



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA  
ESPECIALIDAD EN DISCAPACIDAD MENTAL Y DESARROLLO COGNITIVO

“DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: PERCEPCIONES DOCENTES  
SOBRE EL IMPACTO DE LA METODOLOGÍA ATEMPORALIA EN  
NIÑOS/AS (CEA) EN ETAPA PREESCOLAR”

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE PROFESORA EN EDUCACIÓN ESPECIAL  
CON ESPECIALIDAD DISCAPACIDAD MENTAL Y DESARROLLO COGNITIVO

AUTORAS:

PAULA QUINTANA, SOFIA FIGUEROA, KATHERINE GARCÍA.

PROFESOR GUÍA:

JOSÉ MAURICIO CONTRERAS.

SANTIAGO DE CHILE, ABRIL 2026

## **Autorización**

2026, Paula Quintana, Sofía Figueroa y Katherine García.

Se autoriza la utilización, reproducción y difusión total o parcial del presente material con fines académicos y formativos, mediante cualquier medio o soporte, siempre que se consigne de manera explícita la referencia bibliográfica correspondiente, identificando adecuadamente el trabajo y su autoría.

## **Dedicatoria**

*A todas y todos quienes luchan cotidianamente por la construcción de un mundo más justo, solidario e inclusivo; a quienes defienden la dignidad humana y promueven la igualdad en la diferencia, entendiendo que en ella reside la riqueza de una convivencia verdaderamente humana.*

*A José Mauricio,*

*por acompañarnos a lo largo de este proceso investigativo, su guía no solo fortaleció este trabajo, sino que también nos permitió resignificar el proceso formativo, recordándonos la importancia de nuestra labor como futuras profesionales de la educación y revitalizando nuestro compromiso con una práctica pedagógica consciente, reflexiva y situada.*

*A Miguel Ángel,*

*por abrir caminos hacia una educación más sensible y consciente, y por crear un universo atemporal donde siempre serás bienvenido, sin importar si eres pequeño, sin importar si eres gigante.*

*El amor es nuestra resistencia (Guiñez, 2023)*

## **Agradecimientos**

***Paula Quintana***

*A mi familia, por abrazar cada paso de este camino y sostenerme siempre desde el amor.  
A mis estudiantes, en quienes habita esa luz, ese amor y esa simpleza que da sentido a esta  
vocación.  
Y a la vida, por permitirme transitar esta experiencia y transformarla en un nuevo modo de  
sentir y habitar el mundo.*

***Sofía Figueroa***

*A mi familia, por ser raíz y refugio a lo largo de este proceso.  
Especialmente a mi madre, Rosa, por ser presencia constante y  
por acompañar incluso en los tramos más inciertos.  
Y a mis sobrinos, por ser ese lugar donde lo cotidiano cobra sentido y por recordarme, sin  
palabras, el origen de esta vocación.*

***Katherine García***

*A Dios, por ser mi guía y fortaleza en este camino.  
  
A la vida que se gesta dentro de mí,  
fuente de inspiración y motor de lucha.  
  
A Ignacio, por su incondicional amor.  
  
A mis padres, por su confianza y acompañamiento.  
  
Y a Delia, por los hermosos recuerdos que habitan mi niñez.*

## Tabla de Contenido

<b>Resumen:</b> .....	<b>6</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>7</b>
<b>Introducción</b> .....	<b>8</b>
<b>Capítulo I: Planteamiento del Problema</b> .....	<b>10</b>
<b>Capítulo II: Objetivos</b> .....	<b>15</b>
2.1 Objetivo General:.....	15
2.2 Objetivos Específicos: .....	15
<b>Capítulo III: Marco Teórico</b> .....	<b>16</b>
3.1 Percepciones .....	17
3.2 Aproximaciones Teóricas del CEA .....	19
3.3 Etapa Preescolar.....	24
3.4 Metodología Atemporalia .....	28
3.5 CEA y Etapa Preescolar.....	33
3.6 Etapa Preescolar y Atemporalia.....	34
<b>Capítulo IV: Marco Metodológico</b> .....	<b>36</b>
4.1 Enfoque de la investigación .....	36
4.2 Alcance de la investigación .....	37
4.3 Diseño de investigación .....	38
4.4 Muestra .....	39
4.5 Sujetos de Investigación .....	40
4.6 Participantes del Estudio.....	40
4.7 Técnicas de Recolección de Información e Instrumentos.....	41
4.8 Análisis de la Información .....	42
4.9 Criterios de Rigor del Estudio.....	43
4.10 Análisis de datos .....	44
<b>Capítulo V: Presentación de Resultados</b> .....	<b>46</b>
5.1 Resultados respecto del Objetivo Específico 1. Identificar las percepciones de los docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia. ....	58

5.2 Resultados respecto del Objetivo Específico 2. Describir las percepciones docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar. ....	60
5.3 Síntesis general de resultados .....	62
<b>Capítulo VI: Conclusiones .....</b>	<b>64</b>
<b>Capítulo VII: Comentarios y Sugerencias .....</b>	<b>66</b>
<b>Capítulo VIII: Referencias Bibliográficas .....</b>	<b>69</b>
<b>Capítulo IX: Anexos .....</b>	<b>77</b>

**Resumen:**

La presente memoria, tiene como objetivo central analizar las percepciones de docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar, específicamente en el primer y segundo nivel de transición. Esta Metodología, sustentada desde un enfoque inclusivo y constructivista, integra prácticas de yoga, meditación y arte como estrategias pedagógicas claves para promover el desarrollo holístico del estudiantado. A su vez, la investigación se centrará en tres dimensiones específicas, las cuales tienen relación con las alteraciones del neurodesarrollo, tales como; la comunicación, las interacciones sociales y la conducta adaptativa.

La identificación de las percepciones docentes respecto al impacto de una determinada metodología en el desarrollo de las habilidades comunicativas, junto con el análisis de su influencia en las interacciones sociales y la interpretación de sus efectos en los niveles de conducta adaptativa dentro del contexto educativo, permitirán generar una reflexión crítica a esta práctica pedagógica. Todo ello, enmarcado en escenarios de educación especial que promuevan procesos de enseñanza-aprendizaje desde un enfoque ético, consciente y respetuoso hacia la diversidad.

**Palabras claves:** Condición del Espectro Autista (CEA), Metodología Atemporalia, Etapa preescolar, Educación infantil.

## **Abstract**

The primary objective of this thesis is to analyze teachers' perceptions regarding the impact of the Atemporalia methodology on students with Autism Spectrum Condition (ASC) at the preschool level, specifically in the first and second transition levels. This methodology, grounded in an inclusive and constructivist approach, integrates yoga, meditation, and art as key pedagogical strategies to promote the holistic development of students.

Furthermore, the research focuses on three specific dimensions related to neurodevelopmental differences, namely communication, social interactions, and adaptive behavior. The identification of teachers' perceptions regarding the impact of this methodology on the development of communicative skills, along with the analysis of its influence on social interactions and the interpretation of its effects on levels of adaptive behavior within the educational context, will allow for critical reflection on this pedagogical practice.

All of this is framed within special education settings that promote teaching–learning processes grounded in an ethical, mindful, and respectful approach to diversity.

**Keywords:** Autism Spectrum Condition (ASC), Atemporalia Methodology, Preschool Stage, Early Childhood Education.

## **Introducción**

La presente memoria de título se organiza en diversos capítulos que permiten abordar de manera progresiva y articulada el problema de investigación, sus fundamentos teóricos y metodológicos, así como el análisis de la información, los principales hallazgos y las reflexiones finales derivadas del estudio. En su conjunto, la investigación se sitúa en el campo de la educación especial y la educación inclusiva, con el propósito de analizar las percepciones docentes respecto del impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar.

El Capítulo I corresponde al Planteamiento del Problema, en el cual se contextualiza la investigación desde una comprensión relacional del fenómeno educativo, situándolo en un marco social, cultural y político determinado. En este apartado se abordan categorías centrales para el estudio, tales como Condición del Espectro Autista, educación inclusiva, neurodiversidad y políticas públicas en el contexto chileno, relevando especialmente la Ley N° 21.545 o Ley TEA. Asimismo, se problematiza la tensión existente entre el discurso inclusivo y las prácticas pedagógicas predominantes en el sistema educativo, identificando la necesidad de explorar metodologías innovadoras que respondan a la diversidad en la etapa preescolar.

El Capítulo II presenta los Objetivos de la Investigación, tanto el objetivo general como los objetivos específicos, los cuales orientan y delimitan el alcance del estudio. En este sentido, dichos objetivos permiten focalizar el análisis en las percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia y en el impacto que esta tendría en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

El Capítulo III desarrolla el Marco Teórico, en el cual se articulan las principales perspectivas conceptuales que sustentan la investigación. En este apartado se profundiza en la noción de percepción como categoría analítica, en la comprensión del CEA desde una perspectiva integral y no reduccionista, en las características del desarrollo en la etapa preescolar y en los fundamentos pedagógicos de la metodología Atemporalia. De este modo, el capítulo establece un entramado teórico que permite comprender el fenómeno investigado desde la intersección entre teoría, contexto educativo y práctica pedagógica.

El Capítulo IV corresponde al Marco Metodológico, donde se explicitan las decisiones epistemológicas y procedimentales que orientan el estudio. En este apartado se describe el enfoque cualitativo, el alcance descriptivo y el diseño metodológico adoptado, junto con la

caracterización de los sujetos participantes, la técnica de recolección de información y el procedimiento de análisis de los datos. Asimismo, se presentan los criterios de rigor científico considerados para resguardar la consistencia, credibilidad y coherencia interna de la investigación.

El Capítulo V presenta los Resultados del Estudio, organizados en función de los objetivos específicos y del proceso de análisis cualitativo desarrollado a partir de las entrevistas. En este capítulo se exponen las categorías y tópicos construidos desde las percepciones docentes, integrando citas textuales y síntesis interpretativas que permiten comprender la metodología Atemporalia tanto en relación con sus lineamientos como con el impacto que se le atribuye en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

El Capítulo VI corresponde a las Conclusiones, en las cuales se sintetizan los principales resultados del estudio en relación con la pregunta y los objetivos de investigación. A su vez, se releva el aporte de la memoria al campo de la educación especial e inclusiva, destacando la pertinencia de profundizar en propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad, el cuerpo, la emoción y el vínculo como dimensiones centrales del proceso educativo.

El Capítulo VII desarrolla el apartado de Comentarios y sugerencias, en el cual se presentan reflexiones derivadas del proceso investigativo y de los aportes del estudio al campo pedagógico. En este sentido, se relevan proyecciones para futuras investigaciones, orientaciones para la práctica educativa y consideraciones en torno al rol docente como agente de cambio en la construcción de contextos más inclusivos, sensibles y respetuosos de la diversidad.

El Capítulo VIII reúne las Referencias Bibliográficas, que sustentan teórica y metodológicamente la investigación, permitiendo respaldar el análisis y situar el estudio dentro del marco académico correspondiente.

Finalmente, el Capítulo IX presenta los Anexos, en los cuales se incorporan los documentos complementarios que forman parte del proceso investigativo, tales como instrumentos, matrices de análisis y otros materiales relevantes para la comprensión y trazabilidad del estudio

## Capítulo I: Planteamiento del Problema

Para contextualizar el presente problema de investigación, resulta indispensable comprender que los saberes que lo fundamentan se constituyen y enmarcan dentro de un determinado campo social (Bourdieu, 1995), el cual se configura desde relaciones históricas, simbólicas y materiales, en constante interacción y transformación. Este enfoque resulta particularmente relevante para comprender los procesos educativos y las políticas que los sustentan, en tanto los conceptos aquí abordados no pueden ni deben ser comprendidos de forma aislada, sino como un constructo social (Berger & Luckmann, 1966) que responde a tensiones, demandas y desafíos propios del contexto cultural y político en el que se enmarcan.

En coherencia con lo anterior, Berger y Luckmann (1966) plantean una relación bidireccional entre el individuo y la sociedad, en la que esta última actúa como agente socializador del sujeto, al mismo tiempo que el sujeto participa activamente en la conformación de la sociedad. Esta interacción genera estructuras organizativas con características propias, las cuales son internalizadas por los individuos desde las primeras etapas del ciclo vital, mediante procesos de socialización que posibilita la apropiación del lenguaje y la cultura (Simkin & Becerra, 2013). Al mismo tiempo, Morin (1990) sostiene que el sujeto es un sistema auto-eco-organizado, cuya autonomía depende de la constante interacción con el entorno, el cual ejerce una influencia condicionante puesto que provee las condiciones materiales, biológicas y culturales. En este sentido, comprender el proceso educativo desde esta mirada relacional implica reconocer que las políticas públicas y las prácticas escolares también son construcciones sociales que reflejan tensiones entre la homogeneización curricular y el reconocimiento de la diversidad.

Desde esta perspectiva, la educación se configura como un espacio de producción, reproducción y transformación de significados, en el cual coexisten tensiones entre las distintas concepciones sobre la infancia, el desarrollo y la diversidad. Estas, se expresan de manera concreta en las prácticas pedagógicas y en las acciones que los docentes adoptan cotidianamente en el aula, especialmente en contextos de educación inclusiva.

En este marco, la primera infancia, etapa clave en el desarrollo integral de la niñez, coincide con lo que Berger y Luckmann (1966) definen como socialización primaria, es decir, el proceso mediante el cual el sujeto incorpora las normas, valores y estructuras básicas que le permiten desenvolverse en sociedad. En este sentido, la educación preescolar adquiere un rol central en el desarrollo de los sujetos, y su impacto puede variar significativamente según cómo

se estructuren las experiencias de aprendizaje. Cuando estas se desarrollan en entornos enriquecidos, con un enfoque pedagógico respetuoso de las necesidades individuales y con una adecuada calidad educativa, favorecen el desarrollo de múltiples dimensiones de la condición humana. Por el contrario, cuando las experiencias educativas resultan limitadas, poco desafiantes o desajustadas a las singularidades de los niños y niñas, pueden generar efectos adversos que inciden negativamente en su desarrollo integral (Bertoglio et al., 2024).

En el plano institucional y pedagógico, la atención a la diversidad se presenta como un desafío ineludible para las comunidades educativas, particularmente en el caso de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (en adelante CEA). La promulgación de la Ley N° 21.545, conocida como Ley TEA (2023), ha representado un acontecimiento significativo en el reconocimiento de los derechos de las personas con CEA, al establecer garantías orientadas a una vida libre de discriminación y a la promoción de su inclusión en todos los ámbitos sociales, con especial énfasis en el acceso a una educación de calidad. Esta ley incorpora por primera vez el concepto de neurodiversidad en el marco legal chileno, sosteniendo que “las personas tienen una variabilidad natural en el funcionamiento cerebral y presentan diversas formas de sociabilidad, aprendizaje, atención, desarrollo emocional y conductual, y otras funciones neurocognitivas” (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile [BCN], 2023).

Sin embargo, y pese a estos avances normativos, en la cotidianidad de los establecimientos educacionales persisten dinámicas institucionales sustentadas en modelos pedagógicos tradicionales, tales como el conductismo y la priorización de resultados académicos estandarizados, lo que evidencia una profunda contradicción entre el discurso inclusivo y las estructuras vigentes del sistema escolar (Ministerio de Educación de Chile, 2023). Esta tensión se expresa en diversas dimensiones, que van desde el uso de evaluaciones estandarizadas (Contreras & Torres, 2023), hasta la configuración de un currículum homogeneizante y el aumento de exigencias administrativas hacia los docentes, elementos que dificultan la implementación de prácticas pedagógicas situadas, dialógicas y respetuosas de la singularidad de cada estudiante (Assaél et al., 2017).

Desde una perspectiva crítica, autores como Skliar (2006) advierten que muchas instituciones educativas que se autodefinen como inclusivas terminan reproduciendo un paradigma asimilacionista, orientado a adaptar al estudiante “diferente” a un sistema homogeneizante, en lugar de transformar dicho sistema para acoger la diversidad. En la misma línea, Cornejo (2013) señala que las políticas de inclusión en Chile han operado

predominantemente bajo una lógica compensatoria más que transformadora, lo que contribuye a la persistencia de barreras estructurales, simbólicas y actitudinales dentro del sistema educativo.

En respuesta a estas limitaciones estructurales, emerge la necesidad de explorar e implementar metodologías pedagógicas que, más allá del discurso inclusivo, se traduzcan en prácticas concretas capaces de responder a las singularidades de los estudiantes. Entre las propuestas que han surgido para enfrentar los desafíos de la inclusión educativa, la metodología Atemporalia se ha ido posicionando como una alternativa innovadora en el contexto educativo chileno. Desde una perspectiva coherente con enfoques relacionales y no reduccionistas del desarrollo humano, su propósito central es atender a la diversidad, reconociendo la singularidad de cada individuo y promoviendo una comprensión integral del desarrollo. Para ello, integra herramientas como el yoga, el arte y la meditación, orientadas a generar experiencias significativas que favorezcan la autorregulación, la conciencia corporal, la expresión emocional y el bienestar general de niños y niñas.

La metodología Atemporalia se implementa a través de procesos formativos dirigidos a educadores y otros profesionales del ámbito educativo, con el objetivo de que puedan aplicar sus principios en contextos diversos. En este sentido, su impacto no puede comprenderse únicamente desde sus fundamentos teóricos, sino desde la forma en que es interpretada, valorada y puesta en práctica por los docentes en su quehacer cotidiano.

No obstante, la incorporación de metodologías innovadoras en contextos educativos no está exenta de dificultades. Su aplicación depende, en gran medida, de la disposición, las convicciones éticas, las creencias pedagógicas y las percepciones de quienes median el proceso educativo. Tal como señalan Garrad et al. (2019), “el factor más importante para el éxito de la inclusión de alumnos con CEA radica en los métodos y estrategias que emplean los profesores, más que en las actitudes de los propios educadores” (p. 6). Desde esta perspectiva, los docentes se configuran como actores clave en la traducción de una propuesta metodológica a la práctica educativa, siendo sus percepciones un elemento central para comprender el impacto real de dichas metodologías en el desarrollo de los niños y niñas con CEA.

En el contexto de la educación preescolar inclusiva, el impacto de una metodología pedagógica no se expresa únicamente en resultados académicos, sino principalmente en dimensiones del desarrollo que resultan fundamentales para la participación, el bienestar y la inclusión efectiva de los niños y niñas con Condición del Espectro Autista. Entre estas

dimensiones, las habilidades comunicativas, las interacciones sociales y la conducta adaptativa adquieren especial relevancia, ya que inciden directamente en la forma en que los niños se vinculan con su entorno, expresan sus necesidades, participan en experiencias compartidas y regulan su comportamiento en contextos educativos cotidianos.

En el caso de niños y niñas con CEA, las habilidades comunicativas, tanto verbales como no verbales, constituyen un eje central del desarrollo, en la medida en que median la construcción de vínculos, la expresión emocional y la participación en actividades pedagógicas. Asimismo, las interacciones sociales representan un ámbito clave para la inclusión educativa, ya que permiten observar cómo los niños establecen relaciones con pares y adultos, negocian significados y se integran a dinámicas grupales dentro del aula. Por su parte, la conducta adaptativa, entendida como el conjunto de habilidades prácticas, sociales y conceptuales que posibilitan la autonomía y la adecuación a distintos contextos, se configura como un indicador relevante del desarrollo funcional en la primera infancia.

Considerando que la metodología Atemporalia integra prácticas corporales, expresivas y contemplativas, resulta pertinente indagar cómo los docentes perciben su impacto en estas dimensiones específicas del desarrollo infantil. Las percepciones docentes adquieren aquí un valor central, no solo porque los educadores observan de manera continua el desempeño y las respuestas de los niños y niñas en contextos educativos reales, sino también porque dichas percepciones influyen directamente en la forma en que la metodología es implementada, adaptada y sostenida en el tiempo.

Pese al creciente interés que ha generado la metodología Atemporalia en el ámbito educativo chileno, la investigación sistemática sobre su impacto continúa siendo escasa. El estudio de Iturra (2019), uno de los primeros en abordar esta propuesta, evidenció valoraciones positivas por parte de educadores y familias en relación con beneficios asociados a la autorregulación, la motivación, la comunicación y el bienestar de niños en el espectro autista. No obstante, al tratarse de un estudio de caso desarrollado en una escuela especial, sus conclusiones no pueden ser generalizadas a otros contextos educativos, dejando abiertas interrogantes respecto de su aplicabilidad y significado en espacios de educación preescolar inclusiva.

A nivel internacional, diversas investigaciones han explorado el impacto del yoga, la meditación y el mindfulness en entornos educativos, evidenciando efectos positivos en la concentración, la regulación emocional y la convivencia escolar (Hagen & Nayar, 2014; Razza,

Bergen-Cico & Raymond, 2015). Sin embargo, la mayoría de estos estudios se ha centrado en la medición de resultados en los estudiantes, relegando a un segundo plano las percepciones y experiencias de los docentes como actores centrales en la implementación pedagógica. Esta tendencia también se observa en el contexto chileno, donde persiste una brecha en el conocimiento sobre cómo los educadores comprenden, valoran y utilizan metodologías innovadoras orientadas a la inclusión, especialmente en el trabajo con niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

De este modo, se configura un vacío investigativo relevante: la falta de estudios que profundicen en las percepciones docentes sobre el impacto de la metodología Atemporalia en el contexto de la educación preescolar inclusiva. Atender este vacío resulta fundamental, ya que los docentes no solo median entre la propuesta metodológica y la experiencia educativa de los estudiantes, sino que también influyen de manera decisiva en la sostenibilidad, adaptación y proyección de las innovaciones pedagógicas dentro de las comunidades educativas.

En este marco, surge la formulación del problema de investigación: a pesar de los avances en inclusión educativa en Chile y de la incorporación de metodologías innovadoras como Atemporalia, persiste una carencia de estudios que indaguen en las percepciones docentes respecto a su impacto en la práctica educativa con niños y niñas con Condición del Espectro Autista en etapa preescolar. Esta situación plantea la necesidad de responder a la siguiente pregunta central:

¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre el impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con Condición del Espectro Autista en etapa preescolar?

## **Capítulo II: Objetivos**

### **2.1 Objetivo General:**

Conocer las percepciones de docentes sobre el impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar.

### **2.2 Objetivos Específicos:**

1. Identificar las percepciones de los docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia.
2. Describir las percepciones docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

### **Capítulo III: Marco Teórico**

En el presente Marco Teórico, se desarrollan y articulan las principales conceptualizaciones teóricas que sustentan la pregunta de investigación, desde una perspectiva situada en el modelo Biopsicosocial de la discapacidad y el enfoque de derechos. A partir de este marco, se aborda la Condición del Espectro Autista (CEA) como una construcción compleja, relacional y heterogénea, cuya comprensión trasciende los enfoques exclusivamente biomédicos, incorporando el análisis de los contextos educativos, sociales y culturales en los que se desarrollan niños y niñas en etapa preescolar.

En este sentido, se revisan distintas aproximaciones teóricas y normativas en torno al CEA, considerando aportes de organismos internacionales como el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM) de la Asociación Psiquiátrica Americana (APA) y la Organización Mundial de la Salud (OMS), así como marcos nacionales tales como el Ministerio de Salud (MINSAL) y la reciente promulgación de la Ley N° 21.545 o “Ley TEA” en Chile. Estas referencias permiten contextualizar el abordaje del CEA en el sistema educativo chileno y analizar sus implicancias en las prácticas pedagógicas inclusivas.

De igual manera, se ahonda en las características del desarrollo comunicativo, social y adaptativo de niños y niñas con CEA en la primera infancia, reconociendo la relevancia de la etapa preescolar como un periodo crítico para la adquisición de habilidades fundamentales. Desde una mirada ecológica (Bronfenbrenner, 1971) y sociocultural, se enfatiza el rol del entorno educativo y de los agentes mediadores especialmente los docentes en la configuración de experiencias de aprendizaje significativas, que favorezcan la participación, la interacción social y el bienestar integral de los/as estudiantes.

Finalmente, se introduce y analiza la metodología Atemporalia como una propuesta pedagógica emergente que ha comenzado a incorporarse en contextos educativos, particularmente en experiencias orientadas a la inclusión de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA), al integrar prácticas como el yoga, el arte y la meditación. No obstante, su coherencia con los principios de la educación inclusiva, así como su influencia en el desarrollo de habilidades comunicativas, las interacciones sociales y la conducta adaptativa en la etapa preescolar, requieren ser analizadas críticamente desde la experiencia de quienes la implementan, es decir los/as docentes. En este sentido, el Marco Teórico proporciona los fundamentos conceptuales para indagar y problematizar las percepciones docentes respecto al

impacto de la metodología Atemporalia, situando dicho análisis en la intersección entre teoría, contexto normativo y práctica educativa.

### **3.1 Percepciones**

El concepto de percepciones representa un aspecto significativo dentro del campo de las ciencias sociales y de la educación, en tanto posibilita comprender cómo los sujetos interpretan, significan y elaboran su experiencia frente a determinados fenómenos. En relación con ello, Aguilar Cucurachi y Maganda Ramírez (2023) señalan que:

La raíz etimológica de la noción de percepción viene del latín perceptio, compuesto del prefijo per (por completo), cep, del verbo capere (capturar o recibir) y -tión (acción), esto es la acción de capturar y recibir por completo. Las percepciones se sostienen en un marco sistémico que consiste en: a) recibir la información en y sobre el entorno; b) interpretarla a partir de experiencias previas, conocimientos y creencias; y c) emitir juicios y actuar a partir de estos (p. 144).

A partir de lo anterior, la percepción puede entenderse como el proceso mediante el cual los individuos captan información del medio a través de los sentidos y la transforman, mediante operaciones mentales, en una representación subjetiva de lo que consideran realidad (Oviedo, 2004). En consecuencia, dicha representación no se configura de manera “objetiva”, sino que se encuentra mediada por factores biológicos, psicológicos, históricos, cognitivos y sociales, así como por las experiencias vividas por cada sujeto (Maturana, 2002).

Por otra parte, desde la neurociencia, Castellanos (2022) sostiene que el proceso de percepción se sustenta en la dicotomía entre segregación e integración de detalles. En este sentido, la memoria, las expectativas y las experiencias pasadas tienen un rol significativo en cómo los sujetos interpretan y dan sentido a la información que reciben por medio de los sistemas sensoriales.

La percepción siempre conlleva un acto de interpretación, donde las características del objeto visto se comparan con las que hemos ido adquiriendo a lo largo de nuestra vida [...] Por tanto, los sistemas de percepción, visual y de cualquier sentido, están siempre aliados con los sistemas de memorias y de expectativas; comparten circuitos neuronales, concretamente en las cortezas parietales. (Castellanos, 2022, p. 27)

En definitiva, la afirmación de Castellanos (2022), en la que la percepción se encuentra intrínsecamente ligada al conjunto de experiencias, expectativas y conexiones, robustece la idea de que no se puede percibir la realidad de manera objetiva, sino que esta se ve matizada por una multifactorialidad de elementos.

En esta misma línea, distintos autores han planteado que la percepción no sólo responde a procesos individuales de carácter sensorial o cognitivo, sino que también se encuentra profundamente influenciada por los contextos socioculturales en los cuales los sujetos se desarrollan (Vygotsky, 1979), (Geertz, 1973), (Cubero, 2005) . Bajo esta línea, la percepción se configura como un proceso de construcción situada, que se desarrolla en interacción con otras personas y dentro de los marcos culturales que guían la forma en que los individuos interpretan y dan significado a la realidad. De manera que los significados que los individuos atribuyen a determinadas experiencias, se encuentran transversalizados por valores, imaginarios sociales, paradigmas de vida y representaciones colectivas que se construyen a lo largo del tiempo dentro de una comunidad determinada.

Desde lo expuesto, se fortalece el postulado de la percepción como un proceso dinámico que articula tanto factores internos como externos del sujeto, donde el propio no sólo recibe información del entorno, sino que también la organiza, reinterpreta y le otorga significado en base a sus experiencias previas y de los marcos de referencia desde los cuales se sitúa en el mundo. Aquello implica reconocer que distintas personas pueden percibir de maneras diversas un mismo fenómeno, dado la multifactorialidad de elementos que median sus percepciones.

En el ámbito educativo, estudiar las percepciones de quienes ejercen el rol docente adquiere especial relevancia, puesto que aquellas influyen directamente en la manera en que se desarrolla su praxis pedagógica. Las intervenciones didácticas, las expectativas frente al desempeño de los estudiantes y las estrategias utilizadas en el aula se encuentran inevitablemente atravesadas por las percepciones que los profesionales construyen a partir de su experiencia formativa y laboral. En este sentido, comprender las percepciones docentes permite acceder a los significados que orientan su quehacer pedagógico.

A su vez, las percepciones docentes se van configurando a partir de un entramado de conocimientos teóricos, experiencias prácticas y condiciones contextuales propias del espacio educativo en el que se desempeñan. Desde allí, la interacción con estudiantes, familias, equipos educativos y políticas institucionales contribuyen a la construcción de esquemas de

comprensión que orientan la manera en que los docentes observan, comprenden y valoran las situaciones que se presentan en la cotidianidad del aula, de este modo, las percepciones no son solo puntos de vista individuales, sino que forman parte de cómo las comunidades educativas crean y comparten un modelo pedagógico común. Algo importante a considerar, es que a medida que los docentes amplían sus conocimientos, enfrentan nuevos desafíos pedagógicos o participan en espacios de formación y diálogo profesional, sus formas de percibir la realidad educativa pueden modificarse, dando lugar a nuevas comprensiones sobre su práctica (Díaz Yáñez & Sánchez Sánchez, 2017) (Benoit Ríos & Vega Pinochet, 2022).

En el contexto que sitúa la presente investigación, el análisis de las percepciones permite aproximarse a la manera en que los docentes valoran los efectos de determinadas metodologías emergentes en el desarrollo de sus estudiantes. Comprender estas percepciones posibilita acceder a la experiencia profesional de los educadores y a los significados que atribuyen a los cambios, avances o dificultades que observan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

### **3.2 Aproximaciones Teóricas del CEA**

En los inicios de la comprensión del autismo, durante un prolongado período histórico, esta condición fue comprendida desde una perspectiva médico-patológica, centrada en el déficit y en la atribución de las dificultades exclusivamente al sujeto (Jaramillo-Arias et al., 2022). Bajo este enfoque, el autismo era comprendido como una alteración individual que debía ser corregida o normalizada, invisibilizando el rol del entorno y de las interacciones sociales en el desarrollo humano. Sin embargo, gracias al avance de las investigaciones y de los cambios sociales de paradigma, esta concepción ha transitado progresivamente hacia una mirada más humanizante, amplia y relacional, que reconoce la diversidad del desarrollo y la singularidad de cada persona (Gómez de la Concha, 2024).

En coherencia con esta evolución conceptual, el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2014), como marco diagnóstico vigente, sitúa el autismo dentro de los trastornos del neurodesarrollo, particularmente aquellos que pueden identificarse durante las primeras etapas del ciclo vital. Desde esta clasificación, el Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por la presencia de desafíos persistentes en la comunicación y la interacción social, los cuales se manifiestan en dificultades en la reciprocidad socioemocional (Premack & Woodruff, 1978), en el uso de la comunicación no verbal y en el desarrollo, mantenimiento y comprensión de las

relaciones sociales. Asimismo, el diagnóstico exige la presencia de patrones restrictivos y repetitivos de comportamiento, intereses o actividades, junto con manifestaciones de hipo o hipersensibilidad frente a estímulos sensoriales (Martín del Valle et al., 2022).

No obstante, el propio DSM-5 reconoce que el desarrollo en el autismo no sigue una trayectoria homogénea ni lineal, sino que se expresa de manera progresiva y variable, pudiendo derivar en distintos niveles de dificultad en la adaptación social y en la participación en los distintos contextos de vida (Reynoso et al., 2017). En este sentido, el CEA no puede ser comprendido desde una lógica unidimensional, sino como una condición compleja y heterogénea, determinada por la interacción de múltiples factores individuales, sociales y contextuales, considerando que si bien lo biológico tiene una gran incidencia en el desarrollo del sujeto/a los diversos contextos en los cuales se encuentra inserto pueden ser determinantes (Bronfenbrenner, 1971).

Sin embargo y pese a los avances que el DSM-5 ha significado en términos de sistematización diagnóstica, este continúa siendo objeto de cuestionamientos debido a su predominante enfoque biomédico. Desde una perspectiva crítica, diversos autores han señalado que la utilización del término “trastorno” puede reforzar miradas estigmatizantes y deficitarias. En esta línea, el Dr. Simon Baron-Cohen, durante el International Meeting for Autism Research del año 2015, propone un replanteamiento conceptual, señalando que el término “trastorno” resulta potencialmente incompatible con la noción de talento, estilo cognitivo propio o rasgos de personalidad, los cuales sí pueden ser comprendidos bajo el concepto de “condición” (Lampert-Grassi, 2022).

Desde el propósito de la presente investigación, se adhiere a esta visión que concibe el CEA como una condición del neurodesarrollo que forma parte constitutiva de la identidad del sujeto, sin desconocer la alta prevalencia de condiciones de salud mental asociadas que pueden presentarse a lo largo del ciclo vital, tal como lo señala Baron-Cohen (2015). De este modo, se busca superar una comprensión reduccionista del autismo, integrando tanto sus desafíos como sus potencialidades.

En esta línea, y considerando que el desarrollo humano se construye en interacción con el entorno, es necesario abordar al CEA desde una perspectiva sociocultural, donde los elementos anteriormente descritos no pueden comprenderse de manera aislada ni exclusivamente desde el individuo. Vygotski (1934) plantea que el lenguaje posee una naturaleza social y cultural, emergiendo de la interacción con otros y del contexto histórico en

el que el sujeto se desarrolla; sostiene que es a través de la mediación social y del entorno que las personas adquieren procesos mentales superiores, como el lenguaje, el pensamiento abstracto y la resolución de problemas. En coherencia con este planteamiento, De la Barrera (2022) propone comprender la relación entre creatividad y autismo desde un enfoque sociocultural, distanciándose de concepciones que entienden la creatividad como una capacidad individual, estática o limitada. Desde este paradigma, la autora transita desde la noción del autismo como trastorno hacia su comprensión como condición, poniendo el énfasis en las potencialidades del sujeto más que en sus déficits. Así, los procesos creativos se conciben como construcciones relacionales que se desarrollan en interacción con otros, con los contextos y con los artefactos culturales, destacando el rol fundamental de educadores, terapeutas y entornos inclusivos como mediadores del desarrollo y la expresión creativa de las personas dentro del espectro.

