



PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATOLICA  
DE VALPARAISO

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
ESCUELA DE PEDAGOGÍA  
CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

EL ACCESO A LA PARTICIPACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES CON  
DISCAPACIDAD INTELECTUAL EN TALLERES LABORALES DE  
COCINA, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA CONSTRUCCIÓN DE  
SIGNIFICADOS Y LA INCLUSIÓN.

TRABAJO DE TITULACIÓN PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN  
EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE EDUCADOR DIFERENCIAL CON MENCIÓN EN  
RETARDO MENTAL

Profesor Guía :Dominique Manghi

Profesor Corrector :Juan Carlos Campbell

Estudiantes:  
:Yasna Machuca  
Marion Pastene  
Fernanda Reyes  
Andrea Toledo

30 de Junio de 2015

## Agradecimientos:

Queremos agradecer a nuestra profesora guía Dominique Manghi, por todo su esfuerzo y dedicación con nuestro trabajo. Gracias por sus conocimientos y apoyo en todo este largo proceso.

A la Profesora Vanessa Vega, por realizar la validación de expertos a nuestros instrumentos y por los recursos bibliográficos compartidos.

También, a todos los que hicieron posible esta investigación, el Centro ASPADE y el Colegio Los Fresnos, quienes nos abrieron sus puertas para indagar y recolectar información, a sus profesores, monitoras y asistentes, por toda su colaboración.

Finalmente, queremos agradecer a los protagonistas de nuestra investigación, a los jóvenes y adultos de ambos talleres, quienes con profunda honestidad y dignidad, nos dieron a conocer su trabajo.

*Yasna, Marion, Fernanda y Andrea*

A mi familia, en particular a mis padres, por todo su cariño, entrega y apoyo.  
A mi hermana y cuñado, por brindarme la alegría de participar en el desarrollo de mis sobrinos.

Y a todas aquellas personas, que de alguna u otra manera, han hecho que todo este esfuerzo, hoy esté dando frutos.

*Yasna Machuca*

A mis padres, Gladys y Mario, por la lucha y perseverancia, por el amor y la confianza, por la entrega y valentía que me han brindado durante toda mi vida. A mis hermanas, Denisse, Dominique y Rocío por la complicidad y compañía.

A Mariana, por ser mi energía y conjuro contra toda mala jornada, por ser luz y mar.

A mis amigxs, a los que han estado conmigo toda la vida y a los que se han ido sumando en el camino, gracias por siempre aguantarme el corazón.

*Marion Pastene*

Quisiera agradecer a todas las personas que de alguna forma u otra me condujeron hasta este momento.

A mis padres y hermano, que con su preocupación, entrega y excesivo amor, nunca dudaron en apoyarme ciegamente.

A mi abuelo, gracias por siempre recordarme que iba atrasada.

A mi abuela, por permitir que todo saliera bien incluso en las situaciones más adversas.

A mis compañeras y amigas de tesis, por la sonrisa constante al comenzar nuestras sesiones de trabajo y hacer que todo este proceso se sintiera como una aventura más.

Finalmente, siempre dije que algún día iba a agradecer a todas aquellas personas que me ayudaron desinteresadamente en mis peores momentos, imprimiendo mis trabajos, recortando y pegando materiales, haciéndome favores o con una palabra de apoyo. Y qué mejor momento que ahora. Siempre serán héroes anónimos para mí.

*Fernanda Reyes*

Quisiera agradecer a quienes, además de darme la vida, me han apoyado en todos estos años de formación universitaria, han creído en mí a ojos cerrados y jamás han puesto en duda mi vocación, Mis padres.

Gracias a mi tía, quien se ha convertido en una segunda madre al tener la mía lejos. A mis abuelos quienes antes de irse, creyeron en mí y me amaron incondicionalmente.

Gracias a Daniela, mi mejor compañera, y también a su familia. ¡Gracias por ser, por existir!

Gracias a mis compañeras de tesis, quienes me acogieron y construimos un gran trabajo gracias a nuestra unidad.

Finalmente, gracias a mis hermanos. A mi hermana por sus cuidados a su manera, sus almuerzos y sus retos, que a la larga son un apoyo. A mi hermano, él como el motivo de todo esto, como motor de tantos años de esfuerzo, la razón de mi vivir y de querer ser mejor. Gracias a ti, estoy escribiendo esto.

*Andrea Toledo*

## ÍNDICE

INDICE	7
-INDICE DE CUADROS	9
-INDICE DE TABLAS	11
RESUMEN	13
ABSTRACT	13
CAPITULO 1: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	14
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	20
OBJETIVOS	21
CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO	22
2.1. DISCAPACIDAD Y PARTICIPACIÓN	24
2.1.1. PARADIGMA DE DISCAPACIDAD	24
2.1.2. PARTICIPACIÓN, CALIDAD DE VIDA Y CIUDADANÍA	26
2.2. RESPUESTAS EDUCATIVAS PARA JÓVENES Y ADULTOS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: EDUCACIÓN ESPECIAL, TALLERES LABORALES: COCINA.	34
2.2.1 TALLERES LABORALES EN EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE	34
2.3. PARTICIPACIÓN COMO INTERCAMBIO DE SIGNIFICADO	39
2.3.1. TEORÍA DE LA SEMIÓTICA SOCIAL	40
2.3.2 ACCESIBILIDAD	44
2.3.3. DISEÑO UNIVERSAL	49
2.3.4. LECTURA FÁCIL	52
2.3.5. COMUNICACIÓN MULTIMODAL	56
CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO	62
3.1. INTRODUCCIÓN	63

3.1.1. SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN	63
3.1.2. PREGUNTAS ORIENTADORAS Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN	63
3.2. APROXIMACIÓN METODOLÓGICA	65
3.3. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	68
3.4. MUESTRA: LOS DOS CASOS	70
3.4.1. TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE LOS DATOS	75
3.4.2. ETAPA 1: OBSERVACIÓN Y PAUTAS	75
3.4.3. ETAPA 2: ENCUESTA MULTIMODAL Y ESCALA DE ACTITUD	76
3.4.4. PROPUESTA DE ANÁLISIS DE LOS DATOS	84
CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	86
4.1. DESCRIPCIÓN DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS PROPIOS DE UN TALLER DE COCINA EN LA CONSTRUCCIÓN DE SIGNIFICADOS PARA EL ACCESO A LA PARTICIPACIÓN.	87
4.2. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: ASPADE	88
4.2.1. LOS INTEGRANTES DEL TALLER PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DE QUEQUES A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS	95
4.2.2. LOS INTEGRANTES DEL TALLER DE ASPADE PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DEL PAN AMASADO A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS	109
4.2.3. BARRERAS Y FACILITADORES DEL RECURSO SEMIÓTICO DE LA RECETA DEL QUEQUE.	118
4.2.4. BARRERAS Y FACILITADORES DEL RECURSO SEMIÓTICO DE LA RECETA DEL PAN AMASADO.	123
ESQUEMA 1: ASPADE	126
4.3. PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN: TALLER DE COCINA COLEGIO LOS FRESNOS	128
4.3.1 LOS INTEGRANTES DEL TALLER LOS FRESNOS PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DE QUEQUES A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS	134
4.3.2. BARRERAS Y FACILITADORES DEL USO DEL ESPACIO EN LA PREPARACIÓN DE LA RECETA.	142

ESQUEMA 2: LOS FRESNOS	145
CONCLUSIONES	147
REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA	159
CAPÍTULO 5: ANEXOS	170

## ÍNDICE DE CUADROS

SINTESIS COMPARATIVA CONCEPCIONES DEL LENGUAJE Y LA COMUNICACIÓN.	43
SINTESIS COMPARATIVA DE CONCEPCIONES DE COMPRENSION DE LECTURA Y ACCESO A LA LECTURA	55
DIMENSIONES E INDICADORES DE PAUTAS DE OBSERVACIÓN	75
DIMENSIONES E INDICADORES DE ENCUESTAS MULTIMODALES	79
DIMENSIONES E INDICADORES DE LA ESCALA DE ACTITUD	83

## INDICE DE TABLAS

DATOS DE CONFORMACIÓN DEL TALLER PRODUCTIVO ASPADE	72
DATOS DE CONFORMACIÓN DEL TALLER LOS FRESNOS	72
CONFORMACIÓN TALLER LOS FRESNOS	73
REGISTRO DE OBSERVACIÓN	74
REGISTRO DE CANTIDAD DE ENCUESTADOS	80
ELEMENTOS PRINCIPALES DEL DISEÑO DE ENCUESTAS MULTIMODAL	81
RECURSOS SEMIÓTICOS DE ASPADE	90
LOS PARTICIPANTES DEL TALLER PREPARAN QUEQUES	94
LOS PARTICIPANTES DEL TALLER COCINANDO PAN AMASADO	108
BARRERAS Y FACILITADORES DEL RECURSO SEMIOTICO DE LA RECETA DEL QUEQUE ASPADE	119
BARRERAS Y FACILITADORES DEL RECURSO SEMIOTICO DE LA RECETA DEL PAN AMASADO. ASPADE	123
RECURSOS SEMIÓTICOS DE LOS FRESNOS	130
COCINANDO Y VENDIENDO CHAPARRITAS	133
BARRERAS Y FACILITADORES DEL USO DEL ESPACIO LOS FRESNOS	142

# Resumen

El actual paradigma Inclusivo de la Educación Especial pone énfasis en el rol que cumple cada persona con Discapacidad Intelectual dentro de los distintos contextos en los cuales se desenvuelve, dicho en otras palabras, hace énfasis en la participación del individuo dentro de cada uno de ellos y cómo esto facilita o interfiere en su Calidad de Vida.

Basándose en dicho paradigma, es que se han llevado a cabo dos estudios de caso tanto en jóvenes como adultos con Discapacidad Intelectual, referidos a las oportunidades de participación dentro del taller laboral de cocina al que asisten en la región de Valparaíso. En ambos casos, se caracteriza la participación desde la perspectiva de la construcción de significados y la inclusión, mediante la indagación de las apreciaciones que tienen los mismos integrantes y las monitoras que guían el taller en relación a su participación dentro del mismo, y cómo la influencia de los recursos semióticos y su posterior interpretación, pueden funcionar como barreras o facilitadores para su acceso a la participación.

**Palabras claves:** *Discapacidad Intelectual, Taller laboral, Inclusión, Teoría Semiótica Social y Participación.*

# Abstract

The current Inclusive paradigm of Special Education emphasizes the role that each person with Intellectual Disabilities plays in different contexts in which he/she operates, in other words, it emphasizes the participation of the individual in each of them and how this interferes in his Life Quality.

Based on this paradigm, two case studies were carried out, integrating both teenagers and adults with intellectual disabilities, referred to the opportunities of participation in the labour cooking workshop they attended in the region of Valparaíso. In both cases, the participation is characterized from the perspective of meaning construction and inclusion, through the inquiring of appreciations that the same members and the monitors who guide the workshop have about their participation on it, and how the influence of semiotic resources and their later interpretation may work as a barrier or facilitator to their access to participation.

**Key words:** *Intellectual Disabilities, WorkShop, Inclusion, Social Semiotic Theory and Participation.*

**CAPITULO 1:**  
**PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

El paradigma actual de la Educación Especial está centrado en la Inclusión de todas las personas en la sociedad, entendiendo que la Inclusión implica intencionar procesos para aumentar la participación de las personas y para reducir su exclusión en la cultura, currículo, escuelas y en las comunidades, en definitiva

“se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Booth & Ainscow, 2000: 9)”.

La educación inclusiva es una forma de vivir y de posicionarse ante la realidad; es apoyar y valorar al individuo, es una ideología y un camino importante para conseguir la equidad (Blanco & Narvarte, 2010). En ese sentido, la Inclusión toma como base los derechos humanos, es decir, el derecho que tiene cualquier persona a recibir una educación, pero no cualquier tipo de educación, sino a recibir una educación que potencie al máximo su desarrollo como personas, les permita insertarse e influir en la sociedad en la que están inmersos. Es por esto que la Inclusión no es meramente educativa, también se relaciona estrechamente con el ámbito social, esto quiere decir que los centros educativos deben abrirse al contexto sociocultural en que están inmersos y a la vez el entorno debe otorgarles oportunidades para su total desarrollo y así, mejorar su calidad de vida.

Para aquello, es preciso modificar la cultura, las políticas y las prácticas de los centros educativos con el propósito de atender a la diversidad, percibida como la riqueza esencial para apoyar el aprendizaje (Blanco & Narvarte, 2010), con una fija preocupación en superar las barreras para el acceso al aprendizaje y participación de todas las personas vulnerables de ser sujeto de exclusión. Como es el caso de los alumnos que presentan discapacidad, entendiendo que desde el enfoque inclusivo, una discapacidad se crea debido al desajuste de las características del individuo y su interacción con el contexto, que puede

expresarse en actitudes, acciones, cultura, políticas y prácticas institucionales discriminatorias (Booth & Ainscow, 2000).

Según el INE (2012), en Chile 2.119.316 personas presentan alguna discapacidad, y de ellos, 373.545 personas presentan discapacidad psiquiátrica, mental e intelectual, es decir, el 17,63% de la totalidad de personas con discapacidad en Chile.

Según Luckasson y Cols, la Discapacidad Intelectual:

“Es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años (2010: 33)”.

La Discapacidad Intelectual se caracteriza por su heterogeneidad. Aunque tengan un mismo síndrome, las personas con esta condición no tienen un grado igual en ninguna de las capacidades. En algunos casos, la capacidad que tenga un mayor déficit será la memoria; en otros, el lenguaje; en otros, la abstracción; en otros, la orientación; otras veces, la capacidad de razonamiento; también, la capacidad de aprendizaje. Debido a esta heterogeneidad, es difícil planificar apoyos estandarizados que puedan facilitar la accesibilidad a un amplio número de personas. En muchos casos, se hablará de apoyos parciales para determinadas capacidades, necesitando que se complementen con otras (García, 2012).

Mientras tanto, en Chile el objetivo general de la Educación Especial es habilitar o rehabilitar a niños, jóvenes y adultos que tengan dificultades para integrarse al proceso educativo normal, con el fin de incorporarlos a la vida en sociedad (Unesco, 2006: 2). De este modo, se atiende a las personas que

presentan algún grado de discapacidad en los tres procesos que comprende esta educación: diagnóstico, tratamiento y capacitación laboral de las personas con necesidades de apoyo. Los centros de capacitación laboral o talleres laborales se denominan también “Escuelas” que imparten enseñanza diferencial, atienden a alumnos egresados de cursos básicos de esta modalidad, mayores de quince años de edad cronológica, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permite realizar un trabajo semi calificado en forma independiente, supervisada o cooperativa. Pueden constituir establecimientos independientes (centros) o estar agregados a una escuela especial (Unesco, 2006).

El Decreto Exento N° 87 (1990) declara que la formación laboral comienza a los 16 años y finaliza a 24 años. Esta formación se lleva a cabo en un plan de estudios que cuenta con 3 cursos laborales (laboral 1, laboral 2 y laboral 3). Además, en Chile existe el Decreto Exento N° 300 (1994), el cual autoriza la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales, en donde los alumnos podrán estar hasta máximo los 28 años.

Desde la perspectiva de la salud, actualmente la definición de Discapacidad Intelectual se enmarca en la noción general de discapacidad, la cual centra su atención en la expresión de las limitaciones del funcionamiento individual dentro de un contexto social, lo que conlleva una desventaja sustancial para el funcionamiento del individuo. La discapacidad tiene su origen en un trastorno del estado de salud que genera deficiencias en las funciones del cuerpo y en sus estructuras, lo que trae consigo limitaciones de la actividad y restricciones en la participación dentro de un contexto de factores tanto medioambientales como personales (Luckasson et al., 2002; Organización Mundial de la Salud, 2001).

Una de las respuestas para lo antes mencionado desde la educación es lo afirmado por UNESCO (2007): La educación de los jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual, dentro del sistema educativo, actual se centra en el ámbito vocacional, con el fin de desarrollar aptitudes laborales que les permitan ser adultos independientes en un futuro (UNESCO, 2007). Sin embargo, el excesivo énfasis en esta área muchas veces deja de lado el trabajo cognitivo con los alumnos; el cálculo, funciones ejecutivas, escritura y lectura, elementos que en general son necesarios para desenvolverse en el ámbito laboral (UNESCO, 2007). En ese sentido, uno de los principales talleres laborales que ofrecen las escuelas especiales y centros especializados, es el taller de cocina o repostería.

La cocina es una herramienta eficaz para potenciar hábitos de alimentación saludable por diferentes razones. En primer lugar, porque los convierte en protagonistas de su propia alimentación, fomentando así actitudes más responsables y constructivas. Por otro lado, brinda la oportunidad de elegir, manipular y combinar los ingredientes, por ende, les proporciona un conocimiento diferente y basado en la experiencia. Conjuntamente, los talleres de cocina permiten contribuir al desarrollo habilidades, como la organización y planificación de tareas, el autocontrol y desarrollo de la motricidad fina. (Ministerio de sanidad y consumo España, s.f).

Como se ha expuesto anteriormente, hoy en día se pretende trabajar desde una perspectiva inclusiva donde la finalidad es que las personas en condición de discapacidad intelectual logren su desarrollo personal y laboral. Este trabajo se centra en la necesidad de equiparar las oportunidades para la participación en las mejores condiciones de igualdad (Vidal & Cornejo, 2012), desplegándose enfoques como el ecológico funcional el cual incluye todas las áreas de desarrollo referentes a las necesidades actuales y futuras del sujeto. A su vez, considera el ambiente diario del individuo y sus necesidades, integrando escuela, casa, familia, comunidad, respetando el medio cultural, ambiental, social y económico de este

(Cormedi, 2001). Sin embargo esta tarea resulta muy difícil debido a que este enfoque exige más tiempo para ser elaborado, posee una programación compleja, requiere de mayor disponibilidad y experiencia del profesional a cargo, además las actividades seleccionadas pueden estar bajo de las potencialidades del alumno, lo que conlleva a realizar por parte de los asistentes a los talleres una labor secundaria ya sea a causa de las complicaciones para establecer herramientas necesarias para que estos participen de forma activa y puedan acceder a los múltiples recursos presentados en el taller o debido a lo lento del trabajo lo cual no se adecúa a las demandas labores presentes hoy en día (Cormedi, 2001).

Frente a esta necesidad, surgen diferentes alternativas para el acceso de las personas con discapacidad intelectual a la participación a un taller de cocina, facilitando la construcción de significados en la interacción de los participantes de éste.

Complementando el enfoque inclusivo, podemos encontrar el enfoque sociocultural del aprendizaje situado (Rogoff, 1993), el cual pone énfasis en la participación como semiosis o construcción de significado guiada. Desde esta visión el foco del aprendizaje y participación se abre hacia la semiótica social considerando la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar por las distintas comunidades y que confluyen en un mismo evento comunicativo (Manghi, 2009). En efecto, esta investigación considera los recursos semióticos utilizados como el espacio, apoyos visuales y utensilios, para comprender el panorama sobre el acceso a la participación de personas con Discapacidad Intelectual pertenecientes a un taller laboral de cocina.

Desde la perspectiva inclusiva y de construcción de significados, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

¿Cómo participan actualmente los jóvenes y adultos en la preparación de recetas en los talleres laborales de cocina?

¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores de las personas con Discapacidad Intelectual que asisten a talleres laborales de cocina para participar en la preparación de las recetas?

¿Cómo definen su participación los actores del taller laboral de cocina?

¿Cómo influye el uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación?

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo general:**

- Caracterizar la participación de adultos y jóvenes con Discapacidad Intelectual en talleres laborales de cocina, desde la perspectiva de la construcción de significados y la Inclusión.

### **Objetivos específicos:**

- Indagar la apreciación que tienen los integrantes de un taller de cocina en torno a su participación en el mismo.

- Describir cómo influye el uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación.

- Interpretar el uso de recursos semióticos en talleres laborales de cocina como barreras o facilitadores para el acceso a la participación de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual, desde la perspectiva inclusiva.

## **CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO**

Como ya se ha mencionado, en el presente trabajo, caracterizará la participación de adultos y jóvenes con discapacidad intelectual en talleres laborales de cocina, desde la perspectiva de la construcción de significados y la inclusión.

Para ellos es importante conocer los conceptos claves y perspectiva desde los cuales se abordará la participación, respuestas educativas, comunicación, acceso, teoría semiótica social, destacando los elementos esenciales que servirán para el análisis que se realizará posteriormente.

En ese sentido, el marco teórico se organiza en tres apartados:

- Discapacidad y Participación.
- Respuestas Educativas para jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual: Educación Especial, Talleres Laborales: Cocina.
- Participación como intercambio de significados.

## **Capítulo 2.1: Discapacidad y Participación**

El siguiente capítulo tiene como objetivo otorgar un panorama histórico del paradigma de la Discapacidad y su evolución hasta llegar al paradigma de vida independiente el cual considera a la participación como el eje central del desarrollo de la persona. Luego se definirán conceptos claves como Calidad de Vida, Apoyos y Participación, los cuales resultan claves para este trabajo de titulación.

### **2.1.1 Paradigma de Discapacidad:**

A lo largo de la historia del concepto de Discapacidad, se han producido diversos cambios, algunos de ellos radicales, en el modo de pensar sobre las personas con discapacidades y los servicios de apoyo que se le proporcionan. Actualmente el paradigma al que se apunta, según lo propuesto por DeJong (1981) y recogida en España por Puig de la Bellacasa (1990) es el paradigma de la autonomía personal.

Este paradigma nace como respuesta a la marginalidad y dependencia de la persona en la perspectiva anterior, es decir, el paradigma de la rehabilitación (UNICEF & MINEDUC, 2005). Surgió este paradigma liderado por personas con discapacidad física y sensorial y el movimiento de vida independiente (Vidal, 2003). Por otro lado, en el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo, de manera paralela se promovía la autodeterminación de las personas para incrementar el control sobre su propia vida, lo que conectaba con la propuesta del paradigma de vida independiente al defender la toma de decisiones sobre su propio proceso de rehabilitación y la supresión de barreras físicas y sociales del entorno, que es donde se genera la dependencia.

Este paradigma se asemeja a las concepciones propuestas por Demetrio Casado (1991), específicamente el modelo basado en los principios de

normalización e Inclusión, el cual defiende el derecho de las personas con discapacidad a tener los mismos derechos que las personas sin discapacidad.

En las últimas décadas han surgido nuevos modelos que han permitido comprender en mayor profundidad a las personas con discapacidad y han servido para implementar y validar prácticas profesionales innovadoras (Schalock & Buntix, 2010), que han surgido desde las propias personas con discapacidad y repercuten en áreas tan importante como las habilidades prácticas, sociales y conceptuales.

La perspectiva propuesta por la AAIDD en 1992 y años posteriores (Luckasson et al., 1992/1997, 2002/2004; Schalock et al., 2010/2011) consiste en un enfoque multidimensional de la discapacidad centrado en el individuo, que contempla tanto las capacidades como las limitaciones, que permite identificar los apoyos que precisa la persona y en el que la participación social y el entorno tienen una importancia crucial para comprender el funcionamiento de la persona.

Schalock & Verdugo (2002/2003, 2012<sup>a</sup>) destacan que lo más importante es mejorar los resultados personales en Calidad de Vida de las personas con discapacidad. En este modelo, que tiene un enfoque multidimensional para mejorar los resultados personales, una de las dimensiones destacable es la de autodeterminación, la cual apuesta por capacitar a la persona para tener más control sobre su propia vida y mejorar sus posibilidades de elección y decisión.

Junto al modelo anterior, que es el más extendido y el que mejor permite desarrollar prácticas profesionales y sociales de una manera eficaz, en los momentos actuales hay que tener presente un enfoque de los derechos de la persona, sobre todo en el marco de actuaciones sociales (Schalock & Verdugo, 2002, 2012<sup>a</sup>).

Mientras que el modelo anterior de apoyos y Calidad de Vida es el indicado para generar buenas prácticas profesionales y organizacionales, así como para mejorar las políticas públicas, el enfoque de derechos permite enfatizar la dignidad personal y el tratamiento social que requieren las personas con discapacidad para participar como cualquier otro ciudadano. Este enfoque ha recibido el impulso gracias a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (Naciones Unidas, 2006).

Como señala Seoane (2011), será crucial por un lado reconocer los derechos de las personas con discapacidad y, por otro lado, poner en marcha las medidas y acciones necesarias para facilitar el ejercicio de aquéllos.

### **2.1.2 Participación, Calidad de Vida y Ciudadanía.**

La palabra proviene del latín *participatio* y parte *capere*, que significa tomar parte. A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra propia vida y la de la sociedad a la que pertenecemos (Corominas, 1994).

Stringer (1974) interpreta tres versiones conocidas sobre la participación: “tener parte de” algo que pertenece a un grupo, “tomar parte en” algo con otros y “ser parte de” algo.

Mientras que en el Manual de educación que publica Amnistía Internacional se habla de la participación desde dos puntos de vista. El primero de ellos, se vincula con los derechos humanos y postula el derecho que tiene cualquier persona de intervenir en la toma de decisiones y en la realización de las metas políticas, económicas, sociales y culturales de la sociedad (Amnistía Internacional, 1996).

Esto plantea una noción de persona con valores y capacidades que puede aportar y poner al servicio de la comunidad a la que pertenece. Lo que nos lleva al segundo punto de vista que se da en la definición del manual: se concibe a la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que es “aquello que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto” (Amnistía Internacional, 1996).

El acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. La participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solamente con el hecho de contraer responsabilidades económicas o de cualquier otro tipo. La dignidad y la autodeterminación son características de la participación (Bolívar, 2007).

Del mismo modo Zimmerman y Rappaport (1988) se refieren a la participación como el involucramiento en actividades organizadas que pueden ser desde firmar una petición hasta votar para lograr un bien común. Una posición similar se encuentra en la investigación de Chavis y Wandersman (1990) en la que describieron la participación con indicadores como asistencia a reuniones, pertenencia a un grupo de trabajo, posición de liderazgo, entre otros.

Tal influencia no ocurre como una acción caótica o sin un fin determinado, aunque este último cambie en el tiempo. De hecho la participación requiere de un grupo organizado que concuerde en la naturaleza del problema a solucionar y en la clase de solución que se aplicará (Arango, 1992) o en objetivos que hace suyos y por los cuales despliega el esfuerzo participativo (Montero, 1996).

Desde la psicología, se concibe que la participación tiene como fin influir, pero influir en los procesos de toma de decisiones que de alguna manera se

vinculan con los intereses de los participantes. Por esto, autores como Barriga (1988), afirman que participar:

“Es intervenir en la toma de decisiones tendentes a planificar, gestionar y controlar el uso de los recursos [...]” (1988:69).

Wandersman (1984), cuya definición es muy citada por los psicólogos que se interesan en cuestiones comunitarias, define participación como el proceso mediante el cual los individuos toman parte en la toma de decisiones de instituciones, programas y ambientes que los afectan.

De acuerdo con esta última definición la participación puede darse en cualquier campo, laboral, educativo, de salud, tanto en referencia a un agente externo como dentro de una misma organización o comunidad. En cualquier caso, la finalidad es la misma: actuar para garantizar congruencia entre decisiones y necesidades.

Desde el área de la Discapacidad Intelectual, la participación es entendida como la actuación de las personas en actividades diarias de los distintos ámbitos de la vida social, se relaciona con el funcionamiento del individuo en la sociedad. La participación en actividades cotidianas es importante para el aprendizaje de la persona y constituye una característica central de las perspectivas del crecimiento y desarrollo humano del individuo en sus contextos. (Bronfenbrenner, 1999; Dunst, Bruder, Trivette & Hamby, 2006).

La participación, como la cuarta dimensión del modelo multidimensional de la Discapacidad Intelectual, se centra en la actuación de las personas en la sociedad. La participación se refiere a los roles e interacciones en las áreas de vida en el hogar, el trabajo, la educación, el ocio y las actividades espirituales y culturales (Verdugo, 2010).

Otro concepto básico en nuestro trabajo es el de ciudadanía. Autores como Osler (1998, 2000) y Bárcena (1997) proponen la práctica de ciudadanía, como prácticas esenciales para la persona, dándole valor e importancia al compromiso cívico y a la participación en la gestión de cuestiones comunes e individuales, y como medio para llegar a una democracia cada vez más fuerte. Bolívar, (2007), entiende esta ciudadanía a partir de tres elementos claves: derechos y obligaciones, sentimiento de pertenencia y la oportunidad de participar en la comunidad. Estos tres elementos nos ayudaran a relacionar la situación actual de las personas con Discapacidad Intelectual en el marco de la ciudadanía.

De la misma manera, Cabrera (2002), apuesta por una ciudadanía activa que debe potenciar la participación en los espacios públicos y comunes, siendo esta participación el eje de un aprendizaje encaminado a ejercitarla, con el objetivo de que las personas puedan expresar sus necesidades y reivindicar sus derechos.

Así pues, para conseguir una ciudadanía activa, será necesario un sentimiento de pertenencia a la comunidad, que se conseguirá con la participación y el reconocimiento por parte de la sociedad, y el compromiso y responsabilidad por parte de los ciudadanos y ciudadanas, todo ello bajo un marco legal que proporcione equidad en las oportunidades. Esto se logrará en el momento, en que la persona adquiera unas habilidades y actitudes sociales que incidan y permitan establecer relaciones con la comunidad.

En el ámbito de un enfoque sociocultural del aprendizaje, Rogoff (1993) utiliza el concepto de participación guiada para referirse a la construcción de puentes que se establecen naturalmente en las actividades cotidianas para que un aprendiz avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado.

El concepto de participación guiada se refiere a los procesos y sistemas de

implicación mutua entre los individuos, que se comunican en tanto participantes en una actividad culturalmente significativa. Esto incluye no sólo la interacción «cara a cara» que ha sido objeto de numerosas investigaciones, sino también la participación conjunta «codo con codo», muy frecuente en la vida cotidiana, y las coordinaciones de actividades a distancia que no exigen co-presencia (e.g., el menú de posibilidades comunicativas que surgen de combinar el dónde, el con quién y con qué materiales, y en qué actividades está implicada una persona). El término «guía» en la participación guiada se refiere a la dirección ofrecida tanto por la cultura y los valores sociales, como por los otros miembros del grupo social; el término «participación» en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad (Rogoff, 1993).

El concepto de «apropiación participativa» se refiere al modo en que los individuos se transforman a través de su implicación en una u otra actividad, preparándose en el proceso para futuras participaciones en actividades relacionadas. Junto con la participación guiada, entendida como el proceso interpersonal a través del cual las personas se implican en la actividad sociocultural, la apropiación participativa es el proceso personal por el cual, a través del compromiso con una actividad en un momento dado, los individuos cambian y manejan una situación ulterior de la forma aprendida en su participación en la situación previa. Se trata de un proceso de conversión más que de adquisición (Rogoff, 1993).

Como lo plantea Linares (2000) la promoción de la participación no es un fin en sí mismo, sino un elemento del proceso amplio de socialización, pero no de cualquier tipo de socialización, sino de una socialización consciente y propositiva.

La participación no es un fin en sí, sino un instrumento, una estrategia, una forma de actuar que es parte de un proceso que tiene que ver con la conformación de la sociedad. Por eso no se da de un día para otro, sino que es todo un camino

a recorrer (Linares, 2000).

Esta idea de la participación como un medio y no como un fin se maneja de manera común entre los diferentes autores que se dedican al tema. Como lo dice Roger Hart (1993), la participación “es el medio para construir la democracia y es una norma que permite medir su fortaleza”. (Pág.5)

El concepto de Calidad de Vida, se ha convertido en un área de especial interés para las aplicaciones prácticas y la investigación en los campos de la educación y educación especial, la salud física y mental, los servicios sociales, las familias, las organizaciones y las políticas públicas (Schalock & Verdugo, 2002, 2012<sup>a</sup>).

El concepto de Calidad de Vida es parte integral de este cambio de paradigma, junto con el desarrollo de un modelo ecológico de la discapacidad y la provisión de apoyos individualizados (Schalock & Verdugo, 2002).

