



Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

**El perfeccionismo en alumnos de Educación Primaria, su repercusión
en el ámbito académico y su gestión a través de la Educación Física**

Perfectionism in Primary Education students, its impact on the academic
field and its management through Physical Education

Autor/es

Elena Raluca Dinu

Director/es

Reina Lucila Castellanos Vega

Facultad de Educación. Universidad de Zaragoza

Curso 2021/2022

ÍNDICE

1.- INTRODUCCIÓN	8
2.- MARCO TEÓRICO	9
2.1.- Educación Primaria	9
2.2.- El perfeccionismo y su influencia en el rendimiento académico	10
2.3.- El estrés en Educación Primaria	13
2.4.- Educación Física, gestor de emociones	15
2.5.- Método REAPSES	16
3.- METODOLOGÍA	19
3.1.- Muestra	20
3.2.- Instrumentos	20
3.2.1.- Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI)	20
3.2.2.- inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)	21
3.2.3.- Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA- JUNIOR)	21
3.2.4.- Encuesta	22
3.3. Propuesta	22
3.3.1.- Rincón Activo	22
3.3.2.- Rincón Reflexivo	23
3.3.3.- Rincón Pragmático	24
3.3.4.- Rincón Teórico	25
4.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN	26
5.- CONCLUSIONES	45
6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1. <i>Perfeccionismo general (EPI). Prueba inicial 4ºA</i>	26
Gráfico 2. <i>Autodemanda (EPI). Prueba inicial 4ºA</i>	27
Gráfico 3. <i>Reacciones (EPI). Prueba inicial 4ºA</i>	27
Gráfico 4. <i>Perfeccionismo general (EPI). Prueba inicial 4ºB</i>	27
Gráfico 5. <i>Autodemanda (EPI). Prueba inicial 4ºB</i>	28
Gráfico 6. <i>Reacciones (EPI). Prueba inicial 4ºB</i>	28
Gráfico 7. <i>Escala de estrés total (IECI). Prueba inicial 4ºA</i>	29
Gráfico 8. <i>Problemas de salud y psicosomáticos (IECI). Prueba inicial 4ºA</i>	29
Gráfico 9. <i>Estrés en el ámbito escolar (IECI). Prueba inicial 4ºA</i>	29
Gráfico 10. <i>Estrés en el ámbito familiar (IECI). Prueba inicial 4ºA</i>	29
Gráfico 11. <i>Escala de estrés total (IECI). Prueba inicial 4ºB</i>	30
Gráfico 12. <i>Problemas de salud y psicosomáticos (IECI). Prueba inicial 4ºB</i>	30
Gráfico 13. <i>Estrés en el ámbito escolar (IECI). Prueba inicial 4ºB</i>	30
Gráfico 14. <i>Estrés en el ámbito familiar (IECI). Prueba inicial 4ºB</i>	31
Gráfico 15. <i>Estilos de aprendizaje alumnos/as 4ºA</i>	31
Gráfico 16. <i>Estilos de aprendizaje alumnos/as 4ºB</i>	32
Gráfico 17. <i>Comparativo perfeccionismo general (EPI) inicial y final grupo experimental 4ºA</i>	33
Gráfico 18. <i>Comparativo autodemanda (EPI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA</i>	34

Gráfico 19. Comparativo reacciones (EPI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA	34
Gráfico 20. Comparativo perfeccionismo general (EPI) inicial y final grupo de control 4ºB	35
Gráfico 21. Comparativo autodemandas (EPI) iniciales y finales grupo de control 4ºB	36
Gráfico 22. Comparativo reacciones (EPI) iniciales y finales grupo de control 4ºB	36
Gráfico 23. Comparativo estrés total (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA	37
Gráfico 24. Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA	37
Gráfico 25. Comparativo ámbito escolar (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA	38
Gráfico 26. Comparativo ámbito familiar (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA	38
Gráfico 27. Comparativo estrés total (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB	39
Gráfico 28. Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) iniciales y finales grupo de control 4ºB	39
Gráfico 29. Comparativo ámbito escolar (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB	40
Gráfico 30. Comparativo ámbito familiar (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB	40
Gráfico 31. Comparativo perfeccionismo general (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB	41
Gráfico 32. Comparativo autodemandas (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB	41

Gráfico 33. <i>Comparativo reacciones (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB.....</i>	42
Gráfico 34. <i>Comparativo estrés total (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB.....</i>	42
Gráfico 35. <i>Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB.....</i>	43
Gráfico 36. <i>Comparativo ámbito escolar (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB.....</i>	43
Gráfico 37. <i>Comparativo ámbito familiar (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB</i>	44

Resumen

El perfeccionismo es la exigencia personal, evaluando su propio valor en términos de productividad y logro.

El principal objetivo de esta investigación es conocer si los niños/as de dos cursos de cuarto de Educación Primaria son perfeccionistas y proponer actividades utilizando el método REAPSES en la asignatura de Educación física.

Este estudio utilizó una metodología experimental, con una muestra de 50 alumnos/as. En una clase se realizaron diferentes actividades relacionadas con los rincones de aprendizaje y el deporte, y en la otra no, para así establecer comparaciones entre los resultados obtenidos de ambas. Los instrumentos utilizados fueron: la Escala de Perfeccionismo Infantil, El Inventory de Estrés Cotidiano Infantil, el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje y una encuesta personal.

Uno de los hallazgos más relevantes según diferentes pruebas es el perfeccionismo de algunos alumnos/as, siendo éste mayor en el sexo masculino y considerándose la familia como la principal base del estrés.

En conclusión, cabe destacar que gracias a la implementación de las actividades los alumnos/as se encuentran más relajados. Por tanto, es necesario atender la importancia que se debe mostrar a la asignatura de Educación Física en Educación Primaria.

Palabras clave

Educación Primaria, Educación Física, perfeccionismo, estrés, rincones, rendimiento académico.

Abstract

Perfectionism is a self-demand, evaluating your own worth in terms of productivity and achievement.

The main objective of this final work degree is to find out if children in two fourth grades of Primary Education are perfectionists and to propose activities using the REAPSES method in the Physical Education subject.

This study used an experimental methodology, with a sample of 50 students. In one class, different activities related to learning corners and physical activity were carried out, and in the other not, in order to establish comparisons between the results obtained from both. The instruments used were: Children's Perfectionism Scale, The Children's Daily Stress Inventory, Learning style corner method and a personal survey.

One of the most relevant findings according to different tests is the perfectionism of some students, this being greater in boys and considering the family as the main source of stress.

In conclusion, it should be noted that thanks to the implementation of the activities the students are more relaxed. Therefore, it is necessary to attend to the importance that must be shown to the subject of Physical Education in Primary Education.

Keywords

Primary School, Physical Education, perfectionism, stress, corners, academic performance.

1.- INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es una investigación acerca de si los niños/as de 4º curso de Educación Primaria son perfeccionistas y si ese nivel de exigencia consigo mismos les afecta en el ámbito educativo, ya que, al intentar ser perfeccionistas, si no consiguen aquello que se proponen de la forma que ellos desean, les puede provocar mucho estrés y, por tanto, su rendimiento académico se puede ver afectado. Por ello, se propone liberar ese estrés derivado del perfeccionismo a través de la Educación Física y el uso del método REAPSES (Rincones de Estilos de Aprendizaje en Primaria, Secundaria y Estudios Superiores).

Los objetivos que se pretenden desarrollar en este estudio son los siguientes:

- Indagar en diferentes fuentes información acerca del estrés, el perfeccionismo en Educación Primaria y su relación.
- Diseñar una propuesta destinada a la disminución del estrés causado por el perfeccionismo escolar.
- Implementar las actividades propuestas.
- Extraer conclusiones de la implementación.
- Observar si las actividades diseñadas son efectivas.

En relación a la metodología elegida, se fundamenta sobre todo en la aplicación de tres cuestionarios y una encuesta personal, los cuales se cumplimentan antes de ejecutar las actividades planteadas y después, con el fin de poder establecer comparaciones entre las dos clases de 4º curso de Educación Primaria, ya que en una de ellas se realizarán las actividades propuestas y en la otra clase no. De esta manera, si los niños/as son perfeccionistas podemos comprobar si gracias a la Educación Física liberan parte del estrés acumulado y consiguen normalizar esos niveles de perfeccionismo y autoexigencia.

Para comprender los conceptos que atañen a este trabajo, en primer lugar, se busca información sobre Educación Primaria con el fin de saber con qué alumnos estamos trabajando, el perfeccionismo, el estrés y su relación con el ámbito educativo, apartados que se desarrollan a continuación.

2.- MARCO TEÓRICO

2.1.- Educación Primaria

La etapa de Educación Primaria es aquella que se realiza de los 6 a los 12 años de edad y, por tanto, comprende seis cursos de carácter obligatorio en los que los niños/as van adquiriendo y desarrollando competencias básicas que supondrán la base de la construcción de aprendizajes cada vez más complejos, lo que les permitirá desenvolverse de la mejor manera posible en la sociedad. Durante esta etapa es fundamental que se imparta una educación básica de calidad en la cual los niños y niñas tengan las mismas condiciones y garantía de igualdad (Ros et al., 2010).

Es preciso señalar que esta etapa supone una serie de cambios significativos en el funcionamiento cognitivo del niño. Según Piaget (2009) se parte de una comprensión elemental del mundo, en la cual la información recibida gracias a los sentidos es procesada a niveles elementales para que, de forma progresiva, sean capaces de razonar de forma lógica, sin poder utilizar el pensamiento abstracto, lo que hace que sean pensadores más sistemáticos, objetivos, científicos y educables (Pérez, 2011).

Tal y como señala Flavell (2000), durante esta etapa de desarrollo cognitivo de los niños y niñas, es clave el dominio del lenguaje (Pérez, 2011).

Según Córdoba et al. (2006), el área cognitiva es una de las más complejas e importantes durante la infancia, la adolescencia y la edad adulta. La edad escolar, es una etapa centrada en los procesos internos como la memoria, categorización, solución de problemas, etc. Durante la misma, se van produciendo numerosos cambios, ya que los niños y niñas pasan de una comprensión rudimentaria del mundo a ser capaces de razonar de forma lógica.

Durante la etapa de operaciones concretas, los niños y niñas avanzan en la comprensión y organización del mundo ya que presentan un pensamiento más flexible, lógico y organizado (Córdoba et al., 2006).

Por otro lado, es importante comprender qué es la conciencia emocional con el fin de poder determinar el comportamiento que presenta dicho alumnado. Según Bisquerra (2000), la conciencia emocional es “la capacidad que permite tomar conciencia tanto de

las emociones propias como de las del resto, incluyendo la habilidad para captar el clima emocional de un contexto determinado” (Heras et al., 2016, p. 68). Esto implica ser conscientes de las emociones que experimentamos, así como de poder darles un nombre. Es por eso que es vital desarrollar cada uno de estos aspectos en edades tempranas, haciendo uso tanto del lenguaje verbal como no verbal como medio de expresión. “Tener conciencia emocional de las propias emociones es la competencia emocional fundamental sobre la que se construyen las otras (regulación, autoestima, etc.)” (Heras et al., 2016, p. 69).

Continuamente los niños tienen que hacer frente a situaciones a la hora de afianzar su autonomía, aunque en muchas ocasiones no saben expresar con exactitud sus necesidades y deseos. A causa de que sus habilidades motoras y comunicativas siguen estando muy limitadas, todas estas experiencias son incómodas para ellos. Tienen que desarrollar su autocontrol y son capaces de reaccionar de múltiples maneras dado que todavía desconocen cómo manejarlas. Por ello, desde pequeños debemos comenzar a desarrollar la capacidad para controlar las emociones de forma adecuada y a tener buenas estrategias de afrontamiento (Pascual y Conejero, 2019).

2.2.- El perfeccionismo y su influencia en el rendimiento académico

Burns (1980) definió el perfeccionismo como “la aplicación de altos estándares más allá del alcance o la razón, el esfuerzo compulsivo e incesante hacia metas imposibles y la evaluación del propio valor exclusivamente en términos de productividad y logro” (García-Fernández et al., 2016, p. 80). Estamos hablando de un rasgo complejo de la personalidad, sin contar con una definición generalmente aceptada, que ha sido conceptualizado con base en diferentes facetas de naturaleza intrapersonal e interpersonal (García-Fernández et al., 2016).

Destacan así las perspectivas multidimensionales elaboradas por Frost et al. (1990), Hewitt y Flett (2004) y Slaney et al. (2001) por contar con un mayor soporte empírico y ser las que más trabajos han generado. Frost et al. (1990) establecen que el perfeccionismo está compuesto por exigencias personales, preocupación por los errores, dudas sobre las acciones, expectativas y críticas paternas y organización. Además, Hewitt y Flett (2004) argumentaron que, además de asumir estándares perfeccionistas para sí mismos (perfeccionismo auto-orientado), los individuos también pueden mantener este tipo de exigencias

con los demás (perfeccionismo hetero-orientado) y percibir que otros sostienen demandas perfeccionistas con ellos (perfeccionismo socialmente prescrito). Por tanto, estos autores consideraron el perfeccionismo como un rasgo caracterológico que consta de tres dominios distintos y perdurables, cuya diferencia fundamental entre cada uno no consiste en el patrón de comportamiento en sí mismo, sino en el objeto al que se dirige la conducta perfeccionista. Por otro lado, Slaney et al. (2001) diferencian altos estándares, orden y discrepancia. (Slaney et al., 2001, p.80).

Asimismo, Oros y Vargas-Rubilar (2016) señalan que el perfeccionismo es situado como un elemento de gran importancia dentro del proceso de salud-enfermedad, a causa de los distintos enfoques teóricos y evidencias empíricas. Además, en él que se pueden apreciar aspectos positivos y negativos (Oros y Vargas-Rubilar, 2016).

Pamies y Quiles (2014), afirman que el principal motivo por el cual el perfeccionismo es considerado una variable de vital relevancia en los niños es porque ha sido identificado como un predictor que permite detectar el mal ajuste y el estrés en esta etapa evolutiva. Tal y como señalan Nounopoulos et al. (2006) los niños con altos estándares personales, particularmente en el entorno académico, presentan altos niveles de estrés (Alguilar y Castellanos, 2017).

Asimismo, según Di Bartolo et al. (2004) y Méndez-Giménez et al. (2014), aquellos niños que pretenden alcanzar estándares perfeccionistas derivados de la presión externa tienen mayor riesgo de padecer estrés (Di Bartolo et al., 2004; Méndez-Giménez, 2014).

Según Pacheco et al. (2015), las emociones influyen de una forma clave en el rendimiento académico, incidiendo directamente sobre el aprendizaje. Cabe mencionar que, a pesar, de que no se pueden suprimir los estados emocionales, todo tipo de intervención realizado en Educación, debe estar basado tanto en la regularidad como en la predictibilidad. Por ello, se propone la incorporación de todas aquellas dimensiones que intervienen en dicho proceso, al ámbito emocional, para lograr una mayor eficacia y calidad en la enseñanza-aprendizaje de los individuos. “Cuando la enseñanza involucra las emociones, los resultados son muy superiores a aquellos que se obtienen de aquel proceso impersonal y desprovisto de todo lo afectivo” (Pulido y Herrera, 2017, p. 29).

Tal y como señalan Hanin y Van Nieuwenhoven (2016) y Rosa et al. (2015), un nivel muy elevado de inteligencia emocional favorece y permite un aumento del rendimiento académico en los estudiantes. Cabe resaltar que las situaciones complejas que forman parte del ámbito académico precisan tanto de un autoconocimiento como de una adecuada gestión emocional, sin tener en cuenta la gran relevancia que tiene para el aprendizaje del alumnado. Esto es algo más notorio todavía para las primeras etapas educativas. Por ello, es fundamental potenciar las competencias emocionales con el fin de facilitar el desarrollo curricular del alumnado. Asimismo, la inteligencia emocional debe ser impulsada desde la familia y la educación y desde todos los ámbitos posibles (Hanin y Van Nieuwenhoven, 2016; Rosa et al., 2015).

Según Amaya-Afanador (2012), “toda emoción tiene un papel fundamental durante el proceso de aprendizaje” (Pulido y Herrera, 2017, p. 38).

