrito muchas páginas acerca del lugar de lo cuanti y lo cualitativo en la investigación sociológica. Aquí trataremos un tema distinto, aunque emparentado: ¿cuál es el lugar y la pertinencia de lo cualitativo en la evaluación de programas sociales? La necesidad de una reflexión explícita desde las prácticas de evaluación no es autoevidente, sino que se desprende de algunas preguntas. ¿Tiene sentido la propia distinción? ¿En qué se diferencia la tarea de evaluación de una investigación más puramente académica? Comenzaremos con ese tema, para luego observar en qué medida se ha incorporado la investigación cualitativa a la evaluación de programas y posteriormente mostrar cómo se ha incorporado esta mirada a una evaluación concreta: la de dos programas sociales llevados adelante

1 Doctor en Sociología, Universidad Complutense de Madrid. Magíster en Sociología, Diplomado en Análisis Sociodemográfico y Licenciado en Sociología por la UdelaR. Docente asistente en el Programa de Población y la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación, UdelaR. Áreas de investigación: Sociodemografía, Evaluación de programas sociales y metodología de la investigación social. ipardo@fcs.edu.uy

2 Magíster en Sociología y Licenciado en Sociología por la UdelaR. Director de la División de Evaluación, Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo, Ministerio de Desarrollo Social. Áreas de investigación: Evaluación de programas sociales y Políticas Sociales. mmoreno@mides.gub.uy

recientemente en el Uruguay. Para terminar, reflexionaremos sobre la relación entre evaluadores y participantes de los programas en una evaluación cualitativa y recapitularemos los principales temas desarrollados.

La búsqueda de especificidad de lo evaluativo no fue un desvelo importante para los autores fundacionales como Campbell (1969), acaso porque quisieron enfatizar el carácter científico de la indagación evaluativa. Más recientemente sí hubo mayor interés en realizar esta distinción, delimitando más nítidamente los contornos de lo evaluativo. Como apuntaba Michael Scriven, si bien

“la evaluación se ha practicado desde hace años, recién ahora se desarrolla como disciplina. En eso se parece a la tecnología, que ha existido durante miles de años antes de que hubiese una discusión sustantiva sobre su naturaleza, su lógica, sus diferencias con la ciencia, los detalles de sus métodos y pensamiento distintivos” (Coffman 2003:7).

Si buscamos diferencias, no cabe prestarle demasiada atención a las distinciones metodológicas. En ese ámbito, el rigor, el diseño y las propias técnicas de la evaluación son las de las disciplinas de las ciencias sociales, porque allí se apoyó para construirse como práctica rigurosa, acaso con el detalle de que la multi e interdisciplinariedad son una persistente recurrencia. En cambio, sí cabe distinguir *intereses* específicos de la evaluación (que seguramente permean todo el proceso) como la orientación a la acción o la preocupación por las consecuencias de los hallazgos en el contexto inmediato. Estos intereses modifican el escenario de nuestra acción en muchos aspectos.

Es por eso que autores como Greene (2001) aseguran que ciertos compromisos en términos de “valores” son los criterios más definitorios y útiles para discutir sobre evaluación que lo metodológico; esos valores no son más que criterios prácticos que modifican la actividad cotidiana de investigación. Giran en torno al involucramiento por lo que sucede en el campo práctico, su diversidad y su comprensión, así como la atención a las dimensiones relacionales, políticas y morales del contexto y nuestros saberes.

¿Cómo se traduce esto? Se trata de observar con detalle qué voz se está recojiendo y cuál no, qué relaciones sociales se dan en la investigación e incluso qué potencial democrático se está desplegando (Greene 2001:181-2). Así, sucede que la tarea de un evaluador es más amplia y “termina después” que la del coordinador de un proyecto académico de investigación. Si la evaluación de proyectos pudiera asimilarse a la física, debiéramos imaginarnos a Einstein tratando de prever en qué medida sus aportes sustentarían el Proyecto Manhattan. En los papeles, un evaluador puede diferenciar muy sutilmente la diferencia entre la *calidad medida por indicadores* y la *calidad percibida por los actores* (Stake & Schwandt 2006:410) de un programa, pero además de diferenciar esos niveles de realidad debe considerar que los distintos usuarios y gerentes del programa leerán esa información y la usarán en relación con sus definiciones, perspectivas, valores e intereses. En

la evaluación es especialmente relevante observar que lo *percibido por los actores* es real en sus consecuencias, tal como en el teorema de Thomas. Sobre todo si hablamos de los participantes del programa, cuyas vidas se intenta mejorar con la intervención.

La evaluación es así una forma de investigación, con especificidades y puntos en común con otras formas. Para decirlo con más claridad: se puede diferenciar evaluación de investigación, pero no habrá una frontera tajante, sino matices y énfasis diferenciales. Al evaluar, investigamos con el agregado de no poder evitar “*las recomendaciones para la toma de decisiones (sin las cuales no se podría) decidir sobre los cursos de acción y mejorar lo que se detecte como mejorable*” (Nirenberg, Brawerman & Ruiz 2002:38). Es una parte de la labor que en toda investigación *puede* estar pero en la evaluación *no puede no estar*, ya que es su razón de ser. Todos estos aspectos tienen importancia a la hora de pensar los aportes particulares de la evaluación cualitativa.

El aporte de lo cualitativo en la evaluación de programas

La evaluación de programas fue una de las áreas de investigación social donde la investigación con Métodos Combinados (MC, *mixed methods* en sus últimos desarrollos en la literatura en inglés) fue más temprana, tal como sucedió en la sociología de la educación. Ese desarrollo precoz ha sido útil para asentar estas discusiones sobre la base de prácticas extensivas, diálogo y sistematización de experiencias. Hoy hay un acuerdo prácticamente consensual en que incluir un componente cualitativo en un diseño de evaluación, cuando los objetivos lo hacen necesario, genera potencialidades específicas y que las desata en mayor medida cuando se inscribe en una estrategia de combinación con un componente cuantitativo.

Por cierto, existen posturas minoritarias que no sólo no acompañan esta idea sino que refutan la posibilidad de la compatibilidad entre los abordajes cuanti y cualitativo. O reducen sus posibilidades a la *ilustración* de ciertas tendencias desde lo cualitativo, mientras la carga de la prueba se centra en procedimientos estadísticos. La llamada “*tesis de la incompatibilidad*” lleva a sus últimas consecuencias la idea de una *inevitable carga teórica de la observación*, que en epistemología a menudo se designa como *subdeterminación de la teoría por la evidencia*, llegando a un solipsismo de la mirada del investigador que no deja lugar a diálogo alguno. Se trata de una reificación radical de la idea de paradigma, que convierte a los principios y puntos de partida epistemológicos en instancias absolutamente impenetrables e incapaces de intercambio con otras.

