

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN PRIMERA INFANCIA INDÍGENA: UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL



Seir Lorena Barros Hernández ¹

Janet Milena Tocoche Embus ²

Ivonne Natalia Nuvar Díaz ³



Universidad Santo Tomas
Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia Facultad de
Educación
Maestría en Infancias Bogotá
junio – 2025

1. Universidad Santo Tomas. Colombia. Trabajadora social. seirbarros@usantotomas.edu.co

2. Universidad Santo Tomas. Colombia. Asociación de Autoridades ancestrales territoriales Nasa Cxhacxha. janettocoche@usantotomas.edu.co

3. Universidad Santo Tomas. Colombia. Trabajadora social. ivonnenuvan@usantotomas.edu.co

TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA EN PRIMERA INFANCIA INDÍGENA: UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Seir Lorena Barros Hernández

Janet Milena Tocoche Embus

Ivonne Natalia Nuvan Diaz

Yily Darley Pedraza Hernández

Mg.

Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magister

Universidad Santo Tomas

Decanatura de División de Universidad Abierta y a Distancia Facultad de Educación

Maestría en Infancias Bogotá

junio-2025

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo a las niñas y niños indígenas que, con su sabiduría ancestral, sensibilidad única y formas diversas de habitar el mundo, nos inspiran a transformar la educación desde el amor, el respeto y la interculturalidad.

A sus madres, familias y comunidades, por ser guardianes de saberes profundos y por acompañar con ternura y fortaleza los caminos de la infancia diversa.

A los dinamizadores culturales, docentes y sabedores ancestrales, por su compromiso con una educación que reconoce la diferencia como riqueza y la inclusión como un acto de justicia.

Y a Dominic, cuya presencia luminosa nos enseñó que la neurodiversidad no es una condición a corregir, sino una forma legítima de ser, sentir y aprender.

Con gratitud y esperanza,

Las autoras

Resumen

Este estudio se enfocó en la comprensión intercultural del Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el contexto de la comunidad indígena Nasa del municipio de Páez, Cauca. A través del análisis de las formas de comunicación, comportamiento y aprendizaje del niño indígena diagnosticado con TEA, se buscó interpretar cómo estas expresiones se entrelazan con su cosmovisión, prácticas espirituales y dinámicas socioculturales propias del semillero cultural “Ethehsawesx”.

El proyecto combinó métodos cualitativos como observación participante, entrevistas semiestructuradas, grupos focales, integrando un enfoque intercultural crítico. A través de un proceso metodológico en cinco fases, se desarrolló un análisis profundo con herramientas como ATLAS.ti, que permitió la codificación y categorización de datos en análisis de contenido. Estas técnicas revelaron la importancia de la espiritualidad, el cuidado colectivo, y la interpretación ancestral del comportamiento en el acompañamiento del niño.

Los resultados visibilizan la necesidad de una educación inclusiva basada en el respeto por la diferencia y la autodeterminación pedagógica. La investigación plantea recomendaciones que implican la articulación de saberes occidentales y ancestrales en los procesos educativos y de salud mental. Asimismo, se reconocen las limitaciones del estudio, principalmente el acceso al contexto rural indígena y la complejidad de interpretación cultural, destacando su innovación al integrar una perspectiva verdaderamente intercultural en el abordaje del TEA.

Palabras clave: Neurodiversidad, interculturalidad, inclusión, desarrollo infantil, estrategia metodológica.

Abstract

This study focused on the intercultural understanding of Autism Spectrum Disorder (ASD) in the context of the Nasa indigenous community in the municipality of Páez, Cauca. Through the analysis of communication, behavior, and learning patterns of the indigenous child diagnosed with ASD, the aim was to interpret how these expressions intertwine with their worldview, spiritual practices, and the sociocultural dynamics of the cultural seedbed "Ethehsawesx."

The project combined qualitative methods such as participant observation, semi-focus groups and structured interviews, integrating a critical intercultural approach. Through a methodological process in five phases, a deep analysis was developed using tools like ATLAS.ti, which allowed for the coding and categorization of data in content analysis. These techniques revealed the importance of spirituality, collective care, and the ancestral interpretation of behavior in supporting the child.

The results highlight the need for inclusive education based on respect for differences and pedagogical self-determination. The research offers recommendations involving the integration of Western and ancestral knowledge in educational and mental health processes. Additionally, the limitations of the study are acknowledged, particularly access to the rural context and the complexity of cultural interpretation, emphasizing its innovation in incorporating a truly intercultural perspective in the approach to ASD.

Keywords: Neurodiversity, Interculturality, Inclusion, Child development, Methodological strategy

Contenido

Dedicatoria	3
Resumen.....	4
Abstract	5
Introducción	10
1. Descripción general del proyecto.....	13
1.1. Problema de investigación.....	13
1.2. Contextualización.....	15
1.3. Pregunta problema.....	17
1.4. Objetivos	18
1.4.1. Objetivo General.....	18
1.4.2. Objetivos Específicos	18
1.5. Justificación.....	19
2. Fundamentos de Investigación.....	21
2.1. Antecedentes	21
2.1.1. Antecedentes Internacionales	21
2.1.2. Antecedentes nacionales.....	23
2.1.3. Antecedentes locales.....	25
2.2. Bases teóricas	27
2.2.3 Inclusión educativa de niños indígenas con TEA	27
2.3. Marco Conceptual	29
2.4. Marco legal.....	31
2.4.1. Instrumentos Internacionales.....	32
2.4.2. Instrumentos Nacionales	32
2.4.3. Instrumentos Locales en el Municipio de Páez.....	33
3. Marco Metodológico.....	35
3.1. Tipo de estudio	35
3.2. Población.....	36
3.3. Procedimientos	37

3.3.1.	Fase 1: Diagnóstico	37
3.3.2.	Fase 2: Planificación o Diseño de la Estrategia de Intervención.....	38
3.3.3.	Fase 3: Acción o Implementación de las Estrategias.....	39
3.3.4.	Fase 4: Observación.....	39
3.3.5.	Fase 5: Síntesis y proyección.....	40
3.4.	Técnicas para la recolección de datos	41
3.4.1.	Entrevistas semiestructuradas.....	41
3.4.2.	Grupos focales	41
3.4.3.	Observación participante	42
3.5.	Técnicas para el análisis de datos.....	43
3.6.1.	Organización y Análisis de Datos con ATLAS.ti	43
3.6.2.	Análisis de Datos Cualitativos	44
3.6.3.	Enfoque Intercultural en el Análisis.....	45
3.6.	Consideraciones éticas y de integridad científica.....	46
4.	Resultados.....	48
4.1.	Análisis de resultados.....	48
4.1.1.	Formación y necesidades de apoyo.....	51
4.1.2.	Observación participante.....	52
4.1.3.	Análisis descriptivo e interpretativo.....	54
4.1.4.	Propuesta pedagógica.....	56
4.2.	Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto.....	59
4.3.	Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones.....	60
5.	Conclusiones	62
7.	Referencias.....	63
8.	ANEXOS	68

Índice de Figuras

Figura 1 Árbol del problema.....	14
Figura 2 Municipio de Páez, departamento del Cauca.....	15
Figura 3 Población indígena de La ceja.....	16
Figura 4. Hallazgos encontrados en la entrevista.....	48
Figura 5. Estrategias pedagógicas empleadas.....	49
Figura 6. Acerca de la experiencia docente frente al TEA.....	49
Figura 7. Nube de palabras obtenida de las entrevistas	50
Figura 8. Nube de palabras de la formación y necesidades de apoyo.....	51
Figura 9. Diagrama de articulación con la familia.....	52
Figura 11. Uso de metodologías propias.....	58

Indices de Tablas

Tabla 1. Observación participante 1.....	53
Tabla 2. observación participante 2.....	53
Tabla 3. Diseño propuesta pedagógica.....	57

Introducción

En la actualidad, los trastornos del neurodesarrollo representan uno de los principales desafíos en el campo de la educación inclusiva, especialmente durante la infancia, etapa crucial para el desarrollo cognitivo, emocional y social de cada ser humano. Dentro de este grupo de condiciones, los Trastornos del Espectro Autista (TEA) ocupan un lugar central debido al creciente número de diagnósticos y a la complejidad que presentan para su comprensión e intervención pedagógica. La presencia de niños y niñas indígenas con TEA en las aulas regulares plantea interrogantes profundos sobre las prácticas educativas actuales y la preparación de los docentes para atender la diversidad especialmente cuando estos pertenecen a comunidades indígenas que enfrentan realidades socioculturales particulares (Förster y López, 2022).

La infancia indígena en Colombia se ve influenciada por diversas dinámicas familiares, culturales y educativas que inciden directamente en su desarrollo integral. Estas dinámicas, que reflejan prácticas ancestrales, saberes propios y formas particulares de crianza, adquieren mayor complejidad cuando los niños presentan condiciones como el TEA, lo que exige una mirada intercultural, sensible y diferenciada desde el ámbito educativo y familiar. La Ley 1618 de 2013, que establece las disposiciones para la inclusión de las personas con discapacidad en Colombia, y la Ley 115 de 1994, que regula la educación en el país, son fundamentales en este proceso. Ambas normativas resaltan la importancia de la inclusión y la no discriminación en el sistema educativo, exigiendo la adaptación de los métodos y estrategias pedagógicas para atender las necesidades específicas de los estudiantes indígenas con TEA (Ochoa-Acosta y Quintero-Mejía, 2018).

El tema TEA reviste una gran importancia tanto en el ámbito académico como en el práctico. Desde el punto de vista académico, permite ampliar la discusión sobre la inclusión y la interculturalidad, los enfoques pedagógicos diferenciados y el papel del maestro como agente mediador del aprendizaje. En el plano práctico, es crucial para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los niños y niñas indígenas, promoviendo entornos escolares más justos, accesibles y equitativos (Figuerola y Román, 2021).

El municipio de Páez, en el departamento del Cauca, es un territorio con una fuerte presencia de comunidades indígenas, en donde se evidencian desafíos significativos en términos de acceso a servicios especializados, formación docente con enfoque intercultural y acompañamiento a familias en el proceso de crianza y educación de niños con condiciones neurodivergentes. La combinación de estos factores ha generado una brecha importante entre las necesidades reales de los niños indígenas con TEA y las respuestas institucionales, educativas y familiares para garantizar su desarrollo integral.

El problema central que se aborda en este estudio es la falta de estrategias pedagógicas interculturales que integren adecuadamente las dinámicas familiares y educativas en el acompañamiento de niños indígenas con TEA. Si bien existen políticas de inclusión educativa, estas no siempre logran aplicarse efectivamente en territorios con una riqueza cultural tan profunda como la del Cauca, donde los enfoques homogenizantes invisibilizan las particularidades de las comunidades indígenas y de los niños con condiciones del neurodesarrollo.

El presente estudio tiene como finalidad analizar los factores familiares y educativos que inciden en el desarrollo integral de niños indígenas con TEA, con el objetivo de diseñar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes desde una perspectiva intercultural. A partir del reconocimiento de la diversidad cultural del territorio y de la necesidad de generar respuestas educativas inclusivas y contextualizadas, se propone identificar las dinámicas familiares y escolares que influyen en dicho desarrollo, diseñar una estrategia pedagógica que fortalezca las capacidades de las familias y los actores educativos, y llevar a cabo su implementación promoviendo la participación activa y colaborativa de las familias y docentes de primera infancia.

Los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que han subrayado la necesidad de garantizar la inclusión educativa de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones o capacidades, muestran que existe un enfoque inclusivo que busca asegurar que los niños y niñas con trastornos del neurodesarrollo, como el Trastorno

del Espectro Autista (TEA), tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar sus habilidades y alcanzar su máximo potencial, en igualdad de condiciones con sus compañeros.

La justificación de este estudio radica en la necesidad de generar respuestas pedagógicas culturalmente pertinentes para una población históricamente marginada tanto por su origen étnico como por su condición neurodivergente. Al centrar el análisis en las dinámicas propias del municipio de Páez, se busca construir conocimientos y herramientas que emerjan desde el territorio y respondan a sus realidades concretas, contribuyendo así al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas, interculturales y contextualizadas.

Desde el punto de vista metodológico, se adoptará un enfoque cualitativo articulado desde la investigación - acción, mediante el cual se recolectará información a través de entrevistas a docentes, líderes comunitarios y familias indígenas, así como observaciones en contextos escolares y familiares. Esta aproximación permitirá comprender a profundidad las percepciones, prácticas y saberes en torno al desarrollo de los niños indígenas con TEA, para luego co-construir una estrategia pedagógica junto a los actores territoriales.

El documento está estructurado en cinco capítulos. El primer capítulo presenta la problemática y los objetivos, el segundo capítulo desarrolla el marco teórico, abordando los conceptos de neurodiversidad, educación intercultural, desarrollo infantil y estrategias pedagógicas inclusivas. El tercer capítulo expone la metodología utilizada. El cuarto capítulo recoge y analiza los hallazgos empíricos del estudio. Finalmente, el quinto capítulo presenta las conclusiones, recomendaciones y propuestas estratégicas para el trabajo con niños indígenas con TEA en contextos educativos rurales e interculturales.

1. Descripción general del proyecto.

1.1. Problema de investigación

El problema de investigación constituye el núcleo central de cualquier proyecto, aludiendo a una situación real, concreta y comprobable que genera incertidumbre, conflicto o dificultad, y que requiere ser comprendida o resuelta mediante un proceso sistemático (Espinoza, 2018). En este caso, el foco está en las dinámicas familiares y educativas que afectan el desarrollo integral de niños indígenas con TEA en el municipio de Páez (Cauca Colombia), lo que permite delinear una problemática compleja influida por factores interrelacionados de tipo educativo, familiar, cultural y social.

