

# Integración de artes visuales y educación diferencial: Percepciones docentes sobre el desarrollo socioemocional en estudiantes con trastorno de la comunicación

## *Integration of Visual Arts and Special Education: Teacher Perceptions on Socioemotional Development in Students with Communication Disorders*

Fecha recepción: noviembre 2025 / Fecha aceptación: abril 2026

DOI: <https://doi.org/10.51188/rrts.num36.08>

ISSN en línea 0719-7721 / Licencia CC BY 4.0.

RUMBOS TS, año XXI, N° 36, 2026. pp. 203-233

**rumbos TS**

Hernán Salazar Álvarez

Magíster en Educación Diferencial con mención en Trastornos de la Comunicación,  
Audición y Lenguaje. Universidad Mayor.


Autor para correspondencia.

Manuel Montt 367, Providencia, Santiago, Chile. Código postal: 7500015, Chile.

 [hernan.salazar@slepatacama.cl](mailto:hernan.salazar@slepatacama.cl)  <https://orcid.org/0000-0001-8771-453X>

Iván Cáceres Mauna

Magíster en Psicología Educacional. Escuela de Fonoaudiología,  
Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Mayor.

 [ivan.caceres@umayor.cl](mailto:ivan.caceres@umayor.cl)

### Resumen

La investigación aborda la percepción de docentes de artes visuales y educación diferencial sobre el impacto de estas disciplinas en el desarrollo de la autoestima de estudiantes con trastornos de la comunicación. Mediante un enfoque cualitativo y descriptivo, se realizaron entrevistas a seis docentes, identificando que el trabajo colaborativo en las Artes Visuales favorece la expresión emocional y las habilidades sociales en estudiantes con discapacidad auditiva y TEA. Sin embargo, se evidencian carencias en sistemas de apoyo y recursos, subrayando la necesidad de institucionalizar prácticas de inclusión y capacitación docente. Este estudio resalta la importancia de integrar las artes visuales en la educación diferencial para potenciar la autoestima y mejorar la adaptación social de los estudiantes.

### Palabras clave

Autoestima; trastorno de la comunicación; artes visuales; percepción docente; educación diferencial

## Abstract

The research addresses the perception of Visual Arts and Special Education teachers regarding the impact of these disciplines on the self-esteem of students with communication disorders. Using a qualitative and descriptive approach, interviews with six teachers were conducted, identifying that collaborative work in visual arts fosters emotional expression and social skills in students with hearing impairments and ASD. However, deficiencies in support systems and resources were evident, highlighting the need to institutionalize inclusive practices and teacher training. This study emphasizes the importance of integrating visual arts into special education to enhance self-esteem and improve the social adaptation of students.

## Keywords

Self-esteem; communication disorder; visual arts; teacher perception; special education

## Introducción

El desarrollo de la autoestima en estudiantes es un tema relevante para el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales y la salud mental; esta consideración es válida tanto para la población general como para personas con discapacidad (Cabanillas et al., 2021; García-Cuevas Román y Hernández de la Torre, 2016).

Alcalay et al. (2012) plantean que el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el contexto escolar se evidencia en capacidades que estudiantes con autoestima positiva tienen al adaptarse en relaciones sociales y educativas con su grupo de pares. Es así como los alumnos con autoestima positiva comprenden mejor las implicancias de relaciones sociales y comunicativas positivas. Cabanillas et al. (2021) realizan una recopilación exhaustiva sobre el progreso de destrezas socioemocionales en instituciones educativas y concluyen sobre la imperiosa necesidad de robustecer este constructo teórico en el fortalecimiento educativo de educandos.

Esta propuesta de estudio cualitativo y descriptivo pretende comprender las percepciones de docentes de artes visuales y educación diferencial respecto del fortalecimiento de las habilidades personales de estudiantes con trastorno de la comunicación.

Se analizan las narrativas docentes respecto del rol educativo para favorecer la expresión de emociones y la validación relacional. En este marco, cobra relevancia el trabajo colaborativo entre educadores para organizar actividades artísticas que fomenten el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente la autoestima, considerada una instancia psíquica fundamental para mejorar la adaptación académica, social y comunicativa de estudiantes con discapacidad. Esto permite observar los cambios según las actividades propuestas a estudiantes con trastornos de la comunicación, especialmente discapacidad auditiva y TEA.

La investigación requirió la participación de pedagogos de cuatro establecimientos pertenecientes a los Servicios de Educación Pública de Atacama y de una profesora diferencial del Colegio Particular San Lorenzo de Copiapó. Los

estudiantes con discapacidad auditiva estudian en la Escuela Isabel Peña Morales y el Liceo Bicentenario Mercedes Frittis Mackenney, mientras que los alumnos con TEA cursan en el Liceo Tecnológico de Copiapó y el Colegio Particular San Lorenzo.

Se aplicó un diagnóstico que detectó las siguientes necesidades: desconocimiento o escaso manejo de las variables emocionales que inciden en actividades educativas ejecutadas en Artes Visuales, junto con docentes de educación diferencial, quienes colaborativamente podrían mejorar las destrezas de autoestima en sus educandos.

Es necesario considerar que las actividades colaborativas y de coenseñanza deben ejecutarse con regularidad en las instituciones educativas para garantizar la inclusión y el fortalecimiento del amor propio en estudiantes con trastorno de la comunicación. Esta investigación se enfoca en entender los efectos generales que las asignaturas de artes visuales, con apoyo colaborativo de educación diferencial, producen en la adaptación personal y la inclusión social de educandos con discapacidad comunicativa.

Este estudio cobra relevancia como aporte significativo sobre la utilidad del trabajo colaborativo en educación, la preponderancia de las artes visuales, los elementos de la arteterapia como medio de comunicación y el desarrollo de la autovaloración desde los contextos educativos seleccionados.

Así pues, la integración de la educación especial en la educación regular se ha desarrollado con fuerza en Chile, especialmente con el establecimiento del Programa de Integración Escolar (PIE), que facilita la integración de niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes en aulas regulares. Los establecimientos seleccionados han integrado estudiantes con trastorno de la comunicación, atendidos por distintos profesores que tienen la oportunidad de compartir experiencias de integración y reflexionar sobre la implementación de nuevas opciones educativas.

Los profesores, al cumplir su rol fundamental en la experiencia escolar de estudiantes con limitaciones comunicativas, pueden interpretar desde su realidad los logros y desafíos de igualdad de oportunidades e inclusión social. Pueden expresar su percepción sobre comprensión de aspectos formativos relacionados con el desarrollo de habilidades socioemocionales, específicamente la autoestima de estudiantes con limitaciones comunicativas.

## **Planteamiento del problema**

Los seis docentes participantes ejercen su rol educativo con estudiantes cuyas edades fluctúan entre 8 y 14 años: nueve tienen trastorno de la comunicación secundario a discapacidad auditiva (siete con hipoacusia y dos con sordera profunda), mientras que los cinco restantes tienen TEA y edades entre 13 y 14 años. Se realizan procedimientos cualitativos mediante entrevistas a docentes

para obtener información sobre las actividades orientadas a mejorar la autoestima en estudiantes con particularidades comunicativas.

## **Preguntas de investigación**

¿Cuál es la percepción de los docentes especialistas acerca del desarrollo de la autoestima en estudiantes con trastorno de la comunicación a través de formación educativa en Artes Visuales?

¿Qué piensan los docentes de artes visuales, junto al trabajo colaborativo de educadoras diferenciales, acerca del desarrollo de habilidades socioemocionales que fortalecen la autoestima de estudiantes con trastorno de la comunicación?

El objetivo principal es analizar la percepción que tienen docentes de artes visuales y educación diferencial respecto de la formación artística realizada para favorecer la autoestima en estudiantes con trastornos de la comunicación. Desde el valor teórico, este trabajo se enmarca en la educación diferencial integrada, contribuyendo al principio social y educativo de respetar la igualdad de oportunidades y la inclusión social de estudiantes con trastorno de la comunicación.

Desde la justificación científica, resulta relevante porque permite generar una aproximación respecto a la autovaloración y desarrollo de habilidades adaptativas en personas con TEA, grado 1 y discapacidad auditiva. Además, realza la asignatura de Artes Visuales que es mal comprendida por políticas de educación (Céspedes, 2014), constituyendo un proceso digno de análisis.

La contribución empírica se observa en la generación de instancias comunicativas y educativas donde estudiantes percibirán que sus docentes son cercanos, acogedores y valorados (Berger et al., 2009). Calvo (2013) reconoce el valor inquisitivo que los docentes ejercen en el desarrollo positivo de los educandos.

Desde la justificación social, permite potenciar capacidades socioemocionales en estudiantes con discapacidad comunicativa, siendo un aspecto relevante ya que políticas actuales de inclusión señalan la necesidad de contribuir con la formación de valores que permitan el desarrollo de la autovaloración (Ministerio de Educación, 2010).

Asimismo, Thompson (1998) señala que el autoconcepto puede entenderse como una construcción psicológica sobre cómo el individuo se percibe y valora, conformándose en el marco de experiencias socioculturales a lo largo del ciclo vital, contando con el amparo de la autovaloración. Ladd (2003) asegura que los estudiantes con discapacidad auditiva pueden experimentar las mismas situaciones y desequilibrios emocionales que los oyentes, aunque existe diferencia demarcada con los problemas emocionales inducidos en la vida. Igual consideración aplica a los estudiantes con TEA, quienes evidencian dificultades en las relaciones sociales y autovaloración al percibirse distintos (García-Cuevas Román y Hernández de la Torre, 2016).

## Marco teórico

El acceso a la comprensión docente, con respecto al desarrollo de la autoestima en sus estudiantes, permite garantizar el derecho de igualdad, participación, educación y fortalecimiento personal en ellos, destacando así su función profesional.

Así, se integra el rol educativo que posee la asignatura de artes visuales, el aporte teórico que provee la disciplina de la arteterapia, los constructos teóricos de adulto significativo, habilidades socioemocionales, autoestima y trabajo colaborativo en educación. Estas instancias teóricas permiten evidenciar la labor docente por ejercer un rol potenciador de destrezas en sus estudiantes.

