

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

NOMBRES Y APELLIDOS

Acosta, Claudia Matrícula 2685/93

Gaudini, María Alejandra Matrícula 1209/88

Lizio, Romina Jesús Matrícula 2802/93

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva // Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional.

SUPERVISOR: Dr. Urquijo, Sebastián.

CONSIGNAR SI EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO:

Sí.



UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGIA

PROYECTO DE INVESTIGACION - REQUISITO CURRICULAR

PLAN DE ESTUDIOS O. C. S. 143/89

NOMBRES Y APELLIDOS

Acosta, Claudia Matrícula 2685/93

Gaudini, María Alejandra Matrícula 1209/88

Lizio, Romina Jesús Matrícula 2802/93

CATEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN: *Psicología Cognitiva // Grupo de*

Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional.

SUPERVISOR: *Dr. Urquijo, Sebastián.*

CONSIGNAR SI EL PROYECTO FORMA PARTE DE UNO MAYOR EN DESARROLLO:

Sí.

*- Triaboy Educac
- Adolecente
- Stress
- a punto de hacer
- nivel de vida.*

TÍTULO DEL PROYECTO: " RENDIMIENTO ACADÉMICO EN MATEMÁTICA. SU RELACION CON EL STRESS ESCOLAR , ASOCIADO AL TIPO DE ESCUELA (PÚBLICA- PRIVADA) EN UNA MUESTRA DE ALUMNOS DE 7º AÑO DE EGB DE LA CIUDAD DE MAR DEL PLATA".

PALABRAS CLAVE: Stress- Rendimiento Académico- nivel socio-económico- Adolescencia- Escuelas Públicas- Escuelas Privadas.

DESCRIPCIÓN RESUMIDA:

Se intentará en el presente trabajo, explorar las relaciones entre las siguientes variables:

- ◆ stress escolar
- ◆ rendimiento académico en matemática

Se tratará de analizar el grado de asociación del **stress escolar** con el **rendimiento académico en matemática** en adolescentes.

Adicionalmente se explorará el grado de asociación entre las mismas según el tipo de escuela (pública- privada).

La muestra utilizada para este trabajo involucra a 327 (trescientos veintisiete) alumnos de 7º año de EGB de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Esta muestra es parte de un proyecto mayor denominado " Factores psicológicos e institucionales relacionados al desempeño académico en adolescentes" código 15/ H 059, dirigido por el Dr. Urquijo.

Los instrumentos utilizados fueron:

- a) Cuestionario de Stress Escolar (QSS).
- b) Encuesta de Determinación del Nivel Socio- económico.
- c) Pruebas de Evaluación de Logro Académico para 7º Año en Matemática.

Los resultados obtenidos, serán sometidos a análisis estadísticos para determinar la existencia de correlaciones entre las variables y diferencias de medias de acuerdo al tipo de escuela (pública/ privada).

OBJETIVOS GENERALES: El alcance de esta investigación es de carácter exploratorio.

Objetivo General: explorar las relaciones de asociación entre el **stress escolar** y de qué manera estos resultados se asocian con el **rendimiento académico en matemática en 7º año** en alumnos de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata.

Objetivos particulares:

1- Determinar el grado de asociación del **stress escolar** con el **rendimiento académico en matemáticas** en alumnos de 7º año.

2- Establecer la asociación entre **Nivel Socioeconómico** y **Tipo de escuela (Pública- Privada)**.

3- Adicionalmente se exploraran las relaciones entre las variables en forma conjunta: **nivel socioeconomico, stress escolar y rendimiento academico**, para intentar demostrar si existen entre ellas correlaciones significativas.

LUGAR DONDE SE REALIZARA EL TRABAJO

El trabajo sera realizado en el "**Grupo de Investigacion de Psicologia Cognitiva y Educativa**" de la Facultad de Psicologia de la Ciudad de Mar del Plata.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES:

Actividad	Mes	Agosto	Setiembre	Octubre	Noviembre
1. Búsqueda bibliográfica					
2. Elaboración marco teórico					
3. Aplicación pruebas					
4. Organización de resultados					
5. Análisis					
6. Reporte de resultados					
7. Redacción Informe Final					



Firma del Supervisor



Firma del / los alumnos

P/ Area de Investigación

Resultado de la evaluación (aprobado / rehacer)



Fecha:

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Estrés Escolar: Su incidencia en el rendimiento académico de la matemática y sus diferencias en escuelas públicas y privadas

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito curricular conforme O.C.S 143 / 89

ALUMNOS :

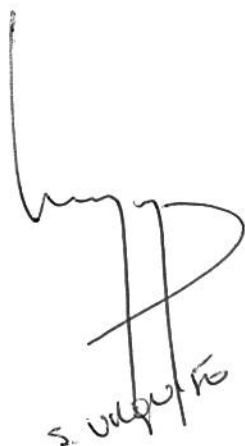
Acosta, Claudia Matrícula 2685 / 93

Gaudini, María Alejandra Matrícula 1209 / 88

Lizio, Romina Jesús Matrícula 2802/ 93

SUPERVISOR: Dr. Sebastián Urquijo.

CÁTEDRA DE RADICACIÓN: Psicología Cognitiva// Grupo de Investigación en Psicología Cognitiva y Educacional.



S. Urquijo

INDICE

RESUMEN.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
Conceptualización de estrés.....	4
Teorías basadas en la respuesta.....	4
Teorías basadas en el estímulo.....	5
Teorías basadas en la Interacción.....	6
El estrés en niños y adolescentes.....	8
Síntomas del estrés.....	11
El estrés y su asociación con el desempeño académico.....	12
Estrés en adolescentes.....	12
Rendimiento académico.....	17
Adolescencia.....	19
METODOLOGÍA.....	23
Objetivos.....	23
Hipótesis.....	23
Muestra.....	24
Instrumentos.....	24
RESULTADOS.....	28
Análisis de los resultados y consideraciones finales.....	38
Referencias Bibliográficas.....	45
Anexos.....	47

ESTRES ESCOLAR: SU INCIDENCIA EN EL RENDIMIENTO EN MATEMATICA EN ALUMNOS DE 7º AÑO Y SUS DIFERENCIAS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS

RESUMEN

Esta investigación explora la relación entre los niveles de estrés escolar y el rendimiento académico en matemática en alumnos de 7º año, estableciendo diferencias según tipo de escuela a la que concurren (pública- privada). Adicionalmente, se explorará la incidencia del género en dichas relaciones. Para tal efecto se utilizó el Cuestionario de Estrés (adaptado) QSS y la prueba para la Evaluación de Calidad de la Educación en Matemática de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires. Se trabajó con una muestra de 327 alumnos de 7º año de E.G.B, de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Mar del Plata. Los resultados indicaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en los indicadores de estrés y rendimiento académico según el tipo de escuela y también según el género, así como asociaciones entre los niveles de estrés y el desempeño académico en matemática.

PALABRAS CLAVE Estrés- Rendimiento Académico- Adolescencia- Escuela Pública- Escuela Privada- Género

INTRODUCCIÓN

Conceptualización de estrés

La palabra estrés se utiliza en forma confusa y con significaciones múltiples. El término estrés fue elaborado en 1936, en la Universidad de Mc Hills de Montreal por el médico austrocanadiense Selye. Él lo definió como una respuesta biológica inespecífica, estereotipada, mediante cambios en los sistemas nervioso, endocrino e inmunológico, de significado defensivo, que lo denominó como Síndrome General de Adaptación. Según Ramos B. (1983) el estrés es un fenómeno complejo, que implica al menos a estímulos y respuestas, y a procesos psicológicos que median entre ambos. En la literatura, es frecuente encontrar tres orientaciones diferentes sobre el estrés: una focalizada en la respuesta, otra en el estímulo, y una tercera orientada a la interacción.

Teorías basadas en la respuesta

1-Teoría del estrés de Selye:

Selye (1936) entiende al estrés como una respuesta no específica del organismo. Define al estrés como el estado que se manifiesta por un síndrome específico, consistente en todos los cambios inespecíficos inducidos dentro de un sistema biológico. Así, el estrés tiene su forma y su composición características, pero ninguna causa particular. Según esta teoría, cualquier estímulo puede ser estresor siempre que provoque en el organismo la respuesta inespecífica de necesidad de reajuste o estrés. El estresor es cualquier demanda que evoca el patrón de respuesta de estrés referido. En sus últimas publicaciones Selye insiste en que "...un

estresor no es únicamente un estímulo físico; el estresor puede ser psicológico, cognitivo o emocional.

De acuerdo a Selve (1936), el desarrollo completo del síndrome incluye tres etapas:

- 1- Reacción de alarma: reacción del organismo cuando es expuesto repentinamente a diversos estímulos a los que no está adaptado.
- 2- Etapa de resistencia: en esta etapa se produce adaptación del organismo al estresor junto con la consecuente mejora y desaparición de los síntomas. Se caracteriza por una resistencia aumentada al agente nocivo particular y por una menor resistencia a otros estímulos.
- 3- Etapa de agotamiento: el agotamiento llega si el estresor es suficientemente severo y prolongado. Reaparecen los síntomas característicos de la reacción de alarma y puede significar la muerte del organismo.

