

# MAPA DE EXPERIENCIAS EDUCATIVAS CÓRDOBA CON OJOS DE INFANCIA ADAPTADO Y ACCESIBLE. UN RECURSO PARA LA INCLUSIÓN

*(The educational experience map “Córdoba through Children’s  
Eyes”. A tool for inclusion)*

**Olivares-García, M.<sup>a</sup> de los Ángeles**  
*(Universidad De Córdoba)*

**Mérida-Serrano, Rosario**  
*(Universidad De Córdoba)*

**Rodríguez-Carrillo, Julia**  
*(Universidad De Córdoba)*

**Muñoz-Moya, Miguel**  
*(Universidad De Córdoba)*

**González-Alfaya, María Elena**  
*(Universidad De Córdoba)*

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 09/01/2020

Fecha aceptación: 08/03/2022

## **Resumen:**

*Este trabajo aporta un recurso educativo que contribuye a mejorar la inclusión del alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). Se presenta un mapa que, en el marco de la Educación Patrimonial, favorece la exploración, investigación e interacción del alumnado de Educación Especial y Educación Infantil. Se ha realizado una adaptación del Mapa de Experiencias Educativas Córdoba con Ojos de Infancia (MECOI), elaborado inicialmente por niños y niñas de Educación Infantil, a las necesidades del alumnado con TEA, generándose finalmente el denominado MECOI-Autismo (MECOI-A). Es un producto realizado con la participación de diferentes colectivos: maestras de Educación Infantil y Especial, miembros de la asociación Autismo Córdoba, profesoras y alumnado universitario de Doctorado, y asesoras de Infantil del Centro de Profesorado. El*

Como citar este artículo:

Olivares-García, M. A., Mérida-Serrano, R., Rodríguez-Carrillo, J., Muñoz-Moya, M. y González-Alfaya, M. E. (2022). Mapa de experiencias educativas Córdoba con ojos de infancia adaptado y accesible. un recurso para la inclusión. *Revista de Educación Inclusiva*, 15(1), 183-201.



*mapa es una herramienta que facilita al alumnado con TEA el desplazamiento y conocimiento lúdico de su ciudad, potencia el trabajo entre profesionales de Educación Infantil y de Educación Especial y favorece la implicación familiar en la educación patrimonial de sus hijos e hijas.*

**Palabras clave:** Inclusión educativa. Educación Patrimonial. Autismo. Aprendizaje Basado en Proyectos.

**Abstract:**

*The present work provides an educational material which contributes to reach the inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD). The map that has been developed within the Heritage Education framework, allows Early Childhood Education and Special Education children to explore, investigate and interact with each other. An adaptation of the Educational Experiences Map 'Córdoba through Children's Eyes' (MECOI, its acronym in Spanish), which was initially made by Early Childhood Education children, has been introduced to acknowledge children with ASD special needs. The result is a new version of the map, entitled MECOI-Autism (MECOI-A). The final map derives from the involvement and contribution of different agents: Early Childhood and Special Education teachers, members of the association 'Autismo Córdoba', University professors, PhD students and advisors from the Center for Teachers' Training. The map acts as a tool that enables children with ASD to playfully discover their city, fosters the collaboration between Early Childhood and Special Education professionals, and stimulates family involvement in their children's heritage education.*

**Keywords:** Educational Inclusion; Heritage Education; Autism; Project Based Learning.

**El patrimonio histórico-cultural de la ciudad: una oportunidad para fomentar contextos educativos inclusivos**

La realidad de un mundo globalizado, caracterizado por un sistema territorial jerárquico y liderado por un reducido grupo de 'ciudades globales' (Trabajo y Cuenca, 2017), ha dado lugar a crisis económicas, políticas y sociales de las que se han derivado profundas desigualdades entre personas y territorios. Entre las consecuencias de este modelo global destaca el debilitamiento de vínculos entre comunidades, culturas y territorios, transformando el concepto de identidad individual y colectiva (Samour, 2005) que ignora el papel de actores y sujetos sociales de aquellos que han de construir dicha identidad.

La necesidad de revertir este panorama sitúa a la ciudadanía como principal agente de transformación en el marco de una inteligencia territorial y colectiva (Girardot, 2010) encaminada al logro de un desarrollo comunitario sostenible que logre armonizar los objetivos económicos, sociales, medioambientales y culturales (Trabajo y Cuenca, 2017). En este cambio de enfoque sociológico, la educación patrimonial representa una herramienta fundamental para la alfabetización sociocultural crítica de la ciudadanía:

La educación patrimonial en su actual acepción no tiene sentido sin el ciudadano: heredero de ese legado y responsable de su transmisión a las generaciones futuras; sujeto activo que participa en la defensa y mejora del medio ambiente, así como en el disfrute y valoración de estos bienes como señas de identidad, sin menoscabo del respeto y valoración de los patrimonios

generados en otras culturas (Estepa, Wamba y Jiménez, citados por Lucas y Estepa, 2016, p. 37).

Así se ha entendido en las últimas décadas, produciéndose un auge en el desarrollo de políticas y prácticas de educación patrimonial (Jagielska-Burduk y Stec, 2019). El Plan Nacional de Educación y Patrimonio (PNEP) elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en España (Carrión Gútiez, 2015) ofrece, en este sentido, una plataforma idónea para poner en marcha iniciativas centradas en la educación patrimonial haciendo efectivo, de este modo, el ejercicio del derecho fundamental de acceso a la cultura y del respeto a la diversidad cultural. Especialmente interesante resulta la consideración de un nuevo concepto de “público”, definiéndolo desde un enfoque inclusivo: “los públicos pueden ser pensados desde lo intercultural, lo intergeneracional, lo interterritorial, asociando diferentes capacidades y discapacidades” (p. 5). Esta perspectiva obliga a revisar y actualizar otros conceptos y planteamientos didácticos que reconocen y optimizan el potencial socioeducativo del patrimonio. En concreto:

