



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

# **Ocio y habilidades sociales: barreras y oportunidades para la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos**

Memoria para optar al título de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Autora:

Janice Balboa Miranda

Profesora guía:

Rosa Nilo Cea

Santiago de Chile, Abril, 2026

AUTORIZADO PARA SIBUMCE DIGITAL





UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

## **Ocio y habilidades sociales: barreras y oportunidades para la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos**

Memoria para optar al título de Pedagogía en Educación Especial con Especialidad en Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo

Autora:

Janice Balboa Miranda

Profesora guía:

Rosa Nilo Cea

Santiago de Chile, Abril, 2026

AUTORIZADO PARA SIBUMCE DIGITAL

(2026) Balboa Miranda Janice Mariel

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta memoria al centro donde me abrieron las puertas para conocer su trabajo y participar junto a ustedes. A cada participante de esta investigación, quienes compartieron un poco de su intimidad conmigo, muchas gracias. Esta memoria es especialmente para ustedes.

Janice Balboa Miranda

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a quienes nunca dejaron de confiar en mí y me alentaron a perseverar, incluso cuando las cosas se ponían difíciles. En especial a mis padres, a mi hermana y mi abuelita, quienes me escucharon reír, llorar y trabajar día a día en este proceso, muchas gracias por ser mis compañeros de vida, quienes siempre están para mí. Sé que en ustedes siempre puedo contar, porque su amor es genuino.

Agradezco también a la profesora Rosa Nilo, quien me esperó un par de años para finalmente poder acompañarme en este camino de memoria, con toda su paciencia, siempre escuchando y nunca dejándome sola, muchas gracias.

## Tabla de Contenido

<b>Tabla de Contenido.....</b>	<b>4</b>
<b>Resumen.....</b>	<b>6</b>
<b>Introducción.....</b>	<b>8</b>
1. Concepto histórico de discapacidad.....	17
2. Normativas y marcos legales.....	23
3. Calidad de vida.....	25
4. Transición a la vida adulta (TVA).....	31
5. Ocio.....	32
6. Ocio y participación social en personas con discapacidad intelectual.....	36
1. Bases epistemológicas.....	41
2. Enfoque de investigación.....	42
3. Tipo de investigación.....	43
4. Escenarios y sujetos de investigación.....	44
5. Herramientas de recolección de la información.....	46
6. Plan de análisis.....	47
7. Criterios de rigor.....	50
8. Marco ético.....	52
4.1 Discursos de los jóvenes.....	54
4.1.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos.....	54
4.1.1.1 Motivación y disfrute personal.....	55
4.1.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales.....	56
4.1.1.3 Trabajo colaborativo.....	57
4.1.1.4 Autonomía y toma de decisiones.....	57
4.1.2 Barreras.....	58
4.1.2.1 Falta de accesibilidad.....	58
4.1.2.2 Escasez de apoyo.....	59
4.1.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.....	59
4.1.2.4 Limitaciones económicas y estructurales.....	60
4.1.3 Oportunidades.....	60
4.1.3.1 Apoyo familiar e institucional.....	60
4.1.3.2 Espacios inclusivos y adaptados.....	61
4.1.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal.....	62
4.2 Discursos de los familiares.....	63
4.2.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos.....	63
4.2.1.1 Motivación y disfrute personal.....	63
4.2.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales.....	65
4.2.1.3 Trabajo colaborativo.....	66
4.2.1.4 Autonomía y toma de decisiones.....	66
4.2.2 Barreras.....	68
4.2.2.1 Falta de accesibilidad.....	68

4.2.2.2 Escasez de apoyo.....	70
4.2.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.....	71
4.2.2.4 Limitaciones económicas y estructurales.....	73
4.2.2.5 Limitaciones familiares.....	75
4.2.3 Oportunidades.....	77
4.2.3.1 Apoyo familiar e institucional.....	78
4.2.3.2 Espacios inclusivos y adaptados.....	80
4.2.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal.....	82
4.3 Discursos de los profesionales.....	83
4.3.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos.....	83
4.3.1.1 Motivación y disfrute personal.....	84
4.3.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales.....	85
4.3.1.3 Trabajo colaborativo.....	86
4.3.1.4 Autonomía y toma de decisiones.....	88
4.3.2 Barreras.....	92
4.3.2.1 Falta de accesibilidad.....	92
4.3.2.2 Escasez de apoyo.....	94
4.3.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.....	95
4.3.2.4 Limitaciones económicas y estructurales.....	97
4.3.2.5 Limitaciones familiares.....	99
4.3.3 Oportunidades.....	102
4.3.3.1 Apoyo familiar e institucional.....	102
4.3.3.2 Espacios inclusivos y adaptados.....	105
4.3.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal.....	108
1. Experiencias vivenciadas en espacios recreativos.....	113
1.1 Motivación y disfrute personal.....	113
1.2 Comunicación y relaciones interpersonales.....	117
1.3 Trabajo colaborativo.....	120
1.4 Autonomía y toma de decisiones.....	122
2. Barreras.....	125
2.1 Falta de accesibilidad.....	125
2.2 Escasez de apoyo.....	128
2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.....	131
2.4 Limitaciones económicas y estructurales.....	134
2.5 Limitaciones familiares.....	137
3. Oportunidades.....	139
3.1 Apoyo familiar e institucional.....	139
3.2 Espacios inclusivos y adaptados.....	141
3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal.....	144
<b>7. Bibliografía.....</b>	<b>155</b>
<b>8. Anexos.....</b>	<b>167</b>
1. Carta de Presentación Centro C.D.O.....	167
2. Solicitud de Validación de Instrumento.....	168

3. Entrevista Joven 1 (J.1).....	182
4. Entrevista Joven 2 (J.2).....	193
5. Entrevista Joven 3 (J.3).....	201
6. Entrevista Joven 4 (J.4).....	210
7. Entrevista Joven 5 (J.5).....	219
8. Entrevista Familiar 1 (F.1).....	228
9. Entrevista Familiar 2 (F.2).....	239
10. Entrevista Familiar 3 (F.3).....	261
11. Entrevista Familiar 4 (F.4).....	273
12. Entrevista Familiar 5 (F.5).....	284
13. Entrevista Profesional 1 (P.1).....	298
14. Entrevista Profesional 2 (P.2).....	313
15. Entrevista Profesional 3 (P.3).....	324
16. Entrevista Profesional 4 (P.4).....	347
17. Entrevista Profesional 5 (P.5).....	362

## **Resumen**

En el contexto social chileno, la inclusión de personas con discapacidad intelectual se ha centrado históricamente en el ámbito escolar, priorizando el desarrollo de aprendizajes académicos y funcionales. Si bien este enfoque ha representado avances respecto de modelos más segregadores, persiste una limitada atención al desarrollo integral, particularmente en lo referido al fortalecimiento de habilidades sociales en contextos de ocio. Tras egresar del sistema educativo, muchas personas con discapacidad intelectual ven restringidas sus oportunidades de participación social, permaneciendo principalmente en entornos familiares y con escasas posibilidades de interacción en espacios recreativos significativos. En este sentido, la presente investigación se centra en develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio que enfrentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos. Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, utilizando como técnica de recolección de información entrevistas semiestructuradas dirigidas a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, familiares y profesionales vinculados al área de la discapacidad. A través de sus experiencias y percepciones en relación con el ocio y el tiempo libre, fue posible identificar diversos factores que influyen en la participación en espacios recreativos. Los hallazgos evidencian la presencia de barreras estructurales, sociales y culturales que limitan la participación en actividades de ocio, así como también la existencia de oportunidades que favorecen el desarrollo de habilidades sociales, la construcción de vínculos y la participación comunitaria, posicionando los espacios recreativos como contextos significativos para el desarrollo integral de personas con discapacidad intelectual.

**Palabras clave:** Discapacidad intelectual, ocio, habilidades sociales, barreras, oportunidades.

## **Abstract**

In the Chilean social context, the inclusion of people with intellectual disabilities has historically focused on the school environment, prioritizing the development of academic and functional learning. Although this approach has represented progress compared to more segregated models, there continues to be limited attention to comprehensive development, particularly with regard to strengthening social skills in leisure contexts. After leaving the education system, many people with intellectual disabilities find their opportunities for social participation restricted, remaining mainly in family environments with few opportunities for interaction in meaningful recreational spaces. In this regard, this research focuses on revealing the barriers and opportunities related to the development of social skills linked to leisure that young people and adults with intellectual disabilities face in recreational spaces. To this end, a qualitative study with a phenomenological design was developed, using semi-structured interviews with young people and adults with intellectual disabilities, family members, and professionals working in the field of disability as a data collection technique. Through their experiences and perceptions of leisure and free time, it was possible to identify various factors that influence participation in recreational spaces. The findings reveal the presence of structural, social, and cultural barriers that limit participation in leisure activities, as well as the existence of opportunities that promote the development of social skills, the building of relationships, and community participation, positioning recreational spaces as meaningful contexts for the comprehensive development of people with intellectual disabilities.

**Keywords:** Intellectual disability, leisure, social skills, barriers, opportunities.

## **Introducción**

En las últimas décadas, la comprensión de la discapacidad intelectual ha experimentado un giro significativo, transitando desde enfoques centrados en el déficit hacia perspectivas que reconocen a las personas como sujetos de derecho, enfatizando su participación activa en la vida social. Este cambio ha estado fuertemente influenciado por marcos internacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), así como por avances teóricos que promueven una comprensión multidimensional de la discapacidad, donde el entorno, los apoyos y las oportunidades adquieren un rol central en la configuración de la experiencia de vida de las personas.

En este contexto, la inclusión ha sido promovida principalmente en ámbitos como la educación, la salud y, en menor medida, el acceso al trabajo. Sin embargo, dicha inclusión no se ha desarrollado de manera homogénea en todos los espacios de la vida cotidiana. Existen dimensiones que continúan siendo escasamente abordadas, entre ellas el ocio, la recreación y la participación en la vida comunitaria, las cuales suelen ser relegadas frente a otras áreas consideradas prioritarias desde una lógica más funcional o productiva.

En el caso de Chile, esta situación se vuelve especialmente crítica en los procesos de transición hacia la vida adulta de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Si bien el sistema educativo especial contempla apoyos hasta los 26 años, una vez finalizada esta etapa se evidencia una ausencia de políticas públicas sostenidas que favorezcan su inclusión social en el largo plazo. Esta discontinuidad se traduce en una reducción significativa de oportunidades de participación, afectando no solo el acceso a espacios recreativos, sino también la posibilidad de establecer vínculos sociales, desarrollar autonomía y construir proyectos de vida significativos.

En este escenario, el ocio emerge como un ámbito particularmente relevante, en tanto constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de habilidades sociales, la construcción de identidad y la participación en la vida comunitaria. No obstante, a pesar de su importancia, las experiencias de ocio de las personas con discapacidad intelectual continúan siendo escasamente visibilizadas, tanto en el ámbito académico como en el diseño de políticas y programas, lo que limita la comprensión de sus necesidades, intereses y formas de participación en estos contextos.

Desde esta perspectiva, resulta necesario problematizar el lugar que ocupa el ocio en la vida de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como las condiciones que facilitan u obstaculizan su participación en espacios recreativos. En este sentido, no se trata únicamente de ampliar la oferta de actividades, sino de comprender las dinámicas sociales, familiares e institucionales que configuran dichas experiencias, reconociendo las tensiones entre inclusión discursiva y exclusión en la práctica.

A partir de lo anterior, surge la siguiente interrogante de investigación: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales con que se encuentran los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos?

En coherencia con esta pregunta, el objetivo de la presente investigación es develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio que enfrentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos, a partir de los discursos y experiencias de los propios participantes, sus familias y profesionales vinculados a estos contextos.

Para ello, se desarrolló una investigación de enfoque cualitativo con diseño fenomenológico, utilizando como técnica de recolección de información entrevistas semiestructuradas dirigidas a cinco jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, cinco familiares y cinco profesionales vinculados al área de la discapacidad, residentes en la Región Metropolitana.

# 1. Planteamiento del problema

## **1. Planteamiento del problema**

En el mundo, millones de personas viven con algún tipo de discapacidad. En Chile el 20% de la población adulta se encuentra en esta situación, lo que equivale a más de 2,6 millones de personas, donde el 8,3% presenta una discapacidad severa y 11,7% una discapacidad leve a moderada (SENADIS, 2016). De ellos, el 21% tiene entre 18 y 44 años, lo que equivale a 545 mil personas aproximadamente. El Censo 2017 no contempló variables asociadas a discapacidad y, aunque el Censo 2024 incorporó algunas preguntas al respecto, los resultados aún no están disponibles. Esta situación refleja una brecha preocupante en cuanto al levantamiento y actualización de información pública sobre las personas con discapacidad en Chile, especialmente en lo relativo a su desarrollo más allá de la etapa escolar, reflejando una invisibilización al respecto.

En el contexto educativo y social chileno, la inclusión de personas con discapacidad intelectual ha estado centrada principalmente en el ámbito escolar. Si bien esto ha significado un avance respecto de modelos excluyentes anteriores, la mayoría de las políticas y apoyos se concentran en los niveles de educación básica, media y talleres laborales, con cierta continuidad hasta los 26 años, edad límite en que las personas pueden recibir apoyo estatal en programas de educación especial o formación técnica según la normativa vigente (Ley 20.422). Posterior a esa etapa, muchos jóvenes y adultos con discapacidad intelectual se enfrentan a un vacío institucional, con escasas oportunidades de acceso a programas de transición a la vida adulta, ni a espacios sistemáticos de inclusión social, formación, trabajo o recreación.

Para las personas con discapacidad intelectual, el tránsito desde la etapa escolar hacia la adultez representa un momento crucial en su trayectoria de vida. Sin embargo, la falta de políticas públicas robustas y continuas que acompañen este proceso ha sido señalada como una de las principales falencias del sistema educativo y social chileno en relación a los apoyos para la transición a la vida adulta. A diferencia de otros países que cuentan con planes de transición intersectoriales, en Chile la educación especial culmina legalmente a los 26 años (Ley 20.422), tras lo cual no existe una oferta clara ni sostenida de apoyos para la inclusión social, laboral o recreativa (SENADIS, 2022).

Esta situación deja a muchos jóvenes y sus familias en un escenario de incertidumbre y desprotección institucional, ya que el fin del ciclo educativo no es acompañado por un puente efectivo hacia la participación comunitaria, el trabajo con apoyos o el desarrollo de una vida autónoma. Investigaciones recientes advierten que este “vacío de transición” genera rupturas en los procesos de socialización, aprendizajes y desarrollo de autonomía adquiridos en etapas previas, provocando retrocesos significativos en el bienestar personal (Villalobos & Peña, 2021).

Desde una perspectiva de derechos, la transición a la adultez debe ser entendida como un proceso planificado y articulado, que no sólo considere la empleabilidad o la continuidad educativa, sino también la participación en espacios de ocio, cultura y vinculación social, claves para una vida adulta plena y con sentido. Las personas con discapacidad intelectual quedan generalmente relegadas al ámbito familiar o institucional, sin oportunidades reales de autodeterminación (López-Torres et al., 2018).

En este contexto, abordar el ocio como parte de los apoyos post-escolares permite repensar la inclusión más allá del aula, posicionando a las personas con discapacidad intelectual como ciudadanos activos, con derecho a elegir cómo ocupar su tiempo, con quién vincularse y qué espacios habitar. Esta mirada resulta fundamental para diseñar propuestas que acompañen la transición a la vida adulta de forma integral, con foco en el bienestar, la autonomía y la pertenencia social.

Diversos estudios nacionales e internacionales advierten que, una vez egresadas del sistema educativo, las personas con discapacidad intelectual tienden a quedar restringidas al espacio doméstico y familiar, debido a la ausencia de programas comunitarios que promuevan la participación activa en contextos no escolares (Argel, 2022). Este fenómeno se traduce en una pérdida significativa de oportunidades para desarrollar habilidades sociales, afectivas y de autonomía que son esenciales para una vida adulta plena.

El ocio, entendido no sólo como recreación, sino como un derecho y un espacio de aprendizaje y participación social, es clave en el desarrollo personal y en la inclusión de las personas con discapacidad. Es necesario recordar que el ocio nunca debería ser considerado como una continuación de la escuela únicamente. La experiencia del ocio tiene que incluir la libertad de hacer elecciones (Corbella, Baz & Alonso, 2001), y ser vivida como tiempo

destinado al disfrute y al desarrollo de intereses propios, alejados de obligaciones escolares o laborales. En este sentido, no puede reducirse a una extensión de la jornada escolar ni a un espacio pasivo de ocupación del tiempo, sino que debe permitir experiencias significativas que promuevan el bienestar, la autonomía y el fortalecimiento de vínculos.

Las experiencias de ocio pueden constituirse en espacios favorables para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, especialmente en personas con discapacidad intelectual. Actividades recreativas grupales, como el deporte, el arte o el juego colaborativo, favorecen la puesta en práctica de competencias como la cooperación, la expresión emocional, la autorregulación y la toma de decisiones en grupo. Según Schalock y Verdugo (2013), estos aspectos se vinculan con indicadores de calidad de vida y resultan fundamentales para la autodeterminación y la vida independiente. No obstante, cuando las experiencias de ocio se reducen a rutinas aisladas dentro del hogar o en contextos con escasa interacción social, se restringen oportunidades relevantes para fortalecer dichas competencias.

Tal como señala Verdugo (en Díaz, 2009), las habilidades sociales como la interacción, la expresión emocional o la toma de decisiones en grupo, se trabajan, en muchos casos, de manera aislada y descontextualizada, sin oportunidades reales de práctica en espacios naturales como el juego, la cultura o el deporte. Muchas actividades recreativas para personas con discapacidad intelectual se realizan en contextos institucionales, lo que puede reforzar patrones de aislamiento y dependencia (ISEP, 2023; Aita Menni, 2021).

Si bien la inclusión en espacios comunitarios es un objetivo deseable, también es necesario reconocer que, en el contexto de una sociedad que aún presenta miradas prejuiciosas y una escasa preparación para una inclusión plena, los espacios recreativos exclusivos, como talleres o centros especializados, pueden cumplir un rol transitorio y significativo. Estos entornos, aunque segregados aún en apariencia, constituyen para muchas personas con discapacidad intelectual lugares seguros, donde pueden desenvolverse sin ser juzgados, establecer vínculos significativos y potenciar sus habilidades en un ambiente de confianza. Lejos de ser un retroceso, estos espacios pueden funcionar como plataformas intermedias hacia una inclusión más amplia y genuina, siempre que se orienten al desarrollo de autonomía, socialización y autodeterminación, observando a la persona como sujeto de derecho.

El derecho al ocio y la participación en actividades recreativas, culturales y deportivas está reconocido por marcos normativos nacionales e internacionales, los cuales enfatizan su relevancia en la inclusión social de personas con discapacidad. A nivel internacional, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por Chile, establece que los Estados deben asegurar el acceso en igualdad de condiciones a actividades recreativas, culturales y deportivas (CEPAL, 2021). Este instrumento, junto con sus observaciones generales más recientes, insiste en que el ocio debe ser comprendido como un componente central del bienestar y del derecho a la participación plena en la comunidad.

En el plano nacional, la Ley N.º 20.422, establece la obligación del Estado de promover la participación de las personas con discapacidad en actividades recreativas, culturales y deportivas. Sin embargo, los informes de evaluación de políticas públicas muestran que este mandato no se ha traducido en programas sistemáticos ni con cobertura suficiente, especialmente en el caso de personas con discapacidad intelectual mayores de 26 años (Ministerio de Desarrollo Social y Familia, 2018).

Más recientemente, la Política Nacional de la Discapacidad 2022-2030, elaborada por SENADIS, reafirma el enfoque de derechos y señala como uno de sus principios la participación activa y el reconocimiento de la diversidad. No obstante, la dimensión del ocio aparece débilmente desarrollada, sin una línea estratégica específica, lo que refleja una baja priorización institucional del ocio como derecho independiente (SENADIS, 2022).

Este contraste entre lo normativo y lo real da cuenta de una brecha preocupante, donde a pesar del respaldo legal, muchas personas con discapacidad intelectual no acceden a experiencias de ocio significativo ni a contextos recreativos inclusivos. Esta situación justifica la necesidad de estudios que profundicen en estas contradicciones y propongan rutas para superar las barreras existentes.

En Chile, pese a algunos esfuerzos institucionales y comunitarios, la oferta de espacios recreativos inclusivos para personas con discapacidad intelectual sigue siendo limitada y fragmentaria. Aunque la Ley 20.422 reconoce legalmente el derecho al ocio sin discriminación, en la práctica muchas iniciativas disponibles resultan intermitentes o de acceso restringido, lo que lleva a que gran parte de las personas se quede en casa o participe únicamente en actividades pasivas y aisladas. Este tipo de ocio, centrado en el consumo de

medios o actividades domésticas, no favorece el desarrollo de habilidades sociales, afectivas y de autonomía, ni fortalece sus vínculos comunitarios. Un estudio reciente en Chile evidenció que las personas con discapacidad tienen una probabilidad significativamente menor de participar en actividades de ocio activo, como deporte, cultura o recreación comunitaria, en comparación con quienes no presentan discapacidad, lo que reduce sus oportunidades de inclusión y desarrollo integral (Chávez-Cunti & Alarco, 2024).

En este contexto, se vuelve urgente indagar cómo las personas jóvenes y adultas con discapacidad intelectual acceden a experiencias de ocio que realmente favorezcan su desarrollo personal y social. La persistencia de barreras estructurales, sociales y culturales limita sus oportunidades de participar en actividades recreativas significativas, lo que repercute directamente en su calidad de vida, autonomía y construcción de vínculos. A pesar del reconocimiento legal del ocio como un derecho, la realidad cotidiana muestra una brecha entre lo normativo y lo vivencial. Esta investigación busca aportar a la comprensión de esta problemática, explorando tanto las barreras como las oportunidades que existen en los espacios recreativos, y cómo estos pueden convertirse en contextos educativos reales, que potencien el desarrollo de habilidades sociales y la inclusión social en la vida comunitaria de personas con discapacidad intelectual. Comprender estas dinámicas no solo implica visibilizar las barreras, sino también reconocer el potencial transformador del ocio inclusivo como un espacio de ejercicio de derechos, construcción de ciudadanía y desarrollo integral. Desde aquí la pregunta que surge de esta problematización es: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades relacionadas al desarrollo de las habilidades sociales con que se encuentran los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos?

## **I. Objetivos**

- **Objetivo General:**

Develar las barreras y oportunidades relacionadas al desarrollo de habilidades sociales vinculadas con el ocio que enfrentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en contextos recreativos.

- **Objetivos Específicos:**

1. Recoger las experiencias vividas por jóvenes con discapacidad intelectual en relación con espacios de ocio y recreación.

2. Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.
3. Identificar las oportunidades educativas relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.

## 2. Marco Conceptual

## **2. Marco conceptual**

El ocio y el tiempo libre constituyen dimensiones fundamentales para el bienestar y el desarrollo integral de las personas, ya que permiten la construcción de vínculos sociales, el desarrollo de intereses personales y la participación en la vida comunitaria. Diversos estudios han destacado que las experiencias de ocio favorecen procesos de autonomía, socialización y construcción de identidad, especialmente durante la transición hacia la vida adulta. Sin embargo, para muchas personas con discapacidad intelectual, este ámbito es uno de los menos desarrollados en su vida cotidiana, ya que las prioridades familiares, profesionales, comunitarias e institucionales suelen centrarse en aspectos educativos, terapéuticos, de salud o laborales. Badia Corbella y Longo Araújo de Melo (2013) mencionan que las instancias de ocio de las personas adultas con discapacidad intelectual se limitan a estar en sus hogares, realizando actividades como ver la televisión, con escasas oportunidades de establecer amistades y de vincularse con personas fuera del círculo familiar. Esta falta de atención al ocio limita las oportunidades de socialización, autonomía y participación comunitaria, lo que refuerza procesos de exclusión social.

### **1. Concepto histórico de discapacidad**

En este contexto, es imprescindible comprender el concepto de discapacidad intelectual, ya que es el grupo de población que constituye el foco de esta investigación. La discapacidad intelectual es un concepto que ha evolucionado significativamente en las últimas décadas, pasando de modelos puramente segregadores a enfoques centrados en la persona y en sus apoyos.

En primer lugar, surgió el modelo o paradigma tradicional, el cual estuvo basado en dos extremos opuestos, por un lado la marginación, la segregación y el exterminio y, por otro lado, la lástima, la caridad y la excesiva protección hacia las personas consideradas como “anormales” en dicho contexto (Muñoz, 2019). Dentro de este enfoque se solía llevar a cabo denominaciones peyorativas y prácticas de exclusión de las actividades, tanto de la vida privada como pública, hacia las personas con discapacidad (Palacios, 2008 en Muñoz, 2019).

Se consideraba la discapacidad como un castigo divino o resultado de un pecado cometido por los padres, el cual se manifestaba con la llegada a la familia de un miembro con discapacidad. Este modelo fue conocido también como modelo de la Prescindencia, donde las causas son a raíz de un origen religioso, y se consideraban a las personas con discapacidad como innecesarias porque ‘‘se estima que no contribuyen a las necesidades de la comunidad, que albergan mensajes diabólicos, que son la consecuencia del enojo de los dioses, o que, por lo desgraciadas, sus vidas no merecen la pena ser vividas’’ (Palacios, 2008, p. 37).

En este sentido, las corrientes prevalecientes hasta bien entrado el siglo XX fueron, por una parte, considerar que las personas con discapacidad no podían aportar nada a la sociedad, y por tanto había que prescindir de ellas (modelo de la prescindencia), o el de entender que, sin abogar por su desaparición, solo cabía su reclusión o marginación (modelo de marginación) (Cuesta Gómez & Ortega Camarero, 2019). Como consecuencia de estas posturas, la sociedad excluía a las personas con discapacidad, aislándolas y denominándolas como ‘‘terreno de los anormales’’ y de clases pobres, cuyas características principales son la dependencia, el asistencialismo y la caridad (Gutiérrez Herrera, 2017).

Palacios (2008, en Gutiérrez Herrera, 2017), divide el modelo tradicional o de prescindencia en dos submodelos: el eugenésico y el de marginación. En el modelo eugenésico se considera que la vida del ‘‘defectuoso’’ no merece la pena ser vivida. Teniendo en cuenta aquella información, los recién nacidos eran sometidos al infanticidio; si la discapacidad se presentaba posterior al nacimiento, generalmente durante las guerras, su tratamiento era diferente y se le otorgaba ayuda para que pudieran sobrevivir o curarse, reduciéndose de todas formas a la mendicidad (Gutiérrez Herrera, 2017). La lógica del modelo eugenésico es ver si las personas son aptas o no aptas para la sociedad, y en caso de que no fueran aptas significa que son inferiores. Esta concepción se vincula con el pensamiento de la antigua Grecia, donde autores como Platón y Aristóteles, consideraban la posibilidad de perfección como un rasgo que distinguía al ser humano de las demás especies; una diferencia que marcaba la supremacía del hombre sobre otros seres (Gutiérrez Herrera, 2017). Se veía al hombre con la proyección de su adultez y la posibilidad de ser útil en la sociedad, es decir, se veían a las personas desde la economía y la improductividad, sin embargo, es necesario resaltar que en el caso de los atenienses, la excesiva preocupación por la perfección del cuerpo y los ideales de belleza hacía que quienes no cumplían con los estándares fueran condenados a la marginación (Gutiérrez Herrera, 2017).

Por otro lado, en el submodelo de marginación propuesto por Palacios (2008), la característica principal es la exclusión, considerando a las personas con discapacidad como objeto de compasión, observándolas con temor o rechazo por ser portadoras de maleficios. En este submodelo no se recurre al infanticidio como solución, sin embargo muchos recién nacidos fallecían durante el primer mes de vida debido a las precarias condiciones de salud, hambre y falta de recursos; y los que sobrevivían eran obligados a la mendicidad como modo de subsistencia, ya que nadie se hacía cargo de ellos (Gutiérrez Herrera, 2017).

Este modelo tradicional, donde se prioriza la producción y el trabajo y quien no ejercía labores era tildado de persona no apta para la convivencia social, produciendo marginación, generaba un destino poco alentador para las personas con discapacidad. A finales de la Edad Media y sobre todo a raíz de la Primera Guerra Mundial, se comienza a introducir el concepto de enfermedad mental, donde se deja de ver la discapacidad como una imperfección física y empieza a verse como algo directamente mental, a lo cual Palacios denomina este modelo como Rehabilitador (Gutiérrez Herrera, 2017).

Durante la guerra, miles de soldados volvían mutilados, modificando la forma de entender la diversidad funcional: los impedimentos físicos y mentales dejaron de ser vistos como castigos divinos y comenzaron a entenderse como enfermedades que podían recibir tratamiento, por lo que no necesitaban ser marginados de la sociedad (Lizama, 2012, p. 9).

Se entendía la discapacidad como un problema individual originado por una deficiencia física, sensorial o intelectual, y cuyo objetivo principal era “normalizar” a la persona mediante intervenciones médicas, terapias o programas especiales (Palacios & Romañach, 2006). En este paradigma, la persona era vista como paciente y receptora pasiva de cuidados, mientras que su participación en la vida social no era considerada prioritaria.

El objetivo del modelo médico es curar a la persona con discapacidad, o bien modificar su conducta con el fin de esconder la diferencia y, de ese modo, incorporarla a la sociedad. En este modelo es importante resaltar que al ver la discapacidad como algo que puede ser rehabilitado, se abre la puerta a la noción de calidad de vida (Gutiérrez Herrera, 2017). Desde aquí, la forma de trato deja de ser completamente excluyente y se centra en una postura paternalista o asistencialista, centrada en el déficit de la persona y en sus desventajas. Sin

embargo, este modelo fue criticado por dos razones: la primera es que el tratamiento se lleva a cabo a través de la institucionalización, la cual, termina transformándose en una instancia de marginación y maltrato; y en segundo término, se ha reprochado a este paradigma el contribuir a la creación de una identidad en la que la persona con discapacidad se define por su enfermedad (Lizama, 2012, p. 10).

Palacios critica el modelo médico por ser una ideología basada en la desaparición de la diferencia, donde se oculta la diversidad en pos de la integración social (2008, p. 98). Las personas se definen a partir de parámetros de la normalidad, donde el lenguaje que se utilizaba para hablar de personas con discapacidad física era inválido, minusválido o lisiado, mientras que para las personas con discapacidad mental era subnormal (Lizama, 2012). Desde este modelo médico o rehabilitador, se considera a la discapacidad como un problema de la persona que la padece, producido por una enfermedad, accidente o condición negativa de la salud, que requiere de cuidados médicos bajo formas de tratamiento, el cual pretende buscar una total mejoría, o en su defecto, una adecuada adaptación de la persona, o un cambio en su comportamiento.

A partir de la década de 1970, comenzó a ganar fuerza una nueva forma de observar a la discapacidad, conocido así como el modelo social, trasladando el foco de lo individual, religioso o científico, a lo social (Gutiérrez Herrera, 2017). En lugar de entender la discapacidad como una carencia de la persona que se debe remediar en pos de la inserción, se pasa a mirar las deficiencias como un producto social, resultado de las interacciones entre un individuo y un entorno no concebido para él (Lizama, 2012). Este modelo sostiene que la discapacidad no reside únicamente en la condición individual, sino que surge de la interacción entre las características de la persona y las barreras del entorno, sean estas físicas, actitudinales o institucionales (Oliver, 2013).

Según Palacios (2008, en Lizama, 2012), el origen del modelo social se sitúa en la década de los setenta en Estados Unidos; específicamente, en el día en que Ed Roberts, un alumno con discapacidad severa, ingresó en la universidad de Berkeley, California, para estudiar Ciencias Políticas. Quitando barreras arquitectónicas y sociales, Roberts abrió el camino a otras personas con discapacidad, que fueron organizándose para ingresar en la universidad. A partir del movimiento feminista, Roberts advirtió que las personas con discapacidad, al igual que las mujeres en su intento de reivindicación social, rechazaban terminantemente que se los

definiera por sus características físicas. En consecuencia, se dedicó a difundir la idea de que la independencia no está dada por la capacidad de ser autónomo en los quehaceres cotidianos, sino por dirigir el destino de la propia vida (Lizama, 2012).

Se asume que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en igual medida que el resto de las personas, desde la valoración de la diferencia y con foco en el respeto (Gutiérrez Herrera, 2017). En este marco, el énfasis se desplaza hacia la eliminación de barreras y la generación de entornos accesibles que permitan la participación plena. Este modelo parte de la premisa de que la discapacidad es una construcción social que se caracteriza por la opresión social, por lo que empieza a ligarse directamente con los derechos humanos, buscando potenciar la dignidad humana, la igualdad y la libertad, propiciando la integración social, la no discriminación, acceso universal a los bienes y servicios, entre otras cosas (Gutiérrez Herrera, 2017).

Sin embargo, aunque el modelo social representó un avance fundamental al cambiar la perspectiva de cómo se veía la discapacidad, llevándolo desde lo físico hacia las barreras del entorno social, también ha sido cuestionado por su visión rígida. Tom Shakespeare (2006) señala que este enfoque falla en corresponder con la experiencia cotidiana de las personas con discapacidad, ya que deja de lado la realidad biológica, psicológica y sanitaria de las personas.

Este reconocimiento de la experiencia individual y de los factores personales favoreció la emergencia del modelo biopsicosocial, originalmente formulado por Engel (1977) y posteriormente incorporado en la CIF de la OMS (2001), como señalan García y Sánchez (2001). Este modelo sostiene que la discapacidad debe entenderse como una interacción entre factores biológicos, psicológicos y sociales, lo que permite una mirada más integral.

Una mirada complementaria la ofrece la teoría ecológica de Bronfenbrenner, que plantea que el desarrollo humano está influido por múltiples niveles, ya sea del entorno cercano, es decir, familiares y personas cercanas, como del ambiente en el que se desenvuelve (Bronfenbrenner, 1979). Este marco ecológico refuerza la necesidad de considerar cómo los factores personales, como la condición de salud o habilidades, interactúan con los contextos familiares, escolares y culturales para moldear las oportunidades de inclusión y participación.

El modelo biopsicosocial constituye así una evolución necesaria que permite integrar la dimensión individual y contextual de la discapacidad, sin dejar de lado ninguna área.

En la actualidad, el abordaje de la discapacidad intelectual se enmarca en un modelo más amplio e integrador: el modelo multidimensional, impulsado principalmente por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2011). Este enfoque concibe la discapacidad intelectual como un estado particular de funcionamiento que resulta de la interacción entre limitaciones en habilidades intelectuales y adaptativas, lo que incluye habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Schalock, Luckasson & Tassé, 2021). En otras palabras, la AAIDD se centra en las capacidades de la persona y las condiciones específicas del entorno, lo que ha posibilitado que los aspectos referidos a lo intelectual se consideren una limitación del funcionamiento humano reflejada en la interacción de la persona y su contexto. En este sentido, las limitaciones significativas en el comportamiento adaptativo y el funcionamiento intelectual de esta población, pueden variar dependiendo de los apoyos individualizados que se empleen, lo que hace que la discapacidad intelectual deje de ser considerada una característica o rasgo invariable de la persona, dando paso a las posibilidades educativas y participativas para la población con discapacidad intelectual (Palacio, 2024).

El funcionamiento intelectual se refiere a las capacidades generales relacionadas con el razonamiento, la planificación, la resolución de problemas, el pensamiento abstracto, el aprendizaje académico y la toma de decisiones (AAIDD, 2021). Por su parte, la conducta adaptativa comprende el conjunto de habilidades necesarias para que la persona pueda desenvolverse de manera autónoma en su vida diaria y participar en la sociedad, tales como la comunicación, el autocuidado, las relaciones sociales, el uso de la comunidad, el manejo del tiempo y la responsabilidad personal (Tassé et al., 2020).

El modelo multidimensional identifica cinco dimensiones interrelacionadas que deben considerarse en la evaluación y en la planificación de apoyos, siendo estas: habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacciones y roles sociales; salud y contexto (AAIDD, 2011). Esta visión permite visualizar no sólo las limitaciones, sino también las capacidades, el potencial y las oportunidades de la persona, considerando que los apoyos individualizados pueden mejorar significativamente su funcionamiento y calidad de vida (Luckasson et al., 2002; Schalock et al., 2010).

El modelo multidimensional recalca que:

La discapacidad intelectual no puede entenderse únicamente a través de las limitaciones intelectuales, sino que debe considerarse dentro de un marco más amplio que incluya factores fisiológicos, psicológicos y sociales. La discapacidad debe ser vista en el contexto de la comunidad y la cultura en la que vive la persona, y no solo como una deficiencia primaria. Este enfoque integral permite identificar y proporcionar los apoyos necesarios para mejorar la calidad de vida y la funcionalidad de la persona con DI. (Rodríguez Martín, 2024, p. 35)

Esta definición consolidó los criterios al centrarse en las limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa, manifestadas antes de los 18 años. Esta claridad y especificidad promovieron una evaluación más precisa y coherente de la discapacidad intelectual, lo que permitió intervenciones y apoyos más dirigidos (Rodríguez Martín, 2024). El enfoque de habilidades conceptuales, sociales y prácticas garantizó que los programas no se centraran sólo en las limitaciones o necesidades, sino también en el desarrollo de habilidades y la promoción de la independencia.

El modelo resultó en una mejora general de la calidad de vida de las personas con DI, facilitando su integración plena en la comunidad y promoviendo la igualdad de oportunidades.

## **2. Normativas y marcos legales**

La definición de 2011 propuesta por la AAIDD facilitó la implementación de políticas inclusivas y la asignación adecuada de recursos, promoviendo enfoques más inclusivos que permitieron a las personas con discapacidad intelectual participar plenamente, ya sea en la escuela o en áreas de su vida, desarrollándose tanto académicamente como socialmente en pos de la vida adulta (Rodríguez Martín, 2024).

Por otro lado, el giro internacional consolidado por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) obliga a los Estados a garantizar el acceso en igualdad de condiciones a la vida cultural, la recreación, el esparcimiento y el deporte (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 2006, art. 30). Chile ratificó la Convención y su Protocolo Facultativo en 2008, asumiendo el deber de remover barreras y asegurar apoyos para la participación plena a lo largo del curso de vida (ONU, 2006, art. 30; Chile, 2008).

El artículo 30 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad reconoce el derecho de todas las personas con discapacidad a participar en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte en igualdad de condiciones con los demás. Esto implica que los Estados deben garantizar el acceso a materiales, espacios y productos culturales en formatos accesibles, así como promover la participación en manifestaciones culturales propias, incluidas las lenguas de señas y la cultura de las personas sordas. Asimismo, establece la obligación de facilitar la inclusión en actividades deportivas y recreativas en todos los niveles, asegurando que los recintos y servicios destinados al ocio, al turismo y al deporte sean accesibles para todas las personas. La Convención también resalta la importancia de fomentar tanto la participación en actividades deportivas inclusivas como en aquellas diseñadas específicamente para personas con discapacidad, reconociendo que el acceso a la cultura, la recreación y el deporte constituye un derecho humano fundamental que fortalece la inclusión social y la calidad de vida.

En el plano interno, la Ley N.º 20.422, promulgada en el año 2010, constituye el marco legal chileno que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad. Esta ley tiene como propósito fundamental garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las personas con discapacidad y eliminar cualquier forma de discriminación que limite su participación en la sociedad. Para ello, adscribe al principio de accesibilidad universal como requisito indispensable para la integración social, educativa, laboral y cultural, obligando tanto a organismos públicos como privados a adoptar medidas concretas que permitan la participación en igualdad de condiciones, sin discriminación (Chile, Ley 20.422, 2010).

En cuanto a temáticas de ocio y recreación, la Ley 20.422 reconoce que la inclusión no se limita a ámbitos productivos o formativos, sino que también abarca el derecho de las

personas con discapacidad a participar en la vida cultural, deportiva y recreativa, promoviendo políticas públicas y acciones que aseguren este acceso.

La normativa chilena se alinea con lo establecido en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, ratificada por nuestro país en 2008, permitiendo avanzar con la implementación de medidas concretas para que el ocio, el deporte y la recreación sean considerados dimensiones esenciales del desarrollo humano y la calidad de vida (Gobierno de Chile, 2010).

### **3. Calidad de vida**

Gracias a las políticas y prácticas inclusivas en discapacidad, el concepto de calidad de vida se ha consolidado como eje del campo y ha evolucionado desde un constructo emergente hasta una teoría con gran capacidad aplicada (Verdugo y Schalock, 2024). En paralelo, la evidencia muestra que mejorar la calidad de vida implica impactos concretos en el bienestar cotidiano de las personas con discapacidad intelectual, por ejemplo en ámbitos como el desarrollo personal, la autodeterminación y el bienestar material en contextos formativos y laborales (Castro, Cerda, Vallejos, Zúñiga & Cano, 2016). En este marco, el modelo de Schalock y Verdugo se operacionaliza en ocho dimensiones (2002), las cuales son:

3.1 Bienestar emocional (BE). Hace referencia a sentirse tranquilo, seguro, sin agobios, no estar nervioso. Se evalúa mediante los indicadores de satisfacción, autoconcepto y ausencia de estrés o sentimientos negativos.

3.2 Relaciones interpersonales (RI). Relacionarse con distintas personas, tener amigos y llevarse bien con otra gente como vecinos, compañeros, entre otros.. Se mide con los siguientes indicadores: relaciones sociales, tener amigos claramente identificados, relaciones familiares, contactos sociales positivos y gratificantes, relaciones de pareja y sexualidad.

3.3 Bienestar material (BM). Contar con recursos económicos suficientes para satisfacer necesidades y deseos, además de una vivienda y un lugar de trabajo

adecuados. Los indicadores para evaluar esta dimensión son la vivienda, lugar de trabajo, salario (pensión o ingresos), posesiones (bienes materiales) y ahorros (o posibilidad de acceder a caprichos).

3.4 Desarrollo personal (DP). Se refiere a la posibilidad de aprender distintas cosas, tener conocimientos y realizarse personalmente. Se mide con los indicadores: limitaciones/capacidades, acceso a nuevas tecnologías, oportunidades de aprendizaje, habilidades relacionadas con el trabajo (u otras actividades) y habilidades funcionales (competencia personal, conducta adaptativa, comunicación).

3.5 Bienestar físico (BF). Tener buena salud, sentirse en buena forma física, tener hábitos de alimentación saludables. Incluye los indicadores de atención sanitaria, sueño, salud y sus alteraciones, actividades de la vida diaria, acceso a ayudas técnicas y alimentación.

3.6 Autodeterminación (AU). Decidir por sí mismo y tener oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su trabajo, su tiempo libre, el lugar donde vive, las personas con las que está. Los indicadores con los que se evalúa son las metas y preferencias personales, decisiones propias, autonomía y la capacidad de elegir.

3.7 Inclusión social (IS): Ir a lugares de la ciudad o del barrio donde van otras personas y participar en sus actividades como uno más. Sentirse miembro de la sociedad, sentirse integrado, contar con el apoyo de otras personas. Evaluado por los indicadores de integración, participación, accesibilidad y apoyos.

3.8 Derechos (DE). Ser considerado igual que el resto de la gente, que le traten igual, que respeten su forma de ser, opiniones, deseos, intimidad, derechos. Los indicadores utilizados para evaluar esta dimensión son la intimidad, el respeto, el conocimiento y el ejercicio de derechos.

Estas dimensiones se encuentran estrechamente interrelacionadas y permiten comprender la calidad de vida desde una perspectiva integral. Este modelo ha sido ampliamente utilizado

para orientar políticas, programas y apoyos centrados en la persona, así como también para evaluar resultados (Verdugo, Schalock y Gómez, 2021).

En este sentido, el ocio y el tiempo libre se insertan de manera transversal en varias de estas dimensiones, especialmente en el bienestar emocional, las relaciones interpersonales, la inclusión social y el desarrollo personal (Verdugo, Navas, Gómez y Schalock, 2012). Reconocerlo así es fundamental para comprender que fomentar el ocio no es un lujo ni una actividad secundaria, sino un derecho y un factor determinante de la calidad de vida.

Desde esta perspectiva, la calidad de vida no puede entenderse únicamente como una característica individual, sino como el resultado de la interacción entre la persona y los distintos contextos sociales en los que se desarrolla. Esta mirada se vincula con el enfoque ecológico propuesto por Bronfenbrenner ya mencionado, el cual plantea que el desarrollo humano se encuentra influido por múltiples sistemas interrelacionados. En concordancia con este planteamiento, Schalock y Verdugo (2013, p. 6) señalan que la aplicación del concepto de calidad de vida se da en distintos planos del sistema social que influyen en la vida de las personas, los cuales se describen a continuación:

- Microsistema, o contexto social inmediato, como la familia, hogar, grupo de iguales y lugar de trabajo, que afecta directamente a la vida de la persona.
- Mesosistema, o vecindario, comunidad, agencias de servicios y organizaciones, que afecta directamente al funcionamiento del microsistema.
- Macrosistema, o los patrones culturales más amplios, tendencias socio-políticas, sistemas económicos y otros factores relacionados con la sociedad, que afectan directamente a nuestros valores, creencias y al significado de palabras y conceptos.

Una de las dimensiones más importantes para que jóvenes y adultos con discapacidad intelectual puedan vivir una vida plena es el desarrollo de la autodeterminación, la cual se refiere a la capacidad que desarrolla la persona para actuar como el principal agente causal de su vida, hacer elecciones y tomar decisiones (Wehmeyer, 2009). Quienes alcanzan mayor autodeterminación logran mejores resultados personales, en términos de inclusión laboral, relaciones sociales, participación en la comunidad, metas personales y reconocimiento de

fortalezas individuales, experimentando una mejor calidad de vida (Sabeh, Sotelo Aguilar & Carreras, 2020). En este sentido, la autodeterminación implica no solo la posibilidad de elegir, sino también el desarrollo de habilidades que permiten establecer metas, resolver problemas y ejercer control sobre distintos aspectos de la vida cotidiana.

Asimismo, la autodeterminación se ha consolidado como una dimensión central dentro de los modelos contemporáneos de calidad de vida, especialmente en el marco teórico propuesto por Schalock y Verdugo (2002). Su relevancia también fue reforzada a nivel internacional a partir de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la cual reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la autonomía, la independencia y la libertad para tomar decisiones sobre su propia vida (ONU, 2006).

La autodeterminación de las personas se refleja en las acciones cuando: la persona actúa autónomamente, el comportamiento es autorregulado, la persona inicia y responde a los eventos con empoderamiento y cuando la persona actúa de manera autorrealizada (Sabeh, Sotelo Aguilar & Carreras, 2020).

“Estas cuatro características esenciales surgen del aprendizaje de un conjunto de componentes (capacidad para hacer elecciones; capacidad para tomar decisiones; habilidad de solución de problemas; habilidades para el establecimiento de metas; habilidades de autoobservación, autoevaluación y autorrefuerzo; habilidad para realizar autoinstrucciones; habilidades de defensa y liderazgo) por la interacción con el entorno.” (Sabeh, Sotelo Aguilar & Carreras, 2020, p. 9)

Así, en el desarrollo de la autodeterminación de las personas con discapacidad entran en juego tres factores: las capacidades y habilidades de la persona, las cuales se desarrollan desde la infancia hasta la vida adulta; las oportunidades que tiene la persona para aprender esas habilidades y ponerlas en práctica día a día; y, por último, los apoyos necesarios para facilitar estos aprendizajes. Un ambiente enriquecedor permite poner en marcha dichas competencias y aprender otras nuevas, que le proporcione apoyos y que le dé oportunidades para practicar las habilidades adquiridas supondrá un contexto favorecedor para el desarrollo de la autodeterminación (Vicente, Guillén, Verdugo y Calvo, 2018).

Desde aquí, es importante recalcar que el enfoque del Modelo de Calidad de Vida ha evolucionado hacia lo que hoy se conoce como el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA), el cual une los principios del bienestar personal con la necesidad de contar con sistemas de apoyo efectivos. La idea central es que las personas con discapacidad no solo deben tener garantizados sus derechos, sino también disponer de las condiciones y acompañamientos necesarios para ejercerlos plenamente y construir una vida significativa. Este modelo combina valores sociales, políticas inclusivas y apoyos individualizados, permitiendo que la calidad de vida deje de ser un ideal abstracto y se traduzca en acciones concretas dentro de los contextos educativos, laborales, comunitarios y recreativos (Verdugo, Schalock & Gómez, 2021).

En este marco, el modelo de calidad de vida y apoyos integra tres catalizadores críticos que provocan cambios positivos en la vida de las personas: las conexiones, las interacciones y las condiciones facilitadoras. Las conexiones se refieren a las que una persona o una familia tienen con otras personas, en las cuales las redes sociales brindan oportunidades para mejorar el bienestar y la calidad de vida; las interacciones que resultan de estas conexiones proporcionan los sistemas de apoyo que facilitan el funcionamiento, los intereses y el bienestar personal; y las condiciones facilitadoras se basan en el principio de desarrollo de oportunidades y en la provisión de apoyos basados en valores (Verdugo et al., 2021).

El Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (MOCA) postula además que la discapacidad no es fija ni dicotómica, sino flexible, según las fortalezas y limitaciones de la persona o la familia y los apoyos disponibles en el entorno; y se pueden mitigar los efectos de la propia discapacidad diseñando intervenciones, servicios y apoyos basados en la participación colaborativa y una comprensión de la discapacidad que proviene de la experiencia y el conocimiento vividos (Schalock et al., 2020). Una agrupación comúnmente utilizada de los elementos de los sistemas de apoyos engloba (Schalock et al., 2020, citado en Verdugo et al., 2021. p. 15):

1. Elección y autonomía personal, que implica tener oportunidades para tomar decisiones y ejercer la autodeterminación, ser reconocido como persona ante la ley y disfrutar de capacidad jurídica en igualdad de condiciones con quienes no tienen discapacidad. La elección y la autonomía personal se facilitan mediante apoyos en la toma de decisiones.

2. Los entornos inclusivos son aquellos que brindan acceso a recursos, información y relaciones; fomentan el crecimiento y el desarrollo y apoyan a las personas, y se adaptan a las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad.
3. Los apoyos genéricos son aquellos que están ampliamente disponibles para la población en general, incluidos los apoyos naturales, tecnología, prótesis, oportunidades de aprendizaje de por vida, adaptaciones razonables, dignidad y respeto, y fortalezas o activos personales.
4. Los apoyos especializados son intervenciones, estrategias y terapias profesionales.

El modelo plantea que la calidad de vida se ve favorecida cuando existen condiciones que facilitan la participación y el desarrollo de las personas en distintos ámbitos de la vida, como lo es la participación en la comunidad, la promoción del sentido de pertenencia, la maximización de capacidades y oportunidades, la libertad para participar en las principales actividades de la vida, así como la existencia de entornos seguros y el compromiso con metas que resultan significativas para la persona o su familia (Verdugo et al., 2021). A nivel práctico, las familias, los cuidadores, los profesionales de apoyo y los docentes suelen constituirse como los principales proveedores de estos apoyos en los distintos contextos sociales.

Los elementos clave de los sistemas de apoyo son la elección y la autonomía personal ya que promueven el desarrollo, la educación y los intereses de una persona; y mejoran el funcionamiento y el bienestar del individuo y de la familia (Verdugo et al., 2021), siendo elementos claves para la autodeterminación, concepto previamente mencionado. El ejercicio de la propia elección y la autonomía personal aumenta no solo la motivación y la satisfacción de las necesidades psicológicas relacionadas con la independencia, la afinidad y la competencia, sino que también disminuye la conducta inadaptada (Deci & Ryan, 2012). Como expusieron Luckasson et al. (2002), todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual, tienen derecho a contar con opciones, tomar sus propias decisiones, y que esas opciones y decisiones sean reconocidas legalmente.

#### **4. Transición a la vida adulta (TVA)**

El modelo de Transición a la Vida Adulta (TVA) se ha consolidado en las últimas décadas como un enfoque teórico y práctico que orienta la preparación de jóvenes con discapacidad intelectual hacia una vida adulta plena. Su origen se sitúa en los años ochenta y noventa, principalmente en Estados Unidos y Europa, donde se identificó la necesidad de acompañar el paso desde la educación hacia la vida independiente con procesos planificados y coordinados. La transición se entiende como un proceso multidimensional que abarca la formación académica, la inserción laboral, la participación social y comunitaria, así como el desarrollo de la autodeterminación y la ciudadanía activa (Cobb & Alwell, 2009, como se citó en Noell, Díaz, Pazos, Rovira, & Comalada, 2015). Desde esta perspectiva, el tránsito no es un simple cambio de etapa vital, sino un marco de acción que requiere la colaboración intersectorial entre servicios educativos, laborales, sociales y de salud para asegurar que los apoyos se mantengan de forma continua.

Este modelo enfatiza, además, que la autonomía en personas con discapacidad debe comprenderse en términos de interdependencia, es decir, como la posibilidad de tomar decisiones y participar en la vida social con los apoyos necesarios, sin que ello reste valor a la autodeterminación. En este sentido, Villaescusa y Yurrebaso (2022) señalan que el paso a la vida adulta representa uno de los mayores retos tanto para los jóvenes como para sus familias, ya que implica redefinir roles, responsabilidades y proyectos de vida en un contexto que demanda mayores niveles de participación social e inclusión. Este proceso suele involucrar el inicio del itinerario laboral, una mayor participación en la comunidad y, en algunos casos, el comienzo del proceso de emancipación familiar.

Desde esta perspectiva, una transición exitosa depende de la capacidad de construir itinerarios personalizados, en los que los jóvenes sean protagonistas activos de sus propios proyectos de vida, mientras que la comunidad y sus instituciones actúan como facilitadoras de oportunidades (Villaescusa & Yurrebaso, 2022). No obstante, este tránsito se configura como un proceso complejo que requiere la coordinación de apoyos entre los distintos servicios y entornos, tanto educativos como post escolares, en los que los jóvenes con discapacidad reciben atención durante este período (Noell et al., 2015).

Además, diversos estudios han enfatizado que la transición a la vida adulta no puede centrarse exclusivamente en el empleo o en la continuidad educativa. La falta de apoyos en otras áreas importantes de la adultez puede tener graves consecuencias para la persona y su familia, donde se experimenta estrés, soledad e incertidumbre (Boehm et al., 2015; Henninger y Lounds, 2014). Una problemática grande que enfrenta la población joven con discapacidad una vez cumplen los veintiséis años, es la falta de oportunidades de participación en los distintos contextos sociales “normalizados”, influyendo en la falta de desarrollo de habilidades sociales y comunicativas, lo que a su vez, implica que la persona carezca de una red social amplia que incluya no sólo a su familia sino también a sus iguales, siendo una de la principal causa de soledad en los y las jóvenes (Villaescusa & Yurrebaso, 2022, p. 102).

La participación en espacios comunitarios y de ocio es un componente clave en la transición a la vida adulta, porque favorece habilidades sociales, refuerza la autodeterminación y ayuda a construir identidad y sentido de pertenencia (Anzules Molina, Alcívar Pincay, & Corral Joza, 2024). En el caso chileno, además, se ha documentado una menor participación en ocio activo entre personas con discapacidad frente a la población general, lo que revela que el ocio sigue quedando por debajo frente a otras metas percibidas como “prioritarias” (Chávez-Cunti, 2024).

## **5. Ocio**

Para comprender en profundidad el papel que el ocio desempeña en la calidad de vida e inclusión social de las personas con discapacidad intelectual, resulta necesario detenerse en su definición y características. El ocio constituye una dimensión esencial del desarrollo humano, ya que favorece el bienestar, la construcción de la identidad y la integración social. Lejos de entenderse únicamente como tiempo libre o descanso, el ocio implica experiencias significativas en las que las personas participan de manera libre y voluntaria, motivadas por intereses personales, placer o autorrealización. Desde una perspectiva sociocultural, se concibe como un espacio de expresión y autonomía donde el individuo ejerce su libertad y encuentra sentido personal en las actividades que elige (Cuenca Cabeza, 2009). En esta línea, el ocio se fundamenta en la motivación y la voluntad de la persona, configurándose como una experiencia que, aunque se vive de manera individual, también adquiere un carácter social al

desarrollarse en interacción con otros y dentro de determinados contextos culturales (Cuenca Cabeza, 2013).

Madariaga Ortuzar y Lazcano Quintana (2018) sostienen que la experiencia de ocio integra dos dimensiones: una objetiva, que incluye los elementos observables de la práctica, como la actividad, el grupo, el espacio o los recursos disponibles; y una subjetiva, referida a los significados, motivaciones y valores que cada persona otorga a esa práctica. Desde esta mirada, el ocio no se reduce a la actividad en sí misma, sino al modo en que cada individuo la vive, la interpreta y la incorpora en su proyecto de vida, convirtiéndose en un vehículo para el desarrollo personal y social.

El ocio posee un valor intrínseco, libre y no utilitario, que contribuye tanto al bienestar individual como al fortalecimiento del tejido social (Madariaga Ortuzar & Lazcano Quintana, 2018). Comprender el ocio desde esta doble vertiente permite reconocerlo como un derecho y una necesidad humana que impulsa la inclusión, especialmente para las personas con discapacidad, al ofrecer espacios donde pueden desplegar su autonomía, sentido de pertenencia y relaciones sociales.

A lo largo de la historia, el ocio ha sido interpretado de diversas formas. En la tradición clásica, Aristóteles lo consideraba un estado ideal para el cultivo intelectual y el desarrollo de la virtud, es decir, da una fuerte relevancia a la capacidad de tener ocio y lo considera necesario para la felicidad y la virtud, y por tanto valioso por sí mismo y principio de todas las cosas: “la naturaleza misma procura no solo el trabajo adecuado sino también estar en capacidad de tener un ocio decoroso, el cual es, para decirlo de nuevo, el principio de todas las cosas” (Aristóteles, 2000, en Martínez, 2021, p. 5). El ocio por definición tiene que ver con la liberación de la ocupación, como ya se ha dicho, pero también con el reposo, la calma y el descanso, que estaban asociados con la contemplación y opuestos a la actividad (Martínez, 2021).

En este contexto, el ocio puede comprenderse desde el enfoque del ocio humanista, desarrollado por Cuenca Cabeza (2013), quien propone entender el ocio como una experiencia significativa vinculada al desarrollo integral de las personas. En este marco, el ocio adquiere una dimensión profundamente humana, ya que se relaciona con la posibilidad de expresar la propia identidad, desarrollar capacidades personales y también poder construir

vínculos con otros. En otras palabras, no es un ocio espontáneo, sino una experiencia integral compleja que requiere formación, anclándose en el desarrollo humano.

A partir de este enfoque surge posteriormente el concepto de ocio valioso, entendido como una evolución del planteamiento humanista que pone especial énfasis en el valor positivo que determinadas experiencias de ocio pueden generar tanto para las personas como para las comunidades. Según Cuenca Cabeza (2013), el ocio valioso se caracteriza por constituir un ocio experiencial positivo y digno, capaz de favorecer procesos de desarrollo personal, social y cultural. Desde aquí, el autor sostiene que el ocio valioso se sustenta en tres valores fundamentales: la libertad, la satisfacción y la gratuidad. La libertad se refiere a la posibilidad de elegir y participar voluntariamente en actividades que resulten significativas, relacionándose también con el concepto de autodeterminación previamente visto; la satisfacción se vincula con el disfrute y el bienestar que experimentan las personas al participar en dichas experiencias; y la gratuidad alude a la ausencia de una finalidad inmediata de algo sino más bien a la experiencia misma y en el sentido personal que esta adquiere para quien la vive.

En este sentido, el ocio valioso implica procesos de formación y acompañamiento que permitan a las personas descubrir, desarrollar y profundizar experiencias de ocio que contribuyan a su crecimiento personal y a su participación social. De este modo, los espacios de ocio se configuran como un espacio privilegiado para el desarrollo humano (Cuenca Cabeza, 2013).

Más allá de percibirlo como tiempo libre, que es libre solo en función del trabajo, hemos de considerar el ocio como un tiempo propio usado libremente a voluntad para la preservación de nuestra dignidad (Martínez, 2021, p. 8). Esto a través de actividades que involucren el descanso, el juego, la recreación, la diversión, y el desarrollo de nuestras capacidades. Es decir, el ocio debe entenderse como una experiencia dentro de un uso del tiempo a voluntad, un ejercicio de autonomía y libertad que se conjuga con el juego como un tiempo en el cual el individuo se recrea a sí mismo, más allá de una mera reposición de fuerza de trabajo (Cuenca, 2009).

En el ámbito contemporáneo, el ocio se ha consolidado como una dimensión esencial del desarrollo humano, vinculada al bienestar, la identidad y la participación social. Dumazedier

(1967, citado en Cuenca Cabeza, 2009) lo define como un conjunto de ocupaciones a las que el individuo puede dedicarse voluntariamente, ya sea para descansar, divertirse, desarrollar su formación o participar de manera libre en la vida social y comunitaria. Este enfoque reconoce al ocio como un espacio integral que combina descanso, recreación y desarrollo personal.

Desde una perspectiva psicológica, Neulinger (1974) plantea que el ocio auténtico se caracteriza por dos elementos fundamentales: la libertad percibida y la motivación intrínseca. En otras palabras, una actividad sólo puede considerarse ocio si la persona la elige libremente y la realiza por el placer que le produce, no por presiones externas. El ocio entonces, adquiere verdadero valor cuando genera significado personal, bienestar subjetivo y un sentido de propósito vital.

Asimismo, Stebbins (2007) distingue entre ocio casual, vinculado a actividades de bajo compromiso que ofrecen placer inmediato (como ver una película), y ocio serio, asociado a actividades más estructuradas y con alto nivel de implicación, que contribuyen al desarrollo de habilidades y a la construcción de identidad (por ejemplo, practicar un deporte o participar en voluntariado). Esta diferenciación permite comprender que el ocio no es una experiencia homogénea, sino que varía en profundidad, intensidad y beneficios personales.

Desde el campo de la sociología del tiempo libre, Veal (1992, como se cita en Cuenca Cabeza, 2009) advierte que el ocio no debe definirse únicamente por la ausencia de trabajo, ya que esta visión lo reduce a un concepto residual. Por el contrario, propone entenderlo como un componente esencial del bienestar humano, capaz de favorecer la socialización, la creatividad y el fortalecimiento de los vínculos comunitarios.

De esta forma, el ocio se revela como un fenómeno multidimensional: es tiempo, pero también experiencia; es elección personal, pero también construcción social; y es un derecho humano reconocido por organismos internacionales como la ONU (2006) y la UNESCO (2015), que lo consideran fundamental para el desarrollo integral y la participación plena de todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad intelectual.

## **6. Ocio y participación social en personas con discapacidad intelectual**

A pesar de los avances normativos y de la existencia de políticas orientadas a la inclusión, en Chile persisten brechas significativas en la provisión de apoyos a lo largo del ciclo vital. El III Estudio Nacional de la Discapacidad (SENADIS, 2022) advierte que, tras finalizar la educación especial, que actualmente permite la permanencia hasta los 26 años, no existe un sistema articulado que garantice la continuidad de apoyos en la vida adulta, lo que genera un “vacío institucional” en ámbitos laborales, sociales y recreativos. Esta situación evidencia que la inclusión no puede entenderse únicamente desde el acceso al sistema educativo, sino que requiere la existencia de apoyos continuos que permitan la participación social y comunitaria durante la vida adulta, ya que esta discontinuidad repercute directamente en los procesos de autonomía y participación, limitando las oportunidades de las personas con discapacidad intelectual para alcanzar un desarrollo integral. En esta línea, distintos autores sostienen que la garantía de derechos no puede reducirse al acceso formal de la educación o la salud, sino que debe traducirse en condiciones efectivas que favorezcan el ejercicio del ocio, la recreación y la participación comunitaria como componentes esenciales de la calidad de vida (Morán Suárez & Gómez Sánchez, 2025; Verdugo, Schalock, & Gómez, 2021).

Los entornos en los que viven, aprenden y se relacionan las personas con discapacidad intelectual tienen un impacto significativo en su bienestar. Entornos no adecuados pueden aumentar los riesgos y dificultar el acceso a las oportunidades (Rodríguez Martín, 2024).

La capacidad de participar en la comunidad y llevar una vida satisfactoria depende en gran medida de la disponibilidad y calidad de los apoyos y servicios proporcionados. Estos deben incluir no solo cuidados médicos o intervenciones en la infraestructura, sino también la creación de condiciones que eliminen las barreras que limitan la participación social, en línea con lo planteado por el modelo de calidad de vida y apoyos (Verdugo et al., 2021). En este sentido, cuando se garantiza la accesibilidad universal y, al mismo tiempo, se generan oportunidades reales de participación en actividades físicas, talleres de recreación, programas artísticos o espacios de esparcimiento, se amplían las posibilidades de que las personas con discapacidad ejerzan plenamente sus derechos y se desenvuelvan en entornos inclusivos que promuevan su bienestar y calidad de vida.

Estudios recientes evidencian que la práctica deportiva y recreativa de jóvenes con discapacidad intelectual favorece de manera significativa dimensiones de la calidad de vida, tales como el bienestar emocional, la autodeterminación, la inclusión social y las relaciones interpersonales (Anzules Molina, Alcívar Pincay & Corral Joza, 2024). Los hallazgos de este estudio cualitativo destacan que tanto los propios jóvenes como sus familias y entrenadores perciben el deporte como un medio para fortalecer la autoestima, fomentar la toma de decisiones personales y consolidar redes de apoyo comunitario, lo que confirma el valor del ocio y la recreación como espacios de aprendizaje y desarrollo integral.

En el caso chileno se ha constatado que las personas con discapacidad participan en menor medida en actividades de ocio activo que la población general, situación que se agrava en quienes presentan discapacidades moderadas o severas, lo que evidencia una brecha persistente en términos de igualdad de oportunidades (Chávez-Cunti, 2024). Este déficit no solo refleja barreras estructurales y culturales, sino también la falta de programas inclusivos que promuevan la participación en actividades recreativas accesibles y significativas. Por ello, un compromiso real entre los sistemas de apoyo, las familias y las políticas públicas resulta esencial para transformar estas prácticas en experiencias que fortalezcan la independencia, la productividad y la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual (Rodríguez Martín, 2024).

El estudio de Chávez-Cunti (2024), basado en la Encuesta Nacional de la Discapacidad II, muestra que esta exclusión no se distribuye de manera homogénea: son las personas con discapacidades moderadas y severas quienes presentan las tasas de participación más bajas. Esta situación refleja no solo las barreras estructurales que limitan el acceso a espacios recreativos, sino también la insuficiencia de políticas públicas que aseguren una participación equitativa. De esta forma, se consolida la idea de que el ocio y la recreación, lejos de ser dimensiones secundarias, constituyen ámbitos en los que se expresan con claridad las desigualdades sociales y la falta de apoyos específicos. El déficit en la participación en actividades de ocio no puede entenderse únicamente como un problema individual o familiar, sino como una carencia de apoyos a nivel comunitario y social.

La provisión de apoyos debe considerar factores ambientales y personales para asegurar una participación plena en la sociedad. La posibilidad de integrarse a la comunidad y llevar una vida satisfactoria depende en gran medida de la disponibilidad y calidad de los apoyos y

servicios proporcionados. Los factores ambientales resultan decisivos, pues incluye tanto el entorno físico como el social y las actitudes predominantes. Un ambiente positivo y de apoyo puede facilitar la inclusión y el bienestar, mientras que uno negativo actúa como una barrera significativa para el desarrollo personal y la calidad de vida (Rodríguez Martín, 2024).

Del mismo modo, los factores personales, como las habilidades, intereses y motivaciones, se entrelazan con los contextuales, tales como el acceso a servicios y apoyos comunitarios, determinando en gran medida cómo las personas con discapacidad intelectual se relacionan con su entorno. Estos elementos no solo influyen en la manera en que participan de la vida social, sino también en las oportunidades que pueden aprovechar para desarrollarse plenamente. Por ello, resulta fundamental avanzar hacia la identificación y provisión de apoyos personalizados, capaces de responder a las particularidades de cada persona. Dichos apoyos abarcan desde intervenciones educativas y de salud hasta acompañamiento en la vida diaria, y deben comprenderse como medios que posibilitan una mayor autonomía, participación e inclusión (Rodríguez Martín, 2024).

La participación en actividades y la inclusión en la sociedad son aspectos esenciales para las personas con discapacidad intelectual. Las dificultades en la ejecución de actividades diarias y la participación social deben ser abordadas mediante estrategias de apoyo que permitan a estas personas desempeñar roles activos en sus comunidades. La participación efectiva no solo mejora su bienestar personal, sino que también contribuye a la diversidad de la sociedad en general (Rodríguez Martín, 2024).

La definición actualizada propuesta por la AAIDD (2011, en Cortés & Fernández, 2018) enfatiza el desarrollo de habilidades de autonomía en las personas con discapacidad intelectual. Esta perspectiva reconoció la importancia de prepararlos para la vida independiente y la participación en la comunidad, proporcionándoles las habilidades prácticas y sociales necesarias para enfrentar los desafíos de la vida cotidiana con confianza y autonomía. Al priorizar el desarrollo de habilidades prácticas y sociales, se fomenta la participación de las personas con discapacidad intelectual en la comunidad, promoviendo la inclusión y el respeto mutuo entre personas con y sin discapacidad. Esto fortalece su sentido de pertenencia y conexión comunitaria, brindándoles oportunidades significativas para contribuir y participar plenamente en la sociedad (Rodríguez Martín, 2024).

Si se entiende la calidad de vida como un constructo multidimensional que orienta políticas y prácticas, resulta evidente que la recreación, el deporte y el ocio no pueden quedar relegados a un plano secundario. Garantizar la participación en actividades recreativas es parte esencial de asegurar derechos, pero también de promover el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la inclusión social (Gómez, Morán y Navas, 2024). En consecuencia, el Estado tiene la responsabilidad de generar políticas públicas que no solo reconozcan formalmente este derecho, sino que lo materialicen mediante apoyos efectivos, programas comunitarios y espacios accesibles.

Verdugo y Schalock (2024) han revisado la trayectoria del concepto de calidad de vida a través de seis etapas históricas, mostrando cómo ha pasado de ser una noción emergente en la década de 1980 a convertirse en una teoría plenamente desarrollada que sustenta la investigación y la práctica en discapacidad intelectual. Este recorrido da cuenta de la capacidad del concepto para adaptarse y crecer junto con las demandas sociales, políticas y académicas, confirmando su vigencia y relevancia en la actualidad. En este sentido, situar el ocio, el deporte y la recreación como parte de la calidad de vida implica reconocerlos no solo como actividades complementarias, sino como componentes esenciales del bienestar, la participación comunitaria y la vida adulta plena.

### 3. Marco Metodológico

### **3. Marco metodológico**

#### **1. Bases epistemológicas**

Se comprende la epistemología como el estudio de la naturaleza del conocimiento (Camejo, 2006), es decir, es la rama de la filosofía que se ocupa de la naturaleza, el origen y el alcance del conocimiento. La epistemología atiende a las condiciones de producción y validación de un tipo peculiar de conocimiento (Ynoub, 2020).

Las bases epistemológicas de esta investigación se enmarcaron en un enfoque cualitativo, el cual reconoce la importancia de la subjetividad para comprender el significado social de los fenómenos estudiados, en este caso, las percepciones que presentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual acerca de las barreras y oportunidades vinculadas al ocio y la recreación en sus contextos cotidianos (Bautista, 2022). Desde esta perspectiva, se buscó describir, comprender e interpretar los fenómenos a través de dichas percepciones y significados construidos a partir de las experiencias de los participantes en distintos espacios recreativos y sociales (Hernández et al., 2014).

Hernández Sampieri (2018) considera que el enfoque cualitativo se selecciona cuando el propósito es examinar la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados. Además, dentro de este paradigma el papel del propio investigador tiene como función la interpretación, la comprensión a partir de las percepciones, creencias y significados proporcionados por los participantes.

La corriente filosófica en la que se fundamentó la investigación es el constructivismo social, que concibe la realidad como una experiencia heterogénea, interactiva y socialmente compartida, interpretada por los individuos en función de sus vivencias, historicidad y contextos. La posición que asume el sujeto frente a las situaciones, la forma en que vive y cómo experimenta los acontecimientos y hechos, es influido por experiencias y significados sociales aprendidos. Taylor J. y Bogdan, R., (1994) aportan la idea de que: “Las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. Y son sus interpretaciones y definiciones de las

situaciones lo que determina la acción” (p. 24). En este sentido, es fundamental contar con la participación activa de sujetos, quienes aportan desde su experiencia y conocimiento, donde se fue construyendo el análisis a partir de una comprensión profunda de los datos obtenidos (McMillan & Schumacher, 2005). Este sustento epistemológico resultó especialmente pertinente, ya que permitió comprender cómo las barreras y oportunidades en el ocio influyen en el desarrollo de habilidades sociales, las cuales se configuran en interacción con otros y en contextos recreativos específicos.

De esta manera, la investigación promovió un espacio para explorar las dinámicas sociales que influyen en la inclusión y participación de jóvenes en actividades de ocio. Se reconoce así la diversidad de experiencias y perspectivas que aportan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos, visibilizando tanto las barreras que limitan como las oportunidades que favorecen el desarrollo de habilidades sociales y una mejor calidad de vida.

## **2. Enfoque de investigación**

El constructivismo social aplicado a la investigación permitió realizar estudios cualitativos de tipo fenomenológico, que se fundamenta en el análisis de las experiencias de vida respecto de un fenómeno, desde la perspectiva del sujeto (Fuster Guillén, 2019). A través de la descripción e interpretación de las vivencias de los participantes, este enfoque busca comprender las habilidades, prácticas y experiencias cotidianas, articulando las similitudes y diferencias en los significados que les atribuyen los individuos (Bautista, 2011).

En este sentido, el estudio pretendió conocer y comprender los relatos de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que participan en espacios recreativos, revelando las principales percepciones que tienen acerca de las barreras que enfrentan y de las oportunidades que favorecen su inclusión. A partir de estas vivencias, se buscó interpretar cómo dichas experiencias influyen en el desarrollo de habilidades sociales y en la construcción de significados en torno al ocio y la recreación.

En coherencia con este enfoque, algunos autores sugieren mantener una actitud fenomenológica, que incluye: un interés auténtico por los particulares puntos de vista,

perspectivas del mundo, los otros y su experiencia (Rodríguez, Gil y García, 2002). Desde esta posición, la investigación buscó aproximarse de primera fuente a cómo los participantes experimentan el fenómeno estudiado y a las percepciones que construyen en torno a él.

### **3. Tipo de investigación**

En coherencia con el paradigma cualitativo y el diseño fenomenológico, esta investigación adoptó un carácter exploratorio, ya que buscó aproximarse a un fenómeno que, si bien ha sido abordado en la literatura internacional, ha sido escasamente estudiado en Chile: las experiencias de ocio y recreación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual y su relación con el desarrollo de habilidades sociales. Este tipo de estudio permite adentrarse en las percepciones, vivencias y significados que los propios participantes y su entorno cercano atribuyen a su participación en espacios recreativos, comprendiendo el fenómeno desde su realidad cotidiana.

Según Hernández et al. (2014), las investigaciones exploratorias resultan pertinentes cuando existe escasa información sobre el fenómeno que se desea conocer o cuando se requiere obtener una visión inicial que oriente futuras líneas de investigación. En este sentido, el estudio se consideró relevante al abordar una temática que, en Chile, ha sido tratada de manera limitada, especialmente desde una perspectiva social y experiencial vinculada al ocio inclusivo.

El carácter exploratorio de esta investigación radica en su propósito de develar y comprender las barreras y oportunidades que enfrentan las personas con discapacidad intelectual en los espacios de recreación, considerando sus relatos y experiencias personales como fuente principal de conocimiento. De esta forma, se pretendió aportar una comprensión situada de cómo el ocio puede transformarse en un espacio de inclusión y desarrollo social, promoviendo reflexiones y prácticas más equitativas dentro del ámbito educativo, comunitario y cultural.

#### 4. Escenarios y sujetos de investigación

Para los fines de esta investigación, cuyo objetivo es conocer las percepciones de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual respecto a las barreras y oportunidades vinculadas al ocio y la recreación, se seleccionó a los participantes de forma intencionada. La delimitación de la población se llevó a cabo considerando las características particulares del estudio y el propósito de obtener información significativa para los objetivos planteados (Hernández-Sampieri et al., 2013).

En este sentido, al ser sujetos seleccionados de forma intencionada, implica la elección por métodos no aleatorios de participantes cuyas características permitieron aportar información relevante sobre el fenómeno investigado (Casal y Mateu, 2003, p. 3). En este caso, la selección de participantes estuvo compuesta por cinco jóvenes y adultos con discapacidad intelectual que residen en la Región Metropolitana de Chile, que tienen entre 17 a 25 años, cuentan con lenguaje verbal y que participan en diferentes espacios recreativos, tales como talleres inclusivos, centros comunitarios o actividades organizadas por instituciones educativas y culturales. Las entrevistas e instrumentos utilizados en relación a los participantes se codificaron de la siguiente manera:

##### I. Jóvenes y adultos con discapacidad intelectual:

Análisis de discurso		
Instrumento	Jóvenes participantes	Codificación de entrevista
Entrevista semi estructurada	J. 1.	E.J.1
	J. 2.	E.J.2
	J. 3.	E.J.3
	J. 4.	E.J.4
	J. 5.	E.J.5

A su vez, dentro de dichos escenarios se buscó recoger las vivencias y percepciones de actores vinculados al ámbito del ocio inclusivo, los que se delimitaron a cinco familiares de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, y a cinco profesionales del área, quienes sean directores de fundaciones o coordinadores de talleres recreativos, ubicados en la Región

Metropolitana. La inclusión de estos informantes clave permitió complementar la perspectiva de los propios jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, ofreciendo una visión más amplia sobre las barreras y oportunidades que se presentan en los espacios recreativos, así como sobre las dinámicas sociales y educativas que favorecen o dificultan su participación. Las entrevistas e instrumentos utilizados en relación a los participantes se codificó de la siguiente manera:

II. Familiares de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual:

Análisis de discurso		
Instrumento	Familias participantes	Codificación de entrevista
Entrevista semi estructurada	F. 1.	E.F.1
	F. 2.	E.F.2
	F. 3.	E.F.3
	F. 4.	E.F.4
	F. 5.	E.F.5

III. Profesionales en relación a actividades de ocio y recreación:

Análisis de discurso		
Instrumento	Profesionales participantes	Codificación de entrevista
Entrevista semi estructurada	P. 1.	E.P.1
	P. 2.	E.P.2
	P. 3.	E.P.3
	P. 4.	E.P.4
	P. 5.	E.P.5

La selección de los sujetos de investigación se fundamentó en el conocimiento y la experiencia directa que los participantes poseen respecto de su propia vivencia del ocio y la recreación (Anduiza et al., 1999, en Izcarra Palacios, 2014, p. 76). Las preguntas que se plantearon en torno a los objetivos de la investigación giran en torno a los significados que los sujetos atribuyen a estas experiencias. Por ello, resulta de especial importancia el lugar

que los participantes ocupan dentro del contexto social, cultural e histórico del que forman parte (Martínez-Salgado, 2012).