Por otro lado, tal y como afirman Barbeito (2002) y Espinar (2009), la familia es un espacio vital que está relacionada tanto con patrones biológicos como de supervivencia, y también la identifica como un soporte para otro. Por tanto, la familia constituye un papel fundamental en el ámbito social de los individuos, ya que, mediante el Ciclo Vital Familiar, otorga a éstos las bases morales emocionales e identitarias (Moratto et al., 2015).

Asimismo, es preciso mencionar que la familia es un elemento clave en los procesos académicos, ya que el acompañamiento, la permanencia y la dedicación de los familiares es determinante tanto para la consecución de buenos resultados académicos, como para que éste se encuentre sano emocionalmente y sea capaz de superar todas las barreras con las que se encuentre (Lastre et al., 2018).

Según Simkin y Becerra (2013), la familia funciona como un sistema bipsicosocial que tiene como propósito dar respuesta a las demandas sociales frente a ésta como un espacio adecuado para que los hijos sean capaces de establecer relaciones con otros, de otorgar protección y afecto. Por ello, los padres están muy involucrados en el proceso de socialización de sus menores (Suárez y Vélez, 2018).

A su vez, López y Guaimaro (2016), destacan que:

La influencia de la familia en el proceso de educación y en el desarrollo de los niños y niñas se evidenciará en las diferentes dimensiones evolutivas y, a su vez, estas

características adquiridas en cada familia, se interconectan con los contextos socializadores externos como lo son la escuela y el grupo de iguales. (López y Guaimaro, 2016, pp.34-35).

Por otro lado, cabe señalar que se determinó que, aquellos alumnos que presentan un rendimiento académico alto, poseen una mayor guía en tareas o exámenes por parte de los padres, con una dedicación mínima de 1 hora diaria. Sin embargo, los estudiantes que tienen un rendimiento básico y bajo, es asociado a padres que no son partícipes en los estudios de sus hijos, ya que éstos delegan la responsabilidad de guiar al menor en otra persona o los dejan solos. Además, no le dan la suficiente importancia al lugar en el que estudian los niños, ni son conscientes de las calificaciones y asignaturas que más esfuerzo les cuesta (Lastre et al., 2018).

2.3.- El estrés en Educación Primaria

Ahora bien, ¿Qué es el estrés del que tanto escuchamos hablar? Gracias a diversas investigaciones, Seiffge-Krenke (2000) y Wagner et al. (1988), nos comentan que el estrés cotidiano es más probable que influya negativamente en el desarrollo emocional del niño debido al sufrimiento de acontecimientos vitales o estresores crónicos (Trianes et al., 2012).

Según establece Selye en 1973 en su teoría del estrés, éste es “la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que sobre él se ejerce” (Barrio et al., 2006, p. 38). Asimismo, es un componente presente en la vida que no se puede evitar. Sin embargo, sí se puede reflexionar sobre el estilo de vida y discernir los estímulos que causan dicho malestar, con el fin de mejorar la salud personal. También, cabe destacar que el estrés puede ser provocado tanto por estímulos placenteros como nocivos (Barrio et al., 2006).

La infancia y la edad escolar son períodos de cambio en los que los niños y niñas tienden a experimentar diferentes emociones ante situaciones inesperadas. Por tanto, se constituye un periodo crítico de padecer estrés. Asimismo, Orladini (1999), afirma que cuando un individuo se encuentra en un periodo de aprendizaje, atraviesa momentos de tensión, los cuales son denominados como estrés académico y puede darse en el aula y en el espacio individual (Palacio et al., 2018).

Según Trianes (2002), “en escolares, los estresores cotidianos se agrupan en tres ámbitos principales: salud, escuela y familia. En el ámbito de salud se encuentran sucesos como situaciones de enfermedad, procedimientos médicos y preocupación por la imagen corporal” (Trianes et al., 2012, p.31).

En relación al ámbito escolar, se hallan estresores como “problemas en la interacción con el profesorado, dificultades en la ejecución de tareas académicas, realización de exámenes, presiones académicas, bajas calificaciones, equivocarse ante los compañeros y demasiadas actividades extraescolares” (Trianes et al., 2012, p. 31). Además, aparecen estresores relacionados con “las dificultades en las relaciones con iguales, como falta de aceptación de los iguales, peleas y situaciones de ridiculización o burla” (Trianes et al., 2012, p.31).

Ciertos autores que han indagado acerca del estrés en el ámbito académico, lo entienden como:

Una amplia gama de experiencias, entre las que figuran el nerviosismo, la tensión, el cansancio, el agobio, la inquietud y otras sensaciones similares, como la desmesurada presión escolar, laboral o de otra índole. Igualmente, se les atribuye a situaciones de miedo, temor, angustia, pánico, afán por cumplir, vacío existencial, celeridad por cumplir metas y propósitos, incapacidad de afrontamiento o incompetencia interrelacional en la socialización. (Águila et al., 2015; Palacio et al., 2018).

Por último, respecto al ámbito familiar, se contemplan estresores como “problemas económicos, conflictos entre los padres, familias monoparentales, enfermedades crónicas en algún miembro familiar, estados depresivos en algunos de los padres, separación o divorcio, muerte de algún familiar cercano y relaciones padres-hijos conflictivas” (Cruz, 2019, pp. 26-27).

Respecto a lo anterior, Trianes (2003) menciona que, el establecer relaciones sociales fuera del ámbito familiar puede generar estrés en los escolares, lo cual exige al niño emplear recursos que le permitan enfrentarse a esta situación satisfactoriamente, ya que, de lo contrario, los sentimientos de fracaso y ansiedad, podrían generar consecuencias negativas en la consecución de los objetivos académicos, reflejándose así en un bajo rendimiento académico (Cruz, 2019).

Por otro lado, tal y como mencionan Águila et al (2015), si las obligaciones escolares generan sentimientos de angustia y frustración en el alumnado, también son conocidas como estrés escolar (Palacio et al., 2018).

2.4.- Educación Física, gestor de emociones

Según Devís y Peiró (2010), la actividad física se define como “cualquier movimiento corporal intencional, realizado con los músculos esqueléticos, que resulta de un gasto de energía que permite interactuar con los seres y el ambiente que los rodea” (Barbosa y Urrea, 2018, p.146).

Respecto a lo anterior, según Guillén del Castillo y Linares (2002) y Vidarte et al. (2011), se pueden diferenciar distintas modalidades entre las cuales se encuentran: las actividades necesarias para el mantenimiento de la vida y las actividades cuya finalidad es la diversión, la relación con los otros, mejora de la salud o la forma física e incluso la competición.

La actividad física permite el desarrollo de acciones específicas para cultivar la afectividad, las emociones, las relaciones sociales, el equilibrio emocional y las herramientas necesarias que permitan dar con la mejor respuesta frente a circunstancias de violencia, estrés, ansiedad, apatía, irritabilidad, depresiones, etc. (Hernández et al., 2018).

Ruano (2004) afirma que:

El cuerpo no funciona sólo atendiendo a la dimensión física, sino que las emociones y la mente están asociadas a su funcionamiento y es imposible separarlas”, de manera que “el cuerpo siempre nos pasa factura de nuestros estados emocionales (miedos, angustias o estrés). La estrecha relación que existe entre el funcionamiento tónico muscular, las actitudes posturales, los procesos psíquicos, y las emociones son causa de ello. La musculatura refleja nuestro estado emocional, se contrae, se relaja, se mueve libremente en función de la situación a la que nos enfrentamos. (Hernández et al., 2018, p. 161).

Asimismo, Salmurri (2015) menciona que “lo que sentimos depende de lo que pensamos, de la percepción y de la valoración que atribuimos a los comportamientos propios o ajenos

y a los acontecimientos, es decir, a lo que pasa por nuestra cabeza” (Mujica, 2018, p. 67), ya que la corporeidad del ser humano funciona como un sistema integrado, en donde razón y emoción están ligados.

Existen cuatro aspectos básicos que son esenciales para el control y el desarrollo de las emociones: aspecto físico, motriz, afectivo y social.

El aspecto físico está enfocado en la movilización física y la organización energética; el aspecto motriz se centra en la coordinación de los movimientos; el aspecto afectivo engloba todo lo referente a las emociones, la adopción de actitudes, sentimientos, intereses, actuaciones, dentro de un marco de relaciones espacio/tiempo con o sin objetos; y el aspecto social hace referencia a las relaciones con los demás. (Hernández et al., 2018, p. 161).

Tal y como mencionan Castellanos, et al. (2022), es muy importante y vital formar a los futuros docentes en un método de enseñanza distinto para que pueda influir en la sociedad de manera práctica y adecuada, donde se otorguen técnicas, dinámicas, resolución de problemas y trabajo cooperativo. Por tanto, la utilización del método REAPSES, el cual se explicará más tarde, puede ser de gran ayuda e interés para trabajar la cohesión de grupo, el respeto, la tolerancia a las diferencias, la gestión a la frustración, entre otros (Castellanos, et al., 2022).

Por otro lado, es preciso señalar que según Penedo y Dahn (2005) y Rodríguez et al. (2011), la actividad física nos aporta numerosos beneficios, entre los cuales se pueden destacar:

La tolerancia al estrés, adoptar hábitos protectores de la salud, mejorar el autoconcepto y la autoestima, disminuir la posibilidad de enfermar, produciendo efectos tranquilizantes y antidepresivos, mejorando los reflejos y la coordinación, aumentar la sensación de bienestar, prevenir el insomnio, regular los ciclos de sueño y mejorar los procesos de socialización. (Barbosa y Urrea, 2018, pp. 144-145).

2.5.- Método REAPSES

Los rincones de aprendizaje son espacios destinados a desarrollar actividades lúdicas, realizar investigaciones individuales o por pequeños grupos, lo que permite potenciar y fortalecer las relaciones entre iguales, además fomenta la participación activa de los

niños/as en la construcción de sus conocimientos. Según Castellanos (2020) el método REAPSES (Rincones de Estilos de Aprendizaje en Primaria, Secundaria y Estudios Superiores) es una estrategia que puede ser utilizada como alternativa de enseñanza. Éste tiene por objeto generar un aprendizaje significativo en los estudiantes mediante la utilización de los rincones de estilos aprendizaje y complementar la metodología empleada actualmente, es decir, las clases magistrales, en las cuales el profesor expone los contenidos y el alumno/a adopta un papel pasivo. Gracias a este método los niños/as pueden aprender de acuerdo a sus intereses, proporcionándoles una enseñanza personalizada, ya que atiende a sus ritmos y preferencias (p. 174).

Cabe destacar que existen cuatro estilos de aprendizaje diferentes, pero ¿Qué son los estilos de aprendizaje? Según Alonso et al. (1994) “los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (Muñoz et al., 2018; Castellanos, 2020, p.173).

Alonso et al. (1994) muestra una enumeración de los estilos de aprendizaje los cuales son: teórico, pragmático, reflexivo y activo (Canalejas et al. 2019; Castellanos, 2020).

A continuación, se explica brevemente en qué consiste cada uno de estos estilos según Alonso et al. (1994):

- **Estilo activo:** responden a la pregunta ¿Cómo? Los estudiantes son creativos, arriesgados, tienen interés por las cosas nuevas, presentan nuevas ideas, trabajan rodeados de personas, son protagonistas, aprenden de actividades cortas.
- **Estilo Reflexivo:** responden a la pregunta ¿Qué pasaría si? Los estudiantes tienen especial cuidado con la información, analizan sus experiencias desde diferentes puntos de vista hasta llegar a una conclusión. Adoptan el papel de observador.
- **Estilo pragmático:** responden a la pregunta ¿Qué? Los estudiantes tienen interés por las actividades que relacionan la teoría junto con la práctica. Les gusta experimentar, ser eficaces, no evadirse de la realidad, planificar y organizar.
- **Estilo teórico:** responden a la pregunta ¿Por qué? Los estudiantes son personas metódicas, objetivas, críticas y quieren buscar distintas respuestas, modelos y teorías. Tienen interés en analizar y resumir la información, aprenden en el momento que tienen la posibilidad de hacer preguntas o de investigar.

Por último, es preciso señalar que gracias a esta metodología los alumnos/as están motivados ya que se convierten en sujetos activos de su propio aprendizaje y aprenden según sus intereses, lo que facilita la comprensión y la interiorización de los conocimientos (Castellanos, 2020).

3.- METODOLOGÍA

Los objetivos que se pretenden alcanzar en el trabajo son los mencionados a continuación:

- Indagar en diferentes fuentes información acerca del estrés, el perfeccionismo en Educación Primaria y su relación.
- Diseñar una propuesta destinada a la disminución del estrés causado por el perfeccionismo escolar.
- Implementar las actividades propuestas.
- Extraer conclusiones de la implementación.
- Observar si las actividades diseñadas son efectivas.

La presente investigación es de carácter experimental, por tanto, de las dos clases seleccionadas de cuarto de primaria, el grupo A será experimental y el grupo B será de control. A las dos clases se les realizará una evaluación inicial y final utilizando la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), el inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes et al. (2011), el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Sotillo (2014) y una encuesta personal, aunque éstos dos últimos, únicamente serán empleados como punto de partida.

Es preciso destacar que solamente con el alumnado de 4ºA se llevarán a cabo diferentes propuestas relacionadas con los rincones de aprendizaje y la actividad física. De esta manera, se podrá descubrir si la práctica de deporte favorece la disminución del estrés ocasionado por el perfeccionismo, ya que una vez implementadas las propuestas, los niños/as tendrán que llenar de nuevo los dos cuestionarios nombrados anteriormente (EPI e IEKI) y así, establecer comparaciones entre los resultados que se obtengan de ambas clases.

Por otro lado, cabe destacar que los cuestionarios serán llenados en horario de clase y en las aulas habituales en las que se les imparte docencia, bajo el consentimiento de los tutores de ambas clases. Durante el mes de marzo, el alumnado llenará un cuestionario cada semana, en el mes de abril se llevarán a cabo las propuestas con la clase de 4ºA y, a finales de abril y principios de mayo se realizará la evaluación final. Es preciso resaltar que a todos los participantes se les informará de que van a formar parte de un estudio que se presentará como trabajo de fin de grado y que su colaboración es de forma totalmente

voluntaria. El tiempo total que se dedicará a la aplicación de cada cuestionario será de 15 minutos aproximadamente.

3.1.- Muestra

La muestra elegida son alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria del colegio Salesianos “Nuestra Señora del Pilar”, localizado en Zaragoza. Concretamente, en el estudio participan 25 niños/as de 4ºA y 25 de 4ºB. El alumnado tiene entre 9 y 10 años de edad.

3.2.- Instrumentos

3.2.1.- Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI)

La Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), es una herramienta sencilla que facilita la evaluación del perfeccionismo en niños/as. Se desarrolló a partir de una investigación llevada a cabo con niños/as de 8 a 13 años de las provincias de Buenos Aires y Entre Ríos (Argentina) (Aguilar y Castellanos, 2017).

Dicho instrumento consta de 16 ítems agrupados en dos dimensiones con 8 ítems cada una. La dimensión “Autodemandas” está vinculada con un perfeccionismo interno, es decir, hacia sí mismo, y evalúa la tendencia de los niños/as a exigirse constantemente la perfección y a evitar tanto cometer errores como equivocaciones. La dimensión “Reacciones ante el fracaso” está relacionada con la manera en la que el niño/a reacciona ante el fracaso, es decir, se reflejan las emociones y actitudes que se experimentan ante este tipo de situaciones (Aguilar y Castellanos, 2017).

Las respuestas admitidas en los primeros ocho ítems se califican del 1 al 3 con expresiones como “No lo pienso”, “Lo pienso a veces”, “Lo pienso”. Por otro lado, los ítems del 9 al 16 se califican con las expresiones: “No”, “A veces”, “Sí” (*Anexo 1*).

Cabe destacar que si se suman los valores de todos los ítems se puede obtener una puntuación general, sin embargo, si se suman los ítems de cada dimensión, obtenemos una puntuación individual de cada una de ellas.

En el año 2017 se realizó una validación de dicha Escala de Perfeccionismo Infantil en una investigación con niños venezolanos y en 2018 con niños peruanos. Ambos estudios resultaron efectivos al observarse una correlación positiva entre el perfeccionismo y el

estrés, ya que los individuos con más estrés, presentaron mayores niveles de perfeccionismo. Por tanto, gracias a la muestra de unas propiedades psicométricas satisfactorias, dicho instrumento puede ser aplicado (Aguilar y Castellanos, 2017).