Con respecto a la arteterapia, se destaca que esta disciplina, abordada desde la psicología educacional y no necesariamente desde la concepción artística, constituye el enfoque teórico principal escogido para fundamentar la investigación con los mencionados aportes educativos, es decir, una concepción sistémico-constructivista familiar del desarrollo emocional en los niños y adolescentes (Milicic, 2014; Milicic et al., 2020). Este enfoque suministra el entendimiento de la autoestima como base del desarrollo adaptativo en los estudiantes neurotípicos y neurodivergentes (Haeussler y Milicic, 2014), por lo cual se entiende que la utilización de actividades artísticas y creativas ejecutadas por los docentes con los discentes, como medio para expresar emociones, resulta efectiva al estimular el fortalecimiento de la autoestima y las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes con discapacidad comunicativa que estudian en los distintos establecimientos escogidos para este estudio.

## Trastorno de la comunicación

Es una designación categorial demarcada en el Manual de la Asociación Psiquiátrica Americana en su última versión DSM-5. En específico, se señala que se encuentra integrado en los denominados trastornos del neurodesarrollo, en los que convergen otras cualidades diagnósticas tales como: trastorno de la conducta, control de impulsos, ansiedad por separación, discapacidad intelectual, trastorno por déficit atencional, trastorno del espectro autista, del aprendizaje, motores, entre los más destacados (Santos y Sanz, 2013).

Santos y Sanz (2013) aseguran que las novedades principales están en la unificación del trastorno mixto receptivo-expresivo y el trastorno expresivo del lenguaje, bajo la nominación global de trastorno expresivo del lenguaje; el nuevo trastorno de la comunicación pragmática y los cambios de denominación de otras alteraciones, los que son considerables, destacándose los siguientes: trastorno del lenguaje, de los sonidos del habla, de fluencia de inicio en la infancia (tartamudeo), de la comunicación social (nivel pragmático del lenguaje) y trastorno de la comunicación no especificado.

En virtud de lo anterior, el nuevo diagnóstico de trastorno de la comunicación social resulta relevante para comprender las limitaciones o debilidades sociales que algunos estudiantes poseen; este trastorno provee indicios relevantes para desarrollar cualidades relacionales y de competencia social y emocional, así como para propiciar estrategias educativas para las personas neurodivergentes.

Según la American Psychiatric Association (2013), entre los criterios diagnósticos DSM-5 para el trastorno de la comunicación social (pragmática), pueden mencionarse:

- Dificultades persistentes en el uso social de la comunicación verbal y no verbal que se manifiesta por todas las siguientes:
- Déficits en el uso de la comunicación con objetivos sociales, tales como saludar y compartir información de una forma que es apropiada para el contexto social.
- Deficiencia en la aptitud para cambiar la comunicación ajustándose al contexto o para atender a las necesidades del oyente o interactuante, tales como: hablar de manera diferente en la clase y no así, en el recreo, hablar de manera distinta a un niño que a un adulto, y evitar el uso excesivo de lenguaje formal.
- Dificultades para seguir las reglas de la conversación y para narrar, tales como: mantener los turnos de conversación, parafrasear cuando no se entiende el mensaje o no se puede explicar un tema en específico, y conocer el uso de los signos verbales y no verbales que regulan la interacción.
- Dificultades para comprender lo que no está explícitamente expresado (ej. hacer inferencias) y significados del lenguaje no literal o ambiguo (ej. modismo, humor, metáforas, múltiples significados que dependen del contexto para interpretarlos).
- Los déficits producen limitaciones funcionales en uno o más de los siguientes dominios, como una comunicación efectiva, la participación social, relaciones sociales, en el rendimiento académico o laboral.
- El inicio de los síntomas se produce en un momento temprano del desarrollo (pero los déficits pueden no ser completamente manifiestos hasta que la comunicación social demanda un nivel que excede sus capacidades).

## **Trastorno del espectro autista (TEA)**

Young et al. (2024) aseguran que Lorna Wing fue una destacada psiquiatra que elaboró una teoría para comprender el autismo. De hecho, en 1979 organizó sus observaciones en las personas con peculiaridades comunicativas, en especial, las que afectaban las interacciones sociales y adaptativas de maneras destacables. Así, ella aseguraba que las limitaciones en la comunicación y las relaciones sociales se debían a las incapacidades sociales, que se pueden explicar mejor en su organización denominada tríada de impedimentos, instancias que afectan la interacción social, la comunicación y la inflexibilidad cognitiva y comportamental en las personas con autismo.

En cuanto al comportamiento que las personas evidencian en sus interacciones sociales y con sus habilidades comunicativas (nivel pragmático del lenguaje), cabe mencionar que algunas personas aquejadas en sus relaciones sociales y en la empatía vincular, pero con grados medios de vinculación y adaptación adecuada en algunos contextos por sobre otros, evidenciaban la presencia del síndrome de Asperger y otros asociados, con variaciones según la intensidad o compromiso en algunas de las dimensiones de la tríada de impedimentos. De hecho, el destacado psicólogo Anthony Attwood (2002) señala que las personas más adaptadas en sus relaciones sociales, pero que demostraban comportamientos peculiares, poseían el diagnóstico de síndrome de Asperger, cualidad que las diferenciaba de otras que tenían más comprometidas las destrezas sociales, cognitivas y comportamentales.

Las mencionadas aportaciones y explicaciones fueron reformuladas en 2013, ya que, con la publicación del DSM-5, las diferencias diagnósticas entre las personas con autismo y otros síndromes como Asperger, Kanner y TGD (trastorno generalizado del desarrollo) se diferencian por la categorización de persona con TEA con grado de impedimento adaptativo en su comunicación social y las conductas e intereses restringidos. De allí que el diagnóstico se ejecute según las limitaciones en los aspectos de su adaptación comunicativa-social, del que se destacan tres grados de severidad (TEA grado 1, 2 y 3), siendo el grado 1 el que engloba las características más funcionales en las personas que anteriormente se consideraban personas con Asperger.

En lo que se refiere a este nivel de gravedad 1, “Sin ayuda in situ”, las deficiencias en la comunicación social causan problemas importantes, tales como dificultad para iniciar interacciones sociales y ejemplos claros de respuestas atípicas o insatisfactorias a la apertura social de otras personas. Puede parecer que tiene poco interés en las interacciones sociales. Por ejemplo, una persona que es capaz de hablar con frases complejas y que establece comunicación, pero cuya conversación con otras personas falla y cuyos intentos de hacer amigos son excéntricos y habitualmente sin éxito. Respecto de los comportamientos restringidos y repetitivos, se integra la inflexibilidad del comportamiento como causante de una interferencia significativa en el funcionamiento de uno o más contextos comunicativos. Finalmente, se describe la dificultad para alternar actividades y los problemas de organización y planificación que dificultan la autonomía.

## **Discapacidad auditiva**

Según Carrascosa García (2015), la discapacidad auditiva se entiende como la pérdida o anormalidad de la función anatómica o fisiológica del sistema auditivo, de allí los impedimentos para oír y limitaciones para acceder a los mensajes verbales y comprender el lenguaje hablado entre las personas. Cabe mencionar que el sentido de la audición es la vía principal para desarrollar las capacidades y competencias lingüísticas, al favorecer el lenguaje y el habla. De manera que las mencionadas limitaciones en el desarrollo y comprensión verbal son de considerable cuidado al evidenciarse en las edades tempranas, ya que la incapacidad de oír constituye la limitación en la adaptación comunicativa, personal y social (Torres Monreal et al., 1995).

Las variables que determinan el tipo de discapacidad auditiva son: a) el momento en el que se produce la pérdida auditiva, lo que permite diferenciar entre carencias prelocutivas (congénitas o acontecidas durante los tres primeros años de vida) y postlocutivas; b) el grado de pérdida auditiva, según el cual se distingue entre hipoacusia leve o ligera (la pérdida se sitúa entre los 20-40 dB), media o moderada (40-70 dB), severa (70-90 dB), profunda (pérdidas superiores a los 90 dB) y anacusia (ausencia de resto auditivo); c) la estructura fisiológica afectada, la que diferencia hipoacusias de transmisión o conductivas (localizadas en el oído externo y/o medio) y neurosensoriales (localizadas en la cóclea o en el nervio auditivo); d) el tiempo transcurrido entre el momento en el que sobreviene la pérdida auditiva y su detección; y e) la urgencia con la que se implemente una intervención para atender las necesidades específicas derivadas de la falla auditiva, procedimiento ejecutado con un equipamiento adecuado (por ejemplo, audífonos o implantes cocleares), así como estimulación temprana, rehabilitación con logopedia, sistemas aumentativos de la comunicación, etc. (Santana y Torres, 2003).

Entonces la discapacidad auditiva, también se entiende como un tipo de trastorno de la comunicación, ya que al afectarse la morfoestructura del sistema auditivo, vale decir, las estructuras del sentido de la audición, se debilitan las capacidades adaptativas fortalecidas y ejecutadas en el sistema nervioso central, de allí la vinculación con la designación categorial de Trastorno del Neurodesarrollo (Santos y Sanz, 2013).

## **Autoestima**

Para Marchant et al. (2002), la autoestima se entiende como un sentimiento hacia uno mismo, que puede ser positivo o negativo, el cual se construye por medio de una evaluación de las propias características y con el apoyo de otros (adultos significativos). De acuerdo con Berger et al. (2009), cuanto más positiva sea la autoestima, mejor preparados se está para afrontar las adversidades, evidenciando mayor flexibilidad y competencia social. Así también, la resiliencia, entendida como una de las características más destacadas de la dimensión personal de la autoestima, se potenciará, ya que esta se demuestra positiva al superar obstáculos de la vida en el trayecto escolar o social de la persona, impidiendo la presencia de sentimientos de desesperación o derrota y evidenciando creatividad, autonomía y autoconfianza.

