



EDUCACIÓN FÍSICA: DISMINUCIÓN DEL ESTRÉS Y EL PERFECCIONISMO EN EDUCACIÓN PRIMARIA

Estrés y perfeccionismo en educación primaria

Physical education: reducing stress and perfectionism in primary education. Stress and perfectionism in primary education

REINA CASTELLANOS VEGA ¹, ELENA RALUCA DINU ¹

¹Universidad de Zaragoza, España

KEYWORDS

Primary education
Perfectionism
Stress
Academic performance
Physical education
Learning
Teaching

ABSTRACT

Perfectionism is the personal requirement, evaluating its own value in terms of productivity and achievement. It uses an experimental methodology and has as main objective to know if the children of two years of fourth grade of primary are perfectionists and propose activities using the REAPSES method in the subject of physical education. In conclusion, thanks to the proposed activities the students/s claim to be more relaxed and with a clearer idea of the meaning of stress and how it affects them. However, in a way, some of the stress is caused by the level of demand from families.

PALABRAS CLAVE

Educación primaria
Perfeccionismo
Estrés
Rendimiento académico
Educación física
Aprendizaje
Enseñanza

RESUMEN

El perfeccionismo es la exigencia personal, evaluando su propio valor en términos de productividad y logro. Se utiliza una metodología experimental y tiene como objetivo principal conocer si los niños/as de dos cursos de cuarto de primaria son perfeccionistas y proponer actividades utilizando el método REAPSES en la asignatura de Educación física. En conclusión, gracias a las actividades planteadas los alumnos/as afirman encontrarse más relajados y con una idea más clara del significado del estrés y cómo éste les afecta. Sin embargo, en cierto modo, parte del estrés es causado por el nivel de exigencia por parte de las familias.

Recibido: 22/ 07 / 2022

Aceptado: 28/ 09 / 2022

1. Introducción

La presente investigación es 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) 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 en las aulas actualmente, es decir, aquellas clases magistrales, en las cuales el profesor expone los contenidos y el alumno/a adopta un papel pasivo. <Gacias 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“ (Castellanos, p. 174)

Según Pérez (2011), teniendo como base a Piaget (2009), es preciso destacar que en la etapa de Educación Primaria 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, los individuos 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.

Destacar que el perfeccionismo, según Burns (1980) es definido 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).

El estrés se define como “la respuesta no específica del cuerpo a cualquier demanda que sobre él se ejerce“ (Barrio *et al.* 2006, p. 38). Además, tal y como establecen Palacio *et al.* (2018), la infancia y la edad escolar son periodos 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.

2. Metodología

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.

Los objetivos de esta investigación 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.

2.1. Muestra

La muestra elegida son alumnos y alumnas de 4º curso de Educación Primaria de un colegio localizado en España, en la ciudad de Zaragoza. Concretamente, en el estudio participan en total 50 estudiantes: 25 niños/as de 4ªA y 25 de 4ªB. El alumnado tiene entre 9 y 10 años de edad.

2.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados en esta investigación son: 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.

La Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003), es un instrumento sencillo que facilita la evaluación del perfeccionismo en niños/as. Está compuesto por 16 ítems que se agrupan en dos dimensiones con 8 ítems cada una. La dimensión “Autodemandas” está relacionada 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” involucra la forma 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. 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”. 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.

El Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes *et al.* (2011) es un instrumento breve, sencillo y aplicable de forma individual o colectiva a todos los cursos de Educación Primaria (6 a 12 años de edad). Dicho test se centra en la evaluación de los estímulos estresores y de las respuestas psicofisiológicas, emocionales, cognitivas o conductuales que se emiten en la infancia al sufrir la acción de dichas preocupaciones. Por tanto, tiene como objeto realizar acciones de prevención e intervención en la escuela, así como estudios acerca de las repercusiones

del estrés en el ámbito académico. 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 recoge tres subescalas diferentes: 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, el cuestionario permite obtener cuatro puntuaciones, una por cada una de las tres fuentes de estrés consideradas en cada subescala, y otra para estrés global, resultado de la suma de las tres subescalas.