## **5. Herramientas de recolección de la información**

Hernández et. al. (2014) establece que lo que se busca en un estudio cualitativo es obtener datos de personas, situaciones o procesos en profundidad. Al tratarse de seres humanos, los datos que interesan son conceptos, percepciones, creencias, emociones, interacciones, pensamientos, experiencias y vivencias manifestadas desde los participantes (Otero, 2018). Se recolectan con la finalidad de analizarlos y comprenderlos, respondiendo a las preguntas de investigación y generar conocimiento.

La técnica de recolección de información que se utilizó para esta investigación corresponde a la entrevista semiestructurada. Este instrumento se define como una conversación propuesta con un objetivo a alcanzar, el cual es diferente del simple acto de conversar (Diccionario de Ciencias de la Educación, 1983; en Díaz-Bravo et al., 2013). Se escogió el formato de entrevistas semiestructuradas ya que se caracterizan por su flexibilidad; aunque parten de un conjunto de preguntas previas, el entrevistado puede contestar de forma abierta evitando así la elección de respuestas específicas. Los entrevistados además pudieron realizar apreciaciones transversales y la información recogida de este modo pudo llegar a ser de una gran riqueza a la investigación (Lopezosa, Codina y Freixa, 2022).

Hernández et al., (2006), plantea que las entrevistas semi estructuradas “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados” (p. 597), por lo que a partir de una estructura inicial se comienza la entrevista pero en su transcurso el entrevistador puede realizar otras preguntas que surjan en ese espacio, con la finalidad de conocer y obtener mayor información de los relatos de los sujetos entrevistados, en este caso, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como actores del entorno vinculados a los espacios recreativos, tales como familiares, directores de fundaciones y talleres inclusivos.

Este instrumento garantizó el cumplimiento de los objetivos de investigación al permitir la recolección de información sobre las percepciones en torno a las barreras y oportunidades

que inciden en la participación en actividades de ocio y en el desarrollo de habilidades sociales.

Para la aplicación de la entrevista semiestructurada, se desarrolla un proceso de validación riguroso que inicia con una revisión entre pares, donde se analizan y evalúan los aspectos centrales del guión. Posteriormente, el instrumento es sometido a la validación por juicio de expertos, seleccionados bajo el criterio de contar con un grado académico igual o superior a magíster, lo que garantiza un nivel adecuado de especialización en la revisión. Este procedimiento busca asegurar la calidad y pertinencia de la entrevista, examinando en detalle cada una de sus secciones y los ítems que las componen (Vargas, 2012; Bautista, 2022).

De esta forma, la validación del instrumento no sólo garantizó su coherencia con los objetivos de la investigación, sino que también facilitó la posterior organización y análisis de la información, asegurando que los datos obtenidos hayan sido pertinentes y permitan responder con profundidad a las preguntas planteadas.

## **6. Plan de análisis**

Una vez recolectada la información, se realizó un análisis de los resultados para la investigación. El análisis de contenido es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana, posibilitando un estudio detallado y profundo de cualquier tipo de mensaje o de los datos recolectados mediante los instrumentos de recolección de la información (Porta & Silva, 2003).

Desde aquí, el análisis utilizado en la investigación fue el Análisis de Contenido Cualitativo (ACC), el cual se define como la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto (Krippendorff, 1980 en Porta & Silva, 2003). Para Marradi, Archenti y Piovani (2007, pág. 290 en Herrera, 2018, pág. 126) el análisis de contenido es una técnica de interpretación de textos que se basan en procedimientos de descomposición y clasificación de éstos.

El análisis de contenido cualitativo interpreta el contenido apoyándose de categorías analíticas para describir sus particularidades (Laundry, 1993, citado por Arbeláez & Onrubia, 2014). Andréu (2000) menciona la existencia de dos orientaciones de análisis de contenido cualitativo, la primera de ellas mediante el desarrollo de categorías inductivas y la segunda de aplicación de categorías deductivas. El primero de ellos se centra en procedimientos reductivos de las categorías, con el objeto de crear criterios de definición, las cuales se van deduciendo sistemáticamente hasta lograr una categoría central. En el tipo deductivo, estas se formulan desde la teoría, generando un libro codificado en el cual se van asociando estas categorías deductivas (Herrera, 2018). Debido al tipo de investigación, las categorías fueron principalmente inductivas, ya que se crearon durante o después de la recopilación de datos a medida que la investigación se familiarizó con la información y se descubrieron conceptos emergentes.

Podemos reconocer el análisis de contenido por medio de categorización, como “la técnica que permite investigar el contenido de las comunicaciones mediante la clasificación en "categorías" de los elementos o contenidos manifiestos de dicha comunicación o mensaje” (Aignerren, 1999, pág. 4 en Herrera, 2018, pág. 128), generando así un análisis sistemático y que reduce los datos, favoreciendo el proceso de investigación, lo cual sería beneficioso para esta investigación particular.

Luego, se analizaron las vivencias expuestas por los participantes a través de las entrevistas realizadas, considerando sus relatos y significados en torno a la participación en espacios recreativos y oportunidades de ocio. Posteriormente, la información fue categorizada a partir de semejanzas y diferencias, así como de la repetición de conceptos emergentes, que se contrastaron con la teoría, con el fin de responder a los objetivos planteados. Este proceso permitió llevar a cabo una triangulación de la información, integrando la información obtenida en entrevistas con la revisión bibliográfica (Hernández et al., 2014).

A partir de este proceso, se establecieron categorías y subcategorías de análisis que orientaron la organización y la interpretación de la información obtenida. Estas se construyeron de manera inductiva, emergiendo de los discursos de los participantes y contrastadas con referentes teóricos sobre ocio, inclusión y discapacidad intelectual:

### **Matriz de categorías y subcategorías**

<b>Categoría Principal</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Descripción</b>	<b>Relación con los objetivos</b>
1. Experiencias vivenciadas en espacios recreativos	1.1. Motivación y disfrute personal. 1.2. Comunicación y relaciones interpersonales. 1.3. Trabajo colaborativo. 1.4. Autonomía y toma de decisiones.	Procesos de aprendizaje social que emergen de la participación en actividades recreativas.	Objetivo específico N°1: Recoger las experiencias vividas por jóvenes con discapacidad intelectual en relación con espacios de ocio y recreación.
2. Barreras	2.1. Falta de accesibilidad. 2.2 Escasez de apoyos. 2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias. 2.4 Limitaciones económicas y estructurales. 2.5 Limitaciones familiares.	Factores personales, sociales o estructurales que dificultan o restringen la participación activa en espacios recreativos.	Objetivo específico N°2: Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación.
3. Oportunidades	3.1 Apoyo familiar o institucional. 3.2 Espacios inclusivos y adaptados. 3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal.	Factores que favorecen la inclusión y el sentido de pertenencia en actividades recreativas.	Objetivo específico N°3: Identificar las oportunidades educativas relacionadas con el ocio que favorecen la participación.

En esta investigación, el análisis se realizó a partir de la información que entregaron los participantes, de forma activa, a través de sus propias experiencias y realidades. La investigación se centró en la interpretación y comprensión de la realidad que viven jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en torno a las oportunidades de ocio y recreación, lo que impacta directamente en su calidad de vida, tomando como base sus propias percepciones dentro de este estudio, así como también la percepción de su familia y de profesionales relacionados. El uso del Análisis de Contenido Cualitativo (ACC) resultó adecuado para esta investigación, ya que permitió interpretar de manera profunda los relatos de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como de actores de su entorno cercano, en relación con las barreras y oportunidades presentes en el ocio. Esta técnica facilitó la identificación de categorías inductivas que reflejan las experiencias y perspectivas de los participantes, permitiendo descubrir patrones y temas clave. Asimismo, el Análisis de Contenido Cualitativo ofreció una herramienta eficaz para organizar y clasificar la información de manera sistemática, aportando un marco sólido para comprender cómo estas vivencias influyen en el desarrollo de habilidades sociales y en la inclusión en contextos recreativos.

## **7. Criterios de rigor**

En esta investigación, fue de gran relevancia evitar el sesgo por medio de criterios de rigor, dado que estos garantizan que el investigador plasme resultados fidedignos ajustados a la realidad estudiada (Corral, 2016). A continuación, se presentan los criterios de rigor por medio de los cuales se sustentó la presente investigación, los cuales corresponden a la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad (Bravo & Osorio, 2017; Herrera, 2018). Estos criterios aseguraron la coherencia, confiabilidad y transparencia del proceso, garantizando que los hallazgos reflejen las experiencias reales de los participantes.

Se aseguró la credibilidad a través de una selección intencionada de los sujetos de estudio, ya que permitió enriquecer la investigación a través de espacios y voces diversas, quienes se encontraron en total conocimiento de los procesos investigativos a realizar. Este criterio se refiere al grado en que los hallazgos representan fielmente las percepciones y experiencias de los participantes. En esta investigación, la credibilidad se fortaleció, por una parte, mediante

la relación de confianza con los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, la adaptación del lenguaje durante las entrevistas y la revisión detallada de las transcripciones. Además, se recurrió a la validación del guión por juicio de experto y a la retroalimentación de la profesora guía, asegurando la coherencia entre los datos obtenidos y los significados atribuidos por los participantes (Herrera, 2018).

La dependencia corresponde a la estabilidad y coherencia del proceso investigativo. En este estudio, se resguardó mediante el registro sistemático de todas sus fases, incluyendo la validación del instrumento, la aplicación de entrevistas, la codificación y la categorización de los datos. Asimismo, este criterio se fortaleció a través de la revisión rigurosa de la información, la descripción clara de los sujetos de estudio y de las herramientas de recolección utilizadas, así como mediante la evaluación de un juicio experto que validó los instrumentos de recogida de información. Junto con ello, el proceso fue acompañado por la profesora guía, quien orientó de manera rigurosa el desarrollo de cada etapa de la investigación, contribuyendo a resguardar la consistencia metodológica del estudio.

En cuanto a la transferibilidad, esta hace referencia a la posibilidad de que los resultados sean aplicables o útiles en contextos similares (Hernández et al., 2014). En este estudio, la transferibilidad fue garantizada mediante una descripción densa de los escenarios donde se desarrollan las actividades recreativas, es decir, los talleres inclusivos, centros comunitarios o fundaciones, de modo que otros investigadores o profesionales puedan comprender las condiciones en que emergen las experiencias de ocio e inclusión (Cadenas, 2016). En este sentido, los hallazgos de esta investigación podrían ser transferibles a contextos que trabajen con jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos o comunitarios, especialmente aquellos que promuevan la participación social, el desarrollo de habilidades sociales y la inclusión.

La confirmabilidad, por su parte, buscó resguardar que los hallazgos del estudio se construyeran a partir de la información obtenida en las entrevistas y no de las percepciones o intereses de la investigadora. Para ello, se aseguró la transparencia del proceso analítico mediante la organización, codificación y categorización sistemática de la información, junto con la incorporación de citas textuales que permitieron evidenciar la voz directa de los participantes. Asimismo, se mantuvo un registro de las decisiones metodológicas adoptadas durante el análisis, favoreciendo la trazabilidad del proceso interpretativo. De este modo, se

procuró que las conclusiones reflejaran los significados y experiencias expresadas por los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como por los actores de su entorno, en relación con las barreras y oportunidades del ocio (Herrera, 2018).

## **8. Marco ético**

Esta investigación fue desarrollada bajo los principios de respeto, autonomía y confidencialidad, resguardando los derechos de todos los participantes. Se obtuvo el consentimiento informado de manera voluntaria, garantizando que comprendieran los propósitos del estudio y su participación en el proceso.

Dado que el estudio involucra a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, el proceso de consentimiento fue adaptado al nivel de comprensión de cada participante, utilizando un lenguaje claro y accesible. En un caso, se solicitó además la autorización de un familiar o tutor legal, asegurando una participación ética y respetuosa.

La información recolectada a través de las entrevistas fue utilizada exclusivamente con fines académicos y se mantendrá en estricta confidencialidad. Los registros fueron grabados únicamente con el fin de garantizar la exactitud de las transcripciones, resguardando en todo momento la identidad de los participantes mediante el uso de seudónimos o códigos. Todos los protocolos éticos y documentos asociados al consentimiento informado fueron anexados al final del estudio.

Este proceso fue monitoreado y acompañado por la profesora guía, quien supervisó el cumplimiento de los principios éticos y la rigurosidad de cada una de las etapas de la investigación. La investigadora asumió un compromiso ético con los entrevistados en relación con la protección de los datos personales y la información entregada, asegurando un manejo responsable, respetuoso y transparente.

## 4. Análisis Descriptivo de los discursos

#### **4. Análisis descriptivo de los discursos**

El análisis de la información se organiza en categorías y subcategorías definidas previamente, que permiten ordenar la información recogida de los discursos de los distintos actores entrevistados. En este apartado se presenta el análisis descriptivo de los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, familiares y profesionales vinculados al área, en relación con las categorías propuestas. Estas corresponden a: Experiencias en espacios recreativos, Barreras y Oportunidades. Asimismo, a partir del análisis de los discursos de familiares y profesionales, emerge una subcategoría asociada a la categoría de barreras, la cual será abordada a lo largo del capítulo.

#### **4.1 Discursos de los jóvenes**

En este apartado se presenta el análisis descriptivo de los discursos de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, organizado a partir de las categorías y subcategorías construidas en el proceso de análisis. Sus relatos permiten aproximarse a la manera en que vivencian los espacios de ocio, así como a las barreras y oportunidades que reconocen en torno a su participación en experiencias recreativas.

##### **4.1.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos**

Las experiencias vivenciadas en espacios recreativos emergen en los discursos como momentos que trascienden la actividad de ocio, configurándose como instancias llenas de significado para los jóvenes con discapacidad intelectual. Estos espacios se presentan como escenarios donde se construyen vivencias, relaciones y aprendizajes que inciden en la forma en cómo los jóvenes se perciben a sí mismos y se vinculan con otros, otorgando al ocio un lugar relevante dentro de su vida cotidiana. En este sentido, el ocio se comprende no sólo como una actividad recreativa, sino como un contexto que posibilita experiencias de comunicación, colaboración y toma de decisiones, las cuales se desarrollan a lo largo de la participación en estos espacios.

Desde esta categoría se desprenden cuatro subcategorías, las cuales son: motivación y disfrute personal, comunicación y relaciones interpersonales, trabajo colaborativo, autonomía y toma de decisiones.

#### **4.1.1.1 Motivación y disfrute personal**

La primera subcategoría que se presenta es la de Motivación y disfrute personal, la cual reúne los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, en los cuales se describen las percepciones y experiencias asociadas a la motivación y al disfrute en la participación en actividades de ocio.

En el discurso de los jóvenes, la motivación se vincula con experiencias de ocio que están asociadas a sus intereses personales, expresándose tanto en actividades de carácter recreativo y deportivo como en prácticas artístico-expresivas y espacios de interacción cotidiana, lo que da cuenta de una valoración positiva del ocio cuando este se relaciona con sus propios gustos e intereses, evidenciándose en los siguientes relatos:

“De todo, hacer pizza y todo eso, sí, deporte sí.” (J.1, párr. 22)

“Cantar, bailar, escuchar música, acompañar a mis amigas...” (J.3, párr. 9)

A su vez, el disfrute aparece asociado a salidas y recorridos por distintos espacios comunitarios y recreativos, incluyendo entornos abiertos, lugares de esparcimiento y experiencias fuera del hogar, los cuales son significados positivamente por los jóvenes como instancias de recreación y bienestar. Esto se observa en expresiones como:

“Sí. Al parque O’Higgins, al cerro San Cristóbal.” (J.4, párr. 19)

“Allá a cualquier parte, al planetario o al cerro San Cristóbal o al Buin Zoo.” (J.5, párr. 22)

En algunos casos, se expresa una preferencia por actividades de ocio fuera del hogar, las cuales se asocian a sensaciones de bienestar y a la posibilidad de evitar el encierro mediante el desplazamiento hacia otros espacios.

“Me gusta salir. Me aburro encerrado en la casa.” (J.5, párr. 60-61)

#### **4.1.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales**

A continuación, se expone la subcategoría denominada: Comunicación y relaciones interpersonales, la cual reúne los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, en los cuales se describen las formas de interacción, comunicación y vínculo que se desarrollan en el contexto de las actividades de ocio.

En el discurso de los jóvenes, la comunicación en los espacios de ocio se manifiesta a través de vínculos cotidianos con otros, expresados en acciones como conversar, compartir actividades, saludar y demostrar afecto, especialmente en la relación con sus pares. Estas formas de interacción aparecen asociadas a la participación en actividades grupales y a la posibilidad de encontrarse con amigos en distintos espacios recreativos, lo que da cuenta del valor relacional que adquiere el ocio en sus experiencias:

“Tengo caleta de amigos, sobre todo en el deporte, en el cheerleader.” (J.2, párr. 40)

“Conversamos, tomamos, comemos, conversamos de tu familia y así.” (J.3, párr. 23)

“Con mis amigos... dar abrazos, hacer cariño.” (J.4, párr. 29)

Asimismo, desde el discurso de un joven emerge la referencia a una relación de pareja, en la cual se evidencia una interacción autónoma entre ambos, manifestada en la toma de decisiones compartidas en torno a actividades cotidianas de recreación.

“Vamos a comer pollo, la invito a comer pollo.” (J.1, párr. 34)

#### 4.1.1.3 Trabajo colaborativo

En los discursos de los jóvenes, la subcategoría Trabajo colaborativo no alcanza un desarrollo amplio ni sostenido como ocurre en otros grupos participantes. Sin embargo, emerge una referencia puntual que permite advertir experiencias de realización compartida de actividades, especialmente en contextos donde interactúan con figuras de apoyo dentro de los espacios de ocio.

En este sentido, una de las menciones alude a la preparación conjunta de alimentos junto a una monitora, lo que sugiere una experiencia colaborativa vinculada a la participación en una actividad recreativa concreta. Aunque este tipo de referencias no se desarrolla extensamente en sus relatos, permite reconocer que el trabajo compartido también forma parte, de manera más acotada, de sus vivencias de ocio.

“...luego con la S. hacer pizza y todo eso.” (J.1, párr. 23)

#### 4.1.1.4 Autonomía y toma de decisiones

La subcategoría de Autonomía y toma de decisiones aparece de manera transversal en los discursos de los participantes. En los relatos de los jóvenes, esta dimensión se expresa principalmente a través de acciones concretas vinculadas a la forma de trasladarse, la asistencia a actividades y el desenvolvimiento cotidiano.

Algunos jóvenes relatan desplazarse de forma autónoma utilizando distintos medios de transporte, realizando combinaciones y asistiendo por cuenta propia a determinados lugares, lo que da cuenta de experiencias de independencia progresiva.

“Yo voy al mall y acá solo, me vengo solo.” (J.1, párr. 49)

“Sí, en micro y ahí cambio de transporte.” (J.5, párr. 23)

“En micro y en metro. Solo.” (J.5, párr. 27)

“(…) a veces voy allá al centro a buscarla a su trabajo. Voy a buscarla en el metro (…) tomamos helado allá en Los Leones.” (J.5, párr. 39-40)

En sus relatos, específicamente en el relato de J.5, se observa que esta autonomía no se da de manera inmediata, sino que se construye en el tiempo, pasando desde la inseguridad inicial hacia una mayor confianza en sus propias capacidades, evidenciando un proceso personal de adaptación y aprendizaje.

“No, no me pierdo (…) Pero me lancé este año. Al principio me daba cosa pero ya no ya, me acostumbré.” (J.5, párr. 29-31)

#### **4.1.2 Barreras**

La categoría Barreras reúne los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, describiendo distintos factores que dificultan o limitan la participación en espacios de ocio. Estas barreras se manifiestan en ámbitos estructurales, sociales, económicos y relacionales, configurando obstáculos que inciden en las oportunidades de acceso a experiencias recreativas.

A partir del análisis de los discursos, se identifican cuatro subcategorías: falta de accesibilidad, escasez de apoyo, estigmas sociales y actitudes discriminatorias, y limitaciones económicas y estructurales.

##### **4.1.2.1 Falta de accesibilidad**

En los discursos de los jóvenes, la accesibilidad se vincula directamente con la distancia y la ubicación de los espacios. Se observa que la cercanía facilita la participación, mientras que la lejanía limita la posibilidad de asistir a determinadas actividades.

“... El mall está cerca de mi casa, aquí no.” (J.1, párr. 56)

“Allá lejos.” (J.2, párr. 8)

En el caso de J.5, el joven identifica que, además de la distancia, existen condiciones del entorno que percibe como peligrosas, transformando el desplazamiento en un factor de riesgo y, por tanto, en una barrera para participar de ciertas actividades.

“Me gusta ir porque queda lejos, pero me tengo que bajar en Estación Central y es peligroso ahí.” (J.5, párr. 22)

#### **4.1.2.2 Escasez de apoyo**

En los discursos de los jóvenes, esta barrera aparece de manera más acotada. Sin embargo, en la voz de J.4 se expresa de forma directa y concreta, asociada a la necesidad de contar con alguien que pueda transportarla a las actividades de ocio. Esta dependencia de otra persona para poder trasladarse se manifiesta como una dificultad para participar.

“Sí, quien me lleve.” (J.4, párr. 44-45)

#### **4.1.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias**

La subcategoría Estigmas sociales y actitudes discriminatorias agrupa discursos de jóvenes que evidencian experiencias de exclusión, incomodidad y trato desfavorable en espacios de ocio, afectando tanto sus posibilidades de participación como su bienestar. En los discursos de los jóvenes, aparecen referencias de experiencias donde se sintieron incómodos y discriminados, mencionando situaciones donde otras personas han tenido actitudes negativas y poco amables.

“A veces sí y a veces no. A veces la gente era pesada cuando chico...” (J.1, párr. 60)

En la siguiente cita, la joven expresa también haber sentido incomodidad en determinados espacios, y señala que la presencia de sus compañeras le entrega mayor seguridad, lo que da

cuenta de la importancia de pertenencia en un grupo como factor de protección frente a situaciones de exclusión.

“Incómoda... sí... pero ahora estoy con mis compañeras, todas juntitas.” (J.2, párr. 49)

#### **4.1.2.4 Limitaciones económicas y estructurales**

En los discursos de los jóvenes no se identifican referencias explícitas que permitan desarrollar la subcategoría limitaciones económicas y estructurales como una barrera relevante y propia dentro de sus experiencias de ocio.

#### **4.1.3 Oportunidades**

La categoría Oportunidades reúne los discursos de jóvenes en los que se identifican elementos que favorecen su participación en actividades de ocio. Estas oportunidades se vinculan principalmente con el apoyo social proveniente de pares, familiares e instituciones.

A partir del análisis de los discursos, se identifican tres subcategorías: apoyo familiar e institucional, espacios inclusivos y adaptados, redes relacionales y pertenencia grupal. En conjunto, estos aspectos entregan condiciones que facilitan la participación, el disfrute y el desarrollo de la autonomía en los jóvenes con discapacidad intelectual.

##### **4.1.3.1 Apoyo familiar e institucional**

La subcategoría Apoyo familiar e institucional se construye a partir de los discursos de jóvenes, quienes describen distintos tipos de apoyos que favorecen la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios de ocio. Estos apoyos se expresan principalmente en acciones concretas de acompañamiento.

Desde la perspectiva de los jóvenes, el apoyo se vincula especialmente con figuras cercanas, tanto del ámbito familiar como institucional. En sus relatos mencionan a madres, padres, tías,

profesores y coordinadoras de talleres como personas que los acompañan, facilitan los traslados o participan junto a ellos en actividades recreativas. Estas referencias dan cuenta de redes de apoyo cotidianas que sostienen su participación, ya sea mediante la presencia directa en las actividades, el acompañamiento emocional o el apoyo logístico necesario para acceder a distintos espacios.

“Mi mamá y mi hermana, las dos.” (J.1, párr. 63)

“La S. (*coordinadora del centro C.D.O*), la A. (*coordinadora del centro C.D.O*), en un momento la C. (*profesora*), la C. desde que era guagua, todas ellas.” (J.1, párr. 71)

“Sí, mi mamá va a verme.” (J.2, párr. 51)

“Muchas cosas, por ejemplo aquí (*centro C.D.O*), otro con la tía C. en teatro, no sé cómo se puede decir pero ella está acompañándome...” (J.3, párr. 2)

“Con mi mamá (...) El profesor de educación física.” (J.4, párr. 46-47)

“Mi mamá. A veces, cuando puede. Cuando tiene que trabajar no puede.” (J.5, párr. 35)

“Mi tía M. (...) a veces voy allá al centro a buscarla a su trabajo. Voy a buscarla en el metro (...) tomamos helado allá en Los Leones.” (J.5, párr. 39-40-41)

#### **4.1.3.2 Espacios inclusivos y adaptados**

La subcategoría Espacios inclusivos y adaptados se construye a partir de relatos de jóvenes que permiten reconocer condiciones del entorno que favorecen su participación en experiencias de ocio. Aunque en sus discursos estas características no siempre se describen de manera explícita, sí emergen referencias que permiten inferir la importancia de espacios en los que se sienten acogidos, aceptados y cómodos para participar.

Desde esta perspectiva, el carácter inclusivo del espacio no se expresa tanto en una descripción de sus condiciones materiales o organizativas, sino en la vivencia subjetiva de bienestar y aceptación que posibilita la permanencia en las actividades. En este sentido, la siguiente cita da cuenta de un entorno que es significado positivamente por la joven, en tanto favorece una experiencia de acogida:

“Bienvenida, siempre.” (J.4, párr. 42-43)

#### **4.1.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal**

La subcategoría Redes relacionales y pertenencia grupal reúne relatos de jóvenes en los que se evidencian experiencias asociadas a la construcción de vínculos significativos, amistades y sentido de pertenencia en los espacios de ocio. En sus discursos, estos espacios aparecen no sólo como instancias de entretención, sino también como contextos relacionales que favorecen la cercanía con otros, la continuidad de los lazos y la participación en grupos con los que se identifican.

Desde la perspectiva de los jóvenes, el ocio se configura como una experiencia compartida en la que adquieren relevancia los vínculos con pares, la permanencia en determinados grupos y el reconocimiento de otras personas como figuras importantes dentro de su vida cotidiana. Esto permite observar que la participación en actividades recreativas también se sostiene en la posibilidad de sentirse parte de una red y de construir relaciones estables en el tiempo.

“Con gente del mismo estilo y mi tío que vive ahí.” (J.1, párr. 27)

“Sí, mi amigo, me conoce a mí desde Huracán (equipo de Cheerleader).” (J.2, párr. 39)

“Sí po’, de hace mucho tiempo, ¿recuerdas? Siete años estuve con ella. (...) ¡En Huracán Power!” (J.3, párr. 53-54)

“Mi amigo A. En C.D.O.” (J.4, párr. 17-18)

Los jóvenes asocian estas relaciones a emociones positivas que, aunque no siempre son verbalizadas de forma explícita, se evidencian cuando los jóvenes mencionan a sus vínculos, reconociendo a sus pares como personas importantes en su vida cotidiana. Asimismo, la pertenencia a equipos o grupos aparece como un elemento relevante para su identidad y participación social, demostrando que estos espacios favorecen la construcción de vínculos estables y significativos.

“Mira sí, con el M. siento felicidad, con la K. igual...” (J.3, párr. 26)

“Mis amigos.” (J.4, párr. 50)

## **4.2 Discursos de los familiares**

En este apartado se presenta el análisis descriptivo de los discursos de los familiares, organizado a partir de las categorías y subcategorías construidas en el proceso de análisis. Sus relatos permiten aproximarse a la forma en que interpretan las experiencias de ocio de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como a las barreras y oportunidades que reconocen en torno a su participación en espacios recreativos.

### **4.2.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos**

La categoría Experiencias vivenciadas en espacios recreativos reúne los discursos de familiares en los que se describen percepciones y valoraciones sobre la forma en que los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual viven su participación en actividades de ocio. A partir de estos relatos, se identifican cuatro subcategorías: Motivación y disfrute personal, Comunicación y relaciones interpersonales, Trabajo colaborativo y Autonomía y toma de decisiones.

#### **4.2.1.1 Motivación y disfrute personal**

Desde la perspectiva de los familiares, la motivación se reconoce a través de manifestaciones observables de disposición y emociones positivas antes y después de participar en actividades recreativas. En sus relatos, estas experiencias suelen expresarse en el ánimo con que los jóvenes asisten, en la satisfacción con la que regresan y en el deseo de compartir lo vivido, lo que permite advertir que el ocio es significado como una instancia de disfrute personal.

“Ay, al A. le encanta, le encanta ... es súper incentivado, se despierta solo y temprano, que quiere ir, que sabe qué tiene que llevar, le gusta mucho.” (F.2, párr. 14)

“... pero igual he notado un cambio, ella llega súper contenta, súper contenta, de hecho ella está toda la semana esperando que sea viernes para poder ir, compartir...” (F.3, párr. 16)

“Él vuelve contento de las actividades, cuenta lo que hizo, que lo pasó bien, está contento con cada actividad que participa.” (F.4, párr. 15)

Junto con ello, los familiares identifican la anticipación como una dimensión relevante del disfrute, expresada en la espera activa del día de la actividad y en el interés sostenido por lo que ocurrirá. En algunos casos, esta anticipación alcanza tal intensidad que se traduce en manifestaciones de ansiedad asociadas al entusiasmo, lo que lleva a los familiares a regular la información previa sobre la actividad.

“Contento, feliz, se motiva, de hecho yo intento no decirle muy anticipado porque se pone muy ansioso, le encanta.” (F.5, párr. 26)

Asimismo, los relatos familiares dan cuenta de transformaciones en la rutina cotidiana a partir de la participación en estas instancias, observándose una mayor disposición, activación e involucramiento en la vida diaria de los jóvenes.

“... A. tuvo un cambio muy grande porque llegaba a la casa de trabajar, cansado, no hacía nada, estaba echado, desde que va a C.D.O tiene más actividad, hace más cosas.” (F.2, párr. 43)

#### 4.2.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales

Desde la perspectiva de los familiares, la comunicación y las relaciones interpersonales se reconocen a partir de cambios observables en la interacción social de los jóvenes, donde tienen mayor iniciativa para comunicar sus experiencias y un aumento en la expresión verbal y social en distintos contextos.

“Sí, sí, se le nota más activa, con ganas de contar sus experiencias, llega haciendo recreaciones de lo que hizo... todo el camino es ir conversando de lo que hizo durante el día.” (F.1, párr. 11)

“... feliz por ese cambio que ella ha tenido en... conversar más, de contar lo que hace, ya que antes todo se callaba, no contaba lo que pasaba en el colegio o cuando entrenaba, ahora no po’, ella comenta lo que hace en el día.” (F.3, párr. 16)

“... él se entusiasma, le gusta, llega contando, que es algo que yo también me di cuenta porque a veces cuando llegaba del colegio yo le tenía que preguntar ‘¿cómo te fue? ¿qué hicieron?’”, y ahora no, él llega contando...” (F.5, párr. 28)

Asimismo, se describe una mayor participación de los jóvenes en actividades grupales, evidenciada en una actitud más activa al integrarse a instancias colectivas, compartir con otros y mantenerse involucrados en dinámicas de grupo durante las actividades recreativas.

“... a K. le cambia la actitud cuando se le acercan, le hablan, la saludan...” (F.3, párr. 28)

“Por lo menos en su grupo él se desenvuelve bien, con el grupo que tiene de cuarta etapa él ya conoce a todos sus compañeros y saben cómo involucrarse, no queda aparte, busca la instancia para participar y ponerse a conversar, y en el entorno familiar también, busca las formas de participar e integrarse al grupo, no se queda atrás.” (F.4, párr. 16)

Los familiares también identifican que los jóvenes desarrollan vínculos sociales propios, observándose la conformación de amistades y, en algunos casos, relaciones de pareja que se establecen en el contexto de las actividades de ocio y que se diferencian de los vínculos familiares, otorgándoles espacios de relación más autónomos.

“También ha tenido un cambio en su persona al tener este grupo de amigos con síndrome de Down, entablar conversaciones y juntarse más con personas con síndrome de Down como él.” (F.2, párr. 16)

“Sí, llega contento, cuenta lo que hace, y aparte como también tiene su polola... ahí tiene la oportunidad de que salga, que se junten y se vean por allá.” (F.4, párr. 13)

“Tiene sus amigos en Edudown y C.D.O nomás, y él también habla por WhatsApp con sus amigos, tienen su grupo donde conversan...” (F.4, párr. 20)

#### **4.2.1.3 Trabajo colaborativo**

En los discursos de los familiares no emergen referencias explícitas que permitan desarrollar la subcategoría Trabajo colaborativo como una dimensión diferenciada dentro de las experiencias de ocio. Si bien se mencionan actividades compartidas y espacios de participación con otros, estos relatos no permiten identificar de manera específica experiencias asociadas a la colaboración.

#### **4.2.1.4 Autonomía y toma de decisiones**

Desde los discursos de los familiares, la autonomía se presenta como un proceso acompañado y promovido activamente a lo largo del tiempo. Las familias describen decisiones tomadas a lo largo del desarrollo de los jóvenes, orientadas a que desarrollen habilidades para la vida diaria, como el manejo del dinero, los desplazamientos autónomos o la participación en espacios comunitarios.

“... hicimos un trabajo desde chico con A. que tuviera habilidades sociales, que se incorporara con la gente, que trabajamos de chico con él el dinero, que pagara una micro...” (F.2, párr. 31)

“A que se desarrolle acorde a su edad, que participe, que salga, que vaya a comprar, que vaya a la feria y que él compre.” (F.4, párr. 35)

Se observa que la autonomía no se restringe a la ejecución independiente de actividades, sino que también se vincula con la capacidad de tomar decisiones según los intereses personales y la etapa vital de los jóvenes. En este sentido, una de las familiares describe situaciones en las que el joven rechaza espacios o actividades que percibe como infantiles, lo que da cuenta de un posicionamiento personal asociado al reconocimiento de sí mismo y de sus preferencias.

“... antes nos invitaban por ejemplo a las fiestas de los hospitales y decía que no iba a ir porque eran de niños, entonces él tiene claro su edad...” (F.4, párr. 37)

Asimismo, los relatos familiares permiten observar expresiones cotidianas de autonomía vinculadas a la preparación para salir, la elección de elementos personales y el manejo de decisiones prácticas en la vida diaria, manifestándose en la organización de sus propias rutinas y en la capacidad de actuar con independencia.

“Sí, él se prepara harto, se pone su ropa, su camiseta, sabe lo que tiene que llevar, lleva sus lentes porque tiran humo y todo eso. (...) Él elige su ropa, lo que quiere hacer, él tiene claro cómo es él acorde a su edad.” (F.4 párr. 43-44)

La autonomía se expresa en desplazamientos independientes por la ciudad, donde los jóvenes logran orientarse, realizar combinaciones de transporte y desenvolverse sin acompañamiento directo.

“No, y de hecho la otra vez le digo a mi hermana ‘oye, está en tal parte’ y mi hermana me dijo ‘sí, se bajó de tal micro y se va a tomar otra’, y normalmente toma un sola micro, entonces él hace combinaciones solo, se maneja...” (F.5, párr. 35)

En esta misma línea, los relatos familiares dan cuenta de experiencias de mayor independencia vinculadas al desplazamiento, la visita a pares y la permanencia en espacios distintos al entorno familiar inmediato. Estas situaciones amplían la comprensión de la autonomía hacia el plano social y relacional, mostrando que no solo se expresa en decisiones cotidianas, sino también en la capacidad de sostener vínculos y desenvolverse con mayor soltura en otros contextos.

“... cuando estuvimos en el sur tuvo hartito feeling con un compañero con el que todavía se llaman por teléfono, en vacaciones de invierno lo fue a visitar, se fue con su tío para allá y se devolvió solo, y estuvo allá unos días en la casa del amigo...”  
(F.5, párr. 29)

#### **4.2.2 Barreras**

La categoría Barreras reúne los discursos de familiares en los que se identifican distintos obstáculos que limitan o dificultan la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios de ocio. Estos relatos permiten reconocer restricciones asociadas tanto a las condiciones del entorno como a las formas de apoyo disponibles, así como a experiencias de exclusión, sobreprotección y dificultades estructurales que inciden en sus posibilidades de participación.

A partir del análisis, se identifican las siguientes subcategorías: Falta de accesibilidad, Escasez de apoyo, Estigmas sociales y actitudes discriminatorias, Limitaciones económicas y estructurales y Limitaciones familiares.

##### **4.2.2.1 Falta de accesibilidad**

Desde los discursos de los familiares, la falta de accesibilidad se expresa con fuerza en la dificultad del traslado, asociada tanto a la distancia como a la disponibilidad de tiempo de las familias para llevar y traer a los jóvenes. Se plantea que cuando el joven no utiliza transporte público o no se le ha enseñado a movilizarse de forma independiente, se genera una

dependencia del acompañamiento familiar que, en la práctica, termina limitando la asistencia a actividades recreativas.

“Traslado, traslado puede ser porque no siempre los chicos son de la misma comuna, no siempre los papás tienen el tiempo para llevarlo, para traerlo, algunos chicos que nunca usan transporte público, entonces tampoco les enseñan porque hay chicos que sólo andan en auto ... entonces el chico no va porque no tiene quien lo lleve.” (F.2, párr. 22)

“Ya, bueno, primero el traslado, a veces nos cuesta que participe de actividades por el traslado. Antes participaba de actuación, cuando era más chico iba a teatro, pero ahora por tiempos cuesta coordinar los tiempos, con mi otro hijo y en el día a día, el traslado es el tema.” (F.4, párr. 18)

A su vez, los relatos familiares permiten observar que esta barrera podría atenuarse mediante apoyos concretos de transporte, especialmente en aquellos casos en que las exigencias cotidianas dificultan el acompañamiento directo. En este sentido, la disponibilidad de un medio de traslado aparece como una condición facilitadora que podría ampliar la participación de los jóvenes en este tipo de instancias

“... yo creo que los viernes iría mucha más gente si los papás tuvieran el tiempo para llevarlos, irían varios chiquillos, yo creo que si hubiera un furgón que los fuera a buscar, yo creo que estaría lleno.” (F.2, párr. 61)

Además del traslado, algunos familiares identifican la falta de espacios disponibles y cercanos como una limitación relevante. Existe una necesidad de mayor accesibilidad en términos de más lugares y oportunidades, y se menciona que, incluso cuando existen iniciativas en ciertas comunas, estas no siempre contemplan espacios adecuados para personas con discapacidad intelectual.

“No sé, yo creo que más accesibilidad, más lugares, porque por ejemplo, no sé, si yo hablo de la comuna en la que vivo, apoyan mucho el ocio pero encuentro que no hay lugares como para personas con discapacidad cognitiva.” (F.3, párr. 37)

“Que sea más cerca, por acá cerca no se generan esos espacios, a nivel local no hay espacios de esparcimiento para personas con discapacidad, no existen.” (F.4, párr. 31)

#### 4.2.2.2 Escasez de apoyo

Desde los discursos de los familiares, la escasez de apoyo se relaciona principalmente con la sobrecarga del cuidado y la falta de redes familiares que colaboren en el acompañamiento de los jóvenes. En algunos casos, se describe que el apoyo recae casi exclusivamente en una sola persona, generalmente la madre, quien asume la mayoría de las responsabilidades vinculadas a la vida cotidiana, lo que limita las posibilidades de participación en actividades recreativas.

“Bueno, yo creo que de todo la situación económica y mi tiempo, porque siempre he sido yo la que ha estado con ella, desde que nació, para todos lados, ya sea médico, actividades, colegio, todo al final he sido yo, entonces yo también tengo que trabajar y eso me impide un poco que ella tenga más actividad.” (F.3, párr. 25)

“Sí, es que yo por mis tiempos y como lo he hecho siempre sola, no... no siempre pude llevarlo.” (F.5, párr. 7)

Asimismo, se menciona que la falta de interés o participación del resto de la familia genera un aislamiento progresivo, reduciendo las redes de apoyo disponibles y reforzando la idea de que el cuidado debe ser asumido únicamente por el núcleo directo.

“... y en el caso de nosotros, a muy pesar nuestro, es directamente de nuestra familia. Los primos, las tías de repente la aíslan más... por eso nosotros somos cuatro nomás.” (F.1, párr. 26)

“Siempre hemos sido nosotras no más po’, en el tema familiar a nadie le interesa lo que ella haga, entonces siempre trato de estar yo ahí en todo, porque ella siempre dice: “siempre vamos a ser las dos solitas en todo”. (F.3, párr. 43)

Asimismo, la escasez de apoyo se expresa en la sobrecarga cotidiana que enfrentan las familias para sostener la participación de los jóvenes en espacios de ocio. En estos relatos, la

falta de tiempo no aparece solo como una dificultad individual, sino como un límite que condiciona el acceso a actividades recreativas, especialmente cuando no existen redes complementarias de acompañamiento o apoyo en el traslado.

“Hay una mamá que también me decía, cuando yo le conté lo del McDonalds, y me decía ‘ay es que yo no tengo tiempo de ir a buscarla y dejarla’...” (F.5, párr. 22)

#### 4.2.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias

Desde los discursos de los familiares, los estigmas se describen a partir de experiencias de trato diferenciado hacia los jóvenes con discapacidad intelectual, tanto en el entorno social como dentro de la propia familia. Se mencionan actitudes de lástima, exclusión o menor consideración hacia sus necesidades y decisiones, lo que influye en su confianza para participar.

“... no la hacen participar porque no puede o porque ni siquiera hacen el intento. El mismo tema de la comida, no son capaces de buscar una alternativa para la F., no hay entonces no se le invita.” (F.1, párr. 28)

En los discursos de los familiares también aparecen experiencias de discriminación en contextos educativos, donde se expresan prejuicios explícitos hacia los jóvenes con discapacidad intelectual, dando cuenta de tratos discriminatorios, cuestionamientos a su presencia en espacios comunes y expectativas negativas respecto a sus capacidades debido simplemente a su discapacidad, evidenciando la exclusión en establecimientos educacionales.

“Yo creo que una vez cuando la postulamos a un colegio... claro, nos dijeron que porque tenía síndrome de Down iba a ser porfiada o iba a ser un problema para ellos.” (F.1, párr. 21)

“... en una reunión una apoderada me dijo frente a todos: ‘¿Y por qué no te llevas a tu hijo de aquí si tu hijo no está para esta escuela? Tu hijo está para una escuela especial, ¿qué hace aquí ocupando una silla?’” (F.2, párr. 35)

También se describen experiencias cotidianas marcadas por miradas sociales prejuiciosas y de desconocimiento frente a la discapacidad intelectual, donde son observados de manera insistente, tratados de forma diferente y generando extrañeza si los ven saliendo de forma autónoma o teniendo relaciones afectivas, reforzando la postura de exclusión e infantilización.

“Yo creo que lo primero es que la población, la gente, la cultura se acostumbre a ver a los chicos con discapacidad solos, de forma autónoma, porque yo pienso que si A. sale con su pareja, que hoy en día pololea, toda la gente lo queda mirando ‘mira, anda solo, mira como compra’, la gente no está acostumbrada, están acostumbrados a verlo junto con su mamá, su papá o alguien adulto, la sociedad no está acostumbrada a que usen una tarjeta...” (F.2, párr. 62)

“Sí, obviamente, vivimos todos los días con las miradas de las personas... es como súper incómodo, que te estén mirando y mirando y mirando todo el rato, mirando como bicho raro, si es una persona igual a los demás.” (F.3, párr. 48)

“cuando S. sale con su polola... la gente se sorprende...” (F.4, párr. 51)

“los niñitos estaban pegados mirándolo... lo miraban como bicho raro” (F.5, párr. 36)

Finalmente, algunos familiares describen las consecuencias emocionales que pueden tener las experiencias de exclusión, rechazo y discriminación en la vida cotidiana de los jóvenes, evidenciando que estos episodios no solo afectan su bienestar inmediato, sino que también inciden en la construcción de su autoconcepto y seguridad personal. En este sentido, los relatos permiten observar procesos de internalización del maltrato, donde las percepciones negativas provenientes del entorno son incorporadas por los propios jóvenes, generando

dudas constantes sobre su desempeño y valor personal. Asimismo, estas experiencias se desarrollan en contextos institucionales, como el ámbito educativo, lo que da cuenta de barreras no solo interpersonales, sino también estructurales, que impactan de manera significativa en su bienestar emocional. En este marco, F.2 relata la situación que vivió su hijo luego de ser discriminado en un establecimiento educacional, generando un nivel de inseguridad tan alto que afectó directamente a su bienestar personal.

“... los profesores decían que molestaba, que no hacía nada, que no entendía la clase, entonces ahí yo decidí que ya, la pasamos muy mal, le dio un cuadro de estrés muy grande, se le caía el pelo, no dormía.” (F.2, párr. 36)

“Tuvo un cuadro de estrés, hacía algo, no sé, llevaba un plato a la mesa y me preguntaba si lo estaba haciendo bien... si lo hacía bien, si lo hacía mal, si estaba bien, si estaba mal, si los carabineros iban a venir y se lo iban a llevar, pero pasó por este cuadro de estrés, se le cayó el pelo, le dio anemia, en verdad le pasó mal y lo que a mí más me afectaba es que él mismo me decía que lo hacía mal.” (F.2, párr. 40)

#### **4.2.2.4 Limitaciones económicas y estructurales**

La subcategoría Limitaciones económicas y estructurales se construye a partir de los discursos de familiares, quienes describen barreras asociadas a las condiciones económicas del hogar y a ciertas restricciones del entorno institucional que inciden en la participación de los jóvenes en espacios de ocio. Estos relatos permiten observar que el acceso a actividades recreativas no depende únicamente del interés o disposición de los participantes, sino también de las posibilidades materiales y organizativas que ofrece su contexto.

Desde la perspectiva de los familiares, las limitaciones económicas aparecen como una barrera relevante para acceder y sostener la participación en actividades recreativas. En sus discursos se mencionan los altos costos asociados a la discapacidad, tales como gastos

médicos, tratamientos y apoyos para el traslado, lo que reduce las posibilidades de destinar recursos a experiencias de ocio.

“... hay lugares que son muy caros y que podrían tener algún descuento, porque si bien algunos trabajan, algunos tienen su pensión, pero los chiquillos son caros, ellos tienen que ir a médico, la mayoría usan lentes, se enferman más, los medicamentos son más caros, los zapatos son más caros porque tienen que tener una plantilla especial, es un gasto grande tener un hijo con síndrome de Down y tener una persona con cualquier otro tipo de discapacidad yo creo, es un gasto para las familias entonces ayudaría mucho.” (F.2, párr. 45)

“... también puede ser la situación económica porque a veces claro, no está el alcance de uno los gastos, porque ya para que vaya a Edudown, que lo lleven y lo traigan tengo que pagar algo particular, entonces significa un gasto igual grande.” (F.4, párr. 19)

Los relatos dan cuenta de que la estabilidad económica del hogar influye directamente en la continuidad de estas experiencias, al punto de condicionar decisiones laborales de las familias orientadas a costear las necesidades y actividades de los jóvenes. Esto permite advertir que el acceso al ocio no se configura como una posibilidad garantizada, sino como una experiencia sujeta a la capacidad económica de cada hogar para sostenerla en el tiempo, generando un mayor esfuerzo.

“Sí, sí porque yo estuve sin trabajo y la verdad es que para que la K. pudiera seguir en todo lo que ella hace, yo debía volver a trabajar, entonces encontré esta pega que no me ayuda mucho pero sí me ayuda para poder costear las cosas de ella, que fue la principal motivación para aceptar este trabajo.” (F.3, párr. 44)

A su vez, las limitaciones económicas obligan a priorizar entre distintas alternativas recreativas, restringiendo la posibilidad de participar simultáneamente en más de una actividad. En este sentido, los familiares describen escenarios en los que el interés de los jóvenes debe someterse a decisiones de ajuste y selección, determinadas por los recursos disponibles.

“Pensé que costaba cuarenta lucas... pero eran cuarenta lucas mensuales y era todo un semestre y en ese momento andaba súper apretada de lucas...” (F.5, párr. 23)

“Sí, la situación económica, por ejemplo ayer igual tenía actividad y entonces yo le dije: ‘ya, vas a una o a la otra’, entonces sí, la situación económica...” (F.5, párr. 34)

Junto con ello, los discursos familiares también permiten reconocer limitaciones de carácter estructural, particularmente en ámbitos como la inclusión laboral, donde las alternativas ofrecidas no siempre se ajustan a las necesidades y posibilidades reales de los jóvenes.

“Cuando llegó el momento de enlazar el colegio con la empresa, la empresa no captó lo que necesitábamos... le ofrecían un trabajo full time y él no puede hacer eso.” (F.5, párr. 15)

#### **4.2.2.5 Limitaciones familiares**

La subcategoría Limitaciones familiares corresponde a una subcategoría emergente, identificada principalmente en los discursos de dos familiares y de los profesionales, donde se describen situaciones en que las decisiones, temores o creencias de las familias limitan las oportunidades de participación de los jóvenes en espacios de ocio.

Desde los discursos de los familiares, las limitaciones provenientes del propio entorno familiar se vinculan principalmente con temores frente a la autonomía de los jóvenes, especialmente en ámbitos como el uso del transporte público, el manejo del dinero y la permanencia en espacios públicos sin acompañamiento. Estos miedos influyen en las decisiones familiares, restringiendo las oportunidades de participación independiente.

“... hay un temor para la familia el mandar a los chicos solos (...) y también está lo de la autonomía, hay chicos que no saben usar o cargar la bip, chicos que no saben utilizar dinero muchas veces, que tienen que entregarle la plata justa. El trabajo de autonomía es súper importante en ya ser adulto y tener incorporado esta parte, en

donde no va a estar tu mamá, en donde no vas a tener la compañía de alguien que te diga que recibiste mal el vuelto o que pagaste mal, o tienes que cargar así la bip, o que tienes que hacer esto o esto otro.” (F.2, párr. 25)

Asimismo, los relatos familiares permiten observar que, en algunos casos, las decisiones de los padres y cuidadores están mediadas por percepciones que sitúan a los jóvenes como incapaces o permanentemente dependientes. Esta mirada se traduce en restricciones frente a salidas, actividades recreativas o experiencias sociales que podrían favorecer su desarrollo, manteniendo formas de relación marcadas por la sobreprotección y la infantilización.

“Claro porque yo digo, los mismos papás tienen ese problema de que es su niño y no los dejan crecer, yo digo que A ya tiene veintiuno, está peludo, que haga su cama, que lave su ropa, pero hay papás que se preguntan “ay no, ¿cómo lo van a hacer?”, o sea, si la profesora dice que una salida es a un pub, yo creo que muchos papás dirán que no o dirán “sí pero es que ellos no toman alcohol”, ¿pero la decisión de que no toman alcohol es de los papás o de la persona?” (F.2, párr. 48)

“Claro, porque igual conversando con muchas mamás dicen: ¿cómo va a salir solo?, siento que los sienten como incapaces, los sobreprotegen mucho y eso hace que no haya lugares de esparcimiento cerca.” (F.4, párr. 34)

En esta misma línea, los discursos también dan cuenta de la necesidad de generar apoyos dirigidos a las propias familias, orientados a fortalecer la confianza en las capacidades de los jóvenes y a promover procesos de autonomía más consistentes.

“Yo creo que lo mismo que estábamos conversando, que nosotros como papás necesitamos la ayuda de personas que crean en los chiquillos, que nosotros como papás también necesitamos la ayuda psicológica.” (F.2, párr. 66)

“También falta esta iniciativa de hacer que los papás crean en los chiquillos, porque yo veo chiquillos que tienen mucho potencial que los papás dicen que no, y si los papás dicen que no es no nomás.” (F.2, párr. 68)

A su vez, emergen relatos que evidencian prácticas de sobreprotección que limitan la participación social de los jóvenes, restringiendo su presencia en espacios externos al hogar y reduciendo sus oportunidades de integración en la comunidad. En estos casos, el resguardo excesivo opera como un límite para la construcción de experiencias sociales más amplias y autónomas.

“Siempre los sobreprotegen de más, S. tiene un amigo de su edad que se conocen hace mucho, él salió del colegio y se quedó en la casa sin hacer nada en realidad, entonces cuando yo les cuento que mi hijo sale, va a fiestas, ha salido fuera de Santiago, la mamá me dice “ah, yo no podría dejarlo solo”, hay que pensar que deben desarrollarse fuera e integrarse socialmente, porque si no lo integro socialmente se quedará en la casa.” (F.4, párr. 36)

También se describe que la falta de compromiso o confianza de algunas familias afecta la continuidad de talleres o actividades recreativas, lo que termina reduciendo las oportunidades disponibles.

“...y el compromiso de las familias porque si hay talleres y de repente van dos o tres personas, se deja de realizar y se pierden esas instancias, eso es lo que te decía, muchas veces la mamá lo ven como el eterno niño, me dicen: ¿cómo lo dejas salir? ¿cómo lo dejas pololear? Minimizan todo lo que ellos sienten y lo reprimen como personas.” (F.4, párr. 46)

### **4.2.3 Oportunidades**

La categoría Oportunidades reúne los discursos de los familiares en los que se identifican condiciones, apoyos y características del entorno que favorecen la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en actividades de ocio. Desde esta perspectiva, las oportunidades no se comprenden únicamente como posibilidades individuales, sino también como elementos relacionales, institucionales y contextuales que amplían el acceso a experiencias recreativas, fortalecen la autonomía y favorecen la inclusión social. En los relatos familiares, estas oportunidades se vinculan principalmente con la existencia de apoyos

significativos, espacios que acogen la diversidad y redes vinculares que sostienen la participación. A partir del análisis, se identifican tres subcategorías: Apoyo familiar e institucional, Espacios inclusivos y adaptados y Redes relacionales y pertenencia grupal.

#### 4.2.3.1 Apoyo familiar e institucional

Los discursos de los familiares permiten identificar un rol activo en la generación y sostenimiento de oportunidades de participación para los jóvenes en espacios de ocio. En sus relatos, las familias no solo aparecen como acompañantes, sino también como agentes que impulsan iniciativas, articulan redes con otros padres y favorecen el acceso a experiencias recreativas significativas. De este modo, su participación se expresa tanto en la creación de espacios y actividades como en el acompañamiento directo a salidas e instancias de esparcimiento.

“Bueno, el A. participó hace tiempo... en un club de atletismo, donde iban los sábados en la mañana, que era un club un poco creado por nosotros mismos, papás del Edudown, y el A. ahí estuvo por lo menos unos cuatro años, que era parte de su ocio o actividad física.” (F.2, párr. 2)

“... A mí me encanta acompañar a C.D.O en algunas salidas, son súper chistosos, cada uno tiene su historia, cada uno tiene su forma de ver la vida, sus temores, son entretenidos pero son personas adultas con sus decisiones.” (F.2, párr. 72)

También generan experiencias sociales con el objetivo de entregar herramientas a sus hijos para desenvolverse de forma más autónoma en distintos contextos. Estas prácticas reflejan un involucramiento constante por parte de la familia, que busca ampliar las experiencias de los jóvenes más allá del hogar, promoviendo su desarrollo personal, su autonomía y su participación en la sociedad.

“... yo lo que quiero para mi hijo es que él aprenda a estar sentado, a pedir permiso, a comer solo, que aprenda a ir al baño, que aprenda a jugar con otras personas, que aprenda a estar en una sala, a comportarse, eso quiero que aprenda. No sé si le va a

servir sumar y restar así full, pero sí el uso del dinero, quiero que aprenda a comprar...” (F.2, párr. 38)

“... Por eso digo que a los chiquillos hay que mostrarlos, hay que llevarlos a alguna disco, hay que llevarlos a vivir experiencias, tirarse de parapente, que vivan esas experiencias porque si los chiquillos están en sus casas, muchos chicos de la edad de Alex que están en su casa porque no tienen donde ir.” (F.2, párr. 70)

“Con S. intentamos que viva distintas experiencias, si no se enfrenta a los peligros cómo los va a reconocer, entonces tratamos de que siempre participe...” (F.4, párr. 47)

En el relato de F.2, este apoyo sostenido también se refleja en la tranquilidad que experimenta la familia cuando los jóvenes logran insertarse en espacios laborales o institucionales que funcionan como entornos de apoyo. En estos casos, la participación en dichos espacios no solo favorece la autonomía del joven, sino que también permite a la familia confiar en sus capacidades y disminuir los niveles de preocupación cotidiana.

“El A. en octubre cumplió un año trabajando, y yo hoy en día puedo decir que me siento tranquila y trabajo tranquila sabiendo que está en el McDonalds...” (F.2, párr. 33)

En esta línea, algunos familiares describen un rol activo y consciente en la generación de oportunidades para sus hijos, manifestando preocupación por su vida social y por las posibilidades de desarrollo futuro. Los relatos dan cuenta de familias que no se limitan a los apoyos institucionales, sino que asumen un papel protagónico en la estimulación, acompañamiento y búsqueda de experiencias que permitan a los jóvenes desenvolverse en distintos ámbitos de la vida.

“a mí me preocupaba mucho cuando S. salió de TVA porque ahí salían mucho, tenían sus viernes de ocio, entonces me preocupaba mucho su vida social, me daba miedo que saliera de TVA y quedara de lado...” (F.4, párr. 29)

“... yo trabajé harto con él desde chiquitito, yo no me quedé solo con lo que me decían en el colegio, yo lo estimulé en muchos aspectos... yo sé que él puede, es súper inteligente... siempre lo he estimulado a hacer muchas cosas más allá... lo único que veía es que para que pudiera desarrollarse laboralmente iba a tener que yo hacer algo.” (F.5, párr. 21)

“yo tocaba otra puerta hasta que me decían que sí... siempre he trabajado part time para poder llevarlo a sus terapias...” (F.5, párr. 25)

Asimismo, algunos relatos dan cuenta de redes de apoyo familiares que se organizan de manera conjunta para acompañar la vida cotidiana de los jóvenes, especialmente en sus desplazamientos y actividades fuera del hogar, reflejando apoyo constante y coordinado entre distintos miembros de la familia.

“Yo estoy en el trabajo y mirando dónde va, mi hermana igual lo tiene con el GPS, entonces es todo un conjunto, mi hermana siempre ha sido nuestro pilar...” (F.5, párr. 23)

Algunos familiares valoran también el apoyo recibido por parte de las instituciones, destacando la disposición de los profesionales y el tiempo dedicado a los jóvenes, lo que refuerza la idea de que el trabajo conjunto entre familia e institución favorece la participación en el ocio.

“... yo admiro mucho a A. (*coordinadora del centro C.D.O*) y a la S. (*coordinadora del centro C.D.O*), porque aparte de tener sus actividades normales, tienen mucha disposición y le dan mucho tiempo a los chiquillos, y eso no lo tenemos todos.” (F.1, párr. 37)

#### **4.2.3.2 Espacios inclusivos y adaptados**

Los familiares valoran estos espacios como contextos que favorecen la participación de sus hijos en experiencias recreativas significativas, ampliando sus oportunidades de disfrute, socialización y apertura hacia nuevos entornos. En sus relatos, estos lugares son reconocidos

como instancias que no solo ofrecen actividades, sino que también posibilitan vivencias memorables, el encuentro con pares y la permanencia en contextos percibidos como seguros y contenedores.

“Yo creo que las salidas que hacen cuando salen a recorrer lugares, por ejemplo cuando fueron al Buin Zoo, cuando fueron al teleférico, fueron experiencias para ella que la dejaron muy marcada.” (F.1, párr. 38)

“C.D.O y también su deporte, que es lo que a ella la llevó a ser más activa.” (F.3, párr. 40)

“Lejos TVA, el tiempo que estuvo en TVA fue súper bueno en la parte recreativa, salían a todas partes y aparte a él le gusta estar con sus pares, y ahora en C.D.O que también va ha sido un espacio seguro y bueno para él.” (F.4, párr. 40)

“No, a mi hijo le encanta, ya se siente parte de.” (F.5, párr. 41)

Los familiares valoran estos espacios como entornos donde los jóvenes pueden construir relaciones con pares y mantener una vida social activa, siendo experiencias fundamentales para evitar el aislamiento y sostener procesos de socialización que en muchos casos la familia no puede generar por sí sola.

“El apoyo de C.D.O ... me preocupaba mucho su vida social, me daba miedo que S. saliera de TVA y quedara de lado, pero no, como está este grupo hizo que no fuera así ... siempre ha estado la instancia y el apoyo para que participe.” (F.4, párr. 29)

“... esto del taller de ocio yo lo agradezco mucho porque son cosas que yo no puedo hacer con él... cuando mi hermano me habló de este taller que iba a ser como el nexo, yo no pensé que iba a ser tan bacán para él, él lo disfruta y ya se siente parte, entonces yo siento que es una muy buena labor... pero que tenga esta socialización con sus pares, eso yo no lo podía hacer...” (F.5, párr. 55)

Algunos familiares valoran estos espacios no solo por las actividades que ofrecen a los jóvenes, sino también por el acompañamiento y la orientación que brindan a las propias

familias. En este sentido, son reconocidos como instancias que entregan sugerencias, referentes y apoyos concretos para favorecer la participación en experiencias recreativas más amplias y sostenidas en el tiempo.

“... aparte de estar aquí con los chiquillos siempre nos están dando ideas o sugerencias para hacer en caso de...” (F.1, párr. 40)

#### **4.2.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal**

Desde la perspectiva de los familiares, las redes relacionales y la pertenencia grupal constituyen una dimensión relevante en la participación de los jóvenes en espacios de ocio. En sus relatos, los vínculos con pares aparecen como un soporte significativo para la socialización, el intercambio de experiencias y la construcción de aprendizajes compartidos. Asimismo, estas relaciones son valoradas porque favorecen la cercanía con otros jóvenes, amplían las posibilidades de interacción y generan formas de reconocimiento mutuo que fortalecen su participación en contextos recreativos.

“... ya tiene más opciones, ha podido ver más cosas en compañía de sus pares que parece que ha sido más fácil para ella entender cosas con sus pares que cuando se las explicamos nosotros.” (F.1, párr. 33)

“... a mí sí me gustaría que se relacionara con sus pares, que converse con ellos, que se haga amistades. Bueno, hace poco tiempo se encontró con P., que era un chico que también fue cheerleader, lo conocimos ahí, y claro, ellos de repente se hablan por WhatsApp...” (F.3, párr. 23)

En estos discursos, la relación con los pares aparece como una oportunidad para ampliar el mundo social de los jóvenes, generando espacios de conversación, amistad y experiencias compartidas. Los familiares valoran especialmente que estos vínculos surjan en contextos de ocio o actividades significativas, donde los jóvenes pueden interactuar de manera más espontánea y cercana, de acuerdo a sus intereses.

“El grupo de ocio y su primo también, mi sobrino, porque lo lleva al estadio porque son los dos del Colo Colo, entonces lo lleva al estadio y se desenvuelve súper bien, ya tiene sus amigos del estadio y conoce los nombres, va al estadio y va preparado y es su día.” (F.4, párr. 42)

En algunos relatos, también se destaca la presencia de personas significativas a lo largo del ciclo vital, lo que da cuenta de redes de apoyo que han influido en el desarrollo integral de los jóvenes. Estas experiencias muestran cómo los vínculos cercanos, tanto con pares como con adultos significativos, han contribuido a generar oportunidades de participación, aprendizaje y construcción de su propia identidad.

“... A. ha tenido en su vida personas que han sido súper power ... ha tenido esas experiencias de vida que quizás si no las hubiese tenido no sería así, pero tuvo la experiencia de personas interesadas en los chiquillos, con intenciones e ideas súper buenas.” (F.2, párr. 58)

### **4.3 Discursos de los profesionales**

En este apartado se presenta el análisis descriptivo de los discursos de los profesionales, organizado a partir de las categorías y subcategorías construidas en el proceso de análisis. Sus relatos permiten comprender cómo observan las experiencias de ocio de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, así como las barreras y oportunidades que reconocen en torno a su participación en espacios recreativos.

#### **4.3.1 Experiencias vivenciadas en espacios recreativos**

La categoría Experiencias vivenciadas en espacios recreativos reúne los discursos de los profesionales en los que se describen percepciones y valoraciones sobre la forma en que los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual participan en actividades de ocio. A partir de estos relatos, se identifican cuatro subcategorías: Motivación y disfrute personal,

Comunicación y relaciones interpersonales, Trabajo colaborativo y Autonomía y toma de decisiones.

#### 4.3.1.1 Motivación y disfrute personal

Los profesionales describen la motivación hacia el ocio como una disposición alta y sostenida, identificándose como una dimensión especialmente significativa en la experiencia de los jóvenes. En sus relatos, estas instancias son valoradas no solo por el disfrute que generan, sino también por su capacidad de despertar interés, ampliar experiencias y favorecer la exploración de nuevos espacios, situaciones y vínculos. De este modo, el ocio aparece como un ámbito especialmente convocante dentro de su vida cotidiana, en contraste con otras actividades de carácter más instrumental.

“Existe un mayor interés por las actividades de ocio que por las actividades de carácter instrumental... manifiestan mayor interés en una actividad que de alguna manera es mucho más entretenida, es mucho más extendida, implica también que pueden explorar otros espacios, explorar otras situaciones, establecer relaciones sociales con otras personas, entonces es una actividad bastante motivadora...” (P.2, párr. 7)

En sus relatos, la anticipación de las salidas aparece como un elemento capaz de incidir positivamente en el estado de ánimo de los jóvenes, transformando disposiciones iniciales de cansancio, apatía o desmotivación en entusiasmo frente a la actividad. De este modo, la expectativa de participar en experiencias fuera de la rutina cotidiana no solo genera interés, sino que también actúa como un estímulo emocional que moviliza su disposición hacia el ocio.

“... Y yo creo que les mejora mucho el ánimo, el hacer actividades en la comunidad, porque a veces claro, están más lateados, como que llegaron cansados pero es como “Ya, ¿qué vamos a hacer hoy en la tarde?” “¡Vamos a salir!” y ellos es como “¡Ah, sí, vamos a salir!” (P.1, párr. 13)

No obstante, los profesionales también reconocen que, en algunos casos, la disposición inicial puede verse tensionada por manifestaciones de ansiedad o resistencia frente a lo que implica

la salida. Sin embargo, estas reacciones no necesariamente operan como un rechazo permanente, sino que suelen resignificarse positivamente una vez que la experiencia se concreta.

“Hay estudiantes y casos puntuales donde la ansiedad que tiene que ver con una historia cierto, de manera particular, donde durante la semana se va preparando, que tiene que ver con las condiciones de ellos, pero en la generalidad yo encuentro que sí hay un entusiasmo bastante grande.” (P.4, párr. 8)

Finalmente, desde el discurso de los profesionales, la motivación y el disfrute se describen como aspectos que trascienden la actividad puntual, manifestándose en cambios en la disposición general de los jóvenes frente a las experiencias de ocio y su participación en distintos espacios. En este sentido, se relatan transformaciones observables en la participación, la comunicación, el autoconocimiento y el involucramiento progresivo de los jóvenes en las actividades.

“... es otra la predisposición que tienen a la vida en general, porque esperan una actividad, porque saben que van a estar con un par, o con la familia, o con la persona que ellos elijan, entonces yo creo que sí es tremendamente importante... todo esto del ocio y el tiempo libre genera un autoconocimiento importantísimo, porque si no, ni siquiera sé que me gusta y qué no, qué disfruto y qué no...” (P.3, párr. 40)

“Tengo la experiencia con una chica que actualmente cumplió hace muy poquito veintiocho años y que ella llevaba como cuatro años en su casa sin actividades salvo las familiares y que al comienzo se aislaba demasiado, muy tímida, muy poco participativa y que actualmente demuestra tener gusto por ese tipo de actividades, por participar, inclusive nos hemos dado cuenta que tiene bastante más lenguaje que el que demostraba en los inicios.” (P.5, párr. 7)

#### **4.3.1.2 Comunicación y relaciones interpersonales**

Los profesionales describen la comunicación y las relaciones interpersonales como procesos que se desarrollan en el marco de las dinámicas grupales propias de las actividades de ocio, donde se observan instancias de interacción entre pares, inclusión de nuevos integrantes y aprendizajes asociados al autoconcepto, la convivencia y el respeto.

“Sí, de la motivación, de la socialización también porque también muchas veces caminan callados, solos, pero después caminan tantas veces juntos que es otra la dinámica del caminar, ya no es como camino solo mirando hacia dónde vamos nomás, entonces también las relaciones sociales.” (P.1, párr. 14)

“Sí, sí. Yo creo que los chiquillos son súper inclusivos, porque a pesar que ellos ya son un grupo que llevan más tiempo, logran enganchar con los nuevos e incorporarlos a las dinámicas, y animarlos y si hay uno que es más lento como que igual lo tiran para arriba.” (P.1, párr. 15)

“... los chicos aprenden a comunicarse de una manera un poco más efectiva, a dejar de infantilizarse... ellos tienen por ejemplo a estas alturas súper claro que lo más importante es el respeto.” (P.3, párr. 15)

#### **4.3.1.3 Trabajo colaborativo**

La subcategoría Trabajo colaborativo emerge principalmente en los discursos de los profesionales, quienes describen formas de interacción grupal basadas en la cooperación, la reciprocidad y el reconocimiento de las distintas habilidades presentes entre los jóvenes. En estos relatos, las actividades recreativas aparecen como espacios donde no solo participan en conjunto, sino donde además se generan vínculos de apoyo entre pares que favorecen la inclusión y la participación compartida, configurando relaciones de tutoría y apoyo entre pares.

“... tiene que ver con eso como con la inclusión entre ellos mismos, ayudar al que le cuesta, como que si tienes más habilidades para una cosa: ‘ya, yo lo hago por ti, tú hace esto otro’, como que eso yo he visto harto entre los chiquillos, no es como ‘ah, tú no podí hacerlo, no lo hagai más’, sino como ‘yo te ayudo, yo te enseño’. Igual,

desde lo social usamos mucho eso por', como hay diferencia de edad en los chiquillos, obviamente los que son más grandes tienen otras habilidades desarrolladas versus los que vienen entrando por ejemplo (...) un avanzado, por decirlo de alguna forma, le ayude a uno que venga llegando y también hagan una especie de tutoría entre ellos mismos, y eso a los más grandes les encanta." (P.1, párr. 16)

Desde esta perspectiva, el trabajo colaborativo se expresa en acciones cotidianas orientadas a sostener el funcionamiento del grupo y a responder colectivamente a dificultades que surgen en el desarrollo de las actividades. Esto da cuenta de dinámicas donde el avance individual no se entiende de manera aislada, sino en relación con la consideración del otro y con la disposición a construir soluciones compartidas.

"... de repente han pasado todos y el último no tiene carga, ¿y qué hacemos? Entonces también está el buen amigo que dice 'pasa, yo te pago', que también es resolver, ¿te fijai? O no sé, 'ya chiquillos, tenemos que esperar al que viene atrás que va más lento, le cuesta más'..." (P.1, párr. 63)

Asimismo, los profesionales destacan procesos de corregulación, donde los propios jóvenes orientan las conductas de sus compañeros en distintos contextos, favoreciendo aprendizajes compartidos y una convivencia respetuosa.

"Algo que se destaca es la corregulación, con que los chiquillos pueden regularse unos a otros en relación a los diferentes espacios donde se desenvuelven, por ejemplo es que si vamos a un patio de comidas a almorzar, y uno no está ocupando la servilleta, otro es capaz de decirle: 'oye, ocupa la servilleta, ocupa el servicio'..." (P.2, párr. 9)

En este sentido, los discursos también identifican la presencia de apoyos naturales al interior del grupo, donde algunos jóvenes asumen posiciones de guía, liderazgo o resguardo hacia quienes presentan menores habilidades en determinadas situaciones. Estas formas de acompañamiento no implican sustituir al otro, sino favorecer su participación dentro de una dinámica colectiva que reconoce distintos niveles de desempeño.

“... existen chiquillos que se convierten en figuras de apoyo natural para el que tiene menores competencias o habilidades, y en este sentido se nota una actitud de liderazgo, una actitud de protección hacia el otro, sin que esto implique generar un vacío en las habilidades de cada uno.” (P.2, párr. 10)

Finalmente, estas prácticas colaborativas se sostienen en el reconocimiento y respeto por la diversidad de características presentes en el grupo. Así, pese a las diferencias en comunicación, ritmo o nivel de habilidades, los profesionales observan que los jóvenes logran participar conjuntamente y construir formas de cooperación que fortalecen la experiencia colectiva del ocio.

“... se relacionan bastante bien, pero especialmente se da el respeto por las características individuales de cada uno. Entiéndase que algunos de ellos hablan bastante bien y otros no tanto, algunos son bastante activos con bastantes habilidades y otros no, y a pesar de esta gran diferencia y siendo un grupo tan heterogéneo, son capaces de participar y de cooperar...” (P.5, párr. 9)

En términos generales, desde el discurso de los participantes, el trabajo colaborativo se configura como una práctica que favorece la participación grupal, el aprendizaje entre pares y la construcción de vínculos basados en el apoyo, el cuidado y el respeto por las diferencias dentro del grupo.

#### **4.3.1.4 Autonomía y toma de decisiones**

Desde la perspectiva de los profesionales, la autonomía se configura como un eje central en los espacios de ocio, en tanto estos son concebidos como entornos formativos que, al mismo tiempo, resguardan la libertad de decisión de cada joven respecto de su participación. En sus relatos, se destaca la importancia de generar contextos flexibles, donde se respeten los ritmos, preferencias y disposiciones individuales, favoreciendo así una participación más autónoma.

“Ya, tratamos de hacerlo como un espacio que sea formativo pero libre. Ya, como eso... que los chiquillos, el que quiera caminar más lento camine más lento, el que se quiere subir se sube y el que no se quiere subir no se sube...” (P.1, párr. 8)

La toma de decisiones se promueve de manera intencionada mediante los centros, permitiendo que los jóvenes elijan las actividades, propongan opciones y participen en decisiones grupales, reforzando su rol como sujetos activos dentro del espacio recreativo.

“Que ellos la hayan elegido. Que ellos hayan sido parte de la elección de ese momento.” (P.1, párr. 53)

“... lo más fundamental es trabajar en relación a la participación, que la persona pueda tomar decisiones, que la persona pueda tomar la iniciativa en relación a decidir qué actividades desea realizar en este taller de ocio y tiempo libre, ese sería el punto de partida...” (P.2, párr. 5)

“... que no sea una actividad impuesta, ¿ya? Si no que las personas puedan tomar la decisión de qué actividad puedan hacer, que puedan elegir entre diferentes opciones, qué actividades recreativas quieran hacer...” (P.2, párr. 27)

“... se hace de manera muy democrática a través de una votación... se ofrecen diferentes opciones... también se les pregunta qué opciones proponen... damos la apertura para que ellos decidan qué hacer.” (P.2, párr. 28)

“Lo pasan súper bien... en general son ellos mismos los que eligen, porque obviamente igual jugamos mucho con la autodeterminación.” (P.3, párr. 5)

“... se ve favorecida la participación y el querer estar porque son ellos los que eligen qué actividades se van a realizar, qué es lo que quieren comer por ejemplo, qué es lo que van a cocinar para comer en las siguientes semanas, se elige.” (P.5, párr. 18)

“A través de votación dan distintas ideas y después se vota, y lo mismo ocurre con las salidas, con los paseos y con las actividades que quieran realizar. Entonces esto de poder elegir uno qué es lo que quiere obviamente te entrega como mayor participación, es más entretenido.” (P.5, párr. 19)

Los profesionales señalan que la participación en actividades de ocio favorece el desarrollo de aprendizajes prácticos vinculados a la autonomía, tales como el desplazamiento independiente, el uso del transporte público, el manejo del dinero y la adecuación de la conducta en espacios sociales. En sus relatos, estas habilidades no aparecen como contenidos abstractos, sino como competencias que se fortalecen a partir de experiencias concretas en contextos comunitarios, donde los jóvenes ponen en práctica recursos necesarios para desenvolverse con mayor independencia en la vida cotidiana.

“Sí, chiquillos que llegan solos, que después se aprenden el camino hasta el punto de encuentro y son capaces de llegar solos, usar la tarjeta Bip, cargar la tarjeta Bip...” (P.1, párr. 62)

“... existe toda una disposición por parte del grupo a participar de forma autónoma, de forma independiente en las actividades, y esto implica también el desarrollo de otras habilidades a nivel práctico como por ejemplo el uso de transporte público, el manejo de dinero, el establecimiento de hábitos y normas sociales en espacios abiertos o espacios comunitarios...” (P.2, párr. 8)

Además, los profesionales describen que la autonomía también se trabaja en la preparación y gestión de los propios elementos personales, donde los jóvenes deben organizar lo necesario para cada salida o actividad, lo que implica tomar decisiones, anticiparse y responsabilizarse por sus pertenencias.

“El ocio ayuda a la autonomía de los chiquillos, porque ellos tienen que pensar lo que tienen que traer a la salida, la plata que tienen que traer, no sé, sus cosas, su carnet de identidad, su credencial de discapacidad que muchas veces se los pedimos porque te hacen descuento, entonces no es sólo como ir, es la ropa que van a elegir.” (P.1, párr. 65)

“... ellos deben hacer sus maletas porque ellos deben saber cuál es su ropa interior, cuál es su cepillo de dientes, de qué color es, su perfume porque luego deben volver con sus pertenencias...” (P.5, párr. 31)

Los profesionales destacan que las actividades recreativas también favorecen la autodeterminación, al permitir que los jóvenes tomen decisiones sobre aspectos personales y participen en espacios comunitarios donde muchas veces no acceden de forma autónoma.

“... siento que actividades que tienen que ver con lo más básico como por ejemplo salir a comprar ropa, es impagable para ellos, poder comprar una prenda que es bajo mi gusto, que no me lo impone nadie, que nadie me dice “hey, cómprate este color”, todo lo que tiene que ver con la autodeterminación siento que son las actividades que a ellos más les favorecen.” (P.3, párr. 43)

“Bueno, las actividades recreativas nosotros siempre tratamos de que sean fuera del establecimiento, porque hay jóvenes que no tienen la oportunidad de salir, de ir al mall por ejemplo o de ir a comprar al mall chino de manera autónoma...” (P.4, párr. 6)

En este sentido, la autonomía es entendida como un proceso progresivo, que implica ensayo y error, aprendizaje experiencial y acompañamiento, donde los jóvenes van construyendo mayor independencia a partir de las oportunidades que se les brindan.

“... tenemos una experiencia importante que tiene que ver con un paseo o una gira de estudios que hacemos a fin de año, nos vamos una semana de viaje... los jóvenes regresan siendo otros, más grandes, más maduros, con un cambio en su autopercepción súper importante, porque es un espacio donde tienen que desplegar todas sus habilidades de autonomía e independencia...” (P.2, párr. 23)

“... En el error está el aprendizaje, entonces la forma de enseñarle a esa persona que tiene que tener esos cuidados justamente va a ser desde esta experiencia negativa. Ahora, lo importante es que frente a estos conflictos que se producen y que quizás hasta se deben producir para el aprendizaje, la familia tenga una mirada positiva y que lo entienda como parte del proceso, y que se vuelva a tomar la posibilidad de este transporte independiente.” (P.5, párr. 15)

Desde los discursos descritos, la autonomía y la toma de decisiones se entienden como un proceso situado y acompañado, que se expresa tanto en acciones cotidianas como en

experiencias más independientes. A su vez, los espacios recreativos aparecen como contextos significativos para el ejercicio de la autodeterminación, donde se les permite elecciones reales y experiencias de participación activa en la vida social.