Hace 30 años, horadando esta tesis de la incompatibilidad, se comenzaba a postular notoriamente la necesidad de profundizar el abordaje combinado para la evaluación de programas y lograr lo mejor de los mundos cuanti y cualitativo, aunque ya desde la década del '50 se habían oído voces que señalaban que ningún método tiene el monopolio de las inferencias válidas (Rossman & Wilson, 1985). La combinación de abordajes se fue haciendo popular desde dos vertientes pro-

fundas: el uso creciente que tuvo entre los evaluadores de los '70 (y aún ciertos "pioneros" de los '60) y las reflexiones que ese uso disparó acerca de las insuficiencias o problemas de los abordajes experimentales en general (Cook, 1985). Posteriormente, los métodos combinados pudieron comprenderse desde las técnicas de análisis combinadas en la evaluación: transformación o fusión de datos, tipologización, análisis de casos extremos (Caracelli & Greene, 1993). Y aportes recientes incorporaron problemas más complejos, como la sistematización del uso de métodos combinados en relevamientos que involucran múltiples actores (Crump & Logan, 2008).

Por otra parte, más allá de las discusiones teórico-metodológicas y epistemológicas, la práctica evaluativa a nivel internacional ha asumido la necesaria complementariedad de las estrategias cualitativa y cuantitativa. Basta recorrer las recomendaciones al respecto en los manuales evaluativos (Baker, 2000) o las experiencias concretas en la evaluación de programas para observar esto. A modo de ejemplo, puede mencionarse la evaluación del Programa Nacional de Educación, Salud y Nutrición (PROGRESA, posteriormente OPORTUNIDADES) en México, donde se combinaron metodologías, enfoques y abordajes disciplinares para así dar cuenta de distintas etapas y dimensiones del programa (Lozano, 2006). O el caso de las evaluaciones de la *Reforma escolar* en Nicaragua (Baker, 2000), del programa *Tekoporá* en Paraguay (Vera Soares, 2008; Guttandin, 2007) o de *Chile Solidario* (MIDEPLAN, 2008; Carneiro, 2009), entre otros.

A primera vista, no hay siquiera que *buscar* un lugar para lo cuali, porque va de suyo que en una actividad tan compleja como la de determinar qué modificaciones o procesos tuvieron lugar a causa de una intervención social convivirán factores externos a la subjetividad y fácilmente mensurables, junto con otros subjetivos y fuertemente dependientes del contexto. Entonces, podemos pensar que tal lugar es evidente. Pero ¿cómo se instrumenta? Existe una aproximación habitual en las evaluaciones: remitir la investigación cualitativa a la evaluación de procesos, dejando la de resultados / impacto para el abordaje cuantitativo.

Sin embargo, la indagación cualitativa puede dar cuenta de los resultados de un programa. Éste es un punto central de lo que aquí quiere decirse. Y más aún: ciertos impactos emergen ante este tipo de aproximación y no se podrían captar en un diseño de evaluación meramente cuantitativo. No se trata de *describir los procesos* mientras lo cuantitativo *explica los efectos*, sino de lograr mejores explicaciones de los resultados del programa, con la combinación de métodos que resulte más válida y eficiente, además de aceptable desde el punto de vista ético.

Como sucede en la investigación académica, los métodos cualitativos pueden potenciar un ida y vuelta eventualmente recursivo entre técnicas e iterativo con respecto a la teoría, donde haya contrastación de presunciones pero también desarrollo de hipótesis nuevas (Nastasi et al., 2007). Y sumado a esto, en aquellos programas que pretenden modificaciones en las subjetividades de las personas, es especialmente necesario el instrumental de técnicas que permita acercarse mejor a los cambios en las subjetividades, aquellas que permitan indagar con eficiencia

en las razones de la conducta humana, por su capacidad para desentrañar significados de la acción. Y por difícil que resulte la operacionalización de los cambios subjetivos, son multitud los programas cuyos resultados / impacto se centran en este tipo de transformaciones. En Uruguay, programas sociales de objetivos tan diversos como “Yo sí puedo” (alfabetización) y “Mejoramiento del Hábitat” (vivienda) fueron valorados fundamentalmente como generadores de cambios en lo subjetivo.

Si aceptamos que la evaluación de resultados o impacto tiene que ver con la causalidad y que las razones de la conducta son posibles causas de efectos (Mohr, 1999) en la vida de los participantes de programas, el abordaje cualitativo puede mostrar que con él “*a menudo se ofrece evidencia en apoyo de alguna conexión causal que se investigue, observándola directamente en estudios de caso*” (Scriven, 2009). Evidentemente, debemos definir el concepto de impacto allende las fronteras de los diseños experimentales y cuasi experimentales, como se viene promoviendo recientemente (Prowse & Camfield, 2009) de la mano de conceptos como “experimentalismo creativo”.

En consecuencia, la lógica causal subyacente debe ir más allá de la causalidad contrafáctica vinculada a lo (cuasi) experimental, hacia la posibilidad de una *causalidad generativa*. Es decir, confiando en las posibilidades brindadas por los mecanismos inductivos de la aproximación cualitativa a la hora observar mecanismos causales, y no solo en la posibilidad de deducirlos tras la caja negra de ciertos efectos asociados a variables independientes.

Además, en la propia implementación de los estudios de evaluación con un componente cualitativo se ambientan debates que no son el tradicional cuali – cuantitativo, pero se vinculan con él. Particularmente dos: 1) el rol del contexto y 2) la relación entre evaluadores y actores (Mark, 2001:460), que veremos más adelante. En definitiva, usar métodos combinados para comprender mejor cómo funcionan los programas no sólo implica conocer más comprensivamente, sino también con más validez y credibilidad y con más diversidad de perspectivas y posiciones. Y las expectativas siempre son diversas con respecto a un programa, desde los distintos intereses de quienes participan en él. Es un error, bastante habitual por otra parte, no recoger las expectativas que los actores tienen con respecto a un programa, porque es con ese baremo que éstos evaluarán lo que el programa consiga (Pardo, 2006). No sólo cada actor “*trae consigo su propia agenda y expectativas en relación al resultado de la evaluación (sino que) también difieren en su habilidad de promover su visión y ser escuchado*” (Crump & Logan, 2008:21), por eso las evaluaciones cualitativas pueden servir para amplificar a los menos visibles.

Por otra parte, la incorporación de un componente cualitativo trae ventajas en términos prácticos. Este tipo de ventajas, que no serían de relieve para la investigación académica, importan en la investigación evaluativa. La evaluación es una herramienta que acude a auxiliar una demanda en el campo de la intervención social y por eso debe constituirse en una herramienta útil para la acción;

eficaz y eficiente. Por ejemplo, para llevar adelante una evaluación ex – ante (que eventualmente se articule con las evaluaciones durante el programa y ex – post), es casi imprescindible un componente cualitativo. Desde allí se indagará mejor en el contexto en el que se desarrollarán los programas. El propio estudio de los riesgos en la implementación y evaluación del programa, necesita de una aproximación de este tipo a las significaciones y prácticas de la población a la que estará destinado.

