

INFORME FINAL

Diseño de un modelo de evaluación multidimensional para el programa de Centros de Creación (CECREA)

Departamento de Formación y Educación en Artes y Cultura

Subsecretaría de las Culturas y las Artes

Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio

Isidora Urrutia Steinert

Phd Latin American Studies, University of Bristol

MSc Contemporary Identities / Sociology, University of Bristol

Socióloga, Pontificia Universidad Católica de Chile

Contenidos

1. Introducción.....	4
2. Objetivos	4
3. Marco bibliográfico.....	5
3.1 Antecedentes.....	5
3.1.1 El programa CECREA	5
3.1.2 Enfoque de derechos	6
3.1.3 Componentes y modelo del programa CECREA.....	10
3.2 Referencias bibliográficas	11
3.2.1 Enfoque de derechos y políticas públicas para el trabajo con NNJ.....	12
3.2.2 Literatura académica sobre el concepto de Creatividad	17
3.2.3 Literatura académica sobre Ciudadanía Creativa / Creative Citizenship .	23
3.2.4 Experiencias, proyectos o programas similares a CECREA.....	25
4. Propuesta de estrategia metodológica de evaluación.....	28
4.1 Objetivos.....	28
4.2 Metodología.....	29
4.2.1 Diseño	29
4.2.2 Descripción de técnicas	35
5. Operacionalización e indicadores	37
5.1 Operacionalización componentes CECREA.....	38
5.2 Operacionalización en indicadores para los enfoques del programa	39
5.2.1 Enfoque de derechos	39
5.2.2 Creatividad	40
5.2.3 Ciudadanía Creativa	42
6. Referencias	44
7. Anexo: Propuesta de términos de referencia.....	49
Objetivo de la contratación	49
Antecedentes	49
CECREA: Contexto y origen	49
Enfoque de derechos como marco de la intervención.....	51
Componentes y modelo del programa CECREA.....	54
Objetivos.....	56

Objetivo general.....	56
Objetivos específicos	56
Metodología.....	57
Productos.....	65

1. Introducción

Este informe busca cumplir con el encargo de plantear las primeras aproximaciones para el diseño de un modelo de evaluación multidimensional para el programa de Centros de Creación (CECREA). En este documento se exponen, en primer lugar, los objetivos de este pre-estudio. Luego, se presenta un marco bibliográfico que describe, primero, los antecedentes sobre el programa y su contexto y los principales enfoques que fundamentan el programa. Segundo, se expone de manera resumida una revisión amplia de literatura académica referente a los enfoques principales del programa – enfoque de derechos, creatividad, ciudadanía creativa – que sirve como diagnóstico de lo que se ha hecho en el plano internacional en estos temas. Estos estudios y experiencias se toman como referentes internacionales que orientan la propuesta de estrategia metodológica que se presenta en tercer lugar en este documento. Esta estrategia incluye objetivos, diseño metodológico, descripción de técnicas, y propuesta de una serie de indicadores basados en la experiencia internacional descrita. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas y se anexa una propuesta de términos de referencia para la solicitud de la evaluación del programa.

2. Objetivos

En este apartado, se presentan los objetivos general y específicos del informe de diseño metodológico para la evaluación del programa CECREA.

Objetivo general

Proponer un modelo de evaluación del programa CECREA tanto en su implementación como en los resultados en distintos niveles de análisis y considerando una estrategia metodológica mixta.

Objetivos específicos

1. Construir un marco bibliográfico que permita consolidar un cuerpo de antecedentes comparados sobre programas de promoción de la creatividad.
2. Identificar referencias bibliográficas a desarrollar en profundidad en la siguiente fase de ejecución del estudio.
3. Desarrollar una estrategia metodológica preliminar de naturaleza cualitativa considerando las distintas unidades de observación.
4. Identificar y describir las variables de impacto que se considerarán para el desarrollo de la evaluación del programa.
5. Elaborar un conjunto de indicadores que permitan medir las variables de impacto considerando las evidencias nacionales e internacionales en la materia.

6. Desarrollar una propuesta de cobertura de las unidades de observación orientadas al trabajo de campo.
7. Proponer instrumentos estándar de recolección asociados a la estrategia metodológica y las variables de impacto propuestas.

3. Marco bibliográfico

3.1 Antecedentes

3.1.1 El programa CECREA

El Programa CECREA, diseñado y ejecutado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) a partir del año 2015, tiene por objetivo la promoción, facilitación y desarrollo del derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes “a través de procesos creativos de aprendizaje, que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad”¹.

Desde la perspectiva de su diseño, CECREA representa una innovación significativa respecto a los fundamentos y la metodología que tradicionalmente se habían planteado los programas con foco en la población de niñas, niños y jóvenes (NNJ), que en este caso corresponden a personas entre los 7 y 19 años. Bajo la propuesta de CECREA, inspirada en la visión del biólogo chileno Humberto Maturana, el rol de los adultos en los procesos de trabajo con NNJ es “posibilitar las condiciones y oportunidades para el despliegue de la imaginación y la creatividad”².

Un primer rasgo fundamental que caracteriza a CECREA **es disponer a la creatividad como el elemento generador de valor público en cuanto objetivo central a conseguir, que si bien referida a prácticas concretas como actividades artísticas, científicas, y otros proyectos, tiene en los procesos su principal interés más allá de la expresión o práctica específica que la canalice.** El hacerlo se fundamenta en la importancia de la creatividad como capacidad habilitante en el desarrollo de los seres humanos, que permite “transformar problemas de la vida real en oportunidades de aprendizaje”³ mediante soluciones diversas que exceden a lo que necesariamente pueda ser aprendido en el contexto escolar. De este modo, la creatividad se entiende tanto desde su valor intrínseco como desde aquel asociado a otros bienes comunes como los logros educativos, el bienestar social y la salud mental de NNJ⁴. Considerando lo anterior, el programa contempla dentro de su diagnóstico que los y las jóvenes chilenas se encuentran en una posición de rezago en cuanto a habilidades

¹ CNCA (2016b) “Modelo CECREA”. Disponible en http://www.cecreea.cl/wp_content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf

² Ibid. p.3.

³ Ibid. p.2.

⁴ Ibid.

creativas respecto al promedio obtenido por sus pares de los otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Como se desprende de lo anterior, la actividad cultural, artística y patrimonial, que constituye el ámbito medular del trabajo desarrollado por el MINCAP, tiene como condición de posibilidad el desarrollo de la creatividad; no existe sin ella. Sin embargo, esta relación no es necesariamente inversa, puesto que la creatividad excede los límites de lo que la institucionalidad en Chile entiende por prácticas culturales, artísticas y patrimoniales⁵. Debido a esto, es que CECREA puede y debe entenderse **como un programa multidisciplinar en su quehacer, multisectorial en su planteamiento, y cuyo foco es la promoción de formas diversas de creatividad en NNJ.**

3.1.2 Enfoque de derechos

El despliegue de esta actividad creativa no se da en el vacío; **se sustenta en el enfoque de derechos**, entendido como aquel fundamentado en los derechos humanos: “las expresiones y derechos fundamentales que indistintamente se refieren a las facultades que tienen las personas, por una parte, para vivir libres de la intervención arbitraria del Estado, y por otra, para solicitar al Estado que realice determinadas acciones destinadas a permitirles desenvolverse en sus vidas”⁶.

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, forman parte del derecho internacional y constituyen obligaciones jurídicas para los países que voluntariamente han decidido asumirlos, pero también son vinculantes para todo el territorio. Esta declaración establece acuerdos por parte de los Estados firmantes, con el objetivo de que cada persona sin distinción de ningún tipo pueda alcanzar el más alto bienestar posible. Desde esta perspectiva es que los derechos humanos pueden entenderse bajo la lógica de un resultado asociado a un fin, es decir, como una aspiración objetiva que se traduce en una exigencia al Estado para la consecución de un determinado bien jurídico.

Como sistema, los derechos humanos integran todas las dimensiones del ser humano y de toda la sociedad, son universales, interdependientes e inalienables: no hay un derecho humano más importante que otro porque ninguno de ellos puede realizarse si los otros no se realizan. Son universales porque son garantías que se merecen todas las personas desde el momento de su nacimiento hasta la muerte y en cualquier lugar del mundo. Son inalienables porque nadie puede despojarse, regalar o vender sus derechos porque acompañan a la persona durante toda su vida y en todo momento, lugar y circunstancia; son indivisibles, porque ningún derecho es más importante que otro, por lo que no es posible dividirlos en categorías que los jerarquicen, no pueden priorizarse; porque son interdependientes, que significa que la dignidad humana no puede verse satisfecha sin el pleno cumplimiento de

⁵ Para mayores antecedentes en esta materia pueden consultarse documentos tales como: Ley 21.045 (2017) “Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio”. CNCA (2017) “Política Nacional de Cultura 2017-2022: Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y Territorio”. CNCA (2012) “Marco de Estadísticas Culturales de Chile”, CNCA (2016a) “Actualización del impacto económico del sector creativo en Chile”. Disponibles en <http://observatorio.cultura.gob.cl/>

⁶ Instituto Nacional de Derechos Humanos (2013) “Desarrollo Institucional y Gestión Estratégica: 2010-2013”.

todos los derechos, por lo que cuando se vulnera un derecho, se está vulnerando al mismo tiempo, el ejercicio de otros derechos.

Se fundamentan en principios transversales:

- **Igualdad y no discriminación:** todas las personas pueden gozar de todos los derechos consagrados en los instrumentos de derechos humanos en condiciones de igualdad, siendo, por tanto, un derecho en sí mismo.
- **Participación:** representa un derecho en sí mismo, pero al mismo tiempo una forma de ejercer todos los derechos que se le reconocen a las personas.
- **No regresividad:** este principio implica que, una vez reconocidos los derechos, no pueden desconocerse, aun cuando haya circunstancias sociohistóricas que puedan justificar legítimamente la suspensión temporal de algunos derechos, por el tiempo que dure la emergencia, como, por ejemplo, la libertad de desplazamiento en tiempo de pandemia. Aun así, hay derechos que en ningún contexto pueden ser suspendidos, como por ejemplo el derecho a la vida, a la educación, a la salud, entre otros.
- **Pro-persona:** reconoce la necesidad de aplicar la norma que mejor proteja y dé mayores garantías de goce de derechos a la persona. Este principio nos permite identificar situaciones en las cuales se producen choques o coaliciones de derechos para las personas o grupos de personas, pero también cuando existen diferencias entre los marcos jurídicos que los protegen de cada estado, debiendo aplicarse siempre la norma que es más favorable a la persona.

Tradicionalmente, se ha explicado que existen ciertas generaciones de derechos, de este modo se habla de la primera generación: vinculado con el pensamiento liberal, y los derechos individuales, como son los derechos civiles y políticos como la libertad de opinar, el derecho a reunión y de la participación activa en la vida política y social, protegiendo así al individuo de los abusos de agentes del estado. Además, se habla de una segunda generación focalizada en los derechos sociales, económicos, sociales y culturales, los cuales deben asegurar el derecho a la igualdad y no discriminación, como el derecho a la educación, la salud o el trabajo. Y una tercera generación: referida a los derechos de los pueblos que protegen a los colectivos, a la autodeterminación, al disfrute de un medioambiente sano y a la paz nacional e internacional. Sin embargo, es importante recalcar, que los derechos no son jerarquizables, todos se establecieron en la DUDH de 1948. El concepto de generación promueve la idea que se desarrollan unos primeros que otro y sólo se pueden exigir unos, para luego dar paso a los siguientes, lo que contraviene las características y principios de derechos humanos. Como se ha señalado, los derechos humanos: son universales, interdependientes, inalienables e imprescriptibles, y es deber del Estado dar cumplimiento a todos.

Como vertiente de aplicación de los derechos humanos, **el enfoque de derechos puede entenderse como “el marco conceptual para el desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, está basado en normas internacionales de derechos humanos y,**

desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos”⁷.

Una forma de comprender la distinción entre derechos humanos y enfoque de derechos es pensar que los derechos humanos se sitúan en la lógica de resultados y fines, en tanto el enfoque de derechos se sitúa en el ámbito de los procesos y medios, las formas de ver y hacer⁸.

Cuadro 1: Diferencias entre derechos humanos y enfoque de derechos

	Escala	
	Global	Nacional/Local
Enfoque de derechos	Sensibilización y movilización social	Empoderamiento y participación ciudadana
Derechos Humanos	Leyes internacionales	Leyes nacionales y políticas públicas

Fuente:

Sánchez Moreno, M. (2011) “Enfoque de derechos en el desarrollo. Aspectos teóricos y metodológicos”. Revista de Fomento Social, N°66, p.p. 53

Hacer uso del Enfoque de Derechos es poner especial atención en los elementos del contexto que favorecen u obstaculizan el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, con el propósito de promover el bienestar de todas las personas en la convivencia cotidiana. Por tanto, las herramientas teórico-prácticas que presentaremos estarán orientadas hacia la generación de las condiciones que garanticen la realización de sus derechos, analizando críticamente las desigualdades que afectan el bienestar de las personas y modificando aquellas prácticas culturales “facilitan o promueven la discriminación contra ciertos individuos o grupos, como las mujeres, los indígenas o las minorías étnicas”⁹.

Dentro del marco general de los derechos humanos, se destacan los derechos de la infancia y la juventud que reconocen la especificidad de este segmento de la población. Según la Convención sobre los Derechos del Niño, entendido como “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”¹⁰. Comprender a NNJ como sujetos de derechos, implica, por tanto, reconocerles y garantizarles el ejercicio de sus derechos específicos y especiales derivados de su condición y se traducen en deberes tales como respetar, defender, promover y proteger sus derechos, tanto por parte del Estado, como por parte de la familia y de la sociedad, en su calidad de co-garantes del ejercicio de sus derechos.

Lo anterior, implica un cambio en la concepción de NNJ y de relacionarse con la infancia, superando la visión de las niñas, niños y jóvenes como sujetos carenciados,

⁷ ONU (2021) “Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos”. Disponible en <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>.

⁸ Jiménez, W. (2007) “El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas”. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 7, núm. 12, enero-junio, 2007, pp. 31-46 Universidad Sergio Arboleda Bogotá, Colombia.

⁹ Ibid.

¹⁰ UNICEF (2017a) “Constitución, política e infancia”. Disponible en https://www.unicef.org/chile/media/1381/file/constitucion_politica_e_infancia.pdf

subordinados y necesitados que deben establecer vínculos de obediencia y disciplina para con los adultos, hacia una en que son comprendidos como sujetos de derecho, y que como tales deben ser reconocidos por los adultos como garantes de esos derechos. De este modo, se busca construir una nueva manera de vincularse desde el respeto mutuo, más que por la imposición a través de mecanismos autoritarios sustentados en la asimetría de poder. La Doctrina de la Protección Integral de los Derechos del Niño permite entender qué derechos pueden desprenderse de este reconocimiento general. La premisa fundamental es la primacía del interés superior del niño en todas las medidas que se adopten respecto de él o ella, así como el carácter social de estos derechos toda vez que su garantía es esencialmente política y, por ende, le corresponde a la sociedad garantizarlos.

De especial relevancia es el reconocimiento de la libertad para elegir, expresar y desarrollar una identidad, incluido el derecho a elegir no pertenecer a un colectivo determinado. Esto tiene importantes implicancias en los enfoques de género e intercultural, y una orientación más clara desde el momento en que, por ejemplo, se establece que la no discriminación y la accesibilidad física, económica y de información son condiciones obligatorias, así como también lo es la adaptación de estos tres enfoques a los entornos en que se desarrollan, toda vez que debieran aplicarse de forma simultánea, intentando dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales, para de esta manera favorecer prácticas inclusivas, tal como se verá con mayor profundidad más adelante.

Asimismo, el profesar o practicar su propia religión o emplear su propio idioma forman parte de los derechos garantizados por esta Convención, así como el derecho a opinar y ser escuchado, estableciendo la obligación de tomar en cuenta la perspectiva de los niños, “aún desde los primeros días de vida, los niños son agentes sociales activos, que buscan protección, cuidado y comprensión (...) el rol de los adultos consiste en ofrecer el contexto adecuado y los medios para que los niños sean protagonistas de su propio desarrollo”¹¹, según sus propios marcos de expresión y de la forma que lo estimen. He aquí el sentido de la co-construcción de procesos creativos en la experiencia educativa y la posición activa de niñas, niños y adolescentes en ella.

Es en este sentido que CECREA pone su foco en el proceso, y la forma en que éste se origina, por sobre el resultado de una experiencia creativa. La participación como base del modelo de trabajo con NNJ, donde la experimentación libre y el “derecho a imaginar y crear” son el centro, corresponde a uno de los rasgos que distingue al programa¹².

En este marco, los principios del programa CECREA son¹³:

- Promover el derecho a imaginar y crear.
- Con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.
- Protagonistas que son reconocidos como ciudadanos.
- Ciudadanos que son escuchados y capaces de escuchar.
- Escuchándose ejercen y despliegan sus derechos.
- Derecho a aprender haciendo y aprender jugando.

¹¹ Freire P (2010) “Pedagogía de la Autonomía y otros textos”. Editorial Caminos, La Habana, Cuba, pág. 42.

¹² CNCA (2016b) “Modelo CECREA”. Disponible en <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>

¹³ Ibid. p.6

- Jugando, explorando y experimentando de manera autónoma, colectiva y colaborativa.
- Un actuar colectivo donde convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.
- Convergencia que nace desde el territorio.
- Territorio que puede imaginar y crear nuevos principios

3.1.3 Componentes y modelo del programa CECREA

El Cuadro 2 menciona y describe los cuatro componentes del programa CECREA

Cuadro 2: Componentes y descripción del programa CECREA¹⁴

Componente	Descripción
LAB	Orientado a la gestión del conocimiento desde y para los CECREA. Provee de contenidos, instrumentos metodológicos, equipamiento específico y material didáctico para el desarrollo del Programa. Incluye la línea Formación de Formadores
Programación	Corresponde a actividades que forman parte de la programación de un centro CECREA tales como: Laboratorios durante la jornada escolar, Laboratorios fuera de la jornada escolar, programación según cada nodo estratégico
RED	Orientado al desarrollo de una comunidad de aprendizaje creativo y colaborativo a nivel local y nacional, que permita el intercambio de experiencias y conocimientos entre todos los actores involucrados en el programa, bajo la forma de una Red CECREA.
Operación	Responde a la planificación, gestión, administración y desarrollo de infraestructura.