Teorías basadas en el estímulo

Las definiciones basadas en el estímulo (Holmes y Rahe, 1967) interpretan y entienden el estrés en términos de características asociadas a los estímulos del ambiente, interpretando que éstos pueden perturbar o alterar el funcionamiento del organismo. Esta aproximación trata al estrés como una variable independiente. Los modelos focalizados en el estímulo son esencialmente una analogía del modelo de la ingeniería basado en la ley de la elasticidad de Hook. Por analogías con los sistemas físicos, se entiende que la gente posee también unos ciertos límites de tolerancia al estrés (como fuerza externa), pudiendo variar de unos individuos a otros. Por encima de tales límites el estrés empieza a hacerse intolerable y aparecen los daños fisiológicos y/o psicológicos. La orientación basada en el estímulo es la que más se acerca a la idea popular del estrés.

Los modelos del estrés basados en el estímulo han tenido gran influencia en psicopatología durante las dos últimas décadas. En términos generales, pueden circunscribirse en la perspectiva conocida como enfoque psicosocial del estrés o enfoque de los sucesos vitales.

Teorías basadas en la interacción

El máximo exponente corresponde a Lazarus (1966). Las teorías interactivas o transaccionales tienden a maximizar la relevancia de los factores psicológicos (básicamente cognitivos) que median entre los estímulos (estresores o estresantes) y las respuestas de estrés. En la perspectiva interaccional se especifica que el estrés se origina a través de las relaciones particulares entre la persona y su entorno. Basándose en esta idea de interacción, Lazarus y Folkman (1984) definen el estrés como "...un conjunto de relaciones particulares entre la persona y la situación, siendo ésta valorada por la persona como algo que agrava o excede sus propios recursos y que pone en peligro su bienestar personal..."

La idea central de esta perspectiva interaccional, o aproximación mediacional cognitiva se focaliza en el concepto cognitivo de evaluación. La evaluación es definida como el mediador cognitivo de las reacciones de estrés.

La teoría de Lazarus distingue tres tipos de evaluaciones: primaria, secundaria y reevaluación.

La evaluación primaria se produce en cada encuentro o transacción con algún tipo de demanda externa o interna. Es el primer mediador psicológico del estrés y puede dar lugar a cuatro modalidades de evaluación:

1-amenaza

2-daño-perdida

3-desafío

4-beneficio.

La evaluación secundaria se refiere a la valoración de los propios recursos para afrontar la situación.

Finalmente la reevaluación implica los procesos de feedback que acontecen a medida que se desarrolla la interacción entre el individuo y las demandas externas o internas. La reevaluación permite que se produzcan correcciones sobre valoraciones previas.

Teniendo en cuenta las conceptualizaciones anteriormente mencionadas, consideramos que la mente responde al estrés mediante percepciones, conocimientos, memoraciones, emociones, defensas y mecanismos de afrontamiento, cambios en las actitudes y en la autoestima, conductas y síntomas.

A través de esas respuestas, el individuo puede lograr la percepción del agente del estrés, e interpretar su significado como favorable o desfavorable. El conocimiento determina la capacidad o incapacidad de que el sujeto dispone para enfrentar la demanda que supone un estresor. Pueden intervenir en el proceso las memoraciones detalladas de los sucesos traumáticos y las modificaciones afectivas, tanto de emociones positivas y placenteras, como negativas (displacer, ira, miedo, tristeza).

El estrés genera la puesta en marcha de defensas y de mecanismos de enfrentamiento diversos. Se producen cambios en las actitudes hacia la gente, la vida o el futuro.

EL ESTRÉS EN NIÑOS Y ADOLESCENTES

En relación al estrés, Weinman (1987) toma tres enfoques como referencia:

1. El estrés como estímulo.

2. El estrés como respuesta.

3. El estrés como amenaza percibida.

1. El estrés como estímulo: la monotonía, el aislamiento, el trabajo continuado bajo presión de tiempo, el calor, el cambio abrupto de ambiente, etc., son condiciones estresantes cuyos efectos generalmente provocan al niño reacciones de adaptación; estas reacciones pueden, sin embargo, no ser adaptativas. Desde este punto de vista, se toma al estrés como estresor, es decir, como las características del ambiente que exigen conductas de adaptación.

2. El estrés como respuesta: el niño exhibe conductas como respuesta que intentan adaptarlo al estresor. Los niños pueden mostrar diferentes estilos de respuesta ante el estrés.

3. El estrés como amenaza percibida: el estrés proviene de la percepción y evaluación que la persona hace de la situación, identificándola como amenazante para la propia seguridad. El sujeto evalúa y compara sus propias capacidades para hacer frente al estrés y la intensidad del estresor, experimentando reacciones consecuentes de esa evaluación. La disparidad entre los retos que experimenta la persona y la creencia que tiene sobre su capacidad para afrontarlos, determina la experiencia del estrés.

Para acercarnos al estrés en los niños, debemos estar alerta a cuatro aspectos muy importantes que nos orientarán tanto en la observación de los niños como en las formas de tratar de ayudarlos (Chandler, 1985; Chandler y Maurer, 1996):

- 1) Los estresores que afectan al niño.
- 2) La percepción del niño sobre los estresores.
- 3) El impacto del estrés sobre las áreas de funcionamiento del niño: desempeño escolar, relaciones sociales y familiares, salud física.
- 4) El comportamiento que adopta el niño para ajustarse al estrés.

Estos elementos deben ser considerados puntos clave para la investigación, y la prevención. La observación del niño, debe estar orientada por estos cuatro puntos de referencia. (Weinman, 1987):

Por otro lado, teniendo presente los estresores, la principal fuente de éstos en la edad escolar se ubica en el contexto. Esto lo demostró Madders (1987), quien identificó una relación de eventos estresantes escolares y extraescolares, después de observar una clase en el nivel primario:

- ◆ Pérdida de algún padre (por fallecimiento o divorcio).
- ◆ Orinarse en clase.
- ◆ Perderse; ser dejado solo.
- ◆ Ser molestado por niños mayores.
- ◆ Ser el último en lograr algo.
- ◆ Ser ridiculizado en clase.

- ◆ Peleas entre los padres.
- ◆ Mudarse a un nuevo colegio o salón.
- ◆ Ir al dentista o al hospital.
- ◆ Pases de ciclo y exámenes.
- ◆ Llevar a la casa una mala nota
- ◆ Romper o perder cosas.
- ◆ Ser diferente (en algún aspecto).
- ◆ Un nuevo bebé en la familia.
- ◆ Hacer algo de manera pública (por ejemplo leer ante la clase o resolver un problema en el pizarrón) ante un público.
- ◆ Llegar tarde al colegio.

Obsérvese que un número de estresores relativamente importante proviene del contexto escolar. Para adicionar aún más la importancia del ambiente escolar como fuente potencial de estresores, uno de los aspectos quizás menos atraídos como objetivos de investigación en el contexto educativo es la transición del nivel primario al secundario. Actualmente este proceso de transición estaría dado por el paso de segundo ciclo de EGB (4º, 5º y 6º año) a tercer ciclo (7º, 8º y 9º año). En la temprana adolescencia, este proceso esta asociado con numerosos estresores, descubriéndose que las características del cambio o del nuevo ambiente pueden tener un impacto negativo y ser fuentes de estrés (Chung, 1995). Chung (1995) encontró, confirmando los resultados de otras investigaciones, que en la vida del

adolescente temprano, la transición escolar es una experiencia estresante que afectará, de manera observable, en el rendimiento académico; esto podrá ser más notable en los adolescentes varones que en las mujeres.

Síntomas del Estrés

Los efectos del estrés varían de una persona a otra, y cada persona puede desarrollar síntomas muy específicos o estilos individuales de manejar el estrés. Algunos ambientes (por ejemplo, el hogar, la escuela, etc.) son más estresantes que otros. Adicionalmente, factores de constitución incluyendo el género y el temperamento, juegan un papel significativo en cómo el estrés es percibido y manejado. El estrés es un proceso acumulativo y progresivo, y la utilización de recursos y destrezas para enfrentarlo, son generalmente necesarios para reducir sus efectos.

El estrés escolar es propio de los países desarrollados y tiene que ver con las normas de convivencia familiar; el modelo de relaciones sociales y profesionales imperante; el sistema de horarios, exigencias, premios y castigos, instaurado en los ambientes intencionadamente creados para educar, como es el caso de la escuela y el tipo de relación existente entre la escuela y la institución familiar, fundamentalmente. Por ejemplo, la escuela puede quedar lejos del hogar y hay que tomar el micro o ir en auto; algunos niños dedican demasiado tiempo a ver la televisión y menos tiempo a dormir, jugar y compartir con amigos y familiares; en clase aprender es importante para ser querido y valorado pero para querer aprender, y aprender bien, se precisa ser centro de atención, ensayar, recibir aprobación por el

esfuerzo en un pequeño núcleo de valores y normas que den pocas pautas pero claras para orientar la conducta infantil.

EL ESTRÉS Y SU ASOCIACIÓN CON EL DESEMPEÑO ACADÉMICO

Desde los grados preescolares hasta la educación universitaria , cuando una persona está en un período de aprendizaje, experimenta tensión. A esta se la denomina “estrés académico”, y ocurre tanto en el estudio individual como en el área escolar.