En consonancia con esta perspectiva, Grandin (1995) mujer autista, aporta una mirada experiencial haciendo énfasis en las potencialidades cognitivas y creativas presentes en el espectro autista, especialmente en el ámbito del pensamiento visual y la atención al detalle. Su testimonio y producción de literatura permiten comprender cómo estas características, lejos de constituir únicamente limitaciones, pueden transformarse en recursos valiosos para la innovación, la resolución de problemas y la creación artística o científica. De este modo, se refuerza la necesidad de concebir el CEA como una condición que, en interacción con entornos inclusivos y mediadores sociales, posibilita la emergencia de talentos singulares y contribuciones significativas a la cultura y al conocimiento, ampliando la comprensión del desarrollo humano más allá de los modelos deficitarios tradicionales.

Comprender el CEA como un espectro implica reconocer que las manifestaciones de esta condición presentan una alta variabilidad, determinada por la singularidad de cada persona. En este sentido, las características observadas en niños y niñas con CEA no pueden concebirse como universales ni homogéneas, sino como expresiones particulares del desarrollo neurológico. No obstante, la literatura especializada identifica ciertos patrones de alteración que tienden a manifestarse con mayor claridad durante periodos críticos del desarrollo, especialmente entre los 18 meses y los 4 años, tales como dificultades en la comunicación, el juego simbólico, la interacción social y la presencia de intereses restringidos o conductas repetitivas (Rivière, 1991; Segura, 2022).

En coherencia con esta conceptualización, diversos autores han profundizado en las características comúnmente observadas en personas dentro del espectro, destacando dificultades en la interacción social, la comunicación y la flexibilidad cognitiva. Desde una perspectiva más general en el estudio del autismo, estas dificultades han sido abordadas a partir de la Teoría de la Mente, entendida como la habilidad cognitiva que permite atribuir estados mentales a uno mismo y a los demás, configurándose como un sistema de inferencia de creencias, emociones y deseos que deben ser interpretados en la interacción social (Rivière, 1987). En este marco, una teoría de la mente limitada puede afectar la comprensión de las intenciones y conductas ajenas, repercutiendo directamente en los procesos comunicativos y relacionales. Asimismo, se describen desafíos en el funcionamiento ejecutivo, asociado a las habilidades de autorregulación, dificultades en el procesamiento sensorial, alteraciones en el sueño y la alimentación, junto con la presencia de condiciones de salud mental comórbidas (O'Reilly et al., 2020).

Dentro de este conjunto de características, las alteraciones en la comunicación constituyen una de las manifestaciones más frecuentes y relevantes, tanto para la comprensión del desarrollo como para los procesos de identificación diagnóstica del CEA. De acuerdo con Rivière (1991), cuando existen alteraciones en el desarrollo comunicativo, la persona puede presentar dificultades para establecer intercambios funcionales y efectivos, lo que puede incidir posteriormente en la adquisición y el uso del lenguaje verbal (Tobalina, 2022).

En relación con la comunicación no verbal, los niños y niñas con CEA pueden presentar dificultades en la comprensión y expresión de gestos, expresiones faciales y señales corporales con fines comunicativos. Del mismo modo, el uso limitado o la evitación del contacto visual puede interferir en el establecimiento de intercambios comunicativos recíprocos, afectando la interpretación de emociones y estados mentales del otro (Sazo Ávila, 2022). En cuanto a la comunicación verbal, suelen observarse dificultades en la intención comunicativa, manifestadas a través de un lenguaje limitado, repetitivo o estereotipado, así como en el uso de una prosodia monótona que puede ser interpretada como inexpresividad. A su vez, pueden presentarse obstáculos para comprender la intención comunicativa de los demás, lo que complejiza el sostenimiento de conversaciones recíprocas y la interpretación del lenguaje abstracto o figurado (Sazo Ávila, 2022).

En este contexto, la ecolalia se expresa como la repetición automática de palabras o frases, ya sea de forma inmediata o diferida, sin que necesariamente exista una intención

comunicativa explícita. Si bien tradicionalmente ha sido comprendida como una manifestación disfuncional, actualmente se reconoce que puede cumplir funciones comunicativas o autorregulatorias en determinados contextos.

Por otra parte, las alteraciones en el juego simbólico constituyen una característica relevante del CEA, considerando que este tipo de juego cumple un rol fundamental en el desarrollo de la creatividad, la imaginación y la comprensión del mundo social. Según Segura (2022), las particularidades del autismo dificultan el desarrollo espontáneo del juego simbólico en comparación con niños neurotípicos, lo que puede incidir en la construcción de significados compartidos y en la calidad de las interacciones sociales.

En relación con el desarrollo social, éste constituye un eje central del desarrollo humano, dado el carácter eminentemente gregario de la especie. En el caso del CEA, una de las características distintivas es la limitada interacción social, asociada a una mente más solitaria e inflexible, lo que dificulta la adquisición de habilidades sociales en contextos de interacción natural (Rivière, 2000).

Asimismo, las estereotipias corresponden a movimientos motores o conductas repetitivas que pueden manifestarse en personas con CEA sin un propósito funcional evidente. Estas conductas pueden surgir como respuesta a diversos factores, tales como la sobrecarga o la privación sensorial, el estrés, la ansiedad o el dolor (Orellana, 2014). Su frecuencia e intensidad varían según la singularidad de cada persona y, en casos de mayor severidad, pueden interferir significativamente en la vida cotidiana. Sin embargo, se ha observado que estas conductas pueden disminuir ante la provisión de estímulos sensoriales adecuados o modificaciones en la actividad.

A pesar de los avances en neurociencia y genética, aún no se ha establecido un modelo único que explique la etiología y fisiología del CEA. Reynoso et al. (2017) señalan que el autismo puede ser comprendido como un espectro poligénico y multifactorial, en el cual múltiples variaciones genéticas interactúan con factores ambientales, dando lugar a fenotipos diversos. Considerando la heterogeneidad que caracteriza al CEA, las intervenciones y apoyos también deben responder a esta diversidad. En este sentido, las intervenciones psicosociales basadas en la evidencia, como la terapia conductual y los programas de capacitación para padres y cuidadores, han demostrado contribuir a la reducción de dificultades comunicativas y sociales, así como a la mejora de la calidad de vida y el bienestar de las personas con CEA (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2023). En este sentido, se hace imprescindible un

abordaje multidisciplinario, integral y holístico, que considere al sujeto en su totalidad y reconozca que el contexto en el que se encuentra inserto influye directamente en la construcción de su identidad y en el despliegue de sus potencialidades.

Con respecto a la prevalencia, si bien los datos internacionales hablan de un aumento del espectro autista en la actualidad, en Chile ya se cuenta con estimaciones recientes. Según el estudio de Carga Global de Enfermedades (GBD 2021), la prevalencia del TEA en el país para el año 2021 fue de 1,06% (IC 95%: 0,88–1,25), con una mayor proporción en hombres (1,47%) que en mujeres (0,65%), lo que representa una razón de 2,2 a favor de los hombres. Además, se observó un aumento del 75% en los casos adultos entre 1990 y 2021, mientras que en niños y adolescentes la prevalencia se mantuvo relativamente estable. Por otro lado, la Guía de Práctica Clínica, Detección y Diagnóstico Oportuno de los Trastornos del Espectro Autista (TEA) del MINSAL (2011) señalaba que no existía un registro nacional del diagnóstico, aunque mencionaba un estudio que estimaba una prevalencia de 1 de cada 51 niños, con una distribución por sexo de 4 niños por cada niña (Yañez, 2021, como se citó en Ministerio de Educación de Chile, 2023, p. 5).

Por otro lado, la Encuesta Nacional de Discapacidad y Dependencia (ENDIDE) de 2022 (como se citó en Ministerio de Educación de Chile, 2023), arrojó que:

Respecto de la población adulta, las personas dentro del espectro autista son 44.594, de las cuales, 22.100 son personas con autismo y discapacidad; y 22.494 son personas con autismo sin discapacidad. Entonces, del 100% de personas con TEA, el 49,56% tiene discapacidad, versus un 50,44% que no presenta discapacidad (p. 5).

En consideración a lo anterior, se plantea que es necesario realizar un catastro nacional actualizado y estandarizado que evidencie las características de la población autista, ya que si bien hoy existen estimaciones más precisas, aún se requiere información sistemática y oficial que permita orientar políticas públicas y estrategias de atención integral.

### **3.3 Etapa Preescolar**

El marco teórico de la presente investigación, se fundamenta en la comprensión de la etapa preescolar como un período crítico en el desarrollo integral de la niñez, pues este constituye un período fundamental en el desarrollo humano, dado que en ella comienzan a consolidarse procesos emocionales, cognitivos, sociales, comunicativos y corporales que sientan las bases para aprendizajes posteriores. Considerándose el periodo preescolar como la

etapa educativa previa a la escolarización formal. En Chile, según el Ministerio de Educación (MINEDUC), la etapa preescolar corresponde a la Educación Parvularia, que abarca desde los primeros meses de vida hasta el ingreso a la Educación Básica. En términos de edades formales de ingreso, el Decreto Exento N° 1126 (Ministerio de Educación de Chile, 2017) establece que el Primer Nivel de Transición (Pre-Kínder) es para niños con 4 años cumplidos al 31 de marzo, y el Segundo Nivel de Transición (Kínder) para niños con 5 años cumplidos al 31 de marzo del año escolar correspondiente.

Durante la etapa preescolar, el desarrollo infantil se configura de manera integral, dinámica y contextual, articulando dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, corporales, morales y afectivo-sexuales, entre otras. Este período de la infancia se caracteriza por una alta plasticidad del desarrollo tanto físico como cognitivo (García et al., 2023), en la cual las experiencias tempranas, las interacciones significativas y el entorno educativo cumplen un rol determinante en la estructuración del YO. Así lo sostiene Taibo et al., (2018), quien plantea, “La relación establecida entre los niños, niñas y adolescentes y sus familias no puede ser comprendida al margen de su contexto, es decir del “entorno físico, social y cultural que influye y contiene (enmarca) a las personas que están en una relación” (p. 2).

Desde la perspectiva cognitiva, Piaget sitúa a los niños y niñas en la etapa preoperacional, Barreto Zúñiga et al. (2024) señalan que el aprendizaje infantil es caracterizado por el desarrollo del pensamiento simbólico, el lenguaje y la representación mental, aunque aún con predominio del pensamiento egocéntrico y una comprensión limitada de la reversibilidad lógica. Este desarrollo cognitivo se ve profundamente influenciado por la acción y la exploración activa del entorno, elementos centrales en la educación preescolar. Cuando estudiamos el desarrollo de la niñez no podemos pasar por alto los postulados de Piaget, dado que:

“La teoría de desarrollo cognitivo es considerada como una de las más importantes en el ámbito pedagógico actual, debido a que esta permitió que los profesionales en el área pudieran desarrollar estrategias enfocadas en la enseñanza en función de la edad y el desarrollo del pensamiento en las personas, esto debido a que es posible conocer la manera que las personas perciben el entorno en diferentes edades” (Nigenda, Hernández, & Cal, 2021, citado en Barreto Zúñiga et al., 2024, p. 4129).

Complementariamente, Wallon (2000) propone una comprensión del desarrollo infantil desde una mirada integradora, en la cual la emoción, el cuerpo y la relación con el otro

adquieren un rol estructurante del psiquismo. En la etapa preescolar, la expresividad motriz y emocional se manifiesta como un medio privilegiado de comunicación, regulación afectiva y construcción de la identidad. En esta misma línea, Aucouturier (2004) destaca la importancia de la práctica psicomotriz como un espacio que favorece la expresión de los fantasmas de acción, la seguridad afectiva y la simbolización, permitiendo al niño y la niña elaborar sus experiencias corporales y emocionales a través del juego.

Es así como el desarrollo corporal y motor adquiere especial relevancia en este período, siendo comprendido no sólo como adquisición de habilidades motrices, sino como base del desarrollo emocional y relacional, donde el/la niño/a expresa desde la motricidad lo que habita en su mundo interno. Desde el enfoque de Pikler y Tardos (2016), se resalta el valor del movimiento libre y de la autonomía motriz, promoviendo una relación respetuosa con el cuerpo del niño o la niña, donde el adulto actúa como observador atento y garante de un entorno seguro, además de proporcionar cuidados de calidad. Estas autoras subrayan que la calidad del vínculo y del cuidado cotidiano incide directamente en la construcción de la seguridad emocional y la confianza.

En relación con el desarrollo afectivo y vincular, la teoría del apego de Bowlby (1988) sostiene que las experiencias tempranas de cuidado y disponibilidad emocional del adulto significativo configuran modelos internos de relación que influyen en la regulación emocional, la exploración del entorno y la calidad de los vínculos posteriores (Moneta, 2014). Durante la etapa preescolar, la presencia de figuras de apego seguras en el contexto educativo y familiar resulta fundamental para favorecer procesos de autonomía, socialización y aprendizaje.

Cuando hablamos de etapa preescolar también se vuelve indispensable tener en consideración el desarrollo moral, en este sentido Kohlberg (1984) sitúa a los niños y niñas preescolares en el nivel preconventional, donde la comprensión de las normas se encuentra mediada principalmente por la evitación del castigo y la búsqueda de aprobación (Linde Navas, 2016). En este sentido, la educación preescolar constituye un espacio clave para la internalización progresiva de normas sociales, valores y actitudes basadas en el respeto mutuo, la empatía y la convivencia.

Desde la teoría del desarrollo psicosexual, Freud plantea que el desarrollo infantil se organiza en una secuencia de fases que, si bien se inician en los primeros meses de vida, presentan continuidades y resignificaciones durante la etapa preescolar. La fase oral, predominante en los primeros años, sienta las bases de las primeras experiencias de

satisfacción, vínculo y seguridad a través de la alimentación y el contacto con el otro. Posteriormente, la fase anal, que se consolida entre los dos y cuatro años, introduce progresivamente la noción de control, autonomía y relación con la norma, aspectos que continúan elaborándose en el período preescolar. Finalmente, durante esta etapa cobra especial relevancia la fase fálica, asociada al reconocimiento del propio cuerpo, a la diferenciación sexual y a la estructuración de aspectos fundamentales de la personalidad (Villalobos, 1999). Desde una perspectiva actual, estos postulados evidencian la relevancia de acompañar los procesos infantiles con una actitud respetuosa, sin juicios y en consonancia con el ritmo evolutivo, entendiendo la sexualidad en la niñez como parte esencial del desarrollo humano y no como una manifestación patológica.

Finalmente, autores como Anzieu (2010) aportan a la comprensión del desarrollo infantil a través del concepto del Yo-piel, destacando la relevancia de las experiencias corporales, táctiles y relacionales tempranas en la constitución del yo y en la delimitación entre el mundo interno y externo. En la etapa preescolar, estas experiencias resultan fundamentales para la organización psíquica, la seguridad emocional y la construcción de la identidad.

Desde esta perspectiva, la etapa preescolar se configura como un período decisivo en el desarrollo humano, caracterizado por profundas transformaciones a nivel corporal, emocional, comunicativo, cognitivo y relacional, las cuales deben ser consideradas de manera consciente por los y las docentes en el ejercicio de su labor pedagógica. En este contexto, la educación parvularia cumple un rol fundamental al ofrecer experiencias educativas que integren el cuerpo, la emoción, el vínculo, el juego y el aprendizaje, reconociendo que los niños y las niñas atraviesan procesos de cambio dinámicos y singulares.

### **3.4 Metodología Atemporalia**

La metodología Atemporalia, “Yoga y Meditación para la Educación”, surge en el año 2009 como una propuesta pedagógica innovadora, avalada por la institución formal “FYME”. Con sus fundamentos en la necesidad de entregar una educación inclusiva para niñas y niños, buscando potenciar las cualidades que cada niña y niño tiene, pero siempre desde sus habilidades, contemplando la diversidad como su generalidad. Con la finalidad de ser accesible para todos, es que se hace presente en la vida y en la educación de las y los niños a través del juego según el estadio de desarrollo en el cual se encuentren.

Iturra (2018) señala que “la metodología está basada en el juego, el imaginario infantil y el desarrollo cognitivo y social de los niños, utilizando una multiplicidad de canales de información” (p. 72). Asimismo, la relevancia de vincular el juego con prácticas inclusivas se sustenta en una concepción cultural del juego. Huizinga (1972) consideraba que partiendo de un enfoque antropológico cultural, el juego se enraíza en el seno de una actividad libre, voluntaria, separada de la vida corriente y ajustada a reglas, en la conciencia del cuidado hacia el otro, al medio y a su entorno, además de la identificación y comprensión de sus emociones.

En el sistema educativo vigente, la infancia es entendida desde una perspectiva adultocéntrica, donde se tienden a considerar a las niñas y niños como sujetos en preparación a la etapa de la adultez, promoviendo diálogos y prácticas que priorizan su formación futura ante sus experiencias y vivencias presentes, invisibilizando el valor propio de la niñez. Según Freire (como se citó en Calvache López, 2003, p. 20) este tipo de educación “dicta ideas, no hay intercambio de ideas. No debate o discute temas. Trabaja sobre el educando. Le impone un orden que él no comparte, a la cual sólo se acomoda. No le ofrece medios para pensar auténticamente, porque al recibir las fórmulas dadas, simplemente las guarda. No las incorpora, porque la incorporación es el resultado de la búsqueda, de algo que exige de parte de quien lo intenta, un esfuerzo de recreación, de invención”.

Por otra parte, la metodología Atemporalia propone desarrollar habilidades personales, sociales y emocionales a través de diversos sistemas que integran experiencias sensoriales y corporales, donde los sentidos, la conciencia corporal y herramientas como la voz y la música forman parte del proceso educativo de las niñas. Trabajando así a través de diferentes personajes, los cuales están ligados a los tattvas, elementos de los cuales estamos compuestos, según la cultura occidental: tierra, agua, aire, fuego y espacio, donde cada elemento se encuentra representado en un personaje, permitiendo abordar el desarrollo de habilidades socioemocionales mediante recursos lúdicos.

En este sentido, la metodología Atemporalia se alinea con enfoques pedagógicos que valoran el juego, la expresión de las niñas y la importancia de la dimensión emocional como componentes centrales del proceso educativo.

Desde esta perspectiva, el yoga se integra como una herramienta pedagógica que favorece la conexión entre cuerpo y mente, orientado al fortalecimiento de la conciencia corporal, la regulación emocional y la atención plena, siendo un recurso pedagógico transversal

y diverso. Aguilera Mora y Razmilic Crichton (2021) plantean que, por esta razón, la incorporación del yoga en el contexto educativo no se limita a una práctica corporal o de relajación, sino que adquiere sentido cuando los objetivos de desarrollar una conciencia respetuosa y sensible de su propio cuerpo se integran con la comprensión de que los educandos son seres capaces de responder al momento presente de manera auténtica y consciente.

Este recurso pedagógico, artístico y lúdico, orientado al cuidado y desarrollo de la infancia y adolescencia, se organiza en septenios, los cuales corresponden a etapas de siete años que se clasifican según la edad. En primer lugar, se encuentra “El Bosque Mágico”, etapa destinada a la primera infancia; en segundo lugar, “El Secreto de la Luz Interior”; posteriormente “El camino de los guerreros” y, por último, “El Maestro Interior”. Cada uno de ellos cuenta con sus personajes representativos y característicos, los que aportan elementos simbólicos que contribuyen con la magia, armonía y el sentido formativo de esta metodología.

En relación con la primera infancia, “El Bosque Mágico” presenta cinco semillitas, identificadas como guardianes del bosque, las cuales invitan a las y los participantes a viajar junto a su niño/a interior mediante el juego, el movimiento y diversas experiencias compartidas. A través de diferentes prácticas, como asanas, mudras, mantras, pranayamas y meditaciones en forma de cuentos, canciones y poesías, se proponen actividades que guían la búsqueda de los animalitos que habitan en el bosque, personajes que prometen hacerte encontrar y conectar con tu propia magia.

De esta forma, la metodología se convierte en una herramienta terapéutica-pedagógica diseñada para generar espacios educativos desde los seis meses de edad hasta los cinco años aproximadamente, basándose en el desarrollo biológico, cognitivo, emocional y social propio de esta etapa. En este sentido, la metodología Atemporalia enfatiza que aprendiendo somos “pequeñitos como una Flor, pero grandes como el Sol” (El Bosque Mágico. Metodología Atemporalia, s. f.).

Asimismo, el considerar el uso de relatos, personajes simbólicos y elementos propios de la naturaleza de la infancia, como lo son la imaginación, la creatividad y la curiosidad, constituye un recurso significativo dentro de la propuesta pedagógica, ya que estos aspectos resultan ser fundamentales en esta etapa del desarrollo, facilitando la comprensión y participación activa en las actividades propuestas.

Esta metodología se estructura a partir de tres ejes fundamentales, siendo estos la educación Waldorf y su Antroposofía, la pedagogía Reggio Emilia y la Humanología (psicología del desarrollo). Estos enfoques constituyen marcos conceptuales que han inspirado la construcción de la propuesta Atemporalia, aportando fundamentos que permiten comprender la infancia desde una perspectiva integral, donde el cuerpo, la emoción, la imaginación, el vínculo y la experiencia adquieren un lugar central dentro del proceso educativo.

En relación con la educación Waldorf, esta corresponde a un modelo pedagógico desarrollado por Rudolf Steiner (1861-1925), cuya propuesta surge a comienzos del siglo XX en un contexto de transformación social y cultural posterior a la Primera Guerra Mundial. Esta pedagogía se fundamenta en la antroposofía, corriente de pensamiento que propone una comprensión integral del ser humano, considerando la interacción entre dimensiones físicas, anímicas y espirituales. En este sentido, la UNESCO (1994) señala que “podríamos decir que el punto central de su trabajo está constituido por una vasta comprensión del ser humano y su relación con las fuerzas del microcosmos y el macrocosmos” (p. 78).

Desde esta mirada, Steiner (1991) sostiene que la educación debe basarse en una comprensión profunda de la naturaleza del ser humano en desarrollo, afirmando que “para conocer esta naturaleza del hombre en ciernes, tenemos que partir de una contemplación de su naturaleza oculta” (p. 21). De acuerdo con este enfoque, el ser humano no se comprende únicamente desde su dimensión biológica o física, sino como una entidad compleja que integra diversas dimensiones de la experiencia humana.

A partir de esta perspectiva, la pedagogía Waldorf propone una comprensión del desarrollo organizada en septenios, los cuales corresponden a períodos evolutivos de aproximadamente siete años. En la primera infancia, el aprendizaje se produce principalmente a través de la imitación, la experiencia sensorial y el contacto directo con el entorno. Durante esta etapa, el juego, la imaginación y el movimiento adquieren un rol central, constituyéndose como medios fundamentales para el desarrollo integral del niño o la niña.

En este sentido, la pedagogía Waldorf concibe la educación como un proceso que debe acompañar las distintas fases del desarrollo humano, reconociendo la importancia de ofrecer experiencias educativas acordes con las necesidades evolutivas de cada etapa. Tal como señalan Uceda y Zaldívar (2013), esta perspectiva propone una metodología que reubica el

período de la infancia dentro de una comprensión más amplia del desarrollo humano, articulándolo con las demás etapas de la vida.

Por otra parte, la pedagogía Reggio Emilia constituye otro de los enfoques que han inspirado la construcción de la metodología *Atemporalia*. Este enfoque surge en la ciudad italiana de Reggio Emilia durante el período posterior a la Segunda Guerra Mundial, como resultado de un movimiento comunitario que buscaba transformar la educación infantil y construir escuelas que respondieran a nuevas concepciones de infancia, ciudadanía y participación social.

Desde esta perspectiva, los niños y niñas son concebidos como sujetos activos, curiosos y competentes, capaces de construir conocimiento desde edades tempranas. Tal como plantea Malaguzzi (citado en Cagliari et al., 2017), la educación infantil debe reconocer a la infancia como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, promoviendo contextos educativos que favorezcan la exploración, la investigación y la expresión.

Uno de los aportes centrales de este enfoque es la noción de los “cien lenguajes del niño”, que plantea que la infancia dispone de múltiples formas de expresión y comunicación. Estas pueden manifestarse a través del movimiento, el dibujo, el juego simbólico, el lenguaje corporal, la música o la exploración de materiales, entre otros. En este sentido, el conocimiento se construye mediante la integración de diversas experiencias sensoriales, cognitivas y emocionales (Vecchi, 2013).

Asimismo, la pedagogía Reggio Emilia otorga especial relevancia al entorno educativo, concibiéndolo como un mediador activo del aprendizaje. Los espacios, materiales y disposiciones del aula son diseñados de manera intencionada para favorecer la exploración, la autonomía y la interacción entre los niños y niñas (Edwards, Gandini & Forman, 2011).

Finalmente, la humanología constituye otro de los pilares conceptuales que inspiran la metodología *Atemporalia*, ofreciendo una mirada transdisciplinaria sobre el desarrollo humano. Este enfoque propone comprender al ser humano desde una perspectiva integral que articula dimensiones biológicas, emocionales, relacionales y culturales.

En este marco, diversos autores han destacado la importancia de las experiencias tempranas, del movimiento y del vínculo afectivo en el desarrollo infantil. Pikler (1994) resalta el valor del movimiento autónomo y del respeto por los ritmos individuales del niño o la niña,

mientras que Aucouturier (2004) sitúa la expresividad corporal y el juego como medios fundamentales para la elaboración psíquica y emocional. Por su parte, Lecannelier (2016), desde la teoría del apego, enfatiza el rol de las experiencias relacionales tempranas en la construcción de la seguridad emocional y la regulación afectiva.

Desde esta perspectiva, el desarrollo infantil es comprendido como un proceso complejo y dinámico, profundamente influenciado por la calidad de los vínculos, las experiencias corporales y el entorno en el que se desarrollan los niños y niñas. Esta mirada resulta particularmente relevante al considerar la diversidad de trayectorias de desarrollo presentes en la infancia, permitiendo comprender a cada niño o niña desde su singularidad y desde las particularidades de su contexto.

Para concluir este apartado, es importante evidenciar que la metodología Atemporalia integra elementos provenientes de distintos enfoques pedagógicos y psicológicos que comparten una concepción holística de la infancia. Tanto la pedagogía Waldorf, la pedagogía Reggio Emilia como la humanología aportan fundamentos que valoran el juego, el cuerpo, la experiencia, la imaginación y el vínculo como componentes centrales del desarrollo infantil. Estos elementos se articulan dentro de la propuesta Atemporalia para configurar una metodología pedagógica que busca acompañar el desarrollo emocional, corporal y social de niños y niñas a través de experiencias significativas, lúdicas y relacionales.

### **3.5 CEA y Etapa Preescolar**

A partir de estas aproximaciones teóricas, resulta pertinente situar la Condición del Espectro Autista (CEA) en relación con la etapa preescolar, considerando que esta etapa representa un momento crucial para el fortalecimiento de competencias que favorecen la integración en el ámbito educativo y la creación de relaciones interpersonales valiosas. En la educación parvularia se consolidan procesos centrales del desarrollo infantil, como la comunicación funcional, la comprensión y expresión emocional, el juego compartido, la emergencia de normas de convivencia y la progresiva autonomía (Monar-Miranda et al., 2025). En consecuencia, la manera en que los niños y niñas se integran a experiencias de aula no depende únicamente de aprendizajes formales, sino también de condiciones relacionales y ambientales que favorecen la seguridad, la exploración y la interacción con pares y adultos (Da Silva et al., 2022).

En este contexto, las características comúnmente asociadas al CEA pueden adquirir expresiones particulares, debido a que el aula preescolar se organiza en torno a dinámicas grupales, rutinas cambiantes, demandas de flexibilidad y múltiples estímulos sociales y sensoriales. Por ejemplo, las variaciones en cómo se emplea la comunicación verbal y no verbal, en la manera de responder emocional y socialmente a los demás, o en la interpretación de señales sociales, pueden afectar la forma en que los niños y niñas se integran en los juegos, se suman a las experiencias grupales, manifiestan sus necesidades o mantienen interacciones con sus pares. De manera similar, el hecho de que existan intereses muy específicos, comportamientos repetitivos o una sensibilidad particular a los estímulos sensoriales puede influir en cómo los niños y niñas reaccionan ante cambios de rutina, reglas escolares, periodos de espera o entornos con gran cantidad de estímulos. En este sentido, la vivencia de la etapa preescolar para un niño o niña con CEA varía significativamente según el contexto educativo en el que se inserta, diferenciándose, por ejemplo, entre una escuela especial y un jardín infantil regular. Las características del espacio, la organización pedagógica, el tamaño de los grupos, las expectativas comunicativas y las formas de mediación docente inciden directamente en cómo se experimentan y elaboran las demandas del entorno.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia atender a la educación preescolar como un espacio donde se abren oportunidades tempranas para potenciar la participación y el desarrollo integral, siempre que existan mediaciones pedagógicas sensibles y que respondan a la diversidad del neurodesarrollo. En particular, el rol docente adquiere un valor central, ya que las decisiones pedagógicas cotidianas como organización de rutinas, anticipación, propuestas de juego, apoyos a la comunicación, estrategias de convivencia y contención emocional inciden directamente en la experiencia de los estudiantes. En consecuencia, abordar teóricamente el CEA y la etapa preescolar de manera articulada permite comprender que las dimensiones que esta investigación focaliza (habilidades comunicativas, interacciones sociales y conducta adaptativa) se expresan y desarrollan en un entramado relacional y contextual, donde el aula y sus prácticas constituyen un componente decisivo para la inclusión efectiva.

### **3.6 Etapa Preescolar y Atemporalia**

Desde esta comprensión, la etapa preescolar se configura como un período decisivo para el desarrollo integral, en el que las experiencias pedagógicas influyen de manera significativa en la construcción de la identidad, la regulación emocional, la disponibilidad para el aprendizaje y la calidad de los vínculos. En estas edades, la forma en que se organiza el aula,

las rutinas, el tipo de interacción adulto–niño/a y las oportunidades de juego compartido inciden directamente en la participación y en el despliegue de habilidades comunicativas y sociales. Por ello, la educación preescolar no solo se orienta a la adquisición de contenidos, sino también a generar condiciones que favorezcan el bienestar, la convivencia, la expresión y la autonomía progresiva, considerando el cuerpo y la emoción como dimensiones constitutivas del aprendizaje.

En este marco, la metodología *Atemporalia* puede comprenderse como una propuesta pedagógica que dialoga con características centrales del nivel preescolar, en tanto integra prácticas corporales, contemplativas y expresivas mediante recursos lúdicos y narrativos. En lugar de situar el aprendizaje únicamente en lo verbal o en la instrucción directa, esta metodología incorpora experiencias que involucran movimiento, respiración, atención, imaginación y exploración creativa, aspectos particularmente pertinentes en una etapa en la que la comunicación y la relación con el entorno se construyen, en gran medida, desde la acción, el juego y la experiencia sensorial. De este modo, *Atemporalia* se articula con la necesidad de ofrecer mediaciones pedagógicas que posibiliten distintas vías de participación, especialmente en contextos donde coexisten diversos estilos de aprendizaje y formas de expresar emociones y necesidades.

Asimismo, la incorporación de prácticas como yoga, meditación y arte cobra sentido pedagógico en la medida en que se insertan en la cotidianidad del aula como herramientas para sostener procesos de autorregulación, organización atencional y convivencia, sin perder el carácter propio de la educación preescolar. En particular, en entornos donde se busca favorecer la inclusión, adquiere relevancia la disponibilidad de estrategias que apoyen la transición entre actividades, la anticipación de rutinas y la generación de climas emocionales más estables, dado que estas condiciones influyen en la disposición de niños y niñas para interactuar, comunicarse y participar. En este sentido, *Atemporalia* se posiciona como una alternativa que puede aportar a la construcción de ambientes pedagógicos más contenidos, sensibles, coherentes e integrales con el desarrollo infantil, al incorporar experiencias que consideran simultáneamente “la triple estructura del ser humano, cuerpo, mente y alma (emociones)” (Guíñez, 2023, p. 40).

Finalmente, esta articulación resulta especialmente significativa para el propósito de la presente investigación, ya que permite comprender que el posible impacto de *Atemporalia* en educación preescolar no se reduciría a un “efecto” aislado, sino que se expresaría en la

experiencia educativa cotidiana, en cómo se favorecen formas de comunicación más funcionales, cómo se amplían oportunidades de interacción social y cómo se apoyan habilidades asociadas a la conducta adaptativa, tales como la autonomía, la flexibilidad ante cambios, el seguimiento de rutinas y la participación en actividades compartidas. En consecuencia, analizar las percepciones docentes sobre Atemporalia en etapa preescolar supone situar la metodología como una mediación pedagógica que interactúa con las características del nivel y con las dinámicas reales del aula, donde se construyen aprendizajes y relaciones de manera situada.

## Capítulo IV: Marco Metodológico

### 4.1 Enfoque de la investigación

La investigación se adscribe a un enfoque cualitativo de carácter interpretativo–naturalista, en coherencia con su propósito de comprender las percepciones docentes sobre un fenómeno educativo situado, asumiendo que la realidad social y educativa no se concibe como un objeto plenamente “objetivo” y externo, sino como una experiencia construida y significada por los sujetos en contextos concretos. “Este enfoque tiene como finalidad “reconstruir” la realidad tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido” (Hernández Sampieri et al., 2003, p. 5). En este sentido, el objeto de estudio no corresponde a variables cuantificables ni a relaciones causales susceptibles de medición estadística, sino a significados, interpretaciones y valoraciones elaboradas por los propios actores educativos en el marco de su práctica pedagógica.

Desde esta perspectiva, la realidad investigada no se concibe como un fenómeno externo, objetivo y medible, sino como una construcción intersubjetiva que emerge de la experiencia profesional de los docentes. El interés investigativo se centra en comprender cómo los participantes interpretan el impacto de la metodología en dimensiones específicas del desarrollo infantil habilidades comunicativas, interacciones sociales y conducta adaptativa, reconociendo que dichas interpretaciones se encuentran mediadas por su trayectoria formativa, su contexto institucional y su experiencia en educación inclusiva.