### **4.3.2 Barreras**

La categoría Barreras reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican diversos factores que dificultan o restringen la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios de ocio. Desde esta perspectiva, las barreras no se sitúan únicamente en las características individuales de los participantes, sino también en las condiciones del entorno, en la disponibilidad de apoyos y en las limitaciones estructurales que inciden en su acceso a experiencias recreativas y comunitarias. A partir del análisis, se identifican las subcategorías Falta de accesibilidad, Escasez de apoyo, Estigmas sociales y actitudes discriminatorias, Limitaciones económicas y estructurales y Limitaciones familiares.

#### **4.3.2.1 Falta de accesibilidad**

Los profesionales identifican la falta de accesibilidad como una barrera estrechamente vinculada a las dificultades de desplazamiento autónomo, en la medida en que muchos jóvenes no cuentan con las herramientas necesarias para movilizarse de manera independiente hacia espacios comunitarios y recreativos. En sus relatos, esta limitación restringe el acceso a actividades fuera del entorno habitual, ya que la participación queda condicionada a la presencia de un acompañante o a la existencia de apoyos concretos para el traslado.

“... muchos de los chiquillos no se movilizan solos, entonces no van a ir al cine solos, tienen que tener a alguien que los acompañe al cine, entonces yo creo que una barrera súper importante es la barrera del traslado. Yo creo que los traslados son un tema porque cuando tú aprendes a trasladarte solo puedes ir a cualquier parte, pero como los chiquillos no se trasladan solos no saben como llegar a distintos lugares...” (P.1, párr. 18)

Por otra parte, amplían esta barrera hacia una mirada más estructural, indicando que la accesibilidad no depende solo de “poder llegar” a un destino, sino también de que los espacios y servicios cuenten con adecuaciones y apoyos que permitan una participación autónoma. Los profesionales describen limitaciones de accesibilidad relacionadas con el acceso a la información y la comunicación en espacios públicos, mencionando ejemplos de señalética o cartas de restaurantes que están compuestas únicamente por material letrado, lo que dificulta la comprensión de la información y limita la participación autónoma de las personas con discapacidad intelectual, especialmente de quienes no cuentan con niveles de lectura suficientes.

“... En los propios lugares, yo creo que muchas veces no hay el lenguaje o como la señalética accesible, porque no sé, de repente vas a un restaurante y la carta no tiene imágenes, entonces el que no sabe leer, de hecho eso nos pasó el otro día, fuimos a un restaurante y la carta se escaneaba con el QR, y el mozo dice “¿les traigo una carta física mejor?” y nosotros “ah ya, sí, tráela” y eran puras letras y fue como ah, quedamos donde mismo.” (P.1, párr. 18)

“... los contextos de entretención no siempre están adecuados para las personas con discapacidad intelectual, y pongo un ejemplo así puntual: hay algunas líneas del metro que no indican cuál es la próxima estación del metro, por ejemplo. El mundo en general, nuestro país además toda la información es letrada, entonces claro, no todas las personas con discapacidad intelectual alcanzan los niveles de lectura suficientes para mantenerse en estos ambientes, en estos entornos de forma autónoma...” (P.5, párr. 12)

Por otro lado, los profesionales advierten que una parte importante de las actividades promovidas por municipalidades u otras entidades sociales no contempla las adecuaciones necesarias para garantizar una participación efectiva de las personas con discapacidad. En sus relatos, esta limitación se expresa en la ausencia de ajustes arquitectónicos, contextuales y lingüísticos, lo que da cuenta de una oferta recreativa que aún no incorpora de manera suficiente criterios de accesibilidad e inclusión.

“... las actividades de ocio y tiempo libre que se generan a través de las diferentes municipalidades o entes sociales, muchas veces no cuentan con la adecuación para las personas en situación de discapacidad, por ejemplo si se necesita una adecuación arquitectónica, alguna adecuación en el contexto o alguna adecuación lingüística, entonces esta carencia de elementos o de sistemas de apoyo limita en sí la participación...” (P.5, párr. 25)

#### 4.3.2.2 Escasez de apoyo

La subcategoría Escasez de apoyo reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican limitaciones asociadas a la falta de acompañamiento, mediación y oportunidades estructuradas para participar en actividades de ocio. Desde esta perspectiva, la ausencia de apoyos no se reduce únicamente a la falta de una persona que acompañe, sino que también comprende la escasez de orientaciones, propuestas y condiciones que permitan a los jóvenes involucrarse de manera significativa en el uso de su tiempo libre.

En sus relatos, los profesionales señalan que esta carencia limita las oportunidades de recreación, especialmente en aquellos momentos en que los jóvenes quedan sin referencias claras para actuar, vincularse o participar en actividades significativas.

“... En el recreo si no hay otro que te diga lo que hay que hacer... es un momento perdido, es un momento para deambular, mandarte una embarrada...” (P.1, párr. 28)

Asimismo, los discursos profesionales advierten contextos de mayor vulnerabilidad social y cultural, en los que algunos jóvenes no cuentan con acompañamiento familiar ni con oportunidades para participar en actividades fuera del espacio institucional. En estos casos, el tiempo libre transcurre en condiciones de encierro, pasividad o escasa estimulación, restringiendo de manera importante el acceso a experiencias recreativas y de socialización.

“... hay otros chicos que son súper deprivados también, deprivados socialmente o culturalmente... Hay chicos que están encerrados todo el fin de semana en la casa, y siempre... que de verdad no hacen absolutamente ninguna actividad fuera de acá, no disfrutan con la familia, no salen, no dan ni una vuelta en la plaza...” (P.3, párr. 38)

“... dejaron de tener TVA o clases en cuarta etapa o en una formación laboral y pierden estas habilidades sociales... la familia muchas veces... ningún esfuerzo de compartir con los chiquillos... pierden el diálogo.” (P.3, párr. 41)

Los profesionales también señalan la falta de apoyos desde el sistema hacia las familias cuidadoras, indicando que la ausencia de herramientas y acompañamiento institucional debilita las posibilidades de sostener apoyos cotidianos y promover la participación en el ocio.

“... pero creo que también hay un abandono del sistema hacia estos padres y estas madres cuidadoras de personas con discapacidad donde no les entregan tampoco las herramientas...” (P.4, párr. 45)

#### **4.3.2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias**

La subcategoría Estigmas sociales y actitudes discriminatorias reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican barreras de carácter sociocultural que restringen la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos y comunitarios. En sus relatos, estas barreras se expresan a través de prejuicios, desconocimiento y prácticas excluyentes que limitan el acceso a actividades, no por las capacidades de las personas, sino por las representaciones sociales que otros construyen sobre la discapacidad.

Desde sus discursos, describen los estigmas como una barrera social estructural que limita el acceso a espacios recreativos y comunitarios, mencionando prejuicios a raíz del desconocimiento y la falta de preparación por parte de quienes organizan las actividades, derivando a la exclusión directa de las oportunidades para que las personas con discapacidad intelectual puedan participar.

“O sea, hay talleres donde los chiquillos no pueden ir porque el profesor o la persona que está a cargo dice “sabes qué, no sé cómo trabajar con personas con discapacidad”

y eso ha pasado... según los prejuicios de la persona que haga el taller.” (P.1, párr. 37-38)

Asimismo, los profesionales describen la persistencia de miradas sociales que infantilizan a las personas con discapacidad intelectual, desconociendo su condición de jóvenes y adultos y restringiendo su acceso a experiencias propias de su etapa vital. Desde esta perspectiva, la exclusión no opera únicamente a través de la negación de espacios formales de participación, sino también mediante juicios y expectativas que reducen sus posibilidades de vivir experiencias asociadas a la autonomía, la vida social y el ejercicio de derechos en la adultez.

“La sociedad sí po’, entonces a lo mejor es mucho más normalizado verlos en el parque jugando a la pelota que en un pub tomándose una cerveza en la noche.” (P.1, párr. 45)

“... Otro aspecto bien importante tiene que ver con la percepción social que se tiene de la discapacidad... diferentes mitos o juicios de valor... todos son niños eternos, son angelitos, son muy tiernos y resulta que no, que tienen características muy propias de cualquier joven o de cualquier adolescente, y en espacios sociales nos hemos topado justamente con estas barreras... te doy un ejemplo concreto: si yo voy a ocupar el transporte público, yo tengo que pagar el transporte público, ¿ya? Y nos ha pasado que vamos al metro y a los chiquillos los quieren dejar pasar...” (P.2, párr. 12)

“... el pensamiento de la sociedad todavía y la infantilización que existe respecto a la discapacidad, de que no va a pololear o que no puede tomar o que no puede salir a carretear sólo porque tiene discapacidad... tienen derecho a vivir su vida como cualquier otra persona... la idea es que les dejemos vivir a estas personas su propia vida... y las miradas, es que es súper chocante que estamos en 2025 y que todavía a los chicos los miran como si fueran extraterrestres, o los saludan como si los conocieran de la vida en la calle, o que los toquen porque tienen discapacidad...” (P.3, párr. 26)

“... si ya son adultos y ya fue conversado con la familia... con que se tome una Lemon Stone... todos los demás están como ‘¡No!’”, con que casi no pueden hacerlo

porque no sé, su cuerpo funcionará diferente, o sea, la desinformación causa un montón de miradas, de juzgar algo que no corresponde.” (P.3, párr. 31)

“... yo creo que una de las barreras es que la gente no conozca la realidad de estas personas en situación de discapacidad... pero las mismas personas también dan este tipo de barreras porque los tratan como niños, los anulan como personas...” (P.4, párr. 14)

Los profesionales también advierten la presencia de prácticas sociales invasivas y paternalistas, sustentadas en prejuicios y en una comprensión distorsionada de la discapacidad. Estas conductas no sólo transgreden los límites personales, sino que además desconocen la autonomía y la condición adulta de los jóvenes, instalando formas de relación marcadas por la sobreexposición, la imprudencia y la deslegitimación de sus decisiones cotidianas.

“... la infantilización muy, muy, muy heavy... nosotros como chilenos somos bien imprudentes y de pronto igual eso choca un poco, me ha pasado que de repente voy en la calle y le quieren comprar unas zapatillas a una joven por ejemplo, le han dicho: “¿Te puedo comprar unas zapatillas?”, y es como hey, no te conozco, no sé quién eres.” (P.4, párr. 16)

#### **4.3.2.4 Limitaciones económicas y estructurales**

La subcategoría Limitaciones económicas y estructurales reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican restricciones materiales y contextuales que dificultan la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en actividades recreativas. En sus relatos, estas barreras se vinculan principalmente con la disponibilidad de recursos económicos, en la medida en que muchas experiencias de ocio implican costos de acceso, traslado o mantención que no todas las familias pueden asumir.

“Yo creo que económico igual la plata, los recursos que las familias tengan, porque al final claro, hay actividades de ocio gratuitas pero hay otras que tienes que pagar, que tienes que costear.” (P.1, párr. 31)

“... muchas veces se convierte en barrera el hecho de no contar con el dinero suficiente para poder participar de actividades puesto que en general casi todas estas actividades son pagadas, es decir, por ejemplo la participación en grupos de baile o en gimnasio, ir a la piscina, requieren cierto nivel socioeconómico que muchas veces la familia no cuentan...” (P.5, párr. 10)

Además, amplían esta barrera hacia una dimensión estructural, indicando que la falta de recursos institucionales, la escasez de políticas públicas y las limitaciones en infraestructura generan obstáculos sistemáticos para la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos.

“... yo creo que una de las barreras es el sistema en general, creo que las políticas públicas no aguantan todo lo que necesitamos, o sea, basta con saber cuántas escuelas especiales hay...” (P.4, párr. 14)

La profesional P.4 también menciona situaciones donde la falta de adecuaciones en espacios laborales o comunitarios, así como la precariedad de recursos en instituciones educativas, restringen las oportunidades de participación, evidenciando una diferencia entre las necesidades de las personas con discapacidad y las condiciones reales que entrega el sistema.

“Me ha tocado también por ejemplo empresas que no hemos podido ir porque tampoco tienen los accesos que requiere recibir personas en situación de discapacidad, porque por ejemplo no tienen ascensores y sólo tienen escaleras en esa empresa. Me parece curioso porque finalmente hay una ley.” (P.4, párr. 29)

“Claro, igual nosotros siempre andamos carentes de dinero en esta escuela pero bueno, como todos necesitamos esforzarnos para poder salir, no siempre vamos a tener un furgón o un bus donde nos lleve a lugares, eso no implica que no podamos salir porque también podemos comprar un pasaje o ir en metro.” (P.4, párr. 31)

Los discursos permiten comprender las limitaciones económicas y estructurales como una barrera que se configura tanto en los recursos económicos de las familias, como en las

condiciones del sistema, restringiendo las oportunidades de participación en actividades recreativas.

#### 4.3.2.5 Limitaciones familiares

La subcategoría Limitaciones familiares reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican barreras asociadas al rol que cumplen las familias en la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios de ocio. En sus relatos, la familia aparece como un actor clave, capaz tanto de facilitar como de restringir estas experiencias, dependiendo de las creencias, temores, expectativas y conocimientos que mantenga respecto de la discapacidad, la autonomía y la vida adulta.

“Yo creo que la familia es el principal limitante o facilitador (...) hay familias que consideran que el ocio no es tan importante, o sea, si tú lo comparas con ir a una sesión de fonoaudiología o tener una sesión de educadora diferencial, eso podría ser mucho más importante que el ocio. Entonces también implica un acompañamiento y una educación a las familias en relación a por qué es tan importante el tiempo que se destina a las actividades de ocio y tiempo libre.” (P.1, párr. 24)

Desde esta perspectiva, los profesionales señalan que una de las principales limitaciones familiares se vincula con la sobreprotección y con el temor a que los jóvenes se expongan a espacios públicos o participen sin supervisión directa. Estas aprensiones suelen sostenerse en percepciones que los sitúan como incapaces de desenvolverse con autonomía, restringiendo experiencias que resultan propias de su etapa vital y de sus intereses personales.

“Ya, aquí interfieren diferentes aristas, la primera arista tiene que ver propiamente con, digamos la sobreprotección de la familia, en relación al temor de que los chicos se expongan a un espacio público, de que salgan sin ellos, entonces la primera barrera tiene que ver con eso, digamos con la familia en relación a cómo perciben a sus hijos, ¿ya? Porque igual es como “oh, todavía es muy chico, no lo voy a dejar salir solo” o “¿Cómo va a ir a un concierto si es un adolescente de catorce años?”, pero es un interés muy propio de cualquier adolescente de catorce años, ¿no?” (P.2, párr. 11)

“Justamente por esto del temor de que sus hijos salgan con otras personas o que no estén bajo el cuidado específico de ellos, muchos padres han negado el permiso a sus hijos a que asistan a no sé, un paseo de curso, a una salida...” (P.2, párr. 16)

Asimismo, los profesionales describen situaciones en las que las familias no propician ni habilitan oportunidades concretas de participación, lo que restringe directamente las experiencias recreativas de los jóvenes.

“No siendo así con otras familias que simplemente no ofrecen esa oportunidad y obviamente eso limita la participación y limitan la experiencia... entonces es como ‘no te dejo ir a este paseo, no te dejo ir al otro y tampoco a los dos’, pero en ningún momento estoy propiciando el espacio o la oportunidad...” (P.2, párr. 20)

En esta misma línea, los relatos profesionales evidencian prácticas familiares que refuerzan la infantilización y dificultan el desarrollo de la autonomía, particularmente en aspectos relacionados con la intimidad, el autocuidado, la vida afectiva y el reconocimiento de los jóvenes como personas en proceso de crecimiento, limitando la posibilidad de construir una vida cotidiana más autónoma y acorde a su condición de jóvenes y adultos.

“Ahora, sí hemos tenido que hacer muchos ‘lavados de cerebro’ a familias con respecto al pololeo, a crecer, incluso desde la higiene personal, o sea, me preguntan: ‘¿de verdad mi hijo se tiene que bañar solo?’, y es como, respeta la intimidad de tu hijo o hija... vuelvo a repetir el tema de las conductas de riesgo, o sea, son súper importantes y los chicos normalizan a través de cómo viven su dinámica familiar, y si nos vemos todos desnudos y no hay ningún pudor, no hay nada que pueda dar un indicio de que esto no debiese pasar, no vamos a tener el criterio con otras personas, y no va a haber un indicador de que algo está pasando a nivel sexual por ejemplo, sólo porque no les entregamos las herramientas y no los hicimos crecer a través de la higiene personal por ejemplo.” (P.3, párr. 34)

“Y hay gente que le pone techo a su hijo como tal... porque en algún momento me decía: ‘duerme conmigo’... yo trato como de ser súper empática con los papás porque en general uno no busca juzgar una paternidad, pero pucha, igual está grande,

trato de llevarlos por el lado de que si ellos, los jóvenes, empiezan a realizar ciertas actividades de la vida diaria de manera independiente, ellos van a tener más autonomía pero los papás también van a retomar su autonomía...” (P.3, párr. 36)

“...las barreras que pueden dar las familias es la sobreprotección... Siento que ellos mismos infantilizan también a sus hijos, porque entiendo que las familias son cariños... pero aquí tú puedes ver a un joven de veintiséis años sentarse en las piernas de la mamá como si fuera un niño a la vista de todo el mundo, entonces es difícil después decirle al joven “hey, usted es mayor de edad” cuando la mamá lo está tratando como un verdadero bebé.” (P.4, párr. 21-22)

En esta línea, algunos profesionales señalan que la familia puede convertirse en la principal barrera cuando no cuenta con orientación adecuada o cuando prioriza exclusivamente las terapias por sobre la participación social y recreativa, por lo que desde el área profesional intentan conversar y orientar constantemente a la familia en el proceso de transición a vida adulta.

“Entonces el principal factor o barrera, y que es una barrera muy endeble, porque a través del trabajo que se hace de concienciación con la familia logran ceder a que sus hijos puedan estar en otros espacios y que disfruten de estos hábitos de ocio y tiempo libre...” (P.2, párr. 12)

“Entonces ha sido como todo un trabajo con los papás en relación a la comprensión del hecho de que sus hijos ya no son chicos, que tienen características propias, que son personas individuales con características particulares, que mucho más allá de su discapacidad tienen intereses como cualquier otra persona.” (P.2, párr. 17)

“Bueno, es lamentable comentar que uno de esos aspectos sino el más preponderante, el principal es muchas veces la formación que ha tenido la familia dentro del concepto de discapacidad intelectual. La familia muchas veces se convierte en la primera barrera, ya sea por temor, ya sea por comodidad inclusive, si es que no tienen una orientación adecuada...” (P.5, párr. 10)

En este contexto, los profesionales describen situaciones en las que las decisiones y disposiciones familiares operan como un límite directo para la participación de los jóvenes en experiencias recreativas. En sus relatos, estas restricciones no siempre se expresan de manera explícita como prohibición, sino también a través del desinterés, la falta de involucramiento o la escasa disposición para acompañar procesos orientados al fortalecimiento de la autonomía.

“No siendo así con otras familias que simplemente no ofrecen esa oportunidad y obviamente eso limita la participación y limitan la experiencia... entonces es como ‘no te dejo ir a este paseo, no te dejo ir al otro y tampoco a los dos’, pero en ningún momento estoy propiciando el espacio o la oportunidad...” (P.2, párr. 20)

“Este papá me dijo ‘ya pero me da lo mismo’ (...) le digo ‘¿tú quieres que yo te ayude o no? Porque aquí estamos en pos del desarrollo de tu hijo hacia una autonomía’ (...) si no estás dispuesto, no tengo cómo ayudarte.” (P.3, párr. 37)

Estos relatos permiten evidenciar cómo, desde la perspectiva profesional, las decisiones familiares pueden transformarse en un factor que restringe las experiencias de ocio, especialmente cuando no se promueve la autonomía ni se generan oportunidades de participación.

### **4.3.3 Oportunidades**

La categoría Oportunidades reúne los discursos de los profesionales en los que se identifican condiciones, apoyos y características del entorno que favorecen la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en actividades de ocio. Desde esta perspectiva, las oportunidades no se comprenden únicamente como posibilidades individuales, sino como elementos relacionales, institucionales y contextuales que amplían el acceso a experiencias recreativas, promueven la autonomía y fortalecen la inclusión social. En sus relatos, los profesionales destacan especialmente la relevancia del acompañamiento, la existencia de espacios inclusivos y la construcción de vínculos significativos como factores que sostienen y potencian la participación. A partir del análisis, se identifican tres subcategorías: Apoyo familiar e institucional, Espacios inclusivos y adaptados y Redes relacionales y pertenencia grupal.

#### 4.3.3.1 Apoyo familiar e institucional

Desde la perspectiva de los profesionales, el apoyo institucional se describe como un conjunto de estrategias orientadas a facilitar el acceso, la permanencia y el sentido de pertenencia de los jóvenes en los espacios de ocio. Estas estrategias incluyen apoyos logísticos como el traslado, flexibilidad económica, acompañamiento permanente, evaluación de los niveles de autonomía y orientación a las familias para ajustar los apoyos necesarios.

“Cuando consideramos el traslado dentro de la actividad, vienen muchos más chiquillos...” (P.1, párr. 21)

“Que pague después, que no pague, que pague lo que pueda... para que lo económico no sea el factor para que la persona no esté viniendo a la actividad.” (P.1, párr. 33)

“... enviarle fotos a ellos mismos de la actividad es una súper buena estrategia, porque se ven, ven el que fue, el que no fue le preguntan por qué no fue esa vez, entonces verse en la actividad es súper importante para ellos...” (P.1, párr. 58)

“... podemos ver cómo están los niveles de autonomía, qué apoyos se necesitan, qué apoyos ya no se necesitan y en función a eso hacemos una serie de sugerencias a la familia para poder definir la intensidad de los apoyos.” (P.2, párr. 24)

Los profesionales también destacan la importancia de generar experiencias reiteradas, acompañamientos constantes y actividades guiadas, lo que permite disminuir la ansiedad, fortalecer la participación y promover aprendizajes transversales. El apoyo institucional se visualiza como un proceso formativo continuo que busca ampliar las posibilidades de participación y desarrollo de los jóvenes.

“... hay que mantener el discurso para poder entregar un valor de que aquí estamos acompañando... es un discurso completo y transversal durante la vida, de lunes a viernes de nueve a un cuarto para las seis.” (P.3, párr. 25)

“... igual saben que en esos momentos son mucho más libres mientras nos apeguemos a ciertos... al respeto y a ciertas actividades que saben que a pesar de todo, igual seguimos formándolos, no es que los dejemos solo... sino que siempre estamos interviniendo, entonces creo que es súper importante que siempre estemos en formación finalmente...” (P.3, párr. 41)

“... si nosotros al estudiante lo preparamos y le damos esta oportunidad de experiencias que son seguidas, reiterativas, que ya no hay sorpresa porque vamos a salir, no hay una ansiedad mayor porque vamos a ir a un lugar, porque ya lo hemos hecho antes, entonces ya es como la disposición de qué entretenido, qué alegría que vamos a salir, pero no porque es algo nuevo...”... yo creo que eso es a raíz del trabajo que se ha hecho en la escuela; es uno de los grandes cambios y que se ha mantenido durante el tiempo, porque si bien hay estudiantes nuevos, se contagian de este sistema y este ambiente que hay.” (P.4, párr. 9)

“Nosotros siempre estamos fomentando que ojalá los chiquillos salieran todo el año, porque además eso te permite también aprender otras cosas y relacionarlo a lo mejor con lo que estás aprendiendo en la sala de clases. Pero dentro de la escuela siento que la biodanza aporta mucho al comportamiento de los seres humanos en general, entonces siento que esa actividad aporta positivamente a cómo ellos se desempeñan, se desenvuelven dentro de una actividad de ocio...” (P.4, párr. 33)

“... siempre apuntamos a lo funcional, hemos tenido actividades de por ejemplo una feria de dieciocho de septiembre donde ellos juegan, participan, y siempre traer un poquito de esa realidad a la escuela...” (P.4, párr. 41)

En el relato de P.3, el apoyo institucional también se refleja en avances graduales en la participación de los jóvenes, los cuales son valorados por los profesionales como logros significativos dentro del proceso de inclusión y pertenencia en el grupo.

“... antes era solamente quiero irme, no quiero estar aquí, yo para la casa, yo quiero estar en casa y ahora, que es para muchas personas sería muy poquito o una locura lo que estoy diciendo, pero es un gran avance porque en definitiva ya no quiere irse todo

el tiempo sino que está, participa muchas veces, no es que coma pero por lo menos te pide bebida, toma bebida.” (P.3, párr. 9)

Asimismo, los profesionales destacan el rol de la familia como agente formador de experiencias sociales, señalando que un apoyo familiar sostenido puede favorecer el desarrollo de habilidades sociales, la autonomía y la participación, incluso en casos de mayor nivel de necesidades.

“... he conocido familias que son súper abiertas a poder ofrecerles experiencias a sus hijos en relación a que salgan, a que compartan con otras personas, obviamente existe el temor que puede tener cualquier papá de que pueda pasar algo, pero no se dejan vencer por ese temor y ofrecen la oportunidad.” (P.2, párr. 19)

“El rol de la familia es todo porque son el contexto inmediato de los chiquillos, los niños y los jóvenes aprenden a vincularse con cómo le enseñan a vincularse... podemos tener a chicos que... su discapacidad es mucho más severa, pero que les han dado una vida social súper rica, y los chiquillos cambian por completo... se sabe desenvolver, está contextualizado, es respetuoso y hace un montón de cosas que tú jamás te lo hubieras imaginado.” (P.3, párr. 38)

Desde esta perspectiva, los profesionales señalan que el apoyo institucional no se dirige únicamente a los jóvenes, sino también a sus familias, a través de procesos de orientación y acompañamiento que buscan otorgar al ocio un lugar relevante en la vida cotidiana.

“Yo creo que hay que acompañar hartito a las familias para que le den el espacio que se merece el ocio en la vida de los chiquillos” (P.1, párr. 64)

#### **4.3.3.2 Espacios inclusivos y adaptados**

Desde la perspectiva de los profesionales, los espacios inclusivos son entendidos como entornos comunitarios donde las personas con discapacidad intelectual pueden participar junto a otros, sin quedar restringidas a espacios segregados. Se destaca la importancia de

generar actividades en contextos reales, accesibles y significativos, donde las personas puedan desenvolverse de manera autónoma y acorde a sus intereses.

“Ya, realizamos actividades que tengan que ver con el deporte, con la cultura, con la entretenimiento, con el uso de la comunidad, y la idea es siempre acercar a los chiquillos a contextos lo más inclusivos posibles...” (P.1, párr. 6)

Los profesionales señalan que un espacio inclusivo y adaptado no se define únicamente por su disponibilidad física, sino por su capacidad de ajustarse a las características, necesidades y formas de participación de cada persona. En sus relatos, esto supone implementar mediaciones concretas que favorezcan la comprensión del entorno, anticipen lo que ocurrirá y disminuyan situaciones de ansiedad o desregulación frente a experiencias nuevas. De este modo, las adaptaciones, como la anticipación de actividades, el uso de apoyos visuales, el lenguaje concreto y la consideración de perfiles sensoriales, aparecen como condiciones que facilitan una participación más accesible, comprensible y segura en las actividades recreativas.

“...hicimos una reserva, nos llevamos la carta, yo le saqué fotos, la hice con fotos, entonces los chiquillos llevaban muy claro lo que querían pedir, como que hubo una anticipación, y para las personas del pub también había una anticipación.” (P.1, párr. 50)

“... todo lo que tiene que ver con el uso de lenguaje concreto, con el uso de apoyos visuales, con el uso de una anticipación también para que así las personas en este caso con síndrome de Down puedan comprender qué está pasando en su contexto y en su alrededor, y que sepa también a qué se va a enfrentar...” (P.2, párr. 27)

“... tomamos muy en cuenta las particularidades y características de cada uno para que ninguno se sienta pasado a llevar, trabajamos en función de sus intereses y de sus características sobre todo, porque por ejemplo si es un grupo cuyo perfil sensorial es un perfil alterado, no los vamos a exponer a situaciones sensoriales que generen alguna desregulación, entonces se toma en consideración sus características, el perfil de cada uno, los intereses...” (P.2, párr. 29)

“... no siempre vamos a tener a puros chiquillos iguales y por lo tanto hay que tomar en cuenta todas las decisiones y todas las opciones para poder realizar diferentes tipos de actividades...” (P.3, párr. 13)

“... conocer a tus estudiantes y saber cuáles son los intereses, cuáles son las condiciones, en donde no pasen por un periodo de estrés o donde no les hagas pasar un mal rato...” (P.4, párr. 39)

En los discursos profesionales también se enfatiza la importancia de ofrecer espacios y experiencias acordes a la edad y etapa vital de los jóvenes, cuestionando aquellas prácticas que tienden a caer en la infantilización. Desde esta perspectiva, la inclusión no solo implica acceso, sino también la posibilidad de habitar contextos socialmente significativos para la vida adulta, donde puedan desenvolverse como jóvenes y adultos en escenarios cotidianos de la comunidad.

“... una vez fuimos a un pub, y eso fue súper bacán, porque fue ocupar un espacio de adultos con adultos con discapacidad que muchas veces son infantilizados, vistos como niños, en un horario de adultos, entonces yo creo que eso fue como fffuuuu, así como que rompió hartos esquemas.” (P.1, párr. 43)

Además, los profesionales destacan que la inclusión se construye a partir del respeto por los intereses, decisiones y ritmos de cada persona, promoviendo actividades que resulten atractivas y motivadoras para los jóvenes. De esta forma, los espacios inclusivos se configuran como contextos flexibles, donde la participación se ajusta a las características individuales y se favorece el sentido de pertenencia al grupo.

“Tomar en cuenta sus opiniones... Viéndolos a ellos y pensar, ¿cuál es el real disfrute? Porque finalmente también tenemos que tener en cuenta que la experiencia y el aprendizaje es a partir de lo más significativo, entonces vamos a tener un aprendizaje mucho más significativo, más rápido, más efectivo, más contextualizado a través de sus gustos y su disfrute, no el mío, no lo que a mí como profe me gustaría entregarles sino cómo le gustaría recibirlos a ellos... sí o sí tenemos que tener en cuenta sus propias determinaciones, sus gustos, sus preferencias porque ahí es donde más podemos aprovechar de formar de una manera significativa.” (P.3, párr. 51)

“... se le anima sí a participar, pero si no nadie los va a obligar y eso también está dentro del poder validarlos y respetarlos.” (P.3, párr. 55)

En algunos relatos, los profesionales también destacan que estos espacios no solo favorecen la participación de los jóvenes, sino que además generan procesos de visibilización en la comunidad. La presencia de personas con discapacidad intelectual en espacios públicos contribuye a cuestionar prejuicios y modificar las miradas sociales, favoreciendo una mayor aceptación y naturalización de su participación en la vida cotidiana.

“Sí, porque antes nos pasaba que nos miraban mucho más en la calle, cuando íbamos todos juntos a un lugar, y ahora no nos miran tanto. Entonces yo creo que se ha estado visibilizando.” (P.1, párr. 40)

“... cuando vamos a lugares públicos como la piscina (...) la gente se da cuenta que los chicos no son tan raros como se podrían imaginar, para decirlo de alguna manera. Cómo participan, acceden a la actividad...” (P.1, párr. 51)

Los discursos en esta categoría permiten comprender los espacios inclusivos y adaptados como contextos fundamentales para participar en actividades de ocio. Estos espacios se caracterizan por su apertura a la comunidad, la consideración de las necesidades e intereses individuales y la generación de experiencias acordes a la etapa vital de los jóvenes, evitando prácticas de infantilización. A su vez, son entornos que favorecen la socialización, el sentido de pertenencia y la visibilización de las personas con discapacidad intelectual en la sociedad, promoviendo su participación en contextos reales y significativos.

#### **4.3.3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal**

Desde la perspectiva de los profesionales, las redes relacionales y la pertenencia grupal constituyen una dimensión central dentro de las oportunidades que ofrecen los espacios de ocio. En sus relatos, estas experiencias no solo favorecen la interacción entre pares, sino que también fortalecen el bienestar emocional, la confianza y el sentido de integración de los jóvenes en un colectivo. De esta manera, la participación recreativa es comprendida como un

contexto que posibilita la construcción de vínculos afectivos, la generación de amistades y la experiencia de sentirse parte de un grupo, aspectos que inciden positivamente en su motivación y en la continuidad de su participación.

“Entonces creo que mejora su salud mental porque los chiquillos están más conectados, están participando, son parte de un grupo, tienen amigos...” (P.1, párr. 61)

“... genera estrechos vínculos afectivos entre ellos, genera también este sentido de pertenencia con mi grupo, porque al ser una actividad de carácter grupal, se genera este sentido de que estoy en un grupo, pertenezco y también debo cuidar este grupo en el que estoy.” (P.2, párr. 9)

“Se siente con la confianza de poder tirar bromas (...) él se mata de la risa (...) es una forma de validar su humor (...) para que él se sienta un poco más cómodo en el lugar y en el día a día.” (P.3, párr. 11)

“Es su día, es su día. Entonces generalmente están invitados al cumpleaños de los demás, siempre, aquí obviamente celebramos entre todos, pero cuando llega su día es súper significativo, porque es lo que yo quiero hacer con mis pares...” (P.3, párr. 50)

“Es que no sé, yo los veo de manera tan natural que en realidad siento que se relacionan como cualquier otra persona, y para ellos tampoco es difícil encontrarse con alguien y entablar una conversación, que a veces uno no sabe de lo que están hablando ni qué comunican verdad, pero ellos se entienden.” (P.4, párr. 11)

“... están entre amigos, porque se conocen, entonces eso que hablamos al inicio de la pertenencia es súper importante, o sea, se conocen, se saludan, se conocen su vida, tienen relaciones entre ellos, tanto de amistad como relaciones de pareja, de amor y de desamor, entonces la única forma de aprender para la vida es relacionándose con los otros, que es lo que a veces la familia no lo entiende...” (P.5, párr. 29)

A su vez, los profesionales destacan que la participación en actividades grupales permite a los jóvenes asumir roles dentro del grupo, desarrollar responsabilidades compartidas y fortalecer

valores como el respeto, la empatía y el cuidado mutuo, contribuyendo a la percepción de sí mismos como miembros activos y necesarios de un grupo.

“...van tomando su rol en este contexto social (...) sienten que tienen un rol en todo esto.” (P.3, párr. 13)

Asimismo, algunos profesionales destacan que el sentido de pertenencia también se construye a partir de los vínculos de confianza establecidos entre los jóvenes y los adultos que participan en los espacios de ocio. Estos vínculos, desarrollados a lo largo del tiempo, permiten generar ambientes de cercanía, seguridad y acompañamiento, donde los jóvenes se sienten comprendidos y motivados a participar. El rol del profesional se visualiza más desde la relación de confianza y el acompañamiento cotidiano más que desde un rol rígido como institución.

“... a diferencia de lo que se da en instituciones quizás como la nuestra, donde si bien es cierto igual es una institución de alguna forma, pero el sentido que se le da es de acompañamiento, en donde los adultos que participamos del programa entre comillas somos sus amigos mayores quizás, pero tenemos una confianza, tenemos un vínculo que se da que es distinto, por lo tanto ellos son mucho más participativos, esperan el día de que les toca ir a esta institución, a C.D.O, y yo creo que ahí se nota la diferencia.” (P.5, párr. 17)

“... generalmente son chicos que los conocemos desde pequeños, que conocemos a su familia, entonces conociendo su esquema familiar también entendemos qué es lo que nos quieren contar... ellos también, debido al vínculo que está establecido hace bastante tiempo y que ha ido cambiando en la medida en que ellos han ido creciendo... vamos entendiendo y ellos tampoco se sienten amenazados cuando uno les dice ‘no te entiendo, a ver, ayúdame’.” (P.5, párr. 25)

En los discursos también se enfatiza la importancia de que los vínculos construidos en los espacios de ocio trasciendan el contexto institucional, favoreciendo relaciones que se mantengan en el tiempo y se desarrollen de manera más autónoma entre ellos. En este sentido, se promueve que los jóvenes compartan fuera de las actividades formales, generando

experiencias propias de su etapa vital y fortaleciendo sus vínculos, formando redes propias que no dependan únicamente de los vínculos sociales de los demás familiares.

“... se juntan mucho y también esa es la idea... que se junten fuera de acá... la idea es que en definitiva no es que se dejen de ver en todas las vacaciones y nos olvidemos, sino que ojalá salgan un día, no sé, que vayan al cine... que les den su espacio para poder vincularse como jóvenes.” (P.3, párr. 17)

“Si no, los chiquillos viven la vida del otro (...) van a los cumpleaños de los amigos de los papás, pero no a los cumpleaños de sus propios amigos (...) la idea es que ellos creen lazos (...) para poder juntarse y pasar tiempo fuera del programa.” (P.3, párr. 18)

“... que vayan con su grupo de amigos. Es muy distinto que un muchacho de veintidós, de veinticinco años vaya con la polola y con los amigos y una que otra que estamos como entre medio que somos las que estamos a cargo de la actividad, a diferencia de que vaya con la mamá y con las amigas de la mamá, es muy distinto, entonces yo creo que eso es lo que hace la diferencia.” (P.5, párr. 31)

Se señala que las redes relacionales se expanden y fortalecen a través de prácticas digitales, donde la apropiación de las redes sociales permite visibilizar la participación, reforzar el sentido de pertenencia y ampliar los vínculos hacia otros jóvenes, desafiando las miradas y estereotipos sobre las competencias sociales y comunicativas de las personas con discapacidad.

“... les encanta participar de la foto, y por otro lado tienen muchas habilidades en redes sociales las personas con discapacidad, a diferencia de lo que podamos creer, más que un adulto actualmente, son chicos que se han criado con todas estas habilidades... por lo tanto ellos suben y ellos nos repostean, si se ven en una foto del centro, al segundo ya está en las redes de ellos, y se invitan, que eso es lo otro, han invitado a otros chicos que no participan del programa a algunas actividades que a veces ampliamos.” (P.5, párr. 34)

## 5. Análisis Interpretativo de los discursos

## **5. Análisis interpretativo de los discursos**

El presente capítulo tiene como propósito desarrollar un análisis interpretativo de los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, familiares y profesionales, con el fin de comprender las experiencias, barreras y oportunidades que se configuran en su participación en espacios de ocio. A partir de los resultados obtenidos en el análisis descriptivo, se busca profundizar en los significados de estas experiencias mediante su articulación con referentes teóricos y la interpretación crítica de la autora.

Para ello, se realizará una triangulación entre los discursos de los distintos actores participantes, las categorías y subcategorías construidas durante el proceso analítico y los marcos conceptuales relacionados con el ocio, la discapacidad intelectual y la participación social. Este proceso se organizará siguiendo las categorías previamente definidas.

### **1. Experiencias vivenciadas en espacios recreativos**

Se expone la primera categoría, correspondiente a Experiencias vivenciadas en espacios recreativos, en la que se lleva a cabo una triangulación de la información recopilada a partir de los discursos de los jóvenes con discapacidad intelectual, familiares y profesionales, en conjunto a referencias desde la teoría y análisis crítico. De la categoría se desprenden cuatro subcategorías: Motivación y disfrute personal, Comunicación y relaciones interpersonales, Trabajo colaborativo y Autonomía y toma de decisiones.

#### **1.1 Motivación y disfrute personal**

La subcategoría Motivación y disfrute personal evidencia que la participación en actividades de ocio no se limita a la realización de acciones recreativas, sino que constituye una experiencia significativa para los jóvenes con discapacidad intelectual. Según Cuenca Cabeza (2014, p. 23), el ocio no es un tiempo ni un conjunto de actividades, sino una acción personal y/o comunitaria cuya raíz se encuentra en la motivación y la voluntad. Esta comprensión

permite interpretar que el sentido del ocio radica en la vivencia que cada persona construye en torno a él.

Desde los discursos de los tres actores, el disfrute aparece como un elemento central que impulsa la participación, genera expectativas positivas y transforma la disposición cotidiana de los jóvenes frente a su rutina. El acceso a actividades recreativas promueve el bienestar emocional y social, contribuyendo al desarrollo de habilidades y a la formación de la identidad personal (Ruano, 2024, p. 1).

Este cambio en la disposición cotidiana puede comprenderse a la luz de la dimensión de Bienestar Emocional propuesta por Schalock y Verdugo (2021), la cual incluye indicadores como la satisfacción personal, el autoconcepto y la ausencia de sentimientos negativos. En este sentido, el entusiasmo y la mejora del ánimo descritos por los profesionales no constituyen efectos secundarios del ocio, sino expresiones concretas de bienestar subjetivo.

En los relatos de los jóvenes, el disfrute se vincula a actividades concretas que resultan significativas para ellos, así como a la posibilidad de salir del hogar y participar en espacios comunitarios. Estas experiencias se asocian a sensaciones de agrado, libertad y bienestar, lo que da cuenta de que el ocio es percibido como un espacio de satisfacción personal y no únicamente como una instancia de ocupación del tiempo libre. Desde el modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2021, p. 13), la medición en la calidad de vida implica el grado en que las personas tienen experiencias que valoran. En este sentido, la reiteración del entusiasmo y la expectativa descrita en los discursos sugiere que el ocio constituye una experiencia altamente valorada y, por tanto, un indicador concreto de bienestar.

La expresión directa de los jóvenes respecto a aquello que disfrutan, como cocinar, bailar, salir al cerro o al planetario, permite comprender que el ocio se configura como un espacio de preferencia personal, donde la actividad adquiere sentido porque responde a intereses propios. En este punto, el discurso no se centra en lo que hacen, sino en el agrado y la satisfacción que experimentan, lo que dialoga con la noción de ocio autotélico entendida como experiencia libre, satisfactoria y con un fin en sí misma (Cabeza, 2014, p. 24; Cabeza, 2013, p. 6). Esta característica resulta especialmente relevante en el contexto de la discapacidad intelectual, donde históricamente muchas actividades han estado mediadas por

otras personas. El ocio aparece como un espacio donde se visualiza el deseo y la elección personal.

Desde la mirada de los familiares, la motivación no se interpreta únicamente como entusiasmo momentáneo, sino como un indicador de transformación en la disposición cotidiana. La anticipación, el despertar temprano, la espera durante la semana o los cambios en la rutina permiten observar que el ocio impacta más allá del momento puntual de la actividad. En este sentido, el ocio no se reduce a una experiencia aislada, sino que se integra en la rutina diaria de los jóvenes, modificando su energía, su ánimo y su forma de afrontar el día a día. Esto se relaciona con lo mencionado por Cuenca Cabeza (2014, p. 25), quien dice que el ocio autotélico es una importante experiencia vital, un ámbito de desarrollo humano que parte de una actitud positiva e induce a la acción.

Lo anterior se relaciona con los cambios descritos por las familias, quienes mencionan que gracias a las actividades recreativas en las que participan ha existido un cambio en su forma de afrontar el día a día y en la motivación, donde pasan de solamente actividades como la escuela y el trabajo a tener una actividad que ellos eligen y disfrutan.

Ruano (2024, p. 1) señala que el acceso a actividades recreativas promueve el bienestar emocional y social, contribuyendo a la formación de la identidad personal. Esta perspectiva dialoga directamente con los relatos donde se describen mejoras en el ánimo, mayor actividad diaria y mayor disposición general frente a la vida.

Desde la mirada de los profesionales, la motivación hacia el ocio no se presenta como una reacción momentánea, sino como una disposición sostenida que estructura la experiencia cotidiana de los jóvenes. Al señalar que existe “mayor interés” por las actividades recreativas que por aquellas de carácter instrumental, se establece una distinción entre acciones vividas como obligación y experiencias vividas como elección y disfrute. Esta diferencia permite comprender que el ocio opera en un registro distinto al de la productividad o el cumplimiento, configurándose como un espacio donde la motivación emerge desde el interés personal y no desde la exigencia externa. En coherencia con ello, Cuenca Cabeza (2013, p. 23) plantea que, si bien históricamente el ocio fue entendido como tiempo residual posterior al trabajo, en las perspectivas contemporáneas se reconoce como una experiencia libre y voluntaria, centrada en la implicación subjetiva. Así, los relatos de los profesionales evidencian que el valor del

ocio no radica en su utilidad instrumental, sino en el sentido y el disfrute que produce en quienes lo experimentan.

En este sentido, la descripción de las actividades de ocio como “entretenidas”, “extendidas” y posibilitadoras de exploración revela que el disfrute no se reduce a la diversión momentánea, sino que implica una implicación activa en la experiencia. Esta característica dialoga con la noción de ocio autotélico propuesta por Cuenca Cabeza (2014), en la medida en que la actividad adquiere valor en sí misma y no por sus resultados en relación a la utilidad. La motivación observada por los profesionales puede interpretarse como expresión de una experiencia que posee sentido para quien la vive.

Asimismo, cuando los profesionales describen el tránsito desde el cansancio hacia el entusiasmo frente a la posibilidad de salir a algún lugar, se evidencia que el ocio actúa como regulador del estado emocional. No se trata únicamente de ocupar el tiempo libre, sino de modificar la disposición anímica, generando expectativas positivas que transforman la rutina. Este fenómeno puede comprenderse desde la dimensión de Bienestar Emocional del modelo de calidad de vida (Schalock y Verdugo, 2013), la cual considera aspectos como la felicidad, la satisfacción personal y las experiencias de disfrute, entendidas como componentes esenciales para una vida plena. En los relatos analizados, especialmente desde P.1, la mejora del ánimo y el entusiasmo previo constituyen manifestaciones concretas de esta dimensión, evidenciando que el ocio impacta directamente en la experiencia subjetiva de bienestar.

El reconocimiento de casos donde la ansiedad antecede a la actividad o donde de partida no quieren realizar alguna salida permite complejizar la comprensión de la motivación. La disposición no siempre es lineal ni inmediata; puede estar atravesada por expectativas intensas o temores asociados a experiencias previas. Sin embargo, el hecho de que dicha ansiedad tienda a transformarse positivamente tras la vivencia indica que el valor de la experiencia se consolida en la práctica positiva. Esto alude a que la motivación no es solo un estado previo a la acción, sino un proceso que se fortalece mediante la participación reiterada.

Por otra parte, los profesionales describen transformaciones progresivas en la participación, la comunicación y la predisposición general frente a la vida. Estas observaciones permiten interpretar que el ocio no actúa únicamente en el plano recreativo, sino que produce efectos que inciden en la forma en que los jóvenes se vinculan con su entorno. Desde aquí, el disfrute

reiterado puede comprenderse como un generador de resultados personales positivos, en tanto produce beneficios observables derivados de la participación en experiencias significativas (Schalock y Verdugo, 2013). Así, la motivación sostenida descrita por los profesionales no constituye un rasgo aislado, sino parte de un proceso de fortalecimiento del bienestar subjetivo y de ampliación de las experiencias de vida de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

Los discursos analizados de jóvenes, familiares y profesionales permiten comprender que la motivación y el disfrute no constituyen dimensiones accesorias del ocio, sino su núcleo estructurante, permitiendo experiencias que inciden directamente en el bienestar y en la forma en que los jóvenes significan su participación en la vida cotidiana.

## **1.2 Comunicación y relaciones interpersonales**

La subcategoría Comunicación y relaciones interpersonales permite comprender que el ocio no solo constituye una experiencia individual de disfrute, sino también un espacio relacional donde se configuran vínculos, intercambios y procesos de socialización significativos, siendo una realidad personal que también se manifiesta como fenómeno social (Cabeza, 2013, pág. 6). A partir de los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, se observa que las actividades recreativas operan como espacios que favorecen la interacción cotidiana, mediante la construcción de amistades, el fortalecimiento de habilidades comunicativas y la consolidación de relaciones entre pares.

En el discurso de los jóvenes, la comunicación en los espacios de ocio se describe a partir de interacciones cotidianas y concretas, tales como conversar, compartir actividades, saludar, expresar afecto y relacionarse con otros, especialmente con pares. Estas interacciones se vinculan al estar con amigos, participar en actividades grupales y compartir momentos en diferentes espacios recreativos. Estas prácticas no se presentan como aprendizajes formales, sino como experiencias vividas desde la espontaneidad y el agrado. La reiteración de expresiones como “tengo caleta de amigos” o la referencia a grupos de conversación por WhatsApp evidencian que los vínculos generados en estos espacios trascienden la actividad puntual y se sostienen en el tiempo. En este sentido, las relaciones interpersonales pueden comprenderse como interacciones recíprocas que se desarrollan a lo largo de la vida y que

contribuyen a la construcción de la personalidad y los intereses (Agurto y Arroyo, 2022), lo que permite interpretar que los espacios de ocio no solo facilitan el encuentro con otros, sino también procesos de configuración identitaria. Asimismo, estas relaciones dentro de los espacios de ocio inciden en el bienestar y en la percepción de calidad de vida, en la medida en que ayudan a sentirse bien y reconocido en el vínculo con otros.

Desde la dimensión de Relaciones Interpersonales del modelo de calidad de vida propuesto por Schalock y Verdugo (2021), estos elementos constituyen indicadores relevantes, tales como la existencia de amistades claramente identificadas y la presencia de contactos sociales positivos y gratificantes, evidenciándose en los relatos juveniles la consolidación de vínculos significativos que trascienden la actividad puntual y se integran en su vida cotidiana.

Dentro de estas experiencias relacionales también emerge la referencia a vínculos afectivos más íntimos, como relaciones de pareja, donde se evidencian interacciones recíprocas y decisiones compartidas en torno a actividades recreativas. Este tipo de vínculo amplía la comprensión de las relaciones interpersonales en el ocio, mostrando que no se limitan a la amistad, sino que incluyen formas diversas de interacción y afectividad. En esta línea, Córdova (2023) señala que las relaciones interpersonales, particularmente las amistades y la pareja, se posicionan como figuras de apoyo fundamentales para la independencia de las personas con discapacidad intelectual, en tanto ofrecen compañía, consejo y respaldo en la toma de decisiones.

Desde la perspectiva de los familiares, la comunicación y las relaciones interpersonales se reconocen a partir de cambios observables en la interacción social de los jóvenes, evidenciándose una mayor iniciativa para relatar sus experiencias y un incremento en la expresión verbal desde que participan en actividades de ocio. Situaciones como llegar al hogar narrando espontáneamente lo realizado durante el día, detallar con mayor profundidad sus vivencias o integrarse activamente en conversaciones familiares dan cuenta de una forma de interacción más segura y autónoma. En esta línea, investigaciones recientes han vinculado la implicación activa en contextos comunitarios con efectos positivos en dimensiones asociadas a la calidad de vida de personas con discapacidad intelectual (Muñoz López, 2023), lo que permite comprender que las transformaciones descritas por las familias no constituyen hechos aislados, sino manifestaciones de una mayor implicación social. De este modo, las experiencias relacionales en el ocio no solo amplían las oportunidades de interacción, sino

que parecen fortalecer la confianza para comunicar y compartir vivencias en distintos contextos.

Esta participación activa puede interpretarse como un indicador de pertenencia y reconocimiento dentro del grupo, en la medida en que los jóvenes no solo están presentes, sino que se posicionan como miembros activos de la interacción. En coherencia con ello, se ha señalado que la presencia en la comunidad no equivale necesariamente a participación, pues una inclusión real implica el establecimiento de relaciones significativas y el sentimiento de formar parte de una estructura de apoyo (Torramilans, 2023, p. 57). Desde esta perspectiva, la implicación descrita por las familias da cuenta de una experiencia de inclusión efectiva en los espacios de ocio, donde los jóvenes no ocupan un lugar pasivo, sino que participan activamente en la construcción de las dinámicas grupales en las actividades recreativas.

Por otra parte, la conformación de amistades propias y relaciones de pareja en el contexto de las actividades recreativas amplía el campo relacional más allá del núcleo familiar, otorgando a los jóvenes espacios donde establecen vínculos elegidos y sostenidos en el tiempo. Esto se relaciona directamente con lo propuesto por Córdova (2023), quien destaca el rol que desempeñan estos lazos significativos como figuras de apoyo para la independencia y el empoderamiento personal. La existencia de grupos de conversación y encuentros fuera del espacio institucional evidencia que las relaciones construidas en estos contextos no son circunstanciales, sino que se integran en la experiencia cotidiana y contribuyen a la configuración de una identidad social más autónoma.

Desde la mirada de los profesionales, la comunicación y las relaciones interpersonales no se presentan únicamente como intercambios espontáneos, sino como procesos que se configuran y transforman en el marco de la experiencia grupal reiterada. La descripción del tránsito desde caminar de forma individual a caminar en conjunto da cuenta de una dinámica relacional que se construye progresivamente, donde la interacción repetida modifica la forma en que los jóvenes se vinculan entre sí y favorece el desarrollo de sentido de pertenencia y confianza. La persona no vive únicamente su vida como individuo, sino que también, conscientemente o no, participa de su contexto, las experiencias en este sentido viven con un espacio temporal que afecta tanto a la persona como a la comunidad (Cuenca Cabeza, 2014).

Asimismo, la incorporación activa de nuevos integrantes y el apoyo entre pares reflejan prácticas de inclusión que no se limitan a la presencia física, sino que implican la participación efectiva en la dinámica colectiva. Desde aquí, la participación social en contextos de ocio no se limita a la presencia compartida, sino que implica interacción positiva, aceptación y establecimiento de amistades, elementos fundamentales dentro de los procesos de inclusión social. En coherencia con lo anterior, se ha señalado que las amistades influyen en el aprendizaje y en la construcción de identidad, especialmente durante la adolescencia, donde la relación con pares adquiere un papel central (Dolva, Kollstad & Kleiven, 2019, p. 75), lo que permite comprender que las dinámicas descritas por los profesionales no solo facilitan la interacción, sino que inciden en procesos de aprendizaje social y en la consolidación de una identidad social más autónoma.

Los discursos de jóvenes, familiares y profesionales permiten comprender que la comunicación y las relaciones interpersonales en el ocio constituyen procesos relacionales que favorecen la inclusión, el aprendizaje social y la construcción de identidad, configurándose como un componente central en la experiencia de ocio de los jóvenes con discapacidad intelectual.

### **1.3 Trabajo colaborativo**

La subcategoría Trabajo colaborativo permite comprender que las actividades de ocio no solo constituyen espacios de interacción, sino también escenarios donde se desarrollan dinámicas de cooperación y apoyo entre pares. A diferencia de una participación individual, los relatos profesionales evidencian formas de organización grupal en las que los jóvenes asumen roles activos dentro de la dinámica colectiva, favoreciendo instancias de ayuda mutua, tutoría entre compañeros y resolución compartida de situaciones cotidianas.

El trabajo colaborativo se manifiesta en situaciones concretas donde los jóvenes reconocen las distintas habilidades presentes en el grupo y distribuyen las tareas o apoyos de acuerdo con ellas. La disposición a “enseñar”, “ayudar” o acompañar a quien presenta mayores dificultades da cuenta de una lógica cooperativa que no anula las diferencias, sino que las integra como parte del funcionamiento grupal. En esta línea, el aprendizaje cooperativo ha sido descrito como un enfoque que favorece el desarrollo de habilidades sociales y

emocionales en quienes participan del proceso (Johnson & Johnson, 2017, citado en Castillo Baque, 2025, p. 16), lo que permite comprender que las experiencias descritas por los profesionales hablan de un crecimiento social y emocional compartido.

Los procesos de corregulación descritos por los profesionales evidencian que el grupo no sólo coopera en tareas prácticas, sino que también participa activamente en la regulación de conductas sociales. Cuando un joven orienta a otro respecto a normas de convivencia en espacios públicos, se observa una internalización de reglas sociales que es sostenida entre el mismo grupo. Según Littleton y Hakkinen (1999, citado en Castillo Baque, 2025):

Aprender en colaboración implica la construcción de significado a través de la interacción con otros. La cognición individual no se ve suprimida por este proceso; al contrario, se complementa, se trata de una construcción conjunta de conocimiento. Cada participante aporta su propio pensamiento, enriqueciendo el proceso cognitivo durante la interacción. La regulación mutua y la internalización refuerzan el aprendizaje, permitiendo que el conocimiento se integre en el marco de pensamiento de cada persona (p. 17).

La presencia de figuras de apoyo natural dentro del grupo refuerza esta lógica colaborativa. Algunos jóvenes asumen roles de liderazgo o protección hacia quienes presentan menores competencias, pero sin sustituir su participación ni anular su autonomía. Este tipo de liderazgo horizontal fortalece la cohesión grupal y configura un entorno donde el cuidado del otro se integra como parte de la experiencia compartida. Torres (2023) menciona que el aprendizaje entre pares tiene varios beneficios clave: fortalece la confianza en uno mismo al poner en práctica habilidades de enseñanza, amplía el conocimiento al ofrecer nuevas perspectivas, y promueve una mayor interacción entre los participantes.

A pesar de las diferencias en habilidades comunicativas, edad o nivel de desarrollo, los profesionales destacan que el grupo logra sostener dinámicas cooperativas basadas en el respeto por las características individuales. La diversidad presente no fragmenta la experiencia colectiva, sino que se articula en torno a una participación conjunta que reconoce y valora las particularidades de cada integrante. En este sentido, la literatura ha señalado que el aprendizaje cooperativo constituye una estrategia que favorece procesos inclusivos al

promover la participación activa de todos los integrantes del grupo y reconocer la diversidad como un recurso para el aprendizaje compartido (Solís García et al., 2022).

En los discursos juveniles, esta dimensión aparece de manera menos explícita, evidenciándose principalmente en referencias puntuales a actividades realizadas en conjunto, pero no ahondando en el tema. Esta menor explicitación podría sugerir que el trabajo colaborativo es vivido como parte natural de la dinámica grupal.

#### **1.4 Autonomía y toma de decisiones**

La autonomía y la toma de decisiones se configuran como una dimensión central en los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, no sólo como la capacidad de realizar acciones de manera independiente, sino como el ejercicio de libertad en contextos recreativos. Desde la perspectiva del ocio, el ejercicio de la libertad resulta esencial, ya que “se refiere aquí a la libertad intrínseca que facilita la elección y, muy especialmente, a las libertades reales de ocio de las que gozan las personas y comunidades” (Cabeza, 2013, p. 10). En esta misma línea, los aspectos fundamentales que definen el ocio son la libertad de elección, la motivación por la actividad y un estado mental caracterizado por la satisfacción, siendo la libertad para elegir una característica clave que lo diferencia de otras actividades obligatorias o institucionales (Badia Corbella & Longo, 2013, p. 3).

En los relatos de los jóvenes, la autonomía se expresa principalmente a través de acciones concretas vinculadas al desplazamiento independiente y al desenvolvimiento en espacios comunitarios. La utilización del transporte público, la realización de combinaciones en metro y la asistencia autónoma a distintos lugares dan cuenta de experiencias progresivas de independencia. En este sentido, el testimonio de J.5: “me lancé... al principio me daba cosa pero ya no ya, me acostumbré” constituye un punto clave para comprender la autonomía como todo un proceso; no se trata de una habilidad adquirida de forma inmediata, sino de una decisión que inaugura un aprendizaje sostenido en la experiencia. Como señalan Badia Corbella y Longo (2013), la libertad en el ocio implica “elegir lo que uno desea hacer, poseer el control sobre la elección de las actividades preferidas durante el tiempo libre” (p. 3), lo que dialoga con la decisión de desplazarse solo, explorar nuevos espacios y asumir el riesgo inicial que implica “lanzarse”.

La autonomía desde el discurso de los jóvenes no sólo se limita a la forma de desplazarse, sino que se extiende a la afirmación identitaria. Cuando un joven rechaza actividades que percibe como infantiles porque “tiene claro su edad”, se observa que la toma de decisiones también responde a una construcción de identidad acorde a su etapa vital. Esta afirmación conecta con la dimensión de autodeterminación descrita por Schalock y Verdugo (2013), quienes señalan que decidir por sí mismo y elegir cómo quiere que sea su tiempo libre constituye un indicador central de calidad de vida.

Desde los discursos de los familiares, la autonomía aparece como un proceso acompañado y promovido intencionalmente a lo largo del ciclo vital. Las familias describen prácticas orientadas a fortalecer habilidades adaptativas tales como el manejo del dinero, el uso del transporte o la participación en espacios comunitarios. En este sentido, la literatura ha señalado que muchas personas con discapacidad intelectual carecen de habilidades adaptativas prácticas “porque no han tenido la posibilidad de adquirirlas” (Badia Corbella & Longo, 2013, p. 5). Los relatos familiares evidencian precisamente un esfuerzo por generar esas oportunidades de aprendizaje desde etapas tempranas, lo que ha generado una independencia progresiva en sus hijos.

La autonomía se construye a través de pequeñas elecciones cotidianas como elegir la ropa, organizar lo necesario para salir o comprar con su propio dinero, fortalece la responsabilidad personal. Esta práctica se vincula con la necesidad de apoyar a las personas con discapacidad intelectual para que desarrollen y realicen sus propias elecciones (Wehmeyer, 2006, citado en Badia Corbella & Longo, 2013, p. 11), siempre apuntando a las habilidades propias de su edad cronológica.

En los discursos de los profesionales, la autonomía se configura desde una visión formativa pero libre. Todos los profesionales coinciden en la insistencia de que las actividades “no sean impuestas” y en que los jóvenes participen en votaciones y decisiones colectivas, evidenciando una práctica orientada a la autodeterminación. Esta perspectiva dialoga con la definición de Wehmeyer (2001), quien entiende la autodeterminación como agente causal principal en la vida de uno mismo (citado en Badia Corbella & Longo, 2013, p. 3). También se relaciona directamente con la dimensión de Autodeterminación, propuesta en el modelo de Calidad de Vida de Schalock y Verdugo (20123), ya que pueden decidir por sí mismo y tener

la oportunidad de elegir las cosas que quiere, cómo quiere que sea su vida, su tiempo libre y las personas con las que está.

Desde aquí, los profesionales entregan oportunidades a las personas con discapacidad intelectual para la autodeterminación y para la elección responsable, que reflejen sus necesidades para crecer, explorar y desarrollar su potencial personal (Dattilo y Schleien, 1994, citado en Badia Corbella & Longo, 2013, p. 11). Trabajan en conjunto a la metodología de planificación centrada en la persona, que facilita que la persona con discapacidad asuma un papel activo y ejerza más control sobre su propia vida, proponiendo una mayor utilización de los recursos comunitarios y de las redes naturales de apoyo del entorno (López et al., 2004, citado en Torramilans, 2013, p. 55).

La literatura ha advertido que, en muchos casos, las actividades de ocio son predeterminadas por cuidadores y profesionales, reflejando poco los intereses personales de las propias personas (Hawkins, 1993, citado en Badia Corbella & Longo, 2013, p. 4). Sin embargo, los discursos de los profesionales muestran un esfuerzo consciente por revertir esta lógica, promoviendo elecciones reales respecto a qué actividades quieren realizar, qué cocinar o qué espacios visitar, como también tener la libertad de expresar abiertamente cuando no quieren realizar algo. En este sentido, la libertad de escoger resulta vital para la búsqueda de experiencias agradables, satisfactorias y con sentido (Wehman & Schleien, 1981, citado en Badia Corbella & Longo, 2013, p. 10-11).

Además, los profesionales comprenden la autonomía como proceso que implica ensayo y error. La afirmación “en el error está el aprendizaje” de P.5 evidencia una concepción donde la experiencia, incluso implica dificultades o conflictos, forma parte del desarrollo. Esta idea se relaciona con los sistemas de apoyos descritos por Schalock et al. (2020), donde la elección y la autonomía personal se facilitan mediante apoyos en la toma de decisiones personales, promoviendo el bienestar y las competencias para la vida diaria (Schalock & Verdugo, 2021).

A modo de cierre de análisis de categoría 1, correspondiente a las Experiencias, analizadas en las cuatro subcategorías vistas, los discursos analizados permiten comprender que las experiencias vivenciadas en los espacios de ocio se configuran como procesos complejos donde motivación, vínculos y autodeterminación se articulan de manera dinámica. La

motivación y el disfrute personal evidencian que el ocio constituye una experiencia personal significativa; la comunicación y las relaciones interpersonales muestran su dimensión social y comunitaria; y la autonomía y la toma de decisiones permiten reconocer el ejercicio progresivo de libertad y autogestión.

En conjunto, estas subcategorías revelan que el ocio no opera únicamente como instancia recreativa, sino como un espacio formativo donde se fortalecen dimensiones centrales de calidad de vida, tales como el bienestar emocional, las relaciones interpersonales y la autodeterminación. De este modo, los espacios recreativos emergen como contextos que favorecen la participación activa, la construcción identitaria y el desarrollo progresivo de mayor independencia en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

## **2. Barreras**

Se presenta la segunda categoría, correspondiente a Barreras para la participación en actividades de ocio, en la que se realiza una triangulación de los discursos de jóvenes con discapacidad intelectual, familiares y profesionales, en conjunto con referentes teóricos y análisis crítico. Esta categoría permite identificar aquellos factores que obstaculizan, limitan o tensionan la participación plena en espacios recreativos. De ella se desprenden cinco subcategorías: Falta de accesibilidad, Escasez de apoyo, Estigmas sociales y actitudes discriminatorias, Limitaciones económicas y estructurales, y Limitaciones familiares.

### **2.1 Falta de accesibilidad**

A partir de los discursos analizados, la falta de accesibilidad no se entiende únicamente como una dificultad de traslado físico, dimensión mencionada de manera transversal por jóvenes, familiares y profesionales, sino también como un fenómeno que opera en distintos niveles y que condiciona la posibilidad real de participación en actividades de ocio. La accesibilidad aparece vinculada tanto a la geografía urbana como a la disponibilidad de apoyos, a la autonomía en el desplazamiento y al diseño de los entornos informativos y comunicativos, así como el grado de adecuación de estos. Se comprende que las barreras estructurales, como la

falta de accesibilidad física y servicios adaptados, también dificultan la participación, al igual que la falta de transporte, recursos económicos y acceso digital (López-Noguero et al, 2016, citado en Ruano, 2024, pág. 3).

En los discursos de los jóvenes, la accesibilidad se expresa principalmente en relación con la distancia y la percepción de seguridad del entorno a la hora de transportarse. La cercanía facilita la asistencia, mientras que la lejanía se convierte en un problema. La mención de lugares “lejanos” o de zonas consideradas peligrosas evidencia que el territorio no es neutro: la ciudad se vive como un espacio que puede habilitar o condicionar la participación. Se considera como barrera la dificultad para acceder a los recursos que prestan los servicios de ocio para las personas con discapacidad intelectual. La percepción de riesgo en determinados sectores transforma el traslado en una experiencia incierta, donde la posibilidad de asistir a una actividad depende no sólo del interés personal, sino de las condiciones urbanas que median ese desplazamiento.

Muchas personas que residen en áreas rurales o en barrios periféricos enfrentan mayores dificultades para acceder a servicios prestadores de ocio que se encuentran en la ciudad o en comunas alejadas (Badia Corbella y Longo, 2013, p. 7).

Desde los discursos familiares, la falta de accesibilidad adquiere un carácter de logística y tiempo. La participación en actividades recreativas se encuentra muchas veces supeditada a la disponibilidad de tiempo de los cuidadores, a la coordinación con otros miembros del grupo familiar y a la capacidad de trasladar al joven hacia los espacios de ocio. Beart et al. (2001) demostraron que la ausencia de transporte y de una persona que asumiera funciones de apoyo era percibida como barrera para el acceso a las oportunidades de ocio. Cuando no existe autonomía en el uso del transporte público, la asistencia depende del acompañamiento adulto, lo que convierte la participación en una posibilidad condicionada por la agenda familiar.

De esta manera, la accesibilidad no solo se relaciona con la existencia de espacios recreativos, sino con la organización cotidiana de las familias y la distribución de sus tiempos. La ausencia de apoyos concretos de transporte, como un servicio que facilite el traslado, emerge como un factor que podría ampliar la participación, según el discurso de los propios familiares, lo que evidencia que la barrera no radica exclusivamente en la motivación o interés de los jóvenes, sino en las condiciones que posibilitan o restringen su traslado.

Desde la perspectiva de los profesionales, la falta de accesibilidad se amplía hacia la autonomía de los jóvenes en su desplazamiento. Las personas con discapacidad intelectual frecuentemente carecen de algunas habilidades adaptativas prácticas, como el manejo del dinero, utilización del transporte, conocimiento del entorno cercano, entre otras, porque no han tenido la posibilidad de adquirirlas (Badia Corbella & Longo, 2013). La falta de desplazamiento independiente restringe el acceso a participar en espacios comunitarios y recreativos, ya que la asistencia queda supeditada a la presencia de un acompañante. Aquí la movilidad, desde los discursos de los tres agentes, se configura como una herramienta clave para la participación social: aprender a trasladarse no sólo implica adquirir una habilidad práctica, sino que expande sus oportunidades de participación.

Sin embargo, los discursos profesionales también profundizan la comprensión de las barreras de accesibilidad, desplazándola hacia una dimensión del entorno. La accesibilidad no se limita al hecho de “poder llegar”, sino que implica que los entornos deben estar diseñados considerando la diversidad de formas de comprensión y comunicación. La ausencia de señalética clara, la predominancia de información exclusivamente letrada y la falta de apoyos visuales transforman espacios públicos como restaurantes, transporte o actividades municipales en contextos poco accesibles para personas con discapacidad intelectual. Desde aquí, Ruano (2024, p. 6), afirma que es esencial promover el diseño universal y la accesibilidad en los lugares de ocio para garantizar que todas las personas, incluyendo aquellas con discapacidad intelectual, puedan disfrutar plenamente de las actividades recreativas. Esto implica adaptar instalaciones, asegurar recursos accesibles y usar tecnología para eliminar barreras. En estos casos, la barrera no se sitúa en la persona, sino en el diseño del entorno. Cuando la información está construida bajo un único código comunicativo que en este caso exclusivamente letrado, quienes no dominan plenamente ese código ven restringida su participación autónoma.

La ausencia de condiciones de accesibilidad física y comunicacional en actividades ofrecidas por instituciones públicas o municipales evidencia que la accesibilidad debe ser comprendida como un principio transversal. La falta de estos sistemas de apoyo limita la participación incluso cuando existe interés y motivación por parte de los jóvenes. En esta línea, se ha señalado que las adaptaciones para intensificar o hacer posible la participación incluyen proporcionar personal de apoyo, modificar materiales y secuencias de habilidades, ajustar

roles, utilizar dispositivos adaptados y sistemas alternativos de comunicación, así como realizar modificaciones en los entornos físicos y sociales para promover relaciones (Badia Corbella y Longo, 2013, p. 9). Estas adecuaciones no sólo amplían las oportunidades de acceso, sino que permiten que las personas con discapacidad intelectual experimenten la satisfacción asociada a actividades recreativas e integradas.

En conjunto, la falta de accesibilidad emerge como una barrera que opera en dimensiones territoriales, logísticas, funcionales y comunicativas. Los discursos permiten comprender que la participación en el ocio no depende únicamente del deseo o motivación individual, sino de las condiciones concretas que habilitan o restringen el acceso a los espacios recreativos. Se pueden mitigar los efectos de la propia discapacidad diseñando intervenciones, servicios y apoyos (Schalock y Verdugo, 2021, p. 14).

## **2.2 Escasez de apoyo**

La subcategoría Escasez de apoyo permite comprender que las barreras para participar en el ocio también son consecuencia de la disponibilidad de redes humanas e institucionales que sostengan dicha participación. En los discursos analizados, el “apoyo” no aparece solo como compañía ocasional, sino como un conjunto de mediaciones necesarias para acceder, mantenerse e involucrarse en actividades recreativas. Así, la escasez de apoyo se configura como una barrera transversal que opera en distintos niveles: desde la necesidad inmediata de acompañamiento para realizar un traslado, hasta la falta de redes familiares, la ausencia de orientación en lo cotidiano y el debilitamiento del respaldo institucional hacia las familias cuidadoras.

En los discursos de los jóvenes, esta barrera aparece de forma más acotada, pero no por ello menos significativa, ya que refleja una vivencia directa: la posibilidad de participar depende de la presencia de otra persona. En este nivel, la escasez de apoyo se manifiesta como una condición básica de acceso: sin alguien disponible para acompañar o trasladar, la actividad de ocio no puede ocurrir. Esta dependencia evidencia que la participación no se sostiene únicamente en la motivación individual, sino en la existencia de apoyos coordinados que acompañen los procesos de autonomía propios de la juventud (Villaescusa y Yurrebaso, 2022).

Cuando estos apoyos no están presentes o no logran articularse adecuadamente, se generan desajustes que pueden traducirse en falta de oportunidades de participación en distintos contextos sociales, lo que progresivamente puede derivar en aislamiento (Villaescusa et al., 2021). Esta falta de apoyo y relaciones junto a una posible falta de autonomía y de dominio del entorno, según Fernández et al. (2013), son la principal causa de la soledad en los y las jóvenes. El problema no radica en el deseo de participar, sino en la inexistencia de una figura que favorezca ese acceso.

Desde los discursos de los familiares, la escasez de apoyo se expresa con mayor intensidad, ya que se evidencia una concentración del cuidado en una sola persona, generalmente la madre, lo que configura una dinámica donde el bienestar y las oportunidades de ocio del joven quedan disponibles según la condición física y emocional de quien cuida. Existe evidencia de que el cuidado de una persona con discapacidad intelectual afecta la calidad de vida en los padres, pudiendo impactar en la salud física, psicológica y emocional, dificultades económicas, falta de apoyo familiar-social y falta de tiempo para el autocuidado. Adicionalmente, los padres han reportado miedo por el futuro de sus hijos y disminución de las actividades de ocio cuando no hay apoyo presente (Leyva-López et al., 2022). Los relatos muestran que la participación en actividades recreativas no solo requiere coordinación, sino también energía, tiempo, recursos y disposición sostenida. Cuando el cuidado recae históricamente en una sola persona, el ocio se vuelve un aspecto vulnerable y fácilmente postergable frente a urgencias cotidianas.

Algunos familiares describen un aislamiento progresivo asociado a la falta de participación del resto de la familia, abarcando una desconexión afectiva y práctica que reduce la red a un núcleo mínimo. Cuando se menciona que “somos cuatro nomás” o que “a nadie le interesa lo que ella haga”, se revela una experiencia de soledad sostenida, donde la falta de red no solo limita la participación en el ocio, sino que también refuerza la idea de que la vida recreativa y social del joven depende exclusivamente de los cuidadores directos.

A su vez, los relatos familiares permiten observar cómo el apoyo se relaciona con la gestión del tiempo. La participación en actividades recreativas no fracasa necesariamente por falta de interés, sino porque las condiciones cotidianas hacen inviable sostener traslados, horarios y acompañamientos. Aparece así una tensión permanente entre lo que se considera beneficioso

para el joven y lo que efectivamente es posible realizar. La falta de tiempo no se presenta como elección individual en los discursos, sino como resultado de responsabilidades acumuladas: trabajo, cuidado de otros hijos, actividades del hogar y rutinas exigentes.

Desde la perspectiva de los profesionales surge con fuerza la noción de deprivación social y cultural, donde algunos jóvenes viven fines de semana completos sin salir, sin compartir con la familia y sin participar en experiencias comunitarias mínimas. Esto se puede comprender desde el ocio ausente que propone Cuenca Cabeza (2014):

Entendemos la carencia de ocio, una vivencia en la que el sujeto percibe la ausencia de vivencias libres, satisfactorias y gratuitas. Dicho en términos coloquiales, sería algo así como la percepción de un tiempo vacío, lleno de aburrimiento. El ocio ausente no es, por tanto, un ocio negativo desde un punto de vista social, es negativo en cuanto a la percepción personal. Quien siente miedo ante la llegada de un fin de semana, de unas vacaciones o de la jubilación, está teniendo una sensación desagradable que seguramente preferiría haber evitado (p. 31).

Esta ausencia de actividades no se explica solamente por falta de oferta, sino por la inexistencia de acompañamiento y motivación desde el entorno. En estos casos, la escasez de apoyo se traduce en un empobrecimiento de experiencias: la vida cotidiana se reduce al espacio doméstico, se limitan los vínculos y se restringen oportunidades básicas de disfrute y participación. Estudios señalan que las personas adultas con discapacidad intelectual pasan mucho tiempo en actividades en casa, actividades que además son pasivas y solitarias, demostrando que adultos con discapacidad intelectual, cuando se le comparó con una muestra de adultos sin discapacidad, manifestaron altos niveles de soledad, ausencia de amistades y pocas oportunidades de estar con amigos (Badia Corbello y Longo, 2013). Además, se menciona que la falta de continuidad de actividades (por ejemplo, al terminar ciertas etapas formativas) puede generar pérdida de habilidades sociales y debilitamiento del diálogo familiar, lo que muestra que el apoyo también debe ser sostenido en el tiempo para que la participación no se interrumpa abruptamente.

Finalmente, los profesionales incorporan una crítica directa hacia el sistema, señalando una forma de abandono institucional hacia madres y padres cuidadores, a quienes no se les entrega herramientas y acompañamientos para sostener el apoyo. Esta lectura permite

comprender que la escasez de apoyo no es solo un problema privado o familiar, sino una condición que se produce cuando la responsabilidad del cuidado se individualiza y se deja a las familias sin respaldo. Desde aquí es importante mencionar que los apoyos genéricos deben incluir estrategias de apoyo que estén disponibles para cualquier persona, con o sin discapacidad, y que puedan ser proporcionadas por muchos proveedores de apoyos, no recayendo en solamente la familia directa (Schalock y Verdugo, 2021)

Los discursos permiten comprender la escasez de apoyo como una barrera que se expresa en la dependencia de acompañamiento para participar, en la sobrecarga del cuidado y el aislamiento familiar, como también en experiencias de privación social y en la insuficiencia de respaldo institucional hacia quienes cuidan. De este modo, la participación en el ocio aparece como una experiencia que no depende sólo del interés individual, sino de la existencia de redes y apoyos capaces de sostenerla de manera cotidiana, continua y significativa.

### **2.3 Estigmas sociales y actitudes discriminatorias**

La subcategoría Estigmas sociales y actitudes discriminatorias permite comprender que las barreras para la participación en el ocio no se originan únicamente en la falta de apoyos materiales o humanos, sino también en la manera en que el entorno social percibe, interpreta y posiciona a las personas con discapacidad intelectual. Se entiende que el ocio es un derecho humano básico, como la educación, el trabajo o la salud, y del que nadie debería ser privado por razones de género, orientación sexual, edad, raza, religión, creencia, nivel de salud, discapacidad o condición económica (Cuenca Cabeza, 2014) Los discursos analizados evidencian que estas actitudes negativas hacia los jóvenes con discapacidad intelectual no se reducen a hechos aislados, sino que configuran un clima de interacción cotidiana marcado por prejuicios, miradas diferenciadoras e infantilización, que condicionan el acceso a espacios recreativos y comunitarios. De esta forma, la participación en el ocio aparece tensionada por formas de trato que limitan el reconocimiento pleno de los jóvenes como sujetos legítimos en la vida social.