Es especialmente destacable la capacidad de hacer correcciones rápidas en los programas. Dado que los tiempos de recogida y análisis de información lo permiten y la retroalimentación suele ser fluida, con un componente cualitativo pueden retocarse parte de las decisiones de diseño para proveer conclusiones directa y focalizadamente a los puntos que el programa pretenda cambiar. O llamar la atención sobre efectos no esperados que pudieran atenderse modificando la implementación del programa, lo que se logra con un diseño que *“facilite la capacidad de respuesta a eventos inesperados dentro del proyecto habilitando a la evaluación a cumplir con sus objetivos... ..gracias a la flexibilidad”* (Crump & Logan 2008:28).

Esto no sólo involucra a los efectos no esperados que el programa pudiere provocar en relación con su contexto, sino a las situaciones imprevistas que emergen durante el proceso de implementación. Los programas se insertan en un ambiente tan complejo y atravesado por sistemas diversos, que inevitablemente generan efectos no esperados, producto de factores entre los cuales hay *“interacciones no lineales, múltiples procesos interactivos, sensibilidad ante las condiciones iniciales, incapacidad para especificar bien todas las variables relevantes, adaptaciones del entorno al cambio”* (Morell, 2005:445).

Lo que queremos captar son en ocasiones efectos imprevisibles, en otros imprevistos o simplemente pasados por alto. Los dos últimos pueden atenderse usando mejor la interdisciplinariedad, recurriendo a investigaciones pasadas, planificando de forma más detallada los escenarios posibles. Pero ¿qué hacer con los primeros, los puramente imprevisibles? Emergen de la complejidad del ambiente, que acabamos de señalar y que resulta ineliminable. En definitiva, no hay más solución que atenderlos desde diseños de evaluación flexibles, que no entrapen el análisis a un conjunto de variables excluyentes.

Habrà tácticas para incorporar en la evaluación, tales como formar un consejo de evaluadores externos, un monitoreo del ambiente en el que se desarrolla el programa o el desarrollo de modelos lógicos retrospectivos (Morell, 2005). Pero la prevención que no puede dejar de tenerse es a nivel de diseño. Si el vector del relevamiento es exclusivamente deductivo y el trabajo de campo se restringe a la medición de conceptos fijados de antemano, ningún efecto imprevisible será captado en nuestro trabajo. Lo que hacemos al incluir un componente cualitativo en el diseño es viabilizar la construcción de evidencia por la vía inductiva.

El objetivo final es que los evaluadores y las organizaciones involucradas construyan un trabajo que tenga al mismo tiempo a) credibilidad científica, basa-

da en los métodos y conceptos avalados por la acumulación vigente, b) validez, de modo que sea un reflejo correcto de lo que sucede en el programa y la comunidad y c) utilidad para la organización, que pueda usar las recomendaciones emergentes (Bledsoe & Graham, 2005:303).

Esta utilidad tiene que ver con la propia relevancia de la evaluación (responde a una demanda política, como se decía más arriba, o colabora a construirla y debe brindar elementos para satisfacerla) y con su pertinencia. Las evaluaciones útiles son las que pueden incidir de forma pertinente en la audiencia a la que se dirigen: para eso deben convencer de su utilidad en términos de comunicación directa y empática de su efectividad y también cumplir con los tiempos necesarios para que sus aportes sean atendidos. Las evaluaciones cualitativas generan condiciones propicias para cumplir con estos criterios, a menudo solicitados por quienes diseñan los programas.

No se trata de asumir los discursos de los entrevistados como *verdaderos*, ni siquiera de asumir que hay mejores condiciones para la formación de un discurso cercano a la verdad en una entrevista cualitativa que en un cuestionario estandarizado. En la evaluación cualitativa, al igual que en la cuantitativa y, de hecho, en cualquier investigación, lo que obtenemos en una respuesta determinada frente a un estímulo más rígido o más flexible (el provisto por nuestras técnicas de investigación, cualesquiera sean, y los conceptos que intentamos observar) en conexión con un contexto determinado. Entonces, más que elegir la mejor técnica, la obligación científica es la de conocer cuáles son los “productos” que obtendremos de uno u otro abordaje o técnica: en el cualitativo, se ambienta la posibilidad de generar discursos apropiados para observar variedad de dimensiones, importantes para una evaluación. Atender la influencia de la técnica de recogida y análisis de los datos, sin ingenuidades en relación a *las verdades* de los entrevistados, es una prevención de primer interés.

Para observar el lugar de lo cualitativo en un diseño de investigación evaluativa concreto, aprovecharemos el aprendizaje que da la experiencia directa: la evaluación de dos programas del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES).

El contexto: cómo son los programas Trabajo por Uruguay y Construyendo Rutas de Salida

Surgimiento e implementación del PANES

El PANES fue, al momento de su implementación, la política social focalizada de mayor envergadura implementada en la historia del Uruguay; se desarrolló entre marzo de 2005 y diciembre de 2007. El flamante Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) se encargó de su cumplimiento, instrumentación, ejecución, coordinación y evaluación.

Surgió en el contexto de la crisis de 2002, donde el país consolidó la caída de ciertos indicadores clave que se venía registrando desde 1998 y profundizó la

desigualdad en la distribución del ingreso (Buchelli & Furtado, 2004). De 2001 en adelante, fue severo el aumento de la pobreza e indigencia, hasta 2004.

Entonces, el PANES se concibió como política *marco* en la que se desarrollaron distintos programas sociales específicos, desde lo 1) asistencial y 2) promocional. El intento fundamental fue el de brindar herramientas para una superación sostenida de la situación de emergencia (indigencia y otras formas no económicas de exclusión social), con énfasis en el acceso al pleno ejercicio de los derechos.

El programa por antonomasia fue el *Ingreso Ciudadano*, consistente en transferencias condicionadas no contributivas; también se cuentan entre los programas implementados los dos cuya evaluación consideraremos: *Trabajo por Uruguay* (TXU) y *Construyendo Rutas de Salida* (CRS). Antes de ver qué lugar ocupó lo cualitativo en su diseño de evaluación, veamos brevemente en qué consisten.

Los programas Trabajo por Uruguay y Construyendo Rutas de Salida

TXU se asemejó a un programa de empleo transitorio, pero su definición lo sitúa como *sociolaboral*, por sus objetivos y características. Lo laboral en el contexto de este programa se entiende como herramienta o medio que posibilita la capacitación específica y transversal de los beneficiarios en distintos ejes, no sólo laborales: conocimiento y ejercicio de derechos ciudadanos, promoción de la asociatividad y redes locales, inclusión en los sistemas de salud y educación, concientización de las inequidades de género y generaciones. En síntesis, pretendió ser un programa esencialmente promocional y de capacitación, que al mismo tiempo brindaba empleo transitorio.