Se considera que el enfoque cualitativo es el más apropiado, ya que facilita la comprensión de la perspectiva interna de los docentes, permite profundizar en sus experiencias dentro del contexto educativo real, posibilita el análisis del fenómeno en su entorno natural sin necesidad de manipular variables y contribuye a generar una visión amplia y contextualizada del impacto percibido. A su vez, este enfoque favorece un proceso inductivo, en el cual los hallazgos emergen desde los relatos y experiencias de los participantes, posibilitando la construcción de categorías interpretativas coherentes con la realidad observada. De esta manera, se prioriza la riqueza descriptiva, la profundidad analítica y la comprensión de los significados, por sobre la generalización estadística o la comprobación de hipótesis causales, ajustándose a los objetivos planteados “ conocer, identificar, comprender y descubrir percepciones” además de garantizar coherencia epistemológica y metodológica entre el problema de investigación, el marco teórico y las estrategias de recolección y análisis de datos.

## 4.2 Alcance de la investigación

En la literatura metodológica clásica, la investigación científica ha sido clasificada tradicionalmente a partir de tipos de investigación, tales como estudios exploratorios, descriptivos y explicativos. Sin embargo, en el enfoque metodológico propuesto por Hernández Sampieri, Fernández y Baptista, se plantea la utilización del concepto de alcance de la investigación, con el propósito de comprender estas categorías no como clasificaciones rígidas, sino como distintos niveles de profundidad dentro del proceso investigativo. En este marco, y retomando la propuesta de Danhke (1989), los estudios pueden situarse en cuatro alcances principales: exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo, los cuales permiten delimitar el grado de conocimiento que se pretende alcanzar respecto de un fenómeno determinado.

La presente investigación se inscribe en un alcance descriptivo, orientado a la caracterización sistemática de las percepciones docentes respecto a la implementación de la metodología Atemporalia y su incidencia en estudiantes con Condición del Espectro Autista (CEA) pertenecientes al primer y segundo nivel de transición. Bajo esta premisa, el estudio no busca establecer leyes generales ni determinar causalidades estadísticas, sino precisar las configuraciones y perfiles de un fenómeno educativo situado. Como señalan Hernández Sampieri et al. (2003), el propósito de este alcance radica en “especificar las propiedades, características y perfiles de personas, grupos, comunidades o cualquier fenómeno que sea objeto de análisis” (p. 117), lo que en este caso permite delimitar cómo se manifiesta la praxis pedagógica de Atemporalia.

Dicha delimitación resulta fundamental para profundizar en el análisis de tres dimensiones: la comunicación, las interacciones sociales y la conducta adaptativa. La investigación se propone recolectar información detallada sobre estas variables, entendiendo que, según el planteamiento de Danhke (1989, como se citó en Hernández Sampieri et al., 2003), los estudios descriptivos permiten recoger datos sobre diversos aspectos del fenómeno para ofrecer una visión de conjunto que sea, a la vez, técnica y comprensiva. De este modo, el estudio permite mapear cómo los docentes significan el impacto de disciplinas como el yoga y la meditación en el desarrollo integral de sus estudiantes.

Asimismo, el alcance descriptivo aquí planteado evita la reducción del fenómeno a factores explicativos aislados, optando por una narrativa que rescata la riqueza de la experiencia docente en contextos de educación especial. Al detallar las percepciones sobre la

efectividad de una metodología holística y artística, se busca generar un conocimiento que trascienda la mera observación superficial, aportando insumos para la reflexión pedagógica sobre la inclusión. Esta aproximación sistemática permite, en última instancia, identificar elementos significativos de la práctica educativa que favorecen la participación activa de los estudiantes CEA, sentando una base documental sólida que invite a futuras líneas de investigación sobre metodologías alternativas en la etapa preescolar.

### **4.3 Diseño de investigación**

La presente investigación se adscribe a un diseño no experimental, en tanto no contempla la manipulación deliberada de variables independientes ni la implementación sistemática de una intervención orientada a comprobar relaciones de causa y efecto. La metodología Atemporalia no es introducida ni modificada por las investigadoras, sino que se analiza en su contexto natural de implementación, tal como ocurre en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, el estudio se orienta a observar, descubrir y describir un fenómeno educativo ya existente, respetando las dinámicas propias del contexto socioeducativo y evitando la alteración intencionada de sus condiciones.

A su vez, el diseño es de carácter transversal, dado que la recolección de información se realiza en un único momento temporal. Dado que no pretende realizar un seguimiento evolutivo ni comparar mediciones en distintos períodos, sino capturar las percepciones docentes en un punto específico del proceso educativo. Este recorte temporal permite obtener una “fotografía” del fenómeno tal como es comprendido por los participantes en el momento de la investigación, sin establecer análisis de cambio o trayectoria a lo largo del tiempo. Así como lo plantea Hernández Sampieri et al., (2003) “Los diseños de investigación transeccional o transversal recolectan datos en un solo momento, en un tiempo único” (p. 270).

En cuanto a su alcance, el estudio se configura como descriptivo, ya que busca identificar y caracterizar las percepciones docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar. El propósito no es establecer relaciones de causalidad ni probar hipótesis explicativas, sino detallar cómo los profesionales significan y valoran los efectos de la metodología en dimensiones específicas del desarrollo infantil, tales como las habilidades comunicativas, las interacciones sociales y la conducta adaptativa.

En este sentido, el diseño no experimental, transversal y descriptivo resulta metodológicamente coherente con los objetivos planteados, puesto que permite aproximarse al fenómeno desde una lógica interpretativa, priorizando la comprensión contextualizada de las prácticas pedagógicas y las construcciones subjetivas de los docentes.

#### **4.4 Muestra**

En coherencia con el enfoque cualitativo y el diseño no experimental, la selección de participantes se realizará mediante una muestra no probabilística de expertos, es decir, un procedimiento de selección intencional en el que los sujetos son escogidos deliberadamente por el investigador debido a que poseen conocimientos, formación y experiencia directa en relación con el fenómeno de estudio según lo expuesto por Hernández Sampieri et al. (2003). En este marco, se considerará como unidad de análisis docentes que, por su formación y experiencia directa, puedan dar a conocer sus percepciones sobre el impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con CEA en etapa preescolar. En consecuencia, se opta por una muestra, en la cual los participantes son seleccionados deliberadamente por el investigador en función de criterios previamente definidos y atingentes al problema de investigación.

Asimismo, se establecerán criterios operativos de inclusión y exclusión para delimitar la muestra y asegurar coherencia con los objetivos del estudio.

#### **Características de la población**

- Docentes que cuenten con formación formal en metodología Atemporalia (por ejemplo, diplomado).
- Docentes que se desempeñen en nivel preescolar (NT1 o NT2).
- Docentes que trabajen directamente con niños y niñas diagnosticados con CEA.
- Docentes que hayan implementado la metodología Atemporalia de manera sistemática en su práctica pedagógica, contando con experiencia suficiente para describir percepciones basadas en su desempeño profesional.
- Participación voluntaria mediante consentimiento informado, con disposición a ser entrevistados/as y, si corresponde, autorizar grabación para transcripción.

#### **4.5 Sujetos de Investigación**

Los sujetos de investigación corresponden a docentes que implementan la metodología Atemporalia en contextos educativos de nivel preescolar y que trabajan directamente con niños

y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA). La delimitación de este sujeto de estudio responde a la necesidad de acceder a percepciones construidas desde una práctica pedagógica situada, sostenida y vinculada de manera directa con el fenómeno investigado.

Como criterio central, se consideró que las y los sujetos de investigación debían contar con formación formal en la metodología Atemporalia, ya sea mediante diplomado, profesorado o certificación equivalente, con el propósito de resguardar que sus percepciones se sustenten en una experiencia profesional consistente y no exclusivamente en aproximaciones teóricas o conocimientos generales sobre la propuesta metodológica.

Asimismo, estos sujetos se sitúan en espacios educativos vinculados a la educación preescolar, particularmente en niveles de transición, donde desarrollan prácticas pedagógicas orientadas al acompañamiento del desarrollo integral infantil. Desde este rol, aportan una perspectiva especializada respecto de la implementación de Atemporalia en el aula, especialmente en dimensiones significativas para el aprendizaje y la participación de niños y niñas con CEA, tales como la comunicación, las interacciones sociales y la conducta adaptativa.

#### **4.6 Participantes del Estudio**

Las participantes del presente estudio corresponden a seis docentes mujeres, seleccionadas mediante un muestreo no probabilístico e intencionado, en coherencia con el enfoque cualitativo y con los criterios de inclusión definidos para la investigación. Todas ellas cuentan con formación en la metodología Atemporalia y con experiencia de trabajo pedagógico con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar.

Las docentes participantes se desempeñan en contextos vinculados a la educación preescolar y al trabajo educativo con niños y niñas en primera infancia, lo que les otorga pertinencia en relación con los objetivos del estudio. Sus trayectorias profesionales y experiencias de implementación de la metodología constituyen una fuente relevante de información para comprender las percepciones docentes respecto de los lineamientos de Atemporalia y de su impacto en el desarrollo y la educación de niños y niñas con CEA.

Con el fin de resguardar la confidencialidad y el anonimato de las participantes, sus identidades fueron sustituidas por códigos alfanuméricos acompañados de iniciales de referencia. De este modo, en el análisis y presentación de resultados fueron identificadas como D1 (F.M.), D2 (F.S.), D3 (D.R.), D4 (V.H.), D5 (S.T.) y D6 (C.R.). Esta decisión responde a

criterios éticos propios de la investigación cualitativa y permite resguardar la identidad de las docentes sin afectar la organización ni la trazabilidad analítica de sus discursos.

#### **4.7 Técnicas de Recolección de Información e Instrumentos**

Como técnica de recolección de información se utilizará la entrevista cualitativa semiestructurada que “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (Hernández Sampieri et al., 2003, p. 455). Esta técnica es pertinente para el diseño adoptado, ya que permite acceder a la experiencia vivida y a la interpretación elaborada desde la práctica profesional. De este modo, se mantiene un foco común acorde a los objetivos de investigación, sin restringir la emergencia de información relevante en función de la experiencia particular de cada docente.

Finalmente, para resguardar coherencia metodológica en la aplicación del instrumento, se considerará una secuencia operativa que incluya: presentación del propósito, resguardo de confidencialidad y solicitud de consentimiento (incluida autorización de grabación y toma de notas), conducción de la entrevista mediante escucha activa, respeto de silencios y registro de información relevante, cierre que permita a la participante agregar antecedentes y, posteriormente, transcripción y revisión del material, con posibilidad de realizar ajustes a la guía de manera iterativa para mejorar su pertinencia (Hernández Sampieri et al., 2003).

El instrumento utilizado será una pauta de entrevista semiestructurada, organizada en bloques temáticos alineados con los objetivos específicos del estudio. La pauta considera preguntas abiertas orientadas a favorecer descripciones detalladas, ejemplos situados y precisiones sobre significados atribuidos por las docentes. Este tipo de instrumento se sustenta en una guía base de asuntos o preguntas y permite incorporar preguntas de profundización cuando sea necesario, manteniendo flexibilidad en función de las respuestas (Hernández Sampieri et al., 2003).

La pauta se estructura en tres dimensiones centrales: habilidades comunicativas, interacciones sociales y conducta adaptativa, formulando preguntas de manera neutral, evitando inducir respuestas. La entrevista iniciará con una breve fase inductoria de preguntas generales hacia preguntas más específicas, procurando que cada participante pueda describir su experiencia de manera progresiva y con claridad.

Respecto a las herramientas para recoger la información, cuando la participante lo autorice, la entrevista será grabada para facilitar su transcripción y análisis posterior. La información será tratada de manera confidencial, resguardando el anonimato mediante seudónimos, y se utilizará exclusivamente con fines académicos, en coherencia con los resguardos éticos definidos para este estudio (Hernández Sampieri et al., 2003).

#### **4.8 Análisis de la Información**

El análisis de la información se realizará mediante un proceso de análisis cualitativo orientado a organizar, transcribir y codificar los datos obtenidos a través de las entrevistas, con el propósito de construir categorías y temas interpretativos coherentes con los objetivos de la investigación (Hernández Sampieri et al., 2003). En primer término, se llevará a cabo la transcripción íntegra del material recolectado, seguida de una lectura comprensiva inicial que permita la familiarización con el corpus y la identificación preliminar de ideas relevantes.

Considerando que los estudios cualitativos suelen generar un volumen amplio de información, como transcripciones, registros de audio, notas o documentos, será necesario organizar el material de manera sistemática, asegurando que se encuentre clasificado según criterios lógicos tales como temas, actores o momentos de recolección. Asimismo, se verificará que los registros sean completos, legibles y adecuados para su análisis, resguardando en todo momento la confidencialidad de los participantes, en coherencia con los principios éticos de la investigación.

Posteriormente, se establecerá un plan inicial de trabajo para el análisis, el cual orientará las decisiones metodológicas relacionadas con la revisión del material, la definición del sistema de codificación y la organización del proceso interpretativo. Este plan tendrá un carácter flexible, ya que el análisis cualitativo se desarrolla de manera progresiva y puede ajustarse conforme emergen nuevos elementos o relaciones en los datos. Con el fin de dar seguimiento al proceso analítico, se utilizará una bitácora de análisis en la cual se registran decisiones metodológicas, reflexiones del investigador, dificultades encontradas y significados preliminares que surjan durante la revisión de la información.

En una etapa posterior se desarrollará la codificación como un procedimiento progresivo que permite segmentar la información en unidades de significado y agruparlas en categorías de análisis (Hernández Sampieri et al., 2003). En un primer nivel de codificación, se identificarán segmentos relevantes del discurso, es decir, palabras, frases, párrafos, etc. que

constituyen unidades de análisis. Estas unidades serán comparadas entre sí para reconocer similitudes y diferencias, lo que permitirá generar categorías iniciales que representen los significados presentes en los relatos de las docentes.

En un segundo nivel de codificación, se procederá a establecer relaciones entre las categorías obtenidas, integrándolas en temas o dimensiones de análisis más amplias, según lo sugerido por Hernández Sampieri et al., (2003). Este proceso permitirá identificar patrones recurrentes, vínculos interpretativos y elementos que den cuenta de la forma en que las docentes comprenden y significan el impacto de la metodología Atemporalia en su práctica pedagógica. Las categorías y temas emergentes serán interpretados considerando su frecuencia, significado para los participantes y posibles relaciones entre ellos.

Finalmente, el análisis contemplará la interpretación de los datos en relación con el contexto educativo en el cual se sitúan las experiencias de las docentes participantes. De esta manera, se buscará comprender cómo las percepciones sobre la implementación de la metodología Atemporalia se articulan con las prácticas pedagógicas desarrolladas en el nivel preescolar con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA), permitiendo identificar patrones, significados y explicaciones que contribuyan a una comprensión más profunda del fenómeno estudiado.

#### **4.9 Criterios de Rigor del Estudio**

Para resguardar la calidad metodológica de esta investigación cualitativa, se considerarán criterios de rigor tales como credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad, los cuales permiten fortalecer la coherencia interna del estudio y la solidez interpretativa de los hallazgos (Hernández Sampieri et al., 2003).

En relación con la credibilidad, se procurará que las interpretaciones se sustenten en evidencia empírica explícita proveniente de las entrevistas, articulando resultados y conclusiones a partir de las transcripciones y de fragmentos relevantes del discurso docente. Asimismo, se cuidará la coherencia entre objetivos, pauta de entrevista y categorías analíticas, de modo que el análisis responda efectivamente al fenómeno investigado (Hernández Sampieri et al., 2003).

La transferibilidad se favorecerá mediante una descripción suficiente del contexto educativo y del perfil profesional de las participantes (por ejemplo, nivel preescolar,

experiencia con niños y niñas con CEA y formación en Atemporalia), de manera que sea posible valorar la aplicabilidad de los hallazgos en escenarios similares, sin pretender generalización estadística (Hernández Sampieri et al., 2003).

Respecto de la dependencia, se resguardará la consistencia del proceso mediante el registro sistemático de decisiones metodológicas y analíticas (criterios de selección, condiciones de aplicación de entrevistas, etapas del análisis y ajustes implementados), lo que permite dar cuenta de cómo se desarrolló el estudio y cómo se sostienen sus resultados (Hernández Sampieri et al., 2014). La confirmabilidad se garantizará manteniendo un registro ordenado y transparente de todo el proceso analítico, desde los datos iniciales hasta los códigos, categorías y resultados. De este modo, se asegura que las interpretaciones provengan directamente del material empírico trabajado y no de ideas preconcebidas del investigador (Hernández Sampieri et al., 2003).

#### **4.10 Análisis de datos**

Con el fin de resguardar la confiabilidad y validez de los resultados, se adoptarán criterios de rigor propios del enfoque cualitativo, los cuales se centran en la valoración reflexiva y sistemática del proceso de análisis más que en la aplicación de pruebas estadísticas (Hernández Sampieri et al., 2003). En este sentido, se procurará garantizar que las interpretaciones elaboradas se sustenten de manera consistente en los datos obtenidos y respondan adecuadamente al problema de investigación planteado.

En primer lugar, se velará por la suficiencia y profundidad de la información recolectada, considerando que los participantes seleccionados respondan a los perfiles definidos en los criterios de inclusión del estudio. Asimismo, se procurará desarrollar descripciones detalladas del contexto educativo, de las características de los docentes participantes y del fenómeno analizado, de modo que sea posible comprender los significados atribuidos por los actores a su experiencia pedagógica.

En segundo lugar, se incorporará un ejercicio de triangulación en el proceso de análisis, mediante la revisión de las categorías, unidades de significado y temas emergentes a partir de los datos. Este procedimiento busca favorecer la coherencia interpretativa del análisis, permitiendo contrastar las decisiones de codificación y organización de la información con criterios analíticos explícitos, de manera que las conclusiones derivadas del estudio mantengan consistencia en relación con los datos recopilados.

Adicionalmente, cuando sea posible, se considerará la retroalimentación de los propios participantes respecto de las interpretaciones realizadas, con el propósito de verificar si los significados identificados por el investigador corresponden a las experiencias y percepciones que los docentes intentan expresar en sus relatos.

Finalmente, la confiabilidad del proceso analítico se fortalecerá mediante la revisión exhaustiva de la totalidad del material recolectado, la codificación sistemática de las unidades de significado y el registro de decisiones metodológicas a través de una bitácora de análisis. Este procedimiento permitirá mantener transparencia en el desarrollo del estudio y asegurar que las categorías y conclusiones se encuentren adecuadamente respaldadas por la información obtenida.

## Capítulo V: Presentación de Resultados

El presente capítulo expone los resultados obtenidos a partir del análisis de las percepciones docentes respecto a la implementación de la metodología Atemporalia en el contexto de educación preescolar con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA).

El análisis se desarrolló mediante un enfoque categorial, articulando un total de 7 categorías predefinidas derivadas de los objetivos de investigación y referentes teóricos con tópicos (29) emergentes construidos a partir de los discursos de las participantes. En este sentido, el proceso analítico permitió organizar las percepciones docentes en distintos niveles de abstracción, transitando desde citas significativas hacia la construcción de tópicos y, posteriormente, categorías de análisis.

En coherencia con los objetivos específicos del estudio, los resultados se presentan distinguiendo dos niveles analíticos:

En relación con el objetivo específico 1: **Identificar** las percepciones de los docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia.

En relación con el objetivo específico 2: **Describir** las percepciones docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

Asimismo, el análisis dialoga de manera permanente con referentes teóricos, incorporando sus aportes para profundizar la comprensión del fenómeno estudiado, evitando una presentación meramente descriptiva de los datos.

Instrumento	Docentes
Entrevista Semi Estructurada	D1 (F.M.)
	D2 (F. S.)
	D3 (D.R.)
	D4 (V.H.)
	D5 (S.T.)
	D6 (C.R.)

<b>Matriz de análisis</b>		
<b>Categorías</b>	<b>Tópicos</b>	<b>Citas</b>
<p>Percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Respeto por el ritmo del niño.</li> <li>- Escucha y observación.</li> <li>- Acompañamiento y presencia adulta.</li> <li>- Superación del adultocentrismo.</li> </ul>	<p>D1: “Principales lineamientos, respetar el ritmo de los niños, de cada niño, tener un, generar un ambiente seguro y de confianza para que se expresen y trabajar a través de la metodología para llegar, a, para llegar al tema como emocional con los chiquillos, como que siendo tan pequeños puedan de alguna manera más lúdica como expresarse”.</p> <p>D2: “Uno deja de, de estar. En esto adulto y es, eh, se centra completamente en los niños y eso yo creo que es lo más importante y es lo que a mí me encanta mucho de trabajar con Atemporalia, como salirte del adultocentrismo y realmente poner el foco donde hay que ponerlo que son los niños con los que estáis trabajando”.</p> <p>D4: “el respeto por el niño es como la columna vertebral en donde se cruzan todos esos lineamientos”.</p>
<p><b>Análisis:</b> Respecto de la categoría predefinida “Percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia”, las percepciones dan cuenta del respeto por el ritmo del niño, así como de la escucha y observación, el acompañamiento y presencia adulta, en diálogo con la superación del adultocentrismo. En este marco, la metodología es comprendida como una propuesta pedagógica que se opone a prácticas adultocéntricas y sistemáticas, ya que prioriza el vínculo, la contención y la participación por sobre el control. Desde esta perspectiva, Atemporalia se configura más como una forma de habitar la relación y el vínculo pedagógico que como un complemento de estrategias. Esta comprensión refleja</p>		

una concepción educativa que se distancia de la mirada “bancaria” descrita por Freire (2005), así como de enfoques centrados en la enseñanza homogénea y en la priorización del rendimiento. A su vez, dialoga con una base ética y pedagógica sustentada en el respeto por los ritmos individuales (Pikler, 1994), la observación sensible y la seguridad emocional (Lecannelier, 2016), y la presencia adulta como acompañamiento y sostén del proceso infantil (Aucouturier, 2004).

<p>Atemporalia como experiencia lúdica, corporal y sensorial.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Juego y movimiento como lenguaje infantil.</li> <li>- Aprendizaje multisensorial.</li> <li>- Música, meditación y conciencia corporal.</li> <li>- Vivencia corporal de la docente.</li> </ul>	<p>D1: “Sobre todo pensando en preescolar. Aprenden mediante el movimiento, el juego, así que yo creo que eso es, hay que tenerlo como punto base, punto uno, a la hora de planificar un taller con niños más pequeños. Sí, hay que sí o sí, tener movimiento y juego, porque ese es su lenguaje”.</p> <p>D3: “el juego es la mejor vía para aprender siempre. Yo creo y también estoy convencida de que el cuerpo es el mejor receptor de todos esos estímulos, juegos, sensaciones, olores”.</p> <p>D4: “Uno se tiene que entregar a esa metodología, y yo juego y yo la incorporo en mi cuerpo”.</p> <p>D5: “Todo es movimiento, todo en meditación. Todo juego”.</p>
---	--	--

**Análisis:** Respecto de la categoría predefinida “Atemporalia como experiencia lúdica, corporal y sensorial”, las percepciones dan cuenta del juego y movimiento como lenguaje infantil, así como del aprendizaje multisensorial, la música, meditación y conciencia corporal, en diálogo con la vivencia corporal de la docente. En este sentido, Atemporalia es comprendida como una propuesta pedagógica que sitúa el cuerpo, el juego y la experiencia sensorial en el centro de los procesos educativos, reconociendo múltiples formas de expresión y participación infantil. Esta comprensión dialoga con la noción de los “cien

lenguajes del niño”, en tanto el conocimiento se construye mediante la integración de experiencias sensoriales, cognitivas y emocionales, que pueden manifestarse a través del movimiento, la música, el juego simbólico, el lenguaje corporal y la exploración de materiales (Vecchi, 2013). Asimismo, se vincula con lo planteado por Aguilera Mora y Razmilic Crichton (2021), quienes sostienen que la incorporación del yoga en el contexto educativo adquiere sentido cuando favorece una conciencia respetuosa y sensible del propio cuerpo, comprendiendo a los educandos como seres capaces de responder al momento presente de manera auténtica y consciente.

<p>Barreras y tensiones en la implementación de la metodología</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mirada adultocéntrica.</li> <li>- Poca participación del equipo educativo.</li> <li>- Resistencias familiares y religiosas.</li> <li>- Falta de materiales y tiempo.</li> <li>- Condiciones institucionales poco favorables.</li> </ul>	<p>D1: “las educadoras solamente eran como espectadoras. <sup>[P]</sup><sub>[SEP]</sub>Entonces creo que igual es importante que los chiquillos vean que sus profes también participan junto con ellos en la actividad, porque eso también les entrega a ellos como el mensaje de que es importante, de que es necesario. Quizás esa sería una de las dificultades que yo he vivido al menos en la implementación de estos talleres, como la poca participación, implicancia de las educadoras en las actividades de yoga, de Atemporalia”.</p> <p>D2: “puede pasar que lo cuestionen... suele suceder con familias que tienen otra religión que quizás son más estrictos entonces lo pueden cuestionar como desde ese lado”.</p> <p>D.3: “La primera es el miedo a lo nuevo que tienen las personas que llevan muchos años trabajando en un sistema [...] pero lo que más, más, yo creo que es impedimento muchas veces es la familia.</p>
--	--	---

		<p>Yo tuve una apoderada evangélica, cuáticamente evangélica.”</p> <p>D4: “La única dificultad son los adultos... la mirada adultocéntrica”.</p> <p>D.5: “sin materiales es complejo impartir la metodología”.</p> <p>D.6: “Otra barrera que me ha pasado en mi comunidad es el tema religioso, hay familias que lo satanizan”.</p>
<p><b>Análisis:</b> Respecto de la categoría predefinida “Barreras y tensiones en la implementación de la metodología” las percepciones dan cuenta de las diferentes barreras que se encuentran instaladas desde los adultos y el contexto escolar general, destacando la mirada adultocéntrica, la escasa implicación y/o apertura de otros profesionales, así como la resistencia a la metodología como forma válida de aprendizaje, los cuestionamientos religiosos y la falta de tiempo o materiales. En este sentido, la implementación de Atemporalia comprende no solo recursos pedagógicos y tangibles, sino también apertura, entrega y disposición ética por parte de los adultos que la imparten como también por parte de quiénes perciben Atemporalia desde la otra perspectiva. Esta comprensión dialoga con Freire (1969, como se citó en Calvache López, s.f.) quien menciona que “la teoría y la práctica, el discurso y la acción deben ir de la mano y vivirse en el diálogo, un diálogo que es amor, humildad, fe en los hombres, solidaridad, respeto y tolerancia”, sosteniendo además que “la praxis educativa innovadora y liberadora requiere de unos educadores...que propicien el emerger humano en estrecha relación con el paradigma acción-reflexión y dentro del sentido y la dinámica del ver, juzgar, actuar”.</p>		
<p>Percepciones docentes sobre el impacto de Atemporalia en la participación de niños y niñas con CEA</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Participación progresiva.</li> <li>- Presencia y observación como formas válidas de participación.</li> </ul>	<p>D.2: “participan, como a su ritmo en verdad a su ritmo, van y vienen... siento que la metodología te da eso, te da como, el, el respetar los ritmos, entonces que no esté presente girando con nosotros. No quiere decir que no esté atento... Entonces eso es lo que yo he podido apreciar, como que super a su ritmo y, y</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integración a partir de la música y las rutinas.</li> <li>- Respeto por tiempos individuales.</li> </ul>	<p>siempre están atentos, solo que no siempre quieren participar en toda la propuesta, sino que quieren participar en, en lo que más le llama la atención”:</p> <p>D.4: “al comienzo, sobre todo los niños de etapa preescolar, observaban, quizás no participativamente como generalmente los profesores quieren que participen en todas las dinámicas, observaban, escuchaban, estaban en un rincón. Pero de a poco ellos empiezan a tararear la música, sobre todo se conectan con la música, se conectan con los sonidos del universo de Atemporalia”.</p> <p>D.6: “Voy a ser súper sincera, es algo muy natural, o sea tengo en el taller tres niños con autismo y no se nota. De hecho, hay una niña sorda y no hay ningún inconveniente por esta integración que tiene Atemporalia a la lengua de señas hace que sea interactivo”.</p>
--	---	---

**Análisis:** Respecto de la categoría predefinida “Percepciones docentes sobre el impacto de Atemporalia en la participación de niños y niñas con CEA” las percepciones dan cuenta de que la metodología favorece una participación paulatina y respetuosa con las particularidades de cada niño o niña con CEA, haciendo énfasis en que participar no siempre implica ejecutar toda la propuesta, sino que también es sinónimo de observar, escuchar, acercarse por momentos, cantar desde otro espacio o integrarse parcialmente. Desde esta mirada, la metodología Atemporalia amplía la comprensión de la participación, validando la perspectiva de que existen múltiples y diversas formas de presencia y pertenencia dentro de una experiencia pedagógica, reconociendo el valor de cada expresión individual como significativa dentro de los procesos educativos, promoviendo una verdadera inclusión. En diálogo con Malaguzzi (1996) “El niño tiene cien lenguajes, cien manos, cien pensamientos,

cien formas de pensar, de jugar y de hablar”. En este sentido, Atemporalia se alinea con esta perspectiva al reconocer y legitimar distintas formas de involucramiento, especialmente en niños y niñas con CEA, quienes muchas veces participan desde códigos comunicativos y expresivos no convencionales. Desde esta mirada, el rol del adulto no es imponer formas de participación, sino generar un entorno que permita que cada niño o niña despliegue sus propias formas de estar y vincularse. Por otra parte, según Vygotsky (1978), el aprendizaje no es un proceso de transmisión directa de información y de capacidades, ni una absorción pasiva de información externa, como explican las teorías tradicionales sobre el mismo”.

Impacto en la comunicación e interacción social

- Canciones y personajes como mediadores comunicativos.
- Expresión verbal y no verbal.
- Vínculo con pares y adultos.
- Interacción desde el juego compartido.

D1: “acordándome un poquito de los chicos con condición la verdad es que tengo recuerdos súper, súper marcado de que, los chiquillos dentro del espectro, conectaba de una manera súper bonita con los personajes, así como instantáneamente. Y agarraban a uno y empezaban a armar historias, a hablar, a hablar con ellos, hablar sobre ellos, hacer preguntas, tía, pero y de dónde viene y dónde vive, y ver a chiquillos autistas que generen como una conexión, un vínculo, con personajes que si bien son ficticios, pero que representan una emoción, un elemento de la naturaleza”.

D2: “entonces vamos nos vamos saludando con una semillita y, y claro, si bien yo la saco, yo la encuentro, pero después la tiene el otro y después el otro se la pide o anda a saludar a los demás nosotros nos saludamos por ejemplo con un con Garuda que es un ave de Atemporalia. Entonces, cuando sale de su casita. Va a saludar a cada niño y los niños

		<p>me piden, ¿la puedo tomar? Sí. Anda saludar a los amigos, entonces uno la toma y se la van pasando, entonces ahí se van relacionando entre ellos. Entonces van interactuando, no es que yo la quiero ahora pero esperamos a que el amigo la termine de saludar y, cachái como que se va, eso se va generando solo, obviamente requiere tiempo y repetición, pero se trabaja constantemente en todo lo que uno va haciendo con con la metodología, independiente de que sea una clase en específico o en un cotidiano. Como que siempre, siempre se está trabajando”.</p> <p>D2: “lo mismo que te comentaba con la sele, con esta niña, ella también, cachái, como el círculo si, le, le gusta, entonces como que está atenta, es cuando más contacto visual te hace y te busca para cantar, cachái. Entonces como que, esos son los cambios en realidad”.</p>
--	--	--

**Análisis:** En relación a la categoría predefinida “Impacto en la comunicación e interacción social”, las percepciones analizadas evidencian avances significativos en los procesos comunicativos y relacionales de los niños y niñas, mediados por dispositivos pedagógicos que favorecen la participación activa y el encuentro con otros.

En relación con las canciones y personajes como mediadores comunicativos, se observa que estos recursos facilitan la emergencia de conductas comunicativas, particularmente en niños y niñas dentro del espectro autista, desde allí se infiere que los personajes permiten establecer conexiones significativas que promueven la verbalización, la formulación de preguntas y la construcción de narrativas, actuando como soportes simbólicos que median la interacción y el vínculo. Respecto de la expresión verbal y no verbal, los relatos se da cuenta de un

aumento en la intencionalidad comunicativa, reflejado en la búsqueda de contacto visual, la participación en instancias musicales y la utilización de distintos recursos expresivos para interactuar con el entorno.

En cuanto al vínculo con pares y adultos, se identifica un fortalecimiento de las relaciones interpersonales, favorecido por dinámicas que promueven el respeto por los turnos, la espera y la consideración del otro. Desde allí, se establece que el uso de elementos mediadores fomenta interacciones progresivamente más recíprocas, donde los niños y niñas no solo se vinculan con el adulto, sino también entre pares. Finalmente, en relación con la interacción desde el juego compartido, se reconoce que las experiencias lúdicas estructuradas en torno a la metodología favorecen la construcción de espacios de encuentro, donde los niños y niñas participan de manera conjunta, desarrollando habilidades sociales como la cooperación, la anticipación y la regulación de la conducta en contextos grupales.