- La necesidad de fomentar procesos de “socialización del patrimonio” (Cuenca, 2002, 2014), es decir, procesos basados en el conocimiento del patrimonio para el desarrollo de procedimientos y valores, tanto individuales -la autonomía y el pensamiento crítico-, como colectivos -la tolerancia, el respeto o la solidaridad- (Lucas y Estepa, 2016).
- El concepto de *accesibilidad*. Tal y como nos explican Pablos y Fontal (2018), debemos superar concepciones limitadas de este término que, tradicionalmente, han estado circunscritas a la posibilidad de acceso físico a determinados espacios. En la actualidad, la accesibilidad nos remite a un diseño universal que permite el acceso de todas las personas al patrimonio cultural.
- El principio de *patrimonialización*, o “la relación –no impuesta- que cada persona establece con un bien (material o inmaterial)” (Pablos y Fontal, 2018, p. 25). Dicho principio es coherente con un modelo de educación inclusiva que conoce y atiende la diversidad de perfiles de individuos y colectivos.
- El diseño y desarrollo coordinado de actuaciones emprendidas desde los diferentes ámbitos educativos formal, no formal e informal. La implementación de proyectos de educación patrimonial desde diferentes entidades y agentes socioeducativos de manera conjunta representa una garantía de enriquecimiento y mejora de las propuestas. De este modo, como se expone en el PNEP (2015), el educador y la educadora necesitan actualizar y ampliar sus conocimientos relativos al patrimonio; por su parte, los gestores del patrimonio requieren formación en conocimientos psicopedagógicos y didácticos adecuados. Finalmente, los contenidos y propuestas surgidos a nivel informal - sobre todo, en el entorno digital- en numerosas ocasiones carecen de control sobre la calidad de la información que se ofrece a la ciudadanía por lo que se hace necesario el fomento de un uso responsable en relación con la transmisión del patrimonio.

### **Descubrir la ciudad a través de la mirada de la infancia**

Las referencias, tanto teóricas como prácticas, de la educación patrimonial en los procesos formativos puestos en marcha en los Centros Específicos de Educación Especial son escasas (Teixeira, 2006). Diversas razones de carácter interno y externo pueden explicar esta falta de tradición: (1) A nivel externo se

aprecian resistencias familiares para participar en las salidas escolares, dificultades de accesibilidad provocadas por las barreras arquitectónicas, inexistencia de guías y recursos de apoyo adaptados para las visitas al patrimonio del alumnado con discapacidad, exigencia de un número elevado de personal para tutelar y acompañar los desplazamientos que no siempre están disponibles en los centros y afectación profunda en algunos casos que, por indicación médica, desaconseja el desplazamiento de este alumnado fuera del centro; (2) A nivel interno, existen resistencias relacionadas con la falta de tradición en la realización de estas prácticas, los estereotipos y preconcepciones derivadas de la percepción limitadora de las personas con discapacidad o ciertos miedos e inseguridad ante la posibilidad de que no resulten experiencias exitosas y de aprovechamiento educativo.

Para suplir estas carencias, en los cursos académicos 2015/2016 y 2016/2017 la *Red de Infantil Escuela-Centro de Formación del Profesorado-Universidad* de Córdoba (en adelante, RIECU) pone en marcha el proyecto *Córdoba, con Ojos de Infancia* (I y II) con el propósito fundamental de alfabetizar culturalmente al alumnado de Educación Infantil y Educación Especial a través de la investigación del patrimonio cultural de su ciudad. La red RIECU se crea en el año 2007 y se va consolidando como una comunidad de práctica en la que, mediante un aprendizaje dialógico y procesos de reflexión en la acción, diversas agencias formativas -Escuelas Infantiles, Centros de Educación Infantil y Primaria, Centro de Formación de Profesorado y Universidad de Córdoba- van estableciendo democráticamente normas de funcionamiento y van desarrollando diversos proyectos y experiencias de innovación educativa (para más información, véase <http://www.uco.es/investigacion/proyectos/riecu/>). El proyecto *Córdoba, con Ojos de Infancia* se desarrolla en el marco del II Plan Propio GALILEO de Innovación y Transferencia de la Universidad de Córdoba, siendo financiado por el Vicerrectorado de Transferencia e Innovación y por la Fundación Cajasur.

Se propone una experiencia educativa inclusiva, globalizada y activa en la que los aprendices indagan, descubren, crean y recrean su propia mirada del patrimonio. En ese proyecto participan 7 maestras de Educación Infantil, 2 asesoras de Infantil del Centro de Formación de Profesorado Córdoba, 3 profesoras del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y 1 alumna y 1 alumno de Doctorado. También forman parte de la experiencia las profesionales (directora, educadoras y personal especializado) del Centro de Educación Especial Santo Ángel, la Escuela de Educación Infantil Jesús Divino Obrero, junto a unos 400 niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil, 24 niños y niñas de Educación Especial y más de 60 familias. En el proyecto colaboran diferentes administraciones, de carácter autonómico y local, como la Universidad de Córdoba, el Ayuntamiento de Córdoba, a través del Área de Movilidad, de Educación e Infancia, la Delegación Provincial de Córdoba y la Junta de Andalucía.

A través de la Educación Patrimonial se invita al alumnado a que conozca el patrimonio histórico-cultural de Córdoba. Se muestra la riqueza monumental de su ciudad para ayudarles a conocer las culturas (romana, musulmana, judía y cristiana) que convivieron pacíficamente en la época de Al-Ándalus. Se utiliza la enorme potencialidad educativa que tiene la ciudad de Córdoba como

paradigma de convivencia pacífica intercultural. Con este proyecto, el alumnado ha tenido la oportunidad de conocer el pasado para intentar comprender y analizar el presente.

En el desarrollo de las dos ediciones del proyecto *Córdoba, con ojos de infancia* (I y II) se aplica un método motivador, que respeta los intereses de los niños y niñas, el aprendizaje basado en proyectos (ABP). A través de un formato de indagación, exploración y búsqueda de respuestas a sus propios interrogantes, los niños y niñas poniendo en marcha el método científico, van descubriendo diferentes dimensiones y aspectos del monumento seleccionado y de la cultura a la que pertenece.

Fruto de esos procesos de investigación se obtienen proyectos realizados por los aprendices que integran diversos recursos como: imágenes, dibujos, fotografías, cerámicas, sellos, tarjetas, mensajes olorosos, poesías, murales, mosaicos, comidas, disfraces, escritos, juegos geométricos, libros artesanales, maquetas... que son evidencias de los aprendizajes alcanzados.

