

La tolerancia a la frustración en jóvenes con discapacidad intelectual de Todos Somos Campus, en la Universidad de Murcia.

Frustration tolerance in young people with intellectual disabilities of Todos Somos Campus, at the University of Murcia.

José Antonio García Candel,
María Luisa Belmonte Almagro,
María Ángeles Gomariz Vicente
Universidad de Murcia

Resumen

El Título Propio «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia forma a jóvenes con discapacidad intelectual en su tránsito a la vida adulta y activa. En el presente trabajo se propone el estudio de la tolerancia a la frustración de estos estudiantes como indicador del nivel de adaptación a un futuro entorno laboral. Entendiendo la tolerancia a la frustración como la capacidad que tiene una persona para afrontar los problemas y obstáculos de la vida diaria, es decir, su nivel de resistencia al fracaso en la realización de tareas difíciles, entre ellas, las propias de un empleo. En la investigación han participado 29 personas con discapacidad intelectual a las que se les ha aplicado la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF) de Hidalgo y Soclle (2011). Se llevó a cabo una investigación descriptiva, cuantitativa no experimental. Los principales resultados indican que es en la dimensión laboral donde los participantes presentan un menor control de la frustración; y, por tanto, un mayor margen de mejora. Por otro lado, hay que indicar que, probablemente relacionado con la madurez y la adquisición de determinadas competencias personales, a mayor edad de los participantes menor frustración.

Palabras clave. Discapacidad intelectual, Formación laboral, Jóvenes, Programa formativo, Tolerancia a la frustración, Transición a la vida adulta y activa.

Abstract

The University of Murcia's "Todos Somos Campus" degree program trains young people with intellectual disabilities in their transition to adult and active life. This paper proposes the study of the frustration tolerance of these students as an indicator of the level of adaptation to a future work environment. Frustration tolerance is understood as the capacity of a person to face the problems and obstacles of daily life, that is, his or her level of resistance to failure in the performance of difficult tasks, among them, those of a job. The research involved 29 people with intellectual disabilities to whom the Frustration Tolerance Scale (ETAF) by Hidalgo and Soclle (2011) was applied. A descriptive, quantitative, non-experimental research was carried out. The main results indicate that it is in the work dimension where the participants present a lower frustration control; and therefore, a greater margin for improvement. On the other hand, it should be noted that, probably related to maturity and the acquisition of certain personal skills, the older the participants are, the less frustration they experience.

Key words. Frustration tolerance, Intellectual disability, Job training, Training program, Transition to adult and working life, Young people.

Como citar este artículo:

García-Candel, J.A., Belmonte-Almagro, M.L. y Gomariz-Vicente, M.A. (2024) La tolerancia a la frustración en jóvenes con discapacidad intelectual de Todos Somos Campus, en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 10-30

1. Introducción

Con el paso de los años se ha progresado en la noción que tenemos sobre la discapacidad. De una perspectiva en exclusiva psicopatológica (Pérez y Chhabra, 2019), respaldada ésta por un modelo médico o clínico en el que el foco se situaba en el paradigma del déficit, donde las personas con discapacidad eran colocadas en una situación de dependencia y estigmatización (Peredo, 2016); hemos pasado a un nuevo modelo social de la discapacidad más inclusivo, funcional y dinámico, donde como resultado de los distintos cambios (sociales, políticos, normativos, educativos...), el interés se ha centrado en establecer las necesidades de las personas bajo el prisma de potenciar su desarrollo personal y calidad de vida, dado que habitualmente las limitaciones conviven también con las capacidades (Schalock y Verdugo, 2007).

A la hora de entender la discapacidad intelectual, se ha transitado de un paradigma tradicional donde la marginación, la segregación y la exclusión eran la norma; pasando por un paradigma rehabilitador donde ha primado el asistencialismo y la medicalización; para finalmente, situarnos en un paradigma social en el cual el foco de interés se ha trasladado a la eliminación de barreras y la adaptación del entorno para lograr la participación plena de todas las personas. Conceptos tales como respeto, diversidad, igualdad, pluralidad... son ahora los protagonistas en el ámbito de la discapacidad (Belmonte et al., 2022; Díaz y Funes, 2016). De tal manera que la discapacidad no es un compartimento estanco e inamovible, sino una condición que surge tras la convergencia de la persona con los apoyos aportados por el medio que le rodea. Esto es, la raíz de la discapacidad es colocada en factores orgánicos y sociales, y de estos a su vez, se derivan limitaciones funcionales (Schalock, 2018). Una nueva perspectiva denominada de apoyos que ha supuesto un cambio radical en la atención dada a las personas con discapacidad intelectual (en adelante, PcDI) en pos de una mayor defensa de los derechos, la inclusión social y la autodeterminación de este colectivo (Mañas et al., 2020).

2. Calidad de vida e inclusión laboral de las PcDI

En relación con el surgimiento de este paradigma social, encontramos el concepto de calidad de vida, un constructo multidimensional en el que influyen factores personales y ambientales (salud, vida familiar, trabajo, amistad...) (Schalock y Verdugo, 2007). De hecho, entendemos que una persona tiene calidad de vida si sus necesidades básicas están cubiertas y si, a su vez, el

entorno es capaz de concederle las oportunidades necesarias para alcanzar sus propias metas dentro de los contextos personales y sociales (hogar, comunidad, formación académica, trabajo, etc.) (Garijo et al., 2021). Sin embargo, y a pesar de los tímidos avances tras cuatro décadas de reivindicaciones en defensa de la categoría de ciudadanos de pleno derecho (Stainton y Clare, 2012), es evidente la discriminación que, en pleno siglo XXI, sufren las PcDI. La inserción laboral de este colectivo dista mucho del ideal pretendido (Parra, 2011). De modo que el acceso laboral no es inclusivo (Sánchez et al., 2016), siendo en general la situación de este colectivo, peor que la de las personas sin discapacidad (Manzanera y Ortiz, 2017; Ortiz y Olaz, 2019).

