

## Reflexión sobre el *Art thinking*, un aporte al trabajo docente en el desarrollo de la conciencia y expresión emocional de estudiantes con CEA

### Reflections on Art thinking, a contribution to the teaching work in the development of emotional awareness and expression of students with ASD

Nadia Garrido Pérez | Marco Cerda Pilar

Universidad Finis Terrae

---

#### RESUMEN

La propuesta de este artículo pretende disolver las fronteras entre el arte y la educación, planteando un enfoque pedagógico que trasciende ambas actividades. Las competencias socioemocionales son esenciales para la vida, y las instituciones educativas juegan un papel clave en su desarrollo. Sin embargo, el predominio de enfoques centrados en lo cognitivo y lo conductual ha descuidado las dimensiones emocionales y corporales, dificultando la capacidad de regulación emocional, especialmente en estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA). Este trabajo revisa el aprendizaje socioemocional y propone al *Art thinking* como una metodología inclusiva que permite abordar estas necesidades. Se destaca la importancia de comprender y valorar la neurodiversidad emocional

---

Contacto:  
ngarrido80@gmail.com  
marcocerdapilar@gmail.com

en las comunidades educativas, superando los modelos tradicionales de educación. Las artes, el *Art thinking* y los lenguajes afectivos se presentan como herramientas pedagógicas y de investigación que enriquecen el aprendizaje desde la experiencia, ofreciendo nuevas formas de expresión y exploración del conocimiento a partir de la esfera de las emociones.

**Palabras clave:** Art thinking, lenguajes afectivos, aprendizaje socioemocional

## ABSTRACT

The proposal that this article aims to dissolve is the boundaries between art and education, creating a pedagogical approach that transcends both disciplines. Socio-emotional competencies are essential for life, and educational institutions play a key role in their development. However, the predominant focus on cognitive and behavioral dimensions neglects emotional and bodily aspects, which hinders emotional regulation, especially in students with Autism Spectrum Condition (ASC). This thesis reviews socio-emotional learning and proposes Art Thinking as a methodology to address these needs from an inclusive perspective. It highlights the importance of understanding and valuing emotional neurodiversity in educational communities, moving beyond traditional educational models. The arts, Art thinking, and affective languages are presented as pedagogical and research tools that enrich emotional learning from experience and offer new forms of emotional expression and exploration.

**Keywords:** Art thinking, affective languages, social-emotional learning

---

## 1. INTRODUCCIÓN

A partir del Decreto Supremo 170, el Programa de Integración Escolar (PIE) orienta la entrega de apoyos a estudiantes que tengan necesidades educativas especiales (NEE). Estas NEE se clasifican en dos grupos: las de carácter transitorio, que implican la entrega de apoyos materiales y/o recursos humanos durante un periodo específico de la trayectoria escolar; y las necesidades educativas permanentes, que requieren el suministro de apoyos durante todo el proceso educativo con el objetivo de que los estudiantes puedan alcanzar los objetivos de aprendizaje (Lampert-Grassi, 2018).

Entre las NEE de carácter permanente se encuentra la Condición del Espectro Autista (CEA), que comprende un conjunto de trastornos del neurodesarrollo caracterizados por dificultades en la reciprocidad social, la integración sensorial, los comportamientos comunicativos necesarios para la interacción social, así como en las habilidades para iniciar, mantener y comprender relaciones interpersonales (APA, 2014). La configuración de este espectro de síntomas y trastornos en las áreas sociales y emocionales visibiliza la necesidad de incorporar apoyos educativos enfocados en el desarrollo socioemocional de este grupo de estudiantes.

Las intervenciones de la población infantojuvenil con CEA, tanto desde aproximaciones terapéuticas como educativas, se enfocan en el desarrollo de un conjunto de hábitos que mejoren su funcionalidad y promuevan un desempeño autónomo en diferentes contextos (Tambini, 2021). En estas intervenciones, un objetivo clave busca desarrollar la regulación emocional. Este concepto hace referencia a “la conciencia, comprensión y aceptación de las emociones, habilidades para adoptar conductas enfocadas a metas en situaciones de estrés y capacidad para acceder a estrategias eficaces que permitan lograr ese estado de equilibrio” (Sánchez et al., 2019; Bonet et al., 2020, en Tambini, 2021, p. 4).

En muchas ocasiones, el modelaje relacionado con la regulación emocional presenta dificultades didácticas. La primera de ellas es que, en contextos educativos más formales, el foco suele centrarse en trabajar la expresión conductual, sin necesariamente abordar otras dimensiones de una conducta, como sus componentes mentales y emocionales (Lee et al., 2019). En consecuencia, estas intervenciones resultan insuficientes para atender a las dificultades asociadas al espectro de sintomatologías y dificultades presentes en niños, niñas y jóvenes con esta condición, siendo necesario incorporar tanto lo conductual como lo cognitivo y lo emocional (Lee et al., 2019). Investigadores como Anderson et al. (2017, en Tambini, 2021) también dan cuenta de esta primera dificultad, al señalar que

pocos estudios se enfocan en intervenciones eficaces en escuelas y su impacto en el desarrollo socioemocional de estudiantes con CEA. La mayoría de los estudios se centran en un aspecto de los síntomas como estereotipias, socialización con compañeros o participación funcional en el ocio. (p. 6)

La segunda dificultad se vincula con la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales previas en estudiantes con CEA, que son fundamentales para lograr una regulación emocional plena. Estas competencias consideran la conciencia y la expresión emocional (Lee et al., 2019). Por ejemplo, las intervenciones basadas en modelos cognitivo-conductuales, adaptadas a contextos escolares, pueden generar un impacto positivo en ellos, mejorando sus habilidades sociales y el manejo de emociones como la ansiedad y la rabia, entre otras. Sin embargo, el éxito de este modelo está condicionado a que los estudiantes ya hayan desarrollado en mayor medida habilidades de oralidad que permitan dialogar, así como habilidades lectoras y escritoras, y habilidades de mentalización (Ung et al., 2015, en Lee et al., 2019).