<p>Impacto en la regulación emocional, conducta adaptativa y autonomía</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autorregulación y calma.</li> <li>- Seguridad emocional.</li> <li>- Conducta adaptativa.</li> <li>- Autonomía y habilidades para la vida diaria.</li> </ul>	<p>D1: “era evidente luego de terminar una clase, por ejemplo, que tenías efectos súper positivos en el grupo curso... porque quedaron, no sé, puede que más relajados, o menos irritable, se sintieron escuchados, hablaron de, contaron experiencias, cada uno tuvo quizás un tiempo para decir algo que no sé, les provocaba penita, o mucha alegría, qué sé yo, entonces se sienten como, yo he visto que se sienten súper tomados en cuenta”.</p> <p>D2: “no sé lo que estoy sintiendo, ¿quieres que llamemos una semillita, un amigo de Atemporalia para que te ayude?, y es como ya y nos ayuda, los calma, los relaja, porque tiene que ver con las emociones po entonces les ayuda a entender mucho más. Que me está pasando a veces no entendemos qué emoción y soy solo cuerpo, pero a ver</p>
--	--	---

		<p>tengo esto, puedo llamar a esta amiguita y esta amiguita no se va a enojar. La puedo llamar cuando yo quiera. Entonces, claro, yo creo que esos cambios emocionales, eh, son los que más he notado”.</p> <p>D5: “Impacta mucho las habilidades para la vida diaria... que el niño pueda ser más autónomo”.</p> <p>D4: “esa calidez que da, en el caso de la edad que tú me estás nombrando específicamente, y que da la metodología y los lineamientos, les da seguridad. Y les da como esa protección, esa ternura de estar seguros. Yo creo que eso es transversal, tanto en los niños neurodivergentes como en los niños neurotípicos. Es súper poderosa.”.</p>
--	--	---

**Análisis:** Respecto de la categoría predefinida “Impacto en la regulación emocional, conducta adaptativa y autonomía”, el análisis de las percepciones permite evidenciar transformaciones relevantes en el desarrollo socioemocional y adaptativo de los niños y niñas en contextos mediados por la metodología. En relación con la autorregulación y la calma, los discursos docentes dan cuenta de una disminución de estados de irritabilidad y una mayor disposición al equilibrio emocional posterior a las experiencias pedagógicas, lo que sugiere un efecto regulador asociado a instancias donde se promueve la expresión emocional y la validación de vivencias subjetivas. En esta misma línea, se evidencia la incorporación de mediadores simbólicos que facilitan la identificación y gestión emocional, favoreciendo procesos de autorregulación al transitar desde un estado de desorganización (“soy solo cuerpo”) hacia una mayor comprensión de la experiencia emocional.

En cuanto a la seguridad emocional, se destaca la construcción de un clima afectivo caracterizado por la contención, la calidez y la validación, lo cual se constituye como una base fundamental para el despliegue de conductas exploratorias y participativas, esta sensación de resguardo no solo impacta en niños y niñas neurodivergentes, sino que se

configura como un elemento transversal que favorece el bienestar emocional del grupo curso en su conjunto.

Respecto de la conducta adaptativa, se observa que una mayor regulación emocional favorece respuestas más ajustadas a las demandas del entorno, promoviendo la participación, el respeto de turnos y la comunicación de experiencias, así como la internalización de normas sociales en contextos colectivos.

Finalmente, en relación con la autonomía y las habilidades para la vida diaria, se evidencia un impacto significativo, reflejado en una mayor independencia en la ejecución de acciones cotidianas y en el desarrollo de recursos personales para enfrentar situaciones de la vida diaria, consolidando progresivamente el funcionamiento autónomo.

<p>Transformación de la mirada docente y del vínculo con las familias</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Transformación de la práctica docente.</li> <li>- Autoobservación y disposición corporal de la educadora.</li> <li>- Participación familiar.</li> <li>- Construcción de una experiencia compartida.</li> </ul>	<p>D2: “Uno deja de, de estar. En esto adulto y es, eh, se centra completamente en los niños y eso yo creo que es lo más importante y es lo que a mí me encanta mucho de trabajar con Atemporalia, como salirte del adultocentrismo y realmente poner el foco donde hay que ponerlo que son los niños con los que “estai” trabajando. Observarlos, cuidarlos, contenerlos. ver qué cosas tan simples, eh, es un mundo gigante para ellos, entonces como que. Tener esa práctica cotidiana y aplicar Atemporalia y todos los días te hace completamente ver eso, como pucha, es super simple sentarte acompañar... y acompañar de verdad con presencia”.</p> <p>D2: “Entonces cada cierto tiempo en todas las celebraciones se invita a las familias, entonces ahí aplicamos Atemporalia, aplicamos ciertos jueguitos, aplicamos nuestro saludo de Atemporalia, entonces. Eh no solo están los niños sino que</p>
---	---	--

		<p>también están los papás en eso, en esos talleres que hacemos, entonces ahí lo vamos aplicando con los papás y los papás ya se conocen todas las semillitas, las canciones, se saben las señas.”.</p> <p>D4: “Primero, el impacto es conmigo, con la profesora, conmigo, con la que aplica. Porque en un comienzo igual uno tiene como aprensiones que tienen que ver con la mirada adultocéntrica, de que quizás no va a resultar, quizás ellos están en su mundo. Y el impacto es ese, en la sorpresa de cómo participan. Es cambiar la visión del adulto.”.</p> <p>D6: “Uno lo vivencia, entonces, al vivenciarlo, uno lo puede transmitir de una manera más genuina. Sí, siento que el trabajo que yo he realizado en Atemporalia ya ha sido muy personal. Muy de fortalecer ciertas áreas de descubrir. Hay algunas etapas de la metodología que me ha afectado mucho más entonces eso me ha fortalecido mucho como ser humano y para poder mirar a los niños desde lo que necesitan”.</p>
--	--	---

**Análisis:** Respecto de la categoría predefinida “Transformación de la mirada docente y del vínculo con las familias”, las percepciones dan cuenta de un proceso progresivo de transformación de la práctica docente, caracterizado por la revisión crítica de los supuestos pedagógicos y la resignificación del rol de la educadora en contextos inclusivos. En este marco, emerge con fuerza la autoobservación y la disposición corporal de la docente como herramientas fundamentales para la construcción de interacciones pedagógicas más sensibles y atingentes a las necesidades de los niños y niñas.

Asimismo, se releva la participación familiar como un componente central en la configuración del proceso educativo, transitando desde una lógica informativa hacia una perspectiva colaborativa y co-constructiva. Lo que favorece la construcción de una experiencia articulada entre la triada familia, escuela y comunidad, donde a su vez, convergen saberes, prácticas y significados en torno al desarrollo y bienestar de los niños y niñas. En conjunto, estos elementos evidencian una transformación no solo en la mirada docente, sino también en la calidad del vínculo pedagógico y socioeducativo que se establece con las familias.

### **5.1 Resultados respecto del Objetivo Específico 1. Identificar las percepciones de los docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia.**

A partir del proceso de análisis, se identificaron tres categorías predefinidas que permiten comprender las percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia. Estas categorías corresponden a: “Percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia”, “Atemporalia como experiencia lúdica, corporal y sensorial” y “Barreras y tensiones en la implementación de la metodología”. En conjunto, dichas categorías permiten reconocer que las percepciones construidas por las participantes no se limitan a una definición instrumental de la metodología, sino que remiten a una comprensión ética, relacional y pedagógica de la práctica educativa.

En relación con la categoría predefinida “Percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia”, las percepciones dan cuenta del respeto por el ritmo del niño, así como de la escucha y observación, el acompañamiento y presencia adulta, en diálogo con la superación del adultocentrismo. Desde esta perspectiva, Atemporalia es comprendida como una propuesta pedagógica que se distancia de prácticas homogéneas, directivas y centradas en el control, para situar en el centro de la experiencia educativa el vínculo, la contención y la participación. Esta comprensión dialoga con una concepción educativa que se aleja de la mirada “bancaria” descrita por Freire (2005), así como con una base ética sustentada en el respeto por los ritmos individuales (Pikler, 1994), la observación sensible y la seguridad emocional (Lecannelier, 2016), y la presencia adulta como acompañamiento del proceso infantil (Aucouturier, 2004). En este mismo sentido, Guñez (2023) plantea que la relación entre adultez e infancia supone una guía respetuosa, en la que el adulto acompaña desde su experiencia, reconociendo a su vez el valor y la sabiduría propias de los niños y niñas.

Por su parte, en la categoría “Atemporalia como experiencia lúdica, corporal y sensorial”, las percepciones identificadas remiten al juego y movimiento como lenguaje infantil, al aprendizaje multisensorial, y a la música, meditación y conciencia corporal, en diálogo con la vivencia corporal de la docente. En este marco, la metodología es reconocida como una propuesta que sitúa el cuerpo, el juego y la experiencia sensorial en el centro de los procesos pedagógicos, relevando múltiples formas de expresión y participación infantil. Esta percepción se vincula con la noción de los “cien lenguajes del niño”, en tanto el conocimiento se construye mediante la integración de experiencias sensoriales, cognitivas y emocionales que pueden manifestarse a través del movimiento, la música, el juego simbólico, el lenguaje corporal y la exploración de materiales (Vecchi, 2013). Asimismo, dialoga con lo planteado por Aguilera Mora y Razmilic Crichton (2021), quienes sostienen que la incorporación del yoga en el contexto educativo adquiere sentido cuando favorece una conciencia respetuosa y sensible del propio cuerpo, comprendiendo a los educandos como seres capaces de responder al momento presente de manera auténtica y consciente. De este modo, Atemporalia es identificada como una metodología coherente con las características de la infancia y del nivel preescolar, en tanto reconoce el cuerpo, la emoción y la experiencia como dimensiones constitutivas del aprendizaje.

En cuanto a la categoría “Barreras y tensiones en la implementación de la metodología”, las percepciones identificadas remiten a la mirada adultocéntrica, la escasa participación del equipo educativo, las resistencias familiares y religiosas, la falta de materiales y tiempo y las condiciones institucionales poco favorables. En este sentido, las percepciones no solo permiten reconocer los lineamientos atribuidos a Atemporalia, sino también las tensiones que atraviesan su implementación en el contexto educativo. Así, la metodología aparece posicionada en oposición a prácticas escolares rígidas y a estructuras institucionales que dificultan sostener propuestas más sensibles, corporales y relacionales. En consecuencia, las percepciones docentes identifican que la concreción de Atemporalia no depende únicamente de la disposición de quien la implementa, sino también de factores contextuales, culturales y organizativos que pueden favorecer o limitar su expresión pedagógica.

En síntesis, los resultados del Objetivo Específico 1 permiten identificar que las percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia se organizan en torno a una comprensión de la infancia centrada en el respeto, el vínculo, la corporalidad, el juego y la presencia adulta como acompañamiento. Del mismo modo, permiten reconocer que dichas percepciones se articulan con una visión pedagógica que cuestiona el adultocentrismo,

releva el carácter multisensorial y lúdico del aprendizaje, y advierte la existencia de barreras contextuales que tensionan la implementación de la propuesta. De este modo, el primer objetivo específico no describe aún los efectos de la metodología en el desarrollo infantil, sino que identifica las bases desde las cuales las docentes comprenden y significan sus lineamientos pedagógicos.

## **5.2 Resultados respecto del Objetivo Específico 2. Describir las percepciones docentes respecto al impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.**

A partir del proceso de análisis, se identificaron tres categorías predefinidas que permiten describir las percepciones docentes respecto del impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar. Estas categorías corresponden a: “Percepciones docentes sobre el impacto en la participación de niños y niñas con CEA”, “Impacto en la comunicación e interacción social” e “Impacto en la regulación emocional, conducta adaptativa y autonomía”. En conjunto, dichas categorías permiten describir que las percepciones construidas por las participantes sitúan el impacto de la metodología en dimensiones fundamentales para el desarrollo integral y la inclusión educativa en la primera infancia.

En relación con la categoría predefinida “Percepciones docentes sobre el impacto en la participación de niños y niñas con CEA”, las percepciones dan cuenta de una participación progresiva, así como de la presencia y observación como formas válidas de participación, la integración a partir de la música y las rutinas y el respeto por los tiempos individuales. Desde esta perspectiva, el impacto de Atemporalia es descrito a partir de una comprensión amplia de la participación, que no se restringe a la ejecución inmediata de una actividad, sino que incorpora formas diversas de estar, observar, escuchar, acercarse y vincularse con la experiencia pedagógica. En este sentido, la metodología es percibida como una propuesta que amplía la noción tradicional de participación escolar, al reconocer procesos progresivos y singulares de involucramiento. Esta comprensión dialoga con una visión de la infancia y del desarrollo que se distancia de expectativas homogéneas, relevando el respeto por los ritmos individuales y las distintas maneras en que cada niño o niña se dispone a participar en el entorno educativo.

Por su parte, en la categoría “Impacto en la comunicación e interacción social”, las percepciones identificadas remiten a las canciones y personajes como mediadores

comunicativos, a la expresión verbal y no verbal, y al vínculo con pares y adultos, en diálogo con la interacción desde el juego compartido. En este marco, el impacto de Atemporalia es descrito como una apertura de posibilidades comunicativas y relacionales, en tanto la metodología ofrece recursos cercanos y significativos para la infancia, tales como la música, las rondas, los personajes, las señas y los elementos simbólicos. Desde esta perspectiva, las percepciones docentes sitúan el impacto de la metodología en la posibilidad de favorecer el contacto visual, la intención comunicativa, la expresión desde distintos lenguajes y el encuentro con otros en un contexto pedagógico menos directivo y más respetuoso de la singularidad infantil. Esta descripción dialoga con la noción de los “cien lenguajes del niño”, planteada por Vecchi (2013), en cuanto reconoce que la infancia dispone de múltiples formas de expresión y comunicación, las cuales se manifiestan a través del movimiento, la música, el lenguaje corporal, el juego y la exploración de materiales.

En cuanto a la categoría “Impacto en la regulación emocional, conducta adaptativa y autonomía”, las percepciones identificadas remiten a la autorregulación y calma, la seguridad emocional, la conducta adaptativa y la autonomía y habilidades para la vida diaria. En este sentido, el impacto de la metodología es descrito como una contribución al bienestar emocional y a la organización de la experiencia cotidiana de niños y niñas con CEA, favoreciendo mayor calma, contención y seguridad dentro del espacio educativo. Asimismo, las percepciones docentes sitúan este impacto en el fortalecimiento de rutinas, en la mejor disposición para participar de las actividades y en el desarrollo de mayores niveles de autonomía. Esta comprensión dialoga con lo planteado por Guñez (2023), quien sostiene que uno de los principales logros de esta etapa es la seguridad emocional, la cual depende de la relación con el adulto y de cualidades como la atención, la mentalización, la automentalización y la regulación. De este modo, la metodología es descrita como una mediación pedagógica que no solo incide en lo expresivo o relacional, sino también en dimensiones funcionales del desarrollo infantil.

En síntesis, los resultados del Objetivo Específico 2 permiten describir que las percepciones docentes respecto del impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar se organizan en torno a una participación más flexible y progresiva, a mayores oportunidades de comunicación e interacción social, y a experiencias que favorecen la regulación emocional, la conducta adaptativa y la autonomía. De este modo, el segundo objetivo específico describe cómo las docentes significan los efectos de la metodología en dimensiones concretas del desarrollo y de la experiencia educativa infantil,

diferenciándose del primer objetivo, que se centró en identificar las percepciones sobre sus lineamientos pedagógicos.

### **5.3 Síntesis general de resultados**

A partir del proceso de análisis desarrollado, los resultados permiten articular las percepciones docentes sobre la metodología Atemporalia desde dos dimensiones complementarias. Por una parte, se identifican las percepciones vinculadas a sus lineamientos pedagógicos; por otra, se describen las percepciones referidas al impacto que las docentes atribuyen a su implementación en la educación de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar. En conjunto, ambas dimensiones permiten comprender que la metodología es significada no solo como una estrategia pedagógica, sino como una propuesta educativa integral, relacional y coherente con una comprensión respetuosa de la infancia y de la diversidad.

En relación con el Objetivo Específico 1, los hallazgos muestran que las percepciones docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia se organizan en torno a una comprensión de la infancia centrada en el respeto por los ritmos individuales, la observación sensible, la escucha activa, el acompañamiento y la presencia adulta, en diálogo con la superación del adultocentrismo. A ello se suma la percepción de Atemporalia como una experiencia lúdica, corporal y sensorial, en la que el juego, el movimiento, la música, la meditación y la conciencia corporal adquieren un lugar central dentro de los procesos pedagógicos. Del mismo modo, los resultados identifican barreras y tensiones que atraviesan su implementación, tales como la persistencia de miradas adultocéntricas, la escasa implicación de otros actores de la comunidad educativa, las resistencias familiares o religiosas y las limitaciones materiales e institucionales. De este modo, el primer objetivo específico permitió reconocer los principios pedagógicos que las docentes atribuyen a la metodología, así como las condiciones que tensionan su concreción en el contexto educativo.

Por su parte, en relación con el Objetivo Específico 2, los resultados permiten describir que las percepciones docentes respecto del impacto de la metodología Atemporalia se concentran en dimensiones relevantes para el desarrollo infantil y la inclusión educativa en etapa preescolar. En este marco, las percepciones describen un impacto en la participación de niños y niñas con CEA, entendida desde una lógica progresiva, flexible y respetuosa de los tiempos individuales. Asimismo, detallan un impacto en la comunicación e interacción social, particularmente a través de mediadores significativos como la música, los personajes, el juego

compartido y las múltiples formas de expresión verbal y no verbal. Finalmente, las percepciones analizadas también sitúan el impacto de la metodología en la regulación emocional, la seguridad afectiva, la conducta adaptativa y la autonomía, relevando su contribución al bienestar, a la contención y a la organización de la experiencia educativa cotidiana.

En términos generales, la articulación entre ambos objetivos específicos permite observar que las percepciones docentes sobre Atemporalia se estructuran desde una mirada que vincula lineamientos pedagógicos e impacto educativo de manera interdependiente. Es decir, las percepciones no separan completamente los principios de la metodología de los efectos que atribuyen a su implementación, sino que comprenden que el respeto por la infancia, el cuerpo, el vínculo, el juego y la presencia adulta constituyen precisamente la base desde la cual la metodología adquiere sentido en la experiencia educativa de niños y niñas con CEA en etapa preescolar.

Así, la síntesis de resultados permite reconocer que la metodología Atemporalia es significada como una propuesta pedagógica que dialoga con una comprensión integral del desarrollo infantil, en la medida en que articula dimensiones corporales, emocionales, relacionales y sensoriales dentro del proceso educativo. En este sentido, los hallazgos del estudio no solo relevan la valoración que las participantes atribuyen a la metodología, sino también la manera en que esta es comprendida como una mediación pedagógica que tensiona enfoques tradicionales y abre posibilidades para prácticas educativas más sensibles, inclusivas y coherentes con la diversidad de trayectorias presentes en la infancia.

## Capítulo VI: Conclusiones

Después del trabajo desarrollado, podemos concluir que, en relación con el Objetivo Específico 1, orientado a identificar las percepciones de los docentes sobre los lineamientos de la metodología Atemporalia, las percepciones reflejan en esta propuesta, una base pedagógica y ética sustentada en el respeto por la infancia, la observación sensible, la escucha activa, el acompañamiento de los ritmos individuales y la presencia adulta como sostén del proceso educativo. Asimismo, identifican a Atemporalia como una experiencia lúdica, corporal y sensorial, en la que el juego, el movimiento, la música, la meditación y la experiencia multisensorial adquieren centralidad dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Junto con ello, también se logra advertir que estas percepciones no se construyen al margen del contexto, ya que los hallazgos reconocen barreras vinculadas a la persistencia de miradas adultocéntricas, a la escasa participación de otros actores educativos, a resistencias familiares o religiosas, y a limitaciones materiales e institucionales que tensionan la implementación de la metodología. En este sentido, el primer objetivo específico permitió relevar que Atemporalia es percibida no sólo como un conjunto de recursos pedagógicos, sino como una forma particular de comprender y habitar la relación educativa.

En relación con el Objetivo Específico 2, orientado a describir las percepciones docentes respecto del impacto de la metodología Atemporalia en la educación de niños y niñas con CEA en etapa preescolar, los resultados permiten advertir que las participantes perciben en esta propuesta un impacto favorable en dimensiones relevantes del desarrollo infantil y de la experiencia educativa. En particular, se describe que la metodología favorece formas de participación más progresivas y flexibles, en las que observar, permanecer en el espacio, acercarse de manera gradual o integrarse a partir de la música y las rutinas también constituyen formas legítimas de participación. Del mismo modo, perciben un impacto en la comunicación e interacción social, especialmente a través de mediadores pedagógicos como canciones, personajes, rondas, lenguaje corporal, señas y juego compartido, los cuales ampliarían las posibilidades de expresión verbal y no verbal de niños y niñas con CEA. Finalmente, los resultados describen que Atemporalia tendría incidencia en la regulación emocional, la seguridad afectiva, la conducta adaptativa y la autonomía, favoreciendo experiencias de mayor calma, contención, organización y bienestar dentro del contexto educativo. De este modo, el segundo objetivo específico permitió describir cómo las docentes significan los efectos de la metodología en dimensiones concretas del desarrollo y de la inclusión educativa en etapa preescolar.

En consecuencia, y en relación con el objetivo general de la investigación, referido a conocer las percepciones de docentes sobre el impacto de la metodología Atemporalia en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar, es posible señalar que las participantes perciben esta metodología como una propuesta pedagógica integral, respetuosa y pertinente para el trabajo educativo con la diversidad en la primera infancia. Sus percepciones permiten comprender que Atemporalia es valorada tanto por los lineamientos que la sostienen como por el impacto que atribuyen a su implementación, articulando cuerpo, emoción, vínculo, juego y experiencia sensorial como fundamentos de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, la metodología es comprendida como una alternativa que tensiona enfoques tradicionales centrados en el control, la homogeneización y la priorización exclusiva del rendimiento, favoreciendo en cambio experiencias educativas más sensibles, inclusivas y coherentes con la singularidad de niños y niñas con CEA.

De este modo, la investigación devela que las percepciones docentes constituyen un aporte significativo para comprender el valor pedagógico de metodologías emergentes como Atemporalia en contextos de educación preescolar. A su vez, los hallazgos permiten advertir que la implementación de este tipo de propuestas no depende únicamente de sus fundamentos teóricos o de la disposición individual de quien la aplica, sino también de las condiciones institucionales, culturales y relacionales que posibilitan su desarrollo en la práctica. En este sentido, el estudio aporta antecedentes relevantes para seguir profundizando en prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad, la corporalidad, la seguridad emocional y el vínculo como dimensiones centrales del aprendizaje y de la inclusión educativa.

## Capítulo VII: Comentarios y Sugerencias

La presente investigación permite visibilizar la relevancia de profundizar en propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad del desarrollo infantil desde una perspectiva ética, relacional e inclusiva. En este sentido, el estudio de la metodología Atemporalia no solo aportó antecedentes respecto de sus lineamientos y del impacto que se le atribuye en niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar, sino que también permite reflexionar sobre el sentido de la práctica pedagógica en contextos educativos marcados por la heterogeneidad, la singularidad de las trayectorias de desarrollo y la necesidad de construir experiencias de aprendizaje más sensibles y respetuosas.

Uno de los principales aportes de este trabajo radica en haber situado las percepciones docentes como una vía legítima y significativa para comprender el valor pedagógico de una metodología emergente. Ello permitió reconocer que las prácticas educativas no se sostienen únicamente en fundamentos teóricos o en orientaciones curriculares, sino también en los significados que los y las docentes construyen respecto de aquello que implementan, observan y experimentan en la cotidianidad del aula. Desde esta perspectiva, la investigación reafirma la importancia de considerar al profesorado no sólo como ejecutor de estrategias, sino como un actor reflexivo que interpreta, resignifica y proyecta sentidos pedagógicos desde su propia práctica.

En esta línea, el proceso investigativo también permite revelar que las y los docentes, se constituyen como agentes de cambio dentro de los contextos en los que se desempeñan. Su rol no se limita a la transmisión de conocimientos o al cumplimiento de objetivos curriculares, sino que implica la posibilidad de transformar las condiciones pedagógicas, relacionales y culturales en las que se desarrolla la infancia. Desde este marco, reconocer la diversidad, cuestionar lógicas adultocéntricas, tensionar prácticas tradicionales y abrir espacio a metodologías más corporales, afectivas y participativas constituye también una forma de incidencia pedagógica. En consecuencia, esta investigación permite reafirmar que el cambio educativo no se produce únicamente a nivel normativo o institucional, sino también en la práctica cotidiana de quienes deciden mirar, escuchar y acompañar a niños y niñas desde un posicionamiento más ético, consciente y respetuoso.

Asimismo, este trabajo permitió reflexionar sobre la necesidad de avanzar hacia una comprensión más amplia del aprendizaje y de la inclusión educativa. Los resultados obtenidos muestran que dimensiones como el vínculo, la corporalidad, la seguridad emocional, el juego,

la participación y la experiencia sensorial no pueden seguir siendo consideradas aspectos secundarios del proceso educativo, especialmente en la etapa preescolar. Por el contrario, constituyen elementos estructurantes de las experiencias de enseñanza-aprendizaje y adquieren una relevancia aún mayor en contextos donde participan niños y niñas con CEA, cuyas trayectorias de desarrollo requieren mediaciones sensibles, diversas y contextualizadas.

En cuanto a las sugerencias, se considera pertinente continuar profundizando en el estudio de metodologías pedagógicas innovadoras como lo es la metodología Atemporalia, especialmente a través de investigaciones que integren otras perspectivas relevantes, tales como las de familias, equipos interdisciplinarios y observaciones directas en el aula. Ello permitiría enriquecer la comprensión del fenómeno y ampliar el conocimiento sobre los modos en que este tipo de propuestas se encarnan en la práctica educativa. Del mismo modo, se sugiere fortalecer la formación inicial y continua del profesorado en torno a enfoques pedagógicos que integren cuerpo, emoción, juego, vínculo y diversidad como dimensiones constitutivas del aprendizaje, favoreciendo así prácticas más coherentes con las necesidades de la infancia en contextos inclusivos.

Junto con ello, resulta necesario avanzar en condiciones institucionales que posibiliten la implementación sostenida de este tipo de metodologías. En este marco, se vuelve fundamental promover culturas escolares más abiertas a la innovación pedagógica, generar espacios de sensibilización con las familias, fortalecer el trabajo colaborativo entre los distintos actores de la comunidad educativa y disponer de tiempos, materiales y apoyos que permitan sostener propuestas de carácter integral. Sin estas condiciones, el potencial transformador de metodologías como Atemporalia corre el riesgo de quedar reducido a experiencias aisladas o dependientes exclusivamente de la voluntad individual de quien las impulsa.

Finalmente, esta investigación reafirma la importancia de construir una educación que reconozca a niños y niñas como sujetos de derecho, portadores de saberes, emociones, formas de expresión y modos singulares de habitar el mundo. Desde esta perspectiva, el valor del presente estudio no radica únicamente en identificar y describir percepciones sobre una metodología específica, sino también en haber abierto un espacio de reflexión sobre la necesidad de avanzar hacia prácticas pedagógicas más humanas, críticas e inclusivas. En este sentido, se espera que este trabajo contribuya a seguir fortaleciendo una pedagogía que no solo enseñe contenidos, sino que también cuide, contenga, vincule y transforme.

## Capítulo VIII: Referencias Bibliográficas

- Aguilar Cucurachi, M. del S., & Maganda Ramírez, M. del C. (2023). *Las percepciones: qué son y por qué estudiarlas*. *Ciencias*, (139-140), 144–150. Facultad de Ciencias, Universidad Nacional Autónoma de México. <https://www.revistacienciasunam.com/images/stories/Articles/139-140/pdf/139A12.pdf>
- Aguilera, V., Razmilic, V. (2021). *Metodología integral de atención a la niñez como propuesta para el cambio de la construcción cultural del currículum*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.
- American Psychiatric Association. (2014). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing.
- Anzieu, D. (2010). *El yo-piel* (S. Vidaurrazaga, Trad.). Biblioteca Nueva. (Obra original publicada en 1985)
- Assaél, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2017). *Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente*. *Revista Educação*, 22(1), 157–176. <https://doi.org/10.4013/edu.2018.221.09>
- Aucouturier, B. (2004). *Fantasmas de acción y práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Baron-Cohen, S. & Lai, M. (2015). Identifying the lost generation of adults with autism spectrum conditions. *The Lancet Psychiatry*. Volume 2, Issue 11, November 2015, Pages 1013-1027.
- Barreto Zúñiga, W. W., Arévalo Paguay, J. F., Ulloa Valdivieso, J. H., Zavala Escobar, C. B., Andrade López, N. A., & Paguay Paguay, M. N. (2024). Análisis del aprendizaje infantil desde la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget: un enfoque etnográfico para evaluar la relación entre la inteligencia y las etapas cognitivas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(5), 4126–4138. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i5.2913>

- Benoit Ríos, C. G., & Vega Pinochet, H. (2022). *Autopercepciones del profesor en formación sobre su rol docente y desempeño laboral*. *Revista Mendive*, 20(3), 790–808. [https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1815-76962022000300790](https://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962022000300790)
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bertoglio Salazar, Marcela, & Piñango De González, Marisela. (2024). Análisis de prácticas pedagógicas, con foco en la calidad de las interacciones en aulas de infantil. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 23(53), 227-244. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.v23i53.2672>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2023). Ley N° 21.545: *Promueve la inclusión, la atención integral y la protección de los derechos de las personas con trastorno del espectro autista*. <https://www.bcn.cl/leychile>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bueno Rodríguez, I. M. (2015). *Reggio Emilia: una manera diferente de trabajar en Educación Infantil* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Granada]. Repositorio Institucional de la Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/40700>
- Bourdieu, P. (1995). *Las reglas del arte: Génesis y estructura del campo literario* (T. Kauf, Trad.). Anagrama.
- Cagliari, P., Barozzi, A., & Giudici, C. (2017). *La educación en Reggio Emilia: Una mirada desde dentro*. Ediciones Morata.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., & Moss, P. (Eds.). (2017). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia: Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993* (1.ª ed.). Ministerio de Educación de España. ProQuest Ebook Central.
- Calvache López, J. E. (2003). El papel del educador en el pensamiento de Paulo Freire. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, (12).
- Cornejo, J. (2013). Reto a la inclusividad. *Revista de Ciencias de la Educación*, Universidad Católica del Maule, 21(3), 21-37.

- Contreras, J., & Torres, Á. (2023). Las evaluaciones educacionales estandarizadas desde la experiencia de los actores. *Educação e Pesquisa*, 49. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349248451es>
- Cubero, M. (2005). Un análisis cultural de los procesos perceptivos. *Anuario de Psicología*, 36(3), 261–280. Universitat de Barcelona.
- Da Silva, C., Martins, F., & Martins, I. (2022). Las prácticas sociales y culturales del grupo de juguetes. *Revista Inclusiones*, 9(4), 312–324. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/3415/3318>
- De la Barrera, M. L. (Comp.). (2022). *Autismo: Descubriendo sus colores. Pasar del trastorno a la condición*. Editorial de la Universidad Nacional de Río Cuarto. <https://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2022/03/Autismo-descubriendo-sus-colores-Libro-digital.pdf>
- Díaz Yáñez, M. de las M., & Sánchez Sánchez, G. I. (2017). *El trabajo docente desde las percepciones de profesores en formación*. Educere: Revista Venezolana de Educación, 21(69), 427–437. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6170292>
- Echeverría, G. (2005). *Análisis cualitativo por categorías* [Apuntes docentes de Metodología de la Investigación]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Psicología.
- Edwards, C., Gandini, L., & Forman, G. (2011). *Los cien lenguajes de los niños: La experiencia de Reggio Emilia en la educación infantil* (2.ª ed.). Ediciones Octaedro.
- El Bosque Mágico. Metodología atemporalia*. (s. f.). Atemporalia. [https://www.atemporalia.cl/landing-online/el\\_bosque\\_magico](https://www.atemporalia.cl/landing-online/el_bosque_magico)
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (30.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gallegos Medina, S. L. (2023). Desarrollo sociocultural durante la primera infancia desde una perspectiva psicológica. *Estudios de la Realidad Contemporánea*, 4(1). <https://doi.org/10.60112/erc.v4i1.86>
- García Madruga, J. A., & Delval, J. (Coords.). (2001). *Psicología del desarrollo I*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- García Salaya, M. E., Ávila Soliz, L. G., & De la Cruz Hernández, M. (2023). La estimulación de la plasticidad cerebral en el proceso de aprendizaje en niños de educación básica. *Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(5), 1–15. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13994](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13994)
- Garrad, T.-A., Rayner, C., & Pedersen, S. (2019). *Attitudes of Australian primary school teachers towards the inclusion of students with autism spectrum disorders*. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19, 58–67. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12424>
- Guiñez, M. (2023). *Metodología Atemporalia. Yoga, arte y meditación para la educación*. Marciano Ediciones.
- Gómez de la Concha, E. (2024). Autism spectrum: A paradigm shift. *Anales de la Real Academia Nacional de Medicina de España*, 141(2), 119–125.
- González, P. I. (2018). Perspectivas de padres y educadores acerca de la metodología Atemporalia: Yoga y meditación para la diversidad. Estudio de caso en una escuela para niños dentro del espectro autista en Chile. *Extramuros: Revista de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación*, (17), 69–88.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Grandin, T. (1995). El autismo y el pensamiento visual: Su influencia en mi trabajo profesional (M. Giménez-Zapiola, Trad.). En *Thinking in pictures* (cap. 1). Vintage Press. <https://www.grandin.com/spanish/autismo.pensamiento.visual.html>
- Hagen, I., & Nayar, U. S. (2014). *Yoga for children and young people's mental health and well-being: Research review and reflections on the mental health potentials of yoga*. *Frontiers in Psychiatry*, 5, 35. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2014.00035>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación* (3ª ed.). McGraw-Hill.
- Jaramillo-Arias, P., Sampedro-Tobón, M. E., & Sánchez-Acosta, D. (2022). Perspectiva histórica del trastorno del espectro del autismo. *Acta Neurológica Colombiana*, 38(3), 215–223. <https://doi.org/10.22379/242240222>

- Lampert-Grassi, M. (2022). *Personas del Espectro Autista: Trastorno o Condición*. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Lecannelier Acevedo, F. (2016). *A.M.A.R.* Ediciones B Chile.
- Linde Navas, A. (2016). La educación moral según Lawrence Kohlberg: Una utopía realizable. *Praxis*, 28, 45–62. Universidad de Málaga.
- López-Espejo, M. (2025). Tendencias en la prevalencia y carga del trastorno del espectro autista en Chile desde 1990 a 2021. *Andes Pediátrica*, 96(2), 191–199. <https://doi.org/10.32641/andespediatr.v96i2.5223>
- Malaguzzi, L. (2015). *La educación infantil en Reggio Emilia* (3.ª ed.). Ediciones Octaedro. <https://elibro.net/es/ereader/umce/61950?page=33>
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes del niño*.
- Martín del Valle, F., García Pérez, A., & Losada del Pozo, R. (2022). Trastornos del espectro del autismo. *Protocolos Diagnóstico-Terapéuticos en Pediatría*, 1, 75–83. Asociación Española de Pediatría. [https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/1\\_trastornos\\_del\\_espectro\\_del\\_autismo.pdf](https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/1_trastornos_del_espectro_del_autismo.pdf)
- Maturana, H. (2002). *La objetividad: Un argumento para obligar*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017, 28 de septiembre). *Decreto Exento N° 1126: Reglamenta las fechas en que se deben cumplir los requisitos de edad de ingreso al primer y segundo nivel de transición de la educación parvularia y a la educación básica y media tradicional y deroga Decreto N° 1.718, de 2011*. Diario Oficial de la República de Chile. <https://bcn.cl/3lbfm>
- Ministerio de Educación. (2023). *Preguntas Frecuentes Ley N°21.545 de 2023. Respuestas Orientadoras para la Llegada de la Ley N°21.545 a las Comunidades Educativas*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2023/09/TEA.pdf>
- Monar-Miranda, M. C., Moreno-Del Pozo, G. F., & Monar-Miranda, M. de los Ángeles. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación

- inicial. *REICOMUNICAR: Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa*, 8(15), 463–478. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0337>
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chilena de Pediatría*, 85(3), 265–268. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Narváez Prosser, L. (2009). Reggio Emilia, lugar donde la infancia vive la ciencia. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 8(15), 147–154. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243116377009.pdf>
- Orellana, C. (23 de septiembre de 2014). Estereotipias y autismo, para saber más. *Autismo Diario* <https://autismodiario.com/2014/09/23/estereotipias-y-autismo-para-saber-mas/>
- O'Reilly, M., Lester, J. N., & Kiyimba, N. (2020). Autism in the Twentieth Century: An Evolution of a Controversial Condition. En S. J. Taylor & A. Brumby (Eds.), *Healthy Minds in the Twentieth Century: In and Beyond the Asylum* (pp. 137-165). Springer International Publishing.
- Organización Mundial de la Salud. (2023). *Trastornos del espectro autista*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders>
- Oviedo, G. L. (2004). *La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt*. *Revista de Estudios Sociales*, (18), 89–96. Universidad de los Andes.
- Pikler, E. (1994). *Moverse en libertad: Desarrollo de la motricidad global*. Editorial Narcea.
- Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515–526.
- Razza, R. A., Bergen-Cico, D., & Raymond, K. (2015). *Enhancing preschoolers' self-regulation via mindful yoga*. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 372–385. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9847-6>
- Reynoso, C., Rangel, M. J., & Melgar, V. (2017). El trastorno del espectro autista: Aspectos etiológicos, diagnósticos y terapéuticos. *Revista Médica del Instituto Mexicano del Seguro Social*, 55(2), 214-222.