Las instituciones escolares pueden resultar nocivas y ser la causa del estrés académico. Cuando éstas incorporan exceso de alumnado se producen disfunciones en las necesidades particulares de los alumnos.

Otros factores de malestar escolar ocurren cuando se dictan demasiadas normas y prohibiciones, se maneja con una política autoritaria y con escasa participación de los alumnos en las decisiones administrativas; o cuando los programas tienen contenidos excesivos y se dan clases sin pausas para el reposo y la recuperación de la fatiga. Por otra parte la incompetencia profesional, y la falta de arte y técnica pedagógica de los maestros y profesores, y los exámenes con disposiciones que originan temor en el alumno, son otras causas que dan lugar al estrés académico.

Estrés en Adolescentes

El estrés es una sensación de incomodidad que es experimentada de forma distinta por niños, adolescentes y adultos y por cada individuo en particular. Para los niños y adolescentes particularmente, los sucesos que causan estrés pueden ser de

Tener como cimientos → individuo?

naturaleza diversa, entre los cuales la interacción con el contexto escolar puede ser una de ellas.

Generalmente, los adolescentes (al igual que los adultos) aprenden estrategias para enfrentarse eficazmente con las situaciones estresantes. Determinados hechos resultan en serias consecuencias para el bienestar físico y emocional del individuo.

La percepción del estrés está también relacionada con la experiencia y el desarrollo.

La habilidad para evaluar el nivel de estrés y para desarrollar habilidades para enfrentarlo, aumenta con la edad y el desarrollo cognoscitivo.

Consideramos así, que no es la situación la que causa el estrés, sino nuestras creencias acerca de cada situación.

Aunque individuos diferentes encontrarán distintos hechos más o menos estresantes, el estrés en los niños y adolescentes es causado usualmente por:

- 1- Situaciones nuevas, no familiares o imprevistas
- 2- Expectativas poco claras.
- 3- Expectativas de algo no placentero (por ejemplo, dolor)
- 4- Temor o fracaso social.
- 5- Temor o fracaso académico.

Existirían serios reparos para hablar de estrés infantil. Sin embargo, educadores y profesionales de la infancia asisten a tantos niños angustiados y con reacciones emocionales negativas ante determinados acontecimientos de su vida, que negar su existencia significa escapar a una realidad tangible.

La infancia es un período que se caracteriza por cambios y los niños deben hacer frente a los retos que suponen la superación de las transiciones de una etapa a otra. Son, precisamente, estos retos los que pueden convertirse en acontecimientos

estresantes y poner en peligro el proceso normal evolutivo de un niño, desde el nacimiento hasta los 13 años, aproximadamente. Junto a estos sucesos normales por los que pasan los niños, existen otros sucesos vitales que acontecen para numerosos niños (aunque no para todos), y otros que son realmente excepcionales. Resulta evidente, entonces, que no existen estresores a priori, sino que dependen de la experiencia del sujeto, por lo que puede hablarse de acontecimientos potencialmente estresores, tanto externos como internos. Los primeros suponen pérdida, amenaza o daño. Los segundos son factores de tipo físico o psicológico que hacen vulnerable al niño y lo predisponen a manifestar reacciones de estrés. En la infancia existen acontecimientos estresores, tanto en el área familiar, como escolar y social.

El estrés no conduce inevitablemente a un estado patológico. Más bien, la evolución eventual hacia una enfermedad de estrés depende de las capacidades del sujeto para hacer frente y para adaptarse.

Es de destacar que, cuando se habla de estrés hay que apreciarlo desde sus componentes y desde su dinámica. En el primer caso, hablamos de demandas del entorno percibidas como amenazantes, de falta de recursos disponibles para enfrentarla, de una experiencia emocional negativa y el consecuente peligro de la inadaptación. Por su parte, la dinámica del estrés refiere a las variables que tiene en cuenta la experiencia subjetiva de cada sujeto frente al estímulo, como a los factores protectores, moduladores y de afrontamiento, que son acciones voluntarias encaminadas a un objetivo. Es importante destacar las limitaciones infantiles propias del desarrollo evolutivo ya que, en relación a un adulto, poseen menor grado de desarrollo cognitivo, afectivo y social. Dentro de este concepto, es importante

mencionar que los sujetos utilizan determinadas estrategias de afrontamiento para hacer frente a las demandas.

Así como existen factores de riesgo tanto biológicos como vitales, se encuentran también los llamados factores protectores que protegen a los niños y le permiten manejar la situación de estrés. La conducta adaptada y saludable depende de que los acontecimientos estresantes sean pocos o bien que, de haberlos, puedan ser afrontados exitosamente por la persona usando los recursos protectores disponibles y que, los mismos sean numerosos, de manera que superen a los factores de riesgo.

Las habilidades de solución de problemas, la habilidad cognitiva, el apoyo familiar y la clase social suponen un conjunto de factores que protegen o, en caso contrario, colocan al niño en riesgo frente al estrés.

Las habilidades de solución de problemas interpersonales han sido consideradas habilidades personales de manejo y afrontamiento del estrés que también son características en niños pequeños. El hecho de poseer habilidades sociales como son las estrategias no agresivas de resolución de conflictos y de negociación, contribuye a la adaptación escolar y social y permite incrementar la autoeficacia y la autoestima. El efecto protector más fuerte se ha encontrado en el apoyo social prestado por los compañeros y amigos. La pragmática y filosofía hermenéutica ofrece interesantes propuestas para favorecer la conformación de factores protectores del estrés. Habermas sostiene que la hermenéutica considera la lengua en uso, es decir la forma en que es empleada por los participantes con el objetivo de llegar a la comprensión conjunta de una cosa o una opinión común, de manera que exprese una triple vinculación entre hablante, oyente y mundo vital; así la lengua realiza las funciones de reproducción cultural, integración social y socialización (Habermas, 1994). Las éticas racionalmente fundadas entienden a la razón como

una propiedad que favorece prácticas intersubjetivas como es la práctica racional comunicativa de la cual se desprende un conjunto de normas y principios consensuados entre los miembros pertenecientes a esa comunidad de comunicación, que permite regular los intercambios que se producen entre los participantes.

La ética de la comunidad ideal de comunicación fue, en un principio, lo que hoy Apel llama ética discursiva por ser el punto de partida de la fundamentación de la ética por medio del discurso argumentativo. Presupone que todo participante en el discurso debe comprender que la función de éste es elaborar soluciones vinculantes para todas las cuestiones imaginables que se puedan plantear en el curso de la vida, por lo que hay que presuponer un interés a priori en alcanzar soluciones para los problemas (Apel, 1995). Para Habermas, la comunicación entendida como acción de diálogo es el concepto fundamental; actitud dentro de la cual las personas intercambian argumentos con pretensiones de validez acerca de posiciones asumidas como propias. La ética dialógica actúa sobre el mundo social compuesto por el conjunto de relaciones mediadas lingüísticamente entre los miembros de una comunidad, pretendiendo la regulación del mundo social a través de la acción comunicativa.

Estudios epidemiológicos han encontrado una asociación en niños de edad preescolar y escolar entre resistencia al estrés y habilidades personales. Los niños pueden mostrar ciertos patrones en sus reacciones frente a los estresores. Estas reacciones son intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante. Precisamente aquí puede apreciarse la relevancia del docente que, desde un trabajo institucional, puede favorecer el desarrollo moral y fortalecer a los niños en el afrontamiento al estrés simultáneamente.

RENDIMIENTO ACADEMICO

El rendimiento académico puede ser definido como “el producto que da el alumnado en los centros de enseñanza y que habitualmente se expresa a través de las calificaciones escolares”. (Pizarro, 1985). A fines del presente trabajo, el concepto de rendimiento académico es entendido en términos de “eficacia”. es decir considerar aquellos resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa, según lo establecido en los planes y programas curriculares. (Bases conceptuales del sistema Nacional de evaluación de la calidad de educación Básica y Media, 1999)

El llamado “fracaso escolar” comporta una dramática realidad humana que afecta no solo a alumnos sino también a padres, profesores y al conjunto de la sociedad.

La definición anterior pone énfasis en los resultados y es bien cierto que la educación ha de atender sobre todo a los procesos, pero “las notas” constituyen objeto de general inquietud a la par que son indicadores oficiales del rendimiento.

El rendimiento escolar depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables que configuran una enmarañada red en la que es muy difícil calibrar la incidencia específica de cada una, entre las cuales el estrés es una de ellas.

El Rendimiento Escolar Normal se caracteriza por:

- a. Ciertas capacidades relativas al habla, la audición, la lectura, escritura, razonamiento, habilidades matemáticas y destrezas sociales, que permiten al individuo desempeñarse de manera tal de no incurrir en sanción por parte del sistema educativo.

- b. Estas capacidades deben ser transversales, es decir, el rendimiento mínimo es esperable a todas las áreas.
- c. Tienen la característica de la no-compensación, esto significa que un muy buen desempeño en un área no compensa ni evita la sanción en otra que desciende del umbral preestablecido.
- d. Tienen la característica de ser unilimital, es decir, el rendimiento escolar normal posee límites mínimos, bajo los cuales se incurre en sanción, el sistema escolar no señala límites superiores, destinados a quienes excedan los requerimientos "normales", por ejemplo a través de premiación (subir dos niveles en un año).