Fuente: CNCA (2016b) "Modelo CECREA". Disponible en <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>

¹⁴ Ibid. p.5

Por su parte, el modelo CECREA se estructura en cuatro capas concéntricas¹⁵:

- **Primera capa: Ejercicio y despliegue de derechos**

Comprende el marco del enfoque de derechos en el que se despliega toda la actividad del programa y creación, mediante la convergencia entre las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

- **Segunda capa: Procesos creativos de aprendizaje**

Etapa central del modelo, pone hincapié en la imaginación de los NNJ y su participación en procesos creativos de aprendizaje en donde mediante el juego se generen descubrimientos individuales y colectivos de carácter colaborativo.

- **Tercera capa: Facilitador**

Los y las facilitadoras son las personas encargadas de orientar, escuchar y facilitar el trabajo creativo de los NNJ, proveyendo de seguridad e incentivando la adopción de riesgos para el desarrollo de los procesos. Las principales labores asociadas a este rol son la entrega de herramientas y la canalización de inquietudes, visiones e intereses de NNJ.

- **Cuarta capa: Convergencia**

La noción de convergencia se asocia a la conexión existente entre las otras tres primeras capas. Comprende a los procesos de escucha y busca dar cuenta de la integralidad de toda la metodología.

3.2 Referencias bibliográficas

Una revisión extensiva de la literatura existente referente a programas, políticas públicas y/o experiencias similares a CECREA demuestra la existencia de tres grandes marcos de referencia a través de los que se puede comprender y evaluar el programa.

En primer lugar, existen guías, programas y evaluación de programas que utilizan enfoque de derechos en su trabajo con niños, niñas y jóvenes. En segundo lugar, existe investigación variada y multiforme referida al concepto de creatividad. En tercer lugar, existen algunos pocos programas y estudios académicos referidos a la ciudadanía creativa. Lo particular e innovador de CECREA es la combinación de estas tres dimensiones: el fomento a la creatividad por medio del desarrollo de ciudadanía creativa a través del trabajo con enfoque de derechos con NNJ. Hasta el momento, y tras una revisión sistemática de literatura académica, son prácticamente inexistentes las experiencias nacionales e internacionales que explícitamente combinen y utilicen los tres enfoques nombrados.

¹⁵ Ibid. p.7

A continuación, se presenta un mapeo general de la literatura y experiencias revisadas, estructurado en cuatro secciones: (A) enfoque de derecho en trabajo con niñas, niños y jóvenes y políticas públicas, (B) el concepto de creatividad y su enfoque individual y sociocultural; (C) programas de desarrollo y fomento de ciudadanía creativa, y (D) experiencias de programas similares a CECREA.

3.2.1 Enfoque de derechos y políticas públicas para el trabajo con NNJ

Desde la publicación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1989 - ratificada por el Estado de Chile en 1990 - se han elaborado guías para la aplicación de derechos del niño en programas y políticas públicas. De particular relevancia para ello es el manual elaborado por la organización Save the Children (2002, 2006). El programa CECREA, en tanto, cuenta también con un documento referido a los fundamentos teóricos e institucionales, y el protocolo de aplicación de dicho enfoque, en el que se basa el programa. Además de las guías para la aplicación de este enfoque, existen también guías y protocolos para la evaluación del impacto de programas y políticas pública en los derechos del niño llamados CRIA (Childs Rights Impact Assessment) y desarrollados por ENOC (European Network of Ombudspersons for Children).

De forma adicional a las guías y protocolos institucionales para la aplicación de enfoque de derechos en políticas públicas, existe literatura académica referida al tema que propone modelos teóricos y metodológicos para la operacionalización e implementación de dicho enfoque en programas. La Dra. Laura Lundy, perteneciente a la Queen's University de Belfast, Irlanda del Norte, ha trabajado extensamente a este respecto, y ha puesto especial énfasis en la dimensión de participación que tiene que existir en los programas que apliquen este enfoque en su trabajo con NNJ (referido al Artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño). De manera adicional a la literatura académica operacionalizando dichos conceptos, existe bibliografía referida a la evaluación de los mismos. La particularidad de este cuerpo académico emergente es que la evaluación misma utiliza enfoque de derecho. Lo anterior implica que las evaluaciones cuentan con un consejo asesor de niños, niñas y jóvenes que cumplen un rol activo en la investigación y evaluación misma.

A continuación, se presenta el detalle bibliográfico anterior ordenado de manera temática. Se provee un listado de las guías y protocolos institucionales de organizaciones como la ONU, Save the Children, y ENOC. En el caso de los artículos académicos, se incluye también un pequeño resumen de los mismos.

3.2.1.1 Guías para la aplicación de enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes en políticas públicas

- **ONU.** (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

- **Save the Children.** (2002). *Programación de los Derechos del Niño: Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación.* Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29378.pdf>
- **Save the Children.** (2006). *Child Rights Programming: How to Apply Rights-Based Approaches to Programming. A Handbook for International Save the Children Alliance Members.* Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29378.pdf>
- **CECREA.** (2020a). Política de convivencia enfoque de derecho Cecrea: Fundamentos teóricos desde el enfoque de derechos. Disponible en <http://www.cecrea.cl/documentos/>
- **CECREA.** (2020b). Política de convivencia enfoque de derecho Cecrea: Protocolos Cecrea. Disponible en <http://www.cecrea.cl/documentos/>

3.2.1.2 Guías para la evaluación de derechos del niño en programas: CRIA (Childs Rights Impact Assessment)

- **ENOC.** (2020). *Common Framework of Reference on Child Rights Impact Assessment. A Guide on How to carry out CRIA.* Disponible en <https://www.niccy.org/media/3763/enoc-common-framework-of-reference-fv.pdf>
- **ENOC.** (s.f.). *Child Rights Impact Assessment - ENOC Template.* Disponible en <https://www.niccy.org/media/3877/enoc-cria-template-fv.pdf>
- **Mukherjee, S., Photong, K., & Livingstone, S.** (2021). *Childs Rights Impact Assessment: A tool to realise child rights in the digital environment.* London: 5 Rights Foundation.
- **Payne, L.** (2020). *ENOC Synthesis Report: Child Rights Impact Assessment.* Disponible en <http://enoc.eu/wp-content/uploads/2020/12/ENOC-Synthesis-Report-on-CRIA-FV.pdf>

3.2.1.3 Artículos académicos sobre aplicación de enfoque de derechos en políticas públicas

- **Byrne, B., & Lundy, L.** (2019). Children's rights-based childhood policy: a six-P framework. *The International Journal of Human Rights*, 23(3), 357-373. doi:10.1080/13642987.2018.1558977

Artículo que propone un modelo de 6 "p" para el uso de enfoque de derecho en el desarrollo de política pública enfocada en NNJ:

- **Principios:** conectar la política pública en cuestión con los derechos establecidos en la Convención de los derechos del niño.
- **Proceso:** llevar a cabo evaluaciones constantes del impacto del programa en los derechos de los niños *ex ante* y *ex post*. Se establece que las evaluaciones genéricas de impacto en este caso son insuficientes, proponiendo que se realicen desde una perspectiva que utilice un enfoque de derechos en la evaluación misma.

- Participación: esta dimensión hace referencia a que, independiente de las acciones que se estén llevando a cabo, se debiese permitir a los sujetos reclamar y exigir sus derechos. Lo anterior implica comprender sus derechos y poder influir en las decisiones que impactan en sus vidas. Por tanto, la participación involucra escuchar a niños, niñas y adolescentes respecto a todas las materias que les afecten, e involucrarles en el desarrollo de políticas públicas.
- Gasto público (public spending): los Estados debiesen destinar parte de su presupuesto de gasto público a la implementación y resguardo de los derechos del niño. Este gasto debe ser transparente y público. Niños, niñas y adolescentes debiesen estar involucradas e involucrados de alguna forma en el proceso presupuestario.
- Alianzas (partnership): la implementación de programas con enfoque de derecho usualmente es holística, atraviesa más de un área estatal específica. Resulta fundamental trabajar en alianzas estratégicas y coordinación entre áreas para la correcta ejecución de tales políticas.
- Publicidad: la Convención de los Derechos del Niño establece también el deber de los estados de dar a conocer de forma extensiva sus principios y provisiones, tanto a adultos como a niños, niñas y adolescentes. Más aún, la participación implica conocimiento de los derechos, por lo que la publicidad en este sentido resulta fundamental.

- **Lundy, L.** (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.

En este artículo, la Profesora Laura Lundy operacionaliza el Artículo 12 (derecho a tener una opinión y a que ésta sea escuchada) de la Convención de los Derechos del Niño. Propone que una correcta implementación del Artículo 12 requiere considerar 4 factores: espacio, voz, influencia y audiencia.

- Espacio: hace referencia a que se fomente el que niños, niñas y jóvenes expresen sus visiones y opiniones de forma activa. Para ello, resulta relevante preguntarles qué elementos consideran que les afectan y cómo les gustaría involucrarse e influir en los resultados de las decisiones relacionadas a ellos. La autora recuerda que la participación es siempre voluntaria (la no participación es una de las decisiones posibles de tomar), y es necesario crear un espacio seguro e inclusivo.
- Voz: refiere al permitir que NNJ se expresen libremente, lo que en ocasiones requiere de la ayuda de facilitadores. Los prerrequisitos para ello implican, primero, que los participantes cuenten con el tiempo suficiente para comprender los temas a tratar en la instancia participativa, que tengan acceso a documentos e información amigables para ellas y ellos, que exista la capacidad de construir organizaciones lideradas por niños, niñas o jóvenes, y que se cuente con un entrenamiento adecuado para las y los adultos facilitadores, sobre todo respecto a superar su posible resistencia al involucramiento participativo de niños y niñas. Se recomienda también, para fomentar la voz, que la participación incluya medios diversos para expresarse: juego, dibujos, videos, entre otros.

- **Audiencia:** toda participación requiere también de una audiencia. La autora hace referencia a que el Artículo 12 de la Convención establece el derecho a ser escuchados y tomados en cuenta. Para ello, el texto propone la realización de inducciones y capacitaciones a las y los facilitadores en estos procesos centrados en la escucha activa, entendiendo que niños, niñas y jóvenes se expresan de formas diversas que no siempre son verbales. Esta dimensión también hace referencia a la necesidad de garantizar la oportunidad de niños, niñas y jóvenes de comunicar sus opiniones a un individuo o cuerpo institucional claramente identificado, quien debe tener la responsabilidad de escucharles.
- **Influencia:** refiere al empoderamiento y habilitación de los niños, niñas y jóvenes participantes de estas instancias. Lo anterior implica tomar seriamente sus opiniones, y comunicarles que está siendo así. Adicionalmente, implica comunicarles de forma adecuada el alcance de la influencia que están teniendo en la toma de decisiones.

Estas 4 dimensiones con las que la autora conceptualiza y operacionaliza el artículo 12 se enmarcan también en un contexto de fomento y respeto a otros derechos considerados en la convención, como son la no discriminación, el velar por sus mejores intereses, el derecho a la información, el derecho a ser guiadas y guiados por un adulto, y el derecho a la seguridad. Lo anterior lo resumen en el esquema reproducido en la Figura 1.

Figura 1: Dimensiones de derechos consideradas en Artículo 12

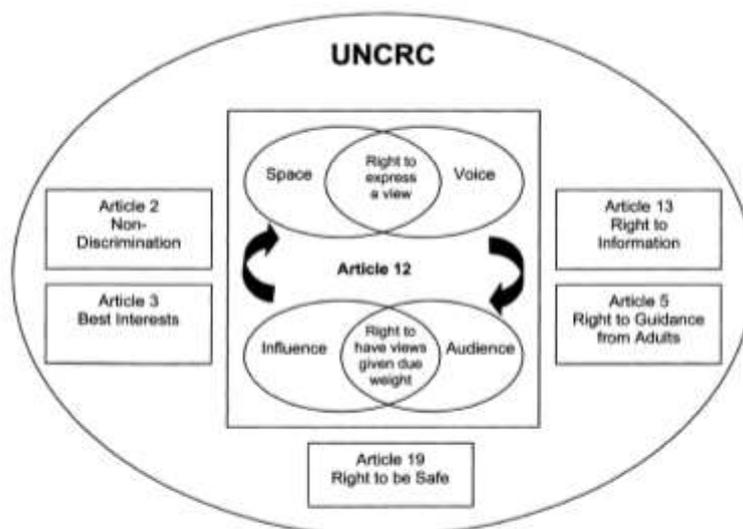


Figure 1. Conceptualising Article 12

Fuente: Lundy, L. (2007: 932)

- **Welty, E., & Lundy, L. (2013).** A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3), C02.

En este artículo, las Dras. Lundy y Elizabeth Welty abordan la misma conceptualización cuádruple anterior (espacio, voz, audiencia e influencia), proveyendo preguntas guía para evaluar cada dimensión dentro de un determinado programa o política pública. A continuación, se presentan algunos ejemplos para cada dimensión:

- **Espacio:** ¿Se ha solicitado las opiniones y visiones de niños, niñas y jóvenes durante el proceso, implementación y evaluación del programa de forma activa? ¿Existe algún espacio seguro donde puedan expresarse libremente? ¿Se han tomado medidas para asegurar que todos los niños, niñas y jóvenes afectados por las decisiones del programa puedan participar de estas instancias?
- **Voz:** ¿Los niños, niñas y jóvenes cuentan con la información necesaria en un formato apropiado para permitirles formar sus opiniones? ¿Se les ha dado un rango de opciones para elegir cómo expresar sus opiniones?
- **Audiencia:** ¿Quién constituye la audiencia a la que niños, niñas y jóvenes expresan sus opiniones y perspectivas? ¿Existe algún proceso formal a través del cual se comuniquen estas opiniones a las y los directivos y administradores del programa, y a su público en general? ¿La audiencia, sea una persona individual o un cuerpo institucional, tiene poder de tomar decisiones dentro del programa?
- **Influencia:** ¿Fueron consideradas las opiniones de niños, niñas y jóvenes por quienes tienen el poder de efectuar cambios dentro del programa o política pública? ¿Existe algún proceso que asegure que estas perspectivas informen las decisiones que afectan a niños, niñas y jóvenes? ¿Se les ha informado a niños, niñas y jóvenes de las maneras en las que sus opiniones pueden influir las decisiones del programa? ¿Se ha dado retroalimentación a estos participantes explicando las razones tras las decisiones que se han tomado?

3.2.1.4 Artículos académicos evaluando programas que han usado enfoque de derecho de manera participativa con consejos asesores de niños y niñas

- **Lundy, L., & McEvoy, L. (2009).** Developing outcomes for educational services: a children's rights-based approach. *Effective Education*, 1(1), 43-60. doi:10.1080/19415530903044050

En este artículo, los autores evalúan el programa "Ready to Learn" de la ONG Bernardo's Children Charity en Irlanda, para ver hasta qué punto cumplía con el artículo 12 de la convención de los derechos del niño (que habla sobre derecho a tener una opinión y a que ésta sea escuchada). Tras un diagnóstico general en el que establecen que dentro de las perspectivas tradicionales de psicología del desarrollo y de la sociología los niños y niñas no se consideran como actores sociales capaces de dar sentido a sus mundos y de influir en sus entornos (p. 47), los autores proponen un diseño metodológico para la evaluación de programas que esté centrado en niños y niñas. A partir de la premisa de que niños y niñas se reconocen como expertos y expertas en sus propias vidas, se les toma como parte fundamental de la evaluación no sólo como objetos de estudio, sino como sujetos de los

mismos. Lo anterior implicó la construcción de un diseño metodológico cuantitativo para la evaluación de impacto de dicho programa (encuesta) en el que se creó un Comité Asesor de Niñas y Niños (Children's Advisory Group) que participó como co-investigador en el proceso. El comité estuvo compuesto por niños y niñas de entre 10 y 11 años de edad, y sus roles incluyeron el aconsejar respecto al proceso investigativo, asistir con la interpretación de los resultados de la encuesta y de la revisión de literatura, proveer insights respecto a los principales problemas que el programa intenta abordar (desventaja social y mal desempeño académico) e identificar potenciales servicios futuros que pudiese implementar la organización para abordar dichos problemas. El artículo cuenta también con una serie de consejos, a partir de la experiencia de los investigadores, para la realización de trabajo co-investigativo con niñas y niños.

- **Emerson, L., & Lloyd, K.** (2017). Measuring Children's Experience of Their Right to Participate in School and Community: A Rights-Based Approach. *Children & Society*, 31(2), 120-133. doi:<https://doi.org/10.1111/chso.12190>

Otro ejemplo de estudio cuantitativo para evaluar la experiencia del derecho a participar de niñas y niños, cuya metodología también considera la participación de un consejo asesor de niños y niñas.

3.2.2 Literatura académica sobre el concepto de Creatividad

El concepto de creatividad es vasto y complejo, tal como lo demuestra la literatura académica al respecto. En términos históricos, se pueden distinguir tres fases fundamentales en el estudio científico de la creatividad en occidente: comienza en los años 1950s y 60s con el estudio psicológico de creadores/artistas/inventores “excepcionales”; en los 70s y 80s toma un enfoque cognitivo para identificar los procesos mentales que ocurren durante comportamientos creativos; y desde los 90s el foco ha estado en el estudio interdisciplinario de procesos creativos enmarcados en contextos sociales y culturales¹⁶. Hoy en día, existen dos grandes perspectivas desde las cuales se estudia y entiende el concepto de creatividad: puede ser abordado desde una concepción individual – más enfocada en una psicometría de la creatividad – y desde una sociocultural que se basa en la interdisciplinariedad y en un enfoque multinivel para abordar el fenómeno.