- Rivière, Á. (1991). La teoría de la mente y el autismo. *Infancia y Aprendizaje*, 54, 5-18.
- Rivière, Á. (2000). *Tratamiento y definición del espectro autista I: Relaciones sociales y comunicación*.
- Sazo Ávila, J. A. (2022). Una revisión narrativa sobre las estrategias para la intervención de la comunicación en niños y niñas con alto riesgo de trastorno del espectro del autismo. *UCMaule Estudios*, (63), 45–60.
- Segura, M. C. (2022). El juego simbólico en niños con autismo: Características e intervención. En *Investigaciones teóricas y experiencias prácticas para la equidad en educación* (pp. 669-684). Dykinson.
- Simkin, H., & Becerra, G. (2013). *El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial*. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119–142. Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Skliar, C. (2007). *La pretensión de la diversidad o la diversidad pretenciosa*. *Revista de Pedagogía Crítica*, 3(1), 351–359.
- Taibo, L. C., Gutiérrez, C. P., & Muzzio, E. G. (2018). Graves vulneraciones de derechos en la infancia y adolescencia: Variables de funcionamiento familiar. *Universitas Psychologica*, 17(3), Article 3. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.gvdi>
- Tardos, A. (2016). La observación del bebé por parte de su madre o sustituto: Efectos en sus propias actitudes y en la imagen que se forman del niño. *RELAdEI: Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 5(3), 21–26.
- Tobalina, R. (2022). Sistemas alternativos y aumentativos de comunicación en la etapa preoperacional. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 42(1), 12-21. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2021.05.003>
- Van Leer, F. B. (2013). La perspectiva de Vygotsky sobre el aprendizaje, la cultura y la enseñanza que marca la diferencia. *El aprendizaje se inicia temprano*, 20.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia: El papel de los talleres en la educación infantil y sus posibilidades*. Morata.

- Villalobos Guevara, A. M. (1999). Desarrollo psicosexual. *Adolescencia y Salud, 1*  
[http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1409-41851999000100011&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-41851999000100011&lng=en&tlng=es).
- Von Bertalanffy, L. (1976). *Teoría general de los sistemas: Fundamentos, desarrollo, aplicaciones*. Fondo de Cultura Económica.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.
- Vygotski, L. S. (1998). *Pensamiento y lenguaje*. Editorial Fausto. (Obra original publicada en 1934)
- Wallon, H. (2000). *La evolución psicológica del niño* (1.<sup>a</sup> ed., Biblioteca de Bolsillo). Editorial Crítica.
- Wing, L. (1998). *El autismo en niños y adultos: Una guía para la familia*. Paidós.

## Capítulo IX: Anexos

### Apendice A - Entrevistas

#### Docente 1 (D1 F.M.)

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel preescolar?

(D1 F.M.): La experiencia que tengo con preescolar es solo con kinder en, por ejemplo, talleres de clases de yoga, mini talleres. [P]Y también es el trabajo que hago con ellos o que hice en algún momento, por ejemplo, este año específicamente no trabajo con niños de ese nivel, pero años anteriores sí. Entonces el trabajo que he tenido con ellos, nuevamente, ha sido con mini talleres de Atemporalia y con trabajo psicopedagógico. Esa es la experiencia, así como a grandes rasgos que tengo con ese nivel.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología Atemporalia y en qué contextos o grupos la ha implementado hasta hoy?

(D1 F.M.): El primer acercamiento fue con un taller, que era en relación al curso, que, al primer curso que hice de Atemporalia, que era, que, fue el de la luz interior, el secreto de la luz interior. Ese curso yo lo implementé en los primeros años como taller de yoga y eso fue implementado en el colegio donde trabajo al grupo curso entero. Sí, entre ellos estaba también Kinder. [P]Entonces era grupal todo un grupo. Para todo el curso ahí en el mismo taller.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología Atemporalia en su práctica educativa?

(D1 F.M.): Principales lineamientos, respetar el ritmo de los niños, de cada niño, tener un, generar un ambiente seguro y de confianza para que se expresen y trabajar a través de la metodología para llegar, a, para llegar al tema como emocional con los chiquillos, como que siendo tan pequeños puedan de alguna manera más lúdica como expresarse y como, sí, expresar lo que sienten mediante, no sé, juegos, los mismos personajes, es un poquito, sí, como que respeta el ritmo, el ambiente acogedor y el acercamiento como al mundo emocional de los chiquitos.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

(D1 F.M.): Yo creo que tienen que ver con la poca participación de los docentes en ese momento. Por ejemplo, no sé, en este caso, las educadoras solamente eran como espectadoras. [P] [SEP] Entonces creo que igual es importante que los chiquillos vean que sus profes también participan junto con ellos en la actividad, porque eso también les entrega a ellos como el mensaje de que es importante, de que es necesario. Quizás esa sería una de las dificultades que yo he vivido al menos en la implementación de estos talleres, como la poca participación, implicancia de las educadoras en las actividades de yoga, de Atemporalia. Una era lo de los docentes, estaban como un poco como solamente espectadores y no se involucraban en la actividad. Solamente hacían acotaciones cuando tenían que, por lo general, cuando tienen que llamar la atención a algunos niños. Entonces se producía como esta por un lado, el taller muy todo, muy amoroso, claro, muy atemporal y por otro lado, de repente teníamos a la profes, ¡Juanito no hagas!, cachái, cómo se generaba esa como discrepancia, por un lado, la actividad súper suave, digamos, amorosa, tierna, y por otro lado, los profes que o las educadoras que nos implicaban en la actividad. Entonces una de las dificultades era esto que te comentaba de que las profesas no se involucraban en la actividad, pero solo hacían, solo se manifestaban cuando tenían que llamar la atención a los chiquillos., y eso provocaba como un quiebre un poco de la actividad misma. ¿cachai? [P] [SEP] La actividad atemporal. Eso por un lado y otra dificultad, porque estos talleres yo los implementé en el colegio en el que trabajo, como psicopedagoga, entonces la dificultad era que, como eran los talleres dirigidos al grupo curso entero, se perdía un poco este ambiente como más cercano, porque igual son muchos niños. Eran, yo creo que bordeando los 30. Entonces, no, no es como lo ideal para llegar como a cada uno de forma cercana. Se perdió un poquito eso de que, por ejemplo, todos tuvieron un turno para porque el tiempo no alcanzaba para eso, entonces muchos se quedaban con ganas de, no sé, estoy inventando, por ejemplo, no me acuerdo, pero no sé, si todo te tenían que, si la actividad requería como no sé, girar una ruleta, por ejemplo, no todos iban a alcanzar a tener un turno, porque eso significaba que la clase se iba a ir entera solo en eso. Entonces podría ser que otra barrera o otra dificultad era el tiempo, el tiempo y el número de estudiantes con el cual yo apliqué la metodología. Ahí se perdía como la cercanía. La cercanía en general ese lazo más, más significativo con cada una de los niños. Y ahí se me perdió un poco porque no hay muchos. Yo creo que estos dos serían como las grandes dificultades.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

(D1 F.M.): Yo creo que son esa es como la columna vertebral, sí o sí que tiene que tener una clase o un taller de yoga de Atemporalia. Sí, Sobre todo pensando en preescolar. Aprenden mediante el movimiento, el juego, así que yo creo que eso es, hay que tenerlo como punto base, punto uno, a la hora de planificar un taller con niños más pequeños. Sí, hay que sí o sí, tener movimiento y juego, porque ese es su lenguaje. <sup>[P]</sup><sub>[SEP]</sub>Entonces no hay muchas más opciones. O sea, así como es como explicarles cosas o qué significa tal cosa, tal personaje. Como que está un poquito de más, porque ellos lo van descubriendo solitos, a través del tiempo. Así que cien por ciento de importancia al juego y al movimiento.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

(D1 F.M.): Yo he visto que tienen súper buenos resultados. Este tipo de experiencia, si bien, como en un colegio, o al menos en mi caso, la frecuencia de esos talleres quizás no es tan seguido. No se podía como quizás tanto medir a largo plazo, pero sí era evidente luego de terminar una clase, por ejemplo, que tenías efectos súper positivos en el grupo curso. ¿cachai? le sirve, porque quedaron, no sé, puede que más relajados, o menos irritable, se sintieron escuchados, hablaron de, contaron experiencias, cada uno tuvo quizás un tiempo para decir algo que no sé, les provocaba penita, o mucha alegría, qué sé yo, entonces se sienten como, yo he visto que se sienten súper tomados en cuenta, cuando realmente la experiencia es como cercana sí, sí, se nota como que ellos le dan harta importancia a eso, a sentirse escuchados y validados dentro de las actividades y bueno, las meditaciones también ha ido, bueno, pensando en los más chiquitito, obviamente son más lúdicas, ellos no saben que están meditando, específicamente, pero, la conciencia que tienen como corporalmente, ellos lo perciben como algo que les genera bienestar, entonces, ahí uno entra con el juego, ¿cachai?, como, no sé, puede aprenderse la lenguas de seña de esta canción, entonces por ahí ellos sin darse cuenta van aprendiendo más de lo que creen. Están pensando que están jugando. Entonces, sí, yo he visto que tiene resultados súper positivos como en el momento, en el momento y como te decía, porque solamente en el momento y no más a largo plazo, porque a cada curso le tocaba, por ejemplo, una clase de yoga al mes, entonces, era poquito. Sí. Pero mientras duraba la clase y el post-clase se notaba ahí el efecto, claro, no podía durar como un mes hasta la próxima, pero sí se notaba que lo disfrutaban, era un espacio que ellos esperaban también. <sup>[P]</sup><sub>[SEP]</sub>Así que eso.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera los lineamientos de la metodología Atemporalia se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas?

(D1 F.M.): Se relacionan porque, bueno, igual la Atemporalia tiene está como división de etapas del desarrollo. Entonces todo está súper bien pensado para cada ciclo vital, y mientras uno respeta eso, por ejemplo, tiene muy buena recepción y acogida de parte de los chiquillos. Por ejemplo, ya pensando en kinder, que sería como un bueno, primera infancia y casi en el límite de infancia, pensando en un kinder, que tenía que primar, por ejemplo, en los más chiquitito es la ternura, la cercanía, al vínculo. Entonces, y ya con los más grandes, quizás priman otras cosas. Entonces yo creo que los lineamientos de la metodología están súper, van muy de la mano con, con las prácticas que conocemos de la metodología. Está todo súper bien enlazado.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

(D1 F.M.): Ahí sí que está como más complejo, porque si no me preguntas como en el área como implementar esto requiere que más personas igual conozcan de la metodología, conozcan los fundamentos de por qué, por no es solamente un personaje o un color o una canción, sino que tiene como toda una justificación detrás. Entonces, se pierde un poco eso, y más de la, se pierde porque hay desconocimiento, obviamente porque no todos los profes, conocen la metodología. [P]Entonces, creo que las dificultades para implementarlo es que le dan más relevancia, quizás a las posturas, y, ¿porque te digo esto?, porque por lo general está este prejuicio de que el yoga es solo posturas. Entonces, cuando, no sé, cantábamos o hacíamos la lengua de señas o meditábamos o simplemente hacíamos rondas de conversación, por ahí como que se sentí, como que esto no es una clase de yoga, así como pero yoga no es hacer postura, es como no, no, no de hecho para los más chicos, no es eso. Entonces yo creo que esa es como la gran dificultad, como el desconocimiento teórico de lo que hay detrás de la metodología. Sí. También, pucha, vuelvo a hablar de los profes. Estaba, estaba muy presente esta como especie de estar como vigilando a los chiquillos, como vigilan así como tienes que participar, y uno que quizás a lo mejor no quería o no se sentía bien, y que uno respeta profundamente eso, no nos va a obliga a hacer nada. [P]Pero por ahí aparecían los profes, como, ya, pues Juanito, tienes que. Entonces, ahí ya se nos cayó un pilar al tiro, ¿cachai?, como no respetamos verdaderamente, como, el ritmo, o el estado emocional del niño y esperar que él participe cuando quiera participar, cuando sienta las ganas reales, de involucrarse. Entonces, ahí

volvemos un poquito a esta discrepancia entre la implementación de mini talleres con, versus, la importancia que le dan las educadoras o los profesores. Eso era como el choque, como una dificultad, como los profes creen que, no todos por supuesto, lo que yo he visto de mi experiencia, es que creen o piensan o tienen, cómo, esta idea de que en una clase tienen que estar todos en silencio, porque es una clase de yoga, ¿cachai?, como tienen este prejuicio quizás. Si es una clase de yoga tienen que estar todo el rato haciendo “om” sentado con las piernas cruzada y en silencio y es todo lo contrario, todo lo contrario. Entonces por ahí, y como, claro, ellas son las profes, igual tienen una autoridad sobre los chiquillos muy distinta a alguien que va una vez al mes a la sala. Entonces tienden a hacerles mucho caso a sus profes. Entonces como que ahí se provocaba también, cosa que te daba mucha lata, porque igual obviamente no siempre pude decirlo, pero muchas veces sí, como profe, no te preocupes, si Juanito no quiere trabajar, déjalo, quizás para una próxima vez o quizás más ratito, pero no le insistamos, igual me preocupa un poquito de eso también, que ellas, respetaran eso también, que respetarán un poquito, es una clase más dentro de su hora de clases, entonces como que las profes les explicaban, cómo, eso es una clase más y tienen que hacerlo, y claro, era una clase más dentro de su jornada, pero no era cualquier clase, era un taller de yoga donde ellos tenían que pasarlo bien, disfrutar, sentirse seguros, sin la presencia como castigadora de un adulto. Entonces ahí había, como, un poquito de choque.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología Atemporalia en el proceso educativo de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar?

(D1 F.M.): Mira, de lo que recuerdo de esas clases de yoga que realicé en kínder hace varios años, entonces eran niños distintos todos los años en kínder. Entonces por lo mismo como que no, no se pudo como, no se podía seguir un proceso con ellos, porque eran todos los años niños nuevos de kínder. Y acordandome un poquito de los chicos con condición la verdad es que tengo recuerdos súper, súper marcado de que, los chiquillos dentro del espectro, conectaba de una manera súper bonita con los personajes, así como instantáneamente. Y agarraban a uno y empezaban a armar historias, a hablar, a hablar con ellos, hablar sobre ellos, hacer preguntas, tía, pero y de dónde viene y dónde vive, y ver a chiquillos autistas que generen como una conexión, un vínculo, con personajes que si bien son ficticios, pero que representan una emoción, un elemento de la naturaleza, por ahí con cosas más aterrizadas a su realidad, ellos conectaban así, pero muchísimo, muchísimo, y, tenían también como esta actitud también, como, te voy a hablar en particular, de un chico, por ejemplo, de kínder que estuvo hace un par

de años atrás, que era lo tildaron todo el año de el tipo conflictivo y disruptivo, ¿cachai?, tenía muchas necesidades, desafíos, y él tenía una curiosidad enorme por los personajes Atemporalia, y su actitud en los talleres era muy, estaba muy atento, muy disponible para las actividades porque tenían que ver con estos personajes que agarraron toda su atención. Entonces, era como que estaban así hipnotizados con los personajes y al menos ellos podían seguir la mayoría de las actividades propuestas. Sí, porque no había ninguna presión de nada, no sé, si hacíamos, si alcanzábamos a hacer alguna ronda de preguntas sobre algo, o sobre algo relacionado a algún personaje, ellos se expresaban hartito, hartito, sí, tenían como muchísimo cariño por, por los amigos atemporales y conectaban, y se quedaban como contemplando también, se quedaban como contemplando este mundo tan tierno para ellos, ¿cachai?, porque era como que si entraran en su propio hábitat, ¿cachai? como tengo este muñequito que como casi de contención y no lo querían soltar, ¿cachai?, yo creo que tuvo un impacto súper positivo, independiente que hayan sido como talleres mensuales, solamente, y también me he dado cuenta porque la próxima vez que volvía, al otro mes, ellos se acordaban perfectamente, te hablo, ellos como los niños con CEA, ¿ya?, con esta condición, se acuerdan perfectamente, preguntaban, así como, ¿qué amigo viene hoy día?, como que estaban súper conectados con la actividad, muy muy conectados con la actividad. Estaban como expectantes también, entonces, y cosas que no ocurrían durante sus clases, no sé, regulares, de matemáticas o lenguaje. Y que yo también de repente iba a hacer observaciones y apoyo en sala como psicopedagoga y no los veía de la misma manera, de cuando estaban los personajes, o algo relacionado con la canción, se aprendían las canciones súper rápido, les encantaba, el lenguaje de señas también, entonces era algo que disfrutaban hartito, hartito, hartito, hartito. Sí, y uno lo nota, también lo noté, porque tiempo después, cuando ya los talleres, por ejemplo, se acababan, preguntaban, preguntaban, ¿y cuándo van a ir los amigos a visitarnos? o cuándo o no sé ¿y van a crecer igual que nosotros, el próximo año van a estar más grandes, igual que nosotros?, entonces, se creamos un vínculo súper bonito, independiente que claro, haya sido como con los personajes que era un muñeco, pero para ellos simbólicamente representaba algo súper importante.

ENTREVISTADORA: ¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

(D1 F.M.): Sí, yo creo que igual, ya mirando el lado positivo, igual los efectos, como, más a largo plazo, yo creo que tienen que ver con, qué cosa esencialmente a ellos les quedó de la clase. Yo creo que tiene, y eso, por lo general, por lo que ellos mismos me comentaban de repente, tiene que ver con la asociación que ellos hacían con sus propias emociones. Por

ejemplo, hubo un chiquitito de kinder que alguna vez me comentó, yo fui a la sala a algo nada que ver, y me dice, tía, tía, el otro día me di cuenta de que la magia de Yun existía de verdad, porque yo estaba súper triste y le pedí a Yun que me quitara la penita, y ¿sabes qué?, se me quitó y ya no lloré más. Entonces él, sin darse cuenta, tomó una herramienta y se autorreguló con eso. ¿cachai? Y eso fue tiempo después de que ya habían terminado. De hecho, los talleres. Entonces yo creo que era metodología, igual, tiene, esta característica que puede generar como un vínculo súper profundo con los chiquillos. Sí, sí, sí, más allá como de, claro, de la periodicidad, que era una vez al mes y era súper poquito y todo, pero ellos retenían todo lo que sucedía en un taller, y se acordaban perfectamente. Entonces yo creo que al menos tuvo un impacto, no te puedo decirte de todos, porque eran muchos. Pero lo que yo alcancé a ver, sobre todo de los chicos autistas, que atesoraban eso como algo que ellos intuían de alguna manera que les servía para autorregularse, así como no sé, el niño o niña que él, no sé, de repente pasaba, no sé, estaban muy enojados, muy irritables, podían acudir a estas herramientas, como que ellos, eso eso les entregué en el fondo, como cuando tú fuera de esa clase, si necesitas tal ayuda, puedes acudir a ti mismo a través de los personajes, y eso eso lo aplicaron, eso lo aplicaron, así que súper, súper, súper, súper. Eso como lo más bonito, como, no se daban cuenta que lo estaban haciendo, pero sí. si lo hicieran.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

(D1 F.M.): Yo percibo que la participación de los niños y niñas con CEA dentro de las actividades de Atemporalia era súper positiva y, en muchos casos, muy significativa. De hecho, muchas veces conectaban de una forma muy espontánea con los personajes, con las canciones, con el lenguaje de señas y con las dinámicas más lúdicas. Entonces, aunque a veces en otras instancias del aula podían mostrarse más dispersos, en estos talleres se veían mucho más atentos, disponibles y con ganas reales de involucrarse. También creo que participaban bien porque no estaba esta presión de hacerlo “correcto” o de responder de una sola manera. Como era un espacio más amoroso, más seguro y respetuoso de sus tiempos, ellos podían integrarse desde donde se sentían cómodos. Algunos participaban hablando mucho, otros observando, otros tomando los personajes o repitiendo canciones y movimientos, pero todos, de alguna manera, se vinculaban con la experiencia. Y eso para mí ya era una forma muy valiosa de participación.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

(D1 F.M.): Yo creo que está súper bien articulado. Otra cosa es que se aplique de esa misma forma bien articulada en, por ejemplo, colegio. Y te hablo de colegios porque te trabajo en un colegio y es desde ahí que te puedo responder. [P] [SEP] Yo creo que está súper bien articulado. Las dinámicas, los juegos, las canciones todo tiene que ver con el ciclo vital que están viviendo y con eso también me di cuenta que no es necesario a veces hacer un taller de yoga como completo, digamos, también se pueden implementar en clases regulares con ellos, ¿cachai?, como tomar alguna herramienta de Atemporalia y enlazarla con algún contenido creo que es muy fácil, o sea, no es fácil, pero se puede hacer perfectamente. [P] [SEP] Digo, no es fácil porque como pensando en los profes, ¿cachai? Como el profes que no conocen la metodología, pero si yo fuera profe, por ejemplo, de kinder, trataría de enlazar la mayoría de los contenidos que puedan del currículum con actividades atemporales, o las que se puedan.

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

(D1 F.M.): Yo creo que son básicamente las que te había mencionado antes, que era como esta implicancia de las educadoras, en la actividad, el tiempo, por otro lado, como que era todo para ayer, tiene que ser todo muy tiene que alcanzar el tiempo para hacer todo. De repente, claro, uno que sabe de Atemporalia, sabe que de repente una actividad se puede cargar mucho más y no pasa nada y hay otra actividad que quedará para otro día. Pero yo creo que las limitaciones son básicamente esas, la implicancia, la poca implicancia de las educadoras en la actividad, el tiempo y la cantidad de estudiantes. Entonces se perdía esta cercanía. Sí, yo creo que son como las mismas que te había mencionado. Porque no veo alguna limitación, por ejemplo, en chicos autistas, como que no. [P] [SEP] Era como todo lo contrario. Sí, sí, la dificultad no iba por ahí, ¿cachai? [P] [SEP] no iba por si el niño tenía un diagnóstico, pasaban por estas otras cosas que te comentaba.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿cuál considera que es el principal aporte de Atemporalia a su práctica pedagógica con niños con CEA?

(D1 F.M.): Yo creo que lo más relevante o importante de esta metodología con estos chicos es que, les da la posibilidad de, de primero, nos da a nosotros la posibilidad de entrar un poco a su mundo y de comprender lo mejor. Y dos, a ellas también les da esta posibilidad de descubrir

que existen espacios seguros para ello. Sin juicios, sin apuros, sin presión. [P] Como de [SEP] contención, más que nada yo creo que por ahí, pensando en los más chiquititos y con autismo, yo creo que por ahí va la cosa, como, como ellos sentir que tienen como una forma de expresar lo que sienten de una nueva manera. Es como entregarles una herramienta más de comunicación. [P] Entonces, mediante juegos, mediante dibujo, mediante los mismos personajes, se van sintiendo como identificados. Entonces por ahí también se creaban fuentes de comunicación nuevos y distintos a través de la metodología. Y como te decía también a uno le daba la oportunidad de conocerlos mejor, de ver qué realmente, cuál realmente eran sus más grandes desafíos y entrar por ahí, entrar por ahí, sí.

ENTREVISTADORA: ¿Hay algún aspecto o anécdota que no hayamos tocado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

(D1 F.M.): Yo creo que para conocer realmente como súper concretamente cuál es el impacto de la metodología, que yo creo que es mucho más de lo que yo te puedo decir, o de lo que yo he visto. Quizá hay un aspecto como de, como de retroalimentación, que faltaría como para implementar dentro de los talleres o los chiquillos, como algún tipo de, no sé, haciéndolo allá adecuándolo a la edad que tienen, por supuesto, pero también como escuchar de parte de ellos que otras cosas les gustaría experimentar dentro de las metodología. Como eso sería un poquito. [P] Como en el fondo que, que exista, y te digo así como no, no que no que exista en [SEP] Atemporalia, sino que uno pueda crear como alguna pauta junto con las educadoras y se pueda aplicar a los chiquillos para que ellos en el fondo nos den una retro de qué es lo que podríamos seguir mejorando. Así como escuchar la opinión de los chiquitos. ¿Cachai?

### **Docente 2 (D2 F. S.)**

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel preescolar?

D2 F. S.: Mira, yo primero estudié técnico diferencial. Entonces, desde ahí partí trabajando con niños autistas. Ehm, bueno primero trabajé en escuelas de lenguaje y es. No deberían estar porque, suele suceder que hay muchos niños que son autistas, que estan en escuelas de lenguaje y al final no tienen diagnóstico porque. Si no, no, podrían estar en las escuelas. Ehm, entonces desde ahí partí trabajando y luego. Trabajé en otros jardines que donde me contrataban específicamente para acompañar a estos niños que tenían a. Que eran autistas, entonces ahí. Eh

comencé a trabajar con ellos, em. Y en verdad, eh, para mí siempre. eh, que sean autistas como que no cambia la condición de niño. Sigue siendo niños y niñas, entonces. Parto desde esa base, como es un niño más, es una niña más. eh, que tengo que conocer, que tengo que observar. Para poder involucrarme con él. Para poder generar un vínculo y para poder. Entender, entender. Como yo poder. Entregarle. Eh todo lo conocimiento o todo lo que yo quiera hacer con ellos. Eh, desde ahí, desde ahí, en realidad. eh, eh, parto.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología Atemporalia y en qué contextos o grupos la ha implementado hasta hoy?

D2 F. S.: Mira, mi primer acercamiento fue por una amiga. En su escuela ella trabaja en una escuela de lenguaje y en su escuela dos de las profesoras estaban haciendo el profesorado de Atemporalia. Entonces mi amiga me decía, Feña, esto te va a gustar a ti porque mezcla estas, estas metodologías que a ti te gustan. Y yo decía, sí, como que no estaba tan motivada y un día me dijo, hagamos el curso, me mandó todo el curso, yo dije, "¿Sabi qué? En verdad. Justo yo en ese tiempo. Ya era ya había terminado de estudiar. Eh ya había sacado la pedagogía y estaba trabajando en un jardín. Que se llamaba Casa Jardín no era un jardín formal. Entonces. Trabajaba con mi hermana, que es educadora de párvulos. Y este jardín se hacía en la casa de uno de los apoderados, que nos prestaba un espacio. Y dentro de ese espacio iban eran apoderados amigos, entonces nosotros trabajábamos con ellos. Entonces ahí yo dije mira y mi hermana trabajaba con la pedagogía Waldorf. Conocía a la pedagogía Reggio Emilia, entonces iba mezclando varias cosas y yo dije, "Leí el curso y dije, "Mira, me interesa aprender más.". Y ahí llegué al profesorado Atemporalia, entonces a medida que lo fui haciendo, fui aplicando al tiro cositas con los chiquillos. Con los niños con los que estaba en ese tiempo, entonces al tiro fui aplicando todo lo que iba aprendiendo en el curso, dije, ya hoy día aprendimos cómo nos saludamos en Atemporalia, vamos a implementar hoy día a ver hacer, porque nosotros teníamos una ronda de saludo. Entonces decíamos a ver, en la ronda de saludo. Incorporemos esta canción de Atemporalia a ver con la lengua de señas, a ver qué les parece a los niños. En verdad íbamos muy de a poquito. Incorporándolo y con ello fue lo, con los primeros que lo. Que puse en práctica Atemporalia y después. Ehm. Fui, bueno, en realidad con ellos apliqué mucho Atemporalia. Porque estuve mucho tiempo con ellos. Entonces apliqué todo lo que sabía, todo lo que iba aprendiendo. Y después lo llevé a otro, um. Se terminó Casa Jardín y encontré otro trabajo. Eh, también en un jardín no, no tradicional, no formal. Eh y ahí yo hacía una vez a la semana una clase de Atemporalia. Entonces ahí eran niños más grandes. eh, a ver más grandes, algunos tenían cinco, otros seis, cuatro, como que esa eran las edades. Entonces,

por edades yo hacía. El secreto de la luz interior con ellos, como de eso da temporal y aplicada. Y lo hacía una vez a la semana, entonces también iba muy progresivamente al principio presentándoles una sola cosa, un solo material. Después íbamos alargando, como que en verdad las sesiones. Al principio era, no sé. Diez minutos después eran veinte, después eran media hora, como que el tiempo siempre. Me lo fueron marcando los niños. Los niños te van marcando siempre el tiempo como ahora puedo aplicar otra canción más no ya ahora hasta aquí no más porque en verdad siento que están cansados, siento que están dispersos, como que ya no están. Con, con la disposición y tan atentos a lo que estamos haciendo, entonces es momento de frenar y esos fueron los así lo he ido aplicando en verdad. Generalmente con niños, muy pequeños o, o de esas edades más grandes que siete años nunca he aplicado atemporales.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología Atemporalia en su práctica educativa?

D2 F. S.: Ehm . Mira, yo creo que en mi práctica personal, dices tú? eh. Yo creo que. Lo principal es el respeto, el respeto, el observar. El cuidar a otro. Eh el. El salirte de tu rol de adulto, dejar tu rol de adulto e involucrarte real con las niñas es con las que estás trabajando. O sea, eres en el momento que juegas con Atemporalia y con los niños eres un niño más y estás sujeto a eso, entonces. Toda la planificación que tú podrías tener en tu cabeza de una clase estructurada, porque sí, tiene estructura. Eh sí uno la planifica, eh, cachái, pero el tiempo, como te digo, el ritmo te lo van marcando los niños, entonces. Uno deja de, de estar. En esto adulto y es, eh, se centra completamente en los niños y eso yo creo que es lo más importante y es lo que a mí me encanta mucho de trabajar con Atemporalia, como salirte del adultocentrismo y realmente poner el foco donde hay que ponerlo que son los niños con los que estáis trabajando. Observarlos, cuidarlos, contenerlos. ver qué cosas tan simples. Eh es un mundo gigante para ellos, entonces como que. Tener esa práctica cotidiana y aplicar Atemporalia y todos los días te hace completamente ver eso, como pucha, es super simple sentarte acompañar. como acompañar en verdad, acompañar y acompañar de verdad con presencia. Eso. Y sabes que me, me, me um. Recuerdo que sí aplicaba Atemporalia con los apoderados del jardín en el que estoy trabajando ahora. Nosotros aplicamos todos los días Atemporalia en nuestro círculo de salud y en distintos momentos del día. Distintas rutinas que tenemos. Entonces cada cierto tiempo en todas las celebraciones se invita a las familias, entonces ahí aplicamos Atemporalia, aplicamos ciertos jueguitos, aplicamos nuestro saludo de Atemporalia, entonces. Eh no solo están los niños sino que también están los papás en eso, en esos talleres que hacemos, entonces ahí lo vamos aplicando con los papás y los papás ya se conocen todas las semillitas, las

canciones, se saben las señas. Entonces ahí con, con ellos la son los más grandes con los que lo he aplicado.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

D2 F. S.: eh, mira, yo creo que los principales desafíos tienen que ver. No con la metodología ni con los niños, sino que tiene que ver con uno. El uno no estar preparado, el uno no saber bien el contenido que va, que quiere ocupar, eh cuando uno está muy disperso y quiere abarcar mucho no se puede porque al final. No te resulta nada o los niños están muy dispersos y al final no ponen el foco como en esa sutileza, como que en verdad. Para aplicarla y como desafío uno tiene que. Decir ya a ver, esto es lo que voy a hacer, esto es lo que quiero lograr. Entonces los desafíos tienen que ver con uno, con cómo yo aplico esta metodología, cómo yo la entiendo. Y que, y quede esta metodología voy a ocupar hoy día? Para estar con los chiquillos, porque es un mundo, la podía aplicar de muchas maneras. Entonces, yo creo que esos son los desafíos a aplicarla constantemente, como entender. ¿En qué momento cómo. Y para qué lo estoy haciendo, no hacer por hacer, sino que darte el tiempo de pensar. Lo voy a hacer por esta razón porque quiero lograr esto o quiero llegar a tal niño con esto. O captar su atención entonces si uno está muy disperso. Personalmente no se va a lograr. Entonces, esos desafíos tienen que ver netamente con el rol de uno.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D2 F. S.: Ay bacán, o sea, yo. Creo que. necesitan los niños el movimiento, necesitan el juego, necesitan moverse, eh, cantar, jugar, entonces. que vaya mezclando eso. Ehm. Es súper enriquecedor y como que, a los niños lo hace también, disfrutarlo, como que uno lo hace, uno lo ve y no solo uno lo disfruta, sino que uno ve y en mi caso yo lo disfruto porque veo que los niños lo están disfrutando, entonces como que al final. Estamos todos jugando y todos lo estamos pasando bien, entonces creo que es súper importante que eso se. Se haga, se mueva, se le dé la libertad de moverse, o sea, nosotros en el círculo, por ejemplo, que cantamos y hacemos algunos versos. A veces sí, lo hacemos sentados, pero los niños piden pararse, cachái, entonces pues lo hacemos parado y la energía cambia porque hay niños que necesitan moverse más, entonces ya, movámonos, sigamos a este niño que se quiere mover, entonces, eh, súper enriquecedor, no solo como pa uno sino que para ellos.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

D2 F. S.: Ehm sí. Yo considero, mira, la meditación completamente. El yoga, sí, en realidad todo, o sea, es que si pensáis en la metodología completa, en la forma que se utiliza, claro, todo va unido, entonces todo tiene un por qué. Y un para qué después, Entonces, claro, son super fundamentales una con la otra, si bien no hacemos un yoga y el estiramiento completamente, los niños lo hacen a su ritmo y orgánicamente. Que eso lo es lo bonito como lo orgánico que, que se le, se permite hacerlo. Ehm es necesario po, porque como te decía, hay niños que necesitan ese movimiento, pero también necesitan la pausa. Y necesitan el silencio, entonces necesitan ese momento de meditación, de descanso, después de tanto moverse. Y de jugar y de correr y de que ah, esto, lo otro, necesitan el respirar, el volver a la calma, po, volver a la calma para después transitar a otra cosa. Entonces, claro, es súper necesario. Ehm. Para todos, en realidad, para todo lo que lo están, lo que estamos haciendo, para todos cuando estamos jugando ahí, para todos es necesario volver a esa calma, calmar el cuerpo, escuchar tu corazón y cómo volver a esa pausa. Para después poder seguir y transitar a lo otro que tenemos que hacer. Entonces, claro. Claro que sí, es fundamental.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera los lineamientos de la metodología Atemporalia se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas?