No se trata únicamente de una dificultad pedagógica, sino de una situación estructural marcada por prácticas de crianza tradicionales, limitado conocimiento sobre el TEA en contextos rurales y escasa articulación entre la cultura indígena y los modelos educativos institucionales. Esta situación se traduce en múltiples barreras que enfrentan los niños indígenas con TEA, como el acceso limitado a diagnóstico oportuno, atención terapéutica y apoyo especializado. Bruno et al. (2024) identifican tres grandes tipos de barreras:

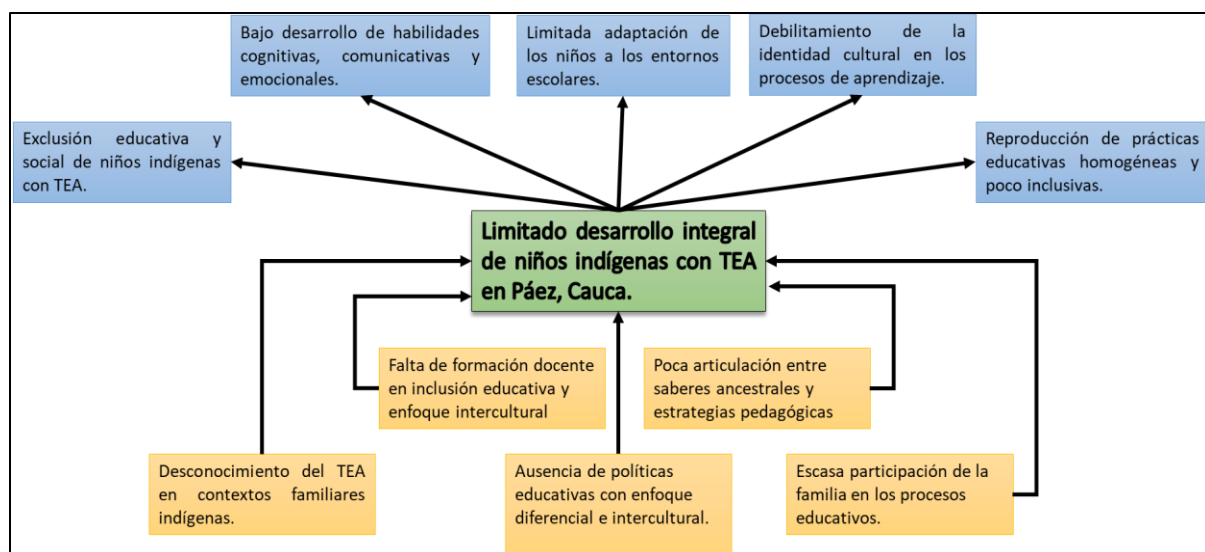
- (1) geográficas, debido a la dispersión rural que dificulta el acceso a servicios urbanos especializados, sumadas a las restricciones económicas que impiden costear transporte, consultas privadas o materiales adaptados;
- (2) culturales, asociadas a la falta de integración de los saberes ancestrales al sistema de salud y educación formal; y
- (3) profesionales, debido a la escasez de personal capacitado y con sensibilidad intercultural.

Estas condiciones generan una exclusión estructural que vulnera no solo los derechos a la salud y la educación, sino también el reconocimiento de la identidad étnica de estos niños, limitando así su desarrollo integral y participación comunitaria.

Además, las estrategias pedagógicas actuales suelen ser homogéneas, sin considerar la diversidad cultural ni las particularidades del neurodesarrollo, lo que dificulta una atención inclusiva y eficaz. Muchos docentes carecen de formación intercultural y de herramientas para atender las necesidades específicas de estos niños, lo cual impide el diseño de prácticas educativas pertinentes. La combinación entre neurodivergencia e identidad indígena ha sido escasamente abordada en la literatura, lo que evidencia un vacío en políticas públicas, estrategias pedagógicas y formación docente.

Esta situación afecta gravemente los aspectos cognitivos, emocionales, sociales y comunicativos de los niños indígenas con TEA, quienes muchas veces quedan excluidos de los procesos educativos formales y del ejercicio pleno de sus derechos. La Figura 1 presenta el árbol del problema. A largo plazo, este contexto perpetúa un ciclo de desigualdad, invisibilizando las necesidades de las nuevas generaciones dentro del sistema educativo y de salud, lo que además implica una pérdida de potencial humano y cultural. La desconexión entre políticas públicas y las realidades de los pueblos indígenas con neurodivergencias profundiza la brecha educativa, debilitando la valoración de los saberes ancestrales e impidiendo la consolidación de una sociedad plural, equitativa y respetuosa de las diferencias.

Figura 1 *Árbol del problema*



Nota: elaboración propia (2025).

1.2. Contextualización

El municipio de Páez, ubicado en el departamento del Cauca (Colombia), se caracteriza por su diversidad étnica y cultural, con predominancia de comunidades del pueblo Nasa, que conservan una identidad ancestral fuerte, formas propias de organización social y una cosmovisión singular del mundo y del ser humano (Figura 2). Pese a esta riqueza, el municipio enfrenta importantes desafíos para garantizar el acceso a servicios básicos como salud, educación e infraestructura, debido a factores históricos de exclusión, condiciones geográficas adversas y consecuencias del conflicto armado y la pobreza estructural.

En Páez existen 17 resguardos indígenas, de los cuales el 75% se ubica en zonas rurales y el resto en corregimientos y cabecera municipal. Para el año 2024, el municipio tuvo una proyección poblacional de 49.628 habitantes, de los cuales apenas 2.200 residen en áreas urbanas. La población infantil entre los 6 y 11 años alcanza los 6.700 niños y niñas. En el mismo año, se formuló el Plan de Desarrollo Municipal bajo el lema “Construyendo senderos de bienestar social”, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida, especialmente de la población indígena (Plan de Desarrollo Páez, 2024).

Figura 2 *Municipio de Páez, departamento del Cauca.*



Nota: elaboración propia (2025)

Según el ASIS Páez (2023), se registraron 486 personas con discapacidad, de las cuales el 42% presenta afectaciones relacionadas con el sistema nervioso. En cuanto a los grupos étnicos, se reportaron 269 personas con discapacidad (19 mujeres y 139 hombres), y 116 de estas

presentan alteraciones en el sistema nervioso. Esta situación representa un desafío educativo considerable, dada la alta proporción de personas con discapacidad pertenecientes a comunidades indígenas. Las limitaciones en el acceso a la educación para esta población incluyen dispersión geográfica, infraestructura inadecuada, escasez de personal docente capacitado en educación inclusiva, ausencia de materiales adaptados, y barreras sociales y culturales que dificultan la implementación de estrategias pedagógicas efectivas. A pesar de estas dificultades, en los últimos años la administración municipal ha promovido grupos culturales, artísticos y educativos, incluyendo más de 15 iniciativas que abordan temas de inclusión e interculturalidad en las escuelas.

Figura 3 Población indígena de La ceja



Nota: elaboración propia (2025)

Esta investigación se desarrolla en el semillero cultural “Etheawsawesx” de la comunidad de La Ceja, territorio indígena de Cohetando. Este semillero acompaña a 12 niñas y niños dentro del modelo de educación propia orientado al cuidado de las “semillas de vida” del pueblo Nasa. Las familias participantes presentan características socioeconómicas y culturales que influyen directamente en las dinámicas familiares y educativas, en especial en la atención a niños con neurodiversidad. El resguardo indígena de Cohetando abarca aproximadamente 10.253 hectáreas

y está conformado por las veredas Caloto, Cohetando, Las Delicias, El Colorado, Mirador, Palmar, El Ramo, El Recuerdo, La Capilla y La Ceja.

El entorno educativo en el semillero, está orientado por una dinamizadora cultural pedagógica con formación técnica en primera infancia, un dinamizador de artes con formación media vocacional, y una sabedora en la preparación de alimentos sin formación, pero con una riqueza en saberes ancestrales para el cuido y cuidado de las niñas y niños. Adicionalmente, cuenta con un equipo interdisciplinario que acompaña ocasionalmente a los niños y familias, con acciones de formación y seguimiento, dependiendo de las necesidades e intereses. Se caracteriza por ser un espacio cerrado, con pocos escenarios para la interacción, practicas pedagógicas basadas en la experimentación en el entorno natural y las vivencias del pueblo Nasa.

Las practicas pedagógicas son pasivas, no vinculan estrategias inclusivas, desconocen la neurodiversidad del niño, no cuentan con materiales didácticos y pedagógicos que faciliten el despertar o potenciar capacidades y habilidades, poco se evidencia la formación para el fortalecimiento de hábitos y normas en los menores, y las orientaciones pedagógicas para la ambientación y minimización de riesgos, evidencian la necesidad de formación, cualificación y producción de materiales didácticos para orientar desde la inclusión el trastorno del espectro autista.

1.3. Pregunta problema

Una pregunta problema es la interrogante central que orienta toda investigación. Surge a partir de una situación problemática previamente analizada y debe expresar con claridad qué se quiere investigar, por qué y para qué. Constituye el punto de partida para la formulación de objetivos, la justificación del estudio, la elección metodológica y la orientación general de la búsqueda de soluciones (Elizondo y González, 2021).

En esta investigación, el foco está en los niños indígenas con TEA y en los obstáculos que enfrentan para alcanzar un desarrollo integral acorde con sus necesidades. Entre estos obstáculos se encuentran la escasa formación del personal educativo en enfoques inclusivos, la limitada preparación de las familias para identificar y atender las señales tempranas del TEA, y la falta de articulación entre el entorno familiar, comunitario y escolar.

Resulta esencial comprender que el contexto familiar debe ofrecer las primeras interacciones significativas para el reconocimiento del TEA, sentando las bases para procesos de inclusión en otros espacios, como el semillero cultural *Ethegsawesx*, donde se promueven prácticas pedagógicas pertinentes e innovadoras.

Luego de haber expuesto y contextualizado la problemática, se plantea la siguiente pregunta problema:

¿Cómo influyen las dinámicas familiares y educativas en el desarrollo integral de los niños indígenas con TEA en el semillero cultural *Ethegsawesx* del territorio de Cohetando, municipio de Páez, Cauca?

1.4. Objetivos

1.4.1. *Objetivo General*

Reconocer las perspectivas de la comunidad educativa en un contexto intercultural y su incidencia en el desarrollo integral de los niños con TEA durante la primera infancia en el semillero cultural “*Ethegsawesx*” del municipio de Páez Cauca

1.4.2. *Objetivos Específicos*

- Identificar las percepciones y actitudes de la comunidad educativa frente al TEA, y su incidencia en el desarrollo integral, considerando una perspectiva intercultural en el semillero cultural “*Ethegsawesx*” del municipio de Páez, Cauca.
- Analizar las características individuales y las necesidades específicas del contexto educativo de un niño con TEA, en un entorno intercultural presente en el semillero cultural ‘*Ethegsawesx*’ del municipio de Páez, Cauca.
- Diseñar una propuesta pedagógica desde una perspectiva intercultural, para el fortalecimiento de capacidades y habilidades de los agentes educativos de primera infancia que trabajan con niños con TEA del semillero cultural “*Ethegsawesx*” del municipio de Páez, Cauca.

1.5. Justificación

La justificación de una investigación explica por qué es importante, pertinente y necesaria su realización. En este apartado se argumenta el valor académico, social, cultural y práctico del estudio, destacando los aportes que hará al conocimiento y a la comunidad (Elizondo y González, 2021).

La presente investigación adquiere relevancia al enfocarse en las dinámicas familiares y educativas que inciden en el desarrollo integral de niños indígenas con TEA en el municipio de Páez, Cauca. Esta población vive en condiciones de alta vulnerabilidad debido a factores como el aislamiento geográfico, las limitaciones económicas, la baja cobertura de servicios especializados y la escasa adaptación de los sistemas de salud y educación a las realidades culturales indígenas. En este contexto, los niños con TEA enfrentan múltiples barreras, no solo derivadas de su condición neurodivergente, sino también del desconocimiento y la falta de inclusión en los entornos que deberían apoyarlos.

Desde una perspectiva social, la investigación responde al compromiso de garantizar una educación inclusiva y culturalmente pertinente, en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Reconocer las dinámicas propias de las familias indígenas (sus saberes, prácticas de crianza y cosmovisiones) es clave para formular propuestas pedagógicas que se ajusten a sus contextos y realmente promuevan el bienestar de las infancias.

En el ámbito académico, el estudio aporta a los enfoques de educación intercultural e inclusiva al integrar conocimientos sobre los trastornos del neurodesarrollo con las realidades específicas de los pueblos indígenas. A partir del análisis de las prácticas familiares y escolares en el semillero cultural *Etheawsawesx*, se busca generar estrategias pedagógicas contextualizadas, participativas y culturalmente sensibles. Estas estrategias permitirán mejorar la atención educativa y empoderar tanto a las familias como a los docentes en su rol como acompañantes del desarrollo infantil.

Comprender la interacción entre docentes y familias en torno a la educación de niños con TEA implica analizar sus roles, discursos, actitudes y prácticas cotidianas. Factores como la falta de formación en inclusión, la escasa visibilización de la neurodiversidad, y la ausencia de

estrategias de acompañamiento familiar limitan significativamente las oportunidades de desarrollo de estos niños. Por ello, resulta fundamental orientar a las familias en el proceso de aceptación y afrontamiento del diagnóstico, ofreciendo acompañamiento que les permita convertirse en agentes de apoyo, y no en barreras del desarrollo.

Además, esta investigación busca llenar vacíos existentes en la literatura, ya que la mayoría de estudios sobre el TEA se enfocan en contextos urbanos y modelos estandarizados, dejando de lado las particularidades culturales y territoriales de las comunidades indígenas. Por tanto, esta propuesta no solo se orienta al diagnóstico, sino también a la acción: diseñar e implementar una estrategia pedagógica que fortalezca la articulación entre familias y docentes del semillero cultural *Ethegsawesx*, bajo principios de colaboración, respeto intercultural y reconocimiento de la diferencia.

En síntesis, se espera que este estudio contribuya al fortalecimiento de prácticas educativas inclusivas en contextos rurales e indígenas, ofreciendo herramientas concretas y replicables que favorezcan el desarrollo integral de niños con TEA. Además, pretende dejar como aporte una estrategia pedagógica aplicable en el semillero cultural *Ethegsawesx*, que pueda también servir como referente para otros territorios con características similares, promoviendo políticas educativas más sensibles, contextualizadas y comprometidas con la diversidad.

2. Fundamentos de Investigación

El marco teórico es una parte fundamental de cualquier trabajo de investigación. Consiste en una revisión, análisis y explicación de los conceptos, teorías, enfoques y antecedentes que sustentan el estudio. Sirve como base conceptual para comprender el problema de investigación y orientar su abordaje (Carlino, 2021).

2.1. Antecedentes

Los antecedentes en son una sección donde se recopilan, analizan y describen estudios previos, investigaciones, proyectos o experiencias relevantes que han abordado temas similares al que se está investigando. Su objetivo principal es mostrar qué se ha investigado antes, qué se sabe y qué vacíos existen, para justificar la pertinencia del estudio actual (Carlino, 2021).

2.1.1. *Antecedentes Internacionales*

Bruno et al. (2024) desarrollaron un estudio cuyo objetivo fue examinar el estado del conocimiento sobre el autismo en comunidades indígenas de Canadá mediante una revisión de alcance. Esta investigación de tipo cualitativo empleó la Indigenous Quality Assessment Tool (IQAT) para evaluar la calidad de los estudios incluidos. De 212 artículos identificados, solo 24 cumplieron los criterios de inclusión, y la mayoría fueron evaluados como de baja calidad debido a la escasa participación indígena en el diseño y análisis. El hallazgo principal fue la falta de datos sobre la prevalencia del autismo en estas comunidades, así como la limitada exploración de sus experiencias culturales y sociales.

Las investigaciones se centraban mayoritariamente en aspectos clínicos, descuidando dimensiones socioculturales relevantes. Se evidenció una fragmentación institucional que obstaculiza el acceso a servicios diagnósticos y educativos, además de diagnósticos erróneos motivados por estereotipos. El estudio destaca la riqueza de los enfoques culturales indígenas para comprender el autismo, expresados en términos espirituales y positivos desde la cosmovisión autóctona. La fortaleza del trabajo radica en su enfoque desde la perspectiva indígena y en el uso de herramientas culturalmente sensibles, aunque presenta limitaciones en la cobertura geográfica y en la diversidad de fuentes primarias. Esta revisión aporta elementos

clave para nuestra investigación, al subrayar la necesidad de comprender el autismo desde marcos culturales propios, evitando generalizaciones clínicas que invisibilicen saberes locales, como los del pueblo Nasa (Páez).