Cada uno de estos proyectos expresa la genuina mirada que los pequeños discentes han realizado de los siguientes monumentos del patrimonio histórico-artístico de Córdoba: (1) La Mezquita; (2) La Sinagoga; (3) El Alcázar de los Reyes Católicos; (4) La puerta del Puente Romano, el Puente Romano y la Calahorra; (5) Medina Azahara; (6) La Plaza del Potro y (7) El Palacio de Viana. También se han investigado: El Parque de la Asomadilla y los Sotos de la Albolafia del Río Guadalquivir, en el marco del patrimonio natural cordobés.

Estos materiales ofrecen una oportunidad muy valiosa para poner en valor a Córdoba desde una percepción poco habitual de la ciudad, como es la mirada infantil y de los niños y niñas con discapacidad.

A partir de esta experiencia y de los conocimientos adquiridos, RIECU emprende una nueva iniciativa: el *Mapa de Experiencias Córdoba, con Ojos de Infancia*. Se trata de crear un producto novedoso y útil para la ciudad, que consiste en un "mapa turístico-educativo" y que contiene instrucciones y actividades para que los niños y niñas se acerquen a la ciudad de Córdoba de una forma activa. Este recurso contempla cuatro ejes clave:

- a) *Un aprendizaje basado en experiencias*: El mapa invita al niño o la niña a descubrir la ciudad a través de diversas actividades diseñadas por docentes y cuenta con elementos muy atractivos para la infancia: impreso a todo color y repleto de ilustraciones por ambas caras, áreas de rasca, lupa mágica, pegatinas, sellos...
- b) *Información creada por niños y niñas y dirigida a niñas y niños*. El mapa incluye ilustraciones, testimonios que han ido redactando ellos y ellas en fases anteriores del proyecto. No sólo se trata de testimonios escritos, sino que también da acceso a testimonios orales mediante la inserción de códigos QR escaneables con un smartphone, que remite a grabaciones de narraciones realizadas por los más pequeños, expresando su visión y conocimiento del enclave elegido.
- c) *Promueve actividades físicas en los diferentes monumentos*: búsqueda de materiales, elementos decorativos, enigmas por descubrir, personajes ilustres... El mapa incluye la ubicación de una serie de puntos cercanos a monumentos donde encontrarán sellos con los que completar su mapa





Figura 2. Anverso del Mapa Córdoba con Ojos de Infancia  
Fuente: Elaborado a partir del proyecto MECOI

Los excelentes resultados de estos proyectos (Autores, 2019; Autores, 2018) nos muestran, entre otras evidencias, que el diseño de propuestas educativas inclusivas, abiertas y plurales, en las que participe alumnado con distintas capacidades y talentos, facilita que la infancia pueda comprender las diferencias como una característica natural de los seres humanos de las que puede enriquecerse y aprender.

**Incluir percepciones y sensibilidades diversas en la educación patrimonial: la experiencia MECOI con niños y niñas con Trastorno del Espectro Autista**

La escasez de proyectos que vinculan la educación patrimonial (EP) con la diversidad funcional y, en concreto, la EP con el Trastorno del Espectro Autista (TEA) representa una clara barrera al logro de sociedades democráticas e inclusivas. Como defienden Pablos y Fontal (2018), “la democratización tiene que ver con la necesidad de accesibilizar las propuestas para que puedan llegar a todos los colectivos, considerando para ello, las modificaciones que en cada caso sean pertinentes” (p. 24). Aunque seamos conscientes de estas barreras en la accesibilidad al patrimonio histórico-cultural, debemos valorar aquellos estudios e iniciativas emprendidas en torno a este binomio EP-TEA (Kennedy, 2006; Langa *et al.*, 2013; Sanz *et al.*, 2017; Tyler, 2015) que ofrecen referentes de proyectos educativos inclusivos. En este marco surge el proyecto *Mapa de Experiencias Córdoba con Ojos de Infancia con Niños y Niñas con Trastorno del Espectro Autista (MECOI-A)* que persigue lograr la accesibilidad real del alumnado con autismo al patrimonio mediante las acciones, estrategias y modificaciones oportunas que atiendan a sus características y necesidades.

El proyecto de educación patrimonial MECOI-A asume un modelo didáctico relacional centrado en el vínculo entre los bienes culturales y la ciudadanía contribuyendo al conocimiento, comprensión, cuidado, disfrute,

transmisión, sentimiento de pertenencia y construcción de la identidad individual y comunitaria. Para ello, a nivel educativo, se concibe un enfoque vivencial alejado de lo transmisivo y de la selección predeterminada de conocimientos que sólo abocan a la formación de una ciudadanía pasiva. Se trata de propiciar un estudio del patrimonio a través del descubrimiento y la indagación de los niños y niñas, potenciando la formación de una ciudadanía activa y crítica que produce cultura, no solo la consume y reproduce (Suárez, Calaf y San Fabián, 2014).

MECOI-A pretende responder a la necesidad socioeducativa que mencionan Pablos y Fontal (2018) cuando afirman que:

Se precisa la creación de instrumentos específicos que aporten un enfoque metodológico común y una guía conjunta de trabajo. Este tipo de herramientas no sólo permitiría la concepción de asociaciones estratégicas entre instituciones que compartan un mismo ideario, sino que podría animar a otras a emplear, mejorar o crear otras nuevas que sirvan a su vez a diferentes fines. De este modo se estarían generando comunidades de trabajo movidas por un interés común, la mejora de las prácticas existentes (p. 26).

En el diseño del proyecto MECOI-A se han atendido los criterios de calidad formulados por Pablos y Fontal (2018) para evaluar propuestas de educación patrimonial llevadas a cabo en museos con personas con TEA. En concreto, se consideran las siguientes dimensiones: a) grado de atención y conocimiento del colectivo, de las características generales del TEA; b) adecuación de la propuesta al contexto, es decir, grado de accesibilidad espacial y cultural del proyecto -y recurso en este caso-; c) grado de especificación y adecuación de los métodos y actividades; d) grado de implicación de los agentes participantes en el proyecto y, e) grado de difusión de los programas y sus resultados, de tal modo que se contemplen mecanismos para dar estabilidad al proyecto y lograr su visibilidad y difusión.