D2 F. S.: Eh Yo creo que se relacionan en todo momento. O sea, desde, desde el cantar, desde. El mismo yoga, desde la misma meditación que uno va haciendo, se van relacionando, primero le damos mucha importancia, cada semillita es algo y por algo la ocupamos, o sea. Y en los momentos que la ocupamos uno tiene que conocer al grupo para poder decir, "Mira, el grupo está así, podríamos traer a esta semillita que nos va a aportar calma" o están medios bajitos, podríamos traer a Rami que es un juego más activo. Entonces, eh, completamente todo el rato se va. Se va trabajando lo emocional y lo socioemocional todo el rato también porque estamos jugando todos juntos po, entonces vamos nos vamos saludando con una semillita y, y claro, si bien yo la saco, yo la encuentro. Pero después la tiene el otro y después el otro se la pide o anda a saludar a los demás nosotros nos saludamos por ejemplo con un con Garuda que es un ave de Atemporalia. Entonces, cuando sale de su casita. Va a saludar a cada niño y los niños me piden, ¿la puedo tomar? Sí. Anda saludar a los amigos, entonces uno la toma y se la van pasando, entonces ahí se van relacionando entre ellos. Entonces van interactuando, no es que yo la quiero

ahora pero esperamos a que el amigo la termine de saludar y, cachái como que se va, eso se va generando solo, obviamente requiere tiempo y repetición, pero se trabaja constantemente en todo lo que uno va haciendo con con la metodología, independiente de que sea una clase en específico o en un cotidiano. Como que siempre, siempre se está trabajando y se escucha como que. Lo que hace es lo mismo que te repetía antes, como darte el pie para que tú digas, voy a observar, voy a acompañar, voy a estar atenta a esta señal para después aplicarlo de esta manera y poder sacar a flote quizás esta emoción de este niño que necesito conocer. Entonces, si se trabaja constantemente. todo el rato.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D2 F. S.: En general, pucha yo creo que en general. Puede suceder que, mira, nosotros en particular en el jardín que estoy, no, no nos ha pasado. Pero sí, yo he, he tenido compañeras que, que lo han comentado o en general puede pasar que lo cuestionen. Como a ver esta metodología. Ustedes están llamando ya puede ser yoga, pero están llamando a una semillita es como. A ver y, y suele suceder con familias que tienen otra religión que quizás son más estrictos entonces lo pueden cuestionar como desde ese lado. Como, ¿pero por qué no llamamos? ¿a quién, a quién están llamando?, ¿a quién?, ¿a qué dios están llamando?, y en verdad no estamos trabajando con la naturaleza, no estamos llamando a nadie, eh, es un elemento, como que uno, claro, lo puede explicar de esa manera. Pero particular no me ha tocado que lo cuestionen en general. Pero sí he escuchado otras compañeras y, y. Que sí se lo han cuestionado de esa manera. Entonces yo creo que eso sí puede suceder. En, en, en mi caso no, no ha sucedido, entonces no. Y es algo que nosotros de partida, cuando van a visitarnos, como a ver el jardín, el espacio, que en nosotros lo mencionamos y lo explicamos. Entonces, al tiro ellos saben cómo trabajamos, al tiro ellos saben que aplicamos esta metodología, cuáles son los fundamentos de esta metodología, los lineamientos. En general, perdón, en general no, no, nunca lo cuestionan. Y los papás, como te digo, siempre son parte. Nosotros tenemos adaptaciones libres. Entonces los papás pueden estar con nosotros en la sala. Todo el proceso de adaptación, sea la adaptación un mes, dos meses, una semana, el tiempo que ellos quieran, tenemos a niños que ya estan super adaptados y aun así los papás se quedan en el desayuno con ellos. Y a veces en el círculo, entonces siempre nos ven trabajar con la metodología, entonces. Es como, como te digo algo que, al tiro lo decimos, entonces nunca ha sido cuestionado, entonces no. No, no sé cuál sería realmente la, el desafío. Yo creo que el desafío es lo que te digo como imaginarme que me van a cuestionar de esa forma. Y, y lo explicaría en realidad.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología Atemporalia en el proceso educativo de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar?

D2 F. S.: Yo creo que el impacto que tienen. Mira, nosotros en el, en el espacio en el que trabajo tenemos mucho, niños autistas con diagnóstico. Y en verdad, eh, bueno, esto requiere de repetición para que se incorpore. Como todo los niños necesitan repetición, entonces. Necesitan rituales seguros para estar sentirse seguros de ello. Entonces yo creo que el mayor impacto es que ellos se sientan cómodos. Se sienten vistos, se sienten escuchados. eh, se sienten, incluidos porque en verdad no, no, no hay diferencia, cachái, entonces lo que yo aplico con ellos. Es lo mismo que aplico con todos, eh. Entonces. Yo creo que ese es el impacto y no solo para los niños, sino que como para las familias también. Como que también lo ven reflejado en eso, como chuta, esto es algo súper musical y ahora lo hace, están cantando, están haciendo la señas, no sé, yo tengo una niña que no, no, ahora habla, tiene lenguaje, pero al principio no tenía nada de lenguaje. Y, y solo. En los círculos, canta y baila. Todas las canciones, entonces como que es algo que los hace, les gusta. Entonces, y es un momento. Que se da es un espacio y un momento que es para ellos. Entonces, así debería ser siempre. Un momento siempre para ellos. Entonces yo creo que es el impacto como realmente ser visto, ser escuchado, ser comprendidos.

ENTREVISTADORA: ¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

D2 F. S.: Mira, yo creo que sí. eh. Antes, en, en este otro espacio que yo trabajaba. Eh tenía un, el hijo de la dueña era autista. Eh, y él le encantaba mucho las semillitas. Cada vez que él me pedía, yo estaba todos los días con ellos, pero la clase era una sola vez. Entonces él las dibujaba todas las semanas, dibujaba y hacía nuevas semillitas, porque para el día que fuera a la clase, él necesitaba, em, mostrarle estas nuevas semillitas. Y él se calmaba mucho, por ejemplo, con las semillitas, él, él, él era un niño que. Si bien uno piensa que es la semillita, por ejemplo, del fuego, que es mucha energía, a un niño. Que tiene mucha energía, quizás lo va a activar mucho más ya en este niño y, me ha pasado con varios niños. que los calma, los calma profundamente esa semillita, incluso mi sobrino también. Y, eh, me ha pasado que claro, como llamar a la semillita, a ver qué necesitas, no necesito, no, no sé lo que estoy sintiendo, ¿quieres que llamemos una semillita, un amigo de Atemporalia para que te ayude?, y es como ya y nos ayuda, los calma, los relaja, porque tiene que ver con las emociones por entonces les ayuda a entender mucho más. Que me está pasando a veces no entendemos qué emoción y soy solo

cuerpo, pero a ver tengo esto, puedo llamar a esta amiguita y esta amiguita no se va a enojar. La puedo llamar cuando yo quiera. Entonces, claro, yo creo que esos cambios emocionales, eh, son los que más he notado o, no solo emocionales sino como de como lo mismo que te comentaba con la sele, con esta niña, ella también, cachái como el círculo se le le gusta, entonces como que está atenta, es cuando más contacto visual te hace y te busca para cantar, cachái. Entonces como que, esos son los cambios en realidad, que tiene que ver con las emociones, pues con sentirse feliz, sentirse seguro. Ir entendiendo más, puedo a través de esto. entender qué me pasa, puedo llamarlo para sentirme seguro y contenerme. Entonces eso.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

D2 F. S.: Ehm. Pucha, participan, como a su ritmo en verdad a su ritmo, van y vienen. Eh uno cree a veces que no están atentos pero están súper atentos entonces. A veces se incorporan. Eh, en la música solamente, o a veces solamente se incorporan en el verso, y lo demás lo hacen más lejos y están atentos a cuando estemos cantando. Que el año pasado, este este año todavía no lo incorporamos tener las sesiones, pero el año pasado teníamos todos los jueves de canticuentos. Entonces, se acostumbraron, ya, nos sacábamos los zapatos, tocábamos el pinto, sacándose los zapatos y entrábamos. Y una de las niñas claro eh al principio entraba lograba el saludo y luego se iba como. Por ahí en la sala. Estaba y luego hacíamos, eh un verso en movimiento y volvía en el verso en movimiento, entonces luego se iba de nuevo y volvía el momento de relajación, hasta que después un día lo hizo todo. Entonces como súper progresivo, van y también siento que la metodología te da eso, te da como, el, el respetar los ritmos, entonces que no esté presente girando con nosotros. No quiere decir que no esté atento, entonces hace parte igual, se nombra igual, se saluda igual y en algún momento ella va a participar o él va a participar y se une a nosotros al círculo y si no quiere no pasa nada y anda por ahí. Entonces eso es lo que yo he podido apreciar, como que super a su ritmo y, y siempre están atentos, solo que no siempre quieren participar en toda la propuesta, sino que quieren participar en, en lo que más le llama la atención o en algunos, en lo más musical, otro más en lo que tiene que ver con el movimiento. Y así, así, como que es súper relativo. están participando dependiendo de, de cada uno.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

D2 F. S.: Pucha es que en todo, o sea, yo siento que en una clase. Podi vincularlo desde lo emocional. Depende de lo que queráis trabajar, cachái, y entonces podi tomar un objetivo de la base y vincularlo a algún saludo. O algún verso, o crear completamente una experiencia, eh basada en los objetivos cachái, en lo social o en, no sé, dependiendo de alguna canción, a ver, se me ocurre ahora en la. La canción, una canción, identidad, cachái, y trabajarlo con la identidad de cada uno, trabajar esa canción. O los alimentos, porque tenemos no sé, a, a uno de los personajes que como nos saluda dándonos nuestra fruta favorita, entonces lo vincular con la alimentación. Cachái, entonces como que siento que. Tiene muchas, muchas formas de vincularlo, ahí va a depender del profesor. Y del establecimiento como quiera vincularlo a eso, a ese currículum.

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

D2 F. S.: Eh no. No, yo siento que no. Como te decía antes, si hay un desafío tiene que ver netamente con el profesor, la profesora más que con el niño o la niña. No tiene que ver con. Con la características de ese niño ni, ni con nada, tiene que ver netamente con él. Con, con el rol nuestro. Y, y, y con el rol de la familia.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿cuál considera que es el principal aporte de Atemporalia a su práctica pedagógica con niños con CEA?

D2 F. S.: El principal aporte. eh, pucha, un poco de todo lo que te he mencionado antes, como. Eh, el primero, el. Conocerse completamente como profesor. Sacarse todas las expectativas, sacarse todo, no eres tú el importante. Lo importante es el niño con el que vas a trabajar. Entonces el principal aporte es ese, como darte, sacarte ese y, entender, como te decía antes, observar, observar, acompañar. Ehm, estar disponible, estar disponible, estar en presencia, ese es el principal aporte que te deja, yo siento la metodología, no es solo como voy a aplicar esto con estos niños. Porque funciona sino que te muestra cómo acompañar. Y eso es lo bonito, como te, te entrega eso, como a ver, esto lo puedo aplicar de esta forma y puedo acompañar a este niño de esta manera que es muy bonita. Y porque realmente él lo va a tomar entonces a, ese, eso te aporta como, eh, sacarte a ti de lado y ver, ver al niño realmente.

ENTREVISTADORA: ¿Hay algún aspecto o anécdota que no hayamos tocado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

D2 F. S.: Yo creo que es super importante clases de instrumento, yo antes lo hacía con parlante, con el parlante iba poniendo las música, ahora aprendí a tocar ukelele, tocarlo, tocar las canciones, hacerlo con el instrumento vivo, es distinto, cambia todo, cambia mucho, y porque a los niños les cambia ver un instrumento, querer tocarlo, es distinto, con el parlante te va a funcionar igual, pero tener un instrumento al menos, sea el que sea, la guitarra, el ukelele o el que tu quieras tocar dentro de la sesión, es super distinto, y, para ellos se hace distinto.

### **Docente 3 (D3 D.R.)**

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel preescolar?

D3 D.R.: Yo llevo trabajando con niños y niñas 19 años, te podría decir con niños dentro del espectro autista, mmm yo creo que varios años también, pero quizás antes no estaban los diagnósticos. No sabíamos, ahora puedo entender un poco más, pero con diagnóstico así como que hayan todos los años después de la ley de inclusión. Sí, pero antes había trabajado con niños que tenían síndrome de Down. Niños en silla de ruedas. Antes no se, estaba por ejemplo como el niño que se consideraba más “inquieto”, como esas cosas, el que tiene dificultades del lenguaje. Pero como te digo, así como todos los años haciéndonos más cargo y más consciente de esto, desde la ley de inclusión.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología Atemporalia y en qué contextos o grupos la ha implementado hasta hoy?

D3 D.R.: desde antes..., te cuento esto porque a mí igual me interesa ya que mi mamá es educador diferencial yaa es jubilada. Entonces siempre, siempre estuvo en mi mundo, así como la diversidad. Entonces, bueno, eso luego estudié y a mí siempre me llamó la atención como lo distinto. mis cursos era como que yo no soy la educadora de párvulos como no sé si es normal o la que más ves, cachai. um pero siempre me interesó hacer como cosas distintas y la verdad es que fue por Facebook. viendo Facebook me salió el diplomado de yoga, arte y meditación para la educación y dije bueno, además aprendo porque yo cachaba nada de yoga ni de meditación. Entonces yo decía ok, bueno, porque yo además soy súper ansiosa. Entonces dije, ah, me puede bajar, me va a servir. y así empecé. Y ahí, eh, conocí Atemporalia me matriculé e hice clases. Y luego ese año también hice varias cosas entre medio, el año pasado que no hice algo largo, hice algunos de los cursos que me podían faltar, Pero eso fue y además, además lo

más importante que encuentro yo, es que yo no lo hice solamente para mi trabajo, también lo hice como para mí, de verdad, la experiencia para mí también ha sido fantástica, porque como me hace sentido a mí y yo practico la meditación y la yoga me deja, así como alineadísima, tengo una mejor disposición. Además, que yo trabajo en educación pública, entonces son muchos niños en la sala y de verdad que es mucho el grito como su círculo más cercano es de mucho ruido, es de la música infantil, de la pésima música infantil que ya conocemos, entonces darle como desde otro lado, la metodología Atemporalia me parece súper respetuoso, porque de verdad se aprende desde la ternura, desde el compartir, desde la imaginación también para ello, además que la música sobre estimulante, el azúcar, llegan al mismo lugar del cerebro que las drogas, de hecho y además el usar menos plásticos, el usar el vellón el hacer las cosas de grupos más chicos, después más grandes. Yo empecé con la música a introducir la metodología, voy de a poquito con los como con las cosas que son como para grupos pequeños o los juegos, bueno, hay un juego de memorice que son con las posturas de yoga, entonces el que encuentra los dos hace esa postura, es súper entretenido, y esto igual son parte de la metodología del curso el secreto de la luz interior, ahí yo compré eso, cuando hice ese curso, yo los compré, tiene que ver con esos personajes, con Rami, con ellos, como cuando la semillita crece. Además en el curso lo que te dan son tarjetitas, te comparten Spotify y la música y también un libro del curso, que tiene que ver con ese curso, eso básicamente.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología Atemporalia en su práctica educativa?

D3 D.R.: Nos dicen y siempre que trabajan lo hacen desde ahí, que es la pedagogía Reggio Emilia, la pedagogía Waldorf, la humanología, principalmente, pero también tiene muchos y muchas aristas y mucha influencia de artistas de la arquitectura, de la pintura, de la música y del muy lejos también y siempre desde acá, pero también los propios amigos que aportan de una u otra forma a que puedan hacer Atemporalia. pero principalmente son esos, también Bueno, y hay varios, varios que yo aprendí en el universo de Alma, hay una triada y varias personas que rompieron muchos esquemas que no los recuerdo ahora, pero si los vuelvo a leer me voy a recordar que ya los había visto. y es que claro, y que sobre todo en lo que es el autismo, en lo que es el espectro, ellos rompen totalmente con lo establecido y es súper rupturista además por los tiempos que se vivía en cada momento, desde tener escondidos a estos niños como esquizofrénicos en los áticos o que no salieran de los hogares para enfermos mentales, ahí entre otras cosas que paulatinamente se fueron dando, pero se fueron dando en tiempos súper importantes, de hecho hay gente que no los quiere, que no les importa, que dicen

“uy este cabrito que es mal criado” pero también hay un sistema educativo que no ayuda, que no ayuda en nada porque el tema de la calidad se cumple más o menos y hay un montón de niños más y además, yo encuentro que los profes también no se preocupan de tener una oportunidad de aprendizaje para todos, siento que muchas veces se quedan en lo mismo de siempre y como que no les dan ganas de como de estudiar y me parece fome porque, por ejemplo, las educadores de párvulos somos mucho más invisibilizados que los profes. Sabes que nos capacitamos un montón, un montón. Claro que debería haber un bono por capacitación que nos pagaran capacitaciones que de verdad no fuera para llenar horas, sino que fuera algo de verdad que no que nos ayuda en nuestra labor diaria. No sé qué hubiera menos niños por sala. ¿Cachai? Yo tengo un nivel medio mayor son treinta y somos tres profesionales, pero si yo creo que las políticas públicas son insuficientes, además eso de los profes de creerse mucho, de ¿Qué más puedo aprender? Siempre lo han hecho así, siempre les ha resultado, yo creo que por ahí va y la metodología Atemporalia cuando te hace un clic lo hace bien.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

D3 D.R.: La primera es el miedo a lo nuevo que tienen las personas que llevan muchos años trabajando en un sistema, porque te ponen así porque siempre es súper lindo. ¡Ay, qué lindo, qué lindo, qué lindo! Pero se cree que eso es un rato, ¿entendí? Ah, y no son constantes. y también la metodología Atemporalia igual es una metodología en la que uno tiene que introducirse, como mucho o poco, más o menos, pero para poder hacerlo para acompañar hay que introducirse, y estar acostumbrado a lo nuevo ¿Me entiendes? Y todo es súper difícil y hasta frustrante a veces. Además, también siempre tu dirección está siempre, ah, pero tienes que hacerlo con todos. Ay, pero es que los otros que se quedan afuera y después no entran. Ya, pero lo que más, más, yo creo que es impedimento muchas veces es la familia. Yo tuve una apoderada evangélica, cuáticamente evangélica, satánica y bla, bla, y que el niño no hiciera y yoga y yo estaba así con la música, ni siquiera hacían las sesiones del bosque mágico, sino que siempre fueron cuentos, canciones, corporalidad y cosas así. Pero eso es eso y es como también encantar a tus compañeras. Como eso, el tener que a ver que entiendan cómo el sentido, que es que voy a tener como una semillita para cada uno que van a pintar una semillita, ¿me entendí? como que se interioricen en eso, para mí eso fue súper agotador un poco. En mi camino no fue tan pedregoso, pero fue agotador. um lo de la familia y, además, claro que, porque además los niños son niños y a veces resulta mejor, otras no resultan nada, pero los niños son niños, tienen distintas formas de participar, por ejemplo yo tuve al mateo que estuvo el año pasado conmigo,

mira pocas veces estuvo en el círculo, pero estuvo en la sala, observaba y por otro lado está el Julián que se acuesta al medio del círculo. Pero es eso. es como la poca valoración, quizás al juego menos rápido o a la actividad que no va a tener resultados tan prontamente. Claro, pero esas fueron las mayores dificultades

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D3 D.R.: Ósea, yo estoy convencida primeramente que el juego es la mejor vía para aprender siempre. Yo creo y también estoy convencida de que el cuerpo es el mejor receptor de todos esos estímulos, juegos, sensaciones, olores. Entonces encuentro que es lo que más me gusta también porque lo encuentro lógico. porque no encuentro que haya otra manera de aprender, de vivir, sino saliendo, oliendo, corriendo, tocando, jugando con otros niños, enojándome, ordenando, desordenando. Creo que... Sí, definitivamente le encuentro todo el sentido.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

D3 D.R.: O sea, creo que esas experiencias deberíamos tenerlas todos los seres humanos. como te decía a mí, yo soy super ansiosa y de verdad que la meditación me hace de verdad hasta tener más paciencia en cosas. y creo que en los niños es súper importante porque los niños son mucha energía. El corazón siempre está papappa y entonces y además y les gusta a los niños les gusta moverse. sea rápido o sea lento, a los niños les gusta moverse y les gusta hacer posiciones corporales. Entonces siempre están con las manitos y se concentra para que les salga. Les gusta la respiración, pero hay que ser constante con los niños, porque si no el trabajo se va perdido. Entonces, y yo creo que sí, es una súper buena herramienta, sobre todo, y ahí yo digo ya, igual está bueno porque como yo trabajo tanto con niños, igual yo tengo que mantener como el equilibrio ahí con la música, con los colores, con la voz, con un montón de cosas también. Entonces sí, los mantras y hay como en diferentes como momentos del día tengo diferente música, pero siempre o es piano, o es sonido de naturaleza o es jazz, pero de verdad sí, bueno, hay momentos que hay rock, hay momentos que hay música canciones para niños y todo, pero también es todo súper pensado. es súper pensado para el momento, para lo que queremos hacer, para quiénes se van a estar ahí también, porque hay niños que les va a molestar un tipo de música o un tipo de sonido. Otro que es el otro que va a mirar y no va a bailar porque no quiere y está bien. Eso.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera los lineamientos de la metodología Atemporalia se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas?

D3 D.R.: Las bases de esta metodología son como el estudio también del desarrollo humano y creo que como se conecta tan biológicamente también a la etapa del desarrollo del ser humano, que por eso mismo te da para todo y principalmente es una herramienta también, aparte pedagógica, terapéutica, en la diversidad, en la neurodiversidad en general. porque los niños o las personas de diferente manera y de diferente desarrollo van logrando un montón de cosas que con paciencia y con dedicación se pueden lograr como una adulta que le fue mal toda la vida las artes manuales haga un bosque mágico con vellón, como me pasó a mí y con eso uno va sanando su propia niña interior y lo que te digo que como a mí me hace mucho sentido, a mí me hace mucho bien y todo, yo lo aplico porque lo me hace sentido también. y hasta donde se pueda, yo no sé bordar, entonces me ayudó de muchas cosas también, pero claro, y además, me muestra otra por ejemplo jamás me imaginé estar cocinando con la lanita, de verdad que no me lo imaginé jamás, o haciendo yoga como los hippies, de verdad, yo no me veía para nada ahí. pero de verdad que me gusta mucho porque me hace bien, porque me hace bien también a mí. Entonces tú también es lo que se entrega a los niños y desde sus propias competencias y habilidades, ¿cachay? O sea, si una postura no está bien, no importa. Lo está intentando, más adelante quizás va a lograr eso.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D3 D.R.: Tiene que ver en como yo aplico, como yo, insisto, está ahí, porque es difícil, Es súper difícil, pero hay que insistir, pero hay que insistir tranquila. Yo al principio quería que todo el jardín fuera Atemporalia y no, pues, y lleve cosas, materiales y me las rompieron, entonces con insistencia y consistencia hay cosas que se van logrando, porque, claro, tenemos casi todo en contra en la educación pública por todos lados. Lo bueno es que hay políticas públicas que también ayudan, por ejemplo ya las salas no están llenas de cosas. Se trabaja harto con material noble, así como que va en esa onda igual, pero sin fondos. Pero yo creo que una, como educadora de párvulos, diferencial, lo que sea, bueno, sobre todo las de párvulo y diferencial, tenemos más autonomía en nuestra metodología. Yo creo que nosotras tenemos que ser responsables y también invitar siempre a las familias, informarles en reuniones de apoderados, contarles esto, pero desde la neurodivergencia, así como porque pueden haber estas opiniones de como “no, que soy evangélica, que eso llama el demonio de no sé cuánto”.

Pero si tú tení de verdad tu sustento teórico, y también fundamentarlo desde la neurodiversidad, porque también hay que demostrar. Una vez me llegó una niña muy sensible y se trabajó con ella con esta metodología, pero nunca se le sacó de ninguna parte. Se mecía cuando estaba la música; al principio no participaba, después se me acercaba y después ya no se me despegaba en todo el año. Le gustaba mi olor, entonces no me cambié el olor en todo el año. Entonces yo creo que uno tiene que tener cierta sensibilidad, y desde esa sensibilidad trabajar con tu equipo, y también sensibilidad y profesionalismo, y así trabajar con la familia lo justo y necesario, y los que te quieran acompañar, mucho mejor.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología Atemporalia en el proceso educativo de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar?

D3 D.R.: Mira, yo creo que, como cada uno es un mundo, algunos se van a acercar, otros no. Algunos van a lograr, van a poder integrarse si quieren, sentados, parados, como quieran, lo van a hacer. Pero como en el proceso diario, digamos, es importante porque es la música, es como van aprendiendo. La música es lenta, hay ciertas canciones que son más agudas que no le pueden gustar a uno, y así. Pero siento que hay una conexión especial. Siento que los niños logran, por ejemplo, estar en su momento seguro con un material, y con la música Atemporalia también, siguiendo la rítmica y trabajando con su material, o también para los demás. Es importante porque todos están como en una sintonía parecida, donde hasta hay más respeto con el que no quiere hablar, con el que se sienta solo porque no quiere, porque no le gusta otra cosa, porque todavía no quiere probarla, que como todo eso, con pequeñito como una flor, pero grande como el sol, ya va a aprender. Es como eso. Si ahora yo tengo un niño con síndrome de Down que no camina, es “el bebé”, le dicen los otros. Entonces también está eso: él es pequeñito, pero se está afirmando, y cuando él quiera, va a aprender a caminar. Entonces, cómo lo hace uno con los niños, con la familia del niño, con la familia de los otros niños: desde la naturalidad. Así como no es un taller para que integremos a este niño con síndrome, no, sino que desde la naturalidad. Desde cuándo los van a dejar, cuando los van a buscar: “mira, él y él y él es amigo de tu hijo”. Y así, era más el del Mati también. Y no es el niño con síndrome de Down, sino que es el Matías. Entonces, desde ahí también, desde la trinchera de la educación, desde este enfoque de derecho.

ENTREVISTADORA: ¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

D3 D.R.: La música y principalmente que enganchan con la experiencia. Pero yo me acuerdo de cuando hice Alma y estaba como lo del umbral y no sé qué. Nosotros hicimos un día un trabajo con papel celofán en la ventana, cómo va a ser el traje, si los niños vamos pegando y esto. Además, se hizo después que hice un bosque mágico, entonces con todas las semillitas. Entonces yo, igual que mágico, yo lo adapto igual, porque a mí no me resultaría bien hacer todo el proceso de cada canticuento, entonces voy de a poco, y con la música de Atemporalia.

Y para terminar esto, empezamos a poner el papel, y la Alfonsina estuvo mirando y jugando con sus manos, y se le entremedio de los dedos se les cambiaban de colores, y estaba al lado del escenario del canticuento que había estado ahí, que había tocado una semilla, y estuvo ahí como observando y como cantando. Y yo creo que eso te da respuesta. Solo eso, así como que de verdad los niños conectan, se sienten, yo creo que acogidos con las melodías o con la forma de hacer cosas, o cuando son más bajitos, la luz está más baja, pero las cortinas reflejan otra cosa y no solo la luz del sol.

Yo creo que sí, porque además, con la metodología atemporalia ya no solamente que tú tengas rimas, tengas música y tengas los escenarios, tú ahí validas también los espacios: los espacios claros, los espacios no ruidosos, bueno, depende, como desde los espacios sensibles. Eso es cuando tú te empiezas a sensibilizar, los espacios también. Entonces, en el fondo es dar la oportunidad de aprendizaje y de contención a todos y todas, estén dentro del espectro, no estén dentro del espectro. Pero como tú me apuntas al espectro, sí, funciona un montón, pero funciona desde la sensibilidad también. Y además te abre otro camino, y tú empiezas a entender también el espectro desde otra forma, no buscándole ni solución, ni explicación, ni receta ni nada.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

D3 D.R.: Mira. Lo que me pasa es que logro que participen igual en algún momento, pero no es como los niños que llegan al lado tuyo, se sientan, no. Se acercan, o se tambalean con el ritmo, o puede ser que yo la invite, la siente un rato hasta que ya se paró después. Pero de alguna u otra forma, en algún momento conectas. Bueno, por supuesto que quizás el que tenga, sea por ejemplo más con media facilidad de socialización, quizás esté un rato más o pueda, pero también me pasa que les ayuda a su rutina, porque a la misma hora yo toco la misma música. Y después, claro, porque ellos saben que llegan, se toman la leche, los que toman leche, y después de la leche nos empezamos a juntar para eso, y después hay patio.

Entonces, por ejemplo, hay niños que yo tenía que perseguirlos y perseguirlos y perseguirlos en la sala, y ya de verdad, con eso se tranquilizan, pero están ahí al lado de la puerta. Está sonando el último mantra de la mañana, el lunes, ya están al lado en la puerta, pero no salen.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

D3 D.R.: Qué te podría decir, que sí, que a grandes rasgos sí, que se vinculan. Lo que pasa es que los objetivos de aprendizaje son súper amplios, entonces yo podría agarrarme de un pedacito o hacer una clase con otro, ¿sí? Y ahí el principio de actividad, el principio de juego y todo eso. Sí, el problema igual son las políticas públicas, porque las bases curriculares, a mí me gustan realmente, pero creo que también es un ideal, como un ideal. Es como un ideal también porque a veces, por ejemplo, yo hice un reemplazo en un kínder, ya que yo siempre he trabajado en jardín, en un prekínder donde la educadora es de 200 años y es súper conductista, y tiene 40 niños y son dos profesionales. Claro que es más difícil, claro que ahí no concuerda, ¿cachai?, porque la escolarización, sobre todo desde prekínder, es súper fuerte. Del jardín pasan a sentarse mirando para adelante, con uniforme, ¿me entendí?, con la tía, que los lleva al baño cuando la tía cree que él quiere ir.

Ahí se complica más, porque en el jardín, por ejemplo, se puede adecuar. Y como eri consistente e insistente con la cuestión, al final uno encuentra cómo. Yo entré por la música, por la música y las narraciones, ¿cachai?, y ahí empecé a aplicar los cánticos de todo, pero adecuándome a lo que tengo también. A lo que tengo, pero para no hacerlo mal, ni apurar, ni estresar, ni nada, ni a medias, ¿cachai?

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

D3 D.R.: Sí. Yo, que es lo que te dije, es entregarles, es de alguna forma, también conduce a la calma, al silencio. Y eso para mí es súper importante, como para poder acompañar los procesos de los niños dentro del espectro y como para que exploren, que exploren. Siento que sí, sobre todo lo que aprendí en el universo de Alma me da totalmente el sentido.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿cuál considera que es el principal aporte de Atemporalia a su práctica pedagógica con niños con CEA?

D3 D.R.: Mira, ya para mí el principal aporte a temporal. Yo siempre tuve esta cosa, como te digo, más desde el otro lado. Mi mamá, también, una educadora diferencial y más dirigente del colegio al colegio, profe súper como bien ahí, ¿cachai? Entonces yo siempre, siempre creí en esta educación así, como todas esas teorías, como el Montessori, Waldorf, Reggio Emilio, entendí cómo es esta cosa, Paulo Freire, caché como esta cosa del y desde el crear, desde el moverse. Porque cuando chica la pasé re mal, entonces además de ser como porfía, como ¿por qué tengo que hacer un uniforme?, ¿por qué tengo que esto?

Y como que en realidad a mi vida llegó Atemporalia a reafirmar muchas de esas cosas y también aprender un montón más para poder aportar desde ahí, ¿cachai?, y a la calma. Eso es lo que a mí, para mí, qué decir, puedo bajar, puedo bajar un poco. Me ayuda un montón meditarlo, lo retiro. Y yo le pasaba, me encanta.

Además, me gusta mucho la metodología porque no es así como pura cosa escuchando a Los Jaivas, no, hay canciones, así, hay música de todas partes, que el arte está en todos lados. Y el arte es contestatario, y el arte es fuerte, ¿cachai?, y hay que decir las cosas como tienen que decirse, de muchas formas. Y es como, sin prejuiciar nada, ¿cachai?, pero con las convicciones claras.