Cuanto más positiva es la autoestima, mayor es la capacidad de logro con intentos entendidos como aprendizajes, que afectan positivamente las habilidades personales para ejecutar actividades con responsabilidad, felicidad, espiritualidad y ética (Milicic et al., 2014). Además, se manifiestan más posibilidades de entablar relaciones enriquecedoras y no destructivas.

Respecto de la autovaloración positiva en los estudiantes, es patente observar que, cuanto más inclinados estén a la vinculación respetuosa, benévola y virtuosa, los niños tienen una autoestima más positiva. De hecho, las personas con autoestima positiva, ante situaciones novedosas, no las consideran amenazas, sino aprendizajes dignos de superar. Por lo tanto, la expresión de sentimientos personales al estilo de “extraños y asustados en un mundo que nunca hicimos” (citando el poema de A. E. Housman), no se cumple, porque el respeto por uno mismo es la base del respeto por los demás (Haeussler y Milicic, 2014).

## **Autoestima de estudiantes con trastornos de la comunicación**

Las personas con discapacidad enfrentan dificultades para desarrollar sus capacidades personales y su autonomía en las instancias sociales pertinentes; es recurrente observar sus autocríticas y sentimientos de tristeza, los que se originan desde sus primeras instancias de socialización y educación. Así pues, las creencias y afectos negativos expresados en sus personalidades deben mejorarse para sobrellevar las instancias sociales novedosas y necesarias, razón poderosa para destacar el rol, desempeño y compromiso docente de quienes apoyan a los niños en su escolarización. Por lo tanto, acceder a la comprensión que Borbor et al. (2023) refieren sobre la autoestima de las personas sordas que transitan por la adolescencia y la educación es sustancial, ya que esta se caracteriza por las dificultades para aprender desde el plano emocional (considerando sus experiencias negativas), demostrar desmotivación por las actividades sociales y académicas, sentimientos de pena con desesperanza y hasta depresión; cualidades que se afectan por las dificultades comunicativas que tienen con las personas oyentes, entre las que se encuentran sus propios familiares, quienes no saben o no han aprendido la lengua de señas, así como el contexto social ignorante que propicia discriminación y promueve en ellos conductas negativas e infravaloradas de sus habilidades. Asimismo, las instancias de comunicación e interacción social son los grandes impedimentos del desarrollo personal e interpersonal en las personas y estudiantes con autismo, las que, dependiendo del grado de apoyo necesario para superar esas dificultades, permiten la organización de estrategias de cooperación comunicativa, social y educativa (Armstrong, 2015). Por lo tanto, al transitar por las etapas escolares, se perciben en sus facultades disminuidas, con sentimientos de desesperanza, desmotivación por ejecutar actividades académicas y relacionarse con sus compañeros de curso, es decir, evidencian dificultades para expresar emociones y comprenderlas (Carrera et al., 2016), situación que perjudica su autoestima. Las mencionadas limitaciones afectivas dañan la salud mental de los alumnos neurodivergentes y, desde el análisis comprensivo, es sustancial observar la autoestima en ellos para concebir los elementos negativos que poseen, a fin de brindar instancias comunicativas de vinculación positiva para luego organizar la comunicación aumentativa.

## **Arteterapia o terapia artística**

En el contexto chileno, la Asociación Chilena de Arteterapia (ACAT), citada en trabajos académicos y de formación especializada, ha definido la arteterapia como una especialización profesional de servicio humano que utiliza medios artísticos y procesos creativos con fines terapéuticos, educativos, preventivos, de rehabilitación y desarrollo personal. Desde esta perspectiva, el arte como terapia se diferencia de la educación artística porque no se centra principalmente en el valor estético de la obra, sino en el uso de los materiales, las técnicas, el proceso creativo y la obra como mediadores terapéuticos. En consecuencia, la arteterapia permite reconocer el potencial expresivo y elaborativo de la creación artística para favorecer la comunicación emocional, la adaptación y el fortalecimiento personal de los estudiantes (Beltrán, 2011; EspacioCrea, 2023).

Respecto de las técnicas de la terapia artística, estas no se centran en el valor estético del trabajo artístico, sino en el proceso terapéutico, considerando que todo individuo, tenga o no formación artística, posee la capacidad latente para proyectar sus conflictos internos por medio del arte y obtener una obra o creación artística que evidencie cambios positivos favorecidos entre la persona ejecutante y el mediador (Beltrán, 2011; EspacioCrea, 2023).

Según Campusano Mena (2011), la contribución de las artes hacia la terapia, en el contexto escolar, radica en la vinculación y el desarrollo de capacidades en los destinatarios, a través de una buena y adecuada capacidad comunicativa que el arteterapeuta ejerce en las obras creativas; así, el valor estético se repliega a un segundo plano, ya que el objetivo fundamental es la mediación de aprendizajes (objeto transicional). De esta manera, la capacidad sanadora es la más destacada en sus escudriñamientos. Por lo tanto, la sustentación teórica involucra la representación de ser un adulto significativo y suficientemente bueno para favorecer las destrezas personales de los estudiantes (Fajrie et al., 2024).

Cabe mencionar que, desde los comienzos de la civilización, las artes han formado parte de la experiencia humana y de su intento por darle forma y sentido a la realidad (Marinovic, 1994). A partir de esta nueva manera de plantearse las artes, surgen diversos movimientos artísticos, entre los cuales se destacan el surrealismo y el expresionismo. Estos se formulan interrogantes acerca del significado y los objetivos del arte, lo que va permitiendo el acercamiento de dos disciplinas: el arte y la educación. Este punto es muy relevante para el presente estudio, puesto que permite vislumbrar el aporte formativo que tiene la asignatura de Artes Visuales en los estudiantes con necesidades educativas especiales, relacionadas con la discapacidad comunicativa.

Actualmente, el arte sigue ocupando un lugar crucial en la vida de las personas, ya que se recurre a él como una posibilidad de sentido e integración del desencantado escenario posmoderno. Se aspira a que el arte llegue a ser un “facilitador de humanidad”, en cuanto a lo referido al bienestar individual y social (citado en Marinovic, 1994). Dadas estas circunstancias históricas, Marinovic (1994) señala que es necesario considerar el arte como aquel elemento que es producido por cualquier sujeto, en cualquier edad y territorio. Así, todo individuo, incluyendo aquel que tiene una discapacidad comunicativa, puede hacer arte, comunicar sus emociones y beneficiarse de sus facultades.

Este constructo teórico psicológico del arte para el favorecimiento de la valoración personal ha sido investigado constantemente en distintos contextos y situaciones. Se concluye, entonces, que la autoestima se robustece a través de buenas relaciones sociales con los distintos medios de vinculación y es la suma de juicios que una persona tiene de sí misma; vale decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma (Haeussler y Milicic, 2014). De allí que la autovaloración resulte necesaria en el enriquecimiento de habilidades de los estudiantes; no obstante, el afán desmedido por evidenciar aprendizajes conceptuales por sobre los emocionales en nuestro sistema educativo, aún con los alumnos pertenecientes al PIE (Programa de Integración Escolar), ha impedido acceder a su correcta

comprensión. Esta percepción es reafirmada por la Agencia de Calidad de la Educación (s. f.), al señalar que es de suma importancia favorecer el desarrollo personal y social de los estudiantes, situación que, en la práctica, queda relegada a un segundo plano, privilegiando el ámbito cognitivo (Mena Edwards et al., 2009).

Por lo tanto, la aproximación acerca del desarrollo de las capacidades subjetivas y de la autoestima, en los niños neurotípicos y neurodivergentes, se puede comprender según las distintas instancias educativas ejercidas; situaciones con acciones que permiten el entendimiento y validación de los estudiantes por sus educadores (Marchant et al., 2002). De hecho, según Berger et al. (2009), el favorecimiento de la autoestima y las habilidades socioemocionales en los discentes se fundamenta en la positiva relación profesor-alumno, instancia que permite enriquecer los elementos personales para aprender, beneficiar el bienestar individual, social y escolar, además de potenciar el clima escolar positivo. Por consiguiente, todos estos elementos son necesarios para robustecer las capacidades de los estudiantes, independientemente de sus peculiaridades, debido a que lo importante es la demostración positiva y afectiva de los educadores hacia sus estudiantes para que ellos demuestren sus aprendizajes y expresen sus opiniones con la suficiente confianza, capacidad de análisis, responsabilidad y ética (Pérez y Garaigordobil, 2007).

### **Aspectos característicos de la autoestima y artes visuales**

Con anterioridad, se señaló que la autoestima es la conjunción interpretativa de análisis personal, al definir los elementos individuales necesarios para enfrentar con seguridad los desafíos sociales, laborales y académicos. De hecho, la autoimagen de cada cual es muy necesaria para enfrentar las adversidades o limitaciones sociales (Haeussler y Milicic, 2014). Estas son razones sustanciales para superar dificultades académicas y sociales que evidencian los estudiantes con discapacidad, en específico, con limitaciones lingüísticas y comunicativas (Attwood, 2002; Rey, 2020).

Esas características personales en los alumnos neurodivergentes con respecto a su autovaloración positiva pueden mejorar a través de instancias de relación y vinculación afectiva entre los educadores y sus estudiantes; de igual manera, es sustancial integrar a los padres en el desarrollo de aprendizajes emocionales y expresión de subjetividades. De esta manera, se disminuyen las limitaciones lingüísticas; de hecho, la actividad creativa, recreativa y expresiva de las artes juega un rol favorecedor en las adaptaciones sociales entre los alumnos con TEA y sordera (Haeussler y Milicic, 2014).

Por ello, Doyle y Kim (2025) aseguran que las actividades artísticas permiten auxiliar las destrezas en los estudiantes para comunicar sus opiniones subjetivas y potenciar su autoestima, al adaptarse a las instancias académicas y sociales.

## Trabajo colaborativo en educación

Vaillant (2016) asegura que el trabajo ejercido por los profesores es fundamental en sus acuerdos reflexivos, con respecto al análisis de sus prácticas, e implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea específica, la que consiste en el favorecimiento de aprendizajes en sus educandos. Es así que el trabajo cooperativo no es una acción individual, sino que se implica con el aporte colectivo y se fortalece constantemente en las relaciones interpersonales de los docentes.