Un asunto que entra en conflicto con la perspectiva de la justicia, en el que se hace hincapié en el hecho de que todas las personas, incluidas aquellas que han recibido un diagnóstico de DI, tienen los mismos derechos humanos y legales (Schalock, 2018). Más aún, al amparo de las normas internacionales, la propia Organización Internacional del Trabajo establece la igualdad de oportunidades y la igualdad de trato para todas las personas con discapacidad, así como la no discriminación por motivos de su condición (Jiménez, 2017). Porque no podemos olvidar que para este colectivo obtener un empleo, además de un asunto puramente de igualdad, es adicionalmente una cuestión de desarrollo personal, de promoción de su autonomía y de mejora de su calidad de vida (Garijo et al., 2021; González-Aguilar, 2019). Así, y según Ryan et al. (2019), el empleo es un elemento decisivo en la promoción de la calidad de vida de las PcDI. Es más, se entiende que la ansiada normalización a la hora de la integración en la sociedad viene dada, entre otros factores, de la mano a su incorporación en el mercado laboral (Manzanera y Brändle, 2019).

3. El contexto de la formación laboral de las PcDI

A propósito de lo dicho anteriormente, y en cuanto a la transición a la vida activa de las PcDI, hay que destacar que existe un vínculo muy estrecho entre el paso a la vida adulta y la inserción laboral (Pallisera et al., 2021; Parrilla et al., 2010). En cambio, merece la pena señalar al respecto los escasos recursos existentes para cuando este colectivo precisa del ingreso efectivo en entornos laborales ordinarios (Vilà et al., 2012). Es por esto por lo que el interés ha de recaer en la inclusión de las PcDI en escenarios no segregados, para que se vayan desmontando prejuicios e ideas preconcebidas que no fomentan el avance social (Mirete et al., 2022).

En definitiva, dentro del sistema formativo, y dada la escasa oferta (Palacios y Bariffi, 2007), es preciso de la existencia de programas que favorezcan el desarrollo de competencias y habilidades para que las PcDI opten de forma clara y decidida a un empleo ordinario. No se trataría solo de recibir

una cualificación, sino de desempeñar una ocupación real en conformidad con las demandas del mercado laboral (Pico y Torres, 2017). La idea es que la formación laboral adaptada a los jóvenes con DI de carácter postobligatorio refuerce una mayor igualdad de oportunidades en el momento de alcanzar los hitos propios de la edad adulta (Mirete et al., 2022; Velázquez, 2018).

4. Programa formativo «Todos Somos Campus»: construyendo puentes

Afortunadamente, no dejan de aumentar los recursos orientados a mejorar la calidad de vida de las PcDI (Cabezas y Flórez, 2015). En particular, y con este fin, de unos años a esta parte en las universidades españolas se está observando un marcado progreso en el campo de la inclusión educativa en lo que se refiere a estudiantes con discapacidad. Un evidente paso adelante también en el plano legislativo: tanto a nivel nacional (por ejemplo, Ley Orgánica de Universidades 4/2007, Estatuto del Estudiante Universitario RD 1.791/2010 o Ley General de Derechos de las Personas con Discapacidad y de su Inclusión Social, 2013), como por diferentes estatutos y reglamentos regulados por iniciativa de las propias universidades (Melero et al., 2019).

Así, en el marco de los programas universitarios para PcDI inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil y cofinanciado por el Fondo Social Europeo y la Iniciativa Empleo Juvenil a través de la convocatoria de ayudas de Fundación ONCE, encontramos el proyecto formativo «Todos Somos Campus» (Belmonte et al., 2020), de la Universidad de Murcia. Un recurso perfectamente válido en la mejora de las competencias personales para una correcta transición a la vida adulta y activa de las PcDI, planteando acciones que impulsan el empleo en uno de los sectores más vulnerables de la sociedad. Así pues, todo el empeño está puesto al servicio de la educación inclusiva de este colectivo y su poder de transformación social (Belmonte et al., 2021); construyendo, en suma, itinerarios formativos integrales y personalizados para que estos jóvenes puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad, favoreciendo sus potencialidades y oportunidades laborales. Porque no cabe duda de que la educación inclusiva se presenta tanto como un objetivo como un medio eficaz y pertinente para que la sociedad, en general, progrese en materia de participación (Díaz y Funes, 2016). En el marco de estas actuaciones, debemos mencionar que trabajar las habilidades sociales y emocionales se torna vital en el desarrollo de la madurez vocacional, esto es, siempre que queramos mejorar las probabilidades de éxito en la búsqueda laboral de las personas con discapacidad (Moreno et al., 2019). A decir verdad, el hecho determinante radica en lograr equilibrar los currículos académicos con elementos vinculados a las habilidades sociales y la autodeterminación para facilitar la posterior inclusión laboral (Vilà et al., 2012).

5. Sobre la tolerancia a la frustración

En pocas palabras, las personas con discapacidad intelectual estudian, trabajan, tienen familia, amigos/as y ejercen sus derechos y obligaciones como el resto de la ciudadanía. Y de ello se desprende que, a lo largo de su vida, vivirán infinidad de sucesos que les ocasionarán sufrimiento en forma de decisiones por tomar, conflictos de diversa índole, etc. La manera en la que experimenten o gestionen estas situaciones puede provocar barreras que limiten el tener una vida plena (a nivel personal, social, familiar, laboral...).

De hecho, dado que las organizaciones suelen poner el foco en la productividad, el rendimiento laboral viene determinado, entre otros factores, por la satisfacción personal del propio trabajador (Enríquez et al., 2015). Es más, las empresas y organismos buscan personas que sean competentes a la hora de relacionarse socialmente y con su entorno, que sepan dirigir sus propias emociones y ponerlas al servicio de los requerimientos propios de su puesto de trabajo. Es decir, personas que no se vean superadas por sus emociones, sino que presenten una regulación emocional apropiada (Enríquez et al., 2015). En particular, dentro de la regulación emocional se encuentra la tolerancia a la frustración, es decir, la capacidad para afrontar situaciones contrarias a lo esperado, en donde el individuo utiliza sus recursos internos y emocionales. Alcanzar un adecuado manejo y tolerancia a la frustración supone, en consecuencia, reaccionar con mayor criterio y decisión, sin dejarse arrastrar por la agresividad, la rabia, la culpa o la tristeza del momento (Namuche y Vásquez, 2017). Del mismo modo, la tolerancia a la frustración también es vista como la capacidad que posee toda persona para soportar, mediante el control de las respuestas de impulsividad, aquellas circunstancias adversas, hostiles o estresantes (Ventura et al., 2018). Para Mustaca (2017), la frustración es la respuesta negativa que experimenta un organismo cuando de manera inesperada aparece la pérdida de valor de un reforzador al cual se le asociaba con una mayor expectativa de logro. Mientras Pérez y Rodríguez (2019), vinculan frustración con agresividad e ira, donde los individuos con puntuaciones bajas en tolerancia a la frustración tienden a evadir sus responsabilidades. Al fin y al cabo, las características de las personas que han alcanzado un buen manejo y tolerancia a la frustración son: a) Capacidad de afrontamiento adecuado de los fracasos; b) Percepción objetiva, racional y realista de las situaciones; c) Acertada adaptación a situaciones estresantes y d) Manejo y control de las emociones negativas con asertividad (Perera, 2017).