A partir de lo anterior, se plantea que la incorporación formal del desarrollo socioemocional en los espacios educativos representa un desafío no solo para los estudiantes con CEA, sino también para los estudiantes neurotípicos. Resulta relevante considerar la reflexión que Abatte (2021b) realiza sobre este aspecto:

En nuestro medio educativo existe la tendencia a una educación emocional con énfasis cognitivo, basada en estrategias que enfatizan la reflexión, búsqueda de soluciones, identificación de fuentes de estrés, tomas de conciencia, y herramientas para solucionar conflictos. Estos procesos pueden ser eficaces, pero en normar, objetivar y “civilizar”, pues, en mi opinión, responden al estilo general del sistema educativo, y tienden a escolarizar los aprendizajes en torno a las emociones. (p. 58)

Por consiguiente, la reflexión y la problematización que emergen dicen relación con la falta de inclusión en los enfoques utilizados

para el desarrollo emocional, los cuales no son lo suficientemente sensibles e inclusivos para trabajar con el perfil cognitivo, sensorial y emocional de los estudiantes con CEA.

En función de estas constataciones, se considera necesario articular, desde el punto de vista didáctico y experiencial, procesos de aprendizaje más abiertos para el desarrollo de las competencias señaladas. Una de las propuestas para esta exploración es el *Art thinking*, entendido como una metodología que busca modificar creencias en educación y posibilitar la apertura de los espacios educativos a través de las disciplinas artísticas (Martínez, 2018). Por medio de las artes, pueden generarse experiencias más inclusivas, utilizando los diversos lenguajes afectivos que movilizan las experiencias artísticas.

Debido a sus características, niños, niñas y jóvenes con CEA pueden ver limitadas sus opciones para participar en actividades artísticas y recreativas. Las artes suelen ser una de las áreas de mayor exclusión para las personas que presentan una discapacidad o neurodivergencia (Madriz et al., 2019). De ahí que sea necesario explorar qué cualidades de las artes pueden resultar eficaces para abordar las emociones con estudiantes de educación básica, considerando que las emociones, como experiencias humanas, incorporan el cuerpo, junto con los conocimientos que en él se producen, generando *aprendizajes encarnados* (Abatte, 2021b). Es importante abrir espacios en los que se incluyan las distintas expresiones y experiencias emocionales de los estudiantes, utilizando los lenguajes que ellos y ellas prefieran. Asimismo, es relevante tomar en cuenta que las artes permiten trabajar de manera inclusiva en contextos de vulnerabilidad y exclusión social (Abatte, 2021b).

## 2. APORTES TEÓRICOS

### 2.1. La transición del autismo desde el “trastorno” a la “condición”

El autismo es una condición del ser humano que comenzó a ser descrita, sistematizada y establecida dentro de categorías diagnósticas a partir de las contribuciones que Hans Asperger, Leo Kanner y

otros investigadores realizaron en distintas décadas del siglo XX. De acuerdo con Happe (1998, p. 25., en López et al., 2010), en casi todas las culturas humanas existen registros, por medio de relatos orales, mitos y leyendas, incluso canciones, que versan sobre personas cuyos rasgos singulares podrían corresponder a esta condición.

Una de las primeras referencias escritas conocidas data del siglo XVI y fue realizada por Johannes Mathesius (1504-1565), cronista del monje alemán Martín Lutero (1483-1546). Mathesius relató la historia de un adolescente de 12 años con un caso severo de autismo; Lutero pensaba que el muchacho no era más que una masa de carne implantada en un espíritu sin alma, poseído por el diablo, respecto del cual sugirió que debería morir asfixiado (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

Otro registro incluso cronológicamente anterior se refiere al caso de fray Junípero, discípulo y contemporáneo de san Francisco de Asís, quien manifestaba bastantes características observables en personas con autismo. Los relatos sobre este fraile se encuentran en el libro anónimo titulado *Las florecillas de San Francisco* (anónimo, edición de 1971, en Artigas-Pallarés y Paula, 2012), que ejemplifica, a través de historias, que Fray Junípero “no comprendía las claves sociales o el lenguaje pragmático, no detectaba la intencionalidad del comportamiento de los demás, no se adaptaba a las diferentes convenciones sociales y mostraba dificultades para comprender la comunicación no verbal”.

Ya en los inicios del siglo XX, y a partir de los avances de la psiquiatría, emergen distintas etiquetas de carácter diagnóstico para designar síndromes que compartían manifestaciones del autismo, tales como demencia precoz, demencia infantil, trastorno desintegrativo infantil o esquizofrenia infantil (Wolf, 2004, en López et al., 2010). Sin embargo, el término autismo fue utilizado por primera vez en la literatura médica en 1911 por el psiquiatra suizo Paul Bleuler; se lo incluyó entre las expresiones características de la esquizofrenia, y se describió como la tendencia de estos pacientes a vivir ensimismados,

aislados social y emocionalmente del mundo exterior (Artigas-Pallarés y Paula, 2012).