Aparecida de Sá, Ribeiro y Liduenha (2023) realizaron un estudio cuantitativo cuyo objetivo fue analizar la escolarización de estudiantes indígenas con discapacidad o TEA en Brasil, utilizando microdatos del Censo Escolar de los años 2010, 2015 y 2020. El estudio adoptó un enfoque descriptivo y exploratorio basado en el análisis de bases de datos oficiales. Los hallazgos muestran un crecimiento en la matrícula de estudiantes indígenas con discapacidad, sin embargo, persisten profundas barreras para una inclusión efectiva, vinculadas a la falta de articulación entre la educación especial y la educación indígena. Se evidencia que los avances son más cuantitativos que cualitativos, y persisten modelos pedagógicos urbanos y homogenizantes.

Entre sus fortalezas, destaca el análisis de una serie temporal relevante y el uso de datos oficiales; como debilidad, el estudio no aborda en profundidad las realidades comunitarias ni los enfoques pedagógicos diferenciados. Este antecedente resulta pertinente para nuestra investigación al mostrar la necesidad de políticas educativas inclusivas que reconozcan la diversidad cultural, lo cual es esencial al trabajar con poblaciones indígenas locales que requieren adecuaciones específicas.

Bermejo Álvarez (2023), en su tesis desarrollada en la parroquia Saraguro (Ecuador), tuvo como objetivo identificar las barreras que enfrentan las comunidades indígenas para el diagnóstico y acompañamiento de niños con autismo. La investigación fue cualitativa y empleó entrevistas, además de instrumentos diagnósticos como el ITEA y el E-PIA. Se encontró un profundo desconocimiento sobre el autismo, dificultades económicas y geográficas para acceder a diagnósticos, y carencia de profesionales especializados. También se evidenció un subregistro de casos y una falta de adecuaciones educativas. Sin embargo, el estudio resalta el papel positivo de los saberes tradicionales en el cuidado de los niños, basados en prácticas comunitarias como el contacto físico o la participación en actividades ancestrales. La principal fortaleza del trabajo radica en su enfoque contextualizado, pero se limita en términos de generalización y en

propuestas estructurales. Este antecedente contribuye al proyecto al demostrar cómo los enfoques de intervención deben adaptarse a las prácticas culturales propias de las comunidades rurales, como sucede en el contexto del pueblo Páez, donde la tradición oral, los rituales y el tejido comunitario tienen un papel central.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Daza (2023) llevó a cabo un análisis documental y normativo con el objetivo de identificar vacíos legislativos respecto a la inclusión laboral de personas neurodiversas en Colombia. Mediante una revisión de políticas públicas y estadísticas oficiales, el autor evidenció que, pese a los compromisos internacionales asumidos por el país desde 2007, no existen normativas específicas que garanticen la participación laboral de personas con condiciones como el autismo. El estudio señala una brecha estructural entre la legislación general sobre discapacidad y su aplicación concreta, especialmente en contextos educativos y laborales. La fortaleza del trabajo reside en su claridad normativa y su capacidad para evidenciar los vacíos institucionales; sin embargo, presenta limitaciones al no incluir una perspectiva empírica ni recoger experiencias locales. Su aporte radica en destacar la necesidad de abordar la inclusión desde la educación básica, sentando las bases para propuestas educativas sensibles a la neurodiversidad.

Moya Pérez (2024) desarrolló un estudio cualitativo de tipo reflexivo con el propósito de analizar las falencias en la inclusión de niños neurodiversos en la primera infancia. A través de observaciones de aula y análisis de diarios pedagógicos, identificó una desconexión entre las políticas de inclusión y su aplicación práctica, así como una carencia significativa en la formación docente. Además, evidenció una ruptura entre los saberes educativos y terapéuticos, lo cual afecta negativamente la atención a la diversidad. Como respuesta, propuso la integración de la musicoterapia como estrategia pedagógica que articula enfoques interdisciplinarios. El estudio destaca por su innovación metodológica y visión integral, aunque está limitado a contextos urbanos y no considera realidades rurales. Este antecedente es útil para nuestra investigación al ofrecer ideas adaptables para entornos rurales y reforzar la importancia de herramientas pedagógicas creativas.

Lapierre (2024) realizó un análisis teórico-crítico con el objetivo de cuestionar los enfoques tradicionales sobre discapacidad en pueblos indígenas de América Latina. Mediante una metodología hermenéutica y analítica, revisó siete aproximaciones a la discapacidad e introdujo una epistemología situada basada en el diálogo de saberes, la subalternidad y la resistencia. La autora argumentó que tanto el modelo biomédico como el social han sido impuestos sin contemplar las cosmovisiones indígenas, lo cual ha derivado en formas de exclusión simbólica y material. Asimismo, cuestionó la lógica subsidiaria de las políticas que se basan en determinantes sociales de la salud. Su propuesta busca que las personas indígenas con discapacidad lideren sus procesos de re-existencia vinculados a la lucha territorial y por la autonomía. El enfoque es teóricamente sólido y de gran profundidad conceptual, aunque carece de datos empíricos actuales. El valor de este antecedente radica en su utilidad para enmarcar una propuesta educativa decolonial adaptada al pueblo Páez y otros contextos indígenas.

Cruz Puerto y Sandín Vázquez (2024) realizaron un estudio de carácter teórico con el objetivo de esclarecer el debate conceptual en torno a la neurodiversidad, especialmente su relación con la discapacidad y la salud mental. A través de una revisión crítica de literatura, identificaron tensiones entre enfoques biologicistas y sociales que polarizan la comprensión de la neurodivergencia. Retomando el enfoque integrador de den Houting (2019), propusieron una visión que equilibra factores sociales y biológicos. Este análisis permitió conectar la neurodiversidad con nociones como normalidad, discapacidad y determinación social de la salud. La fortaleza del estudio reside en su claridad conceptual y capacidad para mediar posiciones encontradas; sin embargo, no presenta datos de campo ni análisis contextuales. Su aporte a esta investigación consiste en ofrecer una base teórica para comprender la neurodiversidad más allá del diagnóstico clínico, y apoyar un enfoque educativo más inclusivo.

Arboleda Sánchez (2024) propuso un estudio con el objetivo de llevar el paradigma de la neurodiversidad al sistema educativo, reconociendo el potencial de cada estudiante más allá de su diagnóstico. Utilizó un enfoque pedagógico reflexivo que analizó prácticas escolares tradicionales centradas en limitaciones, particularmente frente a condiciones como TEA, TDAH, dislexia o síndrome de Down. Planteó la necesidad de implementar estrategias pedagógicas creativas, flexibles e inclusivas que fomenten el desarrollo integral y el aprendizaje significativo.

Su fortaleza radica su enfoque propositivo y humanizante, aunque carece de una validación empírica sistemática. Su contribución es relevante para nuestra investigación, ya que sustenta la necesidad de valorar la diversidad cognitiva como recurso para transformar el aula y enriquecer el aprendizaje colectivo.

Yarza de los Ríos (2020) desarrolló un estudio etnográfico orientado a comprender las concepciones indígenas de la discapacidad en los pueblos Murui Muina-Minika del Amazonas y Êbêra Eyábida de Antioquia. A través de un enfoque basado en las epistemologías del Sur, documentó relatos míticos, prácticas de sanación y lenguas ancestrales que configuran comprensiones propias de la diferencia corporal y cognitiva. Encontró que conceptos como “aidaiza” o “baa wa wa” integran estas diferencias en un entramado espiritual y ecológico, donde la discapacidad no se percibe como deficiencia sino como condición de origen con sentido vital. El autor denunció que la colonización, la evangelización y la biomedicina han afectado negativamente estos saberes, promoviendo lo que denomina “discapacidios”. Propone una revalorización ética y política de los saberes indígenas mediante procesos colaborativos y de reconocimiento epistémico. El trabajo es sólido desde lo antropológico y ofrece una visión profundamente intercultural; sin embargo, presenta una limitada articulación con políticas educativas. Este antecedente es fundamental para nuestra investigación, al ofrecer claves para pensar la inclusión desde marcos culturales y territoriales propios, reconociendo el saber ancestral como base para estrategias pedagógicas contextualizadas.

Estos antecedentes configuran un panorama interdisciplinar y crítico sobre la neurodiversidad, permitiendo sustentar la necesidad de una educación inclusiva y situada. En conjunto, ofrecen fundamentos normativos, pedagógicos, teóricos y culturales que fortalecen el desarrollo de propuestas educativas en territorios indígenas como Páez, Cauca, y promueven un enfoque que articule inclusión, identidad y justicia epistémica.

2.1.3. Antecedentes locales

El Proyecto PREDECAN (2009) sistematizó la experiencia de la Asociación de Cabildos Indígenas Nasa Çxhãxha en el municipio de Páez (Cauca), cuyo objetivo fue integrar la

cosmovisión indígena Nasa en los procesos de reducción de riesgos, planificación territorial y desarrollo sostenible, mediante un estudio de carácter cualitativo y participativo. La metodología adoptada combinó el enfoque intercultural con técnicas de cartografía social participativa, entrevistas y análisis comunitario del territorio. Los hallazgos revelaron una concepción integral del riesgo, en la que los elementos naturales del territorio se entienden como seres vivos interrelacionados con la comunidad, articulando así el desarrollo y la gestión del riesgo con dimensiones espirituales, culturales y ecológicas.

Entre las fortalezas del estudio destaca la articulación efectiva entre saberes tradicionales y técnicos, la autonomía en la planificación territorial y la capacidad de incidencia política multiescalar. No obstante, el estudio no profundiza en los mecanismos de evaluación de impacto a largo plazo ni en los desafíos internos que enfrentan estas comunidades en la consolidación de su autogobierno. Este antecedente es relevante para la presente investigación, pues demuestra cómo es posible construir enfoques interculturales y decoloniales en la gestión de riesgos, con base en la cosmovisión ancestral y la participación activa de las comunidades indígenas.

Cardona Orozco (2024) llevó a cabo un estudio que tuvo como objetivo analizar las tensiones entre la educación propia del pueblo Nasa y el modelo de etnoeducación promovido por el Estado colombiano, utilizando una metodología cualitativa crítica sustentada en entrevistas a actores comunitarios y en los postulados de la teoría crítica del currículo. Los hallazgos evidencian discrepancias profundas entre ambos modelos: mientras la educación propia articula lengua, espiritualidad, memoria histórica y resistencia política, la etnoeducación oficial es percibida como un instrumento de control institucional que limita la participación y la autonomía indígena. El autor destaca cómo estructuras como el SEIP, el PEBI y los PEC constituyen expresiones concretas de autodeterminación educativa frente a los marcos estatales restrictivos.

Entre las ventajas de este artículo se encuentran su perspectiva crítica, la centralidad de la voz indígena y el análisis de las formas de colonialidad persistente en el ámbito educativo. Sin embargo, presenta limitaciones en cuanto a la diversidad de actores consultados y la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros pueblos indígenas. Este antecedente resulta clave para comprender los conflictos estructurales que enfrentan las comunidades en el ejercicio de su

derecho a una educación intercultural propia, aportando elementos esenciales para analizar la relación entre cosmovisión, territorio y autonomía en los procesos de desarrollo sostenible.

2.2.Bases teóricas

Las bases teóricas son el conjunto de conceptos, teorías, enfoques y modelos que fundamentan y explican el problema de investigación desde un punto de vista académico y científico. Sirven como soporte conceptual para orientar el análisis, la interpretación de los datos y la toma de decisiones dentro nuestro proyecto (Fuentes-Doria et al., 2020).

2.2.3 Inclusión educativa de niños indígenas con TEA

La inclusión educativa de niños y niñas indígenas con TEA implica reconocer la confluencia de dos dimensiones clave: la neurodiversidad y la pertenencia étnica. Esta doble condición exige una reflexión crítica y articulada sobre categorías conceptuales que, lejos de segmentarse artificialmente, se entretujan en una comprensión compleja y situada de la diferencia.

La neurodiversidad, como paradigma emergente, cuestiona la tradicional patologización de las diferencias neurológicas y propone entenderlas como parte de la variabilidad natural del ser humano (Cruz Puerto & Sandín Vázquez, 2024). Esta perspectiva entra en tensión con los enfoques clínicos que privilegian explicaciones biológicas y plantea una revalorización de las experiencias subjetivas y culturales de quienes viven la neurodivergencia. Moya Pérez (2024), por ejemplo, propone una pedagogía para la neurodiversidad que se articula con prácticas creativas y no lineales, reconociendo la importancia de integrar saberes provenientes del hogar, la salud y la cultura. Su estrategia “Sintonizados”, que utiliza la musicoterapia en la primera infancia, visibiliza cómo los lenguajes expresivos pueden mediar procesos inclusivos y potenciar el desarrollo desde una lógica no centrada en el déficit. Esta mirada permite comprender que los niños indígenas con TEA no solo requieren apoyos específicos, sino también entornos que valoren sus formas singulares de interacción con el mundo.

Esta noción dialoga con las cosmovisiones indígenas, que abordan la discapacidad desde otros marcos epistemológicos. En muchas comunidades originarias, la diferencia corporal o cognitiva no se percibe como una anomalía, sino como un signo con significados espirituales y colectivos. Yarza de los Ríos (2020) documenta cómo pueblos como los Murui Muina-Minika y los Êbêra Eyábida utilizan términos como *aidaiza* o *baa wa* para referirse a estas diferencias, integrándolas dentro del entramado cósmico y social. Estas concepciones, alejadas de la lógica capacitista, aportan claves para resignificar el TEA desde una mirada situada en el territorio y en los vínculos ancestrales. En el caso del pueblo Nasa, esto podría implicar entender al niño neurodivergente como portador de un don o una responsabilidad específica dentro de la comunidad.

Desde esta perspectiva, cobra relevancia la interculturalidad crítica como marco estructurante. Más allá de una convivencia superficial de culturas, este enfoque (propuesto por Michelle Lapierre (2024)) interpela las relaciones de poder que atraviesan los procesos educativos y sociales, y reconoce la capacidad de los pueblos indígenas para construir alternativas epistémicas. La autora plantea un modelo que transita desde la vulnerabilidad y la exotización hacia formas de resistencia y reexistencia, en las que el diálogo de saberes se convierte en una herramienta decolonial. Esta propuesta permite imaginar una inclusión que no exige la asimilación a parámetros occidentales, sino que legitima las formas indígenas de comprender el cuerpo, la mente y la comunidad como fuentes válidas de conocimiento.