Cuando hablamos de "tipo de escuela", nos referimos a la diferencia existente entre lo público y lo privado. Para definir estos conceptos no podemos dejar de tener en cuenta los contextos turbulentos en los cuales estas instituciones se encuentran insertas, con los atravesamientos que esto implica. La Escuela Pública ha ido sufriendo un deterioro acelerado que se ve incrementado por los, cada vez mayores, recortes presupuestarios gubernamentales.

Tras el desarrollo generalizado de la escuela pública en los últimos 20 años en la República Argentina, diversos factores inherentes a la evolución social de los años recientes han confluído en una progresiva devaluación de la educación, tendiendo a ser considerada ésta más como señal de distinción y acceso al mercado de trabajo que como factor de progreso y cohesión sociales.

Los grupos sociales menos favorecidos no sólo tienen menos oportunidades educativas, sino que la calidad y relevancia de los contenidos recibidos mantienen

una gran distancia con aquellos que reciben un mayor ingreso, ya sea en escuelas públicas o privadas.

ADOLESCENCIA

Según Quiroga (1999), la adolescencia puede ser definida desde distintos puntos de vista, según desde donde se proponga su abordaje, ya que en este momento del ciclo vital comienza siendo un hecho biológico (crecimiento del cuerpo y comienzo del funcionamiento de las hormonas sexuales), pero, a su vez, está inmerso en un proceso psicosocial que varía según las culturas y los momentos históricos. En nuestra cultura dura aproximadamente 20 años.

El proceso adolescente es esencialmente un proceso de cambio y, por esta razón, de transición. Tanto para el adolescente como para la familia, es el momento de la vida en la que se presentan más problemas nuevos y con menor tiempo para resolverlos que en cualquier otro período anterior de su vida. Su apariencia adulta le requiere que actúe como tal, cuando aún no tiene recursos psíquicos para hacerlo.

La adolescencia es un período de la vida que oscila entre la niñez y la adultez, y cuya duración e incluso existencia, han sido discutidas y definidas como “Épocas de Crisis”.

La adolescencia impone un pasaje ineludible, biológicamente determinado desde la niñez hasta la adultez. Cuando el desarrollo físico se torna notorio, los adultos esperan que abandone a igual ritmo la conducta infantil y acepte responsabilidades que recién se adquirirán en la fase resolutiva de la adolescencia. Es típico del adolescente el desafío a la autoridad de los adultos, en hacer lo contrario de lo que se les dice o se les ha enseñado. Esta conducta desafiante coincide con un deseo

de independencia de los padres que aún no han logrado, y el adolescente pretende alcanzarlo a través del “no” a casi todo lo enseñado.

En ocasiones, el bajo rendimiento intelectual o la repetición del año, hace temer al adulto que el adolescente no logre la responsabilidad necesaria para afrontar el futuro.

Aberastury y Knobel (1994) aseguran que Anna Freud dice que es muy difícil señalar el límite entre lo formal y lo patológico en la adolescencia, y considera en realidad a toda la conmoción de este período de la vida como normal, señalando además que sería anormal la presencia de un equilibrio estable durante el proceso adolescente. Podemos aceptar que la adolescencia más que una etapa estabilizada es proceso y desarrollo. Debe por lo tanto comprenderse para ubicar sus desviaciones en el contexto de la realidad humana que nos rodea.

El adolescente atraviesa por desequilibrios e inestabilidad extremas. Lo que configura una entidad semipatológica, que se ha denominado “síntoma normal de la adolescencia”, que es necesario para establecer su identidad, que es objetivo fundamental de este momento vital. Para ello, el adolescente no sólo debe enfrentar el mundo de los adultos para lo cual no está del todo preparado, sino que además debe desprenderse de su mundo infantil, en el cual y con el cual, en su evolución normal, vivía cómoda y placenteramente, en relación de dependencia, con necesidades básicas satisfechas y roles claramente establecidos.

El adolescente puede enfermarse, y la patología es siempre expresión del conflicto del individuo con la realidad, sea a través del interjuego de las estructuras psíquicas o del manejo de las mismas frente al mundo exterior.

En virtud de la crisis esencial de la adolescencia, esta edad es más apta para sufrir los impactos de una realidad frustrante. El adolescente presenta una especial

vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos y de toda la sociedad. Es decir, que es receptáculo propicio para hacerse cargo de los conflictos de los demás y asumir los aspectos más enfermos del medio en que actúa. Esto es lo que actualmente presenciamos en nuestra sociedad que proyecta sus propias fallas en los así llamados desmanes de la juventud, a la que se responsabiliza de la delincuencia, las adicciones, etc.

Los cambios psicológicos que se producen en este período, llevan a una nueva relación con los padres y con el mundo.

Resumiendo, podemos observar que existen numerosas definiciones sobre la adolescencia, sin embargo, todas comparten aspectos comunes que resultan significativos y relevantes. La adolescencia es un momento del ciclo vital que comienza siendo un hecho biológico, es esencialmente un proceso de cambio y de transición que oscila entre la niñez y la adultez, cuya existencia es definida como etapa crítica. Los cambios psicológicos que se producen en este período, llevan a una relación con los padres y con el mundo, siendo unos de sus principales problemáticas la búsqueda de la identidad.

De acuerdo a lo expuesto, parecería que el aumento excesivo de los niveles de estrés tendrían influencia en los procesos de aprendizaje de la matemática. Por lo tanto, sería esperable que aquellos sujetos que presentan niveles de estrés superiores a la media de la población, presentarán desempeño inferior en las pruebas de matemática a aquellos que tienen niveles de estrés inferiores.

A su vez, esta influencia se vería acrecentada por el momento evolutivo de la población a la que pertenece la muestra de esta investigación, teniendo en cuenta que los sujetos cursan 7º año de EGB y por lo tanto la edad promedio es de 12 años. La adolescencia es un período que se caracteriza por una consolidación de las

pautas de afrontamiento para la vida entre otras variables. En este contexto el presente estudio considera de importancia y se plantea como objetivos, estudiar las relaciones entre Estrés escolar y el Rendimiento académico en matemática, haciendo también una distinción de tal relación entre escuelas públicas y privadas. Esto reviste interés, en la medida en que sería posible generar procesos de intervención orientados a disminuir los niveles de estrés, con la consecuente mejora en los procesos de adquisición de la matemática en los adolescentes.

METODOLOGIA

OBJETIVOS:

General

Determinar las relaciones entre los niveles de estrés escolar y el desempeño académico en matemática en adolescentes, considerando el tipo de escuela a la que asisten y el género de los alumnos.

Específicos

- Establecer el grado de estrés escolar en la población estudiada y compararlo con los baremos existentes.
- Determinar el Rendimiento académico en matemática en alumnos de 7º año de E.G.B, de Escuelas públicas y privadas y compararlo con el rendimiento promedio de otras escuelas de la Argentina.
- Determinar la existencia de relaciones entre el Estrés escolar y el Rendimiento académico en matemática.
- Determinar la existencia de diferencias de estas relaciones entre Escuelas públicas y privadas.
- Determinar la incidencia del género en estas relaciones.

HIPÓTESIS

Principal

Existe una asociación entre los niveles de estrés y el desempeño académico en matemática en el sentido de que a mayores niveles de estrés se observarán niveles inferiores de desempeño académico en matemáticas y viceversa. Adicionalmente,

estas relaciones varían en función del tipo de escuela a la que asisten y del género de los alumnos.

Auxiliares

Los alumnos de las escuelas públicas presentarán niveles superiores de estrés y niveles inferiores de desempeño académico en matemática, mientras que los alumnos de las escuelas privadas presentarán niveles inferiores de estrés y niveles superiores de desempeño académico en matemática.

El género femenino presentará niveles superiores de estrés y niveles inferiores de desempeño académico en matemática , mientras que el género masculino presentará niveles inferiores de estrés y niveles superiores en el desempeño académico en matemática.

Muestra

La muestra con la que se realizó el trabajo incluyó a 281 sujetos (140 de sexo masculino y 141 de sexo femenino) alumnos de 7º año de tercer ciclo de la E.G.B, tanto de Escuelas públicas (tres marginales, de bajos recursos/ alto riesgo y tres céntricas, de recursos medios/ mediano riesgo) como privadas (tres escuelas céntricas, de las cuáles una de cuota alta, una de cuota mediana y una de cuota baja / bajo riesgo) de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El criterio de selección fue la asistencia a clase el día de administración de los instrumentos de evaluación.

Instrumentos

Para evaluar el desempeño académico en Matemática se utilizó la prueba de logro en el área Matemática utilizada en los operativos de la Provincia de Buenos Aires para la evaluación de la calidad educativa. Esta prueba constó de 30 ítems, para el nivel de 7° grado, en la cual el puntaje máximo que se puede alcanzar es de 30 puntos.

La característica esencial de este instrumento es la de evaluar los aprendizajes cognitivos de nivel superior, es decir, habilidades complejas orientadas a una meta.

Las pruebas aplicadas evalúan contenidos específicos y determinadas competencias mediante una serie de ítem de respuesta cerrada y selección múltiple, compuestos por un enunciado y cuatro opciones o alternativas de las cuáles sólo una es correcta y las demás funcionarían como distractores orientados a relevar errores comunes en los que el alumno incurre con frecuencia. El estilo en que estos están redactados es generalmente coloquial y directo.