A partir de la década de 1940 comienzan a surgir los primeros estudios sistemáticos como resultado de la observación y análisis de distintos grupos de niños, junto con avances socioculturales y políticos en la comprensión y las estrategias de intervención en los diagnósticos infantiles. Desde entonces, el autismo dejó de ser considerado una manifestación de la esquizofrenia, para ser reconocido como un trastorno del desarrollo (López et al., 2010). En 1943, Leo Kanner describió los principales aspectos del “autismo infantil precoz”: incapacidad para establecer relaciones interpersonales, alteración en la adquisición y uso de los sistemas de comunicación, afinidad obsesiva hacia la estabilidad de los ambientes y situaciones, junto con la presencia de comportamientos ritualizados (López et al., 2010). Estos aspectos se manifiestan con una variedad de síntomas, cuya intensidad y frecuencia dependen según la persona. Al mismo tiempo, Kanner destacó las fortalezas que observaba en estos niños, como una buena memoria, habilidades visoespaciales y un gran potencial cognitivo (López, et al., 2010).

Los años sesenta vinieron acompañados de mayores avances e investigaciones sobre el autismo, incorporando nuevos enfoques centrados en el comportamiento, el desarrollo cognitivo y la perspectiva biomédica. Bernard Rimland, quien fue uno de los fundadores de la asociación americana de autismo (Autism Research Institute), realizó estudios orientados a ampliar la comprensión sobre sus orígenes y su diagnóstico, junto con la reeducación de las personas con autismo (López et al., 2010). A finales de los setenta, Lorna Wing y Judith Gould (1979) sugieren un cambio conceptual a partir de un estudio llevado a cabo en un área de Londres. Su trabajo les permitió identificar pacientes que encajaban en el patrón autista típico descrito por Kanner, pero también a pacientes que, sin ajustarse al perfil kanneriano, presentaban en mayor o menor grado la tríada de problemas referidos a la interacción social, y la comunicación y la imaginación asociadas a un patrón de conductas rígidas y repetitivas;

estas conductas eran cualitativamente similares a las de los autistas “típicos”, pero cuantitativamente variables (Artigas, Pallarés y Paula, 2011, p 583). Los resultados evidenciaron que no existía un límite claro entre las distintas manifestaciones del autismo, sino que se distribuía como un “continuo de características autistas”, concepto que resulta relevante para abordar la heterogeneidad y la gran dispersión sintomática con la que se manifiesta el trastorno.

En el *Manual diagnóstico y estadístico de enfermedades mentales* (DSM-V), el autismo se encuentra comprendido entre los trastornos del neurodesarrollo. Estos se expresan en la primera infancia (0 a 6 años) —etapa que coincide con los primeros momentos de escolarización de niños y niñas— y se manifiestan como déficits en diferentes dimensiones del desarrollo, pudiendo afectar el funcionamiento social, personal u ocupacional (APA, 2014). El término “TEA” representa la idea de un *continuo*, un flujo en el cual se ven afectadas diferentes capacidades en la interacción social, la comunicación y la imaginación (MINEDUC, 2010). Además, representa la idea de *diversidad*, debido a la oscilación con las que se manifiestan los síntomas. La existencia de esta diversidad, continuidad y fluidez en las expresiones y conceptualizaciones en el autismo también revela la necesidad de establecer contrapuntos y comprensiones sobre *el ser autista*, de modo que pueda fomentarse un diálogo y un encuentro entre estos puntos de vista diversos (Siervo y Kreisel, 2018). Existen enfoques provenientes de la neurodiversidad que consideran el Trastorno del Espectro Autista como una condición, no como un “trastorno”, pues el término trastorno implicaría una alteración a la esencia o características estables de algo, de alguien, o del desarrollo de un proceso. En cambio, reconocer el autismo como una condición supone admitir la neurodiversidad presente en los distintos cerebros y valorar el aporte que cada uno de ellos puede realizar (Siervo y Kreisel, 2018). El siguiente es un extracto del blog “Autistic Hoya”, escrito por Lidia Brown (s/f, en Siervo y Kreisel, 2018) el cual expresa claramente este planteamiento:

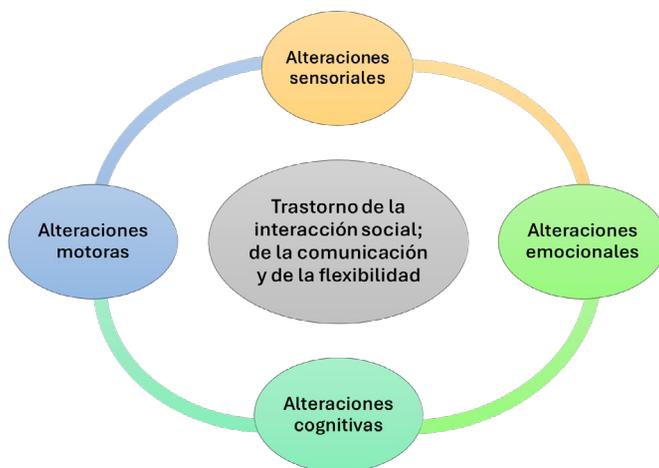
Cuando decimos “una persona con autismo” decimos que es lamentable y es un accidente que una persona sea autista. Afirmamos que la persona tiene valor y que el autismo está totalmente separado. De hecho, estamos diciendo que el autismo es perjudicial para el valor como persona, por lo que separamos la condición con la palabra “con” o “tiene”. En última instancia, lo que estamos diciendo cuando nos referimos a una “persona con autismo” es que la persona sería mejor si no fuera autista y que habría sido mejor si él o ella hubiera nacido típico. Suprimimos la identidad del individuo como una persona autista porque estamos diciendo que es algo inherentemente malo, como una enfermedad. Sin embargo, cuando decimos “persona autista” reconocemos, afirmamos y validamos la identidad de un individuo como una persona autista. Afirmamos el potencial del individuo para crecer y madurar, superar retos y discapacidad, y vivir una vida significativa. En última instancia, estamos aceptando que el individuo es diferente de las personas no autistas (y eso no es una tragedia) y estamos mostrando que no tenemos miedo o vergüenza de reconocer esa diferencia. (p. 57)

En función de estas consideraciones teóricas, nuestro objetivo es poner el foco en la necesidad de abordar los distintos aportes interdisciplinarios, como el modelo de educación social, el cual aporta una narrativa que resalta la condición del espectro autista. Este enfoque permite considerar, respetar y reconocer las fortalezas de todas las personas en su neurodiversidad.