Schalock & Verdugo (2007), la definen como:

“Un estado de bienestar personal compuesto por varias dimensiones centrales que están influenciada por factores personales y ambientales. Estas dimensiones centrales son iguales para todas las personas, pero pueden variar individualmente en la importancia y valor que se les atribuye. La evaluación de las dimensiones está basada en indicadores que son sensibles a la cultura y al contexto que se aplica”.(Pág. 56)

Para lograr una mejor Calidad de Vida, las personas con o sin discapacidad, requieren apoyo en un área determinada. Según Verdugo (2010) los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses, y el bienestar de una persona y que mejoran el

funcionamiento individual.

Según el paradigma de la Calidad de Vida, los Apoyos son un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ningún individuo va a necesitar todos los tipos de apoyo disponibles. Las necesidades de apoyo de las personas difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza) (Verdugo & Schalock, 2010).

Los avances en la tecnología que se han producido en las últimas décadas están siendo de especial importancia para la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad (Verdugo & Schalock, 2010).

Desde la perspectiva de la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) se podría considerar un producto de apoyo a cualquier dispositivo que pueda facilitar la estructura y/o función (Ej.; una prótesis de pierna, un implante coclear o un software para entrenar la capacidad de memoria de trabajo). La ejecución de actividades (Ej.; un software de reconocimiento de voz, una silla de ruedas escaladora o un tablero de comunicación) o simplemente modificaciones del entorno que reduzcan o eliminen las restricciones en la participación (Ej.; un sistema de apertura automática de puerta o el subtítulo de una película). En términos generales, las tecnologías y productos de apoyo constituyen un variado y amplio grupo de dispositivos, soluciones y tecnologías que persiguen aumentar la autonomía y el bienestar de las personas con diversidad funcional (Verdugo & Schalock, 2010).

Así como existen los apoyos, también están las buenas prácticas, entendidas éstas como el conocimiento basado en la investigación, la ética profesional, los estándares profesionales y el juicio clínico aplicados a las personas con Discapacidad Intelectual ( Recio& Vargas, 2008).

Un apoyo para dar acceso a las personas con Discapacidad Intelectual, sería la Teoría de la Semiótica Social, la Comunicación Multimodal y la Lectura Fácil, las cuales se profundizarán en capítulos siguientes. A continuación se revisarán las respuestas educativas a la formación laboral de personas con Discapacidad Intelectual.

## **Capítulo 2.2: Respuestas Educativas para jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual: Educación Especial, Talleres Laborales: Cocina.**

Partiendo desde la base de la educación, el objetivo principal de la formación laboral de jóvenes con discapacidad en talleres laboral, ha sido brindado por el Ministerio de Educación. Esta formación laboral de jóvenes con Discapacidad Intelectual, se rige por los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC) de 1990, en ellos se encuentra un marco conceptual y estrategias para la inserción laboral de los jóvenes y adultos que participan de dicha formación.

Para profundizar las diversas alternativas, es que en este capítulo se hará una breve reseña histórica de la evolución de la Educación Especial hasta llegar a la nueva concepción de Discapacidad Intelectual y de las actuales alternativas educativas que presentan el día de hoy, así como del desafío que queda planteado para la inclusión de este grupo de jóvenes y adultos en la sociedad.

### **2.2.1 Talleres Laborales en Educación Especial en Chile.**

La Educación Especial desde sus inicios ha estado vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. A pesar de los importantes avances alcanzados en las últimas décadas en la atención educativa de la educación especial, siguen existiendo niños, niñas y jóvenes que no han tenido la oportunidad de asistir a un establecimiento educacional o que no cuentan con los apoyos técnicos necesarios para aprender y acceder en igualdad de condiciones que el resto de la población para lograr la integración social (MINEDUC, 2004).

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación y se compromete a realizar variadas acciones para mejorar el sistema educacional y así, garantizar respuestas educativas de calidad que respondan a la inclusión social de todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país (MINEDUC, 2004).

Actualmente el sistema educacional contempla distintas opciones para dar respuesta a las necesidades de apoyo de los alumnos. Entre ellas podemos mencionar: a) las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral; b) los establecimientos de educación regular con proyectos de integración y/o grupo diferencial; y c) las escuelas hospitalarias. En el contexto de las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral, estas opciones educativas son la de mayor trayectoria de la Educación Especial en el país (MINEDUC, 2004).

La formación laboral de los jóvenes con Discapacidad Intelectual en Chile, se rige por los Planes y Programas del Ministerio de Educación (MINEDUC) de 1990, el que contiene un marco conceptual y estrategias para la inserción laboral para esas personas que no está en sintonía con las concepciones y corrientes teóricas más actuales, como por ejemplo, el paradigma de los apoyos de la Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR) (Luckansson et al. 2002) o la nueva conceptualización de discapacidad intelectual de la American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD) (Schalock et al. 2010).

Al respecto, el estudio más completo realizado en Chile sobre la formación para el trabajo de los jóvenes con discapacidad intelectual es el *Informe sobre la Situación Laboral en Educación Especial en Chile* (CEAS Ltda. ,2002). En este informe se señala que los modelos de formación laboral existentes no siguen, en general, una concepción teórica definida. La mayoría de estos modelos se desarrollan anclados en el paradigma clínico-rehabilitatorio, el cual trata a la

discapacidad como una enfermedad y a la diferencia como una desviación de lo normal, reduciendo a la persona a un rol pasivo, con su atención en las características negativas de las personas y no en sus fortalezas (Vidal & Cornejo, 2012).

Además, se puede ver reflejado en trabajos de título anteriores, investigaciones en las cuales se abordó sobre la propia percepción de calidad de vida y autodeterminación de jóvenes pertenecientes a centros laborales, como también, la relación entre la preparación y el grado de satisfacción de su desempeño laboral, una vez egresados de talleres o centros laborales en la región de Valparaíso.

Concretamente, en el ámbito de la Educación Especial, el tipo de formación laboral para los jóvenes con Discapacidad Intelectual es realizada en los talleres laborales (Nivel laboral), los que aparecen estipulados en el Decreto N° 87/1990 del MINEDUC y tienen como objetivo “Favorecer la adquisición de aprendizajes que posibiliten el desempeño del joven en la vida del trabajo. – Atender a los alumnos, proporcionándoles una formación de tipo laboral que les permita realizar un trabajo semicalificado en forma independiente, supervisada o cooperativa” (Pág. 3). Otra mirada sobre el rol que desempeñan los talleres laborales de acuerdo a Mundaca (2002), Citado por Gómez, Navarro & Rojas (2005) se traduce en:

“Procesos de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad, de preferencia, es el desarrollo de destrezas y dominios que permitan su posterior inserción laboral. La clave de las intervenciones está en preparar al joven de manera de facilitar su acceso al mercado laboral, habilitándolo para que desempeñe alguna actividad productiva: La respuesta es preparar y fortalecer al joven para que sepa enfrentar al mundo” (Pág.32).

En la formación laboral propuesta por los establecimientos educacionales, uno de los talleres que más se realiza es el de cocina. Y una de las competencias que se desarrolla en este taller tiene que ver con la preparación de comida, la cual es de extrema importancia para llevar una vida independiente y saludable, que también puede constituir una oportunidad para invitar a otras personas y, así reforzar las relaciones sociales (Gilman et al. 2002).

El MINEDUC (2005), en consonancia con la Política Nacional de Educación Especial ha iniciado la implementación, en el año 2007, de una Fase Experimental del proyecto de Educación para la Vida y el Trabajo en Escuelas Especiales y Liceos con Proyecto de Integración Escolar (PIE), y una Fase II, en el año 2008, dirigida a apoyar la Transición a la Vida Adulta (TVA) y al trabajo de jóvenes con Discapacidad Intelectual que estudian en establecimientos regulares con proyectos de integración escolar y en escuelas de educación especial (MINEDUC, 2009). Con el fin de acompañarlos hasta su vida adulta, brindándoles oportunidades para incluirse de la forma más autónoma posible a nuestra sociedad, de acuerdo a sus características.

Lo anterior expuesto, plantea un objetivo que queda pendiente para la educación inclusiva, la cual se puede resumir en las transformaciones de la educación general y de las instituciones educativas para que sean capaces de dar respuesta equitativa y de calidad a la diversidad. Esto radica en el sentido de brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la educación para todos, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general (Parra, 2010). Y que una vez finalizado su período de escolarización, no todos poseen las redes de apoyo necesarios para incluirse al mundo laboral, a pesar de haber tenido una educación de ese tipo por varios años, ya sea en el sistema de educación especial o en centros de capacitación laboral.

Para incluirse en nuestra sociedad, es fundamental participar y tener acceso a la misma, es por esto que en el próximo capítulo se planteará la importancia de la participación y su influencia en los significados y sus intercambios.

## **Capítulo 2.3: Participación como intercambio de significados.**

La inclusión educativa tanto en las escuelas como en centros especializados ofrece grandes beneficios a los estudiantes con discapacidad, desde ventajas psicológicas, intelectuales, sociales, de participación y emocionales hasta mejores formas de interacción con pares y adultos. La inclusión implica un desafío en las prácticas pedagógicas y educativas, es la mejor herramienta hacia la eliminación o disminución de estereotipos y prejuicios, favoreciendo el reconocimiento de las capacidades de las personas con discapacidad hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de autonomía e independencia esenciales para enfrentar los constantes retos de una sociedad cambiante y cada vez más exigente (Ruiz, 2009).

Desde la filosofía colaborativa e inclusiva de la educación se conciben las contemporáneas conceptualizaciones sobre discapacidad y diversidad, estos conceptos requieren modernos marcos de comprensión, nuevas actitudes hacia la variedad de la sociedad y originales modelos de intervención.

Para que exista una real respuesta educativa hacia la Discapacidad Intelectual, deben existir variadas formas y métodos de comunicación, para brindarles mayores oportunidades de acceso y participación en la comunidad.

Para ello es importante comprender cuáles son los conceptos que pueden guiar el entendimiento de las nociones explicitadas anteriormente, teoría de la Semiótica Social, accesibilidad, diseño universal, Lectura fácil y Comunicación Multimodal.

### **2.3.1 Teoría de la Semiótica Social**

Dentro del paradigma social, la aproximación a la comunicación se realiza desde los conceptos de semiótica y Semiótica Social. Oteíza (2006), en primera instancia define a la semiótica de manera general como el estudio de los significados, y por otra parte, plantea la semiótica social referida al estudio de los recursos mediante los cuales se valen los seres humanos para la comunicación y transmisión de la cultura (Arancibia, Herrera, Illanes & Zamora, 2013).

Desde esta perspectiva, la comunicación, plantea que los sistemas semióticos no sólo cumplen una función representativa de conocimiento, sino que además permiten la interacción. Dichos sistemas semióticos se consideran dinámicos, ya que reflejan y a la vez construyen a las comunidades de sujetos que los utilizan para crear significado (Halliday, 2004; Kress & Van Leeuwen, 2001). La teoría de la Semiótica Social, propone a la vez que cada cultura convencionaliza diversos recursos para representar y comunicar sus conocimientos y saberes acumulados (Hodge & Kress; 1988), uno de estos recursos planteados es el lingüístico o lengua materna (Arancibia et al, 2013).

Como explicita Halliday (1989), los contextos son determinantes del lenguaje. El contexto juega un papel fundamental, donde se consideran dos dimensiones para analizar los distintos significados: a nivel externo, existe la triple perspectiva que se ha proyectado al contexto social por medio de las categorías de campo, tenor y modo que conforman el registro de un contexto social particular o contexto de situación. A nivel interno se basa en tres metafunciones: ideacional, interpersonal y textual.

En la dimensión externa, el campo tiene que ver con los patrones discursivos que realizan la actividad que se está llevando a cabo en la interacción. Estas secuencias de actividades implican participantes, procesos y circunstancias

cuyas características establecen la diferencia entre un campo y otro. Por ejemplo, los participantes, procesos, los espacios y utensilios utilizados en un taller laboral de cocina de educación especial no son los mismos que encontramos en un taller de carpintería. El tenor se refiere a quiénes participan en la interacción comunicativa, los papeles que desempeñan, qué tipo de relaciones existen entre ellas, relaciones tanto permanentes como transitorias. En este caso, en el taller de cocina las relaciones fluctúan entre los monitores, los participantes y sus roles dentro del taller, como el encargado del horno, encargado de la limpieza, entre otros. Mientras que el modo tiene que ver con los canales de comunicación y el flujo de la información. Una variable importante aquí es el papel que desempeña el lenguaje en la actividad. En algunos contextos, el lenguaje tiene un papel menor, ya que otras modalidades comunicativas (imagen, señas, movimiento) son los principales mediadores (Arancibia et al, 2013). En el caso del taller de cocina, los modos principales varían según las características del alumnado.

La semiótica social nos plantea que los recursos utilizados para significar corresponden a modos semióticos disponibles en cada cultura los cuales se han convencionalizado, al igual que la lengua, para crear significado (Van Leeuwen, 2005). Desde esta perspectiva no se habla de reglas y códigos sino de prácticas y recursos, ya que los recursos usados para construir significado no son fijos ni estables (Kress & Van Leeuwen, 2001) e involucran a las comunidades y sus formas de actuar, participar, comunicar, razonar, etc. Esto ocurre en todos los ámbitos comunicativos ya sea de la música, el arte, la publicidad, la política, la educación, etc. Las personas que se comunican en cada ámbito pueden escoger entre las opciones que le ofrece su cultura para significar, en determinados contextos y para distintos propósitos (Bajtin, 2002). Por ejemplo, en nuestra investigación, contextualizada en un taller laboral de cocina, no sólo nos enfocaremos en el lenguaje utilizado dentro de éste, sino que también se

considerarán los recursos y apoyos visuales, los espacios y utensilios que permiten el acceso a la participación de los usuarios.

Para explicar de mejor manera la diversidad comunicativa de los participantes de un taller de cocina, es que se planteará un cuadro comparativo entre la Teoría Semiótica Social y el Lenguaje Cognitivo. A su vez, para una óptima comprensión del cuadro, se definirán las categorías utilizadas:

-Objetivo de la comunicación: es importante esclarecer el propósito de ambas concepciones de comunicación, para así, comprender a qué apunta. En el caso de la Semiótica Social, permite poner en un lugar central a los propósitos comunicativos mediante significados construidos con los recursos disponibles para los usuarios de una determinada cultura.

-Rol del Lenguaje: esta categoría busca aclarar la importancia que cada teoría le atribuye al rol del lenguaje en un contexto determinado.

-Importancia de los conocimientos previos: resulta indispensable conocer el rol que juegan los conocimientos previos desde ambas teorías, ya que pueden resultar limitantes o beneficiosos para el individuo dependiendo del enfoque.

- Lugar del significado: En esta categoría se busca conocer la construcción del significado desde ambas teorías.

-Recursos que utiliza: en esta categoría se explicita cuáles son los recursos típicos que se emplean en ambas teorías.

A continuación se presenta el cuadro, comparando la definición del lenguaje desde una perspectiva cognitiva con una perspectiva de significados sociales.

**Cuadro 1: Síntesis comparativa de concepciones del lenguaje cognitivo y la Teoría Semiótica Social.**

	<b>Lenguaje Cognitivo</b>	<b>Teoría de la Semiótica social</b>
<b>Objetivo de la comunicación</b>	Codificar y decodificar significados.	Dar forma a los propósitos comunicativos mediante significados construidos con los recursos disponibles para los usuarios de una determinada cultura.
<b>Rol del Lenguaje</b>	La base de la comunicación es la lengua, oral o escrita.	No sólo las lenguas son un medio semiótico, sino que todos aquellos sistemas que ofrezcan recursos para la creación de significados.
<b>Importancia de los conocimientos previos</b>	Considera como conocimiento previo indispensable el tener el mismo código entre interlocutores.	Considera como conocimiento previo la cultura y los contextos donde se desenvuelven las personas involucradas en el acto comunicativo.
<b>Lugar del significado</b>	Se encuentran explicito, sólo se decodifica.	Se construye de manera situada, en un contexto o registro específico (campo, tenor y modo) por medio de los recursos existentes en la

		cultura.
<b>Recursos que utiliza</b>	Interlocutores, canal. Código, mensaje.	Múltiples formas de representación y de interacción. (imágenes, discusión, auditivo, espacios, utensilios)

Tal como se ve en el cuadro 1, si comparamos el lenguaje con un foco cognitivo con la propuesta de la teoría Semiótica Social, nos podemos percatar de los múltiples recursos comunicativos que se encuentran involucrados en la interacción entre los individuo

### **2.3.2. Accesibilidad**

La accesibilidad universal como derecho ciudadano, es un concepto de reciente (2013) reconocimiento que está en proceso de integración dentro del conjunto social. Hablar de accesibilidad todavía sigue relacionándose limitadamente a entornos físicos, por ser una forma visible de las barreras del contexto hacia la discapacidad, en la que se pone de manifiesto la necesidad de tomar medidas para que ese derecho se convierta en una realidad (Verdugo & Schalock).

En la actualidad, el concepto de la accesibilidad incluye dos grandes ámbitos de actuación, en cierto modo complementarios: la promoción de accesibilidad y las adaptaciones. (Verdugo & Schalock, 2013):

La promoción de accesibilidad está dirigida a eliminar las barreras físicas, arquitectónicas o de comunicación en el hogar, la comunidad y los medios de transporte, esto puede implicar el diseño o adaptabilidad orientada al acceso de todos y todas. Conjuntamente es un concepto relativo; es decir, los problemas de accesibilidad se expresan en función de la relación entre la persona y su entorno. Así, se puede entender que la accesibilidad es el punto de encuentro entre la capacidad funcional de una persona o grupo de personas y el diseño y las demandas de su entorno. También ésta hace referencia al cumplimiento de leyes, normas y estándares oficiales (Iwarsson & Stahl, 2003).

Cuando el diseño no fue pensado para una accesibilidad universal, requiere de adaptaciones. Las adaptaciones implican acomodar o ajustar algo a otra cosa, es decir, promover cambios para ajustar las condiciones ambientales que rodean a la persona a sus posibilidades y necesidades. Las adaptaciones pueden ser de diferente naturaleza (ocupacionales, temporales etc.) (Söderback, 2009). Están dirigidas específicamente a facilitar la vida independiente y el bienestar de la personas. En términos generales, la utilización de herramientas que faciliten las actividades de la vida diaria. Éstas tienen distintos propósitos como la prevención, el mantenimiento o la compensación. Por ende las adaptaciones pretenden mejorar la facilidad, la seguridad y la eficiencia de la ejecución de actividades por parte de las personas en su vida cotidiana y han sido y son una estrategia básica en la mejora de la accesibilidad para personas con discapacidad en los entornos educativos y laborales (Verdugo & Schalock, 2013).

Como se acaba de explicar, su objetivo principal es eliminar las barreras físicas, arquitectónicas o de información y comunicación del entorno tanto en el hogar como en la comunidad y en el transporte. En todas estas áreas, una adecuada accesibilidad fomenta la confianza y mejora la relación funcional de la persona con su entorno. Y esto afecta directamente a la satisfacción de las personas con sus situaciones vitales y la calidad de vida percibida (Nygren,

Oswald, Iwarsson, Fange, Sixsmith & Schilling 2007). Esto va dirigido a todas los individuos de la sociedad pero en el caso específico de las personas con Discapacidad Intelectual, ellos son ciudadanos y tienen derecho a participar en la vida política, social y económica de la comunidad a la que pertenecen, tienen las mismas necesidades de información que cualquier otra persona, necesitan tener acceso a la información diaria que utiliza cada persona en su vida cotidiana: noticias, diarios, recetas, información dirigida a los consumidores, derechos y obligación, acceso a servicios , información relativa al ocio , transporte entre otros.

Ahora bien, pueden necesitar apoyos para ciertas tareas como es en el ámbito de la lectura, tarea que otros ciudadanos son capaces de realizar sin ayuda, pero además hay que tener en cuenta que la capacidad de lectura y de comprensión para acceder a estos textos entre las personas con discapacidad intelectual varía enormemente, sobre todo al momento del aprendizaje (Vived & Molina, 2012).

Al hablar de accesibilidad entendemos que ésta se relaciona directamente con los derechos y, por tanto, es necesario conocer el contexto normativo. En este sentido, podemos señalar, entre la normativa sobre accesibilidad para personas con discapacidad la Convención Internacional de la ONU sobre Derechos de la Personas con Discapacidad y las Normas de la Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para las personas con discapacidad. Estas normativas garantizan a grandes rasgos, la igualdad de oportunidades y la no exclusión. En un terreno más específico, también garantizan la accesibilidad a la información y aprendizaje de actividades de la vida diaria (Vived & Molina, 2012).

La Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, firmado en Nueva York en el año 2006, se concibió como un instrumento de derechos humanos para reafirmar que todas las personas con todos los tipos de

discapacidad deben poder gozar de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Dicha Convención, plantea cincuenta artículos que declaran los principios y formas de proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos. En lo referido a Accesibilidad en el artículo 9, apartado f), indica que se debe “Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información” (Vived & Molina, 2012).

Siguiendo con las declaraciones referidas a la accesibilidad como derecho, el artículo 21 de la Convención plantea la Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información, en donde se presentan cinco apartados que declaran:

“La libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan” (Vived & Molina, 2012. Pág. 19) en formatos accesibles, sin costo adicional alguno, incorporando las nuevas tecnologías y alentando tanto a las entidades privadas como a los medios de comunicación a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso, aceptando y facilitando la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación.

Entre las áreas a trabajar en la accesibilidad, se destaca la comunicación y uno de los elementos esenciales para permitir el acceso a ésta son las páginas web, puesto que estamos viviendo en una sociedad cambiante, en la que cada vez tienen más importancia el acceso a la información a través de internet, es normal que en últimos años se haya prestado especial atención a los problemas de accesibilidad a la información. Dentro de este ámbito, la accesibilidad aplicada al

contenido de internet se denomina accesibilidad web y se ocupa de desarrollar las tecnologías, sistemas de evaluación y herramientas de diseño para asegurar la capacidad de acceso a la web y a sus contenidos por todas las personas, independientemente de las limitaciones propias del individuo (discapacidad) o de las que se derivan del contexto de uso (tecnologías o ambientes) (Verdugo & Schalock, 2013).

Por lo demás, de manera más específica, el artículo 30 declara como derecho la Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, señalando en el punto I que “Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes” (Pág. 25) De esta forma declaran, en el apartado a), que es un derecho de las personas con discapacidad tener acceso a material cultural en formatos accesibles. Esto adquiere importancia si consideramos que la accesibilidad a la información escrita guarda una estrecha relación con la participación social de grupos de individuos. Pero las personas con discapacidad intelectual, se encuentran con grandes barreras de participación y ello a pesar de la existencia del derecho de todas las personas a participar en la sociedad. Este derecho debe reflejarse , al menos , en dos aspectos importantes : a) favorecer el acceso a la información (relacionada con la cultura, la literatura, las leyes , el conocimiento, las noticias, entre otros); y b) que las situaciones de participación social se produzcan en el desarrollo de la vida cotidiana de las personas , es decir, que sean habituales (Vived & Molina, 2012).

Finalmente, se puede decir que accesibilidad se refiere a la facilidad con la que algún producto o servicio puede ser utilizado, visitado o accedido por parte de la población en general y, especialmente, por las personas con discapacidad. Así, se podría afirmar que un producto o entorno es accesible para una persona con discapacidad sólo si dicha persona es capaz de utilizarlo del mismo modo que

cualquier otra persona con habilidades y entrenamiento similares y que no tenga discapacidad (Verdugo & Schalock, 2013).

Por lo tanto, los países adscritos a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad debieran asegurar todo lo anteriormente expuesto, y en consecuencia la lectura, entendida como un medio para el acceso a la cultura, la literatura y la información, es también un derecho (Collado, Marra de Acevedo & Orellano de Marra, 1997).

### **2.3.3 Diseño Universal**

Siguiendo los lineamientos de lo planteado en cuanto a la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, se entiende que el acceso a diversos elementos y situaciones por parte de toda la población, es uno de los objetivos que como sociedad debemos lograr, proponiendo estrategias y metodologías que permitan la participación de todos y todas dentro de la comunidad.

Respecto a eso, Mace (1985) propone un **Diseño de Productos y Entornos** de fácil uso para el mayor número de personas posible, sin la necesidad de adaptarlos o rediseñarlos de una forma especial. El propósito de este diseño es simplificar la realización de las tareas cotidianas mediante la construcción de productos, servicios y entornos más sencillos de usar por todas las personas y con el mínimo de esfuerzo. Por lo tanto, pretende beneficiar a todas las personas, de todas las edades y habilidades (Verdugo & Schalock, 2013).

Es muy importante señalar que este diseño se puede aplicar a una amplia variedad de entornos, ya sean construidos, sociales o virtuales. Por ejemplo, respecto a los entornos construidos, como sistemas de transportes, lugares

públicos, vivienda, entre otros. Además se logra emplearse a todo tipo de productos que van desde utensilios u herramientas hasta el diseño de ropa. También se puede aplicar a las comunicaciones y a las tecnologías de la información como los sistemas operativos de ordenadores como la World Wide Web, la publicidad o la educación, se destaca que su aplicación abarca hasta la política, en ámbitos de leyes y reglamentos (Verdugo & Schalock, 2013).

Desde esta perspectiva, esto es muy relevante ya que la optimización de habilidades y la mejora de la participación requiere de la atención hacia la persona en su conjunto, y no solo en la fijación de las características físicas, sensorial o intelectual (Verdugo & Schalock, 2013).

Sin embargo, la definición de Diseño Universal no proporciona por sí misma las herramientas necesarias para implementar el concepto en la realidad. Para hacerlo, el Centro de Diseño Universal de North Carolina, USA, convocó a un grupo de expertos para que elaborasen una serie de principios. Y así fue como Connell et al. (1997) compilaron los siete principios básicos que han servido como modelo a seguir en el desarrollo de múltiples aplicaciones en distintos ámbitos como el diseño del hogar, entorno laboral, la ingeniería, la educación o el diseño de páginas y aplicaciones Web y para diversas poblaciones, especialmente aquellas que presentan necesidades de apoyo derivadas de la discapacidad intelectual (Stephanidis, 2009).

A continuación, se presentan los siete principios del Diseño Universal (Verdugo & Schalock, 2013):

Uso equitativo: El diseño puede ser utilizado por personas con distintos grados de habilidad. Ejemplo: Las puertas automáticas con sensores pueden ser utilizados por usuarios con diversas necesidades.

Flexibilidad en el uso: El diseño se puede acomodar a un amplio rango de habilidades y preferencias individuales. Ejemplo: Tijeras diseñadas para usuarios diestros o zurdos.

Uso simple e intuitivo: El funcionamiento debe ser simple de entender, sin importar la experiencia, el conocimiento, el lenguaje, o el nivel de concentración del usuario en el momento de su utilización. Ejemplo: La ausencia de información detectable provoca que los botones de los ascensores sean difíciles de usar por primera vez para personas con visión reducida.

Información perceptible: El diseño comunica en forma efectiva la información necesaria, sin importar las condiciones ambientales o las habilidades sensoriales del usuario. Ejemplo: Los signos de dirección de alto contraste que utilizan textos y pictogramas para comunicarse con un grupo amplio de usuarios.

Tolerancia al error: El diseño minimiza las consecuencias adversas de los accidentes o acciones no intencionadas. Ejemplo: La opción de “deshacer” en los programas de ordenadores.

Mínimo esfuerzo físico: El diseño puede ser usado de forma eficiente y cómodo con un mínimo de fatiga física /cognitiva. Ejemplo: El diseño de las manillas de las puertas puede facilitar su utilización por parte de personas con distintas capacidades.

Espacios y tamaños adecuados: Deben proporcionarse espacios y tamaños apropiados para el acceso, el alcance, la manipulación y el uso sin importar el tamaño de cuerpo, o la movilidad del usuario. Ejemplo: El tamaño de los mostradores permite un uso conveniente por usuarios de distintas alturas.

Entonces, se puede considerar que los principios del Diseño Universal proporcionan una buena guía para la construcción de entornos que faciliten las actividades y su participación en estas, y para mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad (Joines, 2009), ya que este diseño es un modo óptimo de abordar la construcción de entornos inclusivos desde una perspectiva proactiva. Los desarrollos en las políticas sociales para la promoción de la accesibilidad y de entornos “inclusivos” junto con el enorme potencial y los avances de las tecnologías están transformando por completo un ámbito de intervención que cada vez se reconoce como más relevante a la hora de considerar los factores que contribuyen a las situaciones de discapacidad (Verdugo & Schalock, 2013).

#### **2.3.4 Lectura Fácil**

Siguiendo los principios del Diseño Universal, se desprenden diversos métodos y estrategias que permiten el acceso de las personas con discapacidad a la información, por ejemplo, desde los principios de Uso simple e intuitivo, y la Información Perceptible, se desprende un tipo de apoyo con el cual las personas con discapacidad intelectual acceden a la lectura: el método de Lectura Fácil, ya que les permite conocer los aspectos más importantes de un texto, así como los que pueden afectar más directamente a sus vidas, y su participación a diversas actividades correspondientes a su grupo etario promoviendo la autonomía de cada individuo (García, 2012).

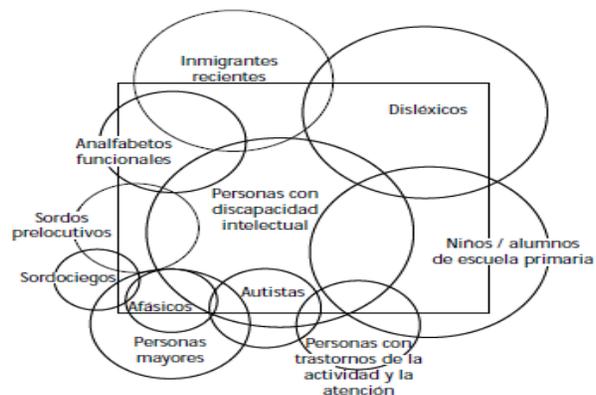
La Federación Internacional de Asociaciones de Bibliotecarios y Bibliotecas (IFLA), publicó en 1997 «Directrices para materiales de lectura fácil» y luego las revisó en 2010. Allí, establecen una aproximación a la definición de Lectura Fácil, en donde se diferencian dos ideas:

Adaptación lingüística de un texto que lo hace más fácil de leer que un texto medio, pero no más fácil de comprender.

Adaptación que permite una lectura y una comprensión más sencilla.

Según la IFLA, el objetivo de los documentos publicados dice mayor relación con la segunda definición entregada, ya que la Lectura Fácil abarca no sólo el contenido, sino también las ilustraciones y la maquetación, aspectos que correctamente planificados, puede permitir una mejor y más sencilla comprensión (IFLA, 2010).

Por lo tanto, la Lectura Fácil está dirigida a personas con alguna discapacidad y lectores con competencia lingüística o lectora limitada.



**Figura 1.** Usuarios de lectura fácil. Fuente: Associació Lectura Fácil, a partir de «Directrices para materiales de lectura fácil» de la IFLA. Traducción del autor.

La figura 1 representa la población a la que va dirigida el método de Lectura Fácil, como personas con dislexia y otras dificultades lectoras, discapacidad intelectual, TDAH, discapacidad auditiva, sordoceguera, afasia, demencia, inmigrantes, personas con baja alfabetización, entre otros. A su vez, el método de lectura fácil plantea diferentes grupos etarios para trabajar: niños, jóvenes y adultos. En ellos, se varían los temas de interés y la utilidad que puedan darle dependiendo de la necesidad que presente cada persona (IFLA, 2010).

Además, como ya se ha mencionado, cada persona tiene sus propias características y del mismo modo cuando se habla de lectura fácil, no se señala un estándar fijo de competencia o capacidad lectora, sino que se acepta la existencia de determinados niveles. En consecuencia, las adaptaciones con lectura fácil dependerán de las características, fortalezas e intereses de la persona, por lo que los textos adaptados bajo la Lectura Fácil presentan grados de dificultad en tres niveles (IFLA, 2010). Sin embargo, hay que señalar que la lectura fácil no es una solución universal, sino parcial. Sólo será válida para personas que tengan capacidad de lectoescritura. Por lo que se declara que si una persona no tiene esta capacidad, existen otros métodos: transmisión oral, a través de imágenes y pictogramas, lengua de signos, comunicación alternativa y aumentativa o braille (García, 2012).