El trabajo colaborativo es un proceso de coconstrucción del conocimiento; esto quiere decir que los saberes y experiencias de los docentes se retroalimentan, discuten y reformulan a fin de generar nuevas propuestas para mejorar las prácticas educativas y favorecer procesos educativos en los estudiantes, considerando sus distintas características. De allí que, en esta forma de hacer pedagogía, los educadores sienten mayor seguridad e innovación en sus desempeños como mediadores de aprendizajes (Ministerio de Educación, 2019).

Esta modalidad de trabajo educativo es necesaria para trabajar con estudiantes con discapacidad, debido a que permite mejorar algunos aspectos claves de la práctica educativa, tales como: a) definición de objetivo común con los desafíos de las prácticas pedagógicas efectuadas; b) asumir la responsabilidad compartida por alcanzar un logro académico determinado; c) asegurar la participación de los miembros involucrados en la educación de los alumnos; d) desarrollar relaciones basadas en el diálogo positivo entre interactuantes; y e) sistematizar encuentros frecuentes para favorecer aprendizajes en los estudiantes.

Este trabajo educativo debe organizarse para potenciar los aprendizajes de los alumnos pertenecientes al PIE y, en especial, de los estudiantes con necesidades educativas permanentes (NEE-P) con limitaciones lingüísticas y comunicativas (Ministerio de Educación, 2019).

Al colaborar con el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes con trastorno de la comunicación (secundario a la discapacidad auditiva y TEA, grado 1), a través de la asignatura de artes visuales y el aporte colaborativo de la educación diferencial, la investigación se dirige a:

- Analizar la percepción que los docentes de asignatura de artes visuales con los educadores diferenciales tienen al valorar la autoestima en sus estudiantes con trastorno de la comunicación.
- Contribuir con la diversificación curricular para fomentar las habilidades socioemocionales, en específico, la autoestima en los estudiantes neurodivergentes apoyados por sus profesores.
- Fortalecer las capacidades de autovaloración positiva (reconocimiento y expresión de emociones) en los estudiantes con discapacidad comunicativa.
- Establecer trabajo colaborativo con la asignatura de Artes Visuales para favorecer la autoestima de los educandos con Trastorno de la Comunicación.

## Hipótesis

El presente trabajo de investigación es de enfoque cualitativo, por lo cual la hipótesis de trabajo resulta ser flexible y se genera durante el estudio, considerando que las hipótesis de trabajo de orden cualitativo responden al contexto y avance de la investigación. De esta manera, se propuso una hipótesis tentativa para contrastarla con los resultados obtenidos del estudio. Esto quiere decir, “ideas o hipótesis que a veces se confirman y otras no.” (Cortazzo y Schettini, 2015, p. 75).

A partir del objetivo de estudio, se propuso la siguiente hipótesis tentativa de trabajo: los profesores perciben que en la educación regular se fomentan actividades que favorecen la autoestima en los estudiantes que tienen necesidades educativas especiales permanentes con limitaciones en la comunicación.

## Metodología de la investigación

### Enfoque de la investigación

El presente estudio se desarrolló aplicando el enfoque de estudio cualitativo, por medio del cual se pueden descubrir los significados subjetivos y las variables sociales desde el contexto de los sujetos de estudio, generando una aproximación fenomenológica al proceso de investigación. En este sentido, el enfoque cualitativo provee una mirada crítica al fenómeno de estudio, reconociendo el valor de comprender la realidad particular que se investiga y utilizando el camino de la inducción para obtener datos que se interpretan en razón de lo que se observa que ocurre en la realidad social investigada. Al respecto, Hernández et al. (2006, p. 50) señalan: “La investigación cualitativa se fundamenta en una perspectiva interpretativa centrada en el entendimiento del significado de las acciones de seres vivos, principalmente los humanos y sus instituciones (busca interpretar lo que va captando activamente)”. Es decir, procura que el investigador conozca la realidad desde la mirada de los actores del fenómeno estudiado.

Para efectos de este estudio, el enfoque cualitativo permite adentrarse en los significados particulares que entregan los docentes de la asignatura de artes visuales, con el apoyo de los Profesores Diferenciales, al brindar actividades que permitan mejorar la autoestima de los estudiantes con dificultades comunicativas, pertenecientes a tres establecimientos educacionales fiscales de enseñanza básica y media, y un colegio particular que provee educación en los mencionados niveles educativos.

Al observar este fenómeno de estudio, en representación de los significados que entregan los docentes, se puede entender e interpretar la información obtenida y construir el conocimiento desde la particularidad de su mirada personal.

## Diseño de la investigación

El estudio es de tipo descriptivo, no experimental y de alcance transversal.

En este caso, el tema de investigación se estudió en un período específico del año 2023, para comprender el desarrollo de las actividades educativas en la asignatura de artes visuales, con el apoyo de los educadores diferenciales, a fin de potenciar la autovaloración de los estudiantes en situación de discapacidad comunicativa, ya sea secundaria a la falta de audición o por presencia de autismo grado 1, toda vez que las políticas sociales de discapacidad varían con los años, y en educación se enfatizan los elementos socioemocionales de los alumnos, con las experiencias de aprendizajes afectivos; situaciones necesarias para representar realidades variadas a las originadas en este estudio.

## Población y muestra

La población de estudio corresponde a tres profesores de la asignatura de artes visuales y tres profesores de educación diferencial que educan a estudiantes con diagnóstico de trastorno de la comunicación, ya sea secundario a una discapacidad auditiva o por condición autista, quienes estudian en una escuela de enseñanza básica, un colegio particular y primer año medio en dos liceos fiscales de la ciudad de Copiapó. Cabe mencionar que los estudiantes son apoyados por la estrategia psicopedagógica del Programa de Integración Escolar y/o algún programa similar (establecimiento particular). La muestra es de tipo intencionada; a saber, se eligió a los participantes de forma dirigida, de modo tal que fueran representativos para el estudio (Tamayo y Tamayo, 2004). Los criterios de inclusión y exclusión para la selección de la muestra se señalan en la tabla 1.

**Tabla 1**

*Criterios de inclusión y exclusión*

<b>Criterios de inclusión</b>	<b>Criterios de exclusión</b>
Docente de artes visuales que trabaje en cursos que presenten alumnos con trastorno de la comunicación. Docente hombre o mujer. Docente que participa voluntariamente.	Docente encargado de aula que no atienda a cursos de alumnos con trastorno de la comunicación. Profesionales que entreguen apoyo a estudiantes integrados. Docente que no participa voluntariamente.

*Nota.* Elaboración propia.

Participaron en la muestra los profesores que cumplieron con los criterios de inclusión y exclusión señalados.

## Técnicas e instrumentos de recolección de datos

La técnica de recolección de datos empleada es la entrevista semiestructurada, ya que permite establecer temáticas guía para la recogida de datos y ampliar la información obtenida según lo requiera el entrevistador. La aplicación personalizada y parcialmente guiada de este tipo de entrevista ayuda al investigador en la aproximación al fenómeno a estudiar, debido a que proporciona la oportunidad de generar interacción persona a persona, sin intervención de terceros que puedan alterar el parecer del entrevistado.

La entrevista se construyó con base en las subcategorías que surgieron de las categorías (tabla de índice y categorías), con un total de 10 preguntas (ver anexo). El periodo autorizado de aplicación fue desde el 21 de julio hasta el 1 de agosto de 2023.

La entrevista fue aplicada a dos estamentos:

- a) Profesores de Artes Visuales: Docentes de la asignatura de artes visuales que realizan funciones con los alumnos atendidos por el PIE o programas asociados a este y que tienen diagnóstico de trastorno de la comunicación, considerándose la relación directa que tienen con la experiencia educativa de sus estudiantes. Estos docentes tienen asignadas horas frente al curso para potenciar las habilidades artísticas y emocionales de sus alumnos, por lo que ejecutan actividades educativas para fortalecer las habilidades creativas y expresivas desde las artes visuales enmarcadas en el contexto de la educación regular.
- b) Profesores de educación diferencial: Educadores encargados de entregar apoyo especializado a estudiantes en situación de discapacidad. En este caso, los docentes especialistas tienen horas de atención específica para los estudiantes con NEE-P, coordinando el proceso educativo con profesores jefes o de asignaturas en horarios determinados para el acompañamiento. En este sentido, la experiencia de estos docentes es más bien particular y relativa a las observaciones y vivencias que tienen en los momentos y horas de apoyo con los estudiantes; asimismo, su labor se enmarca en el contexto de la educación especial inclusiva en la educación regular.

En este caso, las entrevistas permiten a los participantes de los distintos estamentos expresar su parecer, exponiendo de manera extensa sus ideas, desde su experiencia individual con respecto al desarrollo de la autoestima, a través de acciones artísticas en la asignatura de Artes Visuales. Durante el proceso de entrevistas, se empleó el criterio de recogida de datos por saturación, como señalan Ardila y Rueda (2013, p. 93): “En el método de dicha teoría, la saturación teórica se alcanza cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis”.