Se organizó en ocho ediciones, alcanzando a cubrir un total de 15.007 puestos para participantes, en todos los departamentos del país. Diseñado y coordinado por el MIDES, fue implementado a través de convenios con Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). El programa se dirigió a jefes y jefas de hogar desocupados, mayores de 18 años con familiares a cargo, que no percibieran ningún tipo de prestación social (salvo Asignaciones familiares y prestaciones por discapacidad). Cada una de las ediciones del programa tuvo una duración de seis meses, con una carga semanal de 30 horas, articulando sus acciones en dos grandes actividades: participación en *cuadrillas* de trabajo comunitario (en el marco de necesidades concretas identificadas por organismos públicos a lo largo del país) y actividad en talleres o actividades grupales de capacitación.

El otro programa cuya evaluación comentaremos, CRS, buscó (a través de dos sesiones semanales de dos horas y media, durante seis meses) brindar herramientas y recursos para que los beneficiarios desarrollasen capacidades sostenidas para salir de la pobreza extrema³. Se entendió la indigencia y la pobreza en

3 El diseño original del Plan de Atención Nacional a la Emergencia Social (PANES), contemplaba que al menos uno de los miembros de todos y cada uno de los hogares que percibiera el Ingreso Ciudadano participara del programa CRS. Finalmente el programa generó cupos para 16.175 personas.

un sentido multidimensional, más que de meros ingresos; los distintos niveles (de hogar, individual) pretendieron atacarse de forma vinculada, para romper los círculos viciosos que se han descrito en la literatura referida a la reproducción intergeneracional de la pobreza.

En términos de actividades concretas, si TXU se centraba en lo laboral, CRS promovió la integración social desde actividades socioeducativas, sobre todo en formato de talleres de aprendizaje y discusión. Las dimensiones abordadas fueron las siguientes: desarrollo del pensamiento crítico, promoción de vínculos afectivos, mejora de la autoestima, promoción del pensamiento abstracto (lecto-escritura y lógica matemática) y, como en TXU, conocimiento y ejercicio de derechos ciudadanos, promoción de la inclusión de los hogares de los beneficiarios en los sistemas de salud y educación y sensibilización frente a las desigualdades de género y generaciones. Se organizaron cuatro ediciones del programa, entre 2005 y 2007, generándose cupos para 16.175 participantes.

La evaluación cualitativa y las decisiones de diseño

La evaluación del PANES fue una parte constituyente del propio plan, como sucede con esta generación de programas sociales. En las últimas dos décadas, la evaluación de programas públicos se consolidó como un imperativo de toda política social, a partir de un fuerte movimiento de opinión generado a nivel político y teórico. Y no sólo en términos de un modelo de gestión de información *ex post* sino de un proceso de evaluación contemplado en el mismo diseño de los programas; si bien no sabemos cómo evolucionará la idea de evaluación, es improbable que haya retroceso en esta tendencia.

Aunque hay referencias en la literatura, nada nos exonera de definir opciones específicas de diseño, adecuadas a las circunstancias del programa. Fue necesario definir los actores, la perspectiva y las técnicas apropiadas para la evaluación. Y decidir debe llevar a explicitar: poniendo sobre la mesa los procedimientos utilizados, se abre la puerta a la metaevaluación que pueda realizarse en el futuro sobre el conocimiento que hemos construido y se somete a la mirada pública el procedimiento utilizado.

A continuación, veremos algunos de los puntos clave de la metodología construida, para analizar la relación entre el componente cualitativo y el resto del diseño de evaluación en este caso concreto⁴.

Diseño y metodología general

La construcción de un diseño es un conjunto de tomas de decisiones, en equilibrio entre lo ideal y lo factible. En este caso, cabe destacar dos decisiones: 1) ¿debía evaluarse el PANES en general o sus programas?; 2) ¿cómo y cuándo

4 Como es habitual en el MIDES, la evaluación de los programas fue llevada adelante por la Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo (DINEM).

se utilizaría el abordaje cuantitativo y el cualitativo? En principio, se generó un diseño con tres partes, siguiendo abordajes distintos:

Evaluación de impacto y resultados del PANES (Encuesta de seguimiento). Este abordaje, general y cuantitativo, apeló a una estrategia cuasiexperimental para establecer el impacto del PANES. Se usaron técnicas econométricas de análisis, con datos recogidos en una encuesta de tipo panel con dos ondas.

Evaluación cuantitativa por programa. Se trata de un abordaje de diseño cuantitativo específico para TXU y CRS. Se realizó una encuesta panel, también con dos ondas, mediante un formulario aplicado tanto al ingreso como al egreso del programa.

Evaluación cualitativa por programa. Nuevamente, el abordaje es específico para TXU y CRS, de corte cualitativo, con el objetivo de contemplar la mirada y voz de los beneficiarios. Las técnicas utilizadas en este caso fueron la entrevista en profundidad y los grupos focales o de discusión.

Tabla 1. Esquema general del diseño de Evaluación del PANES y sus Componentes.

		Abordaje	
		Cuantitativo	Cualitativo
Estrategia	General (PANES)	Evaluación de impacto (encuesta)	
	Específica (por programa)	Evaluación de resultados (aplicación de formulario de ingreso y egreso)	Evaluación de resultados

Fuente: DINEM-MIDES, 2007.

¿Qué función cumple esa tercera parte, donde se incorpora lo cualitativo a la evaluación? El objetivo central fue recoger la perspectiva de los distintos actores de los programas y dar cuenta de las expectativas, satisfacción, resultados y procesos que se pudieran despertar o desatar en ellos a partir de su participación. Por tanto, lo cualitativo excedió la evaluación de procesos y se usó también para conocer qué efectos generó el programa.

El criterio para la muestra de entrevistados fue el de contemplar las posibles diferencias en el discurso, que pudieran darse según ciertas variables estructurales. Dado que el tamaño muestral no puede definirse según un proceso único, se siguió el procedimiento más adecuado a la indagación cualitativa: una estimación inicial de la cantidad de entrevistas (que veremos más adelante) ajustada en el propio proceso de trabajo de campo según el criterio de saturación teórica.

Uno de los *para qué* de la investigación cualitativa, que se señalaba al comenzar, es el de poder modificar el diseño durante la investigación, a medida que el propio proceso investigativo lo hace necesario. Veamos la forma en que fue ampliándose el diseño en el caso de estos programas.

La construcción ad hoc de una estrategia de diseño complementaria: lo cualitativo y la flexibilidad

En una primera instancia, el diseño muestral se extrajo aleatoriamente desde un marco equivalente a la población total de *egresados* de TXU y CRS. Durante la investigación evaluativa, sin embargo, se hizo notorio que tal muestra podría acarrear un sesgo importante: la perspectiva de los que no completaron el programa no iba a estar presente. No eran pocos, pero aún si así fuese, era importante incluir su mirada.