Sin duda, el conocimiento de las características generales del autismo ha sido una tarea esencial en el diseño y desarrollo del proyecto MECOI-A. En este sentido, se ha realizado una amplia revisión de la literatura que, posteriormente, se ha complementado con las aportaciones de las responsables de la Asociación Autismo-Córdoba y maestras del Centro Concertado de Educación Especial Santo Ángel de esta ciudad.

De esta aproximación al conocimiento de los niños y niñas con autismo concluimos que:

El niño con TEA percibe y procesa el mundo de una manera diferente, por lo que su interacción con él es también diferente. El incremento de niños con TEA en las aulas, unido a su carácter crónico y grave en muchas ocasiones, hace necesario un conocimiento interdisciplinar por parte de todos los profesionales que favorezca el pleno desarrollo del niño, su integración social y la mejora en su calidad de vida (Gómez-León, 2019, p. 12).

Las características del alumnado con autismo se relacionan con los ámbitos de interacción social, comunicación, lenguaje, comportamiento, imaginación y flexibilidad. En los siguientes epígrafes se exponen algunos de estos rasgos:

- Los niños y las niñas con TEA no suelen presentar problemas en los órganos de visión y audición; sin embargo, el procesamiento de la información

es diferente. Este *procesamiento perceptivo atípico* (Gómez-León, 2019) se caracteriza por:

- a) Buenas habilidades perceptivas en tareas de búsqueda visual, discriminación visual y detección de figuras incrustadas.
- b) Dificultades para priorizar estímulos dinámicos y la profundidad de los mismos.
- c) Dificultad para inhibir estímulos distractores. Por otro lado, la sobreestimulación puede generar estrés y ansiedad en niños con TEA.
- d) Prestan mayor atención a la información visual local que global, siendo menos sensibles a la percepción de conjunto.
- e) Tienen mayor dificultad para aprender formas nuevas o complejas.
- f) Presentan una orientación espacial lenta cuando el estímulo o la señal es grande.

- En relación con su capacidad de atención hacia estímulos sociales, los niños y niñas con TEA muestran dificultad a la hora de decidir dónde han de dirigir su atención. Shultz, Klin y Jones (citados en Gómez-León, 2019) afirman que a la mayoría les resulta más interesante un objeto en movimiento que una persona.

- En la interacción social, los niños y niñas con TEA presentan (Consejería de Educación-Junta de Extremadura, 2007):

- a) Dificultades en el uso adecuado del contacto visual, de la expresión facial, de la postura corporal y de los gestos para la interacción social.
- b) Dificultades en la interacción con iguales. Como explican Liesa, Latorre y Vázquez (2018), los déficits que presentan los niños y niñas con autismo en las habilidades de juego pueden incidir en su desarrollo comunicativo y en sus relaciones sociales llegando, incluso, a situaciones de aislamiento social.
- c) Ausencia de reciprocidad socio-emocional. Este hecho no significa la ausencia de emoción, sino que alude a las dificultades para regular la expresión de las emociones (Kennedy, 2006) y para entender las emociones de los demás lo que, según Cornago, Navarro y Collado (2012), conduce a “escasas reacciones empáticas” (p. 20). En este mismo sentido, no muestran interés en compartir las alegrías, los intereses o los logros con otros individuos.

- En cuanto al lenguaje y comunicación (Consejería de Educación-Junta de Extremadura, 2007):

- a) Manifiestan retraso o ausencia de lenguaje hablado.
- b) Dificultad para iniciar o mantener conversaciones, utilizando en ellas temas repetitivos de conversación (Bonilla, 2012).
- c) Uso estereotipado y repetitivo del lenguaje o uso idiosincrásico de palabras o frases.
- d) Ausencia de juegos de simulación espontáneos o ausencia de juego social imitativo en edades más tempranas.

- A nivel comportamental, los niños y niñas con autismo:
  - a) Presentan una dedicación apasionada a uno o más comportamientos estereotipados.
  - b) Muestran una dedicación compulsiva a rutinas y rituales. Esta circunstancia se relaciona con dificultad en transiciones y cambios de espacios, tiempos, objetos...
  - c) Desarrollan movimientos repetitivos o estereotipados.
  - d) Capacidad imaginativa limitada.

Retomando los criterios de calidad anteriormente mencionados y que, en cierto modo, han guiado el diseño de este proyecto MECOI-A, a continuación, se describen una serie de orientaciones pedagógicas que contribuyen a diseñar propuestas educativas inclusivas y creativas para trabajar con niños y niñas con autismo:

- Diseño de ambientes de aprendizaje estructurados y predecibles, acordes a la edad y al nivel de desarrollo del niño o niña. Esto no implica un enfoque inflexible y cerrado en las propuestas didácticas, sino que es necesario anticipar los cambios para evitar sentimientos de estrés, temor o rechazo.
- Las situaciones de aprendizaje han de desarrollarse en contextos lo más naturales posible, planteando actividades funcionales y relacionadas con su vida cotidiana.
- Utilización de un sistema de aprendizaje sin error, “donde con base en las ayudas otorgadas, el niño finaliza con éxito las tareas que se le presentan” (Rangel, 2017, p. 89).
- Para captar y mantener la atención del niño y niña con autismo es importante:
  - a) Utilizar elementos fuertemente motivadores.
  - b) Los estímulos deben ser claros, precisos y organizados de tal manera que han de dirigir la atención del niño y niña sobre los aspectos relevantes de las tareas educativas y evitar la distracción en aspectos menos importantes.
  - c) Las instrucciones y señales dadas al niño o a la niña se deberán formular de manera clara, sencilla, consistentes y adecuadas a las tareas, y siempre después de haber captado y asegurado su atención.
  - d) Se deben proporcionar constantemente señales que puedan ser procesadas por el niño o la niña, evitando la frustración que a éste le produce la sensación (vaga o clara, según el nivel cognitivo) de que “se pide algo, pero no se sabe qué”.
- Utilizar con el niño o niña un lenguaje pausado, concreto y claro, usando pocas palabras, pero de significado inequívoco.
- Emplear sistemas comunicativos de apoyo. Las ayudas visuales son las más idóneas para trabajar con niños y niñas con autismo ya que: proporcionan información estable; ofrecen información concreta sobre personas, objetivos y actividades; se parecen a sus referentes y pueden relacionarse con ellos; facilita la predictibilidad de situaciones y pueden situarlos en espacio y tiempo; ofrecen información sobre actividades que ya han sucedido (Tortosa, 2008).
- Los iguales y la familia constituyen agentes clave del proceso educativo. En relación con esta última, es importante la existencia de una cultura de

colaboración, basada en una relación igualitaria, de respeto y confianza (Tortosa, 2008).