## 2.2. Necesidades educativas del espectro autista

El reconocimiento de las diferentes características presentes en el espectro autista requiere considerar distintas necesidades específicas en los contextos educativos, las cuales se presentan como dimensiones (MINEDUC, 2010). La condición del espectro autista involucra una serie de características relacionadas con sus aspectos centrales (ver Figura 1), que se conocen a partir de la llama tríada de Wing. Cada una de estas dificultades puede presentar distintos niveles de gravedad.

Figura 1. Alteraciones asociadas a la tríada de Wing



Fuente: MINEDUC (2010).

Estas características revelan que hay diferentes maneras de aprender, porque existen diversas necesidades y dificultades. En el caso de un niño o niña autista, el cerebro procesa la información, piensa, percibe el mundo y siente de manera diferente, debido a su estilo cognitivo, sensorial y afectivo (Siervo y Kreisel, 2018). Esto representa para los profesionales que trabajan con este grupo la necesidad de transformar y flexibilizar las didácticas que implementan, los recursos de trabajo y la modalidad de las interacciones, a fin de que puedan atender adecuadamente las necesidades de las personas con espectro autista.

### 2.3. La teoría de la mente

La teoría de la mente se relaciona con la comprensión de otras necesidades de las personas con CEA. Premack y Woodruff (1978) señalaron al respecto que:

Al decir que un sujeto tiene una teoría de la mente, queremos decir que el sujeto atribuye estados mentales a sí mismo y a los demás. Un sistema de inferencias de este tipo se considera, en sentido estricto,

una teoría, en primer lugar, porque tales estados no son directamente observables, y, en segundo lugar, porque el sistema puede usarse para hacer predicciones, de forma específica, acerca del comportamiento de otros organismos. (Baron-Cohen, 1990, p. 21)

Este constructo proporciona una estructura que facilita la interpretación de los contextos y comportamientos sociales, haciendo que el mundo y la mente de una persona sean lugares más predecibles. Los efectos de cómo una persona autista experimenta el mundo social fueron descritos de la siguiente manera por Baron-Cohen (1990):

Podríamos predecir que, si a una persona le faltara una teoría de la mente, es decir, si una persona estuviera ciega ante la existencia de estados mentales, el mundo social le parecería caótico, confuso y, por tanto, puede ser que incluso le infundiera miedo. En el peor de los casos esto podría llevarle a apartarse del mundo social completamente, y lo menos que podría suceder es que le llevara a realizar escasos intentos de interacción con las personas, tratándolos como si no tuvieran “mentes”, y, por tanto, comportándose con ellas de forma similar a como lo hace con los objetos inanimados. (p. 22)

## 2.4. Aprendizaje socioemocional

El aprendizaje socioemocional (ASE) es un proceso mediante el cual niños, niñas y adultos adquieren los conocimientos, habilidades y actitudes para desarrollar sus identidades, manejar las emociones, sentir y mostrar empatía por los demás, establecer y mantener relaciones de apoyo, tomar decisiones responsables y afectuosas (CASEL, 2020). El aprendizaje socioemocional es un proceso de autoconocimiento que dura toda la vida.

### 2.4.1. COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES

Bisquerra (2009) comprende las competencias emocionales como: “el conjunto (o un *espectro*, énfasis propio) de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para tomar conciencia, comprender,

expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales” (p. 146). Este investigador presenta cinco grandes competencias (ver Cuadro 1, la parte más alta de las columnas), de las cuales se desprenden diversas microcompetencias que se encuentran relacionadas ellas.

**Cuadro 1. Competencias y microcompetencias**

Conciencia emocional	Regulación emocional	Autonomía emocional	Competencia social	Competencias para la vida y el bienestar
Toma de conciencia de las propias emociones	Expresión emocional adecuada	Autoestima	Habilidades sociales primarias	Fijar objetivos adaptativos
Nombrar las emociones	Regulación de emociones y sentimientos	Automotivación	Respeto	Toma de decisiones
Comprender las emociones de los otros	Afrontamiento de las emociones	Autoeficacia emocional	Comunicación receptiva	Buscar ayuda y recursos
Comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento	Autogenerar emociones positivas	Responsabilidad	Compartir las emociones	Formación ciudadana
		Actitud positiva	Comportamiento pro social y cooperación	Bienestar emocional
		Pensamiento crítico de las normas sociales	Asertividad	Fluir
		Resiliencia	Prevención y solución de conflictos	
			Gestión emocional	

Fuente: Bisquerra (2009).

Las competencias mencionadas facilitan el desarrollo de la regulación emocional, que se entiende como una capacidad mediante la cual los niños pueden aumentar, mantener o disminuir la intensidad de sus emociones, adaptándose a las demandas situacionales, es decir, manejando sus emociones de manera apropiada (Bisquerra, 2009).

Entre las competencias socioemocionales establecidas por este investigador, la presente reflexión teórica se centra en dos que preceden a la regulación emocional. La primera es el desarrollo de la *conciencia emocional*, definida como la capacidad de reconocer las propias emociones y las de los demás, así como de percibir el clima emocional de una situación específica. Esta competencia involucra tomar conciencia de las propias emociones, nombrarlas, reconocer las emociones de otras personas y comprender la interacción entre emoción, cognición y comportamiento (Bisquerra, 2009).