La estructura de las pruebas de Matemática, considera cuatro dimensiones. Estas se han definido como:

1- Estructuras conceptuales:

Son los conceptos y redes de conceptos que los alumnos deben construir para manejarse en el área Matemática.

Los componentes propuestos para esta dimensión son:

1-a. Contenido: hace referencia a la noción de concepto, definición, características, propiedades, significado.

1-b. Aplicación: refiere a usos y campos de aplicación (vida cotidiana, tecnología)

1-c. Relaciones entre conceptos: hace referencia a relaciones con otros conceptos del mismo eje.

2- Procesos cognitivos: Apuntan hacia aquellos procesos que es posible desarrollar en el alumno a través de la Matemática.

Los componentes en función de su operatividad se clasifican en:

2-a. Pensamiento lógico: refiere a razonamiento sujeto a leyes lógicas, inferencias, análisis, síntesis, inducción, deducción, clasificación, ordenamiento.

2-b. Comunicación: codificación y decodificación de distintos mensajes.

2-c. Metacognición: hace referencia a reflexiones y toma de conciencia de las propias formas de actuar y razonar.

3- Procedimientos de trabajo para la resolución de problemas: apunta a metodologías y técnicas de trabajo para la identificación de problemas, cuantificación de magnitudes a través de mediciones y detección de relaciones entre variables. Sus componentes son:

3-a. Modelización de la realidad: refiere a construcción, selección, evaluación de modelos matemáticos de situaciones concretas.

3-b. Búsqueda, representación, procesamiento y evaluación de información.

3-c. Predicción y verificación de resultados: implica anticipación de resultados, comprobación y validación de los mismos.

3-d. Construcción de figuras cuerpos: diseño y construcción de figuras y cuerpos a partir de diferentes materiales.

4- Componente actitudinal: apunta a los intereses y actitudes que es posible promover a partir de la disciplina.

Por otra parte, para medir los niveles de Estrés escolar se utilizó el QSS (Bringhenti, 1996) , que es un cuestionario de estrés escolar compuesto por tres sub-escalas: Una de ellas mide los aspectos de insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés.; otra sub-escala mide el grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares y, la última evalúa la autoestima y adaptación a la vida escolar. En este trabajo las denominaremos ESCALA EMOCIONAL, ESCALA INTERPERSONAL Y ESCALA DE AUTOCONCEPTO)

La falta de motivación, el agotamiento, la insatisfacción y las dificultades interpersonales junto a un sentimiento de poca realización en los logros escolares describen completamente un cuadro de estrés psicológico en los estudiantes.

El QSS intenta medir todos estos aspectos arrojando puntuaciones mayores cuando mayor es el estrés escolar.

RESULTADOS

En principio, en la tabla 1, se presentan los resultados obtenidos en la evaluación de estrés escolar, comparados con los estadísticos obtenidos en el instrumento original QSS de Bringhenti (1996).

Tabla 1. Comparación de medias de la prueba original con los resultados obtenidos en este estudio.

	Esta Prueba		QSS Italia	
	Media	DS	Media	DS
QSS emocional	40,7325	10,01294	40,87	11,63
QSS inter-personal	14,7870	4,44074	15,21	5,10
QSS auto-concepto	18,8104	4,15618	18,49	4,37
QSS total	71,7091	14,74783	72,59	18,02

En estos resultados, se puede observar que las puntuaciones que se obtuvieron en este estudio son similares a los obtenidos en la muestra del instrumento original en todas las escalas. Los análisis estadísticos (prueba t para comparación de muestras independientes) indican que estas diferencias no son significativas ($p > 0,05$).

En la Tabla 2 se presentan los estadísticos descriptivos de los resultados obtenidos en todas las variables analizadas en este estudio.

Tabla 2. Estadísticos descriptivos de estrés y desempeño en matemática, para toda la muestra

	Mínimo	Máximo	Media	Desvío Estándar
QSS Emocional	21,00	74,00	40,7325	10,01294
QSS Interpersonal	,00	29,00	14,7870	4,44074
QSS Autoconcepto	,00	28,00	18,8104	4,15618
QSS Total	39,00	113,00	71,7091	14,74783
Matemática	,00	24,00	11,3823	4,77956

Como puede observarse en esta tabla, las medias de desempeño académico difieren en relación a la media estadística de todo el país, siendo las medias del país las siguientes: media del país: 53,6; media de la Región Centro (Buenos Aires, Córdoba, Santa Fe y Entre Ríos): 56,00. En términos de porcentajes, la puntuación media de todo el país para la prueba de matemática es de 57,9%, en cuanto que los resultados de nuestra muestra indican que su puntuación media en la prueba de matemática fue de 38%. Los resultados de la Provincia de Buenos Aires en la prueba de matemática, tienen una media de 58,8%.

Considerando que tenemos dos grupos de escuelas diferenciados, según el tipo de gestión (pública y privada) es un objetivo de este trabajo, analizar los resultados según este agrupamiento. Por lo tanto, en la tabla 3, se presentan los estadísticos descriptivos, discriminados según escuelas de gestión pública y escuelas de gestión privada.

Tabla 3. Estadísticos descriptivos de estrés y desempeño en matemática, discriminados por tipo de escuela:

Tipo de escuela		Mínimo	Máximo	Media	Desvío Estándar
Pública	QSS Emocional	21,00	70,00	39,9085	9,85068
	QSS Interpersonal	,00	29,00	14,3390	4,29289
	QSS Autoconcepto	,00	28,00	18,3220	4,13810
	QSS Total	39,00	113,00	70,9254	14,77477
	Matemática	,00	24,00	10,1532	4,11779
Privada	QSS Emocional	24,00	74,00	43,4333	10,11957
	QSS Interpersonal	8,00	28,00	16,2556	4,62179
	QSS Autoconcepto	10,00	28,00	20,4111	3,81863
	QSS Total	45,00	112,00	74,2778	14,44325
	Matemática	5,00	24,00	15,2405	4,68006

Como puede observarse en esta tabla, los alumnos de las escuela de gestión pública, presentan niveles menores de estrés escolar emocional, interpersonal, de autoconcepto y total, además de presentar un desempeño académico en matemáticas también inferior. Con el objeto de establecer si estas diferencias son estadísticamente significativas, realizamos un análisis de comparación de medias para dos muestras independientes. Los resultados del análisis estadístico indican que las diferencias son significativas ($p < 0,05$) para todas las variables, con excepción del nivel de estrés escolar total. Para la subescala de insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional,

desmotivación y pérdida de interés los resultados obtenidos fueron: $t=-2,953$, $p=,003$; en cuanto a la subescala que mide el grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares los resultados obtenidos fueron: $t=-3,641$, $p=0,00$; en la subescala de autoestima y adaptación a la vida escolar los resultados fueron: $t=-4,267$, $p=0,00$; y en la subescala que mide el estrés escolar total $t= -1,89$, $p= ,059$. Con respecto al desempeño académico en matemática las diferencias son significativas, ($t=-9,245$, $p=0,00$)

A continuación, en la tabla 4, analizaremos los resultados de las medias estadísticas tomando en cuenta la diferencia de género, femenino y masculino, con el objeto de identificar la asociación del nivel de estrés escolar y el rendimiento académico en matemáticas, discriminado por sexo.

TABLA 4. Estadísticos descriptivos de estrés y desempeño en matemática, discriminados por género

Sexo		Mínimo	Máximo	Media	Desvío Estándar
Femenino	QSS Emocional	21,00	74,00	40,3979	10,57349
	QSS Interpersonal	7,00	29,00	15,3194	4,55465
	QSS Autoconcepto	8,00	28,00	18,9005	3,96107
	QSS Total	39,00	112,00	71,8168	15,77316
	Matemática	2,00	24,00	11,6463	4,53986
Masculino	QSS Emocional	24,00	67,00	41,0619	9,44448
	QSS Interpersonal	,00	27,00	14,2629	4,27282
	QSS Autoconcepto	,00	28,00	18,7216	4,34817
	QSS Total	43,00	113,00	71,6031	13,70383
	Matemática	,00	24,00	11,1166	5,00912

La tabla indica que los sujetos de sexo masculino presentan niveles menores de estrés escolar interpersonal, de autoconcepto y total que los sujetos de sexo femenino. Consecuentemente, el nivel de estrés escolar emocional y el desempeño académico en matemáticas son inferiores al de los sujetos de sexo femenino.

Con el objeto de evaluar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas, realizamos una prueba t de comparación de medias de las variables estudiadas. Los resultados indican que no habría diferencias estadísticamente significativas para las siguientes escalas: (insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés $t=0,650$, $p=0,516$; autoestima y adaptación a la vida escolar $t=0,422$, $p=0,673$; estrés escolar total $t=0,142$, $p=0,887$; logro en Matemáticas $t=1,002$, $p=0,317$). En relación a la escala que mide el grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares se presentan diferencias significativas, lo que indicaría que el sexo femenino experimenta situaciones superiores de estrés a partir de los conflictos y relaciones con sus pares., no presentándose la misma situación dentro del grupo pertenecientes al sexo masculino. ($t=2,348$, $p=0,019$). (ver anexo).