¿Por qué? Sobre todo porque es razonable suponer que se trata de un grupo heterogéneo en relación a los procesos que queremos observar: quizá quienes abandonaron lo hayan hecho por evaluar negativamente el componente, quizá lo evalúan mejor que el promedio porque su deserción se debe a la entrada al mercado laboral que el programa ayudó a generar. En cualquier caso, uno de los aportes de este diseño cualitativo debía ser el de reflejar distintas valoraciones. La voz de quienes terminaron cada programa no hubiera agotado las opciones en ese sentido.

Entonces, aunque el trabajo de campo había comenzado, se incorporaron modificaciones, generando una instancia *ad hoc* para vencer esa debilidad de diseño. Para el caso específico de los beneficiarios de TXU, a partir de una ampliación de la muestra intencionada, que contempló en su marco muestral a los que no completan los programas (“*desertores*”) y a los que no habiéndolo completado consiguen trabajo (“*exitosos*”). Para el caso de CRS, algo similar: se incorporó como actor a los beneficiarios que no completan el proceso propuesto por el programa, por lo que fuere.

Por otra parte, la incorporación de una perspectiva distinta era importante para robustecer las inferencias que emergieran de la evaluación: el volumen de un poliedro se aprecia si iluminamos varias de sus caras. Así, se agregó un punto de vista, a través de un nuevo actor: las OSC que participaron de los convenios en TXU y CRS. La voz de estas organizaciones fue recogida con la técnica de entrevista en profundidad, aplicadas a sus directivos y a miembros de sus equipos técnicos. Nuevamente, se trató de privilegiar la variedad de discursos y miradas, bajo la suposición de que directivos y miembros de los equipos técnicos pueden manejar información sobre aspectos diferentes, además de diferentes perspectivas (relación con el Estado / relación cotidiana con los participantes). Como en el caso de *desertores* y *exitosos*, las OSC se eligieron a través de una muestra intencionada, buscando variabilidad en los ejes de tamaño organizacional y de complejidad institucional. Por otra parte, se creyó esencial contar con la perspectiva de los responsables técnicos de cada uno de estos programas en el propio MIDES y de ese modo el diseño volvió a ampliarse.

Gráfico 1. Actores involucrados en el diseño de evaluación



Fuente: Elaborado para este artículo por la División de Evaluación (DINEM – MIDES).

Además de agregar estos actores, se sumó una técnica para el caso de los participantes: la de grupos focales, donde la elaboración colectiva de las representaciones sociales puede mostrar los conflictos y emergentes de la experiencia en torno a TXU y CRS más fielmente que lo que pueden sugerirse en las entrevistas. Para contemplar diferencias estructurales, se construyeron grupos homogéneos según sexo y región del país.

Asumidas estas definiciones metodológicas y sumando la cantidad de actividades previstas (que fueron ajustadas luego, sobre el campo, según el mencionado criterio de saturación y atendiendo las necesidades de ir en busca de más información cuando fuese necesario), el trabajo de campo se realizó de la siguiente manera:

Tabla 2. Técnicas y actividades planificadas en la evaluación cualitativa

Actor	Subgrupo	TXU	CRS
Programa	Responsables técnicos	1 entrevista	1 entrevista
	Directivos	10 entrevistas	6 entrevistas
OSC	Técnicos	7 entrevistas	5 entrevistas
	Protagonistas	32 entrevistas	30 entrevistas
Beneficiarios		8 grupos foco	7 grupos foco
	Exitosos	7 entrevistas	No corresponde
	Desertores	12 entrevistas	6 entrevistas
Total de actividades		TXU	CRS
		77	55

Fuente: Elaborado para este artículo por la División de Evaluación (DINEM – MIDES).

Con estos clivajes, a partir de los cuales se diseñó la muestra, se quiso captar la variedad de discursos presentes. Pero el análisis de esta variedad no puede remitirse a estas distinciones del diseño muestral.

Es decir que si bien queremos contemplar la mayor complejidad posible de matices en el discurso de los participantes, el análisis de este discurso debiera trascender varios atajos. El más evidente, construir una interpretación solamente en términos del discurso mayoritario, como si fuera una expresión unívoca de la perspectiva de los participantes. Otro, contemplar estos clivajes de la muestra como las líneas de corte de los significados y discursos. En definitiva, luego de abierta la posibilidad de captar una multitud de discursos desde este diseño muestral, se trata de identificar todas las distinciones que sea necesario, pero desde los quiebres que aporten los propios datos. Para eso, una herramienta básica del abordaje cualitativo es la construcción de tipologías⁵.

Esta trastienda del diseño de evaluación ilustra las posibilidades de un componente cualitativo en cuanto a su flexibilidad. A continuación veamos qué aportan los resultados emergentes de un diseño tal, basado en la combinación de perspectivas, cuando es necesario extraer conclusiones de política y recomendaciones para la acción.

¿Qué tipo de hallazgos y resultados se obtienen por esta vía?

Las fortalezas y debilidades de los programas, en contexto

Los resultados que se pueden extraer con el aporte del componente cualitativo permitieron comprender las fortalezas y debilidades de cada programa desde la experiencia de los distintos actores involucrados en el programa, fuesen los beneficiarios u otros.

En primer lugar, cabe observar las coincidencias entre las OSC y los beneficiarios, en la mirada acerca del programa como algo más valioso que redundante, en tanto puede contarse a favor de la robustez de estas conclusiones. Tal era el sentido original de la expresión *triangulación* (Denzin, 1970; Teddlie & Tashakkori, 2003) como metáfora topológica que tuvo largo recorrido en las ciencias sociales: si queremos determinar dónde está un punto en el terreno, es posible que nos acerquemos a su ubicación si proyectamos nuestra observación desde dos lugares diferentes.

En cuanto a los efectos no previstos, se pudo saber que los aspectos más destacados giraron en torno a la transformación en las subjetividades: en primer lugar, los participantes de los programas sintieron que sus vidas crecieron en autoestima. Esta *ganancia subjetiva* no refleja meros “cambios interiores” sino la recuperación de la capacidad de socialización, en muchos casos menguada por la situación de aislamiento, culpabilidad, autocompasión y exclusión de ámbitos so-

5 Aquí se presentarán las tendencias y hallazgos más elementales del trabajo desde lo cualitativo, por lo que solamente cabe mencionar estas posibilidades, sin desarrollarlas.

cialmente valorados, a la que se exponen quienes viven en la indigencia. Hubiese sido muy difícil captar este cambio con un diseño más unívoco en sus abordajes.

Las sutilezas o matices identificados dentro de este cambio incluyen las mejoras en la autopresentación, o en el *empoderamiento*: las mujeres destacan especialmente esta transformación, que modifica capacidades y traslada horizontes de expectativas. El “tomar la voz” para ensanchar los horizontes de acción autopercibidos y dar un paso adelante (en la búsqueda de trabajo, de mayor igualdad en las relaciones interpersonales o en la planificación de un proyecto de vida más ambicioso) es un atributo emergente de los cambios operados.

