

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

Principios Metodológicos para un Teatro Clown Socioeducativo.

**Estudio de Casos desde la Capacidad
'Sentidos, Imaginación y Pensamiento' de
Nussbaum.**



Autor: Mauricio Alejandro Durán Serrano

Director: Dr. Xavier Úcar

Tesis Doctoral.

2024

Mauricio Alejandro Durán Serrano
Dr. Xavier Úcar

Este trabajo doctoral presenta al clown socioeducativo como una herramienta innovadora en intervenciones con jóvenes, revisando su impacto en la capacidad 'Sentidos, Imaginación y Pensamiento' (SIP) desde la perspectiva de Martha Nussbaum. Las intervenciones se desarrollan en un instituto en Ciudad de México, abordando la desigualdad y marginación presentes en las comunidades locales. Se basa en datos del Informe sobre Desarrollo Humano de México 2016 y del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, resaltando la urgencia de mejorar las condiciones para los jóvenes. La sección empírica detalla la implementación en tres grupos de jóvenes, evidenciando cambios significativos en la capacidad SIP luego de la intervención.

**Principios Metodológicos para un Teatro Clown Socioeducativo. Estudio de Casos
desde la Capacidad ‘Sentidos, Imaginación y Pensamiento’ de Nussbaum.**

Mauricio Alejandro Durán Serrano

Tesis Doctoral dirigida por

Dr. Xavier Úcar

Universitat Autònoma de Barcelona

Facultat de Ciències de l'Educació

Programa de Doctorat en Educació

Departament de Teories de l'Educació i Pedagogia Social

Año 2024

UAB
**Universitat Autònoma
de Barcelona**

Autor de la portada: Rodrigo Durán Pineda

Resumen

Este trabajo doctoral aborda al clown socioeducativo como herramienta innovadora en las intervenciones socioeducativas con jóvenes, centrándose en el impacto que tiene sobre la capacidad 'Sentidos, Imaginación y Pensamiento' (SIP) según el enfoque de Martha Nussbaum. La investigación se desarrolla en un instituto en la Ciudad de México debido a la persistente desigualdad y marginación que afecta a los jóvenes que conforman las nueve comunidades que se integran a la intervención. Para sustentar esta información se consideran los datos proporcionados por el Informe sobre Desarrollo Humano (ISDH) de México 2016 y los informes más recientes del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), que destaca la alta desigualdad en el país mexicano. En estos documentos se reconoce la urgencia de promover condiciones para mejorar el desarrollo humano y las oportunidades de las personas jóvenes en el futuro. La elección de este contexto específico proporciona una base significativa para la intervención socioeducativa propuesta, que busca contrarrestar los efectos negativos de la desigualdad en la comunidad estudiantil del instituto. El desarrollo teórico fusiona disciplinas y metodologías, proponiendo el Teatro Clown Socioeducativo como una integración de la pedagogía social, la educación social, la animación teatral, el acompañamiento emocional, la evaluación colaborativa y los conocimientos de la disciplina del clown.

La sección del Desarrollo Empírico detalla la implementación de la metodología en tres grupos de jóvenes, utilizando el teatro clown para observar de qué manera incide la intervención en la capacidad SIP, como uno de los aspectos de la calidad de vida de las personas jóvenes. Se destaca la diversidad de participantes, a pesar de ser una pequeña muestra, y se analiza la asistencia y compromiso en cada grupo. El análisis de resultados revela cambios significativos en la capacidad SIP, evidenciando la eficacia de la intervención en los diferentes grupos.

A pesar de las adversidades, como la pandemia por COVID-19 y la transición, obligada por las circunstancias, a un formato virtual, se logran resultados significativos. Las conclusiones destacan logros en principios metodológicos y comprensión de los efectos de la intervención

del clown socioeducativo sobre la capacidad SIP, resaltando la importancia de la "educación adecuada" y el "modo humano", vistos bajo el crisol que propone Martha Nussbaum. Se proponen prácticas futuras, como ampliar la muestra y adaptar intervenciones virtuales en comunidades vulnerables, consolidando así una propuesta teórico-metodológica sólida para evaluar el impacto de estas intervenciones en otros contextos. Este estudio contribuye al campo de la pedagogía social, promoviendo el Teatro Clown Socioeducativo como una herramienta valiosa en acciones socioeducativas y el acompañamiento emocional.

Abstract

This doctoral work addresses the socio-educative clown as an innovative tool in socio-educative interventions with young people, focusing on the impact it has on the 'Senses, Imagination and Thought' (SIP, for its acronym in Spanish) capability according to Martha Nussbaum's approach. The research is carried out in an institute in Mexico City due to the persistent inequality and marginalization that affects the young people who make up the nine communities that are part of the intervention. To support this information, the data provided by the Human Development Report (UDR) of Mexico 2016 and the most recent reports of the United Nations Development Programme (UNDP) are considered, which highlights the high inequality in the Mexican country. These documents recognize the urgency of promoting conditions to improve human development and opportunities for young people in the future. The choice of this specific context provides a significant basis for the proposed socio-educative intervention, which seeks to counteract the negative effects of inequality in the institute's student community. The theoretical development merges disciplines and methodologies, proposing Socio-Educative Clown Theater as an integration of social pedagogy, social education, theatrical animation, emotional accompaniment, collaborative evaluation and knowledge of the clown discipline.

The Empirical Development section details the implementation of the methodology in three groups of young people, using clown theater to observe how the intervention affects the SIP capability, as one of the aspects of the quality of life of young people. The diversity of participants is highlighted, despite being a small sample, and the attendance and commitment

in each group is analyzed. The analysis of results reveals significant changes in SIP capability, evidencing the effectiveness of the intervention in the different groups.

Despite adversities, such as the COVID-19 pandemic and the transition, forced by circumstances, to a virtual format, significant results are achieved. The conclusions highlight achievements in methodological principles and understanding of the effects of socio-educative clown intervention on SIP capability, highlighting the importance of "adequate education" and the "human way", seen under the crucible proposed by Martha Nussbaum. Future practices are proposed, such as expanding the sample and adapting virtual interventions in vulnerable communities, thus consolidating a solid theoretical-methodological proposal to evaluate the impact of these interventions in other contexts. This study contributes to the field of social pedagogy, promoting Socio-educative Clown Theater as a valuable tool in socio-educative actions and emotional accompaniment.

Resum

Aquest treball doctoral aborda el clown socioeducatiu com a eina innovadora en les intervencions socioeducatives amb joves, centrant-se en l'impacte que té sobre la capacitat 'Sentits, Imaginació i Pensament' (SIP) segons l'enfocament de Martha Nussbaum. La investigació es desenvolupa en un institut a la Ciutat de Mèxic a causa de la persistent desigualtat i marginació que afecta els joves que conformen les nou comunitats que s'integren a la intervenció. Per sustentar aquesta informació es consideren les dades proporcionades per l'Informe sobre Desenvolupament Humà (ISDH) de Mèxic 2016 i els informes més recents del Programa de les Nacions Unides per al Desenvolupament (PNUD), que destaca l'alta desigualtat al país mexicà. En aquests documents es reconeix la urgència de promoure condicions per millorar el desenvolupament humà i les oportunitats de les persones joves al futur. L'elecció d'aquest context específic proporciona una base significativa per a la intervenció socioeducativa proposada, que cerca contrarestar els efectes negatius de la desigualtat a la comunitat estudiantil de l'institut. El desenvolupament teòric fusiona disciplines i metodologies, proposant el Teatre Clown Socioeducatiu com una integració de

la pedagogia social, l'educació social, l'animació teatral, l'acompanyament emocional, l'avaluació col·laborativa i els coneixements de la disciplina del clown.

La secció del Desenvolupament Empíric detalla la implementació de la metodologia en tres grups de joves, utilitzant el teatre clown per observar com incideix la intervenció en la capacitat SIP, com un dels aspectes de la qualitat de vida de les persones joves. Es destaca la diversitat de participants, tot i ser una petita mostra, i s'analitza l'assistència i el compromís a cada grup. L'anàlisi de resultats revela canvis significatius en la capacitat SIP, evidenciant l'eficàcia de la intervenció als diferents grups.

Tot i les adversitats, com la pandèmia per COVID-19 i la transició, obligada per les circumstàncies, a un format virtual, s'aconsegueixen resultats significatius. Les conclusions destaquen èxits en principis metodològics i comprensió dels efectes de la intervenció del clown socioeducatiu sobre la capacitat SIP, ressaltant la importància de "l'educació adequada" i el "mode humà", vistos sota el gresol que proposa Martha Nussbaum. Es proposen pràctiques futures, com ampliar la mostra i adaptar intervencions virtuals a comunitats vulnerables, consolidant així una proposta teòric-metodològica sòlida per avaluar l'impacte d'aquestes intervencions en altres contextos. Aquest estudi contribueix al camp de la pedagogia social, promovent el Teatre Clown Socioeducatiu com una eina valuosa en accions socioeducatives i l'acompanyament emocional.

«Tengo mi locura, vivo en otra dimensión y no tengo tiempo para cosas sin alma.»

Charles Bukowski

*a Lucía,
a Rodrigo,
y a Bastian.*

Agradecimientos

A Lucy, esposa, cómplice, confidente, amiga, compañera, escucha, impulso; gracias por estar presente, por impulsarme desde antes de iniciar este proyecto y acompañarme a llegar hasta el final.

A Ruy por la portada, su escucha e impulso durante el proceso.

A Bastian por su compañía durante la escritura, por estar en mi regazo durante sesiones y diversos procesos.

A mi suegra y a mi suegro, Sara y Lucio por su impulso, escucha y compañía.

A mi mamá y mi papá: Lulú y Amado, por su escucha e impulso.

A mis hermanas y hermanos de sangre y de familia extendida: Paty, Rick, Gaby, Rachel, Cris, Pat, Eu, San, por estar.

A las y los sobrinos más cercanos/os, esperando que estas miradas, algo les aporten algún día: Ale, Karen, Lean, Leo, Fanny, Ángel y Layla.

A Xavier Úcar por su confianza, apoyo, escucha e impulso constante, desde que nos conocimos en 2018.

A Lupita Centeno por la primera revisión en el proceso del anteproyecto.

A Gonzalo Camacho, por su apoyo invaluable desde el inicio y año con año.

A Martha Gómez, Luis Alfonso Estrada, y Luz Gómez que siempre confiaron en mí, año con año para los apoyos solicitados.

A Paloma Valdivia por su apoyo constante; a Karla Villaseñor y Luz Gómez por su lectura para el informe; Érico Ribas, y Lucas Martínez; por ser parte del tribunal junto con Karla, Paloma y Luz.

A José Antonio Caride por el primer impulso y conexión con Xavier.

A Laura Corbella por las asesorías a distancia sobre los procesos finales del doctorado.

A Saúl Miranda, Paloma Sepúlveda, Pilar Pineda, Joan Carles Mèlich, Mauro Moschetti, Jordi Pàmies, Clara Sanz, y a todas las personas del departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social, que de alguna forma aportaron para este trabajo.

A la Dra. Mercè Junyent por su apoyo y seguimiento durante el doctorado.

A Chucho Díaz, Roam León y Nohemí Espinosa; a Anatoli Lokachtchouk (†), Aziz Gual, Leo Bassi, Gardi Hutter, e Iman Lizarazu por el clown.

A Ana Laura Figueroa Sangabriel, quien me apoyó de cerca en los procesos del IEMS.

A Alfonso Rodríguez Arias, quien apoyó en la parte del vínculo directo con las autoridades de área central del IEMS y a las y los profesores (DTI's) que colaboraron durante la fase empírica de la investigación, impulsando a sus estudiantes.

A Erick Egremy por su amistad, afecto y todo el apoyo para los viajes.

A Fores (Fernando López) por el apoyo con los vínculos previos a la fase empírica.

A Miguel Estrada y a Claudia Ivonne Cervantes por su trabajo durante la fase empírica.

A Leni Reyes por sus asesorías en el ámbito etnográfico.

A Carlo Bonfiglioli y a Fernando Nava por el apoyo durante la estancia de investigación.

A Gerardo Aridjis, la persona clave en todo el proceso que aún sigue andando. Gracias por tu acompañamiento constante.

A Geri (José Miguel Hernández), por recibirme junto con Leni de brazos abiertos durante todos los viajes.

A Lynn Fels por la maravillosa experiencia de compartir la estancia de investigación, su escucha y sus consejos.

A Carlos Silva por la retroalimentación en torno a los instrumentos de validación.

A Antonio Alcántara por el espacio para el contacto con el Ateneu Popular 9 Barris.

A Julia Palma, David Hernández y Meritzel Cardús por todo el apoyo a través del Parc de Recerca de la UAB.

A las y los estudiantes del IEMS que participaron en el proceso, sin esas personas no hubiera sido posible.

A mis estudiantes actuales, con quienes comparto las intervenciones socioeducativas hoy en día desde la música, el clown y el acompañamiento psicoterapéutico. Aprendo de ustedes día con día.

Resumen	3
Abstract	4
Resum	5
Agradecimientos	9
Introducción	13
Sección 1. Planteamiento del Problema	16
Capítulo 1. Planteamiento del Problema	16
1.1. Antecedentes, Justificación y Preguntas de Investigación	16
1.2. Objetivos de Investigación	19
Sección 2. Desarrollo Teórico	21
Capítulo 2. Guía para Navegar por la Investigación Desarrollada para Construir la Teoría.	21
Capítulo 3. Contexto disciplinar y metodológico del clown socioeducativo	23
3.1. Pedagogía Social y Educación Social	23
3.2. Animación Teatral como Ámbito de Intervención Socioeducativa	26
3.3. El Acompañamiento desde las Emociones y las Necesidades para las Intervenciones Socioeducativas	30
3.4. La Evaluación Colaborativa a través de las Postales Electrónicas	34
3.5. El Territorio del Clown Socioeducativo. Conectando Islas	36
Capítulo 4. Enfoque de las Capacidades y Clown Socioeducativo. Los Análisis Sistemáticos	38
4.1. Síntesis del Enfoque de las Capacidades de Nussbaum. De lo General a lo Particular	38
4.2. Análisis Sistemático sobre el Enfoque de las Capacidades: la Capacidad Sentidos, Imaginación y Pensamiento	43
4.3. Análisis Sistemático sobre el Clown Socioeducativo	56
Capítulo 5. La Capacidad ‘Sentidos, Imaginación y Pensamiento’ (SIP)	59
5.1. Conceptualización de la Capacidad SIP	60
5.2. Emociones, Afiliación y Razón Práctica en Correlación con la Capacidad SIP	65
5.3. Explorando otros Elementos de la Conceptualización de la Capacidad SIP.	67
Capítulo 6. La Etnoclownografía. Una Perspectiva sobre el Clown	72
6.1. El Contexto de la Etnografía y la Metodología	73
6.2. Las Bases Teóricas para el Análisis	77
6.3. Lo que nos Interesa Saber del Clown para esta Investigación	82
6.4. Teatro Clown Socioeducativo	94
Capítulo 7. Conclusiones del Desarrollo Teórico	98
Sección 3. Desarrollo Empírico	102
Capítulo 8. Desarrollo del Trabajo de Campo	102
8.1. Planteamiento Metodológico de la Intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo	102
Capítulo 9. Resultados del Trabajo de Campo	126
9.1. Fase 1. Conceptualización Global de cada Unidad de Análisis de la Capacidad SIP a partir de los Datos Empíricos y las Teorías Formales.	128
9.2. Fase 2. Observación Inicial de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP.	150
9.3. Fase 3. Observación Final de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP	152

9.4. Fase 4. Resultados Finales. Observaciones Generales de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP	154
Sección 4. Conclusiones	168
Limitaciones del Estudio	180
Propuestas para la Práctica	182
Anexos	185
1. Secuencia Didáctica (Principios Metodológicos del Taller de Creación de un Número de Clown para Observar sus Efectos sobre la Capacidad SIP)	185
2. Tablas de validación de los instrumentos	233
Resultados de la Validación de la Información Demográfica	233
Resultados de la Validación de la Evaluación Diagnóstica	236
Resultados de la Validación de los Datos Empíricos sobre la capacidad 'SIP'/trabajo en el taller	237
Resultados de la Validación Sobre el Guion para Generar una Postal Electrónica	241
Cambios en los Ítems Luego de la Validación	242
3. Instrumentos	245
3.1. Información demográfica.	245
3.2. Evaluación diagnóstica	246
3.3. Datos empíricos sobre la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento'/trabajo en el taller	246
3.4. El guion para generar la postal electrónica	248
4. Diario de Campo de la Intervención a través de la Animación Teatral del Clown Socioeducativo.	250
5. Memorandos para la conceptualización de indicadores	267
6. Tablas de Resultados	275
7. Tablas de Sentimientos y Necesidades	311
8. Ejercicios del Taller de Clown	314
Ejercicio 'Esto es un jabón'.*	314
Ejercicio 'Foco, jirafa, triangulación y expresión'.	315
Ejemplo del serrucho y el pulso.*	315
Ejercicio de pantomima 'la taza'.*	316
Ejercicio 'De corazón a corazón'.*	317
Sugerencias de videos.	318
Ejercicio '¿Quieres tomar un café?'.*	318
Referencias	320

Introducción

En la intersección del arte, el humor, el acompañamiento emocional y las intervenciones socioeducativas surge una propuesta innovadora que busca transformar la calidad de vida de jóvenes a través del Teatro Clown Socioeducativo. Este enfoque, poco explorado científicamente hasta el momento, se convierte en el núcleo de esta tesis doctoral que se sumerge en la complejidad de sus fundamentos teóricos, su aplicación empírica y los efectos tangibles sobre la capacidad 'Sentidos, Imaginación y Pensamiento' (SIP). Este enfoque se fundamenta en los principios de las capacidades propuestas por la filósofa y politóloga estadounidense Martha Nussbaum. El presente trabajo se propone como un esfuerzo pionero para llenar el vacío de investigación en este campo emergente, abordando de manera sistemática y profunda la conceptualización del clown socioeducativo. La tesis doctoral se centra en esta figura, y trata tanto aspectos teóricos como empíricos.

En el planteamiento del problema, Sección 1, se establecen los antecedentes, la justificación y las preguntas de investigación, junto con los objetivos generales y específicos. Es en esta sección donde identificamos áreas de oportunidad al enfocarnos en el estudio de casos con el clown socioeducativo, poniendo un especial énfasis en la evaluación de las capacidades que inciden directamente en la calidad de vida de las personas jóvenes participantes. Este contexto nos lleva a seleccionar un instituto en la Ciudad de México, considerando la desigualdad y marginación presentes en el contexto sociocultural del país mexicano. Los objetivos generales de la investigación abarcan el desarrollo de principios metodológicos y la comprensión de los efectos de la intervención en la capacidad SIP, que se concretan en objetivos específicos como análisis sistemáticos y la operacionalización detallada de esta capacidad.

La Sección 2, titulada “Desarrollo Teórico”, constituye el cimiento conceptual de esta investigación, desplegando seis capítulos que exploran las conexiones entre el Teatro Clown Socioeducativo y la pedagogía social. Este extenso recorrido teórico no solo abarca la metodología, sino que también fusiona disciplinas y metodologías, conceptualizando al clown socioeducativo como un espacio interconectado entre la pedagogía social, la

animación teatral, los conocimientos de la disciplina del clown, el acompañamiento emocional y la evaluación colaborativa.

El enfoque de las capacidades se destaca, junto con un análisis sistemático sobre la bibliografía académica en torno al Clown Socioeducativo en el Capítulo 4, que contribuye a llenar el vacío existente en la investigación científica de este campo. El Capítulo 5 se centra en la capacidad 'Sentidos, Imaginación y Pensamiento' (SIP). Aquí se conceptualiza esta capacidad y se explora su interrelación con las capacidades denominadas por Nussbaum: 'emociones', 'afiliación' y 'razón práctica'. El Capítulo 6 introduce la etnoclownografía, que proporciona una perspectiva única sobre el clown. Este capítulo aborda el contexto etnográfico, las bases teóricas y el Teatro Clown Socioeducativo como un fenómeno que fusiona animación teatral y conocimientos de la disciplina del clown. Lo que se busca es mejorar las capacidades de las personas mediante acciones socioeducativas que abarcan ámbitos educativos y emocionales. Las conclusiones del desarrollo teórico se presentan de manera integral en el Capítulo 7, de esta forma se consolidan los hallazgos en este ámbito y se establecen puentes entre las distintas dimensiones exploradas.

La Sección 3, titulada "Desarrollo Empírico", constituye el puente entre la teoría y la acción, se inicia con el detallado Capítulo 8 que explora el trabajo de campo y la metodología de intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo. Este capítulo no solo establece las bases prácticas para la implementación, sino que también cierra de manera coherente el ciclo de un enfoque integral en la investigación del clown socioeducativo. Aquí, llevamos la teoría a la práctica al implementar la metodología en un instituto de la Ciudad de México. Detallamos el diseño del estudio, la secuencia didáctica y la flexibilidad necesaria para ajustarse a las dinámicas del trabajo de campo. La diversidad en edad, género y ubicación geográfica de las personas participantes es clave para entender el impacto diferencial del Teatro Clown Socioeducativo en sus vidas.

El análisis de resultados en el Capítulo 9 revela los procesos y cambios en los enfoques creativos de los tres grupos de personas que participaron a lo largo de la intervención. El énfasis en las variables 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento' se traduce en resultados

tangibles que refuerzan la importancia del Teatro Clown Socioeducativo en la mejora de la calidad de vida. Los resultados, obtenidos a pesar de las adversidades de la pandemia por COVID-19 y la transición, obligada, al formato virtual, resaltan la resiliencia y la capacidad de estas intervenciones para generar impactos socioeducativos significativos.

En la Sección 4 se presentan las conclusiones de la tesis. Se abordan las limitaciones del estudio y se proponen recomendaciones para la práctica. Los anexos proporcionan información adicional, como una secuencia didáctica y diversos instrumentos de validación y registro de datos.

En resumen, este trabajo doctoral amalgama metodologías, enfoques teóricos y conocimientos prácticos para desarrollar y evaluar el concepto de clown socioeducativo. Con una base teórico-metodológica sólida, que representa un aporte significativo al campo emergente del Teatro Clown Socioeducativo, al tiempo que propone direcciones para futuras investigaciones y prácticas socioeducativas enriquecedoras.

Sección 1. Planteamiento del Problema

En esta sección se exponen las áreas de oportunidad que se han encontrado para abordar el estudio de casos con el clown socioeducativo y las ideas centrales que se han de desarrollar a lo largo de la tesis. Ideas tales como: (1) El enfoque de las capacidades que servirá para evaluar la calidad de vida de un grupo de personas jóvenes con quienes se trabaja la intervención propuesta a través de los principios metodológicos creados para el clown socioeducativo; (2) La elección del lugar dónde llevar a cabo la intervención; y (3) Lo que proponemos lograr a través de esta investigación.

Capítulo 1. Planteamiento del Problema

Adquirir habilidades técnicas no es suficiente para que las personas desarrollen competencias saludables que les permitan interactuar con otros en la sociedad. Ejercitar la empatía y la comprensión forma parte de las concepciones de la educación para la democracia.

(Martha Nussbaum, 2010, p. 132)

Este capítulo aborda tres aspectos: (1) Los referentes previos y las razones que encontramos como fundamentos para realizar la presente investigación; (2) Las preguntas de investigación; y (3) Los objetivos generales y específicos de la investigación.

1.1. Antecedentes, Justificación y Preguntas de Investigación

En 2013 Ros y Úcar escriben un artículo donde desarrollan una definición y caracterización del ‘clown socioeducativo’. En dicho texto plantean que el clown o payaso socioeducativo es aquel que contribuye a mejorar capacidades individuales y colectivas de las personas por medio de procesos realizados al interior de las comunidades, de manera creativa, para posibilitar el cambio social. En 2015 Ros señala también que “*la investigación científica, la formación y la medición del impacto referente [al] clown socioeducativo son inexistentes*” (p. 66). Es por ello por lo que en 2018 comenzamos esta investigación. Se plantearon como preguntas de investigación las siguientes:

- ¿Qué metodologías tiene que desarrollar un clown para que sus acciones sean socioeducativas?

- ¿Qué efectos puede generar una intervención socioeducativa a través del clown?
- ¿Qué parámetros se pueden usar para evaluar los efectos de una intervención socioeducativa a través del clown?

Uno de los objetivos de la investigación es desarrollar una serie de principios metodológicos que puedan aportar elementos al vacío señalado por Ros en torno al clown socioeducativo: (a) la formación; (b) la investigación científica; y (c) la observación de su impacto.

Para realizar la intervención a través del clown socioeducativo se propone trabajar con una muestra de jóvenes del Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de la Ciudad de México. Los datos sobre el país, desde una perspectiva general, nos brindan elementos susceptibles de ser considerados para una intervención que busca mejorar las condiciones de vida de las personas¹. De acuerdo con el Informe Sobre Desarrollo Humano (ISDH), México 2016, el país redujo diferencias a lo largo de sus diversas regiones, sin embargo, sigue existiendo una desigualdad elevada entre las personas. Este hecho obstaculiza un verdadero desarrollo humano tanto en la actualidad como en el futuro (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD-, 2016). El más reciente informe regional (PNUD, 2021), sigue hablando de una elevada desigualdad en el país.

El ISDH 2019 presentado como un panorama mundial, coloca a México en la posición 76 dentro de la clasificación de países con “Desarrollo Humano Alto”². Sin embargo, yendo de lo general a lo particular, el contexto sociocultural de las comunidades que se plantean para la intervención, localizadas al interior de la Ciudad De México³, presenta inconsistencias con relación a dicho índice. Los índices de marginación que muestra el Sistema de Información del Desarrollo Social del Gobierno de la Ciudad de México (S.A.) por demarcación territorial, señalados por medio de una escala Likert, indican que existen lugares con grados

¹ No está de más señalar que Nussbaum afirma que todos los países están en vías de desarrollo en cuanto a mejorar diferentes aspectos de la calidad de vida de las personas que los habitan (2012, p. 5).

² Teniendo como referencia que los primeros lugares, son ocupados por 62 países clasificados dentro del ámbito de “Desarrollo Humano Muy Alto”.

³ Se trata de escuelas que atienden poblaciones de jóvenes comprendidas principalmente entre los 15 y 18 años de edad, localizadas en las alcaldías Álvaro Obregón, Coyoacán, Iztacalco, Iztapalapa, Magdalena Contreras, Tláhuac, Tlalpan, y Xochimilco.

de marginación diversos. Algunos se encuentran en un nivel considerado ‘muy alto’, ‘alto’ o ‘medio’, mientras que los que se encuentran en mejores condiciones, son calificados dentro de los niveles ‘bajo’ o ‘muy bajo’ de marginación. Las demarcaciones de la Ciudad de México con altos grados de marginación tienden a tener una menor calidad de vida.

Para poder observar las posibles mejoras en la calidad de vida de las personas, a través de la intervención llevada a cabo por el clown socioeducativo, se decide tomar el enfoque de las capacidades propuesto por Martha Nussbaum⁴ (2012). La decisión de reflexionar desde la mirada de Nussbaum para el desarrollo teórico de esta investigación se basa en las discusiones sobre aquellos instrumentos de evaluación que utilizan indicadores para medir la calidad de vida desde una perspectiva económica. En diversas disertaciones se ha concluido que ese tipo de instrumentos valoran más la prosperidad monetaria de las naciones o poblaciones vistas a nivel macro, olvidando aspectos importantes del desarrollo sociocultural de las personas (Robeyns, 2005). Por el contrario, el enfoque de las capacidades retoma la relevancia del individuo como persona⁵. Este enfoque plantea, en resumen, que la persona debe tener opciones para elegir de manera libre lo que quiere ser y hacer para mejorar sus condiciones de vida, lo que le lleva a la libertad de elegir y de actuar (Nussbaum, 2012).

Otro de los fundamentos para retomar el enfoque de las capacidades de Nussbaum como fundamentación teórica, para evaluar nuestra intervención socioeducativa, obedece a referentes de investigaciones que se encuentran como parte de la revisión del estado del arte. En este sentido, Di Tommaso (2007) pondera la importancia del desarrollo de siete de las diez capacidades centrales propuestas por Nussbaum, en niños en países en vías de desarrollo. Por otro lado, Anand y colaboradores (2009), señalan lo siguiente:

⁴ Los planteamientos de Nussbaum y Amartya Sen, otro de los teóricos que aborda el enfoque de las capacidades, en torno a la calidad de vida se muestran claramente en la compilación de artículos que presentan ambos autores en un texto de 1998, con ensayos retomados de una conferencia que se llevó a cabo en 1988 y reunió a especialistas de diferentes disciplinas.

⁵ Se utiliza el masculino para designar de manera general a todas las personas, sin distinción de sexos u orientaciones sexuales, de acuerdo con lo propuesto por la Real Academia de la Lengua (rae.es/espanol-al-dia/los-ciudadanos-y-las-ciudadanas-los-ninos-y-las-ninas). En la medida de lo posible, haremos uso de adjetivos que busquen la inclusión sin distinción, tal como en este caso se usa la palabra ‘persona’.

“Para [desarrollar los indicadores del conjunto de capacidades], necesitamos una teoría que especifique, sustancialmente, cuáles deberían ser esas capacidades; y en una serie de trabajos, la teórica política Martha Nussbaum (2000) ha ofrecido, defendido y perfeccionado esa teoría. Su punto de vista proporciona una lista de verificación de las capacidades que son esenciales para el florecimiento humano”.
(p. 130)

De esta forma, realizamos un corte metodológico a la lista de diez capacidades centrales que Nussbaum considera adaptables a diversos contextos de cada sociedad. Retomamos de ese corte la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’, de la cual la filósofa y teórica política nos deja una definición susceptible de ser operacionalizada. Este proceso nos permite hacerla observable para evaluar los procesos de la intervención que planteamos. Así, se considera que es posible observar al menos una de las dimensiones de la calidad de vida de las personas desde una perspectiva más cualitativa que cuantitativa.

El punto de partida para las intervenciones del clown socioeducativo se plantea con grupos de jóvenes de entre 15 y 21 años pertenecientes al Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de la Ciudad de México. Esta institución educativa tiene entre sus objetivos atender a poblaciones establecidas en sitios con niveles de marginación ‘muy alto’, ‘alto’ y ‘medio’.

1.2. Objetivos de Investigación

Se proponen dos objetivos generales de los cuales emanan los objetivos específicos. Todos ellos se presentan en la Tabla 1.

Tabla 1

Objetivos generales y específicos de investigación

Objetivos generales.	Objetivos específicos.
1. Desarrollar los principios metodológicos para la persona facilitadora que funja como clown socioeducativo.	A) Realizar un análisis sistemático para definir qué estudios de la literatura académica se han realizado en torno al clown y la animación teatral.

Objetivos generales.	Objetivos específicos.
<p>2. Conocer los efectos de una intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ en una muestra de jóvenes de la Ciudad de México.</p>	<p>B) Definir los elementos que aporta la disciplina del clown escénico a la educación social y la animación teatral.</p> <p>C) Desarrollar una matriz de principios metodológicos con los conocimientos teórico-prácticos del clown socioeducativo.</p> <p>D) Desarrollar una secuencia didáctica de la intervención a través de la animación teatral del clown socioeducativo.</p> <p>A) Realizar un análisis sistemático para definir qué estudios de la literatura académica se han realizado en torno a los jóvenes y la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–.</p> <p>B) Operacionalizar la capacidad SIP para poder observar los efectos que tiene la intervención del clown socioeducativo sobre ella.</p> <p>C) Realizar una intervención a través de un taller facilitado por clown(s) socioeducativo(s/as) para observar los efectos que tiene sobre la capacidad SIP.</p> <p>D) Diseñar instrumentos para evaluar los efectos de la intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad SIP.</p> <p>E) Evaluar los efectos de la intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad SIP.</p> <p>F) Analizar los resultados obtenidos a partir de la intervención del clown socioeducativo.</p>

Sección 2. Desarrollo Teórico

Esta sección está dedicada a presentar la teoría que da fundamento a la investigación realizada en esta tesis. Se divide en seis capítulos. En el capítulo 2 se presenta, a manera de guía, una síntesis de la metodología utilizada para elaborar la teoría recabada. El capítulo 3 aborda los pilares que cimientan la intervención socioeducativa a través de la animación teatral del clown y la manera en que los vinculamos entre sí: los conocimientos teórico-prácticos del clown socioeducativo. En el capítulo 4 se mostrará de manera sintética el enfoque de las capacidades y los análisis sistemáticos realizados para conocer el estado de la cuestión en torno a las capacidades, la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ – SIP–, en específico, y el clown socioeducativo. El capítulo 5 presenta reflexiones sobre la capacidad SIP y un desglose sobre la forma de conceptualizarla teóricamente. El capítulo 6 aborda los elementos que dan soporte al trabajo del clown; la visión que se tiene del mismo y lo que nos interesa saber de este profesional para la presente tesis. En este capítulo se desarrolla, también, la propuesta que realizamos para hablar de un teatro clown socioeducativo. Finalmente, el capítulo 7 da cuenta de las conclusiones a las que llegamos en esta sección del desarrollo teórico de la tesis.

Capítulo 2. Guía para Navegar por la Investigación Desarrollada para Construir la Teoría.

Si uno no sabe a qué puerto navega, ningún puerto es favorable.

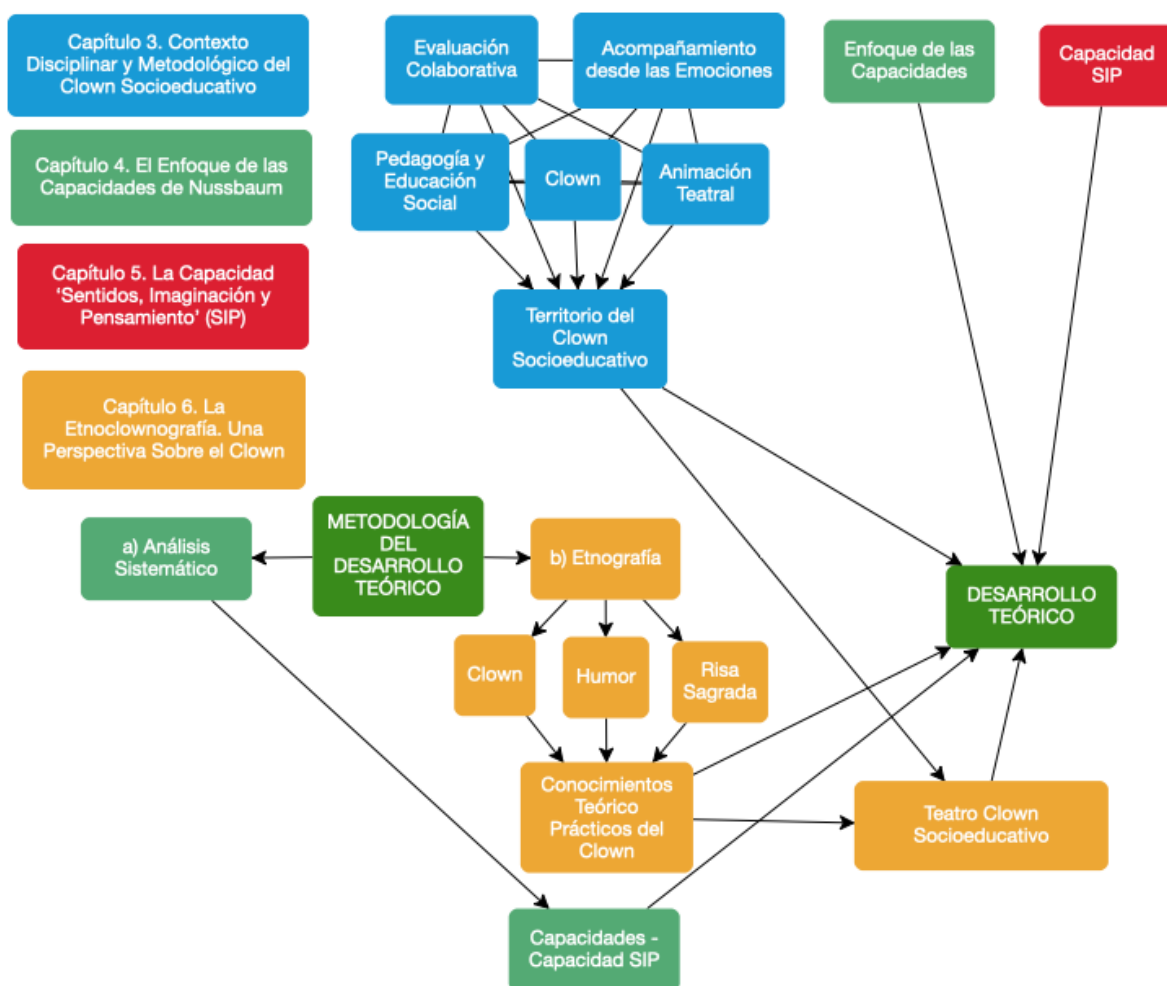
(Lucius Annaneus Séneca)

En principio es necesario señalar que la construcción de la teoría contenida en este documento se desarrolla partiendo de sustentos documentales que en un par de capítulos se entremezclan con dos metodologías particulares: (a) El análisis sistemático; y (b) La etnografía. Ambas metodologías utilizadas buscan generar aportes teóricos. De esta manera, en la Figura 1 se muestra una visión general de esta guía para navegar por los capítulos correspondientes al desarrollo teórico de esta tesis. Sólo son dos los capítulos que parten únicamente de sustentos documentales: el capítulo 3 (señalizado en azul) y el capítulo 5 (señalizado en rojo). Los capítulos 4 y 6 parten de las metodologías antes mencionadas. El capítulo 4 es una investigación documental en donde se aplica el análisis sistemático. El

capítulo 6 es una investigación empírica donde se aplica la etnografía que se contrasta y triangula a través de sustentos documentales.

Figura 1

Guía para Navegar por los Capítulos del Desarrollo Teórico. (Elaboración propia)



Capítulo 3. Contexto disciplinar y metodológico del clown socioeducativo

Las metáforas no se limitan a describir, ilustrar, profundizar o interpretar una realidad. Las metáforas son creadoras de realidades nuevas que pueden modificar significativamente los referentes a partir de los que se generaron.

(Xavier Úcar, 2018, p. 213)

Dado que la intervención socioeducativa propuesta está cimentada en los siguientes pilares: (1) La pedagogía social; (2) La animación teatral; (3) La disciplina del clown al servicio de las acciones socioeducativas; y (4) La evaluación colaborativa; es necesario entender cada uno de ellos en particular. Así, en el primer apartado se aborda de manera sintética una aproximación a la pedagogía y la educación social. El segundo apartado está dedicado a presentar una visión sobre la animación teatral. El tercer apartado muestra un modelo de acompañamiento a través del reconocimiento de sentimientos y necesidades, proceso importante para las intervenciones socioeducativas al interior de la pedagogía y la educación social. En el cuarto apartado se presenta la herramienta que usaremos para evaluar la intervención, como parte de los principios metodológicos que proponemos para las acciones del clown socioeducativo. Finalmente, en el quinto apartado se realiza una propuesta para comenzar a interconectar los pilares que conforman el territorio del teatro clown socioeducativo. Dado que este primer capítulo habla de las diferentes disciplinas y metodologías de las que se echa mano para construir toda la teoría sobre el clown socioeducativo, es necesario plantear la manera en que todas estas se interrelacionan. Es así como se conforman las interconexiones de las islas, metafóricamente hablando, que conforman lo que denominamos el territorio del clown socioeducativo.

3.1. Pedagogía Social y Educación Social

La pedagogía social tiene una afiliación científica y académica un tanto ambigua por su gran complejidad. Úcar (2013) explica que la complejidad de la pedagogía social tiene que ver con los múltiples espacios y tiempos en los que las personas y comunidades llevan a cabo sus acciones. Las relaciones que se generan en la vida cotidiana de las personas “*son, al mismo tiempo, vehículos, contextos y contenidos de las acciones sociopedagógicas*” (p.11).

Es por esto por lo que se puede entender a la pedagogía social como un campo que se encuentra entre la investigación y la práctica.

A diferencia de la pedagogía tradicional, la pedagogía social valora a la persona como un todo que integra conocimientos, sentimientos y acciones en sus procesos de aprendizaje. Para Janer (2016), la pedagogía social es un cuerpo teórico que se fundamenta en los ámbitos educativos, sociales y culturales. Converge con Úcar en el hecho de que este cuerpo teórico siempre está orientado desde y hacia la práctica como fin último. Del mismo modo, afirma que la pedagogía social se centra en las personas y en sus procesos de aprendizaje, procesos que los pedagogos o educadores deben impulsar para mejorar la situación social de la gente, cualquiera que esta sea.

De esta manera, es posible entender a la pedagogía social como un ámbito de investigación que genera herramientas teóricas y metodológicas para ser aterrizadas en acciones. En ocasiones es necesario hablar de principios metodológicos más que de metodologías. Los principios metodológicos son entendidos como señalizaciones que orientan las labores educativas de manera flexible (Úcar, 2018). Úcar utiliza esta metáfora para hablar de que, en una intervención socioeducativa, se pueden plantear puntos que guían y orienten a la persona que funja como educadora social, sin embargo, no son puntos rígidos, sino que se pueden mover como una especie de balizas de señalización. En otras palabras, se proponen una serie de acciones y/o contenidos orientativos que sirven para guiar el camino del educador, pero no son inamovibles. Las acciones propuestas como principios metodológicos acompañarán a las personas en el proceso de encontrar respuestas y elementos para resolver sus necesidades y diversas problemáticas a nivel sociocultural dentro de su entorno. Las teorías y principios metodológicos buscan mejorar la situación de las personas, sea conflictiva o no. Las acciones de la pedagogía social se dan generalmente fuera del ámbito escolar, aunque pueden también insertarse al interior del mismo.

Con relación a la educación social, Úcar (2000) refiere que se trata de un proceso de aprendizaje social y cultural que se actualiza constantemente y de manera transversal a lo largo de la vida de las personas. Dicho proceso de aprendizaje se da en contextos muy

diversos y, a menudo, poco previsibles. Las intervenciones socioeducativas acompañan a las personas en dos ámbitos: la necesidad y la libertad. Cuando se habla del ámbito de la necesidad, se refiere a dar acompañamiento a los procesos de personas cuyo contexto sociocultural y personal requiere de mayor atención (marginalidad, cárceles, orfandad, por mencionar algunos). El ámbito de la libertad se refiere a procesos de acompañamiento para actualizar la vida considerada satisfactoria, hasta donde es posible entenderla como tal, para las personas cuyo contexto sociocultural y personal es más favorable.

La actualización del proceso de aprendizaje tiene como objetivo principal que las personas alcancen una vida grata a nivel social. Cuando se habla de acciones socioeducativas nos referimos a aquellas que, a través de la creación de hábitos y actitudes, ayudan a las personas a encontrar soluciones al interior de sus contextos socioculturales (Luque, 2002). De esta manera, la educación social fomenta el desarrollo de las personas en diferentes etapas, circunstancias y contextos de su vida. Asimismo, promueve en la persona que participa de las acciones socioeducativas “autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en los diversos marcos socioculturales en los que se desenvuelve.” (Úcar, 2000, p. 348).

A manera de síntesis y para plantear una diferencia entre pedagogía social y educación social, la definición de la primera se puede concretar retomando algunos términos contenidos en las conceptualizaciones presentadas. Los autores retomados señalan que la pedagogía social se trata de un campo que alterna entre la investigación y la práctica. Del mismo modo se subraya que es un ámbito de investigación o cuerpo teórico que se orienta desde la práctica y hacia la práctica, generando teoría y metodología. Por otra parte, la educación social, se diferencia en que es una acción, una práctica concreta que fomenta un proceso de aprendizaje que las personas actualizan en diferentes etapas de su vida con la intención de mejorarla. En España la pedagogía social es una disciplina académica mientras que la educación social es la profesión concreta en la que se encarna.

Existen muchos ámbitos de intervención de la pedagogía/educación social, tales como: infancia, adolescencia y jóvenes; personas adultas y adultos mayores; acción comunitaria;

ocio (tiempo libre); asistencia social; atención a la comunidad, además de los ámbitos de intervención emergentes, por citar algunos.⁶ No es posible ni necesario abordar y desarrollar cada ámbito de intervención en este texto. Sin embargo, sí es importante mencionar y profundizar sobre la animación teatral, que se desprende como ámbito de acción de la educación social (Caride y Vieites, 2006). A continuación, se presenta una síntesis sobre la misma.

3.2. Animación Teatral como Ámbito de Intervención Socioeducativa

La animación teatral –AT– es una metodología de intervención sociocultural y educativa. Se trata de *“aquel conjunto de prácticas socioeducativas con personas, grupos o comunidades que, a través de metodologías dramáticas o teatrales, genera procesos de creación cultural y persigue el empoderamiento (empowerment) de los participantes”* (Úcar, 2006, pp. 121-122). El empoderamiento es entendido como la transformación y cambio que se da en las personas, grupos y/o comunidades. Se trata de un proceso a través del cual, las personas ganan control sobre sus propias vidas y autonomía. Del mismo modo, Úcar y colaboradores (2016) señalan que si bien existe ambigüedad en el término empoderamiento, luego del análisis sistemático realizado por estos investigadores rescatan tres conceptos vinculados al término: poder, participación y educación. De esta manera, el empoderamiento es un elemento central dentro de los procesos socioeducativos que buscan que las personas vivan transformaciones participativas a través de la educación social, promoviendo su autonomía y una sensación de poder sobre su propia vida.

La AT no se trata de teatro profesional, escolar, experimental o de aficionado, es importante señalarlo, retomando los planteamientos de Úcar (2006). Es posible tomar a estos teatros como punto de partida, sin embargo, es necesario contextualizarlos en términos de democracia cultural, empoderamiento, mejoras en la calidad de vida de las personas

⁶ Para abordar estos ámbitos de intervención pueden consultarse los siguientes autores por temáticas, cuya ficha bibliográfica completa aparece en las referencias de esta tesis: (A) Infancia y adolescencia.- Gaitán (2010); Montserrat y Melendro (2017); Villaseñor (2018). (B) Jóvenes.- Jennings, et al. (2006); Soler, et al. (2017); Úcar, et al. (2016). (C) Adultos y Adultos Mayores.- García, et al (2018); Martín (2018); Martínez, et al. (2016). (D) Acción comunitaria.- Morales, et al. (2014); Toomey (2011); Úcar (2009). (E) Tecnologías de la información y la comunicación.- AbuJarour y Krasnova (2017); Gros et al. (2018). (F) Sostenibilidad ambiental.- Visus y de Castro (2019). (G) Ocio.- Hutchinson y Robertson (2012). (H) Género: Fernández, et al. (2015). (I) Educación para la paz: Del Pozo Serrano, et al. (2017).

participantes o de ayuda para mejorar sus recursos de comunicación. Dado que la AT es considerada una metodología de la animación sociocultural, es pertinente entender sucintamente el contexto en el que se desarrolla esta última.

La animación sociocultural es un tipo de intervención socioeducativa que hace uso de metodologías participativas e interdisciplinarias buscando incentivar a un grupo en el ámbito social (García Morata, 2011). Carbonell (2008) citando a Úcar, señala que se trata de un proceso de intervención al interior de una comunidad que busca la transformación de las personas de manera activa para su beneficio y el de su entorno, en aras de conseguir una mejor calidad de vida. Es importante tener claro que hay una diferencia entre animación cultural y animación sociocultural. La primera busca la difusión de las creaciones culturales entre las personas. La segunda busca democratizar la creación cultural, es decir, que todas las personas tengan la posibilidad de acercarse a las herramientas necesarias para crear (Vieites, 2006).

Regresando a la AT, si bien no todos los procesos que desarrolla buscan generar la producción o representación de un espectáculo, y en el caso específico de la intervención que proponemos a través del clown socioeducativo tampoco es el objetivo principal, es importante considerar como uno de sus componentes básicos a la nómina teatral (Úcar, 2006). Esto, porque no necesariamente todas las personas cuentan con la disposición de desempeñar una función de actor/actriz, o clown/clownesa para nuestro caso. De esta manera, la nómina teatral considera todos los componentes de una producción teatral, y dentro de esos componentes, las personas se pueden integrar con funciones diferentes.

A continuación se enlista, a manera de síntesis, la nómina teatral que propone Úcar con fines socioeducativos, y la adaptamos en el contexto de lo que es más usual en una varieté⁷ de clown.

1. El autor del texto. En el caso del clown, el texto puede ser ‘físico-gestual’ o ‘dramatúrgico’. Es posible que lo elabore la persona o la comunidad –tal como lo describe

⁷ La varieté es un espectáculo integrado por diversos números o sketches de clown (Díaz, comunicación personal, 2019).

Úcar—, integrada por las personas participantes de la intervención, bajo el acompañamiento del clown socioeducativo. De esta forma, si hay una persona participante que no se muestre con disposición a actuar como clown, se le puede invitar a colaborar creativamente a través de la observación y propuestas concretas, basadas en las técnicas de clown que aprenderá el grupo.

2. El guión de los números de clown. Es creado con acompañamiento y sugerencias del clown socioeducativo, impulsando constantemente la participación activa de todas las personas que formen parte de la intervención a través del taller de clown. Aquí el elemento formativo también converge con la propuesta de Úcar, cuando señala que los participantes aprenden a compartir, dialogar y negociar sobre las propuestas en torno al número. Se añadiría el hecho de una constante reflexión con relación a las técnicas expresivas del clown que están aprendiendo.
3. El director. Si bien este papel será fundamentalmente tomado por la persona facilitadora que funja como clown socioeducativo (CSE), los procesos formativos de la disciplina del clown desde la perspectiva que se propone, muestran que todo clown/clownesa debe formarse para ser director/a, creador/a y actor/actriz de sus propios números y espectáculos. Las personas participantes aprenderán a dirigirse entre sí, a partir de la observación activa que siempre será promovida por la persona facilitadora (CSE), cada vez que una persona presente su propuesta de número.
4. Los clowns y las clownesas. Serán las propias personas participantes.
5. Los accesorios escénicos. Si bien el clown tiende a trabajar sin escenografía y a ser una persona creadora de espacios imaginarios para el público, es posible contemplar algunos de los denominados oficios teatrales en los cuales pueden participar las personas que manifiesten abiertamente su indisposición a la parte actoral del clown. Podrían proponer su quehacer como vestuaristas con los elementos que tengan a su alcance, pasando por las habilidades que también dispongan, tales como: dibujo, pintura, escultura, sastrería, costurería, zapatería. La creatividad de la persona facilitadora (CSE) que coordine la intervención puede ayudar a enfocar esta área.
6. Técnicos teatrales. Las personas pueden fungir como técnicos/as de sonido o luces, esto en caso de ser una intervención presencial. Se añaden otras habilidades desde la

virtualidad, tales como edición de audio y video, u otras que considere pertinentes la persona facilitadora (CSE).

7. El público. Pueden ser las mismas personas jóvenes participantes del taller, aunque se puede promover la invitación a diversos miembros de su comunidad (familiares y amigas/os o personas conocidas en general). Esto puede ser desde la virtualidad o de manera presencial.
8. El lugar donde se presenta la variedad. Puede presentarse en lugares físicos como auditorios, ágoras o plazas públicas. Si se realiza desde la virtualidad, es necesario definir si se presentan los números en vivo o grabados. En ambos casos, es pertinente buscar la forma de ‘interactuar’ con el público, y designar a las personas encargadas de la edición del video. La ‘interacción’ aún dentro de la virtualidad se vincula con la ‘triangulación’ o ‘ruptura de la cuarta pared’ del clown. Esta técnica aplicada a la virtualidad consiste en ver directamente a la cámara, lo cual se proyecta en la virtualidad como si se estuviera viendo directamente a los ‘ojos del público’. Lo óptimo, de acuerdo con Úcar, es mostrar el espectáculo al interior de la comunidad donde se desarrolla la AT.
9. La producción. El productor es quien se encarga de las gestiones administrativas tanto en lo económico, como en las gestiones de lugares de ensayo y presentación, actores/actrices o clowns/clownesas, y las relaciones con el director.

Las acciones educativas a través de la animación teatral, y en este caso a través del clown socioeducativo, buscan promover la emancipación colectiva, el empoderamiento y el cambio social por medio de la *“Participación ciudadana en los procesos de expresión, creación, comunicación y recepción teatral”* (Ros y Úcar, 2013, p. 671). Ese proceso de emancipación es alcanzado de manera paulatina, con el acompañamiento brindado a las personas por parte de quien funja como clown socioeducativo.

3.3. El Acompañamiento desde las Emociones y las Necesidades para las Intervenciones Socioeducativas

Forés et al (2010) consideran como cuestiones importantes al interior de la relaciones socioeducativas: la comunicación, el diálogo, el acompañamiento, la diversidad y la resiliencia. Con base en ello, es pertinente que la persona que funje como educadora social en general, y en nuestro caso particular como clown socioeducativo, busque caminos comunicativos que faciliten la apertura en cuanto al vínculo relacional con las personas que participan en una intervención. De esta manera, se propone para esta intervención el uso del modelo de comunicación no violenta –CNV– como parte de los conocimientos teórico-prácticos con los que puede contar la persona que asuma el papel de clown socioeducativo y que se integrarán a los principios metodológicos de la intervención socioeducativa a través de este clown, con fundamento en lo siguiente:

- La educación social, a través de sus ámbitos de intervención, busca generar comunicación profunda y auténtica entre las personas. “*Si no hay comunicación, no hay educación [...] si no hay emoción, no hay educación*” (Forés et al, 2010, p. 79). La CNV es justamente un modelo en el que se trabaja a través de la comunicación abierta y la atención a los sentimientos y necesidades de las personas.
- La persona que funje como educadora social/clown socioeducativo, debe buscar caminos para abrir el diálogo desde la escucha empática de las emociones con las personas que participan dentro de una intervención. La CNV es un modelo de gran utilidad como herramienta para promover la comunicación abierta, la escucha empática y la solución de conflictos, tanto interpersonales como entre grupos y al interior de los mismos.
- Danet (2020) en su revisión sistemática en torno a la literatura académica sobre la CNV sostiene que el interés científico sobre este enfoque ha ido en crecimiento. De esta forma se puede dar sustento y validez con rigor académico a este enfoque.
- La UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, por sus siglas en inglés) en 2001 llevó a cabo la iniciativa para recopilar lo que denominaron las «mejores prácticas» para la resolución de conflictos en el ámbito escolar e incluyeron la CNV como una de esas prácticas (UNESCO, 2002). Aquí encontramos un sustento para llevar la CNV al ámbito educativo.

A continuación se presenta una introducción al enfoque de la CNV a manera de síntesis.

Rosenberg (2006) plantea que el habla y la escucha son capaces de realizar conexiones con uno mismo y con las demás personas, de modo tal que estos dos elementos de la comunicación pueden ir en detrimento o mejora de las relaciones interpersonales. *“Pese a que quizá no consideremos «violenta» nuestra actitud al hablar, a menudo nuestras palabras ofenden o hieren no sólo a los demás, sino también a nosotros mismos”* (2006, p. 18). Con el objetivo de comprender el proceso propuesto por Rosenberg para desarrollar la CNV es necesario hablar de sus cuatro componentes:

1. La observación. Consiste en percatarse de un estímulo proveniente de otra persona o de una situación, que generará en la persona receptora un sentimiento dado. Rosenberg afirma que *“Lo que hacen los otros puede ser el estímulo de nuestros sentimientos, pero no la causa”* (2006, p. 59). Asimismo, subraya que los sentimientos –el segundo componente de la CNV– son resultado de: (a) cómo elige la misma persona tomar ese estímulo; (b) las necesidades; y (c) las expectativas.
2. La detección del sentimiento. A partir del estímulo recibido, es importante que la persona haga contacto con el sentimiento generado en su interior. El sentimiento es la expresión de una necesidad⁸ (satisfecha o insatisfecha).
3. La detección de las necesidades. Una vez detectado el sentimiento, hay que conectarlo con la necesidad que es susceptible de ser satisfecha. Cuando las necesidades están satisfechas se conectan de manera natural con cierto tipo de sentimientos, y cuando las necesidades no están satisfechas se conectan con otro tipo de sentimientos. Rosenberg prefiere no usar etiquetas como ‘sentimientos positivos’ o ‘sentimientos negativos’, puesto que los considera juicios moralistas que alienan la vida de las personas. De esta forma, prefiere solamente hablar de ‘sentimientos de necesidades satisfechas’ y ‘sentimientos de necesidades no satisfechas’.

⁸ De acuerdo con Max-Neef et al (1986, p. 15) *“La bibliografía sobre las necesidades humanas a las que pueden recurrir los interesados es vasta y, en muchos casos, contiene aportes contundentes”*. Rosenberg, en el apéndice de su libro propone una lista de “necesidades básicas” (2006, pp. 193-194). Para este proyecto de investigación, retomamos una propuesta de sentimientos y necesidades que realiza Gerardo Aridjis (2020), Psicoterapeuta Humanista promotor del modelo de Comunicación No Violenta que se puede consultar en el [Anexo 7, p.311](#).

4. Petición. Una vez detectados los sentimientos y las necesidades, es posible hacer una petición a la contraparte generadora del estímulo. Aquí es importante señalar que la CNV implica una comunicación de ida y vuelta. No sólo se pide, sino también se reciben peticiones. Ante ello, Rosenberg señala que es necesario recibir esas peticiones con empatía (haciendo contacto con los sentimientos y necesidades de la otra persona). Eso implica, entender que uno mismo puede ser generador de un estímulo para otra persona y que esa persona tiene sentimientos y necesidades con relación al estímulo que uno generó. Luego de las peticiones, se intentarán desarrollar estrategias para tratar de dar atención a las necesidades de ambas personas.

Rosenberg señala que en la CNV es importante mantenerse al margen del miedo, la culpa, y la vergüenza. Las personas que promueven el modelo de la CNV señalan que es conveniente trabajar con ejercicios de empatía y autoempatía. El primero se refiere a escuchar a otra persona hablar de los cuatro componentes con relación a algún estímulo: (1) observación; (2) sentimiento generado; (3) necesidad relacionada con el sentimiento; y (4) petición. Luego de escucharle, es importante hacer un ‘reflejo’ (véase Rosenberg 2006, p. 103), es decir, repetir con palabras propias lo que se ha escuchado decir a la otra persona con relación a los cuatro componentes que están vivos en ella. La autoempatía, consiste en que la persona se observe a si misma y detecte los cuatro componentes de la CNV con relación a un estímulo. Es importante señalar que no siempre será posible resolver todas las necesidades, y eso es parte de un duelo que se tiene que vivir (Aridjis, G., comunicación personal, 19 de mayo de 2021).

Siguiendo el pensamiento de Aridjis, es importante señalar que para la toma de decisiones en comunidad, se busca la escucha de las necesidades para generar consensos. Estos se alcanzan, entendiendo que no siempre se podrán satisfacer las necesidades de todas las personas. De esta forma, lo que se busca es encontrar puntos de inflexión, en donde haya personas dispuestas a ceder y flexibilizarse en torno a una necesidad en particular para llegar a un consenso. Desde esta perspectiva, cuando se buscan consensos para la toma de decisiones en comunidad, no se proponen votaciones por mayoría, más bien se busca encontrar esos puntos de flexibilidad donde el ‘yo’ como miembro de una comunidad, está dispuesto a ceder en necesidades que no son trascendentales o preponderantemente importantes para la persona

en ese momento. Esto con la finalidad de mantener una estabilidad y un bienestar suficiente donde quepa, en la medida de las posibilidades, la satisfacción del mayor número de necesidades de una comunidad.

La idea principal de proponer el modelo de CNV como herramienta dentro de las intervenciones socioeducativas del clown, es que las personas que funjan como facilitadoras, profundicen en las cuestiones consideradas importantes al interior de las relaciones socioeducativas: comunicación, diálogo, acompañamiento, diversidad y resiliencia. Esto con la finalidad de que puedan acompañar a las personas participantes en el desarrollo de la capacidad SIP, explorar sus emociones, sentimientos, necesidades y motivarles a seguir indagando en su desarrollo personal e interpersonal. Este proceso de búsqueda de desarrollo se puede realizar, bien desde la perspectiva del clown, desde lo que es importante para las personas en su vida cotidiana (sus sentimientos o necesidades), desde alguno de los elementos de la capacidad SIP o bien desde diversas formas de acercarse al arte y a la creación del mismo para empoderarse.

Las personas jóvenes constituyen semillas susceptibles de germinar como agentes de educación colaborativa para el desarrollo humano y para motivar las mejoras en la calidad de vida al interior de sus comunidades. De tal forma que, más adelante, se pueden convertir en colaboradoras en las actividades de aprendizaje que se planteen en los ámbitos de la animación sociocultural en general, y la animación teatral o del clown socioeducativo en particular.

En el caso concreto de los educadores sociales o técnicos de juventudes (Monseny & Úcar, 2012) que estén interesados en desarrollar este tipo de acciones socioeducativas, se considera pertinente que realicen un entrenamiento profundo y sólido en torno a las técnicas del clown⁹, para poder acompañar creativamente a las personas jóvenes, desde los principios metodológicos del clown socioeducativo.

⁹ Estas técnicas se plantean en el capítulo 6 de esta tesis, como conocimientos teórico-prácticos del clown.

3.4. La Evaluación Colaborativa a través de las Postales Electrónicas

Las postales electrónicas son una propuesta que proviene de la investigación performativa que plantea Fels (2015). Hoy día existen muchas aproximaciones a este tipo de investigación (Arroyo, et al. 2014; Falcó, et al, 2016; Gómez y Lambuley, 2006; Lorente, 2013; Sommerfeldt, et al., 2014; Van Manen, 1997, por citar algunas perspectivas). Se retoma la aproximación de Fels (2012) puesto que permite recopilar información que se relaciona directamente con la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’. Funge como evaluación colaborativa y como parte de los principios metodológicos propuestos para el clown socioeducativo. Por ello, es necesario hacer una breve contextualización de esta metodología de evaluación colaborativa para que quien funja como clown socioeducativo pueda usarla con las personas participantes de la intervención. Se entiende como un tipo de investigación puesto que permite a las personas participantes explorar dentro de sí mismas la forma en que están interactuando con un tema y la forma en que están dándole valor dentro de su proceso de aprendizaje. De esta manera, es una perspectiva que aporta elementos para la investigación cualitativa. Se parte del juego, las emociones y la reflexión.

La investigación performativa reconoce los momentos de aprendizaje de las personas que están en un proceso educativo (Fels y McGiven, 2002). Se trata de una forma de ser y actuar dentro de una investigación en donde las personas (en nuestro caso, las personas participantes de la intervención) se vuelven conscientes de su quehacer durante el proceso de aprendizaje. Así, se convierten en investigadoras en activo. De esta forma, pueden compartir lo que aprenden en las artes. Este hecho es el que relacionamos de manera general con la capacidad básica de Nussbaum que se propone trabajar: ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–.

Siguiendo los planteamientos de Fels (2012), la forma de trabajo consciente y activo en la investigación performativa se logra respondiendo a preguntas de investigación por medio de un lenguaje que presta atención a: (1) El cuerpo (que relacionamos con los sentidos y las emociones de la capacidad SIP); (2) El corazón y la mente (que equiparamos con las emociones y el pensamiento); y (3) La exploración en momentos de curiosidad, sorpresa y goce (que conectamos con la imaginación y sentidos).

La investigación performativa se enfoca en aquellos momentos en que las personas se percatan de sus aprendizajes significativos. A esos momentos, Fels les denomina paradas o *stop moments*, que traducimos al castellano como ‘pausas reflexivas’. Este término lo toma del filósofo Appelbaum (1995, citado por Fels 2015), y es entendido como aquel momento en que algo llama fuertemente la atención de una persona durante un proceso de aprendizaje. La persona en cuestión puede ser tanto quien está aprendiendo, como quien está acompañando dicho proceso de aprendizaje. En el momento en que se gesta una ‘pausa reflexiva’, la persona indaga sobre sí misma, sobre la sospecha de que hay algo importante y significativo en su proceso de aprendizaje. Estas pausas reflexivas, se pueden dar en la vida cotidiana, en el trabajo, o los procesos de enseñanza y/o de aprendizaje. Son momentos para provocar preguntas y reflexiones; son ocasiones que se consideran como oportunidades pedagógicas de aprendizaje.

La investigación performativa es también un vehículo para la transformación social puesto que ofrece a las personas educadoras la posibilidad de visibilizar el punto de vista de las personas que están en proceso de aprendizaje desde una perspectiva cualitativa. Puede ser un “*catalizador de la agencia personal y colectiva más allá del espacio performativo que creamos en un [ambiente educativo]*” (Fels, 2015, p. 152). Esto significa que ofrece a ambas partes (educadoras y personas en proceso educativo) oportunidades de aprendizaje. A quienes hacemos investigación, no solo nos ofrece datos, sino la posibilidad de reconocer a las personas que contribuyen en la comprensión de sus procesos de aprendizaje (Fels, 2012). Así, brinda la oportunidad de dar voz a las personas en procesos formativos, ayudándoles a trabajar y aprender de manera colaborativa.

La investigación performativa promueve que las personas representen lo que han experimentado e invita a generar representaciones del aprendizaje que emergen luego de una ‘pausa reflexiva’. Quien escribe su experiencia puede hacer uso de todos sus sentidos y sus emociones para intentar plasmar lo que le evoca una pausa reflexiva, con la finalidad de promover nuevos aprendizajes o reflexiones. Quien lee dichas reflexiones tiene una invitación a evocar con su imaginación, su pensamiento y sus sentidos lo que le ha provocado

dicha pausa reflexiva a la persona que la ha escrito. Este tipo de investigación reconoce al arte como un medio viable para la investigación educativa.

Dentro de la experiencia de Fels (2012, p.2) en el ámbito de la educación a través de las artes teatrales, la mayor parte de sus escritos están relacionados con la investigación performativa como referencia de sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tal como lo señala ella misma. Desde su perspectiva, puede ser aplicada en investigaciones sobre diversos tipos de arte, educación, y cualquier proceso que implique aprendizajes. La investigación performativa ofrece perspectivas pedagógico-curriculares para analizar la experiencia y la práctica de las artes a través de vehículos creativos, descriptivos y sensoriales, utilizados como herramientas para la investigación educativa.

En el [Anexo 1](#) (p.185) es posible encontrar los elementos para acompañar la realización de una postal electrónica.

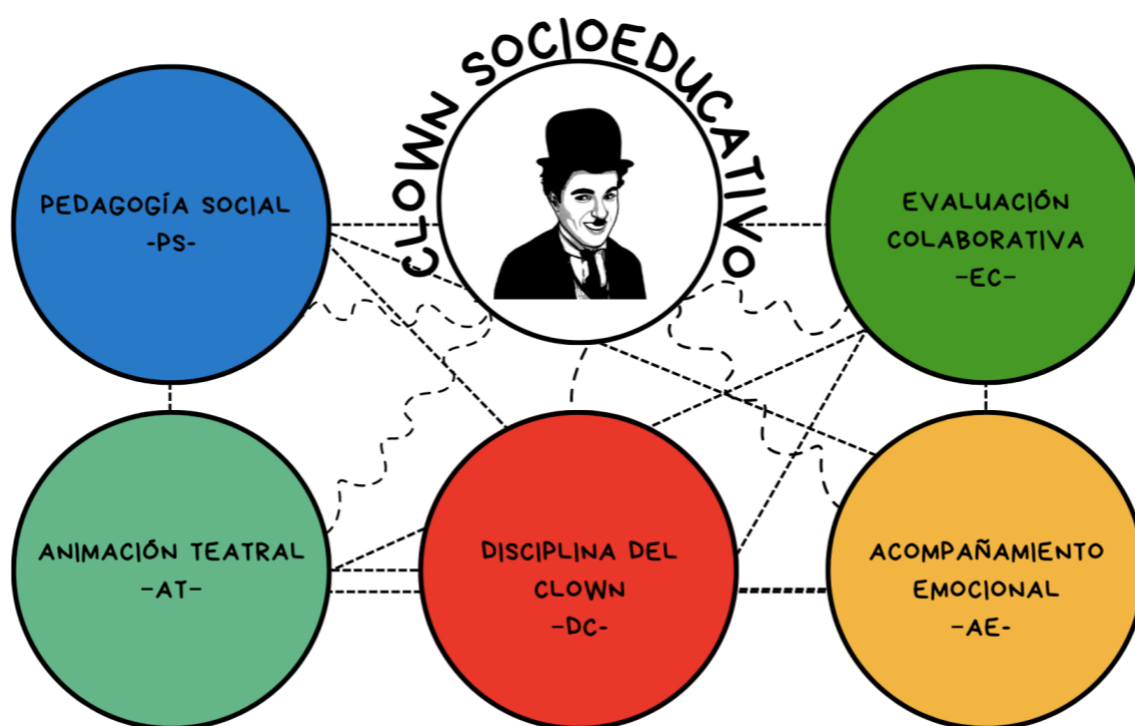
3.5. El Territorio del Clown Socioeducativo. Conectando Islas

Luego de las reflexiones presentadas, cuando hablamos de clown socioeducativo, lo comenzamos a perfilar como una persona que posee un entramado teórico-práctico que le permite manejar, al menos cinco elementos como parte de sus conocimientos teórico prácticos, tal como se muestra en la Figura 2.

En nuestro caso particular se ha propuesto el modelo de Comunicación No Violenta –CNV– para el acompañamiento emocional –AE– y la investigación performativa para la evaluación colaborativa –EC–. Estos cinco elementos pueden ser vistos también como ‘islas’ que se interconectan entre sí, permitiéndonos el uso de la metáfora. Más adelante profundizamos en los aportes teóricos de esta investigación para definir lo que es el teatro clown socioeducativo y definir con mayor solidez la labor de este clown. Sin embargo, en este capítulo es necesario plantear la manera en que se comienzan a interconectar las cinco ‘islas’: PS, AT, DC, AE y EC para comenzar a configurar lo que será el territorio del teatro clown socioeducativo.

Figura 2

Islas Interconectadas del Territorio del Clown Socioeducativo (Elaboración propia)



Para conectar las islas, es necesario entender que las relaciones socioeducativas son aquellas en donde participan, por un lado, el pedagogo/educador/técnico de juventud y una persona, un grupo o una comunidad (Úcar, 2018). El clown socioeducativo asume ese papel de pedagogo/educador social o de técnico de juventud (Monseny y Úcar, 2012) para nuestro caso particular, partiendo de sus conocimientos disciplinares como artista escénico. Estos los vincula a las metodologías provenientes de la animación teatral para llevar a cabo la intervención socioeducativa. También es importante subrayar que las relaciones entre el clown socioeducativo y la comunidad (o las personas) con quien(es) realizará la(s) intervención(es) tienen que ser planteadas en términos bidireccionales. Es por ello que se proponen como herramientas de trabajo para el clown socioeducativo: la investigación performativa, en donde se genera una evaluación colaborativa y horizontal; y el modelo de Comunicación No Violenta como acompañamiento emocional también horizontal.

Capítulo 4. Enfoque de las Capacidades y Clown Socioeducativo. Los Análisis Sistemáticos

Las Revisiones Sistemáticas son un diseño de investigación observacional y retrospectivo, que sintetiza los resultados de múltiples investigaciones primarias.
(Óscar Beltrán, 2005, p. 60)

Este capítulo está dividido en tres apartados. En el primero de ellos se presenta una síntesis sobre el enfoque de las *capacidades* propuesto por Martha Nussbaum. Se realizan algunas reflexiones sobre el trabajo del economista Amartya Sen, en comparativa con la visión de Martha Nussbaum. Del mismo modo se muestran los fundamentos para utilizar este enfoque con la finalidad de evaluar la intervención propuesta en esta investigación. En el segundo y tercer apartados se presentan dos análisis sistemáticos bibliográficos que busca valorar el estado de la cuestión con respecto a: (1) las capacidades y la forma de evaluarlas; y (2) el clown socioeducativo. En cada apartado se trata la metodología del análisis y los resultados obtenidos.

4.1. Síntesis del Enfoque de las Capacidades de Nussbaum. De lo General a lo Particular
El enfoque de las capacidades es un marco teórico normativo¹⁰ para evaluar el bienestar de las personas desde diferentes dimensiones. Surge en los años 1970 con las perspectivas de Amartya Sen sobre la elección social (Sen, 1999) y la economía del bienestar, por la cual recibió el Premio Nobel de Economía en 1998. El enfoque de las capacidades de Sen, de acuerdo con Colmenarejo (2016), se utiliza como marco general para orientar trabajos de evaluación y comparación sobre los temas que se relacionan con el desarrollo humano. Los temas que evalúa son: la calidad de vida, pobreza extrema y el acceso a servicios sanitarios. De acuerdo con Robertson (2015), el enfoque de las capacidades propone un abordaje más amplio para hablar del bienestar: da gran peso a entender la vida humana como un todo, donde las personas deben tener la posibilidad de elegir qué quieren ser y qué quieren hacer.

¹⁰ Entendiendo lo normativo como ‘lo que hay que ser o hacer’.

Al trabajo de Sen le siguió el de Nussbaum y diversas personas dedicadas a la academia en los ámbitos de las ciencias sociales y humanidades: Alkire (2002), Agee y Crocker (2013), Burchardt (2010), Chiappero-Martinetti y Moroni (2007), Clery, Tsang y Vizard (2014), Comim (2008), Deneulin (2019), Fukuda-Parr y McNeill (2015), Qizilbash y Clark (2005), Roybens (2003), por citar algunas. Sin embargo, como ya se ha mencionado, es Nussbaum quien propone una lista de capacidades centrales con sus respectivas definiciones.

El enfoque de las capacidades es considerado por Nussbaum un nuevo paradigma teórico que permite tener injerencia en el desarrollo y las políticas públicas. Desde la perspectiva de esta teórica “*Todos los países están «en vías de desarrollo»*” (Nussbaum, 2012, p. 7) puesto que hay un amplio margen de posibles mejoras en la calidad de vida de las personas. La calidad de vida, vista desde esta mirada, tiene un sentido mucho más amplio, puesto que implica múltiples elementos. Para la autora, teorizar sobre la calidad de vida debiera estar a cargo de las doctrinas comprensivas¹¹, entendidas como lo que es valioso de la vida para cada persona. Desde el enfoque de Nussbaum (2012) “*una lista relativamente corta y circunscrita de derechos fundamentales (en forma de lista de capacidades), [...] podría acoplarse [...] a las doctrinas comprensivas de cada [persona]*”. (p. 90) Señala que la calidad de vida debe satisfacer la igualdad en el ámbito de la dignidad humana. El enfoque de las capacidades es una descripción comparativa de la calidad de vida que parte de una teoría de la justicia básica.

Las capacidades de Nussbaum son una forma de acercarse “*a la evaluación de la calidad de vida y a la teorización sobre la justicia social básica*” (Nussbaum, 2012, pp. 29-30). Las capacidades tratan de dar respuesta a la pregunta “*¿Qué es capaz de hacer y de ser [una] persona?*” (Nussbaum, 2012, p. 31), lo que lleva a la posibilidad de elegir y actuar en libertad. Nussbaum considera que existen tres ‘configuraciones’ de capacidades para cada persona:

- (1) Capacidades básicas.- son aquellas facultades innatas de las personas que permitirán su desarrollo y formación. Se consideran como las posibilidades de aprendizaje y de relacionarse, con las que nace cada persona.

¹¹ Rawls las define como “*concepciones acerca de lo que es valioso para la vida humana, ideales del carácter de la persona, así como ideales de amistad y de relaciones familiares y asociativas, [...] cosas que informan acerca de nuestra conducta y, en el límite, sobre la globalidad de nuestra vida*” (2004, p. 43).

- (2) Capacidades internas.- Son los estados cambiantes de cada persona a lo largo de su vida, tales como: rasgos de personalidad, capacidades intelectuales y/o emocionales, estado de salud, y forma física.
- (3) Capacidades combinadas.- En donde se fusionan las capacidades internas con las oportunidades que brinda (o no) el contexto social, político y económico para que las personas realmente puedan elegir y actuar en libertad.

Desde esta perspectiva, la autora afirma que si las personas carecen de oportunidades para convertir sus capacidades en acciones funcionales, pueden perder alguna de sus capacidades internas.