El año 2012, Oscar García Muñoz con la colaboración de Confederación Feaps, Feaps Madrid y Creacesible publicó el primer manual de Lectura Fácil, llamado “Lectura Fácil, Métodos de redacción y evaluación”. Allí, se hace énfasis en la importancia de la concienciación y sensibilización sobre las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad en su día a día a la hora de acceder a textos escritos.

En el plano nacional, el organismo que se ha hecho cargo de implementar la lectura fácil, ha sido la organización Down 21, quienes publicaron un manual de Lectura Fácil basado en el manual español “Lectura Fácil, Métodos de redacción y evaluación” publicado en España en el 2012. Dicho manual se llama “Cómo elaborar textos de lectura fácil” y fue publicado en el año 2012, conteniendo directrices en torno a la Composición, redacción, cifras y formato (Lectura fácil Chile, 2012).

Por lo tanto, retomando lo planteado en este capítulo, la Lectura Fácil no sólo implica el derecho a la lectura que todas las personas poseen, sino que también permite el ejercicio de otros, como el de participación, para tener la opción de influir en decisiones que pueden ser importantes para su vida. Hablar de accesibilidad a los contenidos escritos significa no sólo hablar de acceso a la literatura, los diarios o las enciclopedias y libros de texto, sino también a la legislación, los documentos administrativos, los informes médicos, los contratos y cualquier otro texto de la vida cotidiana (García, 2012).

Para lograr una mayor comprensión sobre el acceso a la participación se realizará con cuadro comparativo para señalar la diferencia entre la comprensión de la lectura, y el acceso a la lectura para personas con discapacidad intelectual, entendido desde la participación.

**Cuadro 2: síntesis comparativa concepciones de comprensión de lectura y acceso a la lectura.**

	<b>Comprensión de la lectura</b>	<b>Acceso a la lectura</b>
<b>Objetivo de la lectura</b>	Desarrollar procesos cognitivos que le permitan comprender los contenidos declarados por el autor.	Permitir que el individuo participe en su contexto e interactúe con el entorno.
<b>Rol del lector (autonomía)</b>	Se necesita que sea autónomo en sus procesos cognitivos para comprender. Es un proceso intrapersonal	Se privilegia la autodeterminación mediante el apoyo de su entorno. No es necesaria la autonomía. Es un proceso interpersonal

		porque permite la interacción con otros y con los objetos.
<b>Importancia de los conocimientos previos</b>	En función de los contenidos del texto para mantener en mi mente el significado del texto	En función del contexto en la actividad para poder participar.
<b>Lugar del significado</b>	Se extrae, ya que está en el texto. Se encuentra explícito o implícito.	Se construye, se encuentra en el sujeto y como éste interactúa.
<b>Representación del significado</b>	En los aspectos lingüísticos escritos	Múltiples formas de representación y de interacción. (imágenes, discusión, auditivo)
<b>Tipo de texto</b>	Pone énfasis en lo conceptual	Están intencionados a lo procedimental.

Tal como se muestra en el cuadro 2, si comparamos la comprensión de lectura y acceso a la lectura, esta última nos aclara que para que exista acceso a la participación dentro de un ambiente, se requiere vivenciar un proceso interpersonal ya que permite la interacción con otros y con los recursos que están inmersos en su contexto.

### 2.3.5 Comunicación Multimodal

El concepto de multimodalidad, formulado por la Teoría Semiótica Social (Kress & van Leeuwen, 1996) propone que en todo evento de comunicación

confluyen distintos recursos que aportan al significado. La teoría sostiene que los mismos principios semióticos pueden operar a través de diversos modos. Dicho de otra forma, un mismo significado puede ser comunicado a través de distintos recursos de representación (por ejemplo verbales e icónicos), donde cada representación pone énfasis en distintos aspectos del significado aportando de manera parcial a un significado global.

La multimodalidad es definida entonces, como una perspectiva sobre la comunicación, que permite describir el uso de diversos modos semióticos en el diseño de un producto o evento semiótico, junto con la forma particular en que estos modos son combinados (Arancibia et al, 2013). Por ende podríamos declarar que la comunicación multimodal, se relaciona con temas antes tratado, como la accesibilidad, diseño universal y lectura fácil, ya que estas utilizan diversos recursos del medio para que las personas participen en un contexto determinado.

Ahora bien, en el plano de la accesibilidad, no sólo la lectura fácil propone apoyos para las personas que ven limitada su participación, sino que también existe la comunicación multimodal.

El enfoque de la multimodalidades coherente con el enfoque sociocultural del aprendizaje y pone el foco en la variedad de modos o recursos semióticos utilizados para significar por las distintas comunidades y que confluyen en un mismo evento comunicativo (Manghi, 2009).

Desde esta perspectiva multimodal, no se habla de reglas y códigos o de significados y significantes, sino de prácticas y recursos, ya que estos elementos no son fijos y estables, sino que se encuentran disponibles en nuestra cultura para crear significado y ser llevados a la práctica de diversos modos concretos (Manghi, 2009). En cuanto a esto, se puede mencionar que una imagen que representa

concretamente lo que se describe en el texto mejora el acceso a la información o significado presentado y aclara el lenguaje.

Los estudios desde la multimodalidad proponen un nuevo lenguaje para la descripción semiótica que incluye conceptos como medio, modo y materialidad (Kress et al., 2001, citado en Manghi, 2009).

Medio: corresponde a la sustancia material que es moldeada a través del tiempo por una cultura. Son los recursos o materia prima a partir de la que se crea significado (sonido, espacio, luz, etc.)

Modo: corresponde a los sistemas o recursos para crear significado, trabajados por la cultura en formas específicas, organizadas socialmente y regulares de representación. Cada sistema de creación de significados provee diferentes potencialidades comunicativas (habla, escritura, gestos, etc.).

Materialidad: es una característica central de cada medio. Cada modo se moldea alrededor de las limitaciones y potencialidades de la materialidad de su o sus medios.

A su vez, Kress y van Leeuwen (2001) plantean múltiples articulaciones en todos y cada uno de los signos, no sólo una doble articulación como en el lenguaje (contenido y expresión). Desde su propuesta, el estrato del contenido podría estratificarse en discurso y diseño, mientras que el estrato de la expresión se podría estratificar en producción y distribución.

-DISCURSOS:

Son conocimientos sobre la realidad construidos socialmente, se han desarrollado en contextos sociales específicos de maneras apropiados a los

actores sociales de esos contextos. Cada discurso puede ser producido de diversas maneras. En este caso el discurso sería cocinar.

#### -DISEÑO:

Esta instancia se encuentra a medio camino entre contenido y expresión, corresponde al aspecto conceptual de la expresión.

El diseño descansa en los modos semióticos (escritura, música, color) como recursos abstractos capaces de ser realizados en diferentes materialidades. En este caso correspondería a la receta que se prepara.

#### - PRODUCCIÓN:

Se refiere a la organización de la expresión, la articulación material del evento semiótico que implica la actual producción material del artefacto semiótico. En este caso nos referimos a la interacción cara a cara entre los participantes y las monitoras.

#### -DISTRIBUCIÓN:

La distribución hace referencia a que la manera en que se distribuye un texto también aporta a su significado, y esto está condicionado por las potencialidades semióticas y la convención cultural que le ha atribuido la capacidad de crear ciertos significados.

Finalmente, es posible determinar que todo discurso es esencialmente multimodal, ya que la significación procede de las múltiples modalidades que se constituyen a través de las formas de representar la realidad que son movilizadas discursivamente, como por ejemplo, en un mismo evento comunicativo los significados que se construyen cara a cara pueden integrar recursos como el lenguaje hablado, los gestos, las imágenes que se apuntan y los desplazamientos por el espacios.

La multimodalidad es un enfoque clave para el acceso de las personas con Discapacidad Intelectual a artefactos semióticos requeridos para participar en un taller laboral de cocina, ya que plantea diversas formas de comunicación. De este modo responde a la diversidad, utiliza prácticas y recursos presentes en el ambiente y cada persona enfrentada a un texto construye su propio significado (Pardo, 2007).

Respecto a esto, Bezemer et. al. (2011) señala la importancia de la diversidad, cultura y lenguaje en los distintos contextos donde se manifiesten, lo que se vio reflejado en su investigación en un pabellón quirúrgico realizado en Londres. El autor diseñó un estudio que incorporó a doctores, enfermeras y asistentes para realizar operaciones dentro de un pabellón quirúrgico, donde se registró la comunicación en una situación o registro determinado mediante audio y video. Los resultados de dicho estudio demostraron diferencias de dialecto lenguaje y uso de determinados gestos que quedaban evidenciadas en las actividades específicas que involucran la participación en una cirugía, como entablar conversaciones, pedir implementos y equipamiento. Lo anterior se debía a los años de experiencia y práctica que dichos individuos habían tenido participando en estos contextos, previo al estudio en distintas localidades, por ende el procedimiento y la denominación de instrumentos generaba discordancias.

El estudio analiza las discordancias de parte de doctores y enfermeras, identificando las situaciones en las que dichas discordancias dieron resultados positivos y cuando los resultados fueron negativos para la cirugía, afectando la participación (Bezemer et. Al, 2011).

Este estudio llevado a cabo desde la Semiótica Social y el enfoque multimodal en una comunidad particular como es la del pabellón quirúrgico y sus participantes, se evidencia la importancia del contexto, la comunicación y de los

significados que se le atribuyen a diversos elementos y objetos, para poder interactuar con otros y establecer consensos que permitan una participación completa de todos los individuos.

## **CAPÍTULO 3: MARCO METODOLÓGICO**

### **3.1.Introducción**

El siguiente apartado tiene por finalidad presentar los objetivos y la metodología a desarrollar a lo largo del presente trabajo de titulación, el cual tiene como propósito caracterizar la participación de adultos y jóvenes con discapacidad intelectual en talleres laborales de cocina, desde la perspectiva de la construcción de significados y la Inclusión.

#### **3.1.1. Supuestos de investigación**

La presente investigación parte de supuestos desde los cuales se realiza la aproximación a la realidad a describir. Estos son:

El uso de artefactos semióticos permite la creación de significado y la participación de personas en un contexto como el taller laboral de cocina.

La participación en actividades sociales favorece el aprendizaje y la calidad de vida de personas en un contexto como el de taller laboral de cocina.

#### **3.1.2. Preguntas orientadoras y objetivos de la investigación**

Sobre la base de la hipótesis expuesta es que las interrogantes que orientan la presente investigación son:

Desde la perspectiva inclusiva, ¿Cómo participan actualmente los jóvenes y adultos que integran un taller laboral de cocina en la preparación de recetas en los talleres laborales de cocina?

Desde la perspectiva inclusiva ¿Cuáles son las principales barreras y facilitadores de las personas con discapacidad intelectual que asisten a talleres laborales de cocina para participar en la preparación de las recetas?

¿Cómo definen su participación los actores del taller laboral de cocina?

¿Cómo influye el uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación?

Por lo regular, las preguntas surgen como parte del proceso de investigación y éste es flexible, y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal y como la observan los actores de un sistema social previamente definido (Sampieri, Fernández & Baptista, 2003).

## **Objetivo general y específicos**

### Objetivo general:

- Caracterizar la participación de adultos y jóvenes con discapacidad intelectual en talleres laborales de cocina, desde la perspectiva de la construcción de significados y la Inclusión.

### Objetivos específicos:

- Indagar la apreciación que tienen los integrantes de un taller de cocina en torno a su participación en el mismo.

- Describir cómo influye el uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación.

- Interpretar el uso de recursos semióticos en talleres laborales de cocina como barreras o facilitadores para el acceso a la participación de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual, desde la perspectiva inclusiva.

### **3.2. Aproximación metodológica**

Entendemos por investigación “la producción de una respuesta a una pregunta que resulta en un conocimiento nuevo acerca de la realidad que se estudia” (Prieto, 2001).

Para lograr los objetivos de esta investigación, se ha utilizado un método que permite comprender lo que se investiga abarcando la mayor cantidad de aspectos involucrados en la misma. Por lo tanto, se decidió llevar a cabo una investigación de tipo cualitativa, entendiendo por ésta “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable” (Taylor & Bogdan, 1987). Es una estrategia de investigación basada en una rigurosa descripción contextual de la situación, garantizando la máxima objetividad en la captación de la realidad para posibilitar el análisis a través de una recogida sistemática de datos. Por ello se efectuaron acciones en terreno y en contacto con los actores principales de la situación a observar (Prieto, 2001).

Rodríguez, Gil & García (1996) plantean la investigación cualitativa como: “El estudio de la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales (entrevista,

observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos) que describen la rutina y las situaciones problemáticas y los significados en la vida de las personas y de las comunidades.

Además, es necesario considerar que cuando se intenta dar respuesta a una realidad o problema del cual existe escasa información, se realizan los llamados estudios de tipo exploratorio, los cuales se llevan a cabo “... normalmente, cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes.” (Hernández et al, 2003), aspecto que se relaciona directamente con esta investigación, debido a lo innovador del tema y que no existen investigaciones a nivel nacional al respecto de vincular las temáticas propuestas.

A este tipo de investigación se le atribuyen ventajas como:

Es holístico, ya que se consideran todos los aspectos que intervienen en la investigación: personas, sus relaciones, los contextos, significados, entre otros.

Es naturalístico, es decir, la realidad estudiada es en el contexto natural, además, el investigador analiza las situaciones sin sacar conclusiones prematuras o juicios sesgados.

Se utilizan categorías en vez de variables, las cuales “no se definen operacionalmente ni son sujetas a medición por lo tanto no busca necesariamente probar hipótesis ni teoría, sino representan más bien un método para generarlas a partir de lo que se construye” (Prieto, 2001).

El contexto es siempre la fuente de los significados. Se trabaja a la base de comportamientos recurrentes que pretenden realizar un análisis profundo de éstos

y sus significados en la interacción cotidiana. Por lo tanto, no se trabaja con análisis estadístico.

Se utilizará este enfoque de investigación cualitativo, ya que a diferencia de la investigación cuantitativa, cuyo proceso de investigación tiene un carácter secuencial y distributivo, es decir un itinerario planeado a priori (diseño ex ante), la investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo paulatino con el objeto de estudio (Dávila, 1995). Esto se traduce en que la selección de la muestra, la recolección de los datos, el proceso de análisis y producción de resultados son simultáneos y mantienen una relación de reciprocidad entre ellos (Sampieri, Fernández & Baptista, 2003).

Esto quiere decir, que el método se adapta en razón de las características particulares de aquello que se pretende estudiar, lo cual implica que el diseño de investigación es ex post, puesto que conserva un carácter provisional y su sentido es dado o se encuentra al finalizar el proceso (Sampieri, Fernández & Baptista, 2003).

En conclusión, se decidió utilizar la investigación cualitativa, ya que es la más utilizada en ciencias sociales y nos permite apreciar a las personas e interacciones sociales y todos los contextos que intervienen, además de ser la que nos permite lograr nuestros objetivos propuestos en un comienzo de mejor manera.

### **3.3- DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

Esta investigación es parte de un proyecto mayor Fondecyt 1130684 sobre la Alfabetización Semiótica y Mediación en la trayectoria escolar: descripción multimodal de las producciones de los estudiantes y del discurso de los

profesores. Este estudio aborda la descripción de las prácticas pedagógicas en la escuela desde el enfoque multimodal de Kress (2010), el que amplía la mirada hacia la comunicación más allá del lenguaje verbal. A partir de la diversidad y convergencia de recursos que construyen significados puestos en marcha por los distintos actores del aula: por el discurso del profesor, en los materiales de enseñanza, en la pizarra, en los textos escolares, producidos por escolares en sus cuadernos, en las guías, en las pruebas, en los trabajos, entre otros, ocurre el aprendizaje (Manghi, 2013).

La investigación realizada en modalidad cualitativa consideró los lineamientos del diseño de investigación del estudio de caso. Mertens (2005) citado por Hernández, Fernández, & Baptista, (2003) define al estudio de caso como una investigación sobre un individuo, grupo, organización, comunidad o sociedad; que es visto y analizado como una entidad, por lo tanto constituye un método para aprender respecto a una instancia compleja, basado en un entendimiento comprensivo de esta instancia como un “todo” y su contexto, mediante datos e información obtenidos por descripciones y análisis extensivos.

Para Wiersma & Jurs (2005) citado por Hernández, Fernández, & Baptista, (2003) el estudio de caso es el análisis detallado de “algo”: un evento específico, una organización, un sistema educativo, por ejemplo. Además señala que un estudio de caso es una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto en la vida real, especialmente cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes.

Stake (2000) reconoce una situación problemática que surge al tratar de definir al estudio de caso como una forma de investigación. Para resolver el asunto, utiliza el criterio de que el estudio de caso no está definido por un método específico, sino por su objeto de estudio. Entre más concreto y único sea éste, y

constituya un sistema propio, con mayor razón podemos denominarlo estudio de caso.

En este estudio, se tomó la decisión de utilizar la modalidad de estudio de casos, ya que en primer lugar, nuestra investigación se llevaría a cabo con ejemplos o casos reales lo cual se presentaba como una posibilidad de profundizar en el conocimiento del tema analizado y en segundo lugar, porque nos permitía extraer una serie de lecciones aplicables al conjunto de evaluación.

Neiman & Quaranta (2006) distinguen dos tipos de estudio dentro de los diseños de investigación con estudio de casos: los estudios de caso único y los estudios de caso múltiples, específicamente y acotado a nuestra investigación utilizamos un estudio de casos múltiple, Los diseños de investigación de casos múltiples por otra parte, permiten al investigador desarrollar y construir teoría, pudiendo a diferencia de otros diseños dentro de la investigación cualitativa como el de la Grounded Theory, de Glasser & Strauss (1967) en caso de ser necesario, tomar como punto de partida la guía de un marco conceptual y teórico determinado, o bien –a diferencia de la etnografía-, realizar recortes específicos de la realidad, para su abordaje (Creswell, 1998). Este tipo de estudios se apoyan en la lógica de la replicación y de la comparación de sus hallazgos y resultados (Liphart, 1971). De esta manera, a partir de un número limitado de casos seleccionados en función del propósito de la investigación, se da cuenta de las complejidades presentes y pueden obtenerse conclusiones de forma deductiva o bien desarrollar generalizaciones inductivas. La generalización de los resultados, tiene en cuenta ciertas condiciones conceptuales y empíricas (Yin, 1994; Neiman & Quaranta, 2006).

Varios autores como Stake (2000), Mertens (2005), Williams, Grinnell & Unrau (2005) opinan que más que un método es un diseño y una muestra, además argumentan que los estudios de caso utilizan o pueden utilizar diversos

métodos. En el estudio de caso, se pueden agregar encuestas o grupos de enfoque como herramientas para recolectar datos adicionales, esquema que resulta compatible con un proceso cuantitativo, cualitativo o mixto.

Cada vez son más comunes los estudios de caso mixtos, ya que recolectan tanto datos cualitativos como cuantitativos; lo cual fortalece su amplitud y profundidad. En este sentido, un estudio de caso puede ser en dos etapas (cuantitativa – cualitativa o viceversa), de enfoque principal, en paralelo o mixto complejo. Asimismo, aplican los criterios cuantitativos y cualitativos para establecer la confiabilidad y validez de la investigación que se mencionaron.

En esta investigación, el diseño corresponde a un estudio de casos múltiples, con una fase cualitativa y una cuantitativa como se describirá a continuación.

### **3.4 Muestra: Los 2 casos**

Para dar paso a la recolección de datos es importante determinar y seleccionar la muestra a estudiar. El primer paso del proceso es establecer la unidad de análisis y los sujetos que van a ser evaluados, lo cual facilitará la descripción del tema a investigar y así obtener un análisis más preciso.

Todos los elementos muestrales de la población serán seleccionados bajo estricto juicio personal del investigador. En este tipo de muestreo el investigador tiene previo conocimiento de los elementos poblacionales (Mohammad, 2000). Aunque este muestreo es subjetivo, requiere que el investigador conozca los elementos muestrales, lo que permite que el muestreo sea representativo (Mohammad, 2000). Entonces, el presente muestreo es intencional y se caracteriza por el empleo del criterio y por un esfuerzo deliberado para obtener

muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos supuestamente típicos en la muestra (Mohammad, 2000).

Los criterios que orientaron el muestreo intencional son:

El primero de ellos es que los participantes deben presentar el diagnóstico de Discapacidad Intelectual en alguno de sus grados.

El segundo es que los participantes deben participar en un taller laboral de cocina.

Que el taller de cocina se encuentre en la V región

Esta muestra es no probabilística porque los elementos no dependen de la probabilidad sino de las causas relacionadas con las características del investigador o del que hace la muestra (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006).

Los dos casos que componen este estudio corresponden a los talleres de cocina de los centros ASPADE y Los Fresnos. El motivo de la selección de esta muestra, fue debido a que los adultos pertenecientes los centros laborales de la V región presentan las características necesarias para llevar a cabo el estudio y el trabajo realizado dentro del taller se ajusta al ámbito que se quiere indagar, es decir que dentro de la cocina existen apoyos que buscan entregar herramientas para el acceso a la participación de las personas. Ambos son talleres laborales productivos, entendido éste como, un espacio de trabajo donde se producen diferentes insumos dependiendo del área en que se desenvuelven como cocina, costura, carpintería, entre otros. En él trabajan personas con o sin Discapacidad Intelectual.

A continuación, se presenta una tabla que resume los criterios de muestra de la población a investigar en los centros ASPADE y Los Fresnos.

Ubicación del centro	<i>Dentro de la V región, Valparaíso.</i>
Modalidad educativa	<i>Talleres laborales y productivos de cocina</i>
Características de los integrantes del taller	<i>Discapacidad Intelectual.</i>
Edades	<i>14 a 64 años.</i>
Disponibilidad	<i>Jornada mañana.</i>
Frecuencia de Trabajo	<i>Lunes a viernes</i>
Personas encargadas	<i>2</i>
Duración de cada sesión	<i>2 Horas 30 minutos</i>

*Tabla 1: Datos de conformación del taller productivo de ASPADE*

En relación a la conformación de los integrantes de cada taller las tablas 2 y 3 sintetizan sus datos.

Taller productivo	<i>Taller de cocina</i>
Cantidad de integrantes	<i>24 personas</i>
Edades	<i>21 a 64 años</i>
Diagnostico general	<i>Discapacidad Intelectual moderada, leve y limítrofe</i>
Frecuencia de Trabajo	<i>Lunes a viernes</i>
Personas encargadas	<i>3</i>
Duración de cada sesión	<i>2 Horas 30 minutos</i>

*Tabla 2: Datos de conformación del taller ASPADE*

A continuación, se presenta una tabla que resume los datos del taller de cocina de Los Fresnos.

Taller laboral productivo	<i>Taller de cocina</i>
<i>Cantidad de integrantes</i>	<i>8 personas</i>
<i>Edades</i>	<i>14 a 21 años</i>
<i>Diagnostico general</i>	<i>Discapacidad Intelectual moderada, leve y limítrofe</i>

*Tabla 3: Datos de conformación del taller Los Fresnos*

### **3.4.1 Técnicas de recolección de los datos**

Durante el desarrollo de la investigación se determinó dividir en dos etapas la recolección de datos. La primera etapa corresponde a la observación directa y la aplicación de pautas de observación al centro ASPADE (Asociación de padres y amigos de personas con déficit) y el colegio Los Fresnos. La segunda etapa corresponde a la aplicación de escalas de actitud tanto a los alumnos y a los docentes u monitores que guían el taller laboral del centro ASPADE y el colegio Los Fresnos.

### **3.4.2 Etapa 1: Observación y Pautas**

La primera etapa consideró la observación no participante. Los investigadores cualitativos son sensibles a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio. Se ha dicho de ellos que son naturalistas. Es decir que interactúan con los informantes de un modo natural y no intrusivo. En la observación participante tratan de no desentonar en la estructura, por lo menos hasta que han llegado a una comprensión del escenario (Taylor & Bogdan, 1987).

La observación sociológica requiere la construcción de una situación social para, paradójicamente, observar el fenómeno en su funcionamiento normal; es decir, cuando no es observado. El trabajador de campo, para situarnos en el punto material más próximo a los sujetos observados, necesita definir previamente la situación social ante el observado. Se manifiesta así la constitución de una comunidad, una unidad de procesos comunicativos. En este caso, la comunidad de la observación que reúne a observadores y observados, frecuentemente de manera poco explícita en las prácticas de investigación más reconocidas por la población, como las entrevistas por cuestionario. Así, uno de los puntos estratégicos en el diseño metodológico de la investigación consiste en fundamentar la articulación del ámbito o nivel normativo que se ha de observar, elemento central en la definición del objeto de investigación, y las normas producidas por la puesta en marcha de las situaciones sociales derivadas de las distintas prácticas de investigación social. Como señalan, entre otros muchos, Strauss & Corbin, cada método de colección de datos viene ligado a un tipo de información (Callejos, 2002)

Para identificar las barreras y facilitadores a la participación en el taller de cocina, se realizó observación directa a las interacciones de la muestra usando para ello pautas de observación, además se tomaron fotografías a los Recursos semióticos que utilizan para elaborar las recetas.

Centro	Días de observación	Duración del proceso del observación
ASPADE	Martes 2 de Diciembre de 2014	9:20 a 11:00
	Jueves 4 de Diciembre de 2014	9:10 a 11:20

Los Fresnos	14 de Mayo de 2015	10:25 a 11:48
	20 de Mayo de 2015	9:35 a 11:37

*Tabla 4: Registro de observación*

La pauta consideró dos secciones:

1-Pauta Descriptiva

2- Pauta de observación

A continuación, se presentará una tabla con las dimensiones e indicadores que orientaron la observación participante trabajada en las pautas n°2, basado en conceptos del paradigma inclusivo, las dimensiones de calidad de vida, acceso, teoría semiótica social, multimodalidad y lectura fácil.

**Cuadro 3: Dimensiones e indicadores de pautas de observación.**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
Autonomía de los estudiantes en el taller	Higiene Puntualidad Responsabilidad
Habilidades sociolaborales	Seguridad
Aula	Espacio
Materiales y recursos	Implementos Uso de textos Apoyos (tecnológico, oral y gráfico)
Establecer valores inclusivos	Docente Pares
Participación en la actividad	Roles Conocimiento

	Tiempos
Trabajo colaborativo	Intencionalidad
Liderazgo	Toma de decisión Profesor Toma de decisión Alumno Toma de decisión del curso

Las pautas consideraron una validación de expertos, antes de ser aplicadas. Se entiende por validación de expertos la revisión crítica que realizan una o más personas con experiencia en cuestionarios y en la temática sobre el mismo. Algunos criterios para esta verificación, que también pueden servir para una autorevisión, son:

1. Adecuación de las preguntas del cuestionario a los objetivos de la investigación
2. Existencia de una estructura y disposición general equilibrada y armónica.
3. No se detecta la falta de ninguna pregunta o elemento clave.
4. No reiteración de preguntas, o existencia de alguna superflua. Verificar la adecuación de la longitud
5. Comprobación de cada ítem por separado: carácter, formulación, alternativas, función en el cuestionario, etc. (Murillo, 2005)

Las modificaciones realizadas se sustentan en el juicio de expertos de la Profesora V. V, las cuales se basaron en cambios en la redacción del objetivo, los criterios y los indicadores de las pautas. (Ver Anexo)

### **3.4.3 Etapa 2: Encuesta multimodal y Escala de actitud**

Para conocer las opiniones y apreciaciones de los integrantes del taller, se efectuaron encuesta a las monitoras del taller y a seis alumnos, estas últimas

sirven para recabar información sobre la muestra para inferir el comportamiento del contexto el cual se desea indagar (Zapata, 2005).

Dentro de los procesos investigativos, existen diversos métodos de recolección de datos, entre estas se puede destacar las encuestas ya que según Trespacios, Vázquez & Bello (2005) puesto que éstas son:

“Instrumentos de investigación descriptiva que precisan identificar a priori las preguntas a realizar, las personas seleccionadas en una muestra representativa de la población, especificar las respuestas y determinar el método empleado para recoger la información que se vaya obteniendo” (Pág, 45).

La encuesta puede ser estructurada (lista de preguntas que se le formulan a toda muestra) o no estructurada (permite que el encuestador modifique las preguntas de acuerdo con las respuestas que vaya dando el encuestado) En esta investigación con un diseño de estudios de casos, según lo indicado por Martínez (2011) pueden utilizarse encuestas como herramientas para recolectar datos adicionales; esquema que resulta compatible con un proceso cuantitativo, cualitativo o mixto.

Dentro de este proceso, se realiza una encuesta estructurada cuyo propósito es obtener información determinada, mediante el uso de un cuestionario diseñado previamente, se realizara a grupos de personas con características similares, dicho grupo de personas se les conoce como población o muestra y son estos los que proporcionan la información sobre sus actitudes, opiniones, sugerencias, etc. (Martínez, 2011).

Se aplica la encuesta basada en la escala de actitud denominada diferencial semántico (Murillo, 2005).

La escala de actitud denominada Diferencial Semántico es un procedimiento destinado a medir la significación que tienen ciertos objetos, hechos, situaciones o personas para los encuestados. Concretamente se mide esa significación a partir de la situación del concepto del objeto analizado en un espacio semántico de dimensiones valorativas (Murillo, 2005).

Para establecer el “diferencial semántico” de un objeto, situación, hecho o persona, se proponen pares de adjetivos contrapuestos, y se pide al encuestado que sitúa la cercanía a cada extremo del par en una escala de 7 grados (Murillo, 2005).

Un ejemplo de pregunta sería:

Marca con una “X” la posición donde se encuentra para ti la política cultural del ayuntamiento de Cádiz:

1. Pasiva 1----2----3----4----5----6----7 Activa
2. Progresista 1----2----3----4----5----6----7 Conservadora
3. Superficial 1----2----3----4----5----6----7 Profunda
4. Dogmática 1----2----3----4----5----6----7 Crítica

Como indica Murillo (2005), la construcción del diferencial semántico comienza con la elección del o los conceptos o cuestiones que se quiera analizar. Como siempre, la elección viene determinada por los objetivos de la investigación. El siguiente paso consiste en buscar los pares de adjetivos polares que se van a utilizar, los cuales han de ser claramente enfrentados. Por último se escoge la escala utilizada. Lo habitual es 5 o 7 grados. Los pares de adjetivos deben estar situados con distintas polaridades, se trata de evitar que el encuestado piense que uno de los lados es el “bueno” y tienda a él (Murillo, 2005).

Aplicando esta técnica se obtiene una serie de puntuaciones o posiciones espaciales para cada sujeto, es el significado de ese concepto para cada persona. A partir de esta información se puede localizar grupos de personas con análogos perfiles, y relacionarlo que determinadas características sociales o personales, o con las respuestas a otras cuestiones(Murillo, 2005).

Esta encuesta del taller de cocina, busca recoger las apreciaciones de los diferentes integrantes con respecto a la participación de estos en el taller como también el uso de los apoyos visuales, utensilios y el espacio como herramientas para el despliegue del acceso a la participación.

A continuación, se presenta un cuadro con las dimensiones e indicadores trabajados en las encuestas.

**Cuadro 4: Dimensiones e indicadores de la encuesta multimodal.**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
Materiales y recursos	Uso de Utensilios Uso de Recetario
Uso de textos	Visual Auditivo Tecnológico
Inclusión	Docente Pares
Participación en la actividad	Roles Conocimiento Espacio
Trascendencia	Transferencia aplicada
Liderazgo	Toma de decisión Alumno

La escala de diferencial semántico se aplica a diferentes integrantes del taller de cocina. Como se explicitó anteriormente esta pretende medir el significado la significación que tienen ciertos objetos, hechos, situaciones o personas para los encuestados (Murillo, 2005). Tal como se aprecia en la tabla 5 estas fueron aplicadas a 15 participantes.