En CRS, por otra parte, pudimos recoger ganancias tales como la creciente capacidad de los participantes de desrutinizar y desnaturalizar el *mundo de la vida* en el que vivían y combatir el aislamiento social con nuevas herramientas. Indagando a fondo, pudo verse como procesos interrelacionados a la modificación de la rutina, la problematización de presupuestos culturales, el mayor cuidado estético, el incremento en la autoestima y la generación de nuevos vínculos, se reforzaban entre sí.

Estos cambios, parte de los objetivos del programa pero difíciles de medir, incluyen situaciones complejas: por ejemplo, cuando se desarrollaron tareas en lugares y ámbitos socialmente valorados, tales como escuelas, los protagonistas sintieron que ganaban en términos de inclusión y no antes. La visibilidad e importancia social de lo hecho fue un camino gratificante de inserción en la comunidad barrial.

Los cambios en variables “duras” como la frecuencia de acceso a servicios públicos (de salud, por ejemplo), se pudieron constatar desde el componente cuantitativo. Pero la retroalimentación de este acceso con la percepción de mejoras en la presentación personal, por ejemplo, debió observarse con aquellas técnicas que desde lo cualitativo integraban la perspectiva de los participantes en su punto de vista más general. Observar los *mecanismos* que operan inevitablemente en contexto, dadas las subjetividades de las personas, puede mostrarnos procesos tan difícilmente visibles como el siguiente:

Superación de miedo al odontólogo

- gestión ante la OSC
 - reserva de cita con el odontólogo
 - atención odontológica
 - mejoramiento de la salud y la estética
 - aumento de la autoestima
 - mejora en búsqueda de empleo y empleabilidad.

Dado que en la experiencia individual aparecen en forma integrada, conviene recogerlos en su complejidad y vinculación recíproca. Las transformaciones subjetivas alimentaron un nuevo impulso de inclusión en torno a servicios

y prestaciones sociales, entre otras cosas. Por ejemplo, al enfrentar situaciones de violencia doméstica: las participantes pudieron reestructurar su mundo de la experiencia para propiciar una relectura en clave de derechos; la violencia ya no como algo privado y propio de la coyuntura familiar.

Desde la visión de los protagonistas, la formación en oficios fue problemática. ¿Tiene sentido observar la evaluación que los propios protagonistas hacen de las competencias adquiridas en vez de aplicarles algún *test* o medición estandarizada? Sí, cuando partimos de un supuesto: el del rol activo del protagonista en su proceso de incorporación de competencias. Y más aún si recordamos que de su propia autoevaluación dependerá el grado en que busque capitalizar estas competencias en el mercado de trabajo. Quien ha tenido problemas de inserción laboral y siente que tras el pasaje o tránsito por un programa socio-educativo o laboral, CRS y TXU en este caso, no ha aprendido nada relevante y que por tanto no han aumentado sus chances de inserción, difícilmente se exponga a (lo que prevé como) una nueva frustración en el mercado de trabajo.

La evaluación y el estudio de lo cotidiano y doméstico

Otro aspecto favorecido por la indagación cualitativa es el de los temas de difícil tratamiento. Por ejemplo, el estudio de la cotidianeidad y de lo doméstico, cuya importancia es central para estos programas. En la reproducción cotidiana de la vida toman materialidad concreta los mecanismos previstos en el diseño del programa. Para ser gráficos, la recuperación de autoestima y cultura del trabajo que pretendió TXU, no tiene grandes posibilidades de concreción en un contexto cotidiano de malas relaciones laborales, falta de herramientas y deficientes condiciones de trabajo.

Allí vuelve a plantearse la importancia de los efectos no previstos, como ya señalamos más arriba. En la implementación del programa, emergieron temas como la ausencia de lugares apropiados donde descansar, o problemas de salubridad y exposición al sol. En la misma línea, fue muy útil saber que, desde la perspectiva de los participantes, los uniformes de trabajo ocupan un lugar importante como símbolo de trabajo estable y dedicación. Acaso también operen como un relativo blindaje contra el posible estigma de “recibir dinero” del Estado: en el universo simbólico de los beneficiarios del programa, tener un uniforme indica que se está trabajando.

¿Qué sucedió en lo más estrictamente doméstico? Promover una mayor equidad de género es un objetivo que atraviesa los programas, pero no es sencillo de abordar, por lo que fue necesario apelar a todas las potencialidades que el abordaje cualitativo pudiese ofrecer. Desde allí se pudo escuchar sobre todo a las mujeres, que describieron sus problemas para compatibilizar la participación en el programa y el cuidado de sus hijos, en ocasiones forzando la deserción.

El costo de oportunidad percibido refleja la división tradicional del trabajo por género (que no podía ser modificada por el programa en tan corto plazo). Las mujeres han asociado ese costo a una renuncia a tareas domésticas y los varo-

nes a los trabajos temporales. La incorporación de estrategias que permitan una valoración distinta del costo de oportunidad (donde “la ecuación” resulte más favorable al programa, por ejemplo a partir de espacios colectivos de juegos o talleres para niños u otros modos que favorezcan la equidad de género) puede ser una alternativa a efectos de mejorar la incidencia de los programas en la equidad de género doméstica.

Resultados y consecuencias de la evaluación cualitativa

En síntesis, la incorporación de un componente cualitativo y la consiguiente combinación de perspectivas trajo consigo cambios en el diseño y en la implementación de los programas durante su desarrollo; entre otras cosas, motivados por los resultados intermedios de evaluación. Fueron en particular los hallazgos y recomendaciones fundados en la estrategia y técnicas cualitativas, los que permitieron detectar dificultades y desfases “a tiempo” y se constituyeron en un insumo central para las decisiones y cambios. Esos hallazgos señalaron dónde podían mejorarse los programas y qué aspectos hacían una diferencia sustantiva en el proceso tal como lo viven sus participantes u otros actores⁶.

No se trata solamente, entonces, de que la evaluación cualitativa habilite conocimientos más amplios sino que lo hace influyendo más eficazmente en el programa mientras está en acción, lo que abre nuevas puertas al potencial de incidencia *en y de los hacedores de políticas*. El reto de siempre es poder comunicar a los mandos políticos acerca del carácter científico y sistemático de las inferencias de evaluación, que no son una mera colección de observaciones. Se trata de que los hallazgos no sean desestimados como una mera opinión. Lo cierto es que a medida que se fue legitimando la evaluación cualitativa mejoraron sus condiciones de recepción en los organismos, pero aún suele haber problemas; por ejemplo, se suele subestimar el costo del componente cualitativo de las evaluaciones (Zandberg & Berkowitz 2009).

Antes de concluir, veamos cómo se configura el vínculo con los actores del programa cuando agregamos un componente cualitativo.