Desde una perspectiva individualista, la definición del concepto de creatividad hace referencia a cualquier combinación mental nueva que sea expresada en el mundo¹⁷. Se basa en la novedad y originalidad – para la persona que crea o ejecuta – de una combinación de pensamientos y que se expresan de alguna manera (los pensamientos por sí solos no entrarían en la definición de creatividad). Estas perspectivas tienden a ser reduccionistas, en el sentido de que la creatividad se analiza al fragmentarla en unidades de pensamiento y comportamiento pequeñas. A esta perspectiva generalmente se la llama “creatividad con c

¹⁶ Por ejemplo, ver el estudio extensivo de R. Keith Sawyer, *Explaining creativity : the science of human innovation*, 2nd ed. ed. (New York: Oxford University Press, 2012), 1 online resource (586 pages).

¹⁷ Sawyer, *Explaining creativity : the science of human innovation*, 7.

minúscula" (*little c creativity*). La definición sociocultural, por otra parte, tiene que ver con la generación de un producto que se considera novedoso u original, pero también apropiado, útil o valorable, para un grupo en particular¹⁸. La novedad es social, no solo individual, y además debe ser valorada socialmente. A esta perspectiva se la llama "Creatividad con C Mayúscula" (*Big C Creativity*).

En conjunto con esta definición en dos niveles, Mel Rhodes estableció en 1961 un marco de referencia para la investigación sobre creatividad que ha sido usado ampliamente en la investigación al respecto. Este marco está constituido por lo que Rhodes nombró las "4 P": producto, persona, proceso y presión¹⁹. La investigación sobre creatividad puede centrarse en el producto creativo, en la persona que ejecuta el acto creativo, en el proceso creativo en sí o en las presiones o fuerzas externas que actúan sobre el proceso o persona. Dentro de cada una de estas dimensiones, existe una multitud de metodologías que han intentado medir el concepto. A continuación, se presentan algunas de las principales.

3.2.2.1 Perspectiva individualista

En términos metodológicos, esta perspectiva tiende a usar tests cuantitativos para medir creatividad, buscando crear instrumentos que sean válidos y confiables.

PRODUCTO

El test más usado para evaluar la creatividad con minúscula de un producto es el **Consensual Assessment Technique (CAT)**²⁰. En estas evaluaciones se pide a los participantes crear un producto (poema, frases en un comic, u otros) que son evaluados por expertos del campo. El promedio de estas evaluaciones se usa como medida de la creatividad del producto. Se ha demostrado que generalmente las evaluaciones de los expertos están correlacionadas²¹. Su principal problema tiene que ver con que se requiere de mucho tiempo y recursos para elegir el producto adecuado a la población que se está evaluando, y los expertos adecuados a cada producto²².

PERSONA

Check-list de actividades creativas: Se basan en cuestionarios dirigidos a la persona misma. Se basan en una lista creada por E.P. Torrance en 1962, en donde se pregunta a los participantes qué actividades han realizado a partir de una lista de 100 actividades creativas.

¹⁸ Ibid, p. 9.

¹⁹ Mel Rhodes, "An Analysis of Creativity," *The Phi Delta Kappan* 42, no. 7 (1961).

²⁰ Ver, por ejemplo, Jacob Warren Getzels and Mihaly Csikszentmihalyi, *The creative vision : a longitudinal study of problem finding in art* (New York ; London: Wiley, 1976). Para acceder a uno de los primeros usos de este tipo de instrumento con niños y niñas, y considerado el standard para este tipo de evaluaciones, ver Teresa M. Amabile, "Children's Artistic Creativity: Detrimental Effects of Competition in a Field Setting," *Personality and Social Psychology Bulletin* 8, no. 3 (1982).

²¹ Ver, por ejemplo, James C. Kaufman, John Baer, and Jason C. Cole, "Expertise, Domains, and the Consensual Assessment Technique," *The Journal of Creative Behavior* 43, no. 4 (2009); James C. Kaufman et al., "A comparison of expert and nonexpert raters using the consensual assessment technique," *Creativity Research Journal* 20, no. 2 (2008).

²² B. A. Hennessey, T. M. Amabile, and J. S. Mueller, "Consensual Assessment," in *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, ed. Mark A. Runco and Steven R. Pritzker (San Diego: Academic Press, 2011).

Éstas van desde escribir un poema o crear un club, hasta cultivar una planta o inventar una receta²³. A partir de esta lista se han desarrollado decenas de tests auto-administrados del tipo "check list"²⁴.

Rasgos de personalidad asociadas a sujetos altamente creativos: existen teorías que han asociado ciertos rasgos de personalidad a sujetos creativos. Entre estos se encuentran aspectos como la inteligencia superior al promedio, discernimiento y observación, apertura a nuevas experiencias, ausencia relativa de represiones, niñez agradable y confortable, preferencia por la complejidad, independencia y autonomía, apertura a la toma de riesgos, tolerancia a la ambigüedad, entre otros²⁵. Esta perspectiva ha sido criticada por tratarse de un checklist con características generales de personas eficientes, exitosas y con personalidades bien equilibradas, por lo que no constituirían indicadores de creatividad en sí.

PROCESO

Tests de pensamiento divergente: son los más usados en el ámbito de la medición psicométrica de la creatividad. Inicialmente, fueron desarrollados por el J.P. Guilford en los años 1950s, y se basan en la idea de que la inteligencia refiere a pensamiento convergente mientras que la creatividad al pensamiento divergente. Guilford propuso que la producción divergente involucra cuatro habilidades: fluidez, flexibilidad, originalidad, elaboración. La prueba más común para medir pensamiento divergente son los Tests de Torrance de Pensamiento Creativo (TTCT por sus siglas en inglés), que han sido usados en más de 2.000 estudios a nivel mundial²⁶.

Estas pruebas pueden constar de tests verbales que usan estímulos verbales (Ej. Test de usos inusuales: se pide a participantes hacer un listado de todos los usos que se les ocurra para un objeto conocido), tests verbales que usan estímulos no verbales (Ej. Ponerle el título a un cómic o viñeta), o tests no verbales (Ej. Completar una figura). En todos, el proceso de análisis consiste en evaluar los cuatro componentes: la fluidez (número de respuestas), originalidad (número de respuestas que no fueron mencionada por otros participantes), flexibilidad (número de categorías distintas en las que se pueden agrupar las respuestas) y elaboración (qué tan descriptiva es cada respuesta).

El principal problema que los investigadores han identificado respecto a estas pruebas es que toma demasiado tiempo evaluar la originalidad, flexibilidad, y elaboración de cada respuesta. Existen diversos investigadores que han cuestionado la validez y confiabilidad de estos tests: existen experimentos que demuestran que los TTCT no miden necesariamente un proceso/rasgo de personalidad individual, sino que el contexto y las instrucciones mismas del

²³ E. Paul Torrance, *Guiding creative talent*, Guiding creative talent., (Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc, 1962), doi:10.1037/13134-000.

²⁴ Sawyer, *Explaining creativity : the science of human innovation*. John L. Holland, "Creative and academic performance among talented adolescents," *Journal of Educational Psychology* 52, no. 3 (1961); Shawn M. Okuda, Mark A. Runco, and Dale E. Berger, "Creativity and the Finding and Solving of Real-World Problems," *Journal of Psychoeducational Assessment* 9, no. 1 (1991/03/01 1991).

²⁵ Ver, por ejemplo, Donald W. MacKinnon, *In search of human effectiveness* (Buffalo, N.Y: Creative Education Foundation, 1978); G. J. Feist, "A meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity," *Personality and social psychology review : an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc* 2, no. 4 (1998); F. Barron and D. M. Harrington, "Creativity, Intelligence, and Personality," *Annual Review of Psychology* 32, no. 1 (1981).

²⁶ E. Paul Torrance, *Torrance tests of creative thinking* (Princeton, N.J.: Personal Press/Ginn and Company, 1974). Otra prueba similar para pensamiento divergente son los tests de Wallach-Kogan. Ver M. A. Wallach and N. Kogan, *Modes of thinking in young children* (Holt, Rinehart and Winston: New York, 1965).

test son determinantes, ni predicen la realización de actos creativos en la vida cotidiana de cada participante²⁷. Investigadores actuales también han establecido que el pensamiento divergente es sólo una de las muchas dimensiones de la creatividad. Para ser usado, debe haber un análisis del contexto sociocultural en el que se lleva a cabo.

Fases del proceso creativo: Otra forma de evaluar el proceso creativo es dividirlo en fases y analizar cada una. Existen múltiples modelos de procesos creativos. R.K. Sawyer²⁸ los sintetizó en ocho pasos, que corresponden relativamente a una variedad de otros modelos. Estos pasos incluyen:

1. Encontrar y formular un problema
2. Adquirir conocimiento relevante a ese problema
3. Reunir información potencialmente relacionada con el problema
4. Tiempo de incubación del problema
5. Generar una variedad de ideas
6. Combinar ideas de formas inesperadas
7. Seleccionar las mejores ideas, aplicando los criterios relevantes al problema
8. Externalizar o expresar esas ideas.

El autor concluye que es imposible estudiar la creatividad cotidiana en el mundo real usando condiciones experimentales controladas, ya que los procesos creativos pueden durar vidas completas y principalmente porque la creatividad no ocurre solo en la mente de un individuo. Por el contrario, es altamente colaborativa y contextual. Se puede intentar medir pequeñas fracciones dentro de cada etapa. Por ejemplo, dentro de la etapa 5 (generar ideas), se pueden utilizar pruebas de ingenio (que también han sido criticados, principalmente por la psicología Gestalt); o para medir combinaciones de ideas (desde la psicología cognitiva). Pero ninguna de estas pruebas es útil para medir la creatividad como un todo.

PRESIÓN

Existen estudios enfocados en procesos individuales de creatividad que establecen que el género, el orden de nacimiento (hija/o mayor, del medio, menor), influencias familiares, experiencias en la niñez, estados experienciales, incentivos y premios, entre otros, afectan la creatividad o los momentos de alta creatividad de una persona²⁹. Por lo mismo, hay alto nivel de consenso actual en la relevancia que tiene la dimensión sociocultural de la creatividad³⁰.

3.2.2.2 Perspectiva sociocultural

Esta perspectiva se basa en la premisa de que los individuos crean o son creativos siempre dentro de un contexto, y entender los contextos resulta fundamental para poder explicar o comprender la creatividad. Por ello, la creatividad es histórica y culturalmente específica. A diferencia de las perspectivas individualistas que fragmentan la creatividad en diferentes

²⁷ Sawyer, *Explaining creativity : the science of human innovation*, 49-50.

²⁸ Ibid, 89.

²⁹ Ibid, cap. 4.

³⁰ Ver Vlad Petre Glaveanu et al., "Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-Cultural Manifesto," *Journal of Creative Behavior* 54, no. 3 (2020).

partes, las perspectivas socioculturales abordan el fenómeno de forma holística e interdisciplinaria.

En términos teóricos, existen varios modelos para entender la creatividad desde una perspectiva sociocultural. Dos de los más utilizados son el modelo sistémico y el modelo Bourdieuano.

1. El modelo sistémico³¹ consta de tres componentes: persona (fuente de la innovación), dominio (espacio al que entra lo creado cuando es evaluado como novedoso), campo (conjunto de expertos de ese dominio en particular que juzgan como novedoso o no lo creado). La creatividad incluye la creación de un producto por una persona, que es juzgado como novedoso en su campo y se inserta en un dominio.
2. Dentro del modelo Bourdieuano, lo que se juzga como creativo depende del habitus, capital (cultural, económico, social y simbólico), campo y posición dentro del espacio social en el que se mueven los individuos de una sociedad. Estudia la creatividad como práctica (más que un producto, persona, proceso o presión, las incluye todas).

En términos metodológicos, desde estas perspectivas se hace muy complejo dividir la medición de creatividad en las 4 Ps de Rhodes. Ni la novedad ni lo apropiado de un acto creativo puede ser medido de forma individual, por lo que la medición de la creatividad no puede ser objetiva. Aun así, existen diversas áreas desde donde se aborda la creatividad desde modelos socioculturales. Dos de las más relevantes son las del análisis organizacional, y la creatividad cotidiana.

ANÁLISIS ORGANIZACIONAL

Existen mediciones de innovación y clima organizacional, y mediciones a nivel nacional y regional de innovación y creatividad. Una de las más utilizadas es la medición de creatividad de grupos, que estudia creatividad grupal sobre la premisa de que la colaboración es un aspecto que realza la creatividad³². Dentro de este tipo de medición existen dos perspectivas principales:

- Input-Output: analiza cómo distintos tipos de input grupales resultan en distintos outputs grupales. Sirve para crear grupos efectivos. Pero no provee información sobre por qué los grupos crean efectivamente o no. Se trata generalmente de estudios cuantitativos, realizados bajo condiciones controladas.
- Proceso: Analiza lo que sucede durante la interacción grupal, generalmente de forma cualitativa. Provee información para comprender dinámicas grupales pero es poco generalizable.

Existen también mediciones de creatividad aplicadas a dominios específicos: artes visuales, música, escritura, teatro, ciencia, entre otros.

³¹ Ver David Henry Feldman et al., "Changing the World: A Framework for the Study of Creativity," *The Journal of mind and behavior*. 16, no. 1 (1995).

³² Stefan Wuchty, Benjamin F. Jones, and Brian Uzzi, "The Increasing Dominance of Teams in Production of Knowledge," *Science* 316, no. 5827 (2007).

CREATIVIDAD COTIDIANA

Un área emergente fundamental en el estudio sociocultural de la creatividad es el estudio de la creatividad cotidiana. Se relaciona con dos ámbitos de investigación: educación escolar y creatividad, y teorías sobre la inteligencia.

Educación, escuelas y creatividad: la concepción general en occidente es que las escuelas enfatizan el pensamiento convergente a expensas del divergente³³. Hay dos áreas donde se ha desarrollado investigación sobre creatividad y educación:

1. Educación artística

Se ha establecido que la educación artística contribuye al desarrollo de habilidades que se transfieren a otras áreas, resultando en una mejora global en el aprendizaje. Estas ideas se basan en los estudios de H. Gardner como parte del proyecto Project Zero de la universidad de Harvard en los años 70s, y fueron luego reforzados por los estudios de E. Eisner desde los 80s³⁴. Además, existe investigación que establece que cuando se integra el arte con otras áreas como matemáticas o ciencias, estas últimas se integran como aprendizaje de forma más efectiva³⁵. Existen críticos a estas perspectivas que establecen que la creatividad es específica a cada dominio (física, música, artes visuales, etc.), ya que se basa en años de estudio para el desarrollo de un set de estructuras cognitivas propias de ese dominio en particular. Por lo mismo, el aprender a ser creativo en un dominio no implicaría necesariamente la transferencia de esa creatividad a otro dominio.

2. Educación de “talentos” (gifted and talented education en inglés, se refiere a educación de NNJ “superdotados”).

La definición de “giftedness” más usada en EEUU refiere a seis áreas, dentro de las que se incluye la creatividad y el pensamiento productivo. La segunda definición más usada de “talento” refiere sólo a un valor de corte en las pruebas de Coeficiente Intelectual (CI). En los programas educacionales que operan sobre la primera de estas definiciones, existen mediciones que se basan en pedir a profesores que evalúen 10 características de cada uno de sus estudiantes:

- i. Curiosidad
- ii. Generar gran número de soluciones a problemas y preguntas
- iii. Desinhibición para expresar sus opiniones
- iv. Toma riesgos
- v. Pensamiento lúdico
- vi. Sentido del humor
- vii. Consciencia de sus impulsos y sensibilidad emocional
- viii. Sensibilidad estética
- ix. Aceptación del desorden y la diferencia
- x. Crítica de manera constructiva

³³ Robert J. Sternberg and Todd I. Lubart, "Investing in Creativity," *American Psychologist* 51, no. 7 (1996).

³⁴ Ver Howard Gardner, *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*, 2nd ed. ed. (London: Fontana, 1993); Elliot W. Eisner, *Cognition and curriculum : a basis for deciding what to teach*, The John Dewey Society lecture series ; no. 18, 1981, (New York: Longman, 1982); Elliot W. Eisner, *The arts and the creation of mind* (New Haven: Yale University Press, 2002).

³⁵ Arthur Efland, *Art and cognition : integrating the visual arts in the curriculum* (New York: Teachers College Press; National Art Education Association, 2002).

Teorías sobre la inteligencia: la creatividad está relacionada con diferentes teorías sobre las inteligencias múltiples. Entre éstas, las de H. Gardner y R. Sternberg son las más relevantes habiendo sido las más usadas dentro de la investigación académica sobre creatividad cotidiana en un sentido sociocultural.

1. H. Gardner: teoría de las siete inteligencias.

Las inteligencias para Gardner incluyen: verbal, lógico-matemática, espacio-visual, corporal-cinestésica, musical, interpersonal e intrapersonal³⁶. Esta teoría ha sido reinterpretada, estableciendo que no es que existan inteligencias distintas, sino que hay diferentes estilos de conocimiento. En base a lo anterior, se propone la teoría de que el aprendizaje es más efectivo cuando la enseñanza se da en el estilo preferido de cada persona, siendo cada estilo relativo a las inteligencias de Gardner³⁷.

2. R. Sternberg: teoría triárquica de la inteligencia humana.

Otro autor relevante en el estudio de la creatividad cotidiana es Robert Sternberg y su teoría triárquica de la inteligencia³⁸. En ella, plantea que en vez de utilizar pruebas de CI para medir inteligencia, se debe medir tres áreas:

- xi. Habilidades analíticas: usadas para analizar, evaluar, juzgar, comparar y contrastar. Son las medidas normalmente por las pruebas estándar de CI.
- xii. Habilidades prácticas: usadas para implementar, aplicar y poner en práctica ideas en contextos del mundo real.
- xiii. Habilidades creativas: usadas para crear, inventar, descubrir, imaginar, hipotetizar. Usadas para enfrentar problemas nuevos.