3.2.2.- Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)

El Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes et al. (2011) es un instrumento breve, sencillo y aplicable de forma individual o colectiva en todos los cursos de Educación Primaria (6 a 12 años de edad).

Dicho test evalúa los estímulos estresores y respuestas psico-fisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que son manifestadas ante dichas preocupaciones. Por tanto, pretende llevar a cabo acciones preventivas y de intervención en el ámbito académico, así como realizar diversos estudios acerca de las repercusiones del estrés en la escuela (Trianes et al., 2011).

Se trata de un inventario que presenta 22 afirmaciones dicotómicas de “Sí” o “No” que describen sucesos, demandas, problemas o situaciones que han podido ocurrir en la interacción diaria con el entorno. Dicho instrumento abarca tres subescalas: Problemas de salud y Psicosomáticos (ítems 1, 4, 7, 10, 13, 16, 19 y 22), Estrés en el ámbito escolar (ítems 2, 5, 8, 11, 14, 17 y 20), Estrés en el ámbito familiar (ítems 3, 6, 9, 12, 15, 18 y 21). Por ello, es posible obtener cuatro puntuaciones diferentes, una por cada una de las subescalas, y otra para estrés total, la cual se obtiene a partir de la suma de las tres fuentes de estrés (Trianes et al., 2011) (*Anexo 2*).

En el año 2012 se realizó un estudio en el cual el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil presentó adecuadas propiedades psicométricas para la evaluación del estrés cotidiano infantil.

3.2.3.- Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA- JUNIOR)

CHAEA-JUNIOR de Sotillo (2014) es un Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que está formado por cuarenta y cuatro afirmaciones referentes a cada uno de los cuatro Estilos: teórico, reflexivo, activo y pragmático a las que hay que ofrecer una respuesta positiva (+) o negativa (-), en función de si el individuo está o no de acuerdo. La puntuación absoluta que obtenga cada participante en cada sección muestra el estilo de

aprendizaje que más se adecúa a sus intereses, siendo muy baja, baja, moderada, alta y muy alta (Sotillo, 2014) (*Anexo 3*).

3.2.4.- Encuesta

Según Hernández et al. (2006) una encuesta es “el instrumento más utilizado para recolectar datos, que consiste en un conjunto de preguntas respecto de una variable o más a medir” (Feria et al., 2020, p. 63).

Se plantea la siguiente encuesta a los participantes de este estudio:

- 1.- Antes de hacer un examen me siento...
- A.- Estoy tranquilo
- B.- Estoy nervioso
- 2.- En función de lo que has contestado en la pregunta anterior, es decir, A o B, ¿por qué?
- 3.- ¿Qué es para ti sacar buena nota?
- 4.- ¿Qué pasa si no sacas "buena nota"? ¿Qué sientes?
- 5.- ¿Qué te dicen en casa si no sacas buena nota?

3.3. Propuesta

En el siguiente apartado, se presentan las propuestas de actividades para cada uno de los rincones de aprendizaje: Activo, Reflexivo, Pragmático y Teórico. En todos los rincones se planifica según la siguiente estructura: qué se trabaja, su objetivo, el tiempo que se propone para realizarla, una metodología, su desarrollo y, por último, el trabajo final solicitado de cada rincón.

A continuación, se observa el desarrollo de cada rincón según el orden de realización.

3.3.1.- Rincón Activo

Como hace referencia en párrafos anteriores, según Alonso et al. (1994), los alumnos/as responden a la pregunta ¿Cómo?. Por ello, se ha creado una actividad que implique el desarrollo de la creatividad por parte de los estudiantes, en la que tengan que arriesgarse, crear nuevas ideas con sus compañeros/as y ser los propios protagonistas. Dichas actividades deben ser cortas y es por eso que se proponen 3 tareas.

En este rincón se plantea trabajar la concentración en uno mismo y el control de la respiración a través de tres tareas tituladas: “Nuestra tripa es un globo”; “Embadurnarse

de pintura”; “Espejo ciego”. Por tanto, lo que se busca es liberar el estrés acumulado gracias al control de la respiración. La duración de cada tarea es de 10 minutos, es decir, 30 minutos en total.

En “Nuestra tripa es un globo” y “Embadurnarse de pintura”, los alumnos/as se colocarán individualmente sobre una esterilla en posición boca-arriba y con los ojos tapados, y en “Espejo ciego”, tendrán que colocarse por parejas y distribuirse por la sala.

En la primera tarea, el alumnado tiene que coger aire por la nariz y conducirlo hasta el diafragma para que éste se dilate. Después, tendrá que expulsarlo por la boca acompañado de una ligera contradicción del diafragma (Canales, 2010).

En la segunda tarea, cada alumno/a debe imaginarse que el suelo está pintado, por tanto, tiene que embadurnarse con dicha pintura simbólica todo el cuerpo, sin utilizar las manos para extenderla (Canales, 2010).

En la tercera tarea, un integrante de la pareja está con los ojos cerrados a la vez que realiza movimientos lentos, mientras que su compañero, el cual tiene la posibilidad de ver, debe imitarlos (Canales, 2010).

Como trabajo final se plantea la realización de una puesta en común sobre cómo se han sentido al realizar la actividad (*Anexos 4 y 5*).

3.3.2.- Rincón Reflexivo

Tal y como menciona anteriormente Alonso et al. (1994), los estudiantes responden a la pregunta *¿Qué pasaría si?*. Por tanto, se ha creado una actividad en la que los alumnos/as reflexionen acerca de la respuesta que quieran dar y analicen sus experiencias. En este caso, el alumnado adopta el rol de observadores.

En este rincón se proponen dos tareas: en la primera de ellas se trabaja la reacción y la gestión de las emociones ante una situación que genera estrés; y en la segunda se trabajan los aspectos positivos de cada alumno/a, ya que cuando están agobiados, les cuesta ver las cosas positivas y viven a espaldas de ello, dando prioridad a los mensajes negativos. Lo mismo sucede cuando caminan a 4 patas hacia atrás (los pasos son lentos y hay mucha dificultad para leer los mensajes positivos de los compañeros/as). Por ello, lo que se pretende es conocer las reacciones del alumnado ante situaciones que generan estrés. La

duración de la primera actividad será de 20 minutos y la segunda de 25, es decir, un total de 45 minutos.

En la tarea 1 los alumnos/as tienen que formar 5 grupos de 5 integrantes cada uno. Todos ellos recibirán el siguiente mensaje: “¿Qué pasaría si obtuvieseis una mala nota? ¿Cómo os sentirías? ¿Qué os dirían en casa?” Mientras que en la tarea 2, los alumnos/as recibirán el nombre de un compañero/a de clase y cada uno tendrá que escribir en un folio aspectos positivos que tiene esa persona (un aspecto en cada folio o varios nombrando a la persona de la que se trata).

En la primera actividad los alumnos/as tendrán que preparar una pequeña escenificación de 1 minuto imaginándose cómo se sentirían en la situación descrita anteriormente o expresarlo a través de un dibujo. Pueden realizar una pequeña obra de teatro, mimética, etc. Deben ser capaces de expresar muy bien sus emociones para que el público entienda el mensaje que quieren transmitir ya que tendrán que representarlo ante toda la clase o bien explicar lo que han dibujado.

En la segunda actividad se colocarán todos los mensajes positivos en el suelo encima de unos pañuelos, los cuales simularán un camino que los estudiantes tendrán que seguir haciendo zig-zag entre ellos. La forma en la que deben desplazarse para leer los mensajes es a cuatro patas, al revés y hacia atrás, de uno en uno. Cuando lean el mensaje, tendrán que recoger el folio en el que aparezca escrito y colocárselo encima de la tripa.

Al terminar ambas actividades, se realizará una puesta en común con el fin de conocer qué les han parecido las tareas y cómo se han sentido en cada una de ellas (*Anexos 4 y 6*).

3.3.3.- Rincón Pragmático

Alonso et al. (1994) en párrafos anteriores destaca que los alumnos/as responden a la pregunta ¿Qué?. Por eso, las actividades que se proponen vinculan teoría y práctica, permitiendo a los estudiantes experimentar, ser realistas, eficaces y organizadores.

En este rincón se trabaja el perfeccionismo y cómo liberar el estrés. Por tanto, lo que se pretende es aprender a controlar el estrés. La duración de la actividad será de 45 minutos.

En esta tarea los alumnos/as formarán 5 grupos de 5 integrantes cada uno. Tendrán que crear un mensaje o un movimiento que les ayude a controlar el estrés generado por situaciones en las que intentan ser perfeccionistas. Por ello, el mensaje podrá ser

representado a través de letras corporales realizadas en el suelo o de un simple movimiento que les permita liberar el estrés en situaciones que sientan que se autoexigen mucho. Finalmente, esas creaciones serán mostradas a todo el grupo-clase.

Como trabajo final se realizará una puesta en común con el fin de conocer si lo que han desarrollado les sirve para controlar el estrés (*Anexos 4 y 7*).

3.3.4.- Rincón Teórico

Según resaltan Alonso et al. (1994) con anterioridad, los alumnos/as responden a la pregunta ¿Por qué?. Por ello, se ha creado una actividad en la que puedan analizar, preguntar, indagar, etc. En este caso, son metódicos, objetivos y buscadores de respuestas.

En este rincón se trabaja el por qué se sienten agobiados cuando no les salen las cosas como ellos quieren. Por tanto, se busca conocer sus propios sentimientos y emociones. La duración de esta actividad es de 45 minutos.

En esta tarea los alumnos/as formarán 5 grupos de integrantes cada uno. Se les pide que cada integrante enceste 10 canastas seguidas. Se generará un porcentaje final de la nota. Ejemplo: 10 canastas = 10% de la nota, 9 = 9% de la nota, y así, sucesivamente. Si fallan, no hay posibilidad de repetir, tienen que hacerlo 10 veces. Una vez realizados los tiros, deben dibujar en un folio cómo se sienten.

Finalmente, se realizará una puesta en común en la cual cada uno tendrá que expresar cómo se han sentido. Tendrán que describir el dibujo que han realizado (*Anexos 4 y 8*).

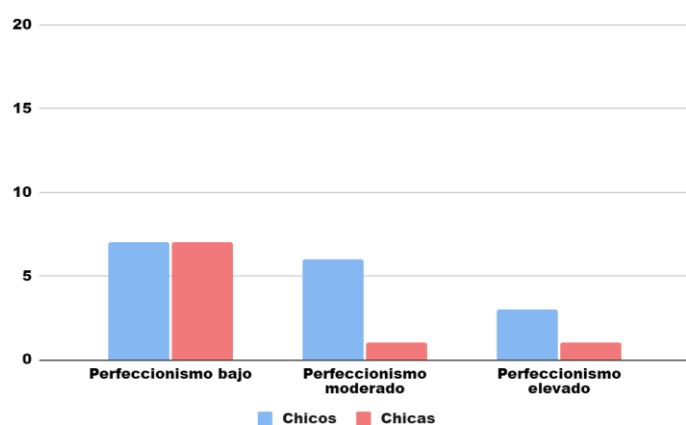
4.- RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se darán a conocer los resultados obtenidos según la Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI), el Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI), el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (CHAEA-JUNIOR) y una encuesta personal de los grupos experimental (4ºA) y de control (4ºB), antes y después de realizar las actividades. Posteriormente, se encontrarán dos comparaciones: una de ambos grupos con el fin de saber si hay cambios y, otra entre las dos clases, para conocer cuál de las dos presenta mayor perfeccionismo y/o estrés, es decir, si las actividades propuestas han sido o no efectivas.

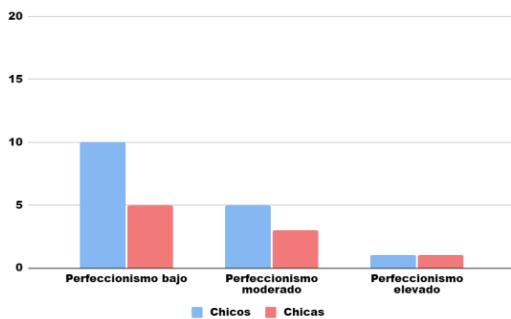
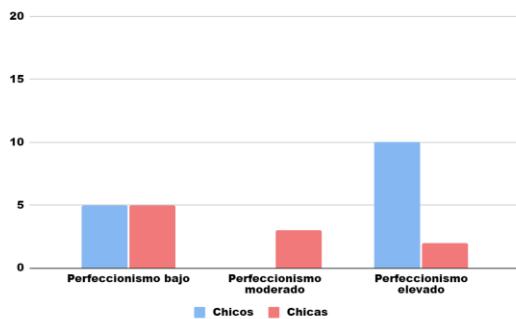
Entre los hallazgos más relevantes del estudio se puede dar a conocer que, según la Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI), en la prueba inicial (PI), los alumnos/as de 4ºA (grupo experimental), en su mayoría, están nerviosos antes de realizar un examen. Se encuentra que presentan un perfeccionismo general bajo (*Gráfico 1*). Hay que destacar que, una cuarta parte de la muestra, respecto a las autodemanda (*Gráfico 2*) presentan un perfeccionismo moderado y alto y, aproximadamente, la mitad de los estudiantes, destacando el sexo masculino, presentan reacciones perfeccionistas (*Gráfico 3*) elevadas frente al fracaso, es decir, reflejan emociones y actitudes que experimentan ante diferentes tipos de situaciones (*Anexo 9*).

Gráfico 1

Perfeccionismo general (EPI). Prueba inicial 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 2*Autodemanda (EPI). Prueba inicial 4ºA**Fuente:* elaboración propia**Gráfico 3***Reacciones (EPI). Prueba inicial 4ºA**Fuente:* elaboración propia

En cambio, los alumnos/as de 4ºB (grupo de control), en la prueba inicial, presentan un perfeccionismo general (*Gráfico 4*) bajo, pero se observa un número reducido de estudiantes en autodemandas (*Gráfico 5*) y reacciones (*Gráfico 6*) que presentan un perfeccionismo moderado y elevado (*Anexo 10*).

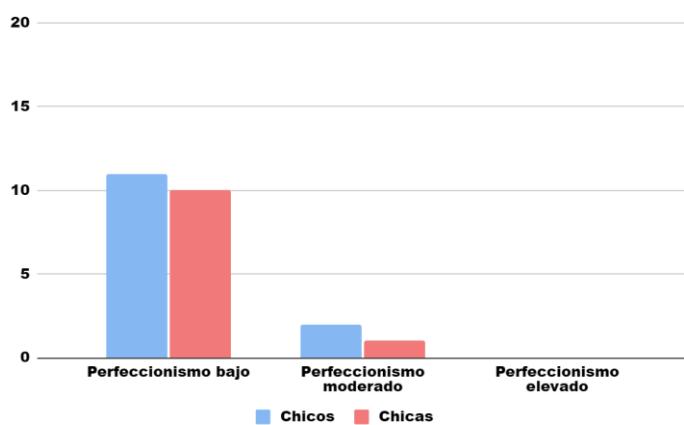
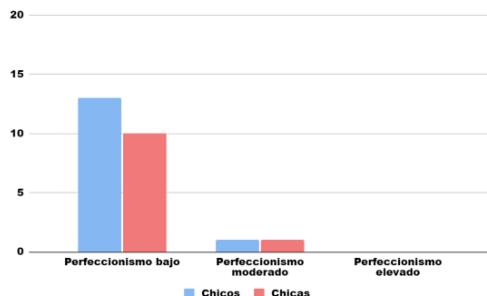
Gráfico 4*Perfeccionismo general (EPI). Prueba inicial 4ºB**Fuente:* elaboración propia

Gráfico 5

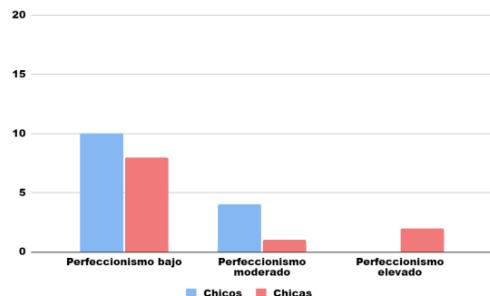
Autodemanda (EPI). Prueba inicial 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 6

Reacciones (EPI). Prueba inicial 4ºB



Fuente: elaboración propia

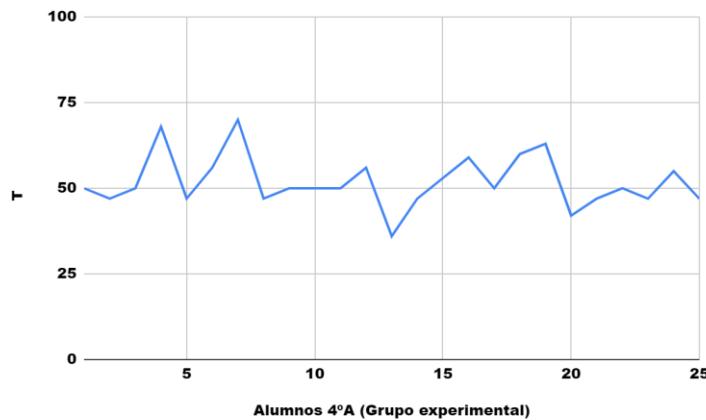
Haciendo referencia a los resultados obtenidos gracias al *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)* de Trianes et al. (2011), cabe destacar que:

Una puntuación T de 55 o menos suele indicar que no hay problemas de estrés significativos; una puntuación T entre 56 y 65 puede ser indicativa de la presencia de sintomatología leve asociada al estrés; y una puntuación superior a 66 suele ser indicativa de sintomatología grave. (Trianes et al., 2011, p.23).