## ***Tópicos de investigación y categorías***

**Tabla 2**  
*Tópicos de investigación y categorías*

<b>Ámbito temático</b>	<b>Pregunta de investigación</b>	<b>Objetivo general</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Categorías</b>
Autoestima en la asignatura de Artes Visuales con los estudiantes con trastorno de la comunicación.	¿Cuál es la percepción de los docentes especialistas acerca del desarrollo de la autoestima en estudiantes con trastorno de la comunicación a través de formación educativa en la asignatura de Artes Visuales?	Analizar la percepción que tienen los docentes de la asignatura de artes visuales y educación diferencial respecto de la formación artística realizada para favorecer la autoestima en los estudiantes con trastornos de la comunicación.	<p>Describir la percepción de los docentes de la asignatura de Artes Visuales y los educadores diferenciales acerca del trabajo colaborativo entre ellos para fortalecer la autoestima de los estudiantes con trastorno de la comunicación que pertenecen al PIE.</p> <p>Identificar la percepción docente de los profesores de artes visuales y educadores diferenciales sobre el derecho de los educandos con trastorno de la comunicación a identificar y demostrar sus emociones a través de la asignatura de Artes Visuales.</p> <p>Explorar la percepción docente de los pedagogos de artes visuales y educadores diferenciales respecto de la participación de los estudiantes con trastorno de la comunicación en la asignatura de artes visuales para el desarrollo de su autoestima.</p>	<p>Implicación en el desarrollo docente. Implicación en prácticas colaborativas y educativas.</p> <p>Gestión emocional</p> <p>Apoyo educativo para las NEEP comunicativas</p>

### ***Programa de procesamiento de datos y técnica de análisis***

A fin de ejecutar el procesamiento de los datos recogidos, se utilizó el programa computacional Atlas.ti; “Atlas.ti es una herramienta informática cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo de, principalmente, grandes volúmenes de datos textuales” (Muñoz, 2003, p. 10). En este sentido, esta herramienta permite que los datos obtenidos de la entrevista sean procesados de manera rápida, segmentando textos, citas, codificando temas y definiendo unidades de análisis, entre otros procedimientos.

### ***Aspectos éticos***

En el desarrollo de la investigación se procuró responder al Código de Ética Profesional del Colegio de Psicólogos de Chile (2011), el cual señala que se debe cuidar el bienestar de los sujetos de estudio, sus derechos de aceptar o rechazar la participación en la investigación, así como de retirarse de esta, entregar solo resultados verdaderos y dar valor a los aportes externos respetando la autoría de citas y otros.

Para cumplir las indicaciones éticas señaladas, se resguarda la confidencialidad y voluntariedad por la participación de los sujetos del estudio, respetando en todo momento su dignidad humana y el derecho legítimo de retirarse del estudio en cualquier momento de su desarrollo, también se pretendió entregar los datos obtenidos, minimizando la influencia del investigador sobre los resultados, toda vez que el enfoque cualitativo utilizado reconoce la intervención del investigador en la interacción entre investigador y sujetos de estudio en la construcción del conocimiento generado.

## **Presentación y análisis de resultados**

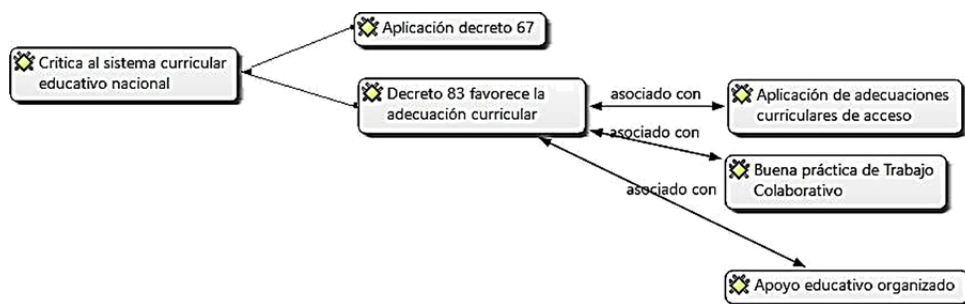
En este apartado se incluyen los resultados y su análisis. Para ello, se presenta el mapa de redes semánticas correspondiente a cada categoría propuesta, que en total son cuatro, para dar respuesta a los objetivos de estudio. Asimismo, se presenta el análisis de los resultados en relación con la hipótesis tentativa propuesta en el estudio.

Por otro lado, es de destacar que previo a la ejecución de las entrevistas una docente de la asignatura de artes visuales, quien fue seleccionada como voluntaria en su participación, decidió no participar del estudio.

### **Categoría 1: Implicaciones en el desarrollo docente**

En esta categoría se observan dos aspectos fundamentales abordados por los docentes: críticas a favor y en contra de las implicancias asociadas al desarrollo docente, las que se exponen en los mapas de redes 1 y 2, respectivamente.

**Figura 1**  
*Mapa de redes 1*



*Nota.* Elaboración propia.

Para los docentes, la manera correcta de apoyar educativamente a los estudiantes con discapacidad en los establecimientos educacionales involucra la aplicación de los decretos 83 y 67, ya que ambos direccionan las actividades educativas positivas y el trabajo colaborativo entre profesores y educadores para mejorar las destrezas educativas y adaptativas de los estudiantes.

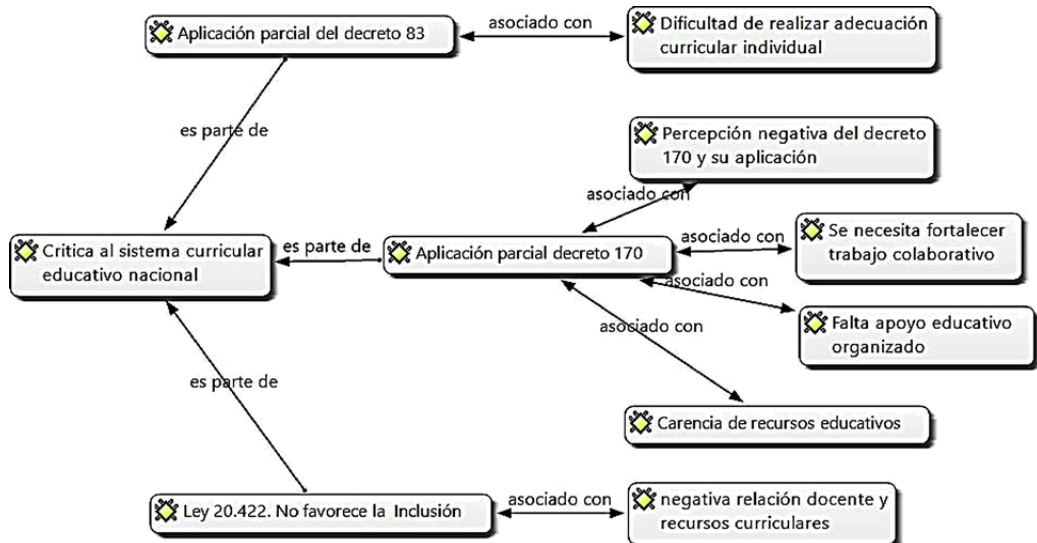
Cabe mencionar que el trabajo colaborativo entre los profesores de Artes Visuales y los educadores diferenciales, al ser organizado, constituye una instancia sustancial para fortalecer las capacidades personales, comunicativas y educativas de los discentes con trastorno de la comunicación.

En virtud de las preguntas realizadas a los profesores (1, 2, 3, 4 y 5 de los temas: implicancias educacionales e implicancias prácticas), se destaca como relevante la siguiente respuesta:

Yo considero que, para obtener la igualdad de oportunidades, con los alumnos con discapacidad comunicativa, es fundamental que se asuma como una responsabilidad compartida, entre los profesores y el trabajo colaborativo bien hecho con estructura semanal, además de considerar elementos tales: como la motivación, con el trabajo del profesor y la familia. Es bueno también apelar al desconocimiento que tiene la familia para ayudarlos a superar las limitaciones comunicativas que poseen sus pupilos, por lo que, trabajando con ellos, se comprenderán las capacidades con sus pares, es fundamental, que las familias aprendan a comunicarse con la lengua de señas y que entiendan la condición de vida Autista, esos elementos son necesarios de mejorar entre docentes y la comunidad de la escuela, se hace, se avanza y en eso estamos. En el caso de los alumnos TEA, siempre es bueno entenderlos y apoyarlos, es nuestra responsabilidad y por lo general con los profesionales de los PIE se hacen varias acciones educativas con ellos. Siempre tenemos que realizar el trabajo colaborativo, depende de nosotros organizarlo bien, porque cuando se ha intentado con los profesores de Artes Visuales, los alumnos se demuestran muy felices en sus rostros y sus dibujos que luego pintan con sus colores

preferidos, se les observa muy felices. El trabajo colaborativo fue que se les permitiera pintar con los lápices de colores de su preferencia. (Sujeto 4. Profesora de Educación Diferencial)

**Figura 2**  
*Mapa de redes 2*



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los docentes en estudio, el sistema educativo actual de apoyo e integración con los estudiantes que poseen discapacidad comunicativa depende en gran parte de las articulaciones de los decretos 170, 83 y 67, ya que estos permiten organizar adecuaciones curriculares necesarias para favorecer aprendizajes con evaluaciones correctas en los estudiantes; es así que una designación calificativa demuestra análisis de los procesos de aprendizaje, motivación y emociones de los alumnos por aprender los contenidos pasados en las clases y, en específico, en la asignatura de artes visuales.

Estas instancias, al ser abordadas desde el trabajo colaborativo entre los profesores de artes visuales y los de educación diferencial, propician positivamente las capacidades adaptativas en los estudiantes con trastorno de la comunicación. Los profesores también mencionan que el trabajo colaborativo no se ha desarrollado de forma positiva para favorecer los aprendizajes de los estudiantes con limitaciones comunicativas, entre otras situaciones, porque la ley de inclusión no favorece de manera correcta la aceptación de los estudiantes con discapacidad; esta normativa solo indica, pero no aporta información referente a los procedimientos de tal designación, ya que una adecuada inclusión involucra la correcta organización educativa entre los estamentos de los establecimientos educacionales, a fin de optimizar el proceder de los profesores al mejorar los aprendizajes en los discentes. Así, la crítica se evidencia en las carencias de

recursos, contrataciones y la dificultad para realizar adecuaciones curriculares pertinentes a las condiciones de los alumnos.