En esta línea, la educación propia indígena se consolida como una apuesta política y pedagógica de autodeterminación. Cardona Orozco (2024) señala cómo el pueblo Nasa ha construido un modelo educativo basado en la lengua Nasayuwe, el territorio, los rituales y el Plan de Vida, en contraste con los marcos etnoeducativos impuestos por el Estado. Esta educación no solo responde a una necesidad cultural, sino que se convierte en una herramienta de resistencia frente al colonialismo histórico. La experiencia del proyecto PREDECAN (2009) refuerza esta idea, al mostrar cómo los saberes tradicionales se integran en la gestión comunitaria del riesgo. En este contexto, la inclusión de niños con TEA no puede desligarse de procesos de autodeterminación pedagógica, donde la lengua, la espiritualidad y el entorno natural no sean obstáculos, sino recursos fundamentales.

Esta comprensión compleja y situada debe traducirse en prácticas pedagógicas diferenciadas, capaces de responder a la intersección entre neurodivergencia y pertenencia étnica. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) ofrece un marco valioso para anticipar la diversidad desde el diseño curricular. No obstante, su aplicación en comunidades indígenas requiere ajustes sustantivos que reconozcan la lengua materna, las prácticas comunitarias y la cosmovisión local. Barreto (2023) explora precisamente esta adaptación, señalando que la inclusión implica también eliminar barreras simbólicas y culturales que invisibilizan otras formas de conocer y aprender.

En este punto, es necesario articular el DUA con los estilos de aprendizaje predominantes en la niñez indígena neurodivergente. Teruel (2020) destaca cómo estos estilos tienden a ser visuales, colaborativos y ligados a la oralidad y la experiencia. Al mismo tiempo, los niños con TEA suelen beneficiarse de estructuras claras, apoyos visuales y rutinas predecibles. Esta aparente tensión puede resolverse mediante estrategias híbridas que integren lo ritual, lo sensorial y lo narrativo, como ocurre cuando se vinculan actividades pedagógicas con la agricultura, las prácticas espirituales o las historias ancestrales. De este modo, se respetan tanto las particularidades neurológicas como las culturales, sin que una invalide a la otra.

Finalmente, estas prácticas diferenciadas requieren un rol docente profundamente transformado. El educador en contextos interculturales debe actuar como mediador entre sistemas de conocimiento diversos, asumiendo un compromiso ético con el territorio, la lengua y las formas de vida de la comunidad. Su labor no se limita a adaptar materiales o metodologías, sino que implica traducir, negociar y resignificar sentidos desde una posición crítica y sensible. En este sentido, el docente se convierte en un agente intercultural, capaz de articular el saber académico con el saber ancestral, y de construir puentes que hagan posible una verdadera inclusión educativa para los niños indígenas con TEA.

2.3.Marco Conceptual

El presente marco conceptual se centra en la neurodiversidad como paradigma que considera las variaciones neurológicas (como el TEA, TDAH y dislexia) no como trastornos, sino como formas naturales de la diversidad humana (Cruz Puerto & Sandín Vázquez, 2024).

Este enfoque impulsa una educación que valore las fortalezas de los estudiantes y no solo sus limitaciones, desafiando el modelo biomédico que tiende a patologizar las diferencias (Da Rosa, 2023).

Esto requiere transformar las prácticas pedagógicas hacia metodologías flexibles, creativas y personalizadas, respetuosas de los ritmos, estilos de aprendizaje y condiciones individuales. Las estrategias multisensoriales (visuales, auditivas, táctiles) se presentan como herramientas clave para fomentar la participación activa, mejorar la autoestima y reducir la estigmatización (Moya Pérez, 2024; Restrepo, 2024).

En el contexto colombiano, el Decreto 1421 de 2017 garantiza la educación inclusiva, promoviendo estrategias pedagógicas adaptadas a las necesidades de cada estudiante, más allá de diagnósticos médicos (Díaz, Bravo & Sierra Delgado, 2020). Sin embargo, su implementación en comunidades indígenas enfrenta retos como la falta de recursos, resistencia docente y escasa formación en inclusión (Parada Vargas & Santamaría Cadena, 2023).

Las cosmovisiones indígenas ofrecen perspectivas distintas sobre la discapacidad. En comunidades como los Murui Muina-Minika o los Êbêra Eyábida, las diferencias funcionales son entendidas como dones espirituales y sociales, lo cual transforma la manera en que se conciben y abordan en la educación (Yarza de los Ríos, 2020). En el caso del pueblo Nasa, la integración de su visión ancestral fortalece una educación integral que va más allá de lo formal y se ancla en la construcción comunitaria del saber (Cardona Orozco, 2024).

El concepto de interculturalidad crítica (Lapierre, 2024) resulta fundamental al proponer un diálogo de saberes que reconozca las epistemologías indígenas y cuestione las estructuras capacitistas y coloniales. Este enfoque promueve una reconceptualización de la discapacidad, y un espacio de reexistencia donde las comunidades defienden su identidad y construyen alternativas pedagógicas propias.

La pregunta de investigación se orienta a cómo la integración de la neurodiversidad y las cosmovisiones indígenas puede enriquecer la educación inclusiva, promoviendo una escuela más justa y respetuosa de la diferencia. Se busca identificar barreras y oportunidades en la

implementación de estas perspectivas, especialmente en zonas rurales, reconociendo las vivencias y saberes comunitarios.

Asimismo, la neuroeducación refuerza la necesidad de una evaluación constante que identifique tanto fortalezas como dificultades, facilitando intervenciones personalizadas y mejorando el desarrollo académico y emocional (Ruelad Díaz et al., 2024). Esto se complementa con el desarrollo de habilidades blandas como inteligencia emocional, comunicación y coordinación motora, lo cual amplía el horizonte educativo hacia un enfoque más integral y centrado en el estudiante.

En este marco, se promueve una escuela donde las diferencias sean vistas como una fortaleza, y donde los docentes se comprometan con prácticas inclusivas que reconozcan y valoren la singularidad de cada estudiante. La neurodiversidad, en tanto principio orientador, permite construir ambientes que celebren la diversidad, garanticen el derecho a la educación y promuevan la justicia pedagógica.

2.4. Marco legal

La realidad de la población indígena con discapacidad es un fenómeno en crecimiento que demanda respuestas legislativas contundentes por parte del Estado para garantizar los derechos de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad. En Colombia, estas personas, al pertenecer a minorías étnicas, enfrentan un doble desafío: por un lado, el desconocimiento y la invisibilización de sus necesidades específicas, y por otro, la insuficiente inversión para mejorar su calidad de vida. Particularmente, las infancias con TEA y otros trastornos del neurodesarrollo requieren una atención diferenciada, pues además de las barreras propias de la discapacidad, padecen exclusión cultural y social derivada de su identidad indígena.

Por ello, es fundamental reconocer los instrumentos internacionales, nacionales y locales que protegen sus derechos y buscan garantizar su bienestar, sin perder de vista que, territorios rurales, la aplicación efectiva de estas normas enfrenta desafíos estructurales y culturales que limitan su impacto real.

2.4.1. Instrumentos Internacionales

Desde el marco internacional, el Derecho Internacional de los Derechos Humanos impone a los Estados la obligación de respetar y garantizar la dignidad, igualdad y derechos de todas las personas, incluyendo a aquellas con discapacidad. Entre los instrumentos clave destacan:

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948): reconoce la igualdad de todos los seres humanos ante la ley y su derecho a vivir en dignidad y libertad.
- Convención Americana sobre Derechos Humanos (1969): fortalece el compromiso estatal de proteger los derechos fundamentales sin discriminación.
- Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Racial (1965): establece la obligación de eliminar las discriminaciones basadas en raza o etnia, contemplando las barreras adicionales que enfrentan las personas indígenas con discapacidad.
- Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006): destaca principios como dignidad humana, autonomía, no discriminación, participación plena, igualdad de oportunidades y accesibilidad, además de reconocer la evolución de las facultades de niños con discapacidad y el derecho a preservar su identidad cultural.

No obstante, aunque estos instrumentos plantean un marco universal sólido su implementación es limitada, debido a diversos factores especialmente la falta de reconocimiento cultural las barreras lingüísticas, y la escasa articulación entre las políticas estatales y las autoridades indígenas.

2.4.2. Instrumentos Nacionales

En Colombia, se han promulgado leyes y decretos orientados a garantizar los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad, entre ellos:

- Ley 1145 de 2007: establece el Sistema Nacional de Discapacidad para promover políticas públicas inclusivas.

- Ley Estatutaria 1618 de 2013: garantiza la no discriminación, accesibilidad y participación plena de las personas con discapacidad.
- Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), artículo 46: garantiza la educación inclusiva para todos los niños y jóvenes, incluyendo aquellos con discapacidad.
- Ley 2216 de 2022: promueve la educación inclusiva para niños y jóvenes con capacidades excepcionales.
- Decreto 1421 de 2017: reglamenta el esquema de atención educativa para personas con discapacidad, estableciendo lineamientos para su inclusión y desarrollo en entornos educativos.

En el municipio de Páez, estos marcos legales enfrentan desafíos significativos para su cumplimiento efectivo. Por ejemplo, la educación inclusiva para niños indígenas con TEA se ve afectada por la falta de recursos especializados, la escasa capacitación de docentes en enfoques interculturales y de neurodiversidad, y la limitada articulación con las comunidades indígenas.

2.4.3. Instrumentos Locales en el Municipio de Páez

A nivel local, el municipio de Páez ha adoptado políticas públicas que reconocen y promueven la inclusión de personas con discapacidad, destacando:

- El Modelo Social de la Discapacidad: que reconoce la discapacidad como un fenómeno social, cultural y económico, más allá de un asunto exclusivamente médico.
- El Enfoque Intercultural: que promueve una atención respetuosa y adaptada a las cosmovisiones, tradiciones y organización social de los pueblos indígenas.
- Además, existen otros instrumentos legales que complementan esta protección:
- Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y Adolescencia): reconoce los derechos de los niños y niñas con discapacidad, promoviendo su integración social y educativa.
- Decreto 2463 de 2006: regula los servicios de salud y atención integral para personas con discapacidad.

- Ley 1346 de 2009: ratifica el protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, fortaleciendo su protección en Colombia.

A pesar de estos avances locales, la inclusión educativa de niños indígenas con TEA en Páez sigue enfrentando barreras concretas, como la falta de materiales pedagógicos adaptados a sus contextos culturales y lingüísticos, la insuficiente sensibilización de las comunidades educativas, y la limitada participación de las autoridades indígenas en el diseño y ejecución de políticas inclusivas. Estas dificultades evidencian una brecha significativa entre el marco normativo y la realidad institucional y territorial, que debe ser abordada para garantizar derechos efectivos y sostenibles.

3. Marco Metodológico

El marco metodológico es una sección fundamental de una investigación que describe cómo se llevará a cabo el estudio, es decir, el camino que sigue el investigador para responder a las preguntas de investigación o alcanzar los objetivos planteados. En este apartado se detallan el enfoque metodológico (cualitativo, cuantitativo o mixto), el tipo de investigación (como estudio de caso, investigación-acción, etnográfica, etc.), la población y muestra, las técnicas e instrumentos de recolección de datos, el proceso de análisis de la información, así como los criterios éticos que se tendrán en cuenta (Gómez Bastar, 2019).

Según Barbosa Moreno et al. (2020), el marco metodológico define la naturaleza del análisis que se va a realizar, determinando el nivel de profundidad, el enfoque y los métodos para recolectar y analizar los datos. Es decir, no se limita a describir técnicas, sino que justifica y articula la lógica interna del proceso investigativo, asegurando su coherencia con los objetivos, el problema y el enfoque teórico.

3.1. Tipo de estudio

El tipo de estudio constituye un componente esencial dentro del enfoque metodológico de una investigación, pues orienta el modo en que se abordará el problema, así como el nivel de profundidad y las estrategias que se utilizarán para la recolección y análisis de la información (Barbosa Moreno et al., 2020). En este caso, se adopta un enfoque de Investigación-Acción, el cual permite articular el conocimiento con la transformación de la realidad, integrando a los actores sociales en un proceso reflexivo y colaborativo.

La elección de esta metodología responde a la necesidad de abordar una problemática compleja: la inclusión educativa de un niño indígena con diagnóstico de TEA, en un contexto comunitario con una fuerte base cultural Nasa. A través de la Investigación – Acción - Participativa se busca no solo comprender las dinámicas que afectan esta inclusión, sino también generar procesos de mejora concreta mediante el involucramiento activo de familias, docentes, líderes comunitarios y otros agentes educativos.

La implementación del proceso investigativo se organiza en torno a un ciclo de acción-reflexión, que integra las siguientes fases: diagnóstico, planificación, acción, observación, y por último síntesis y proyección.

Este enfoque metodológico garantiza que los participantes no sean solo informantes pasivos, sino protagonistas activos del proceso investigativo, promoviendo su empoderamiento, el reconocimiento de sus saberes y la sostenibilidad de las acciones transformadoras más allá del marco del estudio (Fuentes Doria et al., 2020).

Esta investigación adopta un enfoque cualitativo, este enfoque cualitativo permite interpretar los discursos, las dinámicas y las prácticas desde una lógica contextual e intercultural, lo que resulta clave para proponer transformaciones reales y culturalmente pertinentes en la atención educativa del niño indígena con TEA.

3.2. Población

La población en una investigación se define como el conjunto de personas, elementos u objetos que comparten características comunes relevantes para el estudio (Gómez Bastar, 2019). En este caso, la población objeto está conformada por 12 niñas y niños que hacen parte del Semillero Cultural “Ethehsawesx”, así como por los agentes educativos que dinamizan el proceso de educación inicial dentro de un contexto comunitario intercultural indígena.

Los criterios de selección de esta muestra incluyeron: pertenecer al semillero cultural, tener entre 3 y 5 años, participar activamente en las actividades pedagógicas, y contar con la autorización de sus familias para ser incluidos en el estudio. Se eligió un grupo de 12 menores porque representa la totalidad de niños y niñas vinculados al semillero al momento del trabajo de campo, lo cual permite un abordaje integral y contextualizado de las dinámicas grupales, sin recurrir a una muestra parcial.

El estudio se centra particularmente en un caso principal, un niño indígena de cuatro años con diagnóstico de TEA, integrante del semillero. Su caso fue seleccionado debido a que su experiencia concreta permite explorar, desde una perspectiva intercultural, los desafíos y

posibilidades de atención pedagógica para niños neurodivergentes en contextos rurales y culturalmente diferenciados.

La elección de esta población se justifica por la relevancia del contexto, los niños provienen de familias Nasa con condiciones socioeconómicas y culturales específicas que influyen directamente en las formas de cuidado, educación y socialización. Estas particularidades hacen que la experiencia del niño con TEA no pueda ser comprendida únicamente desde marcos clínicos convencionales, sino desde una mirada que valore la cosmovisión, las prácticas comunitarias y los saberes ancestrales.