Es menester mencionar que a la puesta en práctica de una o varias capacidades se le llama funcionamiento. Un funcionamiento es una forma de materializar las capacidades. Del mismo modo, un funcionamiento puede ser visto también como el producto de una capacidad. La calidad de vida debe evaluarse en términos de disponer de las condiciones necesarias para lograr funcionamientos valiosos. La parte central de este enfoque es la perspectiva de que las personas tengan la posibilidad de elegir ser o hacer. Esto, se vincula claramente con la visión de la pedagogía social propuesta por Úcar:

“Ya no se trata ni de aprender contenidos ni de aprender a ser: se trata de ser, no solo de aprender [...] se trata de ser entre otros y con otros [...] Los aprendizajes que nos configuran como un ser entre y con otros seres humanos se van a producir a través de las continuas interacciones socioculturales que vamos a ir desarrollando y experimentando, desde el mismo momento en el que aparezcamos en el mundo”.
(2016, p. 8)

De acuerdo con Nussbaum, una vida humana digna¹² requiere de al menos diez capacidades centrales, dentro de un nivel umbral mínimo suficiente. Dichas capacidades son las siguientes:

¹² Entendiendo por dignidad “algo inherente a la persona y que exige ser desarrollado” (Nussbaum, 2012, p. 41), vinculado íntimamente con la conación activa, o la parte de los anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos de los seres humanos. Desde la perspectiva de Nussbaum, hay condiciones de vida que facilitan a las personas

1. Vida. Se refiere a garantizar una vida de duración normal, sin muerte prematura y en condiciones de ser vivida a plenitud.
2. Salud física. Todos los ámbitos que implica el término (incluyendo la salud reproductiva) y disponer de un lugar adecuado para vivir.
3. Integridad física. Poder desplazarse en condiciones seguras (tanto al interior como al exterior del hogar), libre de cualquier hecho violento o agresivo, disponiendo de la posibilidad de la satisfacción sexual y de elegir cuestiones de índole reproductiva.
4. Sentidos, imaginación y pensamiento. Poder hacer uso de estos tres elementos de las siguientes formas: A) De modo verdaderamente humano, formado y cultivado por educación adecuada; B) Para experimentar y crear obras y actos artísticos, políticos, religiosos, o de índole parecida (a libre elección personal); C) Con garantías en torno a la libertad de expresión (política y artística), y en condiciones de libertad religiosa. De manera general, buscar que las personas disfruten de experiencias placenteras, evitando el “*dolor no beneficioso*” (Nussbaum, 2012, p. 42).
5. Emociones. Poder experimentar todo el rango de emociones posibles (verbigracia: apego a otras personas y a uno mismo, amor, duelo, apenarse, sentir añoranza, gratitud e indignación justificada), evitando un malogro del desarrollo emocional como consecuencia del miedo o ansiedad.
6. Razón práctica. Crearse una concepción del bien, en conjunto con la reflexión crítica sobre la planificación de la propia vida. Nussbaum considera que esta capacidad está vinculada con la protección de la libertad de conciencia y religiosa.
7. Afiliación. Esta capacidad está íntimamente vinculada con los siguientes dos aspectos: A) Tener la posibilidad de vivir con y para otros, así como reconocer y mostrar interés por ellos; participar e interactuar socialmente y ser capaces de visualizar la situación de los otros; y B) Tener bases sociales que impidan a las personas sentir humillación, y por el contrario, fomentar el respeto por uno mismo. Ambos aspectos suponen proteger la libertad de reunión y expresión política, y la introducción de disposiciones en contra de

mejores oportunidades para elegir y llevar a cabo funcionamientos basados en las capacidades básicas, mientras que otras condiciones no lo permiten.

- la discriminación (por causas raciales, de sexo, orientación sexual, etnias, castas, religiones u origen nacional).
8. Otras especies. Tener la posibilidad de relacionarse en cercanía y con respeto con animales, plantas y el mundo natural en general.
 9. Juego. Poder esparcirse y gozar de actividades recreativas.
 10. Control sobre el propio entorno. Se da en dos niveles: A) Político. Poder hacer efectiva la participación en decisiones políticas que tienen injerencia en nuestra vida (esto implica derecho a la participación política y libertad de expresión y asociación); y B) Material. Tener la posibilidad de posesión de propiedades muebles e inmuebles y ostentar sus derechos en igualdad de condiciones que cualquier persona. Asimismo, tener derecho a buscar trabajo en condiciones de igualdad. Contar con protección legal frente a registros y detenciones que no tengan autorización judicial. Y finalmente, en el ámbito laboral, poder trabajar como seres humanos, en el ejercicio de la razón práctica, en medio de relaciones de valor y positivas, reconociendo el valor de todos los trabajadores y trabajadoras.

Es conveniente señalar que hay una visión crítica a la lista de capacidades que propone Nussbaum. Si bien Sen avala la necesidad de proponer una lista de funcionamientos centrales asociados a las capacidades que se manifiestan a través de sus funcionamientos, hace la acotación de que es necesario atender cada caso de estudio concreto dentro de su contexto (Sen, citado en Colmenarejo, 2016, p. 128). Del mismo modo, considera que la conformación de una lista única sin contexto de lugar o tiempo es susceptible de convertirse en una lista autoritaria y canónica. En este mismo sentido, Alkire (2007) investigadora de la Oficina para la Medición de la Pobreza y el Desarrollo Humano (OPHI, por sus siglas en inglés) de la Universidad de Oxford, ha optado por rechazar la lista de capacidades centrales de Nussbaum. Sin embargo, emplea el enfoque de las capacidades como base teórica para el diseño del Índice Multidimensional de la Pobreza (PMI -siglas en inglés-)¹³. Esta investigadora forma parte de uno de los grupos más activos que intenta hacer operativo el enfoque de las capacidades.

¹³ El PMI es elaborado desde 2010 por el PNUD -Organismo de la Organización de las Naciones Unidas (ONU)- en colaboración con la Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford (Oxford Poverty & Human Development Initiative -OPHI-).

Una vez revisadas algunas perspectivas críticas sobre el enfoque de las capacidades de Nussbaum, es preciso mencionar que las 10 capacidades centrales que propone, son resultado de una compilación de resultados obtenidos luego de discusiones y entrevistas realizadas a mujeres en situación de pobreza en una de las regiones menos equitativas de la India: Gujarat. A partir de esto, determinó lo que considera son las capacidades centrales para llevar una vida digna. Esto permite sostener que su enfoque atiende a requerimientos de personas en situaciones reales dentro de sus contextos sociales y materiales. La aproximación de Nussbaum busca convertir las capacidades en metas que se puedan aterrizar en la transformación de las políticas públicas, y las considera la base para unas mínimas garantías políticas que permitan generar una democracia aceptable. Asimismo, Nussbaum señala que su lista es abierta, con posibilidades de ser ampliada, modificada o matizada. Por estos motivos, además de los que se profundizan en el análisis sistemático que se presenta a continuación, se considera como un enfoque susceptible de ser utilizado para la presente investigación.

4.2. Análisis Sistemático sobre el Enfoque de las Capacidades: la Capacidad Sentidos, Imaginación y Pensamiento

Se presenta a continuación un análisis sistemático sobre la bibliografía académica existente en torno a la evaluación de las capacidades centrales propuestas por Martha Nussbaum (2012). El objetivo es sustentar la generación de un instrumento que permita observar los efectos de nuestra intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ en un grupo de personas jóvenes.

4.2.1. Metodología.

Se realiza un análisis sistemático, definido por Munn et al. (2018) como una investigación que sintetiza, identifica y recupera evidencias sobre un tema particular en la literatura académica internacional. Se sigue un proceso estructurado, apegado al rigor metodológico, que busca asegurar que los resultados obtenidos sean confiables y relevantes. Se utilizó el “*método por índices*” (Hernández et al., 2010, p. 69), que consiste en proponer un índice general tentativo de los temas a explorar hasta llegar a afinarlo y hacerlo muy específico. El

objetivo fue realizar una exploración que nos llevara a tener un panorama general sobre las investigaciones realizadas en torno a la operacionalización de las capacidades centrales de Nussbaum para ser evaluadas en jóvenes, para de esta forma poder generar un instrumento que nos fuera de utilidad para evaluar la intervención a través de la animación teatral del clown socioeducativo. Del mismo modo, se utilizó la técnica de fichaje (Del Cid et al, 2011) retomando las revisiones sobre las publicaciones que se realizan anualmente en torno a las capacidades a través de la web de la Asociación de Desarrollo Humano y Capacidades (HDCA, por sus siglas en inglés): “Cada año, la HDCA compila una descripción general de las publicaciones clave que han aparecido en ese año sobre el tema del enfoque de capacidades” (Publication and Resources CA, 2019).

Para concretar el análisis sistemático se realizó una búsqueda haciendo uso de diversos descriptores clave en combinación con operadores *booleanos*, que se describen más adelante, con ayuda del metabuscador *Trobador+* (recurso que es parte de la plataforma de la Universidad Autónoma de Barcelona) y de algunos buscadores externos que se especifican a continuación. Se considera que el uso del *Trobador+* como medio tecnológico, brinda una visión amplia en una sola búsqueda, ya que permite el acceso a diferentes bases de datos de manera simultánea, tales como:

- a. *ABI/INFORM Complete*
- b. *ABI/INFORM Global*
- c. *Continental Europe Database*
- d. *Dialnet*
- e. *Directory of Open Access Journals DOAJ*
- f. *ERIC (Education Resources Information Center -biblioteca en línea de información e investigación sobre educación del Instituto de Ciencias de la Educación, Departamento de Educación de E.U.-).*
- g. *Ingenta Connect*
- h. *JSTOR Journals*
- i. *Latin America & Iberian Database*
- j. *PROQUEST, East & Central Europe Database*
- k. *PROQUEST, Education Collection*

- l. PROQUEST, Latin America & Iberian Database*
- m. RECERCAT*
- n. SAGE Journals*
- o. ScienceDirect Journals (Elsevier)*
- p. Taylor & Francis Online Journals* (Todas las revistas de investigación publicadas por *Taylor & Francis* y *Routledge* -publicaciones académicas sobre Ciencias Sociales y Humanidades-).

Del mismo modo, como se señaló, se realizaron búsquedas externas en SCOPUS, Web of Science (WoS) y SCIELO. Para fines prácticos, estos buscadores se integran al análisis y los resultados como si fueran parte del metabuscador, puesto que no arrojaron datos significativamente diferentes con respecto a la información recabada en el metabuscador.

Así, para el metabuscador, los criterios de búsqueda de las fuentes fueron los siguientes:

1. Tiempo.- textos publicados entre 2000 y 2020.
2. Idiomas.- castellano, francés, inglés, portugués y catalán.
3. Selección por exclusión.- Los títulos o resúmenes no pertinentes o no relacionados con los siguientes temas, fueron descartados:
 - a. Enfoque de las capacidades.
 - b. Medición/evaluación de las capacidades.
 - c. Jóvenes y capacidades.
4. Se tomaron en cuenta los textos cuyos títulos y/o resúmenes hacían mención de las temáticas de los descriptores clave.

El proceso del análisis sistemático se llevó a cabo a través de tres etapas:

1. Exploratoria.- Cuyo objetivo fue determinar los descriptores clave óptimos.
2. Sistemática.- Se revisó la base de datos del metabuscador con los descriptores clave optimizados.
3. Intencional.- Dado que esta etapa se trata de una búsqueda que se centra en solventar las limitaciones surgidas durante la etapa exploratoria, se llevó a cabo en dos momentos:

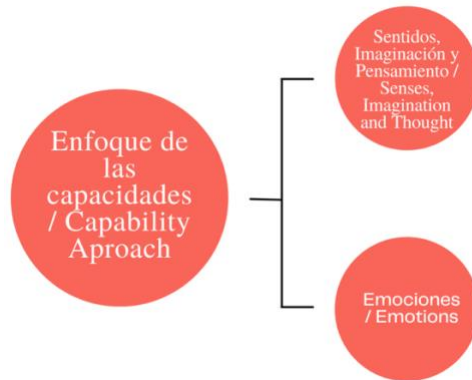
- A) A través de una búsqueda general que permitiera recabar información de importancia que se pudiera estar dejando fuera; y
- B) A través de la citada técnica de fichaje en la web de la HDCA.

Etapla exploratoria.- Fase 1.

En esta etapa se revisaron los descriptores que arrojaban un mayor número de resultados que estuvieran realmente vinculados al enfoque de las capacidades de manera general, para después aplicarlos de manera particular a la búsqueda específica. Los descriptores utilizados se presentan en la Figura 3. Además del descriptor ‘enfoque de las capacidades’ se exploraron dos capacidades centrales (‘sentidos, imaginación y pensamientos’ –SIP–; y emociones). Dicha exploración se realizó a través del operador booleano *AND*, tanto en español como en inglés.

Figura 3

Descriptores de la fase 1 de la etapa exploratoria

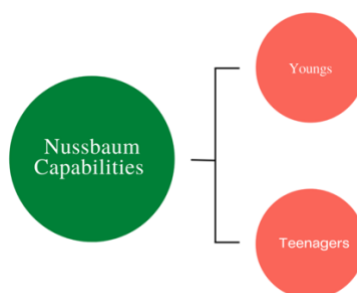


Etapla exploratoria.- Fase 2.

Con base en los resultados obtenidos se definió realizar la búsqueda a través de descriptores en inglés. Del mismo modo, se exploraron dos descriptores para determinar cuáles arrojaban mayores resultados en torno a los jóvenes, se muestran en la Figura 4.

Figura 4

Descriptorios de la fase 2 de la etapa exploratoria

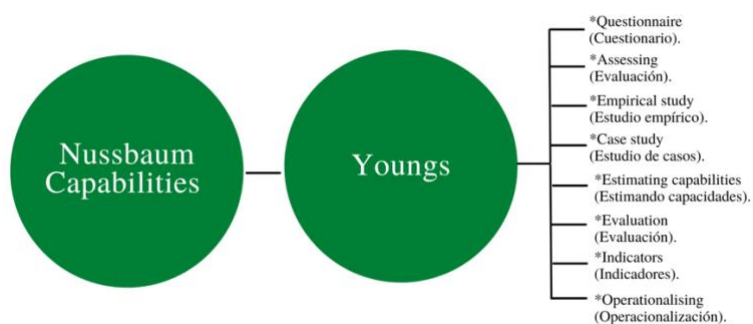


Etapa sistemática

Se realizó una lluvia de ideas sobre los descriptorios que pudieran arrojar resultados sobre los temas de interés (la operacionalización de las capacidades y su evaluación en jóvenes) a partir de la información recabada en la etapa exploratoria. En la Figura 5 se presentan los descriptorios que se exploraron junto con los que se definieron más viables de la etapa exploratoria.

Figura 5

Descriptorios la etapa sistemática



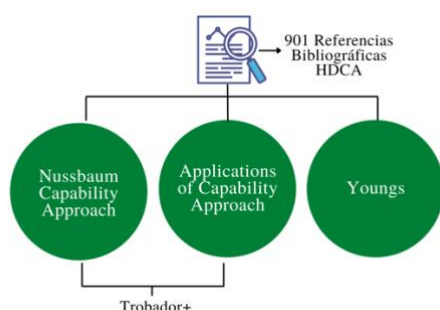
Etapa intencional

Se realizó una revisión general en el metabuscador *Trobador+* (y los otros buscadores citados en la metodología) con dos descriptorios: *Nussbaum Capability Approach* vinculado con el

operador booleano *AND* al descriptor *Applications of Capability Approach*. Bajo esta mirada se realizó en un segundo momento la exploración de un total de 901 referencias bibliográficas partiendo de la bibliografía reportada en la web de la HDCA (Figura 6). La información fue revisada entre noviembre de 2019 y marzo de 2020. (Disponible en: <https://hd-ca.org/es/publication-and-resources/ca-bibliography>). La bibliografía presentada en dicha web va desde el año 2004 hasta el 2018. El método empleado en la búsqueda consistió en revisar y clasificar los títulos y resúmenes de toda la bibliografía recopilada y presentada en el sitio de la HDCA, teniendo como objetivo encontrar los descriptores definidos en las etapas sistemática e intencional.

Figura 6

Descriptores y búsquedas de la etapa intencional



4.2.2. Resultados del Análisis Sistemático.

En la Tabla 2 se presentan los resultados de la exploración por el método de índices.

Tabla 2

Resultados del método de índices: El enfoque de las Capacidades en correlación con otros temas.

Las capacidades vinculadas a:	Subtema	Autor(es) y año
Filosofía para niños (como dimensiones del bienestar en sistemas educativos).	No aplica.	Biggeri y Santi (2012).
Educación.	(a) De calidad.	(a) Nussbaum (2006).
	(b) Después de los 16 años.	(b) Wimborne (2018).
		(c) Maguire (2008).

Las capacidades vinculadas a:	Subtema	Autor(es) y año
	(c) Para la ciudadanía (lo que ofrece el arte).	
Indicadores.	(a) Para conceptualizar y medir el bienestar en niños.	(a) Di Tommaso (2007).
	(b) Desarrollo de indicadores.	(b) Anand et al. (2009).
Lista de capacidades para transitar equitativamente a la Universidad.	No aplica.	Wilson-Strydom (2016).
Evaluación.	(a) Programas de desarrollo comunitarios.	(a) Pham (2018).
Justicia Social.	(a) Suficiencia capacitatoria.	(a) Nielsen y Axelsen (2017).
	(b) Capacidades de las mujeres.	(b) Nussbaum (2000).
	(c) Desigualdad global (igualdad de género en la educación).	(c) Unterhalter (2005).
Medición.	(a) Capacidades en la salud mental.	(a) Sacchetto et al. (2016; 2018).
	(b) Bienestar: modelos para felicidad y capacidades.	(b) Anand et al. (2011).
	(c) De las capacidades de Sen.	(c) Anand y van Hees (2006).
	(d) De las capacidades.	(d) Comim (2008).
	(e) Conceptos y aplicación.	(e) Comim et al. (2008).
Agencia.	(a) Libertad y Capital en la Educación Temprana.	(a) Buzzelli (2015).
	(b) Y participación en niños y jóvenes.	(b) Sarojini et al. –Editores– (2014).
Bienestar.	(*)No aplica.	(*)Evans (2017).
	(a) Subjetivo en personas jóvenes.	(a) Ziegler (2011).
	(b) En Instituciones para madres jóvenes.	(b) Ritter (2014).
	(c) En niños.	(c) Pedace (2009).
	(d) Evidencia sobre el bienestar basada en el enfoque de Sen y Nussbaum.	(d) Anand et al. (2005).

Las capacidades vinculadas a:	Subtema	Autor(es) y año
	(e) Usando las capacidades como indicador del bienestar.	(e) Van Ootegem y Verhofstadt (2012).
	(f) Y políticas públicas.	(f) Austin (2015).
	(g) Socioeconómico (género, capacidades y cultura en el hogar).	(g) Altman y Lamontagne (2004).
Liderazgo educativo.	(h) Persona y riqueza humana.	(h) Giovanola (2005).
Emigración y criminalidad.	No aplica.	Fertig (2012).
Buena vida.	No aplica.	Téllez y Mesa (2017).
Niños refugiados en Alemania.	No aplica.	Otto y Schäfer (2014).
Conceptualización de las capacidades por parte de los niños	No aplica.	Eisenhuth (2014).
	(*)No aplica.	(*) Biggeri et al. (2006).
	(a) Para el bienestar.	(a) del Moral et al. (2017); Domínguez-Serrano et al. (2018).
Estimación de las capacidades básicas.	No aplica.	Krishnakumar, J. and Ballon, P. (2008).
Estudios prácticos.	(*)No aplica.	(*) Ibrahim y Tiwari (2014).
	(a) Con niños de la calle.	(a) Van Raemdonck y Seedat-Khan (2017).
Evaluación.	(a) De mejora de capacidades de niños en escuelas.	(a) Schischka (2014).
	(b) Del cuidado de niños y jóvenes.	(b) Babic et al. (2010).
	(c) De métodos para seleccionar capacidades para el desarrollo.	(c) Byskov (2018).
	(d) Ambiental (aplicación del enfoque de capacidades para conceptualizar el bienestar desde esta ámbito).	(d) Simpson (2018).
	(e) De pobreza y desigualdad (ingresos, recursos y capacidades).	(e) Robeyns (2005).
Felicidad	(a) Y adaptación.	(a) Qizilbash (2006).

Las capacidades vinculadas a:	Subtema	Autor(es) y año
	(b) Y libertad (Agencia y bienestar subjetivo).	(b) Kotan (2010).
	(c) Diferencia conceptual y vínculos.	(c) Veenhoven (2010).
	(e) Potenciales sinergias.	(e) Comim (2005).
Oportunidades sociales y responsabilidad individual.	No aplica.	Bonvin y Farvaque (2004).
Juventud y género para el desarrollo.	No aplica.	López-Fogués y Cin -eds- (s.f.)
Pobreza.	Como ausencia de capacidades.	De Boissieu et al. (2004).
Investigación participativa.	No aplica.	Vandekinderen y Roose (2014).
Necesidades humanas.	Para evaluar el bienestar.	Pelenc (2016).
Políticas de juventud favorable en Europa.	No aplica.	Otto (2015).

De esta tabla se puede observar que quienes han llevado a cabo trabajos en torno a las capacidades y desarrollo de indicadores son Anand et al. (2009) y Di Tommaso (2007). Pham (2018) trabajó sobre capacidades y evaluación de programas de desarrollo. Quienes realizan o hablan sobre medición de capacidades en diversos contextos son: Sacchetto et al (2016; 2018), Anand et al (2011), Anand y van Hees (2006), Commim (2008), y Commim et al. (2008). Van Ootegem y Verhofstadt (2012) utilizan las capacidades como indicador del bienestar. Y finalmente, Schischka (2014) evalúa mejoras de capacidades de niños en escuelas.

De las Tablas 3 a la 7 se presentan los resultados de cada etapa (exploratoria, sistemática, e intencional).

Tabla 3

Resultados del Buscador Trobador+ en la Fase 1 de la Etapa exploratoria.

Descriptores vinculados a través del operador booleano AND.	Número de registros.	Observaciones sobre los temas tratados.
Sentidos AND Imaginación AND Pensamiento AND Enfoque de las Capacidades.	0	No aplica.
Sentidos, Imaginación y Pensamiento AND Enfoque de las Capacidades.	0	No aplica.
Sentidos, Imaginación y Pensamiento AND Nussbaum.	0	No aplica.
Senses, Imagination and Thought, AND Capability Approach.	0	No aplica.
Senses, Imagination and Thought, AND Nussbaum.	19	Ningún artículo relacionado.
Senses, Imagination and Thought, AND Nussbaum Capability Approach.	8	4 artículos abordan el tema de las capacidades. Ninguno el de la capacidad SIP específicamente.
Emociones AND Enfoque de las Capacidades.	31	Ningún artículo relacionado.
Emociones AND Nussbaum.	85	28 artículos relacionados.
Emotions AND Nussbaum.	878	243 artículos relacionados.

Tabla 4

Resultados del Buscador Trobador+ en la Fase 2 de la Etapa exploratoria

Descriptores vinculados a través del operador booleano AND.	Número de registros.	Observaciones sobre los temas tratados.
Nussbaum capabilities AND questionnaire AND teenagers.	0	No aplica.
Nussbaum capabilities AND questionnaire AND youngs.	2	Ningún artículo sobre jóvenes, pero arrojan mediciones sobre las capacidades.
Nussbaum capabilities AND assessing AND teenagers.	0	No aplica.
Nussbaum capabilities AND assessing AND youngs.	2	1 artículo sobre jóvenes y su visión sobre las capacidades y el bienestar subjetivo. 1 artículo sobre capacidades y el bienestar sin tocar el tema de los jóvenes.

De la etapa exploratoria (Tablas 3 y 4) es posible recalcar que cuando la búsqueda estaba centrada en la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’, se encontraron 8 artículos relacionados con las capacidades, pero no específicamente con la capacidad en cuestión. De manera general, la búsqueda que arrojó la mayor cantidad de artículos (243) fue la de las emociones en correlación con Nussbaum. Hubo hallazgos en torno a: la medición de capacidades; jóvenes y su visión sobre las capacidades en relación con el bienestar subjetivo; y capacidades en relación con el bienestar.

Tabla 5

Resultados del Buscador Trobador+ dentro de la Etapa sistemática

Descriptor vinculado a través del operador booleano AND.	Número de registros.	Registros relacionados con las temáticas.	Observaciones sobre los temas tratados.
Nussbaum capabilities AND empirical study AND youngs.	8	2	Aplicaciones del enfoque de las capacidades con jóvenes.
Nussbaum capabilities AND case study AND youngs.	10	0	No aplica.
Nussbaum capabilities AND estimating capabilities AND youngs.	1	0	No aplica.
Nussbaum capabilities AND evaluation AND youngs.	15	2	Enfoque de las capacidades y jóvenes, sin embargo ninguno se vincula directamente con evaluación de las capacidades.
Nussbaum capabilities AND indicators AND youngs.	3	1	Enfoque de las capacidades, sin embargo no se vincula con indicadores de las capacidades.
Nussbaum capabilities AND Operationalising AND youngs.	0	0	No aplica.

De la etapa sistemática se subraya que el hallazgo más representativo fueron 2 artículos que hablaban sobre la aplicación del enfoque de las capacidades con jóvenes. Cuando se realizó

la búsqueda en torno a evaluación e indicadores en correlación con el enfoque de las capacidades de Nussbaum, no se obtuvieron resultados en correlación con el descriptor ‘jóvenes’.

Tabla 6

Resultados del Buscador Trobador+ (Etapa intencional A)

Descriptores vinculados a través del operador booleano AND.	Número de registros.	Registros relacionados con las temáticas.	Observaciones sobre los temas tratados.
Applications of capability approach AND Nussbaum capability approach. ¹⁴	5	4	2 libros.- 1 sobre buena vida y capacidades; 1 sobre agencia, participación y jóvenes; 2 artículos.- 1 sobre bienestar y enfoque de las capacidades; 1 sobre educación musical y enfoque de las capacidades.

Tabla 7

Clasificación de la bibliografía retomada de la HDCA (Etapa intencional B)

Tema	Total de referencias	Subtema	Número de referencias del subtema
Aplicaciones empíricas de las capacidades.	11	Estudios a niños sobre las capacidades.	4
		Bienestar en los niños utilizando el enfoque de las capacidades.	1
		Bienestar en niños e ingresos.	1
		Estudios prácticos.	1
		Estudios a adolescentes y niños vinculados a las capacidades.	2
		Estudios prácticos con niños de la calle.	1

¹⁴ Esta última búsqueda con los descriptores ‘Applications of capability approach’ y ‘Nussbaum capability approach’, se considera parte de la Etapa Intencional.

Tema	Total de referencias	Subtema	Número de referencias del subtema
		Cuidado de los niños y difusión de las capacidades.	1
Metodología.	6	Mediciones del bienestar y la felicidad.	4
		Medición de las capacidades.	3
Bienestar y Capacidades.	7	No aplica.	No aplica.
Jóvenes, Capacidades, Agencia y Participación.	4	No aplica.	No aplica.
Casos de Estudio	1	No aplica.	No aplica.

De la etapa intencional se destacan los hallazgos de bibliografía que relaciona las capacidades con la buena vida o el bienestar; agencia, participación y jóvenes y un artículo sobre educación musical y el enfoque de las capacidades. De los estudios encontrados destacan los que indagan sobre las capacidades en niños y adolescentes. Se encontraron tres artículos sobre la medición de capacidades.

Del total de referencias bibliográficas revisadas, se seleccionaron un total de 43 para ser analizadas a profundidad con base en sus resúmenes. Dentro de los documentos revisados, encontramos varios autores que abordan la medición o estimación de algunas capacidades en diferentes contextos y países con niños (Di Tommaso, 2007; Krishnakumar y Ballon, 2008; Domínguez et al., 2018). A estos abordajes se suma la valoración de las perspectivas que tienen los niños en torno a las capacidades o la proyección de definir cuáles serían las capacidades relevantes (Biggeri et al., 2006; del Moral-Espín et al., 2017). De manera general, en el ámbito de la medición de las capacidades, encontramos a: Anand et al. (2005); Anand et al. (2009); Anand et al. (2011); Simpson (2018); y Van Ootegem y Verhofstadt (2012). Estos autores proponen el enfoque de las capacidades como una forma de medir el bienestar (*well-being*). Así, se operacionalizan diversas capacidades como variables para determinar el grado de bienestar de las personas. Comim (2008) aporta solidez a la reflexión y discusión sobre la medición de las capacidades.

Luego de esta revisión general, se toma como fundamento para operacionalizar la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ a las/los siguientes autoras/es: Anand y colaboradores (2009); Comim (2008); Di Tommaso (2007); y Pelenc (2016).

4.3. Análisis Sistemático sobre el Clown Socioeducativo

Se muestra a continuación el análisis sistemático sobre la bibliografía académica existente en torno al clown socioeducativo. El objetivo es corroborar la afirmación de Ros (2015) que señala la falta de literatura académica sobre el clown socioeducativo

4.3.1. Metodología.

Se realiza un análisis sistemático, siguiendo el principio del “*método por índices*” (Hernández et al., 2010, p. 69). Se lleva a cabo una exploración empleando una variedad de términos clave junto con los operadores booleanos ‘AND’ y ‘OR’, utilizando la herramienta de búsqueda *Trobador+* además de motores de búsqueda externos como Google Académico, SCOPUS, Web of Science (WoS) y SCIELO.

Los parámetros utilizados para la búsqueda de fuentes incluyeron:

- Tiempo.- textos publicados entre 2000 y 2020.
- Idiomas.- castellano, francés, inglés, portugués y catalán.
- Los descriptores clave usados fueron: Scenic clown, payaso escénico, social interventionism, intervenciones socioeducativas, acción socioeducativa, social action, educative action, animación sociocultural, sociocultural animation, clown, payaso, clown theater, social pedagogy, payasos sin fronteras, clown without borders, clown social, circo social.
- Selección por exclusión.- Los títulos o resúmenes no pertinentes o no relacionados con intervenciones socioeducativas, socioculturales, de animación sociocultural y clown fueron descartados.

4.3.2. Resultados del Análisis sistemático.

Dado el vacío en el ámbito académico en torno al clown socioeducativo, lo más cercano que encontramos al tema fue el artículo titulado ‘Los payasos como herramienta socioeducativa para la intervención comunitaria’ (Gana Duñabeitia, et al., 2019). Se trata de un estudio de

caso “donde el caso lo constituye el grupo de payasos del País Vasco Takolo, Pirritx, Porrotx y Marimotots” (pp.159-160).

Dentro del artículo de Gana Duñabeitia y colaboradores se cita a Ros con relación a la falta de referentes en torno a la investigación, sistematización y medición del impacto del clown socioeducativo. La labor de los payasos del caso estudiado se ha centrado en: reivindicar el euskera y las minorías étnicas; promover valores en torno a salud, naturaleza, ciencia, cultura y solidaridad en la infancia; incentivar la participación de las/los niñas/os al interior de sus comunidades; y crear materiales didácticos en euskera. El estudio concluye que las acciones de estos payasos proponen un modelo de intervención basado en la educación inclusiva, surgiendo desde la perspectiva del clown social-comunitario, siguiendo la clasificación de Ros y Úcar (2013).

Hasta donde nos ha sido posible indagar, no existe otro artículo diferente al recientemente señalado, dentro de la literatura académica, que aborde el desarrollo de una metodología, principios metodológicos o experiencias sistematizadas del clown socioeducativo. Lo cierto es que en el transcurso de la revisión del estado de la cuestión se encontró mucha información acerca del Circo Social: Alcántara et al. (2011); Alcántara (2017); Balanzó et al. (2020); Bessone (2017); Bustamante (2003); Cadwell (2018); Carriquiry et al. (2015); De Oliveira Araújo y Santos Lopes (2010); Diz (2010); Ferrà Coll & Bordoy Çaliskan (2018); Hassan (2006); Infantino (2008; 2009); Kekäläinen (2014); Lafortune & Bouchard (2011); Lobo & Cassoli (2006); Loiselle, et al. (2018); Pérez Daza (2008); Piqué (2017); Reinke (2007); Rivard et al. (2010); Spiegel et al. (2015); Spiegel et al. (2018); y Zamora (2018); por mencionar solo algunos ejemplos que se revisaron. Es necesario acotar que no se abordará aquí una revisión sistemática sobre el Circo Social, puesto que no es el tema de esta tesis, pero sí que es posible hacer una correlación y una propuesta de lo que creemos que el clown socioeducativo aporta a este circo.

En la revisión de textos sobre circo social no fue posible encontrar al clown como un actor preponderante dentro de las intervenciones que generan. El abordaje del circo social da mayor fuerza a la labor del malabarismo, la acrobacia, la danza aérea, entre muchas otras

disciplinas circenses. La mayor parte de los documentos revisados mencionan los objetivos sociales de este tipo de circo, algunos abordan la forma en que se autogestionan ciertas comunidades a partir del circo social, otros mencionan la labor de intervención social con niños o jóvenes de la calle. Los proyectos más cercanos a la propuesta de investigación generada para esta tesis doctoral son los de De Oliveira Araújo (2010) y Piqué (2017). De Oliveira trabaja con adolescentes en intervenciones educativas que acompañan el proceso de estas personas en riesgo social y vulnerabilidad. Sin embargo, sólo se habla del abordaje de técnicas circenses en general y no del clown. Piqué desarrolla un escrito donde presenta el trabajo realizado con adolescentes de bajo nivel socioeconómico. También aborda únicamente técnicas circenses en general, excluyendo al clown. El enfoque está centrado en la educación para la salud.

Capítulo 5. La Capacidad ‘Sentidos, Imaginación y Pensamiento’ (SIP)

Las capacidades que a simple vista no parecen desembocar en la acumulación de riqueza son ignoradas [...]esto se refleja en la persistencia de evaluar un aprendizaje centrado en las competencias en matemáticas y lenguaje a través de pruebas estandarizadas.

(Martha Nussbaum, 2010, pp. 26-27)

Dentro del análisis sistemático, encontramos una correlación más directa de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ (SIP) con las artes: Nussbaum (1997, 2002b, 2006, 2010, 2013), a diferencia de las otras nueve que propone la misma autora (Nussbaum, 2012). Por ejemplo, Nussbaum (2006) señala que el pensamiento crítico e imaginativo es una capacidad que se puede cultivar a través de las artes. Esto se vincula con lo que ella denomina educación para el desarrollo humano de ‘buenos ciudadanos’ y señala que las artes son formadoras de este tipo de ciudadanía. De esta forma, ella misma afirma que la educación para este tipo de ciudadanos debiera “*promover el enriquecimiento de los propios sentidos, imaginación, pensamiento y razón práctica*”¹⁵ (2009, pp. 8-9). Al respecto de la razón práctica, es conveniente señalar que la misma Nussbaum comenta que las capacidades que denomina ‘razón práctica’ y ‘afiliación’ son organizadoras de todas las demás capacidades, haciendo que todas cobren un papel verdaderamente humano (2007).

Asimismo, es posible encontrar vínculos propuestos por la autora entre la imaginación y las emociones a lo largo de su obra, como cuando señala que el aporte más importante de las artes a las personas es el “fortalecimiento de los recursos emocionales e imaginativos de la personalidad” (2010, p. 139). Además de los vínculos de la capacidad SIP con el arte, es especialmente destacable, para nuestra investigación, el vínculo de la imaginación con el teatro:

“De nuevo, el consejo de incluir la imaginación posicional de una manera particular presupone que los maestros están cultivando ya [dicha imaginación] en primer lugar, usando el teatro, la narrativa y otras artes para desarrollar la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de otra persona.” (Nussbaum, 2013, p. 252, traducción propia).

¹⁵ Traducción propia del inglés al castellano.

En este capítulo de la tesis se presentan todos los elementos susceptibles de ser considerados para generar la conceptualización de la capacidad SIP. En el primer apartado de este capítulo se retoma la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ de Nussbaum (2012). En un segundo momento, se presentan las correlaciones que propone Nussbaum entre la capacidad SIP y las capacidades que ella misma denomina como ‘emociones’, ‘afiliación’ y ‘razón práctica’. Finalmente, en el tercer apartado se exploran diversos elementos que forman parte de la conceptualización de la capacidad SIP, con la finalidad de operacionalizarla y hacerla observable para esta investigación.

5.1. Conceptualización de la Capacidad SIP

Para poder operacionalizar la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ es necesario proponer su definición conceptual (Ávalos, 2014). Dicha definición, como se ha señalado, se toma de manera casi textual a partir de la teoría de Nussbaum (2012):

Que la persona sea capaz de “utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento [...] de un modo «verdaderamente humano», [...] formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica.

[Que la persona pueda] usar la imaginación y el pensamiento para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida [pintura, arquitectura, escultura, teatro, danza, cine], según la propia elección.

[Que pueda] usar la propia mente en condiciones protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder disfrutar de experiencias placenteras y evitar el dolor no beneficioso”. (Nussbaum, 2012, p. 45).

Se presentan a continuación una serie de reflexiones con relación a los elementos contenidos en la definición de la capacidad SIP. Este proceso permite jerarquizar y definir variables e indicadores. Hasta donde fue posible se recuperan todos los elementos de conceptualizaciones que ha realizado la misma Nussbaum en diferentes textos con relación

a la capacidades en cuestión. Sin embargo, se consideró necesario retomar definiciones de diccionarios especializados en psicología, pedagogía o de la Real Academia de la Lengua Española para presentar una conceptualización clara de algunos elementos que no aborda directamente Nussbaum. Se parte del supuesto que un diccionario especializado ha realizado una revisión de la literatura necesaria para proponer una conceptualización sólida.

Con relación a los sentidos, es pertinente hacer dos observaciones. La primera de ellas es que a la educación sensorial se le considera parte de la educación infantil, a pesar de que se han encontrado señalamientos de que hoy en día no se le da la importancia debida en las aulas (Acosta Rodríguez & Jiménez Betancort, 2020). Por ello, también es importante nuestro planteamiento de integrar a los principios metodológicos del clown socioeducativo el trabajo con la investigación performativa (Fels, 2012) que subraya la importancia de los sentidos en el aprendizaje en las personas, dejando claro que es labor de quien acompaña en una intervención llevar la mirada de las personas hacia allá. La segunda observación, es que dado que contamos con cinco sentidos (gusto, olfato, vista, tacto y oído), para esta intervención y la generación de variables e indicadores, partimos de la premisa de trabajar con personas con la posibilidad de usar sus cinco sentidos. Sin embargo, es importante retomar para futuras investigaciones los planteamientos de Toboso Martín & Arnau Ripollés (2008) en torno a la discapacidad y el enfoque de las capacidades. Estos autores plantean que las capacidades de las personas, no debieran acotarse al conjunto de funcionamientos¹⁶ posibles de una persona ‘normal’, es decir, libre de discapacidades físicas o intelectuales, sino que debieran dar apertura a diversos funcionamientos viables para todas las personas.

En la Tabla 8 se presentan las definiciones en torno a los sentidos extraídas de la Real Academia de la Lengua Española.

¹⁶ Recordando que un funcionamiento es la capacidad concretada o alcanzada, lo que la persona puede y decide libremente ser o hacer.

Tabla 8

Los sentidos y sus definiciones

Término	Definición
Sentidos	<i>“Capacidad para percibir estímulos externos o internos mediante determinados órganos. Los sentidos corporales clásicos son vista, oído, olfato, gusto y tacto”. (Real Academia Española –RAE-, s.f., definición 3)</i>
Gusto	<i>“Sentido corporal con el que se perciben sustancias químicas disueltas, como las de los alimentos. [...] Sabor que tienen las cosas. [...] Placer o deleite que se experimenta con algún motivo, o se recibe de cualquier cosa. [...] Facultad de sentir o apreciar lo bello o lo feo. [...] Buen gusto (facultad de sentir)”. (RAE, s.f., definiciones 1,2, 3, 5 y 6)</i>
Olfato	<i>“Sentido corporal con el que se perciben aromas y sustancias dispersas, como el humo”. (RAE, s.f., definición 1)</i>
Vista	<i>“Sentido corporal con que los ojos perciben algo mediante la acción de la luz. [...] Conjunto de los órganos de la visión”. (RAE, s.f., definiciones 1 y 2)</i>
Tacto	<i>“Sentido corporal con el que se perciben sensaciones de contacto, presión y temperatura [...] Acción de tocar o palpar”. (RAE, s.f., definiciones 1 y 2)</i>
Oído	<i>“Sentido corporal que permite percibir los sonidos. [...] Cada uno de los órganos que sirven para la audición.[...] Aptitud para percibir y reproducir los temas y melodías musicales“. (RAE, s.f., definiciones 1, 2 y 3)</i>

Al respecto de los sentidos, es pertinente recalcar que Nussbaum (1987, 1999, 2002a, 2007) señala la importancia de experimentarlos desde la dignidad humana y de modo verdaderamente humano. Las características que subraya para experimentar los sentidos de esta forma son las siguientes:

- (1) influidos por el razonamiento y la sociabilidad (1999; 2002a);
- (2) cultivados por una educación adecuada, el ocio para jugar y la autoexpresión; imbuidos por el pensamiento y la planificación;
- (3) considerando las circunstancias y necesidades de las demás personas (1999);
- (4) más allá de lo mecánico;
- (5) no en los márgenes mínimos, sino profundos y satisfactorios (1987).

Por último, Nussbaum señala en *La fragilidad del bien* (1995) que los sentidos ayudan a aprehender la belleza, basando sus afirmaciones en el segundo discurso de Sócrates en *Fedro o del amor*, de Platón.

Dado que no encontramos una conceptualización explícita y clara de Nussbaum sobre la imaginación, la definimos a partir de lo que Ander-Egg señala:

“capacidad del ser humano para representar, mediante imágenes mentales, personas, situaciones y objetos, tanto reales como irreales. Pueden surgir en ausencia de datos sensoriales sensibles, como por ejemplo las imágenes del pasado recreadas así como estimaciones del futuro. Este término se utiliza también en relación con la creatividad y con la fantasía”. (2016, p. 108).

Con relación al pensamiento, Nussbaum (2008) señala que éste tiene como características: (1) ser imparcial y apacible; (2) ser activo; (3) estar bajo el control de las personas. Del mismo modo, hace referencia a los siguientes tipos de pensamiento:

1. Causal. La persona reflexiona sobre el origen o causa de un hecho.
2. Temporal. La persona hace correlaciones de memoria o de expectativas, que permiten concebir la vida como un proceso con un comienzo, desarrollo y final.
3. Posicional. Gracias a este, la persona se puede ubicar en un lugar y espacio determinado.
4. Empático. Aquel que permite sentir compasión por otros seres vivos.
5. Crítico. Permite a las personas tomar sus propias decisiones, luego de la reflexión por cuenta propia y la resolución de problemas de manera razonada (2010).

Si bien no es trascendente para nuestra investigación, sí se considera necesario indicar que Nussbaum (2008) señala, a partir de estudios realizados por diversos autores, que es posible observar en los animales no humanos el pensamiento causal, temporal y posicional.

Nussbaum explora la relación entre las emociones y el pensamiento. Según la autora, el pensamiento, en el contexto de las emociones, implica una capacidad reflexiva y deliberativa que es esencial para la vida ética y la toma de decisiones informadas. Ella destaca la importancia de la conexión entre la razón y las emociones, argumentando que las emociones

no deben ser excluidas o suprimidas en el proceso de pensamiento. Aborda la idea de que el pensamiento implica no solo la capacidad de razonar de manera lógica, sino también la capacidad de comprender y responder a la complejidad de las experiencias humanas, incluidas las emociones. Su enfoque busca integrar las dimensiones cognitivas y afectivas del ser humano, reconociendo que las emociones desempeñan un papel crucial en la formación de juicios morales y decisiones éticas. En resumen, desde la perspectiva de Martha Nussbaum, el pensamiento no se limita a la razón pura, sino que incluye la capacidad de reflexionar sobre nuestras experiencias emocionales, integrando así aspectos cognitivos y afectivos en la toma de decisiones éticas y en la comprensión de la realidad.

Dado que Nussbaum presenta algunas características del pensamiento, pero no lo define como tal, se considera importante aproximarnos a una definición, como la que propone Ander-Egg, entendiendo al pensamiento como la:

“Actividad específica de la mente de los seres humanos, que como dice Morin, «en función de principios/reglas, teorías, ideas y nociones, a partir de métodos y estrategias cognitivas», permite formular razonamientos, generalizaciones, formar conceptos y resolver problemas mediante la manipulación mental de la información sensible (datos, hechos, elementos). Posibilita representar la realidad de manera simbólica y abstracta. En psicología, se considera que el pensamiento es la actividad cognoscitiva superior propia de los seres humanos. Cabe mencionar que existen diferentes enfoques teóricos que sustentan pensamientos o concepciones también diferentes” (2016, p. 151).

En lo que concierne al razonamiento, parte de la conceptualización de la capacidad SIP, se define como la: *“serie de conceptos encaminados a demostrar algo o a persuadir o mover a oyentes o lectores”* (R.A.E., s.f., definición 2). Sin embargo, retomando la definición de Ander Egg (2016), ‘razonamiento’ está supeditado a la definición de pensamiento revisada previamente. Por ello, es posible proponer su categorización como un indicador de la variable pensamiento.

Con relación a la definición de ‘mente’, contenida también en la conceptualización de la capacidad SIP, se entiende aquel “*conjunto de actividades y procesos psíquicos conscientes e inconscientes*” (RAE, s.f., definición 3) de carácter cognitivo. Lo cognitivo se relaciona con procesos de la mente que dependen de actividades como la percepción, el pensamiento y el aprendizaje (este último entendido como la apropiación de conocimientos a nivel conceptual, procedimental, de habilidades, o de valores y actitudes, siguiendo a Parcerisa, 1999). El aprendizaje consiste en el hecho de que la persona se apropie del conocimiento a nivel conceptual, procedimental, de habilidades, valores o actitudinal. De esta forma se considera que el aprendizaje puede ser un indicador de las variables ‘sentidos’ y ‘pensamiento’. A partir de los sentidos, el pensamiento y el aprendizaje las personas son susceptibles de apropiarse del conocimiento.

Hasta aquí se han desglosado los elementos que consideramos variables de la capacidad SIP, partiendo de la definición conceptual que hace Nussbaum. Se exploran a continuación tres capacidades que Nussbaum correlaciona con los funcionamientos de la capacidad ‘sentidos imaginación y pensamiento’: ‘emociones’, ‘afiliación’ y ‘razón práctica’.

5.2. Emociones, Afiliación y Razón Práctica en Correlación con la Capacidad SIP

Como se señaló al inicio de este capítulo, Nussbaum observa que la ‘afiliación’ y la ‘razón práctica’ son capacidades organizadoras de todas las demás. A su vez, estas capacidades están íntimamente ligadas a las emociones, de acuerdo al desarrollo de reflexiones que realiza la autora de *Paisajes del pensamiento* (2008). Por ello, es posible encontrar vínculos de los sentidos, la imaginación y el pensamiento con dichas capacidades. Si bien el foco de nuestras conceptualizaciones para la presente investigación está centrado en la capacidad SIP, será necesario volver la mirada a las concepciones de las capacidades señaladas.

Para Nussbaum (2008) las emociones, retomando algunas ideas de los estoicos griegos antiguos, son juicios de valor o evaluaciones que las personas otorgan a cosas, u otras personas, que están fuera de su control pero que consideran importantes para su florecimiento. La filósofa subraya que esta perspectiva implica tres ideas relevantes: (1) La evaluación o valoración cognitiva; (2) El florecimiento personal; y (3) La relevancia de los

objetos o personas externas, como elementos del esquema de objetivos propios de las personas. Las emociones tienen por característica combinar estas tres ideas y la información que obtenemos acerca de lo que pasa en el mundo como una manera de registrar cómo son las cosas o personas que consideramos importantes para nuestro bienestar. De acuerdo con Nussbaum, las emociones son parte del mundo cognitivo, no del físico, e impactan en el sentido de la vida. Las emociones tienen como características las siguientes: (a) son acerca de algo; (b) entrañan una manera personalísima de ver las cosas; y (c) están íntimamente relacionadas con creencias personales. Las emociones le otorgan valor y sentido de importancia al objeto o persona observados.

La afiliación, a manera de síntesis, es la posibilidad de vivir para y con otras personas; mostrar interés en las personas, empatizar con su situación; impedir sentir o hacer sentir humillación; y fomentar el respeto. La razón práctica hace referencia a crearse concepciones del bien desde la reflexión crítica.

Con base en las reflexiones de la propia Nussbaum, encontramos que el papel de las emociones se correlaciona con los sentidos y la imaginación de la siguiente manera: ciertas emociones se vinculan más con la imaginación sensorial. Los sentidos de esta forma tienen impacto en la imaginación, y ésta, a su vez, es impactada por ciertas emociones. Del mismo modo, Nussbaum otorga a la imaginación la posibilidad de que las personas puedan empatizar y sentir compasión por otras, lo cual les llevaría a experimentar la razón práctica desde la afiliación. Desde la imaginación las personas le pueden dar sentido a lo que le ocurre a otra persona para interesarse por ella y las relaciones que se generan con esa persona:

“Si pienso en un dolor distante, pongamos la muerte de muchas personas en un terremoto en China hace mil años, creo que probablemente no sentiré aflicción, a menos y hasta que pueda representarme vívidamente ese acontecimiento mediante la imaginación. Esto implica que no lograré interesarme por aquellas personas como parte de mi esquema de objetivos y fines sin tal riqueza imaginativa. [...] Al reconstruir la experiencia de otro en nuestra propia mente damos sentido a lo que para otra persona significa sufrir de ese modo, y esto puede hacernos más proclives

a ver sus perspectivas como similares a las nuestras y también, en parte por esa razón, a verlas con más interés”. (Nussbaum, 2008, pp. 89; 370-371)

La imaginación cobra importancia en el ‘sentido verdaderamente humano’, al relacionarla con lo que Nussbaum denomina ‘el juicio de las posibilidades parecidas’ que ayudan a llegar a la empatía, la afiliación, la compasión y la razón práctica. Aquí las artes también cobran importancia pues “*nos proporcionan información sobre historias de emociones que, de otro modo, difícilmente obtendríamos*” (2008, pp. 271-272).

La imaginación ayuda también a verbalizar estados emocionales interiores que de otra forma, las personas difícilmente podrían mostrar. Es ahí donde se fusiona con el pensamiento. Para Nussbaum, las emociones tienen un alto contenido cognitivo capaz de valorar aspectos diversos del entorno, que de otra forma no podrían ser valorados. De esta manera, rompe con los mitos de la separación del pensamiento de las emociones. Lo cognitivo lo define como aquello relacionado con la recepción y procesamiento de información. Las valoraciones están relacionadas con el hecho de que las emociones siempre tienen un grado de pensamientos sobre los objetos y sobre la relevancia de los mismos para la persona. Por estos argumentos, entre muchos otros, Nussbaum considera que las emociones están llenas de pensamiento, y señala que sin desarrollo emocional, una parte de la capacidad que tenemos las personas de razonar está en riesgo de desaparecer. Considera a las emociones parte del pensamiento ético, y señala que no se pueden obviar. Así, los Sentidos, la Imaginación y el Pensamiento están permeados en diversos momentos por las Emociones, la Afiliación y la Razón Práctica.

5.3. Explorando otros Elementos de la Conceptualización de la Capacidad SIP.

Se exploran a continuación los siguientes elementos contenidos en la definición de la capacidad SIP: (1) De modo «verdaderamente humano»; (2) Formado y cultivado por una «educación adecuada»; (3) Para la experimentación y la producción de obras; (4) Según la

propia elección; (5) Garantías de la libertad de expresión; (6) Disfrutar de experiencias placenteras; y (7) Evitar el dolor no beneficioso¹⁷.

5.3.1. Lo «Verdaderamente Humano» según Nussbaum.

Nussbaum señala que, para darle un sentido verdaderamente humano a las acciones de las personas, éstas deben estar ligadas al razonamiento práctico y a la sociabilidad. Estos dos elementos, según Nussbaum, hacen que la búsqueda del desarrollo de las demás capacidades sea verdaderamente humana (1999). La idea principal es ver a las personas con dignidad, libres y capaces de darle forma a su propia vida y no ser sólo moldeadas y empujadas como parte de un rebaño de animales. Lo verdaderamente humano, también lo relaciona la autora con el pensamiento y la planeación. Considera que las personas no tienen acceso automático a experimentar sus funcionamientos de modo totalmente humano (2002a) y por ello es necesario fomentarlo a través de la educación. La presencia de algunos funcionamientos es fundamental para la vida de las personas, y esa es la importancia de la lista de capacidades que propone la filósofa. En su obra *In defense of universal values* (2007) señala que es importante planear la vida propia preocupándose, siendo personas recíprocas y capaces de reconocer la dignidad en otros seres humanos. En caso contrario, el comportamiento que se desarrollará es más semejante al de una bestia.

Educar a las personas en el ámbito de los sentimientos, para que al usar su imaginación puedan ponerse en el lugar de otras personas y empatizar, es lo que para Nussbaum (2008) da un sentido humano a las personas. De esta forma habla de una imaginación compasiva

¹⁷ Estos elementos son retomados de la definición de Nussbaum, señalados a continuación en negritas y con su numeral correspondiente: Que la persona sea capaz de “*utilizar los sentidos, la imaginación, el pensamiento y el razonamiento [...] (1) de un modo «verdaderamente humano», [...] (2) formado y cultivado por una educación adecuada que incluya (aunque ni mucho menos esté limitada a) la alfabetización y la formación matemática y científica básica. [Que la persona pueda] usar la imaginación y el pensamiento (3) para la experimentación y la producción de obras y actos religiosos, literarios, musicales o de índole parecida [pintura, arquitectura, escultura, teatro, danza, cine], (4) según la propia elección. [Que pueda] usar la propia mente en condiciones (5) protegidas por las garantías de la libertad de expresión política y artística, y por la libertad de práctica religiosa. Poder (6) disfrutar de experiencias placenteras y (7) evitar el dolor no beneficioso*”. (Nussbaum, 2012, p. 45).

que puede ayudar a “*suministrar información esencial para la planificación económica, al mostrar el sentido humano de los sufrimientos y privaciones que los diferentes grupos de personas deben afrontar*” (p. 485). La connotación ‘verdaderamente humana’ de los sentidos, la imaginación y pensamiento, se vincula con la empatía y la compasión: “*pese a su potencial para la desigualdad y la parcialidad, la compasión puede ser una forma inestimable de acrecentar nuestra conciencia ética y de comprender el significado humano de determinados acontecimientos y políticas*” (p.34).

5.3.2. Perspectivas sobre la «Educación Adecuada» desde la mirada de Nussbaum

Nussbaum (2008) indica que “*la educación pública debería cultivar en todos los niveles la capacidad de imaginar las experiencias de otros y de participar en sus sufrimientos*” (p.472), centrando de nuevo el foco en la empatía y la compasión. La autora se aproxima a la educación desde lo que ella denomina pedagogía socrática, apuntalando la reflexión, autorreflexión y la argumentación. La mirada de la teórica en torno a la educación impulsa no solo a las ciencias duras, sino, principalmente a las artes y las humanidades que promueven la visión multicultural, la imaginación, el acercamiento a las emociones y al pensamiento crítico, junto con el ponerse en el lugar de las otras personas (1997, 2002a, 2006, 2010).

Estas perspectivas, se relacionan también con una conceptualización que parte del marco de la educación social, dado que la intervención propuesta está situada dentro de la misma. Así, educación es para Úcar (2000) un medio o método, y a su vez es una finalidad o resultado que busca que “*las personas se interrelacionen y convivan de manera armoniosa*” (p. 346), procurando su participación social y cultural de manera digna. Busca que las personas aspiren a conseguir una vida satisfactoria. Dado que Nussbaum habla de una «educación adecuada», la conceptualización del término ‘adecuado’, según la RAE es: lo “*Apropiado para alguien*” (s.f., definición 1).

5.3.3. Otros Términos en la Conceptualización de la Capacidad SIP de Nussbaum

Para los términos ‘experimentación’, ‘producción’, y ‘obras’ (contenidos en la parte de la conceptualización de la capacidad SIP que Nussbaum denomina ‘Para la experimentación y

la producción de obras’); ‘elección’, ‘propia’ (en lo que Nussbaum nombra ‘Según la propia elección’); ‘libre’ (haciendo referencia a ‘Garantías de la libertad de expresión’); y ‘beneficioso’ (en lo que se refiere a ‘Evitar el dolor no beneficioso’), se retoman también conceptualizaciones de la RAE que se presentan en la Tabla 9.

Tabla 9

Otros Términos de la capacidad SIP y sus definiciones. Elaboración propia

Término	Definición
Experimentar	“Probar y examinar prácticamente la virtud y propiedades de algo”. (RAE, s.f., definición 1 del diccionario citado)
Producción	“Se usa hablando más propiamente de las obras de la naturaleza, y, por extensión, de las del entendimiento. [...] originar. [...] Fabricar, elaborar cosas” (RAE, s.f., definiciones 1, 4, y 5)
Obra	“Cualquier producto intelectual en ciencias, letras o artes, y con particularidad el que es de alguna importancia.” (RAE, s.f., definición 2).
Elección	“Acción y efecto de elegir. [...] Libertad para obrar” (RAE, s.f., definiciones 1 y 3).
Propio	“Que pertenece de manera exclusiva a alguien. [...] Referente a la misma persona que habla o a la persona o cosa de que se habla”. (RAE, s.f., definiciones 1 y 5)
Libre	“no sujeto[...] exento [...] dispensado”. (RAE, s.f., definiciones 7 y 9).
Beneficioso	“Provechoso, útil”(RAE, s.f., definición 1).

Con respecto a las garantías de libertad de expresión, son entendidas como el derecho de las personas “a la libertad de opinión [...] incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión” (Asamblea General de la ONU, art. 29). El término ‘garantía’ es definido por la RAE como “Cosa que asegura y protege contra algún riesgo [y] Seguridad o certeza que se tiene sobre algo” (s.f., definiciones 3 y 4). Por tanto se trata de asegurar que las personas tengan la posibilidad de expresarse por cualquier medio siendo respetadas en sus opiniones.

Con relación al ‘dolor’, Vidal (2020) lo define como “una experiencia sensorial y emocional desagradable asociada a una lesión real o potencial” (p. 232). La propuesta de Nussbaum

es que a través de la capacidad SIP, se evite cualquier experiencia sensorial o emocional que no sea provechosa para el florecimiento humano.

5.3.4. Reflexiones Sobre «Disfrutar Experiencias Placenteras»

Dado que la definición de placer es bastante compleja, retomamos una síntesis de las conclusiones presentadas en la tesis doctoral de García Parejo¹⁸ (1997). Dentro de las características del campo semántico de la palabra placer, señala que es un “*campo léxico multidimensional de la percepción en lo que a sensaciones se refiere, ya sean físicas o afectivas*” (1997: 590). También afirma que se trata de un ‘estado afectivo positivo’, dentro del cual se pueden encontrar tres aspectos: (a) placer físico; (b) placer moral; y (c) placer general cuando se refiere a los dos anteriores a la vez (placer moral y físico). Del mismo modo, es posible hablar de un placer estético generado por el “disfrute de algún bien material o espiritual creado para la consecución del placer”. Es posible encontrar dos dimensiones dentro del campo léxico del placer:

1. ‘Estado afectivo moral con subida de ánimo’ – vinculado a la alegría y el gozo, entre otros lexemas, y al aspecto del placer moral.
2. Las causas del placer – vinculadas a lexemas como bien, diversión, lisonja, entre otros que señalan situaciones agradables, consideradas la fuente del placer, más que el placer mismo.

Desde esta perspectiva, el placer está correlacionado con el ámbito de la percepción a través de los sentidos y con el ámbito emocional. De esta manera, con base en las revisiones conceptuales, el placer puede ser tomado en cuenta, en principio, como indicador de las variables ‘sentidos’ e ‘imaginación’. Pero dado que el placer correlaciona con el ámbito emocional y Nussbaum afirma que las emociones están correlacionadas con el pensamiento, el placer también puede ser indicador del pensamiento.

¹⁸ Este autor realiza una investigación a fondo sobre el campo semántico de la palabra placer, con un recorrido de más de 700 páginas, retomando diversas reflexiones desde la Edad Media hasta la actualidad. Es por ello que retomamos una síntesis, a partir de sus conclusiones, que puede brindar algunas luces sobre la definición de placer.

Capítulo 6. La Etnoclownografía. Una Perspectiva sobre el Clown

Para crear resiliencia frente a estos traumas que provocan las cosas tan fuertes, el humor y la risa son quizá de las cosas más importantes. Aparte, es barato y lo puedes compartir.

(Tortell Poltrona, El País, 23 de marzo de 2020)

Cuando se menciona la palabra clown o payaso, es posible encontrar una gran cantidad de referencias que tocan el tema a nivel histórico o teórico para definirlo. Como muestra, baste con citar algunos ejemplos: Bassi (2007), Bourgy (1999); Croft-Cooke y Cotes (1977); Davidson (2013); De Rotterdam (2016); Díaz (2019); Diz (2011); Escudier (1875); Gasch (1947); Gené (2016) Jara (2000); Merlín (2012); Morrison y Coburn (2013); Poltrona (2014); Revolledo (2004); Ritis (2008); Towsen (1976); Von Barloewen (2016). Del mismo modo, en la actualidad es posible tener a disposición personal una oferta diversa de cursos, talleres, escuelas profesionales y bibliografía que aborda aspectos prácticos de esta disciplina teatral y circense (Bayes, 2019; Davidson, 2015; Díaz, 2019; Dieffenbacher, 2021; Dream, 2014; Dream, 2020; Gené 2016b; Pipkin, 1989; Robinson, 1999; Simon, 2012; Wright, 2007). Sin embargo, el arte del clown y todos sus conocimientos teórico-prácticos operan de una manera similar a la que se da en los oficios: un maestro comparte todo lo que sabe a su(s) aprendiz(es) por medio de la tradición oral y la práctica constante (Etaix, 2006). Quien escribe este documento, fue parte de una formación de este tipo durante 5 años.

La idea de este capítulo es intentar sistematizar los conocimientos teórico-prácticos que adquirí, bajo la tutela principal de un maestro. Aún así, como se explica en la metodología, se amplían aquellos conocimientos con otras fuentes diversas a quienes se considera como ‘informantes’ para construir una etnografía. Se eligió la etnografía por considerarse idónea para “*acercarse a la realidad de un individuo o grupo de individuos [en este caso los clowns] con el objetivo de obtener información acerca de la pregunta de investigación, y para comprender e interpretar la realidad observada*”, como señala Pérez Gómez (2012). Lo que se presenta a continuación se plantea como parte de los eslabones que ayudan a la construcción de los conocimientos teórico-prácticos del clown socioeducativo.

Este capítulo está dividido en cuatro apartados. El primero de ellos, es donde se aborda el contexto de la etnografía y la metodología utilizada para recoger los datos. En el segundo apartado se presentan las bases teóricas que han servido para analizar y triangular los datos obtenidos. Se presentan también, en el mismo apartado, algunas reflexiones sobre la risa, el humor y la risa sagrada. Estos elementos se muestran como variables identificadas en el diario de campo de la etnografía, para dar sustento a una práctica particular del clown que busca la risa de todas las personas participantes de un espectáculo. Esto lo engarzamos con el sentido comunitario que debiera promover el clown socioeducativo.

En el tercer apartado se da sustento a lo que nos interesa mostrar de los saberes del clown, puesto que este documento no hace un recorrido histórico ni teórico sobre este personaje. Más bien, se muestra la necesidad de contar con una serie de elementos mínimos necesarios para sustentar la intervención en una práctica que puede desarrollarse de muchas maneras. En ese tercer apartado se esbozan los conocimientos teórico-prácticos de los que puede hacer uso el clown como artista escénico y pedagogo de dicho arte, recordando que la finalidad de este texto es sólo teórico-informativo.

En el cuarto y último apartado se profundiza la propuesta que se realiza en esta investigación para hablar de un Teatro Clown Socioeducativo, como una forma de mirar la Animación Teatral –AT–, desde la figura de este clown socioeducativo, siguiendo a Úcar (2006): *“En más de un caso hallaremos procesos de Animación Teatral que se vehiculan a través de más de uno de los denominados teatros”* (p. 137). De esta manera, en este apartado se presentan las reflexiones en torno a los datos indagados en el análisis sistemático sobre el clown socioeducativo y cómo es que se considera que esta figura puede ser un aporte para la labor realizada en los ámbitos del circo social. Del mismo modo se propone una definición de Teatro Clown Socioeducativo a partir de la teoría que se ha venido desarrollando a lo largo de este texto.

6.1. El Contexto de la Etnografía y la Metodología

Se plantea una investigación cualitativa utilizando la etnografía de observación participante (Guber, 2011 y Restrepo 2018) como metodología. Los datos primarios de la investigación,

proviene de esta etnografía. Las bases teóricas que se revisan para contrastar y triangular los datos empíricos, integran los datos secundarios de esta investigación. Esta etnografía busca responder a la pregunta siguiente: ¿de qué manera generan el humor los clowns?

Se seleccionan 13 clowns y 2 mimos que fungen como informantes (véase Tabla 10). Se sigue el principio de saturación teórica (Nunes Nascimento et al., 2018) con relación a la información recabada.

Tabla 10

Información de las personas informantes. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Número de clowns	Género	País de origen	Especialidad
1	Masculino.	Ucrania.	Artista circense retirado, director y profesor de artes circenses.
4	Masculino.	México.	Clown y Actuación.
1	Masculino.	México.	Clown.
1	Masculino.	Canadá.	Clown y Pantomima.
1	Femenino.	México.	Clown.
1	Femenino.	Suiza.	Clown.
1	Femenino.	E.U.	Clown.
1	Femenino.	Francia.	Clown y malabares.
1	Masculino.	Italia.	Bufón.
1	Femenino.	México.	Clown y Actuación.
2	Masculino.	México.	Mimo-Pantomima.

La selección de las personas informantes se realiza en tres momentos diferentes:

A) Se consulta a un grupo de personas del medio artístico-escénico mexicano con vínculos en torno al humor y la comedia. De ahí surge la propuesta del primer informante: actor y director de escena egresado de la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes de México con conocimientos de la técnica clown (se trabaja con él de 2012 a 2016). Esta persona, a su vez, propone dar seguimiento al trabajo del segundo informante: actor, director de escena y docente formado en la Escuela Nacional de Arte Teatral del Instituto Nacional de Bellas Artes de México. Su formación como clown se

da con un artista ucraniano, proveniente de la escuela de circo rusa, radicado en México. Este segundo informante es reconocido por su labor en la escena del clown en México. Se trabaja con él de 2012 a 2017 y en 2020 se asiste a una de sus conferencias magistrales en línea. A partir de ese acercamiento, se convierte en el informante principal.

- B) Se selecciona una muestra de clowns a partir de la revisión de su currículum y la currícula de los talleres que impartirían en el marco de 5 Encuentros Internacionales de Clown.
- C) A partir del año 2014 se realiza una selección de talleres organizados por: (a) El programa Internacional de Formación en Artes del Circo y de la Calle (Dirección de Desarrollo Académico del Centro Nacional de las Artes del Instituto Nacional de Bellas Artes México); (b) El 6o Festival de Pantomima, Querétaro 2014. Festival donde quien escribe este documento realiza una función de clown, actuando como clown y co-creador del espectáculo; y (c) Un taller de pantomima dirigido a las personas que formaban parte del taller permanente de clown del informante principal.

El informante principal, de quien se toman buena parte de los datos, es el clown mexicano Jesús Díaz.¹⁹ Es necesario hacer esta observación dado que el uso de las técnicas puede presentar variaciones en cada escuela de clown. Se toma la decisión de dar mayor seguimiento a este clown por tres circunstancias: (1) La cercanía en cuanto a ubicación geográfica con quien escribe este documento; (2) El grado de sistematización con el que cuenta en torno a la disciplina del clown; y (3) La metodología de enseñanza de sus conocimientos teórico-prácticos.

La información etnográfica se recopila por medio de un diario de campo elaborado entre 2012 y 2018 en donde se concentran las actividades que se presentan a continuación:

- (1) Talleres en:

¹⁹ Su formación como clown proviene de: (1) Anatoli Lokachtchouk –artista de origen ucraniano formado en el circo de la escuela rusa–; y (2) Los payasos rituales de la cultura de los pueblos mayos en México (Díaz, 19/Nov/2020), conocidos como chapayecas. Lokachtchouk actualmente es Director de Artes Circenses. Es un artista laureado por el Ministerio de Cultura Soviético. Hoy día funge como Director Artístico del Escuadrón Jitamate Bola. Se le considera pedagogo en el ámbito de las Artes del Circo y Disciplinas Corporales (Estrada, 2014).

- La dirección de escena de un espectáculo de clown.
- El 1er, 2º y 3er Encuentro Internacional de Clown México, organizados anualmente por el Centro Cultural Helénico en la Ciudad de México, con apoyo del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes del Gobierno de México;
- El programa Internacional de Formación en Artes del Circo.
- Festival de Pantomima.

(2) Conferencias magistrales:

- En el 1er, 2º, 3er y 4º Encuentro Internacional de Clown;
- En línea (virtuales) organizadas por una agrupación mexicana de clown excéntrico musical.

(3) Experiencias en actuación de clown en diferentes funciones teatrales realizadas entre 2012 y 2018 con 3 agrupaciones de clown. 9 espectáculos diferentes: 2 como clown; 2 como creador y clown; 4 como director, creador y clown; 1 como suplente en una agrupación de clown.

(4) Anotaciones de dirección de escena recibidas durante el montaje de 3 espectáculos de clown y de varios números –o sketches– de clown creados durante los diferentes talleres.

El diario de campo cuenta con toda la información considerada pertinente. La matriz de observación (Restrepo 2018) se realiza intuitivamente, con base en la pregunta de investigación planteada para llevar a cabo la etnografía: ¿De qué manera generan el humor los clowns? La anotación de las mismas referencias en diferentes fechas es importante para corroborar los datos.

Para el tratamiento y análisis de los datos se utiliza el CAQDAS²⁰ Nvivo. Se codifica el diario de campo en 7 categorías jerárquicas englobadas en lo que se ha denominado ‘Conocimientos teórico-prácticos del clown’. Los datos aportados por el informante principal han dado coherencia y conducido el hilo de la información para crear las categorías. Partiendo de esta información, se correlacionan las referencias de las otras personas que fungieron como informantes.

Se hace uso de la triangulación metodológica (Jick, 1979; Okuda y Gómez-Restrepo, 2005; Creswell, 2013) para dar validez al estudio. De esta manera, se contrasta el análisis de los datos del diario de campo con las bases teóricas y con notas periodísticas sobre los talleres o conferencias. Los ‘conocimientos teórico-prácticos’ de los clowns son utilizados como unidad de análisis –UA–²¹ para nuestras reflexiones. Las variables –V–²² planteadas son: el humor –H–, la risa –R– y la risa sagrada –RS–. Estas se correlacionan con los valores de tipo cualitativo encontrados en las unidades de observación –UO–²³: humor adaptativo –HA– y humor desadaptativo –HD– que se revisan en las bases teóricas. La forma de correlacionar estos datos es a través de los siguientes indicadores²⁴: Amor –A–, Respeto –RP– y Comunión –C–, entendidos desde un punto de vista secular.

6.2. Las Bases Teóricas para el Análisis

Para dar respuesta a la pregunta de ¿cómo generan el humor los clowns? que funge como punto de partida de la etnografía, se realiza una revisión teórica que permite modelar posibles respuestas a aquella pregunta. La teoría se presenta dividida en dos partes: (1) Los estudios sobre el humor que realizaron Martin y colaboradores (2003); y (2) Perspectivas sobre el carnaval y los payasos de Bajtin (1987), y el payaso sagrado del que hace mención Díaz (2019).

²⁰ CAQDAS es el acrónimo en inglés que hace referencia al uso de un ordenador para el análisis cualitativo de datos: *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*.

²¹ Términos delimitados en la investigación para ser analizados (Azcona, Manzini, y Dorati, 2013).

²² “Cualquier característica o cualidad de la realidad que es susceptible de asumir diferentes valores” (Sabino, 1996:48 en Azcona, Manzini, y Dorati, 2013).

²³ Referentes empíricos tomados de la investigación de Martin y colaboradores (2003), usados para satisfacer los valores cualitativos de las variables (Azcona, Manzini, y Dorati, 2013).

²⁴ Según Úcar (1998) los indicadores pueden ser un sub-nivel de las variables que puede servir como una subunidad de análisis. En otras palabras, cada variable se concreta a partir de una serie de indicadores.

6.2.1. Los Estudios Sobre el Humor.

Un grupo de investigadores canadienses liderados por Martin (2003) realizaron una firme disertación alrededor del humor. Estos autores trabajan sobre este concepto en correlación con el bienestar psicológico de las personas. De esta manera, propusieron una conceptualización de los tipos de humor usados por la gente en su vida cotidiana. La idea de estas investigaciones, ha sido generar teoría elaborando un cuestionario centrado en evaluar *“las formas de humor [...] dañinas [...], así como aquellas que son beneficiosas”* (Martin, et al., 2003, p. 48) para la salud psicológica de las personas.

La decisión de utilizar la caracterización de los tipos de humor propuesta por Martin y colaboradores (2003) para las reflexiones de esta investigación parte de un análisis sistemático. Este nos permite llegar a la conclusión de que el trabajo teórico-práctico de Martin es de los más amplios y consistentes en el ámbito del humor: Martin (1989; 1996; 1998; 2000; 2001; 2004; 2007; 2008); Martin y Lefcourt (1983; 1984); Martin y Dobbin (1988); Martin, Kuiper, et al. (1993); Martin y Kuiper (1999). Asimismo, el cuestionario que generaron Martin et al (2003) sobre los tipos de humor ha sido validado y replicado en diversas investigaciones: Carretero-Dios (2005); Cayssials y Pérez, (2005); Carbelo, y Jáuregui (2006); Dios et al. (2008); Cassaretto y Martínez (2009); Liao (2011); Palomar Lever et al. (2011); Camacho y Regalado (2012); Solís Fernández (2013); Giménez y Feldman (2015); Liébana (2014); Sarshar Cueva (2017); y Philippe et al. (2018).

En la Tabla 11 presentamos los tipos de humor, sus dimensiones y características, a partir de los planteamientos de estos autores.

Tabla 11

Tipos de humor, dimensiones y características (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Tipos de humor	Dimensiones de cada tipo	Características
Adaptativo	De autoafirmación (<i>Self-enhancing</i>)	Se relaciona con la descripción que hace Hobbes de la risa como “ <i>la gloria repentina arribando de una súbita concepción del reconocimiento de nosotros mismos...</i> ” (Ziv, 1984, p. 8 citado en Martin et al., 2003, p. 51). Se usa el humor para: (1) afrontar el estrés y aliviar la tensión; (2) representar un mecanismo de defensa; (3) cobrar valor o coraje frente a la adversidad, la amenaza o la opresión. A través de esta dimensión se afirman sentimientos de invencibilidad, control, dominio o victoria sobre una situación. En resumen, esta dimensión del humor se usa para protegerse a sí mismo.
	De afiliación (<i>Affiliative</i>)	Esta dimensión del humor busca mejorar las relaciones con las demás personas: “ <i>aceita las ruedas de la comunicación y permite el establecimiento de relaciones sociales con un mínimo de conflicto</i> ” (Ziv, 1984, p. 32 citado en Martin et al., 2003, p. 52). Se usa para aumentar sentimientos de bienestar en otra persona, minimizar conflictos y fortalecer lazos. También se hace uso de esta dimensión del humor para elevar la moral de las personas, buscando mejorar la cohesión y la identidad grupal, creando una atmósfera de disfrute.
Desadaptativo	Agresiva (<i>Agressive</i>)	Dimensión del humor para realzar el yo, denigrando, menospreciando, y haciendo burla excesiva o ridiculización de las demás personas. Todo esto se hace bajo la apariencia de diversión lúdica. Martin y colaboradores proponen la hipótesis de que esta dimensión del humor, usada en exceso, es potencialmente perjudicial para el bienestar de las personas, por su tendencia a alienar y perjudicar las relaciones.
	Autodestructiva (<i>Self defeating</i>)	Dimensión del humor que genera un autodesprecio excesivo. La persona busca congraciarse con otras o ganar su aprobación, haciendo o diciendo cosas divertidas a costa de sí misma. Esta

Tipos de humor	Dimensiones de cada tipo	Características
		dimensión implica el uso del humor como negación defensiva (para reprimir sentimientos personales), con la finalidad de mantener la aceptación de los demás. Como la dimensión anterior, se considera potencialmente perjudicial para el bienestar cuando se usa en exceso, pues implica denigrar al yo y reprimir necesidades emocionales.

6.2.2. Perspectivas sobre el Carnaval, los Payasos y el Payaso Sagrado

Para esta sección, se decidió retomar la teoría proveniente de Bajtin sobre el carnaval y el payaso dada la solidez de su trabajo. Esta solidez se manifiesta por medio de las múltiples citas que hay en torno a sus propuestas teóricas. Por otro lado, se retoma el texto de Díaz sobre el clown y los payasos sagrados, por el hecho de que nos permite triangular la información recabada a través de la etnografía, recordando que Díaz es el informante principal de la misma.

Bajtin (1987) señala que los planteamientos que desarrolla partiendo de una cosmovisión del carnaval, con la finalidad de descifrar la obra de François Rabelais, ayudan a entender el humor popular que surge en el Renacimiento y llega como herencia hasta nuestros días. A lo largo de sus reflexiones aborda la visión de los payasos. Desde la perspectiva bajtiniana, estos personajes son poseedores de una forma de entender su quehacer artístico para llevarlo a la vida cotidiana. Son personas que están probando gags²⁵ y diversos elementos de su disciplina de manera constante. De esta forma, Bajtin asevera que los payasos viven el carnaval y forman parte de él en su día a día, tanto como espectadores como en su rol de payasos y viceversa. Es en ese mismo sentido que Etaix (2006) señala que todos los payasos que ha conocido tienen algo en común: su comportamiento es divertido independientemente de la circunstancia en la que se encuentren, sin que aparentemente sean conscientes de esta situación.

²⁵ El *gag* es entendido como el “*elemento mínimo de una acción que puede provocar la risa. (En la escuela rusa)*”. (Díaz, comunicación personal, 10 de Noviembre de 2014) – En adelante sólo se citará al informante y la fecha abreviada–.

El vocablo payaso, de acuerdo con Díaz (2019), puede ser usado como sinónimo de clown aunque no necesariamente como su traducción textual:

“Si el cuestionamiento es tendencioso o prejuiciado, si en la mente del que pregunta se adivina discriminación, diremos que no hay diferencia [entre clown y payaso]. Pero si el que pregunta lo hace con curiosidad genuina, diremos que en determinados contextos, ambos términos pueden ser equivalentes, más no idénticos”. (p.15)

Para fines prácticos en el presente trabajo se usan alternadamente ambos vocablos. Otra observación importante que retomamos de la perspectiva de Díaz es que un clown puede ser considerado como tal cuando, después de años de práctica, es capaz de crear, actuar y dirigir un espectáculo enmarcado en esta disciplina.