### **Descripción de la experiencia**

Como explicábamos en apartados anteriores, esta iniciativa surge del trabajo y de los materiales realizados en el Proyecto *Córdoba con ojos de Infancia*, desarrollado en dos ediciones y del Proyecto *Mapa de Experiencias Córdoba, con Ojos de Infancia*, centrados en el desarrollo de la competencia ciudadana de los niños y niñas de 3 a 6 años y del alumnado de Educación Especial, apostando por un enfoque inclusivo. El reto que se propone en el nuevo proyecto MECOI-A es incluir al alumnado con autismo en esta experiencia educativa.

### **Objetivos**

Los propósitos más relevantes que nos marcamos son:

- Potenciar la transformación de una concepción de la discapacidad limitadora por una concepción centrada en sus potencialidades.
- Contribuir a que el alumnado con autismo pueda disfrutar, aprender e interactuar con el patrimonio histórico-cultural que le ofrece su ciudad.
- Potenciar la autonomía del alumnado autista para desplazarse y conocer lugares emblemáticos de su ciudad.
- Ofrecer a las familias y educadores/as del alumnado con autismo una herramienta adaptada a sus necesidades que les permita compartir el conocimiento de su ciudad.

Estos propósitos genéricos se han concretado en los siguientes objetivos:

- Ofrecer experiencias educativas a los niños y las niñas con autismo que contribuyan al descubrimiento, aprendizaje y comprensión de sí mismos y del mundo que les rodea.
- Favorecer la interacción social entre iguales y la interacción social niño/a-adulto/a para desarrollar y mejorar la competencia social.
- Facilitar a la ciudadanía la transferencia del conocimiento construido en contextos educativos inclusivos.
- Establecer puentes entre espacios educativos formales, no formales e informales potenciando la creación de comunidades de aprendizaje.
- Contribuir a que los niños y niñas conozcan, valoren y practiquen una convivencia pacífica aprendiendo de las experiencias que la Historia de Córdoba nos ofrece como ciudad paradigmática de convivencia intercultural.
- Identificar las características esenciales de las culturas judía, romana, musulmana y cristiana a partir de monumentos emblemáticos de la ciudad de Córdoba.
- Ofrecer una visión auténtica, genuina y vivencial de la ciudad de Córdoba hecha por las particulares miradas de los niños y niñas como seres activos que configurarán la futura ciudadanía.

### **Participantes**

En el proyecto MECOI-A han participado 7 maestras de Educación Infantil, 2 asesoras del Centro de Formación de Profesorado de Córdoba, 3 maestras del Centro Docente Privado de Educación Especial Santo Ángel, miembros de la Asociación Autismo Córdoba, profesorado y alumnado de Doctorado del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba. En el pilotaje de la

herramienta han participado niños y niñas del Centro Docente Privado de Educación Especial Santo Ángel.

### **Fases y actuaciones para la adaptación: del MECOI al MECOI-Autismo**

Para lograr los objetivos propuestos se han llevado a cabo las siguientes actuaciones:

1. Configuración del equipo de trabajo integrado por: Consejo Asesor de la red RIECU (Red de Infantil Escuela-Centro de Profesorado-Universidad), el Centro Concertado de Educación Especial Santo Ángel, las asesoras del Centro de Formación del Profesorado (en adelante, CEP) de la etapa Infantil, profesorado y alumnado del Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba y miembros de la Asociación Autismo Córdoba.
2. Presentación del proyecto y concreción del plan de trabajo con los agentes implicados. Se propone un primer encuentro en el que se presenta el proyecto MECOI-A en el marco del IV Plan Propio Galileo de Innovación y Transferencia de la Universidad de Córdoba. En esta primera reunión de trabajo, el equipo que estuvo implicado en MECOI explica detalladamente el proceso seguido en su elaboración, argumentando a nivel psicopedagógico los principios que se han tenido en cuenta en la selección de las actividades y recursos propuestos. Este intercambio de información ha sido clave para que el personal técnico de la Asociación Autismo Córdoba conozca la planificación seguida en el proyecto anterior y los objetivos del proyecto MECOI-A.



*Figura 3. Equipo de trabajo MECOI-A*

3. Considerando que un requisito fundamental en el desarrollo de MECOI-A es la implicación activa de las familias, se mantiene una reunión con la

Asociación de Autismo Córdoba para recabar ideas y aportaciones por parte de las familias y responsables de la asociación.

4. Se han mantenido reuniones de trabajo para la adaptación de contenido y formato del MECOI. Sin duda, esta fase del proyecto ha sido la más enriquecedora en cuanto al intercambio de conocimientos y aprendizajes de carácter conceptual, procedimental y actitudinal entre las profesionales participantes. En cada una de estas sesiones se ha ido avanzando hacia un modelo de mapa más inclusivo y que ha logrado responder a las necesidades y características de los niños y niñas a los que se dirige. Intentando sintetizar las principales aportaciones de estos encuentros se mencionan las siguientes:

a) *Adaptaciones encaminadas a facilitar la orientación del alumno o alumna con autismo en la realización de las actividades propuestas en el mapa MECOI-A.* Con este fin se modifica el formato de los encabezados donde figura el nombre del monumento o enclave a visitar. En concreto, se presenta en un marco visual más claro, más estructurado, con un tamaño de letra mayor y se evita el uso de los efectos de las formas empleadas, tendiendo a una mayor regularidad de las mismas.