El vínculo con los actores

Sucede que en la tarea cotidiana de evaluación existen pocas recomendaciones en torno a ciertos criterios de actuación, lo que obliga a la improvisación más veces que lo deseable. ¿Cuán explícito se debe ser con los actores del programa respecto a los resultados que está recogiendo, cuando aún se encuentra en el trabajo de campo? Si bien la ética profesional no obliga a mostrar todos los datos de cada fase cuanti y cualitativa, sí llama al evaluador a presentarse de manera honesta ante quienes le suministrarán información delicada y personal. Se trata

6 A modo de ejemplo, en CRS se destinó parte del presupuesto a financiar la contratación de un encargado del cuidado de los niños de los participantes, a partir de hallazgos emergentes que resultaban inesperados. Para el diseño de futuras ediciones del programa, se consideró la propia duración y se alargó desde 6 a 8 meses Uruguay Trabaja (que tiene objetivos similares a TXU).

de no desdibujarse, sino dejar en claro nuestra tarea ya que *“operamos desde compromisos sociales (y profesionales) profundos, que honran la visión y perspectiva de todos los grupos de actores, estemos o no de acuerdo con ella”* (Ryan et al. 1998:102). Y para recoger la visión de otros actores, debemos mostrar qué uso se le dará. No de forma exhaustiva sino de forma clara.

Posiblemente una solución sea no entrar en detalles técnicos acerca del diseño, que acaso enturbiarían la idea que se quiere transmitir, pero sí comunicar a los participantes acerca del uso que daremos a lo que nos cuenten y cómo se tomarán en cuenta otras fuentes de datos. El camino es *“conectar con las experiencias que tuvieron ellos en el programa y a través de significados que les sean accesibles, para que no haya rechazo, o, peor, malos entendidos”* (Ryan et al. 1998:104).

En términos de aplicación de las técnicas como entrevistas semiestructuradas o grupos de discusión, esta introducción es además fundamental para que el trabajo de campo sea eficiente. Delimitar el alcance de lo que nos dirá el entrevistado: *no tendrá consecuencias en términos del programa; cualquier opinión es válida; no hay respuestas correctas ni incorrectas; se asegura la confidencialidad, las opiniones serán tomadas en cuenta para mejorar el programa pero no en soledad sino junto con más información de entrevistas, observaciones y encuestas a otros actores, etc.*

Para cumplir con estas difíciles tareas, hay estrategias disponibles, propuestas por autores como Greene: generar ejemplos hipotéticos de qué resultados podría mostrar la evaluación; describir en gran detalle qué participación tendrá cada quien en cada fase; hacer alguna actividad inicial con los participantes donde a través de la colaboración de éstos quede claro su rol en la propuesta general de evaluación. (Ryan et al. 1998)

Reflexiones finales: la evaluación cualitativa y el archipiélago de diseño

Hemos visto los aportes prácticos y metodológicos de una evaluación en la que se inserta un componente de relevamiento y análisis cualitativo. Su comprensión en un marco más general, epistemológico, no es fácil. A menudo se usan metáforas para describir la lógica que ordena a estos diseños. Culminaremos con una imagen precisa, la del archipiélago, provista por Lawrenz & Huffman (2002), para resumir la naturaleza de este tipo de diseños:

“los cimientos submarinos del archipiélago serían la ‘verdad’ subyacente del programa evaluado y las islas individuales las formas de probar esa verdad, o los datos a analizar a interpretar (...), al final, los evaluadores juntamos las piezas de cada isla para inferir los cimientos fundantes del programa, porque es difícil descubrirla verdad enteramente” (Lawrenz & Huffman 2002:332).

Así, si usamos una estrategia con variedad de abordajes, tendremos islotes desde lo cuasi experimental, la interacción social, lo fenomenológico. La percep-

ción de dónde empieza y dónde termina el archipiélago será del evaluador, haciendo recortes a partir de su visión teórica.

Esta metáfora puede aplicarse a los dilemas de la recogida, el análisis y la interpretación de los datos, incluso a su presentación formal. Es relevante pensar en esos cimientos submarinos como la “verdad” del programa, en el sentido del realismo crítico de Sayer (1992): la realidad como estructurada en capas jerárquicas y con existencia relativamente independiente de nuestros juicios.

Los islotes, que son los datos a interpretar, no son esa verdad pero están conectados a ella desde lo particular: pueden dar cuenta de cómo es, con el auxilio de nuestra teoría. Cada islote tendrá una topología específica, unas coordenadas o un microclima que lo distingue, pero también habrá agregaciones totales o parciales, generadas por los componentes de nuestro diseño de investigación y métodos de recogida y análisis de datos.

En conclusión, más que defender lo cualitativo como un criterio privilegiado, lo que cabe enfatizar en la comunidad de evaluadores es la necesidad de construir evidencia de acuerdo a los métodos que en cada caso aporten relevancia, credibilidad y rigor inferencial a la evaluación. Tales métodos tendrán un lugar u otro según el énfasis esté en la medición de recurrencias o en los significados locales; en lo general o en lo particular (Schwandt 2009:199-200). Como en evaluación los significados y lo particular suelen incidir fuertemente en los posibles resultados de un programa, el abordaje cualitativo no dejará de ser fuertemente requerido.

En TXU y CRS las miradas específicas de los participantes y de los técnicos de las OSC fueron recogidas para aumentar el tamaño de lo visible; descubrir islotes, si se quiere. Aspectos que hubieran permanecido sumergidos, aunque no por eso menos verdaderos, pudieron así formar parte plena de las conclusiones más importantes de la evaluación. Sin estas herramientas, difícilmente hubiésemos captado la incomodidad de los participantes por no contar con un uniforme oficial, el orgullo por ayudar a los hijos a hacer los deberes escolares, su miedo al odontólogo, el ardor del sol, o la relación entre pintar una escuela, elevar la autoestima de los pintores y aumentar su nivel de asociatividad informal.

Referencias bibliográficas

- BAKER, Judy L. (2000). Evaluación del impacto de los proyectos de desarrollo en la pobreza. Manual para profesionales. Banco Mundial.
- BLEDSON, K. L. & J. A. GRAHAM (2005). The Use of Multiple Evaluation Approaches in Program Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 26, 302-319.
- BUCELLI, M., FURTADO, M. Uruguay (2004). 1998-2002: ¿quiénes ganaron y quiénes perdieron en la crisis? CEPAL.
- CAMPBELL, D. (1969). Reforms as experiments, *American Psychologist*, 24(4)
- CARACELLI, V & J. GREENE (1993). Data Analysis Strategies for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 15(2), 195-207.