El análisis incluye también a otros actores clave del proceso, la madre y otros miembros del núcleo familiar; una dinamizadora cultural con formación técnica en primera infancia; un dinamizador de artes con formación media vocacional; y una sabedora comunitaria encargada de la alimentación, cuyo conocimiento ancestral constituye un aporte fundamental al proceso de cuidado integral. La inclusión de estos actores permite comprender la experiencia del niño desde una perspectiva holística, articulando dimensiones familiares, pedagógicas, comunitarias y culturales.

3.3. Procedimientos

Los procedimientos en una investigación con enfoque de investigación acción (IA) son el conjunto de fases organizadas y planificadas que guían el desarrollo del estudio, permitiendo una participación activa de los actores involucrados y orientadas a generar transformaciones significativas. Estas fases incluyen actividades como el diagnóstico participativo, el análisis conjunto de la realidad, la planificación colaborativa de acciones y la evaluación de los resultados (Barbosa Moreno et al., 2020). En esencia, los procedimientos son los pasos operativos y metodológicos que estructuran y ordenan cómo se lleva a cabo la investigación en la práctica.

3.3.1. Fase 1: Diagnóstico

Esta fase tiene como objetivo identificar de manera precisa las problemáticas que afectan el rendimiento académico y la convivencia del niño con TEA, a partir de una observación directa

y contextualizada del entorno. El análisis parte de una mirada profunda al contexto educativo y comunitario, reconociendo las formas culturales de interacción, los intereses del niño, así como las barreras que enfrenta en su comunicación y socialización.

Se promueve la participación activa de actores clave como la madre, los sabedores ancestrales y los dinamizadores culturales, quienes aportan una visión enriquecida desde sus saberes y experiencias. Esta colaboración permite delimitar con claridad el problema central y orientar las acciones futuras de manera pertinente y contextualizada. En este proceso participan activamente las familias del niño y de la comunidad, los educadores del entorno, los dinamizadores culturales, los sabedores ancestrales y los líderes comunitarios.

Desde el entorno familiar, el análisis se enfoca en las prácticas cotidianas e intergeneracionales, los discursos familiares sobre la neurodiversidad y la calidad del vínculo emocional y funcional con el niño. Estos elementos permiten comprender cómo se configura la relación del núcleo familiar con el niño y cómo esta relación influye en su desarrollo y bienestar.

Desde la perspectiva comunitaria, se busca identificar las actitudes, comportamientos y discursos de la comunidad frente a la neurodiversidad, analizando cómo estas representaciones culturales inciden en los procesos de inclusión o exclusión social del niño con TEA. Se examinan las actitudes y comportamientos hacia la diversidad funcional, las representaciones culturales del TEA y las formas en que se manifiestan los mecanismos de inclusión o exclusión social.

3.3.2. Fase 2: Planificación o Diseño de la Estrategia de Intervención

A partir del diagnóstico realizado, se diseña una intervención con objetivos claros y estrategias alineadas con las necesidades identificadas. El resultado esperado de esta fase es la formulación de un plan de acción que incluya un cronograma detallado, la asignación de responsabilidades y la identificación de los recursos necesarios para su ejecución. Esta intervención se construye con base en los saberes del territorio y se fundamenta en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), integrando elementos como el arte, los pictogramas, la lengua Nasayuwe, los juegos sensoriales y la participación activa de la familia.

En el ámbito pedagógico, se realiza una revisión exhaustiva de las metodologías, estrategias, materiales educativos y formas de acompañamiento que se aplican en la cotidianidad escolar. Este proceso se estructura en dos componentes complementarios. El primero corresponde al Semillero Cultural “Ethehsawesx”, donde se analizan las acciones pedagógicas y las interacciones sociales, las prácticas de los dinamizadores en relación con la inclusión, así como las reacciones de los demás niños frente a su compañero con TEA. El segundo componente se enfoca en el proceso pedagógico general, evaluando las pedagogías utilizadas, las metodologías aplicadas, los materiales y estrategias adaptativas, y el nivel de adecuación de estas prácticas frente a las necesidades específicas del niño.

Por último, fase contempla la valoración de la eficacia de los instrumentos aplicados durante la etapa diagnóstica. Con base en los resultados obtenidos, se determinarán los ajustes necesarios, se proyectarán nuevas estrategias de acompañamiento y se fortalecerá el enfoque intercultural y diferencial. El propósito es transformar no solo el contexto educativo, sino también los entornos familiares y comunitarios del niño, promoviendo así un desarrollo integral y sostenido.

3.3.3. Fase 3: Acción o Implementación de las Estrategias

En esta fase se ejecutan las acciones planeadas. Es una fase dinámica y flexible, donde se trabaja directamente con los participantes. Los resultados esperados se anotan los cambios observables en las actitudes, conocimientos o comportamientos. Se desarrollan actividades con el niño y el entorno: caminatas pedagógicas, uso de la lengua ancestral, materiales sensoriales, actividades artísticas, y vínculos afectivos. Se aplican metodologías orgánicas, conectadas a la espiritualidad y cosmovisión del pueblo Nasa.

3.3.4. Fase 4: Observación

Durante la fase de ejecución, se lleva a cabo una recolección sistemática de datos con el propósito de monitorear los avances del proceso y documentar la experiencia de intervención. La observación participante se convierte en una herramienta clave, ya que permite identificar progresos, detectar necesidades de ajuste y comprender las respuestas del niño frente a las estrategias implementadas.

El análisis cualitativo se enriquece con los relatos de los dinamizadores culturales y de la madre del niño, quienes actúan como fuentes principales para la evaluación formativa. Sus testimonios permiten valorar la pertinencia de las acciones pedagógicas, así como la efectividad de los recursos utilizados, aportando una visión cercana y contextualizada del impacto de la intervención.

3.3.5. Fase 5: Síntesis y proyección

Durante esta etapa, se recopilan experiencias significativas del proceso, se elaboran materiales didácticos y se desarrollan eventos comunitarios que fortalecen la apropiación colectiva del conocimiento. Estas acciones permiten generar saberes situados, con pertinencia cultural, que pueden ser replicados en otras comunidades indígenas que acompañan a niños neurodivergentes.

Al cierre del proceso, se realiza un análisis de los resultados obtenidos en relación con los objetivos propuestos. Esta evaluación incluye una reflexión crítica sobre los logros alcanzados, las dificultades enfrentadas y los aprendizajes construidos, con el fin de orientar futuras intervenciones o realizar los ajustes necesarios. La identificación del problema surgió a partir de la observación constante y el acompañamiento directo realizado por los dinamizadores culturales pedagógicos del Semillero Cultural “Ethehsawesx”. Durante estas actividades, se detectaron en un niño indígena de cuatro años una serie de comportamientos atípicos en su participación en espacios pedagógicos y comunitarios.

Entre los principales signos observados se encontraron dificultades significativas en el lenguaje, baja motivación para integrarse en actividades grupales, escasa interacción con sus pares y una marcada preferencia por actividades individuales que despertaban su curiosidad. Ante estas señales, y con el respaldo de un equipo interdisciplinario, se recomendó una valoración especializada, la cual concluyó con el diagnóstico de TEA.

Durante las visitas domiciliarias y los encuentros comunitarios, se identificaron diversos factores contextuales que incidían negativamente en el desarrollo del menor. Entre ellos se destacan prácticas de crianza inadecuadas, presencia de violencia intrafamiliar, bajo nivel educativo de los cuidadores, carencias económicas que limitan el acceso a apoyos especializados,

ausencia de estrategias pedagógicas adaptadas y falta de formación específica en neurodiversidad por parte de los educadores.

3.4. Técnicas para la recolección de datos

En una investigación cualitativa con enfoque de Investigación Acción (IA), las técnicas de recolección de datos permiten comprender profundamente la experiencia de los participantes y el contexto en el que se desarrollan los fenómenos (Gómez Bastar, 2019). Para este proyecto se utilizan técnicas como:

3.4.1. Entrevistas semiestructuradas

Las entrevistas semiestructuradas se utilizaron como una técnica cualitativa que permitió equilibrar preguntas previamente definidas con la posibilidad de profundizar en aspectos emergentes durante la conversación. A través de esta herramienta flexible, se llevaron a cabo dos entrevistas dirigidas a docentes y padres de familia, enfocándose en sus vivencias y percepciones sobre la dinámica familiar y educativa de un niño con TEA.

Esta técnica facilitó comprender con mayor profundidad las interacciones cotidianas entre el niño y su entorno, permitiendo ajustar el enfoque de las preguntas según el perfil del participante y manteniendo la coherencia con los objetivos del estudio. Se realizaron dos entrevistas, una dirigida a la familia y otra a los docentes (Estos se muestran en el ANEXO 1).

3.4.2. Grupos focales

Los grupos focales son una técnica cualitativa de recolección de datos que consiste en reunir a un pequeño grupo de personas para discutir un tema específico bajo la guía de un moderador. Su objetivo es obtener información detallada sobre percepciones, creencias, actitudes o experiencias compartidas por los participantes. A diferencia de las entrevistas individuales, los grupos focales permiten observar cómo las ideas se construyen colectivamente, generando un intercambio dinámico que puede revelar significados profundos y puntos de vista diversos. (Arias Sánchez, 2022).

Se llevó a cabo la entrevista en un grupo focal de cinco personas, facilitando la discusión sobre las experiencias compartidas en relación con la convivencia, la percepción y la relación

entre pares que se teje en el Semillero cultural “Ethehsawesx”, así como las experiencias de los docentes, padres de familia, y otros miembros de la comunidad (sabedores espirituales y ancestrales, líderes comunitarios, entre otros) entorno a las cotidianidades que se tejen, los intercambios que se generan, y las reflexiones que se suscitan, alrededor de las niñas y niños neurodiversos, y las formas como se gestionan las necesidades y se identifican las barreras y posibles soluciones colaborativas (Estos se muestran en el ANEXO 2).

La aplicación de esta técnica permitió no solo recoger percepciones significativas de los actores involucrados, sino también identificar patrones culturales, necesidades educativas particulares y recursos comunitarios que enriquecieron la construcción contextualizada de la propuesta pedagógica, fortaleciendo su pertinencia e impacto en el entorno intercultural.

3.4.3. *Observación participante*

La observación participante es una técnica cualitativa que implica la inmersión activa del investigador en el entorno que estudia para comprender en profundidad las conductas, interacciones y dinámicas sociales de los participantes en su contexto natural. A diferencia de la observación pasiva, el investigador participa directamente con los sujetos, lo que permite obtener una visión más completa y enriquecida del fenómeno (Olaz, 2023). Esta técnica se complementa con el uso de diarios de campo (Ver ANEXO 6), que permiten registrar sistemáticamente las observaciones, emociones y reflexiones del investigador, así como detalles relevantes de las estrategias pedagógicas y reacciones de los participantes que podrían no captarse mediante grabaciones o notas convencionales (Luna-Gijón et al., 2020).

El período de observación se realizó durante un mes. Se realizaron cuatro sesiones periódicas, cada una con una duración aproximada de tres horas. Las observaciones se llevaron a cabo en diversos espacios, incluyendo el aula de clases, encuentros comunitarios y el hogar del niño. Este enfoque multiespacial permitió una comprensión integral de las dinámicas comunicativas, conductuales y de aprendizaje del niño dentro de sus entornos naturales y culturales.

La combinación de estas técnicas de recolección de datos permitió una comprensión profunda de la dinámica familiar desde una perspectiva intercultural. Estas técnicas, aplicadas de

manera complementaria, ofrecieron una mirada holística de las relaciones, prácticas y significados que configuran la vida del niño dentro de su comunidad. A partir de esta triangulación metodológica, fue posible construir una propuesta pedagógica pertinente y respetuosa, que articula saberes ancestrales y occidentales para el acompañamiento educativo de niños con TEA en contextos indígenas.

3.5. Técnicas para el análisis de datos

En el marco de una metodología IA, analizar la información es un proceso continuo, flexible y profundamente reflexivo. A diferencia de enfoques tradicionales, este análisis se realiza de manera progresiva a lo largo de todo el proceso investigativo, permitiendo reajustar las estrategias pedagógicas e interculturales en tiempo real, con base en la retroalimentación obtenida en el campo (Roca Petitjean, 2024).

3.6.1. Organización y Análisis de Datos con ATLAS.ti

Para facilitar el análisis cualitativo, se utilizó el software ATLAS.ti, una herramienta especializada que permitió organizar, segmentar y codificar de manera sistemática los relatos obtenidos en entrevistas, grupos focales y observaciones. El proceso comenzó con la importación de los documentos al entorno digital del programa, donde se aplicaron los códigos previamente definidos a fragmentos relevantes del texto.

A medida que avanzaba el análisis, se agruparon los fragmentos codificados en familias temáticas, lo que permitió identificar patrones, contrastes y relaciones entre las voces de familiares, docentes, sabedores ancestrales y líderes comunitarios. Las funciones de visualización de redes conceptuales facilitaron la representación gráfica de las conexiones entre categorías, mientras que la elaboración de memos permitió registrar reflexiones analíticas, hipótesis emergentes y decisiones metodológicas a lo largo del proceso.

Este enfoque sistemático y visual contribuyó a mantener la coherencia interpretativa, profundizar en las conexiones temáticas y garantizar una lectura contextualizada de los datos. Además, se implementó una estrategia participativa de validación, que consistió en compartir los

hallazgos preliminares con miembros de la comunidad, docentes y familias. Esta retroalimentación permitió confirmar, ajustar o ampliar las interpretaciones realizadas, fortaleciendo así la credibilidad y validez del análisis desde una perspectiva colaborativa.

3.6.2. Análisis de Datos Cualitativos

En esta investigación se empleó el análisis de contenido como técnica central para examinar los datos recolectados mediante entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observación participante. Esta técnica permitió comprender cómo los participantes construyen sentido a través de sus relatos, facilitando el acceso a las estructuras culturales, simbólicas y afectivas que subyacen a sus experiencias.

El análisis se desarrolló mediante un proceso de codificación que emplea el software ATLAS.ti. En una primera etapa, se partió de un conjunto de códigos base, definidos a partir de los objetivos de investigación y los referentes teóricos. Posteriormente, se incorporaron códigos emergentes generados directamente desde el contenido de las entrevistas y los grupos focales. Las categorías analíticas se definieron con base en tres criterios fundamentales: la frecuencia de aparición, la significancia de cada termino para los participantes y su pertinencia dentro del contexto cultural del pueblo Nasa.

Este enfoque permitió interpretar no solo el contenido literal de los discursos, sino también su estructura narrativa, el uso de metáforas, el tono emocional y los silencios significativos. Estos elementos fueron clave para comprender en profundidad cómo la comunidad interpreta y acompaña el Trastorno del Espectro Autista desde sus propios marcos culturales.

La propuesta pedagógica presentada surge como una respuesta contextualizada a las necesidades de transformación educativa en escenarios indígenas, especialmente en la atención a la primera infancia con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Desde el análisis de contenido, se identifican tres ejes temáticos centrales: la formación docente intercultural, la resignificación del rol del educador y la transformación inclusiva de los contenidos.