El autor creó un test para medir estas habilidades (Sternberg triarchic abilities test – STAT). Para medir creatividad, el test cuenta con sub-tests de respuesta múltiple que abordan una dimensión verbal, otra cuantitativa (matemática) y otra figural. Además, consta de ensayos escritos para los tres tipos de habilidades. En relación a la creatividad, se les hace preguntas del tipo: ¿Cómo reformarías tu sistema escolar para producir uno ideal? O ¿Cómo describirías el mundo visto desde los ojos de un insecto? Cada ensayo se evalúa en términos de su novedad, nivel de desarrollo de la historia, y uso creativo de conocimiento previo, por evaluadores expertos en este tipo de medición.

3.2.3 Literatura académica sobre Ciudadanía Creativa / Creative Citizenship

Respecto a la noción de ciudadanía creativa, la literatura académica existente es muchísimo más restringida que respecto al concepto de creatividad. Sin embargo, se identificó como

³⁶ Gardner, *Frames of mind : the theory of multiple intelligences*.

³⁷ R. E. Mayer, "Incorporating Individual Differences Into the Science of Learning: Commentary on," *PERSPECTIVES ON PSYCHOLOGICAL SCIENCE* 3, no. 6 (2008).

³⁸ Robert J. Sternberg and Elena L. Grigorenko, *Teaching for Successful Intelligence : To Increase Student Learning and Achievement* (Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007); Robert J. Sternberg, *The nature of intelligence and its development in childhood* (Cambridge, United Kingdom :: Cambridge University Press, 2020); Sternberg and Lubart, "Investing in Creativity."

particularmente relevante el trabajo de John Hartley e Ian Hargreaves en el Reino Unido. Se incluye también un trabajo realizado en Canadá sobre programas culturales y la construcción del sujeto “ciudadano creativo”, y el único estudio encontrado realizado en Chile que estudia a niños y niñas de edad preescolar como ciudadanos creativos en tanto creadores de espacios alternativos a través del juego. A continuación se presenta una breve reseña de estos estudios.

- **Hargreaves, I., & Hartley, J. (2016).** *The creative citizen unbound: how social media and DIY culture contribute to democracy, communities and the creative economy.* Bristol: Bristol University Press.

Libro en base al proyecto de investigación “Creative Citizen” que se llevó a cabo en distintos lugares de Reino Unido entre 2011 y 2014. Se trata de una investigación colaborativa e interdisciplinaria (economía, periodismo, negocios, estudios culturales, diseño, arquitectura, medios comunitarios) con académicos de universidades principalmente británicas. Sus líderes fueron John Hartley de la Universidad de Perth, Western Australia, e Ian Hargreaves de la Universidad de Cardiff, Gales. La pregunta de investigación principal del grupo fue “¿Cómo es que la ciudadanía creativa genera valor para las comunidades en un paisaje mediático cambiante, y como se puede intensificar, propagar y sostener esta generación de valor?” (p. 2). La investigación se llevó a cabo de forma colaborativa con las siguientes organizaciones: Ofcom (entidad reguladora de comunicaciones en Reino Unido), Nesta (agencia de innovación británica), Talk About Local (cuerpo organizador para prensa hiper-local), y Glass-House Community Led Design (ONG), junto a comunidades locales en Birmingham, Londres, Gales del Sur y Bristol. El libro incluye discusiones teóricas sobre el concepto de ciudadanía creativa, experiencias locales, e implicancias para la creación de política pública.

En términos teóricos, los autores realizan un barrido por las maneras en las que se ha entendido la ciudadanía dentro de las ciencias sociales, identificando una perspectiva civil o liberal, una activa o empresarial, una crítica o ideológica. Ellos proponen una cuarta perspectiva, en consonancia con las industrias creativas, desde donde definen la ciudadanía creativa. Desde esta perspectiva, se considera que las y los ciudadanos son capaces de crear sus propias formas de asociación utilizando las posibilidades de medios digitales e interactivos, redes sociales, y sus experiencias y prácticas como consumidores y audiencias. Establecen que la ciudadanía creativa entiende el concepto de ciudadanía como una fuente de obligaciones y como un recurso para el juego y la creatividad, por lo que incide en la descentralización en la toma de decisiones, experimentación e inversión de recursos sostenida en las comunidades. Los actos de ciudadanía creativa implican de forma paralela el crear algo nuevo, por un lado, y el incitar una reflexión crítica respecto a temas políticos, sociales o culturales, por el otro.

El libro estudia diferentes instancias en las que actos cotidianos creativos - tales como cocinar, tejer, debatir o bailar - generan involucramiento de la comunidad. A través del estudio de estas instancias, los autores establecen que la ciudadanía creativa conceptualiza la creatividad cotidiana de gente común (no sólo de profesionales de las industrias creativas) como un recurso cívico clave tanto en la creación de comunidad como en la capacidad de la comunidad para realizar cambios. El foco está en las redes que se crean más que en actos creativos individuales.

- **Hargreaves, I., & Hartley, J.** (2015). Creative Citizenship – two journeys, one destination. *Cultural Science Journal*, 8(1), 105-140. doi:10.5334/csci.77

Un año antes de la publicación del libro anterior, los autores principales escriben un artículo en base a una conferencia donde discuten sus visiones sobre ciudadanía creativa. En el texto hacen referencia a las experiencias de sus trayectorias personales que los llevaron al tema.

- **Grundy, J., & Boudreau, J.-A.** (2008). ‘Living with culture’: creative citizenship practices in Toronto. *Citizenship Studies*, 12(4), 347-363. doi:10.1080/13621020802184226

Discusión académica sobre cómo ha incidido la noción de creatividad y participación cultural como parte relevante de la ciudadanía activa. El artículo examina programas de planificación cultural y artística realizados en Toronto, Canadá, y cómo éstos podrían constituir tecnologías de ciudadanía creativa. El artículo concluye que el régimen de ciudadanía creativa que se observa a través de estos programas culturales y artísticos construye al ciudadano creativo como, por una parte, un héroe de la innovación y, por otra, como un objeto de monitoreo continuo.

- **Adlerstein-Grimberg, C., & Bralic-Echeverría, A.** (2021). Heterotopic Place-Making in Learning Environments: Children Living as Creative Citizens. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-36. Doi:10.11144/Javeriana.m14.hpml

En el plano nacional, se identificó únicamente un artículo académico que explora el concepto de ciudadanía creativa. El artículo analiza cómo niños y niñas son ciudadanas y ciudadanos activos dentro de los ambientes de aprendizaje del jardín infantil en Chile, en base a una etnografía durante el año académico 2019. Se basan en el concepto Foucaultiano de Heterotopia: su premisa es que niños y niñas (de entre 2 y 3 años) ejercen ciudadanía creativa en sus entornos prescolares a través de la creación de espacios alternativos (ver en un pasillo un río, o el un árbol un rascacielos) a través del juego.

3.2.4 Experiencias, proyectos o programas similares a CECREA

Este último apartado de revisión de literatura incluye los pocos programas que se identificaron dentro de la literatura al respecto que usan alguna o varias de los enfoques descritos anteriormente. No hay ninguno que utilice tanto enfoque de derechos como creatividad y fomento de la ciudadanía creativa. A continuación se presentan algunos de ellos.

3.2.4.1 Algunas experiencias, proyectos o programas que usan un enfoque de derecho en el trabajo con niños, niñas y jóvenes para el fomento educacional o creativo

- **“Ready to Learn” project, de Bernardo’s Children Charity, Irlanda.**
<https://www.barnardos.ie/>

Programa con enfoque de derechos, que realiza actividades extraprogramáticas fuera del horario escolar en Irlanda. Su objetivo general era el mejoramiento en el involucramiento y desempeño educativo de niños y niñas, lo que incluía la mejora en las relaciones con pares y personal escolar, el incentivo a comportamientos pro-sociales, un incremento en la salud física y mental, un aumento en el involucramiento con sus colegios, y un análisis de los resultados que observaban apoderados y cuidadores, escuelas y comunidades de los niños y niñas participantes del programa.

- **CoC Playful minds, Dinamarca.** <https://www.cocplayfulminds.org/en/>

Programa que tiene como visión el convertir la ciudad de Billung (lugar donde se emplaza la fábrica Lego) en la Capital de las y los Niños. Cooperación público-privada entre la Municipalidad de Billung y el Grupo Lego. Cuenta con 3 programas principales:

- Playful Skills: juego, creatividad, experimentación con nuevas formas de aprender. Objetivo: proveer a profesionales (adultos) con herramientas para priorizar el juego y los procesos creativos para que niños, niñas y jóvenes estén bien preparados para aprendizaje constante y resolución de problemas a lo largo de sus vidas.
- Playful Spaces: desarrollo de espacios urbanos a través de co-creación con niños, niñas y jóvenes.
- Playful Innovation: dirigido a compañías que toman en serio a niños, niñas y jóvenes, para co-crear con niños en el desarrollo de productos y servicios

El programa considera a niños, niñas y jóvenes como Creative World Citizens - Ciudadanos Creativos del Mundo. Lo anterior implica la capacidad de crear - tener la experiencia, el conocimiento y el coraje - para crear algo en conjunto con otros. Implica también el ser observados e identificados como agentes y creadores valiosos. El concepto refiere al desarrollo y fomento de 7 dimensiones:

- Competencia, compromiso y curiosidad
- Conocimiento en un sentido amplio
- Habilidad para manejar emociones y entender al resto: empatía, respeto, y habilidades relacionales y éticas
- Comprensión cultural
- Comunicación
- Manejo de conflictos
- Navegación crítica a través de noticias y medios de comunicación

<https://www.cocplayfulminds.org/en/our-world/creative-world-citizens/>

3.2.4.2 Algunos proyectos referidos al desarrollo de ciudadanía creativa con niños, niñas y jóvenes que no utilizan un enfoque de derecho de manera explícita

- **Project Zero: University of Harvard.** Uno de sus proyectos es “Children are citizens” <http://www.pz.harvard.edu/projects/children-are-citizens>.

Project Zero es un centro de investigación en Educación de la Universidad de Harvard. Su programa “Children are Citizens” se relaciona con ciudadanía en sentido urbano: apropiarse de la ciudad, reflexionar sobre la ciudad. Participan 5 colegios y 3 centros culturales para conectar a niños, niñas y jóvenes a la ciudad que habitan. Se basa en la premisa de que, siendo actualmente ciudadanos habitantes de sus ciudades, niños, niñas y jóvenes pueden contribuir significativamente a sus lugares y espacios. No utiliza enfoque de derecho explícitamente: a pesar de fomentar la participación e involucramiento de niñas, niños y jóvenes en la toma de decisiones de sus ciudades y en la apropiación de espacios públicos, el programa en sí no se retroalimenta constantemente por las opiniones previas de participantes de forma explícita.

- **UNICEF para Middle East and North Africa (MENA): life skills and citizenship education.** <https://www.unicef.org/mena/life-skills-and-citizenship-education>

Se trata de un programa dirigido por UNICEF en su división para Medio Oriente y África del Norte, que busca asociarse con diferentes organizaciones locales y regionales para fomentar el desarrollo de habilidades para la vida y educación cívica en niños, niñas y jóvenes. Para los efectos de este informe, resulta relevante destacar que una de las habilidades para la vida que el programa fomenta es la creatividad. Se operacionaliza este concepto en base a 4 dimensiones:

- Dimensión cognitiva: aprender a conocer. Implica agudizar procesos de aprendizaje, preparar a niños y niñas para un mundo en constante cambio, fomentar el goce por el aprendizaje y su relevancia.
- Dimensión instrumental: aprender a hacer. Implica explorar las potencialidades de niños y niñas como emprendedores exitosos, facilitar la resolución de problemas durante el trabajo, mejorar la empleabilidad y promoción independientemente del género.
- Dimensión individual: aprender a ser. Implica contribuir al desarrollo personal holístico, autoestima y eficacia personal, y apoyar el desarrollo de habilidades de resiliencia para enfrentar el mundo.
- Dimensión social: aprender a vivir en conjunto. Implica contribuir a la resolución de problemas societales dirigida hacia una ciudadanía inclusiva, mejorar la cohesión social por medio del manejo de conflictos de formas creativas, y facilitar el involucramiento social para promover el bien común.

3.2.5 Otras instituciones con programas referidos directamente al fomento a la ciudadanía creativa para mayores de 18 años

- **MICA** – Baltimore college for the arts. Proyecto “Creative Citizenship”. <https://www.mica.edu/creative-citizenship/>
- **Barbican** – Reino Unido. Proyecto “Creative Citizens”. <https://www.barbican.org.uk/creative-citizens>

4. Propuesta de estrategia metodológica de evaluación

En este apartado, se presentan los objetivos general y específicos para una propuesta de diseño metodológico que incluye variables e indicadores de impacto, muestreo e instrumentos.

4.1 Objetivos

Objetivo general

Evaluar el programa CECREA tanto en su implementación como en los resultados en distintos niveles de análisis y considerando una estrategia metodológica mixta.

Objetivos específicos

1. Desarrollar instancias participativas con actores encargados de la dirección y ejecución del programa CECREA que permitan depurar y perfeccionar el diseño de evaluación propuesto.
2. Formular el diseño de evaluación definitivo del programa CECREA.
3. Caracterizar el funcionamiento del programa CECREA, dando cuenta de sus características generales, así como de las especificidades presentes en las diferentes modalidades, instancias y espacios en que ha sido implementado desde 2015.
4. Seleccionar un subconjunto de indicadores a partir de la propuesta de diseño de evaluación formulada considerando criterios de relevancia, pertinencia y factibilidad.
5. Operacionalizar variables de impacto en consistencia con los ámbitos de evaluación definidos
6. Desarrollar, diseñar y diagramar exhaustivamente los instrumentos de recolección propuestos.
7. Desarrollar un estudio piloto que permita hacer los ajustes correspondientes a los instrumentos y otros aspectos metodológicos relacionados.
8. Aplicar cada uno de los instrumentos a las distintas unidades de observación y conforme a las consideraciones éticas y procedimentales requeridas.
9. Analizar los distintos resultados y evidencias mediante técnicas que consideren los diversos soportes.
10. Integrar los resultados y evidencias desde un enfoque evaluativo que permita comprender en profundidad el impacto del programa CECREA en las distintas unidades de observación de interés.

11. Entregar una batería de recomendaciones que identifique fortalezas, desafíos, mejoras y/o modificaciones tanto a nivel de diseño como de implementación del programa CECREA en base a los resultados obtenidos en la evaluación.

12. Desarrollar diversos soportes de presentación y comunicación de los resultados y evidencias del estudio considerando un lenguaje lúdico, cercano y adaptado a los distintos públicos de interés.

4.2 Metodología

4.2.1 Diseño

Se requiere realizar una evaluación comprehensiva del programa CECREA en dos ámbitos: implementación y resultados obtenidos tanto en su población objetivo directa, como en los entornos sociales y territoriales de la misma. Si bien el tratamiento de estos ámbitos requiere de estrategias metodológicas distintas, resulta fundamental mantener la unidad de la evaluación y la necesaria relación entre el diseño de instrumentos para recolectar datos que permitan relacionarlos. En ese sentido, y siguiendo la evidencia internacional descrita en el apartado anterior, se propone un estudio en base a un marco metodológico que considere los tres enfoques mencionados – el enfoque de derechos, la creatividad, y la ciudadanía creativa – de manera holística y desde una perspectiva sociocultural.

Un aspecto relevante en la formulación de la evaluación es su naturaleza híbrida. Al hablar de implementación es posible aproximar la noción de proceso, entendida como aquella dimensión que busca comprender “cómo se implementa y funciona el programa, analizando si cumple su diseño original y documentando su desarrollo y funcionamiento”³⁹. Y respecto a los resultados, en general se entienden desde una perspectiva cuantitativa, no siendo este el foco exclusivo de esta propuesta de evaluación. Por el contrario, se busca que los indicadores seleccionados como variables de resultados puedan ser tratados según el enfoque que sea más adecuado para obtener evidencias que permitan la mejora continua del programa.

En este sentido, el programa CECREA se caracteriza por distintos actores que forman parte de su ecosistema. Esto implica distinguir seis unidades de observación necesarias de abordar en el desarrollo del estudio:

i. Funcionarios(as) a cargo del programa desde Nivel Central y SEREMIS

En primer lugar, corresponde a las y los funcionarios que desde Nivel Central se encargan del diseño, coordinación y monitoreo del programa en sus distintos componentes. Resulta esencial contar con información primaria que permita conocer las condiciones de implementación y adaptaciones en el desarrollo programático para la posterior y eventual adecuación de los instrumentos de recolección de datos. Acorde a la naturaleza secuencial del trabajo de campo, estos instrumentos deberán ser los primeros en ejecutarse, sugiriéndose el desarrollo de entrevistas grupales para tal efecto.

³⁹ Gertler, P.J., Martínez, S., Permand, P., Rawlings, L.B. & Vermeersch, C.M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: BID/BM. p. 17.

En segundo lugar, se deberá continuar con este propósito a partir de la aplicación de instrumentos a todos y todas las encargadas de Educación presentes en las 15 SEREMI donde se ejecuta CECREA, para lo que se sugiere replicar la misma técnica mencionada para el caso de las y los funcionarios desde Nivel Central.