6. Propósito del estudio

El propósito del presente estudio es analizar el grado de tolerancia a la frustración (en sus dimensiones personal, laboral, social y familiar) encontrado en los participantes del programa formativo «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, y la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la tolerancia a la frustración en función de variables tales como género, edad, tendencia a la frustración y autocontrol de la frustración.

Todo esto, debido a que se ha comprobado que en realidad los principales inconvenientes que encuentran las PcDI en relación con continuar en su empleo no proceden del desempeño como tal de las tareas asignadas, sino más bien a la hora de exhibir una conducta adulta y responsable a la altura de las demandas del entorno laboral (Docampo y Morán, 2014).

Dicho de otro modo, la tolerancia a la frustración es una capacidad imprescindible en la estabilidad emocional, perseverancia y en el logro de metas que pueda tener un individuo (Perera, 2017); hecho éste que cobra especial relevancia en el ámbito laboral.

Así mismo, hay que apuntar que otro de los objetivos de la investigación es estudiar la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la tolerancia a la frustración en función de variables tales como género, edad, tendencia a la frustración y autocontrol de la frustración.

7. Participantes

En el presente trabajo, que ha sido revisado y aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Universidad de Murcia, han participado un total de 29 personas que cursan el programa «Todos Somos Campus» de la Universidad de Murcia, siendo todos ellos previamente informados por los investigadores de la naturaleza y objetivos de la investigación. Además, para ser seleccionados, estos jóvenes deben tener la capacidad de desplazarse de forma autónoma y poseer habilidades básicas en matemáticas y lectura. Asimismo, deben tener entre 18 y 30 años y haber estado previamente registrados en otros programas diseñados para ayudar en su integración social.

Se presenta una distribución equilibrada entre mujeres (51.7%) y hombres (48.3%) y una edad media de 24.45 años (DT=2.798), con un mínimo de 20 años y un máximo de 30. De todos los participantes, encontramos que más de la mitad, un 55.2% considera que en su día a día muestra cierta tendencia a la frustración. A pesar de ello, un 75.9% de los participantes opina que suele controlar su frustración, frente a un 24.1% que afirma no conseguirlo.

8. Instrumento

Para la presente investigación se ha empleado la Escala de Tolerancia a la Frustración (ETAF) de Hidalgo y Soclle (2011), de alta fiabilidad, que para este estudio arrojó un coeficiente Alpha de Cronbach de .858, lo que indica una elevada consistencia interna (De Vellis, 2003). Un instrumento que consta de 28 ítems que pueden ser contestados como 3 (siempre), 2 (a veces) y 1 (nunca); excepto los ítems 6 y 9 que se responden de manera inversa.

Por otro lado, añadir que los ítems se agrupan en 4 dimensiones: personal (la capacidad de iniciar actividades, a mantener la confianza a pesar las adversidades que se puedan presentar, a que el fracaso supone la satisfacción por haberlo intentado,...), laboral (el grado de responsabilidad y compromiso en el entorno de trabajo, su nivel de adaptación ante la competitividad, valoración de las propias potencialidades sin recurrir a incentivos,...), social (destreza a la hora de analizar las relaciones sociales, cómo reaccionar ante ellas, el control de los impulsos frente a situaciones que provocan malestar,...) y familiar (conocer el rol desempeñado en el ámbito familiar, responsabilidad ante las normas y límites fijados por los padres, intercambio democrático de puntos de vista como forma de crecimiento y aprendizaje,...).

9. Análisis de datos

Para analizar los resultados se procedió al vaciado en el paquete estadístico SPSS versión 28, donde se aplicó estadística descriptiva y estadística inferencial no paramétrica ($\alpha=.05$), ya que la muestra no reunía las condiciones necesarias para poder hacer uso de estadística paramétrica (Siegel, 1990).

10. Resultados

Con relación a los objetivos del trabajo, presentamos los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recogida de información, en función de las dimensiones que contiene el cuestionario aplicado.

En primer lugar, la Tabla 1 nos aporta los resultados descriptivos obtenidos para la dimensión personal de la frustración.

Tabla 1
Resultados descriptivos dimensión frustración personal

Ítem	Media	Desv. Típica	Porcentaje		
			Nunca	A veces	Siempre
1. Mantengo serenidad ante las dificultades	2.34	.670	10.3	44.8	44.8
2. Cuando estoy en problemas confío en que lo resolveré.	2.55	.632	6.9	31.0	62.1
3. Cuando estoy ante un problema, normalmente analizo con tranquilidad la causa del problema.	2.52	.634	6.9	34.5	58.6
4. Reconozco mis errores sin sentirme mal, y trato de solucionarlo.	2.72	.455	-	27.6	72.4
5. Cuando realizo una actividad sin lograr lo esperado, aun así, siento la satisfacción de haberlo intentado.	2.48	.688	10.3	31.0	58.6
6. Me siento motivado a continuar con mis objetivos y propósitos	2.79	.412	-	20.7	79.3
7. Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme.	2.34	.553	3.4	58.6	37.9
8. Cuando me enfrento a un problema, no me rindo fácilmente.	2.55	.632	6.9	31.0	62.1
Global dimensión personal	2.53	.335			