Siguiendo con los planteamientos de Díaz (2019), el autor y clown realiza una disertación amplia en torno a los payasos sagrados. En ella señala que la risa sagrada, en sus inicios, requería que un payaso ritual la provocara con una misión bivalente: asustar en primera instancia, para después hacer reír a las personas. Esta ambivalencia es parecida a los señalamientos que realizan Hutter –sobre el origen de todos los payasos: *“El origen es ritual y sacro. Todos nacen de la muerte y la vida”* (28/Nov/2014)– y Bajtin –sobre los principios del carnaval–: una dualidad que se observa con relación a la vida y la muerte; la negación y la afirmación; la lógica de las cosas al revés. El hecho de que el payaso ritual asustara a las personas, retomando los planteamientos de Díaz, era parte del proceso de generar en un primer momento una tensión que, en un segundo momento, sería liberada por el mismo payaso al hacer reír a la gente.

Cuando se da el proceso histórico donde el payaso ritual se desacraliza, la ambivalencia de la que se acaba de hacer mención se transforma en un nuevo binomio. El acto de generar la risa en el público se gesta de una manera diferente: (1) En un primer momento, la tensión es provocada en el público por el virtuosismo del payaso (que se puede mostrar en un acto de malabares, en acrobacias complejas o en tocar pasajes musicales complicados, por citar

algunos ejemplos); (2) La relajación se da cuando el payaso promueve un gag que hace reír al público, promoviendo la liberación de la tensión. De esta manera, es necesario comprender el origen de ese binomio ‘tensión-relajación’ y su transformación, donde el payaso ya no asusta, sólo genera tensiones a partir de su virtuosismo. El público asombrado no sabe si el payaso será capaz de realizar el acto o no. La risa sagrada, desde esta perspectiva ‘desacralizada’, se genera por tensiones promovidas deliberadamente y controladas por el payaso, a través del virtuosismo escénico. La relajación llega a través de los *gags* propuestos por el payaso que pueden generar la risa en las personas espectadoras.

6.3. Lo que nos Interesa Saber del Clown para esta Investigación

Como se ha señalado al inicio de este capítulo de la tesis, el objetivo fundamental para analizar al clown es fundamentar los conocimientos teórico-prácticos que ayudan al desarrollo de la labor del clown socioeducativo. Es por ello por lo que no se profundiza en este trabajo sobre la historia, teoría y otros fundamentos del clown existentes en diversas fuentes. Se retoman los elementos mínimos necesarios encontrados en la etnografía que ayudan a desarrollar la labor del clown socioeducativo y solamente se esbozan los elementos que son susceptibles de ser desarrollados en profundidad en otros trabajos de investigación. El primer esbozo que se presenta, a manera de sustento con rigor académico, de los hallazgos de la etnografía son los ‘conocimientos teórico-prácticos’ del clown. En un segundo momento se presentan los hallazgos de la etnografía: las definiciones y diferencias de la risa, el humor y la risa sagrada. En el tercer subapartado se muestran los elementos que retomamos como aportes específicos para el clown socioeducativo.

6.3.1. Los Conocimientos Teórico-Prácticos del Clown

Como se ha señalado, parte del proceso de sistematización de la etnografía consistió en organizar la información recabada en el diario de campo. Así, en la Tabla 12 se presentan las categorías y subcategorías generadas a partir del diario, con el total de archivos y el número de referencias codificadas hasta el momento. Partiendo de estas 7 categorías y subcategorías, que funcionan como Unidad de Análisis para nuestras reflexiones, se definen las variables humor y risa, así como los indicadores: Amor –A–, Respeto –RP– y Comunión –C–.

Tabla 12

Conocimientos teórico-prácticos del clown (Fuente: Durán y Úcar, 2022).

Categorías y subcategorías.	Archivos	Referencias
Conocimientos teórico-prácticos del <i>clown</i>	67	1154
1. Definición de <i>clown</i>	16	22
2. Características y objetivos del <i>clown</i>	35	64
3. Historia	24	60
4. Técnica, teoría y consejos sobre <i>clown</i>	67	931
a. Escuelas y corrientes	10	14
b. Tipos y roles	22	41
c. Terminología en escena	25	57
d. Gesto y expresión corporal	38	125
e. Música	12	18
f. Ejercicios	35	93
g. <i>Gags</i>	20	36
h. Dramaturgia	42	206
Estructura de un número	21	50
Recopilación de números	8	9
Referentes del <i>clown</i>	16	33
Tipos de números	8	16
i. Recursos y técnicas	43	158
j. La risa	31	52
k. Consejos	30	86
l. La máscara y el vestuario	9	21
m. Humor	17	24
5. Contexto	23	66
a. Ritual-La risa sagrada	17	30

Categorías y subcategorías.	Archivos	Referencias
b. Identidad y sociedad	18	36
6. Ética	19	27
a. Con el público	14	21
b. Entre <i>clowns</i>	6	6
7. Lo cómico y lo social	19	44

Se puede observar que en la tabla destacan la cantidad de archivos y referencias codificadas: Conocimientos teórico-prácticos del clown (67 y 1154) y Técnica, teoría y consejos sobre clown, (867 y 931). Estos elementos se consideran parte de la saturación teórica (Nunes Nascimento et al., 2018) que dan rigor y validez a esta etnografía.

6.3.2. La Risa, el Humor y la Risa Sagrada

Las definiciones de risa y humor obtenidas del diario de campo se pueden sintetizar en lo que Díaz afirma:

“El humor no se puede definir. Tampoco la risa. Todos los autores lo dicen. Sin embargo toda acción y todo acontecimiento tienen otra cara y eso puede llevar al humor [o no]. La risa es provocada por hacer esa otra cara de la acción de manera inesperada. [...] Las contradicciones entre gestos y textos ayudan a generar humor.” (16/Mar/2016).

Esta misma aseveración, con una paráfrasis diferente, se puede encontrar en Díaz (2019, p. 57). No hay una definición clara de humor y risa para Díaz, sin embargo en su texto, la risa es definida a partir de una conceptualización del biólogo Desmond Morris: *“el gesto de reír deriva del llanto, que es provocado por el miedo o el dolor. La risa es una reacción compleja a algo amenazador y sin embargo identificado como no peligroso”* (2019, p. 28). Por otro lado, Lokachtchouk, citado por Díaz, afirma que *“No todo el humor causa risa, ni todo lo que genera risa es humor”* (Díaz, 1/Oct/2015; 8/Sep/2015; y 3/Dic/2015).

Otro hallazgo importante obtenido del diario de campo es que si bien el ‘humor’ y la ‘risa’ no son definidos o conceptualizados por ningún *clown*, sí son elementos que se consideran necesarios para desarrollar su labor. Los dos elementos aparecen en el diario, pero es más contundente la presencia del vocablo ‘risa’ por encima del vocablo ‘humor’. ‘Risa’ aparece citada en 52 ocasiones, mientras que ‘humor’ sólo aparece 24 veces. En el texto de Díaz (2019), la palabra ‘risa’ aparece en 105 ocasiones, en contraste con 91 apariciones del vocablo ‘humor’.

Por otro lado, la risa sagrada, herencia del payaso ritual, es un tipo de risa generada específicamente por las personas que trabajan con ciertas técnicas del clown y es entendida como “*el momento donde la risa se contagia y la gente se ríe por euforia. Da placer reír con los demás*” (Díaz, 19/Nov/20). Los hallazgos en el diario de campo conducen a plantear la hipótesis de que la forma en que generan el humor los clowns, es a través de las técnicas que utilizan para generar la risa sagrada. Para ello, es necesario plantear como variables de las técnicas del clown los tres elementos encontrados en el diario de campo: Risa, Risa Sagrada y Humor.

A partir de las siete categorías y sus subcategorías de los ‘conocimientos teórico-prácticos del clown’ que fungen como Unidad de Análisis –UA– de la etnografía (ver Tabla 12) se obtuvieron tres elementos que se plantean como indicadores²⁶ de las variables antes mencionadas: Amor –A–, Respeto –RP– y Comunión –C–. Estos tres indicadores, serán definidos a partir de los apuntes retomados de: (1) El diario de campo (Tabla 13); (2) Díaz (2019); y (3) una nota periodística.

²⁶ Según Úcar (1998) los indicadores pueden ser un sub-nivel de las variables (en orden jerárquico) que puede servir como una subunidad de análisis. En otras palabras, cada variable se concreta a partir de una serie de indicadores.

Tabla 13

Referencias en el diario de campo sobre el amor, respeto y comunión. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Referencias	Clown	Fecha de la comunicación
<i>“El payaso busca el amor. El bufón también pero tiene demasiado pudor para decirlo”.</i>	Leo Bassi (Italia).	5 de Diciembre de 2013.
<i>“Cuando un compañero actor presentó una propuesta de número en donde aparecía en escena con un bastón, como si cojeara de un pie, Anatoli señaló que la gente no quiere ver en escena números con personas discapacitadas o con personas dañadas de alguna forma. El público espera diversión, no dolor. Por eso tampoco funcionan los números con pedos o con caca. Eso distancia al público”.</i>	Anatoli Lokachtchouk (Ucrania).	26 de Mayo de 2014.
<i>“Hay risas maliciosas, que se generan a partir de burlarse de los demás. Ese tipo de risa no evoluciona. Tampoco evoluciona la escatología o el ‘pastelazo’”.</i>	Nohemí Espinosa (México).	22 de Septiembre de 2014.
<i>“El [clown es el] reencuentro con el amor”.</i>	Gardi Hutter (Suiza).	28 de Noviembre de 2014.
<i>“Aziz Gual propuso un ejercicio durante su clase magistral que consistía en, por parejas, mirarse a los ojos tomados de las manos, abrazarse, tomar las mejillas de la otra persona, y decirle ‘te amo’, explicando que eso es lo que busca el clown con el público”.</i>	Aziz Gual (México).	6 de Noviembre de 2015.
<i>“Hay que buscar la ternura en el clown. Ya hay mucha violencia”.</i>	Iman Lizarazu (Francia).	9 de Noviembre de 2015.

El ejercicio propuesto por Gual, cuya cita aparece en la tabla anterior (Tabla 13), fue posible triangularlo con la nota periodística siguiente: Secretaría de Cultura del Gobierno de México (2015, Noviembre 9). En este artículo es posible encontrar dos citas relevantes con respecto a los indicadores que se están planteando: *“Si tú no entiendes cómo se sienten los demás, no puedes trabajar con ellos, porque los vas a lastimar y dañar”* (Gual en Secretaría de Cultura del Gobierno de México, 2015); y *“Lo importante es que la gente que te vaya a ver, se sienta bien y feliz. El clown debe abrir a la persona, debe dejar de tener miedo, si alguien llega*

amorosamente, la persona se va a abrir” (Díaz en Secretaría de Cultura del Gobierno de México, 2015).

Asimismo, en Díaz (2019) fue posible encontrar la siguiente reflexión:

“A veces, aunque el espectador se esté divirtiendo con la parte personaje del clown y apreciando sus habilidades artísticas, no se fía de él. Y así, la comunión es imposible. Aquí quizá quepa la frase que Anatoli una vez me dijo: «clown no busca risa, clown busca amor»”. (p. 28)

Una vez explorados los elementos de las bases teóricoas y el diario de campo se presentan a continuación las definiciones elaboradas para conceptualizar las unidades de observación, las variables y sus respectivos indicadores. Esto sirve para dar sustento a la hipótesis de que la forma en que generan el humor los clowns, es a través de las técnicas que utilizan para generar la risa sagrada.

Partiendo del análisis de las bases teórico-empíricas desarrolladas por Martin et al. (2003), se presenta la Tabla 14 con las definiciones sintetizadas de los tipos de humor que nos son de utilidad como Unidades de Observación.

Tabla 14

Definiciones de las unidades de observación. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Unidad de observación	Definición
Humor adaptativo (HA)– autoafirmación.	Acciones encaminadas a generar la risa, o no, como método para afrontar el estrés, aliviando la tensión.
Humor adaptativo (HA)– afiliación.	Acciones encaminadas a generar la risa, o no, para aumentar sentimientos de bienestar de la otra persona y fortalecer lazos, buscando mejorar la cohesión.
Humor desadaptativo (HD) – agresión.	Acciones encaminadas a generar, o no, la risa realzando el yo a expensas de otros.
Humor desadaptativo (HD) – autodescalificación.	Acciones encaminadas a generar, o no, la risa para mejorar las relaciones a expensas de sí mismo.

A partir de la Unidad de Análisis (los conocimientos teórico-prácticos del clown'), se presentan las Tablas 15 y 16 con las definiciones de las variables e indicadores señalados anteriormente.

Tabla 15

Definiciones de las variables. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Variable	Definición	Fuente	Observaciones
Humor.	Posibilidad de encontrar la otra cara de cualquier situación. Se encamina a una acción que puede (o no) generar la risa en otra persona.	Basada en Díaz (16/mar/2016).	El 'o no' acotado se relaciona con los <i>gags</i> que se exploran para ver cómo funcionan, no esperando que la gente necesariamente ría con ellos: “ <i>Sino pasa lo que dice Darío Fo: telegrafía los chistes</i> ” (Díaz, 10/Nov/2014).
Risa.	Reacción generada en una persona a partir del humor.	Basada en Díaz (16/mar/2016).	La reacción puede generarse o no. Es preciso recordar la acotación de Lokachtchouk en Díaz: “ <i>clown no busca risa, clown busca amor</i> ”. (2019: 28)
Risa Sagrada.	Tipo de risa que consigue el clown luego generar una tensión a través del virtuosismo —en cualquier ámbito artístico—. Tensión aliviada a través de los <i>gags</i> , que provienen del uso adecuado de la técnica. Se logra, de manera general, a través de <i>gags</i> enmarcados en acciones respetuosas y amorosas, explorados por el clown en busca de una risa sanadora que provoca bienestar en el público, para alcanzar la comunión y el placer de reír con todas las personas al mismo tiempo.	Basada en Díaz (19/Nov/2020); Díaz (2019); y el análisis de los resultados de la Tabla 13	-

Los indicadores que se presentan a continuación forman parte de cada una de las variables que se han definido en el cuadro anterior.

Tabla 16

Definiciones de los indicadores. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

Indicador	Definición	Fuente
Amor	Empatía hacia las personas, hacerlas sentir bien, felices y liberarlas del miedo.	Gual y Díaz (Secretaría de Cultura del Gobierno de México, 2015).
Respeto	Cuidado de la persona evitando lastimarla o dañarla.	
Comunión	Conexión con las personas para permitir su apertura en una relación de mutualidad con el clown.	
Tensión-distensión	“Estado anímico de excitación, impaciencia, esfuerzo o exaltación” ²⁷ provocado por el virtuosismo escénico del clown que debiera ser relajado a través de la consecución de la risa sagrada.	RAE y Díaz (2019)

Finalmente, en la Tabla 17 se presentan las correlaciones entre los tipos de humor, las dimensiones, las variables y los indicadores, luego de su cotejo, a partir de los elementos mínimos de las definiciones.

Tabla 17

Correlación entre Unidades de Observación, Variables e Indicadores. (Fuente: Durán y Úcar, 2022)

UO (Tipo de Humor)	Dimensión de la UO	Variable	Indicador	Tipo de correlación entre la UO y la Variable
HD	Agresiva	Humor (H)	Tensión-Distensión (T-D)	Correlación Posible
HD	Autodestructiva	H	T-D	Correlación Posible
HA	Autoafirmativa	Risa (R)	Amor (A)	Correlación Posible
HA	Autoafirmativa	R	T-D	Correlación Posible

²⁷ REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [18 de junio de 2021].

UO (Tipo de Humor)	Dimensión de la UO	Variable	Indicador	Tipo de correlación entre la UO y la Variable
HA	Afiliación	R	A	Correlación Posible
	Afiliación	R	Respeto (RP)	Correlación Posible
	Afiliación	R	Comunión (C)	Correlación Posible
HD	Agresiva	R	T-D	Correlación Posible
HD	Autodestructiva	R	T-D	Correlación Posible
HA	Autoafirmativa	RS	A	Correlación Positiva
HA	Autoafirmativa	RS	T-D	Correlación Positiva
HA	Afiliativa	RS	A	Correlación Positiva
HA	Afiliativa	RS	RP	Correlación Positiva
HA	Afiliativa	RS	C	Correlación Positiva
HD	Agresiva	RS	T-D	Correlación Posible
HD	Autodestructiva	RS	T-D	Correlación Posible

Nota: Con la finalidad de sintetizar la tabla, en la columna de indicadores sólo se han colocado los que generan una correlación positiva o posible entre la Variable y la Unidad de Observación con su correspondiente Dimensión. Sin embargo, es preciso mencionar que cada una de las variables se concreta a través de tres indicadores: (1) Tensión-Distensión; (2) Amor; (3) Respeto; y (4) Comunión.

La risa sagrada es parte de las metas a conseguir por parte del clown, pero no como una búsqueda a ultranza, sino como un hallazgo. Tal como lo observa Díaz: “*La risa es consecuencia de trabajar correctamente. No se busca*”. (3/Dic/2013). Esa forma ‘correcta’ de trabajar se relaciona con las técnicas del clown que forman parte de los ‘conocimientos teórico-prácticos’ del mismo. Es posible corroborar que la forma en que generan el humor los clowns, es a través de las técnicas que utilizan para generar la risa sagrada.

Respecto a las correlaciones, la variable risa –R– es una reacción que se puede generar o no a partir de las dos Unidades de Observación ‘Humor Adaptativo’ o ‘Humor Desadaptativo’. Empero, para esta muestra de clowns carece de sentido correlacionar la variable Risa con las Unidades de Observación –UO– Humor Adaptativo –HA– y Humor Desadaptativo –HD– bajo el siguiente supuesto: si las UO HA y HD son acciones que pretenden generar la risa y el “*clown no busca risa, [sino] amor*” (Díaz, 2019, p. 28), por lo tanto, no tiene sentido realizar dicha correlación. Sin embargo, la variable Risa Sagrada sí se puede correlacionar

directamente con la UO HA tanto en la dimensión autoafirmativa como en la afiliativa por medio de los indicadores Amor –A–, Respeto –RP– y Comunión –C–.

En lo que refiere al indicador Tensión-Distensión sólo se presenta en la dimensión autoafirmativa del Humor Adaptativo. La variable Risa Sagrada nunca aparece correlacionada de manera clara con la UO Humor Desadaptativo por medio de los indicadores Amor, Respeto, Comunión o Tensión-Distensión. Por lo tanto, si el clown promueve a través de sus acciones el amor, el respeto, la comunión y la tensión-distensión, es posible inferir que la afirmación de Lokachtchouk señalada por Díaz, se puede complementar de la siguiente forma: “clown no busca risa, clown busca amor, respeto, comunión y relajación a través de la risa sagrada”.

6.3.3. Aportes de la Etnografía a la Labor del Clown Socioeducativo.

Ya hemos visto que la forma en que generan el humor los clowns, es a través de las técnicas que utilizan para generar la risa sagrada. Ahora bien, ¿por qué es importante la risa sagrada para el clown socioeducativo?

El hallazgo principal de la etnografía, hasta el momento, es que el clown no busca la risa, sino que busca el amor, respeto, comunión y distensión a través de la risa sagrada, por lo menos en los datos obtenidos a partir de esta muestra de clowns. Es por ello que la risa sagrada es importante para el clown socioeducativo porque fomenta el bienestar en las personas, las considera y promueve su cohesión; también impulsa el fortalecimiento de los lazos entre las personas por medio de una comunicación abierta. Para el caso de las intervenciones socioeducativas la búsqueda de comunicación profunda y auténtica entre las personas es imprescindible tal como lo señalan Forés et al. (2010): “*Si no hay comunicación, no hay educación [...] si no hay emoción, no hay educación*” (p. 79). Por ello, el clown socioeducativo tiene que integrar varios aspectos de esta visión de la disciplina del clown al interior de las actividades que se proponga realizar en una intervención socioeducativa, vinculada a la animación teatral.

Los conocimientos teórico-prácticos del clown que forman parte de las técnicas para fomentar la risa sagrada en el público, se comparten en este capítulo de la tesis como un esbozo de los resultados obtenidos en la etnografía realizada. Esta categorización nos es de utilidad para conformar los principios metodológicos del clown socioeducativo, entendidos como las balizas de señalización flexibles y adaptables a las que se refiere Úcar (2018), puntos de referencia que guían la labor de la persona que funja como clown socioeducativo pero que puede modificar de ser necesario. Estos principios metodológicos se pueden sintetizar a través de un mapa mental como el que se presenta en la Figura 7.

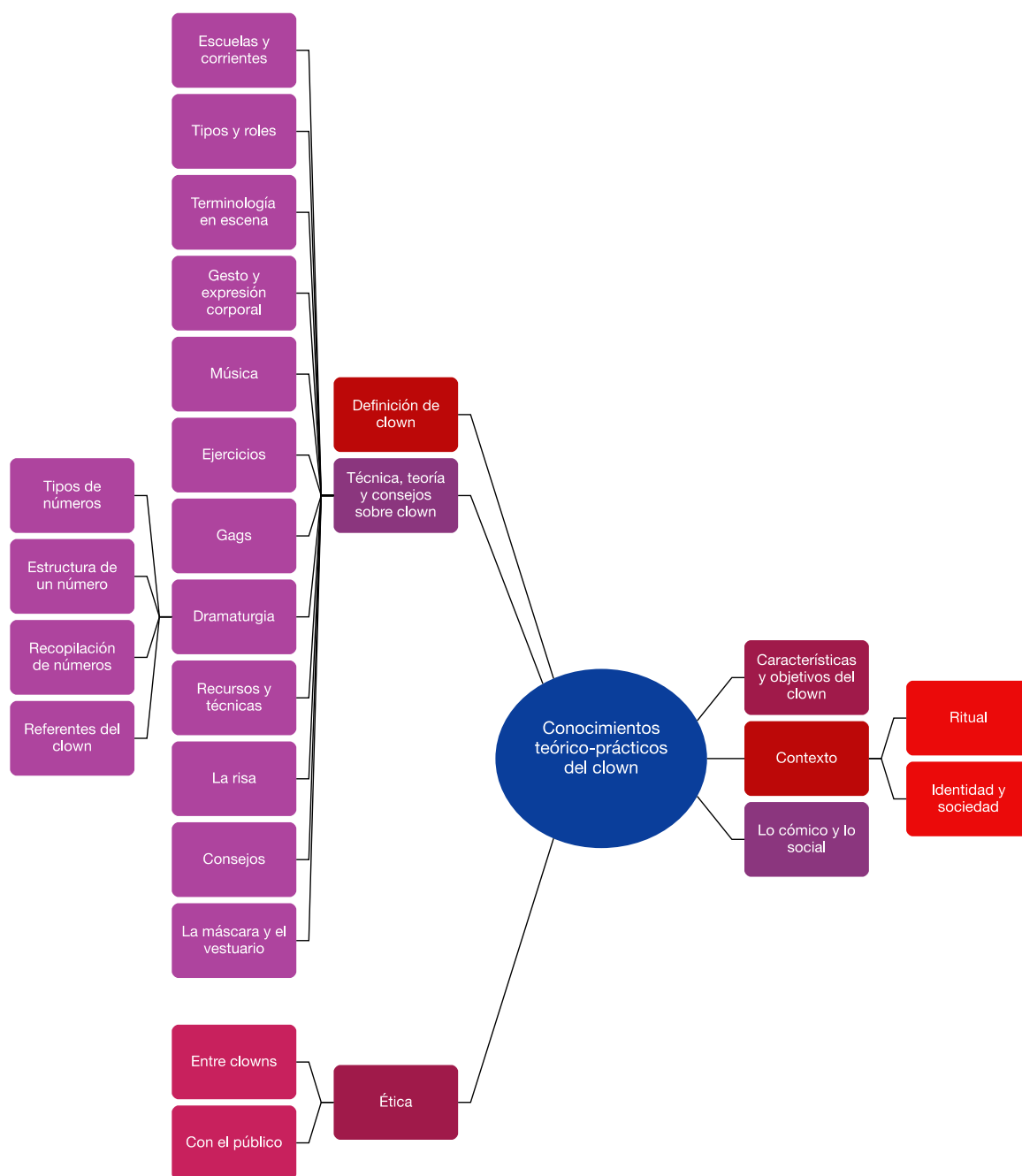
El clown socioeducativo ha de trabajar en sus intervenciones con una serie de contenidos orientativos desde los cinco elementos, pilares o islas interconectadas de los que hablamos en el capítulo 2 (Figura 2): (1) La pedagogía social -PS-; (2) La animación teatral -AT-; (3) La disciplina del clown (DC); (4) El acompañamiento emocional (AE) y (5) La evaluación colaborativa (EC). La disciplina del clown es indispensable para acompañar una intervención socioeducativa desde este marco disciplinar.

No es posible convertirse en clown a partir de la revisión de bibliografía y análisis teóricos, mucho menos sería posible lograrlo a través de una síntesis de estos datos en un capítulo de una tesis doctoral. Es claro que se necesitan ‘horas de vuelo’, a manera de metáfora tomada de la práctica de la aviación, para llegar a ser clown. Se aprende a serlo en el quehacer y la práctica cotidianas. Sin embargo, a nivel metodológico ha sido necesario y creemos pertinente el sistematizar los conocimientos de esta muestra o grupo de clowns.

El clown no es necesariamente una persona graciosa por naturaleza, y no entraremos en discusiones de si este personaje ‘nace’ o se ‘hace’, pero sí podemos proponer que a fin de cuentas es una persona que posee ciertas técnicas y las prueba constantemente. El humor que cada clown quiera generar o promover en sus actuaciones, corresponde a su libre albedrío decidirlo, empero, por lo aquí expuesto es conveniente que la persona que quiera fungir como clown socioeducativo busque promover las herramientas técnicas bajo los parámetros que inducen a la consecución de la risa sagrada por las razones ya expuestas.

Figura 7

Conocimientos Teórico-Prácticos del Clown. (Elaboración propia)



6.4. Teatro Clown Socioeducativo

Si bien es cierto que cuando hablamos de clown nos referimos a un artista escénico de origen teatral y circense, ahora es necesario diferenciar o remarcar que el clown socioeducativo es aquel agente de intervención social y cultural (Ros y Úcar, 2013) que también aborda en sus intervenciones los ámbitos educativos y emocionales con el objetivo mejorar las capacidades de las personas. Esto lo consigue por medio de acciones que brindan a las personas herramientas para crear bases para la acción, hábitos y actitudes. Del tema de las capacidades se habla en el capítulo 4, y por ello ahora sólo baste con recordar que son entendidas por Nussbaum (2012) como la posibilidad de las personas de elegir ser o hacer de manera libre lo que consideren valioso para ellas. En este apartado, se aborda la propuesta de lo que consideramos que aporta el Teatro Clown Socioeducativo a los teatros de la animación teatral –AT– y al circo social; del mismo modo se hace referencia al clown socioeducativo como figura dentro de las intervenciones a través de la AT.

6.4.1. El Clown Socioeducativo. Una Aportación al Circo Social

Hasta el momento, los referentes más cercanos con los que contamos en torno al clown socioeducativo, como se señaló en el subapartado 4.3, son el artículo de Gana Duñabeitia, et al. (2019) y la teorización de Ros y Úcar (2013). Ante este escenario, se considera que la propuesta de principios metodológicos del clown socioeducativo, es susceptible de brindar aportes a la labor realizada en el circo social. Para dar sustento a estas reflexiones, es necesario hacer referencia a la clasificación del payaso tal como la proponen Ros y Úcar (véase Figura 8).

Tomando como referencia la tabla de esta figura, es preciso mencionar que el clown socioeducativo es un tipo de payaso que se añade a la categoría del clown social, tal como lo señalan los autores. En el presente texto, luego de las revisiones teóricas y empíricas realizadas, se propone una definición y unos requisitos complementarios a los desarrollados por Ros y Úcar. De esta manera, al clown socioeducativo lo definimos como aquel payaso que conoce y hace uso de las herramientas para generar la risa sagrada y/o el humor adaptativo. Esta persona, está interesada en desarrollar intervenciones socioeducativas a través de las técnicas provenientes la animación teatral y la educación social fusionadas con

aquellas que maneja disciplinarmente como artista escénico. Las intervenciones que realiza el clown socioeducativo se gestan de manera diacrónica, a través de un periodo de tiempo en el que se pueden observar los cambios y mejoras de las personas participantes de la intervención.

Figura 8

Clasificación del Payaso según Ros y Úcar (2013, p. 673). Extraída del texto sin modificaciones.

Categoría	Tipos	Definición	Requisitos
artístico/escénico	artístico/escénico	Aquellos payasos que tratan de generar sensaciones esperanzadoras y positivas por medio del tratamiento cómico de situaciones de la vida cotidiana.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la técnica clown. - Generar sensaciones esperanzadoras y positivas. - Actuación en espacios artísticos (circo, escenario, plaza...)
Terapéutico	terapéutico	Intervenciones desarrolladas por payasos que promuevan la salud y el bienestar mediante la estimulación del descubrimiento lúdico, la expresión o apreciación de lo absurdo o incongruente de las situaciones de la vida.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la técnica clown. - Promover salud y bienestar. - Actuación en Hospitales, centros geriátricos, centros de menores...
Social	comunitario	Hablamos de payasos comunitarios, para referirnos aquellos agentes artísticos dedicados a la construcción y búsqueda de creación de espacios de juego cómico-poéticos públicos, con el objetivo de llegar a conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la técnica clown. - Conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad. - Actuación en espacios públicos.
	humanitario	Payasos que promueven ayuda humanitaria a través de formación y/o espectáculos para la mejora de las condiciones de vida en zonas afectadas por desastres naturales, conflictos, etc	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la técnica clown. - Llevar a cabo una mejora de las condiciones de vida - Actuación en zonas afectadas por desastres naturales, conflictos, etc
	rebelde	Una nueva metodología de desobediencia civil, de participación en la política, a través de payasos que tratan de romper el poder de las jerarquías, el poder bélico y militar, haciendo de la risa un "arma de construcción masiva".	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de la técnica clown. - Promover la crítica social. - Actuación en acciones y manifestaciones políticas y ciudadanas.

La intervención del clown socioeducativo consiste en una serie de acciones que tienen por objetivo acompañar a un grupo de personas para mejorar o actualizar sus condiciones de vida, a través del acompañamiento socioeducativo, emocional, el empoderamiento y la democratización de la cultura. El clown socioeducativo promueve también el descubrimiento lúdico, la expresión o apreciación de las técnicas para promover la risa sagrada y el humor adaptativo. Asimismo, se dedica a la construcción y búsqueda creativa de espacios de juego a través de sus intervenciones con el objetivo de conseguir el acercamiento e implicación de la comunidad en lo que respecta a la participación política y la crítica social.

Los requisitos del clown socioeducativo, siguiendo el formato que proponen Ros y Úcar (2013) son:

- Uso de la técnica clown como medio, no como fin, con el objetivo de generar acciones socioeducativas a través de talleres que vinculan las técnicas del payaso con la animación teatral y la educación social.
- Tener los conocimientos teórico prácticos para generar la risa sagrada y enseñar a generarla.
- Tener los elementos necesarios para actuar, dirigir y crear como clown, con la finalidad de acompañar a las personas que forman parte de sus intervenciones en el aprendizaje de estos elementos.
- Promover el bienestar de las personas que participan de sus intervenciones a través del acompañamiento socioeducativo y emocional.
- Conseguir el acercamiento y la implicación de la comunidad a través del pensamiento crítico y la participación, a través de técnicas que promuevan la evaluación colaborativa.

También es importante extrapolar al clown socioeducativo aquellas acciones que Ros y Úcar (2013) definen como AT. Así, el clown socioeducativo:

- Utiliza técnicas, recursos y productos del clown para acompañar a las personas;
- Acompaña la intención de las personas por desarrollar sus capacidades al interior de un grupo o comunidad;

- Promueve la participación de las personas en procesos de expresión, creación, y comunicación desde las técnicas del clown;
- Fomenta la democracia cultural e impulsa la emancipación de las personas y sus comunidades para su transformación sociocultural a partir de las técnicas del clown.

Con base en todos estos planteamientos, entendemos por teatro clown socioeducativo a una forma de intervención socioeducativa que retoma metodologías procedentes de la animación teatral y de los teatros que la configuran, para fusionarlas con los conocimientos teórico-prácticos del clown con la finalidad de acompañar a las personas a mejorar o actualizar sus condiciones de vida. Es importante subrayar, nuevamente, la idea de que este clown debe contar con los recursos para trabajar con las técnicas para generar la risa sagrada y el humor adaptativo.

Todos estos recursos son elementos que complementan la labor realizada a la fecha en torno al circo social, promoviendo la incorporación de un actor imprescindible en cualquier circo: el clown, en este caso, socioeducativo.

Capítulo 7. Conclusiones del Desarrollo Teórico

Luego de la revisión teórica es posible observar con claridad que la labor que desempeña el clown socioeducativo está al servicio de las acciones socioeducativas y el acompañamiento emocional, utilizando herramientas que permitan acciones colaborativas. Este clown debe promover, desde una perspectiva lúdica, que las personas se pongan en contacto con sus procesos de aprendizaje en diferentes niveles (emocional, sensorial, imaginativo, y del pensamiento).

Con relación al enfoque de las capacidades, la mayoría de las investigaciones que estuvieron a nuestro alcance para ser analizadas, evalúan las capacidades desde un punto de vista cuantitativo, puesto que hay un interés por medir el desarrollo de estas y sus funcionamientos sobre grupos conformados por amplios números de personas. En este sentido, las reflexiones de Comim (2008) sobre la evaluación de capacidades son un gran aporte para darle sentido a una perspectiva cualitativa, subrayando que es posible sustentar la relevancia de las investigaciones partiendo del nivel de profundidad en el análisis de los datos, más que de la cantidad de personas participantes.

Un hallazgo importante a nivel teórico fue darnos cuenta de que la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ está vinculada de origen con las capacidades ‘razón práctica’, ‘afiliación’ y ‘emociones’. Datos que teóricamente están soportados por las reflexiones de Nussbaum en diversos textos, y que se corroboran en la parte empírica de la presente investigación. Si bien, nuestro estudio no explora a profundidad los efectos de nuestra intervención sobre las capacidades a las que se vincula la capacidad SIP, sí es posible explorar los nexos con relación a la misma. Uno de los puntos más trascendentes de la correlación es lo que la autora denomina ‘el papel verdaderamente humano’ del desarrollo de la capacidad SIP.

Dentro de los hallazgos principales de la etnoclownografía está el hecho de que el clown busca el amor, el respeto, la comunión y la relajación en el público, más que la risa. Esta búsqueda del bienestar, la cohesión y el fortalecimiento de lazos entre personas por medio de la comunicación abierta es fundamental para el trabajo al interior de las intervenciones socioeducativas. Por ello se considera que acompañar a las personas desde la creación y la generación del humor adaptativo, que hemos correlacionado con la risa sagrada, es parte importante en la labor del clown

socioeducativo. Del mismo modo, se mostraron los sustentos para definir al Teatro Clown Socioeducativo como un integrante nuevo de las filas de los teatros de la Animación Teatral. Se pudo corroborar, a partir de la bibliografía que estuvo a nuestro alcance, que a la fecha solo existe un estudio de casos sobre la labor que realizan un grupo de payasos del País Vasco como una posibilidad de herramienta socioeducativa para intervenir en las comunidades.

Es posible encontrar claras relaciones entre los teatros de la animación teatral de los que habla Úcar (2006) desde una perspectiva socioeducativa y el teatro clown. En la Tabla 18 presentamos las características señaladas por Úcar en torno algunos de esos teatros y su correlación con el teatro clown.

Tabla 18

Relación entre los Teatros de la Animación Teatral definidos por Úcar (2006) y el Teatro Clown. (Elaboración propia)

Teatro	Características	Relación con el Teatro Clown
Fórum	Plantear problemas y tratar de encontrar posibles soluciones con la audiencia.	El clown en todo momento está planteando situaciones problemáticas para tratar de encontrar soluciones humorísticas.
Del Oprimido	El diálogo, el pensamiento crítico, la acción y la diversión promueven que las personas y comunidades den respuestas a sus necesidades. Sus vertientes pedagógica, social, cultural, política y terapéutica buscan la transformación del espectador que pasa de ser pasivo a creador activo. Se desarrolla en tres fases: (1) En un taller de teatro del oprimido, las personas participantes analizan y discuten los procesos creativos desarrollados; (2) se generan juegos para desafiar a las personas desde lo que sienten, tocan y escuchan, para sacarlas de los comportamientos y rutinas habituales, a	El clown no puede pensarse sin diálogo abierto con el público, sin acción o diversión. El pensamiento crítico se genera a través de los símbolos que envía constantemente al público. El público es un espectador totalmente activo y creador junto con el clown. En un taller de clown también: (1) se analizan y discuten los procesos creativos desarrollados; (2) Los juegos para ser conscientes de los procesos creativos del clown, para sacar a las personas de sus comportamientos habituales y para promover la interacción con las demás personas son parte de la disciplina; (3) El clown requiere de técnicas muy específicas y del conocimiento de elementos para estructurar un

Teatro	Características	Relación con el Teatro Clown
	través de interrelacionarse con el otro y los otros; (3) Se promueven ejercicios estructurados que median entre los ejercicios y los juegos.	número que si bien tiene libertad creativa, parte de esa estructura mínima que funge como las balizas de señalización para su desarrollo.
Fiesta	Es una alternativa a la representación teatral enfatizando la idea del juego.	Un número o un espectáculo de clown enfatiza la idea del juego con el público, que puede ser totalmente flexible y adaptable, a pesar de que ya tenga una estructura planteada de origen. ²⁸
Social	Dirigido a grupos desfavorecidos. Se buscan acciones terapéuticas. Se destaca la labor de payasos en este ámbito.	Acá claramente hay un vínculo con las acciones de los clowns sociales que realizan funciones en espacios de vulnerabilidad social.
Imagen	Técnica proveniente del teatro del oprimido. No se hace uso de la palabra. Un grupo de personas representa una imagen y un ‘escultor’ las moldea. El educador social puede acompañar el proceso para llevar la imagen inicialmente construida a una ‘imagen real’ que busca tener un impacto transformativo y generar consensos entre quienes están participando.	Existe un ejercicio propuesto por Espinosa (19/Feb/2014) en donde se utiliza esta técnica para generar efectos humorísticos.

Dentro de la definición que hemos propuesto del clown socioeducativo, es importante subrayar que sus acciones deben ser diacrónicas, es decir, a lo largo de un periodo de tiempo suficiente como para comenzar a generar cambios en las personas que acompaña.

En síntesis, a partir de todas estas reflexiones, es posible definir al clown socioeducativo como aquella persona que siendo poseedora de las herramientas para desarrollar la práctica del clown,

²⁸ Dentro del diario de campo sobre la etnografía del clown, es posible encontrar la anécdota donde Díaz (6/Nov/2015) habla de un número donde el payaso catalán Charlie Rivel tenía preparado su famoso sketch de la guitarra. Cuando Rivel sale a escena, escucha el llanto de un niño que se asustó al ver al payaso. El número se transformó en uno que adaptó el clown en ese momento cuyo objetivo fue consolar al niño llorando. Al no conseguirlo, el payaso se retiró al centro de la pista de circo y se puso a llorar. Cuando el niño se dio cuenta de que el payaso lloraba, detuvo su llanto. El payaso siguió llorando, causando la empatía del pequeño que terminó ofreciéndole su chupete. El payaso lo aceptó, el niño se calmó y el número acabó entre aplausos.

está interesada en realizar intervenciones socioeducativas a través de su disciplina vinculada a las metodologías de la Animación Teatral y la Educación Social para acompañar a las personas a nivel socioeducativo y emocional con la finalidad de mejorar su calidad de vida, o actualizar dichas mejoras. Del mismo modo, entendemos al Teatro Clown Socioeducativo como una forma de realizar intervenciones socioeducativas retomando metodologías de la animación teatral, algunos teatros provenientes de la misma y la disciplina del clown; todo esto con la finalidad de acompañar a las personas a mejorar o actualizar sus condiciones de vida, subrayando que el clown debiera promover acciones a través de las técnicas para generar la risa sagrada y el humor adaptativo.

Sección 3. Desarrollo Empírico

Se presenta a continuación todo lo relacionado con la puesta en práctica de la investigación.

Capítulo 8. Desarrollo del Trabajo de Campo

A lo largo de la sección correspondiente al desarrollo teórico se presentaron los fundamentos que dan sustento al Teatro Clown Socioeducativo como una herramienta para las intervenciones que acompañan a las personas a mejorar su calidad de vida. Esta sección da cuenta de la puesta en práctica de la metodología desarrollada para llevar a cabo la intervención con jóvenes partiendo del Teatro Clown Socioeducativo, los instrumentos utilizados para recabar los datos y el tratamiento de estos.

8.1. Planteamiento Metodológico de la Intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo

En el capítulo 5 se revisaron las conceptualizaciones sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ (SIP) con la finalidad de generar una propuesta de indicadores. Estos indicadores nos permiten observar los efectos de la intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad SIP de las personas jóvenes participantes. En este capítulo se presenta el proceso para identificar los indicadores que den cuenta de dichos efectos. Los objetivos del trabajo empírico son los siguientes:

1. Diseñar la intervención socioeducativa a través del clown.
2. Definir los indicadores a través de los cuales se concretan las variables que conforman la capacidad SIP.
3. Observar los efectos de la intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad SIP a través de los indicadores definidos.

8.1.1 Diseño del Estudio

Para poder concretar los objetivos empíricos es necesario abordar en un primer momento el diseño de la intervención y, en un segundo momento, la validación de las variables y los indicadores que permiten observar los efectos de la intervención.

8.1.1.1. Diseño de la Intervención. Metodología e Instrumentos.

En el este subapartado se presentan algunos de los recursos pedagógico-didácticos que se aportan desde el análisis teórico para la construcción de los principios metodológicos del Teatro Clown Socioeducativo y el quehacer de este clown.

8.1.1.1.1. La Secuencia Didáctica como referente para la Intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo

Siguiendo los planteamientos de Forés et al (2010) y Úcar (2018) entendemos por intervención²⁹ las acciones que llevan a cabo los profesionales de la educación social o agentes de intervención, y en este caso particular un profesional del clown socioeducativo. La finalidad de esta intervención en particular es promover el desarrollo de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ en las personas que participan como participantes en el taller de clown.

Dado que tanto las intervenciones socioeducativas como la AT implican procesos de aprendizaje –por parte de las personas participantes– es posible trazar una ruta tentativa o deseable a través de una secuencia didáctica que sirva como guía meramente orientativa de las balizas de señalización flexibles de las que hablamos en el capítulo 3, siguiendo a Úcar (2018). Se recurre a la didáctica como guía metodológica, entendida como disciplina científica que estudia procesos de aprendizaje que se dan en determinados contextos organizados donde se generan relaciones y comunicaciones intencionales (Parcerisa, 1999).

Los procesos de aprendizaje pueden darse tanto en ámbitos formales como no formales – escolarizados o no–. De acuerdo con Giné y Parcerisa (2014) la didáctica ayuda a mejorar las intervenciones socioeducativas puesto que es de gran apoyo en el análisis y diseño de los procesos de aprendizaje que se generan en dichas intervenciones. Asimismo, la didáctica es generadora de conocimientos útiles para las personas que nos dedicamos a la educación. El objetivo primordial de la didáctica es mejorar la calidad de los procesos que se dan en las intervenciones. Para realizar

²⁹ Dado que es un término que históricamente ha causado cierta polémica y debates, es interesante si se desea profundizar en su desambiguación acercarse a las discusiones que postulan sobre el tema Forés et al (2010) y Úcar (2018).

la secuencia didáctica que forma parte de los recursos pedagógico-didácticos para el clown socioeducativo, se retoman los fundamentos propuestos por Forés et al (2010) y Giné & Parcerisa (2014).

Se proponen una serie de actividades, tareas y contenidos orientativos que son susceptibles de ser ajustados durante el desarrollo de la intervención a través de la AT del clown socioeducativo. Los elementos de la secuencia se proponen para ser desarrollados en un periodo de tiempo determinado –en este caso particular a lo largo de un taller de 24 horas de duración–. Las actividades se desarrollarán en función de diferentes fases y objetivos de aprendizaje de la secuencia.

La secuencia didáctica planifica el cómo se desarrolla el proceso socioeducativo. Del mismo modo, analizar la secuencia será de apoyo para reflexionar sobre cómo se está acompañando el proceso de las personas jóvenes, durante la intervención, y realizar las modificaciones necesarias en el camino. Es importante recordar que en el [Anexo 1](#) (p. 185) de esta tesis se presenta la propuesta de secuencia didáctica. No está de más recordar que dichas secuencias pueden variar dependiendo de las personas que la desarrollen para acompañar a las juventudes. Cada persona que funja como clown socioeducativo, deberá realizar los ajustes que considere pertinentes, con base en la práctica y el contexto donde trabajará. Otro elemento a considerar es que en un acompañamiento socioeducativo lo más importante es observar el proceso de las personas. Esto es posible realizarlo con la visión de una secuencia didáctica, comparándola con un diario de campo. “*Se trata de ver qué funciones se cumplen y qué variaciones podríamos introducir para que se cumplieran más y mejor*”. (Forés et al 2010: 70)

8.1.1.1.2. Fases de la Intervención.

Úcar (2006) señala que no existen estándares para las metodologías de intervención a través de la AT. Por ello, para esta intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo retomamos las tres fases propuestas por Forés y colaboradores (2010), Giné y Parcerisa (2014) en una adaptación

fusionada con las cuatro etapas de la metodología propuesta por Teatro Camaleón (citado por Úcar, 2006)³⁰.

Forés y colaboradores señalan que en toda intervención existen tres interlocutores: las instituciones, las personas y el/la educador/a social. En este proyecto hay dos instituciones involucradas: (1) El Instituto de Educación Media Superior –IEMS– del Gobierno de la Ciudad de México, donde estudian las personas jóvenes con quienes realizamos la intervención; y (2) La Universidad Autónoma de Barcelona –UAB– donde se aprueba la intervención por parte del comité de ética. El segundo interlocutor son las personas que forman parte de la intervención. El tercer interlocutor es la persona que funje como clown socioeducativo. Es importante subrayar lo que Giné y Parcerisa denominan la doble mirada que arroja información de las tres fases de la secuencia didáctica: la de la persona que funge como clown socioeducativo en conjunto con la de las personas que forman parte de la intervención. A continuación, se explican las fases de la intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo, los interlocutores que participan y las acciones a llevar a cabo.³¹

Fase I. Previa al inicio de la Intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo.- Las necesidades y el acercamiento a nivel institucional.

Interlocutores: IEMS – UAB.

Acciones:

- Se trabaja con las autoridades del IEMS y se determinan los objetivos de aprendizaje (desarrollo de la capacidad SIP), las necesidades (se determinarán colaborativamente con las personas jóvenes) y el tipo de animación teatral que se considera más conveniente (Intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo –ITCS–).
- Se muestran los temas a tratar (los contenidos orientativos para conocer los efectos de la ITCS sobre la capacidad SIP), pactos a respetar (se hará a contraturno del horario de clases de las personas jóvenes) y clima que conviene crear (confianza y apertura).

³⁰ Para profundizar sobre el tema, véase Fores et al (2010: 62-74); Giné y Parcerisa (2014: 69-70) y Úcar (2006: 128-129).

³¹ En la secuencia didáctica se realizan propuestas concretas de estas bases teóricas.

- Se recibe la aprobación por parte del IEMS y el comité de ética de la UAB (con número de referencia CEEAH CA39)³².
- Se realiza la convocatoria a los talleres exponiendo los objetivos y las personas a las que van dirigidos.

Fase 2. Inicio de la ITCS.- Concepto, escenario y comienzo de la intervención.

Interlocutores –Momento A–: IEMS – Clown socioeducativo.

Acciones –Momento A–: Se pacta con las autoridades del IEMS el concepto eje (trabajo con la capacidad SIP a través de un taller de clown buscando un desarrollo socioeducativo y acompañamiento emocional) y el espacio en que se desarrollará (videoconferencia/presencial en el auditorio de los planteles, si fuera posible³³).

Interlocutores –Momento B–: Jóvenes – Clown socioeducativo.

Acciones –Momento B–:

1. Detectar ideas previas. Aquí se realiza una actividad de evaluación inicial o diagnóstica – recordando que las actividades de evaluación también favorecen la doble mirada: el aprendizaje de las personas y la labor de acompañamiento del clown socioeducativo–. Las finalidades para las personas, de acuerdo con Forés y colaboradores, son: ayudarle a anticipar, motivarle, actualizar los conocimientos que ya trae consigo, y adecuar, junto con la persona facilitadora, la planificación planteada. Al clown socioeducativo le permite diagnosticar un punto de partida y pronosticar lo que es viable plantear o reajustar.
2. Presentar el tema o unidad de trabajo (sesión del taller). A las personas que forman parte de la intervención les permite representarse el tema y el objetivo. Se debe promover que los hagan propios para autorregularse, adoptar y modificar estrategias de aprendizaje. Al clown socioeducativo le permite motivar, comunicarse con las personas jóvenes y ser explícito

³² La Comisión de Ética en la Experimentación Animal y Humana (CEEAH) de la Universitat Autònoma de Barcelona, reunida el día 18-03-2022, brinda el informe favorable del proyecto con número de referencia CEEAH CA39 que tiene por título "Principios metodológicos para un teatro clown socioeducativo. Estudio de casos". Signado por Nuria Perez Pastor, Secretària de la CEEA de la UAB, y por José Luis Molina González, President de la CEEAH de la UAB.

³³ La intervención se realizó a finales de 2021, cuando las condiciones de la pandemia por COVID-19 en México no permitían aún las actividades presenciales.

Fase 3. Desarrollo de la ITCS.- Desarrollo del taller a través del Teatro Clown Socioeducativo.

Interlocutores: Jóvenes – Clown socioeducativo.

Acciones: En esta fase, se sugiere preparar estrategias que faciliten el aprendizaje con sentido, a través de actividades como las siguientes:

- (1) De interrogación y cuestionamiento.- Por ejemplo, dentro de los conocimientos teórico-prácticos se puede retomar en la técnica clown el detectar los elementos de la exposición de un número de clown para que determine si tiene todos los elementos o no; en el caso del modelo de Comunicación No Violenta, las personas pueden hacer ejercicios para detectar si la forma en que se comunican cuenta con los cuatro componentes de la CNV;
- (2) De construcción de significados, generalización y aplicación.- Si se está hablando de elementos de la técnica del clown, se pueden promover ejercicios sobre principios técnicos como el foco, la triangulación o los gags; en el caso de la CNV se pueden realizar ejercicios de empatía y auto-empatía;
- (3) Para fomentar la autonomía.- En el caso de la técnica del clown las actividades de toma de decisiones se generan durante la creación de un número; en el caso de la CNV, será necesario promover diálogos desde la escucha de las necesidades mutuas para construir toma de decisiones consensuadas;
- (4) Para suscitar: (A) La interrelación social.- promover grupos cooperativos a través de ejercicios de técnica del clown y CNV; (B) La inserción social crítica.- actividades de análisis y juicio crítico de números de clown o de los componentes de la CNV durante los ejercicios de escucha empática o auto-empatía, la elaboración de postales electrónicas.

Del mismo modo, se propone dividir esta fase en dos:

1. Regulación. Enfocada a las decisiones que deberá tomar el clown socioeducativo con relación a cuestiones imprevistas, problemas de aprendizaje o diversidad de las personas que se integren a la intervención. Se considera pertinente tener espacios de maniobra para ajustar la secuencia, luego de haber detectado situaciones en el proceso de las personas, u obstáculos en su proceso de aprendizaje. Del mismo modo es importante generar estrategias que faciliten dicho proceso.

2. Autorregulación. Enfocada a las personas participantes en la intervención. Es pertinente promover actividades que impulsen la toma de decisiones por parte de las personas, fungiendo el clown socioeducativo de este modo como un acompañante. Para facilitar estas condiciones, los criterios de evaluación deben ser claros para que las personas se puedan autorregular. Del mismo modo se debe promover la noción de corresponsabilidad (puede ser a través de evaluaciones de pares). Cada persona debe hacerse consciente de que es necesario construir un sistema personal de aprendizaje. El error durante el proceso de aprendizaje de las personas es visto como parte de dicho proceso, no como una “mala calificación”.

Fase 4. Cierre.

Interlocutores: Jóvenes – Clown socioeducativo.

Acciones: En el cierre no solamente es pertinente hacer una evaluación final, sino también informar a las personas participantes de la intervención hasta dónde han avanzado en los objetivos propuestos. Dado que se trata de una intervención a través del Teatro Clown Socioeducativo, es posible y deseable promover una presentación a modo de varieté que se pueda mostrar a un público determinado. El clown socioeducativo tiene que hacer un proceso de reflexión compartido con las personas que formaron parte de la intervención, donde analicen conjuntamente lo que han logrado cambiar y lo que no dentro de su proceso (tanto a nivel grupal como a nivel individual). De esta forma, se afianza un aprendizaje para las personas que decidirán continuarlo de alguna forma. Así, se da un proceso de recapitulación, relacionando todo lo aprendido y les permitirá orientarse para lo que deseen hacer en adelante.

Fase 5. Revisión de datos y retroalimentación.

Interlocutores: Clown socioeducativo –IEMS – UAB –Jóvenes.

Acciones: El clown socioeducativo presenta los resultados de manera diferenciada, dependiendo de a quién se dirige la información (a las instituciones o a las personas jóvenes).

Es oportuno señalar que la evaluación no debe ser vista como un sistema coercitivo, basado en los premios y castigos, sino como un proceso que ayuda al aprendizaje. En todo caso es más importante relacionar la evaluación con el ámbito procesual y de los resultados.

8.1.1.2. Diseño metodológico para operacionalizar la Capacidad 'SIP'

Para operacionalizar la capacidad SIP partimos de dos elementos: (1) las teorías formales, que surgen de la revisión de la literatura académica presentada en el capítulo 5; y (2) los datos empíricos recabados durante la intervención. Para los datos empíricos se plantea la investigación cualitativa (Ascorra y López, 2016). De acuerdo con Ascorra y López:

Para quienes adherimos a un paradigma cualitativo, la realidad es aquello inasible, inatrapable, indescifrable, no objetivable, no estandarizable, desde una perspectiva externa y temporalmente estable. La realidad nunca es ni transparente, ni medible, ni cuantificable; menos, fácilmente describable. Por el contrario, a la naturaleza le gusta esconderse, como bien decía Heráclito “de pronto se nos revela, de pronto se nos oculta” (Heráclito fr. 123 DK). La realidad, desde una perspectiva cualitativa, es interpretación, creación, inseparabilidad sujeto-objeto. (2016, p.2)

8.1.1.2.1. Conceptos Utilizados como Unidades de Análisis para Operacionalizar la Capacidad 'SIP'

Para operacionalizar la capacidad SIP se retoma la teoría generada por Espinoza (2018 y 2019) y Úcar (1998). Espinoza presenta reflexiones a partir de diversos autores en torno a la operacionalización. Es importante señalar que una variable se operacionaliza para transformar conceptos abstractos, como la capacidad SIP, en conceptos empíricos y observables³⁴. Del mismo modo, es preciso recordar siguiendo a Reguant y Martínez-Olmo (2014) que el proceso de operacionalización de variables es subjetivo y casi artesanal.

Se parte de la categorización, entendida como el elemento de la operacionalización que aporta elementos para la conceptualización, diseño y comunicación de los resultados de la investigación.

³⁴ Si bien el abordaje de muchos de los autores utiliza el término 'medición', se propone en esta investigación utilizar el término 'observación'. La razón de esta decisión es por el contexto educativo en el que se enmarca nuestra investigación. En este sentido, la medición nos lleva a procesos de 'selección', 'calificación' y 'acreditación' en tanto que la observación nos acerca a procesos de evaluación de la comprensión y mejora de las personas. (Alcaraz Salariche, 2015)

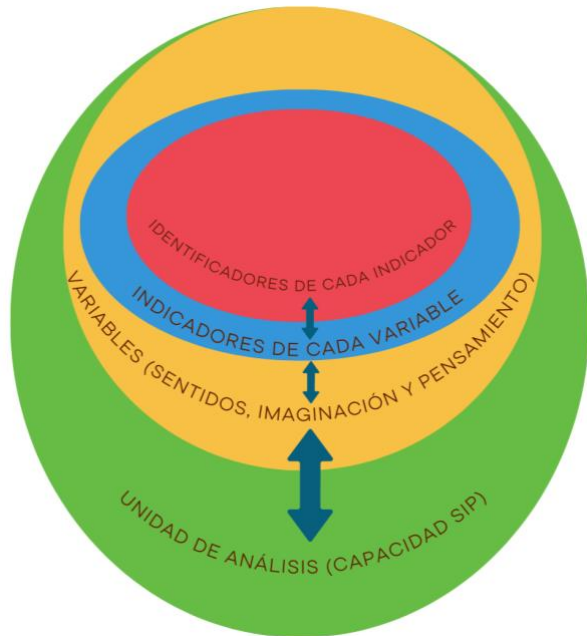
Se propone una categorización, retomando los planteamientos de Úcar (1998) quien señala que si bien no hay un acuerdo entre los autores de la literatura pedagógica en torno a las unidades de análisis tales como las variables, indicadores e identificadores ni a las relaciones que los conectan, es necesario definirlas y jerarquizarlas. Así, para poder operacionalizar los elementos que constituyen la capacidad SIP, es necesario jerarquizar cada unidad de análisis. De esta forma la jerarquización y definición de las unidades que proponemos, son las siguientes, entendidas en función de la capacidad SIP:

1. Unidad de Análisis.- La unidad de mayor jerarquía que nos permite observar la concreción de la capacidad SIP, definiendo los elementos que la conforman y que nos posibilita el análisis.
2. Variables.- Se desprenden como subconjunto de la unidad de análisis y permiten su concreción.
3. Indicadores.- El tercer nivel del orden jerárquico propuesto. Se desprende como subconjunto de las variables. Es decir, cada variable se concreta a partir de una serie de indicadores.
4. Identificadores.- Último nivel de análisis. Concreta características específicas de cada indicador.

En la Figura 9 se ejemplifica el proceso analítico de la operacionalización de la capacidad SIP.

Figura 9

Proceso analítico de la operacionalización de la capacidad SIP



Los identificadores caracterizan a cada uno de los indicadores que, a su vez, derivan de cada una de las variables, que también lo hacen de la unidad de análisis (la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–).

8.1.1.2.2. Métodos e Instrumentos de Recolección de Datos

El método para recabar los datos es la investigación performativa (Fels, 2012). Los instrumentos usados son cuestionarios y postales electrónicas (véase anexos [3.3](#) y [3.4](#), pp. 245-249). Se retoman también elementos del método inductivo³⁵ (Sánchez, 2019) que procede de premisas particulares para llegar a conclusiones generales. Se propone analizar el fenómeno observado, en este caso, la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’, para generar su conceptualización

³⁵ Este modelo inductivo, a su vez, retoma tres modelos: (1) Humanista (busca entender a los seres humanos en su propio contexto, interpretando sus subjetividades con cierta dosis de empatía); (2) Hermenéutico (busca comprender e interpretar la naturaleza de los hechos en el propio contexto de la experiencia humana, brindando información detallada y profunda libre de prejuicios, pero con cierta dosis de empatía); y (3) Fenomenológico (estudia lo que se muestra a los sentidos –el fenómeno humano– sin preconcepciones teóricas, partiendo de la intuición y la descripción detallada).

complementaria desde los datos empíricos. Los datos primarios de esta investigación provienen de la experiencia empírica de las personas participantes. Los datos secundarios provienen de las bases teóricas revisadas.

8.1.1.2.3. Cuestionarios y Guion para Generar una Postal Electrónica

Se crean tres cuestionarios y un guion con preguntas orientativas para generar una postal electrónica. A continuación se muestra el diseño de los mismos.

8.1.1.2.3.1. *Diseño*

Los cuestionarios (véase Anexo 3, p. 245) se dividen en cuatro secciones que se proponen para ser validados por personas expertas:

1. Información demográfica.- 9 ítems distribuidos de la siguiente forma: 4 preguntas abiertas y 5 preguntas cerradas (4 dicotómicas y 1 con escala likert).
2. Evaluación diagnóstica.- 5 ítems con preguntas abiertas.
3. Datos empíricos sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’/trabajo en el taller.- 9 ítems con preguntas abiertas.
4. El guion para generar la postal electrónica.- 5 ítems con preguntas abiertas.

8.1.1.2.3.2. *Validación por Expertos*

Los instrumentos son validados a partir de las observaciones tomadas del juicio crítico de cuatro jueces: un experto en psicología social, una experta en pedagogía social, una experta en educación, y una experta en investigación performativa y artes para el cambio social.

El instrumento de validación por jueces está basado en tres criterios de valoración de las preguntas o ítems: univocidad, relevancia y comprensión. Se envió a cada juez la definición de estos criterios, con la finalidad de unificar, hasta donde fue posible, los criterios de todos los jueces. Así, se define por:

- Univocidad: La pregunta tiene una única interpretación.

- **Relevancia:** El ítem aporta datos consistentes para el estudio. Tiene la capacidad de representar o captar aspectos de lo que pretendemos estudiar. Capta la esencia de la cuestión y por tanto es consecuente con los propósitos.
- **Comprensión:** La pregunta puede ser entendida claramente por las personas participantes del estudio.

Los 3 criterios de valoración son evaluados a través de una escala dicotómica ('Sí' o 'No') y una pregunta abierta a observaciones. Se asignan valores numéricos a esta escala dicotómica para discernir en el análisis de las valoraciones. Así, al 'Sí' se le asigna un valor numérico de 1, y al 'No' un valor numérico de '0' para calcular el Índice de Aprobación del Ítem (IAI).

Al final de las tres primeras secciones (información demográfica, evaluación diagnóstica y datos empíricos) a validarse se añaden 2 preguntas dicotómicas ('Sí' o 'No') y 3 preguntas abiertas con la finalidad de recabar sugerencias:

1. ¿Es suficiente el número de preguntas para recoger información relevante de los datos demográficos?
☐ Sí ☐ No
2. En caso negativo, ¿qué posibles preguntas sugiere añadir? (Puede añadir filas, de ser necesario).
3. ¿Alguna de las preguntas induce la respuesta (sesgo)?
☐ Sí ☐ No
4. En caso positivo, ¿cuáles preguntas son?
5. Otras cuestiones que quiera añadir o comentar.

En el caso de la sección correspondiente al guion se excluyen las preguntas 3 y 4, puesto que al ser preguntas que buscan orientar a las personas a la realización de una postal, tienen la intención de inducir a las personas a usar todas las herramientas que estén a su alcance para llevar a buen término la realización de la postal electrónica.

El contacto con las personas que fungen como jueces se realiza por correo electrónico, en donde se les explica la petición de valoración de los ítems. Una vez aceptada la invitación por parte de las personas expertas, se les hace llegar un documento con las tablas de validación, las indicaciones, el contexto, síntesis y alcance de la investigación ([ver Anexo 2, p. 233](#)). El plazo para devolver la información fue de dos semanas. Las personas expertas hacen llegar sus observaciones a través del instrumento de validación dentro del límite de tiempo acordado. La información es procesada en un archivo de Excel para analizarla.

Las personas expertas evalúan 23 ítems de los cuestionarios y 5 ítems del guion para elaborar una postal. Los resultados son ponderados a través de un criterio mixto: cuantitativo y cualitativo. Para el criterio cuantitativo se usa una fórmula con el fin de calcular el Índice de Aprobación de cada Ítem (IAI) vinculado al criterio de valoración que consiste en un promedio simple de los cuatro jueces:

$$IAIU = 1/4(J1) + 1/4(J2) + 1/4(J3) + 1/4(J4)$$

$$IAIR = 1/4(J1) + 1/4(J2) + 1/4(J3) + 1/4(J4)$$

$$IAIC = 1/4(J1) + 1/4(J2) + 1/4(J3) + 1/4(J4)$$

En donde:

IAIU = Índice de Aprobación de Univocidad

IAIR = Índice de Aprobación de Relevancia

IAIC = Índice de Aprobación de Comprensión

J1 = Juez 1

J2 = Juez 2

J3 = Juez 3

J4 = Juez 4

Para el criterio cualitativo, se usa una valoración desde el pensamiento crítico, tomando en cuenta las observaciones de los jueces y el contexto de la investigación. Los resultados de la validación se muestran por secciones en el [Anexo 2](#) (p. 233).

8.1.2. Trabajo de Campo.

Se presenta a continuación, el contexto del trabajo de campo. Se habla de las personas facilitadoras, las participantes y del desarrollo del trabajo empírico con cada uno de los 3 grupos de jóvenes que se integraron a la intervención.

8.1.2.1. Personas facilitadoras

Como personas facilitadoras, participan: una actriz y clownesa; un actor y clown; y el investigador con formación de clown. Con las personas facilitadoras se desarrolla una sesión de formación para introducirlas en el contexto de la investigación y la intervención socioeducativa con una duración de tres horas. Se decide que durante las tres primeras sesiones de cada uno de los tres grupos de jóvenes participantes, el investigador acompañe y dirija las actividades relacionadas con los ámbitos socioeducativos y de la investigación.

8.1.2.2. Contexto

La intervención se realiza en el Instituto de Educación Media Superior del Gobierno de la Ciudad de México. Este instituto surge de la oposición de un grupo de personas a la construcción de una cárcel de máxima seguridad en la Alcaldía Iztapalapa de la citada ciudad. El grupo de personas estaba integrado por habitantes de las colonias Lomas de Zaragoza, San Miguel Teotongo, Ixtlahuaca, Miravalle y Xalpa. En el año de 1997, el gobernante en turno de la Ciudad de México (en ese entonces denominada Distrito Federal), planeaba la creación de la ya mencionada penitenciaría. A la par de la oposición a este proyecto, las personas habitantes de la zona apoyadas por organizaciones sociales promovieron la apertura de una preparatoria o instituto para jóvenes de entre 15 y 18 años de edad.

El sitio donde se planteaba la creación de la prisión fue tomado por varias personas que, con sus propios recursos, construyeron entre septiembre y diciembre de 1997 cinco aulas de láminas de cartón y madera donde empezaron a tomar clases alrededor de 500 personas jóvenes en dos turnos: matutino y vespertino (Herrera, 2014). A la par, buscaron una alianza con el recién electo jefe de gobierno de la capital del país mexicano, Cuauhtémoc Cárdenas. En octubre de 1998 las organizaciones sociales de la entonces delegación (hoy alcaldía)

Iztapalapa, firmaron un convenio con el gobierno de la Ciudad de México para la creación de una preparatoria en el lugar donde se planteaba hacer la cárcel (IEMS, 2006).

El coordinador de asuntos educativos del Gobierno del Distrito Federal, Manuel Pérez Rocha, propuso la creación de un proyecto educativo basado en “*fundamentos griegos y las corrientes críticas pedagógicas norteamericanas*” (IEMS, 2006: 32-33). La preparatoria denominada ‘Iztapalapa I’, comenzó a operar con 18 profesores en agosto de 1999. Sin embargo, las necesidades y presión de la población de dicha demarcación obligaron al crecimiento de la planta docente al doble para comenzar a aceptar más estudiantes. El crecimiento exponencial y la transición, que llevó a la construcción de quince escuelas preparatorias más sucedió el 9 de enero de 2001 por propuesta de Andrés Manuel López Obrador (AMLO), recién electo como jefe de gobierno del Distrito Federal para el periodo 2000-2006.

AMLO colocó como segunda prioridad de su gobierno la creación de dichas escuelas. Fue entonces cuando se planteó uno de los objetivos del instituto: atender a poblaciones sensibles al abandono social a través de escuelas ubicadas “*en las zonas identificadas como de alta marginación de la Ciudad de México*” (Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. Instituto de Educación Media Superior del DF. 2002, p. 7). El IEMS actualmente cuenta con 26 escuelas.

8.1.2.3. Personas participantes

Se trata de una muestra de personas participantes voluntarias. Se realiza una convocatoria abierta a todas las personas jóvenes de entre 15 y 22 años pertenecientes a las 26 escuelas del Instituto de Educación Media Superior (IEMS) del Gobierno de la Ciudad de México. Esta convocatoria es difundida en línea por las autoridades del IEMS (véase la introducción del diario de campo en el [anexo 4, p. 250](#) para más detalle). Se realizan dos charlas informativas en línea a las que asisten un total de 102 personas. En estas sesiones, se muestran fragmentos de video de actuaciones clown de las tres personas que fungen como facilitadoras en las intervenciones. Se realiza una actividad de integración preguntando el nombre de las personas y su estado de ánimo. Del mismo modo, se habla del objetivo de la investigación y

lo que se trabaja en los talleres. Por último, se les habla de los requerimientos para integrarse e inscribirse formalmente. Se inscriben un total de 40 personas jóvenes, distribuidas en los diferentes grupos, acorde a los horarios que mejor convienen a sus necesidades. Se conforman 3 grupos atendidos por tres personas facilitadoras diferentes que fungen como clowns socioeducativos, tal como se muestra en la tabla 19. Se presentan a trabajar únicamente 21 personas.

Tabla 19

Número de personas participantes por grupo. (Elaboración propia)

Incidencias/Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Inscritas	15	13	12
Se presentan a taller	6	6	9

Como puede observarse en la tabla, en los grupos 1 y 2 se presentaron al taller menos de la mitad de las personas inscritas originalmente. En el grupo 1, el 60% de jóvenes se inscribieron pero no se presentaron. En el grupo 2, el 46.15% de jóvenes no se presentó a las sesiones del taller en línea. Mientras que en el grupo 3, se presentó el 75% de las personas jóvenes inscritas. El trabajo realizado se da con un total de 21 estudiantes pertenecientes a 9 diferentes centros escolares del IEMS (véase Tabla 20).

Tabla 20

Información de las personas participantes. (Elaboración propia)

Grupo y persona³⁶	Género	Edad	Alcaldía/Plantel	Nivel de Marginación de la Zona del Plantel³⁷	Nivel de Marginación Reportado por la Persona³⁸
1.1	Femenino	17	Iztapalapa 5	Medio	Medio
1.2	Masculino	18	Álvaro Obregón	Muy Alto	Medio
1.3	Femenino	18	Xochimilco	Muy Alto	Bajo

³⁶ Por protección de datos se utiliza la nomenclatura del número de grupo, seguido por el número de persona participante.

³⁷ Obtenidos de la información del Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Inclusión y Bienestar Social (S.A.).

³⁸ Se obtiene la información subjetiva de cada participante a través de la pregunta: ¿Cómo consideras la situación económica/financiera en tu casa?, en donde se correlacionan los datos a partir de las respuestas señaladas por medio de una escala Likert.

Grupo y persona ³⁶	Género	Edad	Alcaldía/Plantel	Nivel de Marginación de la Zona del Plantel ³⁷	Nivel de Marginación Reportado por la Persona ³⁸
1.4	Masculino	15	Tlalpan	Muy Alto	No reportado
1.5	Femenino	16	Xochimilco	Muy Alto	Muy Alto
1.6	Femenino	16	Tláhuac	Alto	Muy Alto
2.1	Masculino	17	Magdalena Contreras	Muy Alto	Medio
2.2	Femenino	21	Iztapalapa 5	Medio	Medio
2.3	Masculino	15	Coyoacán	Medio	No reportado
2.4	Femenino	19	Tláhuac	Alto	Medio
2.5	Femenino	18	Iztacalco	Medio	Bajo
2.6	Femenino	20	Iztacalco	Medio	No reportado
3.1	Femenino	17	Álvaro Obregón	Muy Alto	Medio
3.2	Masculino	21	Iztapalapa 1	Bajo	Muy Alto
3.3	Masculino	15	Iztacalco	Medio	Bajo
3.4	Masculino	19	Álvaro Obregón	Muy Alto	No reportado
3.5	Masculino	19	Álvaro Obregón	Muy Alto	No reportado
3.6	Masculino	15	Iztacalco	Muy Alto	Bajo
3.7	Femenino	18	Álvaro Obregón	Muy Alto	No reportado
3.8	Masculino	17	Álvaro Obregón	Muy Alto	Medio
3.9	Femenino	21	Álvaro Obregón	Medio	Alto
3.10	Masculino	16	Iztacalco	Medio	Medio

De esta tabla se puede observar lo siguiente:

1. **Género.-** Hay una distribución equitativa entre géneros, con una ligera mayoría de mujeres (12) sobre los hombres (10).
2. **Edad.-** Las edades oscilan entre 15 y 21 años, con una variedad que abarca desde adolescentes hasta jóvenes adultos.
3. **Alcaldía/Plantel.-** Las personas participantes provienen de diversas alcaldías/planteles en la Ciudad de México, lo que sugiere una representación geográfica diversa.

4. **Nivel de Marginación de la Zona del Plantel.-** Se observa una tendencia general hacia niveles de marginación más altos, siendo la mayoría de los planteles clasificados como "Muy Alto".
5. **Nivel de Marginación Reportado por la Persona.-** Hay variabilidad en el nivel de marginación reportado por las personas participantes, lo que indica que la percepción personal o la realidad donde se desenvuelven al interior de su familia puede diferir de la clasificación general de la zona.
6. **Observaciones Específicas:**
 - La alcaldía de Álvaro Obregón es prominente en el estudio, con varias personas participantes provenientes de esa zona.
 - Algunas personas participantes no reportaron el nivel de marginación, lo que puede tener implicaciones en la interpretación de los datos.

En resumen, la tabla muestra una diversidad significativa en términos de género, edad, ubicación geográfica y percepciones de marginación entre las personas participantes. Este análisis proporciona una visión general de la población estudiada y destaca áreas potenciales de interés o enfoque para las conclusiones.

A continuación se presentan datos de cada uno de los grupos participantes. Todos trabajaron a través de videoconferencia, dado el contexto de pandemia por COVID-19 donde se desarrolla la intervención.

8.1.2.3.1. Grupo 1

Grupo a cargo de la actriz y clownesa. La intervención a través del taller se lleva a cabo los días lunes y martes entre las 2 y las 4 p.m. del 8 de noviembre al 16 de diciembre de 2021. En la tabla 21 se presenta la información relacionada con la asistencia de las personas participantes de este grupo.

Como se observa en la tabla, la persona participante 1.6, únicamente está presente en la segunda y tercera sesiones. Se toma en cuenta su participación dentro de las fases 1 y 2 (véase tabla 21) de los resultados, dado que realiza la evaluación diagnóstica, una postal electrónica

y resuelve cuestionario con preguntas orientativas. Las personas participantes 1.1 y 1.3 cuentan con el 50% y 41.6% de asistencia respectivamente, también se considera su participación para las fases 1 y 2. Finalmente las personas 1.2, 1.4 y 1.5 son las que cuentan con un mayor porcentaje de asistencia y se consideran para las 4 fases del estudio.

8.1.2.3.2. Grupo 2

Este grupo a cargo del clown y actor trabaja los jueves y viernes de 12 a 2 p.m. del 3 de noviembre al 15 de diciembre de 2021. En la tabla 22 se puede observar que las personas 2.1 y 2.4 son las que tienen un mayor porcentaje de asistencia (75%). La persona 2.6 es la que sigue en mayor porcentaje de asistencia con un 58.3%. Con relación a la 2.2 y la 2.5 alcanzan un 41.6%, mientras que la persona 2.3 sólo está presente en la sesión correspondiente a la charla sobre la capacidad SIP. Es por ello que elabora tanto las respuestas a las preguntas orientativas, como una postal electrónica y se le considera para las fases 1 y 2 del análisis de datos empíricos.

8.1.2.3.3. Grupo 3.

El grupo 3, bajo el acompañamiento de este investigador, trabaja los días lunes y martes de 2 a 4 p.m. del 8 de noviembre al 15 de diciembre de 2021. Las personas participantes 3.1 y 3.9, como se observa en la tabla 23, tienen un 100% de asistencia. Le siguen, con 91.6%, las personas 3.3 y 3.8. Con 83.3% está la persona 3.2. Las personas 3.6 y 3.7, si bien tienen el 58.3% y 41.6%, son tomadas en cuenta para las fases 1 y 2 del análisis de datos. de asistencia, realizaron. Por último, con relación a las personas 3.4 y 3.5, aunque cuentan con el 50% de asistencia, participan en la creación de su número de clown, elaboran postales electrónicas y responden los formularios con preguntas orientativas.

Tabla 21

Asistencia de las personas participantes al Grupo 1. (Elaboración propia)

Evaluación de las personas participantes al Grupo 1 (Evaluación propia)														
Grupo y Persona/Día,														
promedio y comentarios	Jue 4/Nov	Vie 5/Nov	Jue 11/Nov	Vie 12/Nov	Jue 18/Nov	Vie 19/Nov	Jue 25/Nov	Vie 26/Nov	Jue 2/Dic	Vie 3/Dic	Jue 9/Dic	Vie 10/Dic	Promedio asistencia	
1.1.	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	50%	
1.2.	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	75%	
1.3.	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	0	41.6%	
1.4.	1	1	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	66.6%	
1.5.	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	91.6%	
1.6.	0	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	16.6%	

Nota: El 1 representa asistencia, el 0 representa ausencia.