Centro	Día de la encuesta	Cantidad de encuestados
ASPADE	Viernes 05 de Junio de 2015	7
Los Fresnos	Miércoles 03 de Junio de 2015	6

*Tabla 5: Registro de cantidad de encuestados.*

Para la aplicación a los jóvenes con Discapacidad Intelectual, es necesario hacer un diseño que considere la accesibilidad a esta actividad. En concordancia con los principios del diseño universal, la encuesta para estos participantes se llevó a cabo de manera multimodal realizando dos consideraciones:

- 1.- imágenes para cada afirmación, junto con la expresión lingüística.
- 2.- un representación visual para la escala de diferencial semántico, para facilitar que los encuestados indicaran su actitud.

Para la construcción más óptima para la encuesta multimodal se diseñaron dos prototipos de encuestas para ser sometidas a un proceso de piloteo. Estos diseños, presentan conceptos de la escala diferencial semántico y se adaptaron por medio de la incorporación de elementos de la Multimodalidad, considerando que los encuestadores cumplen con un determinado perfil, y que partir de la diversidad y convergencia de recursos que construyen significados dentro de los contextos. Este enfoque en vez de centrarse sólo en el modo lingüístico (enfoque monomodal), considera todos los modos que entrelazamos en una situación

comunicativa (enfoque multimodal) como imágenes, vocabulario, escritura, tipo de letras, personas, los espacios, entre otros (Manghi, 2013). (Ver anexo)

<p>Los elementos principales que forman parte del diseño N° 1 fue (ver anexo, imagen)</p>	<p>Los elementos principales que forman parte del diseño N° 2 fue (ver anexo, imagen ...):</p>
<p>Encuesta breve. (9 preguntas formuladas con un tiempo verbal presente y dirigidas directamente a los encuestados)</p> <p>Existe pregunta ejemplificadora.</p> <p>El uso de imágenes como apoyo visual.</p> <p>El uso de un tipo de redacción que utiliza un vocabulario simple de comprender.</p> <p>La explicación verbal por parte de los encuestadores.</p> <p>El tamaño de cada imagen, pregunta y posibles respuestas con un diseño apropiado para el grupo encuestado.</p> <p>Uso de opciones con color degrade azul. Más claro (afirmación positiva) hasta el más oscuro (afirmación negativa) Con tamaños decrecientes respectivamente.</p>	<p>Encuesta breve. (9 preguntas formuladas con un tiempo verbal presente y dirigidas directamente a los encuestados)</p> <p>Existe pregunta ejemplificadora.</p> <p>El uso de imágenes como apoyo visual.</p> <p>El uso de un tipo de redacción que utiliza un vocabulario simple de comprender.</p> <p>La explicación verbal por parte de los encuestadores.</p> <p>El tamaño de cada imagen, pregunta y posibles respuestas con un diseño apropiado para el grupo encuestado.</p> <p>Se utilizarán tres imágenes de manos con el pulgar levantado (mano de red social Facebook) de tres tamaños diferentes (grande, mediano y chico) como medio de representación gráfica para la selección de las afirmaciones.</p>

*Tabla 6: Elementos principales del diseño de encuesta multimodal.*

En cuanto a la escala dirigida al grupo de monitores del taller, se diseñó una escala de actitud basada en la escala de Likert la cual pretende ofrecer una afirmación al sujeto y se pide que la califique del 0 al 4 según su grado de acuerdo con la misma. Estas afirmaciones pueden reflejar actitudes positivas hacia algo o negativas. Las primeras se llaman favorables y las segundas desfavorables. Es muy importante que las afirmaciones sean claramente positivas o negativas, toda afirmación neutra debe ser eliminada, como muestra el ejemplo continuación (Murillo, 2005):

Señala tu grado de acuerdo o desacuerdo con la siguiente afirmación:

El espacio físico del taller favorece la participación de los jóvenes al momento de preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

En el proceso de validación de los instrumentos consideramos pertinente realizar un pilotaje tanto de la encuesta como de la escala de actitud (Escala de Likert) a fin de evaluar su correcto diseño, es decir, estimar que tan efectivos serán en el acopio de datos, a la hora de aplicarlos (Morales, 2008).

En este sentido, se juzgaron pertinentes dos tipos de valoraciones, la primera busca probar la claridad expositiva de las preguntas en la encuesta y las consignas en el caso de la guía de entrevista. La segunda estimación tiene que ver con la eficacia de los datos para poder efectuar con ellos procesamientos estadísticos apropiados para hacer derivaciones de tendencias en base a las características de composición de las comunidades, cómo las orientan al ejercicio de la investigación, y a partir de ellas, estar en posibilidad de construir

derivaciones descriptivas y de explicación, con relación a las dimensiones valorativas (Morales, 2008).

A continuación se presenta una tabla con las dimensiones e indicadores trabajados en la escala de actitud de los docentes y monitoras de los talleres laborales de ASPADE y Los Fresnos.

**Cuadro 5: Dimensiones e indicadores de la escala de actitud.**

<b>Dimensión</b>	<b>Indicador</b>
Autonomía en el taller	Higiene Responsabilidad
Aula	Espacio
Materiales y recursos	Uso de Utensilios Uso de Recetario
Establecer valores inclusivos	Docente Pares
Participación en la actividad	Roles Conocimiento
Trabajo colaborativo	Pares
Liderazgo	Toma de decisión del docente o monitor Toma de decisión del docente o monitor

#### **3.4.4 Propuesta de análisis de los datos**

La primera etapa de la recolección de los datos fue analizada en función de las pautas de observación y sus categorías para describir la rutina del taller laboral y la construcción de significados en ella. Para ello se utilizaron las categorías ya mencionadas basadas en la mirada inclusiva (ver cuadros 3,4 y 5) y el concepto

de recursos semióticos, el cual se define aquí como el sistema de signos que permite la comunicación entre individuos con sus modos de producción, de funcionamiento y de recepción, es decir, múltiples articulaciones en todos y cada uno de los signos y en todos los niveles de los sistemas semióticos en un contexto determinado (Kristeva, 2001). Incluye las siguientes categorías:

- Uso de utensilios
- Uso del espacio
- Uso de apoyos visuales

Para la segunda etapa, las encuestas, los resultados de los monitores se interpretaron a partir de las categorías y la de los jóvenes participantes del taller que incluían algunos comentarios lingüísticos se usó el análisis de contenido.

El análisis de contenido, según Jiménez & Torres (2004), es el conjunto de los métodos y técnicas de investigación destinados a facilitar la descripción sistemática de los componentes semánticos y formales de todo tipo de mensaje, y la formulación de inferencias válidas acerca de los datos reunidos. Se constituye como una herramienta que permite analizar los efectos de la intervención social a partir del análisis de casos y estableciendo principalmente un vínculo en los siguientes niveles:

Superior: referido al tipo y modalidad de recolección de información tras la cual se obtiene los datos a analizar.

Analítico: ordenamiento de la información a partir del establecimiento de criterios de recolección de información instaurando categorías de análisis según las fuentes de información escogidas.

Interpretativo: nivel que corresponde directamente al investigador quién le otorga un nuevo sentido a la información recopilada.

En cuanto a la interpretación de las pautas, se llevó a cabo en dos etapas: la primera de ellas involucra la aplicación de pauta descriptiva en el proceso de observación en el centro ASPADE y la escuela Los Fresnos, donde también se realizó un registro fotográfico. La segunda etapa consistió en completar la pauta de observación en base a la información obtenida en la primera etapa.

Por ende, lo observado se interpretará por medio de las categorías indicadas en la misma pauta (Ver anexo), a través de un análisis realizado a las barreras y facilitadores para el acceso a la participación de los integrantes de los talleres.

Luego se aplicó la encuesta multimodal descrita anteriormente (Ver anexo) a los integrantes de los talleres de cocina de ambos centros, junto con esto, se aplicó la escala de actitudes a los monitores de dichos talleres.

En base a los criterios establecidos en cada pauta, se realizará el análisis en torno a las respuestas dadas para complementar las barreras y facilitadores.

A continuación se detallará la propuesta de análisis de la información recopilada en las pautas de observación, la encuesta multimodal y la encuesta para los docentes.

# **CAPÍTULO 4: PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS**

#### **4.1 Descripción del uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación.**

Para efectos de la investigación, se presentará la descripción del uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina, los cuales describen tanto la participación de los integrantes como los apoyos visuales, espacios y utensilios que se utilizan durante el despliegue de las recetas de cocina dentro del taller en ambos centros de estudio. Es decir, se utilizará una modalidad analítica para el estudio del ordenamiento de la información, a partir del establecimiento de criterios de recolección de información, instaurando categorías de análisis según las fuentes de información escogidas.

El análisis que se presentará a continuación gira en torno al concepto de participación, y tal como se ha mencionado anteriormente, se concibe que ésta tiene como fin influir, pero influir en los procesos de toma de decisiones que de alguna manera se vinculan con los intereses de los participantes.

#### **4.2. Presentación y análisis de la información: Taller de cocina ASPADE**

En este capítulo, se presentarán los resultados de la investigación de las muestras tomadas en el centro ASPADE (Asociación de Padres y Amigos de Personas con Déficit) ubicado en la localidad de Quilpué, V región.

El taller está conformado por 24 personas con edades entre 21 a 62 años. Los integrantes de la asociación presentan discapacidad intelectual moderada, leve y límite, además un integrante presenta autismo y otro integrante con hipoacusia. En la etapa de observación, el taller estaba a cargo de la educadora diferencial (M. V.), una gastronoma (C. Z.) y una asistente (K. R) quienes se encargan de monitorear y mediar el trabajo de los participantes. Sin embargo, en la etapa de aplicación de escalas de actitudes hubo un cambio en el personal del Centro, por lo que las monitoras nuevas eran F. C. y T. S. El centro ASPADE, presenta una infraestructura destinada al trabajo de cocina y repostería, cuenta con una cocina y artefactos industriales especializados para la realización de los productos.

El centro presenta la modalidad de taller productivo en donde se elaboran productos gastronómicos/repostería, como alfajores, pan amasado, queques, galletas, pan de pascua entre otros, ya que depende de la etapa del año la lección del producto y su nivel de producción. La modalidad de venta de los productos son dos, 1: La monitora selecciona dos participantes del taller junto con la compañía de un funcionario del centro, para que vendan los productos en los alrededores del establecimiento o en los locales conocidos por éstos, 2: Existe dentro del centro un espacio destinado a la venta de productos donde son los propios consumidores de la comuna los que se dirigen al centro para comprar los productos.

La recopilación de la información se hizo por medio de pautas de observación, las cuales se desarrollaron tras la visita a terreno el día 02 de diciembre del 2014, en la cual se evidencio la participación de los integrantes del taller al momento de la preparación de queques y el 04 de diciembre del 2014, donde los participantes realizaron dos recetas simultáneamente, los queques y pan amado. Dichas pautas buscaban evidenciar el nivel de participación de los integrantes al momento de la elaboración de los productos. Al mismo tiempo, se analizaron las encuestas multimodales aplicadas el 05 de junio del 2015, como también 2 escalas de actitudes aplicadas a las monitoras actuales de ASPADE.

En primer lugar, se presentará la rutina general del taller. Luego se presentara la rutina específica de cada receta: el primer día los participantes realizaron una preparación de 60 queques aproximadamente, el segundo día los participantes prepararon queques y pan masado simultáneamente. Para realizar un estudio acabado, se dividió la preparación en tres etapas: previo a la preparación, preparación: mezcla y horno, y después del horno. Esta información está presentada a modo de tabla, con las acciones realizadas de la rutina. Finalmente, se encuentra una secuencia de imágenes, que dan cuenta de lo observado.

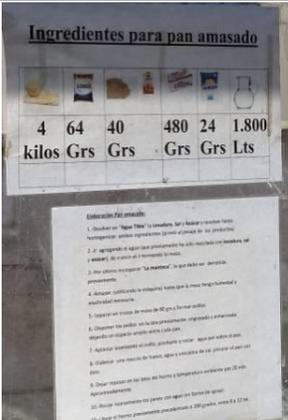
En segundo lugar, por cada receta, se realizará el estudio de la participación de los integrantes del taller de cocina y el uso de los recursos semióticos, la cual estará dividida en las tres etapas ya estipuladas anteriormente. En ellas se analizarán tanto los roles de todos los actores que participan del taller, como el espacio, utensilios y apoyos visuales utilizados al interior del taller laboral de cocina incorporando las afirmaciones expuestas por los participantes y la monitora y asistente actuales del taller.

Finalmente, de acuerdo a ese estudio, se detectará la principal barrera para el acceso a la participación. Este estudio de caso se abordará de manera más

específica en cuanto a barreras y facilitadores los apoyos visuales utilizados en el centro ASPADE.

A continuación, se presenta una tabla la cual muestra los recursos semióticos utilizados en el taller de cocina del centro ASPADE.

El objetivo de esta tabla es mostrar gráficamente qué se entenderá por recursos semióticos: apoyos visuales de las recetas, espacio de la cocina con estantes y mesones, y utensilios y artefactos.

Elemento	Fotos
<p><b>Recetario queque (ubicación ventana)</b></p>	
<p><b>Recetario pan amasado (ubicación ventana )</b></p>	

<p><b>Espacio del taller de cocina</b></p>	
<p><b>Utensilios</b></p>	

*Tabla: 7: Recursos semióticos de ASPADE.*

Tal como se puede ver, el punto uno presenta el apoyo visual para la receta del queque en forma de afiche, indicando ingredientes y cantidades. Este apoyo se encuentra ubicado en dos lugares en la cocina del taller; un afiche está ubicado en la ventana, atrás de la batidora que utilizan en la preparación, y el otro afiche se guarda arriba del refrigerador. El punto dos presenta el apoyo visual para el pan amasado, el cual indica ingredientes, cantidades y breves indicaciones sobre las etapas de preparación. El punto 3, muestra el espacio en que se desarrolla el taller: una cocina industrial equipada específicamente para un taller de cocina, con batidoras estáticas, amasadora, mesones metálicos, dos hornos industriales y un

refrigerador. En el punto 4, se presentan los utensilios utilizados en el taller, clasificados de acuerdo a su función.

A continuación, se muestra la rutina general del taller de Cocina del Centro ASPADE, para que sirva de referencia para el posterior estudio.

### **Rutina general.**

La siguiente rutina general se describe en base a lo observado los días 02 y 04 de diciembre del año 2014 desde las 9:10 hasta 11:30 hrs.

La hora de ingreso al taller es a las 8:30 hrs., sin embargo, dependiendo de la monitora a cargo del taller, se comienza a trabajar a medida que los participantes van llegando, o se espera hasta tener un grupo suficiente como para comenzar la producción.

De ser necesario, cada integrante toma los utensilios correspondientes y los dispone en los mesones. Luego, reúnen los ingredientes en la mesa. Los ingredientes sellados se encuentran en una sala aparte, a la que denominan bodega, mientras que en la sala del taller de cocina se encuentran los ingredientes al granel, dispuestos en recipientes transparentes y con etiqueta, para utilizar en caso de que se necesite más cantidad para la mezcla.

Luego mezclan los ingredientes, forman la masa y llevan los productos al horno. Si alguien no quiere participar en la receta, puede realizar otra labor, como envasar o ayudar en el jardín.

Retiran los productos del horno con la supervisión de la monitora para continuar con los detalles finales de la preparación.

Dependiendo de la monitora, los participantes terminan la producción a las 11:00 para ir a su hora de colación, o continúan la preparación hasta finalizar los productos. Luego de la hora de colación, vuelven a preparar recetas.

A continuación, se explicará la participación de los integrantes del taller de cocina ASPADE por receta preparada. Primero se encuentra la preparación de la receta de los queques del día 1 y 2, para continuar con la preparación de la receta de pan amasado del día 2.

**Tabla 8: Los participantes del taller preparan queques**

Período de observación: 9:20 a 11:20 hrs

Monitoras:    Gastrónoma: C. Z. Educadora Diferencial: M. V.

Asistente: K.R.

Lavar manos →	Buscar implementos →	Poner ingredientes →	Lavar implementos →	Mezcla en la mesa →
				
Mezcla en la batidora →	Llenar los jarros con mezcla →	Llenar las cápsulas con mezcla →	Llevar queques al horno →	Sacar queques del horno →
				
Desmoldar los queques →	Poner los queques en la bandeja →	Limpiar y barrer		
				

#### **4.2.1 LOS INTEGRANTES DEL TALLER PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DE QUEQUES A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS**

Tal como se indicó, uno de los supuestos de este estudio es que el uso de artefactos semióticos permite la creación de significado y la participación de personas en un contexto como el taller laboral de cocina.

Kress (2010) hace hincapié en que los significados son siempre nuevos, producidas, de acuerdo con los intereses de sus agentes y por las diversas interacciones sociales vividas en situaciones específicas, por ende el intercambio de significados permite un aprendizaje como un proceso dinámico, y el resultado de los procesos de producción de significante y significado, utilizando los recursos disponibles a través de los procesos de intercambio comunicativo.

Por este motivo, se presentará a continuación la participación de los integrantes del taller a través del uso de los recursos semióticos por medio de las tres etapas de la preparación de las recetas nombradas anteriormente.

##### **Comenzando el día preparando queques**

C.Z. evidencia flexibilidad frente a los imprevistos, como la baja asistencia al taller o que algunos integrantes no tengan ganas de realizar la labor asignada, por lo que les busca otra ocupación, al igual que la asistente K.R. Es importante mencionar que la producción del día, depende de la cantidad de integrantes que asistan y de la demanda de producción, lo que a su vez depende de la época del año.

Como se muestra en los primeros tres recuadros celestes (*ver Tabla 8*), para comenzar el taller, los integrantes utilizaron el sector de lava platos para higienizarse. Con respecto a la higiene, las monitoras afirman que los participantes

son autónomos en el proceso de higiene durante la realización de las recetas. Luego cada uno se dirige a su lugar de trabajo correspondiente, y los que no conocen o no tienen labor asignada, esperan las instrucciones de la monitora. Cabe mencionar, que la participación tiene que ver con la capacidad de tomar decisiones en libertad y no solamente con el hecho de contraer responsabilidades económicas o de cualquier otro tipo (Rogoff, 1993), en este caso es la monitora quien toma la decisión de la receta a preparar y los roles de los participantes cuando una forma de potenciar el acceso a la participación sería darles a los integrantes del taller opciones de recetas para preparar o las labores que quieran hacer durante la preparación. Luego (*ver Tabla 7*), se dirigieron a los dos estantes con el propósito de buscar los utensilios a utilizar, los cuales fueron posicionados en el mesón metálico N° 1, a medida que ocupan los implementos, los integrantes del taller se dirigen a realizar diferentes labores dentro del espacio ya sea en el sector del lava platos, para guardar en los estantes los implementos ya utilizados o para posicionarse en los mesones de la sala para seguir con la producción. Tal como lo afirma el principio Espacios y tamaños adecuados del Diseño universal, antes mencionado, deben proporcionarse espacios y tamaños apropiados para el acceso, el alcance, la manipulación y el uso sin importar el tamaño de cuerpo, o la movilidad del usuario (Verdugo & Schalock, 2013).

De lo anterior se deduce que el espacio del taller favorece la participación, según el diseño universal, para los participantes. Además esto se evidencia en la percepción de los encuestados quienes afirman que el espacio les permite moverse adecuadamente por la cocina, lo menciona Pablo (45 años):

*“Me siento cómodo, me permite moverme”.*

Así mismo ambas monitoras del taller de cocina están de acuerdo de que éste favorece la participación de los jóvenes al momento de preparar las recetas.

Cada participante asume un **rol de integrante** de un taller de cocina, ya que se preparan con el delantal, la mascarilla y el gorro, en ocasiones sin que la monitora deba recordárselo. Luego cada uno se dirige a su lugar correspondiente, y los que no conocen o no tienen labor asignada, esperan las instrucciones de la monitora. Según lo explicitado por los integrantes del taller, la mayoría de ellos se considera importante a la hora de preparar recetas, como lo afirma Marcela (35 años):

*“Soy importante porque uno aprende, porque sé echar los ingredientes”.*

Se evidencia **trabajo colaborativo** al momento de determinar cuántas cápsulas hay que poner en la mesa, ya que un integrante del taller guía a la persona encargada de dicha labor. También los participantes presentan **iniciativa** para comenzar a preparar los materiales luego de que la monitora indica la receta que se trabajará. Los integrantes evidencian **conocimientos conceptuales** sobre la preparación de las recetas ya que identifican los ingredientes y los **utensilios** necesarios y reconocen en qué lugar específico van, ya que para comenzar a preparar los queques, los participantes posicionan las bandejas en los mesones metálicos. En cada bandeja ponen los moldes y su papel correspondiente a la cantidad de queques que se harán, un integrante les indica cuándo ya son suficientes.

En cuanto a los **conocimientos procedimentales**, se demuestra que reconocen la secuencia de pasos para la **utilización** de los utensilios en la preparación de la receta, puesto que saben que la bandeja va primero, los moldes después y por último las cápsulas, una por cada molde. Conjuntamente esto se observa a través de los dichos de la monitora F. C. (35 años):

*“Los participantes pueden acceder fácilmente a los utensilios necesarios para preparar las recetas”.*

Desde la perspectiva de la teoría semiótica social, la comunicación de los sistemas semióticos no sólo cumplen una función representativa de conocimiento, sino que además permiten la interacción, la cual potencia el aprendizaje de los actores de un determinado contexto (Halliday, 2004; Kress & Van Leeuwen, 2001) por su parte, los participantes expresan que saben dónde se encuentra cada utensilio y durante la preparación de la receta utilizan muchos de ellos. Es por esto, que interpretamos que el manejar los espacios y utensilios necesarios para la producción te vuelve un participante activo del taller.

Es por esto que, se establece que tanto el rol de los integrantes y de las monitoras, sus conocimientos y el trabajo colaborativo son fundamentales para participar dentro de un ambiente social.

Todo lo anterior lo realizan tres integrantes quienes se encargan de reunir los ingredientes y determinar las cantidades utilizando el apoyo verbal de la monitora, sin embargo, un integrante del taller observa el apoyo visual N° 2 (afiche) para cerciorarse de los ingredientes necesarios para trabajar (*ver tabla 7*). Lo cual se destaca, ya que según los principios del diseño universal, el diseño de los apoyos debe comunicar en forma efectiva la información necesaria, sin importar las condiciones ambientales o las habilidades sensoriales del usuario. Ejemplo: Los signos de dirección de alto contraste que utilizan textos y pictogramas para comunicarse con un grupo amplio de usuarios (Verdugo & Schalock, 2013).

Sin embargo, la gran parte de los participantes recurren principalmente a los apoyos verbales de parte de la asistente, quien los orienta en la cantidad de ingredientes necesarios para la mezcla. A pesar de aquello los participantes, manifestaron que los carteles (apoyos visuales) que se encuentran en la cocina sí son utilizados y sí son entendidos.

## Mezclando ingredientes

La **monitora C.Z.** intenciona actividades donde todos tengan un rol asignado, orienta las tareas de cada integrante. En ocasiones recurre a los conocimientos previos de los participantes referentes a las mismas recetas y cómo las han preparado en otras ocasiones. Manifiesta apoyo conductual positivo con los integrantes del taller, entendido como un planteamiento de trabajo destinado a reducir el comportamiento problemático y a aumentar la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual, ya que el trato es cordial, hay un buen clima y existe respeto hacia la diversidad, al igual que la Educadora Diferencial. Por el contrario, la asistente escasamente intencionó actividades donde todos tengan un rol asignado, ya que indica la labor y selecciona a los integrantes que estén desocupados. Generalmente se dedica a dar instrucciones sobre la preparación, efectúa supervisiones y participa constantemente en la preparación de los productos, restándoles participación a algunos integrantes del taller.

Cabe mencionar que la inclusión implica un desafío en las prácticas pedagógicas y educativas, es la mejor herramienta hacia la eliminación o disminución de estereotipos y prejuicios, favoreciendo el reconocimiento de las capacidades de las personas con discapacidad hacia el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de autonomía e independencia esenciales para enfrentar los constantes retos de una sociedad cambiante y cada vez más exigente (Flórez, 2004; Ruiz, 2009). En cuanto a la labor que realizan la monitora y asistente dentro del taller, ambas afirman respetar los distintos tiempos de aprendizajes de los participantes y que se asignan los roles según el funcionamiento de cada participante al preparar las recetas, así como también han fijado normas para fomentar la buena convivencia entre los integrantes del taller.

En cuanto al **trabajo colaborativo**, en ocasiones surge de manera espontánea, cuando algún integrante necesita apoyo para realizar una tarea. La

monitora C.Z. potencia el trabajo colaborativo siempre y cuando la persona que va ayudar haya terminado su labor. Por lo tanto se evidencian espacios para expresar dudas y opiniones. Lo cual se demuestra en las opiniones de la asistente y monitora actuales del taller, ya que ambas coinciden en que en caso de necesitarlo, los participantes se ayudan entre ellos, de hecho el trabajo colaborativo se ve potenciado por una integrante que presenta un amplio dominio de la preparación de recetas y utilización de implementos.

Tal como se evidencia en los recuadros verdes (*ver tabla 8*), durante este periodo se puede demostrar que existe un integrante ubicado permanentemente en el sector del lava platos realizando las labores pertinentes, otro grupo de participantes se encuentran utilizando el espacio de los mesones metálicos juntando los ingredientes, otro integrante se ubica en el espacio de la batidora industrial, mientras que otro grupo se encuentra barriendo y realizando otras tareas en diferentes espacios sin que se entorpezca la labor de cada integrante del taller. Por ende, se puede determinar que al igual que la etapa anterior, el uso del espacio y los recursos típicos de este taller como el lavaplatos, el uso técnico de los mesones, favorece el acceso a la participación de los integrantes, según los dichos del diseño universal, los participantes y las monitoras. En el caso específico del segundo día de realización de queques, un grupo determinado se ubicó en la esquina de la sala, ya que su labor había sido finalizada o bien lo estaba realizando la asistente K. R. Por lo demás, la ubicación en el espacio dependía de la labor que se realizaba, y los integrantes que no participaban directamente de la preparación de la receta se encontraban en un mesón lateral sellando alfajores y empaquetando pan de pascua. (*ver imagen 1 y 2*)



*(Imagen 1: sellando alfajores)*



*(Imagen 2: Empaquetando Pan de Pascua)*

Por ende, se puede determinar que a pesar que los participantes se ubican en diversos espacios dentro del taller su uso en ocasiones no se enfoca completamente a la participación de los integrantes, ya que los utilizan para efectuar acciones externas a la preparación de las recetas.

Esto se puede interpretar como una barrera o facilitador, ya que efectuar otras labores en ese momento, no resulta excluyente en cuanto a la participación en este contexto, sin embargo puede interpretarse como barrera ya que impide la participación directa en la preparación de la receta.

Cada uno de los participantes tiene un rol asignado: llenar los jarros con mezcla, llenar las cápsulas con mezcla (medida específica), encargarse del horno y de la lata (Don Luis) quien se encarga exclusivamente del manejo de este, por medio de guantes especiales para esta tarea, lavar los utensilios, barrer y limpiar las mesas, entre otras; en cambio, con los ingredientes, es necesario que la monitora guíe (ver *Tabla 8*). La problemática radica en que algunos roles son breves y otros más extensos, lo que evidencia el protagonismo de algunos integrantes. Por lo demás, no todos los participantes tienen claro sus labores, ya que en algunas ocasiones le preguntan a la monitora lo que deben hacer, y en otras no terminan la tarea que comienzan. Cuando alguien falta, otra persona asume su rol o la monitora realiza la labor.

Según Rogoff (1993) el término «participación» en la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad, por ende es muy importante que la encargada del taller no sólo indique los roles o responda las consultas de los integrantes sino que actúe como un mediadora en las actividades, con el fin de hacer a los integrantes partícipes de sus propias labores a través de diversos recursos como la consideración de opiniones y la toma de decisiones sobre la producción. De hecho, según la monitora F. C.. (35 años):

*“Los criterios para designar las tareas se escogen en cuanto a las habilidades de cada persona pero siempre reforzando nuevas para ir adquiriéndolas”.*

Como plantea Linares (2005) la promoción de la participación no es un fin en sí mismo, sino un elemento del proceso amplio de socialización, pero no de cualquier tipo de socialización, sino de una socialización consciente y propositiva.

Respecto a la iniciativa, los integrantes la manifiestan en cuanto a la limpieza, ya que apenas terminan de usar un espacio o un implemento, se dirigen a dejarlo en el lavaplatos, donde hay uno o dos integrantes lavando de manera permanente. Conocen los implementos que deben usar, por lo que no es necesario insistir en esta temática. En cambio, con los ingredientes, es necesario que la monitora guíe. En cuanto a la iniciativa frente a la resolución de problemas, hacen preguntas y manifiestan sus dudas para resolverlos, como también reconocen cuando cometen un error y lo corrigen. En cuanto a los **conocimientos conceptuales**, a pesar de que muy pocos han desarrollado la lectura, todos poseen un manejo de números presentes en los apoyos visuales, lo que les permite participar de la preparación. En los **conocimientos procedimentales**, cada participante del taller cumple una labor utilizando diferentes **utensilios** como: llenar los jarros con mezcla, llenar las cápsulas con mezcla (medida específica), encargarse del horno y de la lata, lavar los utensilios, barrer y limpiar las mesas, entre otras. A su vez se evidencia que gran parte de los integrantes del taller reconocen la secuencia de pasos para la utilización de los **utensilios** en la preparación de la receta, de hecho se destaca que la mayoría de los participantes asevera que dentro del taller cuentan con los artefactos suficientes para la preparación de las recetas. Sin embargo, si existe alguna duda de algún utensilio, recurren a la monitora para que les explique qué utensilio corresponde manejar para alguna tarea en específico. Esto ocurre con la monitora, asistente y Educadora Diferencial.

En esta etapa se utilizan **apoyos** verbales por parte de la monitora en el desarrollo de la receta y un participante observa el apoyo visual para corroborar la preparación de la receta, lo cual favorece el acceso a la participación de ese

integrante en particular, puesto que según el paradigma de la Calidad de Vida (2013), los Apoyos son un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ningún individuo necesita todos los tipos de apoyo disponibles. Es importante mencionar que se observa que los participantes prefieren apoyos verbales como preguntas e indicaciones de la asistente, Educadora diferencial o sus pares, antes de mirar los apoyos visuales ya que para resolver dudas les resulta mucho más cómodo y fácil. Es de vital importancia mencionar que para que exista una real respuesta educativa hacia la Discapacidad Intelectual, deben existir variadas formas y métodos de comunicación, para brindarles mayores oportunidades de acceso y participación en la comunidad.

### **Dando los toques finales a los queques**

La **monitora** participa activamente en esta etapa, permitiendo a su vez la participación de los integrantes que deseen hacerlo. Indica a los integrantes que fueran a colación sólo después que todas las labores estuvieran terminadas. Esto puede considerarse como una barrera a la participación, ya que merma el poder de toma de decisión y constancia para finalizar el trabajo por lo que afecta el sentido de pertenencia de cada integrante del taller. En el segundo día de preparación de queques, la asistente se hizo cargo de diversas labores, por lo que los roles asignados a los integrantes disminuyeron, por ende se les destinaron labores secundarias. Por su parte, la educadora diferencial, orienta las tareas de cada integrante y manifiesta apoyo conductual positivo con los integrantes del taller, lo cual se relaciona con la participación guiada, entendida esta como la construcción de puentes que se establecen naturalmente en las actividades cotidianas para que un aprendiz avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado (Rogoff, 1993). Con respecto a la participación guiada por

parte de las monitoras, los participantes afirman que se les ha explicado de manera correcta las indicaciones para poder trabajar en el taller:

*“Ella me orienta y me da ánimo para hacer las cosas”* (Mario, 23 años)

En esta afirmación, se puede rescatar la palabra ánimo, donde resalta la importancia del componente afectivo, es decir, resulta clave para favorecer la participación al crearse un ambiente propicio para ésta.