En los relatos de los jóvenes, el estigma se expresa de manera más sutil, pero igualmente significativa. Aparecen recuerdos de experiencias de la infancia donde fueron objetivo de

comentarios “pesados” y actitudes poco amables, sintiéndose incómodos en determinados espacios. Estas vivencias no siempre se describen con detalle a través del discurso, pero mediante las voces y la gestualidad se pudo presenciar el impacto psicológico y emocional que generó estas situaciones en ellos.

La necesidad de estar acompañados por sus pares como fuente de seguridad muestra que la pertenencia a un grupo funciona como protección frente a posibles situaciones de exclusión. En este nivel, la discriminación no se manifiesta necesariamente como agresión explícita, sino como un ambiente que genera tensión o vulnerabilidad, donde la presencia individual puede sentirse expuesta y observada. El contacto directo y positivo entre personas con y sin discapacidad puede reducir el estigma y mejorar las actitudes hacia este grupo (Allport, 1954, citado en Ruano, 2024, p.2).

Desde los discursos de los familiares, los estigmas se describen con mayor claridad y crudeza. Se evidencian experiencias de trato desigual tanto en espacios sociales como dentro de la propia familia extendida, donde no se realizan esfuerzos por incluir o adaptar condiciones para la participación. La exclusión aparece, en ocasiones, como omisión: no se invita, no se adapta, no se intenta. En otros casos, se manifiesta de manera directa, especialmente en contextos educativos donde se cuestiona la presencia del joven o se anticipan dificultades únicamente por su diagnóstico. Olavarrieta et.al (2013) aseguran que las actitudes sociales tienen una importante influencia en las oportunidades para llevar adelante una vida normalizada. El estigma hacia las personas con discapacidad intelectual puede ser una barrera significativa que limita sus oportunidades de participación en actividades recreativas y de ocio, desembocando en la exclusión social y la marginación, restringiendo su acceso a espacios y actividades recreativas y limitando su participación (King et al., 2017 en Ruano, 2024, p.3).

Los familiares también describen la experiencia cotidiana de las miradas insistentes en espacios públicos, la sorpresa social ante expresiones de autonomía y la incomodidad que genera que sus hijos sean observados como “diferentes”. La autonomía, el uso de transporte público, la vida afectiva o el consumo en espacios de adultos aparecen como conductas que aún provocan extrañeza en el entorno. Las percepciones sociales hacia el ocio de las personas con discapacidad intelectual pueden estar influenciadas por estereotipos y prejuicios negativos, lo que lleva a la subestimación de sus habilidades y a expectativas limitadas

(Solish et al., 2010 en Ruano, 2024). Esta reacción social revela una expectativa implícita de dependencia permanente, donde la presencia autónoma desestabiliza las representaciones tradicionales sobre la discapacidad. La reiteración de estas experiencias da cuenta de una forma de vigilancia social que impacta no solo en el joven, sino también en su familia, quienes deben enfrentarse constantemente a juicios y miradas que cuestionan la normalidad de situaciones cotidianas.

Asimismo, los relatos familiares permiten observar las consecuencias emocionales que pueden derivarse de experiencias prolongadas de discriminación. Los episodios de exclusión en el ámbito educativo, por ejemplo, no solo afectan la trayectoria formativa, sino también el bienestar psicológico del joven, generando estrés, inseguridad y dudas persistentes respecto a sus propias capacidades. Así como se plantea en la teoría del estigma internalizado, las personas con discapacidad intelectual pueden internalizar las actitudes estigmatizadoras de la sociedad, lo que puede afectar su autoestima y llevar a la autoexclusión (Link & Phelan, 2001, citado en Ruano, 2024; Mampaso et al., 2024). Esto se refleja en la limitación de su participación y disfrute en actividades de ocio, así como en la dificultad para establecer relaciones sociales satisfactorias (Verdonschot et al., 2008 citado en Ruano, 2024, p. 3).

Desde la perspectiva de los profesionales, los estigmas se interpretan como una barrera social que atraviesa distintos espacios comunitarios. Se señala que el desconocimiento y los prejuicios por parte de quienes organizan actividades recreativas derivan en exclusiones directas, justificadas por la supuesta falta de preparación para trabajar con personas con discapacidad intelectual. Esta postura traslada la responsabilidad al joven, en lugar de cuestionar la ausencia de condiciones inclusivas en el entorno.

Además, los profesionales identifican con fuerza la infantilización como una forma persistente de discriminación, donde se asume que las personas con discapacidad intelectual son “niños eternos”, restringiendo su acceso a experiencias propias de la adultez. La infantilización en el contexto de la discapacidad se refiere a tratar a las personas con discapacidad de manera similar a como se trataría a un niño, independientemente de su edad cronológica. Esto puede manifestarse de diversas formas, como hablarles en un tono infantilizado, limitar sus decisiones y autonomía, asignarles roles y responsabilidades por debajo de su capacidad real o negarles oportunidades de participación plena en la sociedad (Contino; Micheletti, 2019, citado en Peláez, Meneses & Solano, 2025). En este sentido, la

negación de la vida afectiva o la sorpresa ante la participación en espacios nocturnos evidencian una limitación que reduce sus posibilidades de experimentar el ocio de acuerdo con su edad y etapa vital.

A esto se suman conductas invasivas normalizadas socialmente, como el trato excesivamente familiar o la intervención no solicitada en decisiones personales, que refuerzan la idea de que no son reconocidos plenamente como adultos autónomos. A esto se suman conductas invasivas normalizadas socialmente, como el trato excesivamente familiar o la intervención no solicitada en decisiones personales, que refuerzan la idea de que no son reconocidos plenamente como adultos autónomos. Estas prácticas pueden comprenderse en el marco de dinámicas de sobreprotección que, aunque muchas veces se justifican desde el cuidado, terminan interfiriendo en la autodeterminación y búsqueda de autonomía personal (Contreras, 2015, en González, Ducca & García, 2020). En este sentido, las personas con discapacidad intelectual no siempre son percibidas como sujetos de derechos, sino como individuos que deben ser protegidos (González, Ducca & García, 2020), lo que reduce su implicación comunitaria y limita el ejercicio pleno de su ciudadanía.

#### **2.4 Limitaciones económicas y estructurales**

La subcategoría Limitaciones económicas y estructurales presenta condiciones materiales y organizacionales que limitan las oportunidades reales para participar en actividades de ocio. Los discursos de familiares y profesionales evidencian que la participación en actividades recreativas se encuentra condicionada por la capacidad económica de la familia y por las características del sistema, configurando un escenario donde el derecho al ocio se ve tensionado por restricciones estructurales.

Desde los discursos de los familiares, las limitaciones económicas aparecen con fuerza como una barrera concreta para que sus hijos puedan acceder a actividades recreativas. Se describen altos costos asociados a la discapacidad, como gastos médicos, tratamientos especializados, medicamentos, implementos y apoyos necesarios para la movilidad o el traslado. Estos gastos no son esporádicos, sino permanentes, y se acumulan en la vida cotidiana del hogar. En este contexto, el financiamiento de actividades de carácter recreativo queda subordinado a otras necesidades consideradas prioritarias. Lozano et al. (2020), señalan que la indisponibilidad de

suficientes recursos económicos afecta directamente sobre las posibilidades de acceso a una oferta de ocio cada vez más supeditada al alcance económico de las familias. Así, el ocio deja de situarse como un espacio de desarrollo o disfrute y pasa a depender de la disponibilidad de recursos económicos, lo que restringe significativamente las posibilidades de participación.

Esta presión económica se traduce en decisiones laborales orientadas a sostener las actividades y necesidades del joven. Algunas familias relatan haber retomado o aceptado empleos principalmente para poder costear talleres, transporte o apoyos específicos de su hijo o hija con discapacidad. En este escenario, el ocio deja de ser una dimensión garantizada y se transforma en una variable sujeta a la fluctuación económica del núcleo familiar. Esta situación se inscribe en un contexto más amplio donde el ocio contemporáneo se encuentra fuertemente vinculado al consumo y a la lógica de mercado, formando parte de una industria orientada al rendimiento económico (Cuenca Cabeza, 2014). Así, cuando el acceso a experiencias recreativas depende de la capacidad de pago, las desigualdades económicas familiares inciden directamente en las oportunidades de participación.

Por otro lado, desde el discurso de F.5 emergen limitaciones de carácter estructural en los procesos de inclusión laboral de su hijo, donde las condiciones ofrecidas por las empresas no se ajustan a las necesidades reales del joven. La propuesta de jornadas completas sin considerar ritmos, apoyos o adaptaciones evidencia una falta de adecuación estructural que limita las posibilidades de inserción laboral en jóvenes y adultos con discapacidad. Esta situación no constituye un hecho aislado, sino que refleja una postergación estructural del colectivo en los espacios laborales, donde las necesidades específicas no son incorporadas en los diseños institucionales, reproduciendo contextos excluyentes que refuerzan su vulnerabilidad (Vidal & Cornejo, 2016).

Esta desarticulación entre oferta laboral y requerimientos individuales no solo restringe el acceso al empleo, sino que impacta indirectamente en la autonomía económica del joven y, por tanto, en su capacidad de participar en actividades de ocio. La inclusión laboral aparece entonces condicionada por parámetros estandarizados que no consideran la diversidad funcional, reproduciendo barreras estructurales que exceden la voluntad individual.

Desde la perspectiva de los profesionales, la dimensión económica vuelve a ser reconocida como una barrera significativa. Se señala que muchas actividades recreativas implican costos

que no todas las familias pueden asumir, especialmente cuando se trata de talleres, gimnasios, actividades artísticas o deportivas que requieren pagos mensuales o semestrales.. Aunque existen alternativas gratuitas, estas no siempre son suficientes, accesibles ni permanentes, lo que consolida un acceso desigual al ocio según el nivel socioeconómico.

Finalmente, los profesionales amplían esta problemática hacia una dimensión estructural más amplia, señalando que la falta de recursos, la escasez de políticas públicas robustas y las limitaciones en infraestructura generan obstáculos sistemáticos para la participación de las personas con discapacidad intelectual.

Por lo tanto, las limitaciones no se presentan como situaciones aisladas, sino como manifestaciones de un sistema que no logra garantizar de manera equitativa la inclusión social y recreativa. En esta línea, diversos estudios han señalado que las barreras estructurales, tales como la falta de accesibilidad física, servicios adaptados y recursos arquitectónicos continúan dificultando la participación social y el acceso a espacios recreativos de las personas con discapacidad (López-Noguero et al., 2016), evidenciando que la exclusión no responde únicamente a factores individuales, sino a configuraciones institucionales y sociales que restringen las oportunidades de inclusión.

A modo de conclusión de los discursos, cuando el acceso a experiencias recreativas está condicionado por la capacidad de pago o por la disponibilidad limitada de recursos institucionales, el ocio deja de operar como un espacio universal y se convierte en una oportunidad diferenciada, marcada por las brechas económicas y estructurales del entorno social.

## **2.5 Limitaciones familiares**

La subcategoría Limitaciones familiares permite comprender que la participación en actividades de ocio no depende exclusivamente de la disponibilidad de apoyos externos, estigmas sociales o de condiciones estructurales, sino también de las decisiones, creencias y temores que se configuran al interior del sistema familiar. Desde los discursos analizados, la familia aparece como un agente clave que puede facilitar o restringir las oportunidades de participación, especialmente cuando la autonomía del joven no es permitida realmente.

Desde los relatos de algunos familiares, emergen con fuerza temores asociados al ejercicio de la autonomía, particularmente en relación con el uso del transporte público, el manejo del dinero o la permanencia en espacios públicos sin acompañamiento de los padres. Estos miedos influyen directamente en las decisiones cotidianas, restringiendo la posibilidad de que los jóvenes participen de manera independiente en actividades recreativas. Los padres y familiares manifiestan miedos y preocupaciones por la seguridad de sus hijos (Badia Corbella & Longo, 2013), ya sea por errores, extravíos o situaciones de riesgo, lo que termina operando como un criterio que limita la experiencia autónoma, incluso cuando existen oportunidades disponibles.

También se describen prácticas de sobreprotección que tienden a mantener a los jóvenes en una posición infantilizada, donde se cuestiona su capacidad para asumir responsabilidades acordes a su edad. Desde aquí, algunas familias eligen las actividades recreativas por ellos, antes que permitir a los participantes decidir por ellos mismos. Sin embargo, la libertad de escoger es vital para la búsqueda de experiencias agradables, satisfactorias y con sentido; en efecto, la ausencia de elección puede privar a las personas de experiencias de ocio positivas (Badia Corbella & Longo, 2013, p. 10-11). Se refuerza la idea errónea del “eterno niño”, traducéndose en decisiones que restringen experiencias propias de la adultez, como asistir a un pub, participar en salidas nocturnas o salidas entre amigos, tener relaciones de pareja o asumir tareas domésticas de forma independiente.

Estas dinámicas familiares también tienen un impacto práctico en la continuidad de espacios de ocio, ya que se menciona que cuando las familias no autorizan, no acompañan o no priorizan la asistencia a talleres y actividades, estas instancias pierden sostenibilidad y terminan desapareciendo. La falta de compromiso o confianza en la participación de los jóvenes no solo afecta a nivel individual, sino que incide en la oferta misma de actividades disponibles para el grupo, reduciendo las oportunidades de esparcimiento al resto de la población.

Algunos familiares reconocen la necesidad de recibir orientación y apoyo para fortalecer la confianza en las capacidades de sus hijos. Se identifica que el proceso de generar autonomía no solo involucra al joven, sino también a la familia, quien requiere herramientas, acompañamiento y contención para transitar desde una lógica centrada exclusivamente en la

protección hacia una que favorezca gradualmente la independencia. La participación en el ocio aparece entonces mediada por la disposición familiar a confiar y permitir, lo que revela que la autonomía no es únicamente una competencia individual, sino también una construcción relacional. Esta perspectiva se alinea con el enfoque ecológico del desarrollo humano, que reconoce la influencia de los entornos familiares y sociales en la configuración de las oportunidades de participación (Bronfenbrenner, 1979).

Desde la perspectiva de los profesionales, esta subcategoría se profundiza aún más al señalar que la familia puede constituirse tanto en el principal facilitador como en la principal barrera para la participación en el ocio. Se observa que en ocasiones, el ocio es considerado secundario frente a intervenciones terapéuticas o educativas, lo que desplaza su importancia en el desarrollo integral del joven.

Asimismo, la sobreprotección y el temor a la exposición en espacios públicos son identificados como factores que restringen permisos y oportunidades, especialmente en etapas de transición hacia la vida adulta. Los disparadores de estas conductas, según refieren los padres, son sus propios miedos, la sobreprotección y la subestimación de las capacidades de sus hijos. Son las barreras psicológicas, por lo tanto, las que se interponen de modo muy potente para limitar el desarrollo de la autodeterminación en los hijos (Mumbardó-Adam et al., 2018).

Los profesionales describen situaciones concretas donde las decisiones familiares limitan directamente la participación, ya sea al negar salidas, no ofrecer experiencias alternativas o mantener dinámicas que refuerzan la dependencia. Se señala que cuando no se promueve el desarrollo de habilidades de la vida diaria, la intimidad o la toma de decisiones personales, se dificulta el reconocimiento del joven como sujeto autónomo. De esta forma, la infantilización dentro del entorno familiar no solo restringe experiencias recreativas, sino que también impacta en la construcción de la identidad adulta.

No obstante, también se reconoce que estas limitaciones pueden transformarse a través de procesos de orientación y acompañamiento a las familias. En general, los padres no conocen el concepto de autodeterminación, por tanto, resulta fundamental ofrecer apoyos y oportunidades para posibilitar a las personas con discapacidad lograr el mayor desarrollo posible en autodeterminación, considerando que la familia constituye el entorno

natural más importante para la promoción de habilidades de vida independiente (Sabeih et al., 2020). El trabajo profesional orientado a generar conciencia respecto a la importancia del ocio y la autonomía permite que, en muchos casos, los temores cedan y se amplíen progresivamente las oportunidades de participación.

### **3. Oportunidades**

A diferencia de las limitaciones descritas en la categoría anterior, esta categoría reúne aquellos factores que favorecen y amplían las posibilidades de participación en actividades de ocio para jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Desde los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, emergen experiencias, apoyos y condiciones que permiten contrarrestar las barreras estructurales, económicas y familiares que fueron previamente identificadas.

Es necesario mencionar que las oportunidades no aparecen únicamente como ausencia de obstáculos, sino como acciones que promueven la autonomía, pertenencia y reconocimiento social. Desde aquí, las subcategorías son: Apoyo familiar e institucional, Espacios inclusivos y adaptados y Redes relacionales y pertenencia grupal.

#### **3.1 Apoyo familiar e institucional**

La subcategoría Apoyo familiar e institucional permite comprender que la participación en actividades de ocio se sostiene con la existencia de redes que habilitan y acompañan dichas experiencias. En coherencia con ello, el Modelo de Calidad de Apoyos plantea que la discapacidad no es una condición fija ni dicotómica, sino que su impacto varía según las fortalezas de la persona y los apoyos disponibles en el entorno, pudiendo mitigar sus efectos mediante intervenciones y estrategias diseñadas colaborativamente (Schalock et al., 2020). A partir de los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, el apoyo emerge como un factor importante que media entre las capacidades individuales y las oportunidades de participación.

Desde la perspectiva de los jóvenes, el apoyo se expresa principalmente a través de vínculos significativos. En sus relatos nombran a sus madres, padres, hermanos, tías, profesores y coordinadoras de talleres, siendo personas que acompañan, trasladan, observan, participan y están presentes en su día a día y en sus experiencias de ocio y recreación. Desde sus discursos, el apoyo lo experimentan como cercanía y disponibilidad para ellos: acompañarlos a una actividad, asistir a una presentación o gestos y palabras de aliento. En relación con ello, se ha señalado que la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual no solo depende de la persona en sí, sino de su entorno y de los apoyos con los que cuente (González Casas, Ducca Cisneros & García Román, 2020). De este modo, los vínculos significativos mencionados por los jóvenes operan como condiciones concretas que sostienen su participación.

La familia constituye un apoyo básico para hacer frente a las necesidades de las personas con discapacidad intelectual (Cruz y Jiménez, 2016; Vilaseca et al., 2017, citados en García, 2020). En los discursos de los familiares, el apoyo no se limita al acompañamiento, sino que también describen acciones concretas orientadas a generar oportunidades, como organizar talleres deportivos entre padres, coordinar actividades y gestionar experiencias que amplían el círculo social de sus hijos. Por otra parte, se observa una disposición consciente por promover aprendizajes vinculados a la autonomía, tales como el uso del dinero, la interacción social o el desenvolvimiento en espacios públicos.

Los relatos evidencian también que este apoyo sostenido impacta también en la percepción de tranquilidad y confianza de sus propios hijos. Cuando los jóvenes logran insertarse en espacios laborales o institucionales que ofrecen contención y acompañamiento, la familia experimenta una disminución de la preocupación constante, lo que refuerza la idea de que el apoyo no solo beneficia al joven, sino que a toda la familia. Desde aquí, la confianza se fortalece a medida que se amplían las experiencias de participación.

Desde la perspectiva de los profesionales, el apoyo se presenta a través de un conjunto de estrategias estructuradas orientadas a facilitar el acceso, la permanencia y el sentido de pertenencia en los espacios de ocio. Estas estrategias incluyen la incorporación del traslado dentro de las actividades, la flexibilidad a la hora de realizar los pagos, la evaluación progresiva de los niveles de autonomía y la orientación constante a las familias para ajustar la

intensidad de los apoyos, viéndose así el acompañamiento como un proceso formativo continuo.

El apoyo institucional se entiende como una mediación pedagógica que acompaña el desarrollo de la autonomía de manera gradual. La repetición de experiencias, la construcción de rutinas y la presencia constante de profesionales permiten que los jóvenes se apropien de los espacios recreativos con mayor seguridad, transformando actividades inicialmente desafiantes en instancias significativas y deseadas. Desde el Modelo de Calidad de Vida y Apoyos (Schalock et al., 2020), las condiciones que facilitan la calidad de los apoyos incluyen la consistencia, estabilidad y coordinación en su provisión, así como la adaptación de los entornos para promover autonomía y participación.

Los profesionales también enfatizan que el apoyo no se dirige exclusivamente a los jóvenes, sino que involucra necesariamente a las familias. La orientación y el acompañamiento familiar se presentan como componentes esenciales para consolidar la participación en el ocio, otorgándole un lugar relevante dentro de la vida cotidiana. En este sentido, diversas investigaciones han señalado que las familias de personas con discapacidad intelectual manifiestan una necesidad continua de apoyo e información por parte de los profesionales, valorando especialmente la orientación respecto a recursos y procesos formativos (Balcells-Balcells et al., 2019 en García, 2020). De este modo, el apoyo familiar e institucional no opera de manera aislada, sino como una red articulada que sostiene la participación de los jóvenes y adultos con discapacidad en el tiempo.

### **3.2 Espacios inclusivos y adaptados**

A partir de los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, la subcategoría Espacios inclusivos y adaptados permite comprender estos espacios como contextos que habilitan experiencias de pertenencia, autonomía y reconocimiento, configurándose como escenarios donde la inclusión se materializa en prácticas cotidianas, generando condiciones que posibilitan una participación significativa y sostenida en las actividades recreativas.

Desde la perspectiva de los jóvenes, las características de los espacios no emergen explícitamente, sin embargo, se evidencia con claridad la dimensión emocional asociada a

ellos, reflejando experiencias de aceptación dentro de las actividades, dando cuenta de entornos donde se sienten reconocidos y validados. En los discursos no hablan de la infraestructura o el espacio físico, sino cómo se sienten en las actividades o con las personas a cargo. La inclusión no se ve sólo como algo estructural sino también en las condiciones de acogida que favorecen la permanencia y la participación de las personas con discapacidad intelectual. Torramilans y Molla (2023) señalan que la función de los profesionales consiste en:

promover la máxima inclusión a través de la vinculación y participación en el entorno comunitario; empoderar a las personas para aumentar su capacidad de toma de decisiones y de autodeterminación; incrementar su satisfacción y la de sus familias a través de la oferta de espacios de bienestar acogedores y accesibles; y potenciar su presencia y visibilización en los propios entornos municipales, a través de apoyos personalizados de las/los profesionales (p. 53)

De este modo, la inclusión no se agota en la apertura del espacio físico, sino que se concreta en prácticas profesionales orientadas a la participación activa, la autodeterminación y la visibilización social de las personas con discapacidad intelectual.

En los discursos de los familiares, estos espacios adquieren también un carácter experiencial y relacional, ya que son valorados como oportunidades concretas para que los jóvenes vivan experiencias significativas, amplíen su círculo social y sostengan procesos de socialización que, en muchos casos, la familia no puede generar por sí sola. Las salidas comunitarias, las actividades deportivas o los talleres recreativos no son entendidos únicamente como instancias de entretenimiento, sino como escenarios donde se construye pertenencia y se previene el aislamiento. Desde el modelo de calidad de vida, la participación en contextos comunitarios constituye una dimensión central del bienestar y la inclusión social en personas con discapacidad intelectual (Verdugo et al., 2021).

Asimismo, los familiares destacan que estos entornos se constituyen en espacios seguros, donde la participación ocurre con acompañamiento profesional y en contextos protegidos. Esta percepción de seguridad genera confianza en que las experiencias serán guiadas de manera respetuosa y ajustada a las características individuales.

Desde los discursos de los profesionales, los espacios inclusivos son entornos comunitarios donde las personas con discapacidad intelectual participan junto a otros, evitando dinámicas segregadoras. Aquí la inclusión se entiende como una aproximación progresiva a contextos sociales cotidianos, como bares, piscinas, cerros y otras actividades culturales, donde participan en igualdad de condiciones y acorde a la etapa vital en la que se encuentran. Los profesionales mencionan que en estos espacios buscan romper con prácticas de infantilización, entregándoles experiencias propias de la juventud y la adultez y reconociéndolos como sujetos con sus propios gustos, intereses y decisiones.

Estos espacios trabajan con estrategias concretas como anticipar las actividades, uso de apoyos visuales, consideración de perfiles sensoriales y ajustes según cada persona. Como dicen Verdugo, Schalock y Gómez (2021), los espacios inclusivos son aquellos que brindan acceso a recursos, información y relaciones; fomentan el crecimiento y el desarrollo y apoyan a las personas, y se adaptan a las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y afinidad. Estas acciones buscan reducir la ansiedad, favorecer la comprensión de las actividades a realizar y facilitar una participación activa.

Los espacios inclusivos se entienden como contextos flexibles, donde la participación se construye a partir de los propios intereses y preferencias de quienes participan. La consideración de sus perfiles permite que las experiencias de ocio sean significativas para ellos, reconociendo también su capacidad de decisión y con ello su autodeterminación, reconociendo a las personas con discapacidad intelectual como sujetos autónomos. Es fundamental promover la autogestión (Rodríguez-Bravo et al., 2018), la autodeterminación y el empoderamiento de personas con discapacidad intelectual, permitiéndoles tomar decisiones y controlar su propia vida (Smeets et al., 2023), incluyendo elegir libremente el ocio en cualquier aspecto de sus vidas.

Finalmente, los discursos profesionales también evidencian que estos espacios generan procesos de visibilización social, ya que la presencia reiterada de personas con discapacidad intelectual en espacios públicos contribuye a cuestionar prejuicios y modificar las miradas y percepciones sociales, favoreciendo progresivamente una inclusión en la comunidad mediante su participación. Desarrollar programas de ocio inclusivos es esencial para reducir el estigma y potenciar la diversidad e inclusión, involucrando a personas con y sin discapacidad en actividades recreativas, deportivas y eventos comunitarios (Ruano, 2024).

En conclusión

para identificar las necesidades de las personas con discapacidad intelectual y para mejorar y ampliar los servicios de ocio, los profesionales del ocio, educadores y familias deben trabajar conjuntamente. Una vez identificadas las preferencias, las capacidades y las habilidades necesarias para las actividades libremente elegidas por la persona con discapacidad intelectual, los distintos profesionales han de establecer las estrategias de intervención adecuadas para que la integración en el ocio comunitario resulte un éxito. (...) Para concluir, habrá que señalar que la planificación y la calidad de unos servicios de apoyo del ocio en el marco de la comunidad pueden sustituir en gran parte la necesidad de otros recursos más institucionalizados y más costosos, y ofrecer a las familias cuidadoras una forma de aliviar la carga que supone en ocasiones el cuidado de la persona con discapacidad (Badia Corbella & Longo, 2013, p. 12).

Esta perspectiva refuerza la idea de que los espacios inclusivos y adaptados no solo amplían oportunidades de participación, sino que también transforman las dinámicas tradicionales de cuidado, promoviendo una inclusión comunitaria que fortalece tanto la autonomía de las personas como la red de apoyo familiar.

### **3.3 Redes relacionales y pertenencia grupal**

La subcategoría Redes relacionales y pertenencia grupal permite comprender que el ocio no solo constituye un espacio donde se construyen vínculos estables que configuran la identidad, pertenencia y bienestar emocional de las personas con discapacidad intelectual. A partir de los discursos de jóvenes, familiares y profesionales, las redes relacionales emergen como un componente estructural de la experiencia de ocio, donde los jóvenes no solo participan en actividades, sino que construyen amistades y consolidan vínculos que se sostienen en el tiempo.

Desde la voz de los jóvenes, la pertenencia aparece en las menciones de nombres de sus amigos más cercanos, talleres o equipos deportivos y trayectorias que han durado por años,

describiendo vínculos significativos que forman parte de su historia personal. La reiteración en sus relatos evidencia continuidad y estabilidad en vínculos escogidos por ellos mismos. Cabe señalar que el individuo se construye desde su participación e interacción con la familia y la sociedad, es decir, tanto el sentido de pertenencia como el de separación-individuación se logra en la interacción familiar y extra-familiar, lo que resulta fundamental para lograr sujetos activos, autónomos, integrados y que resulten en un aporte a una sociedad en desarrollo (Andreucci Annunziata & Morales Cabello, 2019).

Los jóvenes asocian estos vínculos a emociones como felicidad o cuando destacan la importancia de “sus amigos”, se observa que el bienestar emocional se encuentra estrechamente ligado a la posibilidad de compartir con pares. Los espacios de ocio se visualizan como lugares donde experimentan alegría, complicidad y validación, fortaleciendo su autoestima y su sentido de pertenencia.

Desde los discursos familiares, las redes relacionales de sus hijos representan un repertorio más amplio para su mundo social, donde reconocen que la interacción entre pares facilita aprendizajes, se comprenden mejor y se pueden llevar a cabo experiencias que no logran generarse de la misma manera en el entorno familiar. Desde esta perspectiva, si nos centramos en las personas con discapacidad intelectual, las relaciones interpersonales, entendidas como relaciones deseadas y significativas para las personas y base de su red social, atraviesan sus trayectorias vitales y tienen un impacto directo en sus formas y procesos de inclusión en distintos ámbitos: en el escenario educativo, en la transición a la vida adulta, en los procesos de emancipación y en la participación cultural y recreativa, entre otros (Díaz-Garolera et al., 2023). Cuando destacan que “ha sido más fácil entender cosas con sus pares” o que se hablan por WhatsApp, demuestra que no es una situación aislada sino que hay un vínculo generado y sostenido, generando redes más amplias y autónomas que solamente la relación familiar o institucional.

En los relatos familiares también nace la diferencia entre vivir experiencias propias que fueron elegidas por los mismos jóvenes, a tener que participar en actividades organizadas únicamente por los adultos o familiares. La diferencia entre asistir a cumpleaños de amigos propios versus cumpleaños de los amigos de los padres o hermanos evidencia una tensión entre una vida social impuesta y una vida social construida de forma autónoma. Esta idea se vincula también con los discursos de los profesionales, quienes enfatizan esta diferencia al

señalar la importancia de que los jóvenes se junten fuera de los establecimientos institucionales, como salir a un parque, ir al cine o experiencias que sean acorde a sus intereses y su etapa del ciclo vital. Desde el modelo de calidad de vida, la autodeterminación constituye una dimensión central en la transición a la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual, implicando la posibilidad real de tomar decisiones sobre sus relaciones, actividades y espacios de participación (Verdugo et al., 2021).

Desde los discursos de los profesionales, las redes relacionales son entendidas como un factor central para el bienestar emocional y la salud mental de las personas. El sentido de pertenencia, tener un rol dentro del grupo y ser reconocido por sus pares se vincula con mejor autoestima y mayor confianza, generando disfrute y motivación sostenida para participar. Mencionan que los grupos no sólo ofrecen compañía, sino también reconocimiento, cuidado entre ellos mismos y validación de la identidad de cada uno.

Otro elemento que surge con fuerza es la importancia de naturalizar las relaciones afectivas y de pareja. Los profesionales mencionan relaciones no sólo de amistad, sino también de amor y desamor como experiencias propias de la juventud y la adultez, situando a los jóvenes como personas que transitan procesos afectivos similares a cualquier otra persona de su edad. Investigaciones recientes señalan que la sexualidad constituye una dimensión central de la experiencia humana y que las personas con discapacidad intelectual otorgan relevancia a la construcción de relaciones íntimas como parte de una buena vida y del fortalecimiento de su independencia (Beltrán-Arreche et al., 2024). Desde aquí, deben desafiarse las miradas infantilizadoras de la sociedad, reafirmando su derecho a vivir experiencias relacionales propias de su etapa vital.

Se menciona también la expansión de estos vínculos a través de medios digitales, demostrando que no se restringen las relaciones únicamente al encuentro presencial. Se habla de la participación activa en redes sociales como Instagram, Tiktok o WhatsApp, el posteo de fotografías y la invitación a otros jóvenes a las actividades, evidenciando apropiación de las herramientas digitales, teniendo mayor dominio incluso que gran parte de la adultez actual. Desde el Modelo de Calidad de Vida, las conexiones y redes sociales constituyen sistemas de apoyo que amplían oportunidades, fortalecen el bienestar personal y favorecen la participación significativa en la comunidad (Verdugo, Schalock & Gómez, 2021).

En conclusión, los discursos permiten comprender que las redes relacionales no sólo favorecen una participación sostenida en actividades de ocio, sino que contribuyen un apoyo fundamental para la propia persona, su bienestar emocional, construcción de identidad y mayor autonomía. Tener amigos propios, mantener vínculos sostenidos en el tiempo, asumir roles dentro del grupo y generar salidas independientes de la familia son experiencias que consolidan su condición de sujetos adultos, capaces de construir y sostener su propia vida social.

## 6. Conclusiones y proyecciones

## **6. Conclusiones y proyecciones**

La investigación llevada a cabo tenía como propósito responder la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las barreras y oportunidades relacionadas al desarrollo de las habilidades sociales con que se encuentran los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos? Para ello, a partir de la revisión de literatura y del análisis de los discursos y experiencias de jóvenes con discapacidad intelectual, familiares y profesionales del área, fue posible establecer las siguientes conclusiones.

Uno de los principales hallazgos de esta investigación, y probablemente el más significativo, es que el ocio y los espacios de esparcimiento y recreación ocupan un lugar fundamental en la vida de las personas con discapacidad intelectual, especialmente en la etapa de transición hacia la vida adulta. A partir de los discursos de los jóvenes, sus familias y los profesionales participantes, fue posible analizar que estos espacios no solo representan instancias de distracción o tiempo libre, sino que constituyen contextos relevantes para el desarrollo de habilidades sociales, la construcción de vínculos con pares y el fortalecimiento de la autonomía personal.

Por otro lado, también se identificaron barreras, las cuales no se explican únicamente por características individuales de los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, sino que responden, en gran medida, a condiciones sociales, estructurales y culturales que dificultan su inclusión. Entre estas barreras se destaca la falta de accesibilidad, expresada principalmente en la lejanía de los espacios recreativos y en las dificultades de transporte, como también desde el diseño de los entornos informativos y comunicativos, ya que no cuentan con apoyos de accesibilidad en la información y no se consideran las necesidades concretas de las personas con discapacidad. Esto da cuenta que la inclusión en el ocio no depende sólo de las personas o de la existencia de los espacios recreativos, sino de que estos sean efectivamente comprensibles y accesibles para todas las personas.

Con relación a lo anterior, la escasez de apoyos disponibles para favorecer la participación sostenida en espacios de ocio también se configura como una barrera. Desde los discursos, la responsabilidad de acompañar, gestionar y sostener estas experiencias recae principalmente en la familia cercana, muchas veces sólo en la madre, lo que evidencia una débil red de apoyo comunitario e institucional. Esta situación no solo limita las oportunidades reales de

participación, sino que también sobrecarga a las familias, quienes muchas veces deben asumir en solitario tareas de cuidado, traslado, coordinación y acompañamiento, generando que muchas veces no existan oportunidades reales para las personas con discapacidad intelectual.

Asimismo, la investigación permitió evidenciar que, si bien ha existido un cambio en el concepto y en la mirada hacia las personas con discapacidad intelectual, y con ello han surgido políticas públicas que favorecen la inclusión, aún persisten estigmas sociales y actitudes discriminatorias que continúan marcando la experiencia cotidiana de las personas con discapacidad intelectual en espacios públicos y comunitarios. Estas miradas que subestiman y menoscaban las capacidades de las personas con discapacidad intelectual constituyen obstáculos profundos para el desarrollo de una vida adulta plena. Esto da cuenta de la existencia de una mirada que no reconoce y valora plenamente a las personas con discapacidad intelectual como sujetos de derecho, que pueden ser autónomos, tener sus propios intereses, amistades y relaciones, y que pueden desenvolverse activamente en distintos contextos.

No obstante, los discursos analizados también permiten concluir que el ocio puede transformarse también en un espacio que tensiona y desafía estas percepciones excluyentes, favoreciendo la inclusión social.

Otra barrera relevante se relaciona con las limitaciones económicas y estructurales que dificultan el acceso a experiencias de ocio, ya que muchos espacios recreativos implican costos de participación que no siempre resultan accesibles para las personas con discapacidad intelectual y sus familias, especialmente considerando que la oferta de espacios verdaderamente inclusivos suele ser limitada. A esto se suma que, en numerosas ocasiones, vivir con una discapacidad implica asumir gastos adicionales asociados a servicios de salud, terapias, apoyos profesionales, transporte o adaptaciones necesarias para la vida cotidiana. Estos costos pueden reducir las posibilidades de destinar recursos económicos a actividades recreativas, situando el ocio en un lugar secundario frente a otras necesidades que son consideradas prioritarias.

Por otra parte, muchos espacios recreativos no cuentan con condiciones materiales adecuadas para recibir a personas con discapacidad, lo que evidencia que la exclusión también se produce desde la organización misma de los entornos. La ausencia de adaptaciones de acceso

en la infraestructura, como por ejemplo en rampas o ascensores, en la información disponible o en las condiciones de accesibilidad limita las oportunidades de participación, reforzando desigualdades que dificultan el acceso equitativo a experiencias de ocio significativas.

A su vez, a partir de los discursos de familiares y profesionales surge una barrera emergente que tiene que ver con las limitaciones que coloca la misma familia, no desde una lógica de culpabilización, sino entendiendo que muchas veces los temores, miedos o resistencias frente a la autonomía de los hijos e hijas adultas con discapacidad surgen en contextos donde las familias han debido enfrentar históricamente la falta de apoyos, orientación y acompañamiento.

Otro de los aspectos que se develan en esta investigación se relaciona con las oportunidades, permitiendo visualizar condiciones y experiencias que favorecen significativamente la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en espacios recreativos y, con ello, el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio. Estas oportunidades se construyen principalmente a partir de vínculos, apoyos y contextos que reconocen a las personas con discapacidad intelectual como sujetos activos, con intereses, capacidades y derecho a participar en la vida comunitaria.

Una de las principales oportunidades relevadas en los discursos corresponde al apoyo familiar e institucional. Desde los relatos de los propios jóvenes como también de los familiares y profesionales, se permite concluir que la presencia de personas significativas a lo largo de su vida, que los han acompañado, motivando y han creído en ellos y sus capacidades cumplen un rol determinante a la hora de participar. Aparecen personas como familiares, tíos, profesores y profesionales, que los han hecho sentir validados y acompañados y que han logrado generar así una permanencia en actividades recreativas, entregándoles seguridades, confianza y validación, aspectos fundamentales para que los jóvenes se atrevan a participar de las actividades y desenvolverse con mayor autonomía, generando nuevas redes relacionales.

Otra oportunidad relevante se encuentra en la existencia de espacios inclusivos y adaptados, los cuales se configuran como contextos significativos para la participación en actividades de ocio. Estos lugares ofrecen no sólo actividades recreativas, sino también entornos preparados para acoger a las personas con discapacidad intelectual desde una lógica de respeto,

accesibilidad y acompañamiento, reconociéndoles siempre como sujetos de derecho. Estos espacios destacan porque consideran las necesidades concretas de quienes participan, adaptando constantemente la información, los recursos y las propias actividades recreativas.

Por otra parte, se releva el acompañamiento recibido por la familia extendida y los profesionales de las distintas instituciones que han acompañado su proceso y abogado por sus derechos, fortaleciendo en lo emocional desde su autoimagen y autoconfianza, generando seguridad y reconocimiento de sus capacidades, validando sus logros en todo momento. También se destaca las experiencias propuestas, las cuales han resultado significativas para los jóvenes, tales como salidas a museos, al planetario, al zoológico e incluso a bares, instancias en las que han podido desenvolverse con mayor seguridad y confianza gracias al apoyo de los centros que los acompañan. Desde aquí, es posible concluir que los espacios inclusivos cumplen una función social fundamental, la cual es libre pero aún así formativa, ya que se constituyen como escenarios de aprendizaje donde se desarrollan habilidades sociales, comunicativas y se fomenta siempre la autonomía y autodeterminación. En estos espacios, los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual tienen oportunidades concretas para interactuar con otros, tomar decisiones, resolver situaciones cotidianas y sentirse partícipes de un grupo.

Finalmente, se visualiza también la oportunidad de las redes relacionales y la pertenencia grupal. Los discursos demuestran que a través de las experiencias de ocio o de espacios inclusivos en los que han participado, los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual han construido vínculos, generando amistades, estableciendo relaciones de pareja, sintiéndose parte de un grupo y compartiendo con otras personas en un contexto protegido y de aceptación. Estos vínculos constituyen un elemento clave para sostener la participación en el tiempo. Junto a esto, la pertenencia grupal aparece como una oportunidad para el desarrollo de habilidades sociales, ya que favorece la comunicación, la convivencia y la construcción de lazos afectivos. Cuando los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual logran sentirse parte de un espacio y de una red de relaciones significativas, aumentan sus niveles de motivación, bienestar y compromiso con la participación, ya que se trata de un espacio donde ellos mismos eligen estar.

En términos generales, los resultados de esta investigación permiten concluir que el ocio constituye una dimensión fundamental en la vida de las personas con discapacidad intelectual, no sólo como espacio de recreación, sino también como un contexto significativo

para el desarrollo de habilidades sociales, la construcción de vínculos y el fortalecimiento de la autonomía personal. Sin embargo, a pesar de su relevancia para el bienestar y la calidad de vida, en el contexto chileno el ocio en personas adultas con discapacidad intelectual continúa siendo una dimensión escasamente visibilizada. Gran parte de las políticas, programas y estudios se concentran en la etapa escolar o en la infancia, dejando en un segundo plano las experiencias de participación social y recreativa una vez que las personas egresan del sistema educativo. Esto genera un escenario en el que muchos jóvenes y adultos con discapacidad intelectual ven reducidas sus oportunidades de participación en espacios comunitarios, especialmente en aquellos vinculados al ocio y la recreación.

Esta falta de visibilización resulta especialmente significativa si se considera que el ocio es una necesidad humana presente a lo largo de todo el ciclo vital, y que muchas veces no se le brinda la importancia que requiere. Las experiencias de esparcimiento, recreación y participación en actividades significativas no solo permiten disfrutar el tiempo libre, sino que también favorecen procesos de aprendizaje social, fortalecen la construcción de amistades y relaciones afectivas, y contribuyen al desarrollo integral de las personas. En este sentido, limitar las oportunidades de ocio para las personas con discapacidad intelectual implica también restringir espacios donde se desarrollan habilidades sociales y se generan vínculos afectivos que son necesarios para todas las personas.

Desde esta perspectiva, la presente investigación buscó aportar a la comprensión de esta realidad a partir de las experiencias y discursos de las propias personas con discapacidad intelectual, sus familias y los profesionales que trabajan en contextos recreativos e inclusivos. Escuchar sus voces permitió visibilizar tanto las barreras que continúan limitando la participación en espacios de ocio como las oportunidades que surgen cuando existen apoyos, entornos inclusivos y redes relacionales significativas. De este modo, el estudio contribuye a ampliar la mirada sobre el ocio como una dimensión relevante en la vida adulta de las personas con discapacidad intelectual, resaltando la necesidad de generar más espacios inclusivos donde puedan participar, relacionarse y desenvolverse plenamente.

A modo de proyección, resulta necesario avanzar en el reconocimiento del ocio y la participación comunitaria como dimensiones fundamentales para la inclusión social de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, dejando de comprenderlo únicamente como actividades secundarias o complementarias. En este sentido, el acceso a experiencias

recreativas debe ser entendido como parte del ejercicio de derechos, lo que implica no solo generar espacios accesibles, sino también promover condiciones sociales, institucionales y culturales que posibiliten una participación efectiva, significativa y sostenida en el tiempo.

Desde esta perspectiva, se vuelve clave fortalecer redes de apoyo, promover entornos inclusivos y favorecer prácticas que reconozcan las capacidades, intereses y decisiones de las personas con discapacidad intelectual. Asimismo, visibilizar el ocio como un ámbito relevante de la vida cotidiana permite avanzar en la construcción de trayectorias más autónomas, en las que las personas puedan desarrollar vínculos significativos, participar activamente en la comunidad y proyectar sus propias formas de vida.

En este marco, la investigación también releva la necesidad de acompañar a las familias y a los entornos cercanos en los procesos de transición hacia la vida adulta, promoviendo una mayor confianza en las capacidades de los jóvenes y fortaleciendo las condiciones que favorezcan su autonomía. De este modo, la ampliación de oportunidades de ocio no solo impacta en la experiencia individual, sino que también contribuye a transformar miradas sociales, tensionar prácticas excluyentes y avanzar hacia una sociedad que reconozca plenamente el derecho de todas las personas a participar, decidir y disfrutar de su vida.

La presente investigación presenta algunas limitaciones que es importante considerar al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, al tratarse de un estudio de enfoque cualitativo y de carácter fenomenológico, los hallazgos no buscan ser generalizables a toda la población de personas con discapacidad intelectual, sino comprender en profundidad las experiencias de un grupo específico en contextos determinados.

Asimismo, la muestra estuvo compuesta por jóvenes, familiares y profesionales vinculados a espacios concretos de participación, lo que puede influir en los relatos recogidos, en la medida en que corresponden a experiencias situadas y no necesariamente representativas de otras realidades o territorios.

Finalmente, se reconoce como limitación la dificultad de acceso a una mayor diversidad de participantes, especialmente en el caso de jóvenes con discapacidad intelectual, donde las características comunicativas y los niveles de apoyo requeridos pueden haber incidido en la profundidad o extensión de algunos discursos. No obstante, estas limitaciones no invalidan

los resultados obtenidos, sino que invitan a comprenderlos desde su carácter situado y a proyectar futuras investigaciones que profundicen en esta temática desde otras perspectivas y escenarios.

## 7. Bibliografía

Aita Menni (2021). De la discapacidad a la participación. Fundación Aita Menni. Recuperado de: <https://www.aita-menni.org/es/articulo/de-la-discapacidad-a-la-participacion/>

Agurto, J. N. R., & Arroyo, J. T. (2022). Las relaciones interpersonales y la calidad educativa. *TecnoHumanismo*, 2(3), 17-34.

Andreucci Annunziata, Paola, & Morales Cabello, Camila. (2019). Discapacidad Intelectual en Primera Infancia: La Perspectiva de los/as Hermanos/as de Niños/as con Síndrome de Down. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 13(2), 191-208. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782019000200191>

Anzules Molina, D. R., Alcívar Pincay, G. A., & Corral Joza, K. E. (2025). El impacto del deporte en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual: experiencias y perspectivas. *Revista InveCom*, 5(2).

Arbeláez Gómez, M. C., Onrubia Goñin, J., Patiño López, J. A., Blandón Colina, T. F., Vanegas Osorio, J. H., Castrillón Osorio, L. C., ... & Romero, J. (2014). *Revista de Investigaciones*. Vol. 14 No. 23 Mayo 2014.

Argel, D. (2022). Recreación y ocio en las personas con discapacidad intelectual. Recuperado de: <https://argel5.webnode.cl/l/recreacion-y-ocio-en-las-personas-con-discapacidad-intelectual/>

Badia Corbella, M., & Longo Araújo de Melo, E. (2013). El ocio en las personas con discapacidad intelectual: participación y calidad de vida a través de las actividades de ocio.

Bautista, N. P. (2011). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.

Bautista, N. (2022). *Proceso de la investigación cualitativa: epistemología, metodología y aplicaciones*. Editorial El Manual Moderno.

Beart, S., Hawkins, D., Stenfert Kroese, B. Smithson, P., y Tolosa, I. (2001). Barriers to accessing leisure opportunities for people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 133- 138.

Beltrán-Arreche, Maialen, Fullana-Noell, Judit, Pallisera-Díaz, María, Rey-Freire, Ana, Blay-Bisbal, Clara, & Vinatea-Elorrieta, Alicia. (2024). Las relaciones afectivo-sexuales de las personas con discapacidad intelectual: apoyos y barreras desde la perspectiva de personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 55(3), 29-48. Epub 13 de diciembre de 2024. <https://dx.doi.org/10.14201/scero.31860>

Bisquerra, R. (2022). Metodología de la investigación educativa.

Boehm, T. L., Carter, E. W., & Taylor, J. L. (2015). Family quality of life during the transition to adulthood for individuals with intellectual disability and/or autism spectrum disorders. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 120(5), 395-411.

Bravo, X. R., & Osorio, B. (2017). Criterios de calidad y rigor en la metodología cualitativa. *Gac pedagóg*, 36, 62-74.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard university press.

Cabeza, M. C. (2009). Perspectivas actuales de la pedagogía del ocio y el tiempo libre. *La pedagogía del ocio: nuevos desafíos*, 4, 9-23.

Cabeza, M. C. (2013). Ocio valioso en tiempos de crisis. In *La crisis social y el estado del bienestar: las respuestas de la pedagogía social* (pp. 5-20). Servicio de Publicaciones.

Cabeza, M. C. (2014). Aproximação do ócio valioso. *Revista brasileira de estudos do lazer*, 1(1), 21-41.

Cadena-Iñiguez, P., Rendón-Medel, R., Aguilar-Ávila, J., Salinas-Cruz, E., Cruz-Morales, F. D. R. D. L., & Sangerman-Jarquín, D. M. (2017). Métodos cuantitativos, métodos

cualitativos o su combinación en la investigación: un acercamiento en las ciencias sociales. *Revista mexicana de ciencias agrícolas*, 8(7), 1603-1617.

Cadenas, D. M. R. (2016). El rigor en la investigación cualitativa: técnicas de análisis, credibilidad, transferibilidad y confirmabilidad. *Sinopsis Educativa. Revista venezolana de investigación*, 7(1), 17-26.

Camejo, A. J. (2006). La epistemología constructivista en el contexto de la post-modernidad. *Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 14(2).

Castillo Baque, Y. T. (2025). Aprendizaje entre pares y sus efectos en el desarrollo cognitivo.

Castro Durán, L., Cerda Etchepare, G., Vallejos Garcías, V., Zúñiga Vásquez, D., & Cano González, R. (2016). Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología latinoamericana*, 34(1), 175-186.

Chávez-Cunti, N., & Alarco, J. J. (2024). Discapacidad y participación en actividades de ocio activo en la población adulta de Chile: un análisis con datos de la ENDISC II 2015. *Cadernos de Saúde Pública*, 40(7), e00007724.

Chile. (2008). Decreto Supremo N.º 201: Promulga la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo. *Diario Oficial de la República de Chile*, 17 de septiembre de 2008.

Chile. (2010). Ley N.º 20.422: Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. *Diario Oficial de la República de Chile*, 10 de febrero de 2010. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010903>

Corbella, M. B., Orgaz Baz, M. B., & Verdugo Alonso, M. A. (2001). El ocio y tiempo libre en personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 42(3), 7-22.

Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. *Revista Arjé*, 11(21), 196-209.

Cortés, A. C., & Fernández, C. C. (2018). 2.1. Aspectos conceptuales de la Discapacidad Intelectual. La evaluación psicopedagógica a debate. Reflexiones y experiencias profesionales de titulaciones educativas, 44.

Cuesta Gómez, J. L., & Ortega Camarero, M. T. (2019). Discapacidad intelectual: una interpretación en el marco del modelo social de la discapacidad. Controversias y Concurrencias Latinoamericanas, 10(18), 85-106.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Self-determination theory. Handbook of theories of social psychology, 1(20), 416-436.

Díaz, A. (2009). Desarrollo de habilidades adaptativas: autonomía y vida diaria en adolescentes con discapacidad. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/45116298/54/Definicion-de-habilidades-adaptativas>

Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. Investigación en educación médica, 2(7), 162-167.

Díaz-Garolera, G., Díaz, M. P., Fullana Noel, J., Vilà Suñé, M., Rey Freire, A., Puyaltó Rovira, C., ... & Callus, A. M. (2023). Prácticas educativas para promover redes sociales de personas con discapacidad intelectual. Un instrumento para su diseño y evaluación. Spanish Journal of Disability Studies/Revista Española de Discapacidad, 11(1).

Dolva, A.-S., Kollstad, M., & Kleiven, J. (2019). Amistades y modelos de participación social en el ocio de adolescentes noruegos con síndrome de Down. Revista Síndrome de Down: Revista española de investigación e información sobre el Síndrome de Down, 36(142), 74-84

Engel, G. (1977). La necesidad de un nuevo modelo médico: un reto para la biomedicina. Science, 196(4286), 129-136.

Fernández, O., Muratori, M. y Zubieta, E. (2013). Bienestar eudaemónico y soledad emocional y social, Boletín de Psicología, 108, 7-23.

Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y representaciones*, 7(1), 201-229.

García, C. E., & Sánchez, A. S. (2001). Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad. *Boletín del RPD*, 50, 15-30.

García, P. S., & Lago-Urbano, R. (2020). Familia y discapacidad intelectual: necesidades percibidas en el contexto familiar. *Familia. Revista de Ciencia y Orientación Familiar*, (58), 65-80.

González Casas, D., Ducca Cisneros, L. V., & García Román, C. (2020). La incidencia del apoyo social comunitario en la calidad de vida de personas con discapacidad.

Gutiérrez Herrera, E. M. (2017). Discapacidad intelectual: una mirada desde el trabajo social para promover la inclusión.

Henninger, N. A., & Taylor, J. L. (2014). Family perspectives on a successful transition to adulthood for individuals with disabilities. *Mental Retardation*, 52(2), 98-111.

Herrera, C. D. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Orientación intelectual de revista Universum. Revista general de información y documentación*, 28(1), 119-142.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. México D.F.: Mc Graw Hill

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2006). Analisis de los datos cuantitativos. *Metodología de la investigación*, 6, 270-335.

Hernández Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, M. D. (2010). *Metodología de la investigación*, 5.

ISEP (2023). Ocio e inclusión en personas con discapacidad intelectual. Recuperado de: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/ocio-discapacidad-intelectual/>

Izcara Palacios, S. P. (2014). Manual de investigación cualitativa. Fontamara.

Lazcano Quintana, I., & Madariaga Ortuzar, A. (2018). La experiencia de ocio en las personas jóvenes con discapacidad.

Leyva-López, A., Rivera-Rivera, L., Márquez-Caraveo, M. E., Toledano-Toledano, F., Saldaña-Medina, C., Chavarría-Guzmán, K., ... & Lazcano-Ponce, E. (2022). Estudio de la calidad de vida en cuidadores familiares de personas con discapacidad intelectual. *Salud publica de Mexico*, 64(4, jul-ago), 397-405.

Lizama, V. V. (2012). Los modelos de la discapacidad: un recorrido histórico. *Revista empresa y humanismo*, 115-136.

Lopezosa, C., Codina, L., & Freixa Font, P. (2022). ATLAS. ti para entrevistas semiestructuradas: guía de uso para un análisis cualitativo eficaz.

Lozano, S., Robles Galeas, R., & Lozano Chaguay, L.A. (2020). Desempleo en tiempos de covid-19: efectos socioeconómicos en el entorno familiar. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(4), 187-197. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4110531>

Luckasson, R.L. y cols. (2002a): *Mental retardation. Definition, classification, and systems of supports*. Washington: American Association on Mental Retardation, AAMR. (Versión castellana de M.A. Verdugo y C. Jenaro (2003): “Definición, clasificación y sistemas de apoyo”. Madrid: Alianza Editorial.

Mampaso, J., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., & Ruiz-Vicente, D. (2024). Stigmatising young people with intellectual disability: Perceptions of the main stakeholders at a Spanish university. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 49(1), 1-11. <https://doi.org/10.3109/13668250.2023.2295244>

Martínez, G. A. M., & Amigo, J. C. (2021). Espacios de ocio para el desarrollo humano. *Terra: revista de desarrollo local*, (8), 628-644.

Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & saúde coletiva*, 17, 613-619.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa: una introducción conceptual*. Pearson educación.

Morán Suárez, M. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2025). Calidad de Vida de Jóvenes con Discapacidad Intelectual en Argentina, Chile y España. *Psykhé (Santiago)*, 34.

Muñoz, I. (2019). *El estigma social hacia las personas con Discapacidad Intelectual*.

Muñoz López, S. (2023). *Factores que influyen en la calidad de vida de las personas con discapacidad intelectual: Terapia ocupacional y participación en ocupaciones significativas (Doctoral dissertation, Universidad de Granada)*.

Noell, J. F., i Díaz, M. P., Pazos, R. M., Rovira, C. P., & Comalada, C. F. (2015). La transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. Evaluación de un programa de formación para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 53-68.

NO, V. A. (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. *Educación (art. 24)*, 445(470), 68-72.

Neulinger, J. (1974). *The psychology of leisure: Research approaches to the study of leisure*. Charles C Thomas.

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. *Disability & society*, 28(7), 1024-1026.

Organización de las Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*.

Otero, M. R. (2018). Investigación cualitativa. Boletín Informativo CEI, 5(3), 13-13.

Palacio, M. M. A. (2024). Un acercamiento a la condición posthumana de la discapacidad intelectual. Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico, 18(1/2), 257-271.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Cermi.

Palacios, A., & Romañach, J. (2006). El modelo de la diversidad: la bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzar la plena dignidad en la diversidad funcional. Diversitas.

PELÁEZ, Azael Pérez; MENESES, Eska Elena Solano; SOLANO, Eska Daniela Sierra. La infantilización de la discapacidad en la educación superior. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 12, n. 2, e025029, 2025.

Porta, L., & Silva, M. (2003). La investigación cualitativa: El Análisis de Contenido en la investigación educativa. Anuario digital de investigación educativa, (14).

Rodríguez-Bravo, A. E., López-Noguero, F., y González-Olivares, A. L. (2018). El ocio de los jóvenes vulnerables: importancia, satisfacción y autogestión. Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 31, 81-92.

Rodríguez Martín, R. N. (2024). Comprendiendo la discapacidad intelectual desde la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD).

Ruano, Á. M. (2024). Reflexiones sobre el estigma hacia las personas con discapacidad intelectual: El ocio como una limitación adicional. In Investigación para la mejora de las prácticas educativas desde una perspectiva holística (pp. 1911-1921). Dykinson.

Sabeh, E. N., Sotelo Aguilar, L. M., & Carreras, M. P. (2020). Autodeterminación en adolescentes y jóvenes con discapacidad intelectual: perspectiva de los padres. Siglo Cero, 51(4), 7-24. <https://doi.org/10.14201/scero2020514724>

Sampieri, R. H. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Schalock, R. L., & Verdugo, M. A. (2013). The transformation of disabilities organizations. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 51(4), 273–286.

Schalock, R. L., Luckasson, R., & Tassé, M. J. (2021). An overview of intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports. *American journal on intellectual and developmental disabilities*, 126(6), 439-442.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). Resultados generales II Estudio Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social.

Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS]. (2022). III Estudio Nacional de la Discapacidad (ENDISC 2022). Gobierno de Chile.

Shakespeare, T. (2006). *Disability rights and wrongs*. Routledge.

Smeets, G. J. J., Volkers, K. M., Scherder, E. J. A., & Moonen, X. M. H. (2023). Active music making and leisure activities for people with intellectual disabilities: A cluster randomized pilot study. *Research in Developmental Disabilities*, 142, 104606. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2023.104606>

Solís García, P., Gallego-Jiménez, M. G., & Real Castelao, S. (2022). ¿ El aprendizaje cooperativo promueve la inclusión? Revisión sistemática. *Páginas de educación*, 15(2), 1-21.

Stebbins, R. A., & Sachsman, D. B. (2017). *Serious leisure: A perspective for our time*. Routledge.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (2010). *Introducción a los métodos cualitativos*. Nueva York: Book Print (edición original, 1992).

Tassé, M. J., Wagner, J. B., & Kim, M. (2020). Using technology and remote support services to promote independent living of adults with intellectual disability and related developmental disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 33(3), 640-647.

Torramilans, J. S., & Molla, C. L. (2023). Inclusión comunitaria de personas con discapacidad intelectual: El rol de las/los profesionales de soporte educativo. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(2), 51-77.

Torres, B. (18 de 07 de 2023). ¿Qué es el aprendizaje entre pares. Obtenido de <https://www.rededuca.net/blog/educacion-y-docencia/aprendizaje-entre-pares>

Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero Revista Española Sobre Discapacidad Intelectual*, 52(3), 9-28.

Verdugo, M. Á., & Schalock, R. L. (2024). From a concept to a theory: The six eras of quality of life research and application. *Research in Developmental Disabilities*, 150, 104763.

Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Arias, B., Gómez, L., & Jordán de Urríes, B. (2013). Calidad de vida. MA Verdugo & RL Schalock (Coords.), *Discapacidad e inclusión manual para la docencia*, 443-461.

Vega Córdova, V., Álvarez-Aguado, I., González Carrasco, F., Spencer González, H., Jarpa Azagra, M., & Exss Cid, K. (2023). Experiencias de personas adultas con discapacidad intelectual sobre el derecho a la vida independiente: Un estudio de caso. *Interdisciplinaria*, 40(2), 299-318.

Verdugo Alonso, M. Á., Schalock, R. L., & Gómez Sánchez, L. E. (2021). El modelo de calidad de vida y apoyos: la unión tras veinticinco años de caminos paralelos. *Siglo Cero*.

Verdugo, M. A., Arias, B., & Jenaro, C. (2012). La autodeterminación como meta educativa y social para las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 43(4), 7-26.

Vicente, E., Guillén, V. M., Verdugo, M. Á. y Calvo, M. I. (2018). El rol de los factores personales y familiares en la autodeterminación de jóvenes con discapacidad intelectual. *Psicología Educativa*, 24, 75-83. <https://doi.org/10.5093/psed2018a13>

Vicente Sánchez, E., Mumbardó-Adam, C., Coma Roselló, T., Gine Gine, C., & Verdugo Alonso, M. A. (2018). Autodeterminación en personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: revisión del concepto, su importancia y retos emergentes (No. ART-2018-109417).

Vidal Espinoza, Rubén O, & Cornejo Valderrama, Carolina. (2016). Trabajo y discapacidad: una mirada crítica a la inclusión al empleo. *Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural*, (31), 110-119. Recuperado en 26 de febrero de 2026, de [https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1852-45082016000100007&lng=es&tlng=es](https://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082016000100007&lng=es&tlng=es).

Villaescusa, M., Maiztegui-Oñate, C. y Yurrebaso, G. (2021). Capítulo 8. Transiciones juveniles en entornos de vulnerabilidad: características y retos de los programas socioeducativos. En: Martos, A., Barragán, A. B., Molero, M. M., Simón M. M. y Gázquez J. J. (Comps.). *Avances de Investigación en Salud a lo largo del Ciclo Vital: Nuevos retos y actualizaciones*. Primera Edición (p. 103-114). Editorial Dykinson, S.L.

Villaescusa, M., & Yurrebaso, G. (2022). Personas con discapacidad y soledad. Un reto en los procesos de transición a la vida adulta. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 80, 97-116.

Wehmeyer, M. L. (2009). Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión Self-determination and Third Generation inclusion practices. *Revista de educación*, 349(may.-ago), 45-67.

Ynoub, R. (2020). Epistemología y metodología en y de la investigación en Diseño. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, (82), 17-31.



## 8. Anexos

### 1. Carta de Presentación Centro C.D.O



Santiago, 17 de noviembre del 2025

Señoritas

Andrea Miranda y Solange Palavecino  
Directoras del Centro C.D.O

Estimadas Directoras:

Junto con saludarles cordialmente, el motivo de la presente carta es solicitar formalmente su autorización para que la estudiante Janice Mariel Balboa Miranda, de la carrera de Pedagogía en Educación Especial Mención Discapacidad Mental y Desarrollo Cognitivo realice una investigación titulada "Ocio y habilidades sociales: Barreras y oportunidades para la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos" en el establecimiento que ustedes dirigen.

El propósito de la investigación es develar las barreras y oportunidades relacionadas al desarrollo de habilidades sociales vinculadas con el ocio que enfrentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en contextos recreativos en la Región Metropolitana. Esta investigación forma parte de su memoria de título.

Asimismo, se establece el compromiso por parte de la estudiante, quien entregará al establecimiento una síntesis de los resultados obtenidos una vez finalizada y evaluada la investigación, con el fin de aportar al fortalecimiento del trabajo pedagógico y al desarrollo institucional.

Agradeciendo de antemano su disposición y colaboración en este proceso académico, y esperando una acogida favorable a la presente solicitud, se despide cordialmente,

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'R. Nilo Cea'.

Rosa Isabel Nilo Cea  
Profesora Guía  
Académica Depto. Educación Diferencial  
UMCE - Santiago -CHILE  
Cel +56-987774967

### 2. Solicitud de Validación de Instrumento



**UMCE**  
el poder transformador de la educación

**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

**SOLICITUD DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS PARA MEMORIA DE TÍTULO:** Ocio y habilidades sociales: “Barreras y oportunidades para la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos”

**MEMORISTA:** Janice Balboa Miranda.

**PROFESORA GUÍA:** Rosa Nilo Cea.

**PROFESORA VALIDADORA DE INSTRUMENTOS:** Lorena Ramírez Castro.

**CARTA VALIDACIÓN DE JUICIO EXPERTO**

Fecha 10 de noviembre del 2025

**Estimada profesora,**

Junto con saludarla, me dirijo a usted en mi calidad de estudiante de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial mención Discapacidad Intelectual y Desarrollo Cognitivo, para solicitar su participación voluntaria en el proceso de validación de los instrumentos de investigación adjuntados en el presente documento, con la finalidad de culminar el proceso de investigación de memoria de título con la guía de la profesora Rosa Nilo Cea, docente del departamento de Educación Diferencial.

La investigación a realizar lleva por título. “*Ocio y habilidades sociales: Barreras y oportunidades para la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos*”, y contempla los siguientes objetivos:

**Objetivo general:** Develar las barreras y oportunidades relacionadas al desarrollo de habilidades sociales vinculadas con el ocio que enfrentan jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, en contextos recreativos.

**Objetivos específicos:**

1. Recoger las experiencias vividas por jóvenes con discapacidad intelectual en relación con espacios de ocio y recreación.
2. Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.
3. Identificar las oportunidades educativas relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.

Agradeciendo su colaboración, se despide atte.

Janice Balboa Miranda

## INSTRUMENTO DE RECOGIDA DE INFORMACIÓN

### Entrevista semiestructurada

#### Descripción del instrumento

El instrumento corresponde a tres guías de entrevista semiestructurada dirigidas a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual, familiares y profesionales vinculados a ellos y a las experiencias recreativas. Su propósito es recoger experiencias, percepciones y significados sobre la participación en espacios de ocio y recreación, así como identificar barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales en dichos contextos.

Las entrevistas están organizadas según tres objetivos específicos y estructuradas por tópicos temáticos (experiencias, barreras y oportunidades de participación). Cada guía propone preguntas abiertas que invitan al diálogo y la narración de experiencias personales, coherentes con el enfoque cualitativo y descriptivo de la investigación.

El instrumento será aplicado de manera individual, en un ambiente seguro y de confianza, garantizando la voluntariedad, confidencialidad y consentimiento informado de los participantes.

El instrumento a utilizar es el siguiente:

#### Entrevista a jóvenes y adultos con discapacidad intelectual:

Objetivos	Tópicos	Preguntas
Recoger las experiencias vividas por jóvenes con discapacidad intelectual en relación con espacios de ocio y recreación.	Experiencia y desarrollo de habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"><li>- Comunicación y relaciones interpersonales.</li><li>- Trabajo colaborativo.</li><li>- Autonomía y toma de decisiones.</li><li>- Expresión emocional y empatía.</li><li>- Motivación y disfrute personal.</li></ul>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Cuéntame un poco sobre las actividades que disfrutas en tu tiempo libre, ¿qué cosas te gusta hacer para distraerte o pasarlo bien?</li><li>2. ¿Con quién sueles compartir esas actividades? ¿Con amigos, familiares o compañeros?</li></ol>

		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Cuando quieres pasarlo bien, ¿a qué lugares te gusta ir o qué espacios eliges?</li> <li>4. ¿Qué haces cuando te juntas con tus amigos?</li> <li>5. ¿Cómo te hacen sentir las actividades o juntas con tus amigos? ¿Qué emociones o pensamientos te surgen cuando participas en ellas?</li> </ol>
<p>Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.</p>	<p>Barreras para la participación del ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de accesibilidad.</li> <li>- Escasez de apoyos.</li> <li>- Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.</li> <li>- Limitaciones económicas y estructurales.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cuéntame cómo sueles llegar a los lugares donde haces tus actividades o te reúnes con tus amigos. ¿Cómo te trasladas? ¿En micro, metro, auto?</li> <li>2. ¿Te gustaría que existieran más actividades cerca de tu casa?</li> <li>3. ¿Podrías contarme si alguna vez te han hecho sentir incómodo o no bienvenido al querer</li> </ol>

		participar en alguna actividad?
Identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.	<p>Oportunidades de participación en el ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo familiar y/o institucional.</li> <li>- Espacios inclusivos y adaptados.</li> <li>- Relaciones interpersonales positivas.</li> <li>- Motivación y disfrute personal.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Quiénes en tu familia te motivan o ayudan para participar en actividades o panoramas?</li> <li>2. Aparte de tu familia, ¿hay alguien más que te anime o te acompañe a participar en actividades, como un profesor o un amigo?</li> <li>3. ¿Qué hace que una actividad te guste tanto que quieras volver o seguir participando?</li> <li>4. ¿Te gustaría que más gente participe en las actividades?</li> </ol>

**Validación instrumento**  
Entrevista semiestructurada

Estimada profesora,

Se solicita su valoración del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios:

Estructura	La formulación de las preguntas en cuanto a su estructura se encuentra adecuadamente
------------	--

	<p>formuladas siguiendo la lógica de las áreas que desea investigar en el cumplimiento de sus objetivos. Solamente se sugiere en documento adjunto considerar preguntas complementarias en el guion de entrevista si es que surge la necesidad de facilitar el acceso a la información central de la pregunta, considerando reformular según dicha necesidad incluir ejemplos concretos para promover la mayor calidad de las respuestas.</p>
Temática	Se encuentran bien categorizadas y desglosados en subtemas los cuales permiten responder a los objetivos de investigación.
Coherencia	Se aprecia coherente según contextualización y objetivos presentados en esta validación.
Atingencia	Se observa atingencia en las preguntas en torno a la investigación misma.
Extensión	Adecuada extensión.
Pertinencia de las preguntas	Se aprecia la pertinencia de las preguntas en torno a temáticas o tópicos y a los objetivos que permite responder.
Otras sugerencias	Siempre considerar la accesibilidad de la información según las capacidades que perciba del desempeño comunicativo, cognitivo y emocional de la persona en situación de discapacidad intelectual.

### **Entrevista a familiares de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual:**

Objetivos	Tópicos	Preguntas
Develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de	Desarrollo de habilidades sociales: - Comunicación y	1. ¿Podría contarme qué tipo de actividades recreativas suele

<p>habilidades sociales vinculadas al ocio.</p>	<p>relaciones interpersonales.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Autonomía y toma de decisiones.</li> <li>- Expresión emocional y empatía.</li> <li>- Motivación y disfrute personal.</li> </ul>	<p>realizar su familiar y cómo las vive?</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Desde su mirada, ¿cómo reacciona o se siente su familiar cuando participa en actividades recreativas o de ocio? ¿Cómo describiría su interés y estado de ánimo?</li> <li>3. ¿Ha notado algún cambio en su comportamiento, en su forma de relacionarse o en su estado de ánimo después de participar en actividades de ocio?</li> <li>4. ¿Cómo describiría las relaciones que su familiar tiene con otras personas de su entorno o grupo? ¿Cómo se comunica o se integra?</li> </ol>
<p>Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en</p>	<p>Barreras para la participación del ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de accesibilidad.</li> <li>- Escasez de apoyos.</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que su familiar participe en actividades</li> </ol>

<p>espacios recreativos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.</li> <li>- Limitaciones económicas y estructurales.</li> </ul>	<p>recreativas? (situación económica, traslado, entre otras)</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. ¿Le ha tocado presenciar o saber de situaciones en que su familiar haya sido tratado de manera injusta o excluido en actividades recreativas debido a su discapacidad?</li> <li>3. ¿Cómo reaccionó o cómo le afectaron esas experiencias a su familiar?</li> <li>4. ¿Han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de su familiar? ¿Cómo ha sido esa experiencia?</li> <li>5. Si pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitan la inclusión en actividades de ocio?</li> </ol>
<p>Identificar las oportunidades</p>	<p>Oportunidades de</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde sus</li> </ol>

<p>relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.</p>	<p>participación en el ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo familiar y/o institucional.</li> <li>- Espacios inclusivos y adaptados.</li> <li>- Relaciones interpersonales positivas.</li> <li>- Motivación y disfrute personal.</li> </ul>	<p>experiencias, ¿qué lugares o programas recreativos considera que han sido más beneficiosos o significativos para su familiar?</p> <p>2. ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento ha resultado más útil para que su familiar participe y disfrute del ocio? (otros familiares, amigos, vecinos, docentes, fundadores de talleres, entre otros)</p> <p>3. Desde su experiencia, ¿qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos inclusivos y accesibles?</p>
---	--	--

**Validación instrumento**  
Entrevista semiestructurada

Estimada profesora,

Se solicita su valoración del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios:

Estructura	Se aprecia formulación de oraciones adecuadas en su estructura considerando a quien se dirige.
------------	--

Temática	Se encuentran bien categorizadas y desglosados en subtemas los cuales permiten responder a los objetivos de investigación.
Coherencia	Se aprecia coherente según contextualización y objetivos presentados en esta validación.
Atingencia	Se observa atingencia en las preguntas en torno a la investigación misma.
Extensión	Adecuada extensión.
Pertinencia de las preguntas	Se aprecia la pertinencia de las preguntas en torno a temáticas o tópicos y a los objetivos que permite responder.
Otras sugerencias	No tengo.

### Entrevista a profesionales:

Objetivos	Tópicos	Preguntas
Develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio.	Desarrollo de habilidades sociales: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación y relaciones interpersonales.</li> <li>- Trabajo colaborativo.</li> <li>- Autonomía y toma de decisiones.</li> <li>- Expresión emocional</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desde su rol profesional, ¿qué tipo de actividades recreativas suelen realizar con los participantes y cómo las viven?</li> <li>2. ¿Cómo percibe el nivel de interés y</li> </ol>

	<p>y empatía.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Motivación y disfrute personal.</li> </ul>	<p>motivación de los participantes frente a las actividades de ocio?</p> <p>3. ¿Podría contarme algún ejemplo de cambios o avances que haya observado en la conducta o en relaciones sociales gracias a las experiencias de ocio? Por ejemplo, en alguno de los jóvenes que suelen participar con ustedes.</p> <p>4. ¿Cómo describiría las interacciones entre los participantes? ¿Qué dinámicas o aprendizajes sociales ha notado?</p>
<p>Identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.</p>	<p>Barreras para la participación del ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de accesibilidad.</li> <li>- Escasez de apoyos.</li> <li>- Estigmas sociales y actitudes discriminatorias.</li> <li>- Limitaciones económicas y</li> </ul>	<p>1. Desde su experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos?</p> <p>2. ¿Cómo percibe el rol</p>

	<p>estructurales.</p>	<p>de las familias al momento de facilitar o limitar la participación en actividades recreativas?</p> <p>3. ¿Qué diferencias ha notado entre la participación en contextos institucionales y comunitarios? ¿Dónde cree que se da más inclusión?</p> <p>4. En su opinión, ¿qué factores estructurales, económicos o sociales influyen más en la exclusión o dificultad para participar en el ocio? Es decir, que limiten la participación.</p>
<p>Identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos.</p>	<p>Oportunidades de participación en el ocio:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Apoyo familiar y/o institucional.</li> <li>- Espacios inclusivos y adaptados.</li> <li>- Relaciones interpersonales positivas.</li> </ul>	<p>1. ¿Podría compartir alguna experiencia o práctica que haya resultado positiva para fomentar la inclusión en el ocio?</p> <p>2. En base a su experiencia, ¿qué aspectos considera</p>

	<p>- Motivación y disfrute personal.</p>	<p>esenciales para que una actividad recreativa sea realmente inclusiva y significativa?</p> <p>3. ¿Qué estrategias o enfoques ha utilizado para mantener el interés y la participación sostenida de las personas en las experiencias de ocio?</p> <p>4. ¿Qué importancia atribuye al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad intelectual?</p>
--	--	---

**Validación instrumento**  
Entrevista semiestructurada

Estimada profesora,

Se solicita su valoración del instrumento de acuerdo a los siguientes criterios:

Estructura	Se aprecia formulación de oraciones adecuadas en su estructura considerando a quien se dirige la entrevista.
Temática	Se encuentran bien categorizadas y desglosados en subtemas los cuales permiten responder a los objetivos de investigación.
Coherencia	Se aprecia coherente según contextualización y objetivos presentados en esta validación.
Atingencia	Se observa atingencia en las preguntas en torno a la investigación misma.
Extensión	Adecuada extensión.
Pertinencia de las preguntas	Se aprecia la pertinencia de las preguntas en torno a temáticas o tópicos y a los objetivos que permite responder.
Otras sugerencias	No tengo.

### 3. Entrevista Joven 1 (J.1)

Entrevistadora: Primero quiero agradecerte por participar en esta entrevista. Mi nombre es Janice, estoy estudiando educación diferencial y estoy realizando una tesis sobre el ocio en las personas con discapacidad, ¿bueno?

J.1: Ya.

Entrevistadora: Sobre las actividades que hacemos para divertirnos, compartir con nuestros amigos, disfrutar el tiempo libre... lo que hacen ustedes aquí. Me gustaría conocer tu experiencia, lo que a ti te gusta hacer, las personas con las que compartes, quiénes te apoyan y cómo te sientes al participar, las preguntas van a ir como de eso. Esta conversación va a ser tranquila y tú puedes contar lo que tú quieras y si hay alguna pregunta que no quieras contestar tú me puedes decir que no.

J.1: Ah ya.

Entrevistadora: Y que todo lo que me digas va a ser confidencial, o sea yo no voy a contar tus cosas, no, es sólo para la investigación.

J.1: Ah ya.

Entrevistadora: Para empezar me gustaría conocer un poco de ti y me gustaría saber cuántos años tienes.

J.1, párr. 1: Yo eh... veinte, sí, veinte.

Entrevistadora: ¿Participas de algún taller o actividad?

J.1, párr. 2: Sí.

Entrevistadora: ¿En algún centro?

J.1, párr. 3: Sí, aquí.

Entrevistadora: ¿Qué días?

J.1, párr. 4: Viernes, sólo aquí los viernes.

Entrevistadora: Sólo los viernes. ¿Vas al colegio o ya no?

J.1, párr. 5: No.

Entrevistadora: ¿Y ahora a qué te dedicas aparte de venir aquí? ¿Estudias, trabajas?

J.1, párr. 6: Yo trabajo sí.

Entrevistadora: ¿Trabajas? ¿En dónde?

J.1, párr. 7: Sí, en el mall.

Entrevistadora: ¿En el mall?

J.1, párr. 8: Sí, en el patio de comidas, ahí.

Entrevistadora: ¿Y en qué local?

J.1, párr. 9: En McDonalds.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te gusta hacer en general? ¿En tu casa, afuera?

J.1, párr. 10: En mi casa el aseo, hacer la cama, la pala.

Entrevistadora: ¿La pala? ¿En el patio?

J.1, párr. 11: Sí.