Tabla 22

Asistencia de las personas participantes al Grupo 2. (Elaboración propia)

Grupo y Persona/Día,													
promedio y comentarios	Mie 3/Nov	Lun 8/Nov	Mie 10/Nov	Mie 17/Nov	Lun 22/Nov	Mie 24/Nov	Lun 29/Nov	Mie 1/Dic	Lun 6/Dic	Mie 8/Dic	Lun 13/Dic	Mie 15/Dic	Promedio asistencia
2.1.	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	75 %
2.2.	1	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	41.6%
2.3.	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	8.3
2.4.	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	75%
2.5.	1	1	1	0	0	0	0	0	1	1	0	0	41.6%
2.6.	1	1	1	1	1	0	0	1	1	0	0	0	58.3%

Tabla 23

Asistencia de las personas participantes al Grupo 3. (Elaboración propia)

Grupo y Persona/Día, promedio y comentarios	Lun 8/Nov	Mar 9/Nov	Mar 16/Nov	Lun 22/Nov	Mar 23/Nov	Lun 29/Nov	Mar 30/Nov	Lun 6/Dic	Mar 7/Dic	Lun 13/Dic	Mar 14/Dic	Jue 15/Dic	Promedio de asistencia
3.1.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100 %
3.2.	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	83.3%
3.3.	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	91.6%
3.4.	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	50%
3.5.	0	0	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	50%
3.6	1	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	0	58.3%
3.7	0	1	1	0	1	0	1	0	1	0	0	0	41.6%
3.8	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	91.6%
3.9.	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	100

Análisis de la Asistencia por Grupo y datos demográficos:

Grupo 1:

- El promedio de asistencia para el Grupo 1 es del 50%, con variaciones notables entre las personas participantes.
- Las personas participantes 1.2 y 1.5 muestran una alta asistencia, con un promedio del 75% y 91.6%, respectivamente.
- La persona participante 1.6 (Femenino, 16 años, Tláhuac con Nivel de Marginación Alto, y Nivel de Marginación reportado como Muy Alto) tiene la asistencia más baja con un promedio del 16.6%. Esta persona está presente en las sesiones 2 y 3 del taller. Se le toma en cuenta para las fases 1 y 2 del estudio.
- Las personas 1.1 (Femenino, 17 años, Iztapalapa 5, con Nivel de Marginación y Nivel reportado coincidentes como Medio) y 1.3 (Femenino, 18 años, Xochimilco, con Nivel de Marginación Muy Alto, pero reportado por la persona como Bajo) cuentan con un 50% y 41.6% de asistencia respectivamente. Ambas se toman en cuenta para las fases 1 y 2 del estudio. Sus niveles de marginación varían, siendo "Medio" y "Muy Alto" respectivamente.
- Las personas 1.2 (Masculino, 18 años, Álvaro Obregón, con Nivel de Marginación Muy Alto, reportado como Medio), 1.4 (Masculino, 15 años, Tlalpan con Nivel de Marginación Muy Alto, y No reportado por la persona) y 1.5 (Femenino, 16 años, Xochimilco, Con Nivel de Marginación Muy Alto que coincide con el reporte persona Alto) tienen un mayor porcentaje de asistencia y se consideran para las cuatro fases del estudio. Sus niveles de marginación varían, siendo "Muy Alto" y "Alto".

Grupo 2:

- El promedio de asistencia para el Grupo 2 es del 58.3%, con ciertas fluctuaciones entre los participantes.
- Los participantes 2.1 (Masculino, 17 años, Magdalena Contreras, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto; Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Medio); 2.4 (Femenino, 19 años, Tláhuac, Nivel de Marginación de la

Zona del Plantel: Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Medio); y 2.6 tienen una asistencia relativamente alta, con un promedio del 75%.

- La persona participante 2.3 (Masculino, 15 años, Coyoacán, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Medio, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: No reportado) muestra la asistencia más baja con un promedio del 8.3% pero está presente en la charla sobre la capacidad SIP

Grupo 3:

- El promedio de asistencia para el Grupo 3 es del 75%, siendo el grupo con la asistencia más consistente.
- Las personas participantes 3.1 (Femenino, 17 años, Álvaro Obregón, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Medio) y 3.9 (Femenino, 21 años, Álvaro Obregón, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Medio, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Alto) tienen una asistencia perfecta, con un promedio del 100%.
- Las personas participantes 3.3 (Masculino, 15 años, Iztacalco, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Medio, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Bajo) y 3.8 (Masculino, 17 años, Álvaro Obregón, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Medio) tienen una asistencia con un promedio del 91.6%.
- Las personas participantes 3.2 (Masculino, 21 años, Iztapalapa 1, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Bajo, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Muy Alto); 3.4 (Masculino, 19 años, Álvaro Obregón, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: No reportado, participa en la creación del número y elaboración de postales electrónicas); 3.5 (Masculino, 19 años, Álvaro Obregón, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: No reportado, participa en la creación del número y elaboración de postales electrónicas); 3.6 (Masculino, 15 años, Iztacalco, Nivel de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: Bajo, tomada en cuenta para las fases 1 y 2 del análisis de datos); y 3.7 (Femenino, 18 años, Álvaro Obregón, Nivel

de Marginación de la Zona del Plantel: Muy Alto, Nivel de Marginación Reportado por la Persona: No reportado, tomada en cuenta para las fases 1 y 2 del análisis de datos) muestran una asistencia moderada, con un promedio de entre el 50% y 83.3%.

Observaciones Generales:

- La asistencia en el Grupo 1 es heterogénea, con un promedio del 50%, mostrando variaciones notables entre las personas participantes.
- La participación activa es destacable en los casos de las personas 1.2 y 1.5, con promedios del 75% y 91.6%, respectivamente.
- El bajo nivel de asistencia de la persona participante 1.6 (16.6%) puede indicar posibles desafíos o limitaciones en su compromiso con la intervención.
- Aunque el promedio de asistencia para el Grupo 2 es del 58.3%, existe una fluctuación notable entre las personas participantes.
- Las personas 2.1, 2.4 y 2.6 muestran una participación relativamente alta, con un promedio del 75%.
- El Grupo 3 destaca por su asistencia más alta y consistente, con un promedio del 75%.
- Algunas personas participantes, como 3.1, 3.3, 3.8 y 3.9, exhiben una participación total con un promedio alto de asistencia.
- Aunque las personas 3.2, 3.4, 3.5 y 3.7 muestran una asistencia moderada (50-83.3%), el grupo en conjunto presenta un compromiso significativo.

Capítulo 9. Resultados del Trabajo de Campo

En la Tabla 24 se presenta la forma como se realiza el análisis de los resultados.

Tabla 24

Fases del análisis de datos empíricos. (Elaboración propia)

Fase	Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Fase 1. Conceptualización de cada unidad de análisis de la capacidad SIP a partir de los datos empíricos y las teorías formales ³⁹		-	-	-	✓
Fase 2. Observación inicial de los efectos de la intervención sobre la capacidad SIP		✓	✓	✓	✓
Fase 3. Observación final de los efectos de la intervención sobre la capacidad SIP		✓	✓	✓	✓
Fase 4. Resultados Finales		✓	✓	✓	✓

En la Fase 1 se toman en cuenta los resultados globales de los tres grupos para tener una mirada más amplia en cuanto a la conceptualización de cada unidad de análisis de la capacidad SIP. A partir de la Fase 2 y hasta la 4, se considera pertinente presentar los resultados partiendo de cada uno de los grupos, además de los resultados globales tanto por fase, como en los finales.

Del mismo modo, es preciso mencionar que la categorización⁴⁰ de los resultados de la Fase 1, se realiza siguiendo la metodología propuesta por Trigueros, et al (2018). Esta forma de generar las categorías tiende a ser más emergente, tomando en cuenta los elementos que surgen durante la categorización, permitiendo la inclusión de categorías teóricas ya existentes provenientes de la literatura científica ya revisada en el capítulo 5, y/o de aquellas que surgen durante el proceso de análisis de los datos empíricos aportados por las personas participantes. De esta forma, la categorización se realiza como se describe en la figura 10.

³⁹ Aquí es importante recordar que lo que denominamos ‘teorías formales’, es información que surge de la revisión de la literatura académica presentada en el capítulo 5;

⁴⁰ La categorización consiste en reconocer los conceptos, significados e ideas más destacadas que se derivan de los datos de la investigación

Figura 10

Categorización de los resultados de la Fase 1. Fuente: Elaboración propia.



En este sentido, siguiendo la figura 10, la categorización va de lo general a lo específico. Esta forma de categorizar se puede comparar metafóricamente con un embudo o un filtro. La categorización que se realiza en este trabajo pasa primero por la generación de las categorías descriptivas, las interpretativas en un segundo momento, en un tercer momento las sociocríticas, para llegar finalmente a las analíticas.

Según la clasificación de Gibbs (2012), citado por Trigueros y colaboradores, las categorías descriptivas únicamente enumeran o registran, a manera de inventario: acciones, situaciones o ideas en general. Las categorías interpretativas, toman en cuenta la aparición de las teorías implícitas, conocimientos previos o en proceso de gestación de las personas participantes, profundizando en el análisis a través de diversos ciclos o espirales de reflexión sobre los mismos datos. Esto implica un continuo movimiento de ida y vuelta entre la generación de datos cualitativos y el análisis, dando pie a la generación o creación de nuevas categorías y permitiendo una interacción constante de las fases de profundización del proceso. El enfoque interpretativo se utiliza para cuestionarios abiertos, como los usados en esta investigación.

En lo que respecta a las categorías sociocríticas, se inicia el proceso de análisis con una codificación o categorización abierta, según la definición de Strauss (1987), citado por Trigueros y colaboradores (2018). Esto implica permanecer receptivos, como parte de la interpretación de los datos, a cualquier idea, concepto o significado que pueda surgir de los mismos. Se comienzan a categorizar los datos en función de las categorías que vayan

emergiendo. En el desarrollo de estas categorías, se toman como punto de partida las teorías implícitas de las personas participantes. Esto no excluye la importancia de las teorías implícitas de los investigadores y/o las teorías formales desarrolladas en el capítulo 5, pero pasan a un segundo plano, mediadas por las teorías de las personas participantes. Las categorías analíticas, finalmente, de acuerdo con Trigueros y colaboradores (2018) son ya consideradas de nivel exegético o explicativo partiendo de pocos datos. Así, de la información proporcionada por las personas participantes a través de la resolución de los cuestionarios con preguntas orientativas y de la creación de postales electrónicas con sus respectivos textos se generan los resultados de la primera fase.

A continuación, se presentan los resultados partiendo de las 4 fases diferentes presentadas en la tabla 24.

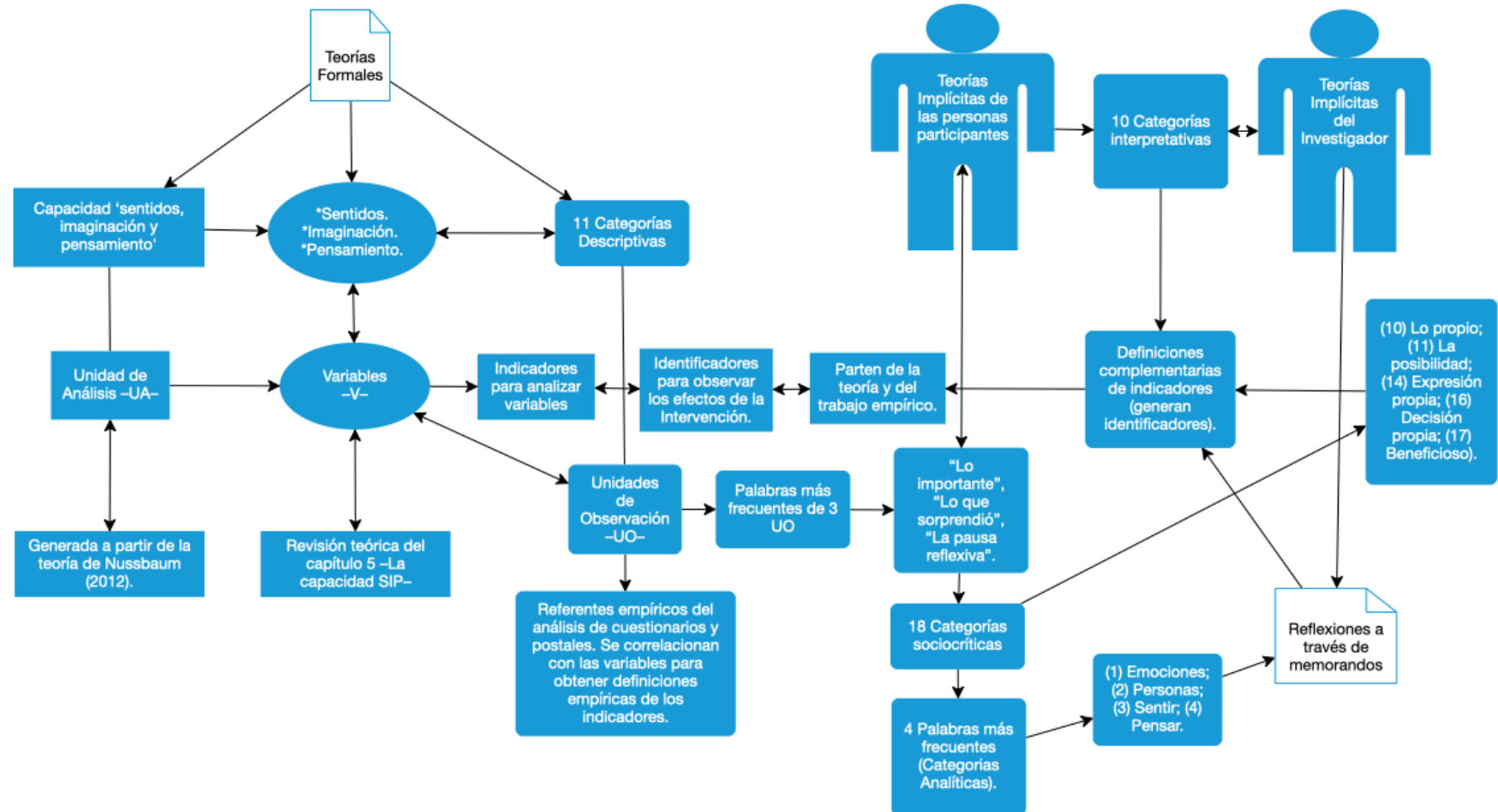
9.1. Fase 1. Conceptualización Global de cada Unidad de Análisis de la Capacidad SIP a partir de los Datos Empíricos y las Teorías Formales.

Previo a la presentación de los resultados de esta fase se muestra a continuación un mapa conceptual en la Figura 11 para tener una mirada general de la manera en que se conforman.

Como se observa en la figura, lo que denominamos teorías formales están conformadas por: (1) la revisión que se hizo en el capítulo 5 en torno a la capacidad SIP, a la que vemos como Unidad de Análisis; (2) ‘sentidos’, ‘imaginación’ y ‘pensamiento’, como variables; y (3) las 11 Categorías Descriptivas que provienen de la generación de los cuestionarios con 9 preguntas orientativas, una postal electrónica y el texto de la postal. De estas 11 categorías se generan las Unidades de Observación, para correlacionarlas con las variables (‘sentidos’, ‘imaginación’ y ‘pensamiento’). Se puede observar que las 10 categorías interpretativas provienen de las personas y del investigador. Las sociocríticas y las analíticas provienen de las personas participantes, y todas aportan a las reflexiones a través de los memorandos. Así, los indicadores e identificadores que permiten observar a las variables provienen tanto de las teorías formales como de los datos empíricos generados para la investigación.

Figura 11

Mapa conceptual sobre la presentación de los resultados de la Fase I



9.1.1. Resultados de las Categorías Descriptivas

En la Tabla 25 se presentan los resultados de esta categoría.

Tabla 25

Casos y codificaciones por categoría de las categorías descriptivas. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo 12.

Caso/ Lo Sentimientos- Sentidos Lo que Pausa Reflexiones Práctica Beneficios Comentarios Texto de Postal												
Categoría	importante	Emociones		sorprendió	reflexiva						postal	
1.1	1		1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
1.2	1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1.3	1		1	1	1	1	1	1	1	1	2	2
1.4	2		1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
1.5	1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
1.6	1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	1
2.1	1		1	1	0	1	1	1	1	0	0	0
2.2	1		1	1	1	1	1	1	1	0	2	1
2.3	1		1	1	0	1	1	1	1	0	1	3
2.4	1		1	1	0	1	1	1	1	0	1	1
2.5	1		1	1	0	1	1	1	1	0	0	1
2.6	1		1	1	0	1	1	1	1	0	1	2
3.01	0		1	1	1	1	1	1	1	0	3	1
3.02	1		1	2	1	1	1	1	1	0	1	2
3.03	0		0	0	0	0	0	0	0	0	1	1
3.04	1		1	1	1	1	1	1	1	0	1	2

Caso/ Categoría	Lo importante	Sentimientos- Emociones	Sentidos	Lo que sorprendió	Pausa reflexiva	Reflexiones	Práctica	Beneficios	Comentarios	Texto de postal	Postal
3.05	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2
3.06	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
3.07	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1
3.08	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0
3.09	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0

Los valores que aparecen con cero, se refieren a las personas (casos) que dejaron la pregunta sin responder. El caso 3 del grupo 3 (señalado como 3.03) no contestó el cuestionario con las preguntas orientativas, sin embargo, sí realizó la postal electrónica con su texto sobre su pausa reflexiva. Las codificaciones que aparecen marcadas con un 2 o un 3, corresponden a textos que son codificados de manera dividida para ser mejor comprendidos durante su análisis, y por ello se marcan como 2 o 3 referencias.

Si bien esta codificación no arroja información significativa per se, porque se trata de una codificación íntegra de los textos completos de las personas participantes, es importante como paso previo a la generación de las categorías interpretativas, que arrojan información de los datos empíricos que brindan las personas participantes.

9.1.2. Resultados de las Categorías Interpretativas

Se presentan en la Tabla 26 los resultados de las categorías interpretativas que fueron más referenciadas por las personas participantes. Dado que se trata de un nivel de categorización emergente a partir de la exploración de la información generada partiendo de las categorías descriptivas, se presentan las 10 categorías referenciadas en más de 10 ocasiones.

Tabla 26

Casos y codificaciones de las categorías interpretativas. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo 12.

Caso/ Categoría	Sentimientos y emociones	Pensamientos	Recuerdos y proyecciones futuras	Expresión libre	Sentidos	Autoconocimiento	Placer	Imaginación	Relaciones sociales	Vida cotidiana
1.1	3	0	1	3	1	0	2	0	1	0
1.2	2	1	1	2	0	0	0	1	2	0
1.3	10	2	0	2	7	1	2	0	0	1
1.4	1	7	2	1	2	2	3	6	0	1
1.5	3	2	0	0	1	3	0	4	0	0
1.6	2	6	1	0	3	1	1	0	0	1
2.1	0	1	0	0	1	0	0	0	0	1
2.2	5	4	0	1	0	3	0	0	1	0
2.3	5	1	1	1	3	2	4	1	1	2
2.4	4	0	0	0	1	0	2	0	0	2
2.5	0	0	1	1	0	1	0	1	0	0
2.6	6	1	0	1	1	3	0	0	2	0
3.01	6	0	3	3	4	5	4	0	1	0
3.02	0	7	1	0	1	0	1	0	0	1
3.03	3	1	0	4	1	0	1	0	4	0
3.04	1	5	1	0	1	0	0	0	0	2
3.05	0	1	2	1	0	1	0	1	0	0
3.06	1	5	1	0	1	0	1	1	1	0

Caso/ Categoría	Sentimientos y emociones	Pensamientos	Recuerdos y proyecciones futuras	Expresión libre	Sentidos	Autoconocimiento	Placer	Imaginación	Relaciones sociales	Vida cotidiana
3.07	6	0	0	4	1	3	0	0	0	0
3.08	1	0	0	0	0	3	0	0	0	0
3.09	4	2	0	1	0	1	0	0	0	2
Total de referencias	63	46	15	25	29	29	21	15	13	13

De la tabla anterior es importante destacar que la categoría ‘sentimientos y emociones’ aparece citada en 63 ocasiones; le sigue la categoría ‘pensamientos’ se muestra con 46 referencias; con 29 referencias aparecen las categorías ‘sentidos’ y ‘autoconocimiento’. ‘Expresión libre’ con 25 referencias; ‘placer’ con 21 referencias. Las categorías ‘recuerdos y proyecciones futuras’ e ‘imaginación’ se muestran con 15 alusiones. Finalmente, ‘relaciones sociales’ y ‘vida cotidiana’ aparecen con 13 referencias.

9.1.3. Resultados de las Categorías Sociocríticas

A través del programa Nvivo se genera una búsqueda de las palabras más frecuentes de tres de las categorías descriptivas, de un total de once que forman parte de las unidades de observación ([subapartado 9.1.1.](#)): “Lo importante”, “Lo que sorprendió” y “Pausa Reflexiva”. La decisión de retomar estas tres obedece a que en la primera exploración de las palabras más frecuentes de las once unidades de observación, aparecen palabras que no aportan al análisis por ser parte de la metodología de la investigación o los instrumentos de recolección de datos citados por las personas participantes. Las categorías seleccionadas arrojan información de lo que las personas consideran sus momentos de aprendizaje más representativos. Así, se generan 18 categorías emergentes, que se muestran en la Tabla 27: (1) Emociones; (2) Sentir; (3) Personas; (4) Pensar; (5) Felicidad; (6) Sentimientos; (7) Pensamientos; (8) Atención; (9) Imaginación; (10) Lo propio; (11) La posibilidad; (12) Postal; (13) Alegría; (14) Expresión propia; (15) Lo que es importante; (16) Decisión propia; (17) Beneficioso; y (18) Momentos.

Tabla 27

Categorías Sociocríticas. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Categorías	Número de Referencias	Ejemplo de referencia
1. Emociones	39	“poder expresar mis emociones”. (Grupo y persona: 2.2).
2. Personas	24	“podría mostrarme a las personas como realmente soy”. (Grupo y persona: 2.3).
3. Sentir	16	“Me hizo sentir alegre”. (Grupo y persona: 2.1).
4. Pensar	11	“Me hizo pensar en todas las cosas de mi alrededor”. (Grupo y persona: 2.2).
5. Felicidad	7	“Pues surgió felicidad e interés”. (Grupo y persona: 2.3).
6. Sentimientos	7	“El poder descubrir mis sentimientos” (Grupo y persona: 2.2).
7. Pensamientos	7	“no juzgar los pensamientos e imaginación para el aprendizaje”. (Grupo y persona: 1.4).
8. Atención	6	“Prestándole atención Amis [sic] emociones”. (Grupo y persona: 3.9).
9. Imaginación	6	“usando la imaginación todos somos capaces”. (Grupo y persona: 2.5).
10. Lo propio	6	“nuestras necesidades”. (Grupo y persona: 3.9).

Categorías	Número de Referencias	Ejemplo de referencia
11. La posibilidad	6	“podemos tener la libertad”. (Grupo y persona: 2.5).
12. Postal	6	“diversas formas de realizar una postal”. (Grupo y persona: 3.7).
13. Alegría	4	“¿Qué te hizo sentir [el tema de la capacidad SIP], desde lo emocional (qué sentimientos te generó)? Alegría”. (Grupo y persona: 2.4).
14. Expresión propia	5	“Todos tenemos y debemos tener la libertad de expresarnos”. (Grupo y persona: 2.5).
15. Lo que es Importante	3	“poder reconocer y darle la validación a las emociones y es importante por que a mi me gustaría que todos fueran así conmigo”. (Grupo y persona: 2.6).
16. Decisión propia	4	“pensar en lo que me gusta y quiero”. (Grupo y persona: 1.1).
17. Beneficioso	5	“hay dolor beneficioso y es el mas doloroso de todos, yo lo llamo salir de tu zona de confort”. (Grupo y persona: 1.4).
18. Momentos	5	“Recordé algunos momentos de mi infancia”. (Grupo y persona: 1.2).

De la tabla anterior, cabe destacar que las personas hacen referencia en 39 ocasiones a la categoría ‘emociones’; se cita en 24 momentos temas relacionados con las ‘personas’; en 16 ocasiones hablan de ‘sentir’; en 11 ocasiones de ‘pensar’; y en 7 momentos diferentes hablan de los temas relacionados con ‘felicidad’, ‘sentimientos’ y ‘pensamientos’. Con menor cantidad de referencias, sólo 6, encontramos las temáticas de ‘atención’, ‘imaginación’, lo relacionado con ‘lo propio’, la posibilidad’ y la ‘postal’. En 5 ocasiones hay referencias a la ‘expresión propia’, lo ‘beneficioso’ y los ‘momentos’. En 4 ocasiones hacen mención a temas referentes a la ‘alegría’ y la toma de decisiones propias. Y finalmente, con relación a ‘lo que es importante’ para estas personas, hay 3 citas.

9.1.3.4. Categorías Analíticas

Se presentan en la Tabla 28 las 4 palabras de mayor frecuencia retomadas de las categorías sociocríticas. A partir de ellas se revisaron los árboles de palabras que ofrece el CAQDAS Nvivo, para regresar a los textos originales escritos por las personas con la finalidad de explorar su discurso.

Tabla 28

Palabras más frecuentes de las categorías sociocríticas. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo.

Palabra	Número de referencias	Palabras similares
emociones	39	'emociones', emocion, emocional, emociones
expresar	9	expresar
nuestras	7	nuestras
podemos	7	podemos
sentir	16	'sentir', sentir
emociones	4	emociones
personas	24	'personas', persona, personas
pensar	11	pensar

De esta tabla, es importante señalar que los temas más recurrentes en las personas son las emociones, las personas, el sentir, tanto en su acepción vinculada a los sentidos como a los sentimientos. Con menos referencias, pero de no menor importancia, hablan de pensar, expresar, poder, 'nuestras' como algo propio que necesitan visibilizar y al final, explícitamente de emociones.

9.1.4. Conceptualización de las Variables, Indicadores e Identificadores de la Capacidad SIP a Partir de los Resultados.

En las figuras 12, 13 y 14 se presenta el origen de las conceptualizaciones de las variables. Del mismo modo, en las tablas 29, 30 y 31 se presenta el número de fuentes (tanto teóricas como empíricas) y el número referencias codificadas en el programa Nvivo para generar las definiciones de los indicadores de cada variable.

Figura 12

Origen de la definición de la variable Sentidos. Fuente: Elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo.

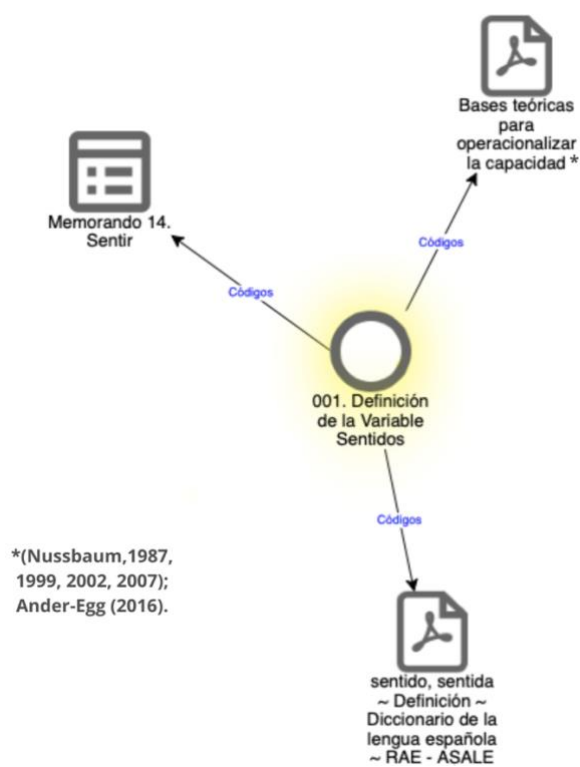


Figura 13

Origen de la definición de la variable Imaginación. Fuente: Elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo.

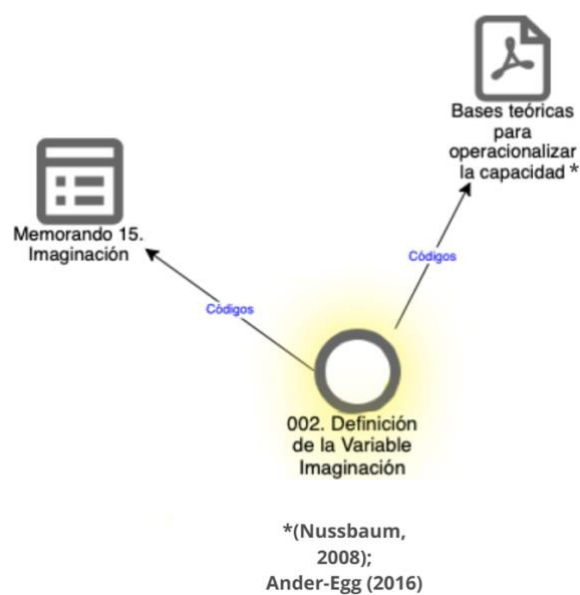
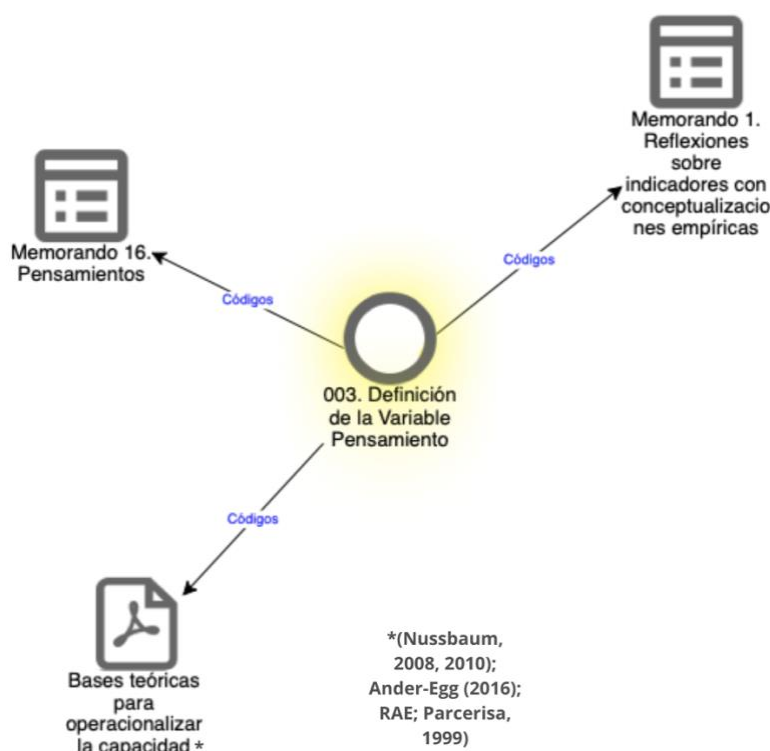


Figura 14

Origen de la definición de la variable Pensamiento. Fuente: Elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo.



Puede verse en las figuras que el origen de cada definición proviene de las bases teóricas revisadas en el capítulo 5 de esta tesis, en conjunto con la generación de memorandos⁴¹ ([Anexo 5, p. 267](#)) realizados a partir de los datos empíricos en correlación con las bases teóricas.

⁴¹ La redacción de memorandos teóricos emerge como una opción que promueve la reflexión de desde una separación o distanciamiento, hasta cierto punto, de los datos recopilados. Se va más allá de la mera descripción, el proceso de distanciamiento no solo impulsa a contemplar los datos desde una perspectiva, lo más objetiva posible, sino que también despierta la capacidad de explorar conexiones subyacentes que podrían pasar desapercibidas en un análisis superficial. Asimismo, la metamorfosis de los memorandos durante el análisis se revela como un paso crítico, ya que estos no solo actúan como registros estáticos, sino que pueden transformarse en puntos de partida estratégicos para la formulación del manuscrito final, como destaca Bohm (2004, p.272), en este caso, de la creación de las conceptualizaciones.

Tabla 29

Número de fuentes teóricas y empíricas; y número de referencias citadas para generar la conceptualización de los indicadores de la variable sentidos. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Categorías	Número de fuentes	Número de referencias
1.01. Definición de Gusto	1	5
1.02. Definición de Olfato	1	1
1.03 Definición de Vista	1	2
1.04. Definición de Tacto	1	2
1.05 Definición de Oído	1	3
1.06. Definiciones relacionadas con ‘de modo «verdaderamente humano»’	7	21
1.07. Definiciones relacionadas con «educación adecuada»	5	5
1.08. Definiciones relacionadas con 'Placer'	3	5
1.09 Definiciones relacionadas con 'libre de dolor beneficioso'	6	8
1.10. Definiciones relacionadas con Aprendizaje	3	5

El número de referencias, como puede observarse en las tablas 29, 30 y 31, varía, dependiendo del origen de la información. En el caso de los cinco sentidos, se limitaron a una, por el hecho de no haber encontrado definiciones en documentos meramente académicos. Es por ello que se rescataron las definiciones de la Real Academia de la Lengua. Es destacable, en cambio el número de fuentes en otros indicadores. Dado el nivel de profundización con el que se está llevando este trabajo, en algunos casos no se exploró más a fondo o a detalle cada indicador, puesto que ya por si mismos, cada uno de esos indicadores pudiera dar para otro número amplio de páginas y posibles análisis sistemáticos de la literatura académica.

Con relación a la definición de ‘placer’, se revisó una sola fuente a nivel académico que es, sin embargo, una tesis doctoral que hace una revisión profunda y lo suficientemente extensa en torno al término. Hay tablas, como la 29 o 30 en donde aparecen citadas 3 fuentes, porque se tomaron en cuenta las perspectivas de los datos arrojados por las personas participantes de la intervención.

Tabla 30

Número de fuentes teóricas y empíricas; y número de referencias citadas para generar la conceptualización de los indicadores de la variable Imaginación. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Categorías	Número de fuentes	Número de referencias
2.1 Definiciones realacionada con 'representaciones mentales'	2	2
2.2. Definiciones relacionadas con 'de modo «verdaderamente humano»'	5	20
2.3. Definiciones relacionadas con «educación adecuada»	5	5
2.4 Definiciones relacionadas con experimentación de obras	4	4
2.5 Definiciones relacionadas con producción de obras	4	4
2.6 Definiciones relacionadas con elección propia	5	9
2.7. Definiciones relacionadas con 'Placer'	3	5
2.8 Definiciones relacionadas con 'libre de dolor no beneficioso'	6	8

Tabla 31

Número de fuentes teóricas y empíricas; y número de referencias citadas para generar la conceptualización de los indicadores de la variable Pensamiento. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Categorías	Número de fuentes	Número de referencias
3.01. Definiciones relacionadas a 'Formular razonamientos y generalizaciones'	3	4
3.02. Definiciones relacionadas con 'formar conceptos'	2	3
3.03 Definiciones relacionadas con resolver problemas	2	3
3.04. Definiciones relacionadas con 'Representar la realidad simbólica y abstractamente'.	2	2
3.05. Definiciones relacionadas 'de modo «verdaderamente humano»'	5	19
3.06. Definiciones relacionadas con «educación adecuada»	5	5
3.07 Definiciones relacionadas con experimentación de obras	4	4
3.08 Definiciones relacionadas con producción de obras	4	4
3.09 Definiciones relacionadas con elección propia	5	9
3.10. Definiciones relacionadas con libertad de expresión	3	3
3.11. Definiciones relacionadas con 'placer'.	1	2
3.12 Definiciones relacionadas con 'libre de dolor no beneficioso'	6	8
3.13. Definiciones relacionadas con 'aprendizaje'	2	6

En lo que respecta a la conceptualización de los identificadores de cada indicador, éstos se generan transformando los elementos contenidos en los indicadores en acciones que permiten visibilizar la concreción del indicador.

En estos resultados, se destaca la variabilidad en el número de fuentes y referencias según la categoría de indicadores, evidenciando la diversidad en el abordaje de cada variable. La limitación en la obtención de definiciones académicas para la variable “sentidos” resalta la importancia de recurrir a fuentes alternativas, como la Real Academia de la Lengua. Además, se aprecia una profundización selectiva en ciertos indicadores, reconociendo la extensión potencial de cada uno. La inclusión de perspectivas de participantes en algunas tablas enriquece el análisis. La estructuración final, con variables, indicadores e identificadores, refleja un enfoque integral y fundamentado en teorías formales y datos empíricos.

Con base en este sustento, en la Tabla 32 se presentan las conceptualizaciones de las variables de la unidad de análisis (la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’), los indicadores de las variables y los identificadores de cada indicador. Las conceptualizaciones se construyen, como ya se ha señalado, partiendo de las teorías formales y de los datos empíricos que brindan las personas participantes.

Tabla 32

Conceptualización de Variables, Indicadores e Identificadores. Fuente: elaboración propia.

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
Capacidad 'Sentidos, Imaginación, Pensamiento'	1. Sentidos.- Cinco herramientas corporales de las personas que permiten recibir y reconocer fisiológicamente diversas sensaciones y estímulos a través de la vista, el oído, el olfato, el gusto o el tacto. Los sentidos ayudan a aprehender la belleza y permiten a la persona aprender (apropiación de conocimientos a nivel conceptual, procedimental, de habilidades, o de valores y actitudes; para luego generar conocimiento). El conocimiento (lo cognitivo entendido como procesos mentales o actividades psíquicas conscientes o inconscientes) se gesta a partir de los sentidos y el pensamiento. Es importante experimentarlos desde la dignidad humana y de modo verdaderamente humano.	<p>1.1. Gusto.- Uno de los cinco sentidos del cuerpo a través del cual se perciben las sustancias químicas que están disueltas en objetos ingeribles, como los alimentos.</p> <p>1.2. Olfato.- Uno de los cinco sentidos del cuerpo a través del cual se perciben aromas o sustancias dispersas en el aire.</p> <p>1.3. Vista.- Uno de los cinco sentidos del cuerpo a través del cual se perciben los objetos del entorno por medio de su interacción con la luz.</p> <p>1.4. Tacto.- Uno de los cinco sentidos del cuerpo a través del cual se perciben sensaciones a través del contacto, la presión y/o la temperatura.</p> <p>1.5. Oído.- Uno de los cinco sentidos del cuerpo a través del cual se perciben los sonidos.</p> <p>1.6. Percepción de modo verdaderamente humano (según Nussbaum).- Proceso de percepción donde las personas reciben y reconocen fisiológicamente diversas sensaciones y estímulos, en un contexto donde se privilegia el considerar a otras personas, expresarse y ser conscientes de las emociones y sentimientos propios y de otras; influido por el razonamiento práctico y la sociabilidad como rasgo de personalidad que se vincula con la capacidad de relacionarse, interactuar e integrarse con otras personas; cultivado por una educación en donde se da espacio para el ocio, el juego y la autoexpresión; todo esto, mezclado con el pensamiento y la planificación; considerando circunstancias y necesidades de las demás personas; más allá de lo mecánico; en márgenes profundos y satisfactorios. Esta consciencia promueve la atención de las necesidades humanas a través de diversas estrategias, para alcanzar una realización personal, por momentos,</p>	<p>Percibe sustancias tangibles o intangibles (a través de situaciones presentes, recuerdos, proyecciones futuras, o fantasías creativas) disueltas en objetos ingeribles, como los alimentos.</p> <p>Percibe aromas o sustancias tangibles o intangibles (a través de situaciones presentes, recuerdos, proyecciones futuras, o fantasías creativas) dispersas en el aire.</p> <p>Percibe objetos tangibles o intangibles (a través de situaciones presentes, recuerdos, proyecciones futuras, o fantasías creativas) por medio de su interacción con la luz.</p> <p>Percibe sensaciones tangibles o intangibles (a través de situaciones presentes, recuerdos, proyecciones futuras, o fantasías creativas) por medio del contacto, la presión y/o la temperatura.</p> <p>Percibe sonidos tangibles o intangibles (a través de situaciones presentes, recuerdos, proyecciones futuras, o fantasías creativas).</p> <p>Utiliza la percepción para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar circunstancias y necesidades de otras personas. 2. Ser consciente y/o expresar emociones y sentimientos propios y/o de otras personas. 3. Usar conceptos que persuaden o comprobar. 4. Relacionarse, interactuar e integrarse con otras personas. 5. Expresarse a través del juego. 6. Razonar, generalizar y/o resolver problemas y planificar.

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>y la dignidad humana. Esto, a su vez, permite que las personas adecuen su entorno para transformarlo en un lugar más habitable. De esta forma aprenden y generan conocimientos de manera significativa, promoviendo una vida humana más digna (la posibilidad de las personas de ser merecedoras de una vida mejor sin condicionamiento alguno). La atención a las necesidades se puede realizar por medio de diversas estrategias para alcanzar momentos de realización personal.</p> <p>1.7. Percepción a través de una educación adecuada (desde la perspectiva de Nussbaum).- Se busca que las personas, a través de una exploración personal, consigan interactuar y convivir de manera armoniosa. A través de este tipo de educación se promueve el uso de herramientas para mejorar la comunicación, conexión y contacto de las personas con las emociones y necesidades humanas (tanto propias como de otras), para que participen social y culturalmente de manera digna. Busca que las personas aspiren a conseguir una vida satisfactoria, cultivando la capacidad de imaginar las experiencias de las otras para participar en sus sufrimientos siendo compasivas (como persona que busca aliviar, remediar o evitar el dolor o sufrimiento de otras) y empáticas. Promueve, también: la reflexión, autorreflexión y argumentación, promoviendo las artes y las humanidades, a la par de las ciencias duras; visiones multiculturales y el pensamiento crítico.</p> <p>1.8. Percepción disfrutando de experiencias placenteras.- Sensaciones físicas o afectivas que generan un estado emocional agradable, disfrutable o satisfactorio, dentro del cual se encuentran tres aspectos: (a) placer físico; (b) placer emocional; y (c) placer general (que fusiona el placer físico y emocional). El placer estético es generado por el estado de disfrute de bienes</p>	<p>Utiliza la percepción para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar. 2. Interactuar y convivir con otras personas. 3. Desarrollar herramientas que mejoran su comunicación. 4. Conectar y contactar con emociones y necesidades humanas (propias y de otras personas). 5. Participar social y culturalmente de manera digna (anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos personales). 6. Mostrar empatía (imaginación de la experiencia de otras personas). 7. Mostrar compasión (buscar aliviar, remediar o evitar el dolor de otras personas). 8. Reflexionar (Pensar y considerar un hecho con atención y detenimiento para estudiarlo, entenderlo bien, formarse una opinión o tomar una decisión). 9. Argumentar (demuestra, refuta o justifica algo). 10. Mostrar un pensamiento crítico (analiza y evalúa la consistencia de lo propuesto). 12. Mostrar una visión multicultural (apertura a diversas culturas –conocimientos, ideas, tradiciones y costumbres–). <p>Percibe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensaciones físicas agradables, disfrutables o satisfactorias. 2. Sensaciones emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias. 3. Físicas y emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias.

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>materiales o espirituales-intangibles que son creados para obtener dicho goce.</p> <p>1.9. Percepción libre de dolor no beneficioso.- Captar a través de los sentidos, evitando malestares sensoriales o emocionales provocados por no atender necesidades humanas básicas personales, promoviendo una vida más plena.</p> <p>1.10. Percepción encaminada al aprendizaje.- Apropiarse de conocimientos, partiendo de la experiencia sensorial o emocional. Esta apropiación se da a nivel conceptual, procedimental, de habilidades, o de valores y actitudes. El proceso se gesta luego de vivir una(s) experiencia(s) o recibir información, hechos a partir de los cuales una persona selecciona, transforma y organiza lo que le es de utilidad para su desarrollo individual y/o colectivo.</p>	<p>Percibe:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Evitando malestares sensoriales o emocionales que no atienden necesidades humanas básicas. 2. Para promover una vida más plena. 1. Se apropia de conocimientos a nivel conceptual. 2. Se apropia de conocimientos a nivel procedimental o de habilidades (acciones que buscan alcanzar un objetivo). 3. Se apropia de conocimientos a nivel de valores y/o actitudes (lo deseable, principios normativos, actuar de cierta forma). 4. Selecciona, transforma y/u organiza lo que le es de utilidad.
	<p>2. Imaginación.- Capacidad de las personas para representar por medio de imágenes mentales a seres humanos, situaciones y objetos, ya sean reales o no. Es posible que estas representaciones surjan también en ausencia de datos sensoriales sensibles. Pueden representarse imágenes del pasado o proyecciones del futuro. El término se relaciona también con la creatividad y la fantasía.</p>	<p>2.1. Representaciones mentales.- Generar mediante imágenes intangibles, personas, situaciones y/u objetos, tanto reales como irreales. Este proceso se da luego de la experiencia de datos sensoriales o en ausencia de los mismos. Pueden ser recuerdos, situaciones presentes, proyecciones futuras o fantasías vinculadas a la creatividad.</p> <p>2.2. Imaginación de modo verdaderamente humano (según Nussbaum).- Proceso donde se representan por medio de imágenes mentales personas, situaciones y/u objetos, tanto reales como irreales, en un contexto donde se privilegia el considerar a las personas, expresarse y ser conscientes de las emociones y sentimientos propios y de otras personas; influido por el razonamiento práctico y la sociabilidad; cultivado por una educación en donde se da espacio para el ocio, el juego y la autoexpresión; todo esto, mezclado con el pensamiento y la planificación; considerando circunstancias y necesidades de las demás personas; más allá de lo mecánico; en márgenes profundos y satisfactorios. Esta consciencia promueve la atención de las necesidades humanas a través de diversas estrategias, para alcanzar una realización personal, por momentos, y la dignidad humana. Esto, a su vez, permite que las personas adecuen su entorno para transformarlo en un lugar más habitable. De esta</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Genera imágenes intangibles de personas. 2. Genera imágenes intangibles de recuerdos. 3. Genera imágenes intangibles de situaciones presentes o proyecciones futuras, fantasías creativas y/u objetos (reales y/o irreales). <p>Utiliza la imaginación para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Considerar circunstancias y necesidades de otras personas. 2. Ser consciente y/o expresa emociones y sentimientos propios. 3. Utilizar conceptos para persuadir o comprobar. 4. Mostrar capacidad de relacionarse, interactuar e integrarse con otras personas. 5. Expresarse a través del juego. 6. Razonar, generalizar y/o resolver problemas y planificar.

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>forma aprenden y generan conocimientos de manera significativa, promoviendo una vida humana más digna (la posibilidad de las personas de ser merecedoras de una vida mejor sin condicionamiento alguno).</p> <p>2.3. Imaginación a través de una educación adecuada (desde la perspectiva de Nussbaum).- Se busca que las personas, a través de una exploración personal, consigan interactuar y convivir de manera armoniosa. A través de este tipo de educación se promueve el uso de herramientas para mejorar la comunicación, conexión y contacto de las personas con las emociones y necesidades humanas (tanto propias como de otras), para que participen social y culturalmente de manera digna. Busca que las personas aspiren a conseguir una vida satisfactoria, cultivando la capacidad de imaginar las experiencias de las otras para participar en sus sufrimientos siendo compasivas (como persona que busca aliviar, remediar o evitar el dolor o sufrimiento de otras) y empáticas. Promueve, también: la reflexión, autorreflexión y argumentación, promoviendo las artes y las humanidades, a la par de las ciencias duras; visiones multiculturales y el pensamiento crítico.</p> <p>2.4. Experimentación de obras.- Probar y/o examinar a nivel de la imaginación sensorial o emocional cualquier producto intelectual en el ámbito artístico, literario y/o religioso partiendo de datos tangibles o en ausencia de los mismos.</p> <p>2.5. Producción de obras.- Originar, elaborar o crear de manera tangible o intangible cualquier producto intelectual en el ámbito artístico, literario y/o religioso partiendo de datos sensoriales o en ausencia de los mismos con la finalidad de expresar o transmitir emociones, sensaciones, pensamientos (que pueden incluir reflexiones) o actos imaginativos en otras personas.</p>	<p>Utiliza la imaginación para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explorar. 2. Interactuar y convivir armoniosamente con otras personas. 3. Mostrar herramientas que mejoran su comunicación. 4. Conectar y contactar con emociones y necesidades humanas (propias y de otras personas). 5. Participar social y culturalmente de manera digna (anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos personales). 6. Mostrar empatía (imaginación de la experiencia de otras personas). 7. Mostrar compasión (buscar aliviar, remediar o evitar el dolor de otras personas). 8. Reflexionar. 9. Argumentar (demuestra, refuta o justifica algo). 10. Mostrar un pensamiento crítico (analiza y evalúa la consistencia de lo propuesto). 11. Mostrar una visión multicultural (apertura a diversas culturas). <p>Utiliza la imaginación para probar y/o examinar cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso) partiendo de datos tangibles o en ausencia de los mismos, de manera:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Sensorial. 2. Emocional. <p>Utiliza la imaginación para:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Originar, elaborar o crear tangiblemente cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso) partiendo de datos sensoriales o en ausencia de los mismos. 2. Originar, elaborar o crear intangiblemente cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso)

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>2.6. Promoción de la elección propia.- Escoger libremente personas, situaciones y/u objetos (ya sean reales o no) para un fin beneficioso a partir de un ejercicio de autoempatía en donde la persona pone atención a sus emociones y sentimientos para conectarlos con sus necesidades humanas.</p> <p>2.7. Imaginación para disfrutar de experiencias placenteras.- Capacidad de las personas para representar por medio de imágenes mentales sensaciones físicas o afectivas que generan un estado emocional agradable, disfrutable o satisfactorio, dentro del cual se encuentran tres aspectos: (a) placer físico; (b) placer emocional; y (c) placer general (que fusiona el placer físico y emocional). El placer estético es generado por el estado de disfrute de bienes materiales o espirituales-intangibles que son creados para obtener dicho goce.</p> <p>2.8. Imaginación para promover la liberación del dolor no beneficioso.- Capacidad de las personas para representar por medio de imágenes mentales situaciones en donde puedan evitar, procesar o sanar malestares sensoriales o emocionales por lesiones o heridas (físicas o emocionales) del pasado, presente o potenciales provocados por no atender necesidades humanas básicas personales o de otras personas, con la finalidad de vivir o promover una vida más plena.</p> <p>3. Pensamiento.- Actividad que permite forjar razonamientos, generalizaciones, conceptos y la resolución de problemas, con base en una serie de reglas, principios, teorías, ideas y nociones. Esto se realiza</p>	<p>partiendo de datos sensoriales o en ausencia de los mismos.</p> <p>3. Expresar o transmitir emociones, sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos a partir de la creación (artística, literaria y/o religiosa).</p> <p>1. Elige imaginar personas, situaciones y/u objetos (reales o no) para fines beneficiosos.</p> <p>2. Elige imaginar con atención a emociones y sentimientos propios para conectarlos con necesidades humanas.</p> <p>Imagina sensaciones:</p> <p>1. Físicas agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>2. Emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>3. Físicas y emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>Imagina:</p> <p>1. Evitando malestares sensoriales o emocionales que no atienden necesidades humanas básicas.</p> <p>2. Para promover una vida más plena.</p> <p>1. Usa conceptos para comprobar algo o persuadir a otras personas.</p> <p>2. Realiza inferencias para hacer abstracciones.</p> <p>1. Selecciona lo experimentado y/o aprendido.</p> <p>2. Transforma lo experimentado y/o aprendido.</p> <p>3. Ordena lo experimentado y/o aprendido</p>

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
	<p>partiendo de una serie de métodos y estrategias cognitivas. El uso de la información sensible, como datos hechos, elementos o información proveniente de la imaginación se realiza por medio de la mente. El pensamiento permite que la realidad se pueda representar por medio de símbolos y abstracciones; tiene como características ser: (1) imparcial y apacible; (2) activo; y (3) estar bajo el control de las personas; permite a la persona aprender para luego generar conocimiento. El conocimiento se gesta a partir del pensamiento y los sentidos.</p>	<p>experimentado y aprendido. Esto lo realiza por medio del uso mental de datos, hechos o elementos.</p> <p>3.3. Resolver problemas.- Procesos mentales conscientes, mediante los cuales una persona encuentra soluciones a situaciones complejas, por medio del uso mental de datos, hechos o elementos.</p> <p>3.4. Representar la realidad de manera simbólica y abstracta.- Reproducir por medio de palabras o figuras algún hecho, dato, o elemento mediante el uso de la mente, de manera: imparcial y apasible; activa; y controlada por la persona.</p> <p>3.5. Pensamiento de modo verdaderamente humano (según Nussbaum).- Proceso donde se forjan razonamientos, generalizaciones y/o resolución de problemas, en un contexto donde se privilegia el considerar a las personas, la consciencia y expresión de las emociones y sentimientos propios; influido por el razonamiento práctico y la sociabilidad como rasgo de personalidad que se vincula con la capacidad de relacionarse, interactuar e integrarse con otras personas; cultivado por una educación en donde se da espacio para el ocio, el juego y la autoexpresión; todo esto, mezclado con el pensamiento y la planificación; considerando circunstancias y necesidades de las demás personas; más allá de lo mecánico; en márgenes profundos y satisfactorios. Esta consciencia promueve la atención de las necesidades humanas a través de diversas estrategias, para alcanzar una realización personal, por momentos, y la dignidad humana. Esto, a su vez, permite que las personas adecuen su entorno para transformarlo en un lugar más habitable. De esta forma aprenden y generan conocimientos de manera significativa, promoviendo una vida humana más digna (la posibilidad de las personas de ser merecedoras de una vida mejor sin condicionamiento alguno). La atención a las necesidades se puede realizar por medio de diversas estrategias para alcanzar momentos de realización personal.</p> <p>3.6. Pensamiento a través de una educación adecuada (desde la perspectiva de Nussbaum).- Se busca que las personas, a través de una exploración personal, razonamientos, generalizaciones,</p>	<p>1. Muestra el desarrollo de procesos para solucionar situaciones.</p> <p>2. Utiliza datos, hechos o elementos para solucionar situaciones.</p> <p>1. Reproduce algún hecho, dato, o elemento por medio de palabras.</p> <p>2. Reproduce algún hecho, dato, o elemento por medio de figuras.</p> <p>Utiliza el pensamiento para:</p> <p>1. Considerar circunstancias y necesidades de otras personas.</p> <p>2. Ser consciente y/o expresar emociones y sentimientos propios.</p> <p>3. Utilizar conceptos con la finalidad de persuadir o comprobar.</p> <p>4. Relacionarse, interactuar e integrarse con otras personas.</p> <p>5. Expresarse a través del juego.</p> <p>6. Razonar, generalizar y/o resolver problemas y planificar.</p> <p>Utiliza el pensamiento para:</p> <p>1. Explorar a nivel personal.</p> <p>2. Interactuar y convivir con otras personas.</p>

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>generación de conceptos y/o resolución de problemas, consigan interactuar y convivir de manera armoniosa. A través de este tipo de educación se promueve el uso de herramientas para mejorar la comunicación, conexión y contacto de las personas con las emociones y necesidades humanas (tanto propias como de otras), para que participen social y culturalmente de manera digna. Busca que las personas aspiren a conseguir una vida satisfactoria, cultivando la capacidad de imaginar las experiencias de las otras para participar en sus sufrimientos siendo compasivas (como persona que busca aliviar, remediar o evitar el dolor o sufrimiento de otras) y empáticas. Promueve, también: la reflexión, autorreflexión y argumentación, promoviendo las artes y las humanidades, a la par de las ciencias duras; visiones multiculturales y el pensamiento crítico.</p> <p>3.7. Experimentación de obras.- Probar y/o examinar a nivel racional cualquier producto intelectual el ámbito artístico, literario y/o religioso partiendo de datos tangibles o en ausencia de los mismos.</p> <p>3.8. Producción de obras.- Originar, elaborar o crear de manera tangible cualquier producto intelectual en el ámbito artístico, literario y/o religioso partiendo de datos racionales, sensoriales, y/o de la imaginación con la finalidad de expresar o transmitir emociones, sensaciones, pensamientos (que pueden incluir reflexiones) o actos imaginativos en otras personas.</p> <p>3.9. Promoción de la elección propia.- Escoger libremente personas, situaciones y/u objetos (ya sean reales o no) para un fin beneficioso a partir de un ejercicio de autoempatía en donde la</p>	<p>3. Mostrar mejoras en su comunicación.</p> <p>4. Conectar y contactar con emociones y necesidades humanas (propias y de otras personas).</p> <p>5. Participar social y culturalmente desde la dignidad (anhelos, esfuerzos, motivaciones y deseos personales).</p> <p>6. Hacer empatía (imaginación de la experiencia de otras personas).</p> <p>7. Sentir compasión (buscar aliviar, remediar o evitar el dolor de otras personas).</p> <p>8. Reflexionar.</p> <p>9. Argumentar (demostrar, refutar o justificar algo).</p> <p>10. Mostrar un pensamiento crítico (analiza y evalúa la consistencia de lo propuesto).</p> <p>11. Mostrar una visión multicultural (apertura a diversas culturas).</p> <p>Utiliza el pensamiento para probar y/o examinar cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso) partiendo de datos tangibles o en ausencia de los mismos, de manera:</p> <p>1. Sensorial</p> <p>2. Emocional.</p> <p>Utiliza el pensamiento para:</p> <p>1. Originar, elaborar o crear tangiblemente cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso) partiendo de datos sensoriales o en ausencia de los mismos.</p> <p>2. Originar, elaborar o crear intangiblemente cualquier producto intelectual (artístico, literario y/o religioso) partiendo de datos sensoriales o en ausencia de los mismos.</p> <p>3. Expresar o transmitir emociones, sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos a partir de la creación (artística, literaria y/o religiosa).</p> <p>1. Elige pensar en personas, situaciones y/u objetos (reales o no) para fines beneficiosos.</p>

Unidad de Análisis	Variables	Indicadores	Identificadores
		<p>persona pone atención a sus razonamientos, emociones y sentimientos para conectarlos con sus necesidades humanas.</p> <p>3.10. Garantías de libertad de expresión.- La persona se expresa con la seguridad o certeza de que se respetarán sus derechos al: (a) emitir sus opiniones, (b) investigar, recibir y difundir informaciones y opiniones. Todo esto por cualquier medio de comunicación, sin limitación de fronteras, validando las emociones propias y de otras personas con la finalidad de vincularlas a sus necesidades humanas.</p> <p>3.11. Pensamiento disfrutando de experiencias placenteras.- La persona puede externar sensaciones físicas o afectivas que generan un estado emocional agradable, disfrutable o satisfactorio, luego de haber realizado una serie de razonamientos, generalizaciones, y/o trabajado con la resolución de problemas.. Muestra tres aspectos: (a) placer físico; (b) placer emocional; y (c) placer general (que fusiona el placer físico y emocional). El placer estético es generado por el estado de disfrute de bienes materiales o espirituales-intangibles que son creados para obtener dicho goce.</p> <p>3.12. Pensamiento libre de dolor no beneficioso.- Luego de haber realizado proceso(s) de razonamiento, generalizaciones, análisis de conceptos y/o la reflexiones sobre la resolución de problemas muestra la posibilidad de evitar malestares sensoriales o emocionales por lesiones o heridas (físicas o emocionales) del pasado, presente o potencial provocados por no atender necesidades humanas básicas personales o de otras personas, promoviendo una vida más plena.</p> <p>3.13. Pensamiento encaminado al aprendizaje.- Apropiarse de conocimientos a nivel conceptual, procedimental, de habilidades, o de valores y actitudes. Este proceso se da luego de vivir una(s) experiencia(s), razonar, generalizar, reflexionar sobre la resolución de problemas y/o recibir información. A partir de esto, una persona selecciona, transforma y organiza lo que le es de utilidad.</p>	<p>2. Elige pensar, con atención a emociones y sentimientos propios para conectarlos con necesidades humanas.</p> <p>1. Emite opiniones diversas.</p> <p>2. Investiga y difunde información diversa.</p> <p>3. Valida sus emociones y las de otras personas.</p> <p>4. Vincula sus emociones a necesidades humanas.</p> <p>Muestra pensamientos sobre sensaciones:</p> <p>1. Físicas agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>2. Emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>3. Físicas y emocionales agradables, disfrutables o satisfactorias.</p> <p>Muestra pensamientos:</p> <p>1. Evitando malestares sensoriales o emocionales que no atienden necesidades humanas básicas.</p> <p>2. Para promover una vida más plena.</p> <p>1. Se apropia de conocimientos a nivel conceptual.</p> <p>2. Se apropia de conocimientos a nivel procedimental o de habilidades.</p> <p>3. Se apropia de conocimientos a nivel de valores y/o actitudes.</p> <p>4. Selecciona, transforma y organiza lo aprendido.</p>

9.2. Fase 2. Observación Inicial de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP.

Se presentan en la tabla 43 los resultados de las referencias con un ejemplo de citas textuales elaboradas por las personas participantes de la intervención en el grupo 1 con relación a las variables, indicadores e identificadores de la capacidad SIP ([véase Anexo 6](#). Tablas de Resultados, p. 275).

De dicha tabla, las variables ‘sentidos’ e ‘imaginación’ cuentan con 53 referencias cada una; la variable ‘pensamiento’ cuenta con 66 referencias. Dentro de la variable ‘sentidos’ destacan los indicadores: “aprendizaje” con 54 referencias ; “de modo humano”, con 47 referencias; y “libre de dolor no beneficioso” con 45 referencias. En la variable ‘imaginación’, destacan los indicadores: “representaciones mentales” con 59 referencias; “presente, futuro, fantasías y/u objetos” con 52; “de modo humano”, con 45; y “libre de dolor no beneficioso” con 44. Con relación a la variable ‘pensamiento’, destacan: “experimentación de obras” con 65; “representar la realidad simbólica y abstractamente” con 60; “aprendizaje” con 54; “de modo humano” con 52; “resolver problemas” con 51; “formular razonamientos y generalizaciones” con 44; “elección propia” con 49; y “garantías de libertad de expresión” con 48. Resalta también el identificador 2.5.02.01. “Originar, elaborar o crear [obras] intangiblemente” que aparece con 0 referencias.

En las tablas 44 y 45, se presentan los resultados del número de referencias de los grupos 2 y 3, respectivamente ([véase Anexo 6](#). Tablas de Resultados, pp. 286 y 290). El número de referencia está vinculado a las variables, indicadores e identificadores de la capacidad SIP.

De la tabla 44, correspondiente al grupo 2, la variable ‘sentidos’ cuenta con 34 referencias; ‘imaginación’, cuenta con 32 referencias; ‘pensamiento’ con 53. Dentro de la variable ‘sentidos’ destacan los indicadores: “aprendizaje” con 29 referencias; y “Libre de dolor no beneficioso”, con 25 referencias. En la variable ‘imaginación’, destacan los indicadores: “de modo humano” con 29 referencias; “representaciones mentales” con 28 referencias, haciendo énfasis en el identificador “personas”; “educación adecuada” con 23 referencias; y “libre de dolor no beneficioso” con 22 referencias. En la variable ‘pensamiento’, resaltan los

indicadores: “Representar la realidad de manera simbólica y abstracta” con 42 referencias; “experimentación de obras” con 40; y “de modo humano”, con 37. Es subrayable que el identificador 3.10.02.01 “Investiga y difunde información diversa” aparece con 0 referencias.

En lo que respecta al grupo 3, la variable ‘sentidos’ cuenta con 65 referencias; ‘imaginación’ con 60; ‘pensamiento’ con 91. Los indicadores destacados de la variable ‘sentidos’ son: “aprendizaje” con 57 referencias; “libre de dolor no beneficioso” con 47; y “de modo humano” con 37. En la variable ‘imaginación’ encontramos: “representaciones mentales” con 41; “elección propia” con 37 y “libre de dolor no beneficioso” con 35. Al interior de la variable pensamiento, destacan los indicadores: “experimentación de obras” con 77; “representar la realidad simbólica y abstractamente” con 67; “formar conceptos” con 65 referencias; “garantías de libertad de expresión” con 63; “elección propia”, 62; “aprendizaje” con 57; y “de modo humano” con 47.

Desde la perspectiva global de los 3 grupos, la variable ‘sentidos’ cuenta con un total de 152 referencias; ‘imaginación’ con 145; ‘pensamiento’ con 209. Los indicadores con mayor número de referencias en la variable ‘sentidos’ son: “aprendizaje” con 140; “libre de dolor no beneficioso” con 117; y “de modo humano” con 101 referencias. En la variable ‘imaginación’ destacan los indicadores: “representaciones mentales” con 128; “de modo humano” con 107; y “libre de dolor no beneficioso” con 101. Al interior de la variable ‘pensamiento’, sobresalen los indicadores: “experimentación de obras” con 182 referencias; “representar la realidad de manera simbólica y abstracta” con 169; “garantías de libertad de expresión” con 143; “aprendizaje” 140; “elección propia” 138; “de modo humano” con 136; “formar conceptos” con 133 referencias; “resolver problemas” con 119; y “libre de dolor no beneficioso” con 109.

Los resultados revelan una significativa variación en el número de referencias entre los grupos de participantes, evidenciando diferentes niveles de profundidad y enfoque en la percepción de la capacidad SIP. La variable ‘pensamiento’ destaca con el mayor número total de referencias en los tres grupos, mostrando una atención especial a indicadores como “experimentación de obras” y “representar la realidad simbólica y abstractamente”. Aunque

se observa cierta consistencia en los indicadores destacados, algunos identificadores, como el 2.5.02.01 “Originar, elaborar o crear [obras] intangiblemente” y el 3.10.02.01 “Investiga y difunde información diversa”, muestran ausencia de referencias, sugiriendo áreas menos exploradas por las personas participantes. En general, estos hallazgos resaltan la riqueza y diversidad de perspectivas dentro de la capacidad SIP, con notables diferencias entre los grupos en términos de énfasis y profundización en los distintos aspectos de 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento'.

9.3. Fase 3. Observación Final de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP

En las tablas 46, 47 y 48 se muestran los resultados del número de referencias de los grupos 1, 2 y 3, respectivamente ([véase Anexo 6. Tablas de Resultados, pp. 294, 298, y 302](#)) correspondientes a la fase 3.

En el grupo 1 se observan 43 referencias para la variable ‘sentidos’; 78 para la variable ‘imaginación’ y 116 para la variable ‘pensamiento’. Dentro de la variable ‘sentidos’ destacan los indicadores: “educación adecuada” con 42 referencias; “de modo humano” con 39; y “libre de dolor beneficioso” con 30. En la variable ‘imaginación’, sobresalen los indicadores: “producción de obras” con 43 referencias; “educación adecuada” con 42; “de modo humano” con 39; “representaciones mentales” con 30 referencias; y “libre de dolor no beneficioso” con 30. Dentro de la variable ‘pensamiento’ subrayamos: “representar la realidad de manera simbólica y abstracta” con 74 referencias; “producción de obras” con 43; “educación adecuada” con 42; “de modo humano” con 39; “garantías de libertad de expresión” con 35; y “libre de dolor no beneficioso” con 30. Los indicadores ‘gusto’ y ‘olfato’ carecen de referencias.

Con relación al grupo 2 aparecen 10 referencias relacionadas con la variable ‘sentidos’; 10 para ‘imaginación’ y 9 para ‘pensamiento’. A pesar de las pocas referencias de este grupo, el programa Nvivo remarca lo más destacado con relación a las proporciones del grupo. En este sentido, se subraya dentro de la variable ‘sentidos’ los siguientes indicadores: “educación adecuada” con 10 referencias; “de modo humano”, “libre de dolor beneficioso” y “aprendizaje” con 5 referencias cada uno. En ‘imaginación’ se acentúan: “educación adecuada” con 10; “libre de dolor no beneficioso” y “de modo humano” con 5.

En lo que respecta al grupo 3, la variable 'sentidos' se muestra con 59 referencias; 'imaginación' con 96; y 'pensamiento' con 115. Los indicadores destacados en 'sentidos' son: "de modo humano" con 60 referencias; "educación adecuada" con 56; "aprendizaje con 42"; y "libre de dolor beneficioso" con 40. En 'imaginación' resaltan: "de modo humano" con 60; "educación adecuada" con 56; "representaciones mentales" con 44; y "libre de dolor no beneficioso" con 40. Para la variable 'pensamiento' los indicadores destacados son: "de modo humano" con 60; "educación adecuada" con 56; "aprendizaje" con 42; "formar conceptos" con 41; "garantías de libertad de expresión" con 41; y "libre de dolor no beneficioso" con 40. Las variables que aparecen con 0 referencias son: "gusto", "olfato", y "oído".

En la visión global de los tres grupos, la variable 'sentidos' aparece con 112 referencias; 'imaginación' con 184; 'pensamiento' con 240. Los indicadores más destacados dentro de la variable 'sentidos' son: "educación adecuada" con 108 referencias; "de modo humano" con 104; "libre de dolor no beneficioso" con 75; y "aprendizaje" con 73. En 'imaginación': "educación adecuada" con 108; "de modo humano" con 104; "representaciones mentales" con 77; "producción de obras" con 76; y "libre de dolor no beneficioso" con 75. Al interior de la variable 'pensamiento': "representar la realidad de manera simbólica y abstracta" con 119; "educación adecuada" con 108; "de modo humano" con 104; "garantías de libertad de expresión" con 77; "producción de obras" con 76; "formar conceptos" con 75; "libre de dolor beneficioso" con 75; y "aprendizaje" con 73. Sin referencias aparecen los indicadores: 'gusto' y 'olfato'.

De esta forma, en la fase 3, el Grupo 1 destaca por su énfasis en 'pensamiento', con fuerte atención a la representación simbólica y abstracta de la realidad. Mientras que en 'sentidos' e 'imaginación', se evidencian preocupaciones por la educación adecuada, el modo humano, la producción de obras, y la ausencia de dolor no beneficioso.

A pesar de las pocas referencias, el Grupo 2 se destaca por proporciones notables en 'sentidos' e 'imaginación', subrayando la importancia atribuida a la educación adecuada, el modo humano, la libertad de dolor no beneficioso y el aprendizaje.

El Grupo 3 muestra una distribución equilibrada de referencias en 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento', destacando aspectos como el modo humano, la educación adecuada y la representación simbólica. Las ausencias de referencias en 'gusto' y 'olfato' señalan posibles áreas de menor interés en los tres grupos.

9.4. Fase 4. Resultados Finales. Observaciones Generales de los Efectos de la Intervención sobre la Capacidad SIP

Entre las tablas 49 y 56 ([ver anexo 6. Tablas de Resultados](#), pp. 306-310) se presentan los resultados de los datos obtenidos al inicio y al final de la intervención sobre el total de referencias por indicador de cada una de las variables ('sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento') al interior de cada uno de los grupos participantes. La tabla 33 da cuenta de los resultados globales de la intervención.

9.4.1. Resultados Finales Grupo 1.

Se presenta una visión completa del análisis detallado de los resultados de las fases iniciales y finales del Grupo 1, al interior de las variables 'Sentidos', 'Imaginación' y 'Pensamiento'. Se proporciona un desglose detallado de las referencias para cada indicador de las variables mencionadas, revelando patrones distintivos en la Fase 2 e indicando los cambios en el enfoque hacia la Fase 3. Este análisis integral destaca la evolución en la conceptualización y materialización de las ideas del Grupo 1 a lo largo de la intervención.

9.4.1.1. Grupo 1. Sentidos

En la tabla 51 ([Anexo 6, p. 307](#)), se presentan el número de referencias para cada indicador de la variable 'Sentidos' en las dos fases (inicial y final) de la intervención del grupo 1. Aquí una interpretación enfocada en cada columna:

Fase 2 (Inicial)-Grupo 1:

1. **Aprendizaje (54 referencias):** En esta fase, el indicador de 'Aprendizaje' tiene la mayor cantidad de referencias (54). Esto indica que, al inicio de la intervención, el grupo le otorga una gran importancia al aprendizaje en relación con la variable 'Sentidos'.
2. **De modo humano (47):** El indicador 'De modo humano' también tiene una cantidad significativa de referencias (47) en la Fase 2. Esto sugiere que el grupo inicialmente asigna importancia a la experiencia humana en relación con los sentidos.
3. **Libre de dolor no beneficioso (45):** El indicador 'Libre de dolor no beneficioso' tiene una cantidad considerable de referencias (45) en la Fase 2, indicando que el grupo se preocupa por una experiencia en ausencia de dolor que no sea beneficioso para su proceso en el contexto de los sentidos.
4. **Educación adecuada (30):** Aunque las referencias a 'Educación adecuada' son menores en comparación con otros indicadores, aún indican una cierta atención al componente educativo desde una visión adecuada, como lo propone Martha Nussbaum, en relación con los sentidos.
5. **Placer (20):** El placer también es mencionado, aunque en menor medida, lo que sugiere que el grupo considera relevante el aspecto placentero en la experiencia sensorial.
6. **Vista, Tacto, Oído, Gusto, Olfato (11, 8, 5, 1, 1):** Los sentidos individuales (vista, tacto, oído, gusto, olfato) también son abordados en la Fase 2, pero con una cantidad de referencias menor en comparación con los indicadores más generales.

Fase 3 (Final) -Grupo 1:

1. **Educación adecuada (42):** En la Fase 3, 'Educación adecuada' se convierte en el indicador con la mayor cantidad de referencias (42), sugiriendo un cambio en la atención del grupo hacia este tipo de educación en relación con los sentidos.
2. **De modo humano (39):** Aunque disminuye en comparación con la Fase 2, 'De modo humano' sigue siendo relevante en la Fase 3, indicando una persistencia en la importancia atribuida a la experiencia humana en la variable 'Sentidos'.
3. **Libre de dolor no beneficioso (30):** Este indicador experimenta una disminución en las referencias, lo que puede sugerir un cambio en la percepción del grupo respecto a

la importancia de estar libre de dolor no beneficioso en relación con los sentidos, aunque aquí es importante correlacionar estos resultados con la tabla 21 que nos habla del promedio de asistencias. Hacia el final del taller, el número de asistentes se redujo a 2 o 3, de un total de 6.

4. **Aprendizaje (26):** 'Aprendizaje' también experimenta una disminución en las referencias, indicando un cambio en la importancia atribuida a este aspecto en la Fase 3. Es probable que el deseo manifiesto del aprendizaje al inicio, pueda impulsar un mayor número de referencias al comienzo de la intervención.
5. **Placer (13):** Al igual que otros indicadores, 'Placer' muestra una disminución en las referencias.
6. **Vista, Tacto, Oído, Gusto, Olfato (10, 3, 2, 0, 0):** Los sentidos individuales siguen siendo abordados en la Fase 3, pero algunas categorías como 'Gusto' y 'Olfato' ya no tienen referencias, lo que indica un cambio en la atención del grupo hacia estos aspectos específicos.

En síntesis, en la Fase 2, el grupo 1 evidencia una gran importancia atribuida al aprendizaje y a la experiencia humana en relación con los sentidos, mientras que en la Fase 3, se observa un cambio de enfoque hacia la educación adecuada, persistiendo la relevancia del modo humano a pesar de la disminución en referencias.

La disminución significativa de referencias en 'Libre de dolor no beneficioso' y 'Aprendizaje' en la Fase 3 podría relacionarse con la reducción en asistencias hacia el final del taller, sugiriendo una posible influencia del número de participantes en la percepción del grupo sobre estos aspectos de los sentidos.

9.4.1.2. Grupo 1. Imaginación

En la tabla 50 ([Anexo 6, p. 307](#)) se presenta el total de referencias para cada indicador de la variable 'Imaginación' en dos fases diferentes de la intervención en el Grupo 1. Aquí una interpretación de cada columna:

Fase 2 (Inicial) -Grupo 1:

1. **Representaciones mentales (59):** Este indicador tiene la mayor cantidad de referencias en la Fase 2, sugiriendo que al principio del estudio, el grupo asigna una alta importancia a las representaciones mentales en el contexto de la variable 'Imaginación'.
2. **De modo humano (45):** 'De modo humano' también cuenta con un número significativo de referencias, indicando que la perspectiva humana en relación con la imaginación es un tema relevante para el grupo al inicio de la intervención.
3. **Libre de dolor no beneficioso (44):** Este indicador también tiene un número considerable de referencias, lo que sugiere que la idea de la imaginación libre de dolor no beneficioso es relevante para el grupo en la Fase 2.
4. **Elección propia (33):** Aunque con menos referencias que otros indicadores, 'Elección propia' muestra un interés por la autonomía en la imaginación en esta fase.
5. **Educación adecuada (29):** 'Educación adecuada' tiene menos referencias en comparación con otros indicadores, pero aún sugiere cierta importancia atribuida a la educación desde la mirada de Nussbaum en el contexto de la variable 'Imaginación'.
6. **Placer (19):** 'Placer' también es mencionado, aunque en menor medida, indicando que el aspecto placentero de la imaginación no es tan destacado en la Fase 2.
7. **Producción de obras (12):** Este indicador tiene un número relativamente bajo de referencias, sugiriendo que, al principio, la producción de obras no es el punto central en relación con la 'Imaginación'.
8. **Experimentación de obras (10):** Similar a la producción de obras, la experimentación también tiene un número bajo de referencias, indicando que no es un tema central en esta fase.

Fase 3 (Final) -Grupo 1:

1. **Producción de obras (43):** En la Fase 3, 'Producción de obras' se convierte en el indicador con el mayor número de referencias, sugiriendo un cambio en la atención del grupo hacia la producción de obras en relación con la 'Imaginación'.
2. **Educación adecuada (42):** Este indicador sigue siendo relevante, manteniendo una cantidad significativa de referencias en la Fase 3, indicando una persistencia en la importancia atribuida a la educación adecuada en la variable 'Imaginación'.

3. **De modo humano (39):** Aunque disminuye en comparación con la Fase 2, 'De modo humano' sigue siendo un tema importante, mostrando una continuidad en la consideración de la perspectiva humana en relación con la imaginación.
4. **Representaciones mentales (30):** Este indicador experimenta una disminución, quizá porque las representaciones mentales cobran cuerpo en la materialización de la producción de las obras o número/sketch de clown en la Fase 3.
5. **Libre de dolor no beneficioso (30):** Similar a las representaciones mentales, hay una disminución en las referencias a 'Libre de dolor no beneficioso'.
6. **Elección propia (26):** 'Elección propia' también experimenta una disminución, sugiriendo un cambio en la atención del grupo hacia la autonomía en la 'Imaginación'.
7. **Placer (13):** Al igual que otros indicadores, 'Placer' muestra una disminución en las referencias, sugiriendo un cambio en la percepción del grupo hacia este aspecto en la Fase 3.
8. **Experimentación de obras (11):** Aunque disminuye ligeramente, la experimentación sigue siendo un tema relevante en la Fase 3.