Cuadro 1: Número de Centros de Creación según región (2021)

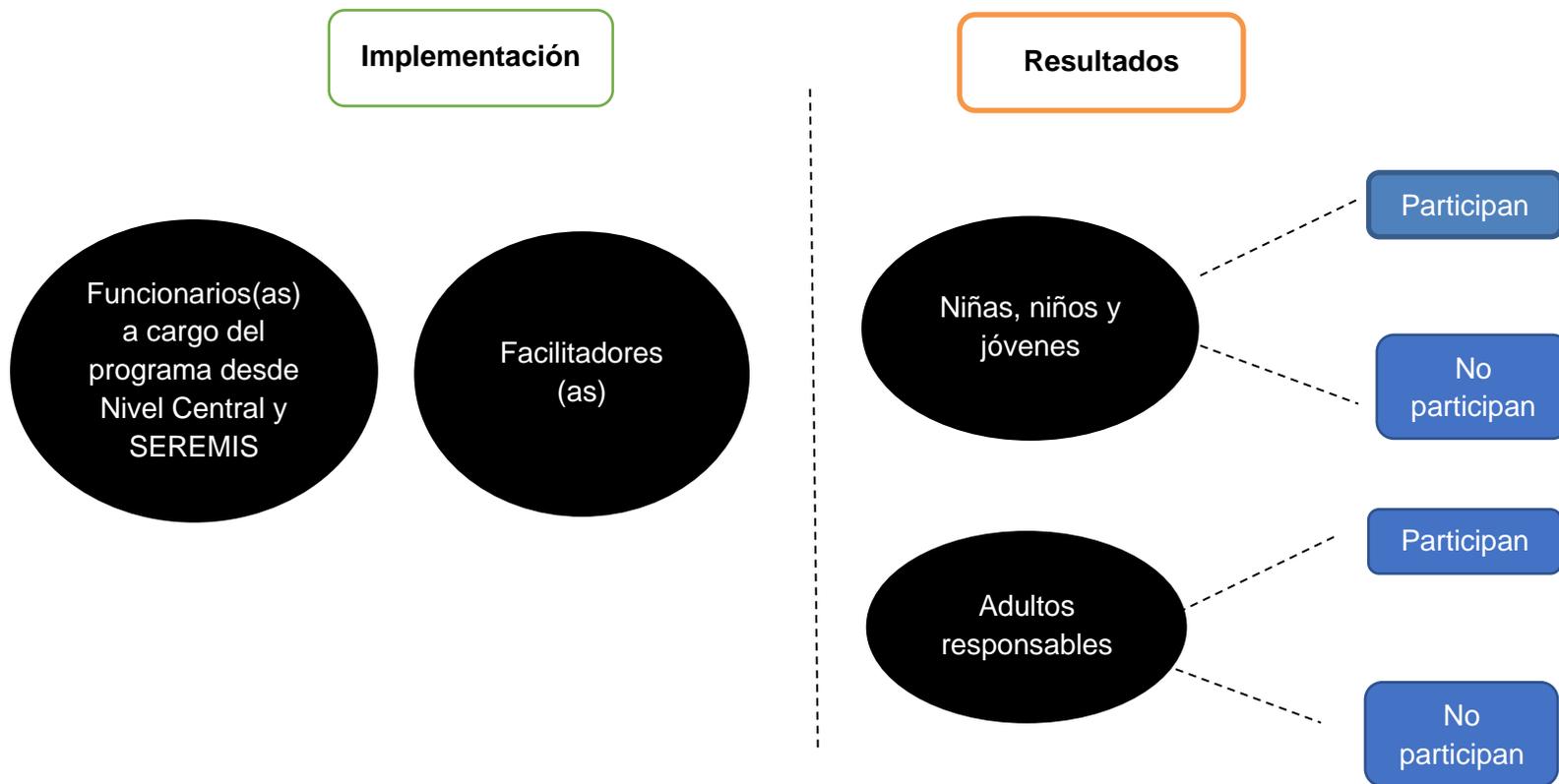
Comuna	Región
Arica	Arica y Parinacota
Iquique	Tarapacá
Calama	Antofagasta
Vallenar	Atacama
Las Compañías	Coquimbo
La Ligua	Valparaíso
Pichidegua	O'Higgins
Linares	Maule
Los Angeles	Biobío
-	Ñuble
Temuco	Araucanía
Valdivia	Los Ríos
Castro	Los Lagos
Coyhaique	Aysén
Punta Arenas	Magallanes
San Joaquín	Metropolitana
15	Total

Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021)

ii. **Facilitadores (as)**

Las y los facilitadores de CECREA cumplen un rol crucial en la ejecución del programa, teniendo el contacto directo con las niñas, niños y jóvenes que participan de él. Por este motivo, esta unidad de observación no solo permitirá obtener conocimiento acerca de las condiciones efectivas de implementación del programa, sino también referencias acerca del cumplimiento de los resultados esperados, acorde a las variables sugeridas. Dada la necesidad de propender a una aproximación territorial y que sea capaz de levantar especificidades respecto a las distintas formas de aproximación en el país, es que se sugiere la realización de una entrevista grupal por región que permita obtener una visión general de lo anterior. En consistencia con lo señalado, dichos instrumentos deberán entregar antecedentes tanto de la implementación del programa como de la observación realizada por ellos y ellas de los procesos participativos que acontecen en cada Centro, considerando también las distintas actividades relacionadas en caso de existir.

Figura 2: Resumen de las unidades de observación requeridas para el desarrollo de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

iii. Niñas, niños y jóvenes

En lo que se considera como la principal unidad de observación de este estudio en lo que refiere a resultados, se deberán aplicar instrumentos que sean consistentes con las actividades desarrolladas en el programa: de naturaleza creativa, lúdica y enfocadas en la participación de NNJ.

Asimismo, y para obtener conocimiento sobre los resultados del programa, se deberán seleccionar dos subpoblaciones: **la primera de ellas conformada por NNJ que hayan participado en un número considerable de actividades en forma previa, y una segunda formada por NNJ que no hayan participado de ninguna actividad CECREA.** Será necesario desarrollar una estrategia que considere una composición paritaria entre hombres y mujeres, así como la mayor homogeneidad etaria posible.

El instrumento a aplicar deberá tener la forma de un taller que permita la observación de las actividades e interacciones que se producen en él, procurando la generación de pautas especializadas que sean acordes a los principios y objetivos de CECREA. Su análisis deberá versar en una comparación cualitativa entre ambos talleres. Se requiere de la realización de al menos 2 talleres por cada una de las 15 regiones del país.

iv. Adultos responsables

Los adultos responsables de las niñas, niños y jóvenes constituyen una importante unidad de observación dentro del entorno de niñas, niños y jóvenes. El propósito es detectar la percepción de efectos que ellos capturan de la participación de los NNJ en las actividades CECREA. Los y las adultas responsables a entrevistar deberán relacionarse con los NNJ que participen en los talleres descritos en el apartado anterior.

Aquí, se busca que la estrategia sea diferenciada para adultos responsables de NNJ que asisten regularmente, a quienes se les consultará sobre los efectos percibidos en los NNJ, y aquellos adultos relacionados a NNJ que no participan. Sobre ellos, el objetivo es obtener conocimiento tanto de la experiencia del taller que formó parte del apartado anterior y también de la percepción de importancia, barreras y apreciaciones sobre el programa CECREA presente en sus territorios.

○ **Los NNJ como expertos: Seguimiento**

En forma transversal al desarrollo del estudio, y acorde a las tendencias internacionales en materia de evaluación de programas con enfoque de derechos cuya metodología utiliza en sí misma un enfoque de derechos⁴⁰, se busca que el análisis de los datos sea secuencial y pueda ir nutriendo la siguiente fase, como se exponía en el apartado anterior. La interpretación de los resultados se enriquecerá en instancias de diálogo con un panel conformado por NNJ participantes del proyecto quienes irán contrastando los hallazgos con sus impresiones. Dicho panel será único a nivel nacional, deberá ser paritario entre hombres

⁴⁰ Ver, por ejemplo, Lundy, L., & McEvoy, L. (2009). Developing outcomes for educational services: a children's rights-based approach. *Effective Education*, 1(1), 43-60, y Emerson, L., & Lloyd, K. (2017). Measuring Children's Experience of Their Right to Participate in School and Community: A Rights-Based Approach. *Children & Society*, 31(2), 120-133.

y mujeres, y ojalá diverso en cuanto a otras variables sociodemográficas. Asimismo, este grupo no deberá corresponder a aquel que se seleccione como unidad de observación de niñas, niños y jóvenes.

**Cuadro 2: Resumen de instrumentos según unidad de observación
(mínimo requerido)**

Población	Técnica sugerida	Número requerido
Funcionarios(as)	Entrevistas grupales	1
Encargados(as) de Educación SEREMI	Entrevistas grupales	1
Facilitadores	Entrevistas grupales	15
NNJ participantes	Taller creativo	15
NNJ participantes	Entrevistas al caminar	15
NNJ no participantes	Taller creativo	15
Adultos responsables de NNJ participantes	Entrevistas personales	30
Adultos responsables de NNJ no participantes	Entrevistas personales	30

Fuente: Elaboración propia

4.2.2 Descripción de técnicas

En el apartado de diseño se han descrito las unidades de observación definidas para la aplicación de instrumentos, las técnicas sugeridas y el número de ellas que se considera adecuado para el cumplimiento de los estándares de diversidad que la evaluación se ha propuesto. Resulta necesario precisar una definición de cada técnica sugerida, no obstante existan otras que puedan ser consideradas como referencia.

- **Entrevistas grupales:** Corresponden a instancias de reunión grupales que pretenden generar una discusión entre las y los participantes sobre las temáticas de interés para la investigación, a partir de una pauta de preguntas semiestructurada que es administrada por una moderadora, quien puede profundizar en aquellas materias que sean de interés o vayan surgiendo en forma espontánea durante el desarrollo de la instancia⁴¹.

⁴¹ Haro, J.A (2004) "Entrevistas de grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis". Revista Trabajo Social y Salud (Zaragoza) 48, Julio 2004: 139-188. ISSN 1130-2976, (Ejemplar dedicado a: SIDA).

- Entrevistas personales: La entrevista en profundidad es “una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación”⁴² orientada a la producción de información de carácter cualitativo capaz de expresar y “dar curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos de profundidad asociados a sus valoraciones, motivaciones, deseos, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista”⁴³.
- Talleres creativos: Instancias de taller que buscan ser una adaptación a las desarrolladas en el marco de ejecución del programa CECREA, pero focalizadas en la producción de información a partir del discurso de NNJ y elementos materiales derivados de la actividad de taller. Podrían ser entendidas como un grupo de conversación, pero más bien están centradas en devoluciones creativas que permitan, precisamente, aproximar una medición de este fenómeno.

Resulta de especial importancia atender a consideraciones realizadas por la literatura respecto al trabajo con NNJ en contextos de investigación cualitativa⁴⁴, entre ellas:

- La distancia generacional propia de un ejercicio controlado por adultos, incluso cuando se intente plantear la investigación desde una perspectiva de la infancia.
 - Se trata de un grupo de la población que históricamente ha sido privado de reconocimiento y abiertamente discriminado, ambos aspectos que un programa como CECREA busca atacar.
 - Deben considerarse dispositivos de distancia entre adultos y NNJ, que respeten íntegramente sus derechos.
 - El equipo investigador tiene una agencia mayor en esta clase de dispositivos de investigación; resulta normal que el recuerdo de su propia infancia tiña los resultados del ejercicio.
- Entrevistas al caminar: partiendo de la base de la experiencia corporal que existe al caminar⁴⁵, las entrevistas al caminar consisten en el uso de la movilidad como método de elicitación. De este modo, aúnan observación y entrevista, movimiento y narrativas, constituyéndose como un método útil para la asociación de significados a espacios y lugares, y para observar prácticas espaciales in situ de forma simultánea a las experiencias e interpretaciones asociadas a ellas⁴⁶. Se trata de entrevistas en

⁴² Canales, M. (2006:220) “Metodologías de la investigación social”.

⁴³ Ibid.

⁴⁴ Rodríguez Pascual, I (2006). “Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología”. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 12, pp. 65-88. ISSN: 1139-5737.

⁴⁵ Careri, F. (2014). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Barcelona: Editorial GG.

⁴⁶ Ver Kusenbach, M. (2003). *Street Phenomenology: The go-along as ethnographic research tool*. *Ethnography*, 4 (3): 455-485, y Cresswell, T. & Merriman, P. (2016). *Geographies of Mobilities: Practices, Spaces, Subjects*. London: Routledge.

profundidad que ocurren mientras se camina por un espacio (en este caso, los centros CECREA).

Cuadro 3: Resumen de instrumentos según técnica
(mínimo requerido)

Técnica	Número requerido
Entrevistas grupales	17
Talleres creativos	30
Entrevistas personales	60
Entrevistas al caminar	15

Fuente: Elaboración propia

5. Operacionalización e indicadores

En base a la propuesta de diseño metodológico planteado, y a la literatura revisada y presentada anteriormente, este apartado expone una lista exhaustiva de posibles indicadores para cada concepto a evaluar. Para lo anterior, se presentan dos tablas. La primera expone los tres principales componentes del programa CECREA – espacios didácticos, redes de comunidades y experiencias pedagógicas – divididos en dimensiones y subdimensiones, y asociados a la población objetivo y técnica sugerida para la recolección de esta información. La segunda tabla, en tanto, desarrolla de manera más a fondo las dimensiones del tercer componente – experiencia pedagógica – que se relacionan con los tres enfoques identificados como interrelacionados en este programa: el enfoque de derechos, la creatividad y el desarrollo de ciudadanía creativa. Para cada uno de estos componentes se propone una serie de dimensiones y subdimensiones con indicadores sugeridos, en base a la experiencia internacional revisada.

5.1 Operacionalización componentes CECREA

Concepto	Dimensión	Sub-dimensión	Población	Técnica sugerida
Espacio Didáctico	Áreas creatividad: laboratorios, pañoles de herramientas, salas de control y cuarto oscuro	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
	Áreas de acceso	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
	Áreas de administración	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
	Áreas de convergencia y recreación: encuentro silencioso, encuentro ruidoso, ágora/foro	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
	Servicios	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
	Exteriores para esparcimiento	Disponibilidad	Facilitadores NNJ participantes	Entrevista grupal Entrevista al caminar
		Calidad percibida		
		Impacto		
Redes de Comunidades	Planes de gestión territorial	Número de redes	Funcionarios SEREMI Facilitadores	Entrevista grupal Entrevista grupal Entrevista grupal
		Impacto de las redes		

Experiencias Pedagógicas	Trabajo con enfoque de derechos	Espacio	Facilitadores NNJ participantes Adultos responsables	Entrevista grupal Taller creativo Entrevista personal
		Voz		
		Audiencia		
		Influencia		
	Desarrollo de creatividad	Individual	Facilitadores NNJ participantes NNJ no participantes Adultos responsables	Entrevista grupal Taller creativo Taller creativo Entrevista personal
		Grupal		
		Sociocultural		
	Desarrollo de ciudadanía creativa	Capacidades ciudadanas	Facilitadores NNJ participantes Adultos responsables	Entrevista grupal Taller creativo Entrevista personal
		Capacidades creativas		
		Ciudadanía creativa		

5.2 Operacionalización en indicadores para los enfoques del programa

5.2.1 Enfoque de derechos

Se propone seguir la operacionalización de la Dra. Linda Lundy (2007) para evaluar la aplicación del enfoque de derechos en el programa. El concepto se divide en 4 dimensiones, cada una con sub-dimensiones e indicadores que toman la forma de preguntas guía. Tal como lo establece la tabla anterior, estos indicadores hacen referencia a tres poblaciones objetivo: Facilitadores, NNJ participantes y Adultos responsables. Se propone que todos los indicadores sean tomados en cuenta en la aplicación de las técnicas sugeridas para cada una de estas poblaciones.

Enfoque	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador / Preguntas guía
Enfoque de derechos	<i>Espacio</i>	Físico	¿Existe un espacio físico adecuado para que NNA puedan expresarse libremente?
		Temporal	¿Hay tiempos establecidos para que NNA se expresen y participen?
		Seguridad	¿Se trata de un espacio seguro para la participación?
		Exhaustividad	¿Se han tomado medidas para asegurar que todas/os las/os NNA en quienes impactan las decisiones del programa puedan participar?
	<i>Voz</i>	Tiempo	¿Cuentan con el tiempo necesario para procesar y comprender esa información?
		Formas de expresión	¿Existe un rango amplio de maneras a través de las cuales se les permita expresar estas opiniones?
	<i>Audiencia</i>	Directa	¿Quién/es constituye/n la audiencia para esta participación? ¿Quién/es reciben estas opiniones de primera fuente?
		Indirecta	¿Existe traspaso de esta información a otras/os agentes del programa? ¿A quiénes y cómo?
	<i>Influencia</i>	Programática	¿Qué influencia han tenido estas opiniones participativas en la programación? ¿Hay protocolos para ello?
		Retroalimentación	¿Se informa a NNA de los impactos de sus opiniones en el programa? ¿Sienten que existe esta influencia?

5.2.2 Creatividad

Para medir creatividad – un concepto extremadamente complejo – se propone seguir una estrategia triple respecto a la operacionalización. Como lo establece la literatura académica al respecto, la creatividad se puede medir desde un enfoque individual, uno grupal, y uno sociocultural. El primero ha sido usado principalmente en estudios psicométricos de creatividad. Dada la naturaleza del programa CECREA, se propone utilizar la operacionalización del Dr. Torrance para evaluar pensamiento divergente como indicadores a utilizar para los talleres creativos con NNJ participantes y no participantes del programa. Para evaluar creatividad grupal, se presenta una serie de indicadores basados en la medición del

desarrollo de habilidades creativas propuestas por UNICEF (2017b) al ser abarcador de las múltiples dimensiones del concepto. Se propone que esa evaluación sea realizada mediante las entrevistas grupales a Facilitadores, dado que son ellas y ellos quienes mejor pueden indicar sus percepciones sobre el desarrollo de estos indicadores durante las experiencias pedagógicas que les tocó guiar. Finalmente, para evaluar creatividad desde una perspectiva sociocultural – donde el contexto de NNJ participantes resulta fundamental y es donde mejor se pueden observar cambios o implicancias derivadas de la participación en el programa – se propone la misma lista de indicadores que en creatividad grupal pero a ser evaluada por adultos responsables.