Según los cuatro recuadros anaranjados (*ver Tabla 8*), durante esta etapa final, se puede comprobar que existe un integrante ubicado permanentemente en el espacio del lava platos realizando las labores pertinentes, otro grupo de participantes se encuentra utilizando el espacio de los mesones metálicos desmoldando los queques, otro integrante se encarga de tomar los queques y ordenarlos en la bandeja para luego dejarlas en el sector donde se ubica el estante con cortina, dos integrantes junto con un colaborador del centro salen de la sala de producción con el propósito de dirigirse a vender los productos por los alrededores del centro ASPADE, otro grupo se encuentra barriendo y realizando otras tareas en diferentes sectores sin que se entorpezca la labor de cada integrante del taller. Finalmente, una vez que los queques están en la bandeja de enfriamiento, los integrantes se dirigen al sector de descanso para su hora de colación. Por lo tanto, se puede determinar que al igual que las etapas anteriores, el uso del espacio favorece el acceso a la participación de los integrantes, según los dichos del diseño universal, los participantes y las monitoras.

Sin embargo, en el caso del segundo día de la preparación de la receta de los queques se puede mencionar que existen algunos participantes que se ubican en un sector (la esquina de la sala) porque su labor ya está terminada o el trabajo lo está realizando la asistente. Por lo tanto, al igual que la etapa anterior, se puede determinar que a pesar que los participantes se ubican en diversos espacios

dentro del taller su uso en ocasiones no se enfoca completamente a la participación de los integrantes, ya que los utilizan para efectuar acciones externas a la preparación de las recetas.



*(Imagen 3: integrantes ubicados en un sector de la cocina)*

Por lo tanto, ser integrante de este taller de cocina se construye a partir de **roles** designados, pero no para todos los integrantes. La monitora C.Z. junto a una integrante desmoldan los queques y otra integrante los pone en las bandejas. El resto observa y espera su siguiente labor. Se puede destacar que tanto la monitora como la asistente creen que los participantes pueden hacer más labores de lo que ya hacen, puesto que afirman:

*“Se evidencia por las ganas y la motivación que el profesor o monitor les da, para que sigan trabajando. Es importante el refuerzo positivo al terminar bien su tarea asignada” (F. C., 35 años).*

Se observa **iniciativa** para realizar el trabajo encomendado y ordenar el espacio entendiendo que la preparación ha terminado. En cuanto a la iniciativa frente a la resolución de problemas, hacen preguntas y manifiestan sus dudas para resolverlos, como también reconocen cuando cometen un error y lo corrigen.

Se observan **conocimientos conceptuales** en torno a la clasificación de elementos, ya que la integrante que ponía los queques en las bandejas debía identificar si era con o sin chispas y ordenarlos en bandejas separadas. También se reconoce la cantidad máxima de queque que debe llevar cada bandeja, y su lugar dentro de la sala de taller (*ver Tabla 8*). En cuanto a los **conocimientos procedimentales**, gran parte de los integrantes del taller reconocen la secuencia de pasos para la utilización de los utensilios en la preparación final de la receta, se observan habilidades de precisión y motricidad fina a la hora de usar los utensilios para desmoldar los queques. Lo anterior mencionado hace alusión a que algunos de los participantes del taller logran aplicar los aprendizajes adquiridos en el taller de cocina a otros contextos recurriendo al uso de diversos recursos semióticos para la preparación de las recetas en su casa, como lo explicita Hilda (36 años):

*“Las hago con mi hermana”.*

Por lo que desde el enfoque de la semiótica social, los aprendizajes adquiridos en el taller de cocina, les permite reconocerse como integrante activo del taller en otros contextos externos a éste.

En la última etapa no se utilizan apoyos visuales sino que se destacan los apoyos verbales por parte de la monitora, asistente y Educadora Diferencial y sus pares al momento de sacar los queques del horno y al desmoldarlos de las cápsulas, lo cual contradice las bases de la Multimodalidad ya que establece que el enfoque clave para el acceso de las personas con Discapacidad Intelectual, es el uso de diversos artefactos semióticos, ya que de este modo se responde a la diversidad, utilizando prácticas y recursos presentes en el ambiente sobre todo cuando una persona se enfrenta a un texto. Así logrará construir sus propios significados por medio de la interacción de éstos (Prado, 2007).

**Tabla 9: Los participantes del taller cocinando pan amasado**

Período de observación: 9:10 a 11:20 hrs

Nombre de monitora: Educadora Diferencial: M. V.

Asistente: K.R. (encargada del taller)

<p>Seleccionar ingredientes →</p>	<p>Pesar ingredientes →</p>	<p>Mezclar ingredientes →</p>	<p>Limpiar mesones →</p>	<p>Pesar bolitas de masa →</p>
				
<p>Formar bolitas →</p>	<p>Revisar que queden sin pliegues →</p>	<p>Fermentar la masa →</p>	<p>Preparar las latas →</p>	<p>Poner al horno →</p>
				
<p>Hornear el pan →</p>	<p>Lo retiran de la lata</p>			
				

#### **4.2.2 LOS INTEGRANTES DEL TALLER DE ASPADE PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DEL PAN AMASADO A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS**

Se presentará a continuación la participación de los integrantes del taller a través del uso de los recursos semióticos por medio de las tres etapas de la preparación de las recetas nombradas anteriormente. Recordemos que este grupo prepara dos diferentes recetas.

##### **Comenzando el día haciendo pan amasado**

Es importante mencionar que la **Educadora Diferencial**, aún no se encuentra trabajando en la preparación de la receta en el taller. Por su parte, las nuevas monitoras explicitan que en cuanto a la responsabilidad de los integrantes del taller, estos utilizan los artículos de higiene (mascarilla y guantes) sin necesidad de que se lo pidan y que son capaces de finalizar una actividad que comenzaron. Para las monitoras, participar en el taller implica saber usar los artículos de higiene de manera autónoma y realizar labores sin en el permanente apoyo verbal.

Según los tres primeros recuadros color celeste (ver *Tabla 9*), para iniciar el taller, los integrantes utilizan el espacio del lava platos para higienizarse. Tras la indicación de la asistente los participantes se dirigieron a los dos estantes con el propósito de buscar los utensilios a manipular, los cuales fueron posicionados en el mesón de madera. A medida que ocupan los implementos, los integrantes del taller se dirigen a realizar diferentes labores dentro del espacio, ya sea en el sector del lava platos, guardar en los estantes los implementos ya utilizados o posicionarse en el sector de la maquina amasadora.

Los integrantes no influyen en la elección de la receta que se realizará, pero cada uno asume el **rol** de integrante de taller de cocina, ya que se preparan y se visten para participar. En esta primera etapa, la participación de los integrantes se evidenció en la disposición de los implementos en la mesa por parte de las personas que no estaban trabajando en la preparación de queque. En esta etapa no se observa **trabajo colaborativo** ya que la preparación de cada uno para hacer sus labores es individual. Por lo demás, las tareas no eran numerosas, de modo que se podían realizar en tiempos breves y sin mayores complicaciones. Respecto a la **iniciativa**, cada integrante la manifiesta a la hora de llegada al taller, ya que de inmediato comienzan a prepararse para sus labores. Además, apenas la monitora indica la receta, los participantes se dirigen a buscar los ingredientes e implementos. En relación a la participación activa de los adultos en el taller, la asistente T. S. (28 años) afirma que:

*“Hay varios que son autónomos en su trabajo, pero hay otros que requieren de mayor supervisión ya que evaden la realización de funciones”.*

Entonces la participación, desde el punto de vista de la asistente, tiene que ver tanto con el trabajo autónomo en la preparación de la receta como también de aquellos que necesitan mayor supervisión con la tarea a realizar ya que lo importante es que compartan el mismo espacio. A pesar de que la mayoría de los integrantes les gusta participar del taller y se sienten importantes dentro de éste, Gonzalo (29) indica que le gusta participar del taller ya que:

*“No sé hacer muchas cosas y no me gusta hacer queque y pan amasado, me gusta hacer almuerzos”.*

En cuanto a los **conocimientos conceptuales**, se evidencia que identifican los ingredientes e implementos necesarios para la preparación del pan. Por su parte los **conocimientos procedimentales**, se observa que los integrantes

del taller dominan la secuencia de pasos al ponerse el delantal, el gorro, la mascarilla y finalmente lavarse las manos (ver Tabla 9). En cuanto al procedimiento de la preparación del pan amasado, tres personas participan de la preparación junto con la monitora quien supervisa las cantidades y la mezcla de los ingredientes, como por ejemplo, agregar los 4 kilos de harina, luego la levadura y la sal, sin embargo es la monitora la que se encarga de pesar y agregar el azúcar a la mezcla.

En esta etapa, los integrantes del taller no recurrieron a apoyos visuales, sino que utilizaron principalmente apoyos verbales por parte de la monitora, los cuales estaban orientados a recordar las labores y roles asignados.

### **Con las manos en la masa**

La **asistente K.R** realiza diversas labores en la preparación del pan, como incorporar la cantidad correspondiente de cada ingrediente en la amasadora y supervisar ese proceso. Generalmente se dedica a dar instrucciones sobre la preparación, efectuó supervisiones y participa constantemente en la preparación de los productos, restándoles participación a algunos integrantes del taller. Por su parte, la **Educadora Diferencial** se centró principalmente en la preparación de los queques, por ende realizó trabajos de supervisión. En este caso, tanto la monitora como asistentes que trabajan actualmente en el centro afirman que le asignan labores de liderazgo en una actividad determinada a algún participante en específico y que los participantes toman decisiones por iniciativa propia, así como también el que asuman el liderazgo en alguna actividad determinada, lo cual se evidencia en:

*“Seguimos trabajando en las habilidades y potencialidades de cada chico, siempre hay uno que sobresale del otro en alguna actividad y saben quién es más hábil que el otro. Entre ellos se apoyan y ayudan” (Fernanda, 35).*

Es por esto que se puede deducir que el apoyarse y ayudarse también es parte de lo que entienden como participación

Se puede evidenciar tras la observación de los siete recuadros verdes (ver *Tabla 9*), que existe uno o dos integrantes ubicados permanentemente en el espacio del lava platos realizando las labores pertinentes, otro integrante se ubica en el espacio de la amasadora industrial, sin embargo, es la monitora quien supervisa la máquina amasadora y retira la masa de ésta. Otro grupo de participantes se encuentra utilizando el sector de los mesones de madera realizando las esferas de pan, otro integrante se encuentra en el sector del mesón metálico N° 2 colocando las esferas de pan en las latas, y el resto realiza tareas en diferentes sectores sin que se entorpezca la labor de cada integrante del taller, sin embargo existen algunos participantes que se ubican en un sector (la esquina de la sala) para conversar porque su labor ya está terminada o el trabajo lo está realizando la asistente.

Cada uno de los **roles** fue determinado por la asistente ya que indica la labor y selecciona a los integrantes que están desocupados. En ocasiones la Educadora Diferencial realiza supervisiones de estos. Se observa que los integrantes del taller conocían su rol de formar las esferas de masa, ya que cuando la Educadora Diferencial comenzó a trozar la masa e indicó que necesitaba gente para comenzar a amasarla, cuatro participantes se sentaron a la mesa para realizar dicha labor. En este rol se incluyó un integrante que en general no participa de la preparación de recetas, lo que a su vez implicaba cuidar que la masa no tuviera ninguna arruga, y que siempre estuviera húmeda para que no se quebrara.



*(Imagen 4: Al lado izquierdo está ubicado el participante)*

En relación al **trabajo colaborativo**, en ocasiones este surgió de manera espontánea cuando algún integrante necesita apoyo para realizar una tarea, como fue el caso específico del peso de la manteca, donde una integrante apoya a su compañero, ya que presentaba un dominio en la preparación del pan, por lo tanto se evidencian espacios para expresar dudas y opiniones. Respecto a la **iniciativa**, los integrantes la manifiestan en situaciones de limpieza, ya que al terminar de usar un espacio o un implemento, se dirigen a dejarlo en el lavaplatos, donde hay uno o dos integrantes lavando de manera permanente. Conocen los implementos que deben usar, por lo que no es necesario insistir en eso. En cambio con los ingredientes, es necesario que la asistente los guíe. En cuanto al **conocimiento**, debido a la participación activa de la asistente en la preparación de los panes no se logró evidenciar conocimientos conceptuales relacionados con la preparación, además en los escasos momentos donde los integrantes participaron de la preparación, la asistente los guiaba dándoles instrucciones a seguir, respecto a lo anterior mencionado, Amnistía Internacional, (1996) concibe a la participación como una actividad privilegiada para el desarrollo humano, ya que es aquello que permite en mayor medida que cada miembro del grupo despliegue sus atributos y potencialidades individuales y haga aportes decisivos a la vida del conjunto, sin embargo en este caso sino se otorgan las oportunidades de participación los integrantes del taller vivenciarán una escasa

oportunidad de sentirse parte esencial de un grupo, perdiendo protagonismo de su proceso de aprendizaje en el cual cada acción o rol que ellos realicen se considere parte del proceso de mejoramiento de su Calidad de Vida.

En cuanto a los aspectos **procedimentales**, los participantes conocen los implementos que deben usar como: pesa digital, hervidor, cuchillos, maquina amasadora industrial, rociador, preparación de las latas, encargarse del horno y de la lata (Don Luis) quien se encarga exclusivamente del manejo de este, por medio de guantes especiales para esta tarea, lavar los utensilios, barrer y limpiar las mesas, entre otras; en cambio, con los ingredientes, es necesario que la monitora los guíe (*ver Tabla 9*). Además, se evidencia que gran parte de los integrantes del taller reconocen la secuencia de pasos para la utilización de los utensilios en la preparación de la receta, sin embargo si existe alguna duda de algún utensilio recurren a la asistente o Educadora Diferencial para que les explique qué utensilio corresponde manejar para alguna tarea en específico. En este sentido los apoyos visuales son menos significativos ya que es un afiche de tamaño reducido y que posee un lenguaje muy complejo para los integrantes, considerando que no todos saben leer.

Por lo demás, la monitora hizo la mayoría del trabajo del pan, ya que los integrantes del taller de cocina requerían principalmente de apoyos verbales para la realización de la receta, es por esto que según el Diseño Universal el uso de estos apoyos debe ser simple e intuitivo, ósea el funcionamiento de los recursos semióticos debe ser simple de entender, sin importar la experiencia, el conocimiento, el lenguaje, o el nivel de concentración del usuario en el momento de su utilización (Verdugo, 2013).

## Listos para probar el pan amasado

Como se muestra en las imágenes de los últimos dos recuadros anaranjados (*ver Tabla 9*), en esta etapa las labores las realiza la monitora del taller, se pudo evidenciar que existen algunos participantes que se ubican en un sector (la esquina de la sala) porque su labor ya está terminada o el trabajo lo está realizando la monitora, a su vez la monitora y Educadora Diferencial les indica a los participantes dirigirse al sector de sala de descanso para que tomen desayuno.

En relación a los **roles** de los integrantes, se evidenció que la asistente asumió todos los roles de la finalización de los panes, ya que los demás integrantes fueron a su hora de colación. No se observó **trabajo colaborativo**. En cuanto a la **iniciativa**, hubo de parte de una de los integrantes de cooperar en la finalización, sin embargo la monitora insistió en que fuera a su horario de colación. Se evidencia **conocimientos procedimentales** por parte de la integrante que intentó cooperar, ya que conocía el procedimiento y el uso de los utensilios para finalizar la decoración de los panes. Esto contradice totalmente el objetivo central de la participación ya que desde la psicología, esta tiene como fin influir, pero influir en los procesos de toma de decisiones que de alguna manera se vinculan con los intereses de los participantes. Por esto, autores como Barriga (1988), afirman que participar: “Es intervenir en la toma de decisiones tendientes a planificar, gestionar y controlar el uso de los recursos [...]” (1988:69), lo cual no se evidenció en la preparación de la receta, ya que por parte de las monitoras se le negó la oportunidad de participar a los integrantes del taller.

En la misma lógica, ir a la hora de colación sin haber finalizado los productos también reduce la participación de los integrantes, ya que esto implica un sentido de responsabilidad frente a las labores que se efectúan. En un contexto laboral no se puede dejar la producción a medias, y a su vez, nos remite nuevamente al sentido de pertenencia y toma de decisiones, ya que es probable

que la apreciación de los integrantes del taller respecto de su participación en el mismo no sea favorable si ven que la monitora termina el trabajo por ellos, es decir, nuevamente podría interpretarse que su participación no es indispensable.



*(Imagen 5: Monitora realizando la etapa final de la preparación del pan)*

Por su parte, en esta etapa final, no se utilizaron apoyos visuales ni apoyos verbales, ya que gran parte de la producción de esta etapa la realizó la monitora.

Con respecto a lo dicho anteriormente, la monitora actual del centro, expresa que los jóvenes y adultos del taller demuestran dominio y autonomía en la preparación de las recetas y que para la elaboración de éstas es muy importante el manejo de números o cantidades, también afirma que cuentan con apoyos visuales para la realización de las recetas. Esto se contradice con los espacios que efectivamente se les otorga para hacerse cargo de las tareas propias de la receta, ya que ella asume variadas labores que sí podrían realizar los participantes.

Esto es muy importante ya que según el paradigma de la Calidad de Vida, los Apoyos son un universo de recursos y estrategias que mejoran el

funcionamiento humano. Ningún individuo va a necesitar todos los tipos de apoyo disponibles. Sin embargo las necesidades de apoyo de las personas difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza), por ende según Verdugo (2010) los apoyos son recursos y estrategias que pretenden promover el desarrollo, la educación, los intereses, y el bienestar de una persona y que mejoran el funcionamiento individual, por lo tanto es tenemos que destacar que los apoyos visuales pueden ser un facilitador para las personas que participan en el taller de cocina pero si estos no cuentan con un formato, contenido o no se les da la oportunidad de los integrantes del taller para que lo utilicen en la preparación de las recetas difícilmente será un recurso que facilite el proceso de aprendizaje volviéndose un barrera para este.

### 4.2.3 Barreras y facilitadores del recurso semiótico de la receta del queque.

El análisis expuesto anteriormente acerca de los recursos semióticos, evidencia que la principal barrera para el acceso a la participación en el taller laboral de cocina de ASPADE son los apoyos visuales. En consecuencia, se realizó un análisis específico de las principales barreras y facilitadores que presentan los apoyos visuales de la receta del queque y del pan amasado que se encuentran en el taller, utilizando los criterios de Lectura Fácil.

#### Receta: Queque

Apoyo 1:

Cantidad de unidades	Icono 1	Icono 2	Icono 3	Icono 4	Icono 5	Icono 6	Cantidad de unidades
	296	106	3	176	300	1	1
1							10
2	500	250	6	350	600	2	2
							14
3	800	400	9	520	900	3	3
							28
4	540	12	700			4	4
							43
5	+400	700	15	900		5	5
							55
6	+500	800	18			6	6
							65
7	+500	900	21			7	7
							80
8	+300	+88				8	8
							90
9	+600	+200				9	9
							100
10	+900	+300				10	10
							115
11		+500				11	11
							125

Apoyo 2:

Cantidad de unidades	Icono 1	Icono 2	Icono 3	Icono 4	Icono 5	Icono 6	Cantidad de unidades
	296	106	3	176	300	1	1
1							10
2	500	250	6	350	600	2	2
							14
3	800	400	9	520	900	3	3
							28
4	540	12	700			4	4
							43
5	+400	700	15	900		5	5
							55
6	+500	800	18			6	6
							65
7	+500	900	21			7	7
							80
8	+300	+88				8	8
							90
9	+600	+200				9	9
							100
10	+900	+300				10	10
							115
11		+500				11	11
							125

	<b>Facilitadores</b>	<b>Barreras</b>
<b>Formato</b>	- Está plastificado.	- Mide 22 x 34 centímetros, lo que es pequeño
	- Utiliza principalmente números, conocimientos que los integrantes manejan.	- La forma de presentar la información es un cuadro de doble entrada.
	La ubicación del Apoyo 1 permite un rápido acceso a su contenido.	
<b>Contenido</b>	- Las imágenes presentadas en la primera columna corresponden a los ingredientes utilizados en la vida real.	No tiene título ni imagen que represente la receta
	- El texto indica la cantidad de queques que se obtendrán dependiendo de la cantidad de ingredientes que se utilicen.	Inconsistencia en la Simbolización
		Sólo da números, no especifica la unidad de medidas
		- No indica las etapas de la preparación ni la secuencia de éstos.

*Tabla 10: Barreras y facilitadores del recurso semiótico de la receta del queque ASPADE*

### **Facilitadores de los apoyos visuales de ASPADE:**

Entre las directrices de la lectura fácil es pertinente utilizar para el texto de apoyo un papel de buena calidad, a su vez este puede ir acompañado por un material de plastificado, ya que le da mayor durabilidad y se puede manipular sin

peligro de daños (García, 2012). Además, es necesaria la utilización de números siempre y cuando las personas que manipulan el texto tengan conocimiento y manejo de estos.

Por otro lado, según los principios del Diseño Universal es importante la altura a la que están ubicados los apoyos, puesto que es pertinente que sea visible desde una distancia considerablemente lejana con el propósito de lograr el entendimiento del contenido visual del texto. Los elementos u objetos que se encuentran a su alrededor no deben distraer la atención sino más bien deben estar relacionados con el trabajo realizar, si hay más de un distractor estos deberán espaciarse(Núñez, 2009).

Con respecto a las imágenes,utilizar representaciones gráficas (imágenes) de apoyo al texto es primordial para que hacer una referencia con un vínculo claro. Para aquello es necesario seleccionar la mejor imagen destacándose el color, nítidas, de gran tamaño y de alta resolución, además deben ser fáciles de entender y reconocer, precisas y relevantes en su significado, sencillas, con pocos detalles, familiares y que capten la atención. (García, 2012).

Por su parte, según la propuesta que realiza Kress & Van Leeuwen (1996): la Gramática del Diseño Visual, las imágenes presentadas en la figura 1 nos indican que la receta presenta un apoyo visual. En cuanto a la función ideacional, es posible mencionar que solo existe una representación denominada conceptualización visual, la cual se relaciona con representaciones estáticas, donde no hay una interacción entre elementos, lo cual dificulta el acceso al texto por parte de las personas del taller, una forma que facilita este acceso es que se evidencien representaciones entre la acción de los actores de la receta y los objetos.

Por lo tanto, es de vital importancia que las recetas vayan acompañadas del número de raciones que saldrán con las cantidades de ingredientes que se enumerarán, e idealmente con imágenes que ejemplifiquen cada apartado mediante imágenes narrativas (García, 2012). Esto permite a los integrantes del taller hacer la relación proporcional de que mientras más cantidad de ingredientes se agreguen a la mezcla, más productos se obtendrán.

### **Barreras de los apoyos visuales en ASPADE:**

Uno de los factores importantes en el formato, es utilizar el tamaño adecuado, para beneficiar a todas las personas receptoras del texto. En este se destacan los elementos grandes, a su vez se pueden incorporar elementos pequeños, y es que si queremos facilitar la comprensión y la posterior aplicación de lo que se está interpretando, se debe destacar el elemento más importante diseñándolo, más grande y el menos importante, se colocará más pequeño (Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas, 2009).

El cuadro de doble entrada es una tabla que te permite comparar información a través de un esquema cuadrado, estos datos se organizan en dos o más columnas, según las comparaciones que muestre la lectura. En cada eje vertical se ordena la información teniendo en cuenta categorías, en el horizontal figuran las categorías de las comparativas que requiere la lectura. Sin embargo para poder acceder a él se requiere que la persona sea un lector experto que determine la ubicación de los ejes que se van cruzando en el cuadro y comprendiendo la información que se intercambia en los ejes (Jiménez, 1999).

De hecho se recomienda utilizar dibujos y esquemas de trazos sencillos y con pocos detalles, con recuadros y colores que no confundan la lectura de la imagen, evitando el uso excesivo de diagramas, gráficos estadísticos y tablas

técnicas, debido al complicado trabajo cognitivo que se debe realizar para comprender la información presentada allí (García, 2012).

Según Farías (2004), debido a la multimodalidad de nuestra comunicación, hemos adquirido conocimientos que nos permiten descifrar la arquitectura visual a la que nos enfrentamos, es decir, reconocemos que las letras grandes transmiten información más importante que la letra de menor tamaño. Además, los objetos más grandes parecen estar más cerca de la página que los más pequeños, y eso se puede utilizar para reforzar la importancia del elemento que queremos destacar y para crear relaciones espacio - artificiales.

La tabla en cuestión presenta errores en su confección, ya que el número está bien indicado, pero la unidad de medida es la incorrecta o mejor dicho, no está especificada, en consecuencia no hay un criterio común para representar las cantidades. (Via Magna. International School of Hospitality and Tourism, 2013).

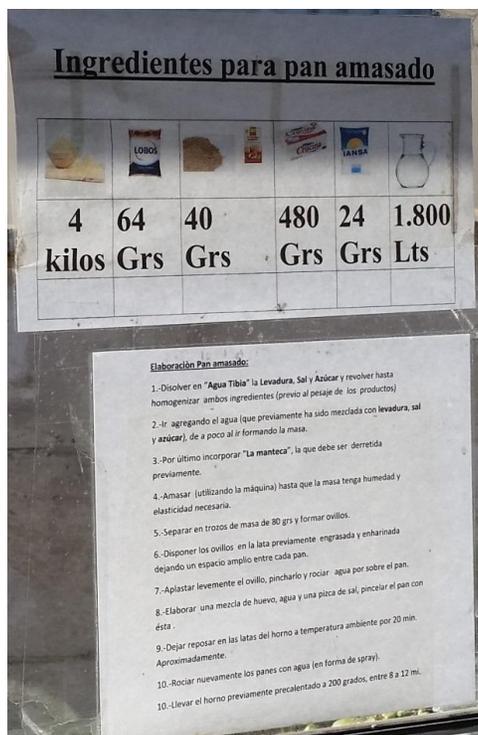
Parte central de una receta es el apartado de preparación, ya que se detallan los pasos a seguir, en este caso es inútil saber los ingredientes y sus cantidades pero no saber cómo usarlos, Se precisa prestar atención a las medidas, tiempos de cocción, temperatura y secuencia de ingredientes dentro del texto (García, 2012).

Por lo demás, cuando existen textos con presentación en párrafos o listados es recomendable utilizar listados con cada ítem marcado con viñetas en vez de párrafos para describir un proceso(García, 2012)..

#### 4.2.4 Barreras y facilitadores del recurso semiótico de la receta del pan amasado.

##### Receta: Pan amasado

Apoyo: 3



	Facilitadores	Barreras
<b>Formato</b>	- El tamaño de los números permite que todos los integrantes puedan acceder a ellos.	- El apartado "Elaboración: Pan Amasado" presenta un tamaño de fuente demasiado pequeña y no incluye imágenes.
	- Su ubicación permite un	- Presenta abreviaciones, tales

	rápido acceso a su contenido para la preparación.	como <i>Grs.</i>
	- Tiene título con imagen	- Las imágenes no representan los ingredientes que usan en la realidad.
<b>Contenido</b>	,	Presenta indicaciones confusas y un lenguaje complejo, por ejemplo: <i>homogeneizar</i>

Tabla 11: Barreras y facilitadores de recursos semióticos de la receta del pan amasado ASPADE

### **Facilitadores de los apoyos visuales del taller de ASPADE:**

Uno de los criterios de la Multimodalidad, en cuanto a la utilización de las numeraciones en los documentos, se puede mencionar que estos se deben escribir siempre en cifras y no en letras (“2” en vez de “dos”). En el caso de las recetas, lo mejor es que el título de ésta sea descriptivo y evocativo, y con una imagen hacia un lado, preferiblemente a la izquierda con el texto a la derecha.

El presente apoyo está ubicado en un área que favorece la observación directa cuando se es necesario, el espacio destinado para este apoyo presenta una iluminación, la cual no produce reflejos que confundan la visión de este.

### **Barreras de los apoyos visuales del taller de ASPADE:**

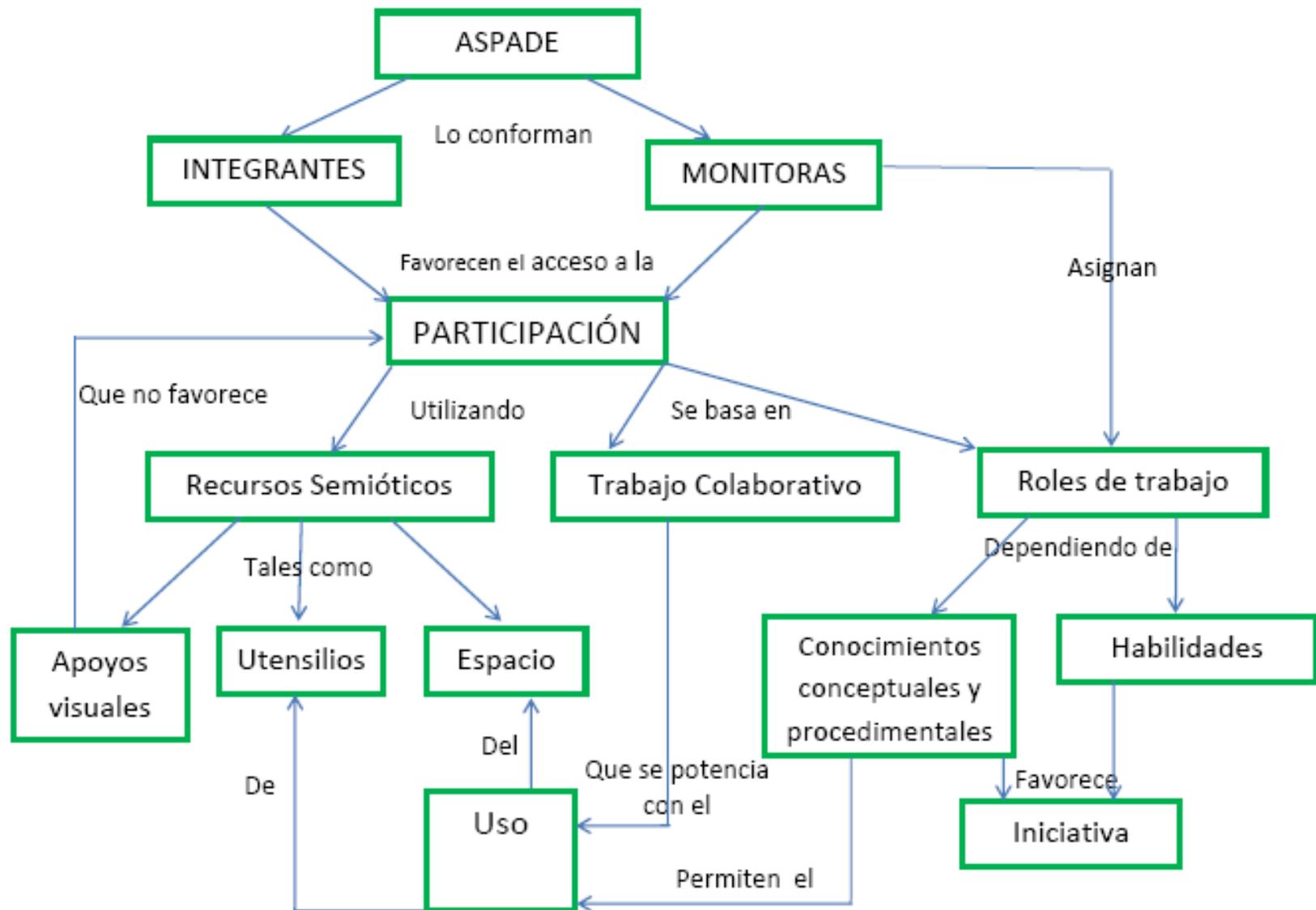
Según los criterios de Lectura Fácil, en relación a la tipografía se advierte utilizar dos tipos de letra como máximo: para texto y para títulos. El tamaño de letra debe ser suficientemente grande, con el propósito de permitir la observación de esta desde una distancia considerable y para aquellas personas con dificultades visuales, a su vez se aconseja recurrir al uso de negritas y subrayados

para destacar palabras, aunque siempre de forma moderada para evitar distracciones.

Por otra parte, el mayor exponente de la descripción visual lo encontramos en las fotografías o imágenes. La descripción que podamos dar en cuanto a texturas, colores, entre otros, resulta mucho más clara si va acompañada de una imagen y lo más importante que se tiene que considerar es que las imágenes deben ser reales (García, 2012).