Entrevistadora: ¿Te gusta arreglar el patio?

J.1, párr. 12: Sí. Me gusta la bici.

Entrevistadora: ¿Te gusta andar en bici?

J.1, párr. 13: Sí, me gustan los palos... hacha.

Entrevistadora: ¿Y qué más te gusta hacer? ¿Te gusta ver tele, escuchar música, ver Tiktok?

J.1, párr. 14: Tiktok, mucho todo eso.

Entrevistadora: ¿Te gusta el Tiktok?

J.1, párr. 15: Sí.

Entrevistadora: ¿Y la música? ¿Te gusta escuchar música?

J.1, párr. 16: Sí, fuerte, sí.

Entrevistadora: Música fuerte, ¿y qué música te gusta?

J.1, párr. 17: De todo, todo.

Entrevistadora: ¿Y con quién vives?

J.1, párr. 18: Yo, sí yo, con la Cathy, mi mamá y mi hermana, la Javi, sí, mi abuela y un tío.

Entrevistadora: ¿Es una casa grande?

J.1, párr. 19: Sí, grande, sí.

Entrevistadora: ¿Vives entonces con tu mamá, tu hermana, tu abuela y tu tío? Los cinco.

J.1, párr. 20: Sí, los cinco.

Entrevistadora: Bueno, vamos a empezar con el primer objetivo que es recoger tu experiencia, ¿ya? Cuéntame sobre las actividades que disfrutas hacer en tu tiempo libre, ¿qué cosas te gusta hacer para distraerte o pasarlo bien?

J.1, párr. 21: Aquí, venir a ocio, sí.

Entrevistadora: ¿Y qué te gusta hacer?

J.1, párr. 22: De todo, hacer pizza y todo eso, sí.

Entrevistadora: ¿Te gusta hacer deporte aquí también?

J.1, párr. 23: Sí, deporte, sí, sí, y también luego con la Solange hacer pizza y todo eso.

Entrevistadora: ¿Te gusta cocinar?

J.1, párr. 24: Sí.

Entrevistadora: ¿Y te gusta lavar la loza o no tanto?

J.1, párr. 25: No sí, sí, sí.

Entrevistadora: Ah ya, ¿y en tu casa te gusta andar en bici, escuchar música?

J.1, párr. 26: Bici, me gustan los palos, los palos...

Entrevistadora: ¿Con quién haces estas actividades? ¿Con amigos, familiares?

J.1, párr. 27: Con gente del mismo estilo y mi tío que vive ahí.

Entrevistadora: ¿Con tu tío?

J.1, párr. 28: Sí, mi tío, mi tío es del colo.

Entrevistadora: Ah, ¿les gusta el colo colo?

J.1, párr. 29: Sí po'.

Entrevistadora: Tú compartes con tu tío.

J.1, párr. 30: Sí po', en todo, tomamos bebida, tres bebidas, cinco bebidas, veinte bebidas, sólo de Coca.

Entrevistadora: ¿Dirías que tu tío es como tu compañero?

J.1, párr. 31: Sí, sí, todo el tío, sí.

Entrevistadora: ¿Y te gusta hacer cosas con tus amigos? ¿Como fiestas o aquí cuando viene gente?

J.1, párr. 32: Sí, aquí hay todo, fiestas, gente, eso.

Entrevistadora: Y bueno, me imagino que también compartes tu tiempo libre con tu polola.

J.1, párr. 33: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Se juntan a hacer cosas y así o hablan más por teléfono?

J.1, párr. 34: Vamos a comer pollo, la invito a comer pollo.

Entrevistadora: Ah mira tú, ¿y tú haces el pollo o lo compran?

J.1, párr. 35: No, con la plata po.

Entrevistadora: Cuándo quieres pasarlo bien, ¿a qué lugar te gusta ir?

J.1, párr. 36: A todo, al mall, a la feria, al pasto, parque, todo.

Entrevistadora: ¿No tienes algún lugar que no te guste?

J.1, párr. 37: No.

Entrevistadora: Ah ya, ¿qué haces cuando te juntas con tus amigos?

J.1, párr. 38: Hablar, si hay fiestas hay papas, comemos papas.

Entrevistadora: ¿Vas a muchas fiestas?

J.1, párr. 39: Sí, demasiado (ríe).

Entrevistadora: ¿Y cómo te hace sentir cuando te juntas con tus amigos?

J.1, párr. 40: Bien, súper bien, sí. Entretenido, sí.

Entrevistadora: ¿Qué emociones te da? ¿Felicidad o a veces te da tristeza?

J.1, párr. 41: Yo, antes yo en el mall estoy con otra gente, estaba mudo, pero ahora estoy yo y ella, sólo los dos.

Entrevistadora: Ah ya, ¿tienes una amiga allá?

J.1, párr. 42: Sí.

Entrevistadora: ¿Y con el resto de tus compañeros hablan o no tanto? ¿Cómo te llevas con tus compañeros de trabajo?

J.1, párr. 43: Bien, todo bien ahí.

Entrevistadora: ¿Te has sentido cómodo ahí?

J.1, párr. 44: Sí, mucho, hay muchas papas, yo hago papas, yo estoy en las papas ahí.

Entrevistadora: ¿Tú haces las papas en el Mcdonalds?

J.1, párr. 45: Sí, papas, las hago con aceite.

Entrevistadora: ¿Y se te hace fácil o difícil?

J.1, párr. 46: Sí, fácil, sí.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar de las barreras, ¿sabes qué es una barrera?

J.1, párr. 47: No.

Entrevistadora: Una barrera es como cuando algo te impide hacer algo, por ejemplo tú quieres hacer algo y alguien te dice que no, son las cosas que no te dejan hacer lo que a ti te gusta.

J.1, párr. 48: Ah, ya, sí, sí.

Entrevistadora: Cuéntame cómo llegas a los lugares donde te reúnes con tus amigos, ¿llegas en micro, te vienen a dejar?

J.1, párr. 49: Yo voy al mall y acá solo, me vengo solo.

Entrevistadora: ¿En micro, en uber?

J.1, párr. 50: En auto no, en micro, la siete.

Entrevistadora: ¿Tomas micro?

J.1, párr. 51: Sí.

Entrevistadora: ¿Y tú te vienes solo?

J.1, párr. 52: Al mall en micro y para acá en tren, uso los dos.

Entrevistadora: ¿Y te vas solo?

J.1, párr. 53: Sí, solo, a veces con Solange.

Entrevistadora: ¿Y al mall igual vas solo?

J.1, párr. 54: Solo, sí.

Entrevistadora: Entonces tú te trasladas solo.

J.1, párr. 55: Sí, a todos lados, sí, aquí es muy lejos sí.

Entrevistadora: ¿Te gustaría que existieran actividades más cerca de tu casa?

J.1, párr. 56: Cerca, sí, cerca sí. El mall es cerca de mi casa, aquí no.

Entrevistadora: ¿Podrías contarme o recuerdas alguna vez que te han hecho sentir incómodo o que no hayan querido jugar contigo?

J.1, párr. 57: Cuando era chico sí.

Entrevistadora: ¿Sentías como que no querían juntarse?

J.1, párr. 58: No.

Entrevistadora: ¿Y luego en Edudown?

J.1, párr. 59: Sí, ahí sí.

Entrevistadora: Y ahora que eres adulto, ¿sientes que no se quieren juntar contigo o ahora la gente es más simpática?

J.1, párr. 60: A veces sí y a veces no. A veces la gente era pesada cuando chico, esos no.

Entrevistadora: ¿Tú sientes que ellos son más...?

J.1, párr. 61: De lejos, de lejos.

Entrevistadora: Ahora vamos a hablar de las cosas que te ayudan a pasarlo bien.

J.1, párr. 62: Ya.

Entrevistadora: ¿Quién de tu familia te motiva a participar de las actividades?

J.1, párr. 63: La Javi y la Cathy, las dos.

Entrevistadora: ¿Tu hermana y tu mamá siempre te han acompañado? Por ejemplo en el Edudown.

J.1, párr. 64: No, sí, la Cathy era chica, la Javi era chica, ahí sí po'.

Entrevistadora: Ellas siempre estuvieron contigo.

J.1, párr. 65: Sí po'.

Entrevistadora: ¿Y cuando has venido de noche por ejemplo aquí?

J.1, párr. 66: Aquí una vez hicieron asado aquí, y vino la Cathy.

Entrevistadora: Vino la Cathy, entonces ella te apoya.

J.1, párr. 67: Sí.

Entrevistadora: ¿Y por ejemplo cuando encontraste tu trabajo en McDonalds? ¿Ella estaba feliz?

J.1, párr. 68: No, sí, ella súper feliz, todos felices, el tío, todos ahí.

Entrevistadora: Ah, estaban todos felices.

J.1, párr. 69: Sí, todos.

Entrevistadora: Oye, y aparte de tu familia, ¿hay alguien que te anime a participar? ¿Alguna profe?

J.1, párr. 70: Muchos tíos, mucha gente.

Entrevistadora: ¿Y fuera de tu familia? ¿Hay alguien que te motive a participar?

J.1, párr. 71: La Solange, la Andrea, en un momento la Cami, la Cami desde que era guagua, todas ellas.

Entrevistadora: Oye, ¿y qué hace que una actividad te guste tanto para volver? ¿Cómo te tratan, si es divertido?

J.1, párr. 72: Si es divertido, sí.

Entrevistadora: ¿Eso hace que tú quieras volver a ir?

J.1, párr. 73: Sí, sí.

Entrevistadora: Y la última pregunta, ¿te gustaría que más gente viniera aquí?

J.1, párr. 74: Mucha gente para acá, sí, mucha gente.

Entrevistadora: Para terminar, yo quiero preguntarte lo que tú quieras decirme en esta entrevista, cualquier cosa en relación a pasarla bien, a salir...

J.1, párr. 75: Yo aquí... yo feliz aquí, aquí voy y vengo feliz, veo a Solange y me pongo feliz, hablamos, hacemos pizza, todo eso.

Entrevistadora: Tú esperas los viernes feliz.

J.1, párr. 76: Sí.

Entrevistadora: Oye, y me contó la Solange que tú te pagas solo aquí.

J.1, párr. 77: Sí, solo.

Entrevistadora: ¿Con la plata de McDonalds?

J.1, párr. 78: Sí po', con esa plata sí.

Entrevistadora: A ti te gusta venir y por eso pagas.

J.1, párr. 79: Sí, le digo oye Cathy, yo voy para allá y estoy súper feliz, a veces me ayuda.

Entrevistadora: Con eso termina nuestra entrevista, quiero agradecerte por tu tiempo y tus ganas, muchas gracias.

J.1, párr. 80: No, no es nada.

#### 4. Entrevista Joven 2 (J.2)

Entrevistadora: Lo primero, quiero agradecerte por participar en esta entrevista. Mi nombre, supongo que ya te lo sabes, soy Janice, soy educadora diferencial y estoy realizando una investigación sobre el ocio en personas con discapacidad, bueno, sobre cómo la pasamos bien, qué hacemos para divertirnos, deporte, todo. Me gustaría conocer tu experiencia sobre las cosas que te gustan, las personas con las que compartes, quienes te acompañan y cómo te sientes. Esta conversación va a ser tranquila, si tú no me quieres contestar alguna pregunta, tú me puedes decir que no, ¿bueno? Y también si no entiendes alguna pregunta me puedes decir para hacerla de otra forma, ¿bueno? (Keyla asiente). Entonces, para empezar, me gustaría conocerte un poquito y quiero preguntarte cuántos años tienes.

J.2, párr. 1: Eh, tengo diecisiete años.

Entrevistadora: ¿Participas en algún taller?

J.2, párr. 2: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué participas?

J.2, párr. 3: Eh, me gusta la pelota.

Entrevistadora: ¿Juegas a la pelota? (J.2 asiente) ¿Juegas en tu casa o en algún taller?

J.2, párr. 4: En taller.

Entrevistadora: ¿Y vas a otro taller?

J.2, párr. 5: Eh, y hago deporte.

Entrevistadora: ¿Qué deporte haces?

J.2, párr. 6: Cheerleader.

Entrevistadora: Deporte de cheerleader, ¿hace muchos años?

J.2, párr. 7: Sí, muchos años, de los diez años y cuando chica.

Entrevistadora: De los diez años... (J.2 asiente). Y también vienes aquí, ¿no?

J.2, párr. 8: Allá lejos.

Entrevistadora: No pero aquí, a C.D.O, ¿también vienes?

J.2, párr. 9: Sí, a C.D.O acá.

Entrevistadora: ¿Vienes los miércoles y viernes o sólo los viernes?

J.2, párr. 10: Sólo los viernes.

Entrevistadora: ¿Vas al colegio?

J.2, párr. 11: Sí.

Entrevistadora: ¿En qué curso vas?

J.2, párr. 12: Primero C.

Entrevistadora: ¿Cerca de tu casa?

J.2, párr. 13: Sí, cerca de mi casa.

Entrevistadora: Ah ya, ¿y qué cosas te gusta hacer?

J.2, párr. 14: Me gusta estudiar, aprender a leer, escribir.

Entrevistadora: ¿Y qué más te gusta? ¿Te gusta escuchar música?

J.2, párr. 15: Sí, me gusta la música.

Entrevistadora: ¿Y qué música te gusta?

J.2, párr. 16: Jennifer López.

Entrevistadora: ¿Qué más te gusta hacer? ¿Te gusta cocinar o no tanto?

J.2, párr. 17: No tanto.

Entrevistadora: ¿Te gusta ver tele?

J.2, párr. 18: Sí, me gusta ver monos.

Entrevistadora: ¿Qué monos te gustan?

J.2, párr. 19: Mickey Mouse.

Entrevistadora: Ah, te gusta Mickey Mouse. ¿Te gusta estar en el teléfono? ¿Las redes sociales?

J.2, párr. 20: Me gusta jugar Blug Plast.

Entrevistadora: ¿Y tienes redes sociales como Instagram, Tiktok?

J.2, párr. 21: Instagram.

Entrevistadora: ¿Usas Instagram? (J.2 asiente) Oye, ¿y con quién vives?

J.2, párr. 22: Vivo con mi familia, con mi mamá, papá y dos hermanos.

Entrevistadora: ¿Mayores o menores?

J.2, párr. 23: Menor.

Entrevistadora: ¿Los dos? (J.2 asiente) ¿Tú eres la mayor?

J.2, párr. 24: Mi hermano más grande tiene once años y mi hermano menor tiene siete años.

Entrevistadora: Tú eres la mayor de los tres.

J.2, párr. 25: Sí.

Entrevistadora: Ahora vamos a empezar con otras preguntas y bueno, cuéntame un poco sobre las actividades que disfrutas en tu tiempo libre, ¿qué cosas te gusta hacer aparte del colegio y aparte de estudiar?

J.2, párr. 26: Mis horas libres son después del colegio.

Entrevistadora: Sí, después del colegio, ¿qué te gusta hacer después del colegio?

J.2, párr. 27: Descanso.

Entrevistadora: Te gusta descansar...

J.2, párr. 28: Y muchas cosas.

Entrevistadora: Te gustan muchas cosas, ¿pero cómo qué? Dame ejemplos.

J.2, párr. 29: La tarea.

Entrevistadora: Pero cosas que no sean del colegio, ¿te gusta bailar? ¿te gusta cantar?

J.2, párr. 30: Me gusta cantar.

Entrevistadora: Te gusta cantar... te gusta hacer deporte.

J.2, párr. 31: Sí, deporte.

Entrevistadora: ¿Haces deporte en tu casa o sólo en los talleres?

J.2, párr. 32: No, allá en Cheerleader allá.

Entrevistadora: ¿Cuántas veces a la semana haces cheerleader?

J.2, párr. 33: Como diez.

Entrevistadora: ¡Como diez veces! ¿Con quién haces esas actividades? Con amigos, con familiares, con tus compañeros...

J.2, párr. 34: Con familia.

Entrevistadora: ¿Con la familia haces más cosas?

J.2, párr. 35: Sí.

Entrevistadora: ¿Con quién? ¿Con tu mamá o con tus hermanos?

J.2, párr. 36: Eh, con mi mamá.

Entrevistadora: Se llevan bien (Keyla asiente sonriendo). Y por ejemplo en el cheerleader, ¿te gusta compartir con tus compañeros? ¿Tienes amigos? ¿O aquí?

J.2, párr. 37: En cheerleader con mi amigo el entrenador.

Entrevistadora: Ah, eres amiga del entrenador. ¿Y aquí tienes amigos?

J.2, párr. 38: El Pablo.

Entrevistadora: Ese es tu amigo.

J.2, párr. 39: Sí, mi amigo, me conoce a mí desde Huracán (equipo de Cheerleader).

Entrevistadora: ¿Y tienes más amigos aparte del Pablo?

J.2, párr. 40: Tengo caleta de amigos, sobre todo en el deporte, en cheerleader.

Entrevistadora: Mira, cuando quieres pasarla bien, ¿a dónde te gusta ir?

J.2, párr. 41: A la playa, me gusta ir a comer pizza.

Entrevistadora: Comer pizza... ¿te gusta ir al mall? ¿a restaurantes?

J.2, párr. 42: Me gusta ir al mall, quiero ir a comprarme una chaqueta (ríen).

Entrevistadora: ¿Y qué haces cuando te juntas con tus amigos?

J.2, párr. 43: Hacer deporte con mis amigos del equipo Huracán, algunos hablan poquito o mucho.

Entrevistadora: Oye, ¿y cómo te hacen sentir esas actividades? Por ejemplo en el cheerleader.

J.2, párr. 44: Me pone feliz.

Entrevistadora: Entonces hacer actividades que te gustan te hace sentir feliz.

J.2, párr. 45: Sí, feliz.

Entrevistadora: Genial. Oye, cuéntame, ¿cómo llegas a los lugares? Por ejemplo aquí, ¿quién te trae o te vienes sola?

J.2, párr. 46: Mi papá.

Entrevistadora: ¿Te trae tu papá? ¿En auto, en micro?

J.2, párr. 47: En auto.

Entrevistadora: ¿Te gustaría que existieran más actividades como C.D.O cerca de tu casa? Porque me imagino que este lugar te queda lejos...

J.2, párr. 48: Sí, lejos.

Entrevistadora: ¿Te gustaría tener actividades más cerca de tu casa? (J.2 se encoge de hombros) Ah ya. Podrías contarme si alguna vez, quizás ahora o cuando más chiquitita o en el colegio... ¿Alguna vez te han hecho sentir incómoda o rechazada en algún lugar?

J.2, párr. 49: Incómoda... sí... pero ahora estoy con mis compañeras, todas juntitas.

Entrevistadora: ¡Qué bueno! ¿Quiénes en tu familia te acompañan a seguir aquí o a cheerleader? ¿Quiénes te motivan para seguir haciendo cosas que te gustan?

J.2, párr. 50: Cheerleader.

Entrevistadora: Sí pero, ¿quiénes de tu familia te apoyan? Por ejemplo, en tus competencias, ¿te van a ver?

J.2, párr. 51: Sí, mi mamá va a verme.

Entrevistadora: Tu mamá es como tu partner, la que te acompaña.

J.2, párr. 52: Sí.

Entrevistadora: Y oye, aparte de tu familia, ¿algún amigo o compañero que te invite a participar?

J.2, párr. 53: El profe.

Entrevistadora: Tu profe, ¿el entrenador se pone feliz entonces cuando vas a entrenar?

J.2, párr. 54: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué hace que una actividad te guste? ¿Cómo te tratan, si es divertida?

J.2, párr. 55: Que sea divertida y conocer amigos nuevos.

Entrevistadora: Qué entretenido. Y la última pregunta es, ¿te gustaría que participe más gente aquí?

J.2, párr. 56: Más niñas.

Entrevistadora: ¿Te gustaría que viniera más gente?

J.2, párr. 57: Sí, un grupo más grande.

Entrevistadora: Ya, y para terminar, yo te quiero preguntar, si quieres decirme algo más que se me haya olvidado preguntar...

J.3, párr. 58: Sí... (piensa) A mí me encantaría... Me gusta mucho.

Entrevistadora: ¿Qué te gusta mucho?

J.2, párr. 59: Educación física con el profesor Cristóbal (profesor de C.D.O), me gusta mucho quedar cansada.

Janice: (ríe) Que genial. Bueno, muchas gracias por responderme esta entrevista y por tu tiempo.

### **5. Entrevista Joven 3 (J.3)**

Entrevistadora: Bueno, vamos a empezar.

J.3: Dale, pregúntame.

Entrevistadora: Para empezar te quiero agradecer por participar de esta entrevista.

J.3: Gracias.

Entrevistadora: Mi nombre es Janice...

J.3: Si lo sé.

Entrevistadora: (ríe) Y estoy realizando una investigación sobre pasarla bien, el tiempo libre y todo eso, ¿bueno?

J.3: ¡Ah, ya!

Entrevistadora: Me interesa conocer tu experiencia, las cosas que tú haces, lo que te gusta hacer y todo eso.

J.3: ¡Okay!

Entrevistadora: Y bueno, esta conversación va a ser tranquila, así que ten la confianza de decirme...

J.3: Todas las cosas que yo quiero decirte a ti.

Entrevistadora: Sí.

J.3: Okay.

Entrevistadora: Bueno, para comenzar, me gustaría conocerte un poquito, ¿me podrías decir tu edad?

J.3, párr. 1: Veintidos.

Entrevistadora: ¿Participas de algún taller o actividad recreativa?

J.3, párr. 2: Muchas cosas, por ejemplo aquí (centro C.D.O), otro con la tía Carolina en teatro, no sé cómo se puede decir pero ella está acompañándome, ¡y batería!

Entrevistadora: ¿Y algún deporte?

J.3, párr. 3: Eh... ya no me gusta para nada.

Entrevistadora: ¿El deporte?

J.3, párr. 4: Exactamente.

Entrevistadora: ¿Pero antes hacías cheerleader o no?

J.3, párr. 5: ¡Sí!

Entrevistadora: ¿Ya no?

J.3, párr. 6: Ya no, ya no me gusta para nada.

Entrevistadora: ¿Vas a la escuela o fuiste alguna vez?

J.3, párr. 7: Ya fui.

Entrevistadora: ¿Ya te graduaste?

J.3, párr. 8: Sí po'.

Entrevistadora: ¿Qué cosas te gustan hacer?

J.3, párr. 9: Cantar, bailar, escuchar música, acompañar a mis amigas, por ejemplo a la Keyla.

Entrevistadora: ¿Te gusta estar con tus amigas?

J.3, párr. 10: Sí.

Entrevistadora: Ya, y la última pregunta de esta ronda es, ¿con quién vives?

J.3, párr. 11: Con mi mamá y la Romina y la Rocío, con el resto no me vayas preguntando porque... es que mira, mi hermano se cambió de casa y mi papá igual se cambió.

Entrevistadora: Ah ya, ¿vives con tu mamá y tus hermanas?

J.3, párr. 12: Sí, sí, Romina y Rocío.

Entrevistadora: Bueno, la primera pregunta es, que medianamente ya me lo respondiste, es que me cuentes un poco de las actividades que disfrutas hacer en tu tiempo libre.

J.3, párr. 13: Bueno, yo te cuento que me gusta comer sano, bailar, cantar, escuchar música.

Entrevistadora: ¿Te gusta ver películas?

J.3, párr. 14: Sí.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Con quién sueles hacer esas actividades? Con amigos, familiares, entre otros.

J.3, párr. 15: Una... mira, a veces voy a conciertos.

Entrevistadora: ¿Te gusta ir a conciertos?

J.3, párr. 16: ¡Sí!

Entrevistadora: ¿Y con quién vas?

J.3, párr. 17: Con la Paulina, con mi mamá y con mi papá.

Entrevistadora: ¿Y a qué concierto has ido?

J.3, párr. 18: ¡Chayanne! Y (ininteligible) y muchos más.

Entrevistadora: Te gusta ir a conciertos. Cuándo quieres pasarlo bien, ¿a qué lugares te gusta ir?

J.3, párr. 19: Eh... no sé, por ejemplo a un parque, la plaza.

Entrevistadora: ¿Y vas con tus amigos o con tu familia?

J.3, párr. 20: Eso no lo sé. A veces voy solo.

Entrevistadora: ¿Qué haces cuando te juntas con tus amigos?

J.3, párr. 21: ¡Amistad!

Entrevistadora: ¿Y cómo pasan su amistad? ¿Qué hacen?

J.3, párr. 22: Conversamos, tomamos, comemos, conversamos de tu familia y así.

Entrevistadora: Les gusta hablar.

J.3, párr. 23: Sí po'.

Entrevistadora: Qué bueno, ¿y cómo te hacen sentir las actividades que haces cuando te juntas con tus amigos?

J.3, párr. 24: Mira, con la Keyla bien.

Entrevistadora: ¿Y con los demás?

J.3, párr. 25: Con la Camila igual, con el Mateo igual.

Entrevistadora: Que bien, ¿y qué sientes? ¿Felicidad?

J.3, párr. 26: Mira sí, con el Mateo siento felicidad, con la Keyla igual pero con la Camila me da como triste...

Entrevistadora: Pasamos a las siguientes preguntas. Cuéntame cómo sueles llegar a los lugares donde haces actividades, por ejemplo aquí, ¿cómo llegaste?

J.3, párr. 27: Con la Solange.

Entrevistadora: ¿Y cómo? ¿En auto, en metro?

J.3, párr. 28: En metro.

Entrevistadora: ¿Y cuándo sales con tu familia? ¿Sales en metro, en auto?

J.3, párr. 29: En ambos.

Entrevistadora: Genial. ¿Te gustaría que existieran más actividades para el tiempo libre cerca de tu casa?

J.3, párr. 30: No pero en otros lados sí.

Entrevistadora: ¿Te gustaría ir a lugares más lejos?

J.3, párr. 31: Sí, así es más rico.

Entrevistadora: Ah, porque conoces más lugares, ¿o no?

J.3, párr. 32: Sí po'.

Entrevistadora: Qué entretenido. ¿Podrías contarme si alguna vez te han hecho sentir incómodo o que no eres bienvenido en algún lugar?

J.3, párr. 33: Mmm, no.

Entrevistadora: ¿Siempre te has sentido bienvenido?

J.3, párr. 34: Sí, eso sí.

Entrevistadora: Ah que bueno, ¿y cuando más niño también?

J.3, párr. 35: Tímido.

Entrevistadora: ¿Eras tímido cuando chico?

J.3, párr. 36: Sí po'.

Entrevistadora: ¿Te costaba un poquito más hablar con las demás personas?

J.3, párr. 37: Sí.

Entrevistadora: Pero ya no. Qué bueno. Cuéntame si te ha pasado que alguna vez no has podido ir a alguna actividad de tiempo libre y ocio.

J.3, párr. 39: A veces pero no siempre.

Entrevistadora: ¿Y recuerdas por qué?

J.3, párr. 40: No.

Entrevistadora: ¿Habría sido por la falta de tiempo quizás?

J.3, párr. 41: Quizás pero no sé yo.

Entrevistadora: ¿Eso lo ves tú o tu familia?

J.3, párr. 42: Nadie.

Entrevistadora: Y por ejemplo a la junta de hoy, ¿quién te avisó?

J.3, párr. 43: La Solange... es que mira, sí, la Sol estaba hablando con mi padre.

Entrevistadora: Y por eso viniste hoy, que bueno, ¿y tú querías venir?

J.3, párr. 44: Dos cosas, sí y no.

Entrevistadora: Uh, ¿y por qué sí y no?

J.3, párr. 45: Mira, no porque estaba aquí la Victoria, sólo sé que me carga.

Entrevistadora: Te carga la Victoria (ríe).

J.3, párr. 46: Sí po'.

Entrevistadora: ¿Y por eso no querías venir?

J.3, párr. 47: Exactamente.

Entrevistadora: Pero viniste igual y la Victoria también.

J.3, párr. 48: Pero la otra cosa es que sí quería venir acá por una amiga, por la Keyla.

Entrevistadora: ¿Y tienes más amigos aquí en este grupo?

J.3, párr. 49: Muchos pero no sé, prefiero a la Keyla.

Entrevistadora: Genial, ¿pasamos a la siguiente pregunta?

J.3, párr. 50: ¡Claro!

Entrevistadora: La siguiente pregunta es, ¿quiénes de tu familia te ayudan a participar de actividades o panoramas?

J.3, párr. 51: Mi madre y mi padre.

Entrevistadora: Perfecto, aparte de tu familia, ¿hay alguien más? ¿Algún profesor o algún amigo?

J.3, párr. 52: ¡La Keyla!

Entrevistadora: La Keyla, son bien amigos.

J.3, párr. 53: Sí po', de hace mucho tiempo, ¿recuerdas? Siete años estuve con ella.

Entrevistadora: ¡Siete años estuviste con ella!

J.3, párr. 54: Sí po'.

Entrevistadora: ¿En cheerleader?

J.3, párr. 55: ¡Sí! En Huracán Power.

Entrevistadora: Que genial. Oye, ¿qué hace que una actividad te guste tanto que quieras seguir participando?

J.3, párr. 56: Eso no sé.

Entrevistadora: ¿Qué te motiva a venir acá? Aparte de la Keyla.

J.3, párr. 57: Aparte de la Keyla igual me gusta estar solo.

Entrevistadora: ¿Te gusta hacer actividad física?

J.3, párr. 58: No tanto, ya no me gusta para nada.

Entrevistadora: ¿Y por qué ya no te gusta para nada? Antes eras cheerleader.

J.3, párr. 59: Ya po', es que mira, eso sí me encanta, pero ojo, una vez jugando fútbol sin querer me quedé atrapado por una red de un arco, metí el pie ahí y no podía sacarlo, así que no, no me gusta nada.

Entrevistadora: Qué mal, ¿y eso hace cuanto pasó?

J.3, párr. 60: Hace mucho tiempo.

Entrevistadora: Hace mucho tiempo no te gusta hacer deporte.

J.3, párr. 61: Sí po'.

Entrevistadora: Ah ya, ¿y te gustaría que más gente participara de estas actividades? Por ejemplo aquí.

J.3, párr. 62: No sé, el que quiera.

Entrevistadora: Perfecto, bueno, muchas gracias por tu tiempo y responder esta entrevista, pero antes de terminar, quería consultarte si tienes algún comentario que me quieras hacer sobre este tema, lo que quieras.

J.3: No, muchas gracias.

Entrevistadora: Gracias a ti.

## 6. Entrevista Joven 4 (J.4)

*(La presente entrevista se toma en conjunto a la madre de Francis, quien la misma joven quiso que estuviera ahí, en caso de que se requiriera ayuda)*

Entrevistadora: Bueno, antes que nada te quiero saludar y agradecer por participar en esta entrevista. Mi nombre es Janice y estoy realizando una investigación sobre el ocio inclusivo, es decir, las actividades que hacemos para divertirnos, compartir y disfrutar el tiempo libre.

J.4: Ya.

Entrevistadora: A mí me interesa mucho conocer tu experiencia, lo que te gusta hacer, las personas con las que te gusta estar y cómo te sientes al participar, por ejemplo en estas actividades de C.D.O, ¿bueno?

J.4: Ya.

Entrevistadora: Esta conversación va a ser tranquila así que tú me puedes contar todo con toda la confianza que quieras, ¿bueno?

J.4: Ya.

Entrevistadora: Lo primero que yo te quería preguntar es cuántos años tienes.

J.4, párr. 1: ¿Yo? Veintisiete.

Entrevistadora: ¿Participas en algún taller o actividad recreativa?

J.4, párr. 2: Sí.

Entrevistadora: ¿Vas a la escuela?

J.4, párr. 3: No.

Entrevistadora: ¿Cuáles son tus intereses? ¿Qué cosas te gustan hacer?

J.4, párr. 4: ¿En la casa?

Entrevistadora: Sí.

J.4, párr. 5: Me gusta hacer la cama, lavar la ropa.

Entrevistadora: Después de que haces esas cosas, ¿qué te gusta hacer en tu tiempo libre?

J.4, párr. 6: El aseo.

Entrevistadora: ¿Y te gusta hacer otra cosa que no sea el aseo?

Mamá: ¿Cómo se llama esas cosas que haces tú?

J.4, párr. 7: Los puntitos, los diamantitos (pintura a diamante).

Entrevistadora: ¡Ah, yo igual hago eso! ¡Chócale! (ríen ambas y hacen chocale)

Mamá: ¿Y qué cosa más te gusta hacer aparte de los diamantitos? ¿Te gustan los mándalas?

J.4, párr. 8: Mándalas sí.

Mamá: Eso cuéntale.

Entrevistadora: ¿Y qué más haces en tu tiempo libre? ¿Qué escuchas?

J.4, párr. 9: Música.

Mamá: ¿Y estás sentada escuchando música o te pones a bailar?

J.4, párr. 10: Bailar.

Entrevistadora: ¿Y te gusta cantar?

J.4, párr. 11: Sí.

Entrevistadora: ¿Con quién vives?

J.4, párr. 12: Con la Sole (mamá), mi hermano chico el Santi, mi papá, la Vieji (abuelita) y el Juan, el tata.

Entrevistadora: Ya, y ahora pasando a las otras preguntas, cuéntame un poco sobre las actividades que disfrutas en tu tiempo libre, ¿qué cosas te gusta hacer en tu casa y afuera para pasarlo bien?

Mamá: Es como lo que le contaste po', bailando...

J.4, párr. 13: Bailando, escuchando música.

Mamá: ¿Qué escuchas? ¿Qué te gusta?

J.4, párr. 14: Reggaeton.

Entrevistadora: ¡El reggaeton! ¿Te gusta Shakira?

J.4, párr. 15: ¡Sí!

Entrevistadora: ¿Y qué cosas te gusta hacer fuera de tu casa? ¿Te gusta juntarte con tus amigos?

J.4, párr. 16: Con mis amigos... pintar.

Mamá: Pintar, ya, y cuéntale a la Janice tú dónde tienes amigos.

J.4, párr. 17: Mi amigo el Alex.

Mamá: ¿Y dónde se juntan con el Alex?

J.4, párr. 18: En C.D.O.

Entrevistadora: ¿Y qué otras cosas haces en C.D.O?

J.4, párr. 18: Hablar, compartir.

Entrevistadora: ¿Salen a algunos lugares?

J.4, párr. 19: Sí. Al parque O'Higgins, al cerro San Cristóbal.

Mamá: ¿Y hacen carrete con los chiquillos?

J.4, párr. 20: Sí, pijamada.

Mamá: ¡Una pijamada! (*el viernes anterior en C.D.O hubo una pijamada en el centro*)

Entrevistadora: Que buena, ¿y cómo estuvo la pijamada?

J.4, párr. 21: Bien, sí.

Entrevistadora: ¿Con quién sueles realizar estas actividades? ¿Con amigos o con familia? ¿O con ambos?

J.4, párr. 22: Con amigos.

Entrevistadora: ¿Y con la familia también?

Mamá: ¿Sales con tu familia?

J.4, párr. 23: Sí.

Mamá: ¿A dónde?

J.4, párr. 24: A dar una vuelta.

Mamá: Cuéntale en qué andas.

J.4, párr. 25: En bici.

Entrevistadora: ¡Qué entretenido! Oye, cuando quieres pasarlo bien, ¿a qué lugares son dónde más te gusta ir?

J.4: Mmm...

Entrevistadora: ¿Te gusta ir a C.D.O?

J.4, párr. 26: Sí.

Entrevistadora: ¿La pasas bien?

J.4, párr. 27: Sí.

Entrevistadora: ¿Y a qué otros lugares te gusta ir?

J.4, párr. 28: Al parque O'Higgins.

Entrevistadora: Es entretenido ahí. ¿Qué haces cuando te juntas con tus amigos?

J.4, párr. 29: Con mis amigos... dar abrazos, hacer cariño.

Entrevistadora: ¿Hablan? ¿Bailan juntos?

J.4, párr. 30: Sí.

Mamá: ¿Cocinan o no?

J.4, párr. 31: ¡Sí! ¡Cocina!

Entrevistadora: Cocinan, hacen muchas cosas, ¿se juntan mucho?

J.4, párr. 32: Sí.

Entrevistadora: ¿Y cómo te hacen sentir esas actividades cuando te juntas con tus amigos?  
¿Cómo te sientes? ¿Feliz, triste...?

J.4, párr. 33: Feliz.

Entrevistadora: Te da felicidad.

J.4, párr. 34: Sí.

Entrevistadora: Te gusta verlos.

J.4, párr. 35: Sí.

Entrevistadora: Genial. Pasando a otro tipo de preguntas, cuéntame cómo sueles llegar a los lugares donde realizan las actividades, por ejemplo, a C.D.O, ¿llegas en metro o en auto?

J.4, párr. 36: En metro, sí.

Entrevistadora: ¿Y has andado en micro alguna vez?

J.4, párr. 37: En micro sí.

Entrevistadora: ¿Y te gusta?

J.4, párr. 38: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Y andas en auto?

J.4, párr. 40: Sí, me llevan.

Entrevistadora: Oye, ¿y te gustaría que existieran más actividades para el tiempo libre cerca de tu casa?

J.4, párr. 41: Sí, ujum.

Entrevistadora: ¿Podrías contarme si alguna vez te han hecho sentir incómoda o excluida o no bienvenida al querer participar de una actividad? ¿O siempre te has sentido bienvenida?

J.4, párr. 42: Bienvenida.

Entrevistadora: ¿Siempre?

J.4, párr. 43: Siempre.

Entrevistadora: Qué bueno, nunca te has sentido aparte.

J.4: No.

Entrevistadora: ¿Te ha pasado alguna vez que no has podido ir a las actividades de ocio?

J.4, párr. 44: Sí.

Entrevistadora: ¿Y recuerdas por qué?

Mamá: Cuando no vas a C.D.O, ¿por qué es? ¿Porque no quieres o porque no tienes quien te lleve?

J.4, párr. 45: Quien me lleve.

Entrevistadora: El traslado es el problema.

Mamá: El traslado es el problema, ese es el problema.

Entrevistadora: Oye, ¿y quiénes en tu familia te motivan o te ayudan para participar de actividades de ocio?

J.4, párr. 46: Con mi mamá.

Entrevistadora: Ya, ¿y aparte de tu familia hay alguien más que te anime? ¿Como algún profesor o algún amigo?

J.4, párr. 47: El profesor Cristóbal.

Mamá: ¿Y tu pololo te acompaña a las actividades de ocio o no?

J.4: Poquito.

Entrevistadora: Ah, pero igual lo ves.

J.4: Sí.

Entrevistadora: ¿Y qué cosas hacen?

J.4: En la casa.

Entrevistadora: ¿Están en la casa? ¿Y qué hacen, ven películas...?

Mamá: ¿Qué hicieron el otro día con él?

J.4, párr. 48: Vimos una película.

Mamá: Y comieron y comieron y comieron (ríen todas).

Entrevistadora: ¿Y estuvo entretenido?

J.4, párr. 49: Sí.

Entrevistadora: Qué bueno. Y oye, ¿qué hace que una actividad te guste tanto que quieras volver a participar? ¿Que sea entretenida, que vayan tus amigos?

J.4, párr. 50: Mis amigos.

Entrevistadora: ¿Los amigos te motivan?

J.4, párr. 51: Sí.

Entrevistadora: ¿Y si la actividad fuera aburrida irías de nuevo?

J.4, párr. 52: No.

Entrevistadora: Debe ser entretenida y que estén tus amigos.

J.4, párr. 53: Sí.

Entrevistadora: ¿Te gustaría que más gente participara de actividades como C.D.O? ¿Que viniera más gente?

J.4, párr. 54: Sí.

Entrevistadora: Genial, muchas gracias por tu tiempo, pero antes de dejarte libre te quiero consultar si me quieres decir alguna cosa más.

J.4: No, todo bien.

Entrevistadora: Todo bien, perfecto, entonces pararemos la grabación, muchas gracias.

## 7. Entrevista Joven 5 (J.5)

Entrevistadora: Bueno, lo primero que te quería decir era agradecerte por participar de esta entrevista. Mi nombre es Janice y como te comentaba, estoy realizando una investigación sobre cómo nosotros la pasamos bien en nuestro tiempo libre, yo quiero conocer tu experiencia personal, lo que te gusta hacer, con quién te gusta compartir y todo eso. Esta conversación va a ser tranquila y voluntaria, así que siéntete en confianza de contarme lo que tú quieras, ¿bueno?

J.5: Ya.

Entrevistadora: Todo lo que me compartas será confidencial, quedará aquí. Empecemos, ¿cuál es tu edad?

J.5, párr. 1: Veintidos.

Entrevistadora: ¿Participas en algún taller o actividad recreativa?

J.5, párr. 2: Hace un tiempo participé de un taller de allá de la Teletón.

Entrevistadora: ¿De la Teletón? ¿Y qué hacían?

J.5, párr. 3: Salía.

Entrevistadora: ¿Salían?

J.5: Sí.

Entrevistadora: ¿Y a dónde salían?

J.5, párr. 4: A andar en metro, íbamos al cerro San Cristóbal.

Entrevistadora: ¿En serio? ¡Qué entrete!

J.5: Sí.

Entrevistadora: Entonces salían a otros lugares.

J.5: Sí.

Entrevistadora: Qué entretenido. ¿Vas a la escuela o ya no?

J.5, párr. 5: Ya no ya.

Entrevistadora: ¿Ya te graduaste?

J.5, párr. 6: La semana pasada.

Entrevistadora: ¿Y cómo estuvo?

J.5, párr. 7: Bonito, emocionante.

Entrevistadora: ¿Estuviste mucho tiempo en ese colegio?

J.5, párr. 8: Sí, muchos años, como veinte años.

Entrevistadora: Veinte años, mucho, entraste chiquitito.

J.5, párr. 9: Sí.

Entrevistadora: ¿Y era por acá cerca?

J.5, párr. 10: Acá en Maipú.

Entrevistadora: Ah perfecto. ¿Cuáles son tus intereses?

J.5, párr. 11: Escuchar música y salir.

Entrevistadora: ¿Y a dónde te gusta salir?

J.5, párr. 12: A cualquier parte.

Entrevistadora: Ah, a cualquier parte, que genial. ¿Y con quién vives?

J.5, párr. 13: Con mi mamá y mi hermana.

Entrevistadora: Perfecto. Ahora vamos a empezar con las preguntas de la entrevista como tal, donde me gustaría que me contaras un poquito de las actividades que te gusta hacer en tu tiempo libre, ¿qué cosas te gusta hacer para pasarla bien?

J.5, párr. 14: Compartir, salir también.

Entrevistadora: ¿Qué más te gusta hacer?

J.5, párr. 15: Estar en las fiestas.

Entrevistadora: ¿Te gusta conocer gente entonces?

J.5, párr. 16: Sí, gente amable y simpática.

Entrevistadora: ¿Y en la casa qué cosa te gusta hacer?

J.5, párr. 17: Ver tele o tocar piano.

Entrevistadora: Ver tele o tocar piano... ¿tocas piano?

J.5, párr. 18: Sí.

Entrevistadora: Qué entretenido, yo nunca aprendí (ríen). ¿Y con quién haces estas actividades? ¿Con amigos, familiares o compañeros?

J.5, párr. 19: A veces solo o a veces con alguien.

Entrevistadora: ¿Y con quién generalmente?

J.5, párr. 20: Con mi mamá y mi hermana.

Entrevistadora: Con tu familia entonces.

J.5, párr. 21: Sí po', con la familia.

Entrevistadora: Cuándo quieres pasarlo bien, ¿a qué lugares te gusta ir?

J.5, párr. 22: Allá a cualquier parte, al planetario o al cerro San Cristóbal o al Buin Zoo. Me gusta ir porque queda lejos, pero me tengo que bajar en Estación Central y es peligroso ahí.

Entrevistadora: Sí po', ¿pero tú te manejas solo hasta Estación Central?

J.5, párr. 23: Sí, en micro y ahí cambio de transporte.

Entrevistadora: Perfecto, ¿qué haces cuando te juntas con tus amigos?

J.5, párr. 24: Los saludo, le digo cómo estás.

Entrevistadora: Les gusta hablar.

J.5, párr. 25: Sí po'.

Entrevistadora: ¿Y cómo te sientes cuando te juntas con tus amigos?

J.5, párr. 26: Feliz, contento.

Entrevistadora: Bueno, ahora pasando a preguntas dirigidas a las barreras, me gustaría que me cuentes cómo sueles llegar a los lugares donde realizas actividades recreativas; en micro, en metro, en auto, ¿cómo te manejas tú?

J.5, párr. 27: En micro y en metro.

Entrevistadora: ¿Y vas solo o acompañado?

J.5, párr. 28: Solo.

Entrevistadora: ¿No te da miedo perderte?

J.5, párr. 29: No, no me pierdo.

Entrevistadora: ¿Nunca te has perdido?

J.5, párr. 30: No, nunca. Pero me lancé este año.

Entrevistadora: ¿Y antes cómo era?

J.5, párr. 31: Al principio me daba cosa pero ya no ya, me acostumbré.

Entrevistadora: Ah qué bueno. ¿Te gustaría que existieran más actividades cerca de tu casa?

J.5, párr. 32: Sí me gustaría, sería bacán po', estaría bueno.

Entrevistadora: Estaría bueno. ¿Podrías contarme si alguna vez te han hecho sentir incómodo o no bienvenido a la hora de querer participar en algo?

J.5, párr. 33: No.

Entrevistadora: ¿Siempre te has sentido bienvenido?

J.5, párr. 34: Sí.

Entrevistadora: Qué bueno. Y ahora, en cuanto a las oportunidades relacionadas al tiempo libre, ¿quiénes de tu familia te motivan o te ayudan para participar en actividades o panoramas?

J.5, párr. 35: Mi mamá.

Entrevistadora: ¿Tu mamá? ¿Te acompaña?

J.5, párr. 36: A veces, cuando puede. Cuando tiene que trabajar no puede.

Entrevistadora: Claro, pero tu mamá te motiva a que tú salgas y hagas las actividades que te gustan.

J.5, párr. 37: Sí po'.

Entrevistadora: Oye, y aparte de tu mamá, ¿hay alguien más que te anime o te invite a participar de actividades?

J.5, párr. 38: Sí.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Quién más?

J.5, párr. 39: Sí, mi tía Marina.

Entrevistadora: ¿Salen juntos?

J.5, párr. 40: Sí, a veces voy allá al centro a buscarla a su trabajo. Voy a buscarla en el metro.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Y luego hacen cosas?

J.5, párr. 41: Sí, tomamos helado allá en Los Leones.

Entrevistadora: ¿En los Leones?

J.5, párr. 42: Sí allá lejos.

Entrevistadora: ¿Y te vas en micro o en metro?

J.5, párr. 43: Me voy en la micro hasta Ecuador y tomo la línea 1.

Entrevistadora: Qué bueno. Oye, ¿y qué hace que una actividad te guste tanto que quieras volver a ir o repetirla? Por ejemplo, te gusta que vayan amigos, que sea un lugar entretenido, ¿qué te gusta?

J.5, párr. 44: Que sea entretenido, sí.

Entrevistadora: Por ejemplo, a ti te gusta ir a tomar helado a Los Leones.

J.5, párr. 45: Sí, es muy bacán, me gusta.

Entrevistadora: Y porque te gusta entonces tú vuelves a ir.

J.5, párr. 46: Sí po'.

Entrevistadora: Entonces que sea entretenido y que te guste.

*(Pausa donde J.5 habla de su pelo y que se lo cortó para el verano)*

J.5, párr. 47: Antes tenía barbita pero me la tuve que sacar por el trabajo.

Entrevistadora: Oye, ¿y hace cuánto entraste a trabajar?

J.5, párr. 48: Hace como tres meses.

Entrevistadora: ¿Y te ha gustado?

J.5, párr. 49: Sí, me gustó.

Entrevistadora: ¿Y qué tienes que hacer?

J.5, párr. 50: Limpiar las mesas, la red, las bandejas, los baños y todo eso.

Entrevistadora: ¿No te ha tocado trabajar con el aceite y todo eso?

J.5, párr. 51: No, aún no.

Entrevistadora: La última pregunta es, ¿te gustaría que más gente participara de actividades recreativas? Como en C.D.O o en el taller de la Teletón.

J.5, párr. 52: Sí, sí.

Entrevistadora: Sí. Antes de que terminemos yo te quiero agradecer mucho por tu tiempo, pero te quería preguntar si me querías contar alguna cosa más, que se me haya olvidado preguntar o lo dejamos hasta acá, como tú quieras.

J.5, párr. 53: No, quiero contar más cosas.

Entrevistadora: ¿Y qué cosa te gustaría contarme? Yo ya te hice todas las preguntas que tenía, pero tú me puedes decir lo que tú quieras.

J.5, párr. 54: ¡Que la otra semana voy a pasar la navidad con mi familia!

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Estás emocionado?

J.5, párr. 55: Sí, y que a fin de mes voy a ir a Chillán.

Entrevistadora: ¿A Chillán?

J.5, párr. 56: Sí, para pasar el año nuevo.

Entrevistadora: ¿Y con quién vas?

J.5, párr. 57: Con mi mamá y mi hermana.

Entrevistadora: Ah, vas a pasar el año nuevo en Chillán, qué entretenido.

J.5, párr. 58: ¡Buena! Por fin voy a viajar al campo, donde la tía.

Entrevistadora: ¿Te gusta viajar?

J.5, párr. 59: ¡Sí!

Entrevistadora: Qué entretenido.

J.5, párr. 60: Me gusta salir.

Entrevistadora: A mí igual me gusta salir.

J.5, párr. 61: Me aburro encerrado en la casa.

Entrevistadora: Sí, yo igual (ríen). Bueno, vamos a dejar la entrevista hasta acá, muchas gracias por tu tiempo.

J.5: Un gusto conocerte.

Entrevistadora: ¡Igual!

J.5: Me cayó muy bien.

## **8. Entrevista Familiar 1 (F.1)**

Entrevistadora: Primero que todo quería saludarlo y agradecerle por su disposición en esta entrevista, que forma parte de mi investigación de memoria de título, para sacar mi carrera de educación diferencial. Mi investigación es sobre el ocio inclusivo en personas con discapacidad. Su participación como familiar es muy valiosa ya que me permite conocer experiencias, percepciones y significados que usted ve sobre las oportunidades y barreras que usted ve que enfrentan las personas con discapacidad en contextos recreativos.

F.1: Ya.

Entrevistadora: Durante la entrevista se busca generar una conversación abierta y cercana, como una especie de diálogo, para que usted me pueda compartir libremente cualquier cosa que quiera conversar y profundizar en los aspectos que usted quiera y considere importantes.

F.1: Ah ya.

Entrevistadora: Si en algún momento alguna pregunta le llegara a resultar incómoda, usted puede no contestar, y si necesita que se reformule la pregunta, si no entiende la pregunta, usted me lo puede pedir.

F.1: Ah ya.

Entrevistadora: Así que tenga confianza con eso. Y se garantiza la confidencialidad de la información, la grabación es sólo para la transcripción de la entrevista. Y bueno, para comenzar, me gustaría que me comentara edad y parentesco con su familiar.

F.1, párr. 1: Yo soy el papá de la Flavia, no biológico pero soy el papá, estoy con ella desde los cuatro años. Y actualmente tiene diecinueve.

Entrevistadora: ¿Técnicamente la ha acompañado casi desde siempre?

F.1, párr. 2: Sí (ríen ambos), toda la vida; bueno, de hecho ella dice que tiene dos papás, el papá biológico que es el papá 1 y yo el papá Dago.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo lleva acompañándola ya sea en ocio, actividades recreativas, talleres que ella haya ido...?

F.1, párr. 3: Desde los cuatro años, sí, podríamos decir que yo me involucré al tiro con el tema de Flavia.

Entrevistadora: Las primeras preguntas van sobre develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio, donde la primera pregunta es la siguiente: ¿usted podría contarme qué actividades recreativas suele realizar su familiar?

F.1, párr. 4: Actividades... bueno a Flavia le gusta mucho pintar, pinta con lápices principalmente pero dibujos ya establecidos, no creaciones propias, muy pocas veces hace sus propios dibujos y los pinta, generalmente son dibujos ya hechos y los colorea.

Entrevistadora: ¿Alguna cosa más, algún taller? Bueno, viene aquí...

F.1, párr. 5: Viene acá, claro, participa acá, pero actividades extra no... porque la Flavia es igual que yo en ese sentido, somos medios flojos (ríe), y deporte... no... o sea, ya lleva más de un año, va para los dos años participando a través del colegio en bocha, un deporte para personas con discapacidad y ella es titular del primer equipo del colegio, de hecho este año va en puntero en la liga de la comuna.

Entrevistadora: ¡Ay que buena! ¿Y le gusta ir?

F.1, párr. 6: Sí, pero la Flavia tiene el problema de que le cuesta partir, pero una vez parte se motiva.

Entrevistadora: Ya, ¿no será porque es tímida o es algo nuevo para ella?

F.1, párr. 7: No creo que sea tema de timidez porque la Flavia de tímida no tiene nada, yo creo que es más porque generalmente ella tiene establecida su pauta, entonces de repente debe dejar de hacer su pauta para hacer otras cosas y eso es lo que a ella no le gusta.

Entrevistadora: Ya, entonces en su casa ella más que nada le gusta el tema de pintar.

F.1, párr. 8: De estar coloreando, claro.

Entrevistadora: Desde su mirada, ¿cómo reacciona o se siente Flavia cuando participa en actividades recreativas o de ocio? Por ejemplo, cómo describiría su interés o estado de ánimo viniendo aquí, a las fiestas o a las salidas...

F.1, párr. 9: Al principio cuando no estaba integrada, porque ahora siento que está muy integrada con el grupo en general, tanto acá como en las salidas que hacen mensual, le costaba al inicio, como que no quería, sentíamos nosotros que se aislaba del grupo igual, pero ahora ya no, de hecho nos pasó que el sábado pasado cuando fueron al Buin Zoo, claro, ella se sentía mal y nosotros pensamos que no iba a ir, hasta última hora tuvimos con esa idea y le preguntamos y ella no, se preparó y luego sí quiso ir. En otras circunstancias se hubiera quedado en la casa.

Entrevistadora: Entonces su interés, ¿ustedes ven que ella se preocupa de sus cosas para venir? Bueno, yo sé que ella tiene un tema con la comida, ¿ella tiene preocupaciones como ‘ya, voy a ir, me levanto’ o uno está detrás de ella?

F.1, párr. 10: No, igual hay que motivar para que quiera participar, aparte que ella igual tiene un arraigo muy fuerte con el colegio porque ahí está su pololo, entonces venir para acá le significa no ver al pololo, y ella entiende que sábado y domingo ella no lo puede ver por temas del colegio, pero ya un día más es difícil para ella.

Entrevistadora: Claro, ¿ha notado algún cambio en su comportamiento, en su forma de relacionarse o en su estado de ánimo después de participar en actividades recreativas?

F.1, párr. 11: Sí, sí, se le nota más activa, con ganas de contar sus experiencias, llega haciendo recreaciones de lo que hizo, de hecho nosotros cuando nos trasladamos de vuelta el día viernes, todo el camino es ir conversando de lo que hizo durante el día.

Entrevistadora: Ay, que buena, o claro, después de las fiestas, por ejemplo en Halloween yo la vi bien... preparada (ríen ambos).

F.1, párr. 12: Sí, bien motivada para lo que es fiestas (ríe).

Entrevistadora: Bueno, y usted dice que en su comportamiento la ve más...

F.1, párr. 13: O sea, desde el tiempo que está acá, tiene más intención de contar lo que pasa, porque antes nos pasaba que en el colegio era muy rutina, entonces uno sabía más o menos lo que ella hacía y era re poco lo que contaba, pero ahora eso ha cambiado un poco, como quiere contar las experiencias de acá, la experiencia del colegio igual las cuenta más en detalle dentro de lo que se le puede entender igual.

Entrevistadora: Claro, ¿y usted cómo describiría las relaciones que Flavia tiene con otras personas en su entorno o grupo? Por ejemplo, cómo se comunica con sus pares o cómo ves que se integra con sus pares.

F.1, párr. 14: Por lo que yo veo, veo que se comunica bastante bien con los chiquillos, con los que más se relaciona, en este caso aquí está... La Fran, el Alex y la Keyla no trata mucho porque la Keyla se aísla del grupo, es más tímida. La Amanda que llegó hace poco, ella ya la menciona más en sus conversaciones y ahora la otra joven también la está mencionando porque se está integrando de a poco. Yo siento que se relaciona bien con los chiquillos, de hecho los días sábados cuando sale con el otro grupo conoce a más jóvenes.

Entrevistadora: Ahí también tiene sus pares, otras relaciones...

F.1, párr. 15: Sí pero como van los chiquillos se junta más con ellos, que son los que más conoce. Nosotros igual andábamos buscando un lugar donde poder potenciar a la Flavia, porque la Flavia igual es bien habilidosa para cosas, pero es como decirlo... dejada, entonces en la casa eran peleas con ella, pero aquí no porque aquí hace todo, por iniciativa propia o porque sigue a los chiquillos, entonces es más fácil.

Entrevistadora: Por ejemplo, yo ahora estaba entrevistando y ella estaba poniendo la mesa, entonces entraba todo el rato, buscaba los vasos... (ríen).

F.1, párr. 16: Claro, pero por ejemplo esas cosas que hace acá, en la casa es difícil que las haga.

Entrevistadora: ¿Cómo lavar la loza?

F.1, párr. 17: Como lavar la loza, no... es reclamar, es alegar, la otra vez recuerdo que le dije “oye, tú cocinas allá en C.D.O, ayúdame a cocinar” y no... que se podía quemar, que se podía cortar, y da argumentos que podría dar cualquiera pero que nunca podríamos pensar siquiera que ocuparía ese tipo de argumentos, porque nadie se lo ha enseñado, nadie la ha escuchado allá en la casa, pero sí...

Entrevistadora: Y bueno, aquí ella misma se pone su delantal...

F.1, párr. 18: Sí, la Sole nos ha contado a nosotros pero allá en la casa no, allá no, es bien cómoda en ese sentido.

Entrevistadora: Claro, usted ve diferencias aquí y en el hogar.

F.1, párr. 19: Sí.

Entrevistadora: Bueno, ahora en cuanto al objetivo de identificar las barreras, ya sea estructurales, sociales o culturales que dificultan la participación de los jóvenes, desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que su familiar participe en actividades recreativas? Ejemplo: situación económica, traslado, entre otras cosas.

F.1, párr. 20: Principalmente para nosotros es el tiempo, ya, porque como nosotros somos independientes, todo el tiempo que nosotros tenemos lo ocupamos en nuestro trabajo, entonces por ejemplo el hecho de que yo venga para acá, yo me pierdo dos horas en venir a buscar a la Flavia, ir y volver, entonces son dos horas que mi señora trabaja sola, entonces se le recarga la pega a ella... principalmente es el tiempo. Y lo otro es las cosas para poder hacer con Flavia, generalmente están muy lejos de la casa, y volvemos al tema del tiempo.

Entrevistadora: ¿Le ha tocado presenciar o saber de situaciones en que su familiar haya sido tratada de manera injusta o excluida en actividades recreativas debido a su discapacidad? En la plaza, en algún taller, cuando más pequeña...

F.1, párr. 21: Yo creo que una vez cuando la postulamos a un colegio... claro, nos dijeron que porque la Flavia tenía síndrome de Down iba a ser porfiada o iba a ser un problema para ellos tratar con la Flavia, de hecho fue justo cuando salió de Edudown, porque como teníamos que meterla a un colegio convencional con integración y los colegios con integración tenían cierta cantidad de cupos y no podíamos y tampoco queríamos un colegio muy grande para evitar el bullying hacia la Flavia, fuimos a dar con un colegio chico y en el colegio chico nos pusieron muchos problemas, partiendo por la base de que a ellos les complicaba tener una niña con síndrome de Down en ese tiempo.

Entrevistadora: ¿Cuántos años tenía Flavia ahí?

F.1, párr. 22: Siete, siete. Dijeron que era porfiada, Flavia no es porfiada, se demora en hacer cosas como cualquier niño nomás, y de ahí caímos en un colegio especial, y ahí la profesora que en ese tiempo atendía a la Flavia nos dijo que no trataba con colegios especiales, no supervisaba colegios especiales, entonces teníamos que sacar a Flavia de Edudown o sacarla del colegio, y ahí quedamos como chuta qué hacemos.

Entrevistadora: Claro, ¿y ella más chiquitita...? ¿Ella siempre ha estado en escuela especial?

F.1, párr. 23: Claro, desde el inicio.

Entrevistadora: ¿Alguna vez que ella haya intentado relacionarse, no sé, en el parque y que algún niño no quiera jugar con ella? ¿O que haya sentido una mirada, que salgan con ella y la miran?

F.1, párr. 24: Ah, sí, sí, de hecho hemos tenido más de una discusión al respecto por lo mismo.

Entrevistadora: ¿Sí?

F.1, párr. 25: Sí, porque cuando la miran mucho yo le digo altiro ‘‘oye, ¿tení un mono en la cara? ¿Qué te pasa?’’ pero más allá de eso no, siento que los niños nunca le han hecho diferencias las veces que hemos ido a algún lado donde hay niños y ella haya querido participar, no.

Entrevistadora: ¿Es más de los adultos entonces?

F.1, párr. 26: Sí, es más de los adultos, y en el caso de nosotros, a muy pesar nuestro, es directamente de nuestra familia. Los primos, las tías de repente la aíslan más... por eso nosotros somos cuatro nomás.

Entrevistadora: Claro, entonces ustedes han visto más diferencias del lado de la familia.

F.1, párr. 27: Del lado de la familia, sí.

Entrevistadora: ¿Y es meramente por el síndrome de Down?

F.1, párr. 28: Sí, sí, si no es la pobrecita, no... no la hacen participar porque no puede o porque ni siquiera hacen el intento. El mismo tema de la comida, no son capaces de buscar una alternativa para la Flavia, no hay entonces no se le invita.

Entrevistadora: Qué fome, que fome que sea de la familia que son técnicamente...

F.1, párr. 29: Deberían ser más, sí pero no, tengo un hermano que vive en el sur, el cual ellos nos reciben en el verano y ellos acogen totalmente distinto a la Flavia, de hecho mi señora y mi hija mayor se sienten muy agradecidas con eso y siempre lo mencionan, porque ellos cambian toda su rutina cuando va la Flavia, por la Flavia, y sin reclamos, sin reparos, sin nada, pero no así la familia cercana, la que podríamos decir que podrían ser tanto o más que nosotros, ellos siempre están reclamando en contra de eso.

Entrevistadora: Qué fome... Bueno, ¿cómo le afecta estas experiencias a su familiar? ¿Usted cree que le afectan a ella o que se da cuenta o más se dan cuenta ustedes?

F.1, párr. 30: Bueno, nosotros nos damos más cuenta, y yo creo que ella sí porque ella misma prefiere no ir de visita a esos lugares.

Entrevistadora: Entonces ella es consciente de ello.

F.1, párr. 31: Claro, si yo veo que ella no quiere ir es por algo, de hecho uno le ofrece ir a la casa de la abuelita por parte de la mamá y prefiere no ir, a la casa de mis papás tampoco. En la casa de mis papás no le hacen diferencias pero tampoco la acogen de abrazos o besos o así, entonces prefiere no ir.

Entrevistadora: ¿Han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de su familiar?

F.1, párr. 32: ¿Como ayuda de terapia o algo así?

Entrevistadora: O instituciones, por ejemplo aquí mismo, ¿ustedes llegaron acá con la idea de buscar un apoyo donde Flavia pueda integrarse con sus pares?

F.1, párr. 33: Esa fue la idea original, claro, que ella tuviera más mundo, por decirlo de alguna manera, pudiera compartir con más personas porque en la casa compartía con nosotros y en el colegio con sus compañeros, y ese era su mundo, entonces ya tiene más opciones, ha podido ver más cosas en compañía de sus pares que parece que ha sido más fácil para ella entender cosas con sus pares que cuando se las explicamos nosotros, cuando se lo explica un adulto muy superficialmente.

Entrevistadora: ¿Cómo son las relaciones de ella con sus compañeros en el colegio?

F.1, párr. 34: Bien, bien, sí, generalmente no hay problemas en ese sentido, bueno, ella va a un colegio con distintas discapacidades, entonces tiene compañeros TEA, tiene dos compañeros con Síndrome de Down que uno es el pololo y el otro es el amigo, y sí tiene algún... y los otros son TEA parece, no recuerdo bien todas las discapacidades que están dentro del mundo de ellos, que son como doce jóvenes, y se relaciona bien con todos, de hecho se ponen hasta sobrenombres y yo le digo “No, Flavia, por el nombre” (ríe).

Entrevistadora: (ríe) Claro, ¿pero has visto que aquí en el centro quizás se le hace más fácil que allá? ¿O tiene igual facilidad al relacionarse en general?

F.1, párr. 35: No, yo creo que tiene facilidad con relacionarse con sus pares, yo creo que la Flavia necesita sentirse en confianza y ya ahí se relaja.

Entrevistadora: Claro. Bueno, la siguiente pregunta, ¡ah, bueno! ¿Y cómo ha sido esta experiencia, de cómo ha podido integrarse en este centro?

F.1, párr. 36: Buena, buena, bastante buena, como te decía, sentimos que a Flavia la ha ayudado a mejorar su autonomía, su desenvolvura, la ha ayudado harto.

Entrevistadora: Bueno, ahora sí siguiente pregunta, si pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitarían la inclusión de ella en actividades?

F.1, párr. 37: Eeeh, en el entorno... yo creo que personas con disposición, con querer hacer las cosas, yo admiro mucho a Andrea y a la Sole, porque aparte de tener sus actividades normales, tienen mucha disposición y le dan mucho tiempo a los chiquillos, y eso no lo tenemos todos.

Entrevistadora: Bueno, y en cuanto a identificar las oportunidades relacionadas con el ocio, desde su experiencia, ¿qué lugares, actividades o salidas considera que han sido más beneficiosas y/o significativas para Flavia?

F.1, párr. 38: Yo creo que las salidas que hacen cuando salen a recorrer lugares, por ejemplo cuando fueron al Buin Zoo, cuando fueron al teleférico, fueron experiencias para ella que la dejaron muy marcado, y de hecho ve algo que se asemeje y lo recuerda al tiro, y recuerda con detalle, sí, fueron cosas que la marcaron mucho y le gustaron mucho que es lo más importante.

Entrevistadora: Qué bueno, porque conocí me imagino.

F.1, párr. 39: Sí, sí, el hecho de conocer cosas le gustó mucho a ella.

Entrevistadora: Qué bueno. ¿Qué tipo de acompañamiento o apoyo ha resultado más útil para que su familiar participe de estas actividades? Ejemplo: otros familiares, amigos, vecinos, docentes, coordinadores de talleres, entre otros.

F.1, párr. 40: Las chiquillas indudablemente, Andrea, la Sole... sí, sí porque aparte de estar aquí con los chiquillos siempre nos están dando ideas o sugerencias para hacer en caso de, yo les mencionaba el caso de que nosotros trasladábamos a un compañero de la Flavia, pero no le dijimos a la Flavia que lo íbamos a trasladar nosotros, sino que lo subimos a la camioneta nomás, y eso a la Flavia le molestó, porque estábamos invadiendo su espacio. Y la Sole nos dijo “¿ustedes lo conversaron con Flavia?” y yo dije “no, no lo consideré necesario, se ven todos los días, se iban a ver un rato más” y no po’, porque ella tiene asumido que lo ve en el colegio pero no de camino para la casa. Y al principio fue difícil porque claro, entonces un día tuve que sentarme con ella y le dije “¿a ti te molesta que lleve al Nico?”, Nico se llama, sí me dijo, “¿entonces qué hacemos? ¿lo dejamos en la casa?” no, le dije “ya, ¿lo llevamos?” “Sí”, ya, entonces qué tenemos que hacer, y había que correr un poco el asiento y que el Nico se fuera atrás; ahora ella misma pregunta por el Nico, si lo vamos a pasar o buscar o no, de hecho ella está más preocupada que nosotros del Nico para llevarlo.

Entrevistadora: Claro, entonces dice que las chicas lo han podido ayudar no sólo en el acompañamiento aquí sino...

F.1, párr. 41: En cosas del diario vivir, en la casa.

Entrevistadora: Claro. ¿Desde su experiencia qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos, inclusivos y accesibles?

F.1, párr. 42: Esa es una pregunta difícil (ríe)... más personas como las chiquillas y ojalá poder darles más recursos, porque todo esto lleva un costo económico, y de repente las chiquillas sacrifican mucho más que tiempo en los chiquillos. Yo creo que eso, poder aportarles más profesionales que las puedan ayudar y recursos.

Entrevistadora: Bueno, y como para cerrar, ¿algo que le gustaría mencionar en relación al ocio y discapacidad? Lo que usted me quiera comentar, si es que tiene alguna idea.

F.1, párr. 43: Uy, no, ahí me pillaste en blanco (ríe).

Entrevistadora: Bueno, esas serían las preguntas, así que muchas gracias por su tiempo.

F.1, párr. 44: Con gusto y espero haber podido ayudar.

## **9. Entrevista Familiar 2 (F.2)**

Entrevistadora: Primero que nada quería saludarla, mi nombre es Janice Balboa y estoy estudiando educación diferencial, actualmente estoy haciendo mi tesis sobre ocio y discapacidad, entonces estas entrevistas son para la investigación.

F.2: Ah, ya.

Entrevistadora: Agradezco su disposición para participar en esta entrevista, y bueno, su participación como familiar es muy valiosa ya que me permite conocer experiencias, percepciones y significados sobre las oportunidades y barreras que enfrentan las personas con discapacidad intelectual en espacios de recreación y tiempo libre.

F.2: Perfecto.

Entrevistadora: Durante la entrevista se busca generar una conversación abierta y cercana en la que usted me pueda compartir libremente su experiencia y pueda profundizar en los aspectos que usted encuentre pertinentes. Si en algún momento alguna pregunta le resultara incómoda puede no contestar sin ningún problema y si hay alguna pregunta que no entienda me puede mencionar si se la puedo reformular y todo eso, siéntase en la confianza de decirme cualquier cosa.

F.2: Ya, perfecto.

Entrevistadora: Y se garantiza la confidencialidad de la información, es decir, yo grabo esto para transcribir la información pero no va a estar el nombre, ni de usted ni de su hijo.

F.2: Ya.

Entrevistadora: Bueno, para comenzar me gustaría que me contara brevemente sobre usted. ¿Su nombre?

F.2, párr. 1: Bueno, mi nombre es Catherine Acevedo, tengo treinta y siete años y soy mamá de Alex.

Entrevistadora: ¿Cuánto tiempo lleva acompañándolo en espacios o talleres o actividades recreativas?

F.2, párr. 2: Bueno, el Alex participó hace tiempo, de antes de la pandemia, en un club de atletismo, donde iban los sábados en la mañana, que era un club un poco creado por nosotros mismos, papás del Edudown, y el Alex ahí estuvo por lo menos unos cuatro años, que era parte de su ocio o actividad física.

Entrevistadora: ¿Y a qué edad entró él?

F.2, párr. 3: Yo creo que tenía como diez u once años. El grupo se empezó a formar, se empezó a hacer unas cosas, como que sí y como que no, hasta que después se formuló bien y para la pandemia murió, como que tratamos de tenerlo vigente, se hacían clases online y todo pero después ya no se pudo y ahí en verdad murió.

Entrevistadora: ¿Él al Edudown a qué edad entró?

F.2, párr. 4: A los seis meses.

Entrevistadora: Ah, chiquitito.

F.2, párr. 5: Sí, chiquitito.

Entrevistadora: ¿Y estuvo hasta cuándo?

F.2, párr. 6: Hasta el año pasado, tenía veinte años. O sea, todavía es parte del Edudown pero en el área laboral, como trabaja ya no va del Edudown pero a veces sigue participando de actividades que se hacen.

Entrevistadora: El año pasado se graduó por decirse así.

F.2, párr. 7: Sí.

Entrevistadora: ¿Y él iba sólo a Edudown o también al colegio?

F.2, párr. 8: Estuvo hasta séptimo básico en escuela regular, después estuvo un año en una escuela especial y desde ahí iba al Edudown todos los días y estuvo como dos años, yendo todos los días. Salió del colegio como a los quince años más o menos, y de ahí que iba a TVA en Edudown y después estuvo en el área laboral.

Entrevistadora: ¿Estuvo en escuela regular con integración?

F.2, párr. 9: Sí, hasta séptimo.

Entrevistadora: Bueno, en cuanto a las preguntas ya de la entrevista como tal, el primer objetivo es develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de las habilidades sociales vinculadas al ocio, y la primera pregunta es si usted podría contarme qué actividades recreativas suele realizar Alex y cómo las vive.

F.2, párr. 10: En la parte recreativa antes de ir a C.D.O era más bien familiar, eran familiares, ir al cumpleaños de un primo, de un tío, juntas en la casa de algún familiar, no tenía en realidad como un ocio incorporado con los amigos más allá de lo que tenía dentro de Edudown, donde se celebraban los cumpleaños pero dentro de la institución solamente, y ya hace poco cuando la Solange empezó a incentivar esto de las salidas los sábados, el Alex empezó a participar el año pasado y ahí empezó a tener más ocio si se pudiera decir así, con esas salidas.

Entrevistadora: Claro, antes se vinculaba más que nada con la familia.

F.2, párr. 11: Igual el Alex es muy social, al Alex nunca le ha costado mucho las habilidades sociales ni entablar conversaciones o acercarse a algún grupo, esa es la verdad, que le gusta mucho. Acá donde nosotros vivimos es un sector rural donde hay hartas casas pero son todas de familiares, entonces cuando celebramos algún cumpleaños el Alex siempre está ahí, pero es como esa parte del ocio como más con la familia.

Entrevistadora: Claro, y bueno, tenía amistades en Edudown, ¿pero se juntaban en el espacio de Edudown o también afuera?

F.2, párr. 12: No, no, sólo en el espacio de Edudown. Por ejemplo en el taller de TVA que estuvo el Alex como por dos años, ahí salían, iban al cine y celebraban los cumpleaños, celebraban las fiestas patrias, todas estas fechas pero dentro del Edudown.

Entrevistadora: Ah ya. Actualmente el tipo de actividades recreativas está vinculado a las salidas mensuales que tienen y a C.D.O, ¿o tiene más actividades más?

F.2, párr. 13: O sea siguen estando estas instancias familiares pero el Alex claro, su ocio en sí lo vive en las salidas mensuales más en C.D.O.

Entrevistadora: Ya. Bueno, desde su mirada, ¿cómo se siente Alex cuando participa de las actividades recreativas? ¿Cómo podría describir su interés y estado de ánimo?

F.2, párr. 14: Ay, al Alex le encanta, le encanta no sé, lo único que no le gusta mucho si se podría decir así recreativo es el cine, lo encuentra fome, aburrido, no le gusta, mucho rato sentado, pero en estas salidas tanto mensuales como de C.D.O el Alex es súper incentivado, se despierta solo y temprano, que quiere ir, que sabe qué tiene que llevar, le gusta mucho.

Entrevistadora: Ay qué bueno, entonces está contento.

F.2, párr. 15: Sí.

Entrevistadora: Qué bueno.

F.2, párr. 16: También ha tenido un cambio en su persona al tener este grupo de amigos con síndrome de Down, entablar conversaciones y juntarse más con personas con síndrome de Down como él.

Entrevistadora: Claro, como con sus pares al fin y al cabo.

F.2, párr. 17: Sí, sí.

Entrevistadora: Qué bueno. Bueno, la tercera pregunta es, que creo que me contestó recién, sobre si ¿ha notado algún cambio en su comportamiento, en su forma de relacionarse o en su estado de ánimo como tal después de participar en actividades de ocio?

F.2, párr. 18: Sí, totalmente, el Alex va incentivado, con muchas ganas de participar, bueno también yo no sé ahí, tiene como una amistad muy grande con Solange, entonces si la Solange dice subamos el Everest, el Alex dirá “¡ya, vamos! ¡Subamoslo!”, entonces la Solange también ha hecho eso con los chiquillos que hoy en día es un grupo grande de chicos, los días viernes son menos los que van pero los sábados cuando realizan las salidas de ocio son hartos los chicos que van.

Entrevistadora: Sí, son como veinte, veinticinco.

F.2, párr. 19: Sí, entonces el Alex claro, tiene su grupo de amigos, tiene un grupo de WhatsApp donde se preguntan quiénes van, quiénes no van, entonces el Alex totalmente se emociona con salir, es el día que se prepara, que sale temprana, que deja su ropa arreglada para salir y todo eso.

Entrevistadora: Ay qué buena. ¿Y cómo describiría las relaciones que su familiar tiene con otras personas de su entorno o grupo? ¿Cómo podría ver usted cómo se integra o cómo se comunica con los demás?

F.2, párr. 20: Bien, el Alex no tiene problema en integrarse en ningún grupo, aunque sean personas que no lo conozcan. Si uno va a una fiesta y no conoce mucha gente, de una el Alex ya tiene algún amigo, se están saludando de la mano, están hablando de la vida, el Alex es muy sociable en ese sentido, nunca, ni siquiera cuando chico ha tenido problemas en el ámbito social, en entablar una conversación con alguna persona, siendo que igual a veces le cuesta expresarse o le cuesta que le entiendan, pero de alguna u otra forma se hace entender.

Entrevistadora: Qué buena, bueno él me contaba que él en McDonalds ya tenía sus amigos.

F.2, párr. 21: En el McDonalds lo quieren mucho, tiene amigas y amigos que cuando a veces nosotros estamos aquí en San Bernardo de repente se lo topan o en la micro, lo saludan, el

Alex no tiene problemas con eso de hacerse amigos, es una persona que donde va cae bien, es agradable, es respetuoso también.

Entrevistadora: Genial. Bueno, ahora pasando al objetivo de las barreras estructurales, sociales o culturales, el objetivo va en torno a las barreras que dificultan la participación de estos jóvenes en los espacios de ocio. La primera pregunta es, desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que Alex pueda participar de actividades recreativas? Por ejemplo, situación económica, traslado, entre otras.

F.2, párr. 22: Bueno, son varias. Traslado, traslado puede ser porque no siempre los chicos son de la misma comuna, no siempre los papás tienen el tiempo para llevarlo, para traerlo, algunos chicos que nunca usan transporte público, entonces tampoco les enseñan porque hay chicos que sólo andan en auto, hay chicos que los papás los llevan a todos lados en auto, entonces como papá tienes que ir a buscarlo, tienes que ir a dejarlo, entonces si no puedes, no puede tu pareja o tu otra hija, entonces el chico no va porque no tiene quien lo lleve.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 23: También el dinero ya que algunos de los chicos trabajan, otros no, pero más allá de que no puedan pagar algo, la dificultad es por el tiempo que tiene la familia como organización para que ellos puedan ir, no sé si me entiendes.

Entrevistadora: Claro, es como la cultura de la familia, lo que ellos ven en torno al ocio del joven.