La segunda competencia se refiere a la *expresión emocional* (microcompetencia de la regulación emocional). Implica comprender que el estado emocional interno no siempre coincide con la forma en que se expresa externamente, tanto en uno mismo como en los demás. En niveles de mayor madurez, supone la comprensión del impacto que la propia expresión emocional y el propio comportamiento puedan tener en otras personas (Bisquerra, 2009).

#### 2.4.2. EMOCIONES DE TRÁNSITO

En palabras de Abatte (2021a), las emociones, comprendidas como experiencias de la intersubjetividad humana

presentan una naturaleza que las hace complejas, transitivas, lábiles, indeterminadas, confusas y, en varios casos, paradójicas. Las emociones no son cosas sino tránsitos, se abordan en su cualidad afectiva y fenomenológica: atmosférica, sensorial, subjetiva, inmersiva y sinestésica. (p. 2)

Incorporamos esta reflexión porque propone un enfoque más inclusivo y comprensivo de la emocionalidad que permite situarse en *cómo* viven las experiencias y expresiones emocionales los estudiantes con CEA en los distintos contextos escolares, y considerar cómo pueden manifestarse a través de cualidades sinestésicas, lábiles, desbordantes,

confusas o caóticas, en bastantes casos. Asimismo, es necesario tener en cuenta que estas vivencias a menudo son escasamente accesibles a la comprensión verbal o cognitiva —que forma parte de la mayoría de las propuestas didácticas en educación emocional—, lo que demanda abordarlas mediante el uso de diferentes lenguajes afectivos (Abatte, 2021b).

Figura 2. Características de las emociones (Abatte)



Fuente: Abatte (2021).

### 2.4.3. LENGUAJES AFECTIVOS

Los lenguajes afectivos caracterizan singularmente a las artes, que se consideran espacios privilegiados para el flujo de los afectos y las emociones. Las artes no solo pueden representar aspectos subjetivos, sino también ofrecen la posibilidad de trascenderlos (O’Sullivan, 2001, p. 128, en Abatte, 2021b). Como establece Eisner (2020), las artes desarrollan en los seres humanos habilidades para la representación y la expresión de sensaciones y sentimientos, siendo el medio visual particularmente eficaz para vehiculizar comunicativamente la afectividad, en conjunto con otras expresiones artísticas, como la música, la literatura, los actos performativos. La naturaleza

emocional de este tipo de lenguajes posibilita que el estudiante pueda explorar y contemplar con mayor detenimiento sus propios estados, permitiéndole entender cómo se relacionan estos con lo que sucede en el mundo externo.

A diferencia del lenguaje racional, las artes permiten una contemplación de los elementos cualitativos. Facilitan una actualización y profundización de la dimensión emocional, permitiendo que el receptor artístico sea llevado a generar una respuesta emotiva, un *feedback*; o, simplemente, fomenta el diálogo. De ahí que las artes sean valiosos instrumentos que favorecen la expresión de manera sostenida y consciente de las emociones del estudiante (Meza, 2016). Según Eisner (2020), las ideas y las imágenes son muy difíciles de mantener en la mente, a menos que se inscriban en un material que les proporcione un estado de semipermanencia. Este principio de estabilidad y tangibilidad es especialmente relevante en la didáctica para el trabajo con estudiantes con autismo. Las artes generan procesos que producen estas inscripciones, lo que facilita examinar las ideas con mayor detalle, ya sea que se presenten en la forma del sonido en el lenguaje musical, o bien como imágenes o texturas. María Acaso (2006, pp. 49-50, en Acaso y Megías, 2017, p. 141) sostiene que las artes también actúan como mediadores entre la representación artística y la persona que la contempla. Acaso destaca el valor comunicativo del lenguaje visual.

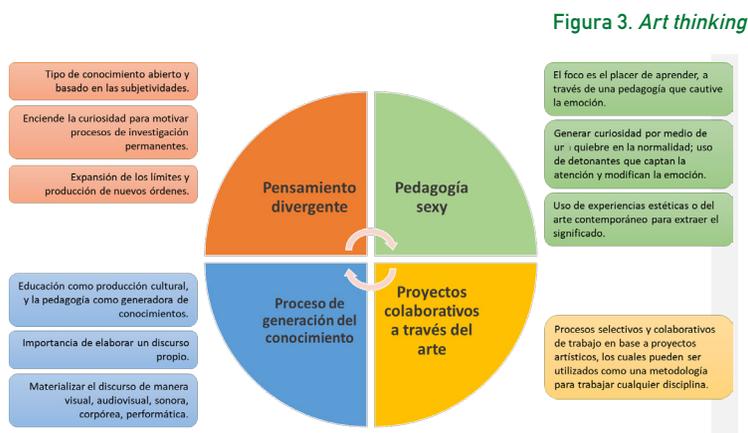
Es una herramienta de creación de conocimiento que, aunque no tenga una gramática tan estructurada y reglada como la del lenguaje escrito, dispone de sus herramientas de configuración (tamaño, forma, color, iluminación y textura) y de sus herramientas de organización (la composición). (p. 141)

Esta mediación por medio de lo visual tiene el potencial de crear espacios de interacción entre las personas autistas y la obra plástica, ya que motivan en ellas la búsqueda de comprensión e interpretación. A través de la observación y el diálogo en torno a un proceso o producto artístico visual, se abre un canal de comunicación en el que las emociones,

pensamientos y experiencias pueden ser expresados de una manera accesible, facilitando una mejor comprensión de la experiencia subjetiva de una persona con CEA. Esta forma de comunicación alternativa permite que las emociones y pensamientos de un estudiante, que a menudo encuentran barreras en el lenguaje hablado, sean comprendidos y atendidos, facilitándose así un espacio más inclusivo y empático para el desarrollo de la interacción social (Meza, 2016).