A manera de síntesis, estos resultados hablan de que en la Fase 2, el Grupo 1 destaca la importancia de las representaciones mentales y la perspectiva humana en la 'Imaginación'. En la Fase 3, se observa un cambio hacia una mayor atención a la producción de obras, manteniendo la relevancia de la educación adecuada y la perspectiva humana. El énfasis en 'Producción de obras' en la Fase 3 sugiere que el grupo ha evolucionado hacia una concepción más concreta y materializada de la 'Imaginación', relacionando las representaciones mentales con la producción concreta, mientras persiste la importancia de la educación y la perspectiva humana.

9.4.1.2. Grupo 1. Pensamiento

La tabla 51 ([Anexo 6, p. 307](#)) da cuenta de que en la Fase 2 del Grupo 1, se evidencia un fuerte enfoque en la 'Experimentación de obras' (65 referencias) y la 'Representación simbólica y abstracta de la realidad' (60 referencias), indicando una fase inicial centrada en la exploración creativa y conceptual del pensamiento. En la Fase 3, se observa una transición hacia la 'Producción de obras' (43 referencias) y la persistencia de temas como la 'Educación

adecuada' (42 referencias), sugiriendo una evolución hacia una aplicación más concreta de las ideas y la continuidad del valor atribuido a la educación en el contexto del pensamiento.

Es posible inferir, así, que en la Fase 2 del Grupo 1, se destaca un enfoque pronunciado en la 'Experimentación de obras' y la 'Representación simbólica y abstracta de la realidad', señalando una fase inicial marcada por la exploración creativa y conceptual de la variable 'pensamiento'. La transición observada en la Fase 3 hacia la 'Producción de obras' y la persistencia de la 'Educación adecuada' sugieren un cambio hacia la aplicación más concreta de ideas, respaldado por la continua importancia atribuida a la educación adecuada en el contexto del pensamiento. Este proceso refleja una evolución en la conceptualización y materialización de las ideas del Grupo 1 a lo largo de la intervención.

9.4.2. Resultados Finales Grupo 2.

En este subapartado se presenta una exploración detallada de la intervención del Grupo 2 en las variables 'Sentidos', 'Imaginación' y 'Pensamiento' durante las fases Inicial y Final.

9.4.2.1. Grupo 2. Sentidos

En la Fase 2 (Inicial) del Grupo 2, se observa una atención destacada al indicador 'Aprendizaje', con un total de 29 referencias ([véase tabla 52, Anexo 6, p. 308](#)), seguido de cerca por 'Libre de dolor no beneficioso' con 25 referencias. La 'Educación adecuada' también figura entre los indicadores más mencionados, con 23 referencias. Estos resultados sugieren un fuerte énfasis en la importancia del aprendizaje y la preocupación por una experiencia sensorial libre de dolor no beneficioso en el inicio de la intervención. Los indicadores de los sentidos individuales, como 'Vista', 'Oído', 'Gusto', 'Olfato' y 'Tacto', tienen un número relativamente bajo de referencias en esta fase.

En la Fase 3 (Final), se observa una reducción significativa en el número total de referencias para todos los indicadores. Esto correlaciona directamente con los porcentajes de asistencia de la tabla 22, en donde se muestra que las personas del grupo, a partir de la sesión 6, comenzaron a tener más inasistencias. Así, hay que analizar los resultados a la luz de que en las últimas 6 sesiones el promedio de asistencia osciló entre 1 y 2 participantes. En este

sentido, el indicador 'Educación adecuada' sobresale con 10 referencias en la Fase 3. 'De modo humano' es el que le sigue con 7 referencias, mientras que 'Libre de dolor no beneficioso' se muestra con 5 referencias. 'Aprendizaje' también presenta un total de 5 referencias. Además, los indicadores de los sentidos individuales ('Vista', 'Oído', 'Gusto', 'Olfato' y 'Tacto') tienen una presencia marginal en la Fase 3, con pocas o ninguna referencia, lo que indica una posible disminución en la atención hacia estos aspectos específicos de los sentidos en la etapa final de la intervención.

Así, con respecto a la variable 'sentidos', en la Fase 2 del Grupo 2, el énfasis inicial está centrado en el 'Aprendizaje', 'Libre de dolor no beneficioso', y 'Educación adecuada'. Esto señala una preocupación por la formación y la experiencia sensorial placentera en el marco de lo que Nussbaum denomina educación adecuada. En la Fase 3, la disminución de referencias, correlaciona con la baja asistencia de personas al taller. En esta fase destaca la necesidad de una 'Educación adecuada', y se revela una menor atención a los sentidos individuales (gusto, tacto, vista, oído y olfato) y una posible influencia del bajo número de participantes en la percepción final del grupo.

9.4.2.1. Grupo 2. Imaginación

En la Fase 2 (Inicial) del Grupo 2, relacionada con la variable 'imaginación' se destaca una atención significativa hacia el 'De modo humano', 'Representaciones mentales' y 'Educación adecuada', con 29, 28, y 23 referencias respectivamente, indicando un enfoque inicial en la perspectiva humana, la imaginación representativa y la educación adecuada. En la Fase 3 (Final), se observa una disminución general en las referencias, correlacionada con la baja asistencia antes mencionada. Destacan 'Educación adecuada' y 'De modo humano' con 10 y 5 referencias respectivamente, sugiriendo una persistencia en la importancia atribuida a la educación y la perspectiva humana, aunque con una disminución global en la atención hacia otros aspectos de la variable 'Imaginación'.

Se evidencia un fuerte interés a los indicadores 'De modo humano', 'Representaciones mentales' y 'Educación adecuada'. Esta evidencia subsiste en la Fase 3 (Final), en lo que respecta a la 'Educación adecuada' y 'De modo humano'.

9.4.2.1. Grupo 2. Pensamiento

En la Fase 2 (Inicial) del Grupo 2, centrada en la variable 'pensamiento', se destaca una atención significativa hacia diferentes aspectos, partiendo de los identificadores. En particular, se observa un enfoque inicial destacado en 'Representar la realidad simbólica y abstractamente' con 42 referencias, 'Experimentación de obras' con 40 referencias y 'De modo humano' con 37 referencias. Estos muestran un fuerte énfasis en la representación abstracta, la experimentación artística y la perspectiva humana en el pensamiento del grupo.

En la Fase 3 (Final), se observa una disminución general en las referencias, lo cual puede estar relacionado con la baja asistencia mencionada anteriormente. Destacan en esta fase 'Educación adecuada' con 10 referencias y 'Formar conceptos' con 5 referencias, sugiriendo que, a pesar de la disminución general, persiste la importancia atribuida a la educación y la formación conceptual en el pensamiento del grupo. Además, 'De modo humano' mantiene 5 referencias, indicando una continuidad en la atención a la perspectiva humana. La reducción en referencias en algunos indicadores, como 'Experimentación de obras', 'Resolver problemas' y 'Producción de obras', puede estar correlacionado con la poca asistencia al final del taller.

La transición del Grupo 2 de la Fase 2 (Inicial) a la Fase 3 (Final) revela un cambio notable en la atención y el énfasis en ciertos aspectos de la variable pensamiento. Aunque la disminución general en referencias podría atribuirse a la baja asistencia, es interesante destacar que, a pesar de esto, persisten áreas de importancia como la 'Educación adecuada' y 'Formar conceptos'. Estos indicadores sugieren que el grupo mantiene su compromiso con la instrucción y el desarrollo conceptual, incluso en condiciones de menor participación. La continuidad de 'De modo humano' en las referencias señala una constante atención a la perspectiva humana. Sin embargo, la disminución en indicadores como 'Experimentación de obras', 'Resolver problemas' y 'Producción de obras' podría estar vinculada a la falta de participación hacia el final del taller, indicando aparentemente una pérdida de interés o enfoque en ciertas áreas creativas. Sin embargo, es importante señalar que en los apuntes del diario de campo (véase [Anexo 4, p. 250](#)) se plantea como hipótesis que es probable que el descenso en porcentaje de asistencia se debe al inicio de la puesta en práctica de la creación de un número de clown.

9.4.3. Resultados Finales Grupo 3.

Se muestra a continuación la minuciosa exploración de los datos vinculados al Grupo 3 en las variables 'Sentidos', 'Imaginación' y 'Pensamiento' brinda una perspectiva integral sobre la evolución de las preferencias y enfoques de este grupo durante el transcurso de la intervención.

Estos hallazgos resaltan la complejidad y adaptabilidad constante de las preferencias y enfoques creativos del Grupo 3, evidenciando la influencia de la dinámica de la intervención y las experiencias acumuladas a lo largo de este proceso.

9.4.3.1. Grupo 3. Sentidos

El análisis de la Tabla 55 ([Anexo 6, p. 309](#)) revela cambios notables en las referencias a diferentes indicadores de la variable 'Sentidos' entre la Fase 2 (Inicial) y la Fase 3 (Final) de la intervención del Grupo 3. En la Fase 2, el indicador 'Aprendizaje' destaca con 57 referencias, seguido de cerca por 'De modo humano' con 37 y 'Libre de dolor no beneficioso' con 47. Estos indicadores sugieren un énfasis inicial en los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes participantes de la intervención, la perspectiva humana y la búsqueda de una experiencia sensorial libre de dolor no beneficioso en el grupo.

En la Fase 3, 'De modo humano' se convierte en el indicador más referenciado con 60 menciones, seguido por 'Educación adecuada' con 56 referencias y 'Aprendizaje' con 42. Este cambio refleja una transición en la atención hacia la perspectiva humana, la importancia atribuida a la educación adecuada con la mirada de Nussbaum, y un foco no menos importante a los procesos de aprendizaje de las personas.

Al observar los indicadores específicos de los sentidos, se destaca que 'Vista' y 'Tacto' presentan disminuciones en referencias en la Fase 3, mientras que 'Placer' y 'Oído' mantienen un número relativamente bajo de referencias en ambas fases. Además, 'Gusto', 'Olfato' y 'Oído' no tienen referencias en la Fase 3, indicando posiblemente una disminución en la atención hacia estos aspectos sensoriales en la etapa final de la intervención.

El análisis detallado de la Tabla 55 revela un proceso en las prioridades y enfoques del Grupo 3 en la variable 'Sentidos' a lo largo de la intervención. En la Fase 2, destacan el énfasis inicial en el proceso de aprendizaje, la perspectiva humana y la búsqueda de experiencias sensoriales libres de dolor no beneficioso, aportando reflexiones en torno al bienestar emocional de las personas jóvenes participantes. La transición a la Fase 3 muestra un cambio hacia un mayor enfoque en 'De modo humano' y 'Educación adecuada', indicando posiblemente una consolidación en la importancia atribuida a: la perspectiva humana; la educación, según la perspectiva de Nussbaum; y el aprendizaje. La disminución en referencias a aspectos sensoriales específicos como 'Vista', 'Tacto', 'Gusto', 'Olfato' y 'Oído' sugiere una posible reducción en la atención hacia estos elementos en la etapa final de la intervención. Estos cambios indican una adaptación en las prioridades del grupo, posiblemente influenciada por la dinámica y las experiencias acumuladas a lo largo del proceso de la intervención.

9.4.3.2. Grupo 3. Imaginación

El análisis referente a la Tabla 56 ([Anexo 6, p. 310](#)), habla de las referencias por indicador de la variable 'Imaginación' entre la Fase 2 (Inicial) y la Fase 3 (Final) de la intervención del Grupo 3, destacando cambios y patrones en la atención del grupo hacia distintos aspectos de esta variable.

En la Fase 2, 'Representaciones mentales' se erige como el indicador más referenciado con 41 menciones, seguido de cerca por 'Elección propia' con 37 y 'Libre de dolor no beneficioso' con 35. Estos resultados indican un énfasis inicial en la generación de representaciones mentales, la autonomía de elección y la búsqueda de experiencias imaginativas libres de dolor no beneficioso por parte del grupo.

En la Fase 3, 'De modo humano' se convierte en el indicador más referenciado con 60 menciones, seguido por 'Educación adecuada' con 56 y 'Libre de dolor no beneficioso' con 40. Este cambio refleja una transición en la atención hacia la perspectiva humana y la importancia atribuida a la educación, mientras que 'Elección propia' aparece con 35 y 'Producción de obras' con 33. Aunque 'Representaciones mentales' mantiene su relevancia con 44 referencias en la Fase 3, la reducción en referencias a aspectos como 'Experimentación

de obras' (15) y 'Placer' (8) puede sugerir que el grupo dio mayor relevancia a la producción, por la creación de un número de clown que a la experimentación, que se presentó en la fase 2 donde se les mostraban números de clowns famosos. Quizá la reducción en el placer se puede correlacionar con el temor ante el proceso de creación de un número, en donde se muestra un estado de vulnerabilidad de las personas jóvenes en la etapa final de la intervención.

El análisis a profundidad de la Tabla 52 pone de manifiesto una evolución notable en las preferencias y enfoques del Grupo 3 en relación con la variable 'Imaginación' a lo largo de la intervención. En la Fase 2, el grupo manifestó un interés inicial marcado por la generación de 'Representaciones mentales', la autonomía de elección y la creación de experiencias imaginativas exentas de dolor no beneficioso. No obstante, en la Fase 3, se evidencia un cambio significativo hacia una mayor atención en 'De modo humano' y 'Educación adecuada', sugiriendo posiblemente una transición hacia la perspectiva humana y una mayor importancia atribuida a la formación educativa en consonancia con la visión de Nussbaum. Aunque 'Elección propia' y 'Producción de obras' conservan aún relevancia, la disminución de referencias a 'Experimentación de obras' y 'Placer' insinúa una posible alteración en las prioridades del grupo, quizás influenciada por la introducción de la creación de números de clown y la percepción de vulnerabilidad hacia el cierre de la intervención. Estos hallazgos destacan la complejidad dinámica y la adaptación constante de las preferencias y enfoques creativos del grupo a lo largo de todo el proceso.

9.4.3.3. Grupo 3. Pensamiento

El análisis de la Tabla 56 ([Anexo 6, p. 310](#)) proporciona una visión detallada de las referencias por indicador de la variable 'Pensamiento' en el Grupo 3 durante las fases Inicial y Final de la intervención.

En la Fase 2, 'Experimentación de obras' destaca como el indicador más referenciado con 77 menciones, seguido por 'Representar la realidad simbólica y abstractamente' con 67 y 'Formar conceptos' con 65. Estos resultados señalan un fuerte énfasis inicial en la experimentación

artística, la representación abstracta de la realidad y la formación conceptual como elementos fundamentales en el pensamiento del grupo.

En la Fase 3, 'De modo humano' se convierte en el indicador más referenciado con 60 menciones, seguido por 'Educación adecuada' con 56 y 'Representar la realidad simbólica y abstractamente' con 43. Este cambio refleja una transición hacia una mayor atención a la perspectiva humana y la importancia atribuida a la educación, desde la perspectiva de Martha Nussbaum, en la etapa final de la intervención.

Al observar otros indicadores, como 'Garantías de libertad de expresión', 'Elección propia' y 'Aprendizaje', se mantiene cierta relevancia en ambas fases. Sin embargo, se observa una disminución en referencias a 'Resolver problemas' y 'Formular razonamientos y generalizaciones' en la Fase 3.

La 'Producción de obras' también experimenta una disminución en referencias, posiblemente porque la atención en la etapa final estuvo propiamente centrada en la creación artística tangible, más no necesariamente el hecho de 'hablar' de ella. Por otro lado, 'Placer' muestra un aumento en referencias, lo que podría sugerir un cambio en la percepción del grupo hacia la satisfacción o disfrute en el proceso creativo, para aquellas personas que decidieron permanecer hasta el final del taller en este grupo.

El análisis detallado de la Tabla 53 destaca una evolución significativa en las preferencias y enfoques del Grupo 3 en la variable 'Pensamiento' a lo largo de la intervención. La Fase 2 evidencia un sólido énfasis en la 'Experimentación de obras', 'Representar la realidad simbólica y abstractamente' y 'Formar conceptos', subrayando la importancia otorgada a la creatividad, la representación abstracta y la formación conceptual. En contraste, la Fase 3 revela una transición hacia 'De modo humano' y 'Educación adecuada', sugiriendo una mayor atención a la perspectiva humana y a la formación educativa según la visión de Martha Nussbaum. Aunque indicadores como 'Garantías de libertad de expresión', 'Elección propia' y 'Aprendizaje' mantienen su relevancia, la disminución en referencias a 'Resolver problemas' y 'Formular razonamientos y generalizaciones' en la Fase 3 sugiere un posible cambio en el enfoque cognitivo del grupo. La reducción en referencias a 'Producción de obras' podría

indicar un desplazamiento hacia la actividad artística tangible en lugar de discutirla, mientras que el aumento en menciones a 'Placer' señala un cambio en la percepción del grupo hacia los procesos de la intervención, posiblemente relacionado con la satisfacción y disfrute en el proceso creativo, especialmente entre aquellos que optaron por permanecer hasta el final del taller en este grupo

9.4.4. Resultados Globales.

Se presentan en la tabla 33 los resultados finales correspondientes al total de referencias generadas por grupo en torno a cada una de las variables de la capacidad 'SIP'.

Tabla 33

Total de referencias por grupo en correlación con cada variable (Fuente: Elaboración Propia)

Variable	Total de Referencias por Grupo	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Global
Sentidos		96	44	124	265
Imaginación		131	42	156	329
Pensamiento		181	62	206	449

Se puede observar que el total de referencias por grupo correlaciona con los porcentajes de asistencia presentados en las tablas 21, 22 y 23, en donde los mayores porcentajes de asistencia los alcanzó el grupo 3, seguido del grupo 1 y el que menor porcentaje de asistencia tuvo fue el grupo 2. Del mismo modo, es posible observar que la variable que más número de referencias tiene es 'pensamiento', tanto a nivel global como por grupo. La variable 'sentidos' muestra el menor número de referencias en los grupos 1, 3 y a nivel global. Sin embargo, en el grupo 2, el menor número de referencias corresponde a la variable 'imaginación', con un total de 42 referencias. A nivel global y en los grupos 1 y 3, esta misma variable aparece como la segunda con mayor número de referencias.

Al analizar los resultados finales presentados en la Tabla 33, se observa una correlación directa entre el total de referencias por grupo y los porcentajes de asistencia detallados en las tablas 21, 22 y 23. El Grupo 3, con los mayores porcentajes de asistencia, también registra el mayor total de referencias, seguido por el Grupo 1 y, finalmente, el Grupo 2 con el menor

porcentaje de asistencia. Además, destaca que la variable 'Pensamiento' acumula el mayor número de referencias tanto a nivel global como en cada grupo, sugiriendo una mayor atención y reflexión en torno a esta capacidad. Por otro lado, la variable 'Sentidos' muestra el menor número de referencias en los grupos 1 y 3, así como a nivel global, indicando posiblemente una menor consideración o énfasis en esta capacidad. En el Grupo 2, la variable 'Imaginación' tiene el menor número de referencias, posiblemente señalando una menor exploración o discusión sobre esta capacidad en comparación con las otras variables, y aunque también es posible correlacionar con el menor porcentaje de asistencias.

Estos hallazgos subrayan la influencia de la asistencia en la generación de referencias y revelan patrones distintivos en la atención dada a cada capacidad dentro de los grupos.

Sección 4. Conclusiones

Con base en los **objetivos de investigación** planteados en la tabla 1 del [Capítulo 1](#) y el análisis detallado de los resultados, se pueden extraer las siguientes conclusiones:

Con relación al Objetivo General 1: Desarrollar los principios metodológicos para la persona facilitadora que funja como clown socioeducativo:

- Se ha logrado realizar un análisis sistemático de la literatura académica relacionada con el clown y la animación teatral, lo que proporciona una base sólida para el desarrollo de principios metodológicos.
- Se han definido los elementos que aporta la disciplina del clown escénico a la educación social y la animación teatral.
- Se ha desarrollado una matriz de principios metodológicos con conocimientos teórico-prácticos del clown socioeducativo.
- Se ha diseñado una secuencia didáctica para la intervención a través de la animación teatral del clown socioeducativo.

En lo correspondiente al Objetivo General 2: Conocer los efectos de una intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' en una muestra de jóvenes de la Ciudad de México:

- Se ha realizado un análisis sistemático de la literatura académica relacionada con los jóvenes y la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' (SIP).
- Se han conceptualizado las variables, indicadores e identificadores relacionados con la capacidad SIP.
- Se diseñaron los instrumentos de evaluación (véase [Anexo 3, p. 245](#)) para observar los impactos de la intervención socioeducativa del clown sobre la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' (SIP). Estos instrumentos proporcionan una herramienta integral y específica para observar de manera precisa los efectos de la intervención, contribuyendo así al cumplimiento de uno de los objetivos específicos de esta investigación.

- El análisis de la observación de los efectos de la intervención a través de la revisión detallada de los resultados arrojados por los grupos muestra un proceso de transformación en las preferencias y enfoques a lo largo de la intervención, como se profundiza a continuación.

En síntesis, los objetivos de investigación han sido abordados de manera integral, logrando una sólida fundamentación teórica y práctica para la implementación de las intervenciones a través del teatro clown socioeducativo y proporcionando percepciones, comprensiones y conocimientos profundos que se obtienen a través de la reflexión, observación y análisis sobre los efectos de esta intervención en la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' en las personas jóvenes participantes.

En lo que respecta al análisis de los datos de la **asistencia** por grupo se resaltan los siguientes aspectos:

Grupo 1.-

1. Diversidad en Asistencia y Niveles de Marginación.- El Grupo 1 presenta una asistencia promedio del 50%, evidenciando diversidad en la participación. Se observa una variabilidad en los niveles de marginación, con participantes que reportan coincidencias y discrepancias entre el nivel de marginación de la zona y su percepción o vivencia personal.
2. Participación Activa y Desafíos Individuales.- Destacan los altos niveles de asistencia de las personas 1.2 y 1.5, indicando una participación activa. Sin embargo, el bajo rendimiento de 1.6 sugiere desafíos o limitaciones individuales en su compromiso con la intervención.
3. Consideraciones para Fases 2, 3 y 4.- Las personas 1.1 y 1.3, a pesar de asistir en menor medida, se consideran para las fases 2, 3 y 4 debido a sus aportes.
4. Correlaciones.- La asistencia es variada, con porcentajes que van desde 16.6% hasta 91.6%. No parece haber una clara correlación entre el género, los niveles de marginación y la asistencia, ya que la persona participante 1.6, con niveles de

marginación "Alto", tiene una baja asistencia, mientras que otras con niveles de marginación "Muy Alto" muestran alta asistencia.

Grupo 2:

1. Fluctuaciones en Asistencia y Niveles de Marginación.- El Grupo 2 presenta un promedio de asistencia del 58.3%, con fluctuaciones notables entre las personas participantes. Se evidencia diversidad en los niveles de marginación, tanto de la zona como reportados por los participantes.
2. Participación Relativamente Alta.- Las personas participantes 2.1, 2.4 y 2.6 destacan con una participación relativamente alta (75%), sugiriendo un compromiso significativo con la intervención.
3. Participación en Eventos Específicos.- La baja asistencia de la persona participante 2.3 se ve compensada por su presencia en la charla sobre la capacidad SIP, indicando una participación relevante en eventos específicos y aportando información para la fase 1.
4. Correlaciones.- No hay una correlación clara entre el género y la asistencia, ya que tanto hombres como mujeres muestran diferentes niveles de participación. La persona participante 2.3, con nivel de marginación "Medio" y sin reporte subjetivo, tiene la asistencia más baja.

Grupo 3:

1. Consistencia en Asistencia y Participación Total.- El Grupo 3 se destaca por su asistencia consistente, con un promedio del 75%. Algunas personas, como 3.1, 3.3, 3.8 y 3.9, exhiben una participación total con un promedio del 100%.
2. Diversidad en Niveles de Marginación.- Se observa diversidad en los niveles de marginación en el Grupo 3, destacando la importancia de considerar tanto la zona del plantel como la percepción/vivencia individual.
3. Participación Significativa en Fases Posteriores.- Varias personas participantes del Grupo 3 se consideran para fases posteriores de los resultados debido a su alta asistencia y participación activa en la creación de números y elaboración de postales electrónicas.

4. Correlaciones.- Las personas con niveles de marginación "Muy Alto" muestran una asistencia alta y consistente. No hay una correlación evidente entre el género y la asistencia, ya que tanto hombres como mujeres tienen diferentes niveles de participación.

Observaciones Generales sobre la Asistencia:

1. Heterogeneidad y Participación Activa.- La heterogeneidad en la asistencia entre los grupos sugiere una diversidad de experiencias y compromisos. La participación activa, destacada en varios casos, resalta el interés de algunas personas participantes en la intervención.
2. Desafíos Individuales y Compromiso.- Se identifican desafíos individuales, como el bajo rendimiento de 1.6 y 2.3, indicando posibles áreas de mejora en estrategias de compromiso. Factores como la pandemia, el trabajo en línea, la creación de números o sketches de clown, pueden ser determinantes para su bajo porcentaje de asistencia.
3. Importancia de la Consideración Individual.- La consideración individual de las personas participantes, incluso con asistencia moderada, se destaca en todos los grupos, sugiriendo que la calidad de la participación puede ser más importante que la cantidad en ciertos casos.

Como se señala en las observaciones generales sobre la asistencia, es importante señalar que el momento en que comienzan a descender los porcentajes de participación es cuando se empieza a trabajar en el taller con la creación de números de clown. La baja asistencia de algunas personas puede impactar en la interpretación de los resultados de cada grupo, sobre todo en lo concerniente al Grupo 2. El Grupo 3 destaca como el más participativo debido a la consistencia en la asistencia, seguido por el Grupo 2. Es posible inferir que la presencia del facilitador con la formación interdisciplinaria que requiere la figura del clown socioeducativo, dentro del Grupo 3, ha tenido relevancia para mantener la cohesión y asistencia del grupo. El análisis de la asistencia sirve como contexto importante para interpretar las respuestas y conclusiones obtenidas, subrayando la importancia de la participación activa en la intervención socioeducativa del clown. Las observaciones

generales subrayan la necesidad de enfoques personalizados para fomentar la participación activa en intervenciones de este tipo.

En lo que respecta al análisis de los datos relacionados con la **observación inicial** de los efectos de la intervención sobre la capacidad SIP, es posible destacar lo siguiente:

1. Diferencias en las Preferencias entre Grupos.- Se destacan notables diferencias en las referencias entre los tres grupos, siendo el Grupo 3 consistentemente el que presenta un mayor número de referencias en todas las variables (sentidos, imaginación, pensamiento). Esto sugiere una mayor implicación o interés en la capacidad SIP que correlaciona con el mayor porcentaje de asistencia por parte de este grupo.
2. Énfasis en 'Sentidos' y 'Pensamiento'.- A nivel global, la variable 'pensamiento' acumula la mayor cantidad de referencias (209), seguida de 'sentidos' (152) e 'imaginación' (145), indicando un marcado énfasis en la reflexión y la percepción en el contexto de la intervención.
3. Indicadores Destacados en 'Sentidos'.- Dentro de la variable 'sentidos', el indicador 'aprendizaje' destaca significativamente en todos los grupos, siendo el de mayor frecuencia global (140 referencias). Se destaca también la atención a la experiencia sensorial desde la perspectiva del indicador 'libre de dolor no beneficioso'.
4. Preferencia por la 'Experimentación de Obras' en 'Pensamiento'.- En la variable 'pensamiento', el indicador 'experimentación de obras' es prominente en todos los grupos, indicando un fuerte énfasis en la aplicación práctica y creativa del pensamiento desde la experiencia desarrollada durante el taller.
5. Importancia Sostenida de 'De Modo Humano'.- El indicador 'de modo humano' destaca en todas las variables y grupos, sugiriendo una atención constante a la perspectiva humana a lo largo de la intervención. Subrayando que el “de modo verdaderamente humano” implica un enfoque holístico que va más allá de lo meramente mecánico, promoviendo la consciencia, la empatía y la adaptabilidad en la percepción, imaginación y pensamiento, y se promueve a través de un acompañamiento que fomenta la expresión, el juego y la consideración constante de

las necesidades humanas, contribuyendo así a una vida más digna y a la mejora del entorno.

6. Falta de Referencias en Determinados Identificadores.- Se observa la ausencia de referencias en algunos identificadores, como "Originar, elaborar o crear [obras] intangiblemente" en el Grupo 1 y el de "Investiga y difunde información diversa" en el Grupo 2. Esto podría indicar falta de atención o interés en esos aspectos específicos de la capacidad SIP en esos grupos, o bien, dado que fueron grupos con menores porcentajes de asistencia, este podría ser el factor que impacta en el número de personas que realizan referencias en torno a esos tópicos.
7. Variabilidad en 'Imaginación' y 'Elección Propia'.- La variable 'imaginación' muestra cierta variabilidad entre los grupos, destacando el Grupo 3 en referencias. Además, el indicador 'elección propia' en 'imaginación' y 'pensamiento' presenta variaciones notables entre los grupos, posiblemente indicando diferencias con respecto a la percepción de la autonomía y libertad de elección en las personas participantes.

Estos resultados de la observación inicial de los efectos de la intervención sobre la capacidad SIP ofrecen una visión detallada de cómo las personas participantes perciben y se relacionan con la capacidad SIP a lo largo de la intervención. Dichos hallazgos son esenciales para comprender el impacto de la intervención en el desarrollo de la creatividad y la reflexión crítica en las personas participantes.

En lo que concierne a la revisión de los datos de la Fase 3, **observación final** de los efectos de la intervención sobre la capacidad SIP, se desprenden las siguientes reflexiones:

1. Énfasis Diferenciado en las Variables por Grupo.- El Grupo 1 muestra un fuerte énfasis en la variable 'pensamiento', especialmente en el indicador "representar la realidad de manera simbólica y abstracta". En las variables 'sentidos' e 'imaginación', se destaca la importancia de la educación adecuada, el modo humano, la producción de obras y la ausencia de dolor no beneficioso. A pesar de las pocas referencias, el Grupo 2 se destaca por su proporción notable en las variables 'sentidos' e 'imaginación', resaltando la importancia atribuida a los indicadores educación

adecuada, el modo humano, la libertad de dolor no beneficioso y el aprendizaje. El Grupo 3 muestra una distribución equilibrada de referencias en las variables 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento', destacando aspectos como el modo humano, la educación adecuada y la representación simbólica.

2. Indicadores Destacados en Cada Variable.- En la variable 'sentidos', el énfasis está en la 'educación adecuada', el 'modo humano' y la ausencia de 'dolor beneficioso'. En 'imaginación', se destaca la 'producción de obras', 'representaciones mentales' y la importancia de 'libre de dolor no beneficioso'. En 'pensamiento', se enfatiza la 'representación simbólica y abstracta de la realidad', 'producción de obras', 'formar conceptos' y 'garantías de libertad de expresión'.
3. Pocas Referencias en Algunos Indicadores y Variables.- En general, se observa la ausencia de referencias en los indicadores 'gusto' y 'olfato' en todas las variables y grupos, señalando posibles áreas de menor interés o consideración en los tres grupos.
4. Distribución Equilibrada en el Grupo 3.- El Grupo 3 muestra una distribución equilibrada de referencias en las tres variables, indicando posiblemente una atención más integral a la capacidad SIP en comparación con los otros dos grupos.
5. Destacan los indicadores 'Educación Adecuada' y 'Modo Humano'.- La 'educación adecuada' y el 'modo humano' emergen como indicadores destacados en todas las variables y grupos, sugiriendo una preocupación constante por la formación y la perspectiva humana, desde la mirada de Nussbaum, a lo largo de la intervención.

La revisión de los resultados de la Fase 3 revela patrones distintivos en cada uno de los grupos en relación con la capacidad SIP. Se destaca un énfasis diferenciado en variables clave, donde el Grupo 1 muestra una fuerte inclinación hacia el pensamiento, el Grupo 2 resalta en los sentidos e imaginación, mientras que el Grupo 3 exhibe una distribución equilibrada en las tres variables. La atención constante a la 'educación adecuada' y el 'modo humano' emerge como un denominador común en todos los grupos, sugiriendo una preocupación continua por el acompañamiento desde una perspectiva humana a lo largo de la intervención. A pesar de la falta de referencias en ciertos indicadores, la distribución equilibrada en el Grupo 3 indica una posible atención más integral a la capacidad SIP en comparación con los otros dos grupos. En general, la importancia atribuida a la representación simbólica, la producción de

obras y la libertad de dolor no beneficioso resalta la complejidad y la amplitud de la intervención en el desarrollo de la capacidad SIP.

En lo correspondiente a las observaciones detalladas de la Fase 4, los **resultados finales** de la intervención en los Grupos 1, 2 y 3, en donde se analizan en conjunto las fases 2 y 3, los datos ofrecen una visión completa de la evolución en la conceptualización y materialización de las ideas en las variables de 'Sentidos', 'Imaginación' y 'Pensamiento'. Se destacan algunas conclusiones clave para cada grupo y variable, como se muestran a continuación:

Grupo 1.-

- Sentidos: En la Fase 2, el énfasis inicial en 'Aprendizaje' y 'De modo humano' sugiere una preocupación por la importancia del aprendizaje y la experiencia humana en relación con los sentidos. En la Fase 3, el cambio hacia 'Educación adecuada' indica una transición en la atención del grupo hacia un acompañamiento en conjunto con la relevancia de 'De modo humano'. La disminución en 'Libre de dolor no beneficioso' y 'Aprendizaje' en la Fase 3 puede estar relacionada con la reducción en asistencias hacia el final del taller.
- Imaginación: En la Fase 2, la importancia dada a 'Representaciones mentales' destaca, pero en la Fase 3 hay un cambio hacia la 'Producción de obras', manteniendo la relevancia de 'Educación adecuada' y 'De modo humano'. La transición sugiere que el grupo se dirigió hacia una concepción más concreta y materializada de la imaginación.
- Pensamiento: En la Fase 2, el fuerte enfoque en 'Experimentación de obras' y 'Representación simbólica y abstracta de la realidad' indica una fase inicial centrada en la exploración creativa y conceptual del pensamiento. En la Fase 3, la transición hacia 'Producción de obras' y la persistencia de 'Educación adecuada' sugieren una aplicación más concreta de las ideas.

Grupo 2.-

- Sentidos: En la Fase 2, el énfasis en 'Aprendizaje', 'Libre de dolor no beneficioso' y 'Educación adecuada' destaca la importancia inicial del aprendizaje y la experiencia

sensorial placentera. La disminución de referencias en la Fase 3 puede correlacionarse con la baja asistencia. Destaca la importancia de la 'Educación adecuada'.

- Imaginación: Fuerte interés en 'De modo humano', 'Representaciones mentales' y 'Educación adecuada' en ambas fases, aunque con una reducción general de referencias en la Fase 3.
- Pensamiento: En la Fase 2, el grupo se enfoca en 'Experimentación de obras' y 'Representación simbólica y abstracta de la realidad'. En la Fase 3, la atención se desplaza hacia 'Producción de obras' y 'Educación adecuada', indicando una transición hacia la aplicación concreta de las ideas, sin dejar de lado la necesidad de un acompañamiento con visión humana.

Grupo 3.-

- Sentidos: Cambios notables entre la Fase 2 y Fase 3, con énfasis inicial en 'Aprendizaje', 'De modo humano' y 'Libre de dolor no beneficioso'. Transición hacia 'De modo humano', 'Educación adecuada' y persistencia en la importancia del aprendizaje en la Fase 3, con disminución en asistencias.
- Imaginación: En la Fase 2, destaca 'Representaciones mentales', 'Elección propia' y 'Libre de dolor no beneficioso'. La Fase 3 muestra un cambio hacia 'De modo humano' y 'Educación adecuada', con reducción en 'Experimentación de obras' y 'Placer', sugiriendo una alteración en las prioridades del grupo. El enfoque es claro hacia la necesidad de una visión humana en el acompañamiento de las personas.
- Pensamiento: Fase 2 con énfasis en 'Experimentación de obras', 'Representar la realidad simbólica y abstractamente' y 'Formar conceptos'. Transición en la Fase 3 hacia 'De modo humano' y 'Educación adecuada', con disminución en 'Resolver problemas' y 'Formular razonamientos y generalizaciones'.

De esta forma, los grupos experimentaron cambios en sus prioridades y enfoques a lo largo de la intervención, mostrando una adaptabilidad constante. La disminución en asistencias hacia el final del taller puede haber influido en el número de referencias generadas, dando lugar a visualizar ciertos cambios en las percepciones y prioridades de las personas participantes. La importancia atribuida a la 'Educación adecuada' y 'De modo humano'

sugiere de manera clara y persistente una conexión significativa con la necesidad de las personas de ser acompañadas con una visión que busca cultivar la percepción, la imaginación y el pensamiento promoviendo un desarrollo integral, una interacción armoniosa, aspirando a una vida satisfactoria a través de la compasión, empatía, reflexión y adaptación del entorno. Además, la evolución hacia una mayor atención a la producción concreta en la 'Imaginación' y el 'Pensamiento' indica un cambio hacia la aplicación práctica de las ideas.

Con relación a los **resultados globales** de la intervención, es posible señalar lo siguiente:

1. Énfasis diferenciado en las capacidades cognitivas y sensoriales.- Los resultados destacan la variabilidad en el énfasis otorgado por cada grupo a las capacidades cognitivas ('pensamiento'), sensoriales ('sentidos') e imaginativas ('imaginación'). El Grupo 1 se distingue por su fuerte atención al 'pensamiento', especialmente a la representación simbólica y abstracta. En contraste, los Grupos 2 y 3 muestran proporciones notables en 'sentidos' e 'imaginación', sugiriendo una preocupación más equilibrada por la educación adecuada, el modo humano y la libertad de dolor no beneficioso.
2. Inquietudes compartidas en 'sentidos' e 'imaginación'.- A pesar de las diferencias en los énfasis, los tres grupos comparten inquietudes en 'sentidos' e 'imaginación'. La educación adecuada, el modo humano, la producción de obras y la ausencia de dolor no beneficioso son aspectos destacados en estas dos categorías. Esto sugiere una convergencia en la valoración de experiencias sensoriales y creativas, así como en la importancia atribuida al acompañamiento humano y el bienestar emocional.
3. Equilibrio en el Grupo 3.- El Grupo 3 destaca por mantener una distribución equilibrada de referencias en las tres variables, evidenciando una atención simultánea a las variables 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento'. Este equilibrio puede interpretarse como una perspectiva integral que abarca tanto aspectos sensoriales como cognitivos e imaginativos en la intervención socioeducativa del clown.
4. Áreas de menor interés en todos los grupos.- La ausencia de referencias en 'gusto' y 'olfato' en los tres grupos sugiere posibles áreas de menor interés o consideración en relación con estos sentidos durante la intervención. Esto podría ser explorado en

investigaciones futuras para comprender las razones detrás de estas lagunas y su impacto en la percepción de la intervención socioeducativa.

De manera general, es importante subrayar 5 puntos relacionados con los resultados obtenidos dentro de esta investigación:

1. **Conceptualización Profunda de las Variables de la capacidad SIP.-** La conceptualización de variables, indicadores e identificadores ofrece una comprensión profunda de la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento', destacando la importancia de la vinculación entre teoría y experiencias concretas en el análisis. Se subraya la importancia de abordar tanto los aspectos emocionales como los cognitivos para comprender plenamente esta capacidad. La síntesis de la conceptualización destaca la función de los sentidos, la imaginación y el pensamiento en la percepción y representación consciente, subrayando la importancia de una educación adecuada para promover una vida más plena y digna. En síntesis, una educación adecuada, desde la perspectiva de Nussbaum, implica: proporcionar a las personas herramientas y experiencias que les permitan interactuar y convivir armoniosamente. Asimismo, se busca mejorar la comunicación, conexión y contacto emocional y humano, fomentando la participación social y cultural digna. Además, promueve la posibilidad de imaginar las experiencias de otras personas, cultivando la compasión y empatía. La educación adecuada incluye la reflexión, autorreflexión y argumentación, así como el fomento de las artes, las humanidades, las ciencias duras, visiones multiculturales y el pensamiento crítico. Busca preparar a las personas para una vida satisfactoria y significativa, donde sean capaces de comprender y responder a las necesidades humanas de manera integral.
2. **Proceso de Transformaciones en los Grupos.-** Los grupos muestran un proceso de transformaciones en sus enfoques a lo largo de las fases, con cambios en la atención a variables como 'sentidos', 'imaginación' y 'pensamiento'. Factores como la asistencia y la introducción de nuevas actividades, como la creación del número de clown, pueden influir en estas transiciones.

3. Cambios en el Enfoque Creativo.- Los resultados revelan cambios en el enfoque creativo de los grupos, desde la exploración conceptual hasta una aplicación más concreta de ideas, indicando una evolución en la conceptualización y materialización de las ideas a lo largo de la intervención.
4. Adaptación de Prioridades de los Grupos.- Se evidencia una adaptación en las prioridades de los grupos, posiblemente influenciada por la dinámica y experiencias acumuladas durante la intervención, destacando la complejidad dinámica y la adaptación constante de las preferencias y enfoques creativos.

En conclusión, la investigación ha logrado abordar de manera integral los objetivos planteados, proporcionando una sólida base teórica y práctica para la implementación de las intervenciones a través del teatro clown socioeducativo. Los hallazgos revelan patrones específicos de énfasis y preferencias en cada grupo, evidenciando adaptabilidad y cambios en las percepciones y prioridades de las personas participantes a lo largo de la intervención. La síntesis de la conceptualización de la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' destaca la importancia de una "educación adecuada" y humana para promover una vida más plena y digna, integrando aspectos emocionales, no solo cognitivos. A lo largo de la intervención, la importancia atribuida a la "educación adecuada" y al "modo humano" emerge como un hilo conductor en todos los grupos y fases. Esto destaca la relevancia de un acompañamiento que va más allá de lo meramente técnico o mecánico, abogando por un enfoque holístico que fomente un acompañamiento que de lugar a las emociones, los sentimientos, las necesidades, la consciencia, la empatía y la adaptabilidad en la percepción, imaginación y pensamiento. Además, la presencia del facilitador con formación interdisciplinaria se señala como un factor clave en el desarrollo de la intervención socioeducativa del clown.

En adición a las conclusiones mencionadas, es crucial recordar que la realización de esta intervención se llevó a cabo en un contexto único y desafiante debido a la pandemia por COVID-19. Los datos comprendidos entre la Fase 1 hasta la Fase 4 se recabaron durante este proceso. La intervención, se lleva a cabo de manera virtual a través de videoconferencia. Este aspecto adquiere una relevancia particular al considerar la adaptación y la efectividad de las

intervenciones socioeducativas del clown en un entorno virtual. La transición hacia un formato virtual no solo implicó desafíos logísticos, sino que también es probable que haya influido en la dinámica de los grupos y en la forma en que las personas participantes interactuaron y se comprometieron con la intervención. La baja asistencia, especialmente en la fase de creación de números de clown, podría atribuirse también a las dificultades que algunas personas enfrentaron al adaptarse a esta modalidad virtual o a posibles obstáculos tecnológicos.

Es relevante destacar que, a pesar de estas circunstancias excepcionales, la intervención logró resultados significativos, revelando adaptabilidad y cambios en los enfoques creativos de los grupos. La persistencia en la importancia de la "educación adecuada" y el "modo humano" a lo largo de la intervención subraya la capacidad de estas intervenciones para trascender las limitaciones del entorno virtual y mantener su impacto socioeducativo.

Estos hallazgos no solo contribuyen a la comprensión de la efectividad del teatro clown socioeducativo en contextos virtuales, sino que también abren la puerta a futuras investigaciones sobre cómo optimizar y mejorar las intervenciones tanto en estos entornos como de manera presencial, considerando la interacción única que cada medio proporciona. La combinación de las conclusiones obtenidas con la contextualización de la intervención en el marco de la pandemia por COVID-19 enriquece la relevancia y aplicabilidad de los resultados para la actualidad y futuras prácticas socioeducativas. Del mismo modo, los resultados ofrecen valiosas perspectivas para futuras investigaciones y la implementación de prácticas socioeducativas centradas en el teatro clown socioeducativo.

Limitaciones del Estudio

A pesar de los logros y conclusiones detalladas anteriormente, es fundamental reconocer y abordar las limitaciones inherentes al presente estudio, las cuales pueden influir en la interpretación de los resultados y en las conclusiones, que pueden ser replicables, más no generalizables. Algunas de estas limitaciones son las siguientes:

1. Tamaño de la Muestra.- El tamaño de la muestra, aunque adecuado para el alcance de la investigación, limita la generalización de los resultados a una población más

amplia. Esto puede afectar la aplicabilidad de las conclusiones a otras poblaciones con características culturales o socioeconómicas distintas.

2. Asistencia Variable.- La variabilidad en la asistencia de las personas participantes a lo largo de las fases del estudio puede introducir sesgos en la interpretación de los resultados. La baja asistencia en algunos grupos, especialmente hacia el final del taller, puede influir en la consistencia de las respuestas y percepciones recopiladas, afectando la robustez de las conclusiones.
3. Falta de Exploración en Profundidad de Algunas Variables.- Aunque se abordaron de manera detallada las variables 'sentidos, imaginación y pensamiento' (SIP), la falta de exploración en profundidad de ciertos identificadores específicos relacionados con el gusto o el olfato puede limitar la comprensión completa de la capacidad SIP en el contexto del teatro clown socioeducativo.
4. Duración del Seguimiento.- El estudio se centra principalmente en la intervención y sus efectos inmediatos. La falta de un seguimiento a largo plazo puede limitar la comprensión de la sostenibilidad de los cambios observados y su impacto a lo largo del tiempo en la capacidad SIP de las personas participantes.
5. Contexto de la Pandemia por COVID-19 y Modalidad Virtual en Comunidades Vulnerables.- Una limitación crucial es que la intervención se lleva a cabo en el contexto de la pandemia por COVID-19 y se desarrolla de manera virtual mediante videoconferencia. Este aspecto se complica aún más al considerar que las comunidades participantes presentan situaciones de vulnerabilidad sociocultural y económica. La conexión virtual puede haber exacerbado las brechas existentes, limitando la participación efectiva y la accesibilidad de algunas personas en estas comunidades. Además, factores como la falta de acceso a tecnologías adecuadas o conexiones estables pueden haber influido en la calidad de la participación y, por ende, generar algunos sesgos de los resultados.

Estas limitaciones destacadas subrayan la importancia de interpretar los resultados con cautela y considerar la posibilidad de futuras investigaciones que aborden estas posibles deficiencias. A pesar de estas limitaciones, los hallazgos y conclusiones proporcionan una base sólida para la comprensión de la intervención socioeducativa del clown y ofrecen

valiosas perspectivas para el diseño de futuros estudios y prácticas socioeducativas centradas en el teatro clown.

Propuestas para la Práctica

Con base en las conclusiones y limitaciones de la investigación doctoral, se presentan algunas propuestas para prácticas futuras:

1. Ampliación de la Muestra.- Diseñar estudios adicionales con muestras más amplias, considerando diversas poblaciones y contextos culturales para evaluar la posible generalización de los resultados.
2. Seguimiento a Largo Plazo.- Realizar un seguimiento a largo plazo con las personas participantes para comprender la sostenibilidad de los cambios observados en la capacidad SIP, permitiendo una evaluación más profunda de los impactos a lo largo del tiempo.
3. Seguimiento Psicoterapéutico a partir de Casos Detectados.- A partir de las conclusiones obtenidas se identifica la importancia de brindar un acompañamiento más específico y centrado en el bienestar emocional de las personas jóvenes participantes. La detección de patrones en la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' (SIP) y la adaptabilidad constante de los grupos sugieren la necesidad de un enfoque terapéutico que aborde tanto aspectos emocionales como cognitivos. Cabe aquí recordar los vínculos de la capacidad SIP con las capacidades Emociones y Afiliación, es por ello que se considera pertinente desarrollar un programa de acompañamiento psicoterapéutico humanista para personas jóvenes detectadas en la intervención socioeducativa del teatro clown que presenten susceptibilidad y disponibilidad para recibir este tipo de apoyo.
4. Análisis Cualitativo de la Asistencia.- Complementar el análisis cuantitativo de la asistencia con un enfoque cualitativo, mediante entrevistas o encuestas, para comprender las razones detrás de las variaciones en la asistencia y su impacto en la interpretación de los resultados.
5. Observación Externa e Independiente.- Involucrar a personas observadoras externas e independientes para mitigar posibles sesgos introducidos por la presencia activa del facilitador en el diseño e implementación de la intervención.

6. Exploración Particular de Nuevos Identificadores.- Investigar identificadores específicos que no fueron explorados en profundidad, al interior de los indicadores "gusto" y "olfato", para comprender mejor su importancia en la percepción de la intervención socioeducativa del clown, si la hubiera.
7. Diseño de Intervenciones Variadas.- Diseñar intervenciones socioeducativas del clown u otras disciplinas artísticas con enfoques variados y observar sus efectos en comparación, permitiendo una comprensión más completa de las estrategias más efectivas.
8. Incorporación de Tecnología.- Explorar la integración de diversas tecnologías educativas y plataformas en línea para ampliar el alcance de las intervenciones del clown socioeducativo, especialmente en contextos donde la asistencia física pueda ser un desafío.
9. Enfoque Interdisciplinario.- Fomentar la colaboración interdisciplinaria en futuras investigaciones, involucrando a personas expertas de diversas áreas para enriquecer la comprensión de la relación entre el teatro clown socioeducativo y las capacidades SIP.
10. Evaluación Comparativa.- Realizar estudios comparativos con otras formas de intervención socioeducativa para entender mejor la singularidad y efectividad específica del teatro clown socioeducativo en el desarrollo de las capacidades en general y de la capacidad SIP en particular.
11. Adaptación de Intervenciones Virtuales en Comunidades Vulnerables.- Considerando la experiencia adquirida durante la pandemia por COVID-19, donde la intervención se llevó a cabo de manera virtual mediante videoconferencia dentro de comunidades en situación de vulnerabilidad sociocultural y económica, se sugiere explorar estrategias específicas para adaptar y optimizar las intervenciones socioeducativas del clown en entornos virtuales. Esto implica abordar las barreras tecnológicas, como la falta de acceso a dispositivos adecuados o conexiones estables, para garantizar una participación efectiva. Además, se podría diseñar un enfoque inclusivo que considere las particularidades de estas comunidades, asegurando que la virtualidad no amplíe las brechas existentes y que la intervención sea accesible y beneficiosa para todas las personas participantes. La reflexión sobre la experiencia

virtual durante la pandemia añade una capa significativa a las propuestas, destacando la importancia de adaptar las prácticas a contextos específicos y desafiantes.

Estas propuestas buscan abordar las limitaciones identificadas y proporcionar direcciones para futuras investigaciones que puedan enriquecer y ampliar el conocimiento en el área del teatro clown socioeducativo.

Anexos

1. Secuencia Didáctica (Principios Metodológicos del Taller de Creación de un Número de Clown para Observar sus Efectos sobre la Capacidad SIP)

La secuencia didáctica está organizada por medio de fichas de seguimiento por sesión (dirigidas al clown socioeducativo). Se trata de 12 sesiones o unidades de trabajo educativo que forman parte del desarrollo de la intervención, además de las fichas de las unidades de trabajo que forman parte de las fases 2, previa a la intervención y 4, cierre de la intervención (véase subapartado 8.1.1.1.2. 8.1.1.1.2. Fases de la Intervención). Es necesario puntualizar lo siguiente con relación a la secuencia educativa para el Taller:

- A. Es pertinente realizar algunas actividades previas al inicio de la intervención y para el cierre de la misma, por ello se incluyen dichas fichas enumeradas a partir de la fase de la intervención a la que corresponden.
- B. Se propone que en la primera sesión se trabaje sobre la contextualización en torno a las capacidades y el manejo de las postales electrónicas. En la segunda sesión se presenta el contexto de la capacidad SIP y se sugiere el abordaje de un elemento de trabajo concreto para generar una relación socioeducativa abierta con las personas participantes: el diálogo a través del contexto de la comunicación no violenta. Las dos siguientes sesiones del taller se propone revisar los contenidos teórico-prácticos que se consideran esenciales para poder acompañar el proceso creativo de las personas participantes, a través de una comunicación que utiliza tecnicismos del clown. Estos elementos también son propuestas que pueden ser modificadas u optimizadas.
- C. De la sesión cuatro a la ocho, se presenta plantea un escenario más abierto. El objetivo primordial de estas sesiones es profundizar en la creación y exploración del número de clown, partiendo de una exposición. El Clown Socioeducativo (CS) podrá decidir realizar una actividad o ejercicio de técnica de clown que complementen las propuestas de las personas participantes que se estén revisando. Es importante destinar tiempo a retomar los elementos para el vínculo socioeducativo, y para la elaboración de postales electrónicas. Estas podrán realizarse al inicio y al final de la intervención.

D. De las sesiones nueve a la doce, se buscará lo siguiente: concretar la creación del número o al menos optimizar la exposición del mismo; seguir fomentando la relación socioeducativa; y por último, proponer la exploración del seguimiento del taller de manera independiente, con asesorías y acompañamientos puntuales del clown socioeducativo. Será necesario explorar la manera de hacerse de recursos propios o de gestionarlos por los medios pertinentes.

La exploración del seguimiento posterior del taller, no se desarrolla a profundidad, pues no es el objetivo fundamental planteado en este proyecto. Habrá que desarrollarlo y encontrar herramientas que permitan a las personas participantes generar propuestas de continuidad viables. Esta secuencia es un planteamiento inicial que puede ampliarse en el futuro, en función de la utilidad que puedan tener para promover el desarrollo de capacidades en las personas jóvenes a través del clown socioeducativo.

Las sesiones o unidades de trabajo educativo constan de los siguientes elementos:

- Duración estimada.
- Fase de la intervención.
- Objetivos referenciales.
- Contenidos orientativos y tipo de contenido (hechos, conceptos, procedimientos/habilidades, actitudes/valores).
- Recursos (en su caso).
- Actividades (de aprendizaje).
- Duración estimada de cada actividad.
- Pautas para el desarrollo de la actividad dirigidas al clown socioeducativo o a las personas jóvenes (en su caso).
- Actividades de evaluación para la regulación (dirigidas al clown socioeducativo) y para la autorregulación (dirigidas a las personas jóvenes).
- Componente(s) de la capacidad SIP que hipotéticamente se puede(n) desarrollar (en su caso).
- Fuentes sugeridas para la persona facilitadora –CS– y/o las personas participantes (en su caso).

Cada unidad de trabajo cuenta con una ficha de seguimiento, en donde se encuentran los elementos mencionados. Del mismo modo, al final de todas las sesiones, se deja una

propuesta de ficha en blanco por si se deciden hacer ajustes. Será necesario llenar las fichas que se crean pertinentes para los reajustes.

Convocatoria y objetivos

Durante la *Fase 1. Previa al inicio de la Intervención a través del Clown Socioeducativo* «se realiza la convocatoria exponiendo los objetivos y las personas a las que va dirigida la intervención, para pasar a la siguiente etapa». De esta forma la propuesta es la siguiente:

Título propuesto: "Risa y humor para la vida"

Convocatoria:

Taller de Clown para sentir, pensar e imaginar.

Resumen del taller: ¿Te gusta reír y hacer reír a la gente? ¿Te interesaría trabajar con técnicas de teatro y clown relacionadas con la risa y el humor? ¿Te gustaría desarrollar tu imaginación, sentidos y pensamiento? ¿Querías mejorar la forma de comunicarte con tu entorno? Entonces este taller es para tí. El taller forma parte de un proyecto de investigación que busca mejorar la vida de los jóvenes. El encierro y la pandemia nos han llevado a la necesidad de reconstruirnos como personas y de encontrar nuevas formas de comunicarnos con nosotros mismos y nuestro entorno cercano. Mejora tus relaciones humorosamente contigo, tus amigos, compañeros, profesores y familiares. El pretexto: crear un número o sketch de clown. ¡Diviértete y concóctete!

Dirigido a: Jóvenes (entre 15 y 22 años).

Sesiones: 12 sesiones de 2 horas cada una.

El taller y las fichas de seguimiento

El carácter del taller es fundamentalmente práctico con contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. A continuación se anexan las fichas de seguimiento de cada sesión. Se añaden o se quitan elementos de las fichas en función de la fase de la intervención. Se trata de un taller planeado para un mínimo de 5 participantes y hasta 15, con la finalidad de que se pueda brindar la mejor atención posible. En esos términos es que proponemos tiempos aproximados para cada actividad. En algunos casos, dichos tiempos pueden

reducirse en caso de ser actividades presenciales, puesto que las actividades en línea requieren de una atención uno a uno para revisar cada práctica.

Ficha para la Fase 2. Inicio de la Intervención.- Concepto, escenario y comienzo de la intervención.

Ficha de la actividad previa al inicio de la intervención.- Ficha demográfica y Evaluación diagnóstica.

Datos generales

Duración total estimada:	20 minutos
Fase de la intervención:	2. Inicio de la Intervención- Concepto, escenario y comienzo de la intervención.
Objetivos referenciales de la sesión:	1.Recopilar información demográfica de las personas participantes. 2.Explorar las habilidades y gustos personales de las personas participantes. 3.Detectar ideas previas en torno al clown.
Recursos:	Formulario electrónico para recabar la información.

Actividad 1.- Evaluación diagnóstica y recopilación de información. Taller "Risa y humor para la vida"

Contesta las siguientes preguntas generales. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

Edad:

Género:

Ciudad y Municipio/Alcaldía donde naciste:

Ciudad y Municipio/Alcaldía donde vives actualmente:

¿Cuál es tu situación laboral?

- Trabajo a tiempo completo. (0)
- Trabajo a tiempo parcial. (1)
- No trabajo. Sólo estudio. (2)

Si respondiste que trabajas, ¿qué trabajo haces? (de lo contrario deja esta pregunta sin contestar).

Estado civil:

¿Tienes hijas/os?

- Sí (0)
- No (1)

¿Alguna persona depende económicamente de ti?

- Sí (0)
- No (1)

¿Vives con otra/s persona/s?

- Sí (0)
- No (1)

Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿con quién/es vives y cuál es tu relación (familiar, amistad, conocido) con esa/s persona/s? (de lo contrario, deja esta pregunta sin contestar)

¿En qué tipo de vivienda vives? (Casa, departamento, otras) –2,1,0–

La vivienda donde vives es:

- Propia (1)
- Rentada (0)

Situación escolar:

- Estudio tiempo completo (3)
- Estudio medio tiempo (2)
- Estoy pensando en dejar los estudios (1)
- He dejado los estudios escolarizados (0)

¿Cómo consideras la situación económica/financiera en tu casa?

- Excelente (4)
- Buena. (3)
- Regular. (2)
- Mala. (1)
- Muy mala. (0)

2. Evaluación diagnóstica

Contesta las siguientes preguntas sobre tus expectativas en torno al taller y al manejo de algunas herramientas previas. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

¿Has trabajado antes con alguna/s técnica/s teatrales?

- Sí
- No

Si respondiste que sí ¿con cuál/es? (si no lo has hecho deja esta pregunta sin responder).

¿Por qué te inscribiste a este taller?

¿Qué crees que se va a trabajar en este taller?

¿Qué te gustaría aprender en este taller?

¿Sabes cómo hacer referencias a textos e imágenes como lo haces para un ensayo o documento académico?

- Sí
- No

¿Sabes cómo poner palabras escritas sobre una imagen en un programa informático para computadora o celular?

- Sí
- No

¿Sabes cómo editar imágenes y colocarlas en un documento con un programa informático para computadora o celular?

- Sí
- No

Si respondiste que sí ¿Qué programa/s sabes usar? (Si respondiste que no, deja esta pregunta sin responder).

Fichas para la Fase 3. Desarrollo de la I-AT-CS.- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.

Intenciones educativas (objetivos generales) y objetivos referenciales.

Intenciones educativas	Objetivos referenciales
1. Conocer y reflexionar en torno al enfoque de las capacidades.	1. Reflexionar sobre el enfoque de las capacidades.
2. Reflexionar en torno a la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.	1. Conocer y reflexionar sobre la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–. 2. Generar una postal electrónica sobre la pausa reflexiva en torno a la capacidad SIP.
3. Aprender a elaborar una postal electrónica.	1. Comprender el papel que jugarán como personas activas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación performativa. 2. Entender la definición de ‘pausa reflexiva’ para ser aplicada a la elaboración de una postal electrónica. 3. Reconocer la metodología para elaborar una postal electrónica. 4. Aprender a manejar una plataforma para crear postales electrónicas. 5. Emplear las normas APA como forma de referenciar las imágenes usadas a para crear sus postales electrónicas. 6. Crear una postal electrónica como ejercicio general y una sobre las capacidades.
4. Desarrollar la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ a través del acompañamiento a los/las participantes en la creación de un número de clown.	1. Conocer la definición de clown. 2. Conocer y practicar principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común. 3. Conocer la exposición como parte de la estructura de un número de clown. 4. Identificar los gustos y/o pericias personales para usarlos en el desarrollo de un número. 5. Reconocer, repasar y practicar los principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común.

Intenciones educativas	Objetivos referenciales
	6. Proponer la exposición de un número de clown, a partir de los gustos y/o pericias personales. 7. Aplicar las herramientas técnicas necesarias para promover la risa sagrada y el humor adaptativo a partir de la propuesta de exposición del número.
5. Hacer uso de la comunicación abierta, el diálogo y la mediación colectiva a través de las herramientas que proporciona el modelo de la comunicación no violenta.	1. Conocer el modelo de Comunicación No Violenta –CNV–. 2. Practicar los cuatro componentes de la CNV. 3. Practicar la empatía y la autoempatía, como parte del modelo de la CNV. 4. Reconocer y practicar los cuatro componentes de la comunicación no violenta.
6. Experimentar la autonomía y la organización individual y colectiva a través de procesos de regulación y autorregulación.	1. Identificar las necesidades de respeto y cuidado de las otras personas para atenderlas durante el desarrollo de las propuestas de exposiciones y números de clown. 2. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.
7. Construir lazos con las/los compañeras/os y la/el facilitador/a.	1. Identificar las necesidades de respeto y cuidado de las otras personas para atenderlas durante el desarrollo de las propuestas de exposiciones y números de clown.

Ficha de la sesión 1.- Las postales electrónicas y el enfoque de las capacidades.

Datos generales

Duración total estimada:	1 hora, 42 minutos
Fase de la intervención:	3. Desarrollo de la Intervención- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.
Objetivos referenciales de la sesión:	1. Comprender el papel que jugarán como personas activas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación performativa. 2. Entender la definición de ‘pausa reflexiva’ para ser aplicada a la elaboración de una postal electrónica. 3. Reconocer la metodología para elaborar una postal electrónica. 4. Reflexionar sobre el enfoque de las capacidades.

	5. Aprender a manejar una plataforma para crear postales electrónicas. 6. Emplear las normas APA como forma de referenciar las imágenes usadas a para crear sus postales electrónicas. 7. Crear una postal electrónica como ejercicio general y una sobre las capacidades. 8. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	1. La investigación performativa, las ‘pausas reflexivas’ y la metodología para la elaboración de postales electrónicas (procedimiento). 2. Definición de capacidades (conceptos procesuales).
Recursos:	1. Para el CS. Documentos en PDF y/o impresos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Investigación performativa para las personas jóvenes en nueve diapositivas</i> (Se anexa una propuesta en la actividad 2). • Presentar una síntesis sobre <i>El enfoque de las capacidades</i> Presentación en diapositivas (power point, prezi u otras opciones): <ul style="list-style-type: none"> • Síntesis para trabajar con las personas participantes de la intervención en torno a los documentos referidos. Video explicativo de cómo usar una plataforma en línea para crear postales electrónicas o conexión a internet para hacerlo en el momento. 2. Para las personas participantes. <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno y bolígrafo o un espacio virtual (móvil, tableta, computadora/ordenador) para tomar notas. • Equipo de cómputo, móvil o tableta que le permita generar una postal electrónica.

Actividad 1.- Las intenciones educativas (objetivos generales) del taller y los objetivos referenciales de la sesión.

Duración estimada: 6 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Se enviará en ese momento (vía electrónica) o se dará el material impreso, correspondiente a la Bitácora y guía orientativa para las personas participantes del taller (se anexa una propuesta a continuación).
- Se mostrarán por escrito (en PDF, con copias impresas o en una presentación electrónica) las intenciones educativas del taller y los objetivos referenciales de la sesión.

Bitácora y guía orientativa para las personas participantes del taller.

Intenciones educativas (objetivos generales) y objetivos referenciales del taller.

Intenciones educativas	Objetivos referenciales para alcanzar las intenciones educativas
1. Conocer y reflexionar en torno al enfoque de las capacidades.	2. Reflexionar sobre el enfoque de las capacidades.
2. Reflexionar en torno a la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.	3. Conocer y reflexionar sobre la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–. 4. Generar una postal electrónica sobre la pausa reflexiva en torno a la capacidad SIP.
3. Aprender a elaborar una postal electrónica.	7. Comprender el papel que jugarán como personas activas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la investigación performativa. 8. Entender la definición de ‘pausa reflexiva’ para ser aplicada a la elaboración de una postal electrónica. 9. Reconocer la metodología para elaborar una postal electrónica. 10. Aprender a manejar una plataforma para crear postales electrónicas. 11. Emplear las normas APA como forma de referenciar las imágenes usadas a para crear sus postales electrónicas. 12. Crear una postal electrónica como ejercicio general y una sobre las capacidades.
4. Desarrollar la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ a través del acompañamiento a los/las participantes en la creación de un número de clown.	8. Conocer la definición de clown. 9. Conocer y practicar principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común. 10. Conocer la exposición como parte de la estructura de un número de clown. 11. Identificar los gustos y/o pericias personales para usarlos en el desarrollo de un número. 12. Reconocer, repasar y practicar los principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común. 13. Proponer la exposición de un número de clown, a partir de los gustos y/o pericias personales. 14. Aplicar las herramientas técnicas necesarias para promover la risa sagrada y el humor adaptativo a partir de la propuesta de exposición del numero.
5. Hacer uso de la comunicación abierta, el diálogo y la mediación colectiva a través de las herramientas que proporciona el modelo de la comunicación no violenta y el perfil de una sola página.	5. Conocer el modelo de Comunicación No Violenta –CNV–. 6. Practicar los cuatro componentes de la CNV. 7. Practicar la empatía y la autoempatía, como parte del modelo de la CNV. 8. Reconocer y practicar los cuatro componentes de la comunicación no violenta.
6. Experimentar la autonomía y la organización individual y colectiva a través de procesos de regulación y autorregulación.	3. Identificar las necesidades de respeto y cuidado de las otras personas para atenderlas durante el desarrollo de las propuestas de exposiciones y números de clown. 4. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.

Intenciones educativas	Objetivos referenciales para alcanzar las intenciones educativas
7. Construir lazos con las/los compañeras/os y la/el facilitador/a.	2. Identificar las necesidades de respeto y cuidado de las otras personas para atenderlas durante el desarrollo de las propuestas de exposiciones y números de clown.

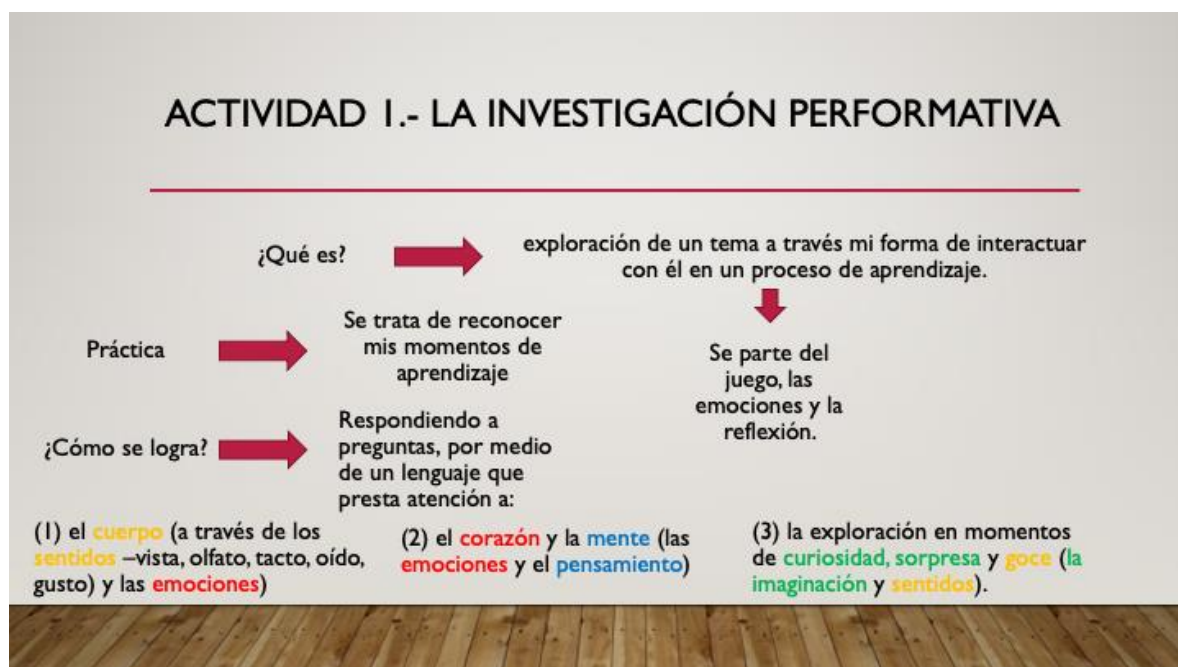
Actividad 2.- La investigación performativa

Duración estimada: 16 min.

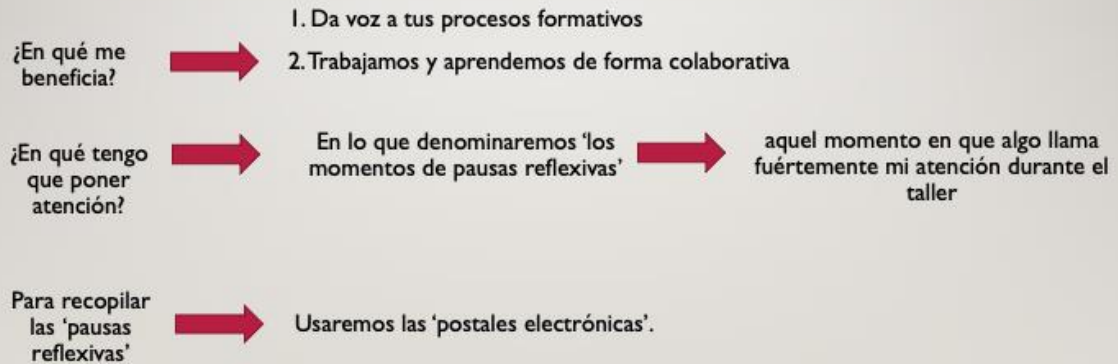
Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Realizar una presentación electrónica para exponer el tema.

Investigación performativa para las personas jóvenes en nueve diapositivas.



ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA



ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

- ¿Qué elementos tiene una postal electrónica? → 1. Una imagen (tomada por ti u obtenida de internet, citando la fuente) que represente la pausa reflexiva;
2. Un epígrafe o cita textual (tomados de cualquier fuente que puede incluir, pero no limitarse a: textos de cualquier ídolo, canciones o poemas) que tú elijas y que represente a la pausa reflexiva;
3. Un texto libre, como el que se coloca al anverso de las postales físicas.



ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

Recuerda algo muy importante



A través de una postal electrónica se debieran plasmar elementos **sensoriales**, **emocionales**, **imaginativos**, **creativos** y **reflexivos**. La imagen y/o el texto debieran remitir a alguno de **los cinco sentidos**, representar o redactar directamente **sentimientos o emociones** y todo aquello que implique dar rienda suelta a la **imaginación** y los **pensamientos**.

ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

Pasos para elaborar la postal electrónica



1. A lo largo del curso-taller, detecta un momento de pausa reflexiva. Lo plasmarás cuando demos un espacio para ello, solo tenlo presente o anota algún elemento que te permita recordarlo.
2. Cuando demos el momento para hacerlo, escribe sobre ese momento de pausa reflexiva. Podrás guiarte por una serie de preguntas orientativas que se te propondrán.
3. Recuerda plasmar elementos **sensoriales**, **emocionales**, **imaginativos**, **creativos** y **reflexivos** a través de la imagen que selecciones, el texto que escribas y el epígrafe o cita textual que selecciones.

ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

El proceso para generar mi postal electrónica, en torno a la investigación performativa

Las preguntas orientativas:

1. ¿Qué asuntos importantes para tí surgieron durante la búsqueda de dicha metodología? ¿Y qué sentimientos te generaron? El reencuentro con búsquedas de mi juventud. Un viernes a principios de julio de 2021, por la noche por la noche, antes de dormir, me puse a explorar en la web si existían investigadores doctorales que trabajaran con el clown. En la internet encontré a Julia Lane, quien se había graduado en 2016 de la Universidad Simon Fraser en Canadá con una investigación doctoral que hablaba sobre el clown. Al indagar sobre dicha universidad, me percaté que uno de sus campus estaba en Burnaby, British Columbia, Canadá. Esto me hizo sentir emociones de alegría y de entusiasmo, puesto que cuando tenía unos 26 años, tenía en mente emigrar a Canadá, justamente en la zona de British Columbia para continuar con mis estudios de posgrado. Decidí investigar quiénes habían dirigido el trabajo de Julia. Fueron las doctoras Vicki Kelly, Celeste Snowber, y Lynn Fels. Cuando revisé los perfiles de cada doctora, me llamó mucho la atención el trabajo de la doctora Fels, puesto que había participado en una investigación sobre Circo Social en Ecuador, y su trabajo en torno al teatro, estaba perfilado desde la Educación y la investigación performativa. Me puse a revisar bibliografía en el sitio web de la doctora Fels, y me pareció sumamente interesante todo lo que encontré sobre la investigación performativa. Pensé que esta sería la forma de abordar el trabajo que había estado bloqueada.

ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

El proceso para generar mi postal electrónica, en torno a la investigación performativa

Las preguntas orientativas:

- 2. ¿Qué decisiones has tomado o qué reflexiones has realizado luego de la revisión de dicha metodología?** Decidí plantear la propuesta con mi director de tesis y contactar a la doctora Fels para dialogar con ella.
- 3. ¿Por qué tomaste dichas decisiones o por qué realizaste dichas reflexiones?** Porque me hizo mucho sentido la propuesta de trabajo más vinculada con las artes y la educación, desde una perspectiva más humana.
- 4. ¿Algo te sorprendió? Si fue así, ¿por qué?** Me sorprendió el trato humano y amable de la doctora Fels, tal como sus propios documentos de investigación.
- 5. ¿Cómo podrías usar esta metodología en algún aspecto de tu vida?** En principio, para esta investigación doctoral. Sin embargo, pienso integrarla también a las clases de música que comparto en un Instituto de la Ciudad de México.
- 6. ¿Cuáles serían los beneficios de usar dicha metodología en algún aspecto de tu vida?** Ser más observante en torno a mi vida diaria.
- 7. Escribe libremente, si deseas añadir algo.** Disfruté vincular las emociones positivas que tenía de más joven con una investigación que estoy realizando en la actualidad.

ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

Mi ejemplo de postal electrónica.

El anverso de la postal:



Me encontré con la propuesta de investigación performativa de la doctora Lynn Fels, luego de una búsqueda fortuita que me reconectó con emociones de mi juventud, enmarcadas en un contexto actual en donde se vinculan mis pasiones: las artes escénicas, la educación y la investigación. Pensar que algún día quise emigrar a Canadá para estudiar un posgrado, me recolocó con un posible sueño de hacerlo realidad, aunque fuera un poco más tarde, quizá no ya para estudiar un posgrado, quizá para trabajar en una universidad canadiense, o quizá para hacer un posdoctorado. El tiempo ya lo dirá.

ACTIVIDAD 1.- LA INVESTIGACIÓN PERFORMATIVA

Mi ejemplo de postal electrónica.

El anverso de la postal:



Al final, encontré y descubrí que la investigación performativa podía ser una metodología muy humana para indagar sobre la capacidad sentidos, imaginación y pensamiento con los jóvenes con quienes voy a trabajar. Además de ser una perspectiva de investigación cualitativa, que era lo que estaba buscando con Xavier, mi tutor y director de tesis, se vincula directamente con las artes escénicas.

Esta búsqueda fortuita y casual, me hizo sentir feliz, contento y me permitió realizar un vínculo con la doctora Lynn Fels, una persona con una visión muy humana, amable, artística y educativa.

La investigación performativa puede integrarse a la vida cotidiana de las personas, incluyendo la mía.

Ahora que he hecho esta postal, me he sentido muy feliz y emocionado.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Tomar apuntes de lo que consideren importante.

Actividades de regulación-evaluación – CS: se llevará a cabo cuando los participantes realicen una postal electrónica, pues ahí se mostrará de qué manera ha comprendido el tema, de manera procedimental.

Actividades de autorregulación – participantes:
Revisar dudas cuando realicen la postal electrónica.

Actividad 3.- La creación de una postal electrónica.
Duración estimada: 20 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Retomar la pregunta del cuestionario diagnóstico sobre si alguien sabe utilizar algún software, ya sea en línea, en su equipo móvil o de cómputo, para editar imágenes y colocar textos encima. Si no se tiene la información de todos, recabarla de quien no se tenga.
- Proponer el uso de sitios web con imágenes libres de derechos como:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>
- Explicar la forma de buscar una imagen y de descargarla.
- Se sugiere proponer el siguiente modelo para que citen el origen de las imágenes:

Escribe la atribución de derechos de autor, tomando como base cualquiera de los dos siguientes ejemplos:

Figura. Postal electrónica sobre la investigación performativa. (Nombra tu postal)



Nota. Imagen adaptada de Unsplash Photos for everyone [Fotografía], por Lee Robinson @leerob, 2019 (<https://unsplash.com/photos/MzCeUhY3Xy0>). Libre para su uso bajo la Licencia de Unsplash.