Fuente: elaboración propia

En general, respecto a la dimensión personal de la frustración, podemos observar (Tabla 1) que los participantes muestran una baja frustración personal. En este sentido, los dos ítems que destacan por darse con una frecuencia media cercana a la categoría *siempre* son “Me siento motivado a continuar con mis objetivos y propósitos” ($M=2.79$) y “Reconozco mis errores, sin sentirme mal, y trato de solucionarlos” ($M=2.72$). Por el contrario, los aspectos que serían mejorables, pues la frecuencia media de su presencia en los participantes se acerca a la opción *a veces*, son “Mantengo serenidad antes las dificultades” y “Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme”, ambos con una $M=2.34$. Con respecto a los porcentajes de respuesta a los distintos valores de frecuencia de la escala en la dimensión personal de la frustración, podríamos destacar que un 10.3% de los participantes afirma que nunca *mantiene serenidad ante las dificultades*, lo que hace a veces un 44.8% de los jóvenes participantes. Asimismo, más de la mitad de los participantes, un 58.6% manifiesta que a veces *cuando hay un problema, reacciona con calma, sin enfadarse*. Sin embargo, tirar la toalla, es decir, *cuando me enfrento a un problema no me rindo fácilmente* es lo que afirma que hace siempre un 62.1% de los participantes.

En lo referente a la dimensión laboral de la frustración, se presentan los resultados descriptivos obtenidos a partir de la aplicación del instrumento en la Tabla 2.

Como citar este artículo:

García-Candel, J.A., Belmonte-Almagro, M.L. y Gomariz-Vicente, M.A. (2024) La tolerancia a la frustración en jóvenes con discapacidad intelectual de Todos Somos Campus, en la Universidad de Murcia. *Revista de Educación Inclusiva*, nº 17, Vol 1, pp. 10-30

Tabla 2
Resultados descriptivos dimensión frustración laboral

Ítem	Media	Desv. Típica	Porcentaje		
			Nunca	A veces	Siempre
9. Asumir varias actividades al mismo tiempo y no lograr terminarlas me genera mucha preocupación.	2.28	.702	41.4	44.8	13.8
10. Cuando no cumplo con mis compromisos o tareas me preocupo.	2.62	.561	3.4	31.0	65.5
11. Generalmente cuando tengo varias tareas en mi trabajo, las termino sin sentirme muy cansado.	2.29	.713	14.3	42.9	42.9
12. Cuando alguna persona me critica en mi trabajo o curso, normalmente le contesto sin ofenderle.	2.07	.884	34.5	24.1	41.4
13. Me doy cuenta fácilmente de lo que siento frente a situaciones de presión laboral y puedo manejarlo adecuadamente.	2.45	.632	6.9	41.4	51.7
14. A pesar de tener malos resultados en mis actividades de trabajo o estudio, siento satisfacción si he dado lo mejor de mí.	2.66	.614	6.9	20.7	72.4
15. Cuando no entiendo una tarea, me enfado fácilmente	1.83	.889	48.3	20.7	31.0
Global dimensión laboral	2.31	.394			

Fuente: elaboración propia

Como nos muestra la Tabla 2, la dimensión laboral de la frustración, podemos situarla en un nivel mejorable, pues la media se sitúa cercana a la opción *a veces*. En esta dimensión, observamos que hay dos ítems con una puntuación media más elevada: “A pesar de tener malos resultados en mis actividades de trabajo o estudio, siento satisfacción si he dado lo mejor de mí” ($M=2.66$) y “Cuando no cumplo con mis compromisos y tareas, me preocupo” ($M=2.62$). Sin embargo, aparecen varios ítems con tendencia a la mejora, en los que la media ronda la opción *a veces*, o incluso más baja, como son “Cuando una persona me critica en mi trabajo o curso, normalmente le contesto sin ofenderle” ($M=2.07$). Como nos muestra la Tabla 2, en la dimensión laboral de la frustración, encontramos que casi a la mitad de los participantes (un 44.8%) opinan que a veces les genera mucha preocupación el no poder terminar sus tareas, así como dos terceras partes de los participantes (65.5%) afirma preocuparse siempre que no cumple con sus compromisos. No obstante, un elevado porcentaje (72.4%) de los participantes comenta que siempre siente satisfacción personal sobre sí mismo, a pesar de haber obtenido malos resultados.

En tercer lugar, podemos apreciar los resultados obtenidos en torno a la dimensión social de la frustración en la Tabla 3.

Tabla 3
Resultados descriptivos dimensión frustración social

Ítem	Media	Desv. Típica	Porcentaje		
			Nunca	A veces	Siempre
16. Normalmente me relaciono sin dificultades con personas desconocidas en encuentros sociales.	2.38	.677	48.3	41.4	10.3
17. Habitualmente controlo mis impulsos frente a los problemas.	2.24	.689	13.8	48.3	37.9
18. Generalmente reacciono con tranquilidad ante las diferencias que tengo con mis amigos.	2.66	.670	10.3	13.8	75.9
19. Generalmente disfruto la presencia de mis amigos.	2.83	.468	3.4	10.3	86.2
20. Cuando existe un problema con alguien normalmente controlo mis impulsos.	2.38	.677	10.3	41.4	48.3
21. Reacciono con prudencia en circunstancias difíciles frente a mis amigos.	2.41	.780	17.2	24.1	58.6
Global dimensión social	2.48	.467			

Fuente: elaboración propia

Respecto a la dimensión social, los resultados presentados en la Tabla 3 nos indican que la frustración social que tienen los participantes es baja. Respecto a las situaciones sociales en las que muestran un mayor control de su frustración, se encuentran “Generalmente disfruto de la presencia de mis amigos” ($M=2.83$) o “Generalmente reacciono con tranquilidad ante las diferencias que tengo con mis amigos” ($M=2.66$). Respecto a la dimensión social, casi la totalidad de los participantes (89.7%) afirma que nunca o a veces se relaciona sin dificultades con personas desconocidas en encuentros sociales. Asimismo, un 48.2% de los participantes percibe que a veces controla sus impulsos frente a los problemas. En otro sentido, la mayoría de los participantes disfruta de la presencia de sus amigos, así como más de la mitad (58.6%) siempre reacciona con prudencia en situaciones difíciles con sus amistades.