Por tanto, atendiendo al estrés total (*Gráfico 7*), en la clase de 4ºA (grupo experimental), según evaluación inicial, se encuentran 5 alumnos/as que presentan indicios de estrés de sintomatología leve, mientras que 2, sintomatología grave. Si se observan cada una de las escalas por separado, en la prueba inicial, en relación a las escalas de problemas de salud y psicosomáticos (*Gráfico 8*), ámbito escolar (*Gráfico 9*) y ámbito familiar (*Gráfico 10*) los alumnos/as presentan indicios de estrés de sintomatología leve. Es preciso resaltar que, si se observan detenidamente las puntuaciones de las tres escalas, el ámbito familiar es el mayor causante de estrés en los escolares (*Anexo 11*).

Gráfico 7

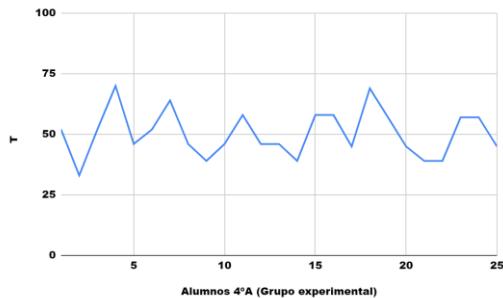
Escala de estrés total (IECI). Prueba inicial 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 8

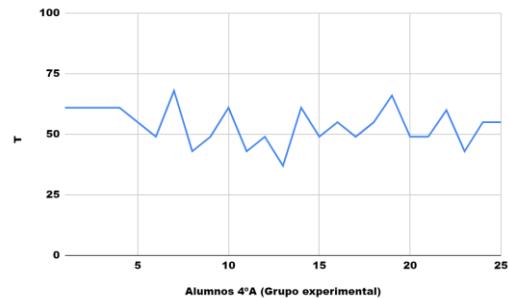
Problemas de salud y psicosomáticos (IECI). Prueba inicial 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 9

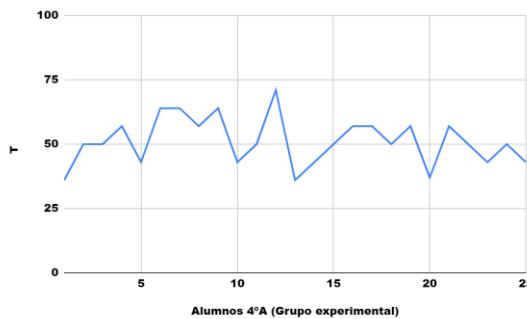
Estrés en el ámbito escolar (IECI). Prueba inicial 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 10

Estrés en el ámbito familiar (IECI). Prueba inicial 4ºA

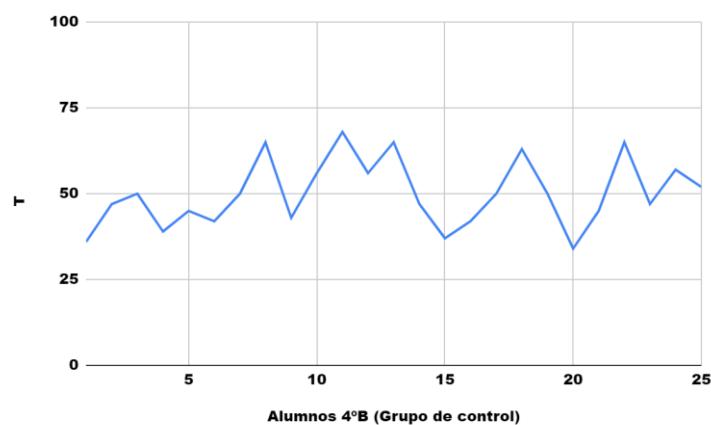


Fuente: elaboración propia

En cambio, atendiendo al estrés total (*Gráfico 11*), en el curso 4ºB (grupo de control), según evaluación inicial, 6 alumnos/as presentan indicios de sintomatología leve asociada al estrés y, únicamente 1, grave. Si se observan cada una de las escalas por separado, en la prueba inicial, en 4ºB se observa un alumno más respecto al curso 4ºA que presentan sintomatología grave a nivel de problemas de salud y psicosomáticos (*Gráfico 12*); en relación a las escalas de estrés en el ámbito escolar (*Gráfico 13*) y ámbito familiar (*Gráfico 14*) la sintomatología es leve. Cabe mencionar que, si se observan las puntuaciones de las tres escalas, se puede decir que, en la mayor parte, el estrés que sienten los escolares es derivado de problemas de salud y psicosomáticos del ámbito familiar (*Anexo 12*).

Gráfico 11

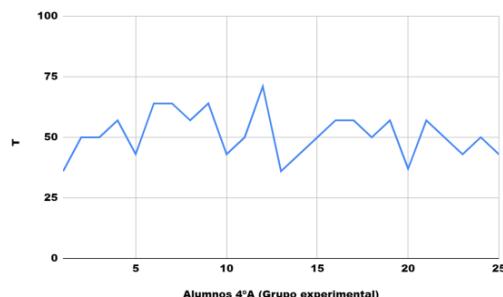
Escala de estrés total (IECI). Prueba inicial 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 12

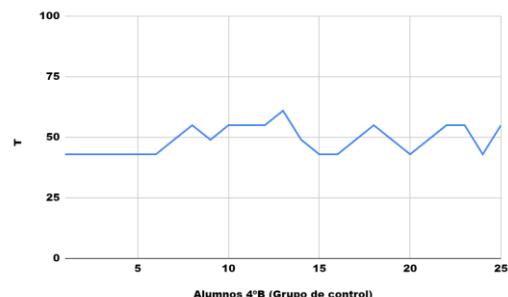
Problemas de salud y psicosomáticos (IECI). Prueba inicial 4ºB



Fuente: elaboración propia

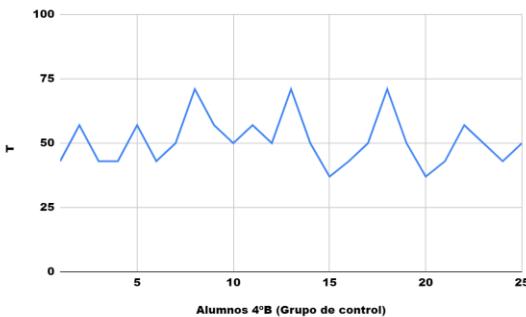
Gráfico 13

Estrés en el ámbito escolar (IECI). Prueba inicial 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 14
Estrés en el ámbito familiar (IECI). Prueba inicial 4ºB



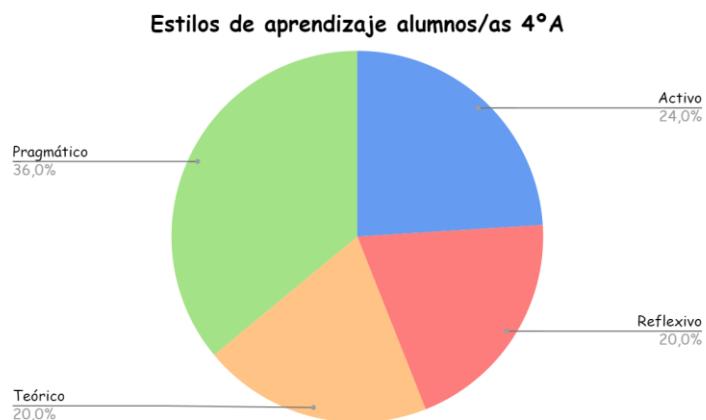
Fuente: elaboración propia

Es preciso destacar que, en ambas clases, menos de la mitad de los estudiantes se encuentran por debajo de una puntuación T de 50. Por ello, se puede afirmar que los niveles de estrés a los que están expuestos los niños y niñas son elevados (*Anexos 11 y 12*).

Por otro lado, respecto a los estilos de aprendizaje (*Gráfico 15*), en la clase de 4ºA (grupo experimental) predominan el pragmático, activo, reflexivo y teórico en último lugar.

Gráfico 15

Estilos de aprendizaje alumnos/as 4ºA

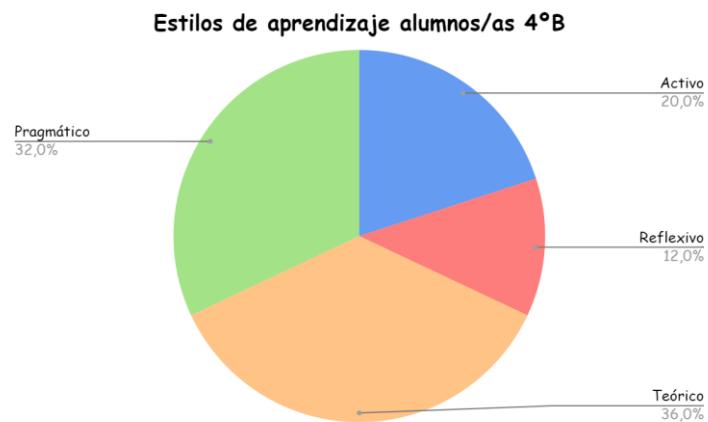


Fuente: elaboración propia

En cambio, en la clase de 4ºB (grupo de control), los estilos de aprendizaje (*Gráfico 16*) que predominan son el teórico, pragmático, activo y reflexivo en último lugar.

Gráfico 16

Estilos de aprendizaje alumnos/as 4ºB



Fuente: elaboración propia

Por último, gracias a la encuesta de elaboración propia planteada, se ha descubierto que únicamente 11 alumnos/as se sienten tranquilos antes de realizar un examen, mientras que 39 están nerviosos. La gran mayoría dicen que están tranquilos porque confían en sí mismos y porque han estudiado mucho, por ello, sienten que están bien preparados para superar la prueba. En cambio, aquellos que están nerviosos lo están porque piensan en si ésta puede ser muy difícil, en si suspenden o en si no saben contestar a lo que les preguntan.

Muchos alumnos/as asocian “sacar buena nota” con estar contentos, con demostrar que se han esforzado, pero otros, lo asocian a sacar más de un 7, más de un 8 e incluso sacar 9 o 10 (15 alumnos/as). También, aunque solamente 4 alumnos/as, lo asocian con aprobar o no suspender.

La gran mayoría de estudiantes, si no sacan “buena nota”, se sienten tristes, decepcionados, vacíos y rabiosos. Únicamente un niño contestó: “Algo es algo, por lo menos lo he intentado”. En caso de no sacar “buena nota”, las familias tienden a decirles que se esfuerzen más, los castigan, les riñen y, muy pocos, son animados. Para ser más exactos, a 20 de ellos les dicen que se tienen que esforzar más; 14 son castigados directamente; a 12 les riñen; y, solamente 4 alumnos/as son reforzados positivamente, es

decir, sus padres les dicen que a la próxima vez seguro que les sale mejor y que no se preocupen.

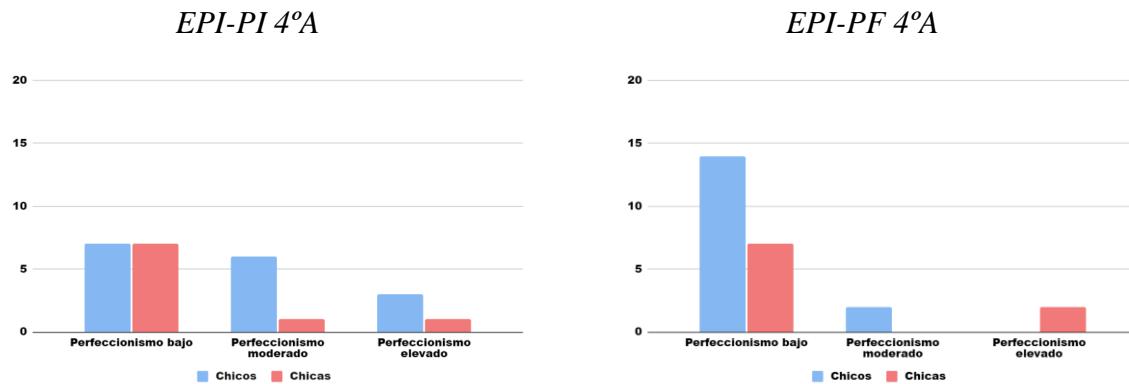
Una vez comprobado que existe perfeccionismo y estrés en los estudiantes, se procede a comparar las pruebas iniciales y finales de cada grupo, con el fin de observar si se producen cambios con respecto a esos niveles.

Al comparar la prueba inicial (PI) y la final (PF) de la Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI) de Oros (2003) aplicadas a los alumnos/as de 4ºA (grupo experimental), se encuentra lo siguiente:

A nivel de perfeccionismo general, en la prueba inicial se observa un nivel de perfeccionismo moderado y elevado más en chicos que en chicas. Al realizar la misma prueba después de las actividades propuestas a través del método REAPSES, se observa una disminución del perfeccionismo moderado tanto en chicos como en chicas, hasta el punto de desaparecer en el sexo femenino. Asimismo, el perfeccionismo elevado disminuye en el sexo masculino, pero aumenta en el femenino (*Gráfico 17*) (*Anexo 13*).

Gráfico 17

Comparativo perfeccionismo general (EPI) inicial y final grupo experimental 4ºA

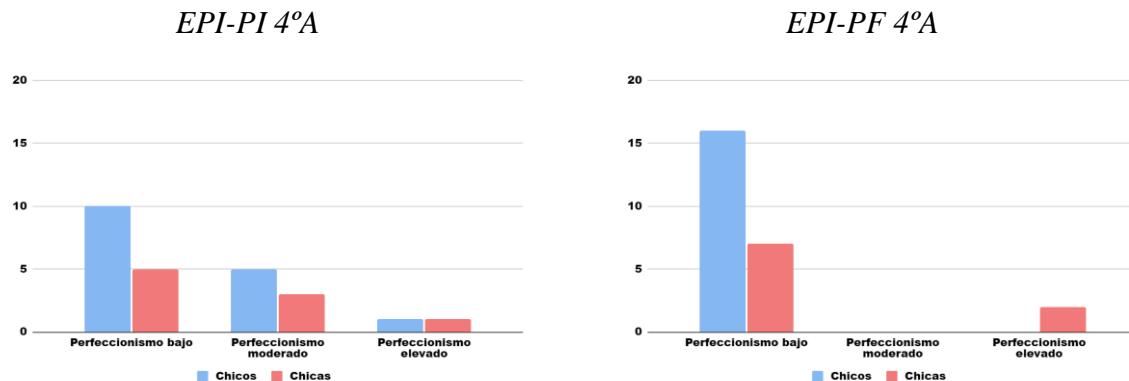


Fuente: elaboración propia

A nivel de autodemanda, en la prueba inicial existe un perfeccionismo moderado más incrementado en chicos que en chicas, y un perfeccionismo elevado igualitario en ambos sexos. Una vez implementadas las actividades, se observa la desaparición del perfeccionismo moderado en ambos sexos y, la existencia de un perfeccionismo elevado solamente en el sexo femenino (*Gráfico 18*).