Figura . Otra postal electrónica sobre la investigación performativa. (Nombra tu postal)



Nota. Imagen adaptada de Pixabay Imágenes Gratis para descargar [Fotografía], por Robert Nathan Garlington, s.f. (<https://pixabay.com/es/photos/puerto-condominios-barcos-vancouver-272365/>). Libre para su uso bajo la Licencia de Pixabay.

- Proponer el uso de canva (www.canva.com) o en su defecto de power point.
- Desarrollar el manejo de canva, la selección del diseño de postales, la edición y exportación de la imagen.
- Buscar a través de google o cualquier buscador en línea, una frase, poema, o texto que tenga relación con lo que podría ser una pausa reflexiva.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Se sugiere ir desarrollando paso a paso, de manera conjunta la actividad que va proponiendo el CS: abrir las páginas sugeridas, realizar una búsqueda, editar.

Actividades de regulación-evaluación – CS: dar un vistazo a las postales generadas en ese momento, sin poner mucha atención en la profundidad del tema, pues solo es una primera práctica.

Actividades de autorregulación – participantes:

Detectar en qué paso o qué actividad tuvieron alguna problemática, externarla y tratar de resolverla.

Actividad 4.- El enfoque de las capacidades

Duración estimada: 30 min

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Pedir a las personas participantes que traten de poner atención en la pausa reflexiva a partir de este momento. Se les pueden entregar la información de las actividades de ‘autorregulación – participantes’ contenidas en esta misma actividad, previo al inicio de la exposición del tema.
- Exponer de manera dinámica el enfoque de las capacidades. Se sugiere comenzar por una reflexión basada en el texto de Robeyns (2005), donde se señala que las discusiones sobre las mediciones de la calidad de vida desde una perspectiva económica, han concluido que ese tipo de mediciones se refieren más a la prosperidad económico-monetaria de las naciones a nivel macro, olvidando el desarrollo sociocultural de las personas como individuos.
- Se sugiere revisar cifras obtenidas de los Informes Sobre Desarrollo Humano (PNUD, 2019), para sensibilizar a las personas sobre la incongruencia entre los niveles de vida que proponen los indicadores, y la realidad que las personas viven en el día a día.
- Del mismo modo, se propone revisar la síntesis de Ros y Úcar (2014) sobre capacidades básicas, capacidades internas y capacidades combinadas.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Es posible dar 10 minutos para diálogo, donde las personas participantes den su punto de vista del por qué hay divergencias entre las propuestas que señalan un índice de desarrollo humano alto o medio, mientras que la realidad que se vive en el día a día pareciera mostrar una perspectiva diferente.
- Llevar apuntes y anotaciones que consideren importantes.

Actividades de regulación-evaluación - CS:

- Las personas participantes generarán una postal electrónica a la cual se le puede dar retroalimentación puntual con base en las preguntas orientativas.

Actividades de autorregulación - participantes:

Durante la exposición y revisión del tema, presta atención a lo siguiente:

- A tus emociones y sentimientos: ¿qué te hace sentir, desde lo emocional, lo que estás entendiendo de la exposición?
- A todos a alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído) ¿qué te hace sentir, desde lo sensorial lo que estás entendiendo de la exposición?
- Presta atención a tus pensamientos, cualesquiera que estos sean, ¿qué piensas, qué imaginas, qué reflexionas a partir de lo que estás entendiendo de la exposición sobre las capacidades?

Actividad 5.- Desarrollo de la postal electrónica sobre las capacidades

Duración estimada: 30 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Invitar a las personas participantes a desarrollar su postal electrónica sobre las capacidades. Se les entregarán (en pdf, impreso o en un formulario electrónico) las preguntas orientativas que se presentan a continuación.
- Al concluir la actividad, dar un cierre a la sesión, abriendo espacio a preguntas, dudas o aclaraciones, dependiendo del tiempo.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

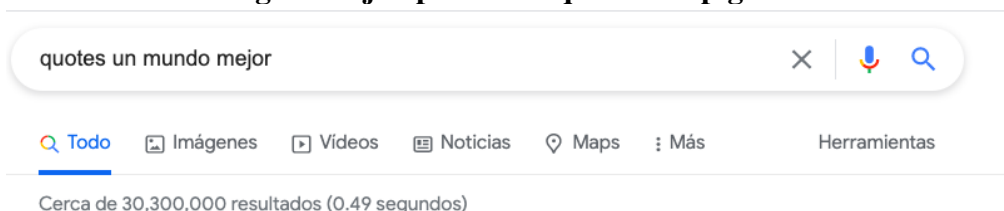
Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a *las capacidades*. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

- Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
- Edad:
- Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
- ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de este tema?
- ¿Qué te hizo sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generó)?
- ¿Qué sentiste durante la revisión del tema a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hizo recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
- ¿Qué te sorprendió de esta parte del curso-taller?
- ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?
- ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión del tema?
- ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)
- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>También puedes usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
- Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.
- Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.
 - *Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.

- Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
- Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Figura . Ejemplo de búsqueda de epígrafe



Actividades de regulación-evaluación – CS: prestar atención a las dudas y acompañar el desarrollo de la actividad.

Actividades de autorregulación – participantes:

- ¿Contesté todas las preguntas orientativas?
- ¿Pude realizar mi postal electrónica?
- Si no concluí la postal electrónica, ¿en cuál de los siguientes pasos tuve dificultades?
 - Buscar la imagen.
 - Buscar la cita o epígrafe.
 - Edición de la imagen para colocarle un texto como cita o epígrafe.
 - Escribir el texto libre.
- Si respondiste que tuviste una dificultad en particular, describe por qué crees que hayas tenido esa dificultad:

Fuentes sugeridas para la persona facilitadora –CS–:

- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Fels, L. (2015). Performative Inquiry. Reflection as a Scholarly Pedagogical Act. In W. Linds & E. Vettraino (Eds.), *Playing in a House of Mirrors* (Issue 1968, pp. 151–174). Rotterdam, The Netherlands: Sense. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-118-2_11
- Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano. Traducción de Albino Santos. Paidós. Barcelona.
- PNUD. (2019). *Informe de Desarrollo Humano Municipal 2010-2015. Transformando México desde lo local.*
- Robeyns, I. (2005) ‘Assessing global poverty and inequality: income, resources, and capabilities’, *Metaphilosophy*, 36(1–2), pp. 30–49.
- Ros, F. J., & Úcar, X. (2014). Arte, cultura y desarrollo humano: capacidad para sentir, imaginar y pensar. En P. Delgado, S. Barros, C. Serão, S. Veiga, T. Martins, A. J.

Guedes, F. Diogo, & M. J. Araújo (Coordinadores), *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas. Espaços de investigação, formação e ação*. (pp. 1–11). Porto. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Fuentes sugeridas para las personas participantes:

Colmenarejo Fernández, R. (2012). “Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano.” *Revista De Fomento Social*, 268, 693–700.

Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos. Paidós. Barcelona.

Ficha de la sesión 2.- La capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’; herramientas para la comunicación; y una definición de clown.

Datos generales

Duración total estimada:	1 hora, 30 minutos
Fase de la intervención:	3. Desarrollo de la Intervención.- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.
Objetivos referenciales de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y reflexionar sobre la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ –SIP–. 2. Generar una postal electrónica sobre la pausa reflexiva en torno a la capacidad SIP. 3. Conocer el modelo de Comunicación No Violenta –CNV–. 4. Practicar los cuatro componentes de la CNV. 5. Practicar la empatía y la autoempatía, como parte del modelo de la CNV. 6. Conocer la definición de clown. 7. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Definición de la capacidad SIP (conceptos procesuales y aplicativos). 2. Modelo de CNV (procedimientos / habilidades; actitudes y valores). 3. Definición de clown (hechos).
Recursos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para el CS. <p>Documentos en PDF y/o impresos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hacer una síntesis sobre el modelo de <i>Comunicación no violenta</i>. • <i>Tabla de sentimientos de necesidades satisfechas</i> (véase anexo 7, p.311 de la tesis) • <i>Tabla de sentimientos de necesidades no satisfechas</i> (véase anexo 7) • <i>Tabla de necesidades humanas</i> (véase anexo 7) • <i>Definiciones de clown</i> (se anexa una propuesta en la actividad 3) <p>Presentación en diapositivas (power point, prezi u otras opciones):</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Síntesis para trabajar con las personas participantes de la intervención en torno a los dos documentos referidos. <p>2. Para las personas participantes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno y bolígrafo o un espacio virtual (móvil, tableta, computadora/ordenador) para tomar notas.
--	--

Actividad 1.- La capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.

Duración estimada: 22 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Comenzar por un repaso de las intenciones educativas y las que se han desarrollado hasta el momento.
- Presentar los objetivos referenciales de la sesión.
- Presentar la definición de la capacidad SIP.
- Proponer la profundización en torno a la definición de la capacidad SIP, a través de la generación de una postal electrónica.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Desarrollar una postal electrónica, luego de la revisión de la definición de la capacidad SIP.

Actividades de regulación-evaluación – CS: observación y acompañar el proceso del desarrollo de la postal electrónica.

Actividades de autorregulación – participantes:

Para generar tu postal electrónica.-

Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a las actividades relacionadas con la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

- Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
- Edad:
- Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
- ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de estos temas?
- ¿Qué te hicieron sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generaron)?
- ¿Qué sentiste durante la revisión de estos temas a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hicieron recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
- ¿Qué fue lo que más te sorprendió de esta parte del curso-taller?
- ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?

- ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión de alguno de estos temas?
- ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)
- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>
 También podrías usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
- Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.
- Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.

*Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.
- Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
- Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Para evaluar el desarrollo de tu postal electrónica.-

- ¿Contesté todas las preguntas orientativas?
- ¿Pude realizar mi postal electrónica?
- Si no concluí la postal electrónica, ¿en cuál de los siguientes pasos tuve dificultades?
 - Buscar la imagen.
 - Buscar la cita o epígrafe.
 - Edición de la imagen para colocarle un texto como cita o epígrafe.
 - Escribir el texto libre.
- Si respondiste que tuviste una dificultad en particular, describe por qué crees que hayas tenido esa dificultad:

Actividad 2.- Modelo de Comunicación No Violenta.

Duración estimada: 43 minutos

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Exponer verbalmente (se sugiere usar una presentación electrónica previamente preparada) sobre el modelo de comunicación no violenta y su funcionamiento.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Se recomienda que tomen apuntes y/o que revisen la Bitácora y guía orientativa para las personas participantes del taller, en donde se incluye una síntesis sobre la CNV.

Actividades de regulación-evaluación – CS: Promover el ejercicio de autoempatía sobre lo trabajado hasta el momento en el taller, y observar de qué manera utilizan los cuatro elementos. Hacerles saber a las personas participantes que se realizarán correcciones para acompañar su aprendizaje.

Actividades de autorregulación – participantes:

Realizar un ejercicio de autoempatía, tratando de encontrar los cuatro componentes de la comunicación no violenta. Se pueden dar 5 minutos para responder las preguntas y 10 minutos para que participen las personas que quieran hacerlo y/o tratar de impulsarlas a hacerlo, compartiendo sus respuestas. Las demás personas deben hacer llegar sus respuestas por correo electrónico o a través de un formulario.

Instrucciones para las personas participantes: Responde las siguientes preguntas hablando desde los cuatro componentes de la CNV. Puedes utilizar las tablas de sentimientos y necesidades.

Cuando observo que [el nombre del CS] me habla de todas estas temáticas;

- Me siento:
- ¿Qué necesidades están vivas en mí cuando pongo atención a estos temas?
- Mi petición de acción concreta dirigida al CS sería:

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P

Actividad 3.- Definición de clown.

Duración estimada: 10 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Se puede pedir por escrito una definición que crean los participantes sobre el término clown. Esto se puede hacer en el momento o como parte del cuestionario previo dentro de la evaluación diagnóstica.
- Exponer de manera verbal, una síntesis de las diversas definiciones del clown o la que se considere más pertinente. Es recomendable, dado que el nivel de profundización en cuanto a tipos de conocimientos no será teórico, utilizar las definiciones de los dos roles principales (augusto y blanco). Nota: Si hubiese alguna persona interesada en profundizar, se le puede compartir en PDF o impreso el texto que se deja a continuación sobre “Definiciones de clown”.

- Pedir que comparen la definición con la que propusieron e invitarles a realizar comentarios, si lo creen necesario.
- Hacer un cierre con las personas recapitulando los objetivos trabajados en la sesión, abriendo espacio a preguntas, dudas o aclaraciones, dependiendo del tiempo.

Texto. Definiciones de clown

Lluvia de ideas provenientes de los conocimientos teórico-prácticos del clown.

Lo que el clown es:

- «Grotesco, reencuentro con el amor, el horror, el miedo [como contraste del payaso sagrado]». (Hutter, 28/Nov/2014).
- «Personaje del campo desubicado.» (Díaz, 13/Dic/2013)
- « El teatro del periodo isabelino, la palabra clown tenía un significado doble. Se le denominaba clown a quienes venían de otros lugares lejanos a la corte y a esas personas se les denominaba de manera despectiva ‘clown’. Empezaron a haber personajes en las obras que se les denominaba así. Eran los desubicados. Empezó a llamarsele clown al actor que hacía esos roles. Personajes desubicados que no saben como comportarse ante la realeza».
- « En el circo, [...] Se genera la primera clasificación. Cara blanca o blanco y el Augusto o nariz roja o clown rojo. [...] El clown de cara blanca usa un vestuario hecho a la medida. Es normalmente tendiente a los colores claros, el maquillaje blanco. La imagen del cara blanca sintetizaba tradiciones de la aristocracia francesa (quienes se blanqueaban el rostro). Son reminiscencias del Pierrot Francés (personajes oníricos o fantasmales. Pierrot no era humano. Sus números eran estilizados). [...] Tenía reminiscencias del polichinela de origen latino (Roma imperial, hijo de la musa Thalía. Pero El Niño nace monstruoso. Jorobado con nariz ganchuda. Al nacer, todos los dioses se horrorizan. Sólo Apolo le regala su rayo más brillante, logrando que a todos los humanos y dioses se rían, no se horroricen al ver al monstruo. El personaje fue evolucionando. Y se le encuentra en Biblias napolitanas: en el arca de Noé debía rescatar a polichinela también. O en la última cena estaba también Polichinella. Al ser un personaje divino, no sabe como comportarse en la tierra por eso genera ese humor). [En] Dickens, ‘Los cuentos de Canterbury’ son retratos también de fantasmas, demonios o muertas que son burlados por los humanos (son personajes cómicos). El clown blanco resume todos estos valores superiores, elevados y la aristocracia. El Augusto representa la cara opuesta. El Augusto es lo terrenal, con todas las pasiones, el apetito, la lujuria, la envidia, la maña para sobrevivir engañando, robando o siendo ingenioso para poder sobrevivir. También representa al pueblo llano. La ropa nunca es de su medida, eso ayuda a reflejar que es pobre. Es el Arlequín de la comedia del arte, en el S. XVII y XIX era

un traje de rombos. El aspecto tiene que ver con que representaba a un campesino que trabajaba bajo el sol, por tanto el cabello, la nariz y las chapas se vuelven rojizos. En el romanticismo surgen historias como el clown blanco era un pastelero de día. Entonces un día llegó de blanco por la harina en la cara y al público le encantó. El Augusto está descombinado en la ropa. El clown de Shakespeare es pobre e ignorante, por eso hablan ‘de tú a tú’ con el príncipe (Hamlet y el enterrador). [Sobre] El tramp o clown negro. Cuando empiezan a caer las monarquías en Europa había una nueva imagen muy recurrente: aristócrata que de pronto se quedó sin nada. Esos eran los tramps. Tenían sombrero de copa rotos, guantes de seda rotos, y un frac roto. También tuvieron educación. El tramp se vuelve cómplice del cara blanca porque esta educado. En cambio el campesino no conoce y es ingenuo. El tramp resume una tradición de escenas melodramáticas, añoranzas de otras épocas mejores. Añoranzas de lo que tuvieron en otra época».

- «El clown debe ser un buen actor y hacer interesantes las idioteces».
- «Tommy. Es el cara blanca de España. Clown es el blanco y el Augusto sólo es Augusto o payaso en el texto de Ceballos (El libro de oro de los payasos)».
- «El clown es un arte y una profesión. No se explora el clown personal. Todos tenemos un clown un músico un poeta y un actor dentro y eso se da por hecho». (Díaz, 5/Nov/2015).
- «[En el] Teatro Isabelino Clown es despistado. Jester [es] el bromista. Enreda a los demás y con eso genera humor. Es el ‘foolosofer’. Fool. Es cándido y crédulo. Juega mucho con la literalidad. Bufón. Término de origen francés: grueso y grosero. Los bufones franceses medievales eran grandes, gordos, tragones y juegan con la exageración. [...] Juega con la exageración. Estos roles se pueden usar para el clown augusto». (Díaz, 4/Dic/2015).
- «Clown en España es el blanco y augusto es el rojo. Clown aparece poco antes del clown isabelino. El clown en Inglaterra era el provinciano. El clown en los rituales ingleses, tenía que ser el que hacía la ruptura con lo serio. Eran llamados ‘los vicios’, representaban a los pecados capitales y se le vinculaba con el Diablo. En el teatro isabelino era el único capaz de romper el espacio y tiempo y dialogar con el público».
- «Hay diferencias entre clown y bufón. [Retomando otras clasificaciones, dentro del] Fool: ‘natural fool’ hacia de tonto. ‘Fool by art’ se hacía ‘tonto’ para sacar provecho. Gester era el que hacía reír con ingenio. Bufón es grueso y grosero en francés. Humor derivado de la exageración. En Inglaterra al bufón no se le llamaba así, se le llamaba fool. El bufón trasgresor exacerbado, contra la iglesia y política viene de Francia». (Díaz, 22/Abr/2015).
- «Clown solo en escena es un clown puro». (Díaz, 5/Oct/2015).
- «El clown no sabe quién es hasta que está frente al público»
- «El clown no sabe que es gracioso».
- «El clown es una tonelada de caca y una perla (Anatoli)».

- «Clown isabelino. Natural fool: tonto. Fool by art se hace tonto para sacar ventaja. Otra subdivisión: fool: cándido. Clown: era provinciano que no sabía cómo comportarse. Jester: bromista. Bufón: (bus en francés: cogote, cuello) hacía todo grande».
- «El clown en la escuela rusa es todos los seres humanos. En la francesa es un personaje: "encuentra tu clown"». (Díaz, 7/Oct/2015).
- «El clown es camaleónico. Debe ser capaz de ser reflejo de muchas personas». (Díaz, 28/Abr/2016).
- «En el circo español antes de los 70's el clown era el blanco y el payaso era el agosto». (Díaz, 17/May/2016).
- «En las tribus americanas el payaso es ambiguo.- puede causar risa o asustar. Lanza la buena fortuna o causa enfermedades». (Díaz, 19/Nov/2020).
- «Un clown organiza una fiesta. No necesariamente conmueve o hace reír. Hay muchos tipos de fiesta». (Gual y Díaz, 6/Nov/2015).
- «El clown es un generador de fiesta que debe habilitar a la gente para que se abra y quiera jugar, un signo claro de que lo estamos logrando es el comportamiento de los espectadores, tenemos que lograr que el espectador sepa y sienta que tiene derecho a participar, a hablar, a reírse». (Gual y Díaz, 6/Nov/2015).
- «Clasificaciones del clown de circo. Clown [con] técnica europea: Payaso actor tradicional que existe en todo el mundo. [En] Rusia viene del circo. [En] Italia [proviene de la] comedia del arte. [En] Francia [se da una] estilización de la comedia del arte. En Inglaterra viene del teatro. En circo surgen diferentes roles. Blanco. Clown de cara blanca. Aristócrata. Viste muy bien. Vestuario del pierrot. Es astuto e inteligente. Nunca pierde la cordura, a menos que sea un solo [de clown]. Plano sobrehumano. Dioses, fantasmas. [El] Augusto. [Es el] Clown rojo. Siempre engaña. Ingenuo, provinciano. Representa a los humanos. [El] Tramp. [Es el] Clown negro. Representa a la clase alta cuando empieza a caer la monarquía. Gente de poder que lo ha perdido [todo]. Alguna vez tuvo poder pero ya está en la miseria. Usa un frac roído. Ej. Achille Zavatta. Tramp es [un] contraugusto y ayuda al blanco a que el Augusto vuelva a caer. En todos los sketches sólo debe haber un Augusto. Clown isabelino. Viene del teatro. Jester. Clown ingenioso. Fool. Crédulo, cándido. Clown. Provinciano. Se parece al Augusto. Bufón. Gordo, grotesco, todo lo hace grande. Todos estos roles los hacía una sola persona: el clown.»
- «Clown blanco se pinta de blanco por representar a la aristocracia pintada y lo sobrenatural. Augusto causa risa por tonto, ingenuo y despistado. El clown blanco es mañoso, hábil, perspicaz. Clown viene del latín colonus: provincia». (Espinosa, 3/Mar/2014).
- «Banco (o clown) [representa a la] aristocracia. [Lo] Divino. Lo mágico. Sabe vestir. La cara blanca era símbolo de pureza de la aristocracia. Rojo. Campesino provinciano. Viste de rojo. [...] Es ingenuo e ignorante». (Espinosa, 17/Sep/2014).

- «Clown blanco siempre impulsa el trabajo del rojo. También conocido como Augusto (feliz en alemán)». (Espinosa, 24/Sep/2014).
- «Clown. Colonus, colono, la persona que está en el centro». (Espinosa, 13/Oct/2014).
- «El mimo comienza como hipócrita o actor. Se dedicaba a los géneros mayores. Luego vino el comediante se dedicaba al enredo y los géneros menores. Luego vino el clown. Tiene más carácter sobre la ironía. El mimo eslabona a los tres». (Leal, 1/Dic/2016).
- «Clown.- Es un provinciano, al parecer proviene del polaco. Tiene más que ver con un ‘círculo’. Es considerado el gracioso en España». (León, 7/Feb/2012)

Lo que el clown NO es:

- «Los clowns no son estúpidos. Solo se dan cuenta de cosas.» (Lizarazu, 09/Nov/2015)

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Comparar sus respuestas en torno a la definición de clown, con respecto a la escuchada de parte del CS en la sesión. Comentar algo si es necesario.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Observar la forma de interacción con las personas participantes.

Actividades de autorregulación – participantes:

¿Envié mi respuesta sobre la definición de clown, previo a esta sesión?

Si no lo hice ¿por qué razón no pude hacerlo?

¿Participé e interactué al final de esta actividad?

Si no lo hice ¿por qué razón?

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P (Sentidos, Imaginación y Pensamiento)

Bibliografía sugerida para las personas participantes y/o el CS:

Díaz, J. (2019). *Corazón de payaso (sin olvidar mente y cuerpo)*. Con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Programa Creadores Escénicos con Trayectoria 2016, México.

Kashtan, I. (2014). *Ser padres desde el corazón*. ACANTO.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta*. Gran Aldea Editores

Ficha de la sesión 3.- Principios básicos del clown.

Datos generales

Duración total estimada:	1 hora 57 minutos.
Fase de la intervención:	3. Desarrollo de la Intervención- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.

Objetivos referenciales de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conocer y practicar principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común. 2. Reconocer y practicar los cuatro componentes de la comunicación no violenta. 3. Conocer la exposición como parte de la estructura de un número de clown. 4. Identificar los gustos y/o pericias personales para usarlos en el desarrollo de un número.
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principio de diálogo, triangulación, foco, acentos corporales y elementos gestuales (conceptos aplicativos). 2. Modelo de comunicación no violenta (conceptos procesuales y aplicativos; procedimientos y habilidades). 3. Los dos roles principales del clown (conceptos procesuales y aplicativos; procedimientos y habilidades). 4. Gags y juegos (conceptos procesuales y aplicativos). 5. Fonomimia, sincrofonía y números excéntricos (conceptos procesuales y aplicativos). 6. La exposición de un número (procedimientos y habilidades). 7. Elaboración de una postal electrónica (procedimiento). 8. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.
Recursos:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para el CS. Documentos en PDF y/o impresos: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Tabla de sentimientos de necesidades satisfechas</i> (véase anexo 7) • <i>Tabla de sentimientos de necesidades no satisfechas</i> (véase anexo 7) • <i>Tabla de necesidades humanas</i> (véase anexo 7) • <i>Definiciones de clown</i> (se anexa una propuesta en la actividad 3) • Texto “Sobre los números”. Presentación en diapositivas (power point, prezi u otras opciones): <ul style="list-style-type: none"> • Reproductor de audio y video. 2. Para las personas participantes. <ul style="list-style-type: none"> • Cuaderno y pluma o un espacio virtual (móvil, tableta, computadora/ordenador) para tomar notas.

Actividad 1.- Principio de diálogo, triangulación y foco; acentos corporales y elementos gestuales.

Duración estimada: 25 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Comenzar por un repaso de las intenciones educativas y las que se han desarrollado hasta el momento.
- Presentar los objetivos referenciales de la sesión.

- Pedir a las personas participantes que estén atentas a sus pausas reflexivas, para que al final de la sesión puedan realizar una postal electrónica sobre la misma.
- Explicar verbal y físicamente en qué consiste el principio de diálogo, la triangulación y el foco (sobre "la cuarta pared", y cómo el clown 'la rompe' para triangular).
- Explicar verbal y físicamente en qué consisten los elementos gestuales (abierto-cerrado tanto corporalmente como en el rostro –con las cejas–) y los acentos corporales (cabeza, pecho, vientre).
- Solicitar que cada participante realice el ejercicio de diálogo ‘¿quieres tomar un café?’ que se describe en las siguientes pautas para los participantes.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Cada participante dirá el diálogo: ¿quieres tomar un café? Con diferentes gestos y acentos corporales, utilizando el foco y la triangulación. ([véase Anexo 8](#), ejercicio 8).

Actividades de regulación-evaluación – CS: observación del desarrollo de los ejercicios. Aquí se puede dar cuenta de las personas que tengan problemas vinculados a la timidez, o la indisposición por cualquier motivo personal para el trabajo en escena, y se puede buscar el diálogo personal con ese participante para indagar si tiene disposición de trabajar como clown o buscar alternativas al interior de la nómina teatral. De cualquier forma, hay que invitarle a este grupo de personas a participar como observante activo y dar retroalimentación a los compañeros.

Actividades de autorregulación – participantes:

Realiza un ejercicio de autoempatía sobre este ejercicio, al terminar la actividad, tratando de encontrar los cuatro componentes de la comunicación no violenta.

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P (Sentidos, Imaginación y Pensamiento)

Actividad 2.- Autoempatía

Duración estimada: 25 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Invitar a las personas participantes a hacer un ejercicio de autoempatía y reflejo, luego de la actividad anterior.
- Se les hará llegar un cuestionario o formulario en línea, para que todas las personas hagan el ejercicio de autoempatía. Quienes lo quieran compartir, se usará para ejercitar el reflejo a través de la escucha y observación atenta.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Con ayuda de la tabla de sentimientos y necesidades, responder un formulario con las siguientes preguntas que contienen los cuatro elementos de la CNV. Se pueden dar 5 minutos para responder las preguntas y 10 minutos para que participen las personas que quieran hacerlo y/o tratar de impulsarlas a hacerlo, compartiendo sus respuestas. Las demás personas deben hacer llegar sus respuestas por correo electrónico o por medio de un formulario electrónico.

Instrucciones para las personas participantes: Responde las siguientes preguntas retomando los cuatro componentes de la CNV. Puedes utilizar las tablas de sentimientos y necesidades.

- Cuando observo que [el nombre de la persona facilitadora –CS–] me invita a realizar ejercicios con mi rostro y mi cuerpo;
 - Me siento:
 - ¿Qué necesidades descubro que están vivas cuando me percato de estos/este sentimiento(s)?
 - Mi petición de acción concreta dirigida a la persona facilitadora –CS– sería:
- Compartir mis respuestas, con base en los 4 elementos de la CNV.
 - Prestar atención a los cuatro elementos que comparten las personas participantes, para poder hacer un reflejo de lo que están compartiendo.

Actividades de regulación-evaluación – CS: observación de las necesidades y sentimientos de las personas participantes, así como también de la forma como interactúan.

Actividades de autorregulación – participantes:

¿Qué tan fácil/difícil me fue encontrar los cuatro elementos del modelo de comunicación no violenta?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

¿Qué tan fácil/difícil me fue contactar con mis sentimientos?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

¿Qué tan fácil/difícil me fue conectar con mis sentimientos con mis necesidades?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

¿Qué tan fácil/difícil me fue realizar mi petición de acción concreta?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

Si compartí mi ejercicio de autoempatía ¿Qué tan fácil/difícil me fue compartir con las personas compañeras del taller los cuatro elementos del modelo de la CNV?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

¿Qué tan fácil/difícil me hacer empatía (tratar de ponerme en el lugar de la otra persona) cuando compartía su ejercicio de autoempatía?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

¿Qué tan fácil/difícil me fue hacer un reflejo de lo que otra persona compartía a través de su ejercicio de autoempatía?

- A) Fácil.
- B) Ni fácil ni difícil.
- C) Difícil

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P (Sentidos, Imaginación y Pensamiento)

Actividad 3.- Los dos roles principales del clown.

Duración estimada: 5 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Exponer verbalmente sobre los dos roles principales del clown (Blanco y Augusto).

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Es posible que tomen apuntes.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Dado que se trata de contenidos relacionados con conceptos procesuales y aplicativos, procedimientos y habilidades, se podrán regular conforme las sesiones avancen, en principio, la actividad 5 de esta misma sesión, ayudará a dar cuenta de los procesos de regulación.

Actividades de autorregulación – participantes:

Busca videos en internet con números de clowns y realízate las siguientes preguntas.

1. Si se trata de un solo clown ¿identifico los momentos en los que actúa como blanco y los momentos en que actúa como augusto?
2. Si se trata de dos o más clowns ¿identifico quien/es juegan el/los papel/es de blanco y quien/es el/los de augusto?

Si aún no tienes claridad o tienes dudas, anótalas y pregúntalas en la siguiente sesión a la person facilitadora –CS–. Es conveniente que tengas a la mano la liga del video que viste, y los minutos o segundos donde están las dudas.

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: I-P

Actividad 4.- Gags y juegos.

Duración estimada: 5 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Exponer verbalmente sobre el gag como semilla susceptible de germinar en la risa. El juego como la reiteración de gags, a la que hay que encontrarle un final inesperado.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Es posible que tomen apuntes.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Dado que se trata de contenidos relacionados con conceptos procesuales y aplicativos, se podrán regular conforme las sesiones avancen.

Actividades de autorregulación – participantes:

Busca videos en internet con números de clowns y realízate las siguientes preguntas.

1. ¿Lo que estoy viendo es un gag o es un juego?
2. Si se trata de un gag ¿me hizo reír o no? ¿se escucha que la gente en el video se ríe o no?
3. Si se trata de un juego ¿cómo lo soluciona el clown? ¿me pareció sorprendente?

Si aún no tienes claridad o tienes dudas, anótalas y pregúntalas en la siguiente sesión al CS. Es conveniente que tengas a la mano la liga del video que viste, y los minutos o segundos donde están las dudas.

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P

Actividad 5.- Fonomimia, Sincrobufonía, Números excéntricos (Danza excéntrica y excéntrico musical con fonomimia)

Duración estimada: 17 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Mostrar un video con un ejemplo de cada uno de los contenidos orientativos. Pedir a los participantes ubicar gags y roles de clowns. ([véase anexo 8, ejercicio 6](#). Incisos A, B, C y D). *Nota: sobre el video de fonomimia se recomienda un fragmento de 1 a 2 minutos máximo (dado que no existen gags). Sobre el video del inciso D, se recomienda revisar un fragmento de 2 a 3 minutos máximo, ya que el número contiene muchos gags y juegos continuos; con esa revisión será suficiente.
- Proponer realizar actividades de la vida cotidiana al ritmo de la música que decidan escuchar, mostrar el ejemplo.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Observación activa y participación en la actividad.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

- Dado que se trata de contenidos relacionados con conceptos procesuales y aplicativos, se podrán regular conforme las sesiones avancen.
- Observar los comentarios durante la visualización de los videos y explicar que se dará retroalimentación para acompañar el aprendizaje.

Actividades de autorregulación – participantes:

Haz el ejercicio de escuchar una canción y realizar lo que estés haciendo al ritmo de la música, en al menos una actividad al día de tu vida cotidiana. Lleva una bitácora como la siguiente y coloca un ‘sí’ o un ‘no’ por día, dependiendo si realizaste la actividad o no.

Nombre:													
Lunes		Martes		Miércoles		Jueves		Viernes		Sábado		Domingo	
Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No	Sí	No

Observaciones (aquí puedes anotar lo que creas necesario: si realizaste más de una actividad al día; cuánto tiempo realizaste la actividad; si no la realizaste la actividad y por qué razón; si tienes algo en especial qué compartir o alguna duda):

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P

Actividad 6.- La exposición de un número y gustos personales.

Duración estimada: 10 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Explicar verbalmente a las personas participantes los elementos de una exposición de un número de clown (carácter, circunstancia y conflicto).
- Si la actividad es presencial, se les puede dar una copia impresa a los participantes del texto 'Sobre los números de clown' (que se anexa a continuación). Si se cree necesario o si la actividad es en línea, se puede enviar el texto en PDF por correo electrónico.
- Retomar la evaluación diagnóstica sobre los gustos personales o lo que mejor saben hacer. Si alguien no respondió la pregunta, invitarle a que lo haga antes de la siguiente sesión. Poner como ejemplo alguna de las actividades o gustos personales para proponer la exposición de un número.

*Texto. Sobre los números de clown.*⁴²

- Clown trabaja con la síntesis y la brevedad.
- Para estructurar la dramaturgia hay que hacer caso a la intuición propia. Si algo me parece gracioso, es probable que a otros les parezca gracioso.
- Siempre hay que estructurar los números pensando en que estamos frente a público.
- Todo número de clown tiene puntos de referencia:
 - Saludo
 - Otros puntos que si se quitan deja de funcionar.
 - Entre un punto y otro punto hay una ruta de "agua" (como las balizas de señalización que pueden cambiar de lugar dependiendo de las necesidades del clown o del público).
 - Cierre.

No todos los números tienen la misma estructura.

- **Sketches.** Tienen narrativa. Cuentan una historia. Número que tiene una dramaturgia anecdótica.
- **Números reprise.** Parodia de números de otros géneros o disciplinas (música clásica, chef cocinando, etc.). El público debe conocer la parodia. No necesariamente tiene

⁴² Síntesis tomada del diario de campo (Díaz, J., Comunicación personal, 5 de diciembre, 13 de diciembre de 2013; 3 de diciembre de 2014; y 1 de octubre de 2015).

algo que narrar. Debe haber dinámica en crescendo. Y un clímax donde va a hacer lo más difícil. Usual en circo o cabaret.

- **Entrada o entre** (en Francés). El clown entra a hacer un solo juego y se va. Puede ser corta o larga. Es el más breve de todos. Solo se entra a hacer un juego. Se usaba para cambiar de número en el circo. 15 o 30 segs.
- **Número lírico.** Se busca otro tipo de risa más cercana a lo melancólico para el público, pero sigue siendo comedia. No busca crear carcajadas, sino una risa más cercana al llanto. Es conmovedor.
- **Excéntrico musical.** El clown en su exposición, explica que va a hacer música. En el desarrollo tiene dificultades y en la resolución toca o no toca. Si decide tocar, lo debe hacer muy bien. Si no toca, al público no le debe importar que no toque. El clown debe saber tocar. Forzosamente tiene que llegar a tocar. La trama puede incluir algo que impida tocar. Su origen está en el cabaret y en el circo cuando había orquesta. El obstáculo puede llevar a muchos obstáculos. Siempre que no logremos tocar, tenemos que darle al público a cambio algo que sea tan interesante como tocar o más, para no frustrar expectativas.
- **Danzas excéntricas.** Se trata de que el clown no sabe bailar, su baile es raro o es ineficaz.

Cuando el que está creando un número, se pierde en ese proceso creativo, hay que recurrir a la técnica, tomando en cuenta la estructura general de un número:

- Exposición.- En la exposición hay tres elementos:
 1. Carácter (personaje con características legibles para el público);
 2. Circunstancia (ubicación: lugar y tiempo. Está en escena o en un lugar ficticio y que quede claro para el espectador. Una cosa a la vez y lo que se vaya a desarrollar); y
 3. Conflicto (qué quiere el personaje -que el público lo sepa- y ponerle el obstáculo).

Es pertinente seguir la imagen de la intuición. No escribir y desarrollar. Tratar de resolver el conflicto original y de forma efectiva.

- Desarrollo.- en donde se exploran gags y textos o acciones corporales.
- Resolución o final.- los finales de los números son importantes. La pura reacción del clown ante el fracaso, nos cuenta toda una historia. El final le da profundidad al

carácter y nos dice quién es ante el fracaso. El carácter de la exposición ayuda al final: o se mantiene o se contrasta.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Es posible que tomen apuntes o que revisen el documento que se les proporciona.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Preguntar si recuerdan haber encontrado los elementos revisados en alguno de los videos vistos previamente. Observar respuestas y dar retroalimentación.

Actividades de autorregulación – participantes:

Instrucciones para las personas participantes:

Prepara la exposición de un número con sus tres elementos para la siguiente sesión, con base en lo que mejor sabes hacer o lo que más te gusta hacer. Es importante que te des un espacio para hacer, para moverte, para actuar. Te puedes grabar o puedes hacer anotaciones que te recuerden lo que estás planteando. Trabaja libre de temor, puesto que la persona facilitadora –el CS– te ayudará en las siguientes sesiones a darle forma a tus propuestas.

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P.

Actividad 7.- Postal electrónica sobre los temas de clown trabajados en la sesión

Duración estimada: 30 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Invitar a las personas participantes a desarrollar su postal electrónica sobre las capacidades. Se les entregarán (en pdf, impreso o en un formulario electrónico) las preguntas orientativas que se presentan a continuación.
- Al concluir la actividad, dar un cierre a la sesión, abriendo espacio a preguntas, dudas o aclaraciones, dependiendo del tiempo.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a las actividades relacionadas con la técnica del clown. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

- Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
- Edad:
- Género:
- Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
- ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de estos temas o actividades?
- ¿Qué te hicieron sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generaron)?

- ¿Qué sentiste durante la revisión de estos temas o actividades a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hicieron recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
 - ¿Qué fue lo que más te sorprendió de esta parte del curso-taller?
 - ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?
 - ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión de alguno de estos temas o actividades?
 - ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
 - ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
 - Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)
-
- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>
 También podrías usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
 - Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.
 - Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.

*Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.
 - Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
 - Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Actividades de regulación-evaluación – CS: prestar atención a las dudas y acompañar el desarrollo de la actividad.

Actividades de autorregulación – participantes:

- ¿Contesté todas las preguntas orientativas?
- ¿Pude realizar mi postal electrónica?
- Si no concluí la postal electrónica, ¿en cuál de los siguientes pasos tuve dificultades?
 - Buscar la imagen.
 - Buscar la cita o epígrafe.
 - Edición de la imagen para colocarle un texto como cita o epígrafe.
 - Escribir el texto libre.
- Si respondiste que tuviste una dificultad en particular, describe por qué crees que hayas tenido esa dificultad:

Bibliografía sugerida para las personas participantes y/o el CS:

Díaz, J. (2019). *Corazón de payaso (sin olvidar mente y cuerpo)*. Con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Programa Creadores Escénicos con Trayectoria 2016, México.

Kashtan, I. (2014). *Ser padres desde el corazón*. ACANTO.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta*. Gran Aldea Editores.

Ficha de la sesión 4. Exposición de un número y ejercicios de CNV.

Datos generales

Duración total estimada:	2 horas
Fase de la intervención:	3. Desarrollo de la Intervención.- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.
Objetivos referenciales de la sesión:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconocer, repasar y practicar los principios técnicos del clown para poder manejar un lenguaje común. 2. Identificar las necesidades de respeto y cuidado de las otras personas para atenderlas durante el desarrollo de las propuestas de exposiciones y números de clown. 3. Reconocer y practicar los cuatro componentes de la comunicación no violenta. 4. Proponer la exposición de un número de clown, a partir de los gustos y/o pericias personales. 5. Aplicar las herramientas técnicas necesarias para promover la risa sagrada y el humor adaptativo a partir de la propuesta de exposición del numero. 6. Realizar ejercicios y reflexiones de autorregulación de los procesos personales.
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Principio de diálogo, triangulación, foco, acentos corporales y elementos gestuales (conceptos aplicativos). 2. Modelo de comunicación no violenta (conceptos procesuales y aplicativos; procedimientos y habilidades).

	3. Los dos roles principales del clown (conceptos procesuales y aplicativos; procedimientos y habilidades). 4. Gags y juegos (conceptos procesuales y aplicativos). 5. Fonomimia, sincrobufonía y números excéntricos (conceptos procesuales y aplicativos). 6. La exposición de un número (procedimientos y habilidades). 7. Elaboración de una postal electrónica (procedimiento). 8. La risa sagrada y el humor adaptativo. 9. Los que se requieran, con base en los conocimientos teórico-prácticos del clown, para acompañar el desarrollo de la exposición propuesta por las personas participantes.
Recursos:	1. Para el CS. • Reproductor de audio y video. 2. Para las personas participantes. • Cuaderno y pluma o un espacio virtual (móvil, tableta, computadora/ordenador) para tomar notas.

Actividad 1.- Repaso de los contenidos orientativos vistos en la sesión anterior: principio de diálogo, triangulación y foco; acentos corporales y elementos gestuales; los dos roles del clown; gags y juegos; exposición de un número.

Duración estimada: 11 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Comenzar por un repaso de las intenciones educativas y las que se han desarrollado hasta el momento.
- Presentar los objetivos referenciales de la sesión.
- Pedir a tres de las personas participantes que expliquen verbal y físicamente en qué consisten: 1) El principio de diálogo; 2) la triangulación; y 3) el foco.
- Pedir a una de las personas participantes que explique verbal y físicamente en qué consisten los elementos gestuales (abierto-cerrado tanto corporalmente como en el rostro –con las cejas–) y los acentos corporales (cabeza, pecho, vientre).
- Pedir a una de las personas participantes que recuerde los dos roles principales del clown.
- Pedir a una de las personas participantes que recuerde qué son los gags y qué son los juegos.

Nota: Es importante promover la participación alternada de todas las personas participantes y hacérselos saber. Recordar que hay personas a quienes les cuesta más trabajo participar, sin embargo hay que promover su participación, sin obligarles.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

Realiza las actividades que te pida la persona facilitadora del taller.

Actividades de regulación-evaluación – CS: observación del desarrollo de los ejercicios. Dar seguimiento de las personas que tengan problemas de timidez o indisposición por motivos

personales para el trabajo en escena. Retomar el diálogo personal con ese participante y en todo caso seguir impulsando alternativas al interior de la nómina teatral. Seguir con la invitación a participar como observante activo y dar retroalimentación a los compañeros.

Actividades de autorregulación – participantes:

Realizar un ejercicio de autoempatía tratando de encontrar los cuatro componentes de la comunicación no violenta, al terminar la actividad y anotarlo en su bitácora.

Propuesta de preguntas guía para las personas participantes:

- Cuando ví que me invitaron a participar en estas actividades me sentí:_____
- ¿Con qué necesidad se vincula ese sentimiento?
- ¿Qué le pediría a mis compañeros y/o a la persona facilitadora?

Si participaste en la actividad, responde estas preguntas orientativas:

- Cuando participé en estas actividades me sentí:_____
- ¿Con qué necesidad se vincula ese sentimiento?
- ¿Qué le pediría a mis compañeros y/o a la persona facilitadora?

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P (Sentidos, Imaginación y Pensamiento)

Actividad 2.- Ejercicio ‘de corazón a corazón’.

Duración estimada: 10-15 minutos.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Se sugiere realizar el ejercicio 5, ‘De corazón a corazón’, incluido en el [anexo 8](#).
- Es importante contextualizar a las personas jóvenes de la necesidad de respeto y seguridad que todas debieran considerar para consigo mismas y las demás, de manera recíproca.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Colocarse por parejas (al azar) frente a frente, mirar a los ojos a la pareja y darle un abrazo. En caso de que el taller sea en línea, se recomienda utilizar la función de salas, para que en parejas lo trabajen. Si hubiese números impares de personas, el facilitador puede decidir integrarse a una pareja, o formar un grupo de tres personas para que entre ellas realicen el ejercicio. También se puede hablar abriendo la cámara, utilizando a un/a compañera/o virtual, mientras las demás personas están atentas al proceso.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Observar y acompañar el proceso.

Actividades de autorregulación – participantes:

1. ¿Qué tan fácil/difícil me fue realizar el ejercicio?
A) Fácil
B) Ni fácil ni difícil
C) Difícil

2. Con base en tu respuesta anterior, haz un ejercicio de autoempatía tomando en cuenta al menos los dos siguientes elementos de la CNV y trata de descubrir el por qué de tu respuesta anterior.
- A) ¿Cómo me sentí?
 - B) ¿Qué necesidades están vivas en mí, de acuerdo a lo que sentí?

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-P.

Actividad 3.- Revisión de la exposición de un número.

Duración estimada: 1 hora

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- A partir de esta sesión, se sugiere destinar entre 5 y 10 minutos a cada persona participante para revisar propuestas de exposición de número. Es importante impulsar e incentivar a las personas a presentar una propuesta. Se puede generar en el momento, con acompañamiento del CS. A las personas cuyas propuestas no alcancen a ser revisadas, se les deberá dar prioridad en la revisión de su propuesta durante la siguiente sesión.
- Se debe invitar a las personas que no estén presentando propuesta para revisión a permanecer en una observación activa.
- Es importante acompañar el proceso de las propuestas, con base en los conocimientos teórico-prácticos del clown. Del mismo modo se puede aprovechar para ver diversas técnicas y ejercicios, a partir de la propuesta que genere cada participante, reforzando las herramientas para generar la risa sagrada, recordando que “el clown no busca la risa; más bien busca el amor, el respeto, la comunión y la distensión a través de la risa sagrada. [Y que] esta risa es importante para el clown [porque busca generar en las personas el bienestar, la consideración y la cohesión. [...] busca fortalecer lazos entre las personas por medio de una comunicación abierta.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Observación activa cuando no se presente propuesta.
- Apertura para la participación.

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Observar la disposición de las personas, acompañar, incentivar, detectar necesidades.

Actividades de autorregulación – participantes:

- Cuando observé que me tocaba presentar mi propuesta (o que me invitaban a presentarla) me sentí:_____
- ¿Con qué necesidad se vincula ese sentimiento?
- ¿Qué le pediría a mis compañeros y/o a la persona facilitadora?

Si presentaste la exposición de un número, responde estas preguntas orientativas:

- Cuando presenté mi propuesta de exposición me sentí:_____
- ¿Con qué necesidad se vincula ese sentimiento?
- ¿Qué le pediría a mis compañeros y/o a la persona facilitadora?

Nota: Es importante recopilar estas observaciones para detectar las necesidades de las personas participantes.

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-I-P.

Actividad 4.- Postal electrónica sobre la exposición de un número de clown

Duración estimada: 30 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Invitar a las personas participantes a desarrollar su postal electrónica sobre el trabajo en torno al clown. Se les entregarán (en pdf, impreso o en un formulario electrónico) las preguntas orientativas que se presentan a continuación.
- Al concluir la actividad, dar un cierre a la sesión, abriendo espacio a preguntas, dudas o aclaraciones, dependiendo del tiempo.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a las actividades relacionadas con la técnica del clown. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

- Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
- Edad:
- Género:
- Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
- ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de estos temas o actividades?
- ¿Qué te hicieron sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generaron)?
- ¿Qué sentiste durante la revisión de estos temas a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hicieron recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
- ¿Qué fue lo que más te sorprendió de esta parte del curso-taller?
- ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?
- ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión de alguno de estos temas?
- ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Qué consideras que aprendiste a través de tu experiencia en el taller?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disfrutaste del taller?
- ¿Hubo algo que no te gustó de lo trabajado en el taller? (Si fuese así, descríbelo)
- ¿Hubo algo que no entendiste de lo trabajado en el taller?

- Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)
- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>
 También podrías usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
- Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.
- Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.

*Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.
- Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
- Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Actividades de regulación-evaluación – CS: prestar atención a las dudas y acompañar el desarrollo de la actividad.

Actividades de autorregulación – participantes:

- ¿Contesté las preguntas orientativas?
- ¿Pude realizar mi postal electrónica?
- Si no concluí la postal electrónica, ¿en cuál de los siguientes pasos tuve dificultades?
 - Buscar la imagen.
 - Buscar la cita o epígrafe.
 - Edición de la imagen para colocarle un texto como cita o epígrafe.
 - Escribir el texto libre.
- Si respondiste que tuviste una dificultad en particular, describe por qué crees que hayas tenido esa dificultad:

Recomendaciones sobre las sesiones 5, 6, 7 y 8.

Se propone seguir la estructura general de la sesión 4, ajustando los tiempos de atención para revisar las propuestas de exposición y eliminando la actividad dos. De esta forma la estructura general sería la siguiente:

- *Actividad 1.- Repaso de los contenidos orientativos vistos y trabajados en sesiones anteriores.*
- *Actividad 2.- Revisión de la exposición de un número.*
- *Actividad 3.- Postal electrónica sobre la sesión.*

Es pertinente seguir promoviendo ejercicios de empatía y autoempatía sobre el trabajo realizado, atender las necesidades de cada participante conforme lo vaya valorando el CS con apoyo del perfil de una sola página de cada participante. En dado caso de que el planteamiento de la exposición evolucione y se pueda avanzar a la creación de un número completo, se debiera dar seguimiento e incentivar en ese sentido a la(s) persona(s) participantes que logren avanzar.

Recomendaciones sobre las sesiones 9, 10 y 11.

Se procurará incentivar, a partir de este momento, el desarrollo de un número completo de clown, siguiendo las recomendaciones de las sesiones anteriores. En algún punto de estas sesiones se debe valorar junto con las personas participantes la posibilidad de realizar una variedad (ya sea en línea en vivo, en línea con videos, o presencial en un lugar por definir). Se debe promover el consenso y el diálogo desde la CNV. Desde este modelo, es necesario recordar que se busca alcanzar consensos, no mayorías por votaciones.

Ficha para la Fase 4. Cierre.

Ficha de la sesión 12. Cierre del taller.

Datos generales

Duración total estimada:	2 horas
Fase de la intervención:	4. Cierre.
Objetivos referenciales de la sesión:	1. Recibir retroalimentación sobre las intenciones educativas trabajadas. 2. Realizar una evaluación final del taller. 3. Realizar una autoevaluación. 4. Valorar la posibilidad de presentar una variedad o un trabajo en proceso. 5. Recibir retroalimentación sobre el trabajo realizado.
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	Intenciones educativas (conceptos procesuales)
Recursos:	1. Para el CS. • Diapositivas y formularios.

	2. Para las personas participantes. • Cuaderno y pluma o un espacio virtual (móvil, tableta, computadora/ordenador) para tomar notas.
--	--

Actividad 1.- Retroalimentación sobre las intenciones educativas (objetivos generales) del taller.

Duración estimada: 10 min.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

Hacer una reflexión de las intenciones educativas trabajadas durante el taller junto con las personas participantes. Se puede seguir una tabla como la siguiente:

Intenciones educativas	Sí se trabajó	No se trabajó
1. Conocer y reflexionar en torno al enfoque de las capacidades.		
2. Reflexionar en torno a la definición de la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.		
3. Aprender a elaborar una postal electrónica.		
4. Desarrollar la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’ a través del acompañamiento a los/las participantes en la creación de un número de clown.		
5. Hacer uso de la comunicación abierta, el diálogo y la mediación colectiva a través de las herramientas que proporciona el modelo de la comunicación no violenta y el perfil de una sola página.		
6. Experimentar la autonomía y la organización individual y colectiva a través de procesos de regulación y autorregulación.		
7. Construir lazos con las/los compañeras/os y la/el facilitador/a.		

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Realizar observaciones y comentarios a partir de la tabla, recapitulando a través de qué contenidos orientativos o actividades se abordó cada una de las intenciones educativas.

Actividades de regulación-evaluación – CS: invitar al diálogo a las personas participantes.

Actividades de autorregulación – participantes:

¿En qué medida me hice cargo de autorregular mi proceso de aprendizaje en este taller?

- A) Todo el tiempo me hice cargo
- B) Casi todo el tiempo me hice cargo
- C) En ocasiones no me hacía cargo
- D) Casi nunca me hice cargo
- E) Nunca me hice cargo

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar: S-P (Sentidos y Pensamiento)

Actividad 2.- Evaluación final del taller

Duración estimada: 10 minutos.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

Solicitar a las personas participantes responder un formulario con las preguntas que se proponen en el siguiente sub-apartado.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Responde el siguiente formulario.
1. ¿Cómo evalúas los contenidos y prácticas del taller?
 - A) Sin problema alguno, me siento satisfecha/o
 - B) Podrían mejorar
 - C) Con algunos problemas
 - D) Con bastantes problemas, no me siento satisfecha/o
 2. ¿Cómo evalúas el desempeño de la persona facilitadora durante el desarrollo del taller?
 - A) Sin problema alguno, me siento satisfecha/o
 - B) Podrían mejorar
 - C) Con algunos problemas
 - D) Con bastantes problemas, no me siento satisfecha/o
 3. ¿Consideras que la persona facilitadora domina los contenidos y prácticas del taller?
 - A) Sí
 - B) Regular
 - C) No
 4. ¿Consideras que la persona facilitadora atendió respetuosamente a las necesidades de las/los asistentes?
 - A) Sí
 - B) No
 5. Si deseas dejar algún comentario en general con relación al taller, hazlo en este espacio:

Actividad 2.- Autoevaluación

Duración estimada: 7 minutos.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

Solicitar a las personas participantes responder un formulario con las preguntas que se proponen en el siguiente sub-apartado.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

- Responde el siguiente formulario.
1. Cómo evalúas tu desempeño en relación con tu asistencia al curso?
 - A) Sin problema alguno, me siento satisfecha/o
 - B) Podría mejorar

- C) Con algunos problemas
- D) Con bastantes problemas, no me siento satisfecha/o
- 2. ¿Cómo evalúas tu desempeño durante el desarrollo del taller?
 - A) Sin problema alguno, me siento satisfecha/o
 - B) Podría mejorar
 - C) Con algunos problemas
 - D) Con bastantes problemas, no me siento satisfecha/o
- 3. Si deseas dejar algún comentario con relación a tu trabajo durante el taller, hazlo en este espacio:

Actividad 3.- Retroalimentación grupal e individual para las personas participantes sobre el trabajo realizado.

Duración estimada: el resto de la sesión, de acuerdo con las necesidades.

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

- Comenzar por dar una retroalimentación general al grupo.
- Proponer dar una retroalimentación individual de manera personalizada o compartiendo con el grupo. Las personas participantes que deseen escuchar su retroalimentación individual delante del grupo lo podrán manifestar y se realizará. Quienes deseen recibir la retroalimentación individual en privado, se les brindará un espacio luego del primer ejercicio. Es necesario calcular los tiempos pertinentes para que todas las personas reciban dicha retroalimentación.

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

Se les dará a todas las personas participantes una retroalimentación general e individual. Será necesario que tomes la decisión de escuchar tu retroalimentación individual en privado o con junto con el grupo.

Ficha rellenable para posibles ajustes dentro de las sesiones

Ficha de la sesión: _____

Datos generales

Duración total estimada:	
Fase de la intervención:	
Objetivos referenciales de la sesión:	
Contenidos orientativos y tipo de contenido:	

Recursos:	<p>1. Para el CS.</p> <p>2. Para las personas participantes.</p>

Actividad: _____

Duración estimada: _____

Pautas para el desarrollo de la actividad - clown socioeducativo (CS):

Pautas para el desarrollo de la actividad - participantes:

Actividades de regulación-evaluación – CS:

Actividades de autorregulación – participantes:

Componente(s) de la capacidad que hipotéticamente se puede(n) desarrollar:

Bibliografía sugerida para las personas participantes y/o el CS:

2. Tablas de validación de los instrumentos

Resultados de la Validación de la Información Demográfica

Tabla 34

Validación de los ítems sobre información demográfica. (Elaboración propia)

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones/Observaciones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.5	0.75	Se elimina por confidencialidad
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Cumple al 100% con los criterios de univocidad, comprensión y relevancia, de acuerdo con las personas que participaron como jueces.
3	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0.75	0.5	0.75	Se considera que cumple en un 75% con los criterios de univocidad y comprensión. El criterio de relevancia arroja un promedio del 50%.
4	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	1	1	0.25	0.75	0.25	Dado que los criterios de univocidad y comprensión arrojan un promedio del 25%
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Las personas que fungen como jueces valoran que cumple al 100% con los tres criterios.
6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Las personas que fungen como jueces valoran que cumple al 100% con los tres criterios.
7	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	Se considera que el ítem cumple en un 75% con el criterio de relevancia. Los criterios de univocidad y comprensión son evaluados con un promedio del 100%.
8	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	1	Se considera que cumple en un 75% con el criterio de univocidad; con un promedio de 100% en los criterios de comprensión y relevancia. Se conserva el ítem.
9	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75	Se considera que cumple en un 75% con los criterios de univocidad y comprensión; el criterio de relevancia arroja un valor promedio del 100%.

Tabla 35

Ajustes a los ítems sobre información demográfica. (Elaboración propia)

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
3	Lugar de nacimiento:	No comprendo la relevancia de estas dos preguntas. / Interesante, quizás, pero, ¿necesario? A menos que sus participantes provengan de una variedad de zonas rurales, pequeñas ciudades, urbanas, lo que podría afectar su experiencia y/o percepción.	El ítem se reformula así: "Ciudad y Municipio/Alcaldía donde naciste". Se considera pertinente mantener este ítem, a pesar de que el indicador de relevancia mostró un 50% de aprobación, puesto que la población a atender en la intervención es de diferentes partes de la ciudad (tanto urbanas como de zonas rurales). Se toma en cuenta la sugerencia que proponen las personas que fungen como jueces 2 y 3 en el siguiente ítem sobre mejorar la claridad de la pregunta.
4	Lugar donde vives actualmente:	Podría interpretarse como ciudad, dirección, área de la ciudad, casa, apartamento, etc. / ¿Qué se le está solicitando exactamente al sujeto? ¿Su dirección completa, o sólo la indicación de una colonia o alcaldía, o municipio?	Se toman en cuenta las sugerencias de los jueces 2 y 3 sobre mejorar la claridad de la pregunta. El ítem se reformula de la siguiente forma: "Ciudad y Municipio/Alcaldía donde vives actualmente".
5	¿Trabajas a tiempo completo? A. Sí. B. No.	Las preguntas ¿Trabajas a tiempo completo? A. Sí. B. No. ¿Trabajas a tiempo parcial? A. Sí. B. No. Podrían remplazarse por una sola pregunta de selección Tu situación laboral: Trabajo a tiempo completo	Se opta por sintetizar los ítems 5 y 6 con base en la propuesta de la juez 1: "¿Cuál es tu situación laboral? A. Trabajo a tiempo completo; B. Trabajo a tiempo parcial; C. No trabajo. Sólo estudio."

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
		Trabajo a tiempo parcial No trabajo Pregunta alguna persona depende económicamente de ti es correcta, pero no se pregunta tú dependes económicamente de otra persona? EN todo caso ambas o solo uno: para qué se necesita esa información?	
6	¿Trabajas a tiempo parcial? A. Sí. B. No.		Se sintetizan los ítems 5 y 6 como se señaló en el ítem 5.
7	¿Tienes hijos? A. Sí. B. No.	No comprendo el sentido de la pregunta, ¿por qué es importante saber si tiene hijos? Si el público a quien va dirigido son los jóvenes porque no se pregunta sobre otras actividades de ocio o sobre que responsabilidades tiene?	Para el contexto de la investigación, la relevancia de este ítem radica en "La alta tasa de embarazo adolescente [que] coloca a México en primer lugar en ocurrencia de embarazos en mujeres de 15 a 19 años dentro de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)" (INEGI, 2021. pp. 1-2.).
9	¿Cómo consideras la situación económica en tu casa? A. Excelente. B. Buena. C. Regular. D. Mala. E. Muy mala.	Situación "económica", "financiera", otras palabras. La situación económica es relativa a la posición que uno tiene en la sociedad. Situación financiera podría ser un mejor término.	Se toma en cuenta la observación de la jueza 2, y se reajusta el ítem de la siguiente forma: "¿Cómo consideras la situación económica/financiera en tu casa?"

Resultados de la Validación de la Evaluación Diagnóstica

Tabla 36

Validación de los ítems sobre la evaluación diagnóstica. (Elaboración propia)

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones/Observaciones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Se conserva el ítem sin cambios.
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Se conserva el ítem sin cambios.
3	0	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0.25	0.5	0.75	Dado que el criterio de univocidad y relevancia son valorados con 25% y 50%, se decide cambiar este ítem, tomando en cuenta las observaciones generales propuestas en las sugerencias de las juezas 2 y 3.
4	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	0.75	0.75	0.75	El ítem fue evaluado con un 75% en promedio con relación a los tres indicadores. Se tomaron en cuenta las observaciones realizadas por la jueza 2 en la sección de sugerencias.
5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	Se conserva el ítem sin cambios.

Tabla 37

Ajustes a los ítems sobre la evaluación diagnóstica. (Elaboración propia)

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
3	¿Qué esperas desarrollar a partir de este taller?	Podrían ser sus expectativas para llevarse algo del taller; o lo que esperan que ofrezca el taller (la diferencia es si esperan recibir algo del taller o si esperan aprender algo) / ¿Sería conveniente especificar “qué conocimientos, habilidades o actitudes” esperas desarrollar a partir de este taller?	El ítem se reformula así: "¿Por qué te inscribiste a este taller?".
4	¿Sabes utilizar algún programa (software), ya sea en línea, en tu	Podría ser sí a la edición de imágenes (fotos) y no a los textos encima de las	Se divide este ítem en dos:

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
	equipo móvil o de cómputo, para editar imágenes y colocar textos encima de las imágenes?	fotos. Me pregunto si el lenguaje aquí es demasiado sofisticado o no.	<p>¿Sabes cómo poner palabras escritas sobre una imagen en un programa informático para computadora (ordenador) o celular (móvil)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No <p>¿Sabes cómo editar imágenes y colocarlas en un documento con un programa informático para computadora o celular?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sí • No

Resultados de la Validación de los Datos Empíricos sobre la capacidad 'SIP'/trabajo en el taller

Tabla 38

Validación de los ítems sobre los datos empíricos de la capacidad SIP y el trabajo en el taller. (Elaboración propia)

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	0	0.5	1	0.5	Las personas que fungen como jueces valoran que cumple el criterio de relevancia se cubre al 100% con este ítem. Los criterios de univocidad y comprensión son valorados en promedio con un 50% Se realizan ajustes como se muestran en la tabla 25.
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	0	0.75	1	0.75	Dado que el 75% de las personas que fungen como jueces determinan que el ítem cumple con los criterios de univocidad y comprensión y el 100% señalan que es relevante, se decide mantener el ítem sin cambios.
3	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	0	0.5	1	0.75	El 100% de las personas que participan como jueces convergen en la relevancia del ítem. El 75% señalan que participan comprensible y el 50% que participan unívoco. Se realizan ajustes, como se muestran en la tabla 25.

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
4	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.75	El 100% de las personas participantes como jueces, señalan que el indicador del ítem es unívoco y relevante. El 75% señalan que es comprensible. Se toma en cuenta la sugerencia del juez 4. Se reformula la pregunta y se presenta en la siguiente tabla.
5	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	El 75% de las personas que fungen como jueces determinaron que el ítem cumple con los tres criterios, sin embargo se toma en cuenta la observación de la segunda jueza, quien fue la única que señala que el ítem no cumple con ninguno de los tres criterios.
6	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0.75	1	1	Dado que el 100% de las personas que fungen como jueces determinaron que el ítem cumple con los criterios de relevancia y comprensión; y el 75% señalan que cumple con el criterio de univocidad, se conserva el ítem sin modificaciones.
7	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.75	1	1	El 100% de las personas que fungen como jueces determinaron que el ítem cumple con los criterios de relevancia y comprensión; el 75% señalan que cumple con el criterio de univocidad. Se toma en cuenta la observación propuesta por el juez 4.
8	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0.75	El 100% de las personas que fungen como jueces determinaron que el ítem cumple con los criterios de univocidad y relevancia; el 75% señalan que cumple con el criterio de comprensión. Se toma en cuenta la observación propuesta por el juez 4.
9	0	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0.75	0.75	0.5	A pesar de que el 75% de las personas que fungen como jueces determinaron que el ítem cumple con los criterios de univocidad y relevancia; y el 50% señalan que cumple con el criterio de comprensión, se decide dejar la pregunta tal como se planteó para obtener

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
																información que decidieran añadir las personas participantes.

Tabla 39

Ajustes a los ítems sobre los datos empíricos de la capacidad SIP y el trabajo en el taller. (Elaboración propia)

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
1	¿Qué asuntos importantes para tí surgieron durante <i>la revisión de este tema/ estas sesiones del taller de clown?</i>	Los términos “asuntos” e “importantes” no son del todo precisos. Claro, si la idea es tener una respuesta muy amplia, entonces son los términos pertinentes; si se quiere lo contrario, entonces sugiero usar términos menos abiertos. / ¿Podría haber más de una pausa reflexiva? Tendrían que responder cuestionario para cada uno.	Se decide conservar el ítem tal como se redactó. Se converge con la observación del juez 4 , en el sentido de que se espera tener una respuesta muy amplia en un primer nivel exploratorio. Del mismo modo, el comentario final de la jueza 2, da soporte a esta decisión de conservar el término "asuntos", al respecto comenta que la pausa reflexiva puede ir más allá de sólo la actividad del taller, podría tener que ver con cuestiones de la vida de las personas.
3	¿Qué te hizo sentir desde lo sensorial? (Presta atención a todos o alguno/s de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído)	La pregunta tiende a la redundancia (sentir, emocional, sentimientos). Sugiero usar sólo uno de los tres términos. Igualmente, es preferible asociar el sentimiento a algo, por ejemplo, ¿qué te hizo sentir el taller?, es decir, no dejarlo abierto.	La pregunta se acota con elementos que permiten aportar a la univocidad (una mejor interpretación): ¿Qué sentiste durante la revisión del tema a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hizo recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
4	¿Algo te sorprendió?	Sugiero asociar la sorpresa a algo específico, por ejemplo, “¿Qué te	¿Qué te sorprendió de esta parte del curso-taller?

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
		sorprendió del taller?” o “Durante el taller, ¿algo te sorprendió?”	
5	Si respondiste sí ¿por qué te sorprendió? (de lo contrario deja la pregunta sin responder)	Una pausa reflexiva importa. Entonces, si no te sorprendió, elegiste esta pausa reflexiva por una razón. ¿Por qué elegiste esta pausa reflexiva? ¿Decepcionado? ¿Curioso? ¿Molesto? ¡Creo que es necesario eliminar esta parte de su pregunta! ¡La imaginación siempre está presente!	Se reformula la pregunta de esta forma: ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica?
7	¿Cómo podrías usar estas prácticas o las propuestas teóricas en algún aspecto de tu vida?	Sugiero asociar las prácticas al taller, es decir, ¿Cómo podrías poner en práctica las propuestas aprendidas/discutidas/tratadas en el taller?	¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
8	¿Cuáles serían los beneficios de usar dichas prácticas o propuestas teóricas en algún aspecto de tu vida?	No se puede usar la expresión “dichas prácticas” porque supedita este ítem al anterior y, sobre todo, porque las prácticas no han sido dichas. Igualmente, sugiero asociarlas al taller para evitar la elipsis y para independizar el ítem. Por ejemplo, ¿Cuáles serían los beneficios de poner en práctica las propuestas aprendidas/discutidas/tratadas en el taller en tu vida? Por otro lado, pienso que la respuesta sería más directa y concreta si se cambia la conjugación, es decir, en lugar de “Cuáles serían”, usar “Cuáles son”. Lo mismo sugiero para el ítem anterior.	¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?

Resultados de la Validación Sobre el Guion para Generar una Postal Electrónica

Tabla 40

Validación de los ítems sobre el guion para generar una postal. (Elaboración propia)

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0.75	0.75	0.5	El 75% de las personas que fungen como jueces determinan que el ítem cumple con los criterios de univocidad y relevancia. El 50% señalan que cumple con el criterio de comprensión. Con base en las observaciones de la jueza 2 y el juez 4, se reformula la redacción del ítem.
2	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	1	0.75	1	0.75	El 75% de las personas que fungen como jueces determinan que el ítem cumple con los criterios de univocidad y comprensión. El 100% señalan que cumple con el criterio de relevancia. Con base en las observaciones de las juezas 2 y 3, la redacción se modifica.
3	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0.75	1	0.75	El 100% de las personas que fungen como jueces señalan que cumple con el criterio de relevancia. El 75% señala que cumple con el criterio de univocidad. El 50% señala que cumple con el criterio de comprensión. Con base en ello se determina retomar el comentario del juez 4. .
4	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0.75	1	0.5	El 100% de las personas que valoran el instrumento consideran que el ítem cumple con el criterio de relevancia. El 75% señalan que cumple con el de univocidad. El 50% señalan que cumple con el de comprensión. Se retoma la observación del juez 4.
5	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0.75	1	0.5	El 100% de las personas que fungen como jueces determinan que el ítem cumple con el criterio de relevancia. El 75% señala que cumple con el criterio de univocidad. El 50% indican que cumple con el criterio de comprensión. Se toman en cuenta las observaciones de las tres personas

Ítem	J1			J2			J3			J4			Promedio			Decisiones
	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	U	R	C	
																que comentan sobre el ítem y la redacción del mismo.

Cambios en los Ítems Luego de la Validación

Tabla 41

Ajustes a los ítems sobre el guion para generar una postal. (Elaboración propia)

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
1	Con base en tus respuestas a las preguntas orientativas del cuestionario anterior, busca una imagen que represente y sintetice tu pausa reflexiva. Recuerda copiar la dirección exacta de la página de donde descargaste tu imagen (no la página principal); también copia el nombre del autor de la imagen y el año (si lo hay).	Solo estoy pensando en a quién le estás pidiendo que haga las postales, por qué necesitas la referencia de la imagen (aparte de para tu propia tesis). Y sintetizar no es una palabra que yo usaría, porque la imagen podría ser una metáfora, un lugar, evocador/provocador, abstracto, que habla del momento, de lo que sucedió... también podrían dibujar una imagen... crear una imagen... / La redacción de la primera oración es rebuscada. Sugiero ser más directo: “Basándote en tus respuestas del cuestionario anterior, busca en internet una imagen...”	Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. También puedes usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
2	Busca una cita o epígrafe que represente y sintetice tu pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Te puede ayudar colocar la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que sintetiza tu pausa reflexiva. Recuerda colocar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.	Lo mismo que arriba. No estoy diciendo que no le pida a sus participantes que recopilen las referencias, pero tendrá que enseñarles, por lo que necesita una pregunta que agregar. Lo interesante no es la síntesis sino la yuxtaposición... así que aquí se pueden expresar sentimientos, filosofía, forma de estar en el mundo... y tus participantes estarán leyendo – así que la letra de la canción es una buena idea-. / Creo que sólo habría que modificar la redacción para hacerla más comprensible; en lugar de “te puede ayudar colocar”, algo así como: “puedes escribir la palabra ‘quotes’”. Y en “recuerda colocar el autor”, tal vez, en lugar de “colocar”, podría ser “mencionar” o “especificar”.	Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
3	Una vez que tengas tu imagen seleccionada, edítala en el programa que mejor manejes para añadirle la cita o epígrafe seleccionadas. Guarda tu imagen electrónicamente en un formato jpg, tiff o png para que la tengas de fácil acceso para tí.	Vale, suena bien. Sin embargo, algunos pueden desear tener TODO su texto encima de su imagen. / Sugiero ser más directo. Por ejemplo, “Edita la imagen que seleccionaste con el programa de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en formato jpg, tiff o png”.	Ajuste: “Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.” Con relación a la observación de la jueza 2, cuando se realizó un diálogo con ella luego de su valoración, se determinó que era pertinente recopilar la información en un editor de textos, para facilitar la revisión de datos en el QACDAS correspondiente.
4	Coloca tu postal (la imagen editada para que aparezca la cita o epígrafe en ella) en un archivo de una hoja de procesador de textos.	Sugiero: “Inserta la postal en un archivo de Word.” (Sugiero esto porque es el procesador de textos más utilizado).	Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses)". En diálogo con la jueza 2, se comentó que la propuesta de llevar un orden era intentar sistematizar la información, para facilitar el posterior análisis.
5	Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto libre debajo de la imagen en el procesador de textos. Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.	Tengo curiosidad acerca de "el reverso de una postal física": ¿les dará una plantilla? (que no recomiendo) Encuentro que la postal física puede inspirar a algunos y limitar a otros, y que a través del tiempo, cada estudiante crea su propio estilo de "postal". También veo que suceden dos cosas: 1. Simplemente copiarán y pegarán lo que escribieron en el cuestionario anterior; 2. el juego y el surgimiento de la escritura estarán constreñidos por la lista de todo lo que tienen que “capturar”. Si les pide que reflexionen sobre el momento de parada, por qué es importante y que sean tan creativos e imaginativos como les gustaría, aportando sentimientos y sentidos, podría darles permiso para ser "payasos" y no sentir que están haciendo algo. una tarea para casa. “Basado en tus respuestas” también los limita, has tenido que elegir un momento, reflexionar sobre por qué es importante, sus sentimientos, lo que surgió, ahora pueden escribir su postal tal como les llega. El peligro otra vez es cortar y pegar. / En lugar de la expresión “texto libre”, ¿podría ser conveniente: “escribe un texto de tu propia autoría, y a tu gusto”? / ¿Para	Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva. Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Ítem	Redacción	Comentario (s)	Ajuste y/u Observaciones
		<p>qué pegar la postal en Word si el texto libre no estará basado en ésta, sino en las respuestas al cuestionario anterior? Desde mi punto de vista, el texto debe referirse a la postal, y el analista verá si tiene que ver o no con las respuestas al cuestionario anterior. Pienso que el recordatorio sobra o, mejor dicho, contradice la expresión “texto libre”. Para evitar esa contradicción, se puede ser más directo, por ejemplo, “Escribe un texto sobre la postal desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.” Sin decir que es un texto libre.</p>	

3. Instrumentos

3.1. Información demográfica.

Recopilación de información. Taller "Risa y humor para la vida"

Contesta las siguientes preguntas generales. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

Edad:

Género:

Ciudad y Municipio/Alcaldía donde naciste:

Ciudad y Municipio/Alcaldía donde vives actualmente:

¿Cuál es tu situación laboral?

- Trabajo a tiempo completo. (0)
- Trabajo a tiempo parcial. (1)
- No trabajo. Sólo estudio. (2)

Si respondiste que trabajas, ¿qué trabajo haces? (de lo contrario deja esta pregunta sin contestar).

Estado civil:

¿Tienes hijas/os?

- Sí (0)
- No (1)

¿Alguna persona depende económicamente de ti?

- Sí (0)
- No (1)

¿Vives con otra/s persona/s?

- Sí (0)
- No (1)

Si respondiste que sí a la pregunta anterior, ¿con quién/es vives y cuál es tu relación (familiar, amistad, conocido) con esa/s persona/s? (de lo contrario, deja esta pregunta sin contestar)

¿En qué tipo de vivienda vives? (Casa, departamento, otras) –2,1,0–

La vivienda donde vives es:

- Propia (1)
- Rentada (0)

Situación escolar:

- Estudio tiempo completo (3)
- Estudio medio tiempo (2)
- Estoy pensando en dejar los estudios (1)
- He dejado los estudios escolarizados (0)

¿Cómo consideras la situación económica/financiera en tu casa?

- Excelente (4)
- Buena. (3)
- Regular. (2)
- Mala. (1)
- Muy mala. (0)

3.2. Evaluación diagnóstica

Contesta las siguientes preguntas sobre tus expectativas en torno al taller y al manejo de algunas herramientas previas. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

¿Has trabajado antes con alguna/s técnica/s teatrales?

- Sí
- No

Si respondiste que sí ¿con cuál/es? (si no lo has hecho deja esta pregunta sin responder).

¿Por qué te inscribiste a este taller?

¿Qué crees que se va a trabajar en este taller?

¿Qué te gustaría aprender en este taller?

¿Sabes cómo hacer referencias a textos e imágenes como lo haces para un ensayo o documento académico?

- Sí
- No

¿Sabes cómo poner palabras escritas sobre una imagen en un programa informático para computadora o celular?

- Sí
- No

¿Sabes cómo editar imágenes y colocarlas en un documento con un programa informático para computadora o celular?

- Sí
- No

Si respondiste que sí ¿Qué programa/s sabes usar? (Si respondiste que no, deja esta pregunta sin responder).

Fichas para la Fase 3. Desarrollo de la I-AT-CS.- Desarrollo de la animación teatral a través del clown socioeducativo por medio del taller.

3.3. Datos empíricos sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’/trabajo en el taller

Desarrollo de la postal electrónica sobre la capacidad SIP

Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

1. Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
2. Edad:
3. Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
4. ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de estos temas?
5. ¿Qué te hicieron sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generaron)?
6. ¿Qué sentiste durante la revisión de estos temas a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hicieron recordar algo que hayas visto,

- degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
7. ¿Qué fue lo que más te sorprendió de esta parte del curso-taller?
 8. ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?
 9. ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión de alguno de estos temas?
 10. ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
 11. ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
 12. Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)

Postal electrónica sobre sobre el trabajo en el taller de clown

Preguntas orientativas para generar tu postal electrónica.

Contesta las siguientes preguntas orientativas sobre tu ‘pausa reflexiva’ en torno a las actividades relacionadas con la técnica del clown. Recuerda que esta información es confidencial y sólo será utilizada para los fines de esta investigación.