F.2, párr. 24: Por ejemplo, el Alex va en locomoción, entonces si se va a juntar con la Solange en el metrotren, el Alex sabe llegar ahí, pero los chicos que no saben, el problema es “¿quién me lo puede pasar a buscar?”, “Mamita, ¿quién puede llevarlo? ¿quién lo puede traer que yo no puedo?”. Por ejemplo los sábados con los demás chicos el problema es ese y entre los papás se ayudan, o cuando tienen cumpleaños en lugares muy lejanos, los papás son los que se ayudan, pero a veces los chicos no van o no participan por el tiempo de las familias, porque viven en comunas lejanas, entonces muchos quizás no participan por tiempo.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 25: También lo que dificulta a los chiquillos, pucha, nosotros por necesidad en realidad, porque quizás si no tuviéramos la necesidad el Alex tampoco andaría solo, porque hay un temor para la familia el mandar a los chicos solos, sobre todo a las niñas, sobre todo los papás de niñas que lo han dicho tal cual: “si mi hija fuera hombre quizás yo diría que sí, pero como es niña digo que no”, y también está lo de la autonomía, hay chicos que no saben usar o cargar la bip, chicos que no saben utilizar dinero muchas veces, que tienen que entregarle la plata justa. El trabajo de autonomía es súper importante en ya ser adulto y tener incorporado esta parte, en donde no va a estar tu mamá, en donde no vas a tener la compañía de alguien que te diga que recibiste mal el vuelto o que pagaste mal, o tienes que cargar así la bip, o que tienes que hacer esto o esto otro; también el ocio como lo han implementado en C.D.O, también es una parte donde los chiquillos pueden estar más libremente sin los papás. Yo hace poco participé de una salida que tuvieron los chiquillos donde nos invitaron a un cumpleaños un fin de semana entero, y entonces los papás me decían que como yo soy más joven soy así, pero tampoco sé si es eso, porque los chiquillos pucha, ni siquiera se servían comida solos, porque los papás están ahí: “¿quieres tomate? Yo te doy tomate, ¿quieres más lechuga? Yo te sirvo más lechuga, ¿quieres algo más?”, pero ni siquiera los chicos alcanzan a decir sí cuando ya le están sirviendo más, ¿me entiendes?

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 26: Entonces tampoco es una autonomía de ellos decidir si quieren más tomate o más lechuga, pero es porque los papás les anticipan todo.

Entrevistadora: Como que ellos toman las decisiones.

F.2, párr. 27: Sí.

Entrevistadora: Y tú crees que, tú igual dijiste que quizás por la necesidad Alex por ejemplo se traslada solo o realiza más cosas de forma autónoma, pero ustedes han fomentado la autonomía de Alex, y se nota, yo igual lo he visto en varias instancias, hoy día mismo me tocó acompañarlo al negocio y pude ver la autonomía en todo momento, entonces claro, se nota esta autonomía, ¿pero ustedes creen como familia que es a raíz de la necesidad que quizás surgió o que ustedes también generaron este atrevimiento de que él puede?

F.2, párr. 28: Cuando nació el Alex yo tenía quince años, era muy chica, con muchos miedos y todo. Cuando yo tomé al Alex en brazos dije: ‘¿qué voy a hacer con esta guagua? ¿Qué voy a hacer con esta persona?’”, y a medida que fue pasando el tiempo, que fueron pasando los años, que Alex aprendió a caminar, que el Alex empezó a ir al colegio, que le iba muy bien en un colegio, que después le iba muy mal en otro, después ya tenía cinco o seis años y después ya tenía diez años, y cuando ya tuvo como quince años, yo dije qué voy a hacer con él, porque ya a los diez años vienen todos los problemas de colegio, ya no es lo mismo que la pre básica, los papás ya no son los mismos, la materia es muy difícil para él, que no comprendía qué estaba pasando en la sala, que lo único que quería era jugar, pero siempre estuvo incorporadas estas habilidades sociales, siempre tuvo buenos amigos, siempre se llevó bien con los profesores, siempre lo querían mucho, entonces también hablando con las profesoras de ese tiempo de Edudown, no decidí pero vi por dónde iba el Alex. El Alex tenía habilidades, tenía muchas habilidades, siempre fue muy servicial y de hacer muchas cosas, y desde ahí que decidí que el Alex tiene que tener habilidades en su vida, y de ahí vino el uso del dinero, de que hiciera cosas más solo y desde ese entonces cuando Alex dejó de ir al colegio dije qué va a hacer el Alex, qué va a hacer cuando sea más grande, cuando tenga veinte años, no va a leer porque no leyó nunca, intentamos mil cosas y nunca funcionó, entonces dije: ¿qué va a hacer? ¿Va a estar en el colegio y después se va a quedar en la casa? Va a estar sentado ahí viendo tele y comiendo, no, entonces desde ahí que empezamos a decirle tú tienes que hacer esto, tú tienes que hacer esto otro, tienes que tener estabilidad, tú tienes que aprender a usar el dinero, y desde ahí vino qué era lo que tenía que hacer en realidad.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 29: Ocurrió por una necesidad, yo trabajaba, mi hija estudiaba, no teníamos otra persona que nos dijera: pucha, yo te lo llevo, yo te lo traigo, teníamos mil problemas para llevarlo al colegio, yo le pagaba a un caballero una cantidad para que lo fuera a dejar, le pagaba a otro caballero otra cantidad para que lo fuera a buscar, le pagaba a otra persona para que lo llevara a la fundación, era mucha plata.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 30: Entonces yo me dije: ¿qué hago? Ya, le empezamos a enseñar una ruta entre mi hija y yo, le empezamos a pasar la tarjeta, tienes que cargar la bip, tienes que hacer esto, ya, cargaste la bip, ¿ahora qué tienes que hacer? Fue un trabajo de por lo menos dos años, siendo que nosotros siempre usamos el transporte público, nunca tuvimos auto entonces Alex sí se sabía la ruta, sí sabía por cuál calle se tenía que ir, sí sabía devolverse, qué es lo que le pasa a muchos papás que los chicos no saben andar en la calle, porque hay mucho grandes ya, de la edad de Alex, que no saben andar en la calle pero también es porque no hay necesidad.

Entrevistadora: Claro, no es la realidad de ellos tampoco.

F.2, párr. 31: No es la realidad porque se suben al auto, se colocan el cinturón, el papá lo deja en un lugar, el chico camina, entra, sale de ahí a subirse al auto, colocarse al cinturón, y es lo que hace, pero nosotros sí podemos decir que hicimos un trabajo desde chico con Alex que tuviera habilidades sociales, que se incorporara con la gente, que trabajamos de chico con él el dinero, que pagara una micro, antes usábamos micros rurales entonces él pagaba el boleto, que se supiera afirmarse en la micro, que supiera dónde nos íbamos a bajar. También usé mucho con él desde muy chico, pero chico, antes de que aprendiera a caminar incluso, era que yo le conversaba por donde íbamos, “Alex, hoy día nos vamos a ir por esta calle porque vamos al supermercado”, “Alex, vamos a este lugar y nos vamos a ir por otro sector”, “Alex, vamos a ir al supermercado, vamos a ir al Líder, vamos a ir al Tottus”, así empezó a distinguir cosas, sabía cuál era el líder, cuál era el Tottus, pero es un trabajo de chico.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 32: Para que pueda distinguir los supermercados, qué micro le sirve, qué micro no le sirve, qué estación de metro le sirve o no le sirve. Y si se equivoca decirle “no po”, te equivocaste, te fuiste por otro lugar, ¿salimos donde siempre salimos?”, no, no salimos donde siempre, entonces devolvámonos, ¿ahora por donde nos vamos? Todas esas cosas le sirven también para que se de cuenta si se equivocó, si se fue por otro lugar, si se fue por otra calle.

Entrevistadora: Igual ustedes tienen la confianza también de este error que él puede cometer, yo me imagino también que ahora que trabaja en McDonalds, para ustedes igual tuvo que ser algo, porque deja de ser un espacio protegido como el Edudown y es igual algo mucho más de la vida real por decir así.

F.2, párr. 33: El Alex en octubre cumplió un año trabajando, y yo hoy en día puedo decir que me siento tranquila y trabajo tranquila sabiendo que el Alex está en el McDonalds, porque ya es gente conocida, ya conoce a sus compañeros, ya conoce a sus jefes, sabe que un día va a estar un jefe y otro día estará otro jefe, ya tiene un grupo de amistad, pero cuando a mí me dijeron que el Alex iba a trabajar en el McDonalds y que iba a entrar en una semana, y que tenía tal horario y que iba a estar tantas horas ahí, fue un mes de tener una ansiedad de salir de mi trabajo, ver qué estaba haciendo y volver, esa ansiedad, que al final se lo pedía a mi hija: “Javi, ¿puedes salir del colegio? Yo llamo al colegio para que salgas, veas al Alex y luego vuelves al colegio”, llamaba al colegio para que pudieran dejar salir a la Javiera para que vaya a ver a su hermano, que está trabajando y que volverá después. La Javiera iba, me decía que estaba bien, que lo había visto tranquilo haciendo sus cosas, pero fue un mes que le pedía a mi hija que lo fuera a buscar y ver todos los días casi, era una ansiedad grande porque es un lugar que no conocía, estaba trabajando con aceite, qué pasa si se quema, qué pasa si se corta, pero también el Alex demostró que tenía habilidades, que se podía ir y devolver solo, que le iba bien, que le gustaba, porque también dije: quizás se va a estresar, mejor diré que no, que no y que no, y no po’, demostró que sí se la podía, no se estresó, sí se cansó, el primer mes llegaba a dormir muerto de cansado.

Entrevistadora: Pero es parte de acostumbrarse, incluso a uno le pasa que el ritmo nuevo le cansa.

F.2, párr. 34: Sí, cambió su rutina y todo, venía muy cansado hasta que tomó el ritmo, y hoy en día el Alex va al mall, conoce todo el mall, la gente del supermercado lo conoce porque pasa a comprar, pero sí fue un trabajo para mí por lo menos angustiante, saber qué estaba haciendo, con qué gente, que cómo le iban a hablar, cómo lo iban a tratar. Mi hija me decía que no quería que trabaje porque cómo le van a hablar, cómo lo van a tratar, ¿y si lo tratan mal? Pero por lo menos hasta ahora no hemos tenido ningún problema con ello, todo lo contrario. Las veces que lo hemos ido a encontrar o que lo hemos ido a buscar porque hemos estado en el mall, súper bien, los jefes lo tratan bien, están súper contentos y él llega súper contenta a la casa.

Entrevistadora: Perfecto, y yo desde ahí tengo otra pregunta respecto al mismo objetivo que es, ¿le ha tocado presenciar o saber de situaciones en donde Alex haya sido tratado de manera

injusta o excluido en actividades debido a su discapacidad? Cuando era chico, o quizás ahora más grande.

F.2, párr. 35: O sea cuando estuvo en la última escuela regular, él estuvo sexto y parte de séptimo, porque no alcanzó a terminar séptimo, ahí una de las decisiones que tuve de sacarlo, Alex tenía como doce o trece años, porque en realidad los chicos no, yo me cambié de casa y por eso yo lo saqué del colegio donde había estado de chico, donde todos lo conocían y tenía muchos amigos, llegamos a este colegio donde no conocía a nadie, no conocía a los profes, una escuela muy grande con más niñas, entonces el Alex sí tuvo uno que otro compañero que sí lo aceptó, jugaba con él o lo incluía en algo, pero el resto del curso no. Y con los papás incluso en una reunión una apoderada me dijo frente a todos: “¿Y por qué no te llevas a tu hijo de aquí si tu hijo no está para esta escuela? Tu hijo está para una escuela especial, ¿qué hace aquí ocupando una silla?”

Entrevistadora: Uh... qué feo.

F.2, párr 36: Horrible, yo me sentía horrible, qué no le dije a esa persona, y la profesora mirándome no más, sin decir nada tampoco porque el Alex tuvo muchos problemas en esa escuela por lo mismo, porque nos cambiamos de casa, porque dejó a sus compañeros, porque no conocía a las personas, porque el colegio era muy grande, entonces el tenerlo cuarenta y cinco minutos o más en una silla, sentado, obviamente se va a aburrir, los profesores decía que molestaba, que no hacía nada, que no entendía la clase, entonces ahí yo decidí que ya, la pasamos muy mal, al Alex le dio un cuadro de estrés muy grande, se le caía el pelo, no dormía. En ese tiempo la profesora de Alex del Edudown me ayudó mucho y me dijo: ¿qué hacemos con el Alex?, no sé qué hacemos y me dijo ya, que venga tres días a la semana completos y que dos días descanse pero la semana completa en la casa no se va a quedar; ahí hacíamos el esfuerzo de ir a dejarlo, a ir a buscarlo, sin clases, tenía su terapia algunos días y los otros días ayudaba en secretaría, ordenando mesas, para que hiciera algo porque sino estaría cuatro o cinco meses en la casa haciendo nada, hasta que entró en TVA y ahí tenía clases de lunes a viernes, pero eso.

Entrevistadora: Entonces igual pasó por esta discriminación.

F.2, párr. 37: Sí, pero cuando era grande porque cuando era chico lo querían mucho en la escuela, tenía muy buenos compañeros, muy buenos profesores, aprendió... yo creo que si el Alex hubiera ido a una escuela especial desde chico no sería el Alex que es hoy, porque también sus compañeros, también sus profesores y la escuela en la que estuvo le enseñó muchas habilidades.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 38: Todos los años los profesores y psicólogos del colegio me citaban y me preguntaban qué quería lograr con el Alex, qué quería conseguir en la escuela regular y yo les decía que yo no quería que él aprendiera historia o que aprendiera matemáticas así full, incluso no sé si el Alex va a llegar a leer, pero el Alex sí conoce los logos, si le muestras las letras las nombra pero no sé si va a llegar a leer, pero yo lo que quiero para mi hijo es que él aprenda a estar sentado, a pedir permiso, a comer solo, que aprenda a ir al baño, que aprenda a jugar con otras personas, que aprenda a estar en una sala, a comportarse, eso quiero que aprenda. No sé si al Alex le va a servir sumar y restar así full, pero sí el uso del dinero, quiero que aprenda a comprar pero eso quiero que aprenda, a mí no me interesaba que aprendiera los contenidos, porque también he conocido mamás que tienen a sus hijos en escuelas regulares y son súper exigentes en que aprenda la historia, que aprenda a leer, que cómo no va a saber, no, yo no quiero eso para mi hijo, siempre me enfoqué en la parte social de mi hijo.

Entrevistadora: En la parte funcional.

F.2, párr. 39: En lo funcional porque él qué va a hacer el resto de su vida, va a estar en un colegio un par de años, pero cuando tenga veinte, treinta, cuarenta, ¿qué va a hacer el Alex? No va a estar en una escuela, va a estar en lo social donde se tendrá que desarrollar.

Entrevistadora: Bueno, desde ahí la siguiente pregunta era, desde este lado de discriminación o aislamiento que quizás pasó Alex, ¿cómo le afectó esa experiencia a él?

F.2, párr. 40: Tuvo un cuadro de estrés, el Alex hacía algo, no sé, llevaba un plato a la mesa y me preguntaba si lo estaba haciendo bien, "Cathy, ¿lo estoy haciendo bien?". sí, lo estás haciendo súper bien, hacía algo mal y él mismo decía "el Alex no lo está haciendo bien", "el Alex se equivoca", y todo preguntaba, si lo hacía bien, si lo hacía mal, si estaba bien, si

estaba mal, si los carabineros iban a venir y se lo iban a llevar, pero pasó por este cuadro de estrés, se le cayó el pelo, le dio anemia, en verdad le pasó mal y lo que a mí más me afectaba es que él mismo me decía que lo hacía mal.

Entrevistadora: Claro, le generó inseguridad.

F.2, párr. 41: Claro, yo decía que en el colegio debían decirle: ‘‘oye, tú lo haces mal, lo haces pésimo, te portas mal, te portas mal’’, porque todos los días él era así, lo hacía bien o lo hacía mal.

Entrevistadora: Bueno, al menos pudo salir de eso porque ya no está tan así, ¿o sí?

F.2, párr. 42: No, no, ahora no, bueno ahora está mucho más maduro la verdad, desde los trece hasta los dieciséis tuvo todo este cuadro, que también estaba en la adolescencia total y que estaba porfiado, no hacía caso, que no quería nada, igual que cualquier adolescente.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta es, ¿han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de Alex en la sociedad y cómo ha sido la experiencia?

F.2, párr. 43: O sea, eso estaba incorporado en el Edudown, era como parte del programa, cuando Alex entró al área laboral y empezó sólo a trabajar, que ya lleva un año, él dejó de tener todo esto, ahora era sólo trabajar, era ir a trabajar y volvía a la casa y no tenía ningún otro tipo de apoyo. Cuando Solange me contó que se iba a abrir esta C.D.O y estas salidas los sábados, yo dije altiro que sí, yo creo que fui la primera que le preguntó y que confirmó, porque encuentro que es súper necesario, Alex tuvo un cambio muy grande porque llegaba a la casa de trabajar, cansado, no hacía nada, estaba echado, desde que va a C.D.O tiene más actividad, hace más cosas. Tiene que ir los viernes allá, tiene que salir los sábados y también yo creo que es parte de ir a C.D.O tener rutina en casa de que tiene que hacer su cama, que lava la loza, que lava la ropa, todo esto desde que va a C.D.O.

Entrevistadora: Igual con C.D.O él tiene un propósito también, sabe que verá a sus amigos y hará cosas que le gustan.

F.2, párr. 44: La Solange un día antes les cuenta qué van a cocinar, qué van a hacer, para dónde van a ir, entonces ellos van ya preparados y saben qué van a hacer.

Entrevistadora: Claro. La siguiente pregunta es si pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitaría la inclusión en actividades de ocio para personas con discapacidad?

F.2, párr. 45: Que se abran lugares o que sea más accesible ir a lugares, hay lugares que son muy caros y que podrían tener algún descuento, porque si bien algunos trabajan, algunos tienen su pensión, pero los chiquillos son caros, ellos tienen que ir a médico, la mayoría usan lentes, se enferman más, los medicamentos son más caros, los zapatos son más caros porque tienen que tener una plantilla especial, es un gasto grande tener un hijo con síndrome de Down y tener una persona con cualquier otro tipo de discapacidad yo creo, es un gasto para las familias entonces ayudaría mucho... Hay partes que tienen rebaja, hay partes que son gratis pero yo creo que debería ser más, porque la gente tampoco está acostumbrada a ver a un grupo de personas que van a algún lugar.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 46: Porque por ejemplo, las veces que yo he acompañado a C.D.O cuando los chiquillos salen, como que toda la gente los mira como mira, andan en el metro, es un grupo grande u “oye, van a entrar aquí, son hartos”, es como eso, la sociedad no está acostumbrada.

Entrevistadora: Claro, ellos llegan y uno los mira, no como un grupo de amigos sino como un grupo de personas con síndrome de Down.

F.2, párr. 47: Yo le decía a la Solange una vez, “¿qué pasa si los llevamos a un pub? ¿Les venderán alcohol?”, y la Solange me decía no sé (ríen).

Entrevistadora: Claro, está toda esta infantilización de que pueden tener cincuenta años y es un niño, o esta mirada de pobrecito, de “cómo va a tomar una cerveza”.

F.2, párr. 48: Claro porque yo digo, los mismos papás tienen ese problema de que es su niño y no los dejan crecer, yo digo que Alex ya tiene veintiuno, está peludo, que haga su cama, que lave su ropa, pero hay papás que se preguntan ‘ay no, ¿cómo lo van a hacer?’, o sea, si Solange dice que una salida es a un pub, yo creo que muchos papás dirán que no o dirán ‘Solange, sí pero es que ellos no toman alcohol’, ¿pero la decisión de que no toman alcohol es de los papás o de la persona?

Entrevistadora: Bueno, hay una chica en C.D.O que siempre dice que va a tener pareja a los treinta porque recién ahí es adulta, ¿pero por qué tú debes tener pareja a los treinta y el resto puede tener pareja más joven? Yo creo que esa creencia viene desde la familia.

F.2, párr. 49: Claro, la familia ve lejano que va a tener treinta, entonces para no decirle que no va a pololear ahora, le dicen que a los treinta va a pololear, después a los treinta le dirán que no, que es muy chica, que a los cuarenta va a pololear y así va a ser para ella, esperar el momento de cumplir la edad para poder pololear.

Entrevistadora: Fome igual.

F.2, párr. 50: Fome, fome porque si bien los chiquillos tienen una discapacidad y es intelectual, hay varias cosas que no van a poder hacer, y hay varios chicos que no van a poder tomar micro, que no saldrán solos porque no sé po’, hay chiquillos que pasan enfermos, que pasan en los hospitales, pero también hay personas que sí lo pueden hacer y que porque la familia no los deja o por los temores de la mamá no lo pueden hacer. Hay varios chicos que dicen que quieren pololear pero que la mamá no los deja, ¿pero por qué? Si tienes que acompañarlos, los chiquillos necesitan harta compañía y que ellos decidan si sí o sí no. Las veces que el Alex me decía que quería tomar alcohol yo le preguntaba para qué quería tomar, me decía que se quería curar, ‘¿para qué te quieres curar?’ (ríe), no, para saber, bueno, toma alcohol, toma yo te doy, ya, ¿te mareaste?, ‘sí Cathy, estoy mareado, estoy mareado’, ya, entonces no te doy más, con una te mareas, ‘sí Cathy’. Luego empezó con las cervezas cero alcohol, ‘ah es que esas no tienen alcohol’ me decía, ‘no pero es cerveza igual mira pruébala’, ‘ah sipo si es igual’, entonces ahora cuando va a cumpleaños o carretes él lleva su cerveza, las pone a helar en el refrigerador y se toma su cerveza cero, pero él comparte y él logra saber que claro, que el amigo que tiene veintitrés, casi la misma edad que él y que está

tomando cerveza en un carrete con la familia, porque tampoco se trata de que va a tomar y se va a curar y tirar al suelo.

Entrevistadora: No pero se le enseña como a una persona normal.

F.2, párr. 51: Yo no le puedo decir a mi hijo que no puede tomar si yo tengo un vaso de cerveza en la mano.

Entrevistadora: Claro, y que él es igual a cualquier otra persona, no porque tenga síndrome de Down él no puede tomar alcohol o no puede pololear.

F.2, párr. 52: A los chiquillos hay que explicarles mucho eso, claro, ellos pueden tomar su decisión pero esa decisión puede tener consecuencias, pero hay que hacerlos partícipes de eso, capaces de eso porque ahora el Alex está pololeando y quiere ir a vivir con esa persona, ese es su sueño, quiere casarse y vivir con la persona, pero antes de casarte y vivir con la persona tienes que conocerla, tienes que llevar mucho tiempo pololeando, tienes que conocerla enojada porque quizás no te gusta enojada, tienes que conocerla mañosa, tienes que conocer mucho a esa persona para decir “ah, ella es y con ella quiero casarme” y para tener una casa... para tener una casa tienes que trabajar, aparte tienes que limpiar tú, tienes que amueblar, tienes que cocinar, y cuando dices todo eso él mismo dice “ah si po’, mejor no” (ríen ambas).

Entrevistadora: Claro, claro. Bueno, ahora pasando al objetivo de identificar las oportunidades o aspectos que favorecen el ocio en las personas con discapacidad, desde su experiencia, ¿qué lugares o programas recreativos considera que hayan sido más beneficiosos para Alex?

F.2, párr. 53: Bueno, es que también pasa por esta amistad que yo digo que tiene con Solange, que donde esté Solange el Alex se va a sentir cómodo. Cuando él entró a TVA lo pasó chanco, o sea, el Alex se levantaba, se iba al Edudown, no quería volverse, ayudaba allá, su fascinación era ir a ese programa de TVA y hoy en día ir a C.D.O igual es su fascinación, porque ahí está Solange.

Entrevistadora: Claro, es como la relación que tiene con ella particularmente.

F.2, párr. 54: Es como una relación que a ella no la ve como a una mamá o una hermana, sino que la ve como una partner, como una amiga. Cuando era más chico decía ‘voy a llamar a la Solange’ (reía) o le decía yo que llamaría a la Solange cuando se portaba mal y me decía ‘no, no, que la Solange me va a retar’, le tenía mucho más respeto a la Solange que a mí como su mamá, y ahora que es ya más adulto y que ha tenido estas instancias de estar en C.D.O, la Solange es más como una amiga con los chiquillos.

Entrevistadora: Claro, los chicos no la ven como la profesora, sino más como una partner, quien los apoya al fin y al cabo.

F.2, párr. 55: También lo muy bueno que tiene Solange es el preguntarle, ya, ¿dónde vamos?, entonces los hace partícipes de esto que quizás en su casa ellos no tienen porque dicen vamos al cine y todos vamos al cine, que es el cumpleaños del tío y todos vamos al cumpleaños del tío, ¿pero y si no quiere ir?

Entrevistadora: Claro, aquí les permiten decidir.

F.2, párr. 56: Claro, en cambio Solange y en C.D.O les permite que ellos decidan lo que quieren hacer.

Entrevistadora: Claro, está esa confianza.

F.2, párr. 57: Sí.

Entrevistadora: La siguiente pregunta quizás tiene harta que ver con Solange porque dice ¿qué tipo de acompañamiento ha resultado más útil para que su familiar participe y disfrute del ocio? Por ejemplo, saber que están otros familiares, amigos, vecinos, coordinadores de talleres, entre otros.

F.2, párr. 58: O sea, es todo un conjunto, porque si yo le digo que vamos a ir al cumpleaños de mi tío Juanito, se emociona porque va este, va este otro, en el ámbito familiar no tenemos problema, no, el Alex es súper prendido y parte, pero también está esto de que estábamos hablando de que el Alex ha tenido en su vida personas que han sido súper power, él en el

Edudown tenía a su profesora que le decía: ¿quieres trabajar en la alfombra?, tenía tres o cuatro años, el Alex decía “sí, en la alfombra, no en la mesa”, “ya po’, llevemos todo a la alfombra”, lo mismo si quería trabajar en el patio, vamos, llevemos todo al patio, y luego la Solange tiene lo mismo, esto power de que los chiquillos decidan, ella les puede decir “ya chiquillos, ¿vamos a la playa?”, “¡Sí!”, “¿cuánta plata tenemos que llevar a la playa?”. El Alex ha tenido esas experiencias de vida que quizás si no las hubiese tenido no sería así, pero tuvo la experiencia de personas interesadas en los chiquillos, con intenciones e ideas súper buenas.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 59: Pero es fundamental que alguien los guíe.

Entrevistadora: Que en el caso de C.D.O sería la Solange.

F.2, párr. 60: Exacto, dentro de la comprensión, dentro del hablar, dentro de hacerlos entender que se está equivocando, y bueno, hoy en día con la Andrea también, ya que ella era la jefa para ellos, todo el tiempo que ella fue directora del Edudown ella era la jefa, ella era la que mandaba, pero hoy en día cuando Andrea entró a C.D.O pasó también a ser esta amiga, y el Alex adora esta relación de amiga, que ya no es la jefa.

Entrevistadora: Claro, porque ahora andan a la par al fin y al cabo.

F.2, párr. 61: Entonces ahí se ve que los chiquillos si tienen esto de la amistad, más allá que sea su profe o no, van incentivados, les gusta ir, yo creo que los viernes iría mucha más gente si los papás tuvieran el tiempo para llevarlos, irían varios chiquillos, yo creo que si hubiera un furgón que los fuera a buscar, yo creo que estaría lleno.

Entrevistadora: Yo creo lo mismo, el transporte es una barrera. Y bueno, la última pregunta es desde su experiencia, ¿qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos inclusivos y accesibles para las personas con discapacidad?

F.2, párr. 62: Yo creo que lo primero es que la población, la gente, la cultura se acostumbre a ver a los chicos con discapacidad solos, de forma autónoma, porque yo pienso que si Alex

sale con su pareja, que hoy en día pololea, toda la gente lo queda mirando “mira, anda solo, mira como compra”, la gente no está acostumbrada, están acostumbrados a verlo junto con su mamá, su papá o alguien adulto, la sociedad no está acostumbrada a que usen una tarjeta. Yo creo que los papás en parte nos tenemos que empoderarnos en eso y mostrar a la sociedad que los chiquillos pueden ir a una disco, pueden ir a un pub, porque una vez yo llevé al Alex a una disco, él quería entrar y yo lo acompañé y el guardia me dijo “ah, pero él entrará bajo tu responsabilidad” y él ya tenía diecinueve, él puede entrar. Luego un guardia se me acercó y me dijo “ha bailado toda la noche” y claro, a eso quería ir. Creo que hay que mostrar a los chiquillos, porque si van un grupo grande, la gente les queda mirando.

Entrevistadora: O les ceden el asiento.

F.2, párr. 63: Pero también pasa que hay mamás que se suben a la micro y piden el asiento, porque es un derecho, y en eso uno cae, entre sí es un derecho o no es un derecho. Entonces es el derecho de mi hijo porque ahí está ese logo de que la persona con discapacidad puede pedir el asiento. Una vez yo me subí a la micro y una señora peleaba eso, me dijo que estaba muy cansada y quería sacar a mi hijo del asiento, pero también mi hijo tiene derecho a sentarse, pero es como eso, yo creo que el desafío que tiene C.D.O o nosotros como papás es mostrarle a la sociedad que los chiquillos sí pueden hacer cosas, sí pueden salir juntos, sí pueden pololear, sí pueden tomar micro solos, porque el Alex me ha dicho que la gente le pregunta si él anda solo y él dice que se baja en el mall.

Entrevistadora: Claro, y esa mirada es lo que dices tú, eso de que porque tiene síndrome de Down porque yo voy en el metro lleno y nadie me pregunta a dónde vas, porque nadie pregunta eso, pero está mucho esta mirada de la persona distinta.

F.2, párr. 64: Por ejemplo, si sube un niño de diez u once años solo, nadie va a decir algo, aunque sea más chico. Los chiquillos tienen veinte, veintitrés, veinticinco, veintisiete años y la gente está “¿a dónde irá? ¿se habrá perdido? ¿la mamá estará por ahí?”

Entrevistadora: Claro, y al fin y al cabo es la privacidad de cada uno, hasta a mí se me haría raro que me preguntaran a dónde voy, sería como ¿qué te importa? (ríe), y lo tienen que pasar los chicos, igual fome.

F.2, párr. 65: Sí.

Entrevistadora: Bueno, con esto cierro las preguntas, sin embargo yo quería consultarle si tenía algún comentario, quizás alguna acotación, algo que le gustaría compartir que podría ser relevante frente al tema.

F.2, párr. 66: Yo creo que lo mismo que estábamos conversando, que nosotros como papás necesitamos la ayuda de personas que crean en los chiquillos, que nosotros como papás también necesitamos la ayuda psicológica.

Entrevistadora: Un acompañamiento.

F.2, párr. 67: De acompañamiento, porque todos nosotros, los que tenemos a los chiquillos grandes no lo tuvimos y son los miedos, es qué va a pasar, qué va a hacer, siento que eso dificulta a que los chiquillos crezcan también. Los chiquillos tienen mucha ayuda hoy en día, existen muchas fundaciones, existen programas en el estado, existen los PIE en los colegios pero nadie se preocupa de la salud mental de los papás, de que quizás mi hijo no hace las cosas porque yo lo veo como un niño porque yo tengo algún problema.

Entrevistadora: Claro.

F.2, párr. 68: También falta esta iniciativa de hacer que los papás crean en los chiquillos, porque yo veo chiquillos que tienen mucho potencial que los papás dicen que no, y si los papás dicen que no es no nomás.

Entrevistadora: Claro, y es la decisión de ellos.

F.2, párr. 69: Yo creo que los chiquillos hagan cosas, que puedan crecer en su vida adulta, porque yo no sé qué hará el Alex cuando tenga treinta años, no sé qué apoyos va a necesitar porque no conozco una persona con síndrome de Down que tenga treinta años y que haga mil cosas, porque las personas que tienen treinta, cuarenta o cincuenta años están en sus casas, encerrados, yendo quizás a pintar pero no conozco una persona de esa edad que trabaje, que sea independiente, que se haya casado, que quizás haya manejado, que se junte con su grupo de amigos en el fin de semana, no conozco aún.

Entrevistadora: Pero la sociedad ha cambiado igual, me imagino que quizás tú hace diez o quince años tampoco te imaginabas al Alex como es ahora.

F.2, párr. 70: No po', de hecho me lo imaginaba en un colegio. Y la constante pregunta de: y si le dicen algo, si le hacen algo, si lo tratan mal, si lo empujan. Por eso digo que a los chiquillos hay que mostrarlos, hay que llevarlos a alguna disco, hay que llevarlos a vivir experiencias, tirarse de parapente, que vivan esas experiencias porque si los chiquillos están en sus casas, muchos chicos de la edad de Alex que están en su casa porque no tienen donde ir.

Entrevistadora: Claro, por eso estas instancias como C.D.O u otros centros recreativos son súper necesarios, porque hay mucho apoyo para niños de jardines, de colegios, escuelas de lenguaje hay un montón, pero a los veintiséis años tienen que salir del colegio y la mayoría quedan en la casa porque tampoco está este conocimiento que es lo que planteas tú de ¿ahora qué?, ya estudió y ahora se les acabó la vida. Llegan los veintiséis y se acabó la vida y no es así, porque a uno no se le acaba la vida a los veintiséis.

F.2, párr. 71: Y a esa edad están todos los sueños, uno quiere hacer todas las cosas. quizás a los treinta años el Alex va a querer manejar, que sé yo, o de verdad querrá casarse y ahí yo digo "¿qué voy a hacer?"

Entrevistadora: Hay que apoyarlo no más.

F.2, párr. 72: Ahí vemos qué hay que hacer (ríe). Hay que sacarles ese techo que siempre nos dijeron desde chicos, que tiene síndrome de Down y ya está el techo, y que de ese techo no sale; ese techo hay que romper, hay que mostrar. A mí me encanta acompañar a C.D.O en algunas salidas, son súper chistosos, cada uno tiene su historia, cada uno tiene su forma de ver la vida, sus temores, son entretenidos pero son personas adultas con sus decisiones.

Entrevistadora: Claro, súper, es importante. Bueno, con eso concluimos la entrevista, te quiero agradecer nuevamente por tu tiempo, fue una entrevista larga, de más de una hora (ríen) pero es muy significativo para mí, me entregaste hartas experiencias que no había pensado de esa forma, así que te agradezco enormemente.

F.2, párr. 73: Gracias a ti y cualquier cosa que necesites estamos en contacto.

### **10. Entrevista Familiar 3 (F.3)**

Entrevistadora: Le agradezco un montón por la disposición para participar en esta entrevista, que como le comentaba, forma parte de mi investigación sobre el ocio inclusivo de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. Su participación como familiar es muy valiosa ya que me permite conocer experiencias, percepciones y significados que usted ve sobre las oportunidades y barreras que enfrentan las personas con discapacidad en contextos recreativos y de tiempo libre, que sean ajenos al colegio. Durante la entrevista se busca generar una conversación abierta y cercana, en la que usted pueda compartir libremente su experiencia y profundizar en los aspectos que considere importantes, así que para que sienta total confianza en expresar lo que usted quiera, y si en algún momento alguna pregunta le resulte incómoda, puede decidir no contestar o solicitar que sea reformulada en caso de que no se entienda la pregunta. Y bueno, también se garantiza la confidencialidad de la información entregada, la cual será utilizada sólo con fines académicos.

Bueno, para comenzar, me gustaría que me contara brevemente sobre usted, su edad...

F.3, párr. 1: Bueno, yo tengo treinta y seis años, trabajo, me ocupo de la casa, de los niños.

Entrevistadora: ¿En qué trabaja?

F.3, párr. 2: De conserje, de noche.

Entrevistadora: Y se ocupa de la casa también.

F.3, párr. 3: De la casa, de los niños, de todo (ríe).

Entrevistadora: Entonces duerme poquito me imagino.

F.3, párr. 4: Sí, como tres horas diarias.

Entrevistadora: Uh, no, yo no podría.

F.3, párr. 5: Últimamente estoy colapsando porque igual el tener poco descanso me lleva a estar un poco alterada, y últimamente eso ya ha avanzado, entonces igual a veces con los niños no tengo mucha paciencia.

Entrevistadora: Bueno, es que eso es lo normal durmiendo poquito. Bueno, ¿el parentesco con Keyla sería la mamá?

F.3, párr. 6: Sí, la mamá.

Entrevistadora: ¿Y cuál es el tiempo que lleva acompañándola en espacios de ocio o contextos recreativos?

F.3, párr. 7: Eh... yo diría que unos diez años más o menos.

Entrevistadora: Bueno, en cuanto a las preguntas ya de la entrevista, el primer objetivo es develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio, donde la primera pregunta es si usted podría comentarme, ¿qué tipo de actividades recreativas suele realizar Keyla y cómo las vive?

F.3, párr. 8: Bueno, Keyla ya hace muchos años entró al mundo del deporte, que es lo único que se ha mantenido fijo porque bueno, es algo que a ella le gusta, lo pasa bien; si bien al comienzo ella estuvo en un equipo con niños de su misma condición...

Entrevistadora: ¿En el deporte de cheerleader?

F.3, párr. 9: Sí, cheerleader. Ella comenzó en este equipo que se formó en el año 2018, y bueno, ahí estuvo hasta el año pasado podríamos decir, y bueno, después ella quiso irse a un equipo competitivo, ¿qué quiere decir esto? Que ella vendría siendo la única niña con Síndrome de Down en este club que está actualmente, porque en el anterior, sí, ella..., bueno, participa muy activamente, se relaciona muy bien con los chicos, más con... o sea no con sus pares, porque Keyla siempre se va como para los niños más grandes que no tienen discapacidad, pero siempre se relacionó súper bien. Ahora que está en este club donde ella es la única niña, sí fue bien recibida pero últimamente siento que no es su lugar, porque sí la veo más sola, aunque sí ella comparte y todo, pero siento que ella no encuentra lo que ella busca,

que son amigos, y es como súper difícil que un niño que no tenga su condición o alguna discapacidad, la pueda ver igual.

Entrevistadora: Claro, usted me podría decir entonces que ella se relaciona más como compañeros no más, de equipo, más que una amistad que se haya establecido, ¿pero ella igual se siente aislada o ella siente que aún no ha podido forjar ese lazo con alguien?

F.3, párr. 10: No, la verdad es que yo creo que el problema es mío (ríe), porque la Keyla siempre se va feliz, llega contenta, porque ella va a hacer lo que le gusta. Ella no se preocupa mucho si se le acerca gente o no, igual la Keyla de repente se aísla, si es de aislarse y compartir más con los adultos, con los adultos sí se relaciona bien, con las personas de su edad, mmm... (niega con la cabeza).

Entrevistadora: ¿Y a qué se refiere con que quizás es un problema suyo?

F.3, párr. 11: Es que yo siempre la veo desde afuera. Entonces, por ejemplo, ella ha ido a algunos campeonatos ahora último, y como mamá a mí igual me da pena ver que todos tienen su grupo, se sacan fotos, tienen recuerdos, y Keyla siempre está sola. Y eso me da como lata, pero eso a ella no le importa, le gusta sacarse fotos, sube las fotos a sus redes, ella es feliz pero yo lo veo de manera distinta... como mamá.

Entrevistadora: Y bueno, yo sé que Keyla va a un colegio regular, ¿cierto?

F.3, párr. 12: Sí, también.

Entrevistadora: ¿Y cómo son sus relaciones en ese ambiente?

F.3, párr. 13: La Keyla estuvo mucho tiempo sola, no se relacionaba mucho, pero sí siento que fue un error que el colegio cometía al no integrarla bien, porque yo me leí un montón de artículos, o sea, investigué si acaso era yo la que estaba mal en el sentido de exigir... yo no pedía que tuviera amigos, pero sí exigir que por lo menos ella conociera el nombre de sus compañeros, porque si ella va a clases y la dejan en una esquina haciendo cuadernillos, que no participe en las clases, encuentro que no corresponde.

Entrevistadora: Claro, sí.

F.3, párr. 14: Y ahora último, debido a una situación que a ella le pasó, porque ella fue agredida en el colegio hace poquito, después de esto ella formó un grupo de amigos, donde ahora último comparte con ellas en el recreo, van a comer juntas, juegan con ella, y así ha sido muy bonitos estos últimos meses que hemos estado porque igual la habíamos pasado súper mal. Sí la respetan mucho a ella pero no la incluyen, pero también debe ser un trabajo del docente, del equipo PIE, que no es solamente entregar guías y listo, sino que hacerla participar de actividades en la clase, si hay trabajos en grupo que participe de los trabajos en grupo, y siento que eso últimamente lo hemos logrado.

Entrevistadora: Qué bueno que de a poco vaya cambiando eso, me alegro mucho. Bueno, desde su mirada, ¿cómo reacciona o se siente Keyla cuando participa en actividades recreativas? ¿Cómo describiría su interés y estado de ánimo?

F.3, párr. 15: No... le cambia completamente, o sea, en su estado de ánimo anda más contenta, le gusta hablar más, contar lo que hizo, cómo lo pasó... Hay un cambio tremendo entre que cuando no está haciendo algo o no está con alguien, a cuando participa en un grupo con personas, ahí eso le gusta, porque aparte igual tiene personalidad, entonces eso a ella le favorece bastante.

Entrevistadora: Qué bueno. Esta pregunta es similar a la anterior, dice, ¿ha notado algún cambio en el comportamiento, en su forma de relacionarse o en su estado de ánimo después de participar de actividades de ocio? Yo sé que está en cheerleader, pero ella también comentaba, cuando yo la entrevisté, sobre su entrada a C.D.O. Yo me acuerdo cuando entró porque de hecho yo estaba ese mismo día ahí, que se puso a llorar porque estaba nerviosa, pero ahora yo igual noté un cambio bien grande, la veo mucho más confiada, entonces, ¿cómo ve usted ese cambio? O en su estado de ánimo, donde igual es un ambiente con chicos con Síndrome de Down, como más pares.

F.3, párr. 16: (ríe) Igual ha sido un cambio... es lo que se buscaba, que ella compartiera con sus pares. Igual a mí me ha costado un poco porque a Keyla le ha costado aceptar el Síndrome de Down, entonces para que ella llegara aquí... Igual estuvo mucho tiempo en Edudown, pero tampoco digamos que la Keyla compartía con los niños porque ella no se

sentía una niña con Síndrome de Down. Entonces ahora cuando ella entró y compartió con los chiquillos, ella estaba sorprendida, porque casi todos tenían síndrome de Down (se ríe), entonces yo también le empecé a explicar que ella tenía la misma condición, igual me costó explicarle a ella porque igual, no sé, no encuentro las palabras de explicárselo, pero igual he notado un cambio, ella llega súper contenta, súper contenta, de hecho ella está toda la semana esperando que sea viernes para poder ir, compartir, así que no, feliz por ese cambio que ella ha tenido en su... de conversar más, de contar lo que hace, ya que antes todo se callaba, no contaba lo que pasaba en el colegio o cuando entrenaba, ahora no po', ella comenta lo que hace en el día.

Entrevistadora: Qué bueno, entonces ha cambiado también su forma de relacionarse con ustedes, ¿o no?

F.3, párr. 17: Sí, sí, porque ahora está más habladora, o sea cuando le da por hablar no se calla nunca (ríen ambas), entonces sí, le ha hecho súper bien a comparación de cómo estaba, yo podría decir que el año pasado Keyla era una niña que pasaba encerrada en su pieza.

Entrevistadora: ¿No iba a entrenar?

F.3, párr. 18: Sí iba a entrenar pero hacía eso no más, entrenaba pero de repente habían días que llegaba menos motivada porque sentía que no la tomaban mucho en cuenta, eso el año pasado. Yo igual traté de hablar con su entrenador y explicarle porque si tiene una niña, si él aceptó una niña con esta condición, él igual debe hacer un trabajo ahí, no es sólo entrenar, entrenar, competir y ganar medallas, pero no todos los lugares lo entienden así. Era más callada la Keyla porque aparte igual estuvo como un año sin ir a ninguna parte que no fuera cheerleader.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría las relaciones que Keyla tiene con otras personas de su entorno o grupo? ¿Cómo se comunica o cómo se integra, según usted?

F.3, párr. 19: ¿En general? ¿Con todo tipo de personas?

Entrevistadora: Sí.

F.3, párr. 20: Keyla es bien puntuda (ríe), bien entradora, de principio es como tímida pero después es otra.

Entrevistadora: ¿Entonces ella no ha tenido mayores problemas para relacionarse?

F.3, párr. 21: No, de hecho nunca ha tenido problemas para relacionarse con los demás, o sea la Keyla es bien participativa, en el colegio ha sido que no sé, está en su clase y los profes preguntan y ella participa, ella levanta la mano para todo, y todo responde, sea correcta o no la respuesta pero es bien participativa, se atreve, es que ese es el tema... ella igual se incluye, hay veces que sí, hay veces que se aísla pero va dependiendo de su estado de ánimo, pero en sí la Keyla es como bien entradora, a ella no le da vergüenza nada, ella saluda, se comunica bien, igual le falta un poco de coherencia en las cosas que habla pero sí le gusta conversar, compartir con todos, sean chicos o grandes.

Entrevistadora: Ah, ya, que bueno.

F.3, párr. 22: Con sus pares la verdad es que no sé, porque siempre me habla de algunos chicos pero no sé cómo será su...

Entrevistadora: No la ha visto en ese ambiente.

F.3, párr. 23: Exacto, porque yo sí, por ejemplo, la he visto con las otras chicas que estaban en Cheerleader, pero ella no hablaba mucho con las niñas, ella iba a hablar con los grandes. Pero a mí sí me gustaría que se relacionara con sus pares, que converse con ellos, que se haga amistades. Bueno, hace poco tiempo se encontró con Pablo, que era un chico que también fue cheerleader, lo conocimos ahí, y claro, ellos de repente se hablan por WhatsApp, pero no se ven.

Entrevistadora: Pero se conocen.

F.3, párr. 24: Sí, se conocen hace años, hemos viajado juntos por Cheerleader, ya después se fue de Cheerleader, se fueron varios amigos que tenía Keyla y después ella se fue de ese grupo también.

Entrevistadora: Ahora en cuanto al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad en espacios recreativos, desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que Keyla participe de actividades recreativas? Por ejemplo, situación económica, traslado, el tiempo, entre otras.

F.3, párr. 25: Bueno, yo creo que de todo la situación económica y mi tiempo, porque siempre he sido yo la que ha estado con ella, desde que nació, para todos lados, ya sea médico, actividades, colegio, todo al final he sido yo, entonces yo también tengo que trabajar y eso me impide un poco que ella tenga más actividad.

Entrevistadora: Entonces usted diría que esas son las principales barreras, la situación económica y el tiempo.

F.3, párr. 26: Sí.

Entrevistadora: ¿Le ha tocado presenciar o saber de situaciones en que Keyla haya sido tratado de manera injusta o excluida de actividades recreativas debido a su discapacidad?

F.3, párr. 27: Eh... no, no, nunca, no.

Entrevistadora: ¿Lo único que ha visto es que no ha logrado entrar a los grupos...?

F.3, párr. 28: Exactamente, es que igual ahora es difícil porque ella no comparte con niños con Síndrome de Down y claramente si hablamos de inclusión y todo, las familias como que no les importa hablar de eso con sus hijos, entonces igual sí, a la Keyla le cambia totalmente la actitud cuando se le acercan, le hablan o le saludan, pero igual a ella no le afecta mucho que no lo hagan.

Entrevistadora: Justo la pregunta qué venía después es, ¿cómo reacciona o cómo le afecta estas experiencias a Keyla? Usted me dice que quizás no le afecta mucho.

F.3, párr. 29: No. A ella como que le da igual.

Entrevistadora: ¿Y a usted como mamá?

F.3, párr. 30: A mí sí, me afecta porque es algo por lo que he luchado. De partida con el colegio, o sea, en un momento dije: ¿por qué la tengo que sacar de un lugar? ¿Por qué el sistema me tiene que ganar a mí?

Entrevistadora: Claro.

F.3, párr. 31: Entonces obviamente yo ocupé todos los recursos que tenía para que las cosas cambiaran, pero no sé, en el club deportivo no es así, sobre todo cuando es de competencia, porque claramente ellos trabajan para algo. Sí su entrenador trata de ponerla en un lugar que Keyla pueda demostrar sus habilidades, que no le complique mucho, pero en sí Keyla igual, si hay algo que le dificulta, ella no, va y va hasta que lo logra, la Keyla no se queda ahí, no se queda en el que no puede.

Entrevistadora: Ah ya, que bueno eso igual, es una fortaleza de ella a mí parecer.

F.3, párr. 32: Sí po', o sea imagínese, para mí es súper difícil que ella comparta con chicos... con sus pares, porque yo lo que quiero es que tenga su grupo, pero ella no, va para el propio lado (ríe), es como "si no me incluyen, yo me incluyo sola", y busca y lo hace como ella sabe, o sea ella busca la manera.

Entrevistadora: Claro, bueno, la siguiente pregunta es si han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de Keyla, ¿cómo ha sido esa experiencia?

F.3, párr. 33: La verdad es que no.

Entrevistadora: Quizás C.D.O ha sido para integrarla con sus pares.

F.3, párr. 34: Sí, sí, pero más ayuda de eso no hemos buscado.

Entrevistadora: Y bueno, usted me comentaba que la experiencia aquí, al menos ha sido positiva, donde ella está aceptando su síndrome de Down, igual es curioso eso, para ella también es un ambiente nuevo.

F.3, párr. 35: Es que lo que pasa es que igual, a veces igual yo me cuestioné mucho si estuvo bien que la Keyla siempre estuviera en escuela regular, porque ella fue a jardín regular, luego en la escuela... Hubo un entre medio donde la llevé a una escuela especial, pero desde la escuela especial me pedían que sacara a la Keyla, porque la Keyla en ese entonces estaba muy por sobre el nivel de los demás niños, entonces se podía retrasar. Igual si bien iba a Edudown, pero iba dos horas... no era mucho lo que ella compartía, y cuando empezó a compartir con más niños, como que no le empezó a gustar eso. Entonces estábamos como entrando ahí en confianza hasta que yo ya no la pude llevar más.

Entrevistadora: ¿Usted diría que a Keyla le ha costado más el tema del diagnóstico que a usted, como mamá?

F.3, párr. 36: Sí, puede ser que sí.

Entrevistadora: Puede ser que sí. Y bueno, la última pregunta en relación con las barreras, si usted pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitarían la inclusión en estas actividades de ocio?

F.3, párr. 37: Mmm... No sé, yo creo que más accesibilidad, más lugares, porque por ejemplo, no sé, si yo hablo de la comuna en la que vivo, apoyan mucho el ocio pero encuentro que no hay lugares como para personas con discapacidad cognitiva.

Entrevistadora: Claro, entonces ustedes también tienen que movilizarse para ir a un lugar más inclusivo.

F.3, párr. 38: Exactamente.

Entrevistadora: Entonces usted diría que lo que podría facilitar es el tema de más accesibilidad en relación a la inclusión en la comuna.

F.3, párr. 39: Exactamente.

Entrevistadora: Genial. Bueno, y ahora pasando al objetivo de identificar las oportunidades que favorecen la participación, desde su experiencia, ¿qué lugares o programas recreativos considera que han sido más beneficiosos o significativos para Keyla?

F.3, párr. 40: C.D.O y también su deporte, que es lo que a ella la llevó a ser más activa.

Entrevistadora: Ha sido una experiencia significativa para ella, porque ella habla de cheerleader.

F.3, párr. 41: Sí.

Entrevistadora: Y ya lleva varios años también, ¿no?

F.3, párr. 42: Sí, lleva hartos, ocho años ya.

Entrevistadora: Lleva hartos. ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento ha resultado más útil para que su familiar participe y disfrute del ocio? Por ejemplo, otros familiares, amigos, vecinos, entrenadores de talleres, coordinadores de talleres. ¿Hay alguien externo a la familia que los motive?

F.3, párr. 43: No, nadie, nadie. Siempre hemos sido nosotras no más po', en el tema familiar a nadie le interesa lo que ella haga, entonces siempre trato de estar yo ahí en todo, porque ella siempre dice: "siempre vamos a ser las dos solitas en todo".

Entrevistadora: Usted siente que ha sido el principal apoyo para que ella siga.

F.3, párr. 44: Sí, sí porque yo estuve sin trabajo y la verdad es que para que la Keyla pudiera seguir en todo lo que ella hace, yo debía volver a trabajar, entonces encontré esta pega que no me ayuda mucho pero sí me ayuda para poder costear las cosas de ella, que fue la principal motivación para aceptar este trabajo.

Entrevistadora: Claro, y bueno, me imagino que la motivación de ella va más en las acciones que ella misma hace, por ejemplo, la actividad de cheerleader como tal más que una persona en específico.

F.3, párr. 45: Claro.

Entrevistadora: Y la última pregunta sería, desde su experiencia, ¿qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos inclusivos? Por ejemplo, la accesibilidad, los recursos, quizás el prejuicio de las personas.

F.3, párr. 46: Yo creo que más que todo los recursos, porque uno sin recursos no puede hacer nada, lamentablemente todo tiene un costo, y obviamente que las personas sepan igual, se preparen, es injusto que los chicos nuestros tengan que prepararse para enfrentar la vida y los demás no. Al final, este mundo es para todos.

Entrevistadora: Claro, usted dice entonces que la mirada debe empezar a cambiar para que haya más inclusión.

F.3, párr. 47: Exactamente.

Entrevistadora: Y es algo que ustedes también viven.

F.3, párr. 48: Sí, obviamente, vivimos todos los días con las miradas de las personas, como que antes yo reaccionaba mal pero ahora para mí es una persona ignorante (ríe).

Entrevistadora: Igual hay un cambio en la mirada de usted, como que al inicio si le... me imagino que igual se acostumbra.

F.3, párr. 49: Claro, o sea al principio es como súper incómodo, que te estén mirando y mirando y mirando todo el rato, mirando como bicho raro, si es una persona igual a los demás.

Entrevistadora: Claro, bueno, y con eso terminamos las preguntas, pero yo igual abro el espacio por si quiere decir alguna acotación, algo que se me haya olvidado, lo que usted quiera decirme en relación al tema.

F.3, párr. 50: No sé qué podría decir (ríe)... que ojalá se puedan abrir más espacios, más oportunidades para los chicos, que la gente empiece a estudiar, a entender que debemos aceptar al otro.

Entrevistadora: Claro. Con eso concluye la entrevista, yo le quiero agradecer por su disposición y por su tiempo. Esta información es muy valiosa para mí y para entender también su mirada como familiar. Muchas gracias nuevamente.

## 11. Entrevista Familiar 4 (F.4)

Entrevistadora: Muchas gracias por aceptarme entrevista, para mí es bien importante y significativo todo lo que usted me vaya a comentar. Esta entrevista forma parte de mi memoria de título para la universidad sobre el ocio inclusivo de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual.

F.4: Ya.

Entrevistadora: Su participación como familiar es muy valiosa para mí porque me permite conocer también su experiencia, las percepciones y significados que ustedes ve sobre las oportunidades y barreras que enfrentan, en este caso su hijo, en espacios de recreación y tiempo libre. Durante la entrevista se busca generar en todo momento una conversación abierta y cercana en la que me pueda compartir libremente en su experiencia y profundizar en los aspectos que considere importantes, para que se sienta en la total confianza. Si alguna pregunta le resultara incómoda puede omitirla o solicitar reformularla en caso de que no se haya entendido la pregunta, y se garantiza en todo momento la confidencialidad, el audio es solamente para que yo pueda transcribir la información.

F.4: Ya, perfecto.

Entrevistadora: Entonces para comenzar me gustaría que me contara brevemente sobre usted, ¿su nombre y edad?

F.4, párr. 1: Bueno, mi nombre es Jessica Espinoza y tengo cincuenta años. Tengo tres hijos, uno de veinticinco, Simón de veinte y el Felipe tiene nueve años.

Entrevistadora: Perfecto, en este caso con Simón el parentesco es ser la mamá.

F.4, párr. 2: Sí, la mamá.

Entrevistadora: ¿Y el tiempo que lleva acompañándolo en espacios de ocio y actividades recreativas?

F.4, párr. 3: Desde siempre.

Entrevistadora: Desde siempre. Una pregunta curiosa, ¿él entró a Edudown desde chiquitito?

F.4, párr. 4: No, no entró de chiquitito a Edudown, nosotros estábamos en un programa en el hospital de atención temprana. Entró a Edudown como a los catorce años al programa previo a TVA, y fue online en pandemia.

Entrevistadora: ¿Y antes estaba en el colegio?

F.4, párr. 5: En colegios especiales y en todas las actividades que se hacían en el hospital, con terapia y fonoaudiólogos que eran grupales. Asistió más que nada a estimulación temprana.

Entrevistadora: Perfecto. Para empezar con la entrevista como tal, el primer objetivo es sobre develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales de Simón, donde mi primera pregunta es si usted podría contarme qué tipos de actividades recreativas suele realizar Simón.

F.4, párr. 6: ¿Actualmente?

Entrevistadora: Sí.

F.4, párr. 7: Actualmente bueno, Simón participa en C.D.O desde que egresó en TVA, principalmente de las salidas mensuales. Aparte de eso va a la piscina los días viernes, va una hora y también antes iba al gimnasio con la hermana, pero se cansó y no quiso ir más, ahí cuesta un poquito animarlo pero ahora quiere volver, aunque los cupos se abren de a poco así que ahí vamos para que ingrese de nuevo.

Entrevistadora: Ahora que tiene más tiempo también me imagino.

F.4, párr. 8: O sea como está en cuarta etapa tiene clases hasta el 31 de enero, así que todavía no está de vacaciones, está de muerte porque están todos libres (ríe).

Entrevistadora: ¡Eso le iba a decir! Que ya todos salieron de vacaciones.

F.4, párr. 9: Sus hermanos todos salieron de vacaciones, así que yo le decía que como estaba en cuarta etapa tenía que trabajar, pero ese es el esparcimiento que tiene él.

Entrevistadora: ¿Y él en qué está trabajando si se puede saber?

F.4, párr. 10: Simón ahora está haciendo una práctica en la COPEC de Puente Alto, sólo los viernes, y debería salir a trabajar este año, ya me dijeron porque estaba en condiciones de un trabajo pero en la empresa de Edudown, que puede ser en un carrito vendiendo o en pausa activa, pero siempre va a ser ligado a Edudown, a empresas de Edudown, así que está contento.

Entrevistadora: Que bueno.

F.4, párr. 11: La idea es esa.

Entrevistadora: Desde su mirada, ¿cómo reacciona o se siente Simón cuando participa en actividades recreativas? ¿Cómo describiría su interés y estado de ánimo?

F.4, párr. 12: A él le interesa mucho cuando mencionan las actividades, él espera su día, está pendiente de lo que van a hacer, de cómo va a ir. Yo lo siento contento cuando él tiene que salir.

Entrevistadora: Que bueno, me imagino que él llega contento también.

F.4, párr. 13: Sí, llega contento, cuenta lo que hace, y aparte como también tiene su polola, que ahora están como un poco con conflictos (ríe), pero ahí tiene la oportunidad de que salga, que se junten y se vean por allá.

Entrevistadora: Claro, ¿y cómo se siente con esa situación? ¿Le costó un poco o está feliz?

F.4, párr. 14: No, feliz que él se desarrolle de acuerdo a su edad, hay que entender los procesos de ellos también.

Entrevistadora: Perfecto. ¿Ha notado algún cambio en el comportamiento, en la forma de relacionarse o en el estado de ánimo después de participar en actividades de ocio? No sólo en las salidas de C.D.O, quizás cuando vuelve de la piscina.

F.4, párr. 15: Él vuelve contento de las actividades, cuenta lo que hizo, que lo pasó bien, está contento con cada actividad que participa. Él en realidad siempre está contento.

Entrevistadora: Ay qué bueno, ¿y cómo describiría las relaciones que Simón tiene con otras personas de su entorno o grupo? ¿Cómo siente que se comunica o se integra? ¿Le cuesta, es más tímido o llega bien?

F.4, párr. 16: Por lo menos en su grupo él se desenvuelve bien, con el grupo que tiene de cuarta etapa él ya conoce a todos sus compañeros y saben cómo involucrarse, no queda aparte, busca la instancia para participar y ponerse a conversar, y en el entorno familiar también, busca las formas de participarse e integrarse al grupo, no se queda atrás.

Entrevistadora: Qué bueno saber eso, ¿y no era tímido cuando chico?

F.4, párr. 17: No, no, hasta el momento no, lo que sí es que de repente no expresa lo que siente, o lo que él siente le cuesta sacarlo para afuera, lo procesa y ahí recién lo puede hablar, pero en cuanto a las relaciones se desenvuelve bien.

Entrevistadora: Genial. Bueno, ya pasando al objetivo de identificar las barreras que dificultan la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que Simón pueda participar de actividades recreativas? Por ejemplo, la situación económica, el traslado, el tiempo, entre otras cosas.

F.4, párr. 18: Ya, bueno, primero el traslado, a veces nos cuesta que participe de actividades por el traslado. Antes participaba de actuación, cuando era más chico iba a teatro, pero ahora por tiempos cuesta coordinar los tiempos, con mi otro hijo y en el día a día, el traslado es el tema.

Entrevistadora: Claro.

F.4, párr. 19: Los tiempos, hacer la logística, y creo que también puede ser la situación económica porque a veces claro, no está el alcance de uno los gastos, porque ya para que vaya a Edudown, que lo lleven y lo traigan tengo que pagar algo particular, entonces significa un gasto igual grande. Ahora si entra a trabajar, va a querer participar de los gastos y es la idea para que él tenga espacios de esparcimiento con sus pares.

Entrevistadora: Entonces usted diría que más que nada es el tiempo y el traslado.

F.4, párr. 20: El traslado, porque por ejemplo ahora se queda en la casa a ver series, le gustan las series de televisión en las plataformas como Netflix y también ver Tiktok, porque aquí en la casa no tiene un grupo de amigos cercano, cuando chico sí se juntaba con muchos niños pero empezaron a crecer y se dejaron de lado, que es lo típico que pasa. Tiene sus amigos en Edudown y C.D.O nomás, y él también habla por WhatsApp con sus amigos, tienen su grupo donde conversan, pero claro, uno tiene que buscar las instancias para que él salga, así que los problemas más que nada son económicos y por traslado, por coordinar los tiempos.

Entrevistadora: Claro.

F.4, párr. 21: En este caso en C.D.O lo que hacen es enviar la pauta de todo el mes o todo el segundo semestre, entonces uno los deja ya agendados.

Entrevistadora: Claro, se organizan con tiempo.

F.4, párr. 22: Con tiempo, claro, y a veces tienen más carretes que uno el Simón, a veces sale mucho más a fiestas que nosotros.

Entrevistadora: Yo digo lo mismo (ríen), pero eso es genial igual.

F.4, párr. 23: Sí.

Entrevistadora: La siguiente pregunta es si le ha tocado presenciar, quizás no ahora, quizás a medida que iba a creciendo, si le ha tocado presenciar o saber de situaciones en donde Simón haya sido tratado de manera injusta o excluido de actividades debido a su discapacidad.

F.4, párr. 24: O sea, cuando chico una vez fuimos a un camping y estaban jugando a la pelota, y él se puso a jugar, mi marido lo llevó y ahí él jugó porque habían muchos niños jugando, y ahí se fueron a penales porque los grupos empataron parece (ríe), entonces a él lo dejaban atrás, mi marido miraba y todo el rato lo dejaban atrás, y al final le tocó a él, en el penal decisivo, y no querían que jugara po', lo dejaban atrás, le decían "'tú no'", y él hizo el medio golazo, gracias a él ganaron, ahí estaba mi marido orgulloso, pero claro, fue como que en ese momento lo dejaron de lado porque tenía discapacidad, pero en otros ámbitos no.

Entrevistadora: No ha sido excluído o no se ha sentido así.

F.4, párr. 25: Hasta el momento no, como siempre ha participado de espacios seguros, no se han dado esas instancias, porque siempre estuvo en escuelas especiales, nunca estuvo en un colegio con integración.

Entrevistadora: Claro, y en esa experiencia particular, bueno, Simón era más chiquitito, pero ¿cómo reaccionó o cómo le afectó esa experiencia a él?

F.4, párr. 26: Yo creo que no se dio mucho cuenta porque como después hizo el gol y todos gritaban y lo abrazaron.

Entrevistadora: Quizás no cayó en cuenta.

F.4, párr. 27: Claro.

Entrevistadora: ¿Y a ustedes como familiar les afectó?

F.4, párr. 28: O sea, mi marido sí, como que a él le afectó más porque sintió que no lo valoraron, y en el fondo dejó que las cosas pasaran, que se dieran cuenta que Simón no era como ellos pensaban.

Entrevistadora: Claro. ¿Han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de Simón en ocio? ¿Cómo ha sido esa experiencia?

F.4, párr. 29: El apoyo de C.D.O, a mí me preocupaba mucho cuando Simón salió de TVA porque ahí salían mucho, tenían sus viernes de ocio, entonces me preocupaba mucho su vida social, me daba miedo que Simón saliera de TVA y quedara de lado, pero no, como está este grupo hizo que no fuera así, yo me preocupo mucho de que Simón participe, le busco las oportunidades pero como te decía, a veces por los tiempos y los traslados se nos complica un poco, pero siempre ha estado la instancia y el apoyo para que participe.

Entrevistadora: Y ha sido una buena experiencia.

F.4, párr. 30: Sí, una muy buena experiencia, y la confianza también en ellas y el centro.

Entrevistadora: Perfecto. Si usted pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitarían la inclusión en actividades de ocio?

F.4, párr. 31: Que sea más cerca, por acá cerca no se generan esos espacios, a nivel local no hay espacios de esparcimiento para personas con discapacidad, no existen. Hay uno de fútbol pero a Simón no le gusta el fútbol, entonces no hay lugares cerca para que participe.

Entrevistadora: No hay opciones tampoco, porque si no le gusta el fútbol queda ahí.

F.4, párr. 32: Claro, queda ahí.

Entrevistadora: ¿Ustedes en qué comuna viven?

F.4, párr. 33: San Ramón. En el departamento de discapacidad tampoco existen otros tipos de talleres y es porque la gente tampoco participa, entonces se van perdiendo estas instancias. Como que no existen los lugares y tampoco existe el compromiso de las personas, siento yo.

Entrevistadora: Usted dice que la visión de las personas podría afectar a estas oportunidades.

F.4, párr. 34: Claro, porque igual conversando con muchas mamás dicen: ¿cómo va a salir solo?, siento que los sienten como incapaz, los sobreprotegen mucho y eso hace que no hayan lugares de esparcimiento cerca.

Entrevistadora: Ustedes como familia igual han intentado potenciar a Simón a que salga, a que tenga su pareja.

F.4, párr. 35: A que se desarrolle acorde a su edad, que participe, que salga, que vaya a comprar, que vaya a la feria y que él compre.

Entrevistadora: Se potencia eso y me imagino que quizás algunos compañeros de Simón, ustedes han visto que no les dan esa confianza.

F.4, párr. 36: Siempre los sobreprotegen de más, Simón tiene un amigo de su edad que se conocen hace mucho, él salió del colegio y se quedó en la casa sin hacer nada en realidad, entonces cuando yo les cuento que Simón sale, va a fiestas, ha salido fuera de Santiago, la mamá me dice ‘ah, yo no podría dejarlo solo’, hay que pensar que deben desarrollarse fuera e integrarse socialmente, porque si no lo integro socialmente se quedará en la casa.

Entrevistadora: Claro, y recordar eso, que al fin y al cabo Simón y los chicos ya son jóvenes, como que está esa mirada instaurada en las mismas familias, quizás a raíz del mismo sistema, que los chicos pueden tener veinte o veintidós pero no se les permite vivir como un joven de veinte o veintidós años, ellos ya tienen el interés de relacionarse con amigos, con pareja, quizás muchas veces se les quita esta oportunidad de desenvolverse en estos aspectos que el resto de la gente sí vivimos.

F.4, párr. 37: Claro, antes nos invitaban por ejemplo a las fiestas de los hospitales y Simón decía que no iba a ir porque eran de niños, entonces él tiene claro su edad, tiene claro que el Felipe es un niño, él se siente de acorde a su edad, a veces los tratan de bajar.

Entrevistadora: Y él mismo dice que no.

F.4, párr. 38: No, que él es joven, que prefiere quedarse en la casa porque es adulto.

Entrevistadora: Tiene claro su autoconcepto, sabe que no por tener discapacidad es un niño.

F.4, párr. 39: Claro, o a veces dice que no sabe cómo hacer las cosas, pero sabe que es capaz, se frustra de repente pero lo logra.

Entrevistadora: Qué bueno. Ya pasando al objetivo de identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de los jóvenes en espacios recreativos, desde sus experiencias, ¿qué lugares o programas recreativos considera que han sido más significativos y beneficiosos para Simón?

F.4, párr. 40: Lejos TVA, el tiempo que estuvo en TVA fue súper bueno en la parte recreativa, salían a todas partes y aparte a él le gusta estar con sus pares, y ahora en C.D.O que también va ha sido un espacio seguro y bueno para él.

Entrevistadora: Genial.

F.4, párr. 41: Cuesta conseguir lugares así.

Entrevistadora: Sí, hay pocos espacios. ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento ha resultado más útil para que su familiar siga disfrutando y participando del ocio? Por ejemplo, otros familiares, amigos, vecinos, coordinadores de talleres, entre otros.

F.4, párr. 42: El grupo de ocio y su primo también, mi sobrino, porque lo lleva al estadio porque son los dos del Colo Colo, entonces lo lleva al estadio y se desenvuelve súper bien, ya tiene sus amigos del estadio y conoce los nombres, va al estadio y va preparado y es su día.

Entrevistadora: Qué bueno, entonces el primo igual es un acompañamiento.

F.4, párr. 43: Sí, él se prepara hartito, se pone su ropa, su camiseta, sabe lo que tiene que llevar, lleva sus lentes porque tiran humo y todo eso.

Entrevistadora: Y él mismo se prepara, sabe que va a ir y sabe lo que necesita.

F.4, párr. 44: La otra vez salimos y él se compró con su plata su bebida, él está conectado con todo. Y le fascina ir al estadio.

Entrevistadora: Es una experiencia que él igual espera, y da lo mismo si ganan o pierden sino que el objetivo es pasarla bien.

F.4, párr. 45: Pasarlo bien, claro.

Entrevistadora: La última pregunta es, desde su experiencia, ¿qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos que sean inclusivos y accesibles?

F.4, párr. 46: Una, sería en la parte municipal que existieran más instancias y distintos talleres, y el compromiso de las familias porque si hay talleres y de repente van dos o tres personas, se deja de realizar y se pierden esas instancias, eso es lo que te decía, muchas veces la mamá lo ven como el eterno niño, me dicen: ¿cómo lo dejas salir? ¿cómo lo dejas pololear? Minimizan todo lo que ellos sienten y lo reprimen como personas.

Entrevistadora: Claro.

F.4, párr. 47: Independiente de que no sean totalmente independientes sí son personas que necesitan conectarse con sus pares y vivir experiencias, manifestar distintas emociones. Con Simón intentamos que viva distintas experiencias, si no se enfrenta a los peligros cómo los va a reconocer, entonces tratamos de que siempre participe, incluso ahora que empezó a trabajar tiene que pagar, si hacemos asado tiene que pagar su asado (ríe), él mismo trata de buscar su espacio de esparcimiento.

Entrevistadora: Qué buena. Bueno, con eso concluimos las preguntas, sin embargo quería consultarle si tenía algún comentario o acotación, lo que usted quiera mencionarme.

F.4, párr. 48: Es importante la vida social, muchos no tienen más personas que sólo su familia, o ir del colegio a la casa y de la casa al colegio, o lo mismo del eterno estudiante, en la piscina se ve eso, que buscan colegios donde los llevan hasta los treinta años, pero no se puede eso, son los eternos estudiantes, pero en algún momento tiene que trabajar, no todos tienen una vida acotada, deben tener su trabajo, su dinero.

Entrevistadora: Y lo otro, es que llegan a los treinta años, ya no lo aceptan en ningún colegio y queda metido en la casa viendo tele.

F.4, párr. 50: Claro, por eso digo que C.D.O la idea es que uno siga participando y que hayan otras instancias y otros lugares porque en algún momento tendrán treinta o cuarenta años.

Entrevistadora: Claro, hay que entregarles habilidades, que claro, todos estos espacios formativos porque a pesar de ser recreación, les enseñan a pagar su pasaje, a manejar su dinero, habilidades que son para la vida.

F.4, párr. 51: Qué va a hacer después, cómo se desarrollará en el día a día, no ser una carga para otras personas, saber cómo manejarse, quizás no será 100% independiente pero sabe lo que tiene que hacer, cómo salir o desenvolverse. La familia tiene que tener la voluntad de acompañarlos y apoyarlos, cuando el Simón sale con su polola, verlos desde lejos, porque la gente se sorprende de ver a dos personas pololeando, que si fuera una persona comun no lo harían.

Entrevistadora: Claro, es algo normal pero por esta mirada hacia la discapacidad o de eterno niño, no entienden cómo van a pololear. A la sociedad se le olvida que ellos también tienen sus intereses y sus sentimientos, no es la persona con discapacidad, sino que es una persona como tú, como yo y como todos.

F.4, párr. 52: Intereses como lo que le gusta, la ropa, él ve su ropa, su estilo, tiene su estilo para vestirse. Él elige su ropa, lo que quiere hacer, él tiene claro como es él acorde a su edad, siempre hemos buscado eso, entonces buscar instancias que como ahora va a trabajar, ver qué hacer los días que no trabaja y ahí nos organizaremos con los tiempos.

Entrevistadora: Genial, con eso concluimos la entrevista, cortaré el audio.

## **12. Entrevista Familiar 5 (F.5)**

Entrevistadora: Lo primero que quería decirle era saludarla y agradecerle nuevamente por su disposición a participar en esta entrevista que como le estaba comentando forma parte de mi investigación para sacar mi memoria. Su participación como familiar es súper significativa para mí porque me permite conocer su experiencia y visión que tiene sobre este tema. Durante la entrevista se busca generar una conversación abierta y cercana, para que se sienta libre de compartir su experiencia. Si alguna pregunta le resultara incómoda puede omitirla sin problema, y si hay alguna pregunta que no se entienda me puede consultar.

F.5: Por supuesto.

Entrevistadora: Y se garantiza la confidencialidad de los datos ya sea de usted y su hijo.

F.5: Ya.

Entrevistadora: ¿Cuál es el tiempo que lleva acompañando a su hijo a espacios de ocio?

F.5, párr. 1: Desde este año no más, este año lo derivaron en la Teletón al taller de ocio, y en C.D.O llegamos hace poco, en la Teletón empezamos pero creo que tuvo que ser por ahí por... no, fue el año pasado, el segundo semestre, sí, ahí empezó un taller de ocio pero lo discontinuamos porque tuvo un accidente y no podía ir, estaba enyesado, pero ahí participó unas veces. Pero ahí empezó a soltarse solo para ir a la Teletón, primero lo iba a dejar yo, después se venía solo, así empezamos.

Entrevistadora: ¿Este taller se hizo en el segundo semestre del año pasado?

F.5, párr. 2: Sí, ahí empezamos pero participó como dos veces, después ya no pudo más porque estaba con el yeso.

Entrevistadora: ¿Y antes no iba a nada?

F.5, párr. 3: No, nada, y ahora este año estuvo en el primer semestre en el taller, de hecho fui a la fiesta porque le celebraron el cumpleaños, lo pasaron súper bien, de hecho le tiraron hartas flores porque era súper participativo, era muy prendido, así que estaba contento.

Entrevistadora: ¿Y él sigue yendo?

F.5, párr. 4: No, no, ya se acabó y no nos llamaron más, ahora va a C.D.O.

Entrevistadora: ¿Y alguna vez hizo algún taller más chico?

F.5, párr. 5: No, una pura vez fuimos a algo extra que no fuera el colegio, un taller de danza, estuvo yendo a danza pero nada más, pero no era danza en sí, era expresión corporal, ¡ah y en la Teletón también estuvo en expresión corporal!

Entrevistadora: ¿Y eso a qué edad fue?

F.5, párr. 6: Como a los diez.

Entrevistadora: Él entonces estaba más que nada en el colegio.

F.5, párr. 7: Sí, es que yo por mis tiempos y como lo he hecho siempre sola, no... no siempre pude llevarlo.

Entrevistadora: ¿Él estuvo en escuela especial?

F.5, párr. 8: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Aquí en Maipú?

F.5, párr. 9: Sí, aquí en Maipú, es buenísimo ese colegio.

Entrevistadora: ¿Y estuvo desde chiquitito?

F.5, párr. 10: Sí, llegué como a los ocho meses y no llegué antes por ignorante, no tenía idea de que debía llevarlo a algún colegio, no cachaba, y desde ahí estuvo en ese colegio.

Entrevistadora: Bueno, ahora ya pasando a las preguntas específicas de la investigación, partiendo por el objetivo de recoger las experiencias, ¿usted podría contarme qué tipo de actividades recreativas suele realizar Fabián y cómo las vive?

F.5, párr. 11: Las recreativas son estas de que sale para allá, esas actividades no más, más allá no tiene y él las disfruta bastante, le gusta el tema de la música y compartir sobre todo con gente adulta.

Entrevistadora: Claro, ¿con gente de su edad o más adulta?

F.5, párr. 12: Sí, ahora de su edad pero adulta, nunca encajó mucho con el tema de los niños, de hecho recuerdo que tuvo una práctica en el colegio que tenía que ir a asistir a los chiquititos del kínder y no le gustaba nada (carcajea), era mucho ruido.

Entrevistadora: Pero cuando era chico, ¿se relacionaba con gente de su edad o era más reservado?

F.5, párr. 13: Siempre fue bien reservado, se llevaba más con adultos.

Entrevistadora: Bueno, él igual me comentaba que le gusta salir solo.

F.5, párr. 14: O sea, por eso te digo, este año empezó a soltarse, si este año fue como full, yo no tenía idea de que ya iba a salir del colegio, que iba a encontrar trabajo, no, yo juré que iba a estar hasta los veintiséis y ahí nos tocaba buscar.

Entrevistadora: Claro, ¿y cómo pasó esto?

F.5, párr. 15: Porque como está en taller laboral los llevan a práctica intraescolar en el colegio, haciendo diferentes cosas, estuvo de asistente de la secretaria, llevaba el libro a la sala, sacando fotocopias, después estuvo en el kínder llevando la bandeja a los niños, haciendo recortes, eso no le gustó... y después lo sacaron a un minimarket a trabajar ahí

reponiendo, me acuerdo que yo lo fui a ver y estaba amarrando bolsitas para las ensaladas, haciendo hartas actividades, de hecho ahí querían puro que se quedara y ahí después hubo una entrevista en el McDonalds pero nosotras con mi hermana porque... a mí me dijeron que Fabián estaba capacitado, que tenía herramientas suficientes para salir al mundo laboral, con mi hermana la Marina estábamos viendo en su empresa una opción, porque en algún momento yo estuve viviendo en el sur, entonces mi hermana de repente lo traía para controles y cosas, estaba con ella y lo llevaba a su trabajo, y en el trabajo lo conocen y ella en un momento le dijo ‘ya, para que hagas algo, toma, ingresa esto en una planilla excel’ y lo hizo súper bien, entonces estábamos pensando hacer algo así, el jefe de ella estaba súper contento y todo, pero resulta que cuando llegó el momento de enlazar el colegio con la empresa, la empresa no captó lo que nosotros necesitábamos, el Fabián no necesita un trabajo full time y tampoco lo puede hacer, estamos recién partiendo. En la empresa le estaban ofreciendo un trabajo full time de 8 a 5 de la tarde, con responsabilidades bastante grandes.