Gráfico 18

Comparativa autodemandas (EPI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA

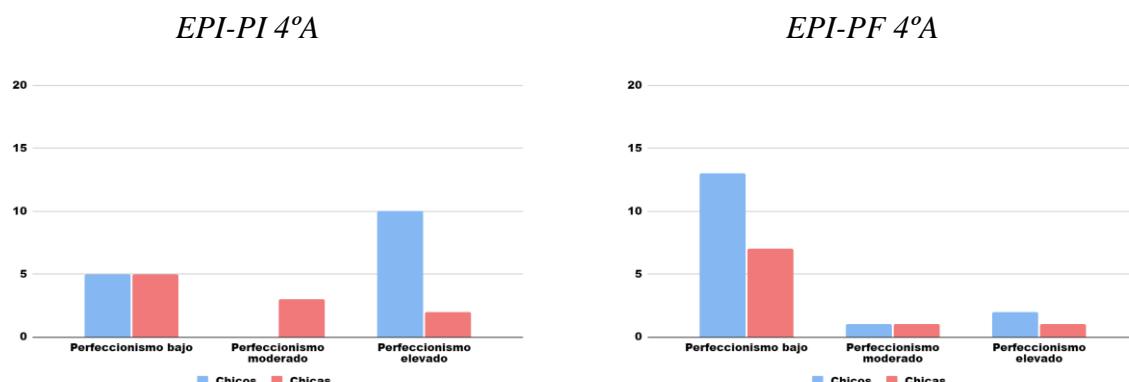


Fuente: elaboración propia

A nivel de reacciones perfeccionistas ante el fracaso, inicialmente, existe un perfeccionismo moderado únicamente en el sexo femenino y un perfeccionismo elevado más incrementado en chicos que en chicas. Tras la realización de la propuesta de actividades, se puede observar un perfeccionismo moderado igualitario en ambos sexos y la considerable disminución del perfeccionismo elevado en chicos (*Gráfico 19*).

Gráfico 19

Comparativa reacciones (EPI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA



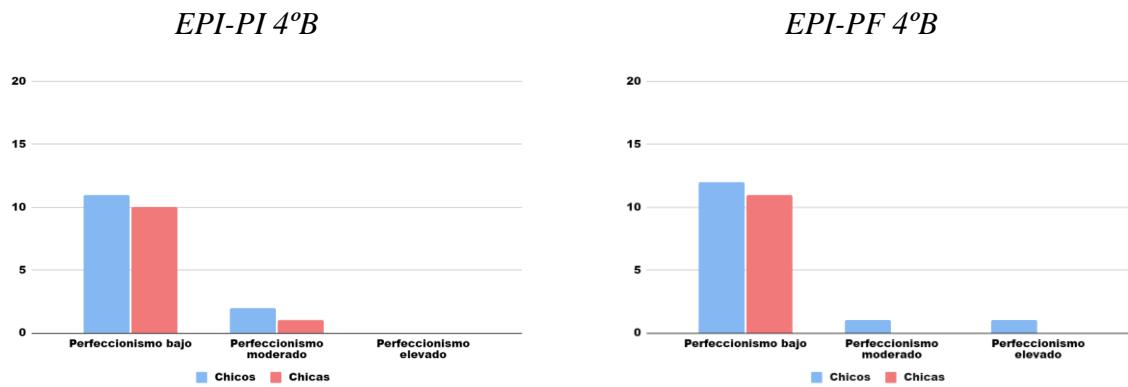
Fuente: elaboración propia

Al comparar la prueba inicial y la prueba final de la Escala de Perfeccionismo Infantil (EPI) de Oros (2003) aplicadas a los alumnos/as de 4ºB (grupo de control), se encuentra lo siguiente:

A nivel de perfeccionismo general, apenas existe un perfeccionismo moderado y elevado en los estudiantes, pero, el poco existente, es mayor en el sexo masculino. Al realizar de nuevo el cuestionario un mes después, sin la implementación de la propuesta de actividades, se observa un incremento de un alumno que presenta perfeccionismo moderado y elevado (*Gráfico 20*) (*Anexo 14*).

Gráfico 20

Comparativo perfeccionismo general (EPI) inicial y final grupo de control 4ºB

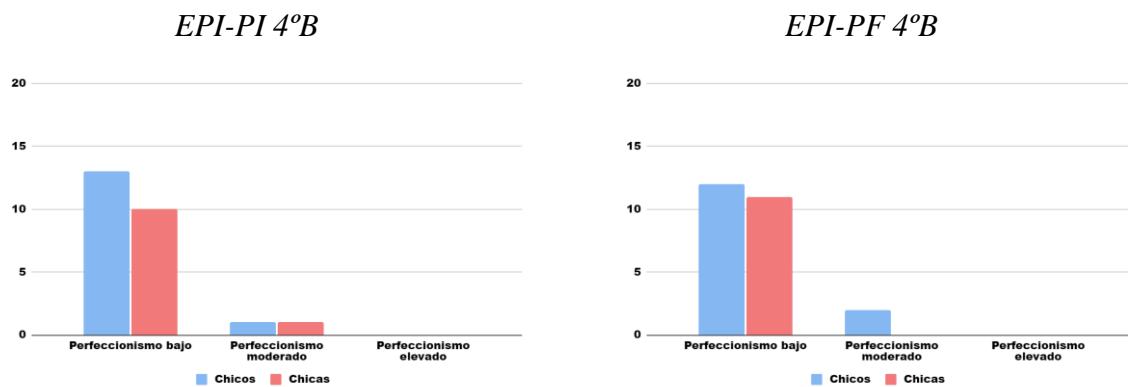


Fuente: elaboración propia

A nivel de autodemanda, en la prueba inicial existe un perfeccionismo moderado igualitario en ambos sexos y, no hay indicios de perfeccionismo elevado ni en chicos ni en chicas. Tras cumplimentar de nuevo el cuestionario, sin la realización de la propuesta de actividades, solamente dos chicos presentan un perfeccionismo moderado (*Gráfico 21*).

Gráfico 21

Comparativo autodemanda (EPI) iniciales y finales grupo de control 4ºB

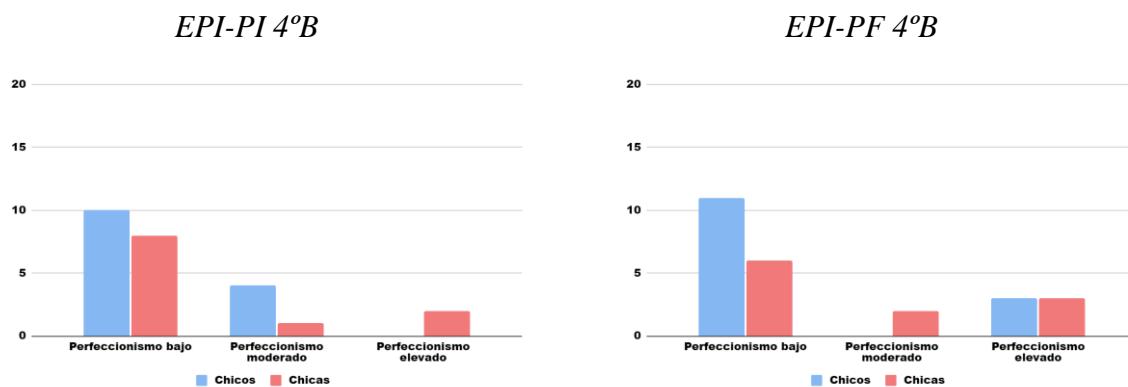


Fuente: elaboración propia

A nivel de reacciones perfeccionistas ante el fracaso, según la prueba inicial existe un perfeccionismo moderado más incrementado en el sexo masculino y un perfeccionismo elevado únicamente en el sexo femenino. Una vez hecho de nuevo el cuestionario, sin la realización de la propuesta de actividades, se puede observar la disminución del perfeccionismo moderado en el sexo masculino y un perfeccionismo elevado igualitario en chicos y chicas (*Gráfico 22*).

Gráfico 22

Comparativo reacciones (EPI) iniciales y finales grupo de control 4ºB

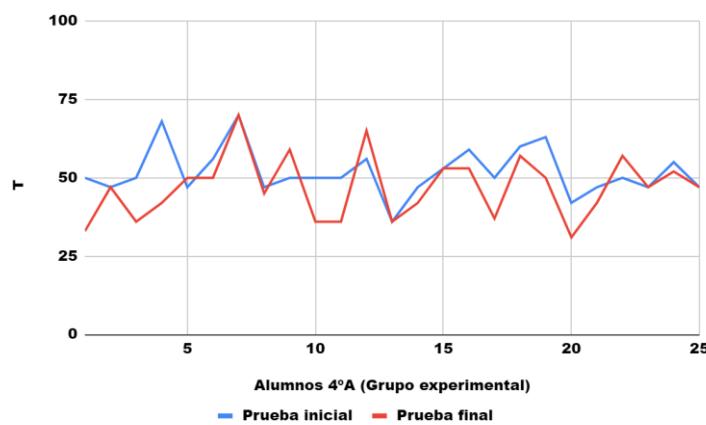


Fuente: elaboración propia

Al comparar las pruebas inicial y final del *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)* de Triana et al. (2011), aplicadas a los alumnos/as de 4ºA (grupo experimental), se encuentra que, una vez aplicadas las actividades, a nivel de estrés total (*Gráfico 23*), en relación a la escala de problemas de salud y psicosomáticos (*Gráfico 24*), ámbito escolar (*Gráfico 25*) y familiar (*Gráfico 26*), han disminuido las puntuaciones en más de la mitad de los estudiantes (*Véase Anexo 15*).

Gráfico 23

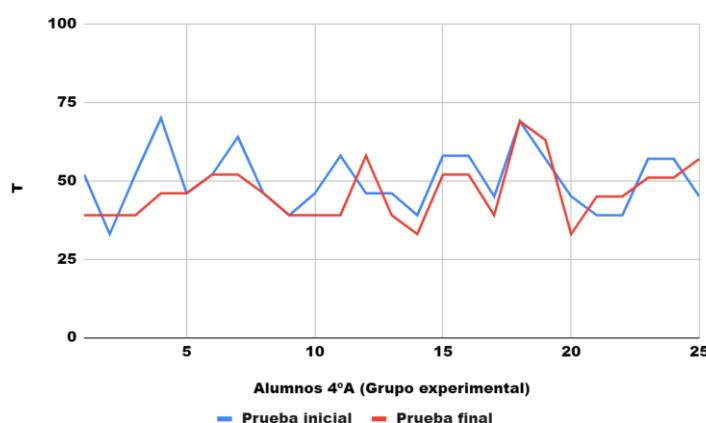
Comparativo estrés total (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 24

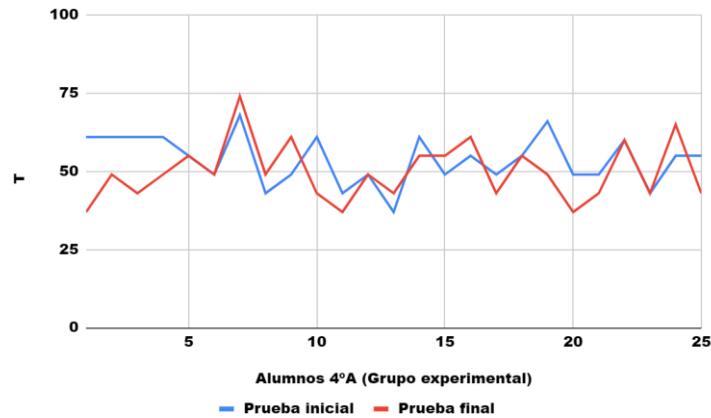
Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) iniciales y finales grupo experimental 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 25

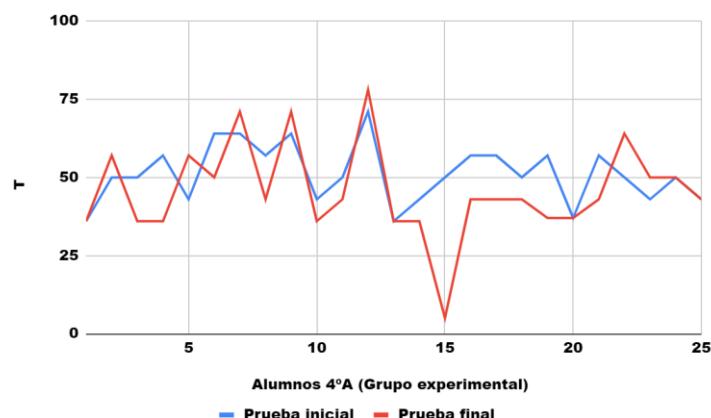
Comparativo ámbito escolar (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA



Fuente: elaboración propia

Gráfico 26

Comparativo ámbito familiar (IECI) inicial y final grupo experimental 4ºA

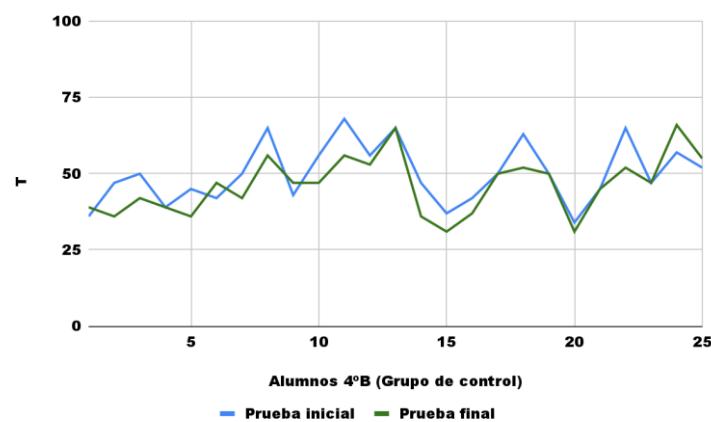


Fuente: elaboración propia

Al comparar las pruebas inicial y final del Inventory de Estrés Cotidiano Infantil (IECI) de Triana et al. (2011), aplicadas a los alumnos/as de 4ºB (grupo de control), se encuentra que, una vez cumplimentado de nuevo el cuestionario un mes después, sin la realización de la propuesta de actividades, a nivel de estrés total (*Gráfico 27*), en relación a la escala de problemas de salud y psicosomáticos (*Gráfico 28*), ámbito escolar (*Gráfico 29*) y familiar (*Gráfico 30*), han disminuido las puntuaciones en más de la mitad de los estudiantes (*Anexo 16*).