CHAEA-JUNIOR de Sotillo (2014) es un Cuestionario sobre Estilos de Aprendizaje que consta de cuarenta y cuatro afirmaciones referentes a cada uno de los cuatro Estilos: teórico, reflexivo, activo y pragmático a las que hay que responder manifestando acuerdo (+) o desacuerdo (-). La puntuación absoluta que obtenga cada participante en cada sección indica el grado de preferencia, es decir, el estilo de aprendizaje que más se adecúa a sus intereses, siendo muy baja, baja, moderada, alta y muy alta.

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 plantean 5 preguntas: Antes de hacer un examen me siento, el ¿por qué? ¿Qué es para ti sacar buena nota?, ¿Qué pasa si no sacas “buena nota”? ¿Qué sientes? Y ¿Qué te dicen en casa si no sacas buena nota?

A partir de estos instrumentos se plantea la propuesta para cada uno de los rincones de aprendizaje: Activo, reflexivo, pragmático y Teórico.

En el rincón activo, 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”; “Embarnarse 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 “Embarnarse 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 embarnarse 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.

Para el rincón Reflexivo, según 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 minutos, 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 obtuviérais 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, mímica, 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.

En el rincón pragmático, Alonso *et al.* (1994) 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.

Por último, en el rincón teórico, Alonso *et al.* (1994), 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.

3. Resultados

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 (4ªA) y de control (4ªB), 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 4ªA (grupo experimental), en su mayoría, están nerviosos antes de realizar un examen. Se encuentra que presentan un perfeccionismo general bajo (Figura 1). Hay que destacar que, una cuarta parte de la muestra, respecto a las autodemandas presentan un perfeccionismo moderado y alto y, aproximadamente, la mitad de los estudiantes, destacando el sexo masculino, presentan reacciones perfeccionistas elevadas frente al fracaso, es decir, reflejan emociones y actitudes que experimentan ante diferentes tipos de situaciones.

En cambio, los alumnos/as de 4ªB (grupo de control), en la prueba inicial, presentan un perfeccionismo general bajo, pero se observa un número reducido de estudiantes en autodemandas y reacciones que presentan un perfeccionismo moderado y elevado (Figura 2).

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, en la clase de 4ªA (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, ámbito escolar y ámbito familiar, 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.

En cambio, atendiendo al estrés total, en el curso 4ªB (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 4ªB se observa un alumno más respecto al curso 4ªA que presentan sintomatología grave a nivel de problemas de salud y psicosomáticos; en relación a las escalas de estrés en el ámbito escolar y ámbito familiar, 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.

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.

Por otro lado, respecto a los estilos de aprendizaje, en la clase de 4^ºA (grupo experimental) predominan el pragmático, activo, reflexivo y teórico en último lugar. En cambio, en la clase de 4^ºB (grupo de control), los estilos de aprendizaje que predominan son el teórico, pragmático, activo y reflexivo en último lugar.

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 dice 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 esfuercen 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 4^ºA (grupo experimental), se encuentra lo siguiente: A nivel de perfeccionismo general, en la prueba inicial como se ha indicado anteriormente, 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 (Figura 3).

A nivel de autodemandas, 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.

A nivel de reacciones perfeccionistas ante el fracaso, 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.

Al comparar la prueba inicial y la prueba final de la Escala de Perfeccionismo Infantil de Oros (2003) aplicadas a los alumnos/as de 4^ºB (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 que solamente un alumno presenta perfeccionismo moderado y elevado (Figura 4).

A nivel de autodemandas, 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.

A nivel de reacciones perfeccionistas ante el fracaso, 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.

Al comparar las pruebas inicial y final del Inventario de Estrés Cotidiano Infantil de Trianes *et al.* (2011), aplicadas a los alumnos/as de 4^ºA (grupo experimental) (figura 5) y al grupo 4^º B (grupo control) (figura 6), se encuentra que, una vez aplicadas las actividades, a nivel de estrés total. En relación a la escala de problemas de salud y psicosomáticos, ámbito escolar y familiar, han disminuido las puntuaciones en más de la mitad de los estudiantes.