Entrevistadora: Claro.

F.5, párr. 16: Nosotros lo conversamos con la terapeuta del colegio y no, para nada nos servía, no captaron que necesitábamos algo part time, algo como apoyo.

Entrevistadora: Claro, para empezar también.

F.5, párr. 17: Así que al final no resultó, mi hermana estaba súper frustrada, él también, yo no hallaba cómo decirle que esto no iba a funcionar, porque yo ya le había comprado hasta ropa formal para que empezara a trabajar, si estaba todo súper avanzado hasta que llegó la parte de recursos humanos y no captaron lo que necesitábamos. En cambio aquí en McDonalds ya habían insertado a dos chiquillos del curso del Fabi y la profesora me dijo: ‘mire, llevemos al Fabi para que tenga la experiencia de una entrevista laboral’, y claro, llenó una ficha, él puso sus horarios, yo no sé porque tampoco pude asistir con él por el trabajo, y la profesora me dijo que lo hizo súper bien, después lo entrevistaron y al tiempo lo llamaron, fueron varios niños y a él lo llamaron, entonces yo dije ya filo, no nos resultó lo otro pero funcionó esto y él súper contento.

Entrevistadora: Ay qué bueno.

F.5, párr. 18: Entonces él ahora trabaja dieciséis horas, tenía dos meses de prueba y después lo dejaron indefinido, y por dejarlo indefinido había que egresarlo del colegio.

Entrevistadora: Sí, eso le iba a preguntar, por eso me cuestioné la edad al saber que egresó, pensé, ¿tendrá veintidos o veintiséis?

F.5, párr. 19: No, si tiene veintidós, por eso le digo, si este año fue todo y de hecho me dijeron “ya, tiene que venir a buscar los papeles, a fin de año se tendrá que graduar” y de hecho de su curso fue el único, no tuvo fiesta de gala, me metieron en el curso de otros jóvenes que cumplieron veintiséis, yo quedé plop, aún no lo asumo porque fue todo muy rápido. Igual decepcionante también porque tuve que salir.

Entrevistadora: No se lo esperaba.

F.5, párr. 20: Claro, imagínate, tantos años en el colegio y fue como “ya, váyase”, de hecho el diploma no se lo entregó su profesora, se lo entregó la directora, no entiendo por qué, fue todo... pero bueno.

Entrevistadora: Pero bueno, le abrieron esta otra puerta en el ámbito laboral y él parece que está bien contento.

F.5, párr. 21: Sí, bueno... Fabián es súper inocente, entonces en realidad no capta mucho de competencias, de aspiraciones, uno tiene que ir incentivándolo. Ahora, yo me voy a tirar flores para que el Fabián haya llegado a esto, yo trabajé hartito con él desde chiquitito, yo no me quedé solo con lo que me decían en el colegio, yo lo estimulé en muchos aspectos, de hecho te digo que hasta le he pasado el auto, porque él conoce mucho desde que yo me compré el auto, los signos del tránsito, la ley, yo estoy tratando de que por último maneje por si llegara a pasar algo, pero yo sé que él puede, es súper inteligente, de repente se queda pero siempre lo he estimulado a hacer muchas cosas más allá de lo que uno te dice. De hecho cuando fuimos a vivir al sur fue súper decepcionante el colegio que encontré porque le preguntaba: “¿Qué hiciste hoy día?”, “no, estuvimos viendo videos”, “estuvimos pintando”, yo pensaba cómo así, lo único que veía es que para que el Fabián pudiera desarrollarse laboralmente iba a tener que yo hacer algo.

Entrevistadora: Por suerte usted se involucra mucho en la situación, porque hay varios casos que no es tan así.

F.5, párr. 22: De hecho allá lo decía la jefa UTP cuando tuvimos una reunión y ahí me enteré de que Fabián tenía que salir al mundo laboral así y no después de los veintiséis, porque claro, hay papás que les da miedo. Hay una mamá que también me decía, cuando yo le conté lo del McDonalds, y me decía “ay es que yo no tengo tiempo de ir a buscarla y dejarla”, no la va a dejar que se... yo te digo, yo todavía sí tengo miedo porque como es de inocente, yo le digo que ponga el GPS en el teléfono y no saca más el teléfono, que tiene que guardar sus cosas, pero yo creo que ojalá no le pase nunca nada porque ahí me va a dar terror.

Entrevistadora: Pero no le ha pasado nada.

F.5, párr. 23: Yo estoy en el trabajo y mirando dónde va, mi hermana igual lo tiene con el GPS, entonces es todo un conjunto, mi hermana siempre ha sido nuestro pilar, es como el papá de la familia (ríe), entonces eso po', y de hecho yo, antes de que se accidentara el año pasado, estábamos viendo la opción de que hiciera algún taller, algún curso, a él le gusta arreglar las cosas, entonces de repente anda desarmando los parlantes, entonces yo hablando con un hermano él me decía “sí po', electrónica” y encontré un lugar que teníamos que ver si él podía ir solo o tenía que ir asistido para que tuviera que tomar apuntes de electrónica básica, pero cuando me percaté de que yo pensé que costaba cuarenta lucas, pero eran cuarenta lucas mensuales y era todo un semestre y en ese momento andaba súper apretada de lucas, pero ahora como él está trabajando podemos hacer algo así, de hecho él quiere ir a la universidad, si él habla de estudiar, de avanzar, así que yo no me voy a quedar atrás con eso.

Entrevistadora: Claro, él tiene igual una visión a futuro que no siempre se ve porque algunas familias temen.

F.5, párr. 24: Los opacan, los limitan. Pregúntale a Fabián, ha ido a conciertos, con Michael hemos ido los tres a un pub, ha bailado en la disco, eso me gusta demostrarle al mundo y también explicarle que hay gente mala, que puede hacer esto y esto otro, pero el Fabi ha ido a conciertos.

Entrevistadora: Claro, pero a él no se le limitan las oportunidades o ser lo que él quiere ser.

F.5, párr. 25: Yo creo que eso ha sido la chispa que iluminó la vida del Fabi de que yo no me quedé ahí, de hecho yo te digo cuando él nació yo pregunté si lo llevaba a la Teletón y me dijeron “va a perder el tiempo, porque no había nada que hacer, no va a caminar, no va a hablar, no va a hacer nada y no sabemos si sobrevive”, entonces yo me fui al que me decía que no, yo tocaba otra puerta hasta que me decían que sí, y así fue siempre, y llegué a la Teletón y todavía está en la Teletón, no lo han dado de alta. Y así po’, así surgió, y yo siempre he trabajado part time para poder llevarlo a sus terapias, hacer sus cosas y así.

Entrevistadora: Qué bueno, me alegro mucho en serio. Bueno, pasando a la siguiente pregunta, desde su mirada, ¿cómo reacciona o se siente Fabián cuando participa de actividades de ocio?

F.5, párr. 26: Contento, feliz, se motiva, de hecho yo intento no decirle muy anticipado porque se pone muy ansioso, le encanta.

Entrevistadora: Tiene un nivel de interés bien alto entonces.

F.5, párr. 27: Sí, sí.

Entrevistadora: ¿Ha notado algún cambio en su comportamiento, en su forma de relacionarse o en su estado de ánimo después de participar en espacios de ocio?

F.5, párr. 28: O sea, es que él es así como tú lo ves, es súper contento, llega contento, no encuentro que haya más variedad sólo que él se entusiasma, le gusta, llega contando, que es algo que yo también me di cuenta porque a veces cuando llegaba del colegio yo le tenía que preguntar “¿cómo te fue? ¿qué hicieron?”, y ahora no, él llega contando, me llega diciendo “oh mamá, hicimos esto, y la niña”, me nombra los nombres y todo.

Entrevistadora: Perfecto, ¿y cómo describiría las relaciones que Fabián tiene con otras personas de su entorno o grupo? ¿Se integra bien o le cuesta integrarse?

F.5, párr. 29: Por ejemplo en el colegio así de que tenga amigos amigos... no desarrolla tanto, pero sí cuando estuvimos en el sur tuvo harto feeling con un compañero con el que todavía se

llaman por teléfono, en vacaciones de invierno lo fue a visitar, se fue con Michael para allá y se devolvió solo, y estuvo allá unos días en la casa del amigo, aunque llovió todos los días pero estuvieron juntos y él era feliz.

Entrevistadora: Ay, qué lindo escuchar eso.

F.5, párr. 30: Pero aquí no es como tan amigo, no, sólo habla como en general.

Entrevistadora: ¿Pero no tiene problemas de que se excluya?

F.5, párr. 31: No, con su grupo no. Igual no sé cómo funcionará dentro o en la sala.

Entrevistadora: Pero nunca ha tenido problemas en llegar.

F.5, párr. 32: No, no le da vergüenza ni nada, yo al contrario, era pollo, él no, de hecho este curso fue presidente de curso, estuvo en unas actividades del centro de alumnos, si estaba como bien involucrado en esas cosas, por eso te digo que fue así wow, tenemos que irnos.

Entrevistadora: Claro, este año fue todo un despertar distinto.

F.5, párr. 33: Fue muy rápido todo.

Entrevistadora: Ahora pasando al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, desde su experiencia y realidad, ¿qué cosas suelen dificultar que Fabián participe de actividades recreativas? Por ejemplo, situación económica, traslado, tiempo, entre otros.

F.5, párr. 34: Sí, la situación económica, por ejemplo ayer igual tenía actividad y entonces yo le dije: “ya, vas a una o a la otra”, entonces sí, la situación económica, los tiempos también porque si sale tarde tengo que ir a buscarlo, no le voy a dejar que se venga a las once de la noche por ejemplo el martes solo, tengo que saber ir a buscarlo, y yo creo que eso no más, la situación económica y el tiempo.

Entrevistadora: Claro, porque él en el traslado también es más autónomo.

F.5, párr. 35: No, y de hecho la otra vez le digo a mi hermana “oye el Fabi está en tal parte” y mi hermana me dijo “sí, se bajó de tal micro y se va a tomar otra”, y normalmente toma un sola micro, entonces él hace combinaciones solo, se maneja wow, y no le da miedo. Como siempre hemos andado en micro y metro, él siempre se ha interesado, tiene una memoria fotográfica también, podemos pasar de noche en un lugar y él después se va a acordar que pasó por ahí y que se llama tal la calle, es buen copiloto cuando está atento (ríe).

Entrevistadora: Qué buena. ¿Le ha tocado presenciar a usted como mamá o saber de situaciones donde su familiar haya sido tratado de manera injusta o excluido en actividades recreativas debido a su discapacidad?

F.5, párr. 36: No, no, y ojalá no me toque porque yo voy a defenderlo con uñas... igual me acuerdo cuando el Fabi era bebé y mi hermana estaba en el colegio, la profesora parece dijo “los mongólicos” y ella se paró y dejó la escoba. Una pura vez me acuerdo que estábamos en un cumpleaños y el Fabi tenía como siete años, entonces el Fabi cuando ve que se mueven los arbolitos o las cortinas, él empieza con los TICs, se pone nervioso y se le caía la saliva, y los niñitos estaban pegados mirándolo, diciendo “oye, mira, está haciendo eso porque el arbolito se mueve” y yo quedé así como plop, pero las primitas que lo invitaron al cumpleaños era súper... de hecho le limpiaban la boca o le subían el pantalón, pero claro, fueron como ellos. Y yo les dije “sí, es que él se pone nervioso, por eso se pone así” pero lo miraban como bicho raro. Pero no, aparte que Fabián como se comunica tanto hay personas que no lo miran tan raro.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta es cómo reaccionó o cómo le afectaron esas experiencias a Fabián, pero como no ha tenido...

F.5, párr. 37: No, es que él no se ha dado cuenta jamás, si es que lo han mirado raro, hemos ido en el metro y yo me he fijado que lo miran así como qué onda, pero él no se ha dado cuenta. Por eso te digo que es súper inocente, uno de repente...

Entrevistadora: ¿Y usted como mamá? Eso mismo que dice, que están en el metro y lo empiezan a mirar, me imagino que usted igual se da cuenta.

F.5, párr. 38: Sí, esa vez al gallo yo lo miraba feo, esperando que me mirara, pero no, yo digo que si le dicen algo...

Entrevistadora: No le afecta así fuerte.

F.5, párr. 39: No, por eso te digo esa pura vez que él era niño y de hecho mira, lo que sí el otro día le contaba a mi hermana que fui a buscarlo de sorpresa al McDonalds, porque le fui a comprar su regalo y ahí estaba cerca y fuimos con la Sabrina y compramos una hamburguesa y nos sentamos y todo, y yo lo miraba y lo miraba y claro, él bostezaba, limpiaba las bandejas y bostezaba, le corría un poco la saliva, el pantalón a medio poto y los calcetines no se le veían, y ese día se había quedado con mi hermana y se fue a trabajar desde allá. Y aparte tenía una erección, entonces yo no vi que alguien lo observara, pero yo como que grabé todo eso y quedé con sentimientos encontrados, llamé a mi amiga y fue como que todavía está pequeño o todavía no está listo para esto, un conjunto de cosas que me pasaron, nadie le va a decir "límpiase la saliva", cachai, ningún compañero, estaban todos en su mundo, él estaba en el lobby que es la parte de las mesas, yo no vi que alguien lo quedara mirando, fui yo que lo miró, lo observó, sentí que me arrancaron a mí... sentí que lo vi como otra perspectiva a mí chiquitito que ahora está grande. Pero no, fue como eso no más, más allá no, yo creo que hemos tenido suerte quizás.

Entrevistadora: Claro. ¿Han recibido o buscado apoyo de instituciones o programas para facilitar la participación de Fabián en espacios recreativos y cómo ha sido la experiencia?

F.5, párr. 40: No, sólo ahora el taller de ocio (C.D.O).

Entrevistadora: ¿Y cómo ha sido la experiencia de C.D.O para el Fabián?

F.5, párr. 41: No, al Fabi le encanta, ya se siente parte de.

Entrevistadora: Genial. Si pudiera mejorar algo en su entorno o comunidad, ¿qué cambios cree que facilitarían la inclusión en actividades de ocio?

F.5, párr. 42: No sé, yo no me he involucrado... no sé si hacen algo así.

Entrevistadora: No han visto al menos.

F.5, párr. 43: No.

Entrevistadora: Y por ejemplo, si pudieran mejorar algo de su entorno, ya que no hay, ¿qué cree que podría haber?

F.5, párr. 44: Que hubieran más actividades para estas personas, pero es que tampoco he visto más personas así, tú tienes que entender que esto es una cuestión de cultura, si es que alguien pide las cosas suceden.

Entrevistadora: Y ya pasando al último objetivo de identificar las oportunidades relacionadas con el ocio, que favorecen la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual, desde sus experiencias, ¿qué lugares o programas recreativos considera que han sido más beneficiosos o significativos para Fabián?

F.5, párr. 45: O sea, en general lo que es salir para él ya es fiesta, es felicidad, no sé, las veces que ha ido al zoológico, que ha ido al museo, a dónde ha ido para él es... no creo que haya una diferencia entre una u otra cosa porque todo a él le gusta. Puede ser que no le guste el calor o caminar porque es bien flojo en ese aspecto, pero no hay una diferencia.

Entrevistadora: Todo ha sido beneficioso para él.

F.5, párr. 46: Sí, sí, todo lo disfruta.

Entrevistadora: ¿Qué tipo de apoyo o acompañamiento ha resultado más útil para que Fabián participe y disfrute del ocio? Por ejemplo, otros familiares, amigos, vecinos, docentes, fundadores de talleres, entre otros.

F.5, párr. 47: Sí po', los familiares y en C.D.O, encuentro que lo que hacen es maravilloso. Yo creo que fui o soy muy ignorante en ciertas cosas, lo que te decía, yo no sabía que tenía que ir a un colegio, que existía esto de la estimulación temprana, no tenía idea. Yo veía la discapacidad en la Teletón y lloraba con los casos e iba a depositar y era. De hecho cuando

era niña y veía a mi tío, que mis papás o mis otros tíos sólo lo molestaban, era como la mascota, nadie lo estimuló a hacer algo.

Entrevistadora: Entonces diría que el acompañamiento más útil sería la familia.

F.5, párr. 48: Mi hermana ha sido un pilar fundamental en todo lo que el Fabi ha hecho, o cuando ha habido cosas que hacer, mi otro hermano que ya no está presente participaba muy activo en las graduaciones...

Entrevistadora: Él siempre ha sido súper acompañado por su familia.

F.5, párr. 49: Yo creo que ha sido súper amado.

Entrevistadora: Eso es lo más importante, qué bueno. Y bueno, desde su experiencia, ¿qué cree que se podría hacer para crear más espacios recreativos que sean inclusivos y accesibles para las personas con discapacidad?

F.5, párr. 50: Me voy a ir más para atrás, yo creo que para empezar deberíamos tener en el colegio una educación cívica donde se incluya la cultura de la discapacidad, donde por ejemplo te digan que tienes que ceder el asiento, que es una cuestión que la gente ni siquiera con los abuelitos cachai, o reconocer esto de las personas que tienen alguna dificultad o ayudarlos.

Entrevistadora: La diferencia.

F.5, párr. 51: Sí, por supuesto. Por ejemplo ahora me acuerdo que en el colegio de Sabrina la premiaron, pucha, me estoy yendo para otro lado... pero en el colegio de la Sabrina tienen un taller de lenguaje de señas, y yo me percaté que cuando cantaron el himno del colegio, estaban las niñas que participan del taller cantando, y ella se manejaba las señas... entonces eso, yo muchas veces, de hecho cuando yo estaba estudiando también quise hacer ese taller y no pude por mis horarios, pero yo creo que es súper importante también para poder a ellos incluirlos, o de repente tú ves en la televisión y no siempre te muestran con lenguaje de señas, o no te ponen abajo de lo que están hablando, entonces yo a veces pienso y digo que queda súper colgadas algunas personas porque no entienden nada.

Entrevistadora: Claro.

F.5, párr. 52: Siento que esas cosas tendrían que ser súper básicas para empezar desde niños a inculcarles a la gente lo que es la cultura de la discapacidad.

Entrevistadora: Es un cambio cultural y quizás de la mirada que se tiene de la sociedad.

F.5, párr. 53: Yo me he dado cuenta de niños o personas que tienen la piel escamosa y la gente se corre o no se sientan al lado de ellos en la micro, es como no sé, yo creo que nos falta todavía incentivar la cultura de que son personas, son seres que sienten y viven, que tienen diferentes necesidades, y yo te lo digo ahora porque lo viví y lo asumí de una forma quizás positiva, pero lo demás... nos falta. Y yo por eso te digo, no tenía mayor... porque tenía a mi tío que lo veía lejano, y en algún momento sentí miedo de estar cerca de él porque nadie me lo explicó, nadie me dijo nada, yo me fui dando cuenta sola, entonces con Fabián yo tuve esa experiencia y puedo hablar desde ahí, pero la gente, siento que estamos lejos todavía.

Entrevistadora: Claro.

F.5, párr. 54: De hecho, todavía siento que a pesar de eso igual hay hartas falencias en la salud para las personas que tienen discapacidad. Yo a pesar de todo, lo han atendido en el sistema público pero si yo no fuera busquilla y no fuera pesado y no fuera a reclamar y todo, Fabián quizás cuántas cirugías no le habrían hecho, quizás cuántos tratamientos no habría tenido, porque te dicen ‘ya, te llamamos’, pueden pasar años, entonces no, yo soy de ir a molestar, de hecho ahora tengo que ir a molestar porque tiene un oído perforado.

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias por su tiempo, pero antes de terminar quería consultar si tenía algún comentario, alguna acotación del tema o lo dejamos hasta acá.

F.5, párr. 55: No mira, en conclusión, Fabián dio un salto muy alto este año y me hace abrir más la mirada con respecto a esto, y esto del taller de ocio yo lo agradezco mucho porque son cosas que yo no puedo hacer con él, normalmente uno es el que le muestra el camino a estas personas, no tienen mayor socialización, entonces cuando Michael me habló de este taller que iba a ser como el nexa, yo no pensé que iba a ser tan bacán para él, él lo disfruta y ya se

siente parte, entonces yo siento que es una muy buena labor que uno es súper ignorante, yo he intentado de mostrarle el mundo, de llevarlo al pub, de llevarlo a los conciertos, que conozca más el mundo; pero que tenga esta socialización con sus pares... Eso yo no lo podía hacer, entonces siento que esto también es importante para su vida, para que vaya adquiriendo más conocimientos, más experiencias, esto mismo de que él quiera seguir saliendo solo, se sigue motivando con estas cosas, yo estoy súper agradecida, son cosas que yo no puedo hacer. Siento que los papás somos quienes le podemos mostrar más el mundo a estas personas, no existe tanto... por ejemplo en el mismo colegio salen de ahí y ahí quedan, veintiséis años y se acabó. Yo jamás, jamás en mi vida se me pasó por la cabeza que Fabián se venía a la casa y no hiciera nada.

Entrevistadora: Usted siempre lo incentivó.

F.5, párr. 56: Por eso te decía, de aquí para los veintiséis yo quería que hiciera esto, que estudiara los sábados en algún curso, que fuera adquiriendo conocimientos, que fuera avanzando, que no se quedara ahí. Yo le agradezco y que le vaya súper bien en su tesis, que le haya servido esta experiencia y cualquier duda, cualquier cosa que me quiera preguntar, yo estoy abierta a darte mi punto.

Entrevistadora: ¡Ay, muchas gracias! Y muchas gracias por su disposición y por esta entrevista.

### **13. Entrevista Profesional 1 (P.1)**

Entrevistadora: Buenos días, con un cordial saludo le agradezco su disposición para participar en esta entrevista semiestructurada que forma parte de mi tesis sobre el ocio inclusivo en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El propósito de la entrevista es conocer su mirada como profesional respecto a las oportunidades, barreras y experiencias que se presentan en torno a la participación de las personas con discapacidad en espacios de ocio y recreativos. Esta entrevista busca ser una conversación abierta, donde usted pueda profundizar y compartir experiencias, observaciones o reflexiones desde su práctica profesional y lo que ha presenciado. Si alguna pregunta le resulta incómoda puede omitirla o solicitar que se vaya reformulando.

P.1: Dale.

Entrevistadora: Y se resguarda la confidencialidad de la información, la cual será utilizada únicamente con fines académicos, asegurando el anonimato de los participantes y las instituciones. Para comenzar me gustaría si pudiera compartirme brevemente algunos antecedentes como profesión o cargo.

P.1, párr. 1: Soy educadora diferencial y ¿digo lo que hago acá, no?

Entrevistadora: Sí.

P.1, párr. 2: Y acá trabajo en C.D.O.

Entrevistadora: ¿Años de experiencia en el área profesional?

P.1, párr. 3: Dieciocho.

Entrevistadora: Dieciocho años.

P.1, párr. 4: Sí.

Entrevistadora: ¿Y el vínculo que tiene con las personas con discapacidad? Por ejemplo: institución, programa, rol u otros.

P.1, párr. 5: A través de la institución.

Entrevistadora: Bueno, las primeras preguntas son con el objetivo de develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio. Entonces la primera pregunta es, desde su rol profesional, ¿qué tipo de actividades recreativas suelen realizar con los participantes y cómo las viven?

P.1, párr. 6: Ya, realizamos actividades que tengan que ver con el deporte, con la cultura, con la entretención, con el uso de la comunidad, y la idea es siempre acercar a los chiquillos a contextos lo más inclusivos posibles, que no sean sólo dentro del espacio de C.D.O sino que también salir a la comunidad, usar los servicios que tiene la comunidad.

Entrevistadora: ¿A qué se refiere con eso?

P.1, párr. 7: La micro, el metro... el museo que está abierto para todos, como esos lugares. No sólo propiciar los espacios que tenemos para ellos, sino aprovechar lo que tiene la comunidad: la plaza, el polideportivo, ese tipo de cosas. ¿Y cómo era la otra parte de la pregunta?

Entrevistadora: ¿Qué actividades suelen realizar y cómo las viven?

P.1, párr. 8: Ya, tratamos de hacerlo como un espacio que sea formativo pero libre. Ya, como eso... que los chiquillos, el que quiera caminar más lento camine más lento, el que se quiere subir se sube y el que no se quiere subir no se sube, ¿ya? Pero sí los animamos a que prueben la actividad, porque muchas veces los chiquillos te dicen que no porque no saben lo que es, entonces siempre los animamos a que sí lo vivencian y que luego digan si les gusta o no les gusta. Y siempre será un espacio formativo porque por muy ocio que sea, uno siempre acompañando procesos como habilidades sociales, conductas... Por eso digo que es un espacio formativo y no tan libre tampoco.

Entrevistadora: Claro, pero no llega a caer como en alguna clase o algo así.

P.1, párr. 9: No, no.

Entrevistadora: La siguiente pregunta es, ¿cómo percibe el nivel de interés y motivación de los participantes frente a las actividades de ocio?

P.1, párr. 10: Muy alto, es una de las actividades que más les gusta; el qué van a hacer, el disfrute, yo creo que cuando los chiquillos no lo conocen y no lo tienen como parte de su vida no lo echan de menos, pero una vez que ya lo incorporan y que saben que esas actividades existen las disfrutaban mucho y las esperan y las proponen.

Entrevistadora: ¿Entonces tú percibes el nivel de interés alto?

P.1, párr. 11: Sí.

Entrevistadora: ¿En general o...?

P.1, párr. 12: No, en general, sí.

*(Breve pausa debido a que una joven entra a la sala)*

Entrevistadora: Ahora sí, retomando la entrevista (*risa*). ¿Podría contarme algún ejemplo de cambios o avances que haya observado en la conducta o en relaciones sociales gracias a las experiencias de ocio? Por ejemplo, en alguno de los jóvenes, quizás dar algún ejemplo de algún chico en especial, obviamente que vamos a resguardar su nombre.

P.1, párr. 13: A ver, como un ejemplo en concreto podría ser lo que te dije en denantes, que hay chiquillos que como que no, no le tinca mucho, ya, por ejemplo de aquí del grupo podría ser la Keyla, ya, la Keyla le decimos que vamos a ir al parque, y ella “ah, que lata, es que hace calor, es que como que mejor no...” y nosotros como “No, Keyla, ánimo, vayamos al parque”, y luego la pasa súper bien y disfruta, entonces después cuando planificamos actividades, ella dice “oye, igual podríamos ir al parque”, entonces a veces el hecho de caminar o exponerse al calor o esas cosas es como uuh, pero una vez que viven la experiencia como que fluye de mejor manera. Y yo creo que les mejora mucho el ánimo, el hacer

actividades en la comunidad, porque a veces claro, están más lateados, como que llegaron cansados pero es como “Ya, ¿qué vamos a hacer hoy en la tarde?” “Noo, vamos a salir” y ellos es como “¡Ah, sí, vamos a salir!” entonces eso igual es un factor que influye.

Entrevistadora: Claro, entonces en cambios y avances de la conducta sería desde el lado de la motivación o el interés.

P.1, párr. 14: Sí, de la motivación, de la socialización también porque también muchas veces caminan callados, solos, pero después caminan tantas veces juntos que es otra la dinámica del caminar, ya no es como camino solo mirando hacia dónde vamos nomás, entonces también las relaciones sociales.

Entrevistadora: Claro, ¿tú has visto como que las relaciones sociales por ejemplo, si se incorpora algún chico que quizás le da vergüenza al inicio, luego se va como generando ese lazo? ¿Has visto que se han generado lazos aquí?

P.1, párr. 15: Sí, sí. Yo creo que los chiquillos son súper inclusivos, porque a pesar que ellos ya son un grupo que llevan más tiempo, logran enganchar con los nuevos e incorporarlos a las dinámicas, y animarlos y si hay uno que es más lento como que igual lo tiran para arriba.

Entrevistadora: Ya. La cuarta pregunta es, ¿cómo describiría las interacciones entre los participantes? Qué dinámicas... es como la pregunta que va de la mano con la anterior, ¿qué dinámicas o aprendizajes sociales ha notado en relación a la interacción de ellos mismos?

P.1, párr. 16: Si po', tiene que ver justo con lo que hablábamos antes, tiene que ver con eso como con la inclusión entre ellos mismos, ayudar al que le cuesta, como que si tienes más habilidades para una cosa: “ya, yo lo hago por ti, tú hace esto otro”, como que eso yo he visto harto entre los chiquillos, no es como “ah, tú no podí hacerlo, no lo hagai más”, sino como “yo te ayudo, yo te enseño”. Igual, desde lo social usamos harto eso po', como hay diferencia de edad en los chiquillos, obviamente los que son más grandes tienen otras habilidades desarrolladas versus los que vienen entrando por ejemplo, entonces uno puede decir que están como los avanzados y los iniciales y no po', la idea es que un avanzado, por decirlo de alguna forma, le ayude a uno que venga llegando y también hagan una especie de tutoría entre ellos mismos, y eso a los más grandes les encanta.

Entrevistadora: Ahora dirigiéndonos al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, la primera pregunta es, desde su experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos?

P.1, párr. 17: ¿Qué factores dificultan?

Entrevistadora: Sí.

P.1, párr. 18: No tener los apoyos adecuados para hacerlo, porque muchos de los chiquillos no se movilizan solos, entonces no van a ir al cine solos, tienen que tener a alguien que los acompañe al cine, entonces yo creo que una barrera súper importante es la barrera del traslado. Yo creo que los traslados son un tema porque cuando tú aprendes a trasladarte solo puedes ir a cualquier parte, pero como los chiquillos no se trasladan solos no saben como llegar a distintos lugares, entonces yo creo que esa es una barrera, para llegar a los lugares. En los propios lugares, yo creo que muchas veces no hay el lenguaje o como la señalética accesible, porque no sé, de repente vas a un restaurante y la carta no tiene imágenes, entonces el que no sabe leer, de hecho eso nos pasó el otro día, fuimos a un restaurante y la carta se escaneaba con el QR, y el mozo dice “¿les traigo una carta física mejor?” y nosotros “ah ya, sí, tráela” y eran puras letras y fue como ah, quedamos donde mismo.

Entrevistadora: ¿Y cómo lo tuvieron que hacer ahí? ¿Leyendo...?

P.1, párr. 19: Yo les tuve que leer para que ellos pidieran lo que querían comer.

Entrevistadora: Claro, pero tú dices que por ejemplo igual es una barrera a nivel...

P.1, párr. 20: Si po', porque si ellos quisieran ir solos, tendrían que esperar a que el mozo les leyera la carta completa (ríe), por ejemplo.

Entrevistadora: Claro... y por ejemplo en relación al traslado, ¿tú crees que eso ha dificultado que jóvenes puedan acceder a las actividades que ustedes mismos realizan?

P.1, párr. 21: Sí, sí porque cuando nosotros consideramos el traslado dentro de la actividad, vienen muchos más chiquillos que cuando no consideramos el traslado.

Entrevistadora: Claro, como cuando el traslado viene desde el centro.

P.1, párr. 22: Desde el centro, claro, cuando nosotros como centro decimos ya, vamos a ir a buscarlos a un punto de encuentro, vienen muchos más chiquillos que si nosotros dijéramos que nos juntamos directamente en el centro.

Entrevistadora: Claro, y por ejemplo, ¿a ti te han dicho ‘me gustaría que mi hijo participe o que mi hermano participe pero no puede...?’

P.1, párr. 23: Porque nos queda muy lejos, sí, eso también nos ha pasado hartito, ‘pero me queda muy lejos’. La lata es lo que a unos les queda lejos, al otro le queda cerca.

Entrevistadora: La siguiente pregunta es, ¿cómo percibe el rol de las familias al momento de facilitar o limitar la participación en actividades?

P.1, párr. 24: Yo creo que la familia es el principal limitante o facilitador, porque si tú tienes una familia que considera que es algo importante, y que es un bien para su hijo, lo va a llevar a donde sea, o le va a enseñar a irse donde sea, pero hay familias que consideran que el ocio no es tan importante, o sea, si tú lo comparas con ir a una sesión de fonoaudiología o tener una sesión de educadora diferencial, eso podría ser mucho más importante que el ocio. Entonces también implica un acompañamiento y una educación a las familias en relación a por qué es tan importante el tiempo que se destina a las actividades de ocio y tiempo libre.

Entrevistadora: Claro, como se ve más el lado terapéutico que la recreación.

P.1, párr. 25: Sí.

Entrevistadora: ¿Qué diferencias ha notado en la participación entre contextos institucionales y comunitarios? Por ejemplo, si ves diferencias en contextos institucionales, por ejemplo, en un colegio, en una escuela, frente a un espacio de taller.

P.1, párr. 26: Súper distintos, porque los chiquillos en las escuelas tienen sus tiempos reglados para otras cosas po', están organizados en relación a un horario, a una actividad cognitiva, que es como un poco a lo que uno va a la escuela. Los espacios de ocio y recreación en la escuela están dados en el recreo, en una actividad extraprogramática, en una salida pedagógica, pero no son parte... Yo creo que el ocio en los colegios es libre, porque es el espacio de recreo, cada uno ve lo que hace, entonces ahí tienes una persona con discapacidad que no sabe qué hacer, y que necesita que un otro lo incorpore en qué hacer.

Entrevistadora: ¿Desde tu experiencia has visto que quizás a los niños con discapacidad, ya sea en escuela especial o en colegio regular, tú crees que las instancias de ocio que pueden tener por ejemplo en el recreo, son momentos que se dificulten más?

P.1, párr. 27: Sí.

Entrevistadora: Frente a una experiencia como 'ya, ahora les toca matemáticas'...

P.1, párr. 28: Sí, porque en el aula te toca matemáticas, ahí está la guía, esto es lo que tienes que hacer, pero en el recreo si no hay otro que te diga lo que hay que hacer y tú no sabes qué hacer, es un momento perdido, es un momento para deambular, mandarte una embarrada. Por eso digo que en los colegios no está establecido el tiempo de ocio.

Entrevistadora: A no ser que sea una actividad como dices tú, ir al cerro.

P.1, párr. 29: Sí, a no ser que en otros colegios... Yo he visto colegios donde hacen recreo entretenido, entonces no sé, en un lado están jugando a la pelota y para allá van los que juegan a la pelota, mediados por un adulto. No sé, zumba, y el que quiere va a zumba; juegos de mesa y el que quiere va a juegos de mesa, como que eso organiza un poco a la persona que no sabe qué hacer.

Entrevistadora: Claro, ¿entonces tú dónde crees que se da más inclusión? ¿en espacios de talleres?

P.1, párr. 30: Sí po', porque aparte los talleres están diseñados para eso. O sea en el momento que un papá inscribe al hijo a un taller de, es porque quiere que hagan esa actividad después del colegio. Y a veces los colegios ofrecen talleres en la tarde.

Entrevistadora: En su opinión, ¿qué factores estructurales, económicos o sociales influyen más en la exclusión para participar en el ocio? Es decir, factores que limitan la participación.

P.1, párr. 31: Yo creo que económico igual la plata, los recursos que las familias tengan, porque al final claro, hay actividades de ocio gratuitas pero hay otras que tienes que pagar, que tienes que costear.

Entrevistadora: ¿Aquí ha sido igual una barrera el tema económico? ¿O igual presentan facilitadores para que ellos puedan acceder?

P.1, párr. 32: Sí, hay familias que no les cobramos...

Entrevistadora: ¿Entonces no es como tajante?

P.1, párr. 33: Claro, que pague después, que pague otro día, que no pague, que pague la mitad, que pague lo que pueda... para que lo económico no sea el factor para que la persona no esté viniendo a la actividad.

Entrevistadora: Como que se intenta quitar esa barrera.

P.1, párr. 34: Sí, sí, aparte que socialmente igual es una barrera importante porque la gente, si tú te pones a pensar, cuánta plata destina una familia al tiempo de ocio.

Entrevistadora: Claro, depende de la familia, pero generalmente uno no lo toma tanto...

P.1, párr. 35: Depende de la familia, entonces, si pensamos en la calidad de vida, debería ser un factor súper importante y que cualquier persona diga ya, así como voy a pagar la luz, el agua y el arriendo, voy a destinar tanto al tiempo de ocio, y eso es lo que para tí es importante como ocio.

Entrevistadora: Claro.

P.1, párr. 36: Pero yo creo que no es algo tan, a ver... hay otras necesidades por sobre esa.

Entrevistadora: Claro, y tú crees, por ejemplo un factor social que influya en la exclusión de participar en el ocio, quizás no aquí en C.D.O porque es un espacio destinado a personas con discapacidad, pero tú crees que existe un factor social que excluya, por ejemplo, en algún taller, no sé, de basquetbol...

P.1, párr. 37: O sea, hay talleres donde los chiquillos no pueden ir porque el profesor o la persona que está a cargo dice "sabes qué, no sé cómo trabajar con personas con discapacidad" y eso ha pasado, pero hay otros que dicen "no tengo idea qué hacer, pero traigalo y aquí vemos que hacemos".

Entrevistadora: Entonces, tú dices que eso depende según el taller.

P.1, párr. 38: Sí, y según los prejuicios de la persona que haga el taller.

Entrevistadora: ¿Y tú crees que por ejemplo en estas actividades de recreación, desde lo que tú has visto y conoces por tu experiencia, por las familias que has hablado, tú crees que la sociedad sigue muy prejuiciosa en torno a la discapacidad o has visto avances?

P.1, párr. 39: Cada vez menos.

Entrevistadora: Cada vez menos.

P.1, párr. 40: Sí, porque antes nos pasaba que nos miraban mucho más en la calle, cuando íbamos todos juntos a un lugar, y ahora no nos miran tanto. Entonces yo creo que se ha estado visibilizando.

Entrevistadora: La discapacidad.

P.1, párr. 41: Sí.

Entrevistadora: Qué bueno. Y ya dirigiéndonos a identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorezcan la participación de estos jóvenes en estos espacios, ¿usted podría compartir alguna experiencia o práctica que haya resultado positiva para fomentar la inclusión en el ocio?

P.1, párr. 42: Una experiencia o práctica que haya resultado positiva... (pausa) Estoy pensando... (silencio) Ay, es que sería como las actividades que hemos hecho, ¿no?

Entrevistadora: Claro, por ejemplo, alguna práctica o experiencia que tú hayas dicho como ‘ah ya, esto funcionó, funcionó bien, quizás funcionó mejor de lo que esperábamos’, alguna actividad, alguna salida, alguna fiesta que hayan hecho.

P.1, párr. 43: Ay, es que yo creo que con todas vas ganando algo, pero una vez fuimos a un pub, y eso fue súper bacán, porque fue ocupar un espacio de adultos con adultos con discapacidad que muchas veces son infantilizados, vistos como niños, en un horario de adultos, entonces yo creo que eso fue como fffuuuu, así como que rompió hartos esquemas.

Entrevistadora: ¿Sí? ¿Y qué impacto generó en ti? Me imagino que también fue tu primera experiencia en un pub con los chicos...

P.1, párr. 44: Sí, yo a cargo sí. Entonces igual es como rico ver que pueden disfrutar de eso, disfrutar de eso que muchas veces no está pensando, porque a lo mejor es más...

Entrevistadora: Lo ven más como niños.

P.1, párr. 45: La sociedad sí po’, entonces a lo mejor es mucho más normalizado verlos en el parque jugando a la pelota que en un pub tomándose una cerveza en la noche.

Entrevistadora: Claro.

P.1, párr. 46: Entonces yo creo que eso ayuda a romper más estereotipos y más prejuicios en la gente que no sabe.

Entrevistadora: Claro, ¿eso cuándo fue?

P.1, párr. 47: Antes de la pandemia.

Entrevistadora: Igual ahí había más prejuicios que ahora.

P.1, párr. 48: Muchos más.

Entrevistadora: ¿Y tú cómo sentiste por ejemplo el espacio? Me imagino que viste alguna mirada...

P.1, párr. 49: Sí po', todos nos miraban.

Entrevistadora: ¿Y a la hora de cuando llegan los mozos?

P.1, párr. 50: Lo que pasa es que yo fui antes, entonces como que hicimos una reserva, nos llevamos la carta, yo le saqué fotos, la hice con fotos, entonces los chiquillos llevaban muy claro lo que querían pedir, como que hubo una anticipación, y para las personas del pub también había una anticipación. Entonces les dijimos "oye, van a venir", para que también ellos supieran que todos eran mayor de edad y no estuvieran como en ese momento con los carnets y esas cosas de ese estilo.

Entrevistadora: Suena bastante enriquecedora esa experiencia.

P.1, párr. 51: Sí, yo creo que sí. Yo creo que lo otro es cuando vamos a lugares públicos como la piscina, y lugares donde podemos estar harto rato y la gente se da cuenta que los chicos no son tan raros como se podrían imaginar, para decirlo de alguna manera. Cómo participan, acceden a la actividad, te fijai.

Entrevistadora: Claro, como que eso igual genera una nueva mirada a la gente que por ejemplo, está en la piscina y se da cuenta.

P.1, párr. 52: Exactamente.

Entrevistadora: En base a su experiencia, ¿qué aspectos considera esenciales para que una actividad recreativa sea realmente significativa para los chicos?

P.1, párr. 53: Que ellos la hayan elegido. Que ellos hayan sido parte de la elección de ese momento, porque muchas veces uno les puede proponer una actividad, a ver, los chiquillos van a preferir mil veces ir a un carrete que ir al cerro, ¿ya? Por eso el acompañamiento es importante, porque si uno los dejara solos, siempre estaríamos carreteando, y está bien, es una parte del ocio, pero es una actividad restringida a la larga po', entonces ahí es donde debe haber un adulto que apoye ese proceso, que oriente ese proceso, cosa de que les diga "oigan, también se puede hacer tal o cual cosa", y es por eso que yo al inicio te hablé de no sólo el ocio como entretención sino también el ocio cultural, deportivo, artístico, porque hay que ir ampliándoles el abanico de posibilidades.

Entrevistadora: Claro, porque sino se quedan con lo que conocen nomás.

P.1, párr. 54: Exactamente. Entonces yo creo que cuando los chiquillos participan de eso y se hacen cargo de eso, así como ustedes lo eligieron, es más significativo.

Entrevistadora: Claro, ¿ustedes tienen instancias donde dicen, no sé, queremos salir a un cerro, y que ellos puedan elegir qué cerro y así?

P.1, párr. 55: Sí, votación, sí.

Entrevistadora: Existen votaciones y todo.

P.1, párr. 56: Súper democrático.

Entrevistadora: Genial.

P.1, párr. 57: Sí, votación, propuesta, sí.

Entrevistadora: ¿Qué estrategias o enfoques han utilizado para mantener el interés y la participación sostenida en las experiencias de ocio?

P.1, párr. 58: Yo diría que eso, la motivación constante, el ‘‘oh, chiquillos, ya listo, la próxima semana vamos a tal parte, ¿y después dónde vamos a ir?’’, y vemos las fotos, bueno, enviarle fotos a ellos mismos de la actividad es una súper buena estrategia, porque se ven, ven el que fue, el que no fue le preguntan por qué no fue esa vez, entonces verse en la actividad es súper importante para ellos, como el después.

Entrevistadora: Como que esté esa evidencia.

P.1, párr. 59: Sí, y aparte igual a los chiquillos les sirve como tema de conversación po’, porque muchas veces en su casa es ‘‘¿oye, qué hiciste ayer?’’, ‘‘no, fui al Buin Zoo y vi a tal animal’’, y muestran las fotos, y eso igual les da un bagaje distinto a ‘‘¿qué hiciste ayer?’’, ‘‘no, estuve en mi pieza jugando play’’.

Entrevistadora: Claro. Esta es la última pregunta, ¿qué importancia le atribuye al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad?

P.1, párr. 60: Fundamental, fundamental. Creo que una persona que tiene actividades de ocio mejora su salud mental, mil veces mejora, creo que es mejor salir con los amigos a una actividad de ocio que ir al psicólogo.

Entrevistadora: Claro, que es lo que se da normalmente.

P.1, párr. 61: Entonces creo que mejora su salud mental porque los chiquillos están más conectados, están participando, son parte de un grupo, tienen amigos, creo que mejora también las habilidades sociales porque estás todo el rato relacionándote con un otro po’, entonces creo que mejora las habilidades lingüísticas, porque ya no te entienden, pero si tú haces un esfuerzo porque el otro te entienda, también lo estás haciendo, ¿te fijai? Entonces yo creo que es una parte esencial del desarrollo de las personas con discapacidad intelectual.

Entrevistadora: Claro, ¿y por ejemplo en el desarrollo personal igual podría ser el tema de la autonomía? ¿Has visto cambios en la autonomía?

P.1, párr. 62: Sí, chiquillos que llegan solos, que después se aprenden el camino hasta el punto de encuentro y son capaces de llegar solos, usar la tarjeta Bip, cargar la tarjeta Bip, que son

todas las experiencias que también tiene esto po', no sé, al principio te puedes subir a la micro y te da miedo porque no sabes cómo afirmarte pero a la tercera vez ya sabes cómo afirmarse.

Entrevistadora: Claro, y ustedes como centro también potencian esa... me imagino que cuando van al cerro, ellos son los que cargan sus propias tarjetas.

P.1, párr. 63: Ellos cargan su Bip, pagan sus pasajes, a veces nos ha pasado que nos dicen "Noo, tía, pase por acá" y yo digo "noo, no soy su tía y no vamos a pasar por ningún lado porque ¡todos vamos a pagar! ¿cierto chiquillos?" "¡Sí, vamos a pagar!" (ríe). Entonces por eso te digo que es un espacio de una actividad libre pero formativa, porque todo eso es parte de la formación, o resolver problemas, de repente han pasado todos y el último no tiene carga, ¿y qué hacemos? Entonces también está el buen amigo que dice "pasa, yo te pago", que también es resolver, ¿te fijai? O no sé, "ya chiquillos, tenemos que esperar al que viene atrás que va más lento, le cuesta más" y eso a ellos también le van desarrollando habilidades.

Entrevistadora: ¿Tienes algún comentario más en relación al tema de ocio y discapacidad?

P.1, párr. 64: Yo creo que hay que acompañar harto a las familias para que le den el espacio que se merece el ocio en la vida de los chiquillos, para que lo visualicen, y yo creo que para eso hay que explicarles los beneficios que tiene, que no sólo salimos a entretenernos, porque cuando un papá ve a su hijo que está contento, porque sabe que en tal fecha va a ver a sus amigos, eso ya es tener un propósito en la vida, porque de repente los chiquillos no tienen mucho propósito, entonces ya saben que si van a un lugar de lunes a viernes es más una rutina, pero saber que una vez al mes o dos veces al mes vas a juntarte con tus amigos porque van a hacer algo también es tener un sentido.

Entrevistadora: Claro, y un panorama que ellos esperan, que igual se emocionan esperando.

P.1, párr. 65: Exactamente. Y que el ocio ayuda a la autonomía de los chiquillos, porque ellos tienen que pensar lo que tienen que traer a la salida, la plata que tienen que traer, no sé, sus cosas, su carnet de identidad, su credencial de discapacidad que muchas veces se los pedimos porque te hacen descuento, entonces no es sólo como ir, es la ropa que van a elegir.

Entrevistadora: Bueno, muchas gracias por tu tiempo y por contestar esta entrevista.

P.1, párr. 66: Gracias.

#### **14. Entrevista Profesional 2 (P.2)**

Entrevistadora: Antes que nada te quería saludar y agradecer por tu disposición de participar en esta entrevista semiestructurada que forma parte de mi tesis sobre ocio inclusivo en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El propósito de la entrevista es conocer tu mirada profesional respecto a las oportunidades, barreras y experiencias que se presentan en torno a la participación de las personas con discapacidad en contextos o espacios recreativos.

P.2: Ya, perfecto.

Entrevistadora: Esta entrevista busca ser una conversación abierta donde puedas profundizar y compartir experiencias, observaciones o reflexiones desde tu experiencia profesional y que si alguna pregunta te resultara incómoda, puedes omitirla sin problema o si alguna pregunta no se entiende se puede reformular, para que tengas la confianza con eso.

P.2: Perfecto.

Entrevistadora: Y bueno, se resguarda la confidencialidad de la información, la cual será utilizada únicamente con fines académicos, asegurando el anonimato.

P.2: Ya, maravilloso.

Entrevistadora: Para comenzar, quería preguntarte tu profesión o cargo y años de experiencia en el área.

P.2, párr. 1: Educadora diferencial desde hace ya dieciséis años.

Entrevistadora: ¿Vínculo con personas con discapacidad intelectual? Por ejemplo alguna institución, área o rol que cumplas.

P.2, párr. 2: En este caso, actualmente soy la coordinadora del programa de Pre-Transición a Vida Adulta de la corporación Edudown.

Entrevistadora: Ya, para empezar con la entrevista de lleno, el primer objetivo es develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de las habilidades sociales vinculadas al ocio, donde la primera pregunta es: desde tu rol profesional, ¿qué tipos de actividades recreativas suelen realizar con los jóvenes con discapacidad y cómo las viven?

P.2, párr. 3: Bueno, principalmente dentro de mi quehacer laboral, elaboramos un taller que se llama “Taller de ocio y tiempo libre”, justamente, que es un taller destinado principalmente a lo que tiene que ver con toda la estructuración que compete el ocio y el tiempo libre, que no es en sí la actividad sino todo lo que hay detrás, en relación a la planificación, a todos los procesos mentales que se estimulan a través de esta planificación, a todo lo que tiene que ver con las funciones ejecutivas que se desarrollan para lo que implica una actividad relacionada al ocio y tiempo libre.

Entrevistadora: Ya.

P.2, párr. 4: Justo en este taller fomentamos todo lo que tiene que ver con la participación primero, porque una de las características principales de la población con discapacidad intelectual, y específicamente en el Síndrome de Down, es la falta de iniciativa, ¿ya?

Entrevistadora: Ya.

P.2, párr. 5: Entonces por ello, lo primero y quizás lo más fundamental es trabajar en relación a la participación, que la persona pueda tomar decisiones, que la persona pueda tomar la iniciativa en relación a decidir qué actividades desea realizar en este taller de ocio y tiempo libre, ese sería el punto de partida. Y posteriormente, como educadora, oriento todo lo que tiene que ver con el proceso de planificación, de planteamiento de hipótesis, de resolución de problemas, de funciones ejecutivas implícitas dentro del desarrollo de la actividad, para su posterior ejecución práctica.

Entrevistadora: Genial. ¿Y por ejemplo alguna ejecución práctica? ¿Han tenido alguna salida con este taller?

P.2, párr. 6: Sí, de hecho se despliega en relación a salidas a la comunidad, relación a actividades propiamente dentro de la institución, actividades relacionadas a efemérides, a

fechas definidas, a situaciones sociales que se estén dando en el contexto, entonces como que en esos ámbitos nos manejamos.

Entrevistadora: Genial. Bueno, ¿cómo percibe el nivel de interés y motivación de los jóvenes frente a las actividades de ocio?

P.2, párr. 7: Existe un mayor interés por las actividades de ocio que por las actividades de carácter instrumental, ¿ya? En este sentido los chicos manifiestan mayor interés en una actividad que de alguna manera es mucho más entretenida, es mucho más extendida, implica también que pueden explorar otros espacios, explorar otras situaciones, establecer relaciones sociales con otras personas, entonces es una actividad bastante motivadora, y que incentiva también lo que tiene que ver con la toma de decisiones, con la toma de iniciativa, con el logro también.

Entrevistadora: Bueno, la tercera pregunta es si podrías contarme algún ejemplo de cambios o avances que hayas observado en la conducta o en las relaciones sociales gracias a las experiencias de ocio, por ejemplo, quizás en alguno de los jóvenes que suelen participar contigo o a nivel general.

P.2, párr. 8: Ya, por lo general el grupo que trabajo es un grupo etario entre los dieciséis a los veinte años, y los cambios más significativos se han visto en sus niveles de autonomía e independencia, ¿por qué? Porque existe toda una disposición por parte del grupo a participar de forma autónoma, de forma independiente en las actividades, y esto implica también el desarrollo de otras habilidades a nivel práctico como por ejemplo el uso de transporte público, el manejo de dinero, el establecimiento de hábitos y normas sociales en espacios abiertos o espacios comunitarios, entonces los avances se reflejan más que todo en el área de la autonomía y la independencia.

Entrevistadora: Ya, genial. Y bueno, ¿cómo describirías las interacciones entre ellos mismos? ¿Qué dinámicas o aprendizajes sociales has notado? Por ejemplo, en el tema de los vínculos y las relaciones sociales entre ellos.

P.2, párr. 9: Algo que se destaca es la correulación, con que los chiquillos pueden regularse unos a otros en relación a los diferentes espacios donde se desenvuelven, por ejemplo es que

si vamos a un patio de comidas a almorzar, y uno no está ocupando la servilleta, otro es capaz de decirle: “oye, ocupa la servilleta, ocupa el servicio”, entonces ese tipo de corrección se da con mucha frecuencia, además genera estrechos vínculos afectivos entre ellos, genera también este sentido de pertenencia con mi grupo, porque al ser una actividad de carácter grupal, se genera este sentido de que estoy en un grupo, pertenezco y también debo cuidar este grupo en el que estoy.

Entrevistadora: ¿Tú has visto entonces que se generan estos lazos de amistad entre ellos también y de acompañamiento?

P.2, párr. 10: De acompañamiento, de poder cuidar al otro también, existe algo muy particular porque existen chiquillos que se convierten en figuras de apoyo natural para el que tiene menores competencias o habilidades, y en este sentido se nota una actitud de liderazgo, una actitud de protección hacia el otro, sin que esto implique generar un vacío en las habilidades de cada uno.

Entrevistadora: Genial, genial. Bueno, en cuanto al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos y de ocio, desde tu experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos?

P.2, párr. 11: Ya, aquí interfieren diferentes aristas, la primera arista tiene que ver propiamente con, digamos la sobreprotección de la familia, en relación al temor de que los chicos se expongan a un espacio público, de que salgan sin ellos, entonces la primera barrera tiene que ver con eso, digamos con la familia en relación a cómo perciben a sus hijos, ¿ya? Porque igual es como “oh, todavía es muy chico, no lo voy a dejar salir solo” o “¿Cómo va a ir a un concierto si es un adolescente de catorce años?”, pero es un interés muy propio de cualquier adolescente de catorce años, ¿no?

Entrevistadora: Claro.

P.2, párr. 12: Entonces el principal factor o barrera, y que es una barrera muy endeble, porque a través del trabajo que se hace de concienciación con la familia logran ceder a que sus hijos

puedan estar en otros espacios y que disfruten de estos hábitos de ocio y tiempo libre, ¿ya? Otro aspecto bien importante tiene que ver con la percepción social que se tiene de la discapacidad, en este caso digamos diferentes mitos o juicios de valor en relación al Síndrome de Down, ¿ya? El porque tiene Síndrome de Down entonces todos son niños eternos, son angelitos, son muy tiernos y resulta que no, que tienen características muy propias de cualquier joven o de cualquier adolescente, y en espacios sociales nos hemos topado justamente con estas barreras de percepción en relación a la permisividad que puede tener la sociedad en relación a los jóvenes, te doy un ejemplo concreto: si yo voy a ocupar el transporte público, yo tengo que pagar el transporte público, ¿ya? Y nos ha pasado que vamos al metro y a los chiquillos los quieren dejar pasar, entonces ese tipo de cosas, si bien hay un derecho también hay un deber, pero este deber que tiene cualquier ciudadano, no es acogido por la sociedad en relación a la condición del síndrome de Down en este caso.

Entrevistadora: Tú sientes que quizás estos aprendizajes que se tendrían que dar, de que todos tenemos nuestros derechos y deberes, tú sientes que igual se ven como, no sé si pasados a llevar es la palabra, porque claro, intentan hacer un favor pero termina siendo un contra, al fin y al cabo.

P.2, párr. 13: Un contra, exactamente, que justamente tiene que ver no con algo infundado en la discriminación positiva, sino en el desconocimiento de la discapacidad.

Entrevistadora: Claro.

P.2, párr. 14: Justamente porque existen estigmas en relación a esa visión lastimera que todavía se tiene sobre la discapacidad.

Entrevistadora: Claro, y tú sientes que esa igual puede ser una barrera para que ellos también puedan desenvolverse en espacios recreativos.

P.2, párr. 15: Así es, es una barrera justamente porque existen dos posibilidades: que la persona con discapacidad se aproveche de esta situación o que no pueda comprender el contexto y haya un doble discurso, que esto que me están diciendo mis profesoras, por ejemplo, de que tengo que pagar el pasaje, no es lo que me está diciendo el funcionario del metro en este caso.

Entrevistadora: Tú mencionaste que la familia igual era una barrera en la percepción que tienen ellos de sus propios hijos, ¿tú has tenido que hacer un trabajo en ese aspecto? Conversar con ellos, ¿has visto cambios en ese tema?

P.2, párr. 16: Justamente por esto del temor de que sus hijos salgan con otras personas o que no estén bajo el cuidado específico de ellos, muchos padres han negado el permiso a sus hijos a que asistan a no sé, un paseo de curso, a una salida, entonces se ha tenido que hacer todo un trabajo de concienciación en relación a la forma en la que perciben a sus hijos, que sus hijos como cualquier adolescente van a tener un interés en específico, de salir, de hacer algo entretenido, que no necesariamente tiene que ser algo familiar.

Entrevistadora: Claro.

P.2, párr. 17: Entonces ha sido como todo un trabajo con los papás en relación a la comprensión del hecho de que sus hijos ya no son chicos, que tienen características propias, que son personas individuales con características particulares, que mucho más allá de su discapacidad tienen intereses como cualquier otra persona.

Entrevistadora: Como que existe igual una infantilización desde la familia que al fin y al cabo es el entorno más cercano de estos jóvenes, que están ya transicionando para ser adultos más que para ser niños.

P.2, párr. 18: Exactamente, por eso yo te mencionaba que la primera barrera la puedo ubicar en la familia.

Entrevistadora: La siguiente pregunta igual va en torno a las familias y es, ¿cómo percibes el rol de las familias al momento de facilitar o limitar la participación en actividades recreativas?

P.2, párr. 19: Existe dos ámbitos, en mi experiencia he conocido familias que son súper abiertas a poder ofrecerles experiencias a sus hijos en relación a que salgan, a que compartan con otras personas, obviamente existe el temor que puede tener cualquier papá de que pueda pasar algo, pero no se dejan vencer por ese temor y ofrecen la oportunidad.

Entrevistadora: Claro.

P.2, párr. 20: No siendo así con otras familias que simplemente no ofrecen esa oportunidad y obviamente eso limita la participación y limitan la experiencia de qué puede pasar sí, entonces es como ‘no te dejo ir a este paseo, no te dejo ir al otro y tampoco a los dos’, pero en ningún momento estoy propiciando el espacio o la oportunidad para probar cómo se desenvuelve la persona en un entorno, que en este caso no es tan cercano como el de su familia.

Entrevistadora: Claro. ¿Qué diferencias has notado entre la participación en contextos institucionales y en contextos recreativos? Bueno, tú trabajas también en Edudown, que es un contexto institucional al fin y al cabo, pero cómo ves las diferencias entre el contexto institucional como tal y en contextos más libres, como en salidas por ejemplo.

P.2, párr. 21: En este caso, en el espacio institucional es un espacio mucho más normado, mucho más dentro de la regla, y que justamente siempre está monitoreado por diferentes profesionales. En los espacios sociales hay más distensión, quizás no hay tanta estructura, no hay tanta rigidez como en el espacio institucional, y allí es donde de verdad podemos ver la verdadera personalidad de los jóvenes en relación a cómo se desenvuelven en diferentes espacios, no es lo mismo un joven que está con su profesora o con su papá, a cómo se comporta en un espacio social donde no está su profesora o no está su papá.

Entrevistadora: Claro.

P.2, párr. 22: Entonces como cualquier persona, hay digamos mayor libertad en relación a desenvolverse socialmente, y que obviamente esto implica que a veces hay desregulaciones, que hay comportamientos no adecuados al contexto, porque justamente no hay como esta estructura que se tiene dentro del espacio institucional.

Entrevistadora: Claro, pero me imagino que igual es un lugar donde se generan hartos aprendizajes también, como para la vida real.

P.2, párr. 23: Totalmente, totalmente. Yo creo que es una experiencia súper enriquecedora, nosotras tenemos una experiencia importante que tiene que ver con un paseo o una gira de estudios que hacemos a fin de año, nos vamos una semana de viaje y esto implica todo un trabajo a lo largo del año, implica toda una planificación, implica todo un trabajo por parte de los jóvenes y según mi experiencia los jóvenes regresan siendo otros, más grandes, más maduros, con un cambio en su autopercepción súper importante, porque es un espacio donde tienen que desplegar todas sus habilidades de autonomía e independencia, y obviamente eso genera este cambio en la percepción social y en la percepción individual de cada uno.

Entrevistadora: Claro, también están forzados, por decirlo de alguna forma, a distanciarse de sus padres, porque al fin y al cabo están todo el rato con sus padres, y aquí pasan días sin ellos.

P.2, párr. 24: Y justamente aquí podemos ver cómo están los niveles de autonomía, qué apoyos se necesitan, qué apoyos ya no se necesitan y en función a eso hacemos una serie de sugerencias a la familia para poder definir la intensidad de los apoyos.

Entrevistadora: Perfecto. Y bueno, en su opinión, ¿qué factores estructurales, económicos o sociales influyen más en la exclusión o dificultad para participar en el ocio?

P.2, párr. 25: Justamente tiene que ver con la falta de oportunidades a nivel social para las personas con discapacidad, porque en este caso, hablando de discapacidad en general, porque quizás las actividades de ocio y tiempo libre que se generan a través de las diferentes municipalidades o entes sociales, muchas veces no cuentan con la adecuación para las personas en situación de discapacidad, por ejemplo si se necesita una adecuación arquitectónica, alguna adecuación en el contexto o alguna adecuación lingüística, entonces esta carencia de elementos o de sistemas de apoyo limita en sí la participación de personas con discapacidad intelectual.

Entrevistadora: Claro. Bueno, ahora pasando al objetivo de identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, la primera pregunta es si usted podría compartir alguna experiencia o práctica que haya resultado positiva para fomentar la inclusión en el ocio.

P.2, párr. 26: Bueno, una de las cosas que es importante realizar en las actividades de ocio, que tiene que ver con lo previo, con toda la planificación, ha sido el desempeño de los estudiantes en relación a la adquisición de habilidades para el uso del dinero y el uso del transporte público, ha sido una oportunidad práctica y una oportunidad experiencial en relación a cómo aprendo a usar el transporte público, cómo aprendo a manejar el dinero en estos espacios que son un poco más distendidos, como por ejemplo una salida al cine, una salida a comer, una salida a comprar incluso, porque también el ocio tiene que ver con eso, con la codeterminación y con la toma de decisiones, para poder ir no sé, a un mall o a una tienda, y que cada uno pueda elegir qué polera se quiere comprar, si se quiere comprar un pantalón o si se quiere comprar unas zapatillas, entonces justamente el énfasis tiene que ver con eso, con el despliegue de las habilidades a nivel práctico: manejo de dinero, uso de transporte, relaciones sociales también, eso que los adultos hacemos como en automático y que para los chiquillos implica toda una memoria de trabajo, una memoria procedimental y todo un trabajo de planificación previa.

Entrevistadora: Genial. Bueno, en base a tu experiencia, ¿qué aspectos consideras esenciales para que una actividad recreativa sea realmente inclusiva y significativa para ellos?

P.2, párr. 27: Primero que se estimule todo lo que tiene que ver con la planificación y que no sea una actividad impuesta, ¿ya? Si no que las personas puedan tomar la decisión de qué actividad puedan hacer, que puedan elegir entre diferentes opciones, qué actividades recreativas quieran hacer y que se haga todo el acompañamiento en la planificación, y ya en la práctica todo lo que tiene que ver con el uso de lenguaje concreto, con el uso de apoyos visuales, con el uso de una anticipación también para que así las personas en este caso con síndrome de Down puedan comprender qué está pasando en su contexto y en su alrededor, y que sepa también a qué se va a enfrentar, y en la medida que sepa a qué se va a enfrentar va a utilizar todo su repertorio conductual para poder desenvolverse socialmente.

Entrevistadora: En cuanto al tema de toma de decisiones que tú mencionas de que no son actividades impuestas sino que ellos eligen, ¿ellos tienen en el momento de planificación alguna votación o algo así? ¿Cómo se lleva esa decisión final? Porque me imagino que al fin y al cabo, si van al patio de comidas, igual tuvieron que decidir, quizás había uno que no quería...

P.2, párr. 28: Sí, siempre se hace de manera muy democrática a través de una votación, se ofrecen diferentes experiencias, ¿ya? Por ejemplo puede ser ir al patio de comidas, ir al cine o ir a hacer un picnic, por ejemplo, entonces se hace una votación entre estas opciones, también se les pregunta qué opciones proponen, porque también trabajamos en función de propuestas, la propuesta no siempre sale desde el profesional, la propuesta incluso sale del grupo, y sale en función también al contexto, por ejemplo si va a llover, ¿qué actividades podemos hacer dentro de la sala porque va a llover? O el día está muy rico, está calentito, hace calor, ¿qué actividades podemos hacer en este contexto? Entonces damos la apertura al contexto para que ellos decidan qué hacer.

Entrevistadora: Claro. ¿Qué estrategias o enfoques han utilizado para mantener el interés y la participación sostenida en estas experiencias de ocio?

P.2, párr. 29: Justamente el enfoque de calidad de vida sí o sí, porque es uno de los enfoques que fundamenta en sí con lo que tiene que ver con la autonomía e independencia de las personas con síndrome de Down, y sobre todo con la toma de decisiones, con la planificación y también en función de los intereses de cada uno. Creo que tomamos muy en cuenta las particularidades y características de cada uno para que ninguno se sienta pasado a llevar, trabajamos en función de sus intereses y de sus características sobre todo, porque por ejemplo si es un grupo cuyo perfil sensorial es un perfil alterado, no los vamos a exponer a situaciones sensoriales que generen alguna desregulación, entonces se toma en consideración sus características, el perfil de cada uno, los intereses también y finalmente yo creo que el interés superior de cada uno es la clave para el desarrollo de las actividades.

Entrevistadora: Perfecto, que interesante. Y bueno, la última pregunta del objetivo es ¿qué importancia atribuye al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad intelectual?

P.2, párr. 30: Es uno de los principales pilares y eso lo demuestra también el contexto de conducta adaptativa, porque mucho más allá de ser una actividad tan simple y doméstica que cualquier persona realiza de una forma muy automática, en las personas con síndrome de Down implica el desarrollo de funciones mentales, implica todo lo que tiene que ver con la planificación, con la toma de decisiones, con también generar cambios a nivel de autopercepción y sobre todo creo que genera mucha valía en personas con discapacidad en

relación a que pueden hacer cosas mucho más allá de su círculo o de su contexto más cercano.

Entrevistadora: Ya, perfecto. Bueno, esas son las preguntas, pero yo te quería consultar si tienes algún comentario, alguna acotación que quizás quieras mencionar en torno al tema, algo que quizás se me haya olvidado preguntar.

P.2, párr. 31: Bueno, dentro de los programas en atención a las personas con discapacidad, creo que es súper importante el espacio para que se de ocio y tiempo libre, porque mucho más allá de que existan cosas que sí son importantes a nivel académico, a nivel funcional y a nivel adaptativo, es súper importante también que la persona pueda demostrar todo ese despliegue de ese repertorio conductual, de ese repertorio académico que posee en otros espacios; entonces sí o sí un programa de atención y de abordaje a las personas con síndrome de Down debe contener al menos un espacio o un taller, u orientar la perspectiva de ocio y tiempo libre como parte de la dinámica.

Entrevistadora: Perfecto. Muchas gracias por tu tiempo, por contestar la entrevista, toda la información que me entregaste es súper valiosa y significativa, porque muchas cosas que mencionaste me generan un: “no lo había pensado de esta forma”.

P.2, párr. 32: Sí, sí, gracias a ti.

### **15. Entrevista Profesional 3 (P.3)**

Entrevistadora: Antes de todo, te quiero saludar y agradecer por tu disposición de participar en esta entrevista semiestructurada que forma parte de mi tesis sobre ocio inclusivo en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El propósito de la entrevista es conocer tu mirada profesional respecto a las oportunidades, barreras y experiencias que se presentan en torno a la participación de las personas con discapacidad en espacios recreativos. Esta entrevista busca ser una conversación abierta donde puedas profundizar y compartir experiencias, observaciones o reflexiones desde tu experiencia profesional y que si alguna pregunta te resultara incómoda, puedes decidir no contestar sin ningún problema o si alguna pregunta no se entiende se puede reformular, y se resguarda la confidencialidad de la información la cual será utilizada únicamente con fines académicos.

P.3: Bueno, perfecto.

Entrevistadora: Para comenzar agradecería si pudieras compartirme brevemente algunos antecedentes como tu profesión a cargo.

P.3, párr. 1: Bueno, yo soy psicopedagoga titulada pero desde que me titulé en adelante, bueno, trabajé muy poquito en colegio y de ahí llegué a Edudown, por lo tanto me he desempeñado como educadora diferencial los últimos once años.

Entrevistadora: Entonces tú dirías que tus años de experiencia en el área serían once años.

P.3, párr. 2: Sí.

Entrevistadora: ¿Y el vínculo que tienes con personas con discapacidad intelectual? Por ejemplo, institución, programa, ¿eres profesora de los chicos?

P.3, párr. 3: Yo hago sesiones individuales de educación diferencial y soy la encargada del programa de transición a vida adulta también.

Entrevistadora: Genial, bueno, para iniciar con las preguntas, desde el primer objetivo que es develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio, desde tu rol profesional, ¿qué actividades recreativas suelen realizar con los jóvenes y cómo las viven?

P.3, párr. 4: Qué tipos de actividades recreativas... pucha, hacemos en realidad de todo, intentamos estar muy en contacto con el contexto social, mundial y buscamos actividades que estén acordes al tiempo, al momento, entonces podemos un día estar realizando una pijamada como podemos estar al otro día en el cine o en el Go Jump, entonces va a depender mucho del momento del año cierto, de la época, de las invitaciones que nos surjan, lo que nosotros como profesionales pensamos que les pueda llamar la atención a los chicos, que sea una experiencia, que sea algo nuevo. Tratamos de buscar muchas... en algunos momentos se nos acaban las ideas (ríe) pero tratamos de variar un montón las actividades desde zumba hasta como te digo, una tarde de películas real o una pijamada intentando un poco simular una noche, ponemos lámparas y hacemos diferentes cosas para que en realidad sientan que es una experiencia finalmente.

Entrevistadora: Claro, que entretenido, me imagino que es entretenido para ellos también.

P.3, párr. 5: O sea lo pasan súper bien, aparte que bueno, nosotros también dentro de poder realizar estas actividades, obviamente nosotros hay cosas que no podemos mover, que son invitaciones de afuera, de otras instituciones, de universidades, ahí si nosotros decimos “ya chiquillos, les tengo tal panorama y vamos a ir a tal lugar”, y ahí como que entre comillas imponemos un poco la actividad, pero en general son ellos mismos los que eligen, porque obviamente igual jugamos mucho con la autodeterminación.

Entrevistadora: Genial. Bueno, la segunda pregunta es ¿cómo percibes el nivel de interés y motivación de los jóvenes frente a las actividades de ocio? Tú me dices que ellos igual la pasan bien, pero tú cómo notas el interés y la motivación antes de realizar las actividades.

P.3, párr. 6: No, o sea, en general nosotros por lo menos, lo que tiene que ver con mi quehacer, nosotros elegimos el día miércoles anterior la actividad que vamos a realizar el viernes, entonces la elegimos y si a mí, por algún momento de la clase del miércoles como que se me llega a olvidar, ellos mismos dicen “Cami, no hemos elegido la actividad de ocio y tiempo de libre de esta semana”, “ya, perfecto, ¿pensaron qué quieren hacer? ¿qué les tinca?”, “sí, mira, podemos hacer esto y esto otro”, o muchas veces cuando vemos que no hay muchas ideas, nosotras proponemos algunas ideas y ellos van eligiendo.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 7: Ya, entonces ¿sí hay entusiasmo? Muchísimo, siempre están esperando en algún punto la actividad de ocio y tiempo libre porque saben que en definitiva va a estar acorde a la edad, ¿cierto? Y que lo vamos a pasar bien, porque aparte si hay un cumpleaños celebramos sí o sí ese cumpleaños, cierto, en actividad de ocio y tiempo libre, y en definitiva como ven todo el año cómo celebramos el cumpleaños de los demás, ellos esperan su cumpleaños para poder celebrar su propio cumpleaños y que lleguen regalitos, y no sé, que yo quiero karaoke, o a mí me gusta más el carrete o podemos hacer la fiesta flúor, entonces por todo pasamos, y sí, en general se busca, se espera un montón la actividad de ocio y tiempo libre porque sí o sí saben que la vamos a pasar bien o hay carrete.

Entrevistadora: Claro (ríen) y eso les gusta me imagino.

P.3, párr. 8: Sí.

Entrevistadora: ¿Podrías contarme algún ejemplo de cambios o avances que hayas observado en la conducta o en las relaciones sociales de ellos gracias a las experiencias de ocio? Quizás en alguno de ellos en específico o en el grupo general, ¿cómo has visto estos cambios?

P.3, párr. 9: Mira, justo hoy día estaba en una reunión con los apoderados de un chico que le cuesta mucho, mucho y mucho adaptarse y estar en contextos sociales colectivos digamos, que le ha costado la adaptación con el grupo y todo, que en general por características personales le cuesta un poquito más, y la verdad es que uno ve y pucha, antes lo mandábamos, no sé, a cosas tan básicas como lavar la loza, gritaba: ‘no, cállate tú, tonta, fea’, que no sé qué, que nos odiaba y toda la cosa, ahora ya no nos odia tanto (ríen), ya no nos tontea, y la verdad es que antes era solamente quiero irme, no quiero estar aquí, yo para la casa, yo quiero estar en casa y ahora, que es para muchas personas sería muy poquito o una locura lo que estoy diciendo, pero es un gran avance porque en definitiva ya no quiere irse todo el tiempo sino que está, participa muchas veces, no es que coma pero por lo menos te pide bebida, toma bebida.

Entrevistadora: Que es un avance.

P.3, párr. 10: O sea es un tremendo avance, de repente cuando está muy de buenas se ríe un poco y él se para a pedir bebida y ese es otro tremendo avance más, y cuando nosotras vemos que se está parando a pedir bebida es porque algo está pasando algo y no sé, lo sacamos a bailar y es capaz de moverse, reírse con uno... media canción, y eso para nosotros es muchísimo avance porque en definitiva todo lo que tiene que ver con sus características personales antes hubiera sido impensado.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 11: Entonces ahora sí, claro, se siente con la confianza de poder tirar bromas por ejemplo en algún contexto, uno le pregunta: ¿Qué trajiste de almuerzo?, ‘caca’(ríen) y nosotras como mmm, yo le digo: ‘Ah, mira, ¿y te gusta la caca? ¿Con qué?’, y los

chiquillos, todos sus compañeros: “Cami, pero cómo”, pero si él está diciendo que va a comer y él se mata de la risa, y es una forma de validar su humor y toda la cosa, para poder reírnos un poco y que él se sienta un poco más cómodo en el lugar y en el día a día.

Entrevistadora: Claro, como que es parte del grupo también.

P.3, párr. 12: Sí po’, un sentido de pertenencia importante, porque si no en definitiva siempre se siente fuera de, como hay otros días que no te quiere ni mirar pero ya no te falta el respeto, pero está contextualizado, ya, cosas que antes eran imposibles, entonces eso es a partir de estas actividades de ocio donde en definitiva nosotros los días viernes en la tarde es sólo ocio y tiempo libre.

Entrevistadora: Genial.

P.3, párr. 13: Entonces se van sintiendo y los chiquillos van tomando su rol en este contexto social o de transición de vida adulta a través de este tipo de actividades con mucha más fluidez y sienten que tienen un rol en todo esto, porque si no les cuesta muchísimo, y en general, bueno no a todos es que les cueste demasiado pero hay otros que les cuesta un montón, entonces no siempre vamos a tener a puros chiquillos iguales y por lo tanto hay que tomar en cuenta todas las decisiones y todas las opciones para poder realizar diferentes tipos de actividades, no tan sólo el carrete, no tan sólo el karaoke, sino que hay otros panoramas que son más introspectivos, que son más ligados al arte, que son más...

Entrevistadora: Culturales quizás, el museo...

P.3, párr. 14: Culturales, sí, sí porque de todas maneras necesitamos saber disfrutar un poco orientado a diferentes áreas y respetar también la opinión y los gustos y preferencias del otro.

Entrevistadora: Claro, y desde eso, por ejemplo esas experiencias que tú dices de que también les enseñan a ellos a respetarse, ¿tú crees que desde esas experiencias mejoran las habilidades sociales de los jóvenes? ¿Has visto cambios en las relaciones entre ellos mismos?

P.3, párr. 15: Sí, de todas maneras, o sea, en este caso TVA tiene dentro de su malla verdad, varios talleres y uno de los retos es resolución de problemas, donde en definitiva se toman varios aspectos que pueden ser desde dinámicas hasta conversar algún tema en particular que esté pasando en ese momento, entonces los chicos aprenden a comunicarse de una manera un poco más efectiva, a dejar de infantilizarse también porque muchas veces estamos súper acostumbrados a resolver problemas a través de la infantilización, de ser niños, de la pataleta, de gritar, entonces ellos tienen por ejemplo a estas alturas súper claro que lo más importante es el respeto.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 16: Que no nos faltamos el respeto, y yo por ejemplo les puedo llamar la atención pero yo jamás les he faltado el respeto, por lo tanto ellos no me lo pueden faltar a mí, o no se lo pueden faltar entre ellos, y que cada opinión cuenta, así como cuenta mi opinión, cuenta la de ellos para tomar una decisión que tenga que ver con el tema. Muchas veces sí necesitan que uno encarrile ciertas energías que son muy potentes, pero también se ve que si uno es muy consistente en el discurso que uno quiere entregarle a ellos, a sus ritmos sí se ven muchos cambios, sí, de todas maneras, en la manera de comunicarse, en la manera de vincularse entre ellos y con nosotras también.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta está relacionada también con la respuesta que me acabas de dar, que es ¿cómo describirías las interacciones entre los jóvenes? ¿Se llevan bien? ¿Has visto que se han generado amistades fuera del ámbito del taller sino que se junten, vayan a cumpleaños y todo eso?