Gráfico 27

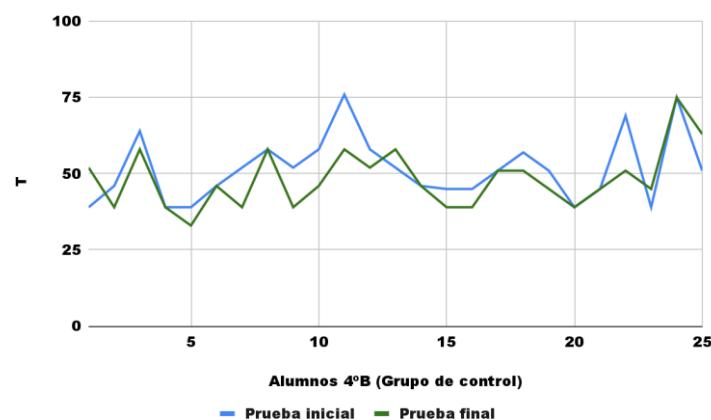
Comparativo estrés total (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 28

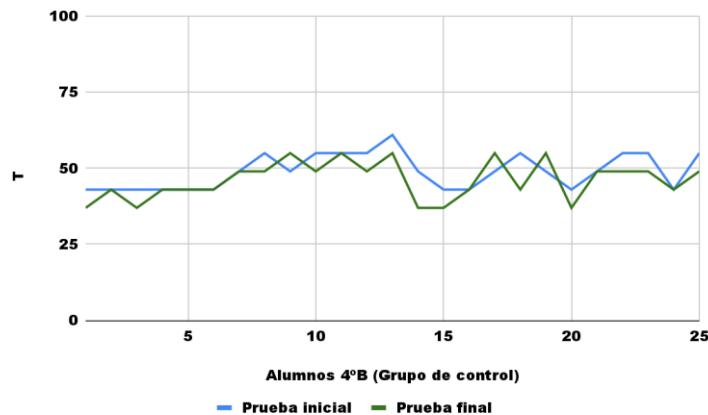
Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) iniciales y finales grupo de control 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 29

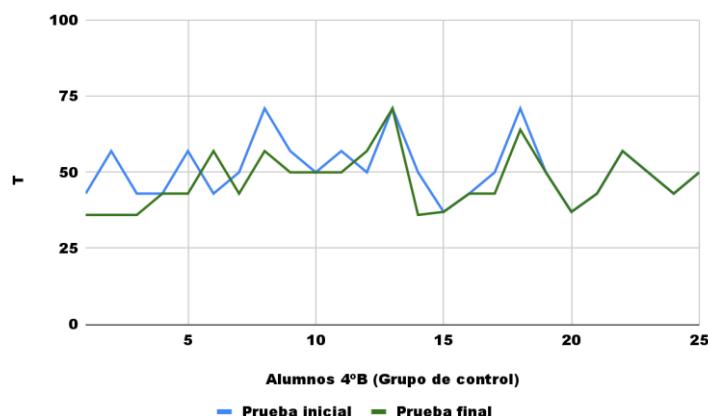
Comparativo ámbito escolar (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB



Fuente: elaboración propia

Gráfico 30

Comparativo ámbito familiar (IECI) inicial y final grupo de control 4ºB

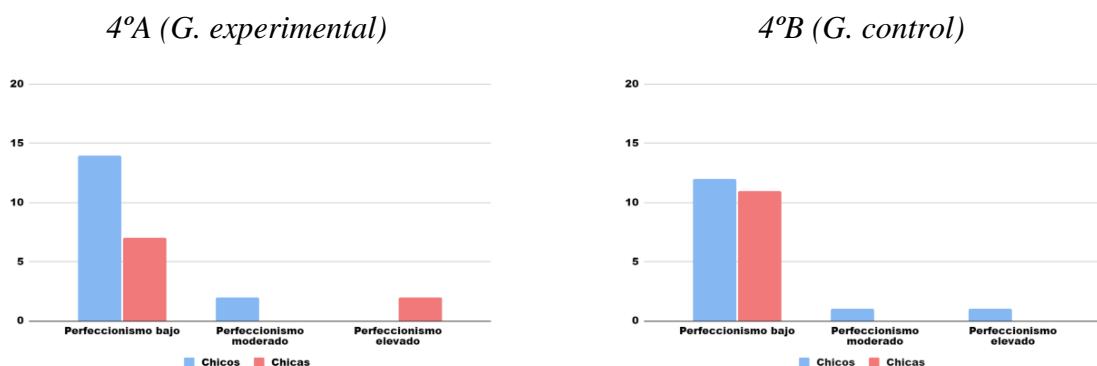


Fuente: elaboración propia

Por último, con el fin de observar si las actividades diseñadas han resultado ser efectivas o no, se comparan las pruebas finales referentes a los cuestionarios EPI e IECL de 4ºA (grupo experimental) y 4ºB (grupo de control).

En relación a la Escala de Perfeccionismo (EPI) de Oros (2003), al comparar las pruebas finales de 4ºA (grupo experimental) y 4ºB (grupo de control), se puede observar que el grupo experimental, presenta unos niveles de perfeccionismo general (moderado y elevado) más altos que los del grupo de control (*Gráfico 31*).

Gráfico 31. *Comparativo perfeccionismo general (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB*

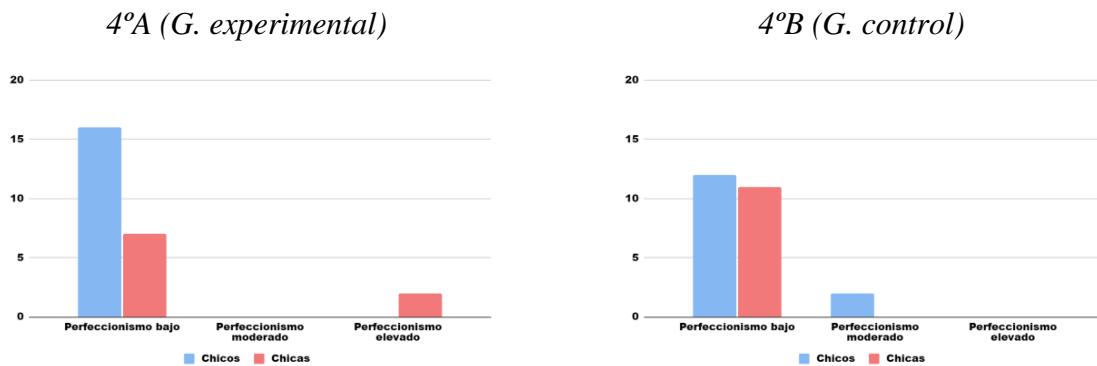


Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la escala de autodemanda (Gráfico 32), cabe destacar que los estudiantes presentan un nivel de perfeccionismo similar, observándose un perfeccionismo elevado en el grupo experimental (4ºA) y moderado en el grupo de control (4ºB).

Gráfico 32

Comparativo autodemanda (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB

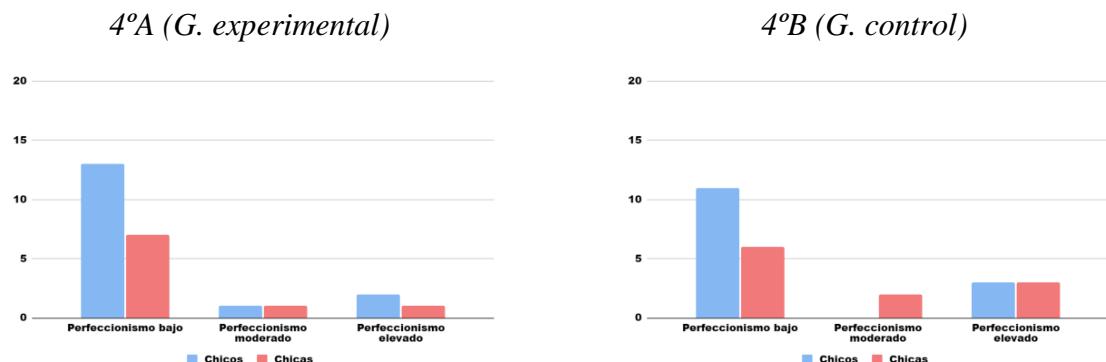


Fuente: elaboración propia

Respecto a las reacciones perfeccionistas, (*Gráfico 33*), el grupo experimental (4ºA) presenta unos niveles de perfeccionismo más bajos que el grupo de control (4ºB).

Gráfico 33

Comparativo reacciones (EPI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB

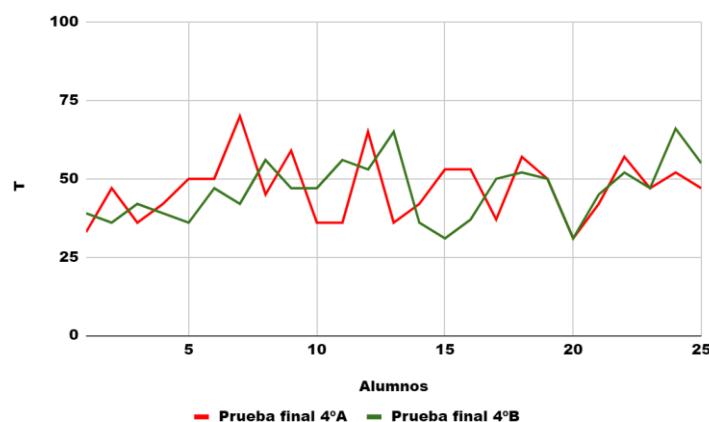


Fuente: elaboración propia

En relación al *Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)* de Trianes et al. (2011), al comparar las pruebas finales de 4ºA (grupo experimental) y 4ºB (grupo de control), se puede observar que el grupo experimental presenta unos niveles de estrés más altos que los del grupo de control (*Gráfico 34*).

Gráfico 34

Comparativo estrés total (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB

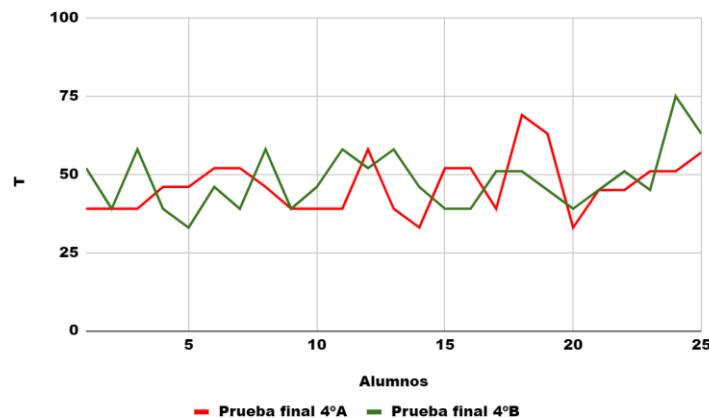


Fuente: elaboración propia

Atendiendo a la escala de problemas de salud y psicosomáticos (*Gráfico 35*), cabe destacar que el grupo experimental (4ºA) presenta unos niveles más bajos de estrés que el grupo de control (4ºB).

Gráfico 35

Comparativo problemas de salud y psicosomáticos (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB

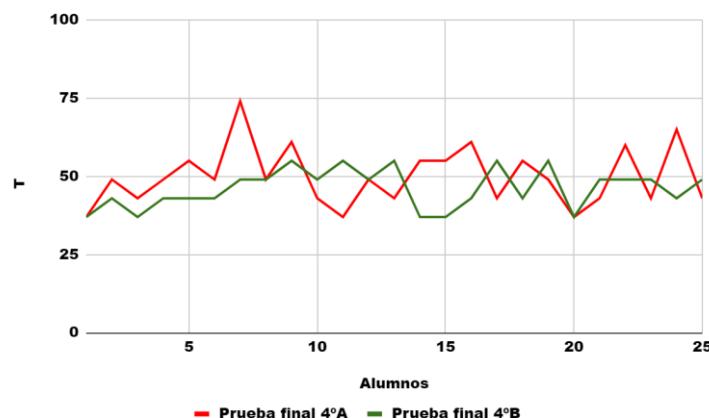


Fuente: elaboración propia

En el ámbito escolar (*Gráfico 36*) se observa unos niveles de estrés más altos en el grupo experimental (4ºA) que en el de control (4ºB).

Gráfico 36

Comparativo ámbito escolar (IECI) - pruebas finales 4ºA y 4ºB

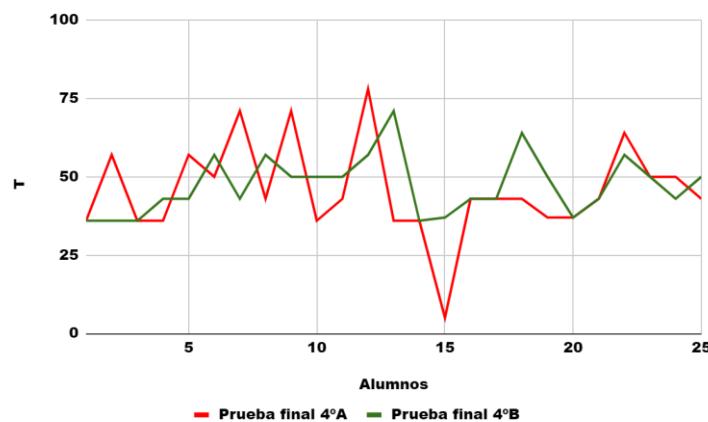


Fuente: elaboración propia

En relación al ámbito familiar, el grupo experimental (4ºA) muestra unos niveles de estrés más altos que el grupo de control (4ºB) (*Gráfico 37*).

Gráfico 37

Comparativo ámbito familiar (IECI)- pruebas finales 4ºA y 4ºB



Fuente: elaboración propia

Encontrando unas medias de 51,88 en la prueba inicial y un 46,92 en la prueba final del grupo experimental (4ºA), se puede afirmar que los niveles de estrés total han disminuido. Lo mismo sucede con el grupo de control (4ºB), ya que en la prueba inicial presentan una media de 50,04 y en la final un 46,28.

Sin embargo, a pesar de que los niveles de estrés total han disminuido, si comparamos las medias finales de ambos grupos, el grupo experimental (46,92) presenta unos niveles de estrés más altos que el grupo de control (46,28).

5.- CONCLUSIONES

En el desarrollo teórico de este Trabajo de Fin de Grado y dando respuesta al primer objetivo planteado que era indagar en diferentes fuentes de información acerca del estrés, el perfeccionismo en Educación Primaria y su relación, se puede afirmar que, según Burns (1980), Frost et al. (1990), Shafran et al. (2002), Oros y Vargas (2016) y Slaney et al. (2001), el perfeccionismo puede ser definido como “los altos estándares de carácter inalcanzable que se impone un individuo y que al no ser cumplidos generan una evaluación negativa ante las equivocaciones cometidas” (Ventura-León et al., 2018, p. 24).

Por otro lado, tal y como mencionan García y Zea (2011), dada la presión que se ejerce sobre los estudiantes en los colegios en función de su desempeño y rendimiento académico, cabe destacar que se dan las condiciones idóneas para que el estrés pueda presentarse (Palacio et al., 2018).

A su vez, destacar que la educación emocional y las relaciones entre los estudiantes son claves para favorecer la socialización, las competencias sociales, el rendimiento académico y, al fin y al cabo, el bienestar personal y social, en lo que la actividad física y el deporte tienen un papel muy importante (Hernández et al., 2018).

En relación al segundo, tercer y cuarto objetivos, se ha diseñado una propuesta destinada a la disminución del estrés causado por el perfeccionismo escolar, a través de la utilización del Método REAPSES, donde las actividades están dirigidas a cada estilo de aprendizaje del curso 4ºA (grupo experimental). En esta aula se ha observado que predominan los estilos activo y pragmático, lo cual coincide con investigaciones como las expuestas en Caldevilla et al., 2019, sin dejar de lado los estilos reflexivo y teórico debido a que existen estudiantes con este tipo y es importante trabajar los mismos para descubrir y conocer otras formas de adquirir la información (Castellanos y Lorenzo, 2022).

Haciendo referencia al quinto y último objetivo, se considera que las actividades diseñadas son efectivas, dado que, una vez establecidas las comparaciones entre ambos grupos, hay que tener en cuenta que, a pesar de que en algunos aspectos el curso de 4ºA (grupo experimental), presenta unos niveles de perfeccionismo y/o estrés más altos que

los de 4ºB (grupo de control), teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en las pruebas finales respecto a las iniciales, dichos niveles sí han disminuido. Además, cabe destacar que el grupo experimental (4ºA) inicialmente presentaba mayor estrés que los del grupo de control (4ºB). Sin embargo, con el fin de determinar la efectividad de las actividades, es necesario seguir implementándolas en diferentes cursos académicos.

Según los resultados obtenidos, comparándolos con los de otras investigaciones, como la llevaba a cabo por Oros y Vargas-Rubilar (2016), destacar que ambas coinciden en que el sexo masculino obtuvo puntuaciones más altas en relación al perfeccionismo. En este caso, destaca la dimensión Reacciones Perfeccionistas ante el fracaso, a diferencia de la de Oros y Vargas-Rubilar (2016), en la que predominan el perfeccionismo general y la dimensión Autodemandas. Asimismo, es interesante destacar que, respecto a las autodemandas, en el grupo experimental, concretamente en el sexo femenino, se han mantenido los niveles de perfeccionismo elevado. Posiblemente, si se mantuviera de forma continua la implementación de las actividades dicho aspecto mejoraría.

En relación a los niveles de estrés presentados por parte de los participantes, resaltar que los resultados extraídos coinciden con los de la investigación de Trianes et al. (2012) y lo de Cruz (2019), en los cuales las altas puntuaciones obtenidas se asocian a mayores niveles de estrés en el contexto familiar.

Conforme a las limitaciones que se han encontrado a lo largo de este Trabajo de Fin de Grado, cabe mencionar en primer lugar, la escasez de tiempo. A causa de ello, cuando los estudiantes cumplimentaron los cuestionarios por segunda vez, justamente coincidió con la finalización de sus exámenes. Por ese motivo puede que los niveles de estrés por parte del alumnado de 4ºB (grupo de control), fueran más bajos. Por tanto, en caso de haber dispuesto de más meses se podría haber llevado a cabo la realización de las pruebas antes de los exámenes y después, con el fin de obtener mayores resultados y realizar un estudio más amplio y detallado, analizando los niveles de perfeccionismo y estrés que presentan los alumnos/as en diferentes situaciones y momentos. Además, sería importante realizar esta misma investigación con otros niveles educativos, como por ejemplo 6º de Educación Primaria, con el fin de establecer comparaciones con 4º y conocer si dichos alumnos/as presentan o no un mayor perfeccionismo y estrés.