Eso sí, como que le encuentro un trabajo serio. Encuentro que todo el equipo de atemporal hace las cosas... o sea, las clases de Miguel online son perfectas, o sea, tiene todas las cámaras, la música, cuando estás ahí también. Cuando tú vas presencial, también sabe un montón, te explica, te da herramientas, te deja también a tu imaginación y a tu criterio, ¿cachai?

Y la profe, la Caro, cuando está haciendo las manualidades, yo, guau, yo ahí a medida que dije “guau, puedo hacer cosas ahí”. Yoga también, la profe de yoga, nunca están apurando ni “ya, levanta, no sé qué”, no está, ¿cachai?, te hablan desde otro lado.

Eso yo creo que es, es como lo que provoca en uno también el profesionalismo y la gente que es lo que uno busca en la educación, porque hay tanta gente que no sirve, que sigue ahí y que está ahí. Eso es.

ENTREVISTADORA: ¿Hay algún aspecto o anécdota que no hayamos tocado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

D3 D.R.: No, yo creo que ya te lo dije todo, está todo abordado.

#### **Docente 4 (D4 V.H.)**

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en el nivel preescolar?

D4 V.H.: Bueno, antes trabajé en escuela de lenguaje, pero estuve como unos 2 años trabajando en la escuela de lenguaje y en metodología Atemporalia llevo como unos 8 años. No me acuerdo muy bien, pero hace mucho tiempo.

Primero trabajé metodología Atemporalia siendo profesora de escuela de lenguaje, con 15 niños, y ahí siempre en la escuela de lenguaje uno observa que ingresa un niño dentro del espectro autista, varios niños dentro de la sala, siempre habían 2, 1, pero siempre existía. Después yo abrí como un centro de yoga con niños, en donde ahí yo abrí un espacio para todos los niños neurodivergentes, niños neurotípicos y también, mágicamente, siempre ahí ya eran más. Por ejemplo, dentro de un grupo de 8 niños, que era el grupo tanto en edad preescolar o en edad de 5 a 7, y los de la edad del camino los guerreros, que también es de metodología atemporalia, siempre había niños del espectro autista, cosa que me llamaba mucho la atención.

Y observaba que, al comienzo, sobre todo los niños de etapa preescolar, observaban, quizás no participativamente como generalmente los profesores quieren que participen en todas las dinámicas, observaban, escuchaban, estaban en un rincón. Pero de a poco ellos empiezan a tararear la música, sobre todo se conectan con la música, se conectan con los sonidos del universo de Atemporalia. Y ahí fue mágico, porque de a poquito se empiezan a integrar, siempre les dejaban un espacio dentro de la estructura. Por todo esto, yo ya después dejé de ser profesora formal. Ahora yo soy profesora atemporal, entonces yo voy a los colegios a trabajar la metodología en el horario no lectivo, donde las profesoras trabajan su horario y yo hago la clase de yoga para los niños.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología Atemporalia y en qué contextos o grupos la ha implementado hasta hoy?

D4 V.H.: Bueno, yo soy mamá de 3 hijos y mi hija mayor, por ejemplo, hace mucho tiempo tenía como 5 años, ahora tiene 16, tenía como 5, 4 años, y a ella le costaba mucho la tolerancia y la frustración. Quería que todo le saliera perfecto. Entonces yo estaba buscando algo que era más allá del aprendizaje, porque ella era muy buena en todo, en arte, en todo, en todo, todo, y muy activa. Yo estaba buscando, como profesora también, y observaba por mi hija y por mi rol de profesora, observaba que en los jardines, porque mi hija estaba en edad preescolar en ese

momento, se enfocan solo en las vocales. Ojalá que saliera del kínder leyendo. Yo creo que todavía es tema hoy: en la escuela dicen que es buena porque el niño salió leyendo. Entonces mi hija era excelente porque hacía todo, pero sí, a ella le costaba mucho la tolerancia a la frustración.

En esta búsqueda encontré la metodología Atemporalia, buscando en internet, cuando los niños estaban partiendo, que justo se hacía el primer curso, que fue “La luz interior”, si no me equivoco. Y nada, pues me enamoré, inmediatamente me enamoré, me enamoré, me enamoré y le apliqué de inmediato, y me encantó.

Lo apliqué de forma particular, en los comienzos con un grupo muy pequeño, que era entre 5 y 7, que era la edad de mi hija. Y después fui creciendo y apareció el bosque mágico, que era más chiquitito, y ahí también me enamoré, que también lo apliqué con un grupo con papás y en un jardín, con 2 asistentes, porque también esa es la realidad, porque no siempre se puede hacer con los papás.

Y con los papás a mí me pasó exactamente lo mismo. Y ahí también me di cuenta, o sea, los papás se ponían más nerviosos que los niños. “Quédate tranquilo”, que no sé qué, que la relajación, como que querían abrazarlo, y los niños corrían. Entonces estaban como estresados los papás.

Entonces ahora, antes, siempre hago una reunión primero con los adultos, para explicarles lo que pueda pasar, para que ellos tampoco se angustien. Pero eso todo te da la experiencia de la misma práctica de Atemporalia.

Después dejé, empecé, dejé de a poco trabajar, porque yo trabajaba antes todo el día, las 44 horas. Después tuve mi segunda hija, que era igual muy sensible táctilmente, y decidí dejar media jornada. Trabajaba 22 horas en una escuela de lenguaje y las otras 22 trabajaba metodología Atemporalia ya de forma particular.

Y después apareció lo de la hora no lectiva. Entonces los profesores tenían ahora no lectiva y tenían que contratar a otro profesor. Entonces, con la misma metodología de atemporalia, yo hice un proyecto, porque yo soy de Curicó, y fui a presentarlo a todas las escuelas de lenguaje donde se reunían las directoras. Y habían preguntas, por ejemplo, porque en la escuela de lenguaje son 14 niños aproximadamente, 15 máximo. Entonces yo, en mi taller particular, lo hacía de 8, que era como el número ideal, pero me preguntaban, por ejemplo, si podía juntar 2 cursos, o sea, la metodología Atemporalia era como para 30. Y yo decía, no, pues no puedo

hacerlo, porque la idea es que sea más... obviamente quizás una actividad más para mostrarla, para difundirla, pero no como algo estable, porque se pierde la magia, se pierde la atención individual y no es la idea.

Y así, a muchos colegios no les gustaba esa idea, porque sería mejor hacerlo con 30 niños, pero sí, ahí engancharon un par de colegios y resultó totalmente. De hecho, muchos colegios, muchos colegas después hicieron el curso, se hizo una franquicia, porque muchas profesoras de acá de la región fueron a hacer el curso. Yo se lo recomendé, pero les dije que tenían que hacer el profesorado para que les diera la herramienta.

Y es increíble porque ellas mismas bajaron... es que hay que vivir la experiencia, hay que vivirla. Y después yo tuve mi último hijo, que ahora tiene 7 años, y ahí yo me metí al bosque mágico y fui a clases de Atemporalia con él. Él está dentro del espectro autista. Entonces fue como todo muy mágico y yo lo probé como mamá después, entonces fue muy lindo, porque yo lo hacía como profesora y después lo viví como mamá. Él nació un poquito antes que la pandemia y probé el bosque mágico con la profesora Atemporalia a través de online, que lo hacíamos, y muy lindo, que lo hacía con él, escuchaba las canciones con él. Era como vivir la experiencia con él. Y eso fue fantástico, porque lo viví yo como mamá.

Y después repliqué el bosque mágico, cuando pasó la pandemia, con un grupo de niños. Y era otra visión, porque obviamente yo como mamá también quería que mi hijo participara, hiciera las cosas siempre. Entonces como que realmente me puse en el lugar de esa mamá que venía con su hijo. Y es igual, al comienzo quizás estaba mucho más disperso mi hijo, que está diagnosticado dentro del espectro autista, pero sí se conectaba con las canciones. Si hacíamos algo, miraba, como que estaba dentro del espacio. Obviamente es súper importante el espacio, porque si colocaba otro objeto también se dispersaba más. Entonces yo tenía solamente la música Atemporalia y tenía un espacio preparado para él y para mí.

Y sí, pues, resulta muy lindo. De repente estaba al lado mío y tenía yo los bosques mágicos, entonces le gustaban y se los apretaba, lo mismo que puede observar cualquier niño neurotípico, y es mucho más enriquecedor cuando es de 1 a 1.

Y ahora, bueno, él está más grande, y ahora voy a hacer el curso... bueno, yo hice el curso de Alma, lo repetí, porque he hecho los guerreros, he hecho como todos los grupos de Atemporalia, pero me falta hacer el de Alma. Siempre hay una orientación, un acompañamiento de Miguel, y ahora me voy a atrever a hacerlo, pero ya más formal.

Entonces mi duda era decir como el curso para niños neurodivergentes con el espectro autista, porque sentía que uno estigmatiza un poco, pero me dijo Miguel que era necesario también de repente visibilizarlo sin estigma, porque la idea es poder hacer un grupo neurodivergente y el que quiere, bien igual como el resto.

Pero es increíble, porque al final los que más segregan son más que nada los apoderados. De hecho, me pasó en ciertos grupos, yo te he contado que había de todo: niños del espectro autista, neurotípicos, con dificultad emocional, había como de todo un poco. Y una vez llegó una mamá... bueno, esto es como un registro de anécdotas, te lo cuento porque es muy importante para la experiencia, yo creo. Me dijo: “hoy viene mi hija, pero está Juanito Pérez”, por decir un nombre, un niño que está dentro del espectro autista, que a veces tenía conductas violentas en el colegio, se desregulaba. “No, mi hija no va a participar porque está este niño”. Y ¿cuál fue mi respuesta? Bueno, este es abierto a todos. Entonces yo no puedo echarlo, en el sentido de que el niño dentro del espectro autista estaba desde hace mucho tiempo.

Y ahí, al comienzo sí se desregulaba y tenía estas conductas de control de impulso que le costaban mucho, pero después, mágicamente, empezó a mostrar su lado luminoso. Pero en otros contextos él no es tan luminoso, digamos. Entonces uno se da cuenta que es por el contexto que lo acompaña, porque si todos miraran el lado luminoso que nosotros vemos, ya no pasaría esto de “no, mi hija no va a participar”. Entonces al final igual no llevó a la niña. Entonces mucha gente también, incluso me decía: “sí, pero te va a hacer mala fama, porque este niño era famoso”, digamos. Y yo decía: “pero es que esto no es para hacerme buena fama, esto es para esos niños”, sobre todo porque todos los niños estaban estigmatizados.

Y al final, en eso está centrado en que la metodología es para todos, no es solamente para algunos.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología Atemporalia en su práctica educativa?

D4 V.H.: Siento que los 3 lineamientos se unen en un... no sé si es lineamiento general, pero sí en un punto en común, que siento que es el respeto y la escucha hacia los niños. Yo creo que esos 3 lineamientos van de la mano y que se repite, porque en la pedagogía Waldorf, en la psicología del desarrollo y en la familia se respeta al niño. Yo creo que esa es como la columna vertebral, que lamentablemente, si tú haces un comparativo con el lineamiento de la educación chilena, no hay mucho de respeto, porque se preocupan más que nada de la entrega de contenido

y de la repetición. Quizás no hay mucho análisis, sería. En cambio, acá sí invita a participar, es todo a nivel de la psicología del desarrollo, es todo mágico. Ocupa un lenguaje y un tono muy dulce que invita a los niños a participar. No es una obligación, es algo, un disfrute, es un disfrute la experiencia. Y cuando es un disfrute, los niños van a jugar.

Y es un juego. Entonces es solo jugar. Los invitamos a cantar y a jugar, y eso hace que, aunque hay algunos niños que no quieren en un principio, no sé, porque no se quieren sacar los zapatos, que no quieren hacer nada y estar ahí, algunos que son más temerosos, otros que son más... quizás corren más o necesitan más, son más enérgicos al momento de hacer la experiencia, en algún momento surge la sincronía. Y eso lo hacen los lineamientos, porque uno, como te decía anteriormente, no lo impone, invita, y uno respeta. O sea, si el niño no se sacó los zapatos todo el año y se los saca la última clase, da igual, o sea, en algún momento se logra esa sincronía. O si el niño no cantó nada, nunca participó y participó en la última clase, no importa, pero él estuvo presente, porque no es necesario que se mueva. Entonces, yo creo que el respeto por el niño es como la columna vertebral en donde se cruzan todos esos lineamientos.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

D4 V.H.: Bueno, te lo dije anteriormente. Yo creo que la única dificultad son los adultos que pueden estar presentes, y adultos me refiero, por ejemplo, a la mirada adultocéntrica.

Y me refiero, por ejemplo, si está algún asistente apoyándote en el momento de implementar la metodología, la misma profesora, que a veces me pasa que están ahí observando o están haciendo otra cosa, pero están escuchando, que a veces interrumpen la clase o abren y cierran la puerta. Pero eso, abren y cierran la puerta, porque obviamente los niños en esa edad tienen atención plena. Entonces, si abren la puerta, van a mirar, se van a girar, y son los adultos los que abren esta puerta, ni siquiera los niños.

Entonces yo creo que esa es la dificultad, que obviamente te lo relaté con más ejemplos anteriormente. Pero la dificultad más grande, o de repente, es la familia. Hay familias que también dicen: “no, mi hijo no”, por ejemplo, por religión. No, no... me ha pasado muchas veces.

Entonces el niño tiene que faltar a clase ese día, puede ser niño o niña. O lo mismo con la mamá: “no, ese niño no hace yoga”, porque hay un niño que tiene conductas muy disruptivas. Entonces la retiro. “Si tú lo sacas, yo lo meto”. Entonces, son los adultos, porque esa no es la

visión del niño. Entonces yo creo que esa es la mayor dificultad. No hay otra dificultad, porque hasta uno mismo, o sea, yo como adulta también al comienzo, el hecho de “esto no va a resultar” o “hoy no me resultó”. Yo soy la adulta, yo misma fui una barrera en un comienzo, que bueno, uno dice “tiene todas las ganas”, pero en el momento de hacerla como que “ay, no”, como que me frustró. Pero si uno mira más allá, está bien, lo que pasa es que uno se pone esas barreras, pero son la mirada adultocéntrica. Es la peor barrera que interfiere en la experiencia de la metodología atemporalia.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D4 V.H.: Yo primero la percibo yo, porque yo la tengo que pasar bien. Es como lo principal. Entonces uno se tiene que entregar a esa metodología, y yo juego y yo la incorporo en mi cuerpo, primero en mi cuerpo, en las canciones las vivo. Yo primero creo que eso es súper importante para poder después compartirla y vivenciarla con los niños.

Siento que es como una de las cosas principales, porque los niños esperan ese día. O sea, jugar, cantar, es lo que uno hacía cuando era pequeño. Entonces yo creo que primero todas esas experiencias, lo corporal, lo musical, uno lo tiene que vivir primero. La profesora de metodología Atemporalia tiene que empaparse de eso, como sentirlo con el corazón, con la canción, con el corazón.

Y después vivenciarlo y vivirlo con los niños, para que la experiencia sea gratificante, porque si uno no lo vive, se olvidó y empieza como a dudar. Y uno como que se nota, y eso se nota, y los niños lo notan, y ellos quieren jugar. Entonces uno tiene que estar relajada al ritmo.

El otro día, bueno, el mismo martes, estuve cantando, bailando, y había un niño... yo la pongo, pero lo único que entendía de corazón. Después le tocaban otras clases, pero estuvo todo el día con esa canción, con ese mantra, que sutilmente es yoga, es yoga, y lo hace a través del movimiento, lo hace a través de unir las manos con sus compañeros. Y esa sincronía es lo lindo.

Entonces eso es como yo creo que uno tiene que vivir. Uno, como profesora atemporalia, le tiene que gustar realmente, como gozarlo, porque si no, no fluye. Uno no tiene buenos días también, uno está con menos paciencia, uno quiere que todo sea rápido, y en la misma clase. Y yo lo noto en el sentido de que uno dice “hoy, estoy más cansada, no me quiero parar”, así es como... tiene que ser con ganas, porque tiene que estar esa motivación, aparte de lo corporal. Porque yo no puedo, si no estoy motivada, si no lo estoy gozando, no me va a salir mi voz

dulce, se va a atar del nervio, no me va a salir mi movimiento suave para esa etapa preescolar que tú me estabas hablando. No me va a salir.

Me va a salir quizás una cara diferente, y los niños lo perciben de forma muy inmediata.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

D4 V.H.: Yo creo que debería estar siempre. Realmente debiera estar desde los más pequeñito y se debiera no solamente dejar a los pequeñitos, sino como alargar esta temporalidad del movimiento, del yoga, hasta el maestro interior, porque esto se pierde. Quizá en la primera infancia sí está más presente, pero, por ejemplo, ya de los 5 a los 7, el movimiento ya es mucho más reducido. Entonces los niños van perdiendo esa capacidad de jugar.

Después, cuando están en la adolescencia, lo mismo. Entonces, al aplicar atemporalia, uno se da cuenta de que sí disfrutaban del juego. Quizá al comienzo los más grandes lo encuentran un poco extraño, porque están acostumbrados a estar sentados y que les digan lo que tienen que hacer, o que no escuchen su opinión, siendo que son todos diferentes.

Pero debiera estar, sobre todo con niños del espectro autista. Las canciones, cómo conectan con las canciones, es impresionante, con la melodía. De hecho, ni siquiera solo con la melodía de las canciones, esa sutileza que tiene la metodología y el yoga, es lo que te decía yo, los mantras. Que uno, todo el resto piensa “ah, estamos cantando”, pero estamos cantando mantras de atemporalia, que son canciones que nos transmiten mucha armonía. El movimiento que hacemos, todo tiene un objetivo, que es como conectarnos con ellos, y se calman, están tranquilos, y hay una sincronía. Y si hay que estar más activos, lo estamos.

Y yo creo que esa es mi visión, que se alargara más dentro del contexto educativo, en vez de acortarlo. Porque ahora, o de repente, el yoga... como que pensaban que los niños pequeños no podían hacer eso. “Ya, pero intentémoslo”. Entonces después, como yo te explicaba, de marzo a diciembre, tú ves a todos los niños, dale la mano, como que todo es pura sincronía, porque tú lo repetiste, todo lo repetiste.

Y así, como repetición, repetición, y después conectan las manitas, así que cerraban los ojos, que decían la sílaba poderosa, o sea, la sílaba mágica. Entonces era como “wow, qué pasó acá”. Y yo no lo... en un comienzo pensaba que estaba todo así como caótico.

Y uno se sorprende de eso, se sorprende de la sincronía que se logra con el yoga, la sincronía con ellos mismos, la sincronía con el grupo. Y en los niños dentro del espectro autista, aunque quizás algunos no den la mano, pero sí están adentro del círculo, porque siempre están con la cara hacia adentro del círculo. Entonces eso es súper mágico, total. Aunque quizás no se estén moviendo como los adultos quisieran, están escuchando, están con su objeto, están reviviendo las canciones. Me acuerdo siempre uno que apilaba autito, autito, autito, autito, pero cantaba, cantaba, cantaba. Yo bailaba un poquito y él me daba la espalda, o sea, yo llegaba y a mí me daba la espalda, pero él cantaba las canciones. Entonces yo decía: “aquí hay algo súper power, súper poderoso”.

O de repente, los mismos niños pequeñitos, que en el año quizás uno cree que no atendieron y que ahora tiene que empezar de nuevo el otro año, porque después vuelvo a tomar el mismo grupo, y después veo que, “uy, te acordabas de las canciones”. Algunos empezaron como un poco más a tararear o vibraban esa canción, y que de inmediato se ponían en la ronda, neurotípicos, neurodivergentes. Entonces decías “oye, hay algo súper power”.

Recuerdo que había en un grupo, ahora me pasó por el medio, que estaba medio mayor, antes que viví en el bosque mágico, y ellos necesitaban tener sus necesidades sensoriales. Ahí habían como 3 dentro del espectro autista y el resto eran neurotípicos, pero el resto de los neurotípicos necesitaban un estímulo sensorial. Entonces era un grupo muy especial, muy power. De hecho, nosotros, la última clase... hizo la ronda la última clase, pero lo logramos. O de repente, al comienzo de la metodología, hacíamos la ronda, pero solo la marcábamos, pasábamos el ritmo, cantábamos las canciones y después, sutilmente, nos sentábamos, no era escrito, no era forzado.

Entonces uno tiene que ver, como yo creo que también es clave, la profesora de yoga, la atemporalia, porque le pone ese sello. Y ve, como te decía yo, cómo es el grupo. Porque los niños con TEA que estaban en un grupo eran totalmente diferentes, otros eran totalmente diferentes de otros grupos, dentro de los 3 que estaban en el mismo grupo eran súper diferentes entre los 3.

Entonces, a uno como que le encantaban las canciones, pero otro corría, corría, corría, corría, pero sí le gustaba la parte de la relajación, entonces ahí se tiraba. O de repente a otro no le gustaba la relajación, pero cuando nos relajábamos corría, corría, corría, pero no importa, uno seguía. Pero sí, como es rutinario, hay una rutina muy estable, y eso sí generaba en ellos algo muy mágico dentro de lo que es el yoga y la meditación.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera los lineamientos de la metodología Atemporalia se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas?

D4 V.H.: Hay muchos, o sea, tanto la experiencia que propone...

Por ejemplo, la música. Siempre me acuerdo que hay niños que a veces lloraban, pero no era un llanto de que les molestara, sino porque conectaban con esa emocionalidad. Y como que les daba pena, las canciones, como que les daba emoción. O de repente llamaban a la mamá, o de repente se chupaban el dedo, como que iban a dormir. Entonces eso es ternura. Decían: “ay, como que está con la mamá”. Entonces hay una conexión emocional de que “ay, aquí estoy calentito”, y uno igual al comienzo... y te echan de menos la mamá, sobre todo los más pequeñitos.

Pero esa calidez que da, en el caso de la edad que tú me estás nombrando específicamente, y que da la metodología y los lineamientos, les da seguridad. Y les da como esa protección, esa ternura de estar seguros. Yo creo que eso es transversal, tanto en los niños neurodivergentes como en los niños neurotípicos. Es súper poderosa. Los mantras también, la ternura de los materiales. Y hoy sí destaco mucho los materiales, que al comienzo como que todos los quieren agarrar, o de repente a ver...

Me acuerdo de un niño que, dentro del trastorno del espectro, como que lo tomaba y lo apretaba, y uno como “ay, ya...”, y eso como que por dentro... porque igual uno se pone nervioso. Y ahí uno tiene esa sensación de que están todos delicados, uno lo está mostrando de una forma tan especial, que si pasa eso... y la vocalización, “ay, le dolió”, “no, nada”, “oye, Juanito, no hagas eso”. Entonces, como se cayó, nada, nadie dice “oye, se lastimó, hay que cuidarlo”, como todo ese lineamiento. Creo que eso es lo que me enamoró de la metodología. Por eso repito todos los cursos y la aplico constantemente, porque lo probaron mis hijos, los 3.

Y aunque yo soy más Rami para mis cosas, a mí me costó un poco, por ejemplo, los temas mágicos. Me costó mucho llegar a la edad más pequeñita, porque yo venía súper así como... pero sí me costó trabajar con la semillita Yun, porque encontraba que era como más “poco”, o sea, al comienzo.

Pero después me di cuenta de que todo tiene un sentido, de que si uno lo aplica con conciencia y con disfrute, resulta una actividad muy, muy buena. Ellos dicen “tengo rabia”, es como con rabia, y comentan.

Yo creo que para los pequeñitos, que a veces ni siquiera hablan, y a los niños del espectro autista, les da algo que quizá uno no puede determinar o sentir. Quizás no vamos a poder captar qué sintieron, así como “ah, no, se sintió tan enojado”, que no sé qué. Pero uno siente esa calma y esa seguridad emocional que transmite la metodología atemporalia, sin ni siquiera hablarles de forma directiva. No es necesario. Se vive, se transmite.

Y ellos después terminan... por ejemplo, yo, que a mí me veían una vez a la semana, en un comienzo era como “ya...”, como que se separaban, pero ya era una persona grata para ellos. No era como volver por la metodología no es porque fuera yo, Viviana, por mis características particulares, sino porque la metodología me daba ese poder de acompañar a estos niños y que ellos se sintieran seguros.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D4 V.H.: Yo creo que lo más desafiante sería poder transmitir a los adultos la metodología, a los que están participando de forma indirecta, porque no están tan directamente.

Bueno, los más directos, por ejemplo, si hay un asistente de aula, ella está igual directamente porque está jugando con nosotros. No es lo mismo un asistente que está así como con zapatos... me ha tocado que le digo “por favor”, de verdad, y como que se agacha y se queja. No es lo mismo trabajar con alguien así o compartir esta experiencia con alguien así, que con alguien que sí lo está disfrutando.

Entonces yo creo que aquí es súper importante poder informar a las personas que están acompañando este proceso, y eso sería el asistente de aula, la familia. Porque también ellos dicen “ah...”, y piensan que son posturas, lo que ven en YouTube de repente los papás, y sería... va más allá.

Entonces, ellos se dan cuenta después al crear experiencias. Ah, eso es súper lindo. Como los papás, obviamente dentro de un contexto educativo no pueden ir a vivir la experiencia constante, pero nosotros en el colegio tratamos de vivir esta experiencia con la familia. Jugamos a yoga madre-hija, o yoga familia, en donde implementamos la metodología con los papás e hijos, y esta experiencia es súper bonita.

Y lo hacemos todos los años, y se repite y se repite. Al comienzo era para el día de la mamá, el día del papá, igual lo hago de forma particular. Entonces lo traté de aplicar y... no, y se van

como fascinados. Y ahí ellos viven, y ahí ellos juegan.

Pero también hay que informarles antes del juego, sobre todo con los más pequeñitos, de que sí, porque los niños se pueden mover, que los niños no siempre están atentos. Porque me pasaba que había mamás: “pero ¿qué parte te da?, pero ¿qué actividad?”. Entonces, como lo mismo que te comentaba anteriormente.

Entonces es súper importante poder replicar estas experiencias con adultos, sobre todo con las familias, que es muy bonito, muy hermoso, porque ellos entienden qué están haciendo los niños, y ahí uno ve los vínculos que se forman. Los niños felices jugando porque están las mamás o los papás o los tíos, hasta el abuelo.

Y eso sería muy bonito de poder seguir replicando. Pero es súper importante, es clave la información con la asistente, con las profesoras que a veces llegan y abren la puerta... como que de repente, al final, somos como un relleno, digamos, en el caso de que estoy en la hora no lectiva, y no lo ven como algo que podrían compartir. Porque al final es transversal dentro de las bases curriculares. Si tú las ves, uno puede encontrar objetivos en los transversales, están en casi todo: en lenguaje, matemáticas, entonces es amplio, pero uno tiene que ampliar la mente.

¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología Atemporalia en el proceso educativo de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar?

RESPUESTA: El impacto, yo creo... el impacto, yo creo que primero es... bueno, es como ver una tríada del impacto, lo podría dividir en tres.

Primero, el impacto es conmigo, con la profesora, conmigo, con la que aplica. Porque en un comienzo igual uno tiene como aprensiones que tienen que ver con la mirada adultocéntrica, de que quizás no va a resultar, quizás ellos están en su mundo. Y el impacto es ese, en la sorpresa de cómo participan. Es cambiar la visión del adulto.

Esta metodología es como... oye, es como podernos tomar también la metodología, que también está dentro de los lineamientos de la metodología atemporalia. Es ponernos en el lugar de ese niño, de cómo ver. Entonces uno abre ese portal de conexión, y estamos todos en ese portal. Es como abrir la mente del adulto, ese es el primer impacto.

El segundo impacto es el impacto en el niño, porque uno puede observar que él está disfrutando. Entonces, ¿qué es lo principal? Porque quizás había algunos niños que eran más hipersensibles

auditivos, pero eso me da la metodología. Yo, de todos los años que he trabajado, donde hay niños muy sensibles, ningún año he visto un rechazo, ya sea auditivo. Quizás un poco táctil, pero igual lo observan, lo ven de otra forma.

Pero nunca he visto un rechazo a la metodología por parte de los niños, como que me ha pasado con otros niños que han estado en otras actividades. Porque esto es una experiencia, no es algo donde los materiales no les gustan y rechazan, o rechazan de repente la tonalidad de voz de la profesora. Mi voz es súper grave, mi voz no es tan dulce, pero la metodología me enseñó a expresarla de una forma más dulce, una tonalidad más dulce. Mi voz es fuerte, entonces es potente, como invasiva. La metodología me impactó a mí como adulta al bajar y ser más tierna al expresarme, y los niños nunca hubo un rechazo hacia mí gracias a la metodología.

Entonces yo creo que el impacto está en el niño, en la participación, porque siempre terminan participando, y eso es lo genial. Y el impacto en el apoderado, porque cuando uno muestra la metodología, y ahí nos conectamos con la misma pregunta anterior, ellos también se van maravillados porque aprenden a jugar.

De hecho, hay un cierre que hacemos con los papás donde yo les pregunto cómo ellos se sintieron, y ellos dicen que habían olvidado jugar, por ejemplo, que fue un momento vincular bueno con sus palabras, pero en resumen dicen eso, que al momento de vivir la experiencia, porque uno se los comenta, ellos no logran vivenciar lo mágico que es hasta que lo hacen. Pero al momento de hacer esta experiencia con la familia, se desconectan... o se conectan, porque los veo de repente, cuando lo hago particular, llegan con los celulares, y obviamente tienen que dejar el celular afuera, los zapatos fuera entran en la ronda todos de la mano.

Y en el momento en que ellos entran en ese juego, en ese descanso, como que se conectan, el vínculo vuelve a revivir en un momento 100% conectado con los niños, independiente de si el niño estuvo 100% atento con ellos.

Porque a los papás igual les cuesta percibir cómo percibe su hijo dentro del espectro autista en este juego. Pero cuando pasa la magia de las canciones, o el niño se sienta al lado de él, o le da la mano, o juega con él en la ronda, ya es una conexión.

Y yo creo que eso es algo muy, muy bonito.

¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

D4 V.H.: Y eso es lo que te decía, porque la participación, que bueno, ya lo hemos comentado igual anteriormente, que, de forma diferente, al ritmo de cada uno, de alguna forma se va incrementando su participación. De a poquito, unos más, otros menos, pero siempre participan. Lo que pasa es que uno tiene que abrir, observar esa mente. Y yo creo que eso es como lo principal: su participación y su disfrute, que es lo que más destaco. Como te decía al comienzo, al comienzo quizás estaban ahí tirados en el suelo, que uno piensa que no están pescando nada, que no están atendiendo nada, pero después terminan jugando, disfrutando, riendo. Y uno lo observa, uno ve ese goce vivencial de la clase.

Y obviamente, sí, hay días, hay días que están más atentos, otros días que no quieren nada, otros días que lo disfrutaban más. Pero como todo, como todos los niños, va in crescendo.

Si en un comienzo no hay mucha participación, igual siempre hay. Depende del punto de vista de cómo uno lo está observando, pero siempre va in crescendo.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

D4 V.H.: Mira, desde mi experiencia, yo siento que los niños y niñas con CEA al comienzo más que nada observan, están escuchando, mirando, a veces en un rincón, no participan como uno esperaría desde lo más tradicional. Pero eso no quiere decir que no estén, porque sí están dentro de la experiencia, súper atentos. A mí me pasó también como mamá, porque yo viví el bosque mágico con mi hijo, y claro, uno igual quiere que participe, que haga las cosas, pero me di cuenta de que él se conectaba a su manera, escuchaba las canciones, miraba, estaba en el espacio. Entonces ahí uno entiende que es otra forma de participar.

Después, con el tiempo, uno ve que de a poquito se empiezan a conectar más, sobre todo con la música. Empiezan a tararear, a acercarse, a integrarse, y eso es súper mágico, porque no es forzado, sino que nace desde ellos. También he visto que aunque estén más dispersos al inicio, igual se conectan si el espacio está preparado, si no hay tanta distracción, y desde ahí van entrando en la experiencia. A veces están al lado, manipulando algún objeto, pero igual están viviendo lo mismo que los otros niños.

Y algo súper importante es que todos los niños participan de distintas maneras, no solo los niños con CEA. Hay niños neurotípicos, con dificultades emocionales, de todo, y al final se da esta mezcla donde no es necesario integrar, porque todos son diferentes. Entonces, más que pensar que no participan, yo diría que participan a su tiempo, a su forma, y siempre hay una

conexión. Y claro, lo que más cuesta muchas veces no son los niños, sino los adultos, porque tienden a querer apurar o dirigir ese proceso.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

D4 V.H.: O sea, como conversamos anteriormente, atraviesa todo el currículum, o sea, tú buscas un aprendizaje y está dentro de la metodología atemporalia. Entonces sería muy... nada, sería fácil implementarlo, por esta traba que te digo yo de la mirada adultocéntrica, pero está ahí, o sea, es cosa de poder vivirlo, estudiarlo y sentirlo.

Pero la gran barrera, como te decía yo, ni siquiera es el currículum, porque se podría. Por ejemplo, hay un trabajo con niños en la escuela de lenguaje. Yo tengo que colocar objetivos y los estamos sacando de todo. Es muy fácil para mí hacer eso y dejarlo dentro del registro, dentro de la planificación, lo que hice yo con los niños.

Lo que pasa es que lo difícil es poder empapar o mostrar esta visión, complementarlo con la educación formal, porque son los adultos los que... lo duro, el contar que hay que hacerlo con papel y lápiz. Entonces eso es lo que más cuesta, que no vean, que amplíen esta visión.

Pero sí está en todo el currículum, en todos los aprendizajes, porque yo lo he comprobado tangiblemente. Como te digo, yo he sacado de corporalidad y movimiento, de lenguaje artístico, lenguaje verbal, he sacado como de todo, de matemáticas, como te decía yo, pensamiento lógico matemático, de todo eso. Todos los aprendizajes y la experiencia se podrían hacer.

De hecho, cosas muy bonitas, muy maravillosas, que complementarían la experiencia de aprendizaje de las educadoras de párvulos. La metodología atemporalia lo tiene, sobre todo la del bosque mágico, que tiene canciones maravillosas en vez de otras canciones que... igual están bien. Entonces es como cambiar.