Por último, queremos destacar los resultados obtenidos en la dimensión familiar de la frustración, plasmándolos en la Tabla 4.

Tabla 4
Resultados descriptivos dimensión frustración familiar

Ítem	Media	Desv. Típica	Porcentaje		
			Nunca	A veces	Siempre
22. Habitualmente respeto las normas que hay en casa.	2.76	.511	3.4	17.2	79.3
23. Frente a dificultades y problemas que me desmotivan, siempre recibo apoyo de mis padres y hermanos.	2.72	.591	6.9	13.8	79.3
24. Mis padres tienen un trato agradable conmigo a pesar de mis defectos.	2.62	.622	6.9	24.1	69.0
25. Generalmente comprendo a mis padres cuando están enfadados.	2.36	.780	17.9	28.6	53.6
26. Cuando mis padres se molestan conmigo, trato de controlar la situación.	2.31	.604	6.9	55.2	37.9
27. Realizo las actividades de casa con responsabilidad y disfruto hacerlas.	2.41	.733	13.8	31.0	55.2
28. No me dejo llevar por problemas familiares fácilmente.	2.07	.884	34.5	24.1	41.4
Global dimensión familiar	2.46	.355			

Fuente: elaboración propia

En la dimensión familiar encontramos que el nivel de frustración detectado también es bajo. La mayoría de los ítems en esta dimensión obtienen medias situadas entre la opción *a veces* y *siempre*. El ítem que obtiene una mayor puntuación media es el referido a “Habitualmente respeto las normas que hay en casa” ($M=2.76$), siendo los ítems en los que se detectan situaciones de posibles mejoras los siguientes: “No me dejo llevar por problemas familiares fácilmente” ($M=2.07$), “Cuando mis padres se molestan conmigo, trato de controlar la situación” ($M=2.31$) o “Generalmente comprendo a mis padres cuando están enfadados” ($M=2.36$). En la dimensión familiar, observamos en la Tabla 4 que la mayor parte de los participantes (79.3%) siempre respeta las normas que hay establecidas en su hogar, como el mismo porcentaje que afirma siempre recibir apoyo de sus familiares cuando hay problemas y dificultades. En cambio, encontramos que más de la mitad de los participantes (55.2%) a veces controla la situación cuando sus progenitores se molestan con ellos y un 31% percibe que realiza las responsabilidades de casa disfrutando de ellas a veces.

A continuación, se presenta el contraste de hipótesis en función de las variables género, edad, tendencia a la frustración y autocontrol de la frustración, tras la aplicación de la prueba de U Mann Whitney de estadística no paramétrica.

Respecto a la primera de las variables sobre las que se ha realizado el contraste, el género de los participantes, se aprecia en la Tabla 5 que los hombres afirman tratar de controlar la situación cuando sus padres se molestan con ellos, significativamente más que las mujeres participantes en el estudio.

Tabla 5
Prueba U Mann Whitney frustración en función del género

Ítem	Género	Rango promedio	U Mann Whitney	Significación asintótica
26. Cuando mis padres se molestan conmigo, trato de controlar la situación.	Hombre	18.21	60.000	.026
	Mujer	12.00		

Fuente: elaboración propia

Con relación a la edad, se han agrupado las edades de los participantes que oscilan entre 20 y 30 años, en dos grupos, los de menor edad que comprende los participantes de entre 20 y 24 años, y los de mayor edad situados entre los 25 y los 30 años. El primer grupo está compuesto por 18 participantes y el segundo por 11 participantes. Los resultados obtenidos tras la aplicación de la prueba U Mann Whitney se pueden observar en la Tabla 6.

Tabla 6
Prueba U Mann Whitney frustración en función de la edad

Ítem	Edad	Rango promedio	U Mann Whitney	Significación asintótica
1. Mantengo serenidad ante las dificultades	20-24	12.72	58.000	.042
	25-30	18.73		
6. Me siento motivado a continuar con mis objetivos y propósitos	20-24	13.17	66.000	.035
	25-30	18.00		
7. Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme.	20-24	11.83	42.000	.003
	25-30	20.18		
9. Asumir varias actividades al mismo tiempo y no lograr terminarlas me genera mucha preocupación.	20-24	11.89	43.000	.006
	25-30	20.09		
11. Generalmente cuando tengo varias tareas en mi trabajo, las termino sin sentirme muy cansado.	20-24	11.39	34.000	.003
	25-30	20.10		
15. Cuando no entiendo una tarea, me enfado fácilmente.	20-24	12.78	59.000	.051
	25-30	18.64		
17. Habitualmente controlo mis impulsos frente a los problemas.	20-24	12.58	55.500	.032
	25-30	18.95		

Fuente: elaboración propia

Como podemos apreciar en la Tabla 6, todas las diferencias estadísticamente significativas en función de la edad se producen a favor de los participantes de mayor edad. Así, podemos observar cómo los participantes cuyas edades se sitúan entre los 25 y los 30 años, suelen mantener una mayor serenidad ante las dificultades, sentirse más motivados hacia sus propósitos, reaccionar con calma ante los problemas, suelen terminar las tareas diversas sin sentir mucho cansancio, no se enfadan fácilmente cuando no entienden las instrucciones de la tarea, así como controlan habitualmente sus impulsos cuando hay un problema, todo ello significativamente con mayor frecuencia que los participantes cuyas edades se sitúan entre los 20 y 24 años.

En relación con la variable tendencia a la frustración, tras la aplicación de la prueba U Mann Whitney, tan sólo se han mostrado diferencias

estadísticamente significativas en lo referente a dos ítems del cuestionario, tal y como aparece en la Tabla 7.

Tabla 7

Prueba U Mann Whitney frustración en función de la tendencia a la frustración

Ítem	Tendencia a la frustración	Rango promedio	U Mann Whitney	Significación asintótica
7. Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme.	Sí	12.06	57.000	.017
	No	18.62		
22. Habitualmente respeto las normas que hay en casa.	Sí	12.56	65.000	.015
	No	18.00		

Fuente: elaboración propia

Tal y como muestra la Tabla 7, las diferencias estadísticamente significativas en esta variable se dan en los ítems “Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme” y “Habitualmente respeto las normas que hay en casa”. En ambos casos, estas dos situaciones se dan con una frecuencia significativamente mayor en los participantes que afirman no presentar tendencia a la frustración respecto a los que afirman tener dicha tendencia.