Como propuesta para futuras investigaciones, sería interesante realizar una encuesta a los familiares de los alumnos/as, con el fin de conocer su punto de vista y sus reacciones ante las notas de sus respectivos hijos/as. De esta manera, se podrían analizar más datos y obtener resultados más amplios que permitan conocer cómo se sienten los alumnos/as en dichas situaciones, qué sienten las familias o cuáles son los niveles de estrés que indirectamente éstas les causan. Asimismo, resultaría relevante hacer un seguimiento individualizado de los estudiantes para conocer si el nivel de estrés disminuye en aquellos que sí lo presentan.

6.- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Águila B., Calcines M., Monteagudo R., Nieves Z. (2015). Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163-178. <http://scielo.sld.cu/pdf/edu/v7n2/edu13215.pdf>
- Aguilar, L.A., Castellanos, M.Y. (2017). Validación psicométrica de una escala de perfeccionismo infantil en niños venezolanos. *Revista Psicoespacios*, 11(18), 3-36. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/Psicoespacios>
- Alonso, C. M., Gallego, D. J., y Honey, P. (1994). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*; CHAEA. Universidad de Deusto: Instituto de Ciencias de la Educación.
- Amaya-Afanador, A. (2012). Simulación clínica y aprendizaje emocional. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 41, 44-51. doi:10.1016/S0034-7450(14)60178-5
- Barbeito, R.L. (2002). La familia y los procesos de socialización y reproducción sociopolíticas de la juventud. *Estudios de Juventud*, 58(2), 1-11. <http://www.injuve.es/sites/default/files/articulo6.pdf>
- Barbosa, S., Urrea, A. (2018). Influencia del deporte y la actividad física en el estado de salud físico y mental: una revisión bibliográfica. *Revista Katharsis*, 25, 141-159. <http://revistas.iue.edu.co/index.php/katharsis>
- Barrio, J.A., García, M.R., Ruiz, I., Arce, A. (2006). El estrés como respuesta. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 37-48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832311003>
- Bisquerra, R. (2000). *Educación emocional y bienestar*. Praxis.
- Burns, D. (1980). The perfectionist's script for self-defeat. *Psychology Today*, 14(6), 34-52. <https://motamem.org/wp-content/uploads/2019/03/The-Perfectionist-Script-for-self-defeat.pdf>
- Caldevilla, D., Martínez, X., Rodríguez, T. (2019). Estudio longitudinal: influencia de los estilos de aprendizaje y creencias a la hora de enseñar, *Analizando el fenómeno docente del futuro* (pp.59-65). Pirámide.

Canalejas, M., Martínez, M., Pineda, M., Vera, M., Soto, M., Martín, Á., y Cid, M. (2019). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de enfermería. *Revista de La Fundación Educación Médica*, 8(2), 83. DOI: <https://doi.org/10.33588/fem.82.157>

Canales, I. (2010). *De la expresión a la comunicación: una propuesta didáctica*. Wanceulen.

Castellanos, R. (2020). Método de rincones de estilos de aprendizaje: REAPSES. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 13(Especial), 171-182. <http://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/view/1593>

Carvalho, C.A. (18 de octubre, 2018). IECL: Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. España: *Hablemos de neurociencia*. <https://hablemosdeneurociencia.com/ieci-inventario-de-estres-cotidiano-infantil/>

Castellanos, R., Izquierri, M., Alonso, A. (2022). Presente, futuro en busca de la cohesión y la gestión de la frustración a través de los estilos de aprendizaje. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 25(31), 32-42. <https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/7054/6876>

Castellanos, R., Lorenzo, K. (2022). La empatía a través del método REAPSES: propuesta. *Papeles*, 14(27), 39-53. <https://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/1118/1007>

Coleman, J. (1987). Families and schools. *Educational Researcher*, 16(6), 32-38. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X016006032>

Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., Mcpartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Government Printing Office.

Comellas, M. (2009). *Familia y escuela: compartir la educación*. Graó.

Consejo general de la Psicología. (2014). *Evaluación del cuestionario IECL*[Archivo PDF]. <https://www.cop.es/uploads/PDF/2014/IECL.pdf>

Córdoba, A.I., Descals, A., Gil, M.D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Pirámide.

Cruz, J. (2019). *Relación entre el estrés cotidiano infantil y el estilo de aprendizaje en niños y niñas del sexto grado de la institución educativa primaria* [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Altiplano de Puno]. http://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/14185/Cruz_Paye_Jander_Yhon.pdf

Devís, J., Peiró, C. (2010). *Actividad física, deporte y salud*. Inde Publicaciones.

Di Bartolo, P., Frost, R., Chang, P., La Sota., Grills, A. (2004). Shedding light on the relationship between personal standards and psychopathology: The case for contingent self-worth. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 22(4), 237-250. doi: 10.1023/B:JORE.0000047310.94044.ac

Espinar, I. (2009). Las rupturas familiares en la salud mental de los y las adolescentes. *Revista De Estudios De Juventud*, (84), 27-45. <http://www.injuve.es/sites/default/files/RJ84-04.pdf>

Feria, H., Matilla, M. y Mantecón, S. (2020). La entrevista y la encuesta: ¿Métodos o técnicas de indagación empírica?. *Revista Didasc@lia: D&E*, 11(3), 62-79. <http://200.14.53.93/index.php/didascalia/article/view/992>

Figueroa Herazo, D. (2003). *Psicología de la Adolescencia II 6º edición*. Ediciones Figueroa.

Flavell, J. (2000). *El desarrollo cognitivo*. Visor

Frost, R., Marten, P., Lahart, C. y Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.

García, N. y Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología de la Universidad de Antioquia*, 3(2) 65-82. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4865240.pdf>

García-Fernández, J. M., Inglés, C. J., Vicent, M., González, C., Gómez-Ñúñez, M. I., y Poveda-Serra, P. (2016). Perfeccionismo durante la infancia y la adolescencia. Análisis bibliométrico y temático (2004-2014). *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 7, 79-88. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rips.2016.02.001>

Goleman, D. (2004). *Inteligencia emocional*. Kairós.

Guillén del Castillo M., Linares, D. (2002). *Bases biológicas y fisiológicas del movimiento humano*. Panamericana.

Hanin, V., y Van Nieuwenhoven, C. (2016). The influence of motivational and emotional factors in mathematical learning in secondary education. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 66, 127–138. doi:10.1016/j.erap.2016.04.006

Heras, D., Cepa, A., y Lara, F. (2016). Desarrollo emocional en la infancia. Un estudio sobre las competencias emocionales de niños y niñas. *INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 67-74. <http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.217>

Hernández, K. D., Morán, M. R., y Bucheli, B. A. (2018). La actividad física y el desarrollo emocional: una propuesta a considerar en la práctica educativa. *Revista Conrado*, 14(63), 159-163. <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación: enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto* (4^a ed.). McGraw-Hill/Interamericana

Hewitt, P. y Flett, G. (2004). *Multidimensional Perfectionism Scale (MPS): Technical manual*. Multi-Health Systems.

Lastre, K., López, L. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>

López, G. y Guaimaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Revista Universitaria de Desarrollo Social*, (10), 31-55. <http://revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/6742>

Maldonado, M., Hidalgo, M., y Otero, M. (2000). Programa de intervención cognitivo conductual y de técnicas de relajación como método para prevenir la ansiedad y el estrés en alumnos universitarios de Enfermería y mejorar el rendimiento académico. *Cuadernos de Medicina Psicosomática*, 53, 43-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2895627>

Maquilón, J., Sánchez, M. y Cuesta, J. (2016). Enseñar y aprender en las aulas de Educación Primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 144-155. <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/955>

Méndez-Giménez, A., Cecchini-Estrada, J., Fernández-Río, J. (2014). El modelo de perfeccionismo disposicional 2x2 en la adolescencia: una comprobación en el contexto de la Educación Física. *Universitas Psychologica*, 13(4), 1333-1344. doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-4.mpda

mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacio*, 12(20): 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Moratto, N., Zapata, J., Messager, T. (2015). Conceptualización de ciclo vital familiar: una mirada a la producción durante el periodo comprendido entre los años 2002 a 2015. *Revista CES Psicología*, 8(2), 103-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423542417006>

Mujica, F. N. (2018). Las emociones en la Educación Física escolar: el aporte de la evaluación cualitativa. *EmásF, Revista Digital de Educación Física*: (51), 64-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360323>

Muñoz-Basols, J., y Pinilla-Herrera, Á. (2018). Estilos y estrategias de aprendizaje. In *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*. Routledge. DOI: <https://doi.org/10.4324/9781315646169-4>

Nounopoulos, A., Ashby, J., Gilman, R. (2006). Coping resources, perfectionism, and academic performance among adolescents. *Psychology in the Schools*, 43(5), 613- 622. doi: 10.1002/pits.20167

Orlandini, A. (1999). *El estrés que es y cómo evitarlo*. Fondo de cultura económica de España.

Oros, L.B. y Vargas-Rubilar, J. (2016). Perfeccionismo infantil: Normalización de una escala argentina para su evaluación. *Acción Psicológica*, 13(2), 117-126. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.13.2.17822>

Pacheco P., Villagrán S., y Guzmán C. (2015). Estudio del campo emocional en el aula y simulación de su evolución durante un proceso de enseñanza-aprendizaje para cursos de

ciencias. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 199-217. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100012>

Palacio, C., Tobón, J., Toro, D., y Vicuña, J. (2018). El Estrés escolar en la Infancia: Una reflexión Teórica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 12(2). DOI: 10.7714/CNPS/12.2.206

Pamies, L., Quiles, Y. (2014). Perfeccionismo y factores de riesgo para el desarrollo de trastornos alimentarios en adolescentes españoles de ambos géneros. *Anales de Psicología*, 30(2), 620-626. doi: 10.6018/analesps.30.2.158441

Pascual, A., Conejero, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. *Revista Mexicana de Psicología*, 36(1), 74-83. <https://www.redalyc.org/journal/2430/243058940007/html/>

Penedo, F. J., Dahn, J. R. (2005). Exercise and well-being: a review of mental and physical health benefits associated with physical activity. *Current opinion in psychiatry*, 18(2), 189-193. Doi: 10.1097/00001504-200503000-00013

Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.

Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.

Pulido, F., Herrera, F. (2017). La influencia de las emociones sobre el rendimiento académico. *Ciencias Psicológicas*, 11(1), 29-39. doi: 10.22235/cp.v11i2.1344

Rodríguez, M., Molina, J., Jiménez, C., Pinzón, R. (2011). Calidad de vida y actividad física en estudiantes, docentes y administrativos de una universidad de Bogotá. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 11(1), 19-37. Recuperado a partir de http://m.uelbosque.edu.co/sites/default/files/publicaciones/revistas/cuadernos_hispanoamericanos_psicologia/volumen11_numero1/articulo_2.pdf

Ros, J., Hernández-Pina, F. y Maquilón, J. (2010). *Identificación de los enfoques de enseñanza del profesorado de educación primaria. Investigación e Innovación en Educación Infantil y Educación Primaria*. Universidad de Murcia.

Rosa, G., Riberas, G. Navarro-Segura, L., y Vilar, J. (2015). El Coaching como Herramienta de Trabajo de la Competencia Emocional en la Formación de Estudiantes de

Educación Social y Trabajo Social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8(5), 77-90. doi:10.4067/S0718-50062015000500009

mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

Ruano, M. T. (2004). *La influencia de la expresión corporal sobre las emociones: un estudio experimental* [Tesis de doctorado no publicada]. Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte (INEF) (UPM).

Salmurri, F. (2015). *Razón y emoción. Recursos para aprender y enseñar a pensar*. RBA.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Causal links between stressful events, coping style, and adolescent symptomatology. *Journal of Adolescence*, 23(6), 675-691. <https://doi.org/10.1006/jado.2000.0352>

Shafran, R., Cooper, Z., y Fairburn, C. (2002). Clinical perfectionism: A cognitive-behavioural analysis. *Behaviour research and therapy*, 40(7), 773-791. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(01\)00059-6](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(01)00059-6)

Simkin, H., Becerra, G. (2013). El proceso de socialización. Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 24(47), 119-142. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884005.pdf>

Slaney, R., Rice, K., Mobley, M., Trippi, J., Ashby, J. (2001). The revised Almost Perfect Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 34(3), 130- 145. <https://doi.org/10.1080/07481756.2002.12069030>

Sotillo, J.F. (2014). El cuestionario CHAEA-JUNIOR o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de Estilos de Aprendizaje*, 7(13), 182-201. https://data.over-blog-kiwi.com/1/27/13/86/20160821/ob_9de774_diagnostico-estilo-de-aprendizaje.pdf

Suárez, P., Vélez, M. (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Revista Psicoespacios*, 12(20): 173-198. <https://doi.org/10.25057/issn.2145-2776>

TEA Ediciones (2022). IECL. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. *TEA Ediciones*.
<https://web.teaediciones.com/IECI.-INVENTARIO-DE-ESTRES-COTIDIANO-INFANTIL.aspx>

Triana M. (2003). *Estrés en la Infancia: Su prevención y tratamiento*. Narcea Ediciones.

Triana, M. (2002). *Estrés en la infancia*. Narcea Ediciones.

Triana, M., Blanca, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. y Maldonado, E. (2011). IECL. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil. TEA Ediciones.

Triana, M., Mena, María J., Fernández-Baena, F., Escobar, M., Maldonado, E. (2012). Evaluación y tratamiento del estrés cotidiano en la infancia. *Papeles del Psicólogo*, 33(1), 30-35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77823404004>

Ventura-León, J., Jara-Avalos, S., García-Pajuelo, C., y Ortiz-Saenz, C. (2018). Validación de una escala de perfeccionismo en niños peruanos. *Actualidades en Psicología*, 32(124), 15-32. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i124.30385>

Vidarte, J., Vélez, C., Sandoval, C., Alfonso, M. (2011). Actividad física: estrategia de promoción de la salud. *Hacia la Promoción de la Salud*, 16(1), 202-218. <http://www.scielo.org.co/pdf/hpsal/v16n1/v16n1a14.pdf>

Wagner, B., Compas, B. y Howell, D. (1988). Daily and major life events: A test of an integrative model of psychosocial stress. *American Journal of Community Psychology*, 16(2), 189-205. <https://doi.org/10.1007/BF00912522>

ANEXOS

ANEXO 1. Escala de perfeccionismo infantil

ÍTEM	NO LO PIENSO (1)	LO PIENSO A VECES (2)	LO PIENSO (3)
1.- Necesito ser el mejor			
2.- Tengo que ser el mejor alumno			
3.- Debo ganar siempre			
4.- No puedo cometer errores			
5.- Mis trabajos deben ser mejores que los de mis compañeros			
6.- No debo perder cuando juego con mis amigos			
7.- Debo ser el mejor del salón			
8.- Debo ser el primero en terminar las tareas			
ÍTEM	NO	A VECES	SÍ
9.- Cuando pierdo me siento mal			
10.- Pienso mucho en que me equivoqué			
11.- Me siento mal cuando pierdo en algún juego o deporte			
12.- Me cuesta mucho aceptar que			

me equivoqué			
13.- Me da rabia cuando no logro lo que quiero			
14.- Me critico mucho			
15.- Me siento culpable cuando cometo algún error			
16.- Me insulto cada vez que cometo un error			

Fuente: Extraído de Oros (2003)

ANEXO 2: Inventario de Estrés Cotidiano Infantil

ÍTEM	SÍ	NO
1.- Este año he estado enfermo o enferma varias veces		
2.- Las tareas del colegio me resultan difíciles		
3.- Visito poco a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.)		
4.- Con frecuencia me siento mal (tengo dolores de cabeza...)		
5.- Normalmente saco malas notas		
6.- Paso mucho tiempo solo o sala en casa		
7.- Este año me han llevado a urgencias		
8.- Mis profesores son muy exigentes conmigo		
9.- Hay problemas económicos en mi casa		
10.- Tengo cambios de apetito (a veces como muy poco y otras mucho)		
11.- Participo en demasiadas actividades extraescolares		
12.- Mis hermanos y yo nos peleamos mucho		
13.- A menudo tengo pesadillas		
14.- Me cuesta mucho concentrarme en una tarea		
15.- Paso poco tiempo con mis padres		