Cabe mencionar, que este apoyo presenta un uso complejo de vocabulario, por ejemplo la palabra “homogeneizar”. Desde los criterios de Lectura Fácil, se señala que el lenguaje utilizado en los textos debe ser lo más claro posible y con palabras que los participantes ya conozcan. Específicamente en el criterio de redacción, se indica que se deben utilizar palabras simples, vocablos cortos con el menor número de sílabas, con significado preciso y de uso cotidiano, es decir, palabras conocidas y utilizadas por el individuo. (García, 2012) A pesar de todo, tampoco hay que dejar de lado a los no lectores, por ende la receta de cocina debe incluir descripciones visuales, facilitando la comprensión de la persona que va a cocinar. Por ejemplo: “cocer unos 5 minutos, hasta que adquiriera un color dorado” (García, 2012). Y tampoco utilizar abreviaciones, ya que pasar de leer “gramos” a leer “grs” implica comprender que una palabra puede escribirse de dos formas diferentes. Además, se reitera que los apoyos deben estar basados en el contexto laboral, por ende, es pertinente utilizar la imagen de la harina específica que se utilizara ya que contribuye a evitar la confusión y hacer un vínculo claro entre el texto de apoyo y la preparación de la receta. (García, 2012).

A modo de cierre, se mostrará a continuación un mapa resumen acerca de la participación en ASPADE.



Esquema 1: ASPADE

Por lo tanto, el Centro **ASPADE** está conformado por los **integrantes** y las **monitoras** del taller, quienes favorecen el acceso a la **participación** a través del **trabajo colaborativo**, los **roles de trabajo** y los **recursos semióticos**. La base de la participación es el trabajo colaborativo y los roles de trabajo que cumple cada participante dentro del taller, cada rol es asignado por la monitora y está determinado por las **habilidades** y **conocimientos conceptuales y procedimentales** de los integrantes. A su vez dichas habilidades y conocimientos favorecen la **iniciativa** en la preparación de recetas. En cuanto a los recursos semióticos, se destaca que el trabajo colaborativo se ve potenciado por el **uso** que hacen del **espacio**, y los conocimientos conceptuales y procedimentales de los integrantes del taller permiten el uso de **utensilios**. Finalmente, los **apoyos visuales** existentes en el taller de cocina no favorecen la participación de todos sus integrantes.

### **4.3 Presentación y Análisis de la información: Taller de cocina Colegio Los Fresnos**

En este capítulo, se presentarán los resultados de la investigación de las muestras tomadas en el Colegio Los Fresnos, ubicado en el sector de Miraflores de la ciudad de Viña del Mar. El Colegio presenta la modalidad de Escuela Especial, en donde se imparten cursos desde el Básico 7 hasta Talleres Laborales nivel 1, 2 y 3. Éste último trabaja como taller productivo de cocina, el cual pretende preparar a los alumnos en el desarrollo de habilidades básicas aplicables a diferentes contextos sociales y laborales, con el apoyo de experiencias concretas y vivenciales a fin de permitir la generalización. Los integrantes del taller elaboran productos gastronómicos/repostería, como alfajores, queques, chaparritas galletas, pan de pascua entre otros, puesto que depende de la etapa del año la lección del producto y su nivel de producción.

El taller está conformado por 6 personas con edades entre 14 y 21 años, quienes presentan Discapacidad Intelectual. El taller está a cargo de la educadora diferencial, quien se encarga de mediar el trabajo de los participantes. El Colegio Los Fresnos presenta una cocina destinada al trabajo de cocina y repostería, donde cuentan con los equipos y utensilios necesarios para llevar a cabo el taller. El taller tiene como objetivo lograr la inserción laboral de los integrantes que lo componen, por lo que actualmente algunos de sus integrantes realizan prácticas laborales en panaderías y pastelerías de forma paralela a su participación en el taller.

La recopilación de la información se hizo por medio de pautas de observación, las cuales se desarrollaron tras la visita a terreno los días 14 y 20 de Mayo de 2015, en los que se evidenció la participación de los integrantes del taller al momento de la preparación de chaparritas. Dichas pautas buscaban evidenciar el nivel de participación de los integrantes al momento de la

elaboración de los productos. Al mismo tiempo, se analizaron las encuestas multimodales aplicadas el 03 de junio del 2015, como también una escalas de actitudes aplicadas a la monitora del taller de cocina del Colegio Los Fresnos.

Además, se analizarán el espacios y los utensilios que utilizan los participantes del taller de cocina con el propósito de identificar las barreras y facilitadores de estos al momento de acceder a la participación dentro del taller de cocina/ repostería.

En primer lugar, se presentará la rutina general del taller. Luego se presentará la rutina específica de cada receta: en este caso, se prepararon alrededor de 40 chaparritas ambos días de observación. Para realizar un estudio acabado, se dividió la preparación en tres etapas: previo a la preparación, preparación: mezcla y horno, y después del horno. Esta información está presentada a modo de tabla, con las principales acciones realizadas de la rutina. Finalmente, se encuentra una secuencia de imágenes, que dan cuenta de lo observado.

En segundo lugar, se realizará el estudio de la participación de los integrantes del taller de cocina y el uso de los recursos semióticos, el cual estará dividido en las tres etapas ya estipuladas anteriormente. En ellas se analizarán tanto los roles de todos los actores que participan del taller, como el espacio, utensilios y apoyos visuales utilizados al interior del taller laboral de cocina incorporando las afirmaciones expuestas por los participantes y la monitora y asistente actuales del taller.

Posteriormente, de acuerdo a ese análisis, se detectará la principal barrera para el acceso a la participación, en este estudio de caso se analizará de forma más específica en cuanto a barreras y facilitadores del espacio de la cocina del Colegio Los Fresnos.

A continuación, se presenta una tabla con los recursos semióticos utilizados en el taller de cocina del Colegio Los Fresnos:

El objetivo de esta tabla es mostrar gráficamente qué se entenderá por recursos semióticos: apoyos visuales de recetas, espacio de la cocina con estantes y mesones, y utensilios y artefactos.

Elemento	Fotos
Apoyos visuales	
Apoyos visuales	

Espacio del taller de cocina	
Utensilios	

*Tabla 12: Recursos semióticos de Los Fresnos.*

El punto uno del cuadro nos muestra el apoyo visual correspondiente a los ingredientes con sus respectivas cantidades de la receta de queque, ubicado en una pared de la cocina. El punto dos del cuadro muestra los ingredientes y cantidades para la preparación de la receta de chaparritas. El punto tres

evidencia la cocina del taller, ésta es una cocina que antiguamente pertenecía a una casa la cual fue equipada para el taller, con mesones, un refrigerador y un horno. En el punto cuatro los utensilios se guardan principalmente en los estantes. Los utensilios con mayor frecuencia de uso se encuentran permanentemente en el sector de lavaplatos.

A continuación, se muestra la rutina general del taller de Cocina del Centro ASPADE, para que sirva de referencia para el posterior estudio.

### **Rutina general**

La siguiente rutina general se describe en base a lo observado los días 14 y 20 de Mayo del año 2015 desde las 09:45 hasta 11:48hrs.

La hora de ingreso al taller es a las 9:30 hrs., sin embargo, se espera unos minutos para que lleguen todos los integrantes. Los participantes ingresan al taller con su respectivo delantal y gorro, y de no tener los ingredientes necesarios para la preparación, los van a comprar.

Para comenzar, buscan los materiales, implementos e ingredientes que se encuentran en estantes y muebles dentro de la cocina. Luego empiezan la preparación en los mesones, y al terminar el uso de un implemento, lo colocan inmediatamente en el lavaplatos para continuar en otra tarea.

Cuando finalizan la preparación, hornear los productos y los ponen en una canasta para venderlos. Al finalizar, lavan todos los implementos, los secan y los guardan en su lugar.

Una vez finalizada la venta del producto y limpieza del lugar, los alumnos se retiran del taller aproximadamente a las 11:30.

**Tabla 13: Cocinando y vendiendo Chaparritas**

Período de observación: 10:00 a 11:48 hrs

Nombre de monitora: P. (Educatora Diferencial)

Lavar manos →	Buscar implementos →	Ponerlos en la mesa →	Mezclar ingredientes →	Pesar bolitas de masa →
				
Cortar vienasas →	Amasar →	Formar chaparritas →	Limpiar las latas →	Mezclar el huevo →
				
Cubrir y hacer hoyos →	Poner lata en horno →	Sacar lata del horno →	Ponerlas en canasto →	Vender
				

#### **4.3.1 LOS INTEGRANTES DEL TALLER LOS FRESNOS PARTICIPAN EN LA PREPARACIÓN DE QUEQUES A TRAVÉS DEL USO DE LOS RECURSOS SEMIÓTICOS**

Se presentará a continuación la participación de los integrantes del taller a través del uso de los recursos semióticos por medio de las tres etapas de la preparación de las recetas nombradas anteriormente.

##### **Comenzando el día haciendo chaparritas**

La **monitora** demuestra flexibilidad frente a la hora de llegada de los integrantes al taller, ya que sabe que vienen de sus respectivas salas de clases. También, es flexible frente a los imprevistos, como la ausencia de ingredientes necesarios para la preparación de la receta. En este caso, la monitora envió a comprar a uno de los integrantes, y en esto se evidencia la confianza y la disposición de hacer partícipes a los integrantes del taller, no sólo en labores referentes a la preparación, si no en aquellas que implican asumir responsabilidades. En este caso, es el enfoque de derecho el que adquiere relevancia, ya que plantea que todas las personas tienen el derecho a participar e interactuar con la comunidad como cualquier otro ciudadano (Naciones Unidas, 2006), ya que La participación en actividades cotidianas es importante para el aprendizaje de la persona y constituye una característica central de las perspectivas del crecimiento y desarrollo humano del individuo en sus contextos. (Bronfenbrenner, 1999; Dunst, Bruder, Trivette & Hamby, 2006).

Tal como se evidencia en los recuadros celestes (*ver tabla 13*), en cuanto a los roles, cada participante del taller asume el rol de un integrante del taller de cocina, ya que llegan preparados y dispuestos a trabajar. Por lo demás, la monitora se encarga de asignar los roles de trabajo y el lugar específico que ocuparán dentro de la cocina, estos son: los mesones de la izquierda para los integrantes que se

encargarán de preparar la masa, y el mesón de la derecha para el integrante que picará las vienas y preparará las latas. Por lo demás y se observa que cada uno conoce las acciones que involucra el rol asignado. Dos integrantes trabajan de un lado de la cocina y otro trabaja en el otro extremo.

Tomando la definición que la Amnistía Internacional propuso en 1996, participación implica desplegar atributos y potencialidades de los miembros de un grupo para hacer aportes a éste, mientras que Zimmerman & Rappaport (1998) señalan que implica actividades organizadas para lograr un bien común. En el caso de este taller de cocina, ambas definiciones cobran sentido, ya que es necesario hacer un trabajo colaborativo para llegar al objetivo que es cocinar productos para su venta. En ese sentido, la monitora del taller declara que:

“Los roles son asignados según sus capacidades”

Esto con el fin de tomar las mejores decisiones pensando en el objetivo final. Sin embargo, también es cierto que los integrantes del taller pueden y deben manifestar sus preferencias, considerando que la autodeterminación es un aspecto que debe fomentarse para favorecer el más control sobre su propia vida y mejorar sus posibilidades de elección y decisión. (Schalock & Verdugo 2002/2003, 2012<sup>a</sup>)

Por lo demás, se observa que manifiestan **iniciativa** para reunir todos los implementos que necesitan: cada estudiante se dirige al mueble a retirar sus utensilios, lo que evidencia los **conocimientos conceptuales** que poseen en torno a los implementos e ingredientes que deben utilizarse para preparar la receta, ya que declaran saber utilizar muchos utensilios:

*“Muchos, sé ocupar la cuchara el cuchillo, el sartén, la olla chica...”*  
(Fernanda, 19 años)

No obstante requieren apoyos para encontrarlos dentro de la cocina, ya que la misma integrante del taller menciona:

*“A veces necesito ayuda, a veces me pierdo buscando los pocillos”.*  
(Fernanda, 19 años)

A su vez, los **conocimientos procedimentales** se ven evidenciados en la capacidad para limpiar correctamente cada utensilio que será utilizado, junto con la limpieza del espacio de trabajo. En este caso, se evidencia la importancia de la semiótica, tanto al saber la ubicación de los **utensilios** como su utilización e higienización. Al respecto, la investigación de Bezemer et. al. (2011) nos señala que cada contexto, o taller de cocina en este caso, posee sus propios hábitos, costumbres, lenguaje y una gran variedad de recursos semióticos que permiten el funcionamiento del taller. Si dichos recursos no son bien conocidos por los integrantes del taller, se crean discordancias que perjudican su objetivo común. Por lo tanto, es muy importante conocer el nombre y la ubicación de los diferentes utensilios, el espacio asignado para el uso de cada uno y la creación de hábitos de higiene que permitan el uso adecuado de dichos utensilios.

En ese sentido, algunos integrantes presentan características de **liderazgo**, ya que toman decisiones en cuanto a la preparación y se comunican con el resto para conocer el estado de avance del trabajo de cada uno, mientras que otros buscan sus implementos en silencio. En cuanto al **trabajo colaborativo**, éste no se potencia explícitamente, ya que se busca que cada integrante sea autónomo en su desempeño y pueda realizar sus labores con el menor apoyo posible. Sin embargo, si un integrante del taller pide ayuda a otro, éste se la presta. Esto dice estrecha relación con la definición de participación desde el enfoque multidimensional, ya que se centra en la actuación de las personas en la sociedad, en las interacciones que puedan tener unos con otros más que la obtención de un

logro o una meta (Verdugo, 2010). Por lo tanto, el desarrollo de la autonomía debe hacerse en un contexto de comunidad y trabajo colaborativo, recibiendo los apoyos necesarios para llevar a cabo las diferentes tareas.

### **Cada uno en su labor**

La **monitora** propicia un adecuado clima de trabajo, ya que es amable en su trato con los integrantes, responde sus dudas y los aconseja para que realicen su labor de la mejor manera posible. Principalmente realiza labores de supervisión, indicando los tiempos de cada paso o advirtiendo sobre el uso de algunos utensilios. Se evidencia flexibilidad frente a los imprevistos; cuando algún integrante comete un error lo solucionan juntos, por ejemplo cuando tienen dificultades con la consistencia de la masa. Al respecto, la totalidad de los integrantes del taller mencionan que la monitora les ha explicado bien cómo trabajar, es decir, responde sus dudas, es paciente y les indica qué hacer. Michael (17 años) explica que:

*“Antes no sabía hacer nada, ni siquiera sabía hacer una jalea, después ella me explicó bien y yo aprendí”.*

En este apartado podemos destacar a Rogoff (1993) y su enfoque sociocultural del aprendizaje, donde plantea la participación guiada para lograr que un aprendiz avance de un nivel de comprensión y destreza a otro más avanzado. Efectivamente la monitora del taller emplea estrategias de la participación guiada, ya que bajo este enfoque, la participación guiada se refiere tanto a la observación como a la implicación efectiva en una actividad.

En cuanto a los roles, están bien delimitados lo cual se muestra en las imágenes de los recuadros verdes (ver tabla 13), cada integrante conoce sus labores y procura realizarlos en el tiempo establecido. Algunos roles son más

extensos y requieren de mayor perseverancia y concentración para ser llevados a cabo, mientras que otros roles son más breves y simples. También, se evidencia **autonomía** en la realización de la receta por parte de los estudiantes, ya que debido al tiempo que la llevan preparando, demuestran tener dominio de ella, uno de los integrantes señala:

*" Ya lo he hecho y lo tengo mentalizado" (Michael, 17 años).*

Refiriéndose a la preparación de recetas. En ese sentido, también se observa **iniciativa** por parte de los integrantes frente a la resolución de algún problema, por ejemplo agregando espontáneamente harina cuando la masa está demasiado espesa. A su vez, la monitora también afirma que los jóvenes demuestran dominio y autonomía en la preparación de las recetas.

El **trabajo colaborativo** se evidencia a medida que avanzan en la preparación de la receta, ya que los estudiantes están conscientes de que para cumplir con la preparación, necesitan del trabajo que se ha ido concretando por los otros participantes. En cuanto a la importancia que cada uno le da a su participación, todos indicaron sentirse importantes, ya que señalan:

*"Si falta uno, fallamos todos" (Jorge, 21 años).*

Sin embargo, al igual que en la etapa anterior, no se observa que un integrante apoye a otro en sus labores, pues cada uno tiene bien definido un rol y debe hacerlo de manera autónoma.

Considerando lo anteriormente mencionado, es importante recalcar la definición de participación que presentan Schalock & Verdugo (2013), ya que señalan que el acto de participar conduce al individuo a desarrollar una conciencia de sí mismo, de sus derechos y de su pertenencia a un grupo o comunidad. El

sentido de pertenencia es algo que también menciona Bolívar (2007), en el marco de los tres conceptos centrales de una ciudadanía participativa. Por lo tanto, en este caso se evidencia que los integrantes del Colegio Los Fresnos se sienten parte del taller de cocina, ya que tienen la confianza necesaria para tomar decisiones, dar la opinión, empoderarse de las labores para preparar la receta, en definitiva sentir que sus roles son importantes, lo que nos indica que el ambiente es inclusivo, pues la autodeterminación y la dignidad son características de la participación.

Respecto a los **conocimientos conceptuales**, se observa que los integrantes identifican las etapas de la preparación y las características de cada una. En relación al horno, reconocen la temperatura y los pasos a seguir en su utilización, sin embargo no manejan los tiempos de cada paso. En esta etapa, se evidencia algún tipo de apoyo visual, ya que los integrantes del taller deben revisar constantemente el termómetro que indica la temperatura del horno, para cocinar las chaparritas de manera adecuada. Por lo demás, los integrantes poseen manejo tanto de lectura como de conocimientos matemáticos, estos últimos son fundamentales para pesar y medir los ingredientes que utilizan.

En cuanto a los **conocimientos procedimentales**, saben utilizar los utensilios, manejar la masa y el horno. Cada estudiante utiliza utensilios independientes al de sus compañeros, ya que por el número de estudiantes que asistieron (3) no fue necesario compartir. Respecto a los utensilios, los integrantes señalan que manejan principalmente las espátulas, jarras, pesa digital y pala y escoba. Mientras que un porcentaje menor declaró saber utilizar la batidora y las cápsulas para queques, tal como se señala:

*“Sé ocupar ese, ese, ese...ese también, en realidad todos los he ocupado alguna vez” (Jorge, 21 años)*

Aquí se puede apreciar que la participación se entiende en función del uso de elementos propios del taller, es decir, siguiendo lo planteado por Bezemer et. al. (2011), es necesario poseer conocimientos conceptuales y procedimentales en torno a los utensilios que se utilizan específicamente allí, puesto que de lo contrario ocurren dos cosas; la primera dice relación con la imposibilidad de aportar concretamente en las labores de preparación debido al desconocimiento de los utensilios, y la segunda dice relación con el desmedro del sentido de pertenencia ya mencionado, debido a que si no se conocen los utensilios no se puede aportar en la preparación, si no pueden aportar los integrantes comienzan a cuestionar la importancia de su rol, si cuestionan su importancia cuestionan su pertenencia en el taller, y sin el sentido de pertenencia a un taller o grupo de trabajo no es posible desarrollar una participación completa.

### **Listas para la venta**

La **monitora** indica los tiempos para retirar las chaparritas del horno y supervisa las acciones de los integrantes al manipularlas. Además, supervisa las medidas de higiene al manipular el producto, por ejemplo no usar las manos y utilizar las pinzas.

En esta etapa, tal como se muestran en los recuadros anaranjados (*ver tabla 13*), todos los participantes adquieren nuevos roles, los cuales tienen relación con la venta del producto preparado, por lo que la **monitora** asigna nuevamente roles a cada estudiante. En cuanto a los roles en el proceso de venta, se diferencian claramente: una persona asume el rol de sacar las chaparritas del horno, mientras que los otros dos esperan junto a la ventana a que el compañero saque las chaparritas para comenzar a venderlas. Al respecto, un integrante señala que el espacio para movilizarse en la cocina es estrecho, ya que:

*"A veces me siento apretado"* (Cristián, 17 años)

Una vez retirado totalmente el producto de las latas del horno, los estudiantes se dirigen a la ventana del taller para comenzar la venta. Sin embargo, en ocasiones la monitora asume alguno de los roles asignados para agilizar las ventas.

Se observa **iniciativa** de los integrantes al atender al público, anotar los pedidos o entregar el producto. En cuanto al **trabajo colaborativo**, se observa que los integrantes cooperan entre sí cuando necesitan ayuda, ya sea entregando chaparritas, calculando la totalidad de la venta o al dar el vuelto. Frente a esto, nuevamente podemos mencionar el concepto de participación guiada (Rogoff, 1993), destacando el rol de la monitora y sus métodos para enseñar el arte de la cocina. Por lo demás, también podemos traer a luz el concepto “apropiación participativa”, que se refiere a la transformación de individuos a través de su implicación en alguna actividad.

En cuanto a los **conocimientos conceptuales**, se observa manejo de dinero por parte de los estudiantes, los cuales sacaban tanto de forma mental como apoyados por una calculadora, los cálculos necesarios para recibir dinero y dar vuelto si se requiere. Lo anterior mencionado se realiza con la constante supervisión de la **monitora**, la cual va ayudando a los estudiantes cuando presentan dificultades para contar el dinero o bien para realizar una actividad referida a la preparación, esto acompañado de apoyo verbal. En cuanto a los **conocimientos procedimentales**, se evidencia que se les dificulta utilizar la pinza para manipular las chaparritas. En esta etapa, no se observan apoyos visuales, al igual las otras etapas de preparación. Al respecto, podemos destacar que según el modelo de Calidad de Vida presentado por Shallock & Verdugo (2002, 2012<sup>a</sup>), las personas con o sin discapacidad, requieren apoyo en una o más áreas determinadas. Por lo que el uso de calculadora, cuadernos o las simples pinzas utilizadas para tomar las chaparritas, son utensilios que permiten promover el desarrollo y bienestar de la persona. Los apoyos permiten la participación de los

individuos en los diferentes contextos, por ejemplo en este caso, la calculadora permite a un integrante del taller involucrarse con las ventas de las chaparritas, independiente de su nivel de conocimiento matemático.

#### **4.3.2 BARRERAS Y FACILITADORES DEL USO DEL ESPACIO EN LA PREPARACIÓN DE LA RECETA.**

Se presentará un análisis de la principal barrera detectada en el análisis previo: El espacio. Se identificarán las principales barreras y facilitadores para el acceso a la participación a partir del uso del espacio.

<b>Facilitador</b>	<b>Barrera</b>
- La disposición de los muebles y mesones, permite mayor movilidad en el espacio	- El espacio de la cocina es reducido para acoger a la totalidad de los integrantes del taller:
- Todo lo necesario para trabajar se encuentra dentro de la cocina:	- Los muebles no poseen especificación de los utensilios que se guardan en cada cajón:

*Tabla 14: Barreras y facilitadores del uso del espacio Los Fresnos.*

#### **Facilitadores del espacio del taller de Los Fresnos:**

En un lugar reducido, como la cocina del Colegio Los Fresnos (ver tabla 10 punto 3), es fundamental amoblar el lugar con el fin de proporcionar espacios que les permita moverse de forma cómoda para participar en la preparación de las recetas. Tal como menciona Verdugo (2010) la participación, como la cuarta

dimensión del modelo multidimensional de la Discapacidad Intelectual, se centra en la actuación de las personas en la sociedad. La participación se refiere a los roles e interacciones en las áreas de vida en el hogar, el trabajo, la educación, el ocio y las actividades espirituales y culturales. En este caso, es fundamental brindar un espacio que propicie participación dentro del área de la educación.

En el espacio de trabajo, distribuido en los muebles, se encuentran todos los materiales y utensilios que se requieren para llevar a cabo las recetas a preparar. Según Verdugo (2010) es fundamental brindar a las personas con Discapacidad Intelectual, estrategias que le permitan mejorar su funcionamiento individual. Como ocurre en este caso, ya que estratégicamente se guardan todos los materiales dentro de la cocina para que los estudiantes no tengan que salir de ahí, por ejemplo.

### **Barreras del espacio del taller de Los Fresnos:**

A pesar de que el lugar está amoblado y dispuesto para la participación de jóvenes en el taller laboral, el espacio es reducido, lo cual dificulta el trabajo si asisten todos los integrantes al taller. Linares (2005) plantea que la promoción de la participación no es un fin en sí mismo, sino un elemento del proceso amplio de socialización, pero no de cualquier tipo de socialización, sino de una socialización consciente y propositiva.

Según el paradigma de la Calidad de Vida, mencionado anteriormente, los apoyos son un universo de recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano. Ningún individuo va a necesitar todos los tipos de apoyo disponibles. Las necesidades de apoyo de las personas difieren tanto cuantitativamente (en número) como cualitativamente (en naturaleza) (Verdugo, 2010). En este caso, es fundamental brindar los apoyos necesarios, para que los estudiantes puedan

encontrar y acceder de forma más rápida y sencilla los elementos que van a utilizar.

Fernanda(19 años), declara que:

*“De repente necesito ayuda, porque algunas cosas como las cucharas sé que están en el cajón y los cuchillos también.... Pero hay cosas que no sé dónde están”.*

Es por esto, que la semiótica social nos plantea que los recursos utilizados para significar corresponden a modos semióticos disponibles en cada cultura los cuales se han convencionalizado, al igual que la lengua, para crear significado (Van Leeuwen, 2005). En este caso es fundamental proponer recursos visuales en los distintos muebles y/o cajones, y así convencionalizar los significados para que todos puedas acceder a los utensilios que resulten necesarios. Tal y como menciona Bajtin (2002), quien plantea que las personas que se comunican en ámbitos comunes pueden escoger entre las opciones que le ofrece su cultura, para significar, en determinados contextos y para distintos propósitos.

A modo de cierre, se mostrará a continuación un mapa resumen acerca de la participación en el Colegio Los Fresnos.



Esquema 2: Los Fresnos

Por lo tanto, el Colegio **Los Fresnos** está conformado por los **integrantes** y la **monitora** del taller, quienes favorecen el acceso a la **participación** a través de los **recursos semióticos**, basándose en la **autonomía**, **sentido de pertenencia** y **roles de trabajo** en el taller. La autonomía que surge a partir de los **conocimientos conceptuales y procedimentales** permite el **uso de utensilios**. Sin embargo, el uso de **espacio** no favorece la autonomía de todos los integrantes del taller. El sentido de pertenencia de los integrantes del taller permite que manifiesten **iniciativa** a la hora de participar. A su vez, los roles de trabajo son establecidos por la monitora en base a las **habilidades** de cada uno. Debido a las habilidades y conocimientos de cada integrante en torno a las recetas, no recurren al uso de los **apoyos visuales** presentes en el taller.

# **CONCLUSIONES**

El paradigma de la inclusión considera que el sistema educativo y las escuelas deben dar respuesta a la diversidad de los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales. Organismos internacionales como la UNESCO (2005) han explicitado la idea de que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. Sin embargo, lo anterior debe llevarse a cabo asumiendo al individuo como protagonista de su proceso e intencionando permanentemente su participación en el desarrollo de sus habilidades que le permitan la mejora de su calidad de vida.

Es por esto, que a partir del análisis de los hallazgos encontrados en el proceso de recogida de información, dentro de la investigación, y respondiendo a los objetivos, surgen las siguientes conclusiones:

Recordando el primer objetivo específico, “Indagar la apreciación que tienen los integrantes de un taller de cocina en torno a su participación en el mismo”, podemos concluir que, tal y como mencionaba Stringer, 1974, cuatro décadas atrás, “tener parte de”, “tomar parte en” y “ser parte de” es esencial para la participación. Por lo que, y en base al paradigma de la educación inclusiva, incluir a los jóvenes como principales actores de la investigación es y será un acierto, puesto que pertenecen a un grupo, el cual tomaron empoderamiento de él, siendo partícipes de una investigación donde los principales protagonistas son ellos mismos.

Indicado lo anterior, es que consideramos fundamental diseñar los apoyos necesarios en función al contexto en el cual se desea indagar y en las características de los participantes, con el fin de acercarse con la mayor validez posible a las diferentes apreciaciones de los integrantes, con respecto a su participación en el taller. Fue de esta forma, como a través del enfoque multimodal, se propiciaron los apoyos requeridos para participar de la encuesta, planteando diversas formas de comunicación. De este modo, se da respuesta a la

diversidad, utilizando prácticas y recursos presentes en el ambiente, para que cada persona que se ve enfrentada a la encuesta construya su propio significado.

Es por esto que luego de recoger las percepciones, se concluye que en su mayoría, los jóvenes se sienten parte de un grupo en el cual comprenden que su participación con otros, forma parte de un todo, donde su desempeño es fundamental para alcanzar los objetivos del taller. Es importante mencionar que en la mayoría de las percepciones de monitoras y participantes, las respuestas coincidían. Sin embargo, existen excepciones debido a que las monitoras afirman que todos están a gusto en el taller y en las encuestas se explicita que no es así. Creemos que las monitoras asumen que por el hecho de asistir al taller, los integrantes se sienten a gusto y participe de éste. Aquí se puede destacar la importancia de considerar las ideas y opiniones de los integrantes de los talleres, no olvidando que son ellos los protagonistas de su proceso, y por tanto deben poder manifestar sus preferencias frente a diversas situaciones.

Al mismo tiempo, a la luz del nuevo paradigma se parte desde la base que todas las personas tienen opinión y por lo tanto deben expresarlo directamente, no a través de intermediarios ya que no se deben subestimar sus capacidades. Por lo tanto, sino se toma en cuenta sus apreciaciones no se está facilitando la participación. A lo antes dicho, se relaciona el aspecto detectado en las encuestas aplicadas, donde a veces se omite la opinión de los participantes en el propio taller, lo que no permite la toma de decisiones, afectando profundamente la autodeterminación de estas personas. Es por esto que concluimos que participar sin decidir no es participar.

Con respecto al segundo objetivo propuesto, “Describir cómo influye el uso de los recursos semióticos propios de un taller de cocina en la construcción de significados para el acceso a la participación”, podemos concluir que desde el enfoque sociocultural del aprendizaje situado (Rogoff, 1993) en el que se basa esta investigación podemos concluir que el énfasis en la participación se

encuentra en la construcción de significado guiada, por lo que el uso de los recursos se vuelve clave para la participación de los integrantes del taller.

También podemos concluir que el uso de utensilios como recurso semiótico, es clave en la participación de las personas que integran los talleres de cocina observados, destacando aquellos que son de mayor uso como las capsulas, bowls, espátulas entre otros pero además es de importancia considerar los utensilios de higiene (mascarilla, gorro, lavado de manos) ya que el uso de estos influye pero no es determinante. También son importante las oportunidades que otorga la persona a cargo para que los participantes hagan uso de estos utensilios, es decir, en andamiaje y la mediación realizada con los integrantes del taller.

No se debe olvidar, que para que los integrantes del taller se sientan partícipes dentro de este contexto es necesario que las monitoras les den a cada uno de éstos la oportunidad de participar en la preparación de las recetas en el uso de los utensilios como de la maquinaria y del espacio de la cocina. Sin embargo es importante recalcar que no basta con que realicen alguna labor sino que se es preciso permitirles tomar decisiones.

Con respecto al uso del espacio, consideramos que la infraestructura debe estar adecuada a la cantidad de participantes de los talleres para que así se puedan desplazar óptimamente, así como también, debe considerar la cantidad de utensilios e implementos almacenados para así facilitar su acceso a ellos. Concluimos que la comodidad del espacio no está determinada por el tamaño de la cocina, si no por el buen uso que se les da a los espacios.

En relación a los apoyos visuales, creemos que su uso es indispensable para los participantes de los talleres de cocina, pero que éstos deben adecuarse a sus características personales para ser así accesibles, y que trabajen como facilitador y no barrera a la participación de los adultos en el taller. No debemos

olvidar que el apoyo verbal si bien no debe desaparecer, no debe ser el único a utilizar ya que coarta la autonomía y autodeterminación de las personas con Discapacidad Intelectual.