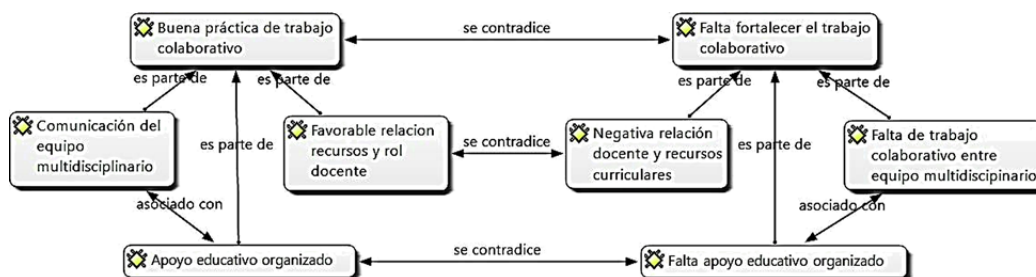
En respuesta a las preguntas seleccionadas 1, 2, 3, 4 y 5 de los temas: implicancias educacionales e implicancias prácticas, se destaca la siguiente respuesta que se transcribe a continuación:

“Creo que en Chile, se necesita apoyo en el área de la educación especial, es una estrategia muy valiosa porque cada uno es un sabio ignorante y se permiten la formulación de aportes para el desarrollo de los aprendizajes de los estuantes con discapacidad, de allí la riqueza del trabajo colaborativo. Así cuando un profesor no sistematiza reuniones con otros profesionales, se entorpecen procesos, es fundamental que el trabajo colaborativo, sea lo más ordenado y en un marco de respeto para apoyar el proceso educativo de los alumnos con dificultades comunicativas y obvio, favoreciendo siempre la Autoestima de los alumnos. Por lo general se da ligeramente, no se hacen en las reuniones con los profesores, ni tampoco con la planificación de sus clases. Nadie lo ha hecho, no está instaurado y no se percibe. No hay un monitoreo. Solo es un impacto que sea por voluntad docente. Falta también que se nos diga que sugerencias realizar con los alumnos y aplicar las adecuaciones, por eso creo que se necesita un trabajo más mancomunado y sistematizado” (Sujeto 2. Profesora de Artes Visuales).

## Categoría 2: Implicancias prácticas colaborativas y educativas

En esta categoría se observan dos aspectos fundamentales abordados por los docentes: el reconocimiento del trabajo colaborativo y la falta de fortalecimiento de este, ambas miradas como parte de una comprensión integrada sobre estas prácticas, según se observa en el mapa de redes 3.

**Figura 3**  
*Mapa de redes 3*



Nota. Elaboración propia.

En tal sentido, los docentes aseguran que una buena práctica de trabajo colaborativo favorece el desarrollo socioemocional y el aprendizaje de los estudiantes, razón poderosa para destacar que, de no existir buenas prácticas colaborativas que permitan un apoyo organizado y con la suficiente estructuración, se limitan las opciones que potencien las capacidades personales, sociales y educativas de los estudiantes con discapacidad comunicativa. Es así que, al faltar la práctica del trabajo colaborativo entre los profesores y los educadores, se entorpece y perjudica el correcto desarrollo emocional, motivacional, educativo y social de los educandos con discapacidad comunicativa. Por lo tanto, el apoyo educativo organizado en las instituciones de educación a través del trabajo colaborativo entre docentes y también con los equipos multidisciplinarios permite una favorable relación entre los recursos pedagógicos ejercidos por los maestros para potenciar las habilidades comunicativas, personales y sociales en los estudiantes con discapacidad comunicativa.

En relación con las preguntas 9, 10, 14, 15, 16 y 19 de los temas: aspectos curriculares, apoyo para las NEEP y formación escolar transversal, destacan de manera significativa las apreciaciones en sus respuestas de las siguientes profesoras entrevistadas:

Creo que es súper necesario, porque la colaboración de un especialista PIE que brinda apoyo y trabajo en comunión con el docente de artes visuales, permite mejorar la interiorización de las condiciones que tienen los alumnos y así, realizar clases enriquecedoras que han considerado los conocimientos entre educadores, es tomar en consideración distintas posturas, llegar a un acuerdo, sumar criterios y ayudar a los estudiantes en el desarrollo de sus aprendizajes y su autoestima, de esta manera se aplican los decretos educativos que fomentan las aceptaciones y la correcta educación, respetando la individualidad de los alumnos. Creo que se tiene que institucionalizar en el Liceo el trabajo colaborativo, ya que es necesario y bueno. Así por ejemplo cuando nos hemos juntado con los docentes diferenciales para hacer actividades en la asignatura, por ejemplo cuando le enseñe a pintar con acuarela a los alumnos con TEA, fue muy relevante para ellos, pero también para mí, porque yo no sabía cómo vincularme con ellos y cuando, me sugirieron que fuera más afectiva con mis mensajes y que me ganara su confianza para después, pintar con ellos, fue una muy buena instancia; me explicaron cómo eran los alumnos y sus formas de relación, creo que les ayude a sentirse capaces, fue una buena instancia de trabajo. (Sujeto 1. Profesor de artes visuales)

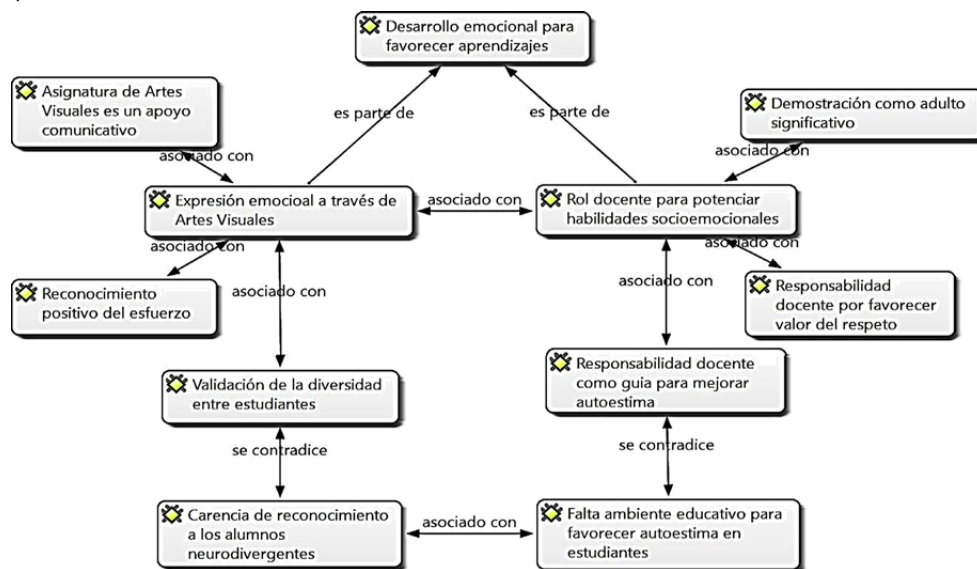
El trabajo colaborativo, que es organizado es fundamental para mejorar los procesos de aprendizaje y de expresión comunicativa en nuestros estudiantes sordos, yo creo que es fundamental, no obstante, es una falencia porque falta más teoría para comprender su desarrollo con su aplicación, en especial, con el desarrollo de la educación emocional, ya que por lo general se pone mucho énfasis en el desarrollo de las habilidades intelectuales y las emocionales quedan en un segundo plano, en un segundo lugar, en consideración de que

se deberían primar para garantizar un aprendizaje intelectual mejor. Destaco que los estudiantes usan la expresión a través del dibujo. Ellos no saben expresar sus emociones, están muy tristes y luego de asistir a las clases de Artes Visuales, se les observa más alegres, positivos con sus obras artísticas dibujadas y pintadas con colores más alegres. (Sujeto 6. Profesora de Educación Diferencial)

### Categoría 3: Gestión emocional

En esta categoría se observa que el aspecto emocional se aborda principalmente en la asignatura de artes visuales, con el aporte vincular de la arteterapia y el rol docente ejercido, teniendo algunas dificultades en el ambiente de clases, como se aprecia en el mapa de redes 4.

**Figura 4**  
*Mapa de redes 4*



Nota. Elaboración propia.

Los pedagogos aseguran que la dimensión emocional de los estudiantes con trastorno de la comunicación, por lo general, se despliega positivamente con la asignatura de artes visuales. Ellos ponen acento en que el desarrollo emocional y de la autoestima en los estudiantes favorece los aprendizajes pasados en clases. Así pues, la expresión emocional comunicada desde su rol docente y mediatizador de aprendizajes, que evidencia las cualidades de ser un adulto significativo, permite que los educandos con discapacidad comunicativa mejoren sus cualidades comunicativas y adaptativas. Ellos enfatizan que su responsabilidad docente se demuestra a través del reconocimiento positivo que proveen a sus alumnos, su actitud de aceptación y su responsabilidad para mejorar su autovaloración; no

obstante, critican al sistema educativo porque las dependencias no son las mejores, es decir, falta un ambiente educativo que mejore la autoestima de los estudiantes, ya que esta es solo enriquecida por la responsabilidad docente y su competencia de ser adultos mediadores de aprendizajes y de reconocimiento a sus estudiantes, pero aseguran que falta conocimiento para ejercer ese rol.