En la tabla 5 presentaremos los estadísticos descriptivos correspondientes a la muestra donde se presentan las variables diferenciadas por sexo y tipo de escuela.

TABLA 5. Estadísticos descriptivos de estrés y desempeño en matemática, discriminados por tipo de escuela (gestión pública- gestión privada) y por sexo (femenino- masculino):

Tipo Escuela	Sexo		Mínimo	Máximo	Media	Desvío Estándar
Pública	Femenino	QSS Emocional	21,00	70,00	39,5241	10,45565
		QSS Interpersonal	7,00	29,00	14,9655	4,59833
		QSS Autoconcepto	8,00	28,00	18,3517	3,82341
		QSS Total	39,00	109,00	71,1379	16,04491
		Matemática	2,00	24,00	10,4344	3,91857
	Masculino	QSS Emocional	24,00	67,00	40,2800	9,24834
		QSS Interpersonal	,00	27,00	13,7333	3,89573
		QSS Autoconcepto	,00	28,00	18,2933	4,43377
		QSS Total	43,00	113,00	70,7200	13,48483
		Matemática	,00	22,00	9,8810	4,29997
Privada	Femenino	QSS Emocional	26,00	74,00	43,1522	10,58294
		QSS Interpersonal	9,00	28,00	16,4348	4,27214
		QSS Autoconcepto	13,00	28,00	20,6304	3,92914
		QSS Total	48,00	112,00	73,9565	14,84880
		Matemática	7,00	23,00	15,1667	4,42232
	Masculino	QSS Emocional	24,00	67,00	43,7273	9,72497
		QSS Interpersonal	8,00	26,00	16,0682	5,00417
		QSS Autoconcepto	10,00	27,00	20,1818	3,73091
		QSS Total	45,00	105,00	74,6136	14,17042
		Matemática	5,00	24,00	15,3243	5,01694

Observamos que de los alumnos pertenecientes a las escuelas de gestión pública, los varones presentan un menor nivel de estrés interpersonal, de autoconcepto y total que las mujeres, observándose, en cambio un nivel mayor de estrés emocional. En cuanto al desempeño académico en matemática los varones presentaron un nivel de rendimiento inferior a las mujeres.

En las escuelas de gestión privada observamos que el sexo femenino presenta un menor nivel de estrés escolar emocional y total, y un mayor nivel de estrés escolar interpersonal y de autoconcepto. En cuanto al rendimiento en matemática, el nivel presentado por el sexo femenino es inferior al presentado por los alumnos de sexo masculino.

Resumiendo, los datos indican que, en función del género, los sujetos de sexo femenino presentan:

Un menor nivel de estrés escolar emocional, interpersonal, de autoconcepto y total en las escuelas de gestión pública, y un menor rendimiento académico en matemática en relación a las alumnas de las escuelas gestión privada.

Los sujetos de sexo masculino se observan los siguientes resultados:

El grupo de alumnos de gestión pública presentan un nivel inferior de estrés escolar emocional, interpersonal, de autoconcepto y total, así como también un menor rendimiento académico en matemática, en relación al grupo de alumnos de la gestión privada. Con el objeto de evaluar si estas diferencias resultan estadísticamente significativas, realizamos una prueba t de comparación de medias de las variables involucradas.

Los análisis confirman la existencia de diferencias significativas solamente en el nivel de estrés escolar interpersonal en los alumnos que asisten a las escuelas de gestión pública. Dentro de las escuelas de gestión privada, no se observan

diferencias significativas. En las escuelas de gestión pública los resultados fueron: insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés $t=-,658$, $p=,511$; grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares $t=2,486$, $p=,013$; autoestima y adaptación a la vida escolar $t=,121$ $p=,904$; estrés escolar total $t =,242$ $p=,809$; Matemáticas $t=1,058$, $p=,291$. En las escuelas de gestión privada: insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés $t=-,268$ $p=,789$; grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares $t=-,374$ $p=,709$; autoestima y adaptación a la vida escolar $t=,555$ $p=,580$; estrés escolar total $t=-,215$ $p=,831$; Matemática $t=-,148$, $p=,882$ (ver anexo).

Siguiendo los objetivos del presente trabajo, ejecutamos un análisis con la prueba de correlación del producto de los momentos de Pearson, con el objeto de analizar los niveles y la significación de las asociaciones entre las escalas que evalúan los niveles de estrés y el desempeño académico en matemática. Los resultados son los siguientes: se observan asociaciones estadísticamente significativas del desempeño académico en matemática con las siguientes escalas: insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés $t=-,124$; $p=0,39$; autoestima y adaptación a la vida escolar y estrés escolar total $t= 0,242$, $p=,000$. (ver anexo).

Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en la escala que mide el grado de dificultad que tiene el alumno para relacionarse con sus pares $t= -,030$; $p=0,622$. Se debe aclarar que las correlaciones son débiles y esto indicaría que existe una tendencia a que, a medida que disminuye el estrés aumenta el nivel de rendimiento académico en matemática.

Considerando que los análisis estadísticos confirman la presencia de diferencias significativas entre el nivel de estrés y el desempeño en matemática, nos interesa saber si estas diferencias se mantienen al discriminar los alumnos que asisten a escuelas de gestión privada o pública.

Los resultados demuestran dentro de las escuelas de gestión pública una asociación significativa en la escala de estrés escolar de autoconcepto $t = ,170$, $p = ,015$ y una asociación altamente significativa en la escala de estrés escolar emocional $t = -,233$, $p = ,001$; y la escala de estrés total en relación al desempeño académico en matemática $t = -,236$, $p = ,001$. (ver anexo).

Dentro de las escuelas de gestión privada, se observa que existen asociaciones significativas en la escala de estrés escolar emocional $t = -,258$, $p = ,023$ y escala de estrés total en relación al rendimiento académico en matemática $t = -,258$ $p = 0,24$.

A continuación realizaremos un análisis de las asociaciones entre el QSS y el Desempeño académico en matemática, presentando la muestra según la variable género.

Los resultados indican que en la población de género femenino se observa una asociación estadísticamente significativa de la escala de estrés escolar de autoconcepto y el desempeño académico en matemática: $t = ,167$, $p = ,047$.

En la población de género masculino, se observa que existen asociaciones significativas entre la escala de estrés escolar emocional y el rendimiento académico en matemática: $t = -,210$, $p = ,013$ y una asociación altamente significativa de la escala de estrés escolar de autoconcepto $t = ,297$, $p = ,000$ y escala de estrés total en relación al rendimiento académico en matemática $t = -,270$, $p = ,001$.

A continuación realizaremos un análisis de las asociaciones entre el QSS y el desempeño académico en matemática. De acuerdo a los datos obtenidos en las

correlaciones de Pearson, se puede observar que existen asociaciones estadísticamente significativas en la población masculina de las escuelas de gestión pública para todas las escalas (emocional, interpersonal, de autoconcepto y total) lo que demostraría la relación existente entre el nivel de estrés escolar y el rendimiento académico en matemática. Esta cuestión pondría en evidencia la relación inversamente proporcional que existe en este grupo de sujetos, donde, a medida que se presenta mayor nivel de estrés, se produce un menor rendimiento académico en escuelas de gestión matemáticas. En cuanto al grupo femenino perteneciente a la escuela pública, no se observan asociaciones significativas ni altamente significativas en la asociación de las variables, lo que indicaría que el nivel de estrés que se presenta en este grupo de sujetos no incide directamente en el desempeño académico en matemática.

En cuanto a los sujetos que pertenecen a las escuelas de gestión privada se observan asociaciones significativas en el grupo femenino en las escalas de estrés escolar emocional y escala de estrés total.

Estas asociaciones nos indicarían que ante situaciones de insatisfacción en relación con los maestros, manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés, el grupo de mujeres perteneciente a las escuelas de gestión privada presenta un menor rendimiento académico en matemática, no presentándose en cambio este tipo de asociaciones dentro del grupo masculino perteneciente a las escuelas de esta misma gestión (gestión privada).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS Y CONSIDERACIONES FINALES

Con relación a nuestros objetivos e hipótesis, podemos decir que se encontraron, tal como se había planteado al principio de este trabajo, asociaciones estadísticamente significativas entre los niveles de estrés escolar y el rendimiento académico en matemática. Esta relación es inversa, es decir que a medida que aumenta el nivel de estrés escolar, se observa una disminución en el desempeño académico en matemática.

Retomando nuestras hipótesis auxiliares donde afirmábamos que los alumnos de las escuelas públicas presentarían niveles superiores de estrés y niveles inferiores de desempeño académico en matemática, mientras que los alumnos de las escuelas privadas presentarían niveles inferiores de estrés y niveles superiores de desempeño académico en matemática, los resultados de este estudio indican que la asociación entre el estrés escolar y el rendimiento académico en matemática sería independiente del tipo de escuela, a partir de lo cuál podemos decir que el tipo de escuela a la que asisten los sujetos, no influiría en la relación entre el estrés y el desempeño académico.

Cuando analizamos los resultados discriminados según escuelas de gestión pública y escuelas de gestión privada, observamos que los alumnos de las escuela de gestión pública, presentan niveles menores de estrés escolar emocional, interpersonal y de autoconcepto, además de presentar un desempeño académico en matemáticas también inferior.