- Coloca las iniciales de tu(s) nombre(s) y apellidos.
- Edad:
- Género:
- Escribe el nombre de la alcaldía (antes delegación) donde se encuentra tu plantel
- ¿Qué asunto(s) importante(s) para tí surgieron durante la revisión de estos temas o actividades?
- ¿Qué te hicieron sentir, desde lo emocional (qué sentimientos te generaron)?
- ¿Qué sentiste durante la revisión de estos temas a nivel de alguno de tus sentidos (tacto, gusto, olfato, vista, oído.)? (Quizá te hicieron recordar algo que hayas visto, degustado, olfateado, tocado o escuchado. Responde con base en ello. Quizá disfrutaste lo que viste o escuchaste. Trata de conectar contigo).
- ¿Qué fue lo que más te sorprendió de esta parte del curso-taller?
- ¿Por qué decidiste usar esta pausa reflexiva (los asuntos importantes que surgieron para tí) para crear tu postal electrónica ?
- ¿Qué reflexiones has realizado luego de la revisión de alguno de estos temas?
- ¿Cómo puedes poner en práctica, en algún aspecto de tu vida, las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Cuáles son los beneficios de usar las propuestas o prácticas realizadas en esta parte del curso-taller?
- ¿Qué consideras que aprendiste a través de tu experiencia en el taller?
- ¿Qué fue lo que más te gustó o disfrutaste del taller?
- ¿Hubo algo que no te gustó de lo trabajado en el taller? (Si fuese así, descríbelo)
- ¿Hubo algo que no entendiste de lo trabajado en el taller?
- Si deseas añadir algo, escríbelo aquí. (De lo contrario, deja la respuesta en blanco)

3.4. El guion para generar la postal electrónica

Guion para elaborar la postal electrónica sobre la capacidad SIP

- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>También podrías usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
- Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.
- Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.
 - *Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.
- Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
- Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

Guion para elaborar la postal electrónica sobre el trabajo en el taller de clown

- Busca una imagen que te vincule con tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), puede ser una imagen que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Trata de buscar algo que sea realmente emotivo para tí. Recuerda que puedes usar cualquiera de estos dos sitios de internet:
 - <https://pixabay.com/es/>
 - <https://unsplash.com/>También podrías usar una fotografía tomada por tí, un dibujo o pintura creados por tí.
- Busca una cita o epígrafe que represente tu ‘pausa reflexiva’ (aquella sobre la que trabajaste en el cuestionario con las preguntas orientativas), que sirva como metáfora, como una evocación o provocación de esa pausa reflexiva. Puedes hacerlo, de

requerirlo así, a través de un buscador en internet. Puedes escribir la palabra ‘quotes’ o ‘citas’ vinculadas a la palabra que estás utilizando en tu pausa reflexiva. Recuerda mencionar el autor y si es posible el título del libro, poema o canción de donde proviene tu cita o epígrafe.

- Edita la imagen que seleccionaste con el programa informático de tu preferencia y añádele la cita o epígrafe. Guarda el resultado, es decir la postal, en un formato jpg, tiff o png.

*Se sugiere canva (www.canva.com), usar power point o el programa que mejor manejes, para añadir la cita o epígrafe a tu imagen.

- Inserta la postal (la imagen que ya editaste en la que aparece la cita o epígrafe) en un archivo de word (o el procesador de textos que uses).
- Coloca un título a tu postal en el procesador de textos. Escribe un texto de tu propia autoría debajo de la imagen en el procesador de textos que hable de tu pausa reflexiva (aquella sobre la que reflexionaste en las preguntas orientativas). Recuerda tratar de plasmar todo desde una perspectiva sensorial, emocional, imaginativa, creativa y reflexiva.

4. Diario de Campo de la Intervención a través de la Animación Teatral del Clown Socioeducativo.

A manera de introducción.

Se convocaron tres grupos para tomar el taller con tres horarios diferentes. El grupo 1 fue atendido por la actriz y clown Claudia Ivonne Cervantes. El grupo 2 fue atendido por el actor y clown Miguel Estrada. El grupo 3 fue atendido por el investigador principal (el grupo 3). A ambas personas (Claudia y Miguel) se les dio un propedéutico de duración de tres horas en línea para contextualizar sobre el trabajo socioeducativo. Luego de dicho taller, se decidió en conjunto que el investigador principal trabajara las primeras dos sesiones donde se aborda la contextualización de la investigación performativa, la elaboración de postales y el manejo del modelo de comunicación no violenta.

Sesión.- Informativa

Grupo.- Posibles participantes

Fecha de la actividad: Lunes 25 de octubre de 2021 y Jueves 28 de octubre de 2021

Actividades o tareas a realizar:

1. Presentar a las personas facilitadoras del curso-taller a través de un video con su trabajo de clown (con una duración de 2 minutos).
2. Promover la interacción. Dado que será en línea, se pedirá abrir cámaras, que digan su nombre, el plantel al que pertenecen y algo que les guste.
3. Informar de manera resumida los objetivos del curso-taller y la investigación.
4. Informar de los requerimientos: conexión a internet, equipo con cámara y micrófono.
5. Solicitar confirmación de asistencia.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Se realizaron todas.

Incidentes:

1. En la primera sesión hubo un estudiante que informó que no era el tipo de humor que esperaba trabajar.

Notas extra:

Las charlas sirvieron para informar a las personas participantes y confirmar su asistencia.

Sesión 1.- La investigación performativa y las capacidades.

Grupo.- 1. CIC

Fecha de la actividad: Jueves 4 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Objetivos generales del curso taller.
2. Contexto de la investigación performativa.
3. Contexto sobre las capacidades.
4. Cuestionarios para entender mejor las capacidades.
5. Sugerencia de videos de cómo usar canva para generar postales.
6. Invitación a realizar la Evaluación diagnostica.
7. Invitación a firmar el Asentimiento/Consentimiento informado.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

1. De 15 personas inscritas y confirmadas, 9 entregaron en tiempo y forma el cuestionario de evaluación diagnóstica previo a la primera sesión.
2. Ninguna entregó aún su consentimiento/asentimiento informado.
3. Asistieron 2 personas a la primera sesión.
4. Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la sesión.
5. Dado que se grabó la sesión en videollamada, se les hizo llegar la liga a las personas que no participaron en vivo para que revisaran el material de la primera sesión.

Notas extra:

- Sólo estuvieron presentes la persona 1.1 y 1.4⁴³.
- Dado que es un taller considerado ‘extra curricular’ no es posible controlar la asistencia ‘obligatoria’.

Grupo.- 2. M.E.

Fecha de la actividad: Miércoles 3 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Objetivos generales del curso taller.
2. Contexto de la investigación performativa.
3. Contexto sobre las capacidades.
4. Cuestionarios para entender mejor las capacidades.
5. Sugerencia de videos de cómo usar canva para generar postales.
6. Invitación a realizar la Evaluación diagnóstica.
7. Invitación a firmar el Asentimiento/Consentimiento informado.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

1. De 13 personas inscritas y confirmadas, 6 entregaron en tiempo y forma el cuestionario de evaluación diagnóstica previo a la primera sesión.
2. Ninguna entregó aún su consentimiento/asentimiento informado.
3. Asistieron 4 personas a la primera sesión. 1 abandonó la reunión sin informar la causa y otra se integró tarde porque no tenía la liga para la reunión.
4. Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la sesión.

Notas extra:

- Sólo estuvieron presentes la persona 2.2, 2.4, 2.5 y 2.6.
- Dado que es un taller considerado ‘extra curricular’ no es posible controlar la asistencia ‘obligatoria’.

Grupo.- 3.

⁴³ Por protección de datos se utiliza la nomenclatura del número de grupo, seguido por el número de persona participante.

Fecha de la actividad: Lunes 8 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Objetivos generales del curso taller.
2. Contexto de la investigación performativa.
3. Contexto sobre las capacidades.
4. Cuestionarios para entender mejor las capacidades.
5. Sugerencia de videos de cómo usar canva para generar postales.
6. Invitación a realizar la Evaluación diagnóstica.
7. Invitación a firmar el Asentimiento/Consentimiento informado.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

1. De 9 personas inscritas y confirmadas, 9 entregaron en tiempo y forma el cuestionario de evaluación diagnóstica previo a la primera sesión.
2. Ninguna entregó aún su consentimiento/asentimiento informado.
3. Asistieron 9 personas a la primera sesión.

Sesión 2. Postal sobre capacidades y herramienta para la comunicación.

Grupo.- 1. CIC

Fecha de la actividad: Viernes 5 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Postal sobre las capacidades
2. Modelo de Comunicación no Violenta.
3. Ejercicio de autoempatía y reflejo.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

- Participaron 6 personas.
- Dado que no todas las personas estuvieron presentes en la primera sesión, a las personas que no estuvieron, se les invitó a realizar una postal electrónica a manera de práctica sobre un tema relevante relacionado con alguna de las materias que llevan en sus clases del instituto.
- Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la sesión.

Grupo.- 2. M.E.

Fecha de la actividad: Lunes 8 de noviembre de 2021

Actividades o tareas a realizar:

1. Postal sobre las capacidades
2. Modelo de Comunicación no Violenta.
3. Ejercicio de autoempatía y reflejo.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

- Participaron 5 personas.
- Dado que no todas las personas estuvieron presentes en la primera sesión, a las personas que no estuvieron, se les invitó a realizar una postal electrónica a manera de práctica sobre un tema relevante relacionado con alguna de las materias que llevan en sus clases del instituto.
- Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la sesión.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Martes 9 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Postal sobre las capacidades
2. Modelo de Comunicación no Violenta.
3. Ejercicio de autoempatía y reflejo.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

- Participaron 9 personas.
- Dado que no todas las personas estuvieron presentes en la primera sesión, a las personas que no estuvieron, se les invitó a realizar una postal electrónica a manera de práctica sobre un tema relevante relacionado con alguna de las materias que llevan en sus clases del instituto.

Sesión 3. La capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’. Introducción al clown.**Grupo.- 1.**

Fecha de la actividad: Jueves 11 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Postal electrónica sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.
2. Introducción al lenguaje del clown (Definición de clown, principio de diálogo, triangulación y foco).

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron

Incidentes:

- 6 personas respondieron las preguntas orientativas para realizar su postal electrónica.
- Sólo 4 postales se entregaron.
- Sólo hubieron 6 participantes.
- Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la primera parte de la sesión.

- A partir de la introducción al clown se quedó como facilitadora Claudia Ivonne Cervantes.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 10 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Postal electrónica sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.
2. Introducción al lenguaje del clown (Definición de clown, principio de diálogo, triangulación y foco).

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

1. Todas se realizaron.

Incidentes:

- 6 personas respondieron las preguntas orientativas para realizar su postal electrónica.
- Sólo 4 postales se entregaron.
- 1 participante abandonó la reunión.
- Estuvo presente el investigador principal dando contexto durante la primera parte de la sesión.
- A partir de la introducción al clown se quedó como facilitador Miguel Estrada.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Martes 16 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

3. Postal electrónica sobre la capacidad ‘sentidos, imaginación y pensamiento’.
4. Introducción al lenguaje del clown (Definición de clown, principio de diálogo, triangulación y foco).

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

2. Todas se realizaron

Incidentes:

- 9 personas se conectaron y entregaron sus postales.

Sesión 4. Gustos y destrezas personales. Exposición de un número. Herramientas técnicas y CNV.

Grupo.- 1.

Fecha de la actividad: Viernes 12 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Exploración de gustos y destrezas personales.
2. Elementos de la exposición de un número.
3. Acentos corporales y elementos gestuales.
4. Los dos roles principales del clown.
5. Gags y juegos.

6. Fonomimia, Sincrobufonía, Números excéntricos (Danza excéntrica y excéntrico musical con fonomimia).
7. Ejercicio de autoempatía.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Exploración de gustos y destrezas personales.
- Ejercicio de autoempatía.
- Los dos roles del clown.

Incidentes:

- Hubieron 6 personas, de las cuales, 4 interactuaban de forma ocasional por audio o texto y dos prendieron su cámara.
- Hay poca participación por parte de las personas participantes.
- Se les comentó que era importante que prendieran su cámara y hablaran por el micrófono ya que el objetivo principal de este curso es realizar un sketch, por lo que se comprometieron que en la próxima sesión lo harían.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 17 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Exploración de gustos y destrezas personales.
2. Elementos de la exposición de un número.
3. Acentos corporales y elementos gestuales.
4. Los dos roles principales del clown.
5. Gags y juegos.
6. Fonomimia, Sincrobufonía, Números excéntricos (Danza excéntrica y excéntrico musical con fonomimia).
7. Ejercicio de autoempatía.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todas las actividades.
- El ejercicio de autoempatía no pudo ser compartido en línea, pero se pudo revisar y retroalimentar por medio del formulario que llenaron las personas participantes.
- Sólo asistieron 4 participantes.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Lunes 22 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

8. Exploración de gustos y destrezas personales.
9. Elementos de la exposición de un número.
10. Acentos corporales y elementos gestuales.
11. Los dos roles principales del clown.
12. Gags y juegos.
13. Fonomimia, Sincrobufonía, Números excéntricos (Danza excéntrica y excéntrico musical con fonomimia).

14. Ejercicio de autoempatía.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Todas se realizaron.
- El ejercicio de la CNV sólo se llenó en formulario pero no se retomó en diálogo.

Incidentes:

- Sólo se conectaron 5 personas.

Sesión 5. Ejercicio de confianza. Revisión de la exposición de un número. CNV

Grupo.- 1.

Fecha de la actividad: Jueves 18 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Ejercicio ‘de corazón a corazón’.
2. Autoempatía a partir del ejercicio ‘de corazón a corazón’.
3. Revisión de propuestas de exposición de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todos los ejercicios. Adicional a ello, se resolvió el formulario de “gustos y destrezas” de la sesión 4 y se identificaron las habilidades de las personas participantes. A su vez, se expuso la estructura de un número o sketch a partir del análisis del sketch de la armónica de George Karl.

Incidentes:

- La sesión tuvo a 6 asistentes, quienes tuvieron interacción con la clase a través de voz, chat y video. Es la primera sesión en donde todas las personas abren cámara y podemos verles para presentar la exposición de su número.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Lunes 22 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Ejercicio ‘de corazón a corazón’.
2. Autoempatía a partir del ejercicio ‘de corazón a corazón’.
3. Revisión de propuestas de exposición de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todas las actividades.

Incidentes:

- Se conectaron a la sesión 4 personas, a la mitad de la sesión, abandonaron 2 personas.
- Dos personas presentaron una pequeña exposición de un número que les ayudó a desarrollar el facilitador, porque no tenían muy claro qué hacer.

Notas extra:

- En el ejercicio de autorregulación sobre la actividad ‘de corazón a corazón’ se utiliza el modelo de comunicación no violenta, para detectar cómo se sienten las personas y qué necesidades tienen. Tres personas señalaron que les fue fácil hacer el ejercicio, sólo a una le fue difícil. Con relación a los sentimientos, hablan de calma, sorpresa y miedo. Manifestaron tener necesidades de seguridad, paz mental y significado.
- Las dos personas que abandonaron la sesión a la mitad, manifestaron que les fue fácil hacer el ejercicio, se sintieron en calma y manifestaron necesitar seguridad. La persona que manifestó sorpresa, miedo y una necesidad de seguridad y paz mental, continuó toda la sesión; al igual que la persona que manifestó miedo y necesidad de significado.
- Es posible que la implicación en la revisión de un número de clown haya generado mucha tensión en dos de las personas participantes y por ello manifestaron necesidades de seguridad, pero abandonaron la sesión.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Martes 23 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

4. Ejercicio ‘de corazón a corazón’.
5. Autoempatía a partir del ejercicio ‘de corazón a corazón’.
6. Revisión de propuestas de exposición de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todos los ejercicios.

Incidentes:

- La sesión tuvo a 9 asistentes.
- 5 personas propusieron la exposición de un número.

Sesión 6. Revisión de la exposición de un número. CNV**Grupo.- 1.**

Fecha de la actividad: Viernes 19 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Revisión de propuestas de exposición de números.
2. Autoempatía a partir de la revisión de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas o añadidas:

- Se realizaron todos los ejercicios.
- Se realizó un ejercicio de estiramiento al inicio.
- Se recordaron los temas vistos en clases pasadas (división de acciones, triangulación, principio de diálogo)
- Se realizó un ejercicio de "lógica jirafa".
- Se revisó la exposición de su número.

Incidentes:

- Se realizó un juego en grupo, el cual no funcionó en su totalidad por falta de seguridad de las personas participantes.
- Se contestó el formulario de la clase 6 y el de gustos de la clase 5 para los que faltaron.
- De las 4 personas que asistieron, se revisó la exposición de números de 3 personas. Las otras dos personas no tuvieron oportunidad de prender sus cámaras: uno por cuestiones de salud y otra por problemas en su dispositivo.
- La actitud y disposición de las personas, aunque con inseguridad para la exposición del número y realización de actividades, fue buena.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 24 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Revisión de propuestas de exposición de números.
2. Autoempatía a partir de la revisión de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todos los ejercicios.

Incidentes:

- Sólo se conectaron las 2 personas que se quedaron toda la sesión anterior.

Notas extra:

- Trabajaron en la exposición del número y se comenzaron a desarrollar.
- Estuvieron más participativas y activas en general. Mantienen la cámara apagada regularmente, salvo cuando se les pide que la prendan para hacer algún ejercicio o para que presenten su exposición de un número.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Lunes 29 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Revisión de propuestas de exposición de números.
2. Autoempatía a partir de la revisión de números.

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

- Se realizaron todos los ejercicios.

Incidentes:

- Se conectaron 7 personas. Todas presentaron la exposición de un número (entre esta sesión y la pasada).
- Cuando se presentó la exposición de un número, uno de los participantes hizo lo posible por participar, pues al parecer vive en un espacio muy reducido. Señaló que fuera estaba su mamá, y en el cuarto donde estaba, compartía espacio con su hermano, quien estaba viendo la televisión.

Sesión 7. Revisión de números

Grupo.- 1.

Fecha de la actividad: Jueves 25 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Continuar con la revisión de exposiciones de números

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

-

Incidentes:

- Hoy sólo asistieron 2 personas, de las cuales una se fue a medio proceso de revisión de la exposición de un número.
- Hubo muy poca participación de las asistentes, sin embargo, una de ellas mandó videos de los ejercicios que se hicieron en la sesión anterior.

Notas extra: Es posible plantear como hipótesis que a partir de la práctica de creación de números, las personas participantes se hayan comenzado a sentir nerviosas y a consecuencia de ello descendiera el porcentaje de asistencia.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Lunes 29 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

2. Continuar con la revisión de exposiciones de números

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

-

Incidentes:

- Se conectaron 2 personas.
- A los 30 minutos se desconectó una de las personas participantes por problemas de conexión con su internet.
- A la hora se desconectó la otra persona participante.

Notas extra:

- Preocupa la situación de deserción. Se tenía la expectativa poder hacer trabajo en conjunto entre las personas participantes, o en dúos.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Martes 30 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

3. Continuar con la revisión de exposiciones de números

Anotación de actividades o tareas no realizadas:

-

Incidentes:

- Se integraron 5 participantes. Una participante avisó el día previo que tendría que ir a su vacunación contra COVID19. En la sesión un participante avisó que otras dos le pidieron que avisara que no podrían asistir, de manera excepcional.
- Cuando se pidió el consentimiento informado, dos participantes salieron y no regresaron.

Notas extra: Es posible plantear como hipótesis que a partir de la práctica de creación de números, las personas participantes se hayan comenzado a sentir nerviosas y a consecuencia de ello descendiera el porcentaje de asistencia.

Sesión 8. Revisión de un número y CNV**Grupo.- 1.**

Fecha de la actividad: Viernes 26 de noviembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Revisión de números
2. Llenar formulario de CNV

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se añadieron actividades como: pantomima.- Jalar la cuerda; Ejercicio de contraste en el gesto (se ponen una hoja de papel en frente y cuando baja, cambian un gesto. Luego, sube la hoja, baja y cambian a otro gesto). Se hizo para recalcar la importancia del ritmo en la acción, el contraste y la sorpresa. Después de eso se platicó sobre sus sketches, ya no dio tiempo de verles. Se platicó sobre lo que habían propuesto. Se hizo otro ejercicio de ‘escalera’ hablado, en donde estaba platicando uno y la otra persona se sorprende: “No, ¿en serio? ¿Y luego qué pasó?” Y sobre esa energía del que preguntó la otra persona sigue contando la historia.
- Se les solicitó que mandaran un video sobre su sketch.

Incidentes:

- Sólo asistieron 2 personas. Estuvieron todo el tiempo con la cámara activada.
- En el ejercicio de contar algo y decir ‘¿En serio?’ para una de las personas participantes fue un poco complicado, porque tiene mucha pena. Con la otra persona, todo bien.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 1 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

3. Revisión de números
4. Llenar formulario de CNV

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se retomó el trabajo pendiente de la postal y del llenado del consentimiento informado.

Incidentes:

- Se conectaron tres personas a la sesión. Una de ellas abandonó la sesión porque se sentía mal de salud. Las otras dos personas abandonaron la sesión luego de que empezaron a llenar su consentimiento informado y a elaborar su postal electrónica.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Lunes 6 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

5. Revisión de números
6. Llenar formulario de CNV

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizaron todas las actividades.

Incidentes:

- Asistieron 6 personas.
- 2 participantes revisaron su número, cuando pedí la participación de las otras 4 personas, hubo mucho temor y se decidió retomar el trabajo con el formulario de la CNV. Se hizo retroalimentación y se escuchó a las personas participantes en sus emociones y necesidades. Al final una de las personas participantes señaló que no estaba en condiciones de hablar de sus sentimientos y necesidades, pidió que yo leyera sus respuestas al formulario. Señaló que le daba mucha pena abrir su cámara, pero que estaba dispuesta a abrir su micrófono. Se realizó un acompañamiento de diálogo y escucha desde la CNV. Al final señaló que probablemente en la última sesión podría intentar volver a abrir su cámara (porque en la sesión 6 ya lo había hecho, presentando la exposición de un número con acompañamiento mío). Y señaló que quizá se sentiría más segura si todas las personas abrieran su cámara cuando ella la abriera. Fue un momento muy emotivo porque todas las personas participantes abrieron su cámara sin mediar más palabras. Ahí terminó la sesión, con la persona agradeciendo el apoyo.

Sesión 9. Revisión de un número.**Grupo.- 1.**

Fecha de la actividad: Jueves 2 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Revisión de números

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se trabajó con ellos 20 minutos por cada participante. Mientras se veía el trabajo de una persona, la otra trabajaba también. Así fueron dos rondas, al final se vieron los dos números y se dieron observaciones y retroalimentación. En esa clase terminaron la estructura de su número.

Incidentes:

- Sólo asistieron 2 personas.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Lunes 6 de diciembre

Actividades o tareas a realizar:

Revisión de un número de clown.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se pidió el llenado del consentimiento informado a las participantes que no lo tenían aún.

Incidentes:

- Estuvieron 2 personas participantes.
- Se reintegró una participante que no había estado entrando.
- Otra de las personas participantes se tuvo que salir antes por una cuestión médica.
- A la persona que se reintegró se le hizo un resumen de lo visto en las sesiones anteriores, se le compartieron videos y trabajos sobre clown. Se le explicó lo que necesitaría hacer para la exposición del número y quedó pendiente que lo trabajaría para la siguiente sesión.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Martes 7 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

1. Revisión de números

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizaron todas las actividades.

Incidentes:

- Asistieron 7 personas.
- 1 persona salió antes de concluir la sesión.
- 5 personas presentaron su número y recibieron retroalimentación. 1 persona presentó su número por primera ocasión con acompañamiento mío.

Sesión 10. Revisión de un número y CNV.**Grupo.- 1.**

Fecha de la actividad: Viernes 3 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Revisión de números
- Ejercicio de Comunicación no Violenta.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Sólo se revisaron los números.
- Las dos personas participantes presentaron sus números, se hicieron pocas pausas de descansos, en realidad. Se trabajó en periodos de 30 a 40 minutos más o menos. Se trabajó con participante de manera personalizada para dar observaciones, retroalimentación y hacer comentarios.
- La intervención se extendió 10 minutos más por algunos comentarios que se hicieron en conjunto con la facilitadora principal.

Incidentes:

- La facilitadora tenía una gira para presentar una obra teatral, así que fue suplida por el facilitador del grupo 2. Al final de la sesión se pudo integrar la facilitadora principal durante 15 minutos.
- Debido a la coordinación de la suplencia y los reajustes en la sesión, se omitió el ejercicio de CNV por olvido.
- Sólo asistieron 2 personas participantes a la sesión.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 8 de diciembre

Actividades o tareas a realizar:

Revisión del número de clown y ejercicio de comunicación no violenta.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizaron ambas actividades.
- Se estuvieron viendo referencias de vídeos de clown sobre todo para la participante que recién se reintegró.
- Se realizó el ejercicio de Autoempatía y el Formulario para orientar el trabajo con la CNV. Se hizo el ejercicio de reflejo de la CNV.
- Se le recordó a la persona que ha participado de manera regular las cosas que tiene que hacer en su número.

Incidentes:

- Se conectaron a la sesión dos personas, entre ellas la que recién volvió a integrarse (2.5), aunque tuvo que abandonar la sesión un poco antes.
- Cuando la participante que sí ha estado activa en las sesiones presentó su número, la otra participante estuvo atenta y se llevó tareas y anotaciones para presentar su ejercicio la siguiente sesión.
- La persona que ha trabajado de manera constante fue acompañada para revisar en un par de veces su número.
- Hay otras dos personas participantes que no se han vuelto a conectar.
- Se terminó la sesión 10 minutos antes de la hora prevista, porque se habían concluido las actividades.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Lunes 13 de diciembre

Actividades o tareas a realizar:

Revisión del número de clown y ejercicio de comunicación no violenta.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizaron ambas actividades.
- Se realizó el ejercicio de Autoempatía y el Formulario para orientar el trabajo con la CNV. Se hizo el ejercicio de reflejo de la CNV.

Incidentes:

- Se conectaron a la sesión 7 personas.

Sesión 11. Elaboración de una postal sobre el trabajo en el taller de clown

Grupo.- 1.

Fecha de la actividad: Jueves 9 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Elaboración de una postal electrónica.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se inició la sesión con un juego de usar un objeto de diversas maneras triangulando con público, después la persona entra a la toma de la cámara, ya sea con una parte del cuerpo, reacciona y luego sale. Después de 5 posibilidades mostradas, salen completamente a cuadro, hacen un gesto hacia cámara y salen.
- Se realizó la postal electrónica.
- Para el cierre de la sesión, mostraron su sketch.
- A las dos personas participantes que fueron más constantes (1.2 y 1.5) y regulares durante las sesiones se les dieron indicaciones para detallar su sketch. Ya está estructurado.
- La persona que ha sido menos constante, presentó un boceto sin final. Se le hicieron propuestas para desarrollar juegos en su sketch y un final con slapstick.

Incidentes:

- Asistieron 3 personas participantes.
- Las 3 personas estuvieron con disposición para participar en todas las actividades y al final hicieron un cierre de sesión con todas las cámaras prendidas.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Lunes 13 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Elaboración de una postal electrónica.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizó la actividad.

Incidentes:

- Sólo entró una persona.

Grupo.-3.

Fecha de la actividad: Martes 14 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Elaboración de una postal electrónica.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se realizó la actividad.
- Se revisaron números al final de la sesión.

Incidentes:

- Entraron 7 personas

Sesión 12. Cierre de la intervención.

Grupo.- 1.

Fecha de la actividad: Viernes 10 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Revisión e intercambio de ideas sobre las postales elaboradas durante la intervención por las diversas personas participantes, incluida la facilitadora.
- Evaluación de la intervención, autoevaluación de las personas participantes y retroalimentación por parte de la facilitadora.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

Se llevaron a cabo todas.

Incidentes:

- Asistieron 3 personas participantes.
- La persona facilitadora se integró 1 hora después por un imprevisto. El investigador principal acompañó la primera parte del proceso.
- Se grabaron números de las 3 personas participantes(1.2, 1.4 y 1.5), sin embargo no se ven con claridad por funcionamientos de las cámaras.

Notas extras:

Es muy probable que se pueda corroborar la hipótesis planteada en la sesión 7, que a partir de la práctica de creación de números, las personas participantes se hayan comenzado a sentir nerviosas y a consecuencia de ello descendiera el porcentaje de asistencia.

Grupo.- 2.

Fecha de la actividad: Miércoles 15 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Revisión e intercambio de ideas sobre las postales elaboradas durante la intervención por las diversas personas participantes, incluida la facilitadora.
- Evaluación de la intervención, autoevaluación de las personas participantes y retroalimentación por parte de la facilitadora.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Sólo se llevó a cabo la evaluación. La revisión de postales las hizo de manera independiente la persona participante.
- La persona participante no quiso presentar avances de su número.
- El taller concluyó una hora antes. Cita textual de lo que dejó grabado la persona facilitadora: “No se han conectado los demás chicas o chicos. Y pues es una lástima, pero, esas son las condiciones en las que estamos ahorita. Pandemia en este país, en México. No ha sido fácil para ninguno de ellos. Problemas de conexión, como se han expresado en otros momentos. Y pues nada. Pues por ahora solamente queda concluir”.

Incidentes:

- Sólo se presentó una persona.

Grupo.- 3.

Fecha de la actividad: Jueves 16 de diciembre de 2021.

Actividades o tareas a realizar:

- Evaluación de la intervención, autoevaluación de las personas participantes y retroalimentación por parte de la facilitadora.

Anotación de actividades o tareas realizadas o no realizadas:

- Se llevaron a cabo todas las actividades.
- 5 de las personas participantes presentaron sus números.

Incidentes:

- Se presentaron 7 personas.

5. Memorandos para la conceptualización de indicadores

Memorando 1. Reflexiones a partir de los árboles de palabras y el conteo de la frecuencia de palabras al interior de las cuatro palabras más frecuentes de lo que las personas consideraron sus momentos de aprendizaje más representativos.

Emociones es una palabra que aparece referenciada en 39 ocasiones. Las personas hablan de: prestarles atención a las propias, sentir diferentes emociones, validar emociones, controlarlas, expresarlas, conocerlas, saber de ellas, "sacarlas", sentirlas, dar a conocerlas a otras personas, y entenderlas. Dentro de las palabras más frecuentes de esta categoría de 'emociones', existen otras tres palabras referenciadas en varias ocasiones: expresar (9 referencias); nuestras y podemos (cada palabra se referencia en 7 ocasiones). Esto pareciera hablar de la preponderancia que le dan las personas a las emociones en general, y a la posibilidad de expresar las emociones propias.

'Sentir' es la segunda palabra que más se repite con 16 referencias. Las personas participantes hablan de sus emociones frente al tema. Refieren que la revisión del tema de la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' les hizo sentirse "alegre", "feliz", "a gusto", "capaz", "libre", "con emoción", "con tranquilidad", "bien". Una persona señala que le hizo reflexionar sobre las emociones que puede sentir cuando está viendo una obra artística. Otra persona señaló que reflexionaba sobre lo que su cuerpo puede sentir y puede sentir. De manera general, se entiende que el tema generó en las personas emociones placenteras. Del mismo modo hubo quien reflexionó y conectó el sentir con lo artístico y con lo corporal.

La palabra 'personas' también aparece referenciada en 24 ocasiones. Las personas participantes ponderan importante el atender a otras personas. Una persona habla de que podría aplicar lo aprendido en el taller para divertir y hacer reír a otras personas con la técnica clown. Otra persona habla de mostrarse como realmente es a otras. Hay quien manifiesta que necesita mostrarse sin importar lo que piensen de ella. También se habla del cuidado de otras personas, a partir de lo que se dice. Se pondera la importancia de poder relacionarse con otras personas a través del taller, pese a que fue en línea. Se habla también de: la importancia de

validar las emociones de otras personas, tanto como las propias; empatía hacia otras personas; y de posibilidades de compartir lo aprendido con otras personas.

La palabra 'pensar' aparece referenciada en 11 ocasiones. Las personas relacionan la palabra con: (1) reflexiones diversas y profundas ("pensar más allá [sic]"); (2) pensar lo que se dice para comunicarse; (3) pensar antes de actuar para no solucionar todo con violencia; (4) reflexionar sobre lo que les gusta, su forma de ser, y en lo que se quiere ser; (5) reflexiones sobre la posibilidad de tener pensamientos e imaginación sin límites; (6) en todas las cosas alrededor y de su entorno.

Con base en todas estas reflexiones, para las personas es importante tomar en cuenta las emociones propias y de otras personas; experimentarlas, conocerlas, sentirlas, validarlas, controlarlas, expresarlas y entenderlas. La posibilidad de hacerlo es importante. El sentir está vinculado con las emociones, con el cuerpo (los cinco sentidos) y con la posibilidad de relacionarse ante una obra artística. El abordar el tema de la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento' generó sentimientos placenteros en las personas participantes. La atención a otras personas, el mostrarse con autenticidad frente a otras personas, el cuidar a otros, la socialización, la validación de las emociones de otras personas, la empatía hacia otras personas y compartir lo aprendido con otras personas fue importante también. Finalmente el pensamiento lleva a reflexiones profundas, a cuidar de lo que se dice para no actuar con violencia, a reflexionar sobre lo que les gusta, su forma de ser y lo que quieren llegar a ser. También hay reflexiones sobre la posibilidad de pensar e imaginar sin limitaciones y a pensar sobre el entorno.

Memorando 2. De modo humano. Humanista es aquel que se interesa por los problemas humanos. ¿De modo humano podría extrapolarse partiendo de esta definición a que se interesa por los sentimientos y necesidades humanas?

Memorando 3. De modo verdaderamente humano. Una forma de vivir la condición humana a través de la atención a las necesidades propias o de otras personas. De acuerdo con Rosenberg (2006) estas [las necesidades] se pueden identificar a partir de los sentimientos y

emociones. Para que el ser humano alcance, por momentos, una realización personal debe estar atento a sus sentimientos y necesidades, y en la medida de lo posible atender a dichas necesidades. De acuerdo con Aridjis (comunicación personal, mayo de 2021) un duelo necesario para toda persona es saber que no todas las necesidades pueden ser resueltas. Es por ello que se plantea que no hay una realización plena en todo momento de la vida de una persona. Más bien son realizaciones por momentos o etapas de la vida de la persona.

Si las personas atienden sus sentimientos y necesidades (propios y de otras personas) favorecen el desarrollo de su dignidad, la posibilidad de ser merecedoras de una vida mejor sin condicionamiento alguno.

'De modo verdaderamente humano' implica que existen diversos caminos para la realización humana, puesto que la atención de necesidades no siempre será a través de las mismas estrategias.

La preocupación por lo humano, entonces, se podría vincular con la atención que se le presta a los sentimientos y las necesidades que hay detrás de ellos.

Para entender 'La afirmación de los valores humanos' hay que definir valor como aquello por lo que apreciamos las cosas y son dignas de nuestra atención (Tierno Jiménez, B. (1998). Valores Humanos. S.A. TALLER DE EDITORES). Por tanto la afirmación de los valores, es tanto como afirmar que hay cosas apreciables y dignas de nuestra atención en el ámbito de lo humano.

Con respecto a "El ser humano, asumiendo su humanismo, no niega ni huye del mundo, sino que se sitúa dentro de él, procurando, por su praxis, transformarlo en su mundo", se refiere a que en la práctica, las personas adecuan su entorno para transformarlo en un lugar más habitable para ellas con sus necesidades y sentimientos.

Memorando 4. Dignidad en la educación. Hay una relación entre la definición de humanismo que señala "favorece las condiciones para que los seres humanos descubran su dignidad" y

la definición de educación de Úcar en donde señala que es un método o un fin que busca la interrelación de las personas "procurando su participación social y cultural de manera digna". De este modo, podríamos inferir que una educación adecuada tendría que incluir las características del 'modo verdaderamente humano'.

Las características del 'modo verdaderamente humano' incluirían: un contexto donde se privilegia el considerar, expresar y ser consciente de las emociones y sentimientos propios (y dependiendo del contexto, de otras personas) que promueven la atención de las necesidades humanas. Este hecho permite que las personas adecuen su entorno para transformarlo en un lugar más habitable. De esta forma se promueve una vida humana más digna (la posibilidad de las personas de ser merecedoras de una vida mejor sin condicionamiento alguno). La atención a las necesidades se puede realizar por medio de diversos caminos o estrategias para alcanzar momentos de realización personal

Memorando 5. Dolor no beneficioso. El dolor no beneficioso es aquel que no tiene un provecho o utilidad para las personas. Así, un dolor beneficioso es aquel que se genera como consecuencia de estar buscando algo de provecho para la persona: por ejemplo sacar sangre a una persona que necesita hacerse estudios en beneficio o utilidad de saber cómo está su salud.

Memorando 6. Educación adecuada. Lo apropiado para alguien que busca una educación verdaderamente humana, tendría que estar correlacionado con la atención de las necesidades humanas y los sentimientos propios y de otras personas, para buscar una vida digna.

Memorando 7. Elección propia. Acción y efecto de elegir, es la libertad para obrar o hacer que pertenece de manera exclusiva a alguien.

Memorando 8. Experimentación de obras. Implica probar o examinar en la práctica la virtud o propiedades de una obra a nivel científico, literario (letras) o artístico.

Memorando 9. Formar conceptos y resolver problemas. Es posible que las personas formen conceptos y resuelvan problemas, pero no necesariamente formarán los conceptos que esperamos que formen, ni resolverán los problemas como lo esperamos.

Memorando 10. Producción de obras. Implica originar, elaborar o crear una obra a nivel científico, literario (letras) o artístico.

Memorando 11. Reflexiones 'elección propia'. *Dentro de la categoría emergente 'Lo propio' se consultó la frecuencia de palabras en los textos de las personas participantes. Las tres palabras más referenciadas fueron: 'Nuestras' (4 referencias); 'Emociones' (3 referencias); y 'Nuestra' (3 referencias).

La palabra más referenciada (Nuestras), se enmarca en el contexto de señalar que está bien abordar las emociones propias. Otra persona señala que le pareció interesante entender la forma que se conectan las necesidades propias. Del mismo modo hay una mención a 'cómo sacar las emociones'. (Véase el árbol de palabras).

Con relación a 'emociones' es una referencia cruzada con la anterior palabra: se enmarca en el contexto de señalar que está bien abordar las emociones propias y la otra es la mención a 'cómo sacar las emociones'. (Véase el árbol de palabras).

La tercera palabra más referenciada (nuestra) está dentro del contexto de lo que la mente y cuerpo propios sienten. La segunda referencia habla del poder decidir sobre la propia vida. La tercera referencia está dentro del contexto de lo que se puede sentir en torno a una cultura propia.

*Dentro de la categoría emergente 'La posibilidad' se consultó la frecuencia de palabras en los textos de las personas participantes. Las cuatro palabras más referenciadas fueron: 'Podemos' (7 referencias); 'Emociones' (3 referencias); 'Expresar' (2 referencias) y 'Libertad' (2 referencias).

De la primera palabra, se hace referencia a cuidar a otras personas porque se les puede ('podemos') dañar emocionalmente con las palabras. En otra referencia se señala la **posibilidad** de expresarse y sentirse bien. Otra de las referencias hace mención de la **posibilidad de tener libertad**. La siguiente referencia se relaciona la posibilidad expresar diversos tipos de emociones. Finalmente se habla de las emociones que se pueden ('podemos') sentir.

La segunda palabra ('emociones') es una referencia cruzada con la palabra 'podemos', señala la posibilidad de expresarse y reflexiones en torno a las emociones que se pueden sentir.

'Expresar' se encuentra en el marco de las emociones que se pueden expresar, y se convierte en otra referencia cruzada con relación a 'emociones' y 'podemos'.

Por último, 'libertad' está en el marco de los sentidos. A la persona participante le gustó poder escuchar que puede tener la libertad.

*Dentro de la categoría emergente 'Decisión propia' se consultó la frecuencia de palabras en los textos de las personas participantes. Las dos palabras más referenciadas fueron: 'quiero' (6 referencias); y 'Pensar' (3 referencias).

Las referencias a la palabra 'quiero' se encuentran dentro de los siguientes contextos: (a) deseo de autoconocimiento; (b) pensar en lo que le gusta a la persona y en lo que desea y no desea; (c) reflexionar sobre lo que se desea ser.

Las referencias a la palabra 'pensar' están cruzadas con la palabra 'quiero': reflexionar sobre lo que la persona desea o no desea para su vida.

A manera de síntesis: La elección propia puede correlacionarse con la categoría emergentes de 'lo propio' en donde se le da importancia a abordar las emociones propias y la forma en

que se conectan las necesidades de las personas. El externalizar las emociones también es señalado. Otra referencia importante es el poder decidir sobre la vida personal.

Con relación a 'posibilidad', el peso está puesto sobre la posibilidad de cuidar a otras personas para evitar dañarles emocionalmente con las palabras que se usan para el diálogo. También es importante la posibilidad de expresarse, sentirse bien, tener libertad y expresar diversos tipos de emociones que se pueden sentir.

Por último, con relación a 'decisión propia' el peso está puesto sobre el deseo de autoconocimiento, pensar en lo que se desea y no, lo que le gusta a las personas o no y reflexionar sobre lo que se desea ser.

Memorando 12. Reflexiones 'Garantías de libertad de expresión'. Se consultaron las palabras más frecuentes dentro de la categoría emergente 'expresión propia'. 'Expresarnos' apareció citada en 6 ocasiones bajo el siguiente contexto: (a) "debemos tener la libertad de expresarnos sin pena, usando la imaginación"; (b) "tenemos la libertad de expresarnos"; (c) la comprensión de la posibilidad de expresarse; (d) Era importante para la persona hablar de sus sentimientos y "expresarnos".

La segunda palabra más citada fue 'libertad' (3 referencias). Las referencias están bajo el contexto de tener la libertad de expresarse. La segunda es una referencia cruzada con la palabra 'expresarnos': tener y deber tener la posibilidad de expresarse.

Las personas ponderan importante la libertad de expresión, libre de vergüenza, usando la imaginación y hablando de sus sentimientos. Es una posibilidad y un deber.

Memorando 13. Reflexiones 'libre de dolor no beneficioso'.- Se consultó la frecuencia de palabras en los textos de las personas participantes dentro de la categoría emergente 'Beneficioso'. La palabra con más referencias fue justamente 'beneficioso' (6 referencias). Dos personas señalaron que les pareció lo más importante del tema revisado (la capacidad 'sentidos, imaginación y pensamiento'). Una de ellas realizó un contraste en su reflexión, señalando que si hay un dolor no beneficioso, debe haber un dolor beneficioso. A ese dolor beneficioso, le llama 'salir de la zona de confort'. También señala que es lo más doloroso. Enfrentarse a algo que le haga moverse y cambiar y que puede provocar un cierto tipo de

dolor, quizá emocional al salir de su zona de confort para socializar, o quizá físico, al salir de su zona de confort para ejercitarse y estar en buena condición física. Una persona señaló que este tema le sorprendió.

Memorando 14. Sentir. La palabra sentir se extiende más allá de lo sensorial, se interconecta con lo emocional y sentimental.

Memorando 15. Imaginación. Dentro de: (A) Las palabras más frecuentes que parten de lo importante, lo que sorprendió y la pausa reflexiva; y (B) La categoría 'imaginación' de la etapa exploratoria; las personas hablan de: (1) poner en práctica la imaginación al momento de hacer cosas; (2) no juzgar pensamientos ni imaginación para el aprendizaje; (3) disfrutar experiencias placenteras a partir de la imaginación; (4) con la imaginación pueden ser capaces de expresarse; (5) hacer uso de la capacidad SIP.

Memorando 16. Pensamientos. Dentro de las palabras más frecuentes de la categoría 'Pensamientos' extraída de la etapa exploratoria, las personas hablan de: (1) Pensar y reflexionar, (2) Pensar antes de comunicarse; (3) Pensar antes de actuar impulsivamente; (4) Pensar en la forma propia de ser y lo que se quiere ser; (5) Pensar más allá; (6) No hay limitaciones para pensar e imaginar; (7) Pensar en el entorno.

6. Tablas de Resultados

Tabla 42

Resultados Iniciales de Número de referencias por variable, indicador e identificador con ejemplo de referencia y persona citada del grupo 1. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
Sentidos			53 ⁴⁴	
	1.01. Gusto		1	
		1.01.01. Sustancias químicas	1	“buen gusto” (1.4)
	1.02. Olfato		1	
		1.02.01. Aromas o sustancias	1	“debo hacer uso de mi[s...] sentidos” (1.4)
	1.03. Vista		11	
		1.03.01. Interacciones luz	11	“[viendo] una película, obra o exposición” (1.3)
	1.04. Tacto		9	
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	9	“tomar una brocha y pinturas” (1.3)
	1.05. Oído		3	
		1.05.01. Sonidos	3	“escuchando música” (1.1)
	1.06. De modo humano		47	
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	12	“Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2)
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	23	“podemos expresarnos y sentirnos bien” (1.1)

⁴⁴ Es conveniente mencionar que la sumatoria de indicadores e identificadores, no corresponde con el total de la variable, porque existen referencias que se repiten en diversos identificadores; como por ejemplo la cita: “Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2) que se encuentra en los identificadores 1.06.03.01 y 1.07.02.01

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	28	“Que todo lo que hagas o vivas sientes diferentes emociones y sentimientos” (1.3)
		1.06.04.01. Sociabilización	8	“Voy a poder relacionarme con otras personas” (1.2)
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	21	“será mas divertido y expresivo” (1.3)
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	39	“para pensar en lo que me gusta y quiero” (1.1)
	1.07. Educación adecuada		30	
		1.07.01.01. Exploración personal	21	“expresar mis emociones sinceramente” (1.1)
				“Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” / “Que debo pensar lo que digo y comunicarme con el lenguaje no violento” (1.2)
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	7	
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	9	“expresar mis emociones sinceramente” (1.1)
				“expresar mis emociones sinceramente [...] lo que me gusta y quiero [...] sobre lo que quiero y no quiero” (1.1)
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17	
				“Cumplir con las necesidades beneficiosas tanto para mi como para los demas. Pues que no hay limitantes para pensar o imaginar, crear por que al fin y al cabo que somos seres mas humanos” (1.4)
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	10	
		1.07.06.01. Empatía	9	“Antes de actuar, escucha, antes de reaccionar, piensa” (1.6)
		1.07.07.01. Compasión	8	“Cumplir con las necesidades beneficiosas tanto para mi como para los demas” (1.4)
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	23	“para pensar en lo que me gusta y quiero” (1.1)
				“Tener una vida plena y relajante al conectar conmigo mismo. Conectar contigo y vivir mas feliz por que en la escuela se ponen limitantes, tanto en este mundo político, académico” (1.4)
		1.07.09.01. Argumentación	10	
				“Me resulta de buen gusto saber estos temas, me recuerda mucho lo que me decía mi madre cuando cometo un erro, pero los errores son una forma de
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	14	

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
Imaginación				dolor beneficioso para dejar de ser ignorante, no dejamos de aprender ya sea aprender a divertirse, a estar solo, a que tipo de habilidad te atrae mas, somos como niños curioseando sin limites en tu imaginación o pensamientos” (1.4)
		1.07.11.01. Visión multicultural	7	“una red de personas diversas en cuanto a su aspecto y forma de vestir, sin embargo todas interconectadas” (1.2)
	1.08. Placer		20	
		1.08.01.01. Físicas agradables	4	“alegría al poder tomar una brocha y pinturas” (1.3)
		1.08.02.01. Emocionales agradables	6	“esto es lo que me llena de felicidad y alegría” (1.3)
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	6	“Tener una vida plena y relajante al conectar conmigo mismo. Conectar contigo y vivir mas feliz” (1.4)
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45	
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	15	“ser responsable de lo que decía, ya que podía afectar a terceras personas de manera positiva o negativa” (1.2)
		1.09.02.01. Promoción vida plena	22	“Cumplir con las necesidades beneficiosas tanto para mi como para los demas. Pues que no hay limitantes para pensar o imaginar, crear por que al fin y al cabo que somos seres mas humanos” (1.4)
	1.10. Aprendizaje		54	
		1.10.01.01. Conceptual	11	“Hay algo más importante que la lógica: es la imaginación” (1.5)
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	21	“quiero conocerme mucho mas, saber mis errores” (1.5)
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	22	“tenemos la libertad de expresarnos” (1.2)
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	30	“reflexionar lo que senti y observar” (1.3)
			53	

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
	2.1. Representaciones mentales		59	
		2.1.01.01. Personas	14	“poder relacionarme con otras personas” (1.2)
		2.1.02.01. Recuerdos	3	“me recuerda mucho lo que me decía mi madre” (1.4)
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	52	“las emociones que podemos sentir cuando estemos bien [viendo] una película, obra o exposición” (1.3)
	2.2. De modo humano		45	
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	7	“ser responsable de lo que decía, ya que podía afectar a terceras personas de manera positiva o negativa” (1.2)
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	11	“cuando tenemos sentimiento positivo” (1.5)
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	31	“en algún momento especial que pase en mi vida y ahí puedo poner en práctica lo de observar que emoción y sensaciones sentí” (1.3)
		2.2.04.01. Sociabilización	8	“Voy a poder relacionarme con otras personas” (1.2)
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	19	“me emociono saber que será mas divertido y expresivo” (1.1)
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	26	“para pensar en lo que me gusta y quiero” (1.1)
	2.3. Educación adecuada		29	
		2.3.01.01. Exploración personal	21	“Que es importante imaginar” (1.2)
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	7	“Antes de actuar, escucha, antes de reaccionar, piensa” (1.6)
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	9	“Que debo pensar lo que digo y comunicarme con el lenguaje no violento” (1.2)
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17	“expresar mis emociones sinceramente/lo que me gusta y quiero/sobre lo que quiero y no quiero” (1.1)
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	10	“podemos expresarnos y sentirnos bien” (1.1)

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
		2.3.06.01. Empatía	9	“cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2)
		2.3.07.01. Compasión	8	“cuidar a un anciano” (1.4)
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	23	“para pensar en lo que me gusta y quiero” (1.1) “puse productos de belleza porque esto es lo que me llena de felicidad y alegría. Ya qué el maquillaje al igual que en una obra de teatro ocupa imaginación, colores y creatividad. En el maquillaje puedes crear obras de arte, no hay reglas en el maquillaje, puedes crear tantas cosas en un rostro ocupando brochas y pintura; en el teatro también se ocupa tanta creatividad, colores, animaciones, expresiones que puedes transmitir a la gente emociones al igual que el maquillaje” (1.3)
		2.3.09.01. Argumentación	10	“Me resulta de buen gusto saber estos temas, me recuerda mucho lo que me decía mi madre cuando cometo un erro, pero los errores son una forma de dolor beneficioso para dejar de ser ignorante” (1.4)
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	14	“es importante lo que decimos porque hay personas [con pensamientos diversos]” (1.2)
		2.3.11.01. Visión multicultural	7	
2.4. Experimentación de obras			10	
		2.4.01.01. Sensorial	6	“dibujando y escuchando música” (1.1)
		2.4.02.01. Emocional	8	“Es asombroso que con algo que veamos o experimentamos podamos sentir tantas cosas” (1.3)
2.5. Producción de obras			12	
		2.5.01.01. Tangible	5	Fondo negro. Dibujo de una mujer en blanco totalmente, debajo de un paraguas que es una nube blanca, de él caen gotas blancas. La mujer observa al paraguas sostenido por su mano derecha, atónita. Colores del epígrafe: rojo. Color del

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
Pensamiento				nombre del autor del epígrafe en azul. El título de la postal: "Mi yo oscuro". Epígrafe: "Hay algo más importante que la lógica: es la imaginación." ⁴⁵ (1.5)
		2.5.02.01. Intangible	0	-
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	11	"Puedes cambiar tu mundo cambiando tus palabras. Recuerda, la muerte y la vida están en el poder de la lengua" (1.2)
	2.6. Elección propia		33	
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	21	"sobre lo que quiero y no quiero" (1.1)
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	12	"Conectar contigo y vivir mas feliz" (1.4)
	2.7. Placer		19	
		2.7.01.01. Físicas agradables	5	"relajante al conectar conmigo mismo" (1.4)
		2.7.02.01. Emocionales agradables	13	"La felicidad traer cosas buenas" (1.5)
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	12	"Tener una vida plena y relajante al conectar conmigo mismo. Conectar contigo y vivir mas feliz" (1.4)
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44	
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	28	"Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas" (1.2)
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	41	"Sobre que estamos bien todo lo de nuestras emociones que sentimos" (1.3)
			66	
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44	
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	15	"me recuerda mucho lo que me decía mi madre cuando cometo un erro, pero los errores son una forma de dolor beneficioso para dejar de ser ignorante" (1.4)

⁴⁵ Descripción realizada por el investigador en torno a una postal electrónica creada por la persona participante.

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	30	“tenemos la libertad de expresarnos” (1.2)
	3.02. Formar conceptos		41	
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	13	“Poner atención a mis sentimientos” (1.5)
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	14	“esta imagen de mi postal eléctrica la frase me hace sentir bien cuando lo leo porque me hace reflexionar mucho cuando me equivoco ["antes de actuar, escucha, antes de reaccionar, piensa. Antes de rendirte, intenta" (1.6)
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	14	“es importante imaginar” (1.2)
	3.03. Resolver problemas		51	
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	29	“tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2)
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	22	“Sobre que estamos bien todo lo de nuestras emociones que sentimos” (1.3)
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60	
		3.03.01.01. Por medio de palabras	56	“Me hizo recordar la felicidad y el frío en mis manos cuando fui a ver la obra de la llorona” (1.3)
		3.03.02.01. Por medio de figuras	6	“Fondo negro. Dibujo de una mujer en blanco totalmente, debajo de un paraguas que es una nube blanca, de él caen gotas blancas. La mujer observa al paraguas sostenido por su mano derecha, atónita. Colores del epígrafe: rojo. Color del nombre del autor del epígrafe en azul. El título de la postal: "Mi yo oscuro". Epígrafe: "Hay algo más importante que la lógica: es la imaginación""(1.5)
	3.05. De modo humano		52	
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	7	“al cuidar a un anciano” (1.4)
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	11	“sentirnos bien” (1.1)

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	31	“Sobre las emociones que podemos sentir cuando estemos bien [viendo] una película, obra o exposición” (1.3)
		3.05.04.01. Sociabilización	7	“Voy a poder relacionarme con otras personas” (1.2)
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	19	“me emociono saber que será mas divertido y expresivo” (1.1)
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	26	“Para reflexionar lo que senti y observar” (1.3)
	3.06. Educación adecuada.		30	
		3.06.01.01. Exploración personal	21	“El dolor no beneficioso, lo cual es que si [¿sí hay?] hay dolor beneficioso y es el mas doloroso de todos, yo lo llamo salir de tu zona de confort” (1.4)
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	7	“ser responsable de lo que decía, ya que podía afectar a terceras personas de manera positiva o negativa” (1.2)
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	9	“expresar mis emociones sinceramente” (1.1)
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17	“lo que me gusta y quiero/sobre lo que quiero y no quiero” (1.1)
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	10	“tenemos la libertad de expresarnos” (1.2)
		3.06.06.01. Empatía	9	“Cumplir con las necesidades beneficiosas tanto para mi como para los demas” (1.4)
		3.06.07.01. Compasión	8	“al cuidar a un anciano” (1.4)
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	23	“para pensar en lo que me gusta y quiero” (1.1)
		3.06.09.01. Argumentación	10	“puse productos de belleza porque esto es lo que me llena de felicidad y alegría. Ya qué el maquillaje al igual que en una obra de teatro ocupa imaginación, colores y creatividad. En el maquillaje puedes crear obras de arte, no hay reglas en el maquillaje, puedes crear tantas cosas en un rostro ocupando brochas y pintura; en el teatro también se ocupa tanta creatividad, colores, animaciones, expresiones que puedes transmitir a

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
				la gente emociones al igual que el maquillaje” (1.3)
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	14	“Cumplir con las necesidades beneficiosas tanto para mi como para los demás. Pues que no hay limitantes para pensar o imaginar, crear por que al fin y al cabo que somos seres mas humanos” (1.4)
		3.06.11.01. Visión multicultural	7	“Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2)
	3.07. Experimentación de obras		65	
		3.07.01.01. Sensorial	13	“experimentar mi vista” (1.1)
		3.07.02.01. Emocional	15	“Alegria, placer, emoción” (1.3)
	3.08. Producción de obras		17	
		3.08.01.01. Tangible	6	“La imagen es una red de personas diversas en cuanto a su aspecto y forma de vestir, sin embargo todas interconectadas. El epígrafe dice: "Puedes cambiar tu mundo cambiando tus palabras. Recuerda, la muerte y la vida están en el poder de la lengua” (1.2)
		3.08.02.01. Intangible	2	“La imaginación solo lo trabajamos cuando tenemos sentimiento positivo y pintamos cosas maravillosas como flores, arcoíris, montañas, la naturaleza, la playa, el paraíso y el paisaje, pero cuando estás enojado dibujas cosas negras” (1.5)
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	6	“Me llené de recuerdos y emociones” (1.2)
	3.09. Elección propia		49	
		3.09.01.01. Elección para un fin	25	“Que tenemos que tener cuidado de lo que decimos porque podemos afectar a algunas personas” (1.2)
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	18	“podemos expresarnos y sentirnos bien” (1.1)
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48	

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
		3.10.01.01. Opiniones diversas	27	"Puedes cambiar tu mundo cambiando tus palabras. Recuerda, la muerte y la vida están en el poder de la lengua" (1.2)
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	3	"antes de actuar, escucha, antes de reaccionar, piensa. Antes de rendirte, intenta" (1.6)
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	6	"podemos expresarnos y sentirnos bien" (1.1)
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	9	"Me sorprendió al final de la diapositiva [disfrutar experiencias placenteras evitando el dolor no beneficioso]" (1.6)-
	3.11. Placer		8	
		3.11.01.01. Físicas agradables	4	"El maquillaje me da mucha felicidad, gusto,placer y alegría al poder tomar una brocha y pinturas y empezar a crear un maquillaje" (1.3)
		3.11.02.01. Emocionales agradables	6	"esto es lo que me llena de felicidad y alegría" (1.3)
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	6	"El maquillaje me da mucha felicidad, gusto,placer y alegría" (1.3)
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41	
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	15	"expresar mis emociones sinceramente/para pensar en lo que me gusta y quiero" (1.1)
		3.12.02.01. Promoción vida plena	22	"Para reflexionar lo que senti y observar" (1.3)
	3.13. Aprendizaje		54	
		3.13.01.01. Conceptual	11	"El dolor no beneficioso" (1.4)
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	21	"reflexionar lo que senti y observar" (1.3)
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	22	"Antes de rendirte, intenta" (1.6)
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	30	"los errores son una forma de dolor beneficioso para dejar de ser ignorante, no dejamos de aprender ya sea aprender a divertirte, a estar solo, a que tipo de habilidad te atrae mas, somos como niños curioseando sin limites en tu imaginación o pensamientos" (1.4)

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias	Ejemplo de referencia y persona participante citada
Total			2803 ⁴⁶	

⁴⁶ Acá se muestra la sumatoria del total de referencias, tomando en cuenta que el programa Nvivo, en este caso, suma el total de las referencias señaladas, aunque sean textos repetidos en diversos identificadores.

Tabla 43

Resultados Iniciales de Número de referencias por variable, indicador e identificador del grupo 2. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Sentidos			34
	1.01. Gusto		1
		1.01.01. Sustancias químicas	1
	1.02. Olfato		1
		1.02.01. Aromas o sustancias	1
	1.03. Vista		3
		1.03.01. Interacciones luz	3
	1.04. Tacto		1
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	1
	1.05. Oído		5
		1.05.01. Sonidos	5
	1.06. De modo humano		47
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	5
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	16
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	11
		1.06.04.01. Sociabilización	5
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	9
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	13
	1.07. Educación adecuada		30
		1.07.01.01. Exploración personal	17
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	13
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	14
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		1.07.06.01. Empatía	9
		1.07.07.01. Compasión	6
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	17
		1.07.09.01. Argumentación	9
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	5
		1.07.11.01. Visión multicultural	10
	1.08. Placer		9
		1.08.01.01. Físicas agradables	3

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		1.08.02.01. Emocionales agradables	4
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	2
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	7
		1.09.02.01. Promoción vida plena	18
	1.10. Aprendizaje		54
		1.10.01.01. Conceptual	7
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	14
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	16
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	15
Imaginación			32
	2.1. Representaciones mentales		59
		2.1.01.01. Personas	25
		2.1.02.01. Recuerdos	4
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	15
	2.2. De modo humano		45
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	13
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	4
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	18
		2.2.04.01. Sociabilización	13
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	8
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	19
	2.3. Educación adecuada		29
		2.3.01.01. Exploración personal	17
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	13
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	14
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		2.3.06.01. Empatía	9
		2.3.07.01. Compasión	6
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	17
		2.3.09.01. Argumentación	9
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	5
		2.3.11.01. Visión multicultural	10
	2.4. Experimentación de obras		10
		2.4.01.01. Sensorial	3
		2.4.02.01. Emocional	3

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
	2.5. Producción de obras		12
		2.5.01.01. Tangible	7
		2.5.02.01. Intangible	4
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	4
	2.6. Elección propia		33
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	10
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	10
	2.7. Placer		11
		2.7.01.01. Físicas agradables	3
		2.7.02.01. Emocionales agradables	6
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	7
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	11
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	22
Pensamiento			66
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	10
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	16
	3.02. Formar conceptos		41
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	11
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	10
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	6
	3.03. Resolver problemas		51
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	19
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	12
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60
		3.03.01.01. Por medio de palabras	37
		3.03.02.01. Por medio de figuras	5
	3.05. De modo humano		52
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	13
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	4
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	18
		3.05.04.01. Sociabilización	13
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	8
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	19
	3.06. Educación adecuada.		30
		3.06.01.01. Exploración personal	17

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	13
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	14
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	17
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		3.06.06.01. Empatía	9
		3.06.07.01. Compasión	6
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	17
		3.06.09.01. Argumentación	9
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	5
		3.06.11.01. Visión multicultural	10
	3.07. Experimentación de obras		65
		3.07.01.01. Sensorial	12
		3.07.02.01. Emocional	15
	3.08. Producción de obras		17
		3.08.01.01. Tangible	5
		3.08.02.01. Intangible	2
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	10
	3.09. Elección propia		49
		3.09.01.01. Elección para un fin	14
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	9
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48
		3.10.01.01. Opiniones diversas	18
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	0
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	3
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	1
	3.11. Placer		4
		3.11.01.01. Físicas agradables	3
		3.11.02.01. Emocionales agradables	4
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	2
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	7
		3.12.02.01. Promoción vida plena	18
	3.13. Aprendizaje		54
		3.13.01.01. Conceptual	7
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	14
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	16
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	15

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Total			1841

Tabla 44

Resultados Iniciales de Número de referencias por variable, indicador e identificador del grupo 3. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Sentidos			65
	1.01. Gusto		2
		1.01.01. Sustancias químicas	2
	1.02. Olfato		0
		1.02.01. Aromas o sustancias	0
	1.03. Vista		1
		1.03.01. Interacciones luz	1
	1.04. Tacto		3
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	3
	1.05. Oído		0
		1.05.01. Sonidos	0
	1.06. De modo humano		47
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	5
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	23
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	12
		1.06.04.01. Sociabilización	6
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	10
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	29
	1.07. Educación adecuada		30
		1.07.01.01. Exploración personal	22
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	8
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	10
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	13
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	13
		1.07.06.01. Empatía	3
		1.07.07.01. Compasión	3
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	14
		1.07.09.01. Argumentación	3
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	0
		1.07.11.01. Visión multicultural	5
	1.08. Placer		14

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		1.08.01.01. Físicas agradables	2
		1.08.02.01. Emocionales agradables	2
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	1
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	7
		1.09.02.01. Promoción vida plena	16
	1.10. Aprendizaje		54
		1.10.01.01. Conceptual	11
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	15
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	10
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	21
Imaginación			60
	2.1. Representaciones mentales		59
		2.1.01.01. Personas	20
		2.1.02.01. Recuerdos	6
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	28
	2.2. De modo humano		45
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	6
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	7
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	24
		2.2.04.01. Sociabilización	7
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	9
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	12
	2.3. Educación adecuada		29
		2.3.01.01. Exploración personal	22
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	8
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	10
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	13
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	13
		2.3.06.01. Empatía	3
		2.3.07.01. Compasión	3
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	14
		2.3.09.01. Argumentación	3
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	0
		2.3.11.01. Visión multicultural	5
	2.4. Experimentación de obras		10
		2.4.01.01. Sensorial	14

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		2.4.02.01. Emocional	5
	2.5. Producción de obras		12
		2.5.01.01. Tangible	16
		2.5.02.01. Intangible	0
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	14
	2.6. Elección propia		33
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	22
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	15
	2.7. Placer		11
		2.7.01.01. Físicas agradables	2
		2.7.02.01. Emocionales agradables	4
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	8
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	24
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	31
Pensamiento			66
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	9
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	14
	3.02. Formar conceptos		41
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	25
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	30
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	10
	3.03. Resolver problemas		51
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	20
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	17
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60
		3.03.01.01. Por medio de palabras	57
		3.03.02.01. Por medio de figuras	10
	3.05. De modo humano		52
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	6
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	7
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	24
		3.05.04.01. Sociabilización	7
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	9
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	12
	3.06. Educación adecuada.		30

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.06.01.01. Exploración personal	22
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	8
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	10
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	13
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	13
		3.06.06.01. Empatía	3
		3.06.07.01. Compasión	3
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	14
		3.06.09.01. Argumentación	3
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	0
		3.06.11.01. Visión multicultural	5
	3.07. Experimentación de obras		65
		3.07.01.01. Sensorial	14
		3.07.02.01. Emocional	21
	3.08. Producción de obras		17
		3.08.01.01. Tangible	11
		3.08.02.01. Intangible	0
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	22
	3.09. Elección propia		49
		3.09.01.01. Elección para un fin	35
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	18
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48
		3.10.01.01. Opiniones diversas	20
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	0
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	0
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	0
	3.11. Placer		3
		3.11.01.01. Físicas agradables	2
		3.11.02.01. Emocionales agradables	2
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	1
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	7
		3.12.02.01. Promoción vida plena	16
	3.13. Aprendizaje		54
		3.13.01.01. Conceptual	11
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	15
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	10

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	21
Total			2430

Tabla 45

Resultados Finales de Número de referencias por variable, indicador e identificador del grupo 1. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Sentidos			43
	1.01. Gusto		0
		1.01.01. Sustancias químicas	0
	1.02. Olfato		0
		1.02.01. Aromas o sustancias	0
	1.03. Vista		10
		1.03.01. Interacciones luz	10
	1.04. Tacto		3
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	3
	1.05. Oído		2
		1.05.01. Sonidos	2
	1.06. De modo humano		47
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	15
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	19
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	21
		1.06.04.01. Sociabilización	13
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	16
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	25
	1.07. Educación adecuada		30
		1.07.01.01. Exploración personal	33
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	19
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	16
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	20
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	26
		1.07.06.01. Empatía	10
		1.07.07.01. Compasión	8
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	18
		1.07.09.01. Argumentación	11
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	13
		1.07.11.01. Visión multicultural	27

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
	1.08. Placer		13
		1.08.01.01. Físicas agradables	3
		1.08.02.01. Emocionales agradables	12
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	4
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	20
		1.09.02.01. Promoción vida plena	27
	1.10. Aprendizaje		54
		1.10.01.01. Conceptual	6
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	20
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	19
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	11
Imaginación			78
	2.1. Representaciones mentales		59
		2.1.01.01. Personas	10
		2.1.02.01. Recuerdos	12
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	18
	2.2. De modo humano		45
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	15
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	19
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	21
		2.2.04.01. Sociabilización	13
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	15
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	25
	2.3. Educación adecuada		29
		2.3.01.01. Exploración personal	33
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	19
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	16
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	20
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	26
		2.3.06.01. Empatía	10
		2.3.07.01. Compasión	7
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	19
		2.3.09.01. Argumentación	11
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	13
		2.3.11.01. Visión multicultural	27
	2.4. Experimentación de obras		10

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		2.4.01.01. Sensorial	4
		2.4.02.01. Emocional	7
	2.5. Producción de obras		12
		2.5.01.01. Tangible	6
		2.5.02.01. Intangible	4
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	34
	2.6. Elección propia		33
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	20
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	10
	2.7. Placer		13
		2.7.01.01. Físicas agradables	3
		2.7.02.01. Emocionales agradables	12
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	4
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	20
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	28
Pensamiento			66
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	7
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	11
	3.02. Formar conceptos		41
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	23
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	21
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	12
	3.03. Resolver problemas		51
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	7
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	20
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60
		3.03.01.01. Por medio de palabras	49
		3.03.02.01. Por medio de figuras	28
	3.05. De modo humano		52
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	15
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	19
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	21
		3.05.04.01. Sociabilización	13
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	16
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	25

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
	3.06. Educación adecuada.		30
		3.06.01.01. Exploración personal	33
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	19
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	16
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	20
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	26
		3.06.06.01. Empatía	10
		3.06.07.01. Compasión	7
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	19
		3.06.09.01. Argumentación	11
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	13
		3.06.11.01. Visión multicultural	27
	3.07. Experimentación de obras		65
		3.07.01.01. Sensorial	4
		3.07.02.01. Emocional	7
	3.08. Producción de obras		17
		3.08.01.01. Tangible	5
		3.08.02.01. Intangible	5
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	34
	3.09. Elección propia		49
		3.09.01.01. Elección para un fin	20
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	10
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48
		3.10.01.01. Opiniones diversas	30
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	5
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	3
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	9
	3.11. Placer		13
		3.11.01.01. Físicas agradables	3
		3.11.02.01. Emocionales agradables	12
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	4
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	20
		3.12.02.01. Promoción vida plena	28
	3.13. Aprendizaje		54
		3.13.01.01. Conceptual	6
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	20

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	19
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	11
Total			2729

Tabla 46

Resultados Finales de Número de referencias por variable, indicador e identificador del grupo 2. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Sentidos			10
	1.01. Gusto		0
		1.01.01. Sustancias químicas	0
	1.02. Olfato		0
		1.02.01. Aromas o sustancias	0
	1.03. Vista		4
		1.03.01. Interacciones luz	3
	1.04. Tacto		0
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	0
	1.05. Oído		0
		1.05.01. Sonidos	0
	1.06. De modo humano		47
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	2
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	1
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	1
		1.06.04.01. Sociabilización	1
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	3
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	1
	1.07. Educación adecuada		30
		1.07.01.01. Exploración personal	7
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	3
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	2
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	3
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		1.07.06.01. Empatía	1
		1.07.07.01. Compasión	2
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	2
		1.07.09.01. Argumentación	2
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	1

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		1.07.11.01. Visión multicultural	3
	1.08. Placer		3
		1.08.01.01. Físicas agradables	2
		1.08.02.01. Emocionales agradables	1
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	2
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	1
		1.09.02.01. Promoción vida plena	5
	1.10. Aprendizaje		54
		1.10.01.01. Conceptual	4
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	2
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	1
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	3
Imaginación			10
	2.1. Representaciones mentales		59
		2.1.01.01. Personas	0
		2.1.02.01. Recuerdos	2
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	1
	2.2. De modo humano		45
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	2
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	1
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	1
		2.2.04.01. Sociabilización	1
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	3
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	1
	2.3. Educación adecuada		29
		2.3.01.01. Exploración personal	7
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	3
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	2
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	3
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		2.3.06.01. Empatía	1
		2.3.07.01. Compasión	2
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	2
		2.3.09.01. Argumentación	2
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	1
		2.3.11.01. Visión multicultural	3

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
	2.4. Experimentación de obras		10
		2.4.01.01. Sensorial	0
		2.4.02.01. Emocional	1
	2.5. Producción de obras		12
		2.5.01.01. Tangible	0
		2.5.02.01. Intangible	0
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	0
	2.6. Elección propia		33
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	2
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	2
	2.7. Placer		3
		2.7.01.01. Físicas agradables	2
		2.7.02.01. Emocionales agradables	1
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	2
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	1
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	5
Pensamiento			66
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	1
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	1
	3.02. Formar conceptos		41
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	3
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	3
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	1
	3.03. Resolver problemas		51
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	0
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	4
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60
		3.03.01.01. Por medio de palabras	1
		3.03.02.01. Por medio de figuras	2
	3.05. De modo humano		52
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	2
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	1
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	1
		3.05.04.01. Sociabilización	1
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	3

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	1
	3.06. Educación adecuada.		30
		3.06.01.01. Exploración personal	7
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	3
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	2
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	3
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	4
		3.06.06.01. Empatía	1
		3.06.07.01. Compasión	2
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	2
		3.06.09.01. Argumentación	2
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	1
		3.06.11.01. Visión multicultural	3
	3.07. Experimentación de obras		65
		3.07.01.01. Sensorial	0
		3.07.02.01. Emocional	1
	3.08. Producción de obras		17
		3.08.01.01. Tangible	0
		3.08.02.01. Intangible	0
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	0
	3.09. Elección propia		49
		3.09.01.01. Elección para un fin	2
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	2
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48
		3.10.01.01. Opiniones diversas	1
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	0
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	1
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	0
	3.11. Placer		3
		3.11.01.01. Físicas agradables	2
		3.11.02.01. Emocionales agradables	1
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	2
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	1
		3.12.02.01. Promoción vida plena	5
	3.13. Aprendizaje		54
		3.13.01.01. Conceptual	4

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	2
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	1
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	3
Total			340

Tabla 47

Resultados Finales de Número de referencias por variable, indicador e identificador del grupo 3. Fuente: elaboración propia a partir del CAQDAS Nvivo

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
Sentidos			59
	1.01. Gusto		0
		1.01.01. Sustancias químicas	0
	1.02. Olfato		0
		1.02.01. Aromas o sustancias	0
	1.03. Vista		12
		1.03.01. Interacciones luz	12
	1.04. Tacto		3
		1.04.01. Sensaciones contacto presion y o temperatura	3
	1.05. Oído		0
		1.05.01. Sonidos	0
	1.06. De modo humano		47
		1.06.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	22
		1.06.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	22
		1.06.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	29
		1.06.04.01. Sociabilización	24
		1.06.05.01. Juego y autoexpresión	20
		1.06.06.01. Pensamiento y planificación	22
	1.07. Educación adecuada		30
		1.07.01.01. Exploración personal	50
		1.07.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	25
		1.07.03.01. Mejoras en la comunicación	41
		1.07.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	24
		1.07.05.01. Participación social cultural en dignidad	33
		1.07.06.01. Empatía	12
		1.07.07.01. Compasión	18
		1.07.08.01. Reflexión-Autorreflexión	35
		1.07.09.01. Argumentación	6

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		1.07.10.01. Pensamiento crítico	26
		1.07.11.01. Visión multicultural	21
	1.08. Placer		8
		1.08.01.01. Físicas agradables	0
		1.08.02.01. Emocionales agradables	5
		1.08.03.01. Físicas y Emocionales agradables	3
	1.09. Libre de dolor no beneficioso		45
		1.09.01.01. Responsabilidad evitar malestares	27
		1.09.02.01. Promoción vida plena	38
	1.10. Aprendizaje		54
		1.10.01.01. Conceptual	27
		1.10.02.01. Procedimental-Habilidades	29
		1.10.03.01. Valores y o actitudes	11
		1.10.04.01. Selección, transformación y organización	15
Imaginación			96
	2.1. Representaciones mentales		59
		2.1.01.01. Personas	24
		2.1.02.01. Recuerdos	13
		2.1.03.01. Presente, futuro, fantasías y u objetos	25
	2.2. De modo humano		45
		2.2.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	22
		2.2.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	22
		2.2.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	29
		2.2.04.01. Sociabilización	24
		2.2.05.01. Juego para autoexpresión	20
		2.2.06.01. Pensamiento y planificación	22
	2.3. Educación adecuada		29
		2.3.01.01. Exploración personal	50
		2.3.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	25
		2.3.03.01. Mejoras en la comunicación	41
		2.3.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	24
		2.3.05.01. Participación social cultural en dignidad	33
		2.3.06.01. Empatía	12
		2.3.07.01. Compasión	18
		2.3.08.01. Reflexión-Autorreflexión	35
		2.3.09.01. Argumentación	6
		2.3.10.01. Pensamiento crítico	26

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		2.3.11.01. Visión multicultural	21
	2.4. Experimentación de obras		10
		2.4.01.01. Sensorial	6
		2.4.02.01. Emocional	10
	2.5. Producción de obras		12
		2.5.01.01. Tangible	5
		2.5.02.01. Intangible	0
		2.5.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	28
	2.6. Elección propia		33
		2.6.01.01. Elección para un fin beneficioso	26
		2.6.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	14
	2.7. Placer		8
		2.7.01.01. Físicas agradables	0
		2.7.02.01. Emocionales agradables	5
		2.7.03.01. Físicas y Emocionales agradables	3
	2.8. Libre de dolor no beneficioso		44
		2.8.01.01. Imagina evitando malestares	27
		2.8.02.01. Imagina promoviendo una vida plena	38
Pensamiento			66
	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones		44
		3.01.01.01. Conceptos para comprobar y persuadir	4
		3.01.02.01. Inferencias para abstracciones	9
	3.02. Formar conceptos		41
		3.02.01.01. Selecciona lo experimentado y/o aprendido	27
		3.02.02.01. Transforma lo experimentado y/o aprendido	31
		3.02.03.01. Ordena lo experimentado y/o aprendido	30
	3.03. Resolver problemas		51
		3.03.01.01. Procesos para solucionar	12
		3.03.02.01. Datos, hechos o elementos para solucionar	14
	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.		60
		3.03.01.01. Por medio de palabras	14
		3.03.02.01. Por medio de figuras	38
	3.05. De modo humano		52
		3.05.01.01. Circunstancias y necesidades otras personas	22
		3.05.02.01. Expresión y consciencia emociones propios y otras personas	22
		3.05.03.01. Conceptos persuadir o comprobar	29
		3.05.04.01. Sociabilización	24

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.05.05.01. Juego para autoexpresión	20
		3.05.06.01. Pensamiento y planificación	22
	3.06. Educación adecuada.		30
		3.06.01.01. Exploración personal	50
		3.06.02.01. Interacción y convivencia armoniosa	25
		3.06.03.01. Mejoras en la comunicación	41
		3.06.04.01. Conexión y contacto emociones y necesidades	24
		3.06.05.01. Participación social cultural en dignidad	33
		3.06.06.01. Empatía	12
		3.06.07.01. Compasión	18
		3.06.08.01. Reflexión-Autorreflexión	35
		3.06.09.01. Argumentación	6
		3.06.10.01. Pensamiento crítico	26
		3.06.11.01. Visión multicultural	21
	3.07. Experimentación de obras		65
		3.07.01.01. Sensorial	6
		3.07.02.01. Emocional	10
	3.08. Producción de obras		17
		3.08.01.01. Tangible	5
		3.08.02.01. Intangible	0
		3.08.03.01. Expresión transmisión emociones sensaciones, pensamientos, reflexiones o actos imaginativos	28
	3.09. Elección propia		49
		3.09.01.01. Elección para un fin	26
		3.09.02.01. Elección atendiendo emociones y necesidades	14
	3.10. Garantías de libertad de expresión		48
		3.10.01.01. Opiniones diversas	35
		3.10.02.01. Investiga y difunde información diversa	2
		3.10.03.01. Valida sus emociones y las de otras personas	8
		3.10.04.01. Vincula emociones a necesidades	5
	3.11. Placer		8
		3.11.01.01. Físicas agradables	0
		3.11.02.01. Emocionales agradables	5
		3.11.03.01. Físicas y Emocionales agradables	3
	3.12. Libre de dolor no beneficioso		41
		3.12.01.01. Responsabilidad evitar malestares	27
		3.12.02.01. Promoción vida plena	38
	3.13. Aprendizaje		54

Variable	Indicador(es)	Identificador(es)	Número de Referencias
		3.13.01.01. Conceptual	27
		3.13.02.01. Procedimental-Habilidades	29
		3.13.03.01. Valores y o actitudes	11
		3.13.04.01. Selección, transformación y organización	14
Total			3377

Tabla 48

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Sentidos' del Grupo 1. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
1.10. Aprendizaje	54	1.07. Educación adecuada	42
1.06. De modo humano	47	1.06. De modo humano	39
1.09. Libre de dolor no beneficioso	45	1.09. Libre de dolor no beneficioso	30
1.07. Educación adecuada	30	1.10. Aprendizaje	26
1.08. Placer	20	1.08. Placer	13
1.03. Vista	11	1.03. Vista	10
1.04. Tacto	8	1.04. Tacto	3
1.05. Oído	5	1.05. Oído	2
1.01. Gusto	1	1.01. Gusto	0
1.02. Olfato	1	1.02. Olfato	0

Tabla 49

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Imaginación' del Grupo 1. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
2.1. Representaciones mentales	59	2.5. Producción de obras	43
2.2. De modo humano	45	2.3. Educación adecuada	42
2.8. Libre de dolor no beneficioso	44	2.2. De modo humano	39
2.6. Elección propia	33	2.1. Representaciones mentales	30
2.3. Educación adecuada	29	2.8. Libre de dolor no beneficioso	30
2.7. Placer	19	2.6. Elección propia	26
2.5. Producción de obras	12	2.7. Placer	13
2.4. Experimentación de obras	10	2.4. Experimentación de obras	11

Tabla 50

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Pensamiento' del Grupo 1. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
3.07. Experimentación de obras	65	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	74
3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	60	3.08. Producción de obras	43
3.13. Aprendizaje	54	3.06. Educación adecuada.	42
3.05. De modo humano	52	3.05. De modo humano	39
3.03. Resolver problemas	51	3.10. Garantías de libertad de expresión	35
3.09. Elección propia	49	3.12. Libre de dolor no beneficioso	30
3.10. Garantías de libertad de expresión	48	3.02. Formar conceptos	29
3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	44	3.09. Elección propia	26
3.02. Formar conceptos	41	3.13. Aprendizaje	26
3.12. Libre de dolor no beneficioso	41	3.03. Resolver problemas	22
3.06. Educación adecuada.	30	3.11. Placer	13
3.08. Producción de obras	17	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	12
3.11. Placer	8	3.07. Experimentación de obras	11

Tabla 51

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Sentidos' del Grupo 2. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
1.10. Aprendizaje	29	1.07. Educación adecuada	10
1.09. Libre de dolor no beneficioso	25	1.06. De modo humano	7
1.07. Educación adecuada	23	1.09. Libre de dolor no beneficioso	5
1.06. De modo humano	17	1.10. Aprendizaje	5
1.08. Placer	9	1.03. Vista	2
1.05. Oído	5	1.08. Placer	1
1.03. Vista	3	1.01. Gusto	1
1.01. Gusto	1	1.02. Olfato	0
1.02. Olfato	1	1.04. Tacto	0
1.04. Tacto	1	1.05. Oído	0

Tabla 52

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Imaginación' del Grupo 2. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
2.2. De modo humano	29	2.3. Educación adecuada	10
2.1. Representaciones mentales	28	2.2. De modo humano	5
2.3. Educación adecuada	23	2.8. Libre de dolor no beneficioso	5
2.8. Libre de dolor no beneficioso	22	2.1. Representaciones mentales	3
2.6. Elección propia	19	2.6. Elección propia	3
2.5. Producción de obras	15	2.7. Placer	3
2.7. Placer	11	2.4. Experimentación de obras	1
2.4. Experimentación de obras	5	2.5. Producción de obras	0

Tabla 53

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Pensamiento' del Grupo 2. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	42	3.06. Educación adecuada.	10
3.07. Experimentación de obras	40	3.02. Formar conceptos	5
3.05. De modo humano	37	3.05. De modo humano	5
3.10. Garantías de libertad de expresión	32	3.12. Libre de dolor no beneficioso	5
3.03. Resolver problemas	31	3.13. Aprendizaje	5
3.13. Aprendizaje	29	3.03. Resolver problemas	4
3.02. Formar conceptos	27	3.09. Elección propia	3
3.09. Elección propia	27	3.11. Placer	3
3.06. Educación adecuada.	23	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	2
3.12. Libre de dolor no beneficioso	23	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	1
3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	22	3.07. Experimentación de obras	1
3.08. Producción de obras	15	3.10. Garantías de libertad de expresión	1

Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
3.11. Placer	4	3.08. Producción de obras	0

Tabla 54

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Sentidos' del Grupo 3. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Sentidos' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
1.10. Aprendizaje	57	1.06. De modo humano	60
1.09. Libre de dolor no beneficioso	47	1.07. Educación adecuada	56
1.06. De modo humano	37	1.10. Aprendizaje	42
1.07. Educación adecuada	25	1.09. Libre de dolor no beneficioso	40
1.08. Placer	14	1.03. Vista	12
1.04. Tacto	3	1.08. Placer	8
1.01. Gusto	2	1.04. Tacto	3
1.03. Vista	1	1.01. Gusto	0
1.02. Olfato	0	1.02. Olfato	0
1.05. Oído	0	1.05. Oído	0

Tabla 55

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Imaginación' del Grupo 3. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Imaginación' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
2.1. Representaciones mentales	41	2.1. Representaciones mentales	44
2.6. Elección propia	37	2.2. De modo humano	60
2.8. Libre de dolor no beneficioso	35	2.3. Educación adecuada	56
2.2. De modo humano	33	2.8. Libre de dolor no beneficioso	40
2.3. Educación adecuada	25	2.6. Elección propia	35
2.5. Producción de obras	24	2.5. Producción de obras	33
2.4. Experimentación de obras	14	2.4. Experimentación de obras	15
2.7. Placer	11	2.7. Placer	8

Tabla 56

Comparativo Inicial y Final de la Intervención sobre el Total de Referencias por Indicador de la Variable 'Pensamiento' del Grupo 3. Fuente: elaboración propia, a partir de los resultados generados por Nvivo

Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 2 (Inicial)	Total de Referencias	Indicador de la Variable 'Pensamiento' Fase 3 (Final)	Total de Referencias
3.07. Experimentación de obras	77	3.05. De modo humano	60
3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	67	3.06. Educación adecuada.	56
3.02. Formar conceptos	65	3.04. Representar la realidad simbólica y abstractamente.	43
3.10. Garantías de libertad de expresión	63	3.13. Aprendizaje	42
3.09. Elección propia	62	3.02. Formar conceptos	41
3.13. Aprendizaje	57	3.10. Garantías de libertad de expresión	41
3.05. De modo humano	47	3.12. Libre de dolor no beneficioso	40
3.12. Libre de dolor no beneficioso	45	3.09. Elección propia	35
3.03. Resolver problemas	37	3.08. Producción de obras	33
3.06. Educación adecuada.	25	3.07. Experimentación de obras	15
3.08. Producción de obras	24	3.03. Resolver problemas	14
3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	21	3.01. Formular razonamientos y generalizaciones	11
3.11. Placer	3	3.11. Placer	8

7. Tablas de Sentimientos y Necesidades

<div>  <h1>NECESIDADES HUMANAS*</h1> <p>(BUSCANDO EL LENGUAJE INCLUYENTE SE PRIORIZA EL SUSTANTIVO 'PERSONA' QUE ABARCA EL GÉNERO SIN DISTINCIÓN).</p> </div>		
SEGURIDAD Consistencia Orden/Estructura Paz (externa) Paz mental Protección Seguridad (emocional) Estabilidad Confianza OCIO/RELAJACIÓN Humor Alegría/Goce Juego Placer Rejuvenecimiento LIBERTAD Autonomía Elección Facilidad Independencia Poder Autorresponsabilidad Espacio Espontaneidad CONEXIÓN Afecto Aprecio Atención Cercanía Compañerismo Armonía Intimidad Amor Crianza (próvida) Expresión sexual Apoyo Ternura Calidez.	IMPORTAR Aceptación Cuidado Compasión Consideración Empatía Amabilidad Reconocimiento mutuo Respeto Ser escuchada Ser vista Ser conocida, ser entendida Ser confiable Entender a las demás COMUNIDAD Pertenecer Comunicación Cooperación Igualdad Inclusión Mutualidad Participación Asociación Auto-expresión Compartir SIGNIFICADO Sentido de sí misma Autenticidad Competencia Creatividad Dignidad Crecimiento Sanación Honestidad Integridad Auto-aceptación Auto-cuidado Auto-conexión Auto-conocimiento Auto-realización Importarme a mi misma.	SIGNIFICADO Vitalidad Reto Consciencia Contribución Creatividad Efectividad Exploración Integración Propósito ENTENDIMIENTO Conciencia Claridad Descubrimiento Aprendizaje Darle sentido a la vida Estimulación TRASCENDENCIA Belleza Celebrar la vida Comunió Fe Fluir Esperanza Inspiración Duelo Paz interior Presencia SUBSISTENCIA Y SEGURIDAD Sustento físico Aire Comida Salud Movimiento Seguridad física Descanso/dormir Refugio Contacto Agua

*Basado en un material de Gerardo Aridjis

www.accompañarte.com

Accompañarte 

SENTIMIENTOS DE NECESIDADES NO SATISFECHAS*

(BUSCANDO EL LENGUAJE INCLUYENTE SE PRIORIZA EL SUSTANTIVO 'PERSONA' QUE ABARCA EL GÉNERO SIN DISTINCIÓN).