En relación al tercer objetivo, “Interpretar el uso de recursos semióticos en talleres laborales de cocina como barreras o facilitadores para el acceso a la participación de jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual”, podemos concluir que desde la perspectiva inclusiva. Siguiendo el enfoque sociocultural del aprendizaje Rogoff (1993), dentro de esta investigación se pudo interpretar que es esencial que las monitoras construyan un ambiente grato para que los integrantes del taller se sientan partícipes de este, es decir, es fundamental que las monitoras permitan el acceso a la participación cumpliendo el rol de monitoras guías, fieles al concepto de participación guiada, entendida como los procesos de implicación mutua entre los individuos que se comunican en una actividad culturalmente significativa.

Continuando con el concepto la participación guiada, podemos concluir que en el Caso 1 tanto la monitora como la Educadora Diferencial actuaron como guías en el proceso de producción de las recetas, al igual que la monitora del Caso 2, considerando que esto implica no sólo la interacción entre éstas y los integrantes del taller, sino también la participación conjunta entre todos los integrantes del taller al momento de realizar las actividades, donde los recursos semióticos presentes en ellas crean una variedad de posibilidades comunicativas que surgen al combinar el dónde, con quién, con qué materiales y en qué actividades está implicada una persona.

Sin embargo, durante la preparación de las recetas, la asistente del Caso 1 opta por asumir el rol de integrante y realizar diferentes labores referentes a la preparación del pan amasado, restándole participación a los integrantes del taller, a quienes sólo les permitía la observación. Eso claramente contradice los lineamientos de la participación guiada, ya que tal como hemos señalado,

establece que la participación se trata tanto de la observación como a la implicación efectiva en una actividad.

Por otro lado, también hay acciones realizadas por las monitoras que condicionan el sentido de pertenencia de cada integrante del taller, por ejemplo en el Caso 1, en la rutina general se menciona que dependiendo de la monitora, se permite que no todos lleguen a la hora al taller pero se comienza a trabajar de todas formas, y que se retiren antes de terminar la preparación, lo que podría implicar que no todos son necesarios para la producción. Por el contrario en el Caso 2, la monitora espera a que todos lleguen para comenzar y les permite retirarse sólo cuando han terminado las labores de producción, lo que se interpreta como que los integrantes del taller construyen dicho taller, es decir, son indispensables para la preparación y por lo tanto nos remite nuevamente al sentido de pertenencia necesario para la participación en un taller.

Con respecto a la participación de los jóvenes en el taller, es importante mencionar que en lo referido a la selección de las recetas, es fundamental que éstas busquen potenciar las habilidades de los integrantes del taller, ya que los centros productivos en ocasiones se buscan en primer lugar cumplir con el objetivo del centro, es decir, generar productos para vender, dejando en segundo plano la participación de los integrantes en la creación de dichos productos. Por ejemplo, en el Caso 1 se evidencia que la receta de los queques resulta ser favorable para la participación de los integrantes del taller, sin embargo, la receta del pan amasado no funciona de la misma manera y los integrantes requieren más apoyos y más protagonismo de las monitoras para efectuarla, pero como el pan amasado es uno de los productos principales del Centro en cuando a ventas, es necesaria su producción en grandes cantidades.

Con respecto al uso de los apoyos visuales, en el taller del caso 1 se puede rescatar que a pesar de que la mayoría de los integrantes expresaron que los utilizan, se observó que sólo uno o dos de ellos los consultaron para corroborar

las cantidades al momento de preparar las recetas, por ende se puede deducir que tanto el apoyo visual del queque como del pan amasado presentan un formato y un contenido de difícil acceso a la información, de modo que prefieren recurrir a los apoyos verbales que les puede brindar la monitora, ya que es más sencillo y rápido recibir las respuestas específicas. Por otro lado, en el caso 2 no es necesario el uso de los apoyos visuales que se encuentran en la cocina debido a que la información que entregan ya es conocida por los participantes, es decir, los integrantes del taller conocen los ingredientes, utensilios y secuencia de pasos para preparar las recetas. Por lo tanto, a pesar de que en ambos casos los apoyos visuales no son de gran uso, no imposibilitan el acceso a la participación, debido a que los apoyos visuales del caso 1, más que barrera a la participación, representan una barrera para el acceso a la información, debido a su contenido y formato.

En cuanto al uso de utensilios, en ambos casos el uso de estos facilitaba el acceso a la participación ya que la mayoría de los integrantes del taller consideró que conocían y utilizaban los utensilios en la preparación de las recetas, lo cual se evidencio en las observaciones directas que se efectuaron durante la investigación. Además se puede destacar que para los integrantes del taller el conocimiento del uso de los utensilios propios como capsulas, bowls, cucharas, latas del horno entre otros, no son los únicos recursos necesarios para acceder a la participación sino que también el saber utilizar los utensilios de higiene como guantes, gorros y mascarillas son esenciales para que los integrantes vivan el sentido de pertenencia en el taller, puesto que al ser actores activos al momento de realizar la rutina de higiene estos logran percibir que esta rutina previa a la preparación de los productos es propia de un taller de cocina y es fundamental para la elaboración de las recetas. Por lo tanto, el uso de cada utensilio o implemento presente en los talleres laborales les permite acceder a la participación a cada integrante ya sea de forma autónoma o por medio de diversos apoyos externos.

Finalmente, en cuanto al espacio, se pueden diferenciar dos tipos de uso: el primero dice relación con el espacio disponible para el desplazamiento dentro del taller y, con un lugar de trabajo cómodo, mientras que el segundo tipo de uso dice relación con la disposición de los diferentes elementos en el espacio, es decir, dónde están almacenados utensilios y los ingredientes. En definitiva, concluimos que el uso del espacio como barrera o facilitador dependerá de cómo ha sido trabajado por la monitora, ya que por ejemplo en el caso 1, el espacio de trabajo y de almacenamiento es considerablemente más grande que el del caso 2, sin embargo en el caso 1 los integrantes del taller no tienen dificultades para encontrar los utensilios o ingredientes, que incluso en ocasiones se encuentran en otra habitación, en cambio en el caso 2 a los integrantes les cuesta encontrar los utensilios que han sido almacenados en los estantes próximos a sus lugares de trabajo. En consecuencia, consideramos que más que un problema de espacio, el problema es cómo utilizan ese espacio, ya que tal vez sea de forma desorganizada, lo que impediría una estabilidad y constancia en cuanto a la ubicación de los utensilios, o tal vez se debe al poco apoyo entregado a los integrantes para que recuerden dónde está cada utensilio.

Es por esto que consideramos que en el Caso 1, el espacio no constituye una barrera, mientras que en el caso 2, sí lo es. Esto es debido a que limita y condiciona la participación de los integrantes del taller al requerir apoyos extra de la monitora para la preparación de recetas. En ese sentido, consideramos que la barrera del espacio en el caso 2 podría solucionarse utilizando uno de los recursos semiótico abordados en esta investigación. Creemos que si se incorporaran apoyos visuales en los estantes y muebles que componen la cocina, a modo de especificación del contenido de cada compartimiento, los integrantes del taller no necesitarían consultar por la ubicación de los utensilios, ya que los encontrarían ellos mismos.

Otro tema importante de destacar, son las limitaciones vividas en el proceso de investigación. En ese sentido, hubo limitaciones que sabíamos que

posiblemente podríamos encontrar en nuestro proceso de trabajo de investigación, mientras que hubo otras que identificamos a medida que avanzábamos.

Al comenzar el trabajo de investigación, nos vimos enfrentadas al poco dominio sobre las estructuras y partes que lleva una investigación de este tipo, principalmente en términos metodológicos, por lo que la autonomía y autoeducación fue fundamental para realizar nuestro trabajo de manera óptima.

También, una de las dificultades fue encontrar centros que se ajustaran al perfil de nuestra investigación, ya que era necesario que fueran talleres laborales de cocina dentro de la región, que sus integrantes fueran jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, con disponibilidad horaria y disposición de participar en un trabajo de investigación, considerando que los talleres laborales son generalmente productivos, atienden pedidos y por ende no siempre cuentan con el tiempo y disposición para aceptar gente ajena al taller.

Esto tiene una estrecha relación con otra dificultad enfrentada, que fue la imposibilidad de continuar nuestro trabajo con el Centro ASPADE durante un tiempo, debido a dificultades propias del centro. Por lo tanto, experimentamos las limitaciones que pueden traer la disposición de la parte de la directiva y administrativa, ya que por un lado se resguarda la privacidad de los integrantes y por el otro también se asocia nuestro trabajo con una evaluación hacia su desempeño profesional. A su vez, las dificultades con el Centro ASPADE no sólo afectaron en términos de plazos de la investigación, sino que también en términos de contenido. Cuando ASPADE nos abrió nuevamente las puertas, habían realizado cambios de monitoras en el taller de cocina, por lo que las personas que respondieron las encuestas no eran las mismas que habían trabajado durante todo el año anterior con los integrantes del taller.

Frente a lo anteriormente mencionado, a partir de la escasa referencia bibliográfica existente acerca de los talleres laborales, y más aún de los talleres

laborales de cocina, podemos mencionar que el presente trabajo de investigación aporta una fuente bibliográfica contextualizada en cuanto a los talleres laborales y su funcionamiento, ya que la mayoría de los documentos revisados pocas veces eran atingentes a nuestra realidad nacional, por lo que nuestra investigación servirá de referencia para futuros estudios entorno a la Discapacidad intelectual y los talleres laborales de cocina.

Otro aporte considerable a la formación de profesionales de la educación, es la Encuesta Multimodal diseñada específicamente para personas con Discapacidad Intelectual. Dicha encuesta, además de servir como instrumento para indagar la apreciación que tienen los propios integrantes de un taller de cocina respecto de su participación en el mismo, también sirve a modo de plantilla para otro tipo de encuesta, ya que se le pueden realizar modificaciones en torno a las preguntas e imágenes y adaptarla para indagar otro tipo de información.

Es importante destacar que para que exista una real respuesta educativa hacia la Discapacidad Intelectual, deben existir variadas formas y métodos de comunicación para brindarles mayores oportunidades de acceso y participación en la comunidad. En los estudios de caso prima el uso de apoyos verbales por sobre los apoyos visuales por parte de la monitora, lo cual contradice las bases de la Multimodalidad, ya que establece que el enfoque clave para el acceso de las personas con Discapacidad Intelectual, es el uso de diversos artefactos semióticos, ya que de este modo se responde a la diversidad, utilizando prácticas y recursos presentes en el ambiente sobre todo cuando una persona se enfrenta a un texto. Así logrará construir sus propios significados por medio de la interacción de éstos (Prado, 2007).

En ese sentido, creemos que queda pendiente el desafío para la educación chilena de brindar una respuesta educativa equitativa y de calidad a la diversidad, para quienes terminan su escolarización en Escuelas Especiales. Esto radica en el sentido de brindar respuestas educativas que aseguren el derecho a acceder a la

educación para todos, de manera equitativa, de acuerdo a sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general (Parra, 2010). No debemos olvidar que una vez finalizado su período de escolarización, no todos poseen las redes de apoyo necesarios para incluirse al mundo laboral, a pesar de haber tenido una educación de ese tipo por varios años, ya sea en el sistema de educación especial o en centros de capacitación laboral.

El principal desafío para la formación de profesores en la educación especial respecto de los diversos talleres laborales que se generan en el centros de educación, dice relación con el conocimiento y empoderamiento entre lo que se enseña y su real proyección dentro del mundo laboral, que es donde se apunta a que estén inmersos. Es decir, promover la participación dentro de los talleres a través de estrategias y recursos que posteriormente le permitan desenvolverse en un contexto laboral.

Del mismo modo, queda planteado el objetivo de trabajar con las proyecciones de la familia y las necesidades sentidas de los jóvenes, con el fin de que se puedan desempeñar en el área que más se acerca a sus intereses y siempre teniendo como objetivo el mejoramiento de la calidad de vida.

De esta manera, como grupo proyectamos nuestro trabajo a los futuros investigadores, puesto que les proporciona un sustento de base para que sigan trabajando con personas con Discapacidad Intelectual que integran talleres laborales, con el propósito de utilizar esta información para crear criterios de apoyos visuales, como también del espacio y uso de utensilios continuando con los patrones de la inclusión y la multimodalidad, con el fin último de crear un manual que les facilite su accesibilidad y la participación en estos contextos educativos favoreciendo su calidad de vida.

Entonces, podemos concluir que si bien los recursos semióticos afectan el

acceso a la participación en talleres laborales de cocina, no son determinantes, ya que son las monitoras y las guías las que condicionan directamente la participación de sus integrantes. Es por esto que resulta necesario capacitar continuamente a las educadoras, monitoras y asistentes del taller en metodologías apropiadas para trabajar con personas con Discapacidad Intelectual, como la Multimodalidad, educación inclusiva, aspectos claves como la autodeterminación, autonomía e independencia, los cuales resultan vitales para promover la participación.

Por lo anterior, es que al finalizar este trabajo, podemos concluir como futuras profesionales de la educación, que el área investigativa resulta muy importante para indagar y así proponer apoyos para mejorar las prácticas pedagógicas, creemos además, que esto no debe quedar aislado del quehacer en el aula, ya que consideramos que aún queda mucho por hacer con los jóvenes y adultos con Discapacidad Intelectual.

Por lo que, nuestras fortalezas en nuestro proceso de investigación se orientan principalmente a la perseverancia y al ser resolutivas frente a las dificultades enfrentadas, lo cual siempre se acompañó con el apoyo de la profesora guía, quien nos orientó e instruyó en todo momento.

Así también, el comprender y diseñar los apoyos para potenciar el acceso a la participación, nos permitió entender la importancia que tienen los recursos semióticos no sólo dentro del aula, sino que a nivel de contextos, los cuales van variando según los destinatarios, es por esto, que hoy el concepto de semiótica adquiere un nuevo significado, ya que al comprenderlo, podemos empoderarnos de él.

Además, los conocimientos adquiridos a lo largo de nuestros años en la Universidad, nos favoreció el acercamiento con los jóvenes y adultos, los cuales nos brindaron sus testimonios y confianza para llevar a cabo la investigación.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Amnisitía Internacional. (1996). Educar en y para los Derechos Humanos. Propuestas didácticas. Madrid: Los libros de la catarata.
- Arancibia, M., Herrera, P; Illanes, O & Zamora, M. (2013). ¿Cómo favorecer el aprendizaje de estudiantes sordos a través de los recursos semióticos multimodales y aplicación del diseño universal de aprendizaje?, Descripción de prácticas pedagógicas y orientaciones en octavo año básico del centro de estudio y capacitación para sordos de Valparaíso. (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile.
- Arango, C. (1992). Comportamiento participativo y educación popular: El caso Tumaco. Ponencia presentada en el I congreso iberoamericano de Psicología, Madrid.
- Barriga, S. (1988). Salud y comunidad. Diputación de Sevilla.
- Bezemer, J., Cope, A., Kress, G & Kneebone, R. (2011). Do you have another Johan? Negotiating meaning in the operating theatre. Applied Linguistics Review
- Blanco, R & Narvarte, L. (2010) Educación especial e Inclusión Educativa. UNESCO. Santiago: Salesiano Impresores S.A.
- Bolívar, A. (2007) Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura. Barcelona. Ed.Graó.
- Booth, T & Ainscow, M. (2000). Índice de Inclusión: Desarrollando el Aprendizaje y la Participación en las Escuelas. Bristol: CSIE
- Bronfenbrenner, U. (1999). La ecología del desarrollo humano. Barcelona: Paidós.
- Cabrera, F. 2002. "Hacia una nueva concepción de la ciudadanía en una sociedad multicultural". Pp. 79-104 en Bartolomé, E. Identidad y Ciudadanía: Un Reto a la Educación Intercultural. Narcea. Madrid
- Callejos, J. (2002). Observación, entrevista y grupo de discusión: el silencio de tres prácticas de investigación. revesp salud pública 2002; 76: 409-422
- Casado, D. (1991). Panorámica de la discapacidad. Barcelona, INTRESS.

- Centro Estatal de Autonomía Personal y Ayudas Técnicas, (2009). ¿Cómo Elaborar Material Didáctico con Recursos del Medio en el Nivel Inicial? ,3ra. Edición. Albacete: FEJIDIF.
- Chavis, D.M. & Wandersman, A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*, 18, 55-81.
- Collado, A., Marra de Acebedo, L & Orellano de Marra, V. (1997) *Comprendiendo la lectura con los más chicos*. EFFHA. UN San Juan
- Connell, B; Jones, M; Mace, R; Mullick, A; Ostroff, E., et al. (1997). *The Principles of Universal Design, Versionn 2.0*. Raleigh, NC: North Carolina State University.
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS, Ltda) (2002). Informe final de la situación de la formación laboral en educación especial. Recuperado de:[http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Situacion\\_formacion\\_laboral\\_educespecial.pdf](http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Situacion_formacion_laboral_educespecial.pdf)
- Cornejo, C. & Vidal, R. (2012). Empleo con apoyo: Una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. *Convergencia Educativa N°1*, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Católica del Maule, julio - diciembre 2012, pp. 113-127.
- Corominas, J. (1994). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*, Gredos. Cormedi, M. (2001). Developing a funcional ecological curriculum for a program of children and youth who are deaf blind in brazil. En *Educational Leadership Program Hilton/Perkins Program*. Perkins School for the blind, Watertown, MA, USA.
- Creswell, J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among Five Traditions*. California: Sage.
- Dávila, A. (1995). Las perspectivas metodológicas cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales. In J. Delgado & J. Gutiérrez (Eds.), *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* (pp. 69-83). Madrid: Editorial Síntesis.

- Decreto Exento N°87. Santiago de Chile. Ministerio de Educación, 1990.
- Decreto Exento N°300. Santiago de Chile. Ministerio de Educación, 1994.
- De Jong, G. (1981). Environmental accessibility and independent living outcomes. East Lansing, Michigan: University Centre for International Rehabilitation.
- García, O. (2012) Lectura fácil: métodos de redacción y evaluación. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.
- Gilman, L. Monrreau, R. Bruininks, J, Anderson, D, Montero, E. & Unamunzaga, E. (2002). Destrezas de vida en el hogar. Universidad de Deusto, ediciones: Mensajero.
- Glasser, B & Strauss, A. (1967) The discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Chicago: Aladine Publishing Company, 1995.
- Gómez, M., Navarro, I. & Rojas, L. (2005). Inserción laboral de personas con retardo mental de la ciudad de Talca. Tesis inédita para optar al título de Profesor de Educación Especial y Diferenciada, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.
- Halliday, M. (1989). Spoken and written language, Oxford: Oxford University Press.
- Halliday, M. (2004). Language and the reshaping of human experience. En J. Webster (Ed.), The language of science Vol. 5. Collected works of M.A.K. Halliday (pp. 7-24). London: Continuum.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá: Nueva Gente.
- Hart, R. (1997). Participación Infantil. La teoría y práctica de la participación de los ciudadanos jóvenes en la comunidad para el desarrollo y cuidado del medio ambiente. UNICEF
- Hernández Sampieri, R. et al. (2003). Metodología de la investigación. 3ª Edición. México: Mc Graw-Hill.

- Hodge & Kress. (1988). *Social Semiotics*. Cambridge: Polity. [http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS\\_ADMINISTRADOR/F\\_METODOLOGICA/FMetodologica\\_27.pdf](http://www.nureinvestigacion.es/FICHEROS_ADMINISTRADOR/F_METODOLOGICA/FMetodologica_27.pdf)
- IFLA. (2010). *Directrices para materiales de lectura fácil*. Holanda: IFLA.
- INE (2012). *Resultado nacional. Prevalencia de personas con Discapacidad en Chile*. Visto el 3 de Octubre de 2014 en [http://www.ine.cl/canales/chile\\_estadistico/encuestas\\_discapacidad/pdf/presentacionresultadosestudionacionaldeladiscapacidad.pdf](http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/presentacionresultadosestudionacionaldeladiscapacidad.pdf)
- Iwarsson, S & Stahl, A.(2003). Accessibility, usability, and universal design positioning and definition of concepts describing person- environment relationships. *Disability y Rehabilitation*. 25, 57-66.
- Trespalacios, J., Vázquez, R & Bello, L. (2005). *Investigación de mercados: métodos de recogida y análisis de la información para la toma de decisiones en marketing*. Madrid: Paraninfo, S.A.
- Jiménez, A & Torres, A. (2004). *Práctica Investigativa en Ciencias Sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, T. (1999). *Mejores técnicas de estudio. Saber leer. Tomar apuntes*. Barcelona: Plaza y Janés.
- Joines, S. (2009). Enhancing quality of life through Universal Desing. *Neuro Rehabilitation*, 25(3), 219-227.
- Kress & Van Leuween. (1996). *Reading images: the grammar of graphic design*. London: Routledge.
- Kress, G. & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. Londres: Arnold.
- Kress, G. (2010). *Multimodalidad. Una aproximación semiótica social para la comunicación contemporánea*. Nuevo York, Routledge.
- Kristeva, J. (2001) *Semiótica 1*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- *Lectura Fácil Chile* (2012). *Cómo elaborar textos de lectura fácil*. Fundación Down21. Recuperado en Diciembre, 2014 de <http://lecturafacilchile.cl/>
- Linares, M. (2000). En el *Colectivo Mexicano de Apoyo a la Niñez*, Año 1, No. 2, México 2000, pág. 35-37.

- Ljphart, A. (1971). "Comparative Politics and the Comparative Method", The American Political Science Review, Vol. 65: 3, Washington DC: American Political Science Association.
- Luckasson, R. (2002). Análisis de la definición de Discapacidad Intelectual de la Asociación Americana sobre Retraso Mental de 2002. Instituto Universitario de Integración en la Comunidad. Universidad de Salamanca.
- Luckasson y Cols. (2010). Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of Supports. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.
- Luckasson, R., Coulter, D.L., Polloway, E.A., Reiss, S., Schalock, R.L., Snell, M; Spitalnik, D & Stark, J. (1992 / 1997). Mental retardation. Definition, classification and systems of supports (9th Ed). [Traducción de M.A. Verdugo y C. Jenaro. Retraso Mental: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (10ª edición). Washington, DC / Madrid: American Association on Mental Retardation / Alianza Editorial].
- Mace, R. (1985). Universal design, barrier free environments for everyone, Los Angeles: Designers West.
- Manghi, D. (2009). Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1º año de Enseñanza Media. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Manghi, D. (2013) Géneros en la enseñanza escolar: Configuraciones de significado en clases de historia y biología desde una perspectiva multimodal. Revista Signos. Estudios de Lingüística Pág. 236-257
- Martínez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativas. Bogotá: Silogismos de Investigación.
- Ministerio de Educación. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Santiago: MINEDUC.
- Ministerio de Educación. (2005). Nuestro compromiso con la diversidad. Política Nacional de Educación Especial. Santiago de Chile: Autor.

- Ministerio de educación. (2009). Experiencias de liceos integradores de apoyo a la transición a la vida adulta y el trabajo de estudiantes con discapacidad intelectual. Santiago
- Ministerio de Sanidad y Consumo España. (s,f). Actividades gastronómicas en el entorno escolar.
- Mohammad, N. (2000). Metodología de la investigación. México: Editorial Limusa.
- Montero, M. (1996). La participación: significado, alcances y límites. Caracas: Ediciones CESAP.
- Morales, V. (2008). La ética profesional de los investigadores en tecnología de la información. Visto el 05 de mayo de 2015 en <http://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/vms/index.htm><http://www.eumed.net/tesis-doctorales/2012/vms/index.htm>
- Murillo, J. (2005). Cuestionarios y escalas de actitudes. Madrid: UAM.
- Neiman, G & Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica”, en Vasilachis de Gialdino (comp.) Estrategias de investigación cualitativa. Buenos Aires: Gedisa
- Nuñez, P. (en línea). slideshare: AFICHE, Características de la pieza gráfica, 2009 (fecha de consulta: 23 febrero 2015). Disponible en <http://es.slideshare.net/miss.patricia.n/afiche-1546463>
- Nygren, C., Oswald, F., Iwarsson, S., Fange, A., Sixsmith, J & Schilling, O.(2007). Relationships between objective and perceived housing in very old age. Gerontologist, 47, 85-95.
- Oteíza, T. (2006). El discurso pedagógico de la historia. Un análisis lingüístico sobre la construcción ideológica de la historia de Chile (1970 – 2001). Chile: Frasis
- Organización mundial de la salud. (2010). Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud. Cantabria: Grafo, S.A.
- Organización de las naciones unidas. (2006). Convención internacional de las naciones unidas sobre los derechos de las personas con Discapacidad. Madrid: IBERTILIA.

- Pardo, N. (2007). Mediatización, multimodalidad y significado. Universidad Nacional de Colombia.
- Parra, C. (2010). Educación Inclusiva: Un modelo de educación para todos. Revista Iseees Nº 8, diciembre 2010, 73-84
- Prieto, M (2001) La investigación en el aula: ¿Una tarea posible?. Extraído 16 de Febrero de 2015Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). Metodología de la Investigación. México D.F: McGrawHill.
- Puig de la Bellacasa, R. (1990). Concepciones, paradigmas, y evolución de las mentalidades sobre la discapacidad. En Discapacidad e información. (pp. 63-96). Madrid: Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía.
- Recio, M &Vargas, M. (2008). Mejorando la seguridad del paciente en los hospitales: De las ideas a la acción. España: Ministerio de Sanidad y Consumo de España.
- Rodríguez, R., Gil, J & García, E. (1996). Metodología de la Investigación cualitativa. México: Aljibe.
- Rogoff, B & Wertsch, J. (1997). La mente sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje. Barcelona: Paidos.
- Rogoff, B. (1993). Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Barcelona: Paidos.
- Ruiz, E. (2009). Síndrome de Down: la etapa escolar. Guía para profesores y familias. España: CEPE.
- Sampieri, R; Fernandez, C & Baptista, P. (2006). "Metodología de la investigación". Cuarta edición. México: Editores Mcgraw-hill.
- Seaone, J. (2011). La convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad: perspectiva jurídica. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol 42 (1), Núm. 237, 2011 Pág. 21 a pág. 32
- Schalock, R., Borthwick-Duffy, S., Bradley, V., Buntix, W., Coulter, M., Craig, E., Gomez, S., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K., Snell., Spreat, S., Tassé, M., Thompson, J., Verdugo, M., Wehmeyer, M. & Yeager, M. (2010). Intellectual disability. Definition, Classification, and Systems of

Supports. 11th Edition. Washington, D.C.: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

- Schalock, R & Verdugo, M. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 21-36
- Schalock, R & Verdugo, M. (2012a/2013). A leadership guide for today's disabilities organizations: overcoming challenges and making change happen. Baltimore: Brookes Publishing Co. [Traducido al castellano por F. Sainz. El cambio en las organizaciones de discapacidad. Estrategias para superar sus retos y hacerlo realidad. Guía de liderazgo. Madrid: Alianza].
- Schalock, R. & Verdugo, M.(2002/2003). Quality of life for human service practitioners. Washington, DC: American Association on Mental Retardation [Traducido al castellano por M.A. Verdugo y C. Jenaro. Calidad de vida. Manual para profesionales de la educación, salud y servicios sociales. Madrid: Alianza].
- Söderback, I. (2009). *International Handbook of Occupational Therapy Interventions* New York, NY: Springer – Verlag New York
- Stake, R. (2000). Case Studies. In N. K. Denzin, Lincoln, Yvonna S. (Ed.), *Handbook of Qualitative Research* second edition (pp. 134-164). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Stephanidis, C.(2009). *The universal access handbook*. Boca Raton, FL; CRC Press.
- Strauss A &Corbin J. (1997). *Grounded theory in practice*. Thousand Oaks (Cal.).
- Stringer, P. & Taylor, M. (1974). Attitudes and information in public participation: A case study. Centre for environmental Studies. Research Paper 3, London.
- Taylor, R & Bogdan, S. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, New York: Paidós.

- UNESCO. (2006). Sistema educativo de Chile. Datos mundiales de Educación. Visto el 20 de Enero de 2015 en <http://www.oei.es/quipu/chile/CHIL11.PDF>.
- UNESCO & Education International EFAIDS. (2007). Supporting HIV-positive Teachers in East and Southern Africa: Technical Consultation Report. Nairobi/Paris, UNESCO.
- Van Leeuwen, T. (2005). Introducing social semiotics. Londres: Routledge.
- Verdugo, M & Schalock, R. (2013). Discapacidad e Inclusión: Manual para la docencia. Amarú: Salamanca
- Verdugo, M. & Schalock, R. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. Revista Española sobre Discapacidad Intelectual Vol 41 (4), Núm. 236, 2010 Pág. 7 a pág. 21
- Via Magna. International School of Hospitality and Tourism.(En línea). (2013). *5 fáciles pasos para escribir una receta de cocina*: España. Visto el 25 febrero 2015. Disponible en:<<http://viamagna.es/blog/2013/07/5-pasos-de-una-receta-de-cocina/>>
- Vidal, R. & Cornejo, C. (2012). Empleo con apoyo: una estrategia de inserción laboral para jóvenes con discapacidad intelectual. Talca: Revista convergencia educativaNº1: pp. 113-127.
- Vidal, J. (2003). El movimiento de vida independiente. Experiencias internacionales. Madrid: Fundación Luis Vives.
- Vided, E & Molina, E. (2012). Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual. Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Wandersman, A. (1984). User participation: a study of types of participation, effects, mediator, and individual difference. Environment and behavior, 11, 185-208.
- Wiersma, W & Jurs, S. (2005). Research methods in education. New York: Pearson

- Williams, M., Unrau, Y & Grinnell, R. (2005). "Qualitative proposals and reports" in Research methods for social workers (5 th ed., pp. 326-348). Peosta, IA: Eddie Bowers Publishing.
- Yin, R. (1994) Case study research: Design and methods. California: Sage.
- Zapata, O. (2005) La aventura del pensamiento crítico. Herramientas para elaborar tesis e investigaciones socioeducativas. Editorial Pax México.
- Zimmerman, M & Rappaport, J. (1988). Citizen participation, perceived control, and psychological empowerment. American Journal of Community Psychology, 16, 725-750.

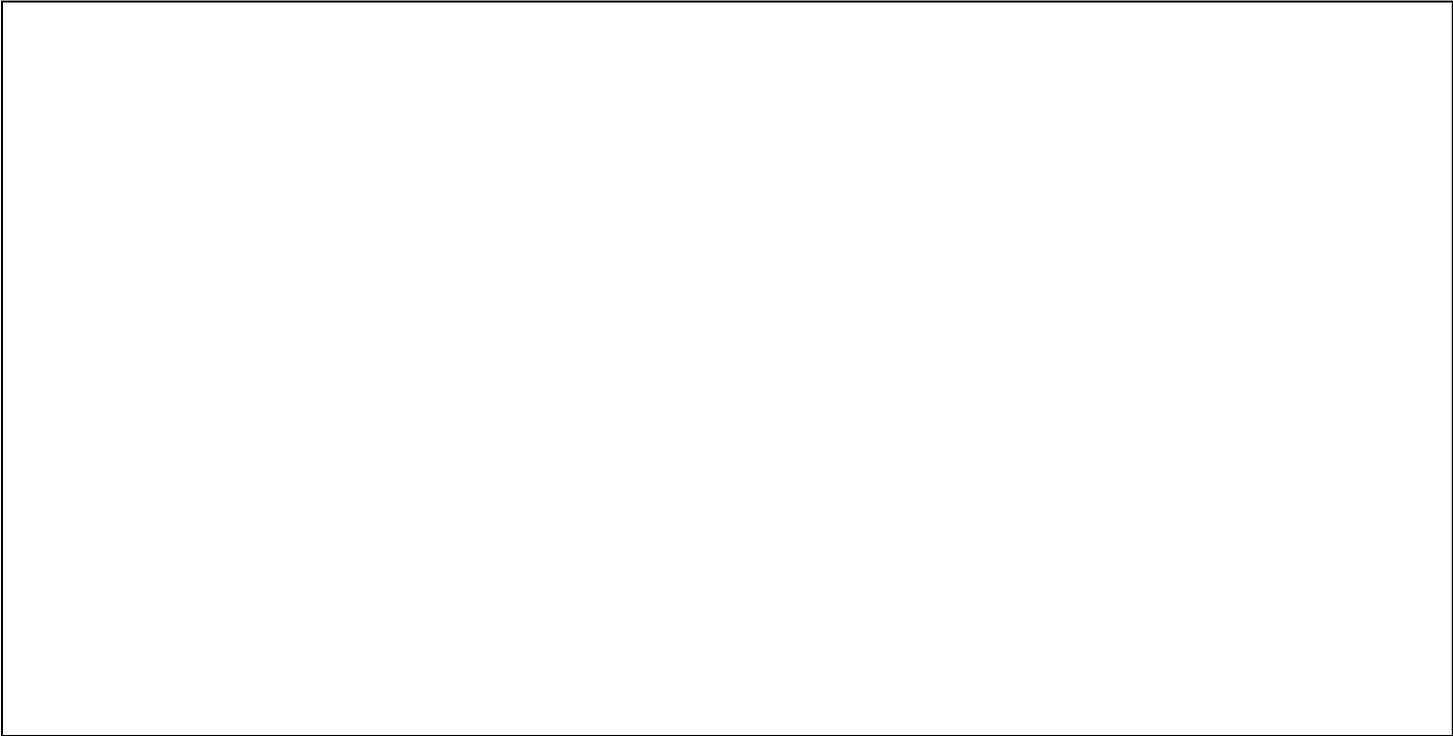
## **CAPÍTULO 5: ANEXOS**

## Anexo 1: Pauta de Observación Descriptiva para el Juicio de Expertos

**Objetivo:** Explorar la participación de adultos y jóvenes con discapacidad intelectual en talleres laborales de cocina.