Siguiendo con los objetivos de nuestro trabajo, en relación al género, afirmábamos que el género femenino presentaría niveles superiores de estrés y niveles inferiores de desempeño académico en matemática , mientras que el género masculino presentará niveles inferiores de estrés y niveles superiores en el desempeño

académico en matemática. Los resultados indicarían que la asociación entre el estrés escolar y el desempeño académico, tampoco estaría directamente relacionada con la diferencia de género (masculino- femenino). Es decir que la asociación entre el estrés escolar y el desempeño académico en adolescentes es independiente del tipo de escuela a la que asisten y del género al que pertenecen. El estudio de las variables involucradas, demostró que en las escuelas de gestión privada, los alumnos de sexo femenino, presentaron mayores niveles de estrés escolar asociados con el rendimiento académico en matemática en las escalas de insatisfacción en relación con los maestros, las manifestaciones de agotamiento emocional, desmotivación y pérdida de interés y escala de estrés total.

La revisión de la literatura revela que el estrés escolar en niños y adolescentes se asocia frecuentemente con el deterioro del rendimiento escolar. Sandman (2000) relaciona la diferencia de género con el estrés en matemática en adolescentes, concluyendo que los niveles de estrés en matemática presentado en varones es significativamente más alto que el presentado por las mujeres. Esto coincidiría con nuestra investigación en el ámbito de las escuelas pertenecientes a la gestión pública. Contrariamente, Kerbert L. (1978) encuentra en sus investigaciones que el estrés en matemática afecta principalmente a las mujeres. Esto coincidiría con nuestra investigación en cuanto a lo que se presenta en el grupo femenino de las escuelas pertenecientes a la gestión privada.

Estas diferencias podrían deberse a que diferentes variables intervienen en estos resultados. Conforme a lo investigado por Chung (1995), quien consideró que en la vida del pre-adolescente, la transición escolar es una experiencia estresante que afectará, de manera observable, en el rendimiento académico. Esto podría deberse, en particular al momento por el que atraviesan los alumnos de esta muestra, ya que

no debemos olvidar que se encuentran en una etapa de crisis evolutiva, agravada por una crisis vital propiciada por el pase de ciclo (EGB 2 a EGB 3).

Siguiendo a Chung (1995), donde afirma que la asociación entre el nivel de estrés y el rendimiento académico sería mas notable en adolescentes varones que en las mujeres, nuestro estudio demostró coincidencia sólo para los alumnos varones de las escuelas públicas, no presentándose esta asociación dentro del grupo perteneciente a la gestión privada.

Considerando lo que algunos autores postulan sobre las instituciones escolares , en tanto que estas podrían resultar nocivas y ser la causa del estrés académico, a partir de la incorporación de exceso de alumnado, observamos que esta situación estaría relacionada con lo que sucede con la muestra de los alumnos de gestión pública y consideramos éste un factor que podría estar influyendo en el desempeño escolar de éstos alumnos.

Otras causas de malestar escolar podrían presentarse cuando se dictan demasiadas normas y prohibiciones, se maneja con una política autoritaria y con escasa participación de los alumnos en las decisiones administrativas; o cuando los programas tienen contenidos excesivos y se dan clases sin pausas para el reposo y la recuperación de la fatiga. Estas cuestiones estarían relacionadas con lo que se observa en alumnos que transitan dentro de las instituciones de gestión privada, donde aparecen situaciones de mayor control y mayores exigencias.

Otro aspecto que podría estar asociado a ambos tipos de instituciones (gestión pública y gestión privada) estaría relacionado con la incompetencia profesional, y la falta de arte y técnica pedagógica de los maestros y profesores, así como tambien los exámenes con disposiciones que originan temor en el alumno, éstas son otras causas que dan lugar al estrés académico. En relación a ésto algunos autores

consideran que la relevancia del docente, desde un trabajo institucional, puede favorecer el desarrollo moral y fortalecer a los niños en el afrontamiento al estrés simultáneamente. Nos parece interesante tomar en cuenta el concepto de Triángulo Interactivo propuesto por César Coll, dónde se hace hincapié en la relación existente entre Docente- Conocimiento- Alumno, como una estrategia pedagógica facilitadora para el proceso enseñanza- aprendizaje.

Cuando analizamos las causas del estrés, observamos que, todos los factores expuestos al comienzo de nuestro trabajo podrían afectar el desempeño académico, y que éstos se encuentran presentes en ambos tipos de instituciones, además de incidir tanto en el género femenino como en el masculino, como por ejemplo: situaciones nuevas, no familiares o imprevistas , expectativas poco claras y temor o fracaso social y/o académico.

En relación a la etapa evolutiva de estos sujetos no debemos olvidar que el proceso adolescente es esencialmente un proceso de cambio y, por esta razón, de transición. Tanto para el adolescente como para la familia, es el momento de la vida en la que se presentan problemas nuevos con menor tiempo para resolverlos. En este sentido, Y de acuerdo a Carter Y Yackel (1989), el estrés no sería inherente a la respuesta a la matemática, pero estaría basado en las creencias individuales acerca de esta.

En virtud de la crisis esencial de la adolescencia, esta edad es más apta para sufrir los impactos de una realidad frustrante. El adolescente presenta una especial vulnerabilidad para asimilar los impactos proyectivos de padres, hermanos, amigos, docentes y de toda la sociedad.

Otros factores que podrían influir en el rendimiento académico estarían asociados al apoyo familiar y la clase social, cuestiones que suponen aspectos que protegen o,

en caso contrario, colocan al alumno en riesgo frente al estrés. Dossel, S. (1993) sugirió que la influencia de los padres y de los docentes pueden ayudar en gran parte a reducir el estrés en los estudiantes.

Estas asociaciones son débiles pero como ya mencionamos significativas, lo que nos llevaría a sostener que existe una tendencia que indica que a medida que disminuye el nivel de estrés, se incrementa el rendimiento en matemática y viceversa. No debemos olvidar que ésta débil asociación puede obedecer a que en la variable "rendimiento académico" intervienen múltiples fenómenos que no han sido objeto de este estudio.

Como bien mencionamos anteriormente, el rendimiento escolar depende, en mayor o menor grado, de numerosas variables que configuran una enmarañada red en la que es muy difícil calibrar la incidencia específica de cada una, entre las cuales el estrés es una de ellas.

En este estudio, se observa además un mayor rendimiento académico en matemática en los alumnos que pertenecen a la gestión privada (esta cuestión es tomada independientemente de la asociación con el nivel de estrés) y consideramos que esto podría deberse a que en estas instituciones las familias que eligen la gestión privada para educar a sus hijos, estarían más comprometidas e interesadas en la instrucción de los mismos, y sostienen una valoración del conocimiento más alta que los que asisten a la gestión pública.

Algunos autores opinan que las habilidades de solución de problemas interpersonales podrían ser consideradas habilidades personales de manejo y afrontamiento del estrés. Greenwood (1984), encuentra en sus investigaciones que el estrés en matemática afecta a ambos sexos, pero que esto estaría fuertemente asociado al estilo de enseñanza de los docentes (la metodología utilizada para su

enseñanza). Esto también fue aseverado por Williams, W. (1988), quien afirma que el hecho de poseer habilidades sociales como son las estrategias no agresivas de resolución de conflictos y de negociación, contribuye a la adaptación escolar y social y permite incrementar la autoeficacia y la autoestima. El efecto protector más fuerte se ha encontrado en el apoyo social prestado por los compañeros y amigos. En nuestra investigación, estas habilidades estarían asociadas con las mujeres de la gestión pública y con los varones de la muestra en la gestión privada.

Estudios epidemiológicos han encontrado una asociación en niños de edad preescolar y escolar entre resistencia al estrés y habilidades personales. Los niños pueden mostrar ciertos patrones en sus reacciones frente a los estresores. Estas reacciones son intentos adaptativos para ajustarse a las demandas del ambiente estresante, no siendo así en los pre-adolescentes objeto de nuestro estudio. Precisamente aquí puede apreciarse que los alumnos varones pertenecientes a la gestión privada presentan mayor respuesta de habilidades sociales, que estaría dado por su menor significación en la relación estrés - desempeño académico en matemática.

A partir de lo expuesto, y haciendo hincapié en los factores protectores, es importante destacar la necesidad de realizar cierto tipo de intervenciones que, como procedimiento de trabajo, en el aula y fuera de ella, apuntaran a que los docentes, como agentes de salud, promuevan el establecimiento de diálogo entre los adolescentes, de manera que esto se convierta en un estilo de vida institucional. Otro aspecto a tener en cuenta tendría que ver con potenciar el desarrollo alcanzado, de manera tal que las estrategias de afrontamiento al estrés se amplíen o superen.

Si tomamos en cuenta los puntos anteriormente mencionados podríamos pensar en posibles cambios a nivel educativo que tengan como consecuencia una mejoría en cuanto a la calidad educativa y a la calidad de vida de los alumnos.