El enfoque adoptado se articula con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que promueve la creación de entornos educativos flexibles y accesibles para todos los estudiantes, reconociendo sus múltiples formas de aprender y participar. Esta perspectiva es especialmente relevante en contextos donde la diversidad no solo es neurocognitiva, sino también cultural y lingüística. Desde el análisis de contenido, estos elementos fueron codificados en categorías como diálogo de saberes, formación docente intercultural, inclusión desde la alteridad, ética pedagógica y transformación del quehacer educativo. Estas categorías emergieron con alta frecuencia y significancia simbólica en los relatos de docentes, dinamizadores y madres, lo que evidencia una necesidad sentida de repensar la educación desde una perspectiva más inclusiva, situada y transformadora.

3.6.3. Enfoque Intercultural en el Análisis

El análisis de contenido se desarrolló bajo un enfoque intercultural crítico, que reconoció y valoró los marcos simbólicos, lingüísticos y espirituales propios del pueblo Nasa. Durante el proceso interpretativo, se prestó especial atención a categorías culturales relevantes como el cuidado colectivo, el valor de la palabra, la espiritualidad ancestral y el papel de la familia ampliada en la crianza de los niños.

Los contenidos fueron comprendidos en su contexto sociocultural, evitando la imposición de interpretaciones externas o ajenas al universo simbólico de la comunidad. Se incorporaron códigos que reflejan prácticas pedagógicas ancestrales, representaciones simbólicas de la diferencia y formas propias de nombrar y comprender el comportamiento, la discapacidad y la inclusión.

En la Tabla 6 se presenta la matriz de triangulación de fuentes y técnicas, resultado de este proceso investigativo, que articula las diversas voces y perspectivas consideradas en el estudio.

Tabla 1. *Matriz de Triangulación de Fuentes y Técnicas*

Categorías de	Técnica:	Técnica: Grupos	Técnica:	Fuentes /
---------------	----------	-----------------	----------	-----------

análisis	Entrevistas	Focales	Observación Participante	Participantes
1. Dinámica familiar en torno al TEA	Relatos maternos sobre cuidados, desafíos y apoyos	Discusión entre madres y cuidadores sobre como crían a los niños	Observación de interacciones familiares cotidianas, rutinas, formas de cuidado	Madres, padres, abuelos, hermanos
2. Percepciones sobre el TEA en contexto indígena	Narrativas personales sobre el diagnóstico y creencias sobre el origen del TEA	Construcción colectiva de significados del TEA desde la espiritualidad y cosmovisión	Registro de rituales, prácticas espirituales y reacciones comunitarias frente al niño	Docentes, sabedores ancestrales, líderes comunitarios
3. Prácticas pedagógicas y educativas	Testimonios docentes sobre estrategias utilizadas y necesidades formativas	Diálogo grupal sobre formas de enseñanza, adaptaciones culturales	Observación en el aula, encuentros del semillero “Etheawsesx”, interacciones pedagógicas	Docentes, dinamizadores del semillero, madres comunitarias
4. Cosmovisión y espiritualidad Nasa	Entrevistas con sabedores sobre prácticas de sanación y crianza	Reflexión grupal sobre el lugar del niño con TEA en la comunidad	Participación en ceremonias, rituales y encuentros comunitarios	Sabedores espirituales y ancestrales, líderes del cabildo, madres y mayores
5. Propuesta pedagógica intercultural	Aportes individuales sobre qué se requiere para mejorar el acompañamiento	Consensos sobre prácticas pertinentes desde la comunidad	Validación en espacios de retroalimentación comunitaria	Todos los actores sociales involucrados (familia, escuela, comunidad, sabedores, niño observado)

Nota: elaboración propia (2025)

3.6. Consideraciones éticas y de integridad científica

En esta investigación se ha garantizado el cumplimiento de la normatividad legal y ética vigente en Colombia, incluyendo la Constitución Política, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), y la Resolución 8430 de 1993, que regulan la protección de los derechos de los niños y la investigación en seres humanos. Estas leyes aseguran que se respeten principios fundamentales como la autonomía, la beneficencia y la justicia, protegiendo especialmente a los participantes con TEA.

Se implementó un proceso de consentimiento informado dirigido a los padres o tutores (Ver ANEXO 3), en el cual se explicaron claramente los objetivos, procedimientos, riesgos y beneficios del estudio. Se garantizó la voluntariedad y el derecho a retirarse en cualquier momento sin afectar a los participantes. Además, se protegió la confidencialidad mediante el uso de códigos y pseudónimos, de acuerdo con la Ley 1581 de 2012 sobre protección de datos personales.

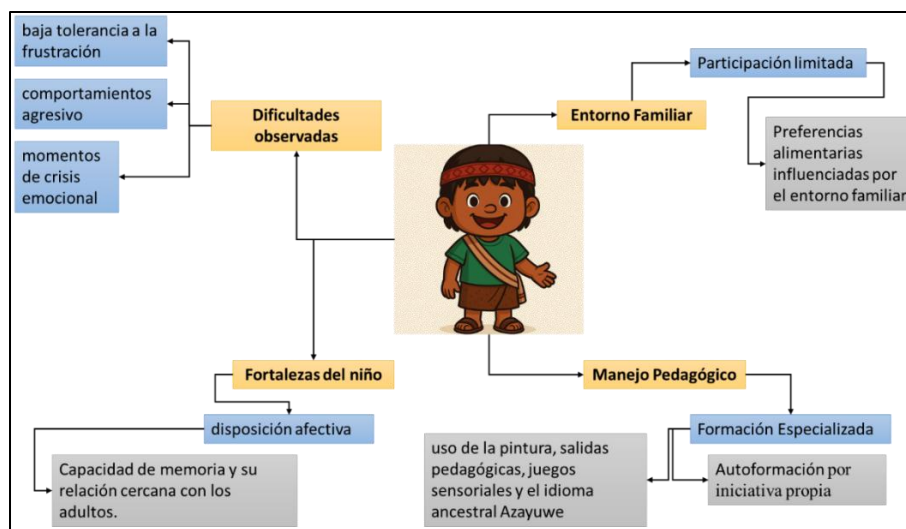
La investigación respetó y valoró la cosmovisión y los valores culturales de la comunidad indígena Nasa, asegurando un enfoque intercultural en todas las etapas del estudio. De esta manera, se promueve una investigación ética y responsable, que busca contribuir al bienestar de los niños con TEA y sus familias, y mejorar las prácticas educativas inclusivas desde una perspectiva culturalmente sensible.

4. Resultados

4.1. Análisis de resultados

La participación en el semillero ha permitido a los educadores observar las particularidades del niño con TEA. Dominic muestra una alta afectividad hacia los adultos, con quienes establece fuertes lazos emocionales. Sin embargo, sus interacciones con otros niños son inestables, alternando entre momentos afectivos y episodios de agresividad. Su lenguaje verbal presenta dificultades, aunque responde positivamente al Nasayuwe, lengua originaria en su comunidad. Su atención es limitada, pero mejora cuando se involucra en actividades de su interés, como la pintura y las salidas pedagógicas. También se evidencia resistencia a alimentos preparados en el semillero, prefiriendo mecato, un hábito influenciado por su entorno familiar. No cuenta con formación especializada. Los hallazgos destacados son (Ver Figura 4):

Figura 4. *Hallazgos encontrados en la entrevista*



Nota. Elaboración propia (2025)

Los docentes y dinamizadores del semillero “Etheagsawesx” han desarrollado estrategias centradas en el trabajo colaborativo, la oralidad y los símbolos culturales como herramientas pedagógicas (Ver Figura 5).

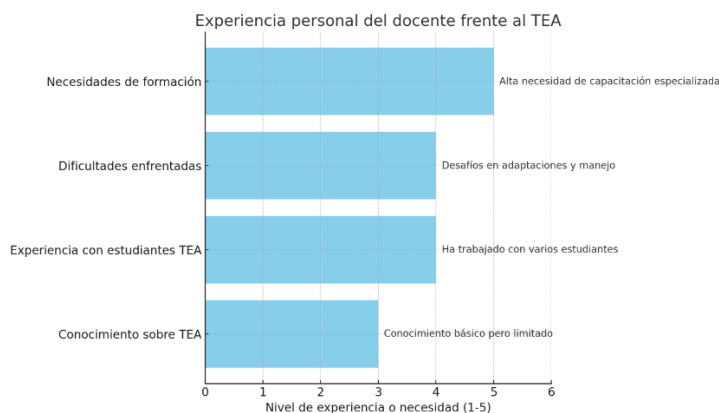
Figura 5. Estrategias pedagógicas empleadas



Nota: elaboración propia (2025)

El análisis de contenido evidencia que estas estrategias no solo promueven el aprendizaje, sino que están profundamente vinculadas con la cosmovisión cultural del pueblo Nasa. El uso de elementos tradicionales como animales, familia y paisaje facilita la comunicación no verbal y reduce la ansiedad. (Ver Figura 6).

Figura 6. Acerca de la experiencia docente frente al TEA



Nota: elaboración propia (2025)

El análisis realizado con ATLAS.ti permitió estructurar y visualizar los patrones narrativos emergentes a partir de los relatos del grupo focal y las entrevistas (ANEXO 2). Se

identificaron categorías clave que reflejan la experiencia de Dominic en su contexto cultural y pedagógico:

- Expresión intercultural (arte y música como comunicación),
- Vulnerabilidad sociocultural (exclusión y desconocimiento sobre el TEA),
- Red de apoyo materno (crianza en solitario),
- Espacios de inclusión funcional (semillero como entorno adaptativo).

Estos códigos, organizados en redes semánticas, revelan conexiones entre el lenguaje de los entrevistados y los contextos de interacción, lo que profundiza en la construcción de significado sobre la neurodiversidad dentro de la comunidad Nasa (Ver Figura 7).

Figura 7. Nube de palabras obtenida de las entrevistas



Nota: elaboración propia (2025). Con Ayuda de ATLAS.ti.

La codificación axial reveló relaciones entre el rechazo comunitario, la importancia del arte y la ausencia de redes institucionales de apoyo. Se formuló una teoría emergente:

"El niño indígena con TEA desarrolla formas de comunicación y aprendizaje vinculadas al arte y la cultura, pero estas son invisibilizadas por estigmas sociales y falta de apoyo institucional. La figura materna y los espacios culturales inclusivos juegan un rol crucial en el reconocimiento de sus capacidades."

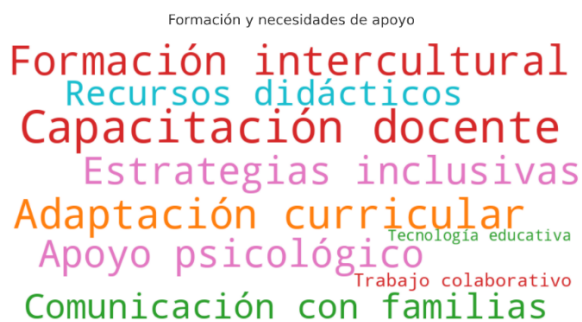
Las entrevistas con docentes muestran una percepción positiva hacia Dominic, a quien describen como afectivo, activo y con intereses como la pintura y el medio ambiente. Sin embargo, su participación es inestable y requiere estrategias diferenciadas (Ver ANEXO 1 y ANEXO 5). Se prioriza el uso de materiales sensoriales y salidas pedagógicas, aunque surgen de la intuición más que de una planificación especializada. La falta de formación profesional específica representa un desafío, al igual que la dificultad para manejar episodios de agresividad e interacción con otros niños.

Por su parte, los dinamizadores demuestran una actitud proactiva, recurriendo principalmente a la autoformación. Esta situación pone de manifiesto una brecha en el acompañamiento profesional en contextos rurales. A pesar de ello, los docentes ven con optimismo el proceso de Dominic, quien ha mostrado avances en su integración grupal y un vínculo reforzado con el idioma ancestral Nasayuwe, fortaleciendo su identidad cultural.

4.1.1. Formación y necesidades de apoyo

Los docentes expresan una necesidad urgente de formación contextualizada sobre el TEA, que respete la cosmovisión del pueblo Nasa. Critican los talleres actuales por ser generales y alejados de la realidad intercultural, demandando procesos formativos basados en epistemologías diversas, que reconozcan el contexto local (ver Figura 8).

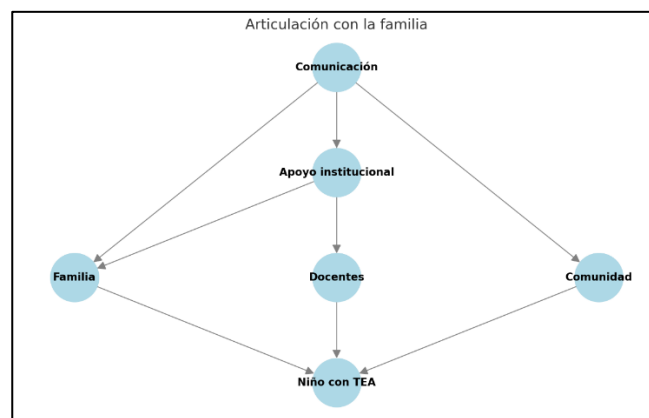
Figura 8. *Nube de palabras de la formación y necesidades de apoyo*



Nota: elaboración propia (2025)

El proceso educativo de Dominic se basa en la colaboración entre docentes, familia y sabedores ancestrales. La familia mantiene una comunicación constante con la escuela, y se reconoce la participación de abuelos y autoridades tradicionales en el proceso formativo (Ver Figura 9). No obstante, también se identifican prácticas que pueden afectar negativamente al niño, como el consumo excesivo de “mecato” y la necesidad de fortalecer su autonomía.

Figura 9. *Diagrama de articulación con la familia*



Nota: elaboración propia (2025)

4.1.2. Observación participante

La observación participante es una técnica cualitativa de investigación que permite al observador integrarse activamente en el contexto social que estudia, participando en las actividades cotidianas del grupo mientras recoge información relevante sobre comportamientos, interacciones, emociones y significados. Esta metodología posibilita una comprensión profunda y contextualizada de las dinámicas sociales desde la perspectiva de los propios actores, lo que resulta especialmente valioso en comunidades indígenas y escenarios educativos, donde los significados culturales, simbólicos y pedagógicos se entrelazan.

Desde una perspectiva teórica, autores como Rekalde, Vizcarra y Macazaga (2014) destacan que la observación participante no solo permite describir comportamientos, sino también construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. En su estudio,

subrayan que esta técnica favorece el diálogo intercultural y la co-construcción de conocimiento, especialmente cuando se articula con metodologías como la investigación-acción

A continuación, se muestra las observaciones participantes en las Tablas 3 y 4. Las Tablas completas se encuentran en el ANEXO 4.