- CARNEIRO, Pedro et al** (2009). El Impacto de Proveer Apoyo Psico-Social a Familias en Extrema Pobreza y Aumentar su Acceso a Servicios Sociales. Evaluando Chile Solidario. UCL – IFS – CEMMAP – World Bank. En www.chilesolidario.gov.cl
- COFFMAN, J.** (2003). Michael Scriven on the Differences Between Evaluation and Social Science Research. En *The Evaluation Exchange*. Harvard Family Research Project.
- COOK, T.** (1985). Postpositivist Critical Multiplism, en *Social science and social policy*, (eds. R. Shotland & M. Mark), Beverly Hills. Sage.
- CRUMP, B. & K. LOGAN** (2008). A Framework for Mixed Stakeholders and Mixed Methods. En 7th European Conference on Research Methods for Business and Management Studies. Londres: ECRM.
- DENZIN, N.** (1970). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. Chicago: Aldine.
- DIRECCIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y MONITOREO (DINEM – MIDES)** (2008). Informe de evaluación. Programa: Mejoramiento del Hábitat. Publicación web: www.mides.gub.uy
- (2007). Informe de evaluación. Resultados, expectativas y satisfacción. Programa: Construyendo Rutas de Salida. Publicación web: www.mides.gub.uy
- (2007). Informe de evaluación. Resultados, expectativas y satisfacción. Programa: Trabajo por Uruguay. Publicación web: www.mides.gub.uy
- (2007). Informe de evaluación. Programa: En el país de Varela: Yo, Sí Puedo. Publicación web: www.mides.gub.uy
- GREENE, J.** (2001). Dialogue in Evaluation. A Relational Perspective. *Evaluation*, 7, 8.
- GUTTANDIN, F.** (2007). Pobreza Campesina desde la perspectiva de las madres beneficiarias del programa Tekoporá, Asunción: UNFPA, GTZ, Secretaría de Acción Social.
- KUSHNER, S.** (2005). Qualitative Control. A Review of the Framework for Assessing Qualitative Evaluation. *Evaluation*, 11, 13.
- LAWRENZ, F. & D. HUFFMAN** (2002). The Archipelago Approach To Mixed Method Evaluation. *American Journal of Evaluation*, 23, 331-338.
- LOZANO CORTÉS, Maribel** (2006). Evaluación Cualitativa de los impactos del Programa Oportunidades en alimentación, salud y educación en los municipios del sur de Yucatán (2004-2005). Universidad de Quintana Roo (en evaluacion.oportunidades.gob.mx)
- LOZANO CORTÉS, Maribel** (2006). Evaluación Cuantitativa de los impactos del Programa Oportunidades en educación, salud y alimentación en los municipios del sur de Yucatán de 2001 a 2004. Universidad de Quintana Roo (en evaluacion.oportunidades.gob.mx)
- MARK, M.** (2001). Evaluation's Future: Furor, Futile, or Fertile? *American Journal of Evaluation*, 22, 23.
- MIDEPLAN** (2008). Impactos en el Sistema Familiar por la Incorporación de Mujeres al Mundo del Trabajo. Programas de Empleo y Empleabilidad del Sistema Chile Solidario. MIDEPLAN. En www.chilesolidario.gov.cl
- MOHR, L. B.** (1999). The Qualitative Method of Impact Analysis. *American Journal of Evaluation*, 20, 69-84.

- MORELL, J. A. (2005). Why Are There Unintended Consequences of Program Action, and What Are the Implications for Doing Evaluation? *American Journal of Evaluation*, 26, 444-463.
- NASTASI, B. K.; J. HITCHCOCK; S. SARKAR; G. BURKHOLDER; K. VARJAS & A. JAYASENA (2007) Mixed Methods in Intervention Research: Theory to Adaptation. *Journal of Mixed Methods Research*, 1, 164-182.
- NIRENBERG, O.; J. BRAWERMAN & V. RUIZ (2002). *Evaluar para la transformación. Innovaciones en la evaluación de programas y proyectos sociales*. Buenos Aires. Paidós.
- PARDO, I. (2006). Bases para el diseño de una evaluación cualitativa. Programas Trabajo por Uruguay y Construyendo Rutas de Salida. Montevideo. MIDES.
- PROWSE, M. & L. CAMFIELD (2009). What role for qualitative methods in randomized experiments? Antwerpen: Institute of Development Policy and Management, University of Antwerp.
- ROSSMAN, G. B. & B. L. WILSON (1985). Numbers and Words: Combining Quantitative and Qualitative Methods in a Single Large-Scale Evaluation Study. *Eval Rev*, 9, 627-643.
- RYAN, K., J. GREENE, Y. LINCOLN, S. MATHISON & D. MERTENS (1998). Advantages and Challenges of Using Inclusive Evaluation Approaches in Evaluation Practice. *American Journal of Evaluation*, 19, 101 - 122.
- SAYER, A. (1992). *Method in Social Science: A Realist Approach*. Londres: Routledge.
- SCHWANDT, T. (2009). Toward a Practical Theory of Evidence for Evaluation. In *What Counts as Credible Evidence in Applied Research and Evaluation Practice?*, eds. S. Donaldson, C. Christie & M. Mark, 197 - 212. Thousand Oaks: SAGE.
- SCRIVEN, M. (2009). Demythologizing Causation and Evidence. In *What Counts as Credible Evidence in Applied Research and Evaluation Practice?*, eds. S. Donaldson, C. Christie & M. Mark, 134 - 152. Thousand Oaks: SAGE.
- SHAW, I. (2003). *La evaluación cualitativa*. Barcelona. Paidós.
- STAKE, R. & T. SCHWANDT (2006). On discerning quality in evaluation. In *The Sage Handbook of Evaluation*. Thousand Oaks: SAGE.
- TASHAKKORI, A. & C. E. TEDDLIE (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Sciences*. Thousand Oaks: Sage.
- VERA SOARES, Fávio et al. (2008). Achievements and shortfalls of conditional cash transfers: Impact evaluation of Paraguay's Tekoporã programme. *IPC evaluation note*, 3, March 2008. International Poverty Centre – PNUD.
- ZANDBERG, I. & S. BERKOWITZ (2009). Mixing methods in different types of evaluation studies. In *Mixed Methods Research Conference*. Harrogate.

Resumen

Nuestro propósito es mostrar cómo puede aprovecharse el abordaje cualitativo para la evaluación de programas sociales. Para eso, se ubica la especificidad de las investigaciones evaluativas, se muestra un posible lugar de lo cualitativo en estos procesos de indagación y se ejemplifica con las enseñanzas extraídas de dos recientes evaluaciones realizadas en Uruguay.

Palabras clave: Evaluación de programas sociales / Evaluación cualitativa / Métodos Combinados

Abstract

Our purpose is to show how to make the most of qualitative approaches in social program evaluation. To get there, we show the specific aspects of evaluative research, discuss the role of qualitative approaches within this type of research process and show examples of recent evaluations in Uruguay.

Keywords: Social program evaluation / Qualitative evaluation / Mixed Methods.

Recibido: 28 de enero de 2011.

Aprobado: 25 de abril de 2011.