Finalmente, en relación con la variable autocontrol de la frustración, presentamos los resultados obtenidos una vez aplicada la prueba U Mann Whitney en la Tabla 8.

Tabla 8

Prueba U Mann Whitney frustración en función del autocontrol de la frustración

Ítem	Autocontrol de la frustración	Rango promedio	U Mann Whitney	Significación asintótica
4. Reconozco mis errores sin sentirme mal, y trato de solucionarlo.	Sí	17.02	32.500	.003
	No	8.64		
7. Cuando hay un problema, reacciono con calma, sin enfadarme.	Sí	16.59	42.000	.039
	No	10.00		
13. Me doy cuenta fácilmente de lo que siento frente a situaciones de presión laboral y puedo manejarlo adecuadamente.	Sí	16.77	38.000	.025
	No	9.43		
28. No me dejo llevar por problemas familiares fácilmente.	Sí	16.86	36.000	.026
	No	9.14		

Fuente: elaboración propia

Como muestra la Tabla 8, los resultados nos apuntan que las diferencias estadísticamente significativas se producen a favor de los participantes que indican que sí presentan un adecuado autocontrol de la frustración frente a quienes señalan que no tienen dicho autocontrol. En resumen, los participantes con autocontrol de la frustración suelen reconocer sus errores sin sentirse mal y tratan de solucionarlos, cuando hay un problema suelen reaccionar con calma, se dan cuenta de sus sentimientos ante situaciones de presión laboral y manejan

dichas emociones, así como no se dejan llevar por problemas familiares fácilmente, todo ello en mayor medida que los participantes con bajo o escaso autocontrol de la frustración.

11. Discusión y Conclusiones

Sabemos que la transición a la vida adulta y activa de las PcDI es un proceso no exento de complicaciones, donde los servicios educativos (entre otros) desempeñan un papel crucial en la inclusión laboral y social de este colectivo (Pallisera et al., 2021). Conocemos, igualmente, que la frustración comporta desplegar conductas de aplazamiento en la consecución de tareas y logros (Psyrdellis y Justel, 2017). De ahí que el propósito principal de esta investigación haya sido describir el grado de tolerancia a la frustración que presentan las PcDI pertenecientes a la iniciativa de inserción sociolaboral de la Universidad de Murcia, «Todos Somos Campus». A nivel global, en la dimensión personal, seguida de la social y de la familiar son en las que más control de la frustración presentan los participantes, detectando algunos aspectos susceptibles de mejora. Sin embargo, la dimensión laboral es en la que más aspectos mejorables aparecen.

Deteniéndonos en cada una de las dimensiones que contiene el instrumento aplicado, respecto a la primera de ellas, los participantes muestran poseer una baja frustración personal, asegurando que se sienten motivados a continuar con sus objetivos y propósitos y reconocen habitualmente sus errores, sin sentirse mal, tratando de solucionarlos. Aunque también reconocen que, en ocasiones, no son capaces de mantener serenidad ante las dificultades y reaccionar con calma, sin enfadarse cuando hay un problema. En cualquier caso, son aspectos que pueden ser modificados en función de la capacidad personal de planificar estrategias (Parrilla et al., 2010).

En relación con la dimensión laboral de la frustración, las PcDI presentan un nivel mejorable ya que afirman que no siempre consiguen sentirse satisfechos por haber dado lo mejor de sí mismos, si han obtenido malos resultados en las actividades de trabajo o estudio. Además, admiten que, a la hora de afrontar las críticas, ya sean en el contexto laboral o formativo, no siempre son capaces de controlarse y responder a ellas sin ofender. Por tanto, no debemos descuidar estas dificultades en la medida que, para las personas con discapacidad, la realización de un trabajo conlleva un gran impulso en la construcción de un espacio de crecimiento personal (Pallisera et al., 2021).

Con respecto a la dimensión social de la frustración, los participantes indican con las respuestas proporcionadas que la frustración social que tienen es baja. Pese a que, en líneas generales, una PcDI suele presentar

complicaciones a la hora de adaptarse al entorno social (Peredo, 2016). Aun así, aseguran que generalmente suelen disfrutar de la presencia de sus amigos y reaccionar con tranquilidad ante las diferencias que tienen con ellos. Aunque se posicionan de acuerdo en que relacionarse sin dificultades con personas desconocidas en encuentros sociales es muy complicado de lograr, a pesar de haber encontrado hallazgos importantes como el valor fundamental del uso compartido de espacios educativos, el hacer vida fuera del campus y socializar con otros, en la experiencia de los estudiantes (Biggeri et al., 2020). Pero es que, hasta hace poco, no estaba claro si las PcDI podrían beneficiarse de la vida cotidiana del contexto social y de qué manera (Bos y Abma, 2021).

Por último, en la dimensión familiar de la frustración encontramos que el nivel de frustración detectado de nuevo es medianamente bajo. Aun cuando aseguran que normalmente respetan las normas que hay en casa y reciben apoyo de sus familiares cuando hay problemas y dificultades, reconocen que, en ocasiones, se dejan llevar por problemas familiares fácilmente y no siempre controlan la situación cuando sus padres se molestan con ellos, a veces sin comprenderles siquiera cuando están enfadados. Sea como fuere, quedan superados modelos en los que, a nivel familiar, la discapacidad era vista como impedimento o condición vergonzante (Pérez y Chhabra, 2019) donde primaba un rol eminentemente proteccionista (Sánchez et al., 2016).

El segundo propósito de esta investigación era el de analizar la existencia de diferencias estadísticamente significativas respecto a la tolerancia a la frustración en función de variables tales como género, edad, tendencia a la frustración y autocontrol de la frustración.

Así pues, respecto a la primera de las variables sobre las que se ha realizado el contraste, el género de los participantes, parece no ser una variable demasiado relevante para explicar la mayor o menor frustración en los participantes, quizás porque tanto ellos como ellas se ven influidos por contextos parecidos (Schalock, 2018). Pese a ello, se aprecia que los hombres afirman tratar de controlar la situación cuando sus padres se molestan con ellos, significativamente más que las mujeres.