Nombre de Observador	
Fecha	
Taller	
Establecimiento	
Periodo de observación	
Cantidad de alumnos	
Edades	
Nombre docente	
Nombre asistentes	

**Mapa de la sala**



**Descripción de la actividad**

	<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Aula y recursos</b>
Tiempo			

## Anexo 2: Pauta de observación para el Juicio de Expertos

### Pauta de observación

**Objetivo:** Explorar las actividades realizadas dentro del aula de taller laboral de cocina para determinar barreras y facilitadores que interfieren en la participación de todos los integrantes con necesidades de apoyo derivadas de la discapacidad intelectual.

La planificación y desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado					
Categoría		Si	No	Facilitador	Barrera
Autonomía en el taller	<b>Higiene :</b> Se repasan los procesos de higiene antes de trabajar en la actividad				
	Se lavan las manos antes de manejar el material de la actividad de producción.				
	Se amarran y cubren el cabello para trabajar en la actividad de producción.				
	Puntualidad: Ingresan puntualmente al taller.				
	Realizan la actividad en el tiempo estipulado.				
	Se retiran del taller en el tiempo acordado				
	<b>Responsabilidad:</b> Traen los materiales necesarios para desarrollar la actividad (en caso que deban hacerlo)				
	Posee delantal de trabajo				
	Una vez finalizada la				

	actividad, los estudiantes lavan y limpian todos los implementos				
	Una vez finalizada la actividad, los estudiantes guardan todos los implementos				
	Los alumnos saben utilizar el horno cuando es necesario				
Aula	El lugar de trabajo cuenta con las medidas de seguridad necesarias (extintor, botiquín)				
	El espacio de trabajo está limpio y ordenado				
Material y recursos	<b>Implementos:</b> Cuentan con todos los implementos necesarios para llevar a cabo las recetas.				
	Hay suficientes utensilios y materiales para que todos los estudiantes participen.				
	Los ingredientes son comprados por los alumnos antes de preparar cada receta				
	La selección de productos que utilizarán para la elaboración de recetas es realizada por los alumnos.				
	<b>Recetario</b> Las recetas son extraídas de libros o internet				

	El aula presenta estímulos visuales de apoyo para la elaboración de recetas				
Uso de textos	Utilizan textos escritos para apoyar la actividad.				
	Se utilizan textos logográficos para apoyar la actividad				
	Se utilizan recursos tecnológicos como Ipad o computadores para apoyar la actividad.				
	Se utilizan recursos orales para explicar instrucciones				
	Se utilizan recursos orales para apoyar la actividad.				

Establecer valores inclusivos					
Inclusión	Docente: Se evidencia una planificación de la clase				
	Se evidencia una flexibilidad frente a los imprevistos que puedan surgir				
	Intenciona actividades en donde todas las personas del taller puedan participar.				
	Proporciona los apoyos físicos necesarios para la participación de todos y todas en las actividades.				

	Proporciona los apoyos cognitivos necesarios para la participación de todos y todas en las actividades.				
	Recurre a los conocimientos previos de los alumnos para apoyar la actividad				
	<b>Pares:</b> Participan todos los alumnos en la elaboración de alimentos				
	Trabajan con motivación en el taller				
	Se evidencian espacios en que los alumnos puedan expresar inquietudes o dudas.				
	Se evidencian espacios en que los alumnos puedan expresar opiniones				
Participación En actividad	<b>Roles :</b> Se asignan roles de trabajo a cada uno de los estudiantes.  Se realizan cambios de roles entre los estudiantes durante la actividad				

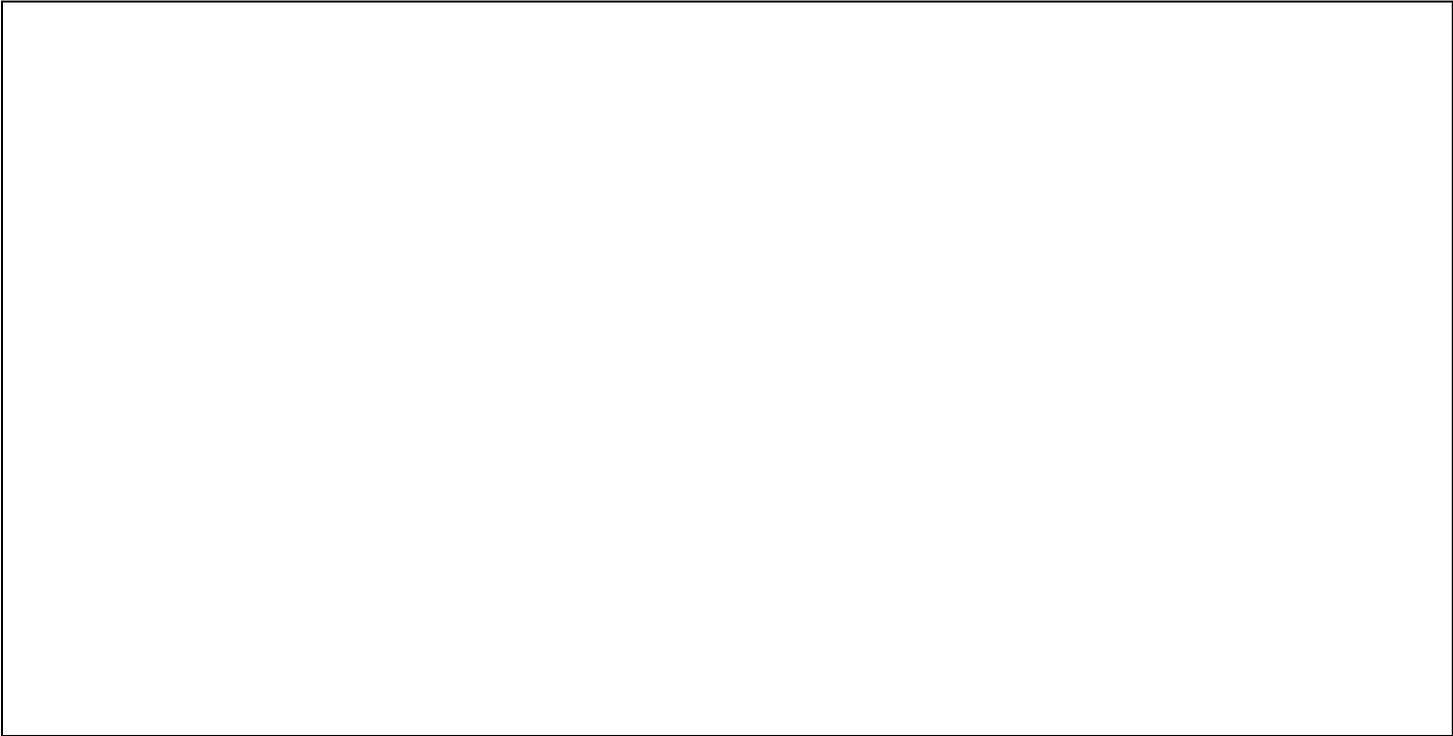
	<p>Conocimiento:</p> <p>Los alumnos evidencian conocimientos conceptuales acerca de la preparación</p> <p>Los alumnos evidencian conocimientos procedimentales acerca de la preparación</p>				
	Los tiempos de participación son igualitarios para cada uno de los estudiantes.				
Trabajo colaborativo	Surge de manera espontánea entre los alumnos.				
	Es intencionado por el profesor tutor.				
Liderazgo	<b>Profesor :</b> Posee un manejo adecuado del grupo				
	<b>Alumno :</b> Toma la iniciativa frente a diversas situaciones				
	Es capaz de resolver situaciones problemáticas que se le presenten				
	<b>Curso:</b> Toman decisiones como curso.				

### Anexo 3: Pauta de observación Descriptiva definitiva

**Objetivo: Explorar la participación de adultos y jóvenes con discapacidad intelectual en talleres laborales de cocina.**

Nombre de Observador	
Fecha	
Taller	
Establecimiento	
Periodo de observación	
Cantidad de alumnos	
Edades	
Nombre docente	
Nombre asistentes	

**Mapa de la sala**



**Descripción de la actividad**

	<b>Profesor</b>	<b>Estudiante</b>	<b>Aula y recursos</b>
Tiempo			

## Anexo 4: Pauta de Observación definitiva

### Pauta de observación

**Objetivo: Explorar las actividades realizadas dentro del aula de taller laboral de cocina para determinar barreras y facilitadores que interfieren en la participación de todos los integrantes con necesidades de apoyo derivadas de la discapacidad intelectual.**

<b>La planificación y desarrollo de las clases responde a la diversidad del alumnado</b>					
<b>Categoría</b>		<b>Si</b>	<b>No</b>	<b>Facilitador</b>	<b>Barrera</b>
Autonomía de los estudiantes en el taller	<b>Higiene :</b> Se repasan los procesos de higiene antes de trabajar en la actividad				
	Se lavan las manos antes de manejar el material de la actividad de producción.				
	Se amarran y cubren el cabello para trabajar en la actividad de producción.				
	Realizan la actividad en el tiempo estipulado.				
	Se retiran del taller en el tiempo acordado				
	<b>Responsabilidad:</b>				
	Puntualidad: Ingresan puntualmente al taller.				
	Posee delantal de trabajo				
	Una vez finalizada la				

	actividad, los estudiantes lavan y limpian todos los implementos				
	Una vez finalizada la actividad, los estudiantes guardan todos los implementos				
	Los alumnos saben utilizar el horno cuando es necesario				
Habilidades sociolaborales	Se enseña a utilizar o respetar medidas de seguridad				
Aula	El lugar de trabajo cuenta con las medidas de seguridad necesarias (extintor, botiquín)				
	El espacio de trabajo está limpio y ordenado				
Material y recursos	<b>Implementos:</b> Cuentan los implementos necesarios para llevar a cabo las recetas.				
	Hay suficientes utensilios y materiales para que todos los estudiantes participen.				
	Traen los materiales necesarios para desarrollar la actividad (en caso que deban hacerlo)				
	La selección de productos que utilizarán para la elaboración de recetas es realizada				

	por los alumnos.				
	<b>Recetario</b>				
Uso de textos	Utilizan textos escritos para apoyar la actividad.				
	Se utilizan textos logográficos para apoyar la actividad				
	Se utilizan recursos tecnológicos como Ipad o computadores para apoyar las recetas.				
	Se utilizan recursos orales para apoyar la elaboración de las recetas				
	El aula presenta estímulos visuales de apoyo para la elaboración de recetas				

Establecer valores inclusivos					
Inclusión	Docente: Se evidencia una planificación de la clase				
	Se evidencia una flexibilidad frente a los imprevistos que puedan surgir				
	Intenciona actividades en donde todas las personas del taller puedan participar.				
	Proporciona los apoyos físicos necesarios para la participación de todos y todas en las actividades.				

	Proporciona los apoyos cognitivos necesarios para la participación de todos y todas en las actividades.			
	Recurre a los conocimientos previos de los alumnos para apoyar la actividad			
	<b>Pares:</b> Participan todos los alumnos en la elaboración de alimentos			
	Demuestran iniciativa en la elaboración de las recetas en el taller			
	Se evidencian espacios en que los alumnos puedan expresar inquietudes o dudas.			
	Se evidencian espacios en que los alumnos puedan expresar opiniones			
Participación En actividad	<b>Roles :</b> Se asignan roles de trabajo a cada uno de los estudiantes.  Se realizan cambios de roles entre los estudiantes durante la actividad			
	Conocimiento:  Los conocimientos			

	<p>conceptuales de los participantes acerca de la preparación de las recetas les permiten participar en el taller</p> <p>Los conocimientos procedimentales de los participantes acerca de la preparación de las recetas les permiten participar en el taller.</p>				
	<p>Los tiempos de participación son igualitarios para cada uno de los estudiantes.</p>				
Trabajo colaborativo	<p>Surge de manera espontánea entre los alumnos.</p>				
	<p>Es intencionado por el profesor tutor.</p>				
Liderazgo	<p><b>Profesor :</b> Demuestra un apoyo conductual positivo hacia los participantes del taller</p>				
	<p><b>Alumno :</b> Toma la iniciativa frente a diversas situaciones en el taller.</p>				
	<p>Es capaz de resolver situaciones problemáticas que se le presenten</p>				
	<p>Curso: Toman decisiones como curso.</p>				

## Anexo 5: Propuesta de Encuesta Multimodal 1 para Pilotaje

### ENCUESTA MULTIMODAL: PARTICIPANTES

La siguiente encuesta contiene 10 preguntas, enfocadas en reconocer las fortalezas y debilidades, barreras y facilitadores del taller de cocina en cuanto a la participación de sus integrantes.



#### Instrucciones:

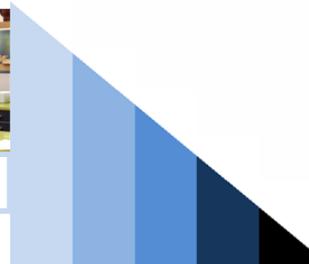
- Te vamos hacer algunas preguntas sobre lo que haces y cómo te sientes en el taller de cocina.
- Responde marcando la opción que más te acomode.

A continuación, se presentará un ejemplo de pregunta:

¿Te gusta participar del taller de cocina?



Me gusta mucho participar.



No me gusta participar.

1) ¿Sabes usar muchos o pocos utensilios?



Sé usar muchos utensilios.



Sé usar pocos utensilios.

2) ¿Qué utensilios ocupas?



3) ¿Tienes un rol importante cuando preparan las recetas? ¿Por qué?



Soy importante en la preparación.



No soy importante en la preparación.

4) ¿La monitora te ha explicado bien cómo trabajar? ¿Por qué?



Me han explicado bien.



No me han explicado bien.

5) ¿Encuentras fácilmente los utensilios o ingredientes para hacer las recetas?



Los encuentro fácilmente.



Me cuesta encontrarlos.

6) ¿Te gustaría preparar otros productos?



Sí, me gustaría hacer otros productos



No, me gusta preparar los mismos productos.

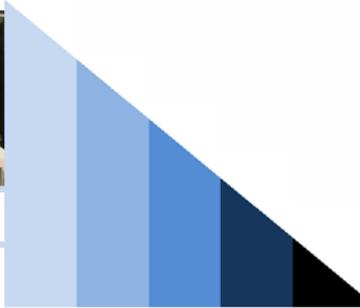


## Anexo 5: Propuesta de Encuesta Multimodal 1 para Pilotaje

7) ¿Crees que el espacio de la cocina te permite moverte bien por ella?



Sí, me siento cómodo en la cocina.

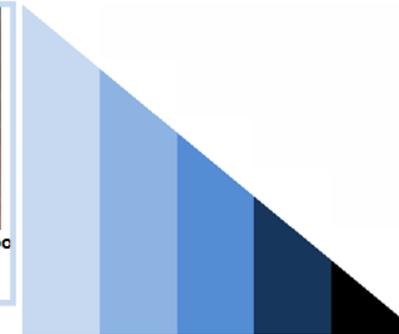


No, me siento incómodo en la cocina.

8) ¿Utilizas el cartel de la receta de los queques? ¿Lo entiendes?



Siempre lo ocupo cuando hago queques.

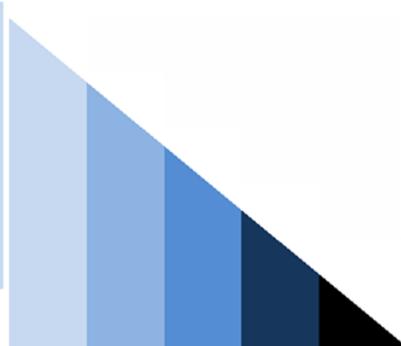


Nunca lo ocupo cuando hago queques.

9) ¿Utilizas el cartel de la receta del pan amasado?  
¿Lo entiendes?



Siempre lo ocupo cuando hago pan amasado.

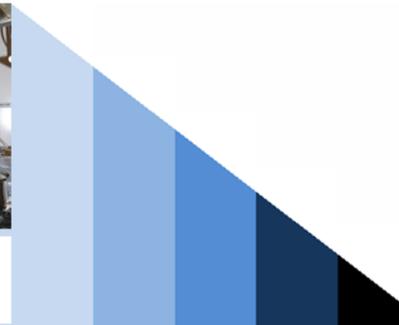


Nunca lo ocupo cuando hago pan amasado.

10) ¿Has hecho alguna vez estas recetas en tu casa?



Sí, sé cómo hacerlas en mi casa.



No, no sé cómo hacerlas en mi casa.

## Anexo 6: Propuesta de Encuesta Multimodal 2 para Pilotaje

### ENCUESTA MULTIMODAL: PARTICIPANTES

La siguiente encuesta contiene 10 preguntas, enfocadas en reconocer las fortalezas y debilidades, barreras y facilitadores del taller de cocina en cuanto a la participación de sus integrantes.

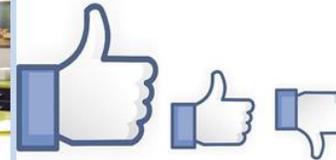


#### Instrucciones:

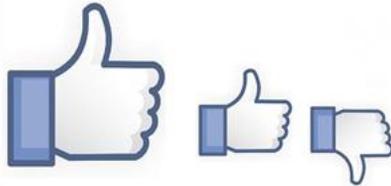
- Te vamos hacer algunas preguntas sobre lo que haces y cómo te sientes en el taller de cocina.
- Responde marcando la opción que más te acomode.

A continuación, se presentará un ejemplo de pregunta:

¿Te gusta participar del taller de cocina?



1) ¿Sabes usar muchos o pocos utensilios?



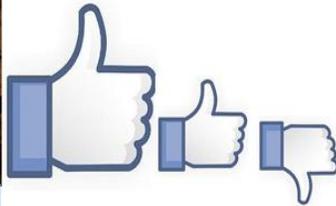
2) ¿Qué utensilios ocupas?



3) ¿Participas cuando preparan las recetas? ¿Qué haces?



Participo en muchas cosas.

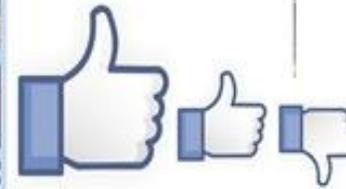


No participo mucho.

4) ¿La monitora te ha explicado bien cómo trabajar? ¿Por qué?



Me han explicado bien.

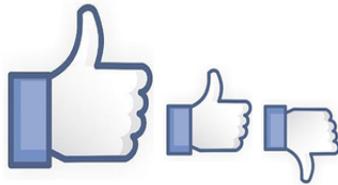


No me han explicado bien.

5) ¿Encuentras fácilmente los utensilios e ingredientes para hacer las recetas?



Los encuentro fácilmente.



Me cuesta encontrarlos.

6) ¿Te gustaría preparar otros productos?



Si, me gustaria hacer otros productos.

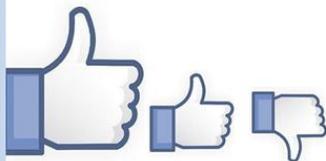


No, me gusta preparar los mismos productos.

7) ¿Crees que el espacio de la cocina te permite moverte bien por ella?



Si, me siento cómodo en la cocina.



No, me siento incómodo en la cocina.

8) ¿Utilizas el cartel de la receta de los queques? ¿Lo entiendes?



Siempre lo ocupo cuando hago queques.

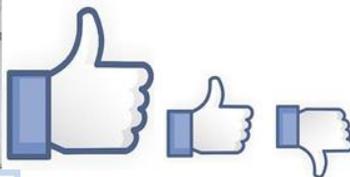


Nunca lo ocupo cuando hago queques.

9) ¿Utilizas el cartel de la receta del pan amasado? ¿Lo entiendes?



Siempre lo ocupo cuando hago pan amasado.

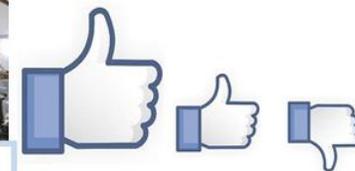


Nunca lo ocupo cuando hago pan amasado.

10) ¿Has hecho alguna vez estas recetas en tu casa?



Si, sé como hacerlas en mi casa.



No, no sé cómo hacerlas en mi casa

## Anexo 7: Propuesta de Escala de Apreciación para Pilotaje

### Encuesta para profesores/as o monitores/as

Objetivo: Conocer el funcionamiento y la participación de jóvenes dentro de un taller laboral, en un centro de educación especial.

Instrucciones: Marcar con una X la alternativa que más se acerque a la realidad educativa a la cual pertenece.

#### 1.-Autonomía en el Taller.

##### 1.1 Higiene

Los participantes son autónomos en el proceso de higiene durante la realización de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

##### 1.2.- Responsabilidad

Utilizan los artículos de higiene (mascarilla y guantes) sin necesidad de que se lo pidan:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes son capaces de finalizar una actividad que comenzaron:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

#### 2.- Aula.

El espacio físico del taller favorece la participación de los jóvenes al momento de preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los alumnos pueden acceder fácilmente a los utensilios necesarios para preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

En el taller cuentan con los artefactos (batidora, horno, entre otros) suficientes para la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes requieren de mayores apoyos tecnológicos para la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

### 3.- Material y Recursos.

Los jóvenes demuestran dominio y autonomía en la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Para la elaboración de recetas es muy importante el manejo de números o cantidades:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Cuentan con apoyos visuales para la realización de las recetas (recetarios, por ejemplo):

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

¿Cuánto tiempo llevan utilizando los apoyos visuales y cuál era su objetivo?

---

---

---

---

#### 4.- Establecer valores inclusivos.

##### 4.1.- Docente

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

La profesora o monitora respeta los distintos tiempos de aprendizajes de los participantes:

La profesora o monitora asigna los roles según el funcionamiento de cada estudiante al preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

##### 4.2.- Pares

La docente o monitora ha fijado normas para fomentar la buena convivencia entre los participantes:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

#### 5.- Participación en actividades.

##### 5.1.-Roles

¿Cuáles son los criterios para designar las tareas?

---

---

---

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Creo que los alumnos pueden hacer más labores de lo que ya hacen:

Creo que todas las personas que asisten al taller participan activamente de este:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

¿Cómo evidencia lo anterior?

---

## 5.2.- Conocimiento

Para la elaboración de las recetas es importante que los jóvenes tengan manejo en la lectura.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## 6.- Trabajo colaborativo

En caso de necesitarlo, los participantes se ayudan entre ellos:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## 7.- Liderazgo.

### 7.1.-Profesor

La profesora o monitora asigna labores de liderazgo en una actividad determinada a algún participante en específico:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## 7.2.-Alumnos

Los participantes toman decisiones por iniciativa propia:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes asumen el liderazgo en alguna actividad determinada:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## Anexo 8: Encuesta Multimodal definitiva

### ENCUESTA MULTIMODAL: PARTICIPANTES

La siguiente encuesta contiene 9 preguntas, enfocadas en reconocer las fortalezas y debilidades, barreras y facilitadores del taller de cocina en cuanto a la participación de sus integrantes.



#### Instrucciones:

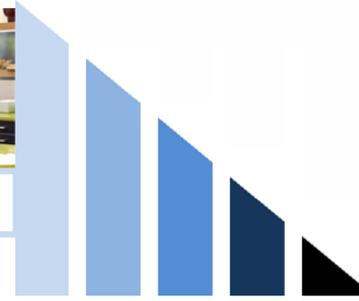
- Te vamos hacer algunas preguntas sobre lo que haces y cómo te sientes en el taller de cocina.
- Responde marcando la opción que más te acomode.

A continuación, se presentará un ejemplo de pregunta:

¿Te gusta participar del taller de cocina?



Me gusta mucho participar.

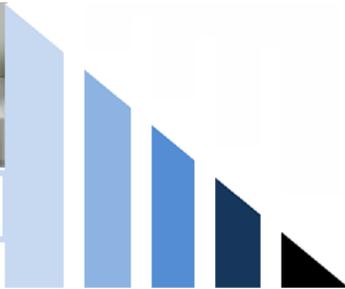


No me gusta participar.

1) ¿Sabes usar muchos o pocos utensilios?



Sé usar muchos utensilios.



Sé usa pocos utensilios.

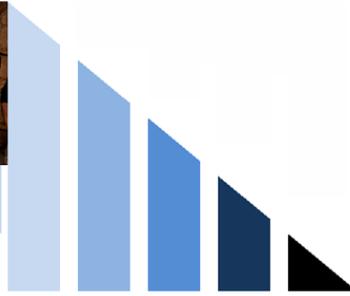
2) ¿Qué utensilios ocupas?



3) ¿Tienes un rol importante cuando preparan las recetas? ¿Por qué?



Soy importante en la preparación.

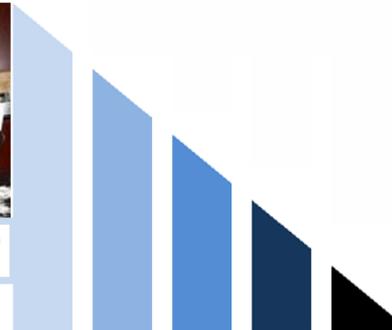


No soy importante en la preparación.

4) ¿La monitora te ha explicado bien cómo trabajar? ¿Por qué?



Me han explicado bien.

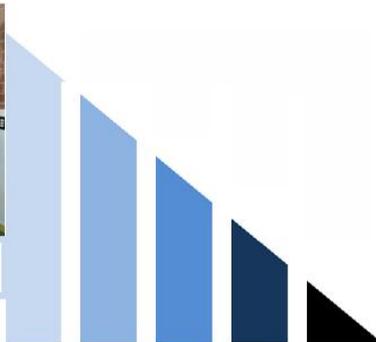


No me han explicado bien.

5) ¿Encuentras fácilmente los utensilios o ingredientes para hacer las recetas?



Los encuentro fácilmente.

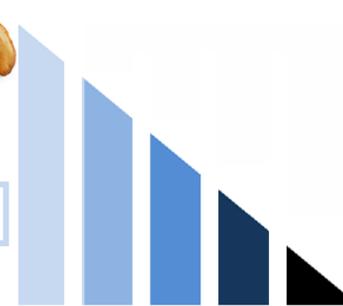


Me cuesta encontrarlos.

6) ¿Te gustaría preparar otros productos?



Sí, me gustaría hacer otros productos

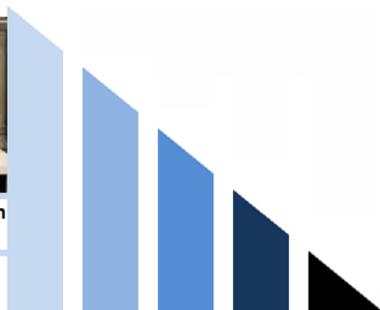


No, me gusta preparar los mismos productos.

7) ¿Crees que el espacio de la cocina te permite moverte bien por ella?



Sí, me siento cómodo en la cocina.

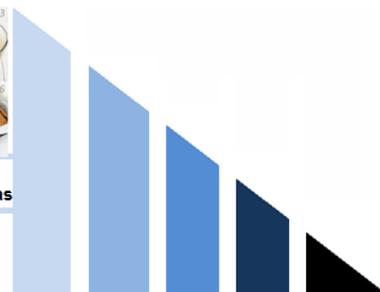


No, me siento incómodo en la cocina.

8) ¿Utilizas los carteles que se encuentran en la cocina? ¿Lo entiendes?



Siempre lo ocupo cuando hago las recetas

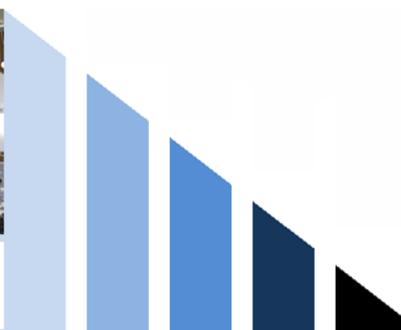


Nunca los ocupo cuando hago las recetas

9) ¿Has hecho alguna vez estas recetas en tu casa?



Sí, sé cómo hacerlas en mi casa.



No, no sé cómo hacerlas en mi casa.

## Anexo 9: Escala de Apreciación definitiva

### Encuesta para profesores/as o monitores/as

Objetivo: Conocer el funcionamiento y la participación de jóvenes dentro de un taller laboral, en un centro de educación especial.

Instrucciones: Marcar con una X la alternativa que más se acerque a la realidad educativa a la cual pertenece.

#### 1.-Autonomía en el Taller.

##### 1.1 Higiene

Los participantes son autónomos en el proceso de higiene durante la realización de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

##### 1.2.- Responsabilidad

Utilizan los artículos de higiene (mascarilla y guantes) sin necesidad de que se lo pidan:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes son capaces de finalizar una actividad que comenzaron:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

#### 2.- Aula.

El espacio físico del taller favorece la participación de los jóvenes al momento de preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los alumnos pueden acceder fácilmente a los utensilios necesarios para preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

En el taller cuentan con los artefactos (batidora, horno, entre otros) suficientes para la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes requieren de mayores apoyos tecnológicos para la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

### 3.- Material y Recursos.

Los jóvenes demuestran dominio y autonomía en la preparación de las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Para la elaboración de recetas es muy importante el manejo de números o cantidades:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Cuentan con apoyos visuales para la realización de las recetas (recetarios, por ejemplo):

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

¿Cuánto tiempo llevan utilizando los apoyos visuales y cuál era su objetivo?

---



---



---

#### 4.- Establecer valores inclusivos.

##### 4.1.- Docente

La profesora o monitora respeta los distintos tiempos de aprendizajes de los participantes:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

La profesora o monitora asigna los roles según el funcionamiento de cada estudiante al preparar las recetas:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

##### 4.2.- Pares

La docente o monitora ha fijado normas para fomentar la buena convivencia entre los participantes:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

#### 5.- Participación en actividades.

##### 5.1.-Roles

¿Cuáles son los criterios para designar las tareas?

---

---

---

En cuanto al taller de cocina, creo que los alumnos pueden hacer más labores de lo que ya

hacen:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Creo que todas las personas que asisten al taller participan activamente de este:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

¿Cómo evidencia lo anterior?

---

---

---

## 5.2.- Conocimiento

Para la elaboración de las recetas es importante que los jóvenes tengan manejo en la lectura.

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## 6.- Trabajo colaborativo

En caso de necesitarlo, los participantes se ayudan entre ellos:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

## 7.- Liderazgo.

### 7.1.-Profesor

La profesora o monitora asigna labores de liderazgo en una actividad determinada a algún participante en específico:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

### 7.2.-Alumnos

Los participantes toman decisiones por iniciativa propia:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

Los participantes asumen el liderazgo en alguna actividad determinada:

Estoy muy de acuerdo	Estoy de acuerdo	Estoy en desacuerdo	Estoy muy en desacuerdo
----------------------	------------------	---------------------	-------------------------

**¿En qué se evidencia?**

---