Tabla 2. *Observación participante 1.*

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 1: Encuentro de cualificación con dinamizadores de primera infancia Objetivo: Reconocer nociones de inclusión, diversidad e interculturalidad desde el TEA. Actividad: Exploración de saberes en tres momentos:	
1. Dinámica “El caracol”	○ Emociones variadas: alegría, incomodidad, espontaneidad. ○ Inclusión limitada: una docente lesionada fue aislada de la actividad. ○ Recomendación: diseñar dinámicas que incluyan a todos los participantes, considerando condiciones físicas.
2. Video “En los zapatos de Luis”	○ Impacto emocional: tristeza, angustia, identificación con la situación del niño con TEA. ○ Reflexión: los dinamizadores sienten desconocimiento y miedo frente al manejo de casos con TEA.
3. Exploración artística de conceptos	○ Uso del arte como medio para expresar y comprender inclusión, diversidad e interculturalidad. ○ Metáforas destacadas: diversidad como arcoíris, inclusión como armonía natural. ○ Confusión conceptual persistente, pero con apertura para aprender. ○ Recomendación: fortalecer procesos formativos para aclarar conceptos clave y diseñar estrategias inclusivas culturalmente pertinentes.

Nota: elaboración propia (2025)

Tabla 3. *observación participante 2.*

OBSERVACIÓN PARTICIPANTE 2: Un día de un niño con TEA en comunidad indígena Actividad: Caminata pedagógica y ejercicios de imitación y motricidad. Objetivo: Observar entorno natural vinculando imitación y motricidad.	
Observaciones clave: Emocionalidad y comportamiento: ○ El niño muestra entusiasmo, alegría, ansiedad, pero también desconexión del grupo. ○ Corre sin previo aviso; docentes usan recurso simbólico (“viene el rayo Maquin”) para calmarlo.	
Observaciones clave: Interacciones y participación: ○ Interacción limitada con pares, mayor conexión con docentes (especialmente el de artes). ○ Preferencias personales: dinosaurios, tambores, naturaleza. ○ Evita sonidos molestos como la flauta.	
Interés y motivación: ○ Alta motivación por intereses propios; atención dispersa fuera de ellos. ○ Participación escasa en actividades colectivas.	

○ Dificultad para integrarse al momento de la comida. ○ (dinosaurios, sonidos, naturaleza) puede ser punto de partida para una inclusión efectiva
Conclusión: ○ Se necesita formación especializada en el trabajo con niños con TEA. ○ Faltan materiales pedagógicos adecuados.

Nota: elaboración propia (2025)

La comprensión del TEA en niños indígenas exige un enfoque intercultural que supere lo meramente clínico, integrando el contexto sociocultural, familiar y espiritual. En el caso de Dominic, niño del pueblo Nasa, su comportamiento, formas de comunicación y aprendizaje están profundamente influenciados por la cosmovisión de su comunidad. Su madre y los sabedores ancestrales interpretan su singularidad desde lo espiritual, considerando su nacimiento bajo una "luna potente" como parte de su identidad.

Dominic se comunica mediante cantos, sonidos y gestos, formas coherentes con los modos tradicionales de expresión oral y musical de su entorno. Su energía, sensibilidad sensorial y rutinas deben entenderse como formas legítimas de interacción, no como conductas disruptivas.

El semillero cultural "Ethegsaawesx" ha sido clave en su inclusión, ya que transforma el ambiente educativo para adaptarse a su diversidad, en lugar de forzarlo a ajustarse a estructuras rígidas. Además, se han implementado estrategias pedagógicas afectivas y contextualizadas como el uso de pictogramas, botellas sensoriales y el rincón de la calma.

4.1.3. Análisis descriptivo e interpretativo

Este proceso investigativo que permitió identificar las barreras presentes en el contexto educativo que inciden en el desarrollo integral del niño con la neurodiversidad TEA, y determinar a los agentes educativos como actores principales que inciden en todas las etapas de crecimiento y desarrollo, a través de la potenciación de sus capacidades y habilidades.

Desde una perspectiva teórica, autores como Figueroa y Gutiérrez de Piñeres (2017) sostienen que la inclusión educativa debe entenderse como un proceso que reconoce y valora la diversidad, eliminando barreras que limitan el aprendizaje y la participación. Esta visión se alinea con los hallazgos de la presente investigación, que muestran cómo las prácticas

pedagógicas convencionales, cuando no consideran el contexto cultural, pueden convertirse en formas de exclusión simbólica. En contraste, la inclusión desde una perspectiva intercultural implica no solo adaptar metodologías, sino también transformar las concepciones sobre la diferencia, reconociendo la riqueza de los saberes ancestrales y las formas propias de crianza y aprendizaje.

El estudio también dialoga con los planteamientos de Moreno y Fray (2022)., quienes proponen una inclusión abierta que no se limite a la coexistencia de culturas, sino que cuestione las relaciones de poder y promueva la construcción de conocimientos situados. En este sentido, el Semillero Cultural “Ethehsawesx” se constituye como un espacio de resistencia pedagógica, donde se resignifican las prácticas educativas desde el territorio, el arte, la lengua y la espiritualidad del pueblo Nasa.

Muestra además, la importancia de los actores que permean su proceso de formación y crianza, como esenciales para potenciar su desarrollo integral, lo que implica la promoción de prácticas pedagógicas con perspectivas interculturales e inclusivas que vinculen diálogos de saberes, procesos de formación cultural y occidental, que reconozca las características individuales y sociales del contexto donde crece el niño neurodiverso, y las pedagogías y metodologías propias de las comunidades indígenas que favorezcan la construcción de su identidad cultural. En este sentido, convoca a redimensionar los procesos educativos comunitarios con elementos como la innovación, el diseño, la creación, la proactividad, la investigación, y la motivación; como elementos necesarios para la transformación de su quehacer pedagógico.

La investigación en sus resultados evidencia que el Semillero cultural “Ethehsawesx” es una oportunidad para fortalecer la convivencia con los niños, una herramienta valiosa para la vivencia de la inclusión y hacer de éste un entorno adaptativo y un espacio transformador. Asimismo, en el contexto familiar reconoce el rol materno como principal estrategia para la inclusión, hechos que permiten repensar el quehacer educativo de los dinamizadores, diseñando propuestas y estrategias que involucren estos actores y espacios, para garantizar mayores

oportunidades de desarrollo integral, acceso a la educación con pertinencia y oportunidad, y participación activa en el proceso de aprendizaje del niño con TEA.

En consecuencia, conduce al diseño de una propuesta pedagógica desde una perspectiva intercultural e inclusiva, que vincule los elementos, aspectos, escenarios, actores, realidades, discursos y prácticas; en clave de garantizar que el contexto educativo del niño con TEA, atienda sus características individuales y socio culturales, y garantice un proceso educativo que reconozca las diferencias y potencie todas sus posibilidades de ser, hacer y saber, en su desarrollo integral; con la participación y el apoyo de su contexto familiar y comunitario, en el que se incide a través de los agentes educativos; quienes son los protagonistas del cambio y los responsables de enriquecer los procesos educativos en la comunidad.

4.1.4. Propuesta pedagógica

La propuesta de intervención educativa *"Tejiendo saberes para educar en la diversidad"* se propone desarrollarla en el contexto étnico-cultural del municipio de Páez, donde convergen infancias indígenas específicamente con neurodiversidades como el TEA. Este escenario plantea un doble desafío: el desconocimiento generalizado sobre el TEA, y la carencia de herramientas pedagógicas pertinentes, inclusivos e interculturales y culturalmente contextualizadas por parte de los agentes educativos de la primera infancia (Ver ANEXO 7).

Esta propuesta responde a una necesidad urgente de formación docente, centrada en el fortalecimiento de prácticas pedagógicas inclusivas, desde un enfoque que articula los saberes ancestrales y las pedagogías críticas. La iniciativa reconoce la inclusión y la interculturalidad no solo como enfoques pedagógicos, sino como fundamentos éticos y políticos del acto educativo, que deben permear cada dimensión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Inspirada en la pedagogía crítica de Paulo Freire y la pedagogía de la Madre Tierra de Abadio Green Stocel, esta intervención propone una metodología metafórica y orgánica, basada en el ciclo vital de la semilla: enamoramiento, siembra, cuidado, florecimiento, cosecha, trueque y transformación. Cada fase está diseñada como un momento formativo que combina lo simbólico, lo vivencial y lo comunitario, y que activa procesos de reflexión, creación, diálogo, y apropiación de conocimientos desde lo local y lo ancestral.

Las acciones pedagógicas se despliegan en espacios significativos como la casa del saber, la tulpá o la casa de la recreación, donde el fuego, la palabra, la música y el juego son vehículos para despertar el pensamiento crítico, resignificar experiencias, y construir nuevas comprensiones sobre la inclusión, el TEA y la diversidad cultural. Las dinámicas involucran desde programas radiales y narrativas personales hasta actividades lúdicas y artísticas como murales comunitarios, atrapasueños y cuentos colaborativos, configurando así un proceso formativo emocional, sensorial, reflexivo y colectivo. En la tabla 3 se muestra el diseño de la propuesta pedagógica, que reconoce unas acciones y momentos pedagógicos basados en el DUA: principio de motivación o iniciación, principio de representación de la información o desarrollo, principio de acción y expresión o cierre; los recursos, la estrategia emocional, la estrategia inclusiva y la estrategia TEA.

Tabla 4. *Diseño propuesta pedagógica*

Componente	Descripción
Propósito	Fortalecer las capacidades y habilidades de los agentes educativos de primera infancia con TEA en un contexto étnico e intercultural, como estrategia para dinamizar prácticas pedagógicas inclusivas.
Inicio	<i>Momento de Enamoramiento:</i> Sensibilización mediante programas radiales, encuentros comunitarios, narrativas personales y actividades de motivación. Se inicia la reflexión sobre inclusión, diversidad e interculturalidad.
Desarrollo	<i>Momentos de Siembra, Cuidado y Florecimiento:</i> Formación en conceptos clave (TEA, inclusión, diversidad, interculturalidad), a través de actividades artísticas y lúdicas, construcciones colectivas de saberes y desarrollo de estrategias pedagógicas contextualizadas.
Cierra	<i>Momentos de Cosecha, Trueque y Transformación:</i> Sistematización de experiencias, intercambio de saberes, presentación de resultados, elaboración de una cartilla didáctica y realización de un festival cultural sobre la diversidad.
Recursos	Videos (Freire, Green Stocel), narrativas, materiales naturales y artísticos, medios comunitarios, espacios físicos (tulpá, casa del saber), plataformas virtuales, juegos sensoriales, cartilla final.
Estrategia emocional	<i>Corazonar:</i> Actividades que permiten expresar emociones, resignificar vivencias y fortalecer el vínculo afectivo con el proceso educativo, integrando arte, memoria, música y diálogo intercultural.
Estrategia inclusiva	Uso de metodologías propias e interculturales, valoración del territorio, participación activa de las familias, enfoque crítico-transformador y adaptación de recursos y espacios a las realidades culturales y sociales.

Componente	Descripción
	<i>Figura 10. Uso de metodologías propias</i>  Nota: elaboración propia (2025)
Estrategia TEA	Formación docente en reconocimiento del TEA desde una perspectiva intercultural, diseño de materiales didácticos accesibles, juegos sensoriales, narrativas sobre neurodiversidad, trabajo con las familias y conexión con el entorno natural. El uso de pictogramas es recomendado para el diseño de esta estrategia, estos se encuentra en el ANEXO 6.

Nota: elaboración propia (2025)

Los resultados de la simulación de implementación evidencian una alta motivación docente, apropiación del enfoque, y transformación de actitudes frente a la diversidad. La estrategia demuestra que una educación inclusiva e intercultural no puede desligarse del territorio ni de los saberes que lo habitan; por el contrario, debe brotar de ellos para adquirir sentido y pertinencia.

Finalmente, la propuesta apunta a sistematizar la experiencia en una cartilla didáctica que permita su replicabilidad y expansión en otros contextos. Su horizonte ético se sostiene en el respeto a la otredad, la horizontalidad en el diálogo, y el compromiso colectivo por una educación que celebre la diferencia como una oportunidad para aprender, convivir y transformar.

4.2 Síntesis de limitaciones e innovación del estudio en contexto

A lo largo del desarrollo de esta investigación se presentaron diversas limitaciones que incidieron directamente en el cumplimiento de algunos de los objetivos planteados, así como en la implementación plena de la propuesta pedagógica. Una de las principales dificultades fue el acceso limitado a diagnósticos formales y atención clínica especializada para el niño con TEA, situación que restringió la comprensión integral de su condición desde una perspectiva médica. Esta carencia obligó a fortalecer la observación cualitativa y a profundizar en la interpretación de signos conductuales desde el contexto familiar y comunitario.

Adicionalmente, el escaso acompañamiento institucional y las barreras económicas enfrentadas por las familias redujeron las posibilidades de continuidad en algunas acciones de intervención. Estas condiciones afectaron la frecuencia del seguimiento pedagógico y exigieron una reconfiguración constante de los tiempos y espacios de aplicación de la propuesta. A esto se sumó el desconocimiento o la resistencia inicial por parte de algunos miembros de la familia frente al diagnóstico de TEA, lo que generó desafíos en la construcción de una visión compartida sobre el proceso educativo del niño.

Otro factor limitante fue la dispersión geográfica de la comunidad, que dificultó el acceso periódico al territorio y, por ende, la implementación sostenida de las estrategias pedagógicas proyectadas inicialmente. Esta situación llevó a replantear varias actividades, adaptándolas a contextos más cercanos o accesibles para las familias participantes, lo que si bien representó una dificultad logística, también permitió aprendizajes valiosos sobre la flexibilidad de las metodologías en contextos rurales.

A pesar de estos obstáculos, el estudio logró desarrollar elementos innovadores que respondieron tanto a las condiciones del entorno como a los intereses de la comunidad. El enfoque intercultural constituyó uno de los aportes más significativos, al integrar los saberes ancestrales del pueblo Nasa con enfoques pedagógicos actuales. Esta integración permitió resignificar prácticas educativas tradicionales y posicionar el cuidado del niño no solo desde lo técnico, sino desde una comprensión simbólica de su lugar dentro de la comunidad.

La aplicación de métodos cualitativos adaptados al contexto –como entrevistas grupales con miembros de la comunidad, análisis de contenido de relatos orales y talleres de sensibilización intercultural– facilitó una lectura profunda de la experiencia del niño con TEA en su entorno sociocultural. Estas herramientas metodológicas, más que simples instrumentos, se convirtieron en espacios de diálogo que nutrieron el diseño y ajuste de la propuesta pedagógica.

Finalmente, el énfasis en la co-construcción del conocimiento permitió no solo interpretar las vivencias del niño, sino también generar procesos de reflexión compartida entre educadores, sabedores y familiares. Esta interacción fortaleció el sentido de pertenencia hacia la propuesta, evidenciando que, a pesar de las limitaciones, es posible avanzar hacia modelos educativos más inclusivos cuando se reconoce el valor de las voces comunitarias y se promueve el diálogo intercultural como fundamento pedagógico.