## 2.5. Art thinking

El *Art thinking* es una metodología basada en la problematización y la organización del pensamiento a través de la dimensión artística, que emplea distintas disciplinas y procesos del arte contemporáneo para explorar y experimentar en contextos de enseñanza y aprendizaje (Acaso y Megías, 2017). A partir de su inmersión en los ambientes educativos, modifica la noción que se tiene de las artes visuales, escénicas, digitales, literarias, performativas, arquitectónicas, en el currículum, y, a través de estas, configura proyectos colaborativos para crear contextos educativos en los espacios socioculturales como: colegios, plazas, bibliotecas, universidades, cafés, hogares, ferias libres, entre otras (Acaso y Megías, 2017).



Fuente: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio (2020).

María Acaso plantea que existen cuatro principios que orientan el *Art thinking*. Estos principios ofrecen una oportunidad para elaborar propuestas metodológicas inclusivas para estudiantes autistas, facilitando su acceso a instancias en las que puedan explorar sus emociones. Eso les proporcionaría una vía para el autoconocimiento y la expresión de su mundo interno.

Sánchez-Ríos (2021), profesora de artes visuales, trabajó durante cuatro años con estudiantes con la condición del espectro autista por medio de talleres artísticos. Su metodología promueve un proceso educativo inclusivo a través de las artes, destacando cómo las artes permiten contener y canalizar expresiones que, a menudo, no encuentran lugar en contextos educativos tradicionales. Esta experiencia evidencia los beneficios que las artes pueden aportar a entornos de enseñanza más convencionales. La intervención utiliza las artes visuales como un vehículo extrapedagógico, ya que busca ir más allá de la asignatura recreativa y orientada al desarrollo de la técnica plástica. Este enfoque representa un cambio en el paradigma de la enseñanza de las artes, ya que la amplía hacia un saber de carácter rizomático e interdisciplinario y expansivo que fomenta espacios de aprendizaje más inclusivos (Sánchez-Ríos, 2021).

Entre los aportes mencionados, se resalta la importancia de promover el desarrollo de la autonomía en las personas en condición de discapacidad:

Las artes visuales, como parte de la mediación y no solo como contenido, han permitido evidenciar la manera en que las personas en condición de discapacidad con las que se trabajó experimentaron una transformación desde lo individual a lo colectivo, otorgándoles la oportunidad de ser personas activas que —aludiendo a la metáfora de investigación— pasen de ser personas macetas a personas rizomas, que puedan desplazar el conocimiento, sus cuerpos y sus saberes a otros ámbitos. (Sánchez-Ríos, 2021, p. 71)

El trabajo de González (2020) tuvo el objetivo de explicar el efecto de la literatura infantil y el juego narrativo creativo en el desarrollo

cognitivo y artístico de la personalidad del niño autista, en especial, para el reconocimiento de las emociones. Las cualidades del juego narrativo permitieron a estudiantes autistas expresar su mundo interior a través de los distintos lenguajes: verbal, no verbal, gestual, y los silencios, en contextos de interacción social y comunicación. El desarrollo sistemático de estas intervenciones y el uso de la imaginación y las narraciones creativas favorecen la exploración de cualidades de las experiencias emocionales de este grupo de estudiantes (González, 2020).

Hernández-Gándara (2019) nos entrega una visión del aporte del *Art thinking* mucho más amplia sobre la educación referida a grupos CEA, y destaca que autoras como Acaso y Megías entienden las artes como una herramienta para transformar el sistema educativo en su conjunto, ya que proveen un marco de acción social o espacio político desde el cual es posible abordar los problemas contemporáneos.

Hernández-Gándara (2019) también señala que esta metodología ofrece una respuesta al paradigma educativo en el contexto de la hegemonía digital que comienza a experimentar la educación. Esta propuesta nos permite plantear la cuestión de qué competencias humanas no pueden ser replicadas por los robots.

*Art thinking* se presenta, en boca y tinta de las autoras, como un marco metodológico para cualquier aprendizaje, una metodología de creación de conocimiento basada en estrategias artísticas y visuales. Este planteamiento consiste en llevar al ámbito de la educación lo que está ocurriendo en la realidad social más próxima, donde el lenguaje audiovisual es el principal lenguaje de creación de saberes. Con este planteamiento se pretende alejarnos de la idea de la transmisión oral (clase magistral) y escrita (libros) para recuperar la voz visual y transformar los formatos de la educación.

En esta misma línea discursiva, Muñoz-Fernández (2020) se refiere a las autoras del *Art thinking*:

María Acaso intenta disolver las fronteras entre el arte y la educación en una especie de metadisciplina que mezcla romanticismo estético, ideología posmoderna y activismo *lowcost*, creando un nuevo formalismo pedagógico en el que sería imposible diferenciar dónde empieza el arte y dónde empieza la educación. Arte y educación ya no serían categorías separadas, sino que formarían una unión que no sería ni una cosa ni otra. Una metodología romántica que se requiere situar en el medio para crear un género que trascienda a los dos, y que María Acaso, junto con Clara Megías (2017), ha bautizado como *Art thinking*. (p. 31)

En conexión con el aporte del *Art thinking* para el aprendizaje docente, el desarrollo de la conciencia y la expresión emocional en estudiantes con CEA, Muñoz- Fernández sostiene que la pedagogía que bebe de la posmodernidad utiliza el arte como una herramienta para reivindicar a grupos marginados, minorías étnicas y mujeres artistas, con el fin de “fortalecer grupos sociales oprimidos económica y políticamente” (Efland et al., 2003, p. 33). No se enseña arte para “procurar un conocimiento y comprensión del arte a los alumnos y promover una cultura artística valiosa en sí misma, sino para cambiar las relaciones sociales” (p. 34). Quizás pueda parecer radical esta interpretación del rol del arte en la pedagogía, a través del *Art thinking*, pero es importante recordar que los niños, niñas y adolescentes con CEA forman parte de una política pública de integración escolar. Esta metodología nos permite concretar una nueva forma de establecer relaciones sociales, en la que el arte se convierte en un nuevo paradigma educativo y del desarrollo de la expresión emocional.