Por lo expuesto, considerando que existe una relación significativa entre el estrés y el desempeño en matemática, particularmente en los sujetos masculinos que asisten a escuelas públicas y a las mujeres que existen a escuelas privadas, se debería considerar la posibilidad de detectar tempranamente el nivel de estrés escolar e implementar intervenciones orientadas a compensarlo y/o disminuirlo, con el objeto de mejorar las posibilidades de aprendizaje de la matemática.

Referencias Bibliográficas

- Apel, K. (1995) Teoría de la verdad y ética del discurso. Barcelona: Paidós.
- Carter, C. S.; Yackel, E. (1989) A Constructivist Perspective on the Relationship between Mathematical Beliefs and Emotional Acts. Publication Date 1989
- Crawford, P.; Sangster, S (1986) Publication Type Reports Research; Tests/ Questionnaires.
- Dossel, S. (1993) Maths Anxiety. Text Link to CIJE Availability Information
- Esteve, J (1998) El sistema educativo ante la encrucijada del cambio social: una mirada hacia el futuro, en Contextos de Educación, Año 1
- Greenwood, Jay (1984) Availability Information
- Habermas, J. (1994), Conciencia moral y acción comunicativa, Ed. Planeta-Agostini, Barcelona
- Hersh, R. - Reimer, J y Paolitto, D. (1997) El Crecimiento Moral de Piaget a Kohlberg, Narcea, Madrid, España
- Jacobs, J., (1978) Women and Mathematics
- Kerber, L. (1978) Advice to General Education: Help Those Math Avoiders.
- Kolberg, L. (1972), Die Psychologie der Moralentwicklung, Willy Fleckhaus und Rolf Staudt - Nördlingen, Germany Journal of Clinical Psychology, 28(3): 373-375.
- Piaget, J. (1987) El criterio moral en el niño, Ed. Martínez Roca, Barcelona
- Psicología e Scuola - Giornale italiano di Psicologia dell'Educazione e pedagogia sperimentale ANNO XVII 1996.
- Journal Name Australian Mathematics Teacher (1993)
- Ramos, B. (1983) "El estrés"
- Suinn, R. (1972) The Mars, A Measure of Mathematics Anxiety: Psychometric
- Suinn, R. (1972) My Anxieties about Math Anxiety.

Tobias, S. (1976) Math Anxiety Ms Magazine

Trianes, M. V. (1999), Estrés en la infancia, Narcea Ediciones, España

Williams, W. V. (1988) Answers to Questions about Math Anxiety. School Science and Mathematics.

ANEXOS

QSS

Apellido.....Nombre.....

.....

Año de EGB:.....

Instrucciones:

Las frases que siguen contienen impresiones y sentimientos que un estudiante puede experimentar concurriendo a la escuela. Responde con cuidado, indicando cuanto tienen de verdad, para vos, cada una de estas afirmaciones. Redondea el número correspondiente a tu respuesta según la siguiente puntuación:

1	2	3	4
Nunca	A veces	Muchas Veces	Siempre

CUESTIONARIO

1. <i>Me siento a gusto en mi curso y en la escuela</i>	1	2	3	4
2. <i>Tengo miedo que la escuela me interese cada día menos</i>	1	2	3	4
3. <i>Me pone mal tener que tratar con ciertas personas en la escuela</i>	1	2	3	4
4. <i>Entre mis compañeros de escuela mi opinión es tenida en cuenta</i>	1	2	3	4
5. <i>Estoy más bien desilusionado de la escuela</i>	1	2	3	4
6. <i>Estar entre mis compañeros me pone tenso y nervioso</i>	1	2	3	4
7. <i>Me siento útil al resolver los problemas dados por los maestros</i>	1	2	3	4
8. <i>No soporto más, que los otros me fuercen a estudiar</i>	1	2	3	4
9. <i>Me parece que alguien, en la escuela, se la agarra conmigo</i>	1	2	3	4
10. <i>En mi estudio rindo tanto como mis maestros esperan de mi</i>	1	2	3	4
11. <i>Me siento muy cansado por el trabajo escolar</i>	1	2	3	4
12. <i>A mis compañeros les importa lo que yo pienso</i>	1	2	3	4
13. <i>Me parece que los maestros no valoran lo que hago por ellos</i>	1	2	3	4
14. <i>Me siento agotado al final de cada clase</i>	1	2	3	4
15. <i>A la mayor parte de las personas que trato en la escuela les caigo bien</i>	1	2	3	4
16. <i>Me siento mal viendo mis notas</i>	1	2	3	4
17. <i>Me parece que los maestros se la agarran conmigo sin tener una buena razón</i>	1	2	3	4
18. <i>Creo tener una influencia positiva sobre mis compañeros</i>	1	2	3	4
19. <i>Me siento interiormente agotado por la escuela</i>	1	2	3	4
20. <i>Tengo la impresión, que algunos en la escuela, hacen de todo para molestarme</i>	1	2	3	4
21. <i>Es fácil hablar con mis maestros</i>	1	2	3	4
22. <i>A veces siento que no puedo más con la escuela</i>	1	2	3	4
23. <i>Tengo miedo que la relación con mis compañeros se vuelva cada día más difícil</i>	1	2	3	4
24. <i>En las tareas escolares he obtenido resultados satisfactorios</i>	1	2	3	4
25. <i>Cuando me levanto a la mañana y sé que tengo que ir a la escuela estoy intranquilo</i>	1	2	3	4
26. <i>A veces siento que, con mis compañeros, mi paciencia llega al límite</i>	1	2	3	4
27. <i>Estoy contento de trabajar junto a mis maestros</i>	1	2	3	4
28. <i>Se me ocurre pensar que la escuela no fue hecha para mí</i>	1	2	3	4
29. <i>No puedo confiar verdaderamente en ciertos maestros</i>	1	2	3	4
30. <i>Logro obtener las notas que deseo</i>	1	2	3	4
31. <i>Me dan ganas de no ir a la escuela</i>	1	2	3	4

32. <i>Tengo por mis compañeros sentimientos que ellos no tienen hacia mi</i>	1	2	3	4
33. <i>Pienso que mis maestros pueden contar conmigo</i>	1	2	3	4
34. <i>En ciertos momentos la escuela me da miedo</i>	1	2	3	4
35. <i>Algún maestro podría hacerme las cosas más fáciles, si quisiera hacerlo</i>	1	2	3	4

TABLA . Resultados del análisis de correlación entre los niveles de estrés y el desempeño académico en matemática, diferenciados según tipo de escuela:

Tipo de escuela			Matemática
Pública	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,233(**)
		Sig. (2-tailed)	,001
	QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,119
		Sig. (2-tailed)	,089
	QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,170(*)
		Sig. (2-tailed)	,015
	QSS Total	Pearson Correlation	-,236(**)
		Sig. (2-tailed)	,001
Privada	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,258(*)
		Sig. (2-tailed)	,023
	QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,154
		Sig. (2-tailed)	,180

QSS	Pearson	
Autoconcepto	Correlation	,109
	Sig. (2-tailed)	,345
QSS Total	Pearson	
	Correlation	-,258(*)
	Sig. (2-tailed)	,024

TABLA . Resultados del análisis de correlación entre los niveles de estrés y el desempeño académico en matemática, diferenciados según género (masculino- femenino)

	QSS		Matemática
Femenino.	QSS	Pearson Correlation	
	Emocional		-,030
		Sig. (2-tailed)	,724
	QSS	Pearson Correlation	
	Interpersonal		,052
		Sig. (2-tailed)	,540
	QSS	Pearson Correlation	
	Autoconcepto		,167(*)
		Sig. (2-tailed)	,047

	QSS Total	Pearson Correlation	-,047
		Sig. (2-tailed)	,582
Masculino	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,210(*)
		Sig. (2-tailed)	,013
	QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,116
		Sig. (2-tailed)	,171
	QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,297(**)
		Sig. (2-tailed)	,000
	QSS Total	Pearson Correlation	-,270(**)
		Sig. (2-tailed)	,001

TABLA . Estadísticos descriptivos de la asociación entre QSS y desempeño académico según todas las variables:

Escuela	Sexo	QSS		Matemática
Pública	Femenino	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,037
			Sig. (2-tailed)	,716
		QSS Interpersonal	Pearson Correlation	,022
			Sig. (2-tailed)	,824

		QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,003
			Sig. (2-tailed)	,976
		QSS Total	Pearson Correlation	-,018
			Sig. (2-tailed)	,860
	Masculino.	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,408(**)
			Sig. (2-tailed)	,000
		QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,284(**)
			Sig. (2-tailed)	,004
		QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,287(**)
			Sig. (2-tailed)	,003
		QSS Total	Pearson Correlation	-,447(**)
			Sig. (2-tailed)	,000
Privada	Femenino	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,372(*)
			Sig. (2-tailed)	,018
		QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,173
			Sig. (2-tailed)	,285
		QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,112
			Sig. (2-tailed)	,491
		QSS Total	Pearson Correlation	-,345(*)
			Sig. (2-tailed)	,029
	Masculino.	QSS Emocional	Pearson Correlation	-,148
			Sig. (2-tailed)	,384
		QSS Interpersonal	Pearson Correlation	-,141

			Sig. (2-tailed)	,404
		QSS Autoconcepto	Pearson Correlation	,108
			Sig. (2-tailed)	,525
		QSS Total	Pearson Correlation	-,177
			Sig. (2-tailed)	,295