De hecho, una vez, en un reemplazo, me tocaron canciones. Después llegó la profe y yo decía “¿lo hago, no lo hago?”, porque si lo hacía era como “pucha, le voy a cambiar toda la rutina a la profe”. Y yo decía, pero le voy a privar a los niños de que conozcan estas canciones, esta metodología. No, ya, ¿qué hago? Da lo mismo, no importa, ya disfrutemos, y después que llegue la profe... Sí, es la mirada adultocéntrica, que creo que es la principal limitación. Como yo creo que la metodología, en la formación, debieran implementar una parte donde se...

bueno, igual lo hemos conversado en clase, de que es súper importante hacerlo, pero quizás ahondar más ahí.

Porque, bueno, lamentablemente hay otros profesores que tampoco quieren estar educando, entonces nos topamos con eso, con esa mirada. Pero sí hay profesores que no la conocen y también se podrían encantar de la metodología, y que podrían implementarla.

No toda la clase de yoga como uno lo experimenta, pero sí podrían implementar las canciones, incluir de forma... incluir la metodología dentro de la misma rutina de clase. Y eso es como lo lindo.

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

RESPUESTA: Mira, yo siento que la principal dificultad no está en los niños, sino que en los adultos que acompañan el proceso, desde esta mirada como bien adultocéntrica. Por ejemplo, a veces el asistente o la misma profesora interrumpen, dan muchas instrucciones, o cosas tan simples como abrir y cerrar la puerta, y eso ya distrae a los niños, porque están en una etapa de atención plena y se van inmediatamente hacia ese estímulo.

También pasa mucho que los adultos quieren que los niños participen de una forma determinada, como “siéntate”, “ven”, “haz esto”, y eso rompe la armonía de la metodología, que en realidad es sin tanta instrucción, más desde lo cantado, desde lo vivido.

Otra dificultad que he visto es desde las familias, porque a veces hay aprensiones o prejuicios, o dicen “mi hijo no hace esto”, o incluso situaciones donde no quieren que sus hijos compartan con otros niños que tienen conductas más desafiantes. Entonces ahí uno se da cuenta de que la limitación viene más desde los adultos que desde los niños.

Incluso yo misma, al comienzo, también fui una barrera, porque uno piensa “esto no resultó”, “no participó”, y se frustra, pero en realidad es la expectativa de uno como adulto. Después uno entiende que los niños sí están participando, pero a su manera y a su tiempo.

Y claro, también está esto de querer resultados rápidos, que ojalá en la segunda clase ya todos participen, hablen, miren, y eso no es así. La metodología tiene otros tiempos, requiere respeto por esos tiempos, por la espera, por la repetición. Entonces, más que limitaciones propias de los niños con CEA, yo diría que la mayor dificultad es comprender la metodología, soltar el

control, y confiar en que la experiencia se va dando, porque cuando uno no interfiere tanto, los niños se integran de forma natural.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿cuál considera que es el principal aporte de Atemporalia a su práctica pedagógica con niños con CEA?

D4 V.H.: Ay, a mí me emociona esa pregunta, porque es como que no te la podría responder en una palabra, pero yo creo que es... Yo creo que para mí, particularmente como educadora, como profesora, que he estado en todas las etapas, lo he aplicado en todas las etapas, yo creo que es re enamorarme de la educación, es re enamorarme, re enamorarme.

Específicamente con los niños con TEA, es como volver a confiar en que sí se puede, porque a veces uno ocupa diferentes metodologías, y que estudia, y que no sé qué, pero esto como que me da paz a mí como educadora, y como mamá también te lo digo.

Y eso se puede, se logra transmitir a un niño con el espectro autista, porque a mí me da esa tranquilidad y esa armonía, de que esta metodología es para todos.

Entonces no estoy hablando como de integración, estoy hablando de que es para todos. No necesito hablar del niño con TEA como algo aparte, o sea, es para todos.

Y el que quiere estar, está, y el que no quiere, no está, pero siempre los niños quieren estar. Los niños con TEA siempre van a querer estar en la metodología, en una clase de atemporalia. Ya son los papás los que quizás no quieren estar.

Pero yo creo que eso me da, me da esa seguridad y esa confianza de que, dentro de toda la oscuridad que hay... y no estoy hablando del niño con el espectro autista, sino de la oscuridad del ambiente que nos rodea, las limitaciones de lo adulto, las limitaciones del contexto educativo, todo lo que es como uff, que tú decís, como todas estas barreras...

Como esa oportunidad de, acá, mi mamá, que te decía que quería que su hija participara, o que me tiraba muchas flores, pero “está este niño, que es autista y que no tiene control de impulso”, y que no quiere que comparta más.

Entonces me da esa seguridad de poder haberle dicho a esa mamá: “sabe qué, esto es para todos, no es selectivo, es para todos”. Y más aún, es más aún para los niños con el espectro autista, que más lo necesitan.

Porque ellos, ahí, yo creo que muestran, te abren el portal. Y ahí, bueno, para niños más

grandes, que quizás quienes más hablan, que están dentro del espectro autista, muestran su lado luminoso.

Por ejemplo, hay muchas profesionales, fonoaudiólogos de repente, porque dentro del espectro autista hay características, entonces dicen “no, es que él no tiene pensamiento divergente”, “no tiene creatividad porque es muy lineal”, porque está dentro del DSM, que te marca como las características.

Y yo decía: pero ¿cómo no tiene creatividad? Lo que pasa es que no tienen la creatividad como uno piensa que es la creatividad, como el concepto creativo, pero son los que tienen más creatividad. Lo que pasa es que a veces uno no logra captar.

Entonces yo creo que la metodología me dio esa seguridad y esa herramienta para poder decir que sí, que sí hay que hacerlo, aunque al comienzo uno no lo entienda. Realmente te lo digo, pero la metodología te da como ese poder que es súper importante cuidarlo.

Que uno se equivoca, que también me he metido las patas a veces y todo, pero también el poder de equivocarse. Como cuando yo digo, igual me muero, si me viene súper bien, me muero de nervios, en el sentido de que sí, porque igual es súper estricto, pero es como tiene que ser.

También he vivido esa observación, también me he equivocado, y digo ya, estoy progresando. Yo, a veces, cuando no estoy bien como profesora, la metodología me dio la fuerza de decir: “oiga, yo no voy a hacer esta clase ahora, mejor la hago otro día”, porque yo realmente no me siento bien para poder realizar la metodología, sobre todo con ellos.

Después entiendes que tienes que tener una visión de que no importa que esté tirado en el suelo, no importa que esté parado mientras estamos todos sentados, no importa que esté al medio cuando estamos todos en ronda.

Y esa paz me la dio la metodología, porque yo creía que estaba “perdiendo el tiempo”, y me costó al comienzo, pero sí, por eso yo la amo. Y cada vez que atemporalia da un nuevo taller, yo he dado todo, la verdad.

Siento que siempre hay algo más, y eso también me da esa profundidad de ver a los niños desde otra perspectiva, que sería muy lindo que todos viéramos eso a través de los ojos atemporales.

¿Hay algún aspecto o anécdota que no hayamos tocado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

D4 V.H.: Anécdota... sí, o sea, fue la del niño, cuando la mamá quería que yo lo sacara, que sacara al niño. Otros, de que los traen como obligados: “Juanito, deja eso allá”.

Que le quitaron los objetos transicionales, o sea, que se saquen los zapatos. Bueno, hay un millón, pero no, yo creo que te he dicho varias. Bueno, también que me pasó a nivel más de profesora, de que me criticaron por qué iba siempre con la misma ropa. Yo me moría, mi polera de atemporalia, entonces... y de negro también, o pata negra. De repente me ponía una calza del color más o menos de lo que íbamos a ver, de la semillita, como todo sincronizado.

Pero era como “oye, siempre con la misma polera”. Pero no... de la escuela, obviamente, porque siempre estaba en un colegio donde las profesoras se arreglaban más. Porque, por ejemplo, mi pelo es como súper chascona, y por qué no iba más... no sé, pues, imaginar una profe de yoga como bailarina, como que sucede.

Entonces sí, y eso me impactó, me impactó mucho negativamente. Y ahí tuve que pelearla. Entonces es una anécdota que...

Es que hay anécdotas como negativas, pero al final son súper poderosas, que te reafirman a ti como profesora de atemporalia. Y hay anécdotas muy mágicas que solo las profesoras de atemporalia pueden disfrutar y vivir.

Como te digo, que son esas leves conexiones donde se abre el portal con los niños, sobre todo del espectro autista. El salir de esa conexión cuando escuchas a un niño cantar la canción después que ya hiciste la clase en la mañana, muy temprano, y después, cuando se va, sigue cantando, tarareando la canción, porque no se le entiende, pero la tararea igual. Entonces tú dices: “oye, abrí este portal a través de la música, a través del cuerpo”. O, ¿sabes?, ya como que están en la rutina: “ay”, y se toman las manitos.

O de repente hasta yo me equivoco, y es como que ya te van guiando con el cuerpo. Ni siquiera te dicen algo, no te dicen “tía, no era así”, no...

Entonces esas cosas... o lo que te decía yo, cuando los niños que no participaban nada se colocan en el medio del círculo y me transmiten esa alegría. Y eso me dice: “uy, estoy muy contenta”, porque tal vez ellos están disfrutando, riéndose, con su corporalidad.

Y esas cosas son como anécdotas que te van a pasar muchas veces, y son impagables. Totalmente. A veces no la vas a pasar bien, pero esas veces que no lo vas a pasar bien te van a dar el poder para reafirmarte con la metodología.

### **Docente 5 (D5 S.T.)**

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿Podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas, con condición del Espectro autista en nivel preescolar?

D5 (S.T.): Yo empecé a trabajar en Mi nuevo Arlequín, es una escuela especial de autismo de prebásica en el dos mil veintidós, en el segundo semestre. Y hasta ahora sigo ahí, eso es como la trayectoria que llevo como cuatro años, más o menos.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología temporal y en qué contextos o grupos ha implementado hasta hoy en día?

D5 (S.T.): Mi primer acercamiento fue en una escuela especial que se llama Hans Asperger, que era centro de práctica de la UMCE también, que también era solo de autismo. Y ahí una de las profesoras impartía el bosque mágico. Yo estaba con un. Pre kínder. Si no me equivoco, kinder, ahí fue cuando me empezó a gustar como que vi cómo los niños se relacionaban con este taller. La profe que lo impartía también lo hacía de forma muy adecuada. Entonces, como que ahí empecé a interiorizarme en la metodología y a estudiarla un poco más. Y en qué grupo lo he implementado hasta hoy. En el mismo contexto siempre la verdad, en Autismo prebásico.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología Atemporalia en su práctica educativa?

D5 (S.T.): Atemporalia recoge cosas de muchos otros lados como que toma en cuenta a Montessori la pedagogía Waldorf, los doce sentidos de Rudolf Steiner. En verdad, como que hay muchos autores que ahí convergen. Y que toman en cuenta como a la persona de una forma súper integral. Siempre tomando en cuenta que los niños pueden manifestar sus necesidades, sus deseos, sus pensamientos o sus intereses de múltiples maneras. Entonces encuentro que es muy atingente a la diversidad, es una metodología que está muy pensada en la diferencia, como en que todos puedan tener acceso a ella, creo que eso es como lo que caracteriza.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

D5 (S.T.): Yo creo que los recursos concretos porque los niños con autismo necesitan mucho lo concreto. Entonces presentar, por ejemplo, a las semillitas del bosque, o sea, de la primera

infancia. Sin algo que ellos puedan tocar. Olfatear, morder, mirar, no tiene el mismo peso que, por ejemplo, con niños neurotípicos que tú podrías mencionarle, así como una semillita. Algo más abstracto. Entonces yo creo que sin materiales es complejo impartir la metodología. Y las características de estos materiales es que son siempre de materiales nobles. Son cosas que uno tiene que tejer que uno tiene que crear. Y eso implica mucho tiempo, implica mucho, mucha dedicación y muchas veces una que trabaja como cuarenta y cuatro, cuarenta y cinco horas, porque uno no está ocho horas en el colegio. O sea yo, estoy de ocho a seis todos los días es complejo, porque al final, si no compras esos materiales, tienes que darte el tiempo de dedicárselo a su creación. Y eso a mí me ha costado mucho en la implementación, porque las personas que me han ayudado con los materiales. Como no han hecho los cursos donde te enseñan a hacer todas estas cosas no los hacen de la forma en que a mí me gustaría, para poder aplicar la metodología de lleno casi.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología en su contexto?

D5 (S.T.): Yo la percibo como una revolución igual. Atemporalia ya tiene como sello de resistencia, de revolución, de cambiar la educación más contemporánea que todavía se imparte en muchos de los colegios. Entonces, si bien está enfocada a la diversidad. Una igual la puede implementar en colegios regulares. Sin embargo, allá como que no se ve muy bien tener a los niños moviéndose mientras tú más quietos tenga ahí a los niños como que mejor control que mejor Profe, que mantenemos la atención y no es así. Entonces siento que atemporal ya viene como a cambiar este paradigma de la quietud. Es aprender como que todo es movimiento, todo en meditación. Todo juego. Entonces siento que viene también un poco como hacer un remezón en la metodología actual. Es así como que esto en realidad no está funcionando y tener a Los niños mirando en la pizarra no es efectivo. Como que el copiar de un lado a otro, la memorización, realmente no estás mirando al niño como en su integridad total, en cambio Atemporalia ya como que está muy enfocado a la diversidad, y eso hace que se pueda implementar en cualquier contexto, pero siempre teniendo conciencia. Igual, uno queda como la revolucionaria cuando implementa vía temporal en lugares que no están aptos para el movimiento, el juego, el yoga y la meditación, como una forma de enseñar.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

D5 (S.T.): En realidad eso es lo que necesitan los niños y ha costado como que simplemente a costado como que los adultos de verdad digan, así como oye sí, en verdad, como que aprende más haciendo juegos, cantando o de otra forma, en vez de estar como escribiendo el nombre en un papel. No sé, son recuerdos que emanan como de la memoria musical de la memoria olfativa como que en realidad abarca todos los sentidos, que eso es Atemporalia, como que siempre tener un olorcito o sempre tener algo que pueda tocar el niño, algo que pueda manipular algo que pueda mirar, algo que pueda moverse con él. Entonces, esto es como mi percepción respecto a la conciencia corporal de los niños, siento que el aprendizaje es mucho más significativo.

ENTREVISTADORA: ¿De qué manera los lineamientos de la metodología Atemporalia se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas?

D5 (S.T.): Yo creo que el desarrollo emocional y socio afectivo en la metodología que uno utiliza marca mucho. Cómo el niño te va a recordar, como el niño va a recordar como su etapa preescolar, su etapa escolar. Cómo va a adquirir y cómo se va a relacionar más adelante con las rutinas, porque nosotros enseñamos rutinas, enseñamos autonomía.

Más que currículum, que es como si tú me preguntas a mí sinceramente, no me interesa que los niños aprendan a leer. No a esta edad. Yo quiero que aprendan otras cosas que aprendan a compartir que aprendan a relacionarse con otros niños, que su conducta pueda ser medianamente o altamente adaptativa, que es lo que ellos van a necesitar más adelante, o sea ellos vienen como de nada a relacionarse con niños que igual. Tienen conductas que son complejas. Si igual hay que ser sincero en ese aspecto, no es un contexto fácil, o sea la mayoría de los niños. No sé si la mayoría, pero gran parte tienen conductas que no se ven en una escuela regular.

Hay muchos golpes. Hay muchas desregulaciones, hay muchas... no sé cómo plantearlo. Si uno no lo sabe, mediar puede ser un caos eterno. Entonces al implementar este tipo de metodologías Y bueno, también uno interiorizarse, estudiar, mantenerse actualizado y tratar siempre con respeto la diversidad. Uno logra que ellos se relacionen con su proceso de aprendizaje desde otro lado. Entonces siento que eso genera una memoria mucho emocional, mucho más significativa para ellos, en su crecimiento. Después ellos se van a relacionar. Ojalá,

con la educación, con cariño. La mayoría de los niños con autismo generan. Rechazo a la escuela porque no encuentran profesionales que sepan trabajar con ellos. Y dentro de estos desafíos identificas, la implementación de la metodología.

ENTREVISTADORA: Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos de la metodología Atemporalia en el contexto educativo?

D5 (S.T.): Yo creo que los desafíos dependen del establecimiento. Porque, por ejemplo, en mi contexto nosotras como que nos organizamos para que la metodología se imparta a nivel escuela. Entonces en otro establecimiento, probablemente a algunas profes o profesores le den como el pase de implementar esto. Pero si no lo abordan como de forma conjunta como que no es tan significativo. Nosotros, igual, hacemos actividades comunes comunes que contemplan. Esto es una metodología que se trabaja no solo. En la clase de yoga se trabaja en el día. En general, la música, los movimientos. Y también creo que uno de los grandes desafíos tiene que ver como con la apertura y la disponibilidad y disposición que tengan los profesionales de porque no le gusta ensuciarse, que no le gusta tanto el contacto físico. Entonces yo creo que igual esto como que te desafía a ti, a tener un rol y un cómo decirlo, una identidad como bien hijipientas y ahí que entren en juego también cómo los prejuicios con así como ya. Pero ¿y por qué mi niño no sabe leer? Entonces cómo porque no necesita leer, que hay otras cosas más importantes. Primero, tiene que aprender cómo regular la fuerza de su mano antes de tomar un lápiz. Entonces, nada, lo mismo de antes y como que es una metodología que viene mucho a revolucionar. Entonces enfoca mucho, como te decía antes, a ver al niño como con todo, y no solo como lo que antes.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología Atemporalia en el proceso educativo de niños y niñas con Condición del Espectro Autista (CEA) en etapa preescolar?

D5 (S.T.): Yo creo que lo ligo a la calidad de vida. Porque impacta mucho las habilidades para la vida diaria que pueda desarrollar un niño en una metodología que va como enfocada a eso. A que el niño pueda ser más autónomo. En todo sentido, porque desde hasta que sepa vestirse, que sepa comer, en cuanto a lo comunicacional que sepa comunicarse de forma más adaptativa la música va muy enfocada a eso. Así que yo creo que por ahí va mi impacto.

ENTREVISTADORA: ¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

D5 (S.T.): Yo, así como cambio concretos. Creo que tienen que ver con la imitación, todo es movimiento y todo es mudra. Entonces los niños asocian la música con el movimiento. Entonces creo que la imitación también es uno de los precursores del lenguaje, o sea. Ahí parte la intención comunicativa, el decir, así como hoy. Esto me interesa. Me parece así como jugueteos como que quiero involucrarme. Por ahí van como los cambios que yo podía observar como con la conexión que uno logra con la niña o el niño.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

D5 (S.T.): Es que depende del niño, porque hay muchas características ahí que están en juego. Si hay un niño que tiene, no sé, Sensibilidad auditiva puede que no le gustan ciertas canciones puede que si a él no le gusta la oscuridad y tú apagar luces y poner como lucecitas de colores. Puede que él se desregule porque le dé miedo. La oscuridad como que para cada niño siento que es distinto. Sin embargo, la mayoría de los niños con los que he trabajado en la metodología siempre han mostrado apertura y yo creo que tiene que ver con la composición musical que tienen las canciones de Atemporalia, porque están pensadas en eso como que tienen una base psicológica de los mantras que utiliza. Pero creo que para cada niño la experiencia siempre va a ser distinta como cualquier metodología.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

D5 (S.T.): Yo creo que Atemporalia aborda el currículum de una forma más dinámica porque se ha escuchado como las canciones del bosque mágico hay números. Hay canciones con letras, hay colores, hay animales, hay currículum. Entonces como que si están entrelazadas. Y se busca como vincular el currículum de una forma más dinámica.

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

D5 (S.T.): Es como la elaboración de material, como relacionado el tiempo, creo que la metodología podría vender estas cosas.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿cuál considera que es el principal aporte de Atemporalia a su práctica pedagógica con niños con CEA?

D5 (S.T.): El principal, aporte yo creo que la calma, yo creo que es una metodología que te enseña a regularte a ti primero antes de trabajar con un niño, porque si lo vas a tener sin zapatos igual tienes que tener un espacio que los pueda recibir que esté acolchado, que si el niño se cae, no le pase nada igual necesita como hartas cosas materiales.

ENTREVISTADORA: ¿Hay algún aspecto o anécdota que no hayamos tocado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

D5 (S.T.): Yo creo que hay que ser muy perseverante, creo que una de las claves de un profesor atemporal, porque la primera clase no te va a resultar. Y eso yo creo que uno tiene que asumirlo para no frustrarse, ni la primera, ni la segunda ni la tercera. No. Y en y eso igual cuesta poco, así como que hay mucha otra clase que no me resulta. Y en verdad. Sí puede que no te haya resultado, pero no es porque uno así como que lo esté haciendo pésimo es porque en ¿verdad? Ellos necesitan más tiempo. Así que creo que eso es un aspecto que hay que considerar. Hay que ser paciente.

### **Docente 6 (D6 C.R.)**

ENTREVISTADORA: Para comenzar, ¿Podría describir brevemente su trayectoria trabajando con niños y niñas, con condición del Espectro autista en nivel preescolar?

D6 (C.R.): Bueno, llevo casi diecinueve años en el sistema público en distintos cargos. En mis inicios. Como educadora diferencial. Trabajé muchísimo con educación parvularia. Y te podría decir que no existían. No existían para nosotros. Sí, claro, nosotros lo estudiamos y todo, pero

de estar diagnosticados. Estoy hablando hace veinte años. Y ahora. Bueno, ahora estoy en un cargo directivo. Llevo ya bastantes años. Podría decir que en el establecimiento donde yo estoy en educación parvularia. Yo creo que hace seis años mi experiencia fue bastante enriquecedora en términos de inclusión y de entendimiento, también de parte de nosotros como comunidad.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue su acercamiento inicial a la metodología temporal y en qué contextos o grupos ha implementado hasta hoy en día?

D6 (C.R.): Atemporalia la conocí en el 2016, y llegué a esto porque el sistema no me resonaba, al menos en la en la en la escuela que yo estoy últimamente. Bueno, llevo dieciséis años, he ganado muchos espacios, muchos espacios desde mi aula de recursos. Después yo tomé el cargo de orientadora y lo incluí en el plan de orientación vocacional. Lo adapté para la escuela. Y ha ido ganando mucho espacio. Ahora yo tengo mi taller de atemporal y adentro del establecimiento que ya lleva cuatro años.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo explicaría usted los principales lineamientos o principios que caracterizan a la metodología en su práctica educativa?

D6 (C.R.): El respeto, el derecho, porque hay personas que la palabra yoga no les entra. O hay un tema religioso. De repente, entonces yo lo postulo como un espacio de meditación de arte. Ciertamente que diseño Atemporalia implementa meditación, arte, concentración a través de la música. Y el tema de del yoga, no es que no lo oculte. Pero si lo dejo como parte integral del taller. El principio básico es la meditación, el principio básico. Me baso en el cuidado de la infancia.

ENTREVISTADORA: ¿Cuáles son las principales dificultades o barreras que percibe al implementar los lineamientos de Atemporalia en el aula?

D6 (C.R.): En el aula es la creencia del yoga, que creen que el yoga es algo para ciertas personas, entonces salir de esa barrera de esa, de ese mito, digamos, y que es para ciertas personas nada más. Eso es lo primero. Segundo, que la meditación lo podemos hacer todo hasta el movimiento. O sea, que con la práctica, con el modelaje, también hay en la escuela. Hemos ganado algunos espacios.

Otra barrera que me ha pasado en mi comunidad es el tema religioso, hay familias que lo satanizan. Entonces el comunicar de manera directa de qué es lo que se propone el la

metodología. Yo creo que por eso se ha mantenido durante tanto tiempo este espacio, en mi comunidad.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la incorporación del juego, el movimiento y las experiencias corporales dentro de la metodología en su contexto?

D6 (C.R.): La base también es la integración, que tiene Atemporalia, es que entre por todos los sentidos, tanto a los estudiantes como a uno mismo. Uno lo vivencia, entonces, al vivenciarlo, uno lo puede transmitir de una manera más genuina. Sí, siento que el trabajo que yo he realizado en atemporal ya ha sido muy personal. Muy de fortalecer ciertas áreas de descubrir. Hay algunas etapas de la metodología que me ha afectado mucho más entonces eso me ha fortalecido mucho como ser humano y para poder mirar a los niños desde lo que necesitan. Tiene elementos de juego, entonces eso también es un soporte visual, pero también táctil, que los niños pueden aprender desde pequeños.

Me tocó a mí también hacerla todos los elementos de juego, construirmos, y eso también yo lo transmito en los talleres de como tú construye, y la nobleza de cada uno de los elementos que necesita un niño, un bebé. Creo que esa es la clave para que el niño pueda conectar con con lo que uno le está transmitiendo o cuál es tu propósito también para esa experiencia. Todo está. Este engranaje está demasiado bien pensado.

ENTREVISTADORA: ¿Cuál es su percepción sobre el uso de elementos como el yoga, la meditación o las prácticas de conciencia corporal dentro de las experiencias pedagógicas con niños y niñas?

D6 (C.R.): Algo que aprendí hace mucho tiempo con los elementos de juego, es que son juguetes. También son elementos de juego, entonces eso también es un un soporte visual, pero también táctil, que los niños pueden aprender. Desde pequeños me tocó a mí también hacerla todos los elementos de juego, construirmos, y eso también yo lo transmito en los talleres y con mi hijo también. De cómo tú construyes, y la nobleza de cada uno de los elementos de la tela que tiene que ser de algodón, esa sutileza, ese calor que necesita un niño, un bebé.

Creo que esa es la clave para que el niño pueda conectar con lo que uno le está transmitiendo, o para saber cuál es tu propósito también para esa experiencia. Todo está. Este engranaje está

demasiado bien pensado. Todo, todo está muy bien pensado, desde “el bosque mágico” hasta “el camino de los guerreros” en todos, todos, todos, todos poseen estos implementos. Siento que esa conexión con la naturaleza misma que somos parte de algo, hace que esto sea algo muy natural.

ENTREVISTADORA: ¿de qué manera los lineamientos de la metodología cree que se desarrollan con el desarrollo emocional de los niños y niñas?

D6 (C.R.): O sea, que se relacionan con el desarrollo emocional y socioafectivo de los niños y niñas porque va por cada etapa. Vamos reconociendo que cada etapa tiene sus necesidades, sus tiempos, reconoce al ser humano, que está creciendo en la primera etapa del bosque mágico. Es para cierta edad y eso es algo que lo aprendí en carne, porque lo conversaba con Miguel en algún momento. Pero cada una de las etapas de la metodología está perfectamente destinada para esa edad. Entonces me pasó que después los niños empezaron a crecer y yo ya no podía estar con el bosque mágico. No les razonaba. Y cuando pasé a la edad a la etapa que realmente les correspondía. El impacto fue de inmediato y se engancharon. Claro, porque en cada una de las etapas no se ponen los niños más pequeñitos. Uno tiene que tener un tono más suave, más pausa. Cuando van creciendo, ya hay “el secreto de la luz interior” es más dinámico. Los niños se mueven más y luego en “el camino de los guerreros” que para mí es un gran desafío en el camino de los guerreros por la edad como la pubertad, la pubertad misma.

ENTREVISTADORA: ¿Qué desafíos identifica en la implementación de los lineamientos que mantiene la metodología dentro de su contexto?

D6 (C.R.): El desafío es que mientras yo tenga el taller, la metodología cierto en este taller. Siento que va a estar bien. Un gran desafío es incorporar esto de manera más macro. Llevarlo al aula e introducirlo al aula. Un desafío para mí es incorporar atemporalia ya de alguna manera en nuestro país. Eso yo creo que yo estoy así como ya soñando en un futuro no muy lejano. Yo no sé si estoy muy recelosa de lo que es la misma metodología, pero la quiero, así como que la cuido y la cuido, no la expongo, siento que también ese es un desafío para mí de cómo voy a ampliar esto al establecimiento.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo describiría el impacto que ha tenido la metodología en el proceso educativo de niños y niñas, con condición del Espectro Autista en etapa preescolar?

D6 (C.R.): Mira en preescolar. Voy a ser súper sincera, es algo muy natural, o sea tengo en el taller tres niños con autismo y no se nota. De hecho, hay una niña sorda y no hay ningún inconveniente por esta integración que tiene Atemporalia a la lengua de señas hace que sea interactivo, además de los colores, las texturas, las fragancias, que también uno va incorporando al taller. Llevo cuatro años y jamás he tenido un inconveniente, así como de que algún niño se haya sentido excluido o se haya desregulado dentro de de de las experiencias. Integrado Atemporalia ya hace que los niños se sientan cómodos, que se sientan... yo les digo con que alguien le está haciendo un cariñito. En el fondo eso es un espacio seguro, un espacio cuidado.

ENTREVISTADORA: ¿Qué cambios ha podido observar en niños y niñas con CEA a partir de la implementación de la metodología Atemporalia?

D6 (C.R.): Mira yo siento que bueno, en realidad lo evidenció. El año pasado. Mucha confianza. Estuvimos el año pasado preparando una presentación y los chicos, por ejemplo, decidieron qué vestimenta iban a salir delante de la escuela, también está esa permisividad de de de que ellos elijan. Qué espacio, en qué momento querían presentar. Y la confianza que ellos tuvieron para presentársela ante toda la escuela. Yo creo que es parte del trabajo que se hizo con la temporaria porque presentamos la música, ellos asignaron la música delante de todos. Los chicos se sintieron, incluidos absolutamente entonces la metodología inclusiva permitió que demostraran ellos la confianza en sí mismo y la confianza en el espacio que se le está brindando.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe la participación de niños y niñas con CEA durante las actividades propuestas desde la metodología Atemporalia?

D6 (C.R.): Muy activa, muy activa. Su participación es genuina. Además, como uno va la metodología, uno va repitiendo ¿cierto? Va repitiendo, va repitiendo, ellos sienten que manejan al dedillo porque lo vivencian. Entonces ellos sí, no sé. Yo vi a algunos chicos se les olvidó un paso. Supongamos yoga, no sé del ejercicio que estaban haciendo pudieron suplir eso de alguna manera. También desde el humor, desde sentirse bien, por eso yo lo defino como desde la confianza. Es un espacio de amistad también que se gesta en este grupo, por decirlo así.

ENTREVISTADORA: ¿Cómo percibe usted la articulación entre las experiencias que propone la metodología Atemporalia y los lineamientos del currículum nacional de educación parvularia en el trabajo con niños y niñas con CEA?

D6 (C.R.): Es totalmente complementario, todo tiene un inicio, desarrollo, un cierre. Se puede incluir en cualquier rutina, también de de aula. Está pensada para niños y basada en niños. Entonces yo creo que no es ajeno.

ENTREVISTADORA: ¿Percibes algunos desafíos o limitaciones al implementar la metodología Atemporalia con niños y niñas con CEA en etapa preescolar?

D6 (C.R.): A la limitancia es si el adulto no maneja la metodología. Yo creo. hay que manejarla. Hay que saber, Hay que estar, hay que saberla bien, Estar bien interiorizado Y sensibilizado Sacar el diagnóstico. Un poco, así como liberarte de esa limitación. Siento que es el principal aporte de Atemporalia y a su práctica pedagógica para poder mirar a los niños desde lo que necesitan, desde otra perspectiva. Pero desde que, desde que conocí a temporal ya en el tema de no patologizar a los niños. Imagínate es como que derribo muchas cosas que uno de preparación inicial que en la práctica misma te limitan. Para mí ha sido muy liberador, en el sentido de que, claro, ya tiene un diagnóstico. Todo lo que tú quieras, pero el niño no tiene límites. El límite se lo pones tú.

ENTREVISTADORA: En resumen, ¿Cuál considera que es el principal aporte de atemporal y a su práctica pedagógica?

D6 (C.R.): El principal aporte de la temporada es entregarme un lente para poder mirar a los niños desde lo que necesitan, desde otra perspectiva, sacar las patologías. Mira, yo estudié psicopedagogía y después estudié diferencial y así no he parado de estudiar nada. Pero desde que conocí Atemporalia ya en el tema de no patologizar a los niños. Para mí ha sido muy liberador, en el sentido de que, claro, ya tiene un diagnóstico. Todo lo que tú quieras pero el niño no tiene límites, el límite, te lo pones tú.

ENTREVISTADORA: ¿Hay alguna anécdota o algo que no le hayamos preguntado y que considere relevante para entender el impacto de esta metodología?

D6 (C.R.): Que la metodología está a la vanguardia, va a pasos adelantados, a lo que el sistema mismo pretende. Cierto. Adelantado a la ley. Te has adelantado a todo, porque tienes otra perspectiva. Entonces si tú te sitúas desde Atemporalia, se te abre todo un espectro de oportunidades para todos los niños. Eso para mí es. Por eso me quedo en la temporalidad tantos años. Y sigo yo. Y le digo a Miguel, y puedo hacer el curso de nuevo, y obvio he hecho cursos dos veces, porque sabes que me siento sostenida. Porque una en el sistema tiene que cumplir

mucha burocracia tiene que cumplirle que el decreto que la ley que el Protocolo. Todas esas cosas que son necesarias para llegar a criterios a un consenso. Y todo eso, pero que se nos va la vida en papeleo.

Entonces la realidad es que tú tienes que ver al niño como un ser humano, no como el diagnóstico. Un niño que necesita estas cosas, todas estas cosas Y este otro niño necesita estas otras cosas. Y nosotros como comunidad, necesitamos todas estas para poder brindar lo que ellos necesitan. Entonces por eso me quedo en Atemporalia ya porque me hace abrir la perspectiva que el mismo sistema te cierra.

ENTREVISTADORA: ¿hay alguna otra cosa que le gustaría comentar o mencionar en relación a la metodología, su experiencia?

D6 (C.R.): No sé. Creo que te lo he comentado todo. El vivir que esté atemporal, por ejemplo, en el en el profesorado, Hacer estos retiros, el conocer y formar una comunidad Atemporalica también ha sido súper enriquecedor, porque uno va compartiendo experiencias y se van sumando cada curso se va sumando y ampliando esta comunidad de una manera muy linda, yo sé que Miguel también cuida mucho Atemporalia, y yo siento que yo también. Eso me pasa dentro de mi comunidad como que es mío. Es algo No sé cómo explicarlo, pero Como que da miedo que otros no lo sepan Cuidar Entonces por eso es mejor ir lento. De a poquito.