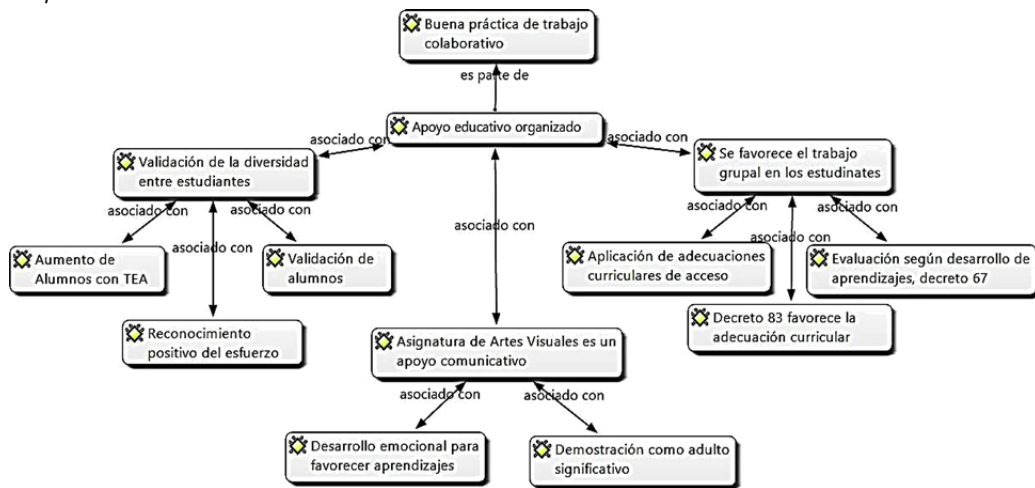
Con relación a las preguntas 6, 7, 12, 15, 19 y 20, de los temas: elección de asignatura de Artes Visuales, responsabilidad docente, apoyo para las NEEP e integración socioemocional, se releva la siguiente respuesta:

Siempre hay una manera de expresarse, así a los alumnos con discapacidad comunicativa, les gusta expresarse por medio de las obras artísticas, con los alumnos TEA he observado y validado su deseo por expresarse a través del Arte. Cuando fui profesora guía del 4to medio I, de los sordos, todos hacían Artes, porque antes no lo hacían, yo profundicé el hecho de que el Arte es comunicación, además ellos salían de su sala de clase e iban al taller de Artes Visuales, eso era muy importante para ellos, fui incentivadora de que ocuparan el taller de igual manera que los demás estudiantes del Liceo. Es que creo en mi rol de profesora y creo también, que la expresión a través de otros medios, no solo se hacen con hablar y los gestos, sino que es necesario moldear, pintar y también escribir, por eso también es importante la asignatura de Artes Visuales, ayuda a los alumnos con su comunicación y expresión emocional, por ejemplo con uno de nuestros alumnos con TEA que tiene sus cualidades, el año pasado todos hicieron un libro, él no lo hizo tan bien, pero este año si lo realizó, ahora escribe y pinta sus dibujos, es un verdadero apoyo para él, porque mejoró su escritura y también su Autoestima, de hecho él dice que es un escritor y pintor. (Sujeto 2. Profesora de Artes Visuales)

#### **Categoría 4: Apoyo educativo para las NEEP comunicativas**

En esta categoría se observan dos aspectos fundamentales abordados por los docentes: críticas a favor y en contra de las implicancias asociadas al apoyo educativo para las NEEP comunicativas, las que se exponen en los mapas de redes 5 y 6, respectivamente.

**Figura 5**  
*Mapa de redes 5*



Nota. Elaboración propia.

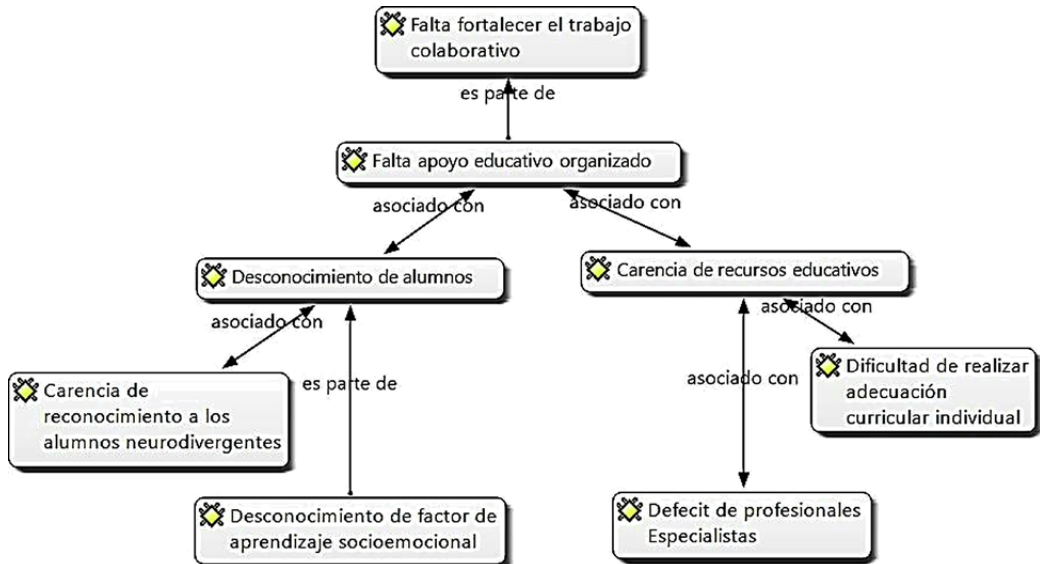
De acuerdo con los docentes, el apoyo educativo para las NEEP comunicativas es favorable al ejercer de forma ordenada el trabajo colaborativo entre los profesores de la asignatura de Artes Visuales y los educadores diferenciales, razón suficiente para instaurar este elemento pedagógico como una práctica habitual en las instituciones escolares, debido a que permite una adecuada validación de la diversidad entre los estudiantes, a fin de reconocerlos en su esfuerzo por compartir, asistir a clases, realizar actividades grupales y desarrollar su autoestima con sus habilidades emocionales para favorecer sus aprendizajes. Esto quiere decir que, al organizar el trabajo colaborativo entre educadores, se aplican correctamente los decretos 83 y 67.

Con relación a las preguntas 1, 3, 14, 18 y 21, de los temas: implicancias educacionales, apoyo para las NEEP, responsabilidades en la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales y autovaloración positiva, y responsabilidades de los principales actores de la comunidad educativa, es relevante la siguiente respuesta:

La mejor manera es el trabajo colaborativo, porque es la mejor forma de nosotros los profesores para aprender de la diversidad de nuestros estudiantes, así organizamos con los profesionales del PIE y otros programas, las adecuaciones de acceso o simplificamos los contenidos, con la finalidad de que ellos puedan expresar sus sentimientos y su mundo interno, porque insisto el Arte y la asignatura de Artes Visuales está pensada para eso, para que los alumnos identifiquen, comprendan y demuestren sus emociones, y bueno es un apoyo comunicativo, porque involucra elementos visuales y viso motrices. Así también, en el trato respetuoso a mantener con ellos, tanto en su condición y su cultura como sordos y aquellos que son TEA- neurodivergentes; entonces ellos realizan las mismas actividades que las que hacen sus compañeros de curso que no tienen diagnóstico, desarrollan el

mismo sentido, aprendiendo con su diversidad y de la diversidad por demostrar sus aprendizajes y comunicación. (Sujeto 5 - Profesor de artes visuales)

**Figura 6**  
*Mapa de redes 6*



Nota. Elaboración propia.

De acuerdo con los pedagogos, se observan carencias referidas a la correcta ejecución del trabajo colaborativo en las instituciones educativas, ya que, al faltar la mencionada instancia pedagógica, se limita la organización para brindar los apoyos educativos necesarios, es decir, organizar adecuaciones curriculares que fomenten el reconocimiento de las capacidades de los estudiantes neurodivergentes y, desde el trabajo colaborativo entre los pedagogos, mejorar las carencias educativas con respecto a la aceptación y desarrollo de la autoestima con las destrezas adaptativas de los estudiantes con trastorno de la comunicación.

Frente a las preguntas 1, 3, 14, 18 y 21, de los temas: implicancias educacionales, apoyo para las NEEP, responsabilidades en la promoción del desarrollo de habilidades socioemocionales y autovaloración positiva, y responsabilidades de los principales actores de la comunidad educativa, se destaca, al igual que en las respuestas anteriores, lo que menciona la profesora (sujeto 3, profesora de educación diferencial), quien asegura lo siguiente:

Es una tarea pendiente que nos involucra a todos, así el equipo de gestión puede colaborar y entender la dinámica de los apoyos educativos, es desde las bases del establecimiento, considerando la visión y misión de este, es decir, la organización del establecimiento en sí. Es importante un desarrollo de los elementos del equipo de gestión, desde la cabeza en su colaboración para que sea un trabajo

colaborativo organizado con todas las asignaturas y destacar el rol de las Artes Visuales, ya que estas y en realidad todas son un potenciador de la autoestima y capacidades individuales de adaptación escolar y social. Creo que el logro de la inclusión influye al observar a un estudiante con limitaciones comunicativas y trabajar para aceptarlos, para que ellos se sientan seguros, autónomos, con capacidad de aprendizaje y superación. Por lo que incluye las actividades educativas organizadas entre los docentes y los profesionales del apoyo para que los estudiantes mejoren sus capacidades personales. Eso es un desafío y se tiene que mejorar con una buena coordinación y gestión institucional. (Sujeto 3 - Profesora de educación diferencial)

## Conclusiones

La incorporación de entrevistas semiestructuradas generó posibilidades de narración de experiencias reales que develaron la interacción entre estos profesores y los estudiantes con trastornos de la comunicación. La contribución principal del estudio radica en la sistematización de conocimientos sobre la percepción docente acerca del desarrollo de la autoestima a través del trabajo colaborativo, proporcionando evidencia empírica que sustenta la importancia de la integración interdisciplinaria en la educación especial.

La mejora de la inclusión en el aula se logra considerando que las clases de artes visuales ejercen un impacto significativo en los alumnos con discapacidades comunicativas, complementando el trabajo tradicional del educador diferencial en áreas como matemática y lenguaje (Anijovich et al., 2014). Esta investigación provee información sobre el incentivo pedagógico de comprender las artes y el trabajo colaborativo docente como elementos sustanciales de apoyo comunicativo-afectivo en los alumnos con discapacidades comunicativas, mejorando así la motivación y la autoestima académica y personal.

La novedad científica del estudio reside en la demostración empírica de que el trabajo colaborativo entre docentes de diferentes disciplinas enriquece la visión educativa integral, más que solo de su labor con estudiantes en particular.

La relación de la educación socioemocional con el currículum de las escuelas e instituciones educacionales consistió en evidenciar que las necesidades de salud mental, los trastornos específicos y necesidades educativas especiales son parte de un entramado donde convergen estudiantes diferentes con carencias en atención psicológica o social. Al abordar las necesidades educativas especiales permanentes (NEE-P), desde la dimensión socioemocional, se pueden generar propuestas para mejorar el aspecto focal determinante (Fajrie et al., 2024).