Por otro parte, en el lado izquierdo se incorpora un icono con la imagen representativa del lugar que se está visitando y en el lado derecho se incluye una imagen alusiva al material necesario para realizar las actividades. Por ejemplo, en el caso de la Mezquita Catedral, a la izquierda se sitúa una imagen simple con los arcos de la Mezquita y a la derecha una imagen con un lápiz que será el material básico necesario para realizar las actividades previstas en este enclave.

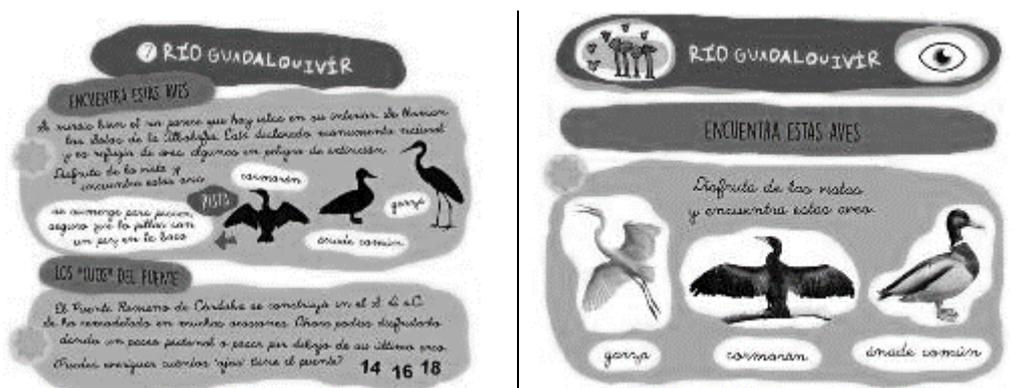


Figura 4. Adaptaciones del mapa MECOI-A para visitar la Mezquita-Catedral.

b) *Reducción del número de actividades a realizar en cada uno de los enclaves monumentales.* Para conseguir una estructura y ordenación clara de las propuestas incluidas en el mapa se plantea la reducción del número de actividades. Un ejemplo de ello se muestra en la imagen anterior, en la que se propone una única actividad ofreciendo mayor espacio visual al niño o niña con

autismo. La estructuración y ordenación de las tareas que deberán fragmentarse en pequeñas secciones manejables.

c) *Simplificación del lenguaje escrito contenido en los enunciados de las actividades propuestas.* Se realiza un minucioso análisis del enunciado de las actividades incluidas en MECOI y se modifican adecuando la redacción y la tarea a las características y necesidades del alumnado con autismo. Por ejemplo, en las propuestas de actividad relativas al Río Guadalquivir se adapta redacción y extensión de la actividad “Encuentra estas aves”:



Actividad “Encuentra estas aves”. Río Guadalquivir. MECOI      Actividad “Encuentra estas aves”. Río Guadalquivir. MECOI-A

Figura 5. Adaptaciones del mapa MECOI-A para visitar el Río Guadalquivir.

d) Uso de imágenes reales y fotografías en lugar de dibujos o siluetas.

e) Dado que el modelo idóneo de aprendizaje en el caso de niños y niñas con autismo es el aprendizaje sin error, y no por ensayo y error, se han reformulado contenido y formas de determinadas propuestas.

El análisis del contenido y formato de MECOI-A, así como las modificaciones y adaptaciones que se han ido realizando durante el proyecto, se han ido contrastando con simulaciones de las actividades sugeridas y llevadas a cabo en el CCEE Santo Ángel.

(4) Una vez realizadas las adaptaciones oportunas, se obtiene una primera versión de MECOI-A que se comparte con la empresa responsable de su diseño para explicar, no sólo los cambios a nivel formal, sino el sentido de dichos cambios con el fin de obtener una prueba de edición del MECOI-A.

(5) Con la primera prueba del mapa MECOI-A se vuelve a reunir el equipo de trabajo para valorar posibles mejoras o cambios. Así, las maestras del CCEE Santo Ángel y la directora técnica de la Asociación Autismo Córdoba consideran que las adaptaciones realizadas son genéricas para niños y niñas con discapacidad intelectual por lo que proponen que la A que acompaña a MECOI se contemple con un significado más amplio, ‘A’ de ‘Adaptado’ y se abra a cualquier niño y niña con necesidades educativas que pueda beneficiarse de tener un mapa adaptado. La propuesta es debatida dentro del grupo y se concluye que el mapa se denominará MECOI-A<sup>2</sup> haciendo esta última alusión a las palabras ‘Adaptado’ y ‘Accesible’.

(6) La versión definitiva del mapa MECOI-A<sup>2</sup> se distribuye a los miembros del grupo y, en concreto, a las maestras del CCEE Santo Ángel, CDP Divino Obrero

y centros públicos de Educación Infantil para realizar distintos itinerarios por la ciudad.

Al igual que el mapa MECOI, el Mapa Adaptado y Accesible MECOI-A se compone de:

- Reverso, dirigido a niños y niñas con autismo y otras necesidades educativas específicas. Contiene una imagen de un mapa de Córdoba realizado por alumnado de 3 a 6 años y alumnado de Educación Especial en el que se han adaptado las indicaciones -imágenes y formas- respondiendo a las necesidades infantiles.