En relación con la edad, todas las diferencias estadísticamente significativas se producen a favor de los participantes más mayores. Así, los participantes cuyas edades se sitúan entre los 25 y los 30 años, afirman mantener una mayor serenidad ante las dificultades, sentirse más motivados hacia sus propósitos, reaccionar con calma ante los problemas, terminar las tareas diversas sin sentir mucho cansancio, no enfadarse fácilmente cuando no entienden las instrucciones de la tarea, así como controlar habitualmente sus

impulsos cuando hay un problema, todo ello significativamente con mayor frecuencia que los participantes cuyas edades se sitúan entre los 20 y 24 años.

Así pues, se observa una tendencia a presentar una menor frustración a medida que avanza la edad de los participantes, es decir, puede tener relación con la madurez o el desarrollo de determinadas competencias personales y sociales que se producen a medida que el sujeto evoluciona.

Haciendo alusión a la variable tendencia a la frustración, se halla significación estadística al hablar de la reacción ante un problema (con calma, sin enfados) y el respeto hacia las normas de casa. En ambos casos, estas dos situaciones se dan con una frecuencia significativamente mayor en los participantes que afirman no presentar tendencia a la frustración respecto a los que afirman tener dicha tendencia.

Finalmente, relativo a la variable autocontrol de la frustración, las diferencias estadísticamente significativas se producen a favor de los participantes que indican que sí presentan un adecuado autocontrol de la frustración frente a quienes señalan que no tienen dicho autocontrol. En resumen, los participantes con autocontrol de la frustración suelen reconocer sus errores sin sentirse mal y tratan de solucionarlos, cuando hay un problema suelen reaccionar con calma, se dan cuenta de sus sentimientos ante situaciones de presión laboral y manejan dichas emociones, así como no se dejan llevar por problemas familiares fácilmente, todo ello en mayor medida que los participantes con bajo o escaso autocontrol de la frustración.

No podemos terminar sin señalar que, aunque nos encontremos con un estudio con un número bajo de participantes, esto no puede considerarse en sí mismo una limitación, sino una oportunidad, pues el acceso a la investigación con este colectivo de PcDI en situación de estudios postobligatorios está todavía poco extendido y supone un avance para la recogida de evidencias que permita mejorar su calidad de vida. Sin olvidar que la frustración implica procesos de aprendizaje y memoria, por lo que se esperaría que, si se genera un aprendizaje de las situaciones de frustración, la persona logrará enfrentar de manera más eficaz situaciones semejantes en el futuro (Psyrdellis y Justel, 2017).

Referencias

Belmonte, M.L., Bernárdez-Gómez, A., y Mirete, A.B. (2021). La voz del silencio: evaluación cualitativa de prácticas de bullying en personas con discapacidad intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 215-230. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0027>

- Belmonte, M.L., Mirete, A.B., y Mirete, L. (2022). Experiencias de vida para fomentar el cambio actitudinal hacia la discapacidad intelectual en el aula. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(2), 159-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.522781>
- Belmonte, M.L., Mirete, L., y Galián, B. (2020). Evaluación de la pertinencia del título universitario “Todos Somos Campus” dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado: RIFOP*, 34, 263-79. <https://doi.org/10.47553/rifop.v34i1.77724>
- Biggeri, M., Di Masi, D., y Bellacicco R. (2020). Disability and Higher Education: Assessing Students’ Capabilities in Two Italian Universities Using Structured Focus Group Discussions. *Studies in Higher Education* 45(4), 909–924. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1654448>
- Bos, G., y Abma, T. (2021). Putting down verbal and cognitive weaponry: the need for ‘experimental-relational spaces of encounter’ between people with and without severe intellectual disabilities. *Disability & Society*, 1-25. <https://doi.org/10.1080/09687599.2021.1899896>
- Cabezas, D., y Flórez, J. (2015). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: experiencias y resultados. *Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación Prodis*.
- Díaz, V., y Funes, S. (2016). UNIVERSIDAD INCLUSIVA. Reflexiones a partir de la experiencia de estudiantes con discapacidad de una universidad pública madrileña. *Prisma Social*, 16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=353747312012>
- Docampo, G., y Morán, M. C. (2014). Evaluación de la competencia profesional en personas con discapacidad intelectual. Una propuesta de adaptación de la metodología e instrumentos INCUAL para la igualdad de oportunidades. *Revista Española de Discapacidad*, 2(1), 71-96. <http://dx.doi.org/10.5569/2340-5104.02.01.04>
- Enríquez, E., Martínez, J., y Guevara, L. (2015). Relación de la inteligencia emocional con el desempeño laboral. *Ciencia & Salud*, 3(11), 41-46.
- Garijo, S., Sánchez, I., González, C., Sánchez, M., y Martorell, A. (2021). Impacto de la formación para el empleo en la calidad de vida de jóvenes con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 52(4), 51–65. <https://doi.org/10.14201/scero20215245165>

- González-Aguilar, J. A. (2019). Intensidad de apoyos, salud mental, empleo y su relación con resultados de calidad de vida. *Siglo Cero*, 50(2), 73. <https://doi.org/10.14201/scero20195027388>
- Hidalgo, N., y Soclle, F. (2011). Manual de Escala de Tolerancia a la frustración ETAF. Universidad Peruana Union. <https://es.scribd.com/document/281649187/Manual-Etaf-Escalade-Tolerancia-a-La-Frustracion>
- Jiménez, A. E. (2017). La gestión inclusiva de la discapacidad en los departamentos de RRHH: un derecho pendiente. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 11(2), 9-14. <https://intersticios.es/article/view/17317/11485>
- Manzanera, S., y Brändle, G. (2019). The type of disability as a differential factor in entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 22(S2), 1-10.
- Manzanera, S., y Ortiz, P. (2017). Disability and its relationship with the labor market. Socio-labor situation. En P. Ortiz y A. Olaz (Eds.), *Entrepreneurship, employment and disability. A diagnosis* (pp. 45-85). Aranzadi.
- Mañas, M., González, B., y Cortés, P. (2020). Historias de vida de personas con discapacidad intelectual. Entre el acoso y exclusión en la escuela como moduladores de la identidad. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 60-84. <https://revistas.uam.es/reps/article/view/12189>
- Melero, N., Moriña, A., y Perera, V. H. (2019). Acciones del profesorado para una práctica inclusiva en la universidad. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-19. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240016>
- Mirete, A. B., Belmonte, M. L., Mirete, L., y García-Sanz, M. P. (2022). Predictors of attitudes about people with intellectual disabilities: empathy for a change towards inclusion. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(5), 615-623. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1851122>
- Moreno, R., Felgueras, N., y Díaz, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con Discapacidad Intelectual: Estructura y resultados de su implantación. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 177-197. <https://doi.org/10.15366/riejs2019.8.2.010>