Cabe recordar que en el currículum se abordan los aprendizajes transversales actitudinales, pero el sistema educativo chileno no considera la inserción real del elemento socioemocional por sí mismo. En vista de aquello, los docentes deben generar alianzas para visibilizar la importancia que sostiene, ya que muchas veces la motivación de los estudiantes con su escuela tiende a infravalorarse (Mena

Edwards et al., 2009). De allí que se destacan las narrativas de los docentes entrevistados, quienes expresaron sus percepciones referentes a su rol docente y a su responsabilidad por entregar espacios vinculares a través de actividades de la asignatura de artes visuales, tales como mosaicos con cerámicas, pintura de murales en el liceo y expresión emocional demostrada en dibujos y esculturas; todas estas instancias se han favorecido entre docentes de artes visuales y, en algunas ocasiones, con el apoyo de docentes diferenciales (Huhmarniemi y Hiltunen, 2023).

La investigación contribuye con la imperiosa necesidad de considerar estas capacidades para que los educadores fortalezcan las habilidades de sus estudiantes. La relevancia de esta contribución se evidencia en la respuesta de una profesora de Educación Diferencial: “Creo que nuestro rol docente, es muy importante para que los alumnos se desarrollen en nuestra institución y en la vinculación positiva a mantener con nuestros estudiantes radica la riqueza educativa que repercute en su autoestima; ellos necesitan de la expresión emocional y sentimental que les permite ser entendidos con respeto y cariño, así que el respeto y comunicación son fundamentales. Si siempre los desarrollamos quienes trabajamos con nuestros estudiantes, mejoraremos todos y ellos aprenderán mejor. Destaco como dije recién que la asignatura de Artes, guarda una estrecha relación con el desarrollo académico y adaptativo, porque es un sustento bien completo del proceso comunicativo y emocional en los estudiantes sordos y los estudiantes con TEA”.

Por lo tanto, el trabajo colaborativo evidenciado en la investigación resulta clave para el enriquecimiento de la visión que un educador tiene de todo el proceso educativo, más que solo de su labor con estudiantes en particular (Woodcock et al., 2022). Esto constituye un aporte fundamental para el desarrollo de políticas educativas inclusivas y programas de formación docente especializados.

## Referencias bibliográficas

- Agencia de Calidad de la Educación. (s. f.). *Otros indicadores de calidad*. <https://www.agenciaeducacion.cl/otros-indicadores-de-calidad/>
- Alcalay, L., Milicic, N., Berger, C. y Fantuzzi, X. (2012). Aprendizaje socioemocional y apego escolar: favoreciendo la educación en diversidad. En I. Mena, M. Lissi, L. Alcalay y N. Milicic (Eds.), *Diversidad y educación: Miradas desde la psicología educativa* (pp. 45–68). Ediciones Universidad Católica.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5ª ed.). American Psychiatric Publishing. <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Anijovich, R., Cappelletti, G. y Cancio, C. (2014). *Gestionar una escuela con aulas heterogéneas: Enseñar y aprender en la diversidad*. Paidós.
- Ardila, E. y Rueda, F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 36(2), 93–114. <http://www.bdigital.unal.edu.co/38643/1/41641-189266-1-PB.pdf>
- Armstrong, T. (2015). *Neurodiversidad en el salón de clases: Estrategias basadas en fortalezas que ayuden a los alumnos con necesidades educativas especiales a tener éxito en la escuela y la vida*. Cerebrum Ediciones.
- Attwood, T. (2002). *El síndrome de Asperger: Una guía para la familia*. Paidós.
- Beltrán, A. (2011). *Arte terapia para el autocuidado: Una experiencia con mujeres madres de hijos adolescentes discapacitados* [Memoria de postítulo, Universidad de Chile]. Repositorio Académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101333>
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P. y Justiniano, B. (2009). Bienestar socioemocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21–43.
- Borbor Mendez, C. A., Yagual Bazán, K. M. y Alcívar Ponce, J. L. (2023). Desarrollo de una guía informativa para que padres y madres oyentes puedan acompañar el fortalecimiento de la autoestima de hijas e hijos sordos en la adolescencia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(2), 3870–3884. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.876>
- Cabanillas Tello, M. N., Rivadeneyra Perez, R., Palacios Alva, C. Y. y Hernández Fernández, B. (2021). Habilidades socioemocionales en las instituciones educativas. *SciComm Report*, 1(1), 1–17. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.609>
- Calvo, C. (2013). *Del mapa escolar al territorio educativo: Diseñando la escuela desde la educación*. Editorial Universidad de La Serena.

- Campusano Mena, E. D. (2011). *Arteterapia en educación especial: Una intervención de arteterapia con una persona con discapacidad intelectual*. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/101333>
- Carrascosa García, J. (2015). La discapacidad auditiva: Principales modelos y ayudas técnicas para la intervención. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 1(1), 24-36.
- Carrera, G., Salgado, A. y Espinosa, N. (2016). *Dificultades en el aprendizaje y autismo*. Editorial Cultural, S. A.
- Céspedes, A. (2014). *100 preguntas sobre educación escolar*. Ediciones B.
- Colegio de Psicólogos de Chile. (2011). *Código de ética profesional*. [http://colegiopsicologos.cl/web\\_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf](http://colegiopsicologos.cl/web_cpc/wp-content/uploads/2014/10/CODIGO-DE-ETICA-PROFESIONAL-VIGENTE.pdf)
- Cortazzo, I. y Schettini, P. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social: Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Libros de Cátedra, Facultad de Trabajo Social, Universidad de La Plata. [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento\\_completo.pdf](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/49017/Documento_completo.pdf)
- Doyle, K. y Kim, L. E. (2025). Creative art-based pedagogies with autistic students: A systematic review on stakeholders' perspectives on its delivery and implementation in secondary mainstream schools. *Thinking Skills and Creativity*, 57, Article 101835. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2025.101835>
- EspacioCrea. (2023, 19 de abril). *¿Qué es el Arte Terapia? según la ACAT, Asociación Chilena de Arte Terapia*. <https://www.espaciocrea.cl/post/qu%C3%A9-es-el-arte-terapia-seg%C3%BAAn-la-acat-asociaci%C3%B3n-chilena-de-arte-terapia>
- Fajrie, N., Purbasari, I., Bamiro, N. B. y Evans, D. G. (2024). Does art education matter in inclusiveness for learners with disabilities? A systematic review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(6), 96-124. <https://doi.org/10.26803/ijlter.23.6.5>
- García-Cuevas Román, A. M. y Hernández de la Torre, E. (2016). El aprendizaje cooperativo como estrategia para la inclusión del alumnado con TEA en el aula ordinaria. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 9(2), 18-34.
- Haeussler, P. y Milicic, N. (2014). *Confiar en uno mismo: Programa de desarrollo de la autoestima*. Ediciones Catalonia.
- Hernández, R., Fernández-Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación* (4ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.

- Huhmarniemi, M. y Hiltunen, M. (2023). Educación artística para la inclusión social y comunidades diversas. *Investigación en Artes y Educación*, 2023(3). <https://doi.org/10.54916/rae.141433>
- Ladd, P. (2003). *Understanding deaf culture: In search of deafhood*. Multilingual Matters.
- Marchant, T., Haeussler, I. M. y Torretti, A. (2002). *TAE: Batería de tests de autoestima escolar*. Ediciones UC.
- Marinovic, M. (1994). Las funciones psicológicas de las artes. *Letras de Deusto*, 24(62), 199-208.
- Mena Edwards, M. I., Romagnoli Espinosa, C. y Valdés Mena, A. M. (2009). El impacto del desarrollo de habilidades socioafectivas y éticas en la escuela. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(3), 1-21. <https://doi.org/10.15517/aie.v9i3.9507>
- Milicic, N. (2014). *Clínica escolar: Prevención y atención en redes*. Ediciones UC.
- Milicic, N., Berger, C., Torretti, A. y Alcalay, L. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (Bienestar y Aprendizaje Socioemocional)*. Grupo Planeta México.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. y Torretti, A. (2020). *Aprendizaje socioemocional*. Editorial Planeta.
- Ministerio de Educación. (2010). *Ley 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad*. <https://www.leychile.cl/N?i=1010903&f=2015-01-01&p=>
- Ministerio de Educación. (2019). *Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela*. [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo\\_marzo2019.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf)
- Muñoz Justicia, J. (2003). *Análisis cualitativo de datos textuales con Atlas.ti*. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.index-f.com/lascasas/documentos/lc0101.pdf>
- Pérez, J. I. y Garaigordobil, M. (2007). Deficiencia auditiva: Autoconcepto, autoestima y síntomas psicopatológicos. *Análisis y Modificación de Conducta*, 33(148). <https://doi.org/10.33776/amc.v33i148.1212>
- Rey, M. I. (2020). El cuerpo en la construcción de la identidad de los sordos. *Papeles de Trabajo. Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, 16. <https://doi.org/10.35305/revista.v0i16.140>
- Santana, R. y Torres, S. (2003). Desarrollo comunicativo-lingüístico en el niño sordo profundo. En J. Rondal y M. Puyuelo (Coords.), *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje: Aspectos evolutivos y patología en el niño y el adulto* (pp. 205-252). Masson.

- Santos, J. y Sanz, L. (2013). *DSM-5: Novedades y criterios diagnósticos*. Ediciones CEDE.
- Tamayo y Tamayo, M. (2004). *El proyecto de investigación*. Limusa.
- Thompson, R. A. (1998). Early sociopersonality development. En W. Damon (Editor-in-Chief) y N. Eisenberg (Vol. Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, emotional, and personality development* (5ª ed., pp. 25-104). Wiley.
- Torres Monreal, S., Rodríguez Santos, J. M., Santana Hernández, R. y González Cuenca, A. M. (1995). *Deficiencia auditiva: Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Aljibe.
- Vaillant, D. (2016). *Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente*. <http://repositorio.ucsh.cl/xmlui/handle/ucsh/3097>
- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P. y Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Young, P., Avalos, M. A. V. y Enseñat, V. M. (2024). Hans Asperger (1906-1980): el hombre detrás del epónimo. *Fronteras en Medicina. Sección Historia de la Medicina*, 19(3), 207-217. <https://doi.org/10.31954/RFEM/202403/0207-0217>