Enfoque	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador / preguntas guía	Población y técnica sugerida
Creatividad	Individual	Fluidez	Número de respuestas de cada participante	NNJ Participantes: taller creativo NNJ no participantes: taller creativo
		Originalidad	Número de respuestas distintas a las mencionadas por otros participantes (extrañeza estadística de las respuestas)	
		Flexibilidad	Número de categorías diferentes en las que se pueden agrupar las respuestas de cada participante	
		Elaboración	Qué tan descriptiva, detallada o elaborada es cada respuesta	
	Grupal	Cognitiva	Pensamiento innovador	Facilitadores: entrevistas grupales NNJ participantes: taller creativo
			Pensamiento divergente	
			Capacidad de articular ideas	
			Capacidad de análisis y síntesis	
		Instrumental	Productividad	
			Colaboración y trabajo en equipo	
			Toma de riesgos	
		Individual	Eficiencia personal	
			Autoestima	
Perseverancia				

		Social	Generación de cambios	Adultos responsables: entrevista personal
			Agencia para la transformación social	
	Sociocultural	Cognitiva	Pensamiento innovador	
			Pensamiento divergente	
			Capacidad de articular ideas	
			Capacidad de análisis y síntesis	
		Instrumental	Productividad	
			Colaboración y trabajo en equipo	
			Toma de riesgos	
		Individual	Eficiencia personal	
			Autoestima	
			Perseverancia	
		Social	Generación de cambios	
			Agencia para la transformación social	

5.2.3 Ciudadanía Creativa

Para la evaluación del desarrollo y fomento a la ciudadanía creativa, se propone la utilización de la operacionalización realizada desde el mismo CECREA en tanto no existen referentes internacionales que midan ciudadanía creativa en un programa en particular de estas características. Se propone que cada dimensión y sub-dimensión sea medida a través de sus preguntas guías a ser aplicadas tanto a NNJ participantes durante los talleres creativos, como en las entrevistas grupales realizadas a facilitadores y en las entrevistas personales realizadas a adultos responsables.

Enfoque	Dimensión	Sub-dimensión	Indicador/Preguntas guía
Ciudadanía Creativa	Capacidades ciudadanas	Autonomía	¿Han desarrollado mayor autonomía los NNJ participantes en su vida cotidiana?

		Diversidad y multiculturalismo	¿Ha cambiado su fomento a la diversidad, inclusión y multiculturalismo?
		Buen vivir	¿Ha habido algún cambio en sus modos de vida cotidianos, enfocados en el desarrollo del buen vivir, en armonía consigo mismos, su entorno y la naturaleza?
		Ejercicio de derechos	¿Se perciben como sujetos que ejercen derechos en su vida cotidiana? ¿Ha cambiado esto tras la participación en el programa?
	<i>Capacidades creativas</i>	Observación	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de observación de su entorno?
		Identificación de problemas	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de identificación de problemas?
		Flexibilidad	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su flexibilidad?
		Originalidad	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su originalidad?
		Conexión y síntesis	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de conexión y síntesis?
		Materialización de ideas	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de materializar o llevar a cabo ideas?
	<i>Ciudadanía creativa</i>	Pensamiento crítico transformador	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de pensamiento crítico y transformador respecto a su entorno?
		Habilidades técnicas	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en el desarrollo de habilidades técnicas?
		Reconocimiento de emociones y disposiciones corporales	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en su capacidad de reconocer emociones y disposiciones corporales propias?
		Identidad	¿Cómo se percibe que ha incidido la participación en el programa en el desarrollo de una identidad propia y una comunitaria?

6. Referencias

- Adlerstein-Grimberg, C., & Bralic-Echeverría, A. (2021). Heterotopic Place-Making in Learning Environments: Children Living as Creative Citizens. *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-36.
- Amabile, T. M. (1982). Children's Artistic Creativity: Detrimental Effects of Competition in a Field Setting. *Personality and Social Psychology Bulletin* 8, no. 3: 573-78.
- Byrne, B., & Lundy, L. (2019). Children's rights-based childhood policy: a six-P framework. *The International Journal of Human Rights*, 23(3): 357-373.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social: Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Careri, F. (2014). *Walkscapes: walking as an aesthetic practice*. Barcelona: Editorial GG.
- CECREA. (2020a). *Política de convivencia enfoque de derecho Cecrea: Fundamentos teóricos desde el enfoque de derechos*. Disponible en <http://www.cecreea.cl/documentos/>
- CECREA. (2020b). *Política de convivencia enfoque de derecho Cecrea: Protocolos Cecrea*. Disponible en <http://www.cecreea.cl/documentos/>
- CNCA. (2012). *Marco de estadísticas culturales de Chile*. Disponible en <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2012/03/marco-de-estadisticas-culturales-chile-2012.pdf>
- CNCA. (2016a). *Actualización del impacto económico del sector creativo en Chile*. Disponible en https://ec.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2020/10/0_5_ActualizaciondelimpactoeconomicodelsectorcreativoenChile.pdf
- CNCA. (2016b). *Modelo pedagógico CECREA*. Disponible en <http://www.cecreea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>
- CNCA. (2017). *Política Nacional de Cultura 2017 - 2022. Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y Territorio*. Disponible en <https://www.cultura.gob.cl/politicas-culturales/wp-content/uploads/sites/2/2018/01/politica-nacional-cultura-2017-2022.pdf>
- Cresswell, T. & Merriman, P. (2016). *Geographies of Mobilities: Practices, Spaces, Subjects*. London: Routledge
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College Press; National Art Education Association.
- Eisner, E.W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.

- Eisner, E.W. (1981). *Cognition and Curriculum : A Basis for Deciding What to Teach*. The John Dewey Society Lecture Series ; No. 18. New York: Longman, 1982.
- Emerson, L., & Lloyd, K. (2017). Measuring Children's Experience of Their Right to Participate in School and Community: A Rights-Based Approach. *Children & Society*, 31(2): 120-133.
- ENOC. (2020). *Common Framework of Reference on Child Rights Impact Assessment. A Guide on How to carry out CRIA*. Disponible en <https://www.niccy.org/media/3763/enoc-common-framework-of-reference-fv.pdf>
- ENOC. (s.f.). *Child Rights Impact Assessment - ENOC Template*. Disponible en <https://www.niccy.org/media/3877/enoc-cria-template-fv.pdf>
- Feist, G. J. (1998). A Meta-Analysis of Personality in Scientific and Artistic Creativity. *Personality and social psychology review: an official journal of the Society for Personality and Social Psychology, Inc* 2, no. 4: 290-309
- Feldman, D.H., Csikszentmihalyi, M, Gardner, H. & Muscari, P. (1995). "Changing the World: A Framework for the Study of Creativity. *The Journal of mind and behavior*. 16, no. 1: 99.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la Autonomía y otros textos*. La Habana: Editorial Caminos.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences*. 2nd ed. ed. London: Fontana.
- Gertler, P.J., Martínez, S., Permand, P., Rawlings, L.B. & Vermeersch, C.M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: BID/BM. p. 17. Barron, F., & D. M. Harrington (1981). Creativity, Intelligence, and Personality." *Annual Review of Psychology* 32, no. 1: 439-76.
- Getzels, J.W. & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision : A Longitudinal Study of Problem Finding in Art*. New York ; London: Wiley.
- Glaveanu, V.P., Hanchett Hanson, M., Baer, J., Barbot, B., Clapp, E., Corazza, G.M., Hennessey, B., et al. (2020). Advancing Creativity Theory and Research: A Socio-Cultural Manifesto. *Journal of Creative Behavior* 54, no. 3: 741-45.
- Grundy, J., & Boudreau, J.-A. (2008). 'Living with culture': creative citizenship practices in Toronto. *Citizenship Studies*, 12(4), 347-363. doi:10.1080/13621020802184226
- Hargreaves, I., & Hartley, J. (2015). Creative Citizenship – two journeys, one destination. *Cultural Science Journal*, 8(1), 105-140. doi:10.5334/csci.77
- Hargreaves, I., & Hartley, J. (2016). *The creative citizen unbound: how social media and DIY culture contribute to democracy, communities and the creative economy*. Bristol: Bristol University Press.
- Haro, J.A. (2004). Entrevistas de grupo en la investigación del ámbito sanitario: criterios y estrategias para campo y análisis. *Revista de Trabajo Social y Salud*, no 48: 139-188.

- Hennessey, B. A., Amabile, T.M. & Mueller, J.S. (2011). Consensual Assessment. In *Encyclopedia of Creativity (Second Edition)*, edited by Mark A. Runco and Steven R. Pritzker, 253-60. San Diego: Academic Press.
- Holland, J.L. (1961). Creative and Academic Performance among Talented Adolescents." *Journal of Educational Psychology* 52, no. 3: 136-47.
- INDH. (2013). *Desarrollo Institucional y Gestión Estratégica*. Disponible en <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/551/informe-gestion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez Benítez, W. (2007). El Enfoque de Derechos Humanos y las Políticas Públicas. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 7(12), 31-46.
- Kaufman, J.C., Baer, J. & Cole, J.C. (2009). Expertise, Domains, and the Consensual Assessment Technique. *The Journal of Creative Behavior* 43, no. 4: 223-33.
- Kaufman, J.C., Baer, J., Cole, J.C. & Sexton; J.D. (2008). A Comparison of Expert and Nonexpert Raters Using the Consensual Assessment Technique. *Creativity Research Journal* 20, no. 2: 171-78.
- Kusenbach, M. (2003). Street Phenomenology: The go-along as ethnographic research tool. *Ethnography*, 4 (3): 455-485.
- Ley 21.407. (2017). Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. 13 Octubre.
- Lundy, L. (2007). 'Voice' Is Not Enough: Conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. Disponible en <http://www.jstor.org/brs.idm.oclc.org/stable/30032800>
- Lundy, L., & McEvoy, L. (2009). Developing outcomes for educational services: a children's rights-based approach. *Effective Education*, 1(1), 43-60.
doi:10.1080/19415530903044050
- MacKinnon, D.W. (1978). *In Search of Human Effectiveness*. Buffalo, N.Y: Creative Education Foundation.
- Mayer, R. E. (2008). Incorporating Individual Differences into the Science of Learning: Commentary On. *PERSPECTIVES ON PSYCHOLOGICAL SCIENCE* 3, no. 6: 507-08.
- Mukherjee, S., Photong, K., & Livingstone, S. (2021). *Childs Rights Impact Assessment: A tool to realise child rights in the digital environment*. Disponible en London:
- Okuda, S.M., Runco, M.A. & Berger, D. (1991). Creativity and the Finding and Solving of Real-World Problems. *Journal of Psychoeducational Assessment* 9, no. 1: 45-53.
- ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humano*. Disponible en <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- ONU. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

- ONU. (2021). *Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos*. Disponible en <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach>
- Payne, L. (2020). *ENOC Synthesis Report: Child Rights Impact Assessment*. Disponible en <http://enoc.eu/wp-content/uploads/2020/12/ENOC-Synthesis-Report-on-CRIA-FV.pdf>
- Rhodes, M. (1961). An Analysis of Creativity. *The Phi Delta Kappan* 42, no. 7: 305-10.
- Rodríguez Pascual, I (2006). Redefiniendo el trabajo metodológico cualitativo con niños: el uso de la entrevista de grupo aplicada al estudio de la tecnología. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. N° 12, pp. 65-88.
- Sánchez Moreno, M. (2011). Enfoque de derechos humanos en el desarrollo. Aspectos teóricos y metodológicos. *Revista de Fomento Social*, 261, 39-71.
- Save the Children. (2002). *Programación de los Derechos del Niño: Cómo aplicar un Enfoque de Derechos del Niño en la Programación*. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29378.pdf>
- Save the Children. (2006). *Child Rights Programming: How to Apply Rights-Based Approaches to Programming. A Handbook for International Save the Children Alliance Members*. Disponible en <https://www.corteidh.or.cr/tablas/29378.pdf>
- Sawyer, R.K. (2012). *Explaining Creativity : The Science of Human Innovation*. 2nd ed. ed. New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R.J. (2020). *The Nature of Intelligence and Its Development in Childhood*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Sternberg, R.J., & Grigorenko, E. (2007). *Teaching for Successful Intelligence : To Increase Student Learning and Achievement*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2007.
- Sternberg, R.J. & Lubart, T. (1996). Investing in Creativity. *American Psychologist* 51, no. 7: 677-88.
- Torrance, E.P. (1962). *Guiding Creative Talent*. Guiding Creative Talent. Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Torrance, E.P. (1974). *Torrance Tests of Creative Thinking*. Princeton, N.J.: Personal Press/Ginn and Company.
- UNICEF. (2017a). *Constitución, política e infancia. Una mirada desde los derechos de los niños, niñas y adolescentes en Chile*. Disponible en <https://www.unicef.org/chile/informes/constitucion-politica-e-infancia-una-mirada-desde-los-derechos-de-los-ninos-ninas-y>
- UNICEF. (2017b). *Reimagining Life Skills and Citizenship Education in the Middle East and North Africa: A Four Dimensional and Systems Approach to 21st Century Skills*. Disponible en Jordan: https://www.unicef.org/mena/media/6151/file/LSCE%20Conceptual%20and%20Programmatic%20Framework_EN.pdf%20.pdf

Wallach, M. A., & Kogan, N. (1965). *Modes of Thinking in Young Children*. Holt, Rinehart and Winston: New York.

Welty, E., & Lundy, L. (2013). A children's rights-based approach to involving children in decision making. *Journal of science communication*, 12(3), C02.

Wuchty, S., Jones, B. & Uzzi, B. (2007). "The Increasing Dominance of Teams in Production of Knowledge." *Science* 316, no. 5827: 1036-39.

7. Anexo: Propuesta de términos de referencia

Objetivo de la contratación

A siete años de su puesta en práctica, el programa de Centros de Creación (CECREA), ejecutado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, se ha posicionado como un referente en la promoción de la participación de niñas, niños y jóvenes (NNJ) residentes en Chile desde un enfoque de derechos. Con el propósito de lograr una mayor comprensión de la ejecución del programa a la fecha y aproximar los impactos que su desempeño tiene en esta población, el Ministerio busca realizar un estudio que sea capaz de evaluar el programa CECREA tanto en su implementación como en los resultados en distintos niveles de análisis y considerando una estrategia metodológica mixta y acorde tanto a la población como al objeto bajo estudio.

Antecedentes

CECREA: Contexto y origen

El Programa CECREA, diseñado y ejecutado por el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (MINCAP) a partir del año 2015, tiene por objetivo la promoción, facilitación y desarrollo del derecho a imaginar y crear de niños, niñas y jóvenes “a través de procesos creativos de aprendizaje, que convergen en las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad”⁴⁷.

Desde la perspectiva de su diseño, CECREA representa una innovación significativa respecto a los fundamentos y la metodología que tradicionalmente se habían planteado los programas con foco en la población de niñas, niños y jóvenes (NNJ), que en este caso corresponden a personas entre los 7 y 19 años. Bajo la propuesta de CECREA, inspirada en la visión del biólogo chileno Humberto Maturana, el rol de los adultos en los procesos de trabajo con NNJ es “posibilitar las condiciones y oportunidades para el despliegue de la imaginación y la creatividad”⁴⁸.

Un primer rasgo fundamental que caracteriza a CECREA es **disponer a la creatividad como el elemento generador de valor público en cuanto objetivo central a conseguir, que si bien referida a prácticas concretas como actividades artísticas, científicas, y otros proyectos, tiene en los procesos su principal interés más allá de la expresión o práctica específica que la canalice**. El hacerlo se fundamenta en la importancia de la creatividad como capacidad habilitante en el desarrollo de los seres humanos, que permite “transformar problemas de la vida real en oportunidades de aprendizaje”⁴⁹ mediante soluciones diversas que exceden a lo que necesariamente pueda ser aprendido en el contexto escolar. De este

⁴⁷ CNCA (2016b) “Modelo CECREA”. Disponible en http://www.cecrea.cl/wp_content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf

⁴⁸ Ibid. p.3.

⁴⁹ Ibid. p.2.

modo, la creatividad se entiende tanto desde su valor intrínseco como desde aquel asociado a otros bienes comunes como los logros educativos, el bienestar social y la salud mental de NNJ⁵⁰. Considerando lo anterior, el programa contempla dentro de su diagnóstico que los y las jóvenes chilenas se encuentran en una posición de rezago en cuanto a habilidades creativas respecto al promedio obtenido por sus pares de los otros países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Como se desprende de lo anterior, la actividad cultural, artística y patrimonial, que constituye el ámbito medular del trabajo desarrollado por el MINCAP, tiene como condición de posibilidad el desarrollo de la creatividad; no existe sin ella. Sin embargo, esta relación no es necesariamente inversa, puesto que la creatividad excede los límites de lo que la institucionalidad en Chile entiende por prácticas culturales, artísticas y patrimoniales⁵¹. Debido a esto, es que CECREA puede y debe entenderse **como un programa multidisciplinar en su quehacer, multisectorial en su planteamiento, y cuyo foco es la promoción de formas diversas de creatividad en NNJ.**

A 2021, el programa se encuentra funcionando en 15 centros:

Cuadro 1: Número de Centros de Creación según región (2021)

Comuna	Región
Arica	Arica y Parinacota
Iquique	Tarapacá
Calama	Antofagasta
Vallenar	Atacama
Las Compañías	Coquimbo
La Ligua	Valparaíso
Pichidegua	O'Higgins
Linares	Maule
Los Ángeles	Biobío
-	Ñuble
Temuco	Araucanía
Valdivia	Los Ríos
Castro	Los Lagos
Coyhaique	Aysén
Punta Arenas	Magallanes
San Joaquín	Metropolitana

Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021)

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Para mayores antecedentes en esta materia pueden consultarse documentos tales como: Ley 21.045 (2017) "Crea el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio". CNCA (2017) "Política Nacional de Cultura 2017-2022: Cultura y Desarrollo Humano: Derechos y Territorio". CNCA (2012) "Marco de Estadísticas Culturales de Chile", CNCA (2016a) "Actualización del impacto económico del sector creativo en Chile". Disponibles en <http://observatorio.cultura.gob.cl/>

Enfoque de derechos como marco de la intervención

El despliegue de esta actividad creativa no se da en el vacío; **se sustenta en el enfoque de derechos**, entendido como aquel fundamentado en los derechos humanos, “las expresiones y derechos fundamentales que indistintamente se refieren a las facultades que tienen las personas, por una parte, para vivir libres de la intervención arbitraria del Estado, y por otra, para solicitar al Estado que realice determinadas acciones destinadas a permitirles desenvolverse en sus vidas”⁵².

A partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, forman parte del derecho internacional y constituyen obligaciones jurídicas para los países que voluntariamente han decidido asumirlos, pero también son vinculantes para todo el territorio. Esta declaración establece acuerdos por parte de los Estados firmantes, con el objetivo de que cada persona sin distinción de ningún tipo pueda alcanzar el más alto bienestar posible. Desde esta perspectiva es que los derechos humanos pueden entenderse bajo la lógica de un resultado asociado a un fin, es decir, como una aspiración objetiva que se traduce en una exigencia al Estado para la consecución de un determinado bien jurídico.

Como sistema, los derechos humanos integran todas las dimensiones del ser humano y de toda la sociedad, son universales, interdependientes e inalienables: no hay un derecho humano más importante que otro porque ninguno de ellos puede realizarse si los otros no se realizan. Son universales porque son garantías que se merecen todas las personas desde el momento de su nacimiento hasta la muerte y en cualquier lugar del mundo. Son inalienables porque nadie puede despojarse, regalar o vender sus derechos porque acompañan a la persona durante toda su vida y en todo momento, lugar y circunstancia; son indivisibles, porque ningún derecho es más importante que otro, por lo que no es posible dividirlos en categorías que los jerarquicen, no pueden priorizarse; porque son interdependientes, que significa que la dignidad humana no puede verse satisfecha sin el pleno cumplimiento de todos los derechos, por lo que cuando se vulnera un derecho, se está vulnerando al mismo tiempo, el ejercicio de otros derechos.

Se fundamentan en principios transversales:

- **Igualdad y no discriminación:** todas las personas pueden gozar de todos los derechos consagrados en los instrumentos de derechos humanos en condiciones de igualdad, siendo, por tanto, un derecho en sí mismo.
- **Participación:** representa un derecho en sí mismo, pero al mismo tiempo una forma de ejercer todos los derechos que se le reconocen a las personas.
- **No regresividad:** este principio implica que, una vez reconocidos los derechos, no pueden desconocerse, aun cuando haya circunstancias sociohistóricas que puedan justificar legítimamente la suspensión temporal de algunos derechos, por el tiempo que dure la emergencia, como, por ejemplo, la libertad de desplazamiento en tiempo de pandemia. Aun así, hay derechos que en ningún contexto pueden ser suspendidos, como por ejemplo el derecho a la vida, a la educación, a la salud, entre otros.

⁵² Instituto Nacional de Derechos Humanos (2013) “Desarrollo Institucional y Gestión Estratégica: 2010-2013”

- **Pro-persona:** reconoce la necesidad de aplicar la norma que mejor proteja y dé mayores garantías de goce de derechos a la persona. Este principio nos permite identificar situaciones en las cuales se producen choques o coaliciones de derechos para las personas o grupos de personas, pero también cuando existen diferencias entre los marcos jurídicos que los protegen de cada estado, debiendo aplicarse siempre la norma que es más favorable a la persona.

Tradicionalmente, se ha explicado que existen ciertas generaciones de derechos. De este modo se habla de la primera generación: vinculado con el pensamiento liberal, y los derechos individuales, como son los derechos civiles y políticos como la libertad de opinar, el derecho a reunión y de la participación activa en la vida política y social, protegiendo así al individuo de los abusos de agentes del estado. Además, se habla de una segunda generación focalizada en los derechos sociales, económicos, sociales y culturales, los cuales deben asegurar el derecho a la igualdad y no discriminación, como el derecho a la educación, la salud o el trabajo. Y una tercera generación: referida a los derechos de los pueblos que protegen a los colectivos, a la autodeterminación, al disfrute de un medioambiente sano y a la paz nacional e internacional. Sin embargo, es importante recalcar, que los derechos no son jerarquizables, todos se establecieron en la DUDH de 1948. El concepto de generación promueve la idea que se desarrollan unos primeros que otro y sólo se pueden exigir unos, para luego dar paso a los siguientes, lo que contraviene las características y principios de derechos humanos. Como se ha señalado, los derechos humanos: son universales, interdependientes, inalienables e imprescriptibles, y es deber del Estado dar cumplimiento a todos.

Como vertiente de aplicación de los derechos humanos, **el enfoque de derechos puede entenderse como “el marco conceptual para el desarrollo humano que, desde el punto de vista normativo, está basado en normas internacionales de derechos humanos y, desde el punto de vista operacional está orientado a la promoción y la protección de los derechos humanos”⁵³** .

Una forma de comprender la distinción entre derechos humanos y enfoque de derechos es pensar que los derechos humanos se sitúan en la lógica de resultados y fines, en tanto el enfoque de derechos se sitúa en el ámbito de los procesos y medios, las formas de ver y hacer⁵⁴.

Cuadro 1: Diferencias entre derechos humanos y enfoque de derechos

	Global	Nacional/Local
Enfoque de derechos	Sensibilización y movilización social	Empoderamiento y participación ciudadana
Derechos Humanos	Leyes internacionales	Leyes nacionales y políticas públicas

Fuente: Sánchez Moreno, M. (2011) “Enfoque de derechos en el desarrollo. Aspectos teóricos y metodológicos”. Revista de Fomento Social, N°66, p.p. 53

⁵³ ONU (2021) “Enfoque para la programación basado en los Derechos Humanos”. Disponible en <https://unsdg.un.org/es/2030-agenda/universal-values/human-rights-based-approach> .

⁵⁴ Jiménez W (2007) “El enfoque de los derechos humanos y las políticas públicas”. Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas, vol. 7, núm. 12, enero-junio, 2007, pp. 31-46 Universidad Sergio Arboleda Bogotá, Colombia.

Hacer uso del Enfoque de Derechos es poner especial atención en los elementos del contexto que favorecen u obstaculizan el ejercicio de los derechos individuales y colectivos, con el propósito de promover el bienestar de todas las personas en la convivencia cotidiana. Por tanto, las herramientas teórico-prácticas que presentaremos estarán orientadas hacia la generación de las condiciones que garanticen la realización de sus derechos, analizando críticamente las desigualdades que afectan el bienestar de las personas y modificando aquellas prácticas culturales “facilitan o promueven la discriminación contra ciertos individuos o grupos, como las mujeres, los indígenas o las minorías étnicas”⁵⁵.

Dentro del marco general de los derechos humanos, se destacan los derechos de la infancia y la juventud que reconocen la especificidad de este segmento de la población. Según la Convención sobre los Derechos del Niño, entendido como “todo ser humano menor de dieciocho años, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”⁵⁶. Comprender a NNJ como sujetos de derechos, implica, por tanto, reconocerles y garantizarles el ejercicio de sus derechos específicos y especiales derivados de su condición y se traducen en deberes tales como respetar, defender, promover y proteger sus derechos, tanto por parte del Estado, como por parte de la familia y de la sociedad, en su calidad de co-garantes del ejercicio de sus derechos.

Lo anterior, implica un cambio en la concepción de NNJ y de relacionarse con la infancia, superando la visión de las niñas, niños y jóvenes como sujetos carenciados, subordinados y necesitados que deben establecer vínculos de obediencia y disciplina para con los adultos, hacia una en que son comprendidos como sujetos de derecho, y que como tales deben ser reconocidos por los adultos como garantes de esos derechos. De este modo, se busca construir una nueva manera de vincularse desde el respeto mutuo, más que por la imposición a través de mecanismos autoritarios sustentados en la asimetría de poder. La Doctrina de la Protección Integral de los Derechos del Niño permite entender qué derechos pueden desprenderse de este reconocimiento general. La premisa fundamental es la primacía del interés superior del niño en todas las medidas que se adopten respecto de él o ella, así como el carácter social de estos derechos toda vez que su garantía es esencialmente política y, por ende, le corresponde a la sociedad garantizarlos.

De especial relevancia es el reconocimiento de la libertad para elegir, expresar y desarrollar una identidad, incluido el derecho a elegir no pertenecer a un colectivo determinado. Esto tiene importantes implicancias en los enfoques de género e intercultural, y una orientación más clara desde el momento en que, por ejemplo, se establece que la no discriminación y la accesibilidad física, económica y de información son condiciones obligatorias, así como también lo es la adaptación de estos tres enfoques a los entornos en que se desarrollan, toda vez que debieran aplicarse de forma simultánea, intentando dar cuenta de la complejidad de los fenómenos sociales, para de esta manera favorecer prácticas inclusivas, tal como se verá con mayor profundidad más adelante.

Asimismo, el profesar o practicar su propia religión o emplear su propio idioma forman parte de los derechos garantizados por esta Convención, así como el derecho a opinar y ser escuchado, estableciendo la obligación de tomar en cuenta la perspectiva de los niños, “aún

⁵⁵ Ibid.

⁵⁶ UNICEF (2017a) “Constitución, política e infancia”. Disponible en https://www.unicef.org/chile/media/1381/file/constitucion_politica_e_infancia.pdf

desde los primeros días de vida, los niños son agentes sociales activos, que buscan protección, cuidado y comprensión (...) el rol de los adultos consiste en ofrecer el contexto adecuado y los medios para que los niños sean protagonistas de su propio desarrollo”⁵⁷, según sus propios marcos de expresión y de la forma que lo estimen. He aquí el sentido de la co-construcción de procesos creativos en la experiencia educativa y la posición activa de niñas, niños y adolescentes en ella.

Es en este sentido que CECREA pone su foco en el proceso, y la forma en que éste se origina, por sobre el resultado de una experiencia creativa. La participación como base del modelo de trabajo con NNJ, donde la experimentación libre y el “derecho a imaginar y crear” son el centro, corresponde a uno de los rasgos que distingue al programa⁵⁸.

En este marco, los principios del programa CECREA son⁵⁹:

- Promover el derecho a imaginar y crear.
- Con niños, niñas y jóvenes como protagonistas.
- Protagonistas que son reconocidos como ciudadanos.
- Ciudadanos que son escuchados y capaces de escuchar.
- Escuchándose ejercen y despliegan sus derechos.
- Derecho a aprender haciendo y aprender jugando.
- Jugando, explorando y experimentando de manera autónoma, colectiva y colaborativa.
- Un actuar colectivo donde convergen las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.
- Convergencia que nace desde el territorio.
- Territorio que puede imaginar y crear nuevos principios

Componentes y modelo del programa CECREA

El Cuadro 2 menciona y describe los cuatro componentes del programa CECREA, y de los cuales se desprenden dimensiones de evaluación del mismo.

⁵⁷ Freire P (2010) “Pedagogía de la Autonomía y otros textos”. Editorial Caminos, La Habana, Cuba, pág. 42.

⁵⁸ CNCA (2016b) “Modelo CECREA”. Disponible en <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>

⁵⁹ Ibid. p.6

Cuadro 2: Componentes y descripción del programa CECREA⁶⁰

Componente	Descripción
LAB	Orientado a la gestión del conocimiento desde y para los CECREA. Provee de contenidos, instrumentos metodológicos, equipamiento específico y material didáctico para el desarrollo del Programa. Incluye la línea Formación de Formadores
Programación	Corresponde a actividades que forman parte de la programación de un centro CECREA tales como: Laboratorios durante la jornada escolar, Laboratorios fuera de la jornada escolar, programación según cada nodo estratégico
RED	Orientado al desarrollo de una comunidad de aprendizaje creativo y colaborativo a nivel local y nacional, que permita el intercambio de experiencias y conocimientos entre todos los actores involucrados en el programa, bajo la forma de una Red CECREA.
Operación	Responde a la planificación, gestión, administración y desarrollo de infraestructura.

Fuente: CNCA (2016b) "Modelo CECREA". Disponible en <http://www.cecrea.cl/wp-content/uploads/2016/05/Modelo-CECREA.pdf>

Por su parte, el modelo CECREA se estructura en cuatro capas concéntricas⁶¹:

- **Primera capa: Ejercicio y despliegue de derechos**

Comprende el marco del enfoque de derechos en el que se despliega toda la actividad del programa y creación, mediante la convergencia entre las artes, las ciencias, las tecnologías y la sustentabilidad.

⁶⁰ Ibid. p.5

⁶¹ Ibid. p.7

- **Segunda capa: Procesos creativos de aprendizaje**

Etapa central del modelo, pone hincapié en la imaginación de los NNJ y su participación en procesos creativos de aprendizaje en donde mediante el juego se generen descubrimientos individuales y colectivos de carácter colaborativo.

- **Tercera capa: Facilitador**

Los y las facilitadoras son las personas encargadas de orientar, escuchar y facilitar el trabajo creativo de los NNJ, proveyendo de seguridad e incentivando la adopción de riesgos para el desarrollo de los procesos. Las principales labores asociadas a este rol son la entrega de herramientas y la canalización de inquietudes, visiones e intereses de NNJ.

- **Cuarta capa: Convergencia**

La noción de convergencia se asocia a la conexión existente entre las otras tres primeras capas. Comprende a los procesos de escucha y busca dar cuenta de la integralidad de toda la metodología.

Objetivos

Objetivo general

Evaluar el programa CECREA tanto en su implementación como en los resultados en distintos niveles de análisis y considerando una estrategia metodológica mixta.

Objetivos específicos

1. Desarrollar instancias participativas con actores encargados de la dirección y ejecución del programa CECREA que permitan depurar y perfeccionar el diseño de evaluación propuesto.
2. Formular el diseño de evaluación definitivo del programa CECREA a partir de los antecedentes expuestos e estas bases de licitación.
3. Caracterizar el funcionamiento del programa CECREA, dando cuenta de sus características generales, así como de las especificidades presentes en las diferentes modalidades, instancias y espacios en que ha sido implementado desde 2015.
4. Seleccionar un subconjunto de indicadores a partir de la propuesta de diseño de evaluación formulada considerando criterios de relevancia, pertinencia y factibilidad.

5. Desarrollar, diseñar y diagramar exhaustivamente los instrumentos de recolección propuestos.
6. Desarrollar un estudio piloto que permita hacer los ajustes correspondientes a los instrumentos y otros aspectos metodológicos relacionados.
7. Aplicar cada uno de los instrumentos a las distintas unidades de observación y conforme a las consideraciones éticas y procedimentales requeridas.
8. Analizar los distintos resultados y evidencias mediante técnicas que consideren los diversos soportes.
9. Integrar los resultados y evidencias desde un enfoque evaluativo que permita comprender en profundidad el impacto del programa CECREA en las distintas unidades de observación de interés.
10. Entregar una batería de recomendaciones que identifique fortalezas, desafíos, mejoras y/o modificaciones tanto a nivel de diseño como de implementación del programa CECREA en base a los resultados obtenidos en la evaluación.
11. Desarrollar diversos soportes de presentación y comunicación de los resultados y evidencias del estudio considerando un lenguaje lúdico, cercano y adaptado a los distintos públicos de interés.

Metodología

En este apartado se expone el marco metodológico al cual deberá ceñirse la propuesta presentada, así como las especificaciones técnicas, los requerimientos y formas de presentación de las propuestas. Los requerimientos se presentan desglosados, según cada uno de los objetivos específicos señalados en el apartado anterior, y agrupados bajo un orden secuencial correspondiente a las etapas de investigación necesarias para su cabal cumplimiento.

Cabe destacar que todas las decisiones estratégicas en relación a la propuesta metodológica y su implementación deberán ser realizadas en estricta complementariedad con la contraparte técnica del Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, quien podrá asistir a todas las instancias que estime necesarias, con la finalidad de comprobar en terreno la calidad del trabajo desarrollado por el oferente adjudicado.

En términos generales, el estudio se entiende como un ejercicio de evaluación de programa que deberá considerar especialmente el abordaje de las distintas unidades de observación que se requieren. La propuesta técnica deberá especificar una estrategia completa que permita evaluar implementación y otra para resultados, procurando no perder la unidad del estudio. Por su parte, el carácter mixto de la evaluación radica en la aplicación de técnicas

cualitativas y cuantitativas, en caso de considerarse necesario y estar debidamente justificado.

Un aspecto relevante en la formulación de la evaluación es su naturaleza híbrida. Al hablar de implementación es posible aproximar la noción de proceso, entendida como aquella dimensión que busca comprender “cómo se implementa y funciona el programa, analizando si cumple su diseño original y documentando su desarrollo y funcionamiento”⁶². Y respecto a los resultados, en general se entienden desde una perspectiva cuantitativa, no siendo este el foco exclusivo de esta propuesta de evaluación. Por el contrario, se busca que los indicadores seleccionados como variables de resultados puedan ser tratados según el enfoque que sea más adecuado para obtener evidencias que permitan la mejora continua del programa. Estas bases técnicas exponen un modelo de evaluación el cual puede ser replicado o modificado por el oferente. En ambos casos deberán precisarse aspectos de carácter técnico y justificarse las decisiones adoptadas.

Dado el enfoque de derechos que fundamenta el programa y el trabajo asociado con NNJ, se espera que la propuesta formulada cumpla con estándares exhaustivos en ambas materias. Estas, deberán encontrarse explicitadas en detalle en la propuesta técnica, incluyendo capacitaciones al equipo de investigación, protocolos de trabajo y otros aspectos que el oferente considere necesarios.

En este sentido, el programa CECREA se caracteriza por distintos actores que forman parte de su ecosistema. Esto implica distinguir cinco unidades de observación necesarias de abordar en el desarrollo del estudio:

i. Funcionarios(as) a cargo del programa desde Nivel Central y SEREMIS

En primer lugar, corresponde a las y los funcionarios que desde Nivel Central se encargan del diseño, coordinación y monitoreo del programa en sus distintos componentes. Resulta esencial contar con información primaria que permita conocer las condiciones de implementación y adaptaciones en el desarrollo programático para la posterior y eventual adecuación de los instrumentos de recolección de datos. Acorde a la naturaleza secuencial del trabajo de campo, estos instrumentos deberán ser los primeros en ejecutarse, sugiriéndose el desarrollo de entrevistas grupales para tal efecto.

En segundo lugar, se deberá continuar con este propósito a partir de la aplicación de instrumentos a todos y todas las encargadas de Educación presentes en las 15 SEREMI donde se ejecuta CECREA, para lo que se sugiere replicar la misma técnica mencionada para el caso de las y los funcionarios desde Nivel Central.

⁶² Gertler, P.J., Martínez, S., Permand, P., Rawlings, L.B. & Vermeersch, C.M. (2011). *La evaluación de impacto en la práctica*. Washington: BID/BM. p. 17.