4.3. Implicaciones, sugerencias y/o recomendaciones

A partir del análisis interpretativo de la experiencia educativa del niño indígena con TEA en el Semillero cultural “Etheawsesx”, emergen una serie de recomendaciones orientadas a fortalecer la atención integral y culturalmente pertinente para infancias neurodivergentes en contextos étnicos. En primer lugar, se identificó una clara necesidad de adaptar los procesos diagnósticos y educativos del TEA a las realidades socioculturales indígenas, ya que los modelos convencionales, centrados exclusivamente en parámetros biomédicos, no logran capturar las particularidades simbólicas, lingüísticas y comunitarias propias de estos entornos. Este hallazgo resalta la urgencia de articular el conocimiento científico con los saberes ancestrales, reconociendo la cosmovisión indígena sobre el desarrollo, el cuidado y la diferencia.

También se evidenció durante el trabajo de campo una demanda reiterada por parte de dinamizadores culturales y familias sobre la necesidad de formación en enfoques interculturales e inclusivos. Esta carencia limita la capacidad de respuesta pedagógica y puede reforzar prácticas excluyentes. En consecuencia, se recomienda diseñar programas de capacitación dirigidos a docentes, cuidadores y profesionales del sector educativo y de salud, que integren herramientas teóricas y metodológicas para abordar la diversidad desde una mirada ética, respetuosa y situada.

Otra recomendación derivada directamente de los obstáculos identificados durante el estudio es la construcción de rutas integrales de atención al niño con TEA, con enfoque de derechos y equidad. Las dificultades de acceso a servicios especializados, el acompañamiento institucional limitado y las barreras económicas enfrentadas por las familias indígenas hacen evidente la necesidad de políticas públicas que garanticen una atención continua, digna y contextualizada, superando las lógicas fragmentadas y urbano céntricas.

Además, el presente estudio reafirma la importancia de fomentar investigaciones futuras que profundicen en las experiencias de niños y niñas indígenas con TEA, contribuyendo a la producción de conocimiento situado y al fortalecimiento de políticas públicas que sean culturalmente sensibles. Solo desde una base empírica sólida se podrán diseñar intervenciones pertinentes que respeten la identidad colectiva de los pueblos originarios.

Por último, como producto concreto de esta investigación, se diseñó una propuesta pedagógica intercultural e inclusiva, la cual integra prácticas educativas contextualizadas y estrategias de acompañamiento familiar y comunitario centradas en el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. Esta propuesta, construida de manera participativa, se encuentra detallada en el Anexo del presente documento, con el fin de ofrecer una guía práctica y replicable para otras experiencias similares.

5. Conclusiones

Este estudio permitió interpretar, desde una perspectiva intercultural, las formas de comunicación, comportamiento y aprendizaje del niño indígena diagnosticado con Trastorno del Espectro Autista (TEA), en el grupo del semillero cultural “Etheagsawesx” del municipio de Páez, Cauca. En respuesta al primer objetivo específico, se logró identificar cómo las dinámicas de crianza y acompañamiento del niño están profundamente influenciadas por los valores, creencias y prácticas del pueblo Nasa, donde el TEA no se concibe como una patología, sino como una forma distinta de conexión con la naturaleza, el mundo espiritual y la comunidad.

Respecto al segundo objetivo, el trabajo con entrevistas y grupos focales (Ver ANEXO 2) permitió analizar los saberes y percepciones de sabedores, cuidadores y docentes frente al autismo, revelando una comprensión simbólica del comportamiento del niño. Estos hallazgos sirvieron de base para la construcción de una propuesta pedagógica situada, que integra prácticas educativas respetuosas de la cosmovisión Nasa y promueve estrategias de acompañamiento desde un enfoque de derechos, equidad y diversidad.

También se enfrentaron limitaciones importantes, como la dificultad de acceso al territorio, la escasa presencia institucional y la resistencia de algunos actores frente al diagnóstico, que condicionaron el ritmo y el alcance de la implementación.

Por último, se concluye que es urgente avanzar hacia la formación de profesionales en salud y educación con enfoque intercultural, el diseño de rutas integrales de atención y el fortalecimiento de políticas públicas inclusivas que reconozcan la diversidad étnica.

Esta investigación no solo aporta al campo de la educación inclusiva en contextos indígenas, sino que también reafirma el valor del análisis cualitativo asistido por software como ATLAS.ti. Investigar en territorios diversos no es solo un ejercicio académico: es una experiencia transformadora que exige sensibilidad, escucha y humildad. Este trabajo deja como legado una mirada situada, comprometida y profundamente humana sobre la infancia, la diferencia y el derecho a ser acompañado con dignidad en todos los contextos culturales.

7. Referencias

- Arboleda Sánchez, V. A.** (2024). *Neurodiversidad y educación: Una aproximación más allá del trastorno*. Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar, 8(2), 6846–6866.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9566028.pdf>
- Arias Sánchez, R.** (2022). Algunos apuntes sobre los grupos focales en la investigación cualitativa. *GnosisWisdom*, 2(1), 20–28. <https://doi.org/10.54556/gnosiswisdom.v2i1.27>
- ASIS.** (2023). *Análisis de situación de salud con el modelo de los determinantes sociales de salud del municipio de Páez - Cauca: Actualización 2023*. Alcaldía Municipal.
- Barbosa Moreno, A., Orozco, M., Eusebio, C., & Molar Orozco, J. F.** (2020). *Metodología de la investigación: Métodos y técnicas*. Grupo Editorial Patria.
- Barboza, M., Moori, I., Zárate, S., López, A., Muñoz, K., & Ramos, S.** (2017). Influencia de la dinámica familiar percibida en el proyecto de vida en escolares de una institución educativa de Lima. *Psicología Escolar e Educacional*. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702121094>
- Bruno, G., Chan, T. A., Zwaigenbaum, L., Coombs, E., Indigenous Relations Circle, & Nicholas, D.** (2024). Indigenous autism in Canada: A scoping review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(9), 3478–3491. <https://doi.org/10.1007/s10803-023-06045-z>
- Cardona, M. A.** (2024). Educación propia del pueblo Nasa: Tensiones y desencuentros frente al modelo etnoeducativo adoptado por el Estado colombiano para atender la diversidad étnico-cultural. *Revista Miradas*, 19(1), 1–26. <https://doi.org/10.22517/25393812.25667>
- Carlino, P.** (2021). *Antecedentes y marco teórico en los proyectos de investigación: Aportes para construir este apartado*. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/274.pdf>
- Cruz Puerto, M., & Sandín Vázquez, M.** (2024). Neurodiversidad, discapacidad y enfoque social. *Revista Española de Discapacidad*, 12(1), 213–222.
<https://www.cedid.es/redis/index.php/redis/article/view/1039>

Da Rosa, Y. E. (2023). *Una enseñanza de calidad para la neurodiversidad*.

<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2483/Da%20Rosa,%20Y.,%20Una%20ense%C3%B1anza.pdf?sequence=2>

Daza Rodríguez, G. F. (2023). *Creación instrumento encuesta neurodiversidad*.

<https://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/7034>

Díaz-Piñeres, A., Bravo-Rueda, C., & Sierra Delgado, G. E. (2020). Educación inclusiva en contexto: Reflexiones sobre la implementación del Decreto 1421 del 2017. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(34), 265–290.

http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382020000100265&script=sci_arttext

Dussan, C. (2011). Por una educación inclusiva: Un modelo de diversidad humana. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 5(1), 73–86.

<https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/897>

Elizondo Cortés, M., & González Videgaray, M. D. C. (2021). *Delimitación del problema y la pregunta de investigación*. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

<https://librosoa.unam.mx/handle/123456789/3295>

Espinoza Freire, E. E. (2018). El problema de investigación. *Conrado*, 14(64), 22–32.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1990-86442018000400022&script=sci_arttext

Figueroa, Á., & Gutiérrez de Piñeres, C. (2017). Estrategias de inclusión en contextos escolares. *Perspectivas en Psicología*, 13, 13–26.

<https://www.redalyc.org/pdf/679/67952833001.pdf>

Figueroa, C. S., & Román, F. Q. (2021). Estrategias docentes para la inclusión de niños con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la escuela. *Pluriversidad*, (8), 127–143.

<http://revistas.urp.edu.pe/index.php/pluriversidad/article/download/4584/5561>

Förster, J., & López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: Un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 33(4), 338–346. <https://www.scielosp.org/article/rcsp/2018.v44n4/169-185>

- Fuentes-Doria, D., Toscano-Hernández, A., Malvaceda-Espinoza, E., Díaz, J., & Díaz, L.** (2020). *Metodología de la investigación: Conceptos, herramientas y ejercicios prácticos en las ciencias administrativas y contables*.
https://www.academia.edu/download/94239143/Metodologia_de_la_investigacion_Conceptos_herramientas.pdf
- Garzón, I. C. R., & Moreno, N. V.** (2019). Enseñanza de la lectura y la escritura en niños de educación primaria: Una propuesta pedagógica desde la perspectiva de la neurodiversidad. (*Referencia incompleta, por favor complementar si se desea mantener*)
- Gerardo Ramírez-Rodríguez, G., Benítez-King, G., & Kempermann, G.** (2019). Instituto Nacional de Psiquiatría Ramón de la Fuente: Departamento de Neurofarmacología, Subdirección de Investigaciones Clínicas. *Salud Mental*, (número y volumen no especificado). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-33252007000300012
- Gil García, C.** (2015). *Educación inclusiva: Una mirada a las prácticas en primera infancia* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Javeriana.
<https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/18705/GilGarciaCarolina2016.pdf?sequence=3>
- Gómez Bastar, S. G.** (2019). *Metodología de la investigación*. RED Tercer Milenio.
https://dspace.itsjapon.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/735/1/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista Lucio, P.** (2019). *Metodología de la investigación* (7ª ed.). McGraw-Hill.
- Iglesias, S. G.** (2019). La neurodiversidad en la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. *Universidad Ciencia y Tecnología*, 2(2), 51–56.
<https://uctunexpo.autanabooks.com/index.php/uct/article/download/218/318>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. A., & Martínez-Cantero, D. A.** (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245–264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Moya Pérez, M. P.** (2024). *Neurodiversidad e inclusión en primera infancia: Abordaje desde la musicoterapia en el contexto educativo*.
<https://bonga.unisimon.edu.co/bitstreams/d5d2887d-56d2-42fa-aae3-5619aca6a405/download>

Ochoa-Acosta, E. M., & Quintero-Mejía, M. (2018). Aproximación a la niñez indígena de Colombia: Saberes y prácticas en salud. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 43–53. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692-715X2018000100043&script=sci_arttext

Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2024, 3 de noviembre). La neurodiversidad, la inclusión y la equidad en la infancia fueron el foco de una nueva edición de «Reflexiones en Red». <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-neurodiversidad-la-inclusion-y-la-equidad-en-la-infancia-fueron-el-foco-de-una-nueva-edicion-de-reflexiones-en-red/>

Olaz, Á. (2023). *Observación participante: El invisible arte de investigar*. Ediciones Díaz de Santos.

Orteso Iniesta, P. (2019). Respuesta educativa a la neurodiversidad del TDAH. *REIF – Revista de Educación Inclusiva y Formación*. https://www.educarm.es/reif/doc/0/reif0_8.pdf

Parada Vargas, A. M., & Santamaría Cadena, L. A. (2023). Implementación del proceso de educación inclusiva en los estudiantes en condición de discapacidad del Instituto San José de la Salle Bucaramanga, a partir del Decreto 1421 de 2017. <https://repository.ucc.edu.co/bitstreams/4201f114-d3b0-49fe-a015-c400bc3f025e/download>

Plan de Desarrollo de Páez – Cauca. (2024). *Plan de Desarrollo Páez – Cauca 2024–2027: Construyendo el camino*. https://tangara.gov.co/wp-content/uploads/planes_desarrollo_municipal_2024-2027/paez%20construyendo%20el%20camino%202024-2027.pdf

Proyecto PREDECAN. (2009). *Cosmovisión del pueblo indígena Nasa en Colombia: Reducción integral de los riesgos, planificación y desarrollo sostenible (Serie: Experiencias significativas de desarrollo local frente a los riesgos de desastres)*. Comunidad Andina – CAPRADE. <https://app.ingemmet.gob.pe/biblioteca/pdf/P-1133.pdf>

República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://pdba.georgetown.edu/Constitutions/Colombia/colombia91.pdf>

Restrepo, A. (s.f.). Elegir el mejor colegio para un niño neurodivergente. *Bienestar Colsanitas*. <https://www.bienestarcolsanitas.com/articulo/elegir-mejor-colegio-para-nino-neurodivergente>

Roca Petitjean, S. J. (2024). Gestión de proyectos de ciencia abierta: Una experiencia de investigación acción participativa. *Revista Gestión de las Personas y Tecnología*, 17(49),

53–76. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-56932024000100053&script=sci_arttext

Rodríguez Reyes, E. (2020). Neurodiversidad aplicada a docentes del siglo XXI. <https://crea.ujaen.es/handle/10953.1/15682>

Ruela Díaz, V., Guillén Cortez, K., Guillén Cortez, N., & Sapatanga Pillco, M. (2024). Neurodiversidad y las estrategias para su abordaje en modo indicado básica superior y bachillerato. *Polo del Conocimiento*, 9(8), 820–836. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i8.7727>

Sánchez, S. M. E., Perabá, C. M., & Peinado, R. S. (2022). Inclusión educativa y social de la Internet de las cosas en la neurodiversidad. *Texto Livre*, 15, e40507. <https://www.scielo.br/j/tl/a/54mBqH39T8T9RRtCbC54pxD/?format=pdf&lang=es>

Trastornos del neurodesarrollo: ¿Dónde estamos hoy? (2022). Revista Médica Clínica Las Condes. (volumen y número no especificados). <https://www.scielo.org/article/rcsp/2018.v44n4/169-185>

Yala, J. (2020). Una aproximación al concepto de diversidad desde la formación de educadores infantiles en Colombia. *Revista de Educación Inclusiva*, 13(1), 92–103. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/404/531>

8. ANEXOS

Anexo 1. Entrevistas

https://drive.google.com/file/d/1Ern6bYcJoTpWmLIjkFJH3Tpw_mOGuQ43/view?usp=sharing

Anexo 2. Grupo focal

<https://drive.google.com/file/d/1ueMtBXuAbI9zX9AHU3p4ak7IjbtWw5vJ/view?usp=sharing>

Anexo 3. Consentimiento informado

<https://drive.google.com/file/d/1kVHaiThUA4wR43hVqYWITZFj5iaQFPxo/view?usp=sharing>

Anexo 4. Observación participante

<https://drive.google.com/file/d/16ICyViL1E2HildqLD5AZJo53peUAjXqP/view?usp=sharing>

Anexo 5. Transcripción de entrevistas

<https://drive.google.com/file/d/1XutB5SZzODP-U3V23J3ofC1NsQrmU9h7/view?usp=sharing>

Anexo 6. Formato diario de campo

https://drive.google.com/file/d/10daO91PoC1_r227ihD32ErIs1Sc2Sq7e/view?usp=sharing

Anexo 7. Propuesta pedagógica

https://drive.google.com/file/d/1VXcphnYhpxDBBXK5iA4rP8_AgU1rNe73/view?usp=sharing