### 3. DISCUSIÓN

El *Art thinking* nos ofrece una metodología de pensamiento y acción inclusivos que permite abordar las complejas necesidades educativas de los estudiantes con Condición del Espectro Autista, facilitando su desarrollo socioemocional en función de sus requerimientos específicos.

Los aportes teóricos articulados en esta reflexión establecen un nexo entre el *Art thinking* y las diferentes necesidades de apoyo que estos estudiantes requieren, promoviendo una educación más inclusiva y sensible a su realidad.

### 3.1. Reconocimiento del autismo como condición

La transición de ver el autismo como un trastorno a considerarlo como una condición refleja un cambio profundo en la forma de percibir y abordar la neurodiversidad. Esta nueva perspectiva, que lo conceptualiza como una condición dentro de un flujo de características, permite un entendimiento más matizado y respetuoso de la diversidad del espectro autista (Siervo y Kreisel, 2018). En este contexto, al incorporarse en la educación, el *Art thinking* proporciona espacios y prácticas que facilitan que los y las estudiantes con CEA puedan expresar y explorar sus experiencias de manera más accesible y menos restrictivas que de acuerdo a los enfoques educativos formales, ampliando así la comprensión sobre sus emociones.

### 3.2. Desarrollo de competencias socioemocionales

Competencias socioemocionales como la conciencia emocional y la expresión emocional son fundamentales para una adecuada regulación emocional (Bisquerra, 2009). El *Art thinking*, al enfocarse en procesos artísticos, facilita la exploración de las emociones de manera que se ajusta a las necesidades de estilos sensoriales y cognitivos diversos. Esto permite formas de expresión más fluidas y significativas para estudiantes con dificultades de comunicación verbal, promoviendo la inscripción de imágenes mentales y experiencias más representativas de su condición, con un carácter más duradero, respecto de aquellas que son modeladas externamente a partir de experiencias cognitivas, sensoriales y emocionales más distantes a los estudiantes (Eisner, 2020).

### 3.3. Teoría de la mente y aprendizaje socioemocional

La teoría de la mente y el aprendizaje socioemocional son conceptos clave para entender cómo estudiantes con CEA experimentan y responden a los distintos contextos sociales, educativos y emocionales. La falta de una teoría de la mente plenamente desarrollada puede hacer que el contexto social se vuelva confuso, desafiante y adverso para ellos (Baron-Cohen, 1990). El *Art thinking* les ofrece oportunidades para reinterpretar y explorar diferentes imágenes de su entorno social (Acaso y Megías, 2017), mediante actividades artísticas que crean ambientes expresivos cada vez más familiares y sensibles a las necesidades de los estudiantes con CEA.

### 3.4. Lenguajes afectivos y expresión emocional

Se reconoce a las artes por su capacidad para trabajar con lenguajes afectivos, lo que facilita la exploración, expresión y aceptación de emociones complejas (Abatte 2021b). El *Art thinking* aprovecha estos lenguajes para crear espacios adecuados para el flujo de las emociones, promoviendo la exploración y expresión de experiencias emocionales y generando aprendizajes encarnados (Abatte 2021b). Esta metodología contribuye a superar las limitaciones del lenguaje verbal y proporciona una vía alternativa para la regulación emocional y desarrollo personal.

### 3.5. Metodología del *Art thinking*

Se basa en cuatro principios que pueden ser especialmente beneficiosos para los estudiantes con CEA (Acaso y Megías, 2017). Estos principios incluyen la apertura a nuevas formas de conocimiento, la integración de diversas disciplinas artísticas, la creación de proyectos colaborativos y la adaptación de los espacios educativos. Este enfoque permite una educación más inclusiva y personalizada, ofreciendo a estudiantes con CEA la oportunidad de desarrollar sus habilidades y expresarse en un entorno que reconoce y valora su singularidad.

### 3.6. La aplicación práctica y resultados esperados del *Art thinking*

La implementación de esta metodología en contextos educativos con estudiantes con CEA genera una praxis más inclusiva y ajustada a sus necesidades educativas específicas, brindando un espacio que facilita su desarrollo socioemocional. Actividades artísticas como el dibujo, la música, la danza, el teatro, la plástica, entre otras, no solo proporcionan medios de expresión creativa, sino que también fomentan la autoexploración de las singularidades y diferencias. Experiencias que han demostrado la efectividad del uso de la literatura infantil y el juego narrativo en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños autistas (González, 2020) destacan el potencial de estos métodos para mejorar la comunicación, la interacción social y el bienestar emocional en general.