RABIA

Molesta, disgustada, descontenta, gruñona, frustrada, indignada, enfadada, malhumorada, enojada, irritada, harta, crispada, furiosa, enfurecida, impotente, desesperada, hostil, violenta, agresiva.

TRISTEZA

Apenada, conmovida, consternada, desanimada, desilusionada, deprimida, preocupada, solitaria, abatida, apagada, descorazonada, acongojada, melancólica, inconsolable, desesperada, indefensa, apática, indiferente, pesimista.

SORPRESA

Confusa, desconcertada, desorientada, perdida, asombrada, escéptica, anonadada, perpleja, estupefacta, atónita, bloqueada, paralizada, asustada, curiosa.

DOLOR

Frágil, sensible, vulnerable, dolida, herida, afectada, incapacitada, angustiada, destrozada.

DISGUSTO

Descontenta, distante, indiferente, fría, resentida, amargada, asqueada, indignada, rencorosa.

IEDO

Temerosa, temblorosa, aterrorizada, espantada, con pánico, agitada, insegura, incómoda, tensa, ansiosa, nerviosa, asustada, alarmada, paralizada, pasiva, inerte, cerrada.

CONFUSIÓN

Confusa, enturbiada, preocupada, insegura, desconfiada, indecisa, inquieta, contrariada, desconcertada, desorientada, perpleja, apagada, pensativa, perturbada, trastornada, dependiente.

PREOCUPACIÓN

Incómoda, intranquila, inquieta, impaciente, agitada, nerviosa, agobiada, ansiosa, angustiada, alarmada, alterada, abrumada.

VERGÜENZA

Arrepentida, tímida, inhibida, cohibida, acobardada.

CANSANCIO

Cansada, aplastada, débil, perezosa, sin energía, desanimada, desinteresada, desmotivada, deprimida, fatigada, abatida, agotada, saturada, adormecida, aburrida, rutinaria, impotente, decaída, exhausta.

*Basado en un material de Gerardo Aridjis

www.accompanarte.com

Accompañarte



SENTIMIENTOS DE NECESIDADES SATISFECHAS*

(BUSCANDO EL LENGUAJE INCLUYENTE SE PRIORIZA EL SUSTANTIVO 'PERSONA' QUE ABARCA EL GÉNERO SIN DISTINCIÓN).

CALMA

En paz, tranquila, serena, relajada, descansada, despejada, aliviada, calmada, sosegada, silenciosa, quieta, apacible, neutral, tolerante, equilibrada, confiada, armoniosa.

PLACER

Feliz, alegre, contenta, satisfecha, orgullosa, flotante, radiante, pletórica, efusiva, excitada, gozosa, fascinada, afortunada, esperanzada, optimista, sensual, viva, comunicativa, en armonía.

AFECTO

Amistosa, cariñosa, acogedora, cálida, cordial, humilde, cercana, próxima, sensible, tierna, afectuosa, amorosa, apasionada, atraída, confiada, adorable, conmovida, compasiva, comprensiva, valorada, reconocida.

INTERÉS

Interesada, curiosa, asombrada, sorprendida, intrigada, expectante, absorta, animada, ilusionada, entusiasmada, alerta, inspirada, motivada, involucrada, comprometida, decidida, segura, despreocupada, desprendida.

ACTIVIDAD

Animada, contenta, estupenda, encantada, entonada, divertida, jovial, vibrante, estimulada, saltando de alegría, emocionada, bien despierta, activa, viva, vigorosa, aventurera, energética, fuerte, fortalecida, revitalizada, efusiva, excitada, electrizada, refrescada, realizada.

APERTURA

Abierta, expansiva, dialogante, comunicativa, sociable, despierta, ligera, receptiva, sensitiva, inspirada, vulnerable, vital, liberada, independiente, generosa, disponible, servicial, agradecida

*Basado en un material de Gerardo Aridjjs

www.accompanarte.com

Accompañarte



8. Ejercicios del Taller de Clown

Ejercicio 'Esto es un jabón'.*

Consiste en usar el principio de diálogo, la triangulación y el foco. Si se trata de un ejercicio presencial, los participantes estarán en círculo y utilizarán a la persona en frente de ellos como público (solo una persona a la que deberán mirar claramente a los ojos). La persona que está a su derecha en el círculo, servirá como compañera de trabajo en escena. A ella deberán dar foco para usar el principio de diálogo.

Si se trata de un taller en línea deberán activar sus cámaras y micrófonos por parejas, mirarán a la cámara, como si fueran los ojos de la persona del público. Aunque trabajarán en parejas para realizar el diálogo, utilizarán un muñeco, una marioneta o su mano como compañero de escena, con la finalidad de experimentar la presencia física de alguien en escena junto a ellos. Darán foco al lado donde tengan su mano/marioneta trabajando junto a sí, y al terminar su línea textual, deberán decir la palabra 'toc' para indicar al compañero que ha concluido su diálogo, a la par de que dan foco a su mano/marioneta. Se coordinará el orden de las personas participantes para que el ejercicio siempre vaya en parejas. Se sugiere que luego de que el clown socioeducativo –CS– explique el funcionamiento con un muñeco o usando una de sus manos para retomar la técnica del principio de diálogo, el foco y la triangulación. También se sugiere, que el CS inicie el ejercicio, bajo el siguiente diálogo (uno parecido, o con alguna improvisación añadida):

Persona 1.- *(Con cualquier objeto en la mano, menos un jabón. Triangulando al hablar, y al concluir dar foco a la persona 2). 'Fulanito(a)' (refiriéndose al nombre de la persona 2), esto es un jabón (mostrándolo al público en la triangulación, luego de acabar la frase).*

Persona 2.- *¿Un jabón? (triangulando y al concluir la frase, dando foco a la persona 1).*

Persona 1.- *Sí, un jabón (al concluir dar foco a la persona 2).*

Persona 2.- *Ah (se puede añadir un gesto improvisado, triangulando, al final del 'ah'. Si es presencial el taller, se puede recibir el objeto y continuar el ejercicio con el/la compañero/a de al lado).*

**Ejercicio propuesto por Nohemí Espinosa el 19 de febrero de 2014, con adaptaciones de Mauricio Durán. Tomado del diario de campo de la etnoclownografía.*

Ejercicio ‘Foco, jirafa, triangulación y expresión’.

Consiste en un ejercicio unipersonal, que puede ser practicado en solitario o con apoyo de otras personas. Habrá que usar cualquier objeto manipulable con una mano. Se colocará junto a la cabeza de quien está haciendo el ejercicio (del lado que le sea más cómodo), como si el objeto estuviera observando a quien realiza el ejercicio. La persona estará viendo hacia el frente. Si hay personas de apoyo, deberá ver directamente a los ojos a una persona, si no las hay, se sugiere utilizar un objeto cercano al frente o un punto fijo imaginario en el espacio al cual ver, representando los ojos de una persona.

El objeto que se colocará junto a la persona, funcionará como si tuviera vida propia, pero luego de colocarse junto a la persona no se moverá más. La persona, al sentir la presencia del objeto al lado volteará a verlo con la lógica jirafa, y recordando que lo que el *clown* ve, lo ve con la nariz. Es decir, no basta con mover los ojos, hay que generar la sensación física de que se está observando con la nariz. Luego de hacer contacto visual claro con el objeto, la persona triangulará (volverá a hacer contacto con la persona de apoyo, o el punto en el espacio enfrente) y después realizará la expresión de un gesto con la cara. El gesto debe representar alguna emoción a elegir, como por ejemplo: sorpresa, susto, u otras.

**Ejercicio propuesto por Mauricio Durán.*

Ejemplo del serrucho y el pulso.*

Si un/a clown está haciendo la pantomima⁴⁷ de cortar un trozo de madera con un serrucho al pulso⁴⁸ de la música, y de pronto pasa frente a él/ella una persona que llama fuertemente su atención, puede mostrar al público que esa persona está llamando ‘fuertemente su atención’, o bien bajando el pulso del ritmo al que está serruchando, o bien, deteniendo el movimiento,

⁴⁷ De acuerdo con Rafael Perera (Comunicación personal, 25 de octubre de 2014) “la pantomima es el hecho de aplicar la forma y la técnica para evocar objetos, para hacer algo artístico. Es mímica de evocación. [Asimismo], la mímica es la serie de movimientos mecánicos que hacemos para reforzar la palabra. Nos brinda códigos reconocibles de forma universal”.

Mima. Es más abstracta. Se utiliza el cuerpo como una escultura. Se tapan la cara en muchas ocasiones.

⁴⁸ Entendido como la serie de golpes (‘beats’ en inglés) en los que se puede dividir una pieza musical al escucharla. Tiene la característica de ser constante y simétrico (divisiones temporales tiempo en fragmentos exactamente iguales).

mientras da foco⁴⁹ a la persona. Una vez que pasa la persona, puede decidir volver al ritmo del serrucho, o puede triangular⁵⁰ para mostrar al público una emoción y luego volver al ritmo de serruchar el trozo de madera.

**Ejemplo propuesto por Jesús Díaz el 3 de diciembre de 2014. Paráfrasis detallada por Mauricio Durán. Tomado del diario de campo de la etnoclownogra*

Ejercicio de pantomima 'la taza'.*

El/la facilitador/a del taller, explicará el ejercicio para que luego lo realicen los participantes.

La pantomima seguirá los siguientes puntos:

- A) Tomo una taza imaginaria con mi mano.
- B) La acerco a mis labios (tocando con mi pulgar el labio inferior).
- C) Bebo de la taza, inclinando la mano hacia la nariz.
- D) Regreso a la posición del inciso 'B'.
- E) La separo.

Estos pasos deberán realizarse al pulso de la música. Se recomienda reiterar el ejercicio varias veces para adaptarse al pulso de manera adecuada. En un segundo momento se deberá hacer al doble de la velocidad del pulso de la música. Es posible realizar variantes a este ejercicio o proponer otro similar con una pantomima diferente, de acuerdo con las herramientas creativas del/la facilitador/a.

**Ejercicio propuesto por Jesús Díaz el 5 de febrero de 2016. Paráfrasis detallada por Mauricio Durán. Tomado del diario de campo de la etnoclownografía.*

⁴⁹ De acuerdo con Roam León (Comunicación personal, febrero de 2012) "El foco, consiste en ver al clown que está hablando o actuando". Del mismo modo, consiste en ver algo (un objeto, un lugar en el escenario, cualquier otro elemento, o una persona específica del público), para que el público lleve su atención a ese punto o persona.

⁵⁰ Se entiende por triangulación al hecho de: "hablarle a otro actor o clown rompiendo la cuarta pared, y hablándole o realizando acciones dirigiendo la voz o las acciones a una persona del público, aunque cuando se concluye lo dicho o la acción, se le da foco al actor o clown a quien se estaba dirigiendo uno." (Roam León, Comunicación personal, febrero de 2012). Es decir, aunque se le esté hablando o haciendo acciones dirigidas a una pareja en escena, las acciones y el habla se realizan viendo a una persona del público, lo cual genera desconcierto, por un lado (con una semilla de humor o risa que puede germinar -o no), y vínculo (para que el público, se de cuenta que puede jugar con los actores/clowns que están en escena).

Ejercicio ‘De corazón a corazón’.*

Breve Introducción.- Desde la perspectiva de Aziz Gual y Jesús Díaz, el *clown* debe generar y promover la confianza en el público. El público debe sentirse seguro de que si el/la *clown* jugará con una persona del público, o con el público en general, lo hará con respeto, de lo contrario, el público será incapaz de abrirse y entender que el espectáculo de *clown* o el número de *clown* es una fiesta⁵¹ donde se puede divertirse con la certeza de que nadie se burlará y tratará mal a nadie.

El/la facilitador/a del taller, explicará el ejercicio que consiste en colocarse por parejas (al azar) frente a frente, mirar a los ojos a la pareja y darle un abrazo. Seguido de ello, tomarle las mejillas con cariño y decirle “Te respeto, te apoyo, te valoro. Te acompaño en todo lo que hagamos. La risa que generemos juntos/as será porque lo buscamos juntos/as, no a manera de burla de tu persona”⁵². Una vez que haya concluido una de las personas de la pareja, la otra persona repetirá el mismo ejercicio para que ambas partes vivan la experiencia. (En caso de que el taller sea en línea, se recomienda utilizar la función de salas, para que en parejas lo trabajen. Si hubiese números impares de personas, el facilitador puede decidir integrarse a una pareja, o formar un grupo de tres personas para que entre ellas realicen el ejercicio. También se puede hablar abriendo la cámara, utilizando a un/a compañera/o virtual, mientras las demás personas están atentas al proceso).

Comentario personal: El objetivo de este ejercicio es en dos sentidos; ganar y brindar seguridad personal a los/las participantes. En una de las sesiones de la asignatura de Música

⁵¹ De acuerdo con Jesús Díaz “un clown organiza una fiesta. No necesariamente conmueve o hace reír. Hay muchos tipos de fiesta” (Jesús Díaz, Clase Magistral junto con Aziz Gual, 6 de noviembre de 2015). “El clown es un generador de fiesta que debe habilitar a la gente para que se abra y quiera jugar, un signo claro de que lo estamos logrando es el comportamiento de los espectadores, tenemos que lograr que el espectador sepa y sienta que tiene derecho a participar, a hablar, a reírse [...] Lo importante es que la gente que te vaya a ver, se sienta bien y feliz. El clown debe abrir a la persona, debe dejar de tener miedo, si alguien llega amorosamente, la persona se va abrir”. Secretaría de Cultura del Gobierno de México. (2015, Noviembre 9). *El clown es algo que se vive, se siente; no es perfecto es perfectible, humano, orgánico: Aziz Gual* / Secretaría de Cultura | Gobierno | gob.mx. <https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-clown-es-algo-que-se-vive-se-siente-no-es-perfecto-es-perfectible-humano-organico-aziz-gual?state=published>

⁵² Aziz Gual propuso decir “Te amo”. En la experiencia persona al trabajar con jóvenes, esta expresión ante a compañeros/as que no se conocen bien, resulta altamente confrontativa y crea un estado de vulnerabilidad tal, que se torna difícil concretarlo.

y Movimiento⁵³ que compartí entre febrero y junio de 2019 realizamos este ejercicio. Más adelante, dentro de la misma sesión, realizamos un ejercicio en donde cada joven tenía que pasar caminando solo/sola frente a sus compañeros/as que estaban como espectadores/as, mirando fijamente a los ojos a esos espectadores y caminando de una manera que pensarán que era ridícula para ellos/as. Uno de los compañeros, cuando tocaba su turno de pasar, externó que no podía hacerlo. Le comenté que se diera un tiempo y que al final lo intentara, si no se animaba, lo respetaríamos. Al final, lo intentó, pero volvió a sentirse muy inseguro. Les pedí a todos/as los/as compañeros/as de clase que uno por uno realizaran el ejercicio con el compañero que se sentía inseguro. Uno por uno lo fueron haciendo, nos tomó bastante tiempo. Al final, el compañero se decidió y caminó frente a todos de manera neutral, con algún elemento que le pareció ridículo. Le pregunté cómo se había sentido, y sólo respondió que ‘mejor’. Creo que fue un gran logro para él y un avance en su seguridad personal.

**Ejercicio propuesto por Aziz Gual el 6 de noviembre de 2015. Paráfrasis detallada, adaptación y título del ejercicio por Mauricio Durán. Tomado del diario de campo de la etnoclownografía.*

Sugerencias de videos.

- A) Fonomimia/Sincrobufonía.- William Tell con el rostro:
<https://youtu.be/0vXQwZ8XFzo>
- B) Danza excéntrica.- The Fox - Danny Willis: <https://youtu.be/n1wUPurNsaM>
- C) Excéntrico musical con fonomimia/sincrobufonía.- Número armónica:
<https://youtu.be/XvGVjrvn21Q>
- D) Exploración de gags y juegos.- Avner at Moisture Fest 2011
<https://youtu.be/ICtedVROFpw?t=40>

Ejercicio ‘¿Quieres tomar un café?’.*

Consiste en usar el principio de diálogo, la triangulación y el foco. Si se trata de un ejercicio presencial, los participantes estarán en círculo y utilizarán a la persona en frente de

⁵³ Asignatura optativa de expresión corporal del sistema de bachillerato del Gobierno de la Ciudad de México en donde incorporo las técnicas del *clown* para compartirlas con los jóvenes.

ellos como público (solo una persona a la que deberán mirar claramente a los ojos). La persona que está a su derecha en el círculo, servirá como compañera de trabajo en escena. A ella deberán dar foco para usar el principio de diálogo.

Si se trata de un taller en línea deberán activar sus cámaras y micrófonos por parejas, mirarán a la cámara, como si fueran los ojos de la persona del público. Aunque trabajarán en parejas para realizar el diálogo, utilizarán un muñeco, una marioneta o su mano como compañero de escena, con la finalidad de experimentar la presencia física de alguien en escena junto a ellos. Darán foco al lado donde tengan su mano/marioneta trabajando junto a sí, y al terminar su línea textual, deberán decir la palabra ‘toc’ para indicar al compañero que ha concluido su diálogo, a la par de que dan foco a su mano/marioneta. Se coordinará el orden de las personas participantes para que el ejercicio siempre vaya en parejas. Se sugiere que luego de que el clown socioeducativo –CS– explique el funcionamiento con un muñeco o usando una de sus manos para retomar la técnica del principio de diálogo, el foco y la triangulación. También se sugiere, que el CS inicie el ejercicio, bajo el siguiente diálogo (uno parecido, o con alguna improvisación añadida):

Persona 1.- *(iniciar el diálogo con un elemento gestual ‘abierto’ o ‘cerrado’ –con las cejas y corporalmente–, y con un acento corporal –de cabeza, pecho o vientre–). Hola, ‘Fulanito’ (refiriéndose al nombre de la persona 2), ¿quieres tomar un café? (dar foco a la persona que funge de compañera de escena sin perder el elemento gestual ni el acento corporal).*

Persona 2.- *¿Un café? (añadiendo luego de la palabra un elemento gestual con el rostro y con el cuerpo).*

Persona 1.- *Sí, un café (manteniendo el elemento gestual y el acento corporal que se planteó al inicio).*

Persona 2.- *(Iniciar triangulando primero con un elemento gestual, luego con un acento corporal y al final dar la respuesta hablada). De acuerdo.*

**Variante del ejercicio 1, con elementos gestuales y acentos corporales. Propuesto por Mauricio Durán. Es importante hablar de la división de las acciones y del contraste que se puede generar con la última respuesta de la persona 2.*

Referencias

- AbuJarour, S. & Krasnova, H., (2017). "Understanding the role of icts in promoting social inclusion: the case of syrian refugees in Germany". In *Proceedings of the 25th European Conference on Information Systems (ECIS)*, Guimarães, Portugal, June 5-10, 2017 (pp. 1792-1806). ISBN 978-989-20-7655-3 Research Papers. http://aisel.aisnet.org/ecis2017_rp/115
- Acosta Rodríguez, M., & Jiménez Betancort, H. (2020). *Poniendo los cinco sentidos en Educación Infantil*. Universidad de La Laguna.
- Agee, M. D., & Crocker, T. D. (2013). Operationalizing the capability approach to assessing well-being. *Journal of Socio-Economics*, 46, 80–86. <https://doi.org/10.1016/j.socec.2013.07.003>
- Alcántara Alcántara, A. (2017). Circo, educación y transformación social. Una propuesta desde la educación social. VII Congreso Estatal de Educación Social Sevilla 21, 22 y 23 de abril de 2016. *RES Revista de Educación Social* Número 24, Enero.
- Alcántara Alcántara, A., Llotje Millet, T., López Villora, J. (2011). El circo social una herramienta educativa y de transformación social. En *Aula de innovación educativa*, ISSN 1131-995X, N° 202, 2011, págs. 69-74.
- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación Histórica a la Evaluación Educativa: De la Generación de la Medición a la Generación Ecléctica Historical Approach to the Educative Evaluation: From Generation of the Measurement to the Generation Eclectic. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11–25. www.rinace.net/rieec/
- Alkire, S. (2002). *Valuing Freedoms. Sen's Capability Approach and Poverty Reduction*.
- Alkire, S. (2007). Choosing Dimensions: The Capability Approach and Multidimensional Poverty. *Chronic Poverty Research Centre cprc Working Paper* 88, pp. 1-31. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1646411>.
- Altman, M. and Lamontagne, L. (2004) 'Gender, human capabilities and culture within the household economy: Different paths to socioeconomic well-being?'. *International Journal of Social Economics*, 31(4), pp. 325–364.
- Anand, P. and van Hees, M. (2006) 'Capabilities and achievements: an empirical study'. *The Journal of Socio-Economics*, 35, pp. 268–284.

- Anand, P., Carter, I., Hunter, G., Dowding, K., Guala, F. and Van Hees, M. (2009). 'The development of capability indicators'. *Journal of Human Development and Capabilities*, 10(1), pp. 125–152.
- Anand, P., Hunter, G. and Smith, R. (2005) 'Capabilities and well-being: evidence based on the Sen-Nussbaum approach to welfare'. *Social Indicators Research*, 74(1), pp. 9–55.
- Anand, P., Krishnakumar, J. and Tran, N.B. (2011) 'Measuring welfare: latent variable models for happiness and capabilities in the presence of unobservable heterogeneity'. *Journal of Public Economics*, 95(3–4), pp. 205–215.
- Ander-Egg, E. (2016). *Diccionario de Psicología*. 3a ed.- Córdoba: Brujas. application. Cambridge UP, Cambridge, 157-200.
- Arroyo Fenoll, T., Barceló Jordana, C., Bernal Medrano, C.M., Campello Pérez, C., Castelló Reche, M., Díaz Reinoso, M., Nifontova Nifontova, R., Reche Hernández, M. V., Ñeco Morote, L. (2014). El proceso investigativo en las enseñanzas artísticas superiores: paradigma performativo. En *El Artista 11*, 349-373. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Pamplona, Colombia.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (217 [III] A). Paris.
- Ascorra, P., y López, V. (2016). Investigación Cualitativa en Subjetividad», en *Psicoperspectivas*, vol. 15 núm. 1, 1-4.
- Austin, A. (2015). On Well-Being and Public Policy: Are We Capable of Questioning the Hegemony of Happiness? *Social Indicators Research*, 1-16.
- Ávalos Jacobo, V. H. (2014). *Texto: el método científico aplicado en la elaboración de tesis para optar el título profesional de ingeniero químico*. Informe Final. Resolución de aprobación N° 136 -2014-R. Bellavista: Universidad Nacional del Callao.
- Azcona, M., Manzini, F., & Dorati, J. (2013). Precisiones metodológicas sobre la unidad de análisis y la unidad de observación. Aplicación a la investigación en psicología. En *Memorias Tomo I. Cuarto Congreso Internación de Investigación de La Facultad de Psicología de La Universidad Nacional de La Plata*, 67–76.
- Babic, B., Graf, G. and Germes Castro, O. (2010) 'The capability approach as a framework for the evaluation of child and youth care'. *European Journal of Social Work*, 13(3), pp. 409–413.

- Bajtín, M. (1987) *La Cultura Popular en la Edad Media y en el Renacimiento. El contexto de François Rabelais*, Alianza Editorial, Tercera Reimpresión.
- Balanzó, A., Ariza Porras, A., Quiroga, D., y Gómez, A. (2020). Circo y teatro para la transformación social: Repertorios de conocimiento y acción en la construcción de entornos protectores y la promoción de derechos de los niños, niñas y adolescentes. *Calle 14: revista de investigación en el campo del arte* 15(27). pp. 168-181.
- Bassi, L. (2007). *La Revelación*. Barcelona: Barataria.
- Bayes, Ch. (2019). *Discovering the Clown, or The Funny Book of Good Acting*. Theatre Communications Group.
- Beltrán G., Ó. A., (2005). Revisiones sistemáticas de la literatura. *Revista Colombiana de Gastroenterología*, 20(1), 60-69.
- Bessone, I. (2017) Social Circus as an Organised Cultural Encounter Embodied Knowledge, Trust and Creativity at Play. *Journal of Intercultural Studies*, 38:6, 651-664
- Biggeri, M. & Santi, M. (2012). The Missing Dimensions of Children's Well-being and Well-becoming in Education Systems: Capabilities and Philosophy for Children, *Journal of Human Development and Capabilities*, 13:3, 373-395, DOI: 10.1080/19452829.2012.694858
- Biggeri, M., Libanora, R., Mariani, S. and Menchini, L. (2006) 'Children conceptualising their capabilities: results of a survey conducted during the first children's world congress on child labour'. *Journal of Human Development*, 7, pp. 59–83.
- Bonvin, J. M. and Farvaque, N. (2004) '*Social opportunities and individual responsibility: the capability approach*
- Bourgy, V. (1999). Le premier « clown ». En N. Vigouroux-Frey, *Le Clown: Rire et/ou dérision ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes .
- Burchardt, T. (2010). Time, income and substantive freedom: A capability approach. *Time & society*, 19(3), 318-344.
- Bustamante, N. (2003). El programa circo del mundo como un medio de socialización para ayudar a los jóvenes de la calle en la ciudad de México. *Mémoire. Gatineau*, Université du Québec en Outaouais, Département de travail social, 110 pp.
- Buzzelli, C. A. (2015). The capabilities approach: Rethinking agency, freedom, and capital in early education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16(3), 203.

- Byskov, M. F. (2018) 'Selecting Capabilities for Development: An Evaluation of Proposed Methods'. En Comim, F., Fennell, S., and Anand, P. B. (eds) *New Frontiers of the Capability Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 198–231.
- Cadwell, S. J. (2018) Falling together: an examination of trust-building in youth and social circus training. *Theatre, Dance and Performance Training*, 9:1, 19-35
- Camacho, J., y Regalado, P. (2012). Actitudes hacia el amor y estilos de humor en mujeres y varones: ¿Nos diferencia el sexo o el género? en *PSIENCIA: Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, vol. 4, núm. 1), 13–27.
- Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: Humor Positivo, en *Papeles Del Psicólogo*, vol. 27, 18–30.
- Carbonell, C. (2008). La Animación Sociocultural y los Puntos de Información Juveniles. En *Revista de Educación Social*. Número 9. Noviembre.
- Carretero-Dios, H., Pérez, C., y Buela-Casal, G. (2005). Apreciación del humor y dimensiones básicas de personalidad: evidencias externas de validez de la Escala de Apreciación del Humor, EAHU, en *Análisis y Modificación de Conducta*, vol. 31, núm. 140.
- Carriquiry Berner, R., Colarte Coria, N., Crispi Galleguillos, N., Gaete Letelier, L. y Oliva Peirano, J. (2015). *El circo como herramienta de transformación : análisis organizacional del circo social en Chile*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/136445>
- Cassaretto, M., y Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios, en *Revista de Psicología*, vol. 27, núm. 2, 287–309.
- Cayssials, A. N., y Pérez, M. A. (S.F.). Características psicométricas del cuestionario de estilos del humor (HSQ). Un estudio con población argentina, en *XII Jornadas de Investigación y Primer Encuentro de Investigadores En Psicología Del Mercosur*, 2005–2007.
- Chiappero-Martinetti, E., & Moroni, S. (2007). An analytical framework for conceptualizing poverty and re-examining the capability approach. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), 360–375. <https://doi.org/10.1016/j.soc.2006.12.002>
- Clery, E., Tsang, T., & Vizard, P. (2014). The children's measurement framework: A new indicator-based tool for monitoring children's equality and human rights. *Child Indicators Research*, 7(2), 321–349. <https://doi.org/10.1007/s12187-013-9224-4>
- Colmenarejo, Rosa. (2016). *Enfoque de capacidades y sostenibilidad. Aportaciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum*. Ideas y Valores, 65 (160), 121-149.

- Comim, F. (2005) 'Capabilities and happiness: potential synergies'. *Review of Social Economy*, 63(2), pp. 161–176.
- Comim, F. (2008). Measuring capabilities. En Comim, F., Qizilbash, M. & Alkire, S. –Eds.– (2008). *The Capability Approach: Concepts, Measures and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511492587.007
- Comim, F., Qizilbash, M. & Alkire, S. –Eds.– (2008). *The Capability Approach: Concepts, Measures and Applications* (pp. 157-200). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511492587.007
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry y research desing. Choosing among five approaches*. (Third Edit). SAGE.
- Croft-Cooke, R. y Cotes, P. (1977). *Circus: a world history*. London. Paul Elek Ltd.
- Danet Danet, A. (2020). La comunicación no violenta entre teoría y práctica. Una revisión sistemática. *Revista de Paz y Conflictos*, 13(1), 35–55. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v13i1>
- Davison, J. (2013). *Clown*. Gran Bretaña: Palgrave Macmilan.
- De Boissieu, C., Jacquet, P., Janaux, L. and Sgard, J. (2004) 'Amartya Sen, la pauvreté' comme absence de capacité', *Projet*, 280, pp. 72–78.
- De Oliveira Araújo, C. M., Santos Lopes de, M. C. (2010). Significações sobre desenvolvimento humano e adolescência em um projeto socioeducativo / Meanings around human development and adolescence in a social educative project. En *Educação em Revista*. December 2010 26(3):169-193, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
- De Rotterdam, E. (2016). *Elogio de la locura*. Barcelona: Océano. Obtenido de <http://www.dim.uchile.cl/~lsaavedr/Elogio.pdf>
- Del Cid, A., Méndez, R. y Sandoval, F. (2011). *Investigación. Fundamentos y metodología*. Segunda edición. PEARSON EDUCACIÓN, México.
- del Moral-Espín, L., Pérez García, A. and Gálvez Muñoz, L. (2017) 'Una buena vida. Definiendo las capacidades relevantes para el bienestar desde las voces de niñas y niños'. *Sociedad e Infancias*, 1, pp. 203–237. doi: 10.5209/SOCI.55932.
- Del Pozo Serrano, F. J., Idárraga, J. A. M., Moya, M. A. M., & Pacochá, A. I. Z. (2017). Pedagogía Social y pedagogía escolar para la paz en las instituciones educativas y comunidades

- vulnerables de la región Caribe Colombiana. *Revista de Paz y Conflictos*, 10(2), 15-39. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/6491>
- Deneulin, S. (2019). *Integral Human Development: A Characterisation from the Catholic Social*.
- Di Tommaso, M.L. (2007) 'Children capabilities: a structural equation model for India'. *The Journal of Socio-Economics*, 36(3), pp. 436–450.
- Díaz, J. (2019). *Corazón de payaso (sin olvidar mente y cuerpo)*. Con el apoyo del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes, Programa Creadores Escénicos con Trayectoria 2016, México.
- Dieffenbacher, J. (2021). *Clown: The Physical Comedian*. Bloomsbury Publishing.
- Dios, H. C., Meléndez, C. P., y Casal, G. B. (2006). Dimensiones de la apreciación del humor, en *Psicothema*, vol. 18, núm. 3, 465–470.
- Diz, C. (2010) Se essa rua fosse minha estender o arame, amparar a travessia e orientar o salto. El circo social como herramienta de transformación de la realidad. En *Revista de Clases historia*, ISSN-e 1989-4988, N°. 4 (Abril), pág. 3.
- Diz, C. (2011). *Los caminos del clown: resistencia en movimiento. Juego, carnaval y frontera*. Athenea Digital, 11(2), págs. 157-171. Recuperado en <http://psicologiasocial.uab.es/athenea/index.php/atheneaDigital/article/view/675>
- Domínguez-Serrano, M., del Moral-Espín, L. and Gálvez Muñoz, L. (2018) 'A well-being of their own: Children's perspectives of well-being from the capabilities approach'. *Childhood. SAGE Publications*, 26(1), pp. 22–38. doi: 10.1177/0907568218804872.
- Dream, C. (2014). *The Clown in You*. Editorial Alejandro Carlos Navarro González
Educação em Revista. December 2010 26(3):169-193, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
- Durán Serrano, M. & Úcar Martínez, X. (2022). La Práctica del Clown: principios metodológicos del clown socioeducativo. *Revue internationale Animation, territoires et pratiques socioculturelles / International Journal of Sociocultural community development and practices / Revista internacional Animación, territorios y prácticas socioculturales*, (22), 15–32. <https://doi.org/10.55765/atps.i22.1396>
- Eisenhuth, F. (2014). Refugee Children in Germany: Acting Within a Framework of Capability Constraints. En Hans-Uwe Otto, & Sabine Schäfer. *New Approaches Towards the 'Good Life': Applications and Transformations of the Capability Approach*. Verlag Barbara Budrich.

- Escudier, G. (1875). *Les saltimbanques: leur vie, leur moeurs*. París: Michel Lévy frères.
- Espinoza Freire, E. E. (2018). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Parte I. *Revista Conrado*, 14(65), 39-49. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Espinoza Freire, E. E. (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. *Revista Conrado*, 15(69), 171-180. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Estrada, R. (2014). El artista: Anatoli Lokachtchouk - Líderes Mexicanos, en *Líderes Mexicanos*, Tomo 235.
- Etaix, P. (2006) El oficio de payaso por Pierre Etaix [en línea], en *III Jornadas Internacionales: "El Payaso, Creador de Sonrisas"*. Simposio Organizado Por El Festival Internacional de Payasos de Cornellà de Llobregat En El Ateneo Barcelonés Los Días 20, 21 y 22 de Noviembre de 2006. <<https://clownplanet.com/el-oficio-de-payaso-por-pierre-etaix/>> [7-Junio-2021].
- Evans, S. (2017). What should social welfare seek to achieve? Applying the capability approach. *Ethics and Social Welfare*, 11(1), 19–32. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1080/17496535.2016.1234632>.
- Falcó Revelles, M., Leticia Ñeco Morote., y Elvira Torregrosa Salcedo. (2016). De la investigación cuantitativa a la investigación performativa: investigación en danza. *El artista*. 13, 187-213. Universidad Distrital Francisco José de Caldas Pamplona: Colombia.
- Fels, L. (2012). Collecting data through performative inquiry: A tug on the sleeve. *Youth Theatre Journal*, 26(1), 50–60. <https://doi.org/10.1080/08929092.2012.678209>
- Fels, L. (2015). E-Postcards: Reflection as a scholarly pedagogical act. En W. Linds & E. Vettraino (Eds.), *Hall of mirrors: Applied theatre as reflective pedagogical practice*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Fels, L., & McGivern, L. (2002). Intercultural recognitions through performative inquiry. En *Body and Language: Intercultural Learning through Drama*, 19–36
- Fernández, M. V. C., Fernández, M. L., Fernández, X. M. C., Castro, Y. R., & Alonso, P. (2015). De las tecnologías del género a las tecnologías de la subversión, un desafío pedagógico para la educación social. *Revista de Educación Social*, 21, 8-27. <http://www.eduso.net/res/winarcdoc.php?id=629>

- Ferrà Coll, P. R. & Bordoy Çaliskan, L. (2018). *El Circo Social: una herramienta de intervención socioeducativa*. Universitat de les Illes Balears.
- Fertig, M. (2012). Educational leadership and the Capabilities Approach: evidence from Ghana. *Cambridge Journal of Education*, 42(3), 391–408. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1080/0305764X.2012.706254>
- Forés Miravalles, A., Giné Freixes, N., & Parcerisa Aran, A. (2010). *La educación social. Una mirada didáctica. Relación, comunicación y secuencias educativas*. Grao.
- Fukuda-Parr, S., & McNeill, D. (2015). Post 2015: a new era of accountability?. *Journal of Global Ethics*, 11(1), 10-17.
- Gaitán, L. (2010) Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 17, 29-42. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36959>
- Gana-Duñabeitia, A., Huegun-Burgos, A., y Rekalde-Rodríguez, I. (2019). Los payasos como herramienta socioeducativa para la intervención comunitaria, en *Prospectiva*, vol. 27, 159–186.
- García Morata, M. J. (2011). *De la animación sociocultural al desarrollo comunitario: su incidencia en el ocio*. Tesis Doctoral. Universitat de Barcelona.
- García Parejo, I. (1997). El campo semántico “placer” en español. En *Universidad Complutense*. Universidad Complutense.
- García, C. S., Moya, R. M., & Montero, P. J. R. (2018). Aprendizaje-Servicio en programas de ejercicio físico para personas adultas-mayores. *Aprendizaje-servicio: pasaporte para un futuro mejor*. <http://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/174848>
- Gasch, S. (1947). *El circo y sus figuras*. Barcelona: Barna S.A.
- Gené, H. (2016). *El arte de ser payaso*. Artezblai; Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas; Paso de Gato. México.
- Gené, H. (2016b). *La dramaturgia del clown*. Toma, Ediciones y Producciones Escénicas y Cinematográficas; Paso de Gato. México.
- Giménez, L., y Feldman, L. (2015). Estilos de humor y ansiedad en estudiantes universitarios, en *Anales de La Universidad Metropolitana*, vol. 16, 171–190.
- Giné Freixes, N., & Parcerisa Aran, A. (2014). La intervención socioeducativa desde una mirada didáctica. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, 45, 55–72.

- Giovanola, B. (2005) 'Personhood and human richness: good and wellbeing in the capability approach'. *Review of Social Economy*, 63(2), pp. 249–268.
- Gobierno de la Ciudad de México. Secretaría de Inclusión y Bienestar Social (S.A.). *Sistema de Información del Desarrollo Social. Grados de Marginación por Unidad Territorial*. [fecha de Consulta 26 de Octubre de 2020]. Disponible en: www.sideso.cdmx.gob.mx/index.php?id=11
- Gobierno del Distrito Federal. Secretaría de Desarrollo Social. Instituto de Educación Media Superior del DF. (2002). *Sistema de Bachillerato del Gobierno del Distrito Federal. Propuesta Educativa*. Corporación Mexicana de Impresión, S.A. de C.V. México, D.F.
- Gómez, P. P., y Lambuley, R. (2006). *La investigación en artes y el arte como investigación*. Bogotá Colombia: Fondo de publicación de la Universidad Distal.
- Gros, B., Zhang-Yu, C., Ayuste, A., & Escofet, A. (2018). La apropiación de los dispositivos móviles en ciudadanos inmigrantes: el segundo nivel de división digital. *Athenea Digital. Revista de pensamiento e investigación social*, 18(3), 2175. <https://atheneadigital.net/article/view/v18-n3-gros-zhang-escofet>
- Guber, R. (2011). *La Etnografía- Método, campo y reflexividad*, 1a Ed., Siglo XXI.
- Hassan, A. P. (2006). O circo social e a possibilidade de construção de uma nova prática educativa para classes populares: um relato de experiência das percepções e vivências de educadores sociais. In *Proceedings of the 1. I Congresso Internacional de Pedagogia Social*, 2006, São Paulo (SP) [online].
- Hernández, R., Fernandez, C., i Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5a edición). McGraw-Hill.
- Herrera Mijangos, S. N. (2014). Novela del Instituto de Educación Media Superior: una historia de violencia y sufrimiento. *Universidades*, 65(61), 70–83.
- Hutchinson, S., & Robertson, B. (2012). Leisure education: A new goal for an old idea whose time has come. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (19), 127-139. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/36989/20554>
- Ibrahim, S. and Tiwari, M. (2014). *The Capability Approach: From Theory to Practice*, Edited by Palgrave MacMillan. ISBN: 978 1137001443

- Infantino, J. (2008). El arte como herramienta de intervención social entre jóvenes en la ciudad de Buenos Aires. La experiencia de "Circo Social del Sur". En *Medio Ambiente y Urbanización*, Volume 69, Number 1, November 2008, pp. 35-54(20) Publisher: IIED-América Latina.
- Infantino, J. (2009). *El "Circo social del Sur": Trayectorias y representaciones de jóvenes en la ciudad de Buenos Aires*.
- Instituto de Educación Media Superior, IEMS (2006). *Memoria. Origen de un proyecto educativo*, México, Secretaría de Desarrollo Social.
- Janer Hidalgo, A. (2016). La pedagogía social versus otras disciplinas y/o profesiones Sociales. *Olhar de professor*, 19 (1), 10-22.
<https://www.redalyc.org/jatsRepo/684/68459625002/html/index.html>
- Jara, J. (2000). *Los juegos teatrales del clown*. Buenos Aires, Casimiro libros.
- Jennings, L., Parra-Medina, D., Hilfinger, D., & McLoughlin, K. (2006). Toward a Critical Social Theory of Youth Empowerment. *Journal of Community Practice*, 14, 31-55.
doi:10.1300/J125v14n01_03.
https://www.researchgate.net/publication/233013252_Toward_a_Critical_Social_Theory_of_Youth_Empowerment
- Jick, T. (1979). Mixing qualitative and quantitative methods. Triangulation in action, en *Administrative Science Quarterly*, vol. 24, núm. 4, 602-661.
- Kekäläinen, K.(Ed.) (2014). Studying Social Circus - Openings and Perspectives, Editado por: *Effective Circus Project, The School of Communication, Media and Theatre and the Centre for Practise as Research in Theatre*, University of Tampere and the Aladdin's Lamp of Pirkanmaa Region.
- Kotan, M. (2010) 'Freedom or happiness? Agency and subjective well-being in the capability approach'. *Journal of Socio-Economics*, 39(3), pp. 369–375.
- Krishnakumar, J. and Ballon, P. (2008) 'Estimating basic capabilities: a structural equation model applied to Bolivia'. *World Development*, 36(6), pp. 992–1010.
- Lafortune, M. & Bouchard, A. (2011). *Guía para el Trabajador Social: De Las Lecciones de Circo a Las Lecciones de Vida*. Cirque du Soleil.
- Liao Morey, S. M. (2011). *Estilos de humor y rasgos de personalidad en un grupo de clowns de Lima metropolitana*. Pontificia Universidad Católica de Perú.

- Liébana, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación*. Tesis doctoral no publicada. Aragón Valle Flores Lucas. Valladolid.
- Lobo, L. & Cassoli, T. (2006). Circo social e práticas educacionais não governamentais / Social circus and non-governmental educational practices. En *Psicologia & Sociedade*. December 2006 18(3):62-67.
- Loiselle, F., Rochette, A., Tétreault, S., Lafortune, M. & Bastien, J. (2018) Social circus program (Cirque du Soleil) promoting social participation of young people living with physical disabilities in transition to adulthood: a qualitative pilot study. *Developmental Neurorehabilitation*.
- López-Fogués, A. and Cin, F. (eds) (S.F.) *Youth, gender and the capabilities approach to development: rethinking opportunities and agency from a human development perspective*. Oxon: Routledge.
- Lorente, J. I. (2013). *Investigación performativa y aprendizaje basado en proyectos en las enseñanzas de postgrado en artes escénicas*. Univest2013: Universidad País Vasco.
- Luque, P. A. (coord.). (2002). *Educación Social: análisis de recursos comunitarios*. Universidad de Sevilla. Sevilla.
- Maguire, C. (2008) 'The Capability Approach and citizenship education: what the arts have to offer', *Prospero*, 14(1), pp. 14–23.
- Martín, A. V. (2018). Gerontecnología educativa. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (32), 1-9. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/66908/40562>
- Martin, R. (1998). Approaches to the sense of humor: A historical review en Ruch, W. (Ed.). *The Sense of Humor. Explorations of a Personality Characteristic. Humor Research 3*. Berlín: Mouton de Gruyter.
- Martin, R. (2000). Humor, laughter, en A.E. Kzdin –ed.– en *Encyclopedia of Psychology*. Vol. 4. New York: Oxford University Press.
- Martin, R. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings, en *Psycho- logical Bulletin*, vol. 127, 504-519.
- Martin, R. (2003). Sense of humor, en C. R Snyder, y S. J. Lopez (Eds.) *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Martin, R. A. (1989). Using Humor to Cope with the Daily Stresses of Growing Up, en *Journal of Children in Contemporary Society*, vol. 20, núm. 1-2.

- Martin, R. A. (1996). The Situational Humor Response Questionnaire (SHR) and Coping Humor Scale (CHS): A decade of research findings, en *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 9 núm. 3-4, 251–272.
- Martin, R. A. (2004). Sense of humor and physical health: Theoretical issues, recent findings, and future directions, en *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 17, núm, 1-2, 1–19.
- Martin, R. A. (2007). *The psychology of humor: An integrative approach*. Elsevier Academic Press.
- Martin, R. A. (2008). *La Psicología del humor*. Madrid: Orion ediciones.
- Martin, R. A. y Dobbin, J.P. (1988). Sense of humor, hassles, and immunoglobulin A: evidence for a stress-moderating effect of humor, en *Int J Psychiatry Med.*, vol. 18 núm. 2, 93- 105.
- Martin, R. A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire, en *Journal of Research in Personality*. Academic Press. New York, vol. 37, 48-75.
- Martin, R. A., y Kuiper, N. A. (1999). Daily occurrence of laughter: Relationships with age, gender and type A personality, en *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 12, núm. 4, 355-384.
- Martin, R. A., y Lefcourt, H. M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods, en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 45, núm. 6, 1313–1324.
- Martin, R. A., y Lefcourt, H. M. (1984). Situational Humor Response Questionnaire: Quantitative measure of sense of humor, en *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 47, núm. 1, 145–155.
- Martin, R.A., Kuiper, N., Olinger, J., Dance, K. (1993). Humor, coping with stress, self concept and psycholo- gical well-being, en *Humor: International Journal of Humor Research*, vol. 6, 89-104.
- Martinez, S; Escarbajal,A. y Salmerón. J. (2016). El educador social en los centros para personas mayores. *Respuestas socioeducativas para una nueva generación de mayores* Educar, vol 52/2 451-467 https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2016v52n2/educar_a2016v52n2p451. Pdf

- Max-Neef, M. (1992). Development and human needs. En P. Ekins & M. Max-Neef (Eds.), *Real life economics* (pp. 197–214). London: Routledge.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., & Hopenhayn, M. (1986). Desarrollo a escala humana: opciones para el futuro. *Biblioteca CF+S*, 150. [http://www.unibague.edu.co/sitios/ecologia/Desarrollo a escala humana.pdf](http://www.unibague.edu.co/sitios/ecologia/Desarrollo_a_escala_humana.pdf)
- Merlín, S. (2012). De payasos, locos, mimos y saltimbanquis. En *Varios, Fronteras Circenses*. México D.F.: PADID.
- Monseny Martínez, M., & Úcar, X. (2012). Bases teóricas de la intervención socioeducativa de los técnicos de juventud. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 57–80.
- Montserrat, C., y Melendro, M. (2017) ¿Qué habilidades y competencias se valoran de los profesionales que trabajan con adolescencia en riesgo de exclusión social? Análisis de la acción socioeducativa. *Educación XXI*, 20(2), 113-135. <https://www.redalyc.org/pdf/706/70651145005.pdf>
- Morales, E., & Rebollo, O.(2014). Potencialidades y límites de la acción comunitaria como estrategia empoderadora en el contexto actual de crisis. *Revista de Treball Social*, 203, 9 – 22 https://www.researchgate.net/publication/279923550_Potencialidades_y_limites_de_la_accion_comunitaria_como_estrategia_empoderadora_en_el_contexto_actual_de_crisis
- Morrison, S., & Coburn, V. (2013). *Clown Through Mask*. United Kingdom: First Ed.
- Munn, Z., Peters, M. D. J., Stern, C., Tufanaru, C., McArthur, A., & Aromataris, E. (2018). Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach. *BMC Medical Research Methodology*, 18, 1-7. [143]. <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>
- Nielsen, L. & Axelsen, D.V. (2017) Capabilitarian Sufficiency: Capabilities and Social Justice. *Journal of Human Development and Capabilities*, 18:1, 46-59, DOI: 10.1080/19452829.2016.1145632
- Nunes Nascimento, L. de C., Vignuda de Souza, T., Dos Santos Oliveira, I. C., Montenegro Medeiros de Moraes, J. R., Burla de Aguiar, R. C., y Faria da Silva, L. (2018). Theoretical saturation in qualitative research: an experience report in interview with schoolchildren, en *Revista Brasileira de Enfermagem*, vol. 71, núm. 1, 228–233.
- Nussbaum, M. C. (1987). Nature, Function and Capability: Aristotle on Political Distribution. En *Wider Working Papers*. December.

- Nussbaum, M. C. (1995). *La fragilidad del bien. Fortuna y ética en la tragedia y la filosofía griega*. A. Machado Libros.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating Humanity. A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. C. (1999). Women and equality: The capabilities approach. *International Labour Review*, 138(3), 227–245.
- Nussbaum, M. C. (2000) Women's Capabilities and Social Justice, *Journal of Human Development*, 1:2, 219-247, DOI: 10.1080/713678045
- Nussbaum, M. C. (2002a). Capabilities and Social Justice. *International Studies Review*, Volume 4, Issue 2, Summer 2002, Pages 123–135
- Nussbaum, M. C. (2002b). 'Education for Citizenship in an Era of Global Connection'. *Studies in Philosophy and Education*. Vol. 21, pp. 289-303.
- Nussbaum, M. C. (2006) 'Education and Democratic Citizenship: Capabilities and Quality Education'. *Journal of Human Development* Vol. 7, no.3, pp. 385-395
- Nussbaum, M. C. (2007). In defense of universal values. En C. Wainryb, J. G. Smetana, & E. Turiel (Eds.), *Social Development, Social Inequalities, and Social Justice* (1st Edition, pp. 209–233). Psychology Press.
- Nussbaum, M. C. (2008). *Paisajes del pensamiento. La inteligencia de las emociones*.
- Nussbaum, M. C. (2009). *Education for Profit, Education for Freedom*. Liberal Education, v95 n3 p6-13 Sum 2009.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades*. Argentina: Katz Editores
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Traducción de Albino Santos. Paidós. Barcelona.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*. Cambridge: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. y Sen, A. -compiladores-. (1998). *La Calidad de Vida*. Fondo de Cultura Económica, México D.F.
- Okuda Benavides, M., y Gómez-Restrepo, C. (2005). Metodología de investigación y lectura crítica de estudios: Métodos en investigación cualitativa: triangulación en *Revista Colombiana de*

- Psiquiatría*, vol. 34, núm. 1, 118–124. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0199245797.001.0001>
- Otto, H.-U. (ed.). (2015). *Facing Trajectories from School to Work. Towards a Capability-Friendly Youth Policy in Europe*. Switzerland: Springer.
- Otto, H.U. & Schäfer, S. (2014). *New Approaches Towards the 'Good Life': Applications and Transformations of the Capability Approach*. Verlag Barbara Budrich.
- Palomar Lever, J., Victorio Estrada, A., y Matus Garcia, G. L. (2011). Sentido del humor y optimismo: Un estudio de validación.(Report), en *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 45, núm. 2, 123-145.
- Parcerisa, A. (1999) *Didáctica en la Educación Social*. Barcelona, Graó.
- Pedace, L. (2009) 'Functionings and child wellbeing: unexplained variations across England, Scotland and Wales'. *Benefits: The Journal of Poverty & Social Justice*, 17(1), pp. 29–45.
- Pelenc, J. (2016). "Combining Capabilities and Fundamental Human Needs: A Case Study with Vulnerable Teenagers in France." *Social Indicators Research*, 1-28.
- Pérez Daza, M. (2008). *El circo social; como herramienta de intervención comunitaria para la prevención de conductas de riesgo psicosocial: un estudio cualitativo a partir de las vivencias de adolescentes y jóvenes del programa Previene-Conace de circo social de la comuna de Maipú. Escuela de Psicología, Sede Santiago Universidad Santo Tomás*. Artículo no publicado disponible en: http://www.academia.edu/download/36492500/CIRCO_SOCIAL_documento.doc
- Pérez Gómez, Á. V. (2012). La etnografía como método integrativo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41(2), 421-428. Retrieved October 21, 2022, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502012000200006&lng=en&tlng=es.
- Pham, T. (2018). The Capability Approach and Evaluation of CommunityDriven Development Programs. *Journal of Human Development and Capabilities*, 19:2, 166-180, DOI: 10.1080/19452829.2017.1412407
- Philippe, J., Claude, J., y Albarrán, A. F. (2018). *El humor: un juego moral*. Tesis de maestría no publicada. Universidad Autónoma del Estado de Morelos.
- Pipkin, T. (1989). *Be a Clown! The Complete Guide to Instant Clowning*. Workman Publishing Company.

Piqué, R. G. (2017). Circo y Salud. Una intervención de salud comunitaria para a adolescentes, basada en la educación para la salud y técnicas de circo. *Agora de Enfermeria*, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 16–21.

PNUD. (2021). *Informe Regional De Desarrollo Humano 2021 Y Bajo Crecimiento En América Latina Y El Caribe*.
https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-development-report-2021.html

Poltrona, T. (2014). Taula rodona. El pallasso contemporani: entre l'august i l'excèntric? En J. M. Minguet (Ed.), *Taula rodona. El pallasso contemporani: entre l'august i l'excèntric?* Barcelona.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2019). Panorama general. Informe sobre Desarrollo Humano 2019. Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI. *Programa de Las Naciones Unidas Para El Desarrollo*, 21(1), 31.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo -PNUD- (2016). *Informe sobre Desarrollo Humano México 2016*. Desigualdad y Movilidad.

Qizilbash, M. (2006) 'Capability, happiness and adaptation in Sen and J.S. Mill'. *Utilitas*, 18(1), pp. 20–32

Qizilbash, M., & Clark, D. a. (2005). The capability approach and fuzzy poverty measures: An application to the South African context. *Social Indicators Research*, 74(1), 103–139.
<https://doi.org/10.1007/s11205-005-6527-y>

Rawls, J. (2004). *Liberalismo político*, Barcelona, Crítica.

Real Academia Española. (s.f.). [Varias definiciones. En *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.5 en línea] Recuperadas en Octubre de 2020 de <https://dle.rae.es/>

Referencias

Reguant, M., & Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Reinke, T. (2007). Fun Hour: A Social Program for Kids with Disabilities. *Exceptional Parent*, vol. 37, no. 6, Jun 2007, pp. 38-39.

Restrepo, E. (2018). *Etnografía alcances, técnicas y éticas* (Primera). Universidad Nacional Mayor de San Marcos Universidad del Perú, Fondo Editorial Facultad de Ciencias Sociales.

- Revolledo Cárdenas, J. (2004). *La Fabulosa Historia del Circo en México*. Coedición: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes; Dirección General de Publicaciones; Escenología. AC.
- Ritis, R. D. (2008). *Storia del circo. Dagli acrobati egizi al Cirque du Soleil*. Italia: Bulzoni.
- Ritter, B. (2014). Capabilities of Young Mothers in Welfare Institutions: What Can the Capability Approach Learn From Biographical Research? En Hans-Uwe Otto, & Sabine Schäfer. *New Approaches Towards the 'Good Life': Applications and Transformations of the Capability Approach*. Verlag Barbara Budrich.
- Rivard, J., Bourgeault, G., & Mercier, C. (2010). Cirque du Monde in Mexico City: breathing new life into action for young people in difficult situations. *International Social Science Journal*, 61(199), 181–194. doi:10.1111/j.1468-2451.2010.01755.x
- Robertson, P. J. (2015). Towards a capability approach to careers: Applying Amartya Sen's thinking to career guidance and development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 15(1), 75-88.
- Robeyns, I. (2002). Valuing Freedoms: Sen's Capability Approach and Poverty Reduction. En Sabina Alkire. (2002). *Oxford University Press* vii+340 pages. *Economics and Philosophy*, 19, 371-377. <https://doi.org/10.1017/S0266267103231229>
- Robeyns, I. (2005). 'Assessing global poverty and inequality: income, resources, and capabilities', *Metaphilosophy*, 36(1–2), pp. 30–49.
- Robinson, D. R. (1999). *The Physical Comedy Handbook*. Heinemann Drama.
- Ros Clemente, F. J. (2015). La formación de profesionales del clown socioeducativo: una propuesta futura. En de Juanas Oliva, A. y Fernández García, A. (coord.). *Pedagogía social, universidad y sociedad*. Editores: Universidad Nacional de Educación a Distancia. España. pp. 65-71.
- Ros Clemente, F. J., & Úcar, X. (2013). Aportes para la definición, caracterización y expansión de un 'clown socioeducativo' En S. Torío López, O. García Pérez, J. V. Peña Calvo, & C. M. Fernández García (Eds.), *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la Pedagogía Social* (Issue September, pp. 669-677). Universidad de Oviedo, Servicio de Publicaciones.
- Ros, F.J. y Úcar, X. (2014) Arte, cultura y desarrollo humano: capacidad para sentir, imaginar y pensar, pp.46-52 en Delgado, P.; Barros, S.; Serrão, C.; Veiga, S.; Martins, T.; Guedes, A.J.; Diogo, F.; Araújo, M.J. (Coordenadores) *Pedagogia / Educação Social - Teorias & Práticas*.

Espaços de investigação, formação e ação. Porto. Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto.

Rosenberg, M. B. (2006). *Comunicación no violenta*. Gran Aldea Editores.

Sacchetto, B., Aguiar, R., Vargas-Moniz, M. J., Jorge-Monteiro, M. F., Neves, M. J., Cruz, M. A., Ornelas, J. (2016). *The Capabilities Questionnaire for the Community Mental Health Context (CQ-CMH): A measure inspired by the capabilities approach and constructed through consumer–researcher collaboration*. *Psychiatric Rehabilitation Journal*, 39(1), 55–61. doi:10.1037/prj0000153

Sacchetto, B., Ornelas, J., Calheiros, M. M., & Shinn, M. (2018). Adaptation of Nussbaum's Capabilities Framework to Community Mental Health: A Consumer-Based Capabilities Measure. *American Journal of Community Psychology*, 61(1–2), 32–46. <https://doi-org.are.uab.cat/10.1002/ajcp.12221>

Sánchez, F. (2019). Fundamentos Epistémicos de la investigación Cualitativa y Cuantitativa: Consensos y Disensos. *Revista Digital de Investigación En Docencia Universitaria*, 13, 101–122.

Sarojini Hart, C., Biggeri, M. & Babic, B. –Editors– (2014). Agency and Participation in Childhood and Youth. International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond. Bloomsbury Academic. ISBN 9781472510006. En *Agency and Participation in Childhood and Youth : International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. Retrieved November 5, 2020, from <http://mendeley.csuc.cat/fitxers/7f5f936e2f428071d747603be19c1390>

Sarshar Cueva, G. L. (2017). *Estilos de humor y calidad de vida relacionada a la salud en pacientes con VIH*, 1–31.

Schischka, J. (2014). Evaluating Children's Capabilities Enhancement in Schools en Sarojini Hart, C., Biggeri, M. & Babic, B. (Editors). *Agency and Participation in Childhood and Youth. International Applications of the Capability Approach in Schools and Beyond*. Bloomsbury Academic. ISBN 9781472510006.

Secretaría de Cultura del Gobierno de México. (S.F.). El clown es algo que se vive, se siente; no es perfecto es perfectible, humano, orgánico: Aziz Gual [en línea] en *Secretaría de Cultura / Gobierno / gob.mx*. <<https://www.gob.mx/cultura/prensa/el-clown-es-algo-que-se-vive-se>

[siente-no-es-perfecto-es-perfectible-humano-organico-aziz-gual?state=published](#)> [09-Nov-2015].

Sen, A. (1999). Nobel Lecture. *The Possibility of Social Choice*, *American Economic Review*, 89, July.

Simon, E. (2012). *The Art of Clowning: More Paths to Your Inner Clown*. Palgrave Macmillan. Edición 2

Simpson, N. P. (2018) 'Applying the Capability Approach to Enhance the Conceptualization of Well-being in Environmental Assessment'. *Journal of Human Development and Capabilities*. Routledge, 19(3), pp. 365–397. doi: 10.1080/19452829.2018.1469118.

Soler, P., Trilla, J.; Jiménez-Morales, M., & Úcar, X. (2017) La construcción de un modelo pedagógico del empoderamiento juvenil: espacios, momentos y procesos/The construction of a pedagogical model of youth empowerment: spaces, moments and processes. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*. 30, 19-34. <https://recyt.fecyt.es/index.php/PSRI/article/view/55623/35985>

Solís Fernández, J. D. (2013). El valor del humor para una comunicación eficaz, en *Miscelánea Comillas*, vol. 71, núm. 138, 459–482.

Sommerfeldt, S. C., Caine, V., & Molzahn, A. (2014). Considering Performativity as Methodology and Phenomena. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 15(2), Art. 11, Retrieved from <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1402112>.

Spiegel, J. B., Ortiz Choukroun, B., Campaña, A., Boydell, K. M., Breilh, J. & Yassi, A. (2018) Social transformation, collective health and community-based arts: 'Buen Vivir' and Ecuador's social circus programme. *Global Public Health*

Spiegel, J.B., Breilh, M.C., Campana, A., Marcuse, J. & Yassi, A. (2015) Social circus and health equity: Exploring the national social circus program in Ecuador, *Arts & Health*, 7:1, 65-74

Tierno Jiménez, B. (1998). *Valores Humanos*. S.A. TALLER DE EDITORES

Téllez, W. J., y Mesa, C.J. (2017). Emigración y criminalidad en Venezuela (siglo XXI). Análisis desde el enfoque de las capacidades e institucionalidad. *Revista Venezolana de Análisis de Coyuntura*, vol. XXIII, núm. 2, pp. 187-209.

Toboso Martín, M., & Arnau Ripollés, M. S. (2008). La discapacidad dentro del enfoque de capacidades y funcionamientos de Amartya Sen Mario. *Revista Iberoamericana de Filosofía*,

Política y Humanidades, n^o 20, 64–94.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2663115.pdf>

Toomey, A.H. (2011). Empowerment and disempowerment in community development practice: eight roles practitioners play. *Community Development Journal*, 46(2), 181–195.
<https://academic.oup.com/cdj/article/46/2/181/294172>

Towsen, J. (1976). *Clowns*. New York: Hawthorn Books.

Trigueros Cervantes, C., Rivera García, E., & Rivera Trigueros, I. (2018). *Técnicas conversacionales y narrativas. Investigación cualitativa con Software NVivo*.
<http://www.investigacioncualitativa.es/>

Úcar, X. (1998). El Diagnóstico de necesidades de formación y aprendizaje: una metodología de investigación en el área rural. En J. Gairin & A. Ferrandez (Eds.), *Planificación y gestión de instituciones de formación* (pp. 11–30). Ed. Praxis.

Úcar, X. (2000). Cultura y educación social en el marco de la globalización. En *Pedagogía social: revista interuniversitaria* (No. 6-7, pp. 331–363).

Úcar, X. (2006). Los Teatros de la Animación Teatral desde una perspectiva socioeducativa. En Caride, J.A. y Vieites, M. (eds). *De la educación social a la animación teatral*. Ediciones Trea. España.

Úcar, X. (2013). Exploring different perspectives of Social Pedagogy: towards a complex and integrated approach. *Education Policy Analysis Archives*, 21(36).
<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1282>

Úcar, X. (2016). *Pedagogía de la elección*. Editorial UOC, S.L., Barcelona.

Úcar, X. (2018). Metáforas de la intervención socioeducativa: implicaciones pedagógicas para la práctica. En *Revista Española de Pedagogía*, 76(270), 209–224.
<https://doi.org/10.22550/REP76-2-2018-01>.

Úcar, X., Jiménez-Morales, M., Soler Masó, P., & Trilla Bernet, J. (2016). Exploring the conceptualization and research of empowerment in the field of youth. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 405–418. <https://doi.org/10.1080/02673843.2016.1209120>

Úcar, X.(2009). *La comunidad como elección: teoría y práctica de la acción comunitaria*. https://ddd.uab.cat/pub/recdoc/2009/54267/comele_a2009. Pdf

- UNESCO. (2002). *Best Practices of Non-Violent Conflict Resolution in and out-of-school. Some examples* (A. Verdiani (ed.)). United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Division Division for the Promotion of Quality Education. Non-violence.
- Unterhalter, E. (2005) 'Global inequality, capabilities, social justice: the millennium development goal for gender equality in education'. *International Journal of Educational Development*, 25(2), pp. 111–122.
- Van Manen, M. (1997). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. London, ON, Canada: The Althouse Press, University of Western Ontario.
- Van Ootegem, L. and Verhofstadt, E. (2012) 'Using capabilities as an alternative indicator for well-being'. *Social Indicators Research*, 106(1), pp. 133–152.
- Van Raemdonck, L. and Seedat-Khan, M. (2017) 'A case study on a generalist service delivery model for street children in Durban, South Africa: Insights from the capability approach'. *Child & Family Social Work*, pp. 1–10. doi: 10.1111/cfs.12418.
- Vandekinderen, C. & Roose, R. (2014). Conceptual guide for the participative research. 'A common framework for participative research in local Youth Policy from a Capability perspective'. *Social innovation. Empowering the young for the common good*.
- Veenhoven, R. (2010) 'Capability and happiness: conceptual difference and reality links'. *Journal of Socio-Economics*, 39(3), pp. 344–350.
- Vidal Fuentes, J. (2020). Versión actualizada de la definición de dolor de la IASP: un paso adelante o un paso atrás. *Revista de La Sociedad Española Del Dolor*, 8, 232–233. <https://doi.org/10.20986/resed.2020.3839/2020>
- Vieites, M. (2006). Teatro y Educación Social: perspectiva histórica. En Caride, J.A. y Vieites, M. (eds). *De la educación social a la animación teatral*. Ediciones Trea. España.
- Villaseñor Palma, K. (2018). El Programa de Educación Inicial No Escolarizada del Conafe: buenas prácticas para contrarrestar las desigualdades sociales. *Revista Colombiana De Educación*, 1(76), 15-32. <https://doi.org/10.17227/rce.num76-3451>, <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/3451>
- Visus, C. S. V., & de Castro, C. M. (2019). Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad. *Educación Social, medio ambiente y sostenibilidad*. <http://www.eduso.net/res/28/articulo/seccion/202>
- Von Barloewen, C. (2016). *Clowns. Una figura arquetípica*. Barcelona: Kairós.

- Wilson-Strydom, M. (2016) A Capabilities List for Equitable Transitions to University: A Top-down and Bottom-up Approach, *Journal of Human Development and Capabilities*, 17:2, 145-160, DOI: 10.1080/19452829.2014.991280
- Wimborne, O. J. (2018). *Preparing for life beyond school: a capability approach to post-16 education*.
- Wright, J. (2007). *Why is that So Funny?: A Practical Exploration of Physical Comedy*. Limelight Editions.
- Zamora Gómez, J. (2018). *El circo social como estrategia de intervención educativa con adolescentes en situación de riesgo de exclusión social*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia Autoridad UVA.
- Ziegler, H. (2011). *Subjective Well-Being and Capabilities: Views on the Well-Being of Young Persons* (pp. 91–101). https://doi.org/10.1007/978-90-481-9219-9_7.