P.3, párr. 17: O sea, sí, se juntan generalmente para todo (ríe). Los chiquillos se mantienen súper en contacto por el tema de WhatsApp; nosotros tenemos un grupo de WhatsApp que es de los alumnos de TVA pero hay otros que hacen sus propios grupos y lo peor es que ahí por ejemplo yo también estoy incluida, así que no estoy en un sólo grupo sino que estoy como en cuatro, entonces la otra vez estuvimos conversando, nos preguntamos: “¿de verdad es necesario tener cuatro grupos en donde se mandan los mismos mensajes por cuatro grupos diferentes?”, no, ya, entonces “¿Qué vamos a hacer? ¿Qué creen ustedes que tenemos que hacer?” porque tampoco la idea es entregarles lo que tienen que hacer ellos, sino entregarles las herramientas para que ellos lleguen, bajo el criterio que uno pueda manejar cierto, que ellos lleguen a la respuesta correcta, entonces alguien dice: “a mí me molesta porque no puedo ni estar en el baño tranquila o estoy tomando once y ahí está la cuestión sonando”, eso me decían el otro día (ríe), bueno, entonces dile a la persona que te incluye en ese grupo: “Yo no quiero estar en ese grupo” o elimínalo, si dices que no quieres estar no es una falta de respeto, estás manteniendo tu postura y los demás deben respetarla. Entonces ese tipo de cosas sí se dan un montón y se juntan mucho y también esa es la idea, o sea, que dentro de las sugerencias que nosotros entregamos por ejemplo a aquellos que están pololeando, es que se junten fuera de acá, porque obviamente nosotros no vamos a hacer acompañamiento de ningún pololeo mientras no se les dé permiso para pololear, entonces las familias tienen que estar enteradas del pololeo, y de ahí en adelante si nosotros vemos una proyección entre comillas de ese pololeo, la idea es que en definitiva no es que se dejen de ver en todas las vacaciones y nos olvidamos, sino que ojalá salgan un día, no sé, que vayan al cine, que los miren desde lejos... no que los dejen solos pero sí que les den su espacio para poder vincularse como jóvenes.

Entrevistadora: Claro, como que se incentiva que ellos puedan vincularse o ser ellos mismos como personas de su edad sin considerar sólo la discapacidad, que es lo que pasa mucho.

P.3, párr. 18: Claro, porque si no los chiquillos solamente se juntan con las personas con las que se vincula la familia, y eso no es vivir su vida, es vivir la vida del otro. Van al cumpleaños de los amigos del hermano, de los amigos de los papás pero no al cumpleaños de sus propios amigos, entonces viven finalmente la vida del otro. Aquí la idea es que ellos

creen lazos y que su familia también creen lazos para poder juntarse, pasar tiempo fuera de lo que es el programa.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 19: Entregamos esa posibilidad y en realidad estamos como Pepe Grillo por decir así, sobre todo en el tema del pololeo para que ellos puedan seguir, mantener el contacto, que eso no se pierda porque sino muchas veces, a los hombres les pasa más que a las mujeres que se les olvida. En general las mujeres son como más... se pegan más con sus pensamientos, con sus sentimientos, es mucho más intenso.

Entrevistadora: Este grupo de jóvenes, ¿qué edades ronda?

P.3, párr. 20: Desde los dieciséis hasta los veinte.

Entrevistadora: ¿Y cuántos son?

P.3, párr. 21: Actualmente el programa completo tiene veintitrés chicos.

Entrevistadora: Son hartos.

P.3, párr. 22: Sí

Entrevistadora: ¿Y hay hartos pololeos?

P.3, párr. 23: Tenemos dos parejas actuales, los otros están solo coqueteando.

Entrevistadora: Ah ya, pero igual se dan hartas esas dinámicas.

P.3, párr. 24: Sí, se dan dinámicas importantes en ‘‘hey, estoy yo, soy yo la que está coqueteando aquí’’, ‘‘no, soy yo’’.

Entrevistadora: Uh, hartos conflictos igual.

P.3, párr. 25: Sí, aquí tenemos que tomar una decisión, la cosa no va como ustedes quieren, cuando ustedes quieren, o de repente falta la compañera y me voy con el otro, con la otra, no, eso no corresponde, por eso hay que mantener el discurso para poder entregar un valor de que aquí estamos acompañando, de que estamos hablando en serio, porque no podemos estar jugando con los sentimientos de los demás, entonces es un discurso completo y transversal durante la vida, de lunes a viernes de nueve a un cuarto para las seis.

Entrevistadora: Claro, perfecto. Mira, pasando al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, desde tu experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad en contextos de ocio y espacios recreativos? Por ejemplo: traslado, temas económicos, percepciones ya sea de la familia u otras personas, entre otros.

P.3, párr. 26: Yo creo que hay varias cosas que influyen y que de cierta forma generan una barrera, primero, bueno, el pensamiento de la sociedad todavía y la infantilización que existe respecto a la discapacidad, de que no va a pololear o que no puede tomar o que no puede salir a carretear sólo porque tiene discapacidad, y la verdad es que eso es súper horrible, porque finalmente si tiene discapacidad no tiene derecho a nada de eso y se nos olvida que en definitiva tenemos exactamente los mismos hitos del desarrollo, nos pueden pasar las mismas cosas y lo que nosotros tratamos de hacer ver a la sociedad y a la familia también cuando

empiezan a entrar a la adolescencia, es que los chicos sienten exactamente lo mismo que nosotros sentimos a esa edad, y que tienen derecho... y eso es lo importante, que tienen derecho a vivir su vida como cualquier otra persona, dentro de obviamente entregarles ciertos parámetros, tratando de dar ciertos criterios, hacer el acompañamiento para que esto no se salga de control, pero la idea es que les dejemos vivir a estas personas su propia vida, y que tomen sus propias decisiones en base a las herramientas que nosotros les entregamos, pero esa persona no va a poder tomar ningún tipo de decisión si no se le acompaña ni se le entrega las herramientas desde mucho antes, entonces eso por un lado, existe mucho mito, mucha creencia todavía aunque estemos en 2025, y las miradas... aparte de todo lo que hago con TVA, pasa lo que hacemos los sábados en C.D.O con los más adultos aún, las miradas... es que es súper chocante que estamos en 2025 y que todavía a los chicos los miran como si fueran extraterrestres, o los saludan como si los conocieran de la vida en la calle, o que los toquen porque tienen discapacidad, entonces todo esto genera una barrera porque los chiquillos salen de este discurso que es súper importante que nosotros les entregamos de no saludar a gente que no conocen, porque nosotros no estamos saludando a todo el mundo en cualquier parte, a no ser que sea por situaciones de educación, pero no cuando estamos en la calle porque eso genera una conducta de riesgo importantísima, entonces creo que es súper difícil salir con los chiquillos y que ellos logren contextualizarse y seguir las incursiones de lo que nosotros les estamos formando con los objetivos transversales para la vida. cuando las personas y la sociedad los hacen dudar de esta manera (ríe).

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 27: No toman en cuenta sus espacios personales, mirando más de la cuenta, preguntando más de la cuenta, queriendo muchas veces con buena intención estar, preguntar, y la verdad es que no fomentando la autodeterminación de los chiquillos.

Entrevistadora: Se ve que les regalan cosas incluso, o les dicen: “que lindos, que Dios los bendiga” pero a mí nadie me anda bendiciendo normalmente.

P.3, párr. 28: Sí, y ahí uno ve la diferencia, o todo te lo quieren regalar po', y es como no, nosotros vamos a pagar por esto, porque los chiquillos tienen que, ponte tú, aparte de salir y de las actividades de ocio y todo, nosotros estamos un millón de objetivos donde uno de esos es manejo de dinero por ejemplo.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 29: Entonces es como, pucha, ¿me va a dejar pagarle o no? Nos dicen: "no, se lo vamos a regalar", es que no, porque estamos trabajando otro tipo de objetivos, y queremos que de hecho no se nos regale nada, y que los chiquillos vean que en definitiva todo conlleva un esfuerzo, y que a través de ese esfuerzo y ese trabajo tuvo dinero y pudo llegar a esta meta que es comprar tal o cual cosa, entonces la verdad es que yo siento que más que otra...

Entrevistadora: ¿Barrera?

P.3, párr. 30: Yo veo como barrera principal la sociedad y la mirada que tiene frente a la discapacidad y la infantilización de los chiquillos, y el que no puedan tomar decisiones o esto de que no puedan salir, carretear, disfrutar ya sea con otras personas con discapacidad o con personas neurotípicas.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 31: Que no puedan tomar la decisión por ejemplo si ya son adultos y ya fue conversado con la familia y la familia está de acuerdo con que se tome una Lemon Stone por ejemplo, todos los demás están como que "¡No!", con que casi no pueden hacerlo porque no sé, su cuerpo funcionará diferente, o sea, la desinformación causa un montón de miradas, de juzgar algo que no corresponde en definitiva.

Entrevistadora: Claro, ¿tú dirías que esa sería la barrera principal?

P.3, párr. 32: Sí, y hay hartas más, o sea, hay varias cosas pero creo que la desinformación, los mitos, la infantilización es parte de lo que más hace que a los chiquillos les cueste un poco más o que no fluya una actividad como uno quisiera de recreación y tiempo libre.

Entrevistadora: Claro, y por ejemplo, quizás es más personal esta pregunta, pero ¿tú has visto infantilización desde la misma familia de los jóvenes? ¿Te ha generado problemas a la hora de efectuar una actividad?

P.3, párr. 33: Sí, sí, sí, y ahí es cuando uno dice pucha, mira, nosotros mostramos cuáles son los objetivos de este programa, ustedes como familiares estuvieron de acuerdo con los objetivos, con la mirada nuestra respecto a la adolescencia y a la adultez, cierto, y si tú tienes algún problema, que a ver, espérate, tampoco nosotros estamos haciendo cosas impensadas, que tú pienses ¿cómo se te ocurrió hacer todo esto? ¡No! Son actividades que siempre son guiadas, que nunca están solos, entonces ahí en definitiva hacemos una introspección y una reunión donde a ver, ¿estamos de acuerdo o no? Porque si no, no tengo cómo ayudarte, o sea, esta es la mirada que nosotros tenemos, estos son los objetivos que nosotros tenemos y esta es la planificación y las herramientas con las que vamos a llegar a ese objetivo, si tú no estás dispuesto, pucha, lamentablemente nosotros como institución no podemos ayudarte, no podemos obligarte tampoco.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 34: Ahora, sí hemos tenido que hacer muchos “lavados de cerebro” a familias (ríe) con respecto al pololeo, a crecer, incluso desde la higiene personal, o sea, me preguntan: “¿de verdad mi hijo se tiene que bañar solo?”, y es como, respeta la intimidad de tu hijo o hija que en definitiva está grande, peludo, a estas alturas él o ella tiene que sentir un pudor, porque vuelvo a repetir el tema de las conductas de riesgo, o sea, son súper importantes y los chicos normalizan a través de cómo viven su dinámica familiar, y si nos vemos todos

desnudos y no hay ningún pudor, no hay nada que pueda dar un indicio de que esto no debiese pasar, no vamos a tener el criterio con otras personas, y no va a haber un indicador de que algo está pasando a nivel sexual por ejemplo, sólo porque no les entregamos las herramientas y no los hicimos crecer a través de la higiene personal por ejemplo.

Entrevistadora: Me imagino que son dilemas que están igual trabajando constantemente.

P.3, párr. 35: Todo el tiempo, y por eso te digo que también muchas veces cuando nosotros conocemos a los chiquillos y vemos cuáles son las dificultades, y después conoces a los papás, tú dices: bueno, de aquí viene, el problema no es del joven.

Entrevistadora: Bueno, y así es generalmente, que esto viene arraigado de la crianza de la familia.

P.3, párr. 36: Y hay gente que le pone techo a su hijo como tal, por ejemplo la semana pasada me tocó decirle a un papá así como ‘‘a ver, si a usted no le importa’’, porque en algún momento me decía: ‘‘duerme conmigo’’, a ver, yo también soy mamá, entonces uno entiende no sólo desde lo profesional sino también del amor, entonces le digo: pucha, igual está grande; yo trato como de ser súper empática con los papás porque en general uno no busca juzgar una paternidad, porque ninguna paternidad tampoco es perfecta, pero pucha, igual está grande, trato de llevarlos por el lado de que si ellos, los jóvenes, empiezan a realizar ciertas actividades de la vida diaria de manera independiente, ellos van a tener más autonomía pero los papás también van a retomar su autonomía, porque ellos han dejado mucho de su autonomía para poder hacerles a sus hijos todo.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 37: Entonces mientras tu hija adquiera autonomía, tú recuperas la tuya, trato de hacerles ver ese tipo de cosas. Entonces este papá me dijo ‘‘ya pero me da lo mismo’’, y me

agarró media atravesada, entonces le digo ‘’a ver, ¿tú quieres que yo te ayude o no? Porque en definitiva aquí estamos en pos del desarrollo y de la evolución de tu hijo hacia una autonomía y una independencia, ese es el gran objetivo de nosotros, ahora si a ti no te importa, no tengo cómo ayudarte, no sé si tú quieres ser ayudado o no, entonces no me diga que no le importa, porque debería importarle más de lo que piensa’’, le dije, porque en definitiva, yo podría hacerme la loca con esto, en realidad no me incumbe más de lo profesional, yo llego a mi casa y hago mi vida, pero pucha, ustedes van a estar 24/7, por 365 días y por la vida hasta quizás cuánto tiempo más, entonces finalmente el problema lo van a tener ustedes, entonces tú me dices si quieres una sugerencia o no, aquí nadie está diciendo que el cambio se tiene que hacer de inmediato, nadie está diciendo que sí o sí yo te mando a que tú tienes que hacer esto, no, esta es una sugerencia donde nosotros podemos hacer procesos, pero ni siquiera me estás dejando hablar.

Entrevistadora: Claro, y bueno, justo esa era mi siguiente pregunta, la cual dice ¿cómo percibe el rol de las familias al momento de facilitar o limitar la participación en actividades recreativas?

P.3, párr. 38: Pucha, el rol lo es todo. El rol de la familia es todo porque son el contexto inmediato de los chiquillos, los niños y los jóvenes aprenden a vincularse con cómo le enseñan a vincularse finalmente, entonces si la familia tiene algún tipo de tapujo o no quieren, o sí quieren, uno los ve automáticamente con cómo se desenvuelven los chiquillos, claro, hay un factor emocional y de características personales que es súper importante, pero la seguridad que tú le entregas a los chiquillos a través de cómo nos vinculamos con ellos lo es todo, porque podemos tener a chicos que son súper bajitos cognitivamente o que su discapacidad es mucho más severa, pero que les han dado una vida social súper rica, y los chiquillos cambian por completo al estar en una sala de clases y después lo ven en un contexto social y es otro, se sabe desenvolver, está contextualizado, es respetuoso y hace un montón de cosas que tú jamás te lo hubieras imaginado, y hay otros chicos que son súper deprivados también, deprivados socialmente o culturalmente, o sea, muchas veces tenemos contextualización los días lunes y conversamos: ¿qué día de la semana es hoy? ¿qué hicieron el fin de semana?, y hay chicos que están encerrados todo el fin de la semana en la casa, y siempre, o sea, todos necesitamos descansar, pero hay chicos que de verdad no hacen

absolutamente ninguna actividad fuera de acá, no disfrutan con la familia, no salen, no dan ni una vuelta en la plaza o algo, entonces tenemos que hacerles ver a los chiquillos que la vida no es solamente cumplir una responsabilidad y crecer sino que también tiene que ver con un disfrute.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 39: Familiar, personal, de pareja, como sea pero un disfrute. Entonces nos pasamos la vida de lunes a viernes haciendo toda la responsabilidad que cada uno tiene como individuo, ¿pero el fin de semana nos dedicamos solamente a no hacer nada? O a quedarnos en la monotonía de la vida sin entregarles a los chiquillos un ejemplo de disfrute, de felicidad, porque aquí viene también todo lo que tiene que ver con que si no les das la oportunidad de poder salir, no tienen un bagaje cultural, no saben lo que les gusta, no se conocen finalmente.

Entrevistadora: Claro, la recreación y los espacios de ocio igual generan este espacio de autoconocimiento y también de bienestar personal, porque si tienes la oportunidad de que llega el fin de semana y sabes que vas a ir al parque, o te vas a juntar con tus amigos, igual cambia.

P.3, párr. 40: Cambia la percepción totalmente, y es otra la predisposición que tienen a la vida en general, porque esperan una actividad, porque saben que van a estar con un par, o con la familia, o con la persona que ellos elijan, entonces yo creo que sí es tremendamente importante que los chiquillos sepan, porque como tú dices y es lo que te iba a decir, todo esto del ocio y el tiempo libre genera un autoconocimiento importantísimo, porque si no, ni siquiera sé que me gusta y qué no, qué disfruto y qué no, no sé po', cuando me ofrezcan una actividad de ocio y tiempo libre que yo pueda elegir si asistir o no, cierto, ¿cómo voy a decir 'no, sabes que no quiero ir a esto porque me incomoda'? en lugar de pasarlo mal en ese momento y llegar al punto de una desregulación emocional.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta es: ¿qué diferencias notas entre la participación en contextos institucionales y en contextos comunitarios? Tú también me comentaste que salías con los chicos de C.D.O, entonces también tienes la mirada tanto institucional como en un sector más libre.

P.3, párr. 41: Yo creo que en ambas actividades hay expresión, creo que en este caso es importante porque lo que aprovechan los chicos y lo que se les puede llegar a entregar es la contextualización, aprender a comportarme según las normas, las reglas, los modales y todo, según el lugar y las personas con las que estoy y todo, eso es tremendamente importante para llegar en algún momento a un trabajo y desempeñarse de forma coherente en un lugar de trabajo, pero siento que en ambas actividades, pensando en el ocio y tiempo libre, no sé, en Edudown y en C.D.O, cierto, sigue siendo ocio y tiempo libre, entonces los chiquillos igual saben que en esos momentos son mucho más libres en su actuar mientras nos apeguemos a ciertos... al respeto y a ciertas actividades que saben que a pesar de todo, igual seguimos formándolos, no es que los dejemos solo y ya, que hagan lo que quieran y se maten entre ellos, mirándolos, sino que siempre estamos interviniendo, entonces creo que es súper importante que siempre estemos en formación finalmente, a pesar de que sea la edad porque muchas veces, a pesar de que son más grandes cierto, dejaron de tener TVA o clases en cuarta etapa o en una formación laboral y pierden estas habilidades sociales, entonces constantemente hay que estarlos formando, o contextualizándolos o llevándolos a la calma porque claro, hay muchas cosas que olvidamos porque dejamos de tener la oportunidad de, y la familia muchas veces en el contexto, en sus dinámicas, porque sí, porque no, porque hagan mucho esfuerzo o porque muchas no hagan ninguno, porque a veces es así, ningún esfuerzo de compartir con los chiquillos... pierden el diálogo, y ahí es cuando uno puede estar constantemente formando y cuidando ciertas cosas, pero yo siento que en general los chicos al saber que estamos en ocio y tiempo libre, ya se desenvuelven de una manera diferente y eso es lo bonito finalmente, porque te ven como una autoridad, pero ya me ven como la “Cami”, y en ocio y tiempo libre ellos saben que es una instancia mucho más libre, que pueden desenvolverse libremente y que nosotras también cumplimos otro rol, entonces logran ver esa diferencia entre cada contexto.

Entrevistadora: Perfecto.

P.3, párr. 42: Ahora, si lo llevamos a una inclusión real, por supuesto que una salida en C.D.O el sábado es una inclusión donde nosotros vamos sin ningún tipo de tapujo, no representando a una institución por ejemplo si vamos a un museo, entonces muchas veces los chiquillos van, vienen, porque desde el punto de vista institucional muchas veces podemos llegar a decir “qué van a decir de nuestra institución si los chiquillos andan por la vida”, pero en general no es algo que ocurra frecuentemente.

Entrevistadora: Bueno, pasando al último objetivo el cual es identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos, ¿podrías comentarme alguna experiencia o práctica que haya resultado positiva para fomentar la inclusión en el ocio? Quizás alguna experiencia de alguna actividad que hayan tenido.

P.3, párr. 43: Yo siento que todas son súper gratificantes, ver a los chiquillos desenvolverse y verlos crecer de verdad es un regalo, pero siento que actividades que tienen que ver con lo más básico como por ejemplo salir a comprar ropa, es impagable para ellos, poder comprar una prenda que es bajo mi gusto, que no me lo impone nadie, que nadie me dice “hey, cómprate este color”, que nadie te lo imponga, todo lo que tiene que ver con la autodeterminación siento que son las actividades que a ellos más les favorecen. Ahora, este año fuimos al Go Jump.

Entrevistadora: ¿Qué es el Go Jump?

P.3, párr. 44: El Go Jump son muchas camas elásticas.

Entrevistadora: Ah, ya, ya, ya, sí conozco.

P.3, párr. 45: Piscinas de... un montón de cuestiones, que es súper entretenido porque al final es el momento en que los chiquillos pueden volver a jugar como si fueran niños pero sintiéndose jóvenes.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 46 Entonces, bueno, tuvimos un accidente ahí, se nos quebró uno de los chiquillos pero siento que lo pasamos tan bien, fue una de las actividades más efusivas porque también es un espacio que les permite volver a ser niños en definitiva.

Entrevistadora: Claro, pero sin esta mirada de infantilización.

P.3, párr. 47: Pero sin la infantilización de por medio, entonces, tú los hubieras visto, era una locura, porque aparte hasta nosotros la pasamos muy bien, bueno, al principio yo lo vi, todos dijeron “¡Sí, vamos!” , perfecto, y al principio como tímidos po’, como con vergüenza, ahora, es un mall a las dos de la tarde, está pelado, entonces les dije: “Chiquillos, juguemos, ahora pueden jugar, vayan y pásenlo bien”, y fue una locura, lo pasaron chanco, porque aparte nos vieron a las profes, a las practicantes, jugando como niños, ellos se vieron como “ah sí po’, sí puedo” y fue como “chiquillos, sí se puede, sí se puede volver a jugar, se puede volver a pasarlo bien, siempre cuando uno tenga muy en claro en su cabecita que nosotros somos jóvenes en formación, que ustedes son jóvenes en formación que van a llegar a ser adultos”, tenemos que separar esto y eso es en base a formar un criterio por ejemplo.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 48: Esa fue una de las actividades donde mejor lo pasaron, y bueno, los cumpleaños.

Entrevistadora: Porque está el carrito me imagino.

P.3, párr. 49: Porque está el carrete y porque son el centro.

Entrevistadora: Es su día.

P.3, párr. 50: Es su día, es su día. Entonces generalmente están invitados al cumpleaños de los demás, siempre, aquí obviamente celebramos entre todos, pero cuando llega su día es súper significativo, porque es lo que yo quiero hacer con mis pares, y en definitiva es un día muy esperado por ellos, ya, ahora si me preguntas como alguna actividad que realmente... me cuesta porque han sido muchísimas, pero donde mejor lo pasaron y hubo mucha euforia y alucinaban de vuelta y estuvieron hablando mucho de eso fue en el Go Jump.

Entrevistadora: Ay que buena, que entrete. Mira, desde tu experiencia, ¿qué aspectos consideras esenciales para que una actividad recreativa sea realmente significativa para los jóvenes?

P.3, párr. 51: Tomar en cuenta sus opiniones, porque sí o sí, claro, una puede tener muy buenas intenciones y poder entregarles una experiencia y algo desde lo pedagógico súper... una súper mega experiencia pedagógica pero no siempre va a ser lo que ellos buscan, lo que ellos quieren, entonces lo que a nosotros nos pasa, ya, pongámonos en los zapatos de los chiquillos, pensar ¿qué es lo que yo quería a esa edad? Viéndolos a ellos y pensar, ¿cuál es el real disfrute? Porque finalmente también tenemos que tener en cuenta que la experiencia y el aprendizaje es a partir de lo más significativo, entonces vamos a tener un aprendizaje mucho más significativo, más rápido, más efectivo, más contextualizado a través de sus gustos y su disfrute, no el mío, no lo que a mí como profé me gustaría entregarles sino cómo le gustaría recibirlos a ellos, al final eso es un poco más complejo pensar cómo llego a este objetivo que yo quiero a través de sus intereses, ya, y ahí es donde tenemos que pensar mucho más y cranear un poco más en actividades como para que ellos lleguen a lo que uno busca, pero creo que sí o sí tenemos que tener en cuenta sus propias determinaciones, sus gustos, sus

preferencias porque ahí es donde más podemos aprovechar de formar de una manera significativa.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta está muy relacionada yo creo porque dice ¿qué estrategias o enfoques han utilizado para mantener el interés y la participación sostenida de los jóvenes en estas experiencias de ocio? Tú dirías que es esto de escuchar las voces de ellos.

P.3, párr. 52: Sí, y porque también se les valida de esa manera, se les valida como personas, se les valida como adultos y se les enseña a tener estos espacios de exploración, o sea hay cosas que por ejemplo, que de repente sí tenemos ideas muy locas y es como ‘ya, amigo, ¿esto está en tu cabeza o realmente puede pasar?’, entonces tratamos de aterrizarlos porque muchas veces juegan con la realidad y la fantasía y tienen esa dificultad, entonces no, ‘sí, en realidad está en mi cabeza’, pasan 1460 cosas, y es como: ‘amigo, ¿está en tu cabeza o realmente pasa?’, ya, y después de muchas veces, ‘ay sí, está en mi cabeza’, y ya después no lo hacen, que no está mal soñar y ahí es cuando es más complejo porque tenemos que hacer esa línea muy muy delgadita, pero sí o sí yo creo que es importante tomar todo eso en cuenta.

Entrevistadora: Y tomar también, me imagino que ustedes cuando eligen ciertas actividades igual ven la singularidad de cada uno, para que todos puedan participar, porque si todos quieren pero Pepito tiene una dificultad, esa actividad la omiten.

P.3, párr. 53: Pasa que en definitiva aquí la mayoría gana lamentablemente, pero nadie lo va a obligar si no quiere, también va muy de la mano con la tolerancia a la frustración que tenemos también, porque probablemente nunca le va a gustar pero lo va a tener que tolerar, no es que lo vamos a obligar a que esté y que lo disfrute pero por lo menos que comparta.

Entrevistadora: Claro.

P.3, párr. 54: Que también es importante porque nosotros como personas... yo no en todo mis contextos yo disfruto pero igual tengo que ir, pero tampoco voy a dejar la escoba por ejemplo o me voy a desregular, entonces todo eso es importante ir entrenándolo de a poco.

Entrevistadora: Claro, por ejemplo si están en un parque de juegos la mayoría gana pero tampoco se les obliga, sino que dentro de su propia singularidad que esté ahí.

P.3, párr. 55: Dentro de sus características, dentro de sus limitaciones también porque pucha, hay muchos que pueden tener una hipersensibilidad sensorial, que puedan tener un vértigo, pucha, hay un montón de cosas que obvio se respeta, a nadie se le va a obligar a subirse a un bote por ejemplo, si no quiere, no, yo me quedo contigo y los miramos, listo, se le anima sí a participar, pero si no nadie los va a obligar y eso también está dentro del poder validarlos y respetarlos.

Entrevistadora: Genial, y la última pregunta es, ¿qué importancia atribuyes al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad?

P.3, párr. 56: El mismo que le podemos dar a tu vida y a mi vida, es una historia de vida, uno se va descubriendo como persona a través de, y de lo que te va pasando, de las experiencias positivas y negativas, entonces es tremendamente importante porque los forma como persona, porque nosotros, ¿por qué es tan difícil de repente también para los chiquillos? Porque ellos se conocen como niños y de repente se ven grandes y se ven desarrollados sexualmente y se ven con otro tipo de emociones y no se conocen, no se conocen como un adulto, como un joven, y el aprender a descubrirse como tal y ver cuáles son esos cambios, porque lo que antes me gustaba ahora no me gusta, y para una persona con discapacidad no es fácil darse cuenta de esas cosas, no es fácil de asumirlas también porque hay pocas herramientas emocionales y poco lenguaje expresivo que logre reflejar lo que me está pasando, entonces la adolescencia para todos es difícil, por eso se llama adolescencia, porque uno adolece mucho, porque dejaste de ser ese niño que eras, pero imagínate para una persona con discapacidad que no entiende completamente lo que le está pasando y por qué está sintiendo todo eso, por

qué me pasa todo esto, entonces todo eso hace que en definitiva todas las participaciones en ocio y tiempo libre y mantener un acompañamiento ya sea educacional, psicológico, una persona que más o menos tenga ciertos indicadores, que sepa del tema y que los pueda guiar en la vida creo que es impagable para ellos porque de verdad se reconocen, se empiezan a conocer como este adulto que soy, y que soy diferente a mi otro compañero con discapacidad, a mi hermano que no tiene discapacidad y que valgo exactamente lo mismo y que mis decisiones se toman en cuenta, entonces creo que es tremendamente importante porque de todas maneras uno forja su personalidad como adulto a través de las experiencias que se tiene en este tipo de actividades.

Entrevistadora: Genial, bueno, esas eran todas las preguntas, sin embargo, yo te quiero consultar si es que quieres mencionar algo más, que quizás se me haya olvidado preguntar, alguna acotación sobre el tema, lo que tú me quieras expresar.

P.3, párr. 57: Siento que lo que uno hace desde la niñez, desde la educación temprana hasta la adultez con las personas con discapacidad es tremendamente importante, pero siento que trabajar en el proceso de adolescencia y adultez con los chicos y los adultos es súper, súper, súper impagable para mí, que llegar a este lugar me hace disfrutar como persona, como profesional primero y como persona después, el verlos crecer, el verlos formarse, el verlos como unos niños y luego como jóvenes con discurso atingente, siendo contextualizados, viendo todos los objetivos que has trabajado en la vida y que has llegado a este punto, es impagable, y el haber podido participar, aunque sea con un granito de arena y haber aportado un poquito en esa evolución es impagable, entonces creo que es una súper buena instancia como para que, y bueno, tú estás estudiando lo mismo, es una súper buena decisión de vida, porque a mí probablemente, nadie se va a hacer rica estudiando esto, no lo vamos a ser, pero es impagable para el corazón, para la vida, para lo que tú quieres hacer en la vida, para lo que tú quieres aportar en la sociedad o en un grupo de personas.

Entrevistadora: Claro, uno se hace rico no económicamente pero sí del corazón.

P.3, párr. 58: Del corazón, y espérate, no sólo lo que tú enseñas sino lo que tú aprendes de los chiquillos, que es todo el tiempo, es un ir y venir de aprendizaje que es eterno, que nunca para y que muchas veces te vas con el corazón llenito, y eso es súper importante. Yo soy tremendamente feliz gracias a los chiquillos y es algo que ellos saben, les comento siempre ‘yo soy muy feliz gracias a ustedes’, me hacen pasar rabia, pucha, pasa de todo en este lugar (ríe), pero yo soy muy feliz gracias a los chiquillos porque siempre hay algo nuevo, porque siempre uno aprende algo nuevo, porque siempre uno va a enseñar algo nuevo y porque se ve un proceso maravilloso, entonces el aportar un poquito con eso y el poder cambiar una vida para mí es impensado e impagable y con eso yo me quedo, yo soy muy feliz gracias a los chiquillos.

Entrevistadora: Qué bueno, que bueno saberlo.

P.3, párr. 59: Yo no soy de ‘qué lata, tengo que trabajar mañana’, no, yo disfruto, a mí me encanta venir acá.

Entrevistadora: Eso es súper importante igual, el tema de la vocación, sobre todo porque últimamente ha salido mucho la falta de vocación de los profesores.

P.3, párr. 59: Claro, sí po’, y sabes qué también siento, cuando los chicos, los hijos, por ejemplo tú en tu caso o en mi hijo, cuando ven el disfrute del trabajo, quieren hacer lo mismo. Tú ya estudiaste y viste lo lindo que es, pero por ejemplo mi hijo quiere ser educador diferencial y tiene siete, quiere trabajar en Edudown porque ve que yo lo paso bien, que me gusta venir, tiene montón de vínculo con los chicos con síndrome de Down porque igual que tú, han crecido aquí, ven un disfrute, ven inclusión, tienen otra mentalidad y pucha, eso es maravilloso. Yo estoy viviendo la vida que a mí me gusta profesionalmente, es un bello camino.

Entrevistadora: Me imagino. Bueno, muchas gracias por participar de mi entrevista, voy a cortar la grabación.

## 16. Entrevista Profesional 4 (P.4)

Entrevistadora: Antes de todo, quería agradecerle por su disposición de participar en esta entrevista que forma parte de mi tesis como le comentaba, sobre el ocio inclusivo en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El propósito es conocer su mirada como profesional respecto a las oportunidades, barreras y experiencias que se presentan en torno a la participación de las personas con discapacidad en espacios recreativas y bueno, esta entrevista busca ser una conversación abierta, donde pueda profundizar y compartir experiencias, observaciones o reflexiones desde su mirada profesional, para que se sienta en confianza. Si alguna pregunta le resultara incómoda puede omitirla o solicitar reformularla y se resguarda la confidencialidad de la información.

P.4: Ya.

Entrevistadora: Con eso dicho, agradecería si pudiera compartirme brevemente algunos antecedentes como su profesión o cargo.

P.4, párr. 1: Soy profesora diferencial con mención en discapacidad intelectual. Tengo un postítulo en trastornos del lenguaje y este año saqué mi licenciatura en ciencias de la educación, y actualmente estoy liderando como directora en la escuela especial Despertares, además asumiendo la jefatura de un octavo básico.

Entrevistadora: Genial, ¿años de experiencia en el área?

P.4, párr. 2: Diez años.

Entrevistadora: ¿Y el vínculo que tiene con personas con discapacidad intelectual?

P.4, párr. 3: ¿Vínculo te refieres a vincularme yo con personas en situación de discapacidad?

Entrevistadora: Claro, en este caso sería como profesora y directora.

P.4, párr. 4: Sí, sí, porque de manera personal no tengo.

Entrevistadora: Bueno, iniciando ya con las preguntas del primer objetivo son en relación a develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio, donde la primera pregunta es, desde su rol profesional, ¿qué tipo de actividades recreativas suelen realizar con los jóvenes y cómo las viven?

P.4, párr. 5: ¿Actividades que nosotros realizamos?

Entrevistadora: Claro, quizás alguna actividad recreativa que hayan podido tener o experimentar.

P.4, párr. 6: Bueno, las actividades recreativas nosotros siempre tratamos de que sean fuera del establecimiento, porque hay jóvenes que no tienen la oportunidad de salir, de ir al mall por ejemplo o de ir a comprar al mall chino por ejemplo de manera autónoma, porque en el fondo es lo que uno busca. Eso sería como los momentos recreativos, ir a la feria... siempre fuera del establecimiento. Ahora, también tenemos actividades dentro de la escuela que también son recreativas como por ejemplo una disco que hace poco hicimos, donde los chiquillos estrenaron luces de discoteque.

Entrevistadora: Genial. ¿Cómo percibe el nivel de interés y motivación de los jóvenes frente a las actividades de ocio o recreativas?

P.4, párr. 7: Yo creo que como todos, o sea, a nosotros nos genera bastante entusiasmo cierto, participar de actividades que son nuevas, que son lúdicas; a mí por lo general cuando yo voy

al cine a mí me encanta ir, por lo que hay una disposición positiva frente a estas actividades, así que yo creo que como cualquier otra persona sentimos entusiasmo, ¿cierto?

Entrevistadora: Claro. Usted ve un nivel de motivación en los jóvenes, por ejemplo, a mí que me tocó presenciar cuando fueron a un partido o al MIM, usted igual nota esa motivación previa a la actividad o dentro de la actividad también.

P.4, párr. 8: Claro, sí, bueno, hay estudiantes y casos puntuales donde la ansiedad que tiene que ver con una historia cierto, de manera particular, donde durante la semana se va preparando, que tiene que ver con las condiciones de ellos, pero en la generalidad yo encuentro que sí hay un entusiasmo bastante grande.

Entrevistadora: Qué bien. Bueno, la siguiente pregunta es si podría contarme algún ejemplo de cambios o avances que haya observado en la conducta o en las relaciones sociales gracias a las experiencias recreativas que han podido tener.

P.4, párr. 9: El comportamiento. Yo creo que igual que todo ser humano cierto, nosotros vivimos de costumbres verdad, y si nosotros al estudiante lo preparamos y le damos esta oportunidad de experiencias que son seguidas, reiterativas, que ya no hay sorpresa porque vamos a salir, no hay una ansiedad mayor porque vamos a ir a un lugar, porque ya lo hemos hecho antes, entonces ya es como la disposición de qué entretenido, qué alegría que vamos a salir, pero no porque es algo nuevo, entonces para mí el cambio es que los chiquillos tienen un comportamiento bastante favorable a comparación por ejemplo de cuando nos encontramos con otras escuelas. Los chiquillos son educados, son solidarios, ellos no van a hacer diferencias si un compañero o una persona necesita ayuda, son bastante atentos la verdad y yo creo que eso es a raíz del trabajo que se ha hecho en la escuela; es uno de los grandes cambios y que se ha mantenido durante el tiempo, porque si bien hay estudiantes nuevos, se contagian de este sistema y este ambiente que hay.

Entrevistadora: Entonces ha notado que a diferencia de otras escuelas, los chiquillos saben de las normas de comportamiento para poder asistir a estas actividades de ocio y no son disruptivos.

P.4, párr. 10: Exacto.

Entrevistadora: Genial. ¿Cómo describiría las interacciones entre ellos mismos? ¿Qué dinámicas o aprendizajes sociales ha notado? Quizás la forma de relacionarse entre ellos dentro de estos contextos fuera de la escuela, ¿cómo ve esa situación?

P.4, párr. 11: Es que no sé, yo los veo de manera tan natural que en realidad siento que se relacionan como cualquier otra persona, y para ellos tampoco es difícil encontrarse con alguien y entablar una conversación, que a veces uno no sabe de lo que están hablando ni qué comunican verdad, pero ellos se entienden, entonces yo lo veo muy natural.

Entrevistadora: En la escuela tienen su forma de relacionarse y ¿siente que esa misma naturalidad también se da en algún espacio como en un patio de comidas o en otro lado?

P.4, párr. 12: Sí, sí, de hecho nosotros fuimos a una orquesta, o sea a un concierto y fuimos a un café y nos sentamos y permiso, y nos relacionamos súper bien, no cambia la dinámica, ¿o será que yo vivo en un mundo paralelo? ¿Yo veo todo perfecto en esta escuela? Es que los jóvenes la verdad es que se portan muy bien, de hecho es tanto así que cuando están las mamás a veces cambia la conducta, no de manera favorable, pero si están entre sus pares o con nosotras por ejemplo, los chiquillos tienen un comportamiento para mí parecer impecable.

Entrevistadora: Genial, bueno, hay una pregunta después que viene en relación a las familias, entonces yo creo que ahí se podría explayar con eso.

P.4, párr. 13: Ah ya.

Entrevistadora: Bueno, ya pasando al segundo objetivo que es identificar justamente las barreras, ya sean estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en estos espacios recreativos, donde la primera pregunta es, desde su experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad en estos mismos espacios recreativos?

P.4, párr. 14: El sistema (ríe), sí, el sistema y lo que conocemos del sistema porque esta misma realidad que nosotros tenemos, que si bien las políticas públicas se han lanzado por ejemplo con una ley de autismo verdad, pero esto es hoy, 2025, cuando estas personas siempre han existido, y no solamente personas con autismo, sino que hay una diversidad de diagnósticos verdad, y que no somos conscientes a lo mejor de la discapacidad cognitiva que yo siempre apunto, porque por ejemplo tenemos la Teletón, donde sabemos que es una institución que aporta de manera solidaria a estas personas con discapacidad, pero son discapacidades motoras, no hay, por ejemplo... yo creo que una de las barreras es que la gente no conozca la realidad de estas personas en situación de discapacidad, y que además no hay ninguna distinción entre ellos, o sea, si bien hay una barrera cognitiva verdad para ellos mismos, porque a lo mejor su procesamiento no es el de una persona regular verdad, le va a costar entender algunas instrucciones quizás, no lo sé, pero las mismas personas también dan este tipo de barreras porque los tratan como niños, los anulan como personas, entonces en el fondo yo creo que una de las barreras es el sistema en general, creo que las políticas públicas no aguantan todo lo que necesitamos, o sea, basta con saber cuántas escuelas especiales hay y preguntarse si en esas escuelas especiales el entorno, sólo el entorno, el radio cierto de ese lugar donde está físicamente la escuela, esas personas conocen de aquellas personas que están ahí, estoy segura que no, estoy segura que no, ¿me entiendes?

Entrevistadora: Sí.

P.4, párr. 15: Entonces siento que hay una desinformación, no sé, yo apunto al sistema y a nosotros mismos como personas, seres humanos, que no conocemos y estamos alejados de esta realidad, y que es mucho más común de lo que uno piensa.

Entrevistadora: Bueno, me imagino que ustedes también han notado quizás cuando salen a otros lugares, esta infantilización, no sé si les ha tocado, o esta anulación quizás a la hora de querer pagar algo y que se los regalen, por ejemplo el transporte público. ¿Les ha pasado ese tipo de experiencias?

P.4, párr. 16: Lo que pasa es que quizás está mal enfocado, desde mi punto de vista, siento que sí deberíamos tener algunos beneficios ya que no somos considerados para nada, sin embargo, esos beneficios no es que tú no pagues, o sea sí, tú no pagas porque eres una persona con discapacidad pero tú tienes que tener tu pase escolar, tienes que tener tu carnet de discapacidad, entonces, yo creo que esa persona... o sea, con los chiquillos fuimos al metro y los chiquillos todos pagaron, porque además esa es la realidad, yo tengo que ir con mi tarjeta porque así es el sistema, o sea la persona que los deja pasar o que busca que los dejen pasar no aporta tampoco, pero va más allá de que tiene que pagar o no, sí, tiene que hacer el proceso verdad, pero debe tener sus cosas, entonces eso debiese ser así, no pasar de gratis así como así, pasar de gratis como corresponde: yo hacer mi trámite de pase escolar, yo hacer mi trámite de mi carnet de discapacidad porque es mi responsabilidad, ¿entiendes? Pero si po', la infantilización muy, muy, muy heavy, la poca... a ver, nosotros como chilenos somos bien imprudentes y de pronto igual eso choca un poco, me ha pasado que de repente voy en la calle y le quieren comprar unas zapatillas a una joven por ejemplo, le han dicho: "¿Te puedo comprar unas zapatillas?", y es como hey, no te conozco, no sé quién eres.

Entrevistadora: Tú no le ofreces zapatillas a cualquier persona tampoco.

P.4, párr. 17: Entonces no, no sé, la gente tiene una mirada lastimosa y eso no me gusta.

Entrevistadora: Como de caridad.

P.4, párr. 18: Ajá.

Entrevistadora: ¿Les ha tocado quizás que van a un espacio y presencian esta mirada lastimera?

P.4, párr. 19: Sí, súper, cuando hey, somos todos iguales, o sea yo lo entiendo de esa manera, sé que cuesta que el resto lo entienda pero bueno, así es el mundo.

Entrevistadora: Sí, hay que hacer un trabajo con la sociedad.

P.4 párr. 20: Y por eso te digo que yo apunto al sistema.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta es ¿cómo percibe el rol de las familias a la hora de facilitar o limitar la participación en actividades recreativas?

P.4, párr. 21: A ver, es compleja esta pregunta... o sea, no es compleja, es bastante sencilla, sin embargo es compleja para las familias, entonces, las barreras que pueden dar las familias es la sobreprotección, siento que ese es un punto. ¿Qué facilita? Es difícil, porque en la vida te vas a encontrar familias que quieren soltar y darles todas las herramientas al hijo pero también hay que ser consciente de la realidad, no sé si me entiendes.

Entrevistadora: Sí, sí entiendo.

P.4, párr. 22: Es complejo, es complejo en cuanto a las barreras de la familia. Siento que ellos mismos infantilizan también a sus hijos, porque entiendo que las familias son cariños, a mí misma me apapacha mi mamá, pero es algo muy puntual, son momentos cierto, pero aquí tú

puedes ver a un joven de veintiséis años sentarse en las piernas de la mamá como si fuera un niño a la vista de todo el mundo, entonces es difícil después decirle al joven “hey, usted es mayor de edad” cuando la mamá lo está tratando como un verdadero bebé.

Entrevistadora: Claro.

P.4, párr. 23: Entonces siento que la sobreprotección, no pensar en que algún momento ellos no van a estar y tendrán que sobrevivir, que no siempre estarán al cuidado de otro, hay casos severos donde sí van a depender de alguien pero hay casos que no, y esos casos que no tú tienes que sacarles el potencial.

Entrevistadora: Igual me imagino que ve el rol de otras familias que facilitan la participación de los chiquillos, ¿o no? Quizás a través de la confianza que ellos tienen en la institución y en sus hijos.

P.4, párr. 24: Sí, pero yo creo que va más en las habilidades que ellos tienen. Por ejemplo, la mamá de un Jorge que su diagnóstico es discapacidad intelectual leve, que sí tiene y mantiene habilidades sociales bastante altas, él tiene un lenguaje verbal que se da a entender, quizás para esa mamá es mucho más fácil dejarlo porque se maneja solo en el transporte público, él maneja sistema monetario, entonces para ella quizás como mamá es mucho más fácil cierto, entregarle estas oportunidades a su hijo. Sin embargo, versus una mamá quizás, pensando en una mamá con un hijo con síndrome de Down, que a lo mejor tiene muchas habilidades sociales pero a lo mejor su lenguaje verbal no es tan legible y el otro no le entiende, para ella se le va a hacer mucho más difícil.

Entrevistadora: Claro, bueno, la siguiente pregunta es ¿qué diferencias ha notado en la participación o motivación de los jóvenes entre el contexto institucional del colegio y en contextos de ocio o salidas extraprogramáticas?

P.4, párr. 25: ¿Cuando tú dices institucionales son los académicos? ¿Las clases regulares, a eso te refieres?

Entrevistadora: Claro.

P.4, párr. 26: ¿Versus a estas actividades dentro de la institución pero ocio?

Entrevistadora: Claro, o actividades de cuando salen o tienen salidas.

P.4, párr. 27: Bueno, por supuesto que la actitud y la disposición es distinta, porque entre ir a lo mejor al parque y quedarme en la sala viendo matemáticas por supuesto que querré ir al parque, entonces el joven llega el día de semana, sabe que tiene una rutina, sabe que la tiene que cumplir, ahí va a depender netamente del profe y cómo los motiva a participar, sin embargo cuando hay una actividad los chiquillos llegan, o sea imagínate que siempre llegan tarde y la actividad tienen que llegar a las ocho o se quedan abajo del bus, ellos llegan todos a las ocho.

Entrevistadora: Claro.

P.4, párr. 28: Pero una clase normal ellos llegan más tarde, pasadas las ocho, nueve incluso. Entonces claro que hay una diferencia.

Entrevistadora: Claro. Y bueno, en su opinión, como para ya cerrar este objetivo, ¿qué factores estructurales, arquitectónicos, económicos o sociales influyen más en la exclusión o en la dificultad de los jóvenes para participar del ocio?

P.4, párr. 29: Mira, no me ha tocado con mucha exclusión de la infraestructura porque finalmente si me voy en metro tenemos los ascensores, ¿verdad? Si usamos silla de ruedas por ejemplo, pero caigo todavía en la gente, en la disposición de la gente, en esa paciencia que tiene que tener la gente en que te va a decir algo y a lo mejor tú no lo vas a entender y al final como que cae en la desesperación porque hasta a uno también le pasa, quizás es eso. Me ha tocado también por ejemplo empresas que no hemos podido ir porque tampoco tienen los accesos que requiere recibir personas en situación de discapacidad, porque por ejemplo no tienen ascensores y sólo tienen escaleras en esa empresa. Me parece curioso porque finalmente hay una ley.

Entrevistadora: Eso iba a decir.

P.4, párr. 30: Que dice que el 1% de sus trabajadores tienen que presentar una discapacidad porque es ley, entonces me llama la atención. Me ha pasado, me ha pasado que hay empresas que no podemos ir porque si hay silla de ruedas y es como ah, no podemos recibir. Ha pasado, muy pocas veces pero ha pasado.

Entrevistadora: ¿Y factores económicos ha notado?

P.4, párr. 31: Claro, igual nosotros siempre andamos carentes de dinero en esta escuela pero bueno, como todos necesitamos esforzarnos para poder salir, no siempre vamos a tener un furgón o un bus donde nos lleve a lugares, eso no implica que no podamos salir porque también podemos comprar un pasaje o ir en metro.

Entrevistadora: Se la buscan.

P.4, párr. 32: Exactamente.

Entrevistadora: Bien. Ya pasando al último objetivo que trata de identificar las oportunidades relacionadas con el ocio, que favorezcan la participación de los jóvenes en espacios recreativos, ¿usted podría compartir alguna experiencia o práctica que les haya resultado positiva para fomentar la participación en el ocio?

P.4, párr. 33: Nosotros siempre estamos fomentando que ojalá los chiquillos salieran todo el año (ríe), porque además eso te permite también aprender otras cosas y relacionarlo a lo mejor con lo que estás aprendiendo en la sala de clases. Pero dentro de la escuela siento que la biodanza aporta mucho al comportamiento de los seres humanos en general, entonces siento que esa actividad aporta positivamente a cómo ellos se desempeñan, se desenvuelven dentro de una actividad de ocio, porque tienes que pensar que en una actividad de ocio por lo general no hay reglas delimitadas, no hay condiciones determinantes, porque finalmente tú estás en un espacio de ocio donde tú vas a demostrar qué comportamientos tienes, si tú cumples las reglas sociales, ¿verdad?

Entrevistadora: Claro.

P.4, párr. 34: Entonces como te digo, siempre ha sido bastante positivo pero creo que el tema de la biodanza hace que los jóvenes comprendan y conozcan cómo autorregularse y eso ha favorecido todas las actividades de ocio, según yo.

Entrevistadora: Qué bueno. En su experiencia, ¿qué aspectos considera esenciales para que una actividad recreativa sea realmente inclusiva y significativa para los jóvenes?

P.4, párr. 35: Yo creo que básicamente la infraestructura, eso debiese ser como requisito, pero en todos lados. En realidad es que lo veo tan de manera natural que en el fondo los requisitos que yo podría pedir para las personas con discapacidad serían las mismas que quiero para mí.

Entrevistadora: Le cambiaré un poco la pregunta para ver otra información. Por ejemplo, para que los jóvenes sientan la actividad significativa, ¿ellos tienen la posibilidad de elegir las actividades que quieren hacer?

P.4, párr. 36: Sí, por supuesto.

Entrevistadora: ¿Y cree que sea significativo para ellos? Vamos a esta actividad, vamos a este lugar que nosotros mismos elegimos.

P.4, párr. 37: Eso sería lo ideal, pero uno elige dentro de las posibilidades que tiene.

Entrevistadora: Ah obvio.

P.4, párr. 38: Si ellos pudieran elegir sería mucho más significativo, por supuesto que sí. Aunque todo lo que tú lleves a tus estudiantes les va a gustar yo creo.

Entrevistadora: Si es que uno piensa en ellos también, porque me imagino que desde la mirada profesional uno busca las actividades según lo que les puede gustar y también a las características o los perfiles de cada uno, porque si hay un perfil sensorial que es bien alterado, uno no lo va a llevar.

P.4, párr. 39: Exactamente. Yo creo que más que hacerlos elegir es considerar... conocer a tus estudiantes y saber cuáles son los intereses, cuáles son las condiciones, en donde no pasen por un periodo de estrés o donde no les hagas pasar un mal rato a ellos. Por ejemplo, si a mí me molesta mucho estar en un lugar con cantidad de gente enorme, por supuesto que no voy a querer estar y no va a ser agradable para mí.

Entrevistadora: Claro. Igual me imagino que dentro de las mismas actividades se respeta que si uno, por ejemplo, no se quiere subir a algo, está en su derecho de no subirse.

P.4, párr. 40: Ha pasado, ha pasado que por ejemplo hay jóvenes que quizás tienen una condición más severa que otras, y ese joven no quiere estar, ya tú lo notas incómodo, lo notas irritable, tú tienes que sacar a ese joven, tienes que separarlo y abortar la misión porque finalmente tienes que cuidar la integridad de él.

Entrevistadora: Claro. Bueno, la siguiente pregunta es ¿qué estrategias o enfoques han utilizado para mantener el interés y la participación sostenida de los jóvenes en las actividades? Quizás no en una salida sino también en las actividades que se realizan dentro de la escuela.

P.4, párr. 41: El enfoque, bueno, siempre apuntamos a lo funcional, hemos tenido actividades de por ejemplo una feria de dieciocho de septiembre donde ellos juegan, participan, y siempre traer un poquito de esa realidad a la escuela y simular quizás algo así, es nuestro foco.

Entrevistadora: Y bueno, la última pregunta del objetivo es, ¿qué importancia atribuye al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad intelectual?

P.4, párr. 42: Qué importancia le atribuyo... una gran importancia pues, una gran importancia, el ocio es parte del ser humano y debemos tener un momento de ocio en nuestras vidas porque finalmente no somos máquinas, entonces hay que destinar un tiempo importante para ciertas actividades, hay que generarle esa instancia a los jóvenes si para uno es necesario.

Entrevistadora: Claro, bueno, con eso terminamos las preguntas pero yo le quería consultar si tiene algún comentario en torno a este tema, alguna acotación, algo que se me haya olvidado preguntar, etcétera.

P.4, párr. 43: No, está súper Janice yo encuentro, finalmente dentro de estas tesis es generar consciencia también siento yo, que en el fondo es eso a lo que uno apunta, porque nosotras que somos profesoras diferenciales en discapacidad intelectual, es complejo hacer esta concientización de las personas en situación de discapacidad que en verdad ojalá tuviesen todas las posibilidades, que ojalá tuviesen todas las oportunidades, que incluso hasta nosotros no las tenemos dentro de la realidad, pero en lo cotidiano, a eso voy, donde yo pueda tomar una micro, irme al parque con mis amigos, sea parte y sea cotidiano y no porque sea una persona con discapacidad tengo que estar en una burbuja, tengo que tener la posibilidad de hacerlo.

Entrevistadora: Claro.

P.4, párr. 44: A todos nos hace bien recrearnos un poquito, no estar al lado de la mamá siempre.

Entrevistadora: Es lo que dice usted, hay que cambiar esta idea del sistema de que no porque la persona tenga discapacidad esa persona no va a querer estar con sus amigos, incluso se ha visto que se dice por ejemplo “no, mi hijo cómo va a ir a un concierto” y el hijo tiene dieciséis años y es el interés de cualquier adolescente de dieciséis años y no porque tenga discapacidad uno lo tiene que alejar de las vivencias que cualquier persona tiene el derecho de vivir.

P.4, párr. 45: Exacto, ¿y sabes lo qué pasa? Que a veces sonamos creo yo muy críticos con estos padres pero que también debe ser difícil para ellos, yo lo sé, pero también hacerlos funcionales a estos papás, entregarles las herramientas a estos papás, no decirles “hey, te estoy diciendo que lo dejes solo y que vaya por la vida” , no, o sea darles esa posibilidad y tú míralos desde lejos. Es un trabajo enorme, yo lo sé, pero lamentablemente es mi hijo, es mi hija y tengo que hacerlo por él o ella, entonces que vaya al lado, que vaya al parque, yo lo iré siguiendo detrás y cuando ya tenga la confianza de que sí puede, ahí soltarlo, pero creo que

también hay un abandono del sistema hacia estos padres y estas madres cuidadoras de personas con discapacidad donde no les entregan tampoco las herramientas, por eso te digo que el sistema falla, porque nos preocupamos de la infraestructura y esto y esto otro, ¿pero qué pasa con las mamás que tienen que cuidar 24/7 a sus hijos porque no hay posibilidades? Por eso digo que el sistema está mal.

Entrevistadora: Tiene mucha razón. Bueno, con esto concluimos la entrevista, muchas gracias. Cortaré la grabación.

## **17. Entrevista Profesional 5 (P.5)**

Entrevistadora: Antes que nada saludar y agradecer por tu disposición de participar en esta entrevista semiestructurada que forma parte de mi memoria sobre el ocio inclusivo en jóvenes y adultos con discapacidad intelectual. El propósito de esta entrevista es conocer tu mirada profesional respecto a las oportunidades, barreras y experiencias que se presentan en torno a la participación de las personas con discapacidad en espacios recreativos. Esta entrevista busca ser una conversación abierta donde pueda profundizar y compartir experiencias, observaciones y reflexiones desde su mirada profesional. Si alguna pregunta le llegara a resultar incómoda puede omitirla o solicitar reformularse en caso de no entender alguna pregunta y se resguarda la confidencialidad de la información.

P.5: Bueno.

Entrevistadora: Para comenzar, agradecería si pudiera compartirme brevemente algunos antecedentes como profesión o cargo.

P.5, párr. 1: De profesión soy educadora diferencial con mención en discapacidad intelectual y fonoaudióloga, y actualmente de cargo soy una de las cofundadoras de C.D.O.

Entrevistadora: Genial, ¿años de experiencias en el área?

P.5, párr. 2: Más de treinta años de experiencia.

Entrevistadora: ¿Vínculo con personas con discapacidad intelectual?

P.5, párr. 3: Vínculo directo no tengo pero sí mucha experiencia en relación a lo que es su formación desde muy pequeños hasta adultos.

Entrevistadora: Perfecto. Bueno, ya para empezar con los objetivos de esta entrevista, el primer objetivo trata de develar las barreras y oportunidades relacionadas con el desarrollo de habilidades sociales vinculadas al ocio, donde la primera pregunta es, desde su rol profesional, ¿qué tipo de actividades recreativas suele realizar con los jóvenes y cómo las viven?

P.5, párr. 4: Bueno, las que son más frecuentes son las celebraciones de cumpleaños, celebraciones como Navidad, Halloween, finalizaciones de año, ese tipo de cosas. También salidas y paseos a la comunidad, al cerro, a algún parque, donde realizamos actividades o se almuerza... eso en general, fiestas especialmente que es lo que más les gusta.

Entrevistadora: Genial. ¿Cómo percibe el nivel de interés y motivación de los participantes frente a las actividades de ocio?

P.5, párr. 5: Bueno, les interesa mucho, son muy entusiastas, colaboradores, se planifican, se anticipan a la actividad porque quieren participar de ellas.

Entrevistadora: ¿Entonces diría que el nivel de interés es alto?

P.5, párr. 6: Muy alto.

Entrevistadora: Muy alto. ¿Podría contarme algún ejemplo de cambios o avances que haya observado en la conducta o en las relaciones sociales gracias a las experiencias de ocio? Por ejemplo, en alguno de los jóvenes o a nivel de grupo en general.

P.5, párr. 7: Tengo la experiencia con una chica que actualmente cumplió hace muy poquito veintiocho años y que ella llevaba como cuatro años en su casa sin actividades salvo las familiares y que al comienzo se aislaba demasiado, muy tímida, muy poco participativa y que

actualmente demuestra tener gusto por ese tipo de actividades, por participar, inclusive nos hemos dado cuenta que tiene bastante más lenguaje que el que demostraba en los inicios.

Entrevistadora: Genial. ¿Ha podido entonces integrarse en este grupo?

P.5, párr. 8: Sí.

Entrevistadora: ¿Cómo describiría las relaciones entre ellos mismos?

P.5, párr. 9: Bueno, en general son buenas, además que son grupos que generalmente, salvo algunas excepciones, se conocen de hace años, entonces se relacionan bastante bien, pero especialmente se da el respeto por las características individuales de cada uno. Entiéndase que algunos de ellos hablan bastante bien y otros no tanto, algunos son bastante activos con bastantes habilidades y otros no, y a pesar de esta gran diferencia y siendo un grupo tan heterogéneo, son capaces de participar y de cooperar así que podríamos evaluarlo como una realidad bastante buena.

Entrevistadora: Perfecto. Bueno, ya pasando al objetivo de identificar las barreras estructurales, sociales y culturales que dificultan la participación de los jóvenes con discapacidad intelectual en espacios recreativos, desde su experiencia profesional, ¿qué factores o situaciones dificultan la participación de las personas con discapacidad intelectual en espacios recreativos?

P.5, párr. 10: Bueno, es lamentable comentar que uno de esos aspectos sino el más preponderante, el principal es muchas veces la formación que ha tenido la familia dentro del concepto de discapacidad intelectual. La familia muchas veces se convierte en la primera barrera, ya sea por temor, ya sea por comodidad inclusive, si es que no tienen una orientación adecuada. Por otro lado están los temores que también provienen tanto de la familia como del entorno, producto de todo lo que ocurre actualmente en la sociedad, los riesgos que hay en la

locomoción colectiva, que eso también puede ser una de las barreras. Por otro lado, muchas veces se convierte en barrera el hecho de no contar con el dinero suficiente para poder participar de actividades puesto que en general casi todas estas actividades son pagadas, es decir, por ejemplo la participación en grupos de baile o en gimnasio, ir a la piscina, requieren cierto nivel socioeconómico que muchas veces la familia no cuentan o que no priorizan por la persona con discapacidad cuando existen otros miembros que utilizan ese recurso.

Entrevistadora: ¿Usted diría que se prioriza el ocio de las personas neurotípicas dentro de un contexto familiar? Quizás en los hermanos o así.

P.5, párr. 11: Puede ser, puede ser, es decir no en la totalidad y cada vez es una situación que está cambiando pero sí en algún momento llega a ser eso, es decir, que hay cierta discriminación inclusive dentro de la familia, donde los hermanos al ser más autónomos requieren tal vez más recursos que la persona con discapacidad, que muchas veces depende inclusive en sus decisiones, en sus gustos a raíz del familiar directo.

Entrevistadora: Usted mencionó también el tema del entorno, ¿podría profundizar a qué se refiere con el tema de las barreras y el entorno?

P.5, párr. 12: A ver, hay muchos factores pero dentro de eso está el que lamentablemente, al menos dentro de nuestro país, los contextos de transporte por ejemplo, los contextos de entretenimiento no siempre están adecuados para las personas con discapacidad intelectual, y pongo un ejemplo así puntual: hay algunas líneas del metro que no indican cuál es la próxima estación del metro, por ejemplo. El mundo en general, nuestro país además toda la información es letrada, entonces claro, no todas las personas con discapacidad intelectual alcanzan los niveles de lectura suficientes para mantenerse en estos ambientes, en estos entornos de forma autónoma porque no leen directamente, entonces se requiere de algunos apoyos y que no solamente van a ser utilizados por la persona con discapacidad intelectual que no lee, sino que por todo aquel que en ese momento requiere de ese apoyo puntualmente.

Entrevistadora: Claro. Mencionó a la familia y eso tiene que ver con la siguiente pregunta que es, ¿cómo percibe el rol de las familias al momento de facilitar o limitar la participación en actividades recreativas?

P.5, párr. 13: Bueno, es que hay de todo, porque hay familias que son tremendamente facilitadoras de actividades cuando entienden los conceptos de autonomía, de autodeterminación por parte de la persona con discapacidad intelectual, entonces pasa a ser un límite aquellas que no lo comprenden y que sienten que la importancia está dada en las terapias, en que vaya a fonoaudiólogo, en que el kinesiólogo haga el ejercicio puntual y no en esa participación social que es tan parte del ser humano, es decir, el ser humano requiere estar en sociedad, en un colectivo, necesita sentirse partícipe y perteneciente a un grupo y claro, cuando las familias, hablemos de padre, madre y hermanos mayores, no se les orienta en este aspecto, ocurre lo contrario donde no son facilitadores sino limitantes. Muchas veces se realizan actividades donde el problema o el límite que coloca la familia es porque hay que dejar a esta persona que no puede irse de forma autónoma, y por lo tanto no participa de la actividad, cuando sí tuvieran claro lo bien que le hace para su salud mental participar en grupo, facilitaría este transporte.

Entrevistadora: Claro, o quizás las herramientas para que esta persona dentro de sus posibilidades pudiera generar estos aprendizajes para movilizarse.

P.5, párr. 14: Claro, bueno, a veces los familiares tienen el temor. Creo que uno de los factores como primordiales de conflicto está relacionado con el transporte y se entiende por la situación que ya hemos comentado de que hay hartito conflicto porque hay mucha delincuencia, porque pueden ocurrir demasiadas sorpresas negativas en el camino entre un lugar y otro, pero el pavor que le produce a una familia con una persona con discapacidad intelectual es lo que les limita en su quehacer.

Entrevistadora: Claro.

P.5, párr. 15: Por lo tanto, no les facilita. Ahora, efectivamente a veces ocurren cosas que uno no quisiera, ya, que por ejemplo accidentalmente no sé, un chico en lugar de bajarse en una estación del metro se baja en otra, o va acompañado pero la compañía lo deja solo en algún momento y se pierden, bueno, es la forma... En el error está el aprendizaje, entonces la forma de enseñarle a esa persona que tiene que tener esos cuidados justamente va a ser desde esta experiencia negativa. Ahora, lo importante es que frente a estos conflictos que se producen y que quizás hasta se deben producir para el aprendizaje, la familia tenga una mirada positiva y que lo entienda como parte del proceso, y que se vuelva a tomar la posibilidad de este transporte independiente.

Entrevistadora: Iría como en la confianza también, que debe ser súper difícil en estos casos, pero que es sumamente necesaria, reconociendo que también son adultos al fin y al cabo.

P.5, párr. 16: Claro.

Entrevistadora: Bueno, la siguiente pregunta es, ¿qué diferencias nota entre la participación en contextos institucionales y en contextos ya más libres o comunitarios? ¿Dónde cree que se da más esta recreación en los jóvenes?

P.5, párr. 17: A ver, desde mi experiencia habiendo trabajado tantos años en una institución en donde los chicos asistían directamente a terapias en donde los adultos que participaban de este programa eran sus profesores, sus profesionales a cargo, claro, se da como una instancia quizás por parte de ellos en forma entre comillas más negativa, bien entre comillas porque la pasan bien pero están bajo bastante control, disciplina y generalmente no les parece muy bien, a diferencia de lo que se da en instituciones quizás como la nuestra, donde si bien es cierto igual es una institución de alguna forma, pero el sentido que se le da es de acompañamiento, en donde los adultos que participamos del programa entre comillas somos sus amigos mayores quizás, pero tenemos una confianza, tenemos un vínculo que se da que es distinto, por lo tanto ellos son mucho más participativos, esperan el día de que les toca ir a esta institución, y yo creo que ahí se nota la diferencia. Bueno, yo creo que la motivación es

fundamental, los chiquillos con discapacidad intelectual no están exentos de que a mayor motivación, mayor participación y entretenimiento.

Entrevistadora: Bueno, yo creo que es sumamente beneficioso para ellos el poder desenvolverse de forma más tranquila sin esta mirada, o sea, ustedes acompañan y quizás ellos las ven como más mayores pero no tanto de autoridad, sino más de ‘‘todos somos iguales’’ y pueden dar ideas y sugerencias. No es tan marcado...

P.5, párr. 18: Es más transversal, por eso es que se habla de acompañamiento, y lo otro es que también se ve favorecido la participación y el querer estar porque son ellos los que eligen qué actividades se van a realizar, qué es lo que quieren comer por ejemplo, qué es lo que van a cocinar para comer en las siguientes semanas, se elige.

Entrevistadora: ¿Cómo se elige?

P.5, párr. 19: A través de votación dan distintas ideas y después se vota, y lo mismo ocurre con las salidas, con los paseos y con las actividades que quieran realizar. Entonces esto de poder elegir uno qué es lo que quiere obviamente te entrega como mayor participación, es más entretenido.

Entrevistadora: Otra disposición.

P.5, párr. 20: Claro, una disposición distinta que la favorece a diferencia de que te impongan la actividad que les toca el día tanto.

Entrevistadora: Claro. Bueno, y en su opinión, ¿qué factores estructurales, económicos o sociales influyen más en la exclusión o dificultad para participar en el ocio?

P.5, párr. 21: A ver... a ver si después me lo repites, pero creo que uno de los mayores que ya lo comentamos es el nivel socioeconómico, porque tienen costo todas estas salidas, porque ir al cine tiene un costo, entonces también depende a qué podemos acceder según el recurso, así que yo creo que punto número uno sería el nivel socioeconómico. ¿Cuáles eran los otros?

Entrevistadora: Factores estructurales, económicos o sociales. Me imagino que también un factor estructural podría estar esto de que la información generalmente es letrada.

P.5, párr. 22: Claro, claro, que debiera ser distinta, debiera ser más universal, si al final eso es, así cualquiera puede hacer uso de estos apoyos que existen, es decir, el hecho de que en el metro vayan informando, que además es visual, el hecho de que algunas estaciones del metro tienen escalera mecánica y tienen ascensor y otras no, esas son diferencias que uno también las toma en cuenta al momento de planificar una salida, planificamos eso dependiendo de las personas que asistan y de las características individuales de cada uno.

Entrevistadora: ¿Y algún factor social que influya en la exclusión?

P.5, párr. 23: Pucha, es que desde la arista en donde nosotros nos movemos no veo que haya algo tan social porque uno baja esas barreras al momento de realizar este tipo de actividades en donde todos participan, con esta universalidad de la que hablábamos, pero sí me imagino que hay factores sociales relacionados con discriminación principalmente, en donde se ven afectadas las personas con discapacidad intelectual, que aún no se ve con esa naturalidad que debiese ser en donde muchas veces se llega a un espacio común y son tremendamente observados.

Entrevistadora: Ustedes lo notan también.

P.5, párr. 24: Claro, claro, uno lo nota, pero por eso te digo que es distinto cuando una institución se mueve ya con varios años con la experiencia de personas con discapacidad en

donde uno esa barrera la baja, ya como que no existe, uno se relaciona, incluso la barrera comunicacional por ejemplo, donde hay chicos que “no hablan”, que definitivamente para una persona común no habla pero que nosotros sí somos capaces de entenderle, pero es porque tenemos muchas experiencias relacionadas con ellos.

Entrevistadora: Y ustedes conocen también los perfiles de ellos y cómo son como persona, saben cómo poder llegar a ellos.

P.5, párr. 25: Y conocemos su seguimiento también, porque generalmente son chicos que los conocemos desde pequeños, que conocemos a su familia, entonces conociendo su esquema familiar también entendemos qué es lo que nos quieren contar, si hay alguna palabra que no le entendemos le decimos “a ver, no te entiendo, cooperame”, y ellos también, debido al vínculo que está establecido hace bastante tiempo y que ha ido cambiando en la medida en que ellos han ido creciendo y nosotros envejeciendo (ríen), vamos entendiendo y ellos tampoco se sienten amenazados cuando uno les dice “no te entiendo, a ver, ayúdame”.

Entrevistadora: Se sienten en confianza.

P.5, párr. 26: Porque están en confianza.

Entrevistadora: Claro. Bueno, ya pasando al objetivo de identificar las oportunidades relacionadas con el ocio que favorecen la participación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual en contextos recreativos, la primera pregunta es si usted pudiera compartirme alguna experiencia o práctica que haya resultado positiva para fomentar la inclusión en el ocio.

P.5, párr. 27: Bueno, es que yo creo que hay muchas, pero lo primero es la posibilidad de participación directamente, a ver, un ejemplo así como claro, con estos mismos chicos con doce años hemos tenido la oportunidad de viajar con ellos por primera vez, quedándose una

noche fuera de su casa y sin estar sus familiares, entonces claro, las primeras veces son un caos, es decir, no duermen ellos, no permiten dormir, están hiperventilados por la situación, algunos lloran en la noche porque echan de menos, pero ahí es donde estamos adultos que los acompañamos, que les damos la calma, les permitimos que se comuniquen con su familia. Su familia también de alguna forma recibe cierta formación previa a ese viaje porque están con mayor temor que los chicos, muchas veces los chicos no quieren hablar con los papás, pero los papás están desesperados.

Entrevistadora: Es una experiencia para ellos también.

P.5, párr. 28: Claro, y es una noche. Entonces, ese chico que quizás no la pasó muy bien, al año siguiente tiene un año más y tiene una experiencia distinta, y siempre va a ser una experiencia distinta, entonces yo creo que esa puede ser una experiencia que va permitiendo que en el tiempo ya ellos participen con un grupo distinto sin mayores dificultades, al contrario, esperan la fecha que generalmente coincide con el verano, de que van a salir. Y previo a los diez, doce años, también participación de actividades por ejemplo de ir a la piscina por el día, o sea, también es un problema para las familias el hecho de que vayan a la piscina por todo lo que implica, los riesgos de que se vayan a ahogar, etcétera, pero que tiene que ser de forma independiente, porque todas esas experiencias hacen que los chicos empiecen a comportarse considerando el entorno, es evidente la diferencia del que ya ha salido y el que nunca le han permitido salir.

Entrevistadora: Generan un aprendizaje.

P.5, párr. 29: Conductualmente también es súper distinto un niño en ese momento con otro, y ya con los grandes es un placer salir porque son chicos que están preparados, se muestran felices frente a cualquier actividad, entusiastas constantemente, son chicos que no sienten temor de distanciarse quizás de su grupo familiar y que están entre amigos, porque se conocen, entonces eso que hablamos al inicio de la pertenencia es súper importante, o sea, se conocen, se saludan, se conocen su vida, tienen relaciones entre ellos, tanto de amistad como

relaciones de pareja, de amor y de desamor, entonces la única forma de aprender para la vida es relacionándose con los otros, que es lo que a veces la familia no lo entiende. La única forma de aprender es salir de la casa exclusivamente, de un espacio que está hecho para ellos.

Entrevistadora: Que es protegido.

P.5, párr. 30: Claro, es como este cuadro de comodidad en donde todo lo tienen, no necesitan hablar porque ya lo conocen, saben su gusto, son autónomos dentro de la casa, abren el refrigerador y sacan lo que quieren, en cambio en otro lugar tienen que seguir ciertas formas de cortesía, ciertos reglamentos que se dan de forma innata, en donde sí están todos durmiendo no podemos gritar, en donde no podemos entrar al baño sin tocar la puerta porque nos podemos encontrar con alguien adentro, y todas esas cosas se aprenden en el convivir.

Entrevistadora: Perfecto. En base a su experiencia, ¿qué aspectos considera esenciales para que una actividad recreativa sea realmente inclusiva y significativa para ellos?

P.5, párr. 31: Una, que sea decidida por ellos. Es decir, uno obviamente le entregamos ciertos márgenes de que no podemos viajar al extranjero todos los días, pero sí que sea decidida por ellos, porque ahí ya se sienten partícipes. Que se planifique con ellos, ya sean las rutas que se van a seguir, en qué tipo de transporte nos vamos a movilizar, qué es lo que necesitan llevar, si es un viaje entregar cierto formulario, formato digamos, de las cosas que deben llevar, pero ellos deben hacer sus maletas porque ellos deben saber cuál es su ropa interior, cuál es su cepillo de dientes, de qué color es, su perfume porque luego deben volver con sus pertenencias. Y eso le facilita a ellos y también nos facilita a quienes vamos a cargo porque con un grupo grande... yo creo que eso es lo que facilita la participación, que ellos decidan, que ellos elijan y bueno, que también que vayan con su grupo de amigos. Es muy distinto que un muchacho de veintidós, de veinticinco años vaya con la polola y con los amigos y una que otra que estamos como entre medio que somos las que estamos a cargo de la actividad, a diferencia de que vaya con la mamá y con las amigas de la mamá, es muy distinto, entonces yo creo que eso es lo que hace la diferencia.

Entrevistadora: Sobre todo porque ellos ya no son niños tampoco, o sea, ya son personas que van creciendo y que tienen sus propios intereses, sus propias amistades.

P.5, párr. 32: Claro. Ahora, cuando uno tiene actividades de este tipo, lo que uno le proporciona a las personas con discapacidad en general, es justamente el tener una vida acorde a su edad cronológica, se respeta sus intereses, se respeta su voz frente a las decisiones, que muchas veces no ocurre cuando el paseo es la familia.

Entrevistadora: Claro. ¿Qué estrategias o enfoques ha utilizado para mantener el interés y la participación sostenida de las personas en las experiencias de ocio?

P.5, párr. 33: Bueno, yo creo que la pregunta está súper vinculada a la anterior, que es la autodeterminación, que ellos mismos decidan, elijan, participen activamente de cada paso que tiene, porque uno dice “vamos a viajar”, pero eso tiene mucho trabajo, mucha planificación y tiene varios pasos que quizás un adulto que está habituado a viajar todos los años de vacaciones, lo tiene como asociado, en el caso de los chicos con discapacidad en general no es tan así, porque tanto en decisiones como en actividades frente a estas salidas lo realizan los padres.

Entrevistadora: Claro, bueno, yo he visto que ustedes tienen redes sociales donde suben imágenes de las experiencias que tienen, las salidas que tienen, ¿esas imágenes se las hacen llegar a ellos? ¿Y cree que puede ser que eso también los motive o que piensen “oh, mi amigo igual puede venir aquí”?

P.5, párr. 34: Sí, a ver, en primer lugar se les pide el consentimiento para subir la foto, un consentimiento bastante general porque claro, si empieza cada uno a elegir la foto donde cree que salió bonito terminaríamos no subiendo nada, pero tenemos los consentimientos, son en general los mayores de edad ellos deciden si quieren o no quieren participar de la foto (tose),

les encanta participar de la foto, y por otro lado tienen muchas habilidades en redes sociales las personas con discapacidad, a diferencia de lo que podamos creer, más que un adulto actualmente, son chicos que se han criado con todas estas habilidades y que además también coincide de que son personas que también están solas durante mucho tiempo, al no participar de forma activa en estos grupos, etcétera, entonces son chicos por ejemplo que se saben todo relacionado con Tiktok, porque se graban todo el día cuando están solos en su pieza, absolutamente solos, lo que es arma de doble filo por esto de la soledad y todo pero que tienen las habilidades para, por lo tanto ellos suben y ellos nos repostean, si se ven en una foto del centro, al segundo ya está en las redes de ellos, y se invitan, que eso es lo otro, han invitado a otros chicos que no participan del programa a algunas actividades que a veces ampliamos.

Entrevistadora: Genial. La última pregunta es ¿qué importancia le atribuye al ocio dentro del desarrollo personal, social y emocional de las personas con discapacidad intelectual?

P.5, párr. 35: Yo creo que es fundamental pero ni siquiera yo haría la diferencia, sino que de la persona, del individuo. Somos sujetos colectivos, vivimos en comunidad, crecemos en comunidad, necesitamos estar con un otro y en esto no están exentas las personas con discapacidad, es decir, antes que cualquier condición que puedan tener son personas y las personas como individuos requieren estar en grupo, somos manada (ríen).

Entrevistadora: Claro, entonces sería fundamental el ocio y también el poder compartir entre ellos mismos. Genial, bueno, muchas gracias por su tiempo, pero antes de finalizar esta entrevista, quería consultarle si tenía algún comentario, alguna acotación, algo que quisiera decir en torno al tema, quizás algo que se me haya olvidado preguntar, lo que usted quiera.

P.5, párr. 36: Bueno, que nos sigan en nuestras redes sociales, tenemos Instagram que es @centrocasadeocio, que si conocen personas mayores de dieciocho años que de repente están muy solas, creemos que podemos ser un aporte para esta participación de la que hemos

hablado todo el rato, así que me gustaría dejar el aviso de las redes sociales y tenemos una página que es [www.casadeocio.cl](http://www.casadeocio.cl)

Entrevistadora: Genial, bueno Andrea, muchas gracias por su tiempo, le agradezco nuevamente. Voy a cortar la grabación.