- Mustaca, E. (2017). Frustración y Conductas Sociales. *Revista Científica de Psicología*.36(1), 1-17.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4643>
- Namuche, C., y Vásquez, K. (2017). Calidad de vida y tolerancia a la frustración en deportistas de un club de fútbol, Chiclayo (Tesis de pregrado).
<http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4109/Namuche%20Salazar%20%20Vasquez%20Limo%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ortiz, P., y Olaz, N. (2019). The uniqueness of entrepreneurship of persons with disabilities in Spain. *Suma de Negocios*, 10(22), 1-8.
<https://doi.org/10.14349/sumneg/2019.v10.n22.a1>
- Palacios, A., y Bariffi, F. (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos: una aproximación a la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Cinca.
- Pallisera, M., Vilà, M., Fullana, J., y Valls, M. J. (2021). Being in control: Choice and control of support received in supported living. A study based on the narratives of people with intellectual disability and support staff. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 46(2), 164-174.
<https://doi.org/10.3109/13668250.2020.1802812>
- Parra, J. P. (5 de Mayo de 2011). Me he sentido discriminado desde el colegio. *Laverdad.es*, <http://www.laverdad.es/murcia/v/20110505/region/sentido-discriminado-desde-colegio-20110505.html>
- Parrilla, A., Gallego, C., y Moriña, A. (2010). El complicado tránsito a la vida activa de jóvenes en riesgo de exclusión: una perspectiva biográfica. *Revista de Educación*, 351, 211-233. <http://hdl.handle.net/11441/66857>
- Peredo, R. (2016). Comprendiendo la Discapacidad Intelectual. *Revista de Psicología*, 15(10), 11-22.
- Perera, C. (2017). Conciencia Emocional y Regulación Emocional. [Proyecto Final del Postgrau, Universitat de Barcelona].
<http://hdl.handle.net/2445/118533>
- Pérez, H., y Rodríguez, N. (2019). Programa de intervención para la Mejora de la tolerancia a la frustración en niños con altas capacidades. *Revista talento, inteligencia y creatividad*.
http://www.talincrea.cucs.udg.mx/sites/default/files/6_11/Programa%20de%20intervenci%C3%B3n.pdf

- Pérez, M. E., y Chhabra, G. (2019). Modelos teóricos de discapacidad: un seguimiento del desarrollo histórico del concepto de discapacidad en las últimas cinco décadas. *Revista Española de Discapacidad*, 7(1), 7-27. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.07.01.01>
- Pérez, M. V., De León, C., Olivares, M. A., y Arias, V. (2005). La orientación profesional en educación secundaria en el proceso de transición escuela-trabajo en la ciudad de Córdoba. En: J. Tejada, A. Navío y E. Ferrandez (Eds.) *IV Congreso de Formación para el Trabajo: nuevos escenarios de trabajo y nuevos retos en la formación, Zaragoza, 9-11 de noviembre de 2005: libro de actas* (1.ª ed., 230-235). Tornapunta.
- Pico, F., y Torres, S. (2017). Mejores prácticas empresariales de responsabilidad social en la inclusión de personas con discapacidad. Estudio de caso en empresas de Ambato, Ecuador. *RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía*, 7(14), 189-200. <https://doi.org/10.17163/ret.n14.2017.10>
- Psyrdellis, M., y Justel, N. R. (2017). Constructos psicológicos vinculados a la respuesta de frustración en humanos. *Anuario de Investigaciones*, 24, 301-310. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=369155966018>
- Ryan, J. B., Randall, K. N., Walters, E., y Morash-MacNeil, V. (2019). Employment and independent living outcomes of a mixed model post-secondary education program for young adults with intellectual disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 50(1), 61-72. <https://doi.org/10.3233/JVR-180988>
- Sánchez, A., Hernández, M., y Raya, E. (2016). Inserción sociolaboral de las personas con discapacidad y modelos familiares. En D. Carbonero, E. Raya, N. Caparros y C. Gimeno (Coords), *Respuestas transdisciplinarias en una sociedad global. Aportaciones desde el Trabajo Social*. Universidad de La Rioja.
- Schalock, R. L. (2018). Seis ideas que están cambiando el campo de las discapacidades intelectuales y del desarrollo en todo el mundo. *Siglo Cero*, 49(1), 7-19. <https://doi.org/10.14201/scero2018491719>
- Schalock, R. L., y Verdugo, M. Á. (2007). El concepto de calidad de vida en los servicios y apoyos para personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 38(4), 224, 21-36. <https://gredos.usal.es/handle/10366/55873>
- Siegel, S. (1990). Estadística no paramétrica para ciencias de la conducta. Trillas.

- Stainton, T., y Clare, I.C.H. (2012). Human rights and intellectual disabilities: an emergent theoretical paradigm? *Journal of Intellectual Disability Research*, 56(11), 1011-1013. <https://doi.org/10.1111/jir.12001>
- Velázquez, E. D. (2018). La discapacidad en las políticas sociales. En M.R. Herrera-Gutiérrez (Ed.), *Políticas públicas en tiempos de incertidumbre: aportes para una agenda de investigación* (pp. 297-313). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6527801>
- Ventura, J., Caycho, T., Vargas, D., y Flores, G. (2018). Aceptación y Validación de la Escala de Tolerancia a la Frustración (EFT) en niños peruanos. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 5(2), 23-29. <https://doi.org/10.21134/rpcna.2018.05.2.3>
- Vilà, M., Pallisera, M., y Fullana, J. (2012). La inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual: un reto para la orientación psicopedagógica. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 23(1), 85-93.