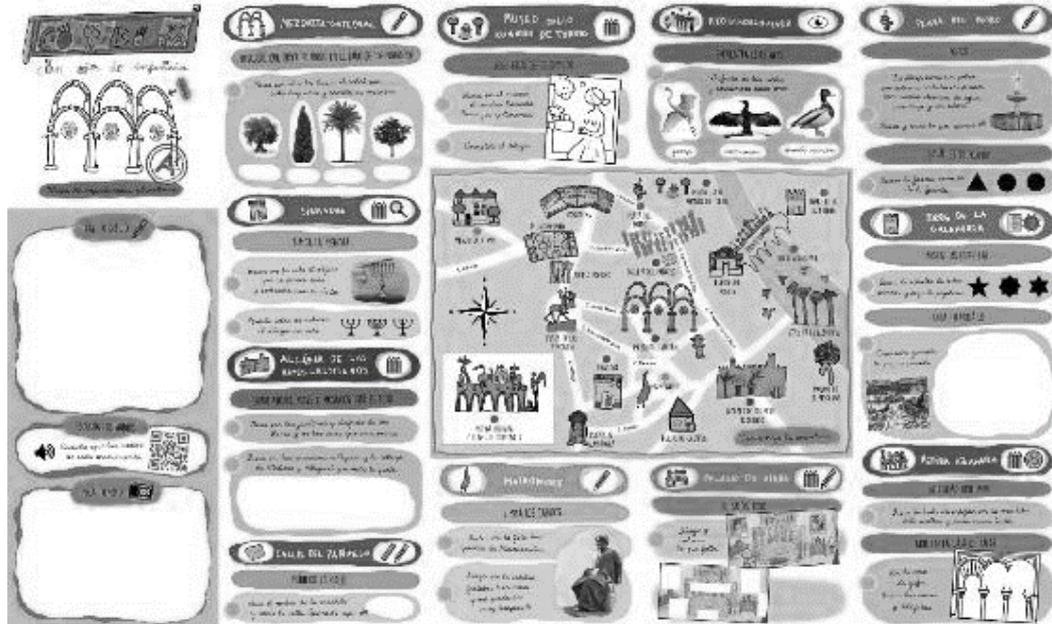


Figura 6. Reverso del Mapa MECOI-A  
Fuente: Elaborado a partir del proyecto MECOI-A

- Anverso, dirigido a personas adultas (familias, profesorado, monitores/as...).



Figura 7. Anverso del Mapa MECOI-A  
Fuente: Elaborado a partir del proyecto MECOI-A

Además del mapa en formato impreso, nuestro proyecto MECOI incluye una mochila con el logo de Córdoba con Ojos de Infancia diseñado por los propios niños y niñas. La mochila contiene varios objetos necesarios para desarrollar las actividades que se plantean en el mapa. Cada mochila tiene dentro: (1) mapa impreso; (2) brújula; (3) lupa; (4) caja de colores; (5) metro; (6) gomets; (7) pegatinas; y (8) bola de espejos. Todo el material se colocará, de forma ordenada, en una caja en la que se detallarán instrucciones de uso tanto para los niños y niñas como para las familias.

## **Conclusiones**

Uno de los principales logros alcanzados con el desarrollo de esta iniciativa es la producción de una herramienta educativa interactiva, en la que los niños y niñas con discapacidad, lejos de considerarse como receptores pasivos de la información del patrimonio que un adulto les explica, se convierten en exploradores de su patrimonio que indagan y experimentan con todos los sentidos.

Se ha creado un "mapa turístico-educativo" que favorece un modelo de ciudadanía inclusiva, incorporando actividades para que los niños y niñas con autismo se acerquen a la ciudad de Córdoba de una forma activa. Esta herramienta facilita la visibilidad de los niños y niñas con TEA, animándoles a salir y recorrer su ciudad, al tiempo que favorece su autonomía e incrementa el sentido de pertenencia a su ciudad. A partir de las primeras experiencias de pilotaje de este mapa se ha valorado la posibilidad de uso por parte de otros perfiles de niños y niñas con distintas necesidades educativas específicas.

Se ha logrado diseñar un abanico amplio y diverso de actividades a realizar por los niños y niñas con autismo y, con ello, potenciar el desarrollo de acciones, capacidades y competencias ligadas, entre otras, al desarrollo motor, la interacción social, el lenguaje y la comunicación.

El mapa contribuye al desarrollo de situaciones educativas inclusivas en los centros escolares, al propiciar un disfrute compartido del patrimonio por parte de la diversidad de alumnado, tanto de los centros de Educación Infantil y Primaria como de los centros específicos de Educación Especial.

MECOI-A ofrece a las familias un recurso diferente, que fomenta un turismo familiar inclusivo, fortaleciendo la imagen de Córdoba como ciudad inclusiva y educadora. Así, el mapa no sólo se centra en la información sobre puntos turísticos de interés y el conocimiento del patrimonio histórico-cultural de la ciudad de Córdoba sino, también, en la realización de experiencias que favorecen el juego compartido con los niños y niñas con autismo.

Se ha configurado un interesante espacio de trabajo interdisciplinar e interinstitucional entre profesionales de distintos ámbitos socioeducativos, generándose redes de colaboración, conocimiento mutuo, e intercambio de percepciones sobre la educación en general y sobre la atención a la diversidad.

La elaboración de MECOI-A ha permitido analizar el concepto de inclusión por parte de profesionales con diferentes especialidades y experiencias profesionales, produciéndose un intercambio de puntos de vista en relación a la mejor atención a los niños y niñas con necesidades educativas especiales en general, y con los niños y niñas con espectro autista, en particular. Ese conocimiento mutuo entre profesionales ha ayudado a superar preconcepciones

y estereotipos sobre cual es la mejor atención a las personas con discapacidad, aproximándose dos culturas pedagógicas tradicionalmente confrontadas: la atención específica y la inclusión en aulas ordinarias. La visión simplista, centrada en el carácter segregador de la atención específica, frente al carácter inclusivo de la atención en centros ordinarios, es cuestionada y matizada, concluyendo que las necesidades de cada niño o niña, así como el estudio personalizado de cada caso, serán los elementos más relevantes a tener en cuenta para decidir la modalidad de escolarización y la atención educativa más pertinente.

Este trabajo compartido entre profesionales ha favorecido la organización de actuaciones formativas promovidas desde el Centro de Formación de Profesorado para el uso de la herramienta MECOI y MECOI-A en los centros educativos. Por ello, el MECOI-A se convierte en una herramienta para poner en marcha una educación patrimonial inclusiva, dado que en el mismo grupo convive alumnado con diferentes capacidades y necesidades que pueden ser atendidos adecuadamente mediante los dos mapas disponibles.

Finalmente, este proyecto abre futuras líneas de trabajo para seguir ajustando el mapa MECOI-A a diferentes tipos de discapacidad, que requieren adaptaciones más específicas, como puede ser la discapacidad visual. El interés de este equipo de trabajo es proporcionar herramientas universalmente accesibles, que permitan a toda la infancia disfrutar y aprender del rico patrimonio cordobés.