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 IECI de 4^ºA (grupo experimental) y 4^ºB (grupo de control).

En relación a la Escala de Perfeccionismo (EPI) de Oros (2003), al comparar las pruebas finales de 4^ºA (grupo experimental) y 4^ºB (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.

Atendiendo a las escalas de autodemandas y reacciones perfeccionistas, cabe destacar que el grupo experimental (4^ºA) presenta unos niveles de perfeccionismo más bajos que el grupo de control (4^ºB).

Respecto a las reacciones perfeccionistas, el grupo experimental (4^ªA) presenta unos niveles de perfeccionismo más bajos que el grupo de control (4^ªB)

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

Atendiendo a la escala de problemas de salud y psicosomáticos, cabe destacar que el grupo experimental (4^ªA) presenta unos niveles más bajos de estrés que el grupo de control (4^ªB).

En el ámbito escolar se observa unos niveles de estrés más altos en el grupo experimental (4^ªA) que en el de control (4^ªB).

En relación al ámbito familiar, el grupo experimental (4^ªA) muestra unos niveles de estrés más altos que el grupo de control (4^ªB).

Encontrando unas medias de 51,88 en la prueba inicial y un 46,92 en la prueba final del grupo experimental (4^ªA), se puede afirmar que los niveles de estrés total han disminuido. Lo mismo sucede con el grupo de control (4^ªB), 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, teniendo en cuenta que el grupo experimental disminuye en 4,96 puntos respecto a 3,76 puntos con el grupo control (Figura 7).

4. 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 & Vargas (2016) y Sanen *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 & 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 4^ªA (grupo experimental). En esta aula se ha observado que predominan los estilos activo y pragmático coincide con investigaciones encontradas en Caldevilla *et al.* (2019) sin dejar de lado los estilos reflexivo y teórico debido a que existen estudiantes con este tipo de estilos y es importante trabajar los mismos para descubrir y conocer otras formas de adquirir la información (Castellanos & 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 4^ªA (grupo experimental), presenta unos niveles de perfeccionismo y/o estrés más altos que los de 4^ªB (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 (4^ªA) inicialmente presentaba mayor estrés que los del grupo de control (4^ªB). 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 & 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 4^ªB (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 alumnos/as para conocer si el nivel de estrés disminuye en aquellos que sí lo presentan.

5. Agradecimientos

Agradecimiento al colegio concertado de la ciudad de Zaragoza y a la Universidad de Zaragoza por permitir y promover este tipo de investigaciones.

Referencias

- Alonso, C. M., Gallego, D. J., & Honey, P. (1994). *Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje*; CHAEA. Universidad de Deusto: Instituto de Ciencias de la Educación.
- 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>
- 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.
- 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>
- 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>
- 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]. https://repositorio.unap.edu.pe/bitstream/handle/UNAP/14185/Cruz_Paye_Jander_Yhon.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>
- Frost, R., Marten, P., Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. *Cognitive Therapy and Research*, 14, 449-468.
- García, N. & 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-Núñez, M. I., & 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>
- Hernández, K. D., Morán, M. R., & 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. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación: enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto (4ª ed.)*. McGraw-Hill/Interamericana.
- Oros, L.B. & 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>
- Palacio, C., Tobón, J., Toro, D., & Vicuña, J. (2018). El Estrés escolar en la Infancia: Una reflexión Teórica. *Cuadernos de Neuropsicología*, 12(2). <http://doi.org/10.7714/CNPS/12.2.206>
- Pérez, N. (2011). *Psicología del desarrollo humano: del nacimiento a la vejez*. Editorial Club Universitario.
- Piaget, J. (2009). *La psicología de la inteligencia*. Crítica.
- Shafran, R., Cooper, Z., & Fairburn, C. (2002). Clinical perfectionism: A cognitivebehavioural 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)
- 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
- Trianes, M., Blanca, M., Fernández-Baena, F., Escobar, M. & Maldonado, E. (2011). *IECI. Inventario de Estrés Cotidiano Infantil*. TEA Ediciones.
- Trianes, 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., Garcia-Pajuelo, C., & 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>