16.- Me preocupa mi aspecto físico (me veo gordo/a, feo/a...)		
17.- Me pongo nervioso o nerviosa cuando me preguntan los profesores		
18.- Mis padres me regañan mucho		
19.- Mis padres me llevan muchas veces al médico		
20.-En el colegio mis compañeros se meten mucho conmigo		
21.-Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer		
22.- Me canso muy fácilmente		

Fuente: Extraído de Triana et al. (2011)

ANEXO 3. Cuestionario de Estilos de aprendizaje Junior

INSTRUCCIONES			
1	La gente que me conoce dice de mí que digo las cosas tal y como pienso.	+	-
2	Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal	+	-
3	Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.	+	-
4	Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué motivos actúan.	+	-
5	Valoró mucho que me hagan un regalo que tiene gran utilidad	+	-
6	Procuro enterarme de lo que ocurre en dónde estoy	+	-
7	Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.	+	-
8	Me gusta seguir un orden, en las comidas, en el estudio y hacer deporte con regularidad.	+	-
9	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean muy prácticas	+	-
10	Acepto y cumple las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta	+	-
11	Escucho más que hablo	+	-
12	En mi cuarto tengo, generalmente, las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden	+	-
13	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes	+	-
14	En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente	+	-
15	En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso	+	-
16	Cuando juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego lo importante es ganar	+	-
17	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas, aunque a veces me den problemas	+	-
18	Expreso abiertamente cómo me siento	+	-
19	En reuniones y fiestas suelo ser el más divertido	+	-

20	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución	+	-
21	Prefiero las ideas que sirven para algo y que se pueden realizar a soñar y fantasear.	+	-
22	Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.	+	-
23	Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.	+	-
24	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	+	-
25	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	+	-
26	Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.	+	-
27	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	+	-
28	Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.	+	-
29	La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.	+	-
30	Cuando estoy con mis amigos hablo más que escucho.	+	-
31	Creo que siempre deben hacerse las con lógica y de forma razonada.	+	-
32	Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido	+	-
33	Me gusta comprobar que las cosas funcionan	+	-
34	Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico	+	-
35	Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro	+	-
36	En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.	+	-
37	Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.	+	-
38	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas	+	-
39	Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.	+	-
40	Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.	+	-

41	Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.	+	-
42	Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás	+	-
43	Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio	+	-
44	A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.	+	-

Fuente: Extraído de Sotillo (2014)

ANEXO 4. Propuesta de actividades para cada rincón de aprendizaje

ACTIVO ¿Cómo?	REFLEXIVO ¿Qué pasaría si?
<p>Qué se trabaja: En todas las tareas se trabaja la concentración en uno mismo y el control de la respiración. Las tareas que se van a desarrollar son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Tarea 1.- Nuestra tripa es un globo. ● Tarea 2.- Embadurnarse de pintura. ● Tarea 3.- Espejo ciego. <p>Objetivo: Liberar el estrés acumulado gracias al control de la respiración.</p> <p>Duración: 30'; 10' cada tarea.</p> <p>Materiales: Para todas las tareas necesitarán un Pañuelo para taparse los ojos.</p> <p>Metodología:</p> <p>Tarea 1.- Los alumnos/as se colocarán individualmente sobre una esterilla en posición boca-arriba y con los ojos tapados.</p> <p>Tarea 2.- Los alumnos/as se distribuirán por la sala aleatoriamente y se tumbarán sobre la esterilla boca-arriba y con los ojos tapados.</p> <p>Tarea 3.- Los alumnos/as se colocarán por parejas y se distribuirán por la sala.</p> <p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1.- El alumnado tiene que coger aire por la nariz y conducirlo hasta el diafragma para que éste se dilate. Después, tendrá que expulsarlo por la boca acompañado de una ligera contradicción del diafragma (Canales, 2010).</p> <p>Tarea 2.- Cada alumno/a debe imaginarse que el suelo está pintado, por tanto, tiene que embadurnarse con dicha pintura simbólica todo el cuerpo, sin utilizar las manos para extenderla (Canales, 2010).</p>	<p>Qué se trabaja:</p> <p>Tarea 1.- Se trabaja la reacción y la gestión de las emociones ante una situación que genera estrés.</p> <p>Tarea 2.- Se trabajan los aspectos positivos de cada alumno/a, ya que cuando están agobiados, les cuesta ver las cosas positivas y viven a espaldas de ello, dando prioridad a los mensajes negativos. Lo mismo sucede cuando caminan a 4 patas hacia atrás (los pasos son lentos y hay mucha dificultad para leer los mensajes positivos de los compañeros/as).</p> <p>Objetivo: Conocer las reacciones ante una situación que genera estrés.</p> <p>Duración:</p> <p>Tarea 1.- 20' Tarea 2.- 25'</p> <p>Materiales:</p> <p>Tarea 1.- Sin material.</p> <p>Tarea 2.- Bolígrafos, folios blancos, tijeras, pañuelos.</p> <p>Metodología:</p> <p>Tarea 1.- Los alumnos/as formarán 5 grupos de 5 integrantes cada uno. Todos ellos recibirán el siguiente mensaje: - ¿Qué pasaría si obtuvieseis una mala nota? ¿Cómo os sentirías? ¿Qué os dirían en casa?</p> <p>Tarea 2.- Los alumnos/as recibirán el nombre de un compañero/a de clase. Cada uno tendrá que escribir en un folio aspectos positivos que tiene esa persona (un aspecto en cada folio o varios nombrando a la persona de la que se trata).</p>

<p>Tarea 3.- Un integrante de la pareja está con los ojos cerrados a la vez que realiza movimientos lentos, mientras que su compañero, el cual tiene la posibilidad de ver, debe imitarlos (Canales, 2010).</p> <p>Trabajo final: Puesta en común de cómo se han sentido.</p>	<p>Desarrollo:</p> <p>Tarea 1.- Los alumnos/as tendrán que preparar una pequeña escenificación de 1 minuto imaginándose cómo se sentirían en la situación descrita anteriormente o expresarlo a través de un dibujo. Para ello, pueden realizar una pequeña obra de teatro, mimica, etc. Lo que se pretende es que sean capaces de expresar muy bien sus emociones para que el público entienda el mensaje que quieren transmitir ya que tendrán que representarlo ante toda la clase o bien explicar lo que han dibujado.</p> <p>Tarea 2.- Todos los folios serán recogidos y colocados en el suelo encima de unos pañuelos, los cuales simularán un camino que los estudiantes tendrán que seguir haciendo zig-zag entre ellos. La forma en la que deben desplazarse para leer los mensajes es a cuatro patas, al revés y hacia atrás, de uno en uno. Cuando lean un mensaje, tendrán que recoger el folio en el que aparezca escrito y colocárselo encima de la tripa.</p> <p>Trabajo final: Puesta en común sobre qué les han parecido las tareas y sobre cómo se han sentido.</p>
<p>PRAGMÁTICO ¿Qué?</p> <p>Qué se trabaja: Se trabaja el perfeccionismo y cómo liberar el estrés.</p> <p>Objetivo: Aprender a controlar el estrés.</p> <p>Duración: 45'</p> <p>Materiales: Sin material.</p> <p>Metodología: Los alumnos/as formarán 5 grupos de 5 integrantes cada uno.</p> <p>Desarrollo: Tendrán que crear un mensaje o un movimiento que les ayude a controlar el estrés generado por situaciones en las que intentan ser perfeccionistas. Por ello, el mensaje podrá ser representado a través de letras corporales realizadas en el suelo</p>	<p>TEÓRICO ¿Por qué?</p> <p>Qué se trabaja: Se trabaja el por qué se sienten agobiados cuando no les salen las cosas como ellos quieren.</p> <p>Objetivo: Conocer sus propios sentimientos y emociones.</p> <p>Duración: 45'</p> <p>Materiales: Pelota de baloncesto, canasta, rotuladores y folios.</p> <p>Metodología: Los alumnos/as formarán 5 grupos de integrantes cada uno. Se les pide que cada integrante enceste 10 canastas seguidas.</p> <p>Desarrollo: Se generará un porcentaje</p>

o de un simple movimiento que les permita liberar el estrés en situaciones que sientan que se autoexigen mucho. Finalmente, esas creaciones serán mostradas a todo el grupo-clase.

Trabajo final: Puesta en común para conocer si les sirve para controlar el estrés.

final de la nota. Ejemplo: 10 canastas = 10% de la nota, 9 = 9% de la nota, y así, sucesivamente. Si fallan, no hay posibilidad de repetir, tienen que hacerlo 10 veces. Una vez realizados los tiros, deben dibujar en un folio cómo se sienten.

Trabajo final: Puesta en común para expresar cómo se han sentido y para describir el dibujo que han realizado.

Fuente: elaboración propia

ANEXO 5. Fotografías actividades en el rincón activo



Fuente: elaboración propia

ANEXO 6. Fotografías actividades rincón reflexivo





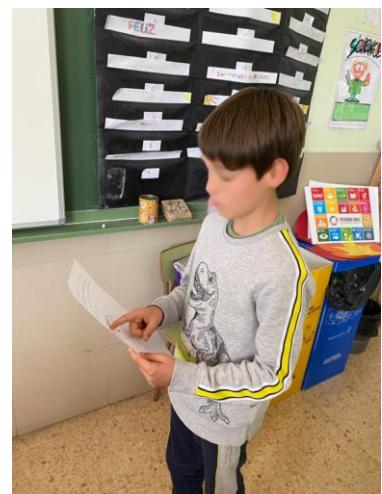
Fuente: elaboración propia

ANEXO 7. Fotografías actividades rincón pragmático



Fuente: elaboración propia

ANEXO 8. Fotografías actividades rincón teórico



Fuente: elaboración propia

ANEXO 9. Escala de Perfeccionismo Infantil 4ºA. Primeros cuestionarios

4ºA. GRUPO EXPERIMENTAL			
ESCALA DE PERFECCIONISMO INFANTIL			
PERFECCIONISMO GENERAL			
	Chicos		Chicas
Perfeccionismo bajo	7		7
Perfeccionismo moderado	6		1
Perfeccionismo elevado	3		1
	AUTODEMANDAS		REACCIONES
	Chicos	Chicas	Chicos
Perfeccionismo bajo	10	5	5
Perfeccionismo moderado	5	3	0
Perfeccionismo elevado	1	1	10
			2

Fuente: elaboración propia

ANEXO 10. Escala de Perfeccionismo Infantil 4ºB. Primeros cuestionarios

4ºB. GRUPO DE CONTROL			
ESCALA DE PERFECCIONISMO INFANTIL			
PERFECCIONISMO GENERAL			
	Chicos		Chicas
Perfeccionismo bajo	11		10
Perfeccionismo moderado	2		1
Perfeccionismo elevado	0		0
	AUTODEMANDAS		REACCIONES
	Chicos	Chicas	Chicos
Perfeccionismo bajo	13	10	10
Perfeccionismo moderado	1	1	4
Perfeccionismo elevado	0	0	0
			2

Fuente: elaboración propia

ANEXO 11. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil 4ºA. Primeros cuestionarios

4ºA				
INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO				
	Problemas de salud y psicosomáticos	Estrés en el ámbito escolar	Estrés en el ámbito familiar	Escala de estrés total
Alumnos	T	T	T	T
1	52	61	36	50
2	33	61	50	47
3	52	61	50	50
4	70	61	57	68
5	46	55	43	47
6	52	49	64	56
7	64	68	64	70
8	46	43	57	47
9	39	49	64	50
10	46	61	43	50
11	58	43	50	50
12	46	49	71	56
13	46	37	36	36
14	39	61	43	47
15	58	49	50	53
16	58	55	57	59
17	45	49	57	50
18	69	55	50	60
19	57	66	57	63
20	45	49	37	42
21	39	49	57	47
22	39	60	50	50
23	57	43	43	47
24	57	55	50	55
25	45	55	43	47

Fuente: elaboración propia

*Los valores marcados en azul corresponden al sexo femenino.

ANEXO 12. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil 4ºB. Primeros cuestionarios

4ºB INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO				
	Problemas de salud y psicosomáticos	Estrés en el ámbito escolar	Estrés en el ámbito familiar	Escala de estrés total
Alumnos	T	T	T	T
1	39	43	43	36
2	46	43	57	47
3	64	43	43	50
4	39	43	43	39
5	39	43	57	45
6	46	43	43	42
7	52	49	50	50
8	58	55	71	65
9	52	49	57	43
10	58	55	50	56
11	76	55	57	68
12	58	55	50	56
13	52	61	71	65
14	46	49	50	47
15	45	43	37	37
16	45	43	43	42
17	51	49	50	50
18	57	55	71	63
19	51	49	50	50
20	39	43	37	34
21	45	49	43	45
22	69	55	57	65
23	39	55	50	47
24	75	43	43	57
25	51	55	50	52

Fuente: elaboración propia

*Los valores marcados en azul corresponden al sexo femenino.

ANEXO 13. Escala de Perfeccionismo Infantil 4ºA. Segundos cuestionarios

4ºA. GRUPO EXPERIMENTAL			
ESCALA DE PERFECCIONISMO INFANTIL			
PERFECCIONISMO GENERAL			
	Chicos		Chicas
Perfeccionismo bajo	14		7
Perfeccionismo moderado	2		0
Perfeccionismo elevado	0		2
	AUTODEMANDAS		REACCIONES
	Chicos	Chicas	Chicos
Perfeccionismo bajo	16	7	13
Perfeccionismo moderado	0	0	1
Perfeccionismo elevado	0	2	2

Fuente: elaboración propia

ANEXO 14. Escala de Perfeccionismo Infantil 4ºB. Segundos cuestionarios

4ºB. GRUPO DE CONTROL			
ESCALA DE PERFECCIONISMO INFANTIL			
PERFECCIONISMO GENERAL			
	Chicos		Chicas
Perfeccionismo bajo	12		11
Perfeccionismo moderado	1		0
Perfeccionismo elevado	1		0
	AUTODEMANDAS		REACCIONES
	Chicos	Chicas	Chicos
Perfeccionismo bajo	12	11	11
Perfeccionismo moderado	2	0	0
Perfeccionismo elevado	0	0	3
			3

Fuente: elaboración propia

ANEXO 15. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil 4ºA. Segundos cuestionarios

4ºA INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO				
	Problemas de salud y psicosomáticos	Estrés en el ámbito escolar	Estrés en el ámbito familiar	Escala de estrés total
Alumnos	T	T	T	T
1	39	37	36	33
2	39	49	57	47
3	39	43	36	36
4	46	49	36	42
5	46	55	57	50
6	52	49	50	50
7	52	74	71	70
8	46	49	43	45
9	39	61	71	59
10	39	43	36	36
11	39	37	43	36
12	58	49	78	65
13	39	43	36	36
14	33	55	36	42
15	52	55	5	53
16	52	61	43	53
17	39	43	43	37
18	69	55	43	57
19	63	49	37	50
20	33	37	37	31
21	45	43	43	42
22	45	60	64	57
23	51	43	50	47
24	51	65	50	52
25	57	43	43	47

Fuente: elaboración propia

*Los valores marcados en azul corresponden al sexo femenino.

ANEXO 16. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil 4ºB. Segundos cuestionarios

4ºB INVENTARIO DE ESTRÉS COTIDIANO				
	Problemas de salud y psicosomáticos	Estrés en el ámbito escolar	Estrés en el ámbito familiar	Escala de estrés total
Alumnos	T	T	T	T
1	52	37	36	39
2	39	43	36	36
3	58	37	36	42
4	39	43	43	39
5	33	43	43	36
6	46	43	57	47
7	39	49	43	42
8	58	49	57	56
9	39	55	50	47
10	46	49	50	47
11	58	55	50	56
12	52	49	57	53
13	58	55	71	65
14	46	37	36	36
15	39	37	37	31
16	39	43	43	37
17	51	55	43	50
18	51	43	64	52
19	45	55	50	50
20	39	37	37	31
21	45	49	43	45
22	51	49	57	52
23	45	49	50	47
24	75	43	43	66
25	63	49	50	55

Fuente: elaboración propia

*Los valores marcados en azul corresponden al sexo femenino.