A partir de lo expuesto, se destaca la importancia de explorar intervenciones educativas para estudiantes con Condición del Espectro Autista desde modelos de comprensión de las emociones que sean más inclusivos y abiertos a las diversas experiencias emocionales. La revisión bibliográfica y el análisis de los distintos enfoques sobre este tema revelan que las intervenciones educativas formales, centradas en el aspecto conductual, resultan insuficientes para atender a las diferentes y sentidas necesidades emocionales presentadas por este grupo de estudiantes (Lee et al., 2019). De ahí que se propone al *Art thinking* y los lenguajes afectivos, inscritos en las prácticas artísticas, como un enfoque holístico que posibilita la expresión y articulación de las dimensiones cognitivas emocionales y conductuales, integrándolas en un contexto educativo enriquecedor de la persona.

Se estima que la incorporación de metodologías como el *Art thinking* podría fomentar ambientes educativos que creen condiciones para el desarrollo de la conciencia emocional y la expresión de las emociones a través de los distintos lenguajes afectivos. Así se superarían las limitaciones de los paradigmas de educación emocional convencionales, generando propuestas cada vez más inclusivas y adaptadas a las características emocionales de los estudiantes con

CEA. Las artes se presentan como un medio privilegiado para facilitar la inclusión social y emocional, ya que promueven oportunidades para vivir experiencias de aprendizaje significativas.

Finalmente, se evidencia la necesidad de introducir cambios en la perspectiva educativa que no solo brinden espacios eficaces para integrar a la neurodiversidad, sino que también permitan a los estudiantes con CEA tomar un rol participativo, valorando el potencial presente en la diversidad dentro los entornos educativos. En este sentido, la exploración del *Art thinking* contribuiría al desarrollo socioemocional de los estudiantes con CEA mediante la implementación de prácticas artísticas que permiten experimentar las cualidades emocionales en instancias inclusivas y acogedoras, facilitando la transformación de las interacciones en los entornos educativos formales.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abatte, P. (2021a). Manifiesto Laboratorio de Emociones. Material pedagógico del curso “Laboratorio de Emociones”. PIIE.
- Abatte, P. (2021b). *Transitando emociones: Teatro inmersivo sensorial aplicado (TISA) como práctica performativa eficaz* [tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Tesis UC. <https://doi.org/10.7764/tesisUC/ART/61664>
- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Acaso, M. y Megías, C. (2017). *Art thinking. Cómo el arte puede transformar la educación*. Paidós.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V)* (5.ª ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Artigas-Pallarés, J. y Paula, I. (2012). El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger. *Revista Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32(115), 567-587.
- Baron-Cohen, S. (1990). Autismo: Un trastorno cognitivo específico de “ceguera de la mente”. *International Review of Psychiatry*, 2(1), 81-90.

- Bisquerra, R. (2009). *Psicopedagogía de las emociones*. Síntesis.
- Decreto Supremo 170. (21 de abril de 2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. <https://bcn.cl/2511p>
- Efland, A. D., Freedman, K. y Stuhr, P. (2003). *La educación en el arte posmoderno*. Paidós. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/17666>
- Eisner, E. (2020). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós.
- González, C. (2020). Desarrollo de la imaginación narrativa creadora en un niño con trastorno del espectro autista. *Summa Psicológica UST*, 17(2), 149-165.
- Hernández-Gándara, A. (2019). Recensión del libro *Pensamiento artístico: Cómo el arte puede transformar la educación*, de M. Acaso y C. Megías (2017). *Aula*, 25, 263-264.
- Lampert-Grassi, M. P. (2018). Trastorno del espectro autista: Epidemiología, aspectos psicosociales y políticas de apoyo en Chile, España y Reino Unido. Asesoría técnica parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lee, G., Xu, S., Feng, H., Lee, G. K., Jin, S., Li, D. y Zhu, S. (2019). An Emotional Skills Intervention for Elementary Children with Autism in China: A Pilot Study. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 37(2):113-132. <https://doi.org/10.1007/s10942-018-0295-5>
- López, S., Rivas, R. y Taboada, E. (2010). Historia del trastorno autista. *Apuntes de Psicología*, 28(1), 51-64.
- Madriz Bermúdez, L., Sandoval Poveda, A., González Rojas, V. y Antón Ares, P. (2019). Teatro para convivir: Investigación-acción para el desarrollo de habilidades sociales en jóvenes costarricenses con trastorno del espectro autista. *Revista Española de Discapacidad*, 7(2), 165-183.
- Martínez, H. (2018). *El arte en el aula: Art thinking* [trabajo de fin de grado, Universidad de Almería]. Repositorio UAL. <http://hdl.handle.net/10835/7164>
- Meza, B. (2016). *TEA y arte. Un mundo de emociones*. Universitat de Barcelona.

- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades educativas especiales en el nivel de Educación Parvularia. Autismo*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Manual de apoyo a docentes: Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista*. MINEDUC.
- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio. (2020). *Educación + Arte. Trabajo por proyectos*. Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Muñoz-Fernández, H. (2020). El *Art thinking* de María Acaso y la estetización de la educación artística posmoderna. *Observar*, (14), 26-45. <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/111>
- Sánchez-Ríos, D. (2021). De maceta a rizoma: Las artes visuales como mediación pedagógica para la transformación e inclusión social de las personas con Trastorno del Espectro Autista. *Communiars: Revista de Imagen, Artes y Educación Crítica y Social*, (6), 61-79. <https://revistascientificas.us.es/index.php/Communiars/article/view/61-79>
- Siervo, L. y Kreisel, V. (2018). *Condición del Espectro Autista: Evaluación, apoyos y calidad de vida*. Editorial Cuarto Propio.
- Tambini, D. (2021, marzo). *Desarrollo socioemocional de estudiantes escolares con Trastorno del Espectro Autista: Intervenciones eficaces* [trabajo de suficiencia profesional, Universidad de Lima]. Repositorio institucional. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/13265>