### **Referencias bibliográficas**

- Bonilla, M. J. (Coord.) (2012). *La atención educativa al alumnado con trastorno del espectro autista*. Sevilla: Consejería de Educación de la Junta de Andalucía. Disponible en <https://www.guiadisc.com/wp-content/uploads/Autismo-guia-de-atencion-educativa.pdf>
- Carrión Gútiérrez, A. (2015). *Plan Nacional de Educación y Patrimonio*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. <http://dx.doi.org/10.4438/030-16-419-3>
- Consejería de Educación-Junta de Extremadura (Ed.) (2007). *Guía para la atención educativa del alumnado con Trastorno Generalizado de Desarrollo (Autismo)*. Badajoz: Consejería de Educación-Junta de Extremadura. Disponible en <https://www.ahedysia.org/guias-pdf/Guia-Autismo.pdf>
- Cornago, A., Navarro, M., y Collado, F. (2012). *Manual de Teoría de la Mente para niños con autismo. Ejercicios, materiales y estrategias*. Valencia: Psylicom.
- Cuenca, J. M. (2002). *El patrimonio en la didáctica de las ciencias sociales. Análisis de concepciones, dificultades y obstáculos para su integración en la enseñanza obligatoria*. [tesis doctoral]. Huelva: Universidad de Huelva. Disponible en <http://hdl.handle.net/10272/2648>
- Cuenca, J. M. (2014). El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial. *Tejuelo: Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 19, 76-96.
- Girardot, J. (2010). Inteligencia territorial y transición socio-ecológica. *Revista de la Asociación Estatal de centros Universitarios de Relaciones Laborales y*

- Gómez-León, M. I. (2019). A través de los ojos del niño con Trastorno del Espectro Autista. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 7(1), 11-22.
- Jagielska-Burduk, A. y Stec, P. (2019). Council of Europe Cultural Heritage and Education Policy: Preserving identity and searching for a common core? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 1-12. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.354641>
- Kennedy, J. (2006). *Inclusion in the museum: A toolkit prototype for people with autism spectrum disorder*. [proyecto de máster]. Oregon: University of Oregon. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/36680828.pdf>
- Langa, L. et al. (2013). Improving the museum experiences of children with autism spectrum disorders and their families: An exploratory examination of their motivations and needs and using web based resources to meet them. *Curator: The Museum Journal*, 56(3), 323-335. <https://doi.org/10.1111/cura.12031>
- Liesa, M., Latorre, C., y Vázquez, S. (2018). Sistema de ayuda entre iguales con poblaciones de niños del espectro autista en escuelas inclusivas. Una revisión sistemática. *Revista Complutense de Educación*, 29(1), 97-111. <https://doi.org/10.5209/RCED.52032>
- Lucas, L. y Estepa, J. (2016). El patrimonio como instrumento para la formación de la ciudadanía crítica y participativa. *Investigación en la escuela*, 89, 35-48.
- Pablos, L. y Fontal, O. (2018). Revisión de los criterios básicos para el diseño de programas educativos en museos para personas con TEA. *Pulso*, 41, 35-48.
- Rangel, A. (2017). Orientaciones pedagógicas para la inclusión de niños con autismo en el aula regular. Un apoyo para el docente. *TELOS. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 19(1), 81-102.
- Samour, H. (2005). Globalización, cultura e identidad. *ECA: Estudios Centroamericanos*, 679-680, 475-489. Disponible en [http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Globalizacion cultura e identidad.Samour.pdf](http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/Globalizacion%20cultura%20e%20identidad.Samour.pdf)
- Sanz, C. et al. (2017). Los museos pedagógicos como espacios para la inclusión. Un estudio de caso: el museo/laboratorio de historia de la educación: "Manuel Bartolomé Cossío". *Revista Iberoamericana Patrimonio Histórico-Educativo*, 3(2), 272-288. Disponible en <https://eprints.ucm.es/49562/1/9292-13307-1-PB.pdf>
- Suárez, M. A., Calaf, R., y San Fabián, J. L. (2014). Aprender historia a través del patrimonio. Los casos del Museo del Ferrocarril de Asturias y del Museo de la Inmigración de Cataluña. *Revista de Educación*, 365, 38-66. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2014-365-264>
- Teixeira, S. (2006). Educación patrimonial: alfabetización cultural para la ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 32(2), 133-145. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200008>
- Tortosa, F. (2008). Intervención educativa en el alumnado con trastornos del espectro autista. Murcia: Consejería de Educación, Ciencia e

- Investigación. Disponible en <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO25973/intervencion-educativa-en-el-alumnado-con-trastornos-del-espectro-autista.pdf>
- Trabajo, M. y Cuenca, J. M. (2017). La educación patrimonial para la adquisición de competencias emocionales y territoriales del alumnado de Enseñanza Secundaria. *Pulso*, 40, 159-174.
- Tyler, W. (2015). Accommodating individuals with autism spectrum disorder in museums. [Tesis doctoral]. Buffalo: State University of New York College. Disponible en [https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1033&context=history\\_theses](https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?referer=https://www.google.com/&httpsredir=1&article=1033&context=history_theses).

### **Sobre los autores:**

#### **M.<sup>a</sup> de los Ángeles Olivares-García**

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil, licenciada en Psicopedagogía y doctora en Psicopedagogía. Actualmente es profesora contratada doctora en el área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, de la Universidad de Córdoba.

#### **Rosario Mérida-Serrano**

Diplomada en Magisterio de Educación Infantil, licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, y doctora en Psicopedagogía. Actualmente es profesora catedrática en el área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, de la Universidad de Córdoba.

#### **Julia Rodríguez-Carrillo**

Graduada en Educación Infantil y máster en Educación Inclusiva. En la actualidad es estudiante de doctorado y becaria FPU en el área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, de la Universidad de Córdoba.

#### **Miguel Muñoz-Moya**

Graduado en Educación Primaria y máster en Educación Inclusiva. Actualmente es estudiante de doctorado y personal contratado con cargo a proyecto en el área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, de la Universidad de Córdoba.

#### **María Elena González-Alfaya**

Licenciada en Pedagogía y doctora europea en Pedagogía. En la actualidad es profesora contratada doctora interina en el área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Educación, de la Universidad de Córdoba.