Cuadro 1: Número de Centros de Creación según región (2021)

Comuna	Región
Arica	Arica y Parinacota
Iquique	Tarapacá
Calama	Antofagasta
Vallenar	Atacama
Las Compañías	Coquimbo
La Ligua	Valparaíso
Pichidegua	O'Higgins
Linares	Maule
Los Angeles	Biobío
-	Ñuble
Temuco	Araucanía
Valdivia	Los Ríos
Castro	Los Lagos
Coyhaique	Aysén
Punta Arenas	Magallanes
San Joaquín	Metropolitana
15	Total

Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2021)

ii. Facilitadores (as)

Las y los facilitadores de CECREA cumplen un rol crucial en la ejecución del programa, teniendo el contacto directo con las niñas, niños y jóvenes que participan de él. Por este motivo, esta unidad de observación no solo permitirá obtener conocimiento acerca de las condiciones efectivas de implementación del programa, sino también referencias acerca del cumplimiento de los resultados esperados, acorde a las variables sugeridas. Dada la necesidad de propender a una aproximación territorial y que sea capaz de levantar especificidades respecto a las distintas formas de aproximación en el país, es que se sugiere la realización de una entrevista grupal por región que permita obtener una visión general de lo anterior. En consistencia con lo señalado, dichos instrumentos deberán entregar antecedentes tanto de la implementación del programa como de la observación realizada por ellos y ellas de los procesos participativos que acontecen en cada Centro, considerando también las distintas actividades relacionadas en caso de existir.

iii. Niñas, niños y jóvenes

En lo que se considera como la principal unidad de observación de este estudio en lo que refiere a resultados, se deberán aplicar instrumentos que sean consistentes con las actividades desarrolladas en el programa: de naturaleza creativa, lúdica y enfocadas en la participación de NNJ.

Asimismo, y para obtener conocimiento sobre los resultados del programa, se deberán seleccionar dos subpoblaciones: **la primera de ellas conformada por NNJ que hayan participado en un número considerable de actividades en forma previa, y una segunda formada por NNJ que no hayan participado de ninguna actividad CECREA.** Será necesario desarrollar una estrategia que considere una composición paritaria entre hombres y mujeres, así como la mayor homogeneidad etaria posible.

El instrumento a aplicar deberá tener la forma de un taller que permita la observación de las actividades e interacciones que se producen en él, procurando la generación de pautas especializadas que sean acordes a los principios y objetivos de CECREA. Su análisis deberá versar en una comparación cualitativa entre ambos talleres. Se requiere de la realización de al menos 2 talleres por cada una de las 15 regiones del país.

iv. Adultos responsables

Los adultos responsables de las niñas, niños y jóvenes constituyen una importante unidad de observación dentro del entorno de niñas, niños y jóvenes. El propósito es detectar la percepción de efectos que ellos capturan de la participación de los NNJ en las actividades CECREA. Los y las adultas responsables a entrevistar deberán relacionarse con los NNJ que participen en los talleres descritos en el apartado anterior.

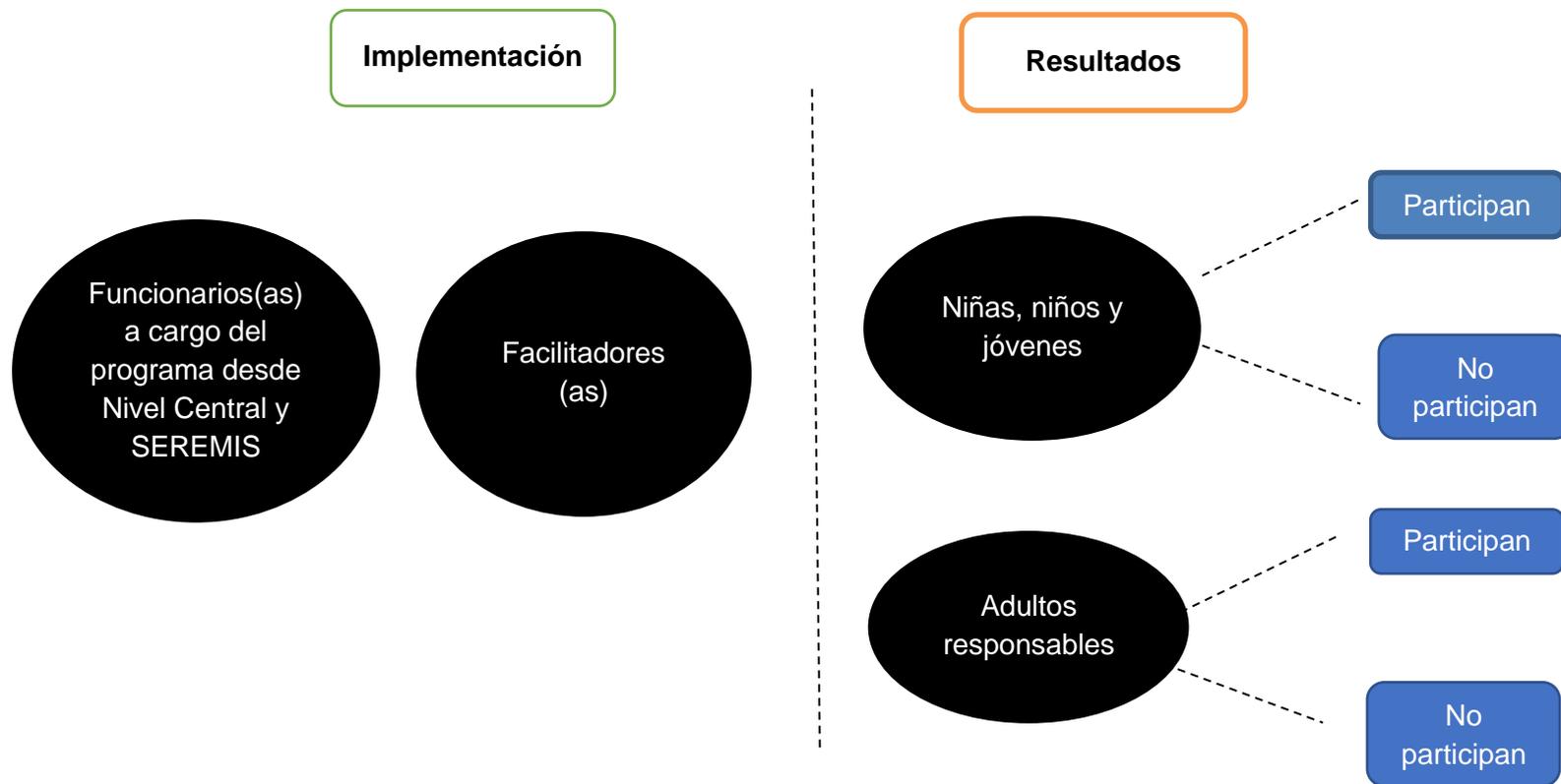
Aquí, se busca que la estrategia sea diferenciada para adultos responsables de NNJ que asisten regularmente, a quienes se les consultará sobre los efectos percibidos en los NNJ, y aquellos adultos relacionados a NNJ que no participan. Sobre ellos, el objetivo es obtener conocimiento tanto de la experiencia del taller que formó parte del apartado anterior y también de la percepción de importancia, barreras y apreciaciones sobre el programa CECREA presente en sus territorios.

v. Los NNJ como expertos: Seguimiento

En forma transversal al desarrollo del estudio, y acorde a las tendencias internacionales en materia de evaluación de programas con enfoque de derechos cuya metodología utiliza en sí misma un enfoque de derechos⁶³, se busca que el análisis de los datos sea secuencial y pueda ir nutriendo la siguiente fase, como se exponía en el apartado anterior. La interpretación de los resultados se enriquecerá en instancias de diálogo con un panel conformado por NNJ participantes del proyecto quienes irán contrastando los hallazgos con sus impresiones. Dicho panel será único a nivel nacional, deberá ser paritario entre hombres y mujeres, y ojalá diverso en cuanto a otras variables sociodemográficas. Asimismo, este grupo no deberá corresponder a aquel que se seleccione como unidad de observación de niñas, niños y jóvenes.

⁶³ Ver, por ejemplo, Lundy, L., & McEvoy, L. (2009). Developing outcomes for educational services: a children's rights-based approach. *Effective Education*, 1(1), 43-60, y Emerson, L., & Lloyd, K. (2017). Measuring Children's Experience of Their Right to Participate in School and Community: A Rights-Based Approach. *Children & Society*, 31(2), 120-133.

Figura 2: Resumen de las unidades de observación requeridas para el desarrollo de la evaluación



Fuente: Elaboración propia

A modo de síntesis, el modelo de evaluación propuesto considera 6 unidades de observación, cuyo abordaje se especifica en cada objetivo siguiente:

1. Desarrollar instancias participativas con actores encargados de la dirección y ejecución del programa CECREA que permitan depurar y perfeccionar el diseño de evaluación propuesto.

En esta primera etapa, se busca que el consultor comprenda cabalmente el diseño y los enfoques que fundamentan el programa CECREA, así como su estrategia de implementación y otros aspectos de interés. Por esto, se solicita que se realice una caracterización general del funcionamiento del programa, y también que aborde especificidades presentes en las diferentes modalidades, instancias y espacios en que ha sido implementado desde 2015. Para ello, se deberá revisar material en distintos soportes que será entregado por la contraparte técnica del Ministerio.

Acorde al enfoque de derechos que fundamenta el programa, y a la necesidad práctica de que la evaluación tenga pertinencia respecto del trabajo cotidiano en centros CECREA y cada uno de los territorios en los cuales se inserta, resulta crucial el desarrollo de instancias participativas con actores encargados de la dirección y ejecución del programa en cada uno de los 15 centros donde opera y también desde Nivel Central, siendo esta la primera unidad de observación del estudio. El objetivo deberá ser la presentación del modelo de evaluación propuesto para recibir críticas, perfeccionamientos y/o adecuaciones.

Se espera que en la instancia se presente el modelo de evaluación en forma gráfica y sintética y que se obtengan medios de verificación de estas instancias, cuyos resultados deberán ser analizados y dispuestos en un informe ejecutivo, además de otros estándares de calidad que el oferente considere sean un aporte para su óptimo desarrollo.

2. Formular el diseño de evaluación definitivo del programa CECREA a partir de los antecedentes expuestos e estas bases de licitación.

A partir de los resultados de la aplicación de instrumentos considerados en el objetivo 1, se espera que el consultor formule un diseño definitivo de evaluación del programa CECREA. Para ello, deberá basarse en el modelo de evaluación propuesto, justificando la permanencia o el cambio de elementos.

El resultado clave de esta etapa es la obtención de variables e indicadores que puedan ser medibles o explorables a partir de instrumentos en las etapas siguientes. Se requerirá de la consulta de referencias bibliográficas que aborden temáticas de evaluación en NNJ para la debida justificación, las cuales deberán proponerse en un listado al momento de participar del proceso de licitación. La contraparte técnica del Ministerio podrá entregar o cambiar referencias bibliográficas durante la primera semana del servicio.

3. **Desarrollar, diseñar y diagramar exhaustivamente los instrumentos de recolección propuestos, considerando un subconjunto de indicadores a partir de la propuesta de diseño de evaluación formulada considerando criterios de relevancia, pertinencia y factibilidad.**

Una vez desarrollado el modelo de evaluación definitivo, y expuestos los indicadores posibles de ser aplicados, deberá seleccionarse un subconjunto de ellos a partir de una justificación que incluya criterios de relevancia, pertinencia y factibilidad.

Una vez aprobados por la contraparte técnica, deberán desarrollarse todos los instrumentos del estudio, considerando los indicadores diferenciados para cada unidad de observación. Es necesario notar que el lenguaje, estilo, duración, etc. de cada instrumento debe ser adaptativo a la respectiva unidad de observación, con especial énfasis en aquellos orientados a aplicarse en NNJ.

4. **Desarrollar un estudio piloto que permita hacer los ajustes correspondientes a los instrumentos y otros aspectos metodológicos relacionados.**

Se requiere el desarrollo de un estudio piloto para dimensionar eventuales ajustes en los instrumentos y la estrategia de trabajo de campo. Será evaluado el alcance de este estudio piloto.

5. **Aplicar cada uno de los instrumentos a las distintas unidades de observación y conforme a las consideraciones éticas y procedimentales requeridas.**

Una vez definidos los instrumentos y la estrategia definitiva de trabajo de campo, se deberán aplicar a las distintas unidades de observación definidas. Como mínimo, se requiere la aplicación del número de instrumentos señalados en el siguiente cuadro.

**Cuadro 2: Resumen de instrumentos según unidad de observación
(mínimo requerido)**

Población	Técnica sugerida	Número requerido
Funcionarios(as)	Entrevistas grupales	1
Encargados(as) de Educación SEREMI	Entrevistas grupales	1
Facilitadores	Entrevistas grupales	15
NNJ participantes	Taller creativo	15
NNJ participantes	Entrevistas al paso	15
NNJ no participantes	Taller creativo	15

Adultos responsables de NNJ participantes	Entrevistas personales	30
Adultos responsables de NNJ participantes	Entrevistas personales	30

Fuente: Elaboración propia

**Cuadro 3: Resumen de instrumentos según técnica
(mínimo requerido)**

Técnica	Número requerido
Entrevistas grupales	17
Talleres creativos	30
Entrevistas personales	60
Entrevistas al paso	15

Fuente: Elaboración propia

Como se señalaba, el trabajo de campo en general, y especialmente con NNJ, requiere de consideraciones éticas y procedimentales importantes. Se evaluará una propuesta detallada del oferente en esta materia.

9. Analizar los distintos resultados y evidencias mediante técnicas que consideren los diversos soportes.

El análisis de datos propuesto deberá ser completo y adaptativo a las distintas técnicas a trabajar. De especial importancia será considerar cuales debiesen ser los soportes de análisis derivados de los talleres creativos. Se evaluará una propuesta detallada del oferente en esta materia.

10. Integrar los resultados y evidencias desde un enfoque evaluativo que permita comprender en profundidad los resultados del programa CECREA en las distintas unidades de observación de interés.

Al obtener resultados se logra una visualización del estado de situación del programa, sin embargo, se espera que la evaluación permita una comprensión en profundidad y desarrolle una batería de recomendaciones que identifique fortalezas, desafíos, mejoras y/o modificaciones tanto a nivel de diseño como de implementación del programa CECREA. En tanto, supone una valoración fundada del equipo consultor a cargo del estudio.

11. Desarrollar diversos soportes de presentación y comunicación de los resultados y evidencias del estudio considerando un lenguaje lúdico, cercano y adaptado a los distintos públicos de interés.

Finalmente, y entendiendo que el acceso al conocimiento es un derecho, y su democratización uno de los motores del Ministerio, se requerirá de soportes de presentación y comunicación de los resultados y evidencias que consideren un lenguaje lúdico, cercano y adaptado a los distintos públicos de interés. Se evaluará una propuesta detallada del oferente en esta materia.

Productos

A continuación, se expone la tabla de productos y plazos de entrega, desglosados en las actividades que deben realizarse para dar cumplimiento a cada producto y a los objetivos específicos de la consultoría a los cuales se asocian. Es necesario destacar que cada una de las actividades y productos deberán considerar todas y cada uno de los estándares, requisitos y directrices enunciados en el apartado “Metodología”.

Tabla 1: Objetivos, productos y plazos de entrega

Objetivos asociados	Productos	Plazos de entrega	Pago asociado
Todos	<p>Producto 1: Propuesta técnica ajustada del estudio y Carta Gantt actualizada. Informe en formato Word correspondiente a la Propuesta metodológica ajustada y detallada. Contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de propuesta metodológica considerando todos los elementos solicitados en el apartado “Metodología” de este documento. • Cronograma del trabajo de campo. • Carta Gantt definitiva. 	<p>Una (1) semana a partir de la total tramitación del acto administrativo que adjudica la realización del proyecto de consultoría</p>	Sin pago asociado
1 y 2	<p>Producto 2: Informe de instancias participativas de ajuste del modelo de evaluación Informe en formato Word correspondiente al desarrollo de los objetivos específicos 1 y 2. Contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apartado de caracterización general y específica del programa CECREA • Verificadores de las 16 instancias participativas • Apartado de resultados de las instancias participativas • Formulación del diseño de 	<p>Seis (6) semanas a partir de la total tramitación del acto administrativo que adjudica la realización del proyecto de consultoría</p>	20% del total

	evaluación definitivo del programa		
3 y 4	<p>Producto 3: Instrumentos y estudio piloto</p> <p>Informe en formato Word correspondiente al desarrollo de los objetivos específicos 3 y 4. Contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Set de instrumentos para estudio piloto, previamente visados en reunión con contraparte técnica • Verificadores del estudio piloto • Resultados del estudio piloto: • Estrategia de trabajo de campo e instrumentos en su versión final 	<p>Once (11) semanas a partir de la total tramitación del acto administrativo que adjudica la realización del proyecto de consultoría</p>	20% del total
5 y 6	<p>Producto 4: Informe de trabajo de campo</p> <p>Informe en formato Word correspondiente al desarrollo de los objetivos específicos 5 y 6. Contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Verificadores del trabajo de campo • Informe de análisis de resultados para cada unidad de observación, según soporte y de carácter transversal a todo el material levantado. • Anexos: Instrumentos, etc. 	<p>Veintiún (21) semanas a partir de la total tramitación del acto administrativo que adjudica la realización del proyecto de consultoría</p>	30% del total
7 y 8	<p>Producto 5: Informe Final</p> <p>Informe en formato Word correspondiente al desarrollo de los objetivos específicos 7 y 8, así como todos los otros informes de la consultoría con sus debidas modificaciones. Contiene:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evaluación general del programa • Evaluación por componente • Evaluación por ámbito transversal de interés (Ejemplo, Aplicación enfoque de derechos) • Batería de recomendaciones • Anexos: <ul style="list-style-type: none"> - Presentaciones de resultados en distintos soportes 	<p>Veinticinco (25) semanas a partir de la total tramitación del acto administrativo que adjudica la realización del proyecto de consultoría</p>	30% del total