



**UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA
SEDE QUITO
CARRERA DE PSICOLOGÍA**

**ASERTIVIDAD Y ESTRÉS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA EN UNA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE QUITO, DURANTE EL PERIODO
SEPTIEMBRE 2025 A ENERO 2026**

Trabajo de titulación previo a la obtención del
Título de Licenciada en Psicología

AUTOR: ADRIANA MISHEL CORREA MORALES

TUTOR: MARIA ISABEL CASTRO QUIMBIULCO

Quito - Ecuador

2026

**CERTIFICADO DE RESPONSABILIDAD Y AUTORÍA DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN**

Yo, Adriana Mishel Correa Morales con documento de identificación N°1727700385 manifiesto que:

Soy la autora y responsable del presente trabajo; y, autorizo a que sin fines de lucro la Universidad Politécnica Salesiana pueda usar, difundir, reproducir o publicar de manera total o parcial el presente trabajo de titulación.

Quito, 02 de febrero del año 2026

Atentamente,



Adriana Mishel Correa Morales

1727700385

**CERTIFICADO DE CESIÓN DE DERECHOS DE AUTOR DEL TRABAJO
DE TITULACIÓN A LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA SALESIANA**

Yo, Correa Morales Adriana Mishel con documento de identificación No. 1727700385, expreso mi voluntad y por medio del presente documento cedo a la Universidad Politécnica Salesiana la titularidad sobre los derechos patrimoniales en virtud de que soy autor de la Sistematización de Experiencias Prácticas de Investigación y/o Intervención: "Asertividad Y Estrés En Niños De Educación Básica Media En Una Institución Educativa De La Ciudad De Quito, Durante El Período Septiembre 2025 A Enero 2026", el cual ha sido desarrollado para optar por el título de Licenciada en Psicología en la Universidad Politécnica Salesiana, quedando la Universidad facultada para ejercer plenamente los derechos cedidos anteriormente.

En concordancia con lo manifestado, suscribo este documento en el momento que hago la entrega del trabajo final en formato digital a la Biblioteca de la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 02 de febrero del año 2026

Atentamente,



Adriana Mishel Correa Morales
1727700385

CERTIFICADO DE DIRECCIÓN DEL TRABAJO DE TITULACIÓN

Yo, María Isabel Castro Quimbiulco con documento de identificación No. 1717628745, docente de la Universidad Politécnica Salesiana, declaro que bajo mi tutoría fue desarrollado el trabajo de titulación: ASERTIVIDAD Y ESTRÉS EN NIÑOS DE EDUCACIÓN BÁSICA MEDIA EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DE LA CIUDAD DE QUITO, DURANTE EL PERIODO, SEPTIEMBRE 2025 A ENERO 2026, realizado por Correa Morales Adriana Mishel con documento de identificación N° 1727700385 obteniendo como resultado final el trabajo de titulación bajo la opción Sistematización de Experiencias Prácticas de Investigación y/o Intervención que cumple con todos los requisitos determinados por la Universidad Politécnica Salesiana.

Quito, 02 de febrero del año 2026

Atentamente,



Ps. María Isabel Castro Quimbiulco MSc.

1717628745

Dedicatoria

A Dios, quien fue mi fortaleza en cada etapa de este camino y me dio fuerzas en los momentos de cansancio, desvelos y cuando sentí que ya no podía continuar.

A mi esposo, por su amor, paciencia y apoyo incondicional, por creer en mí desde el inicio y motivarme a no rendirme jamás, te amo, este logro lo hicimos juntos.

A mi hija Sara, mi mayor inspiración, por su amor y paciencia en los momentos en que me esperaba mientras terminaba mis tareas. Te amo, mi compañerita.

A mi madre, por sus constantes oraciones que me acompañaron durante todo este proceso.

A mi padre, por su apoyo y confianza desde la distancia, siendo parte fundamental de este logro.

Agradecimiento

A mi suegra y a mi cuñado, por el cuidado, apoyo y amor brindados a mi hija durante mi ausencia.

A mis compañeras de carrera, por su compañerismo y amistad en este trayecto.

A Maritza Catota, por su apoyo constante y palabras de aliento en los momentos de dificultad.

De manera muy especial, agradezco a mi tutora María Isabel Castro Quimbiulco, por su acompañamiento, paciencia, apoyo y por creer en mí durante este proceso. Este logro y este éxito también se lo debo a usted. La llevaré siempre en mi corazón y la recordaré como mi ángel de la carrera

Asimismo, agradezco a la Licenciada Rosita Armas y al Licenciado Marcos Zumárraga por su acompañamiento y aporte académico.

Finalmente, agradezco a la Universidad Politécnica Salesiana por abrirme las puertas y brindarme la oportunidad de formarme como profesional.

Resumen

La asertividad y el estrés infantil influyen en la adaptación escolar y el bienestar emocional de los niños de educación básica media; mientras las demandas académicas y familiares pueden generar estrés, la asertividad funciona como una habilidad social clave para la expresión emocional. El objetivo general del estudio fue analizar la relación entre la asertividad y el estrés en niños de educación básica media de una institución educativa de la ciudad de Quito, durante el período septiembre 2025 a enero 2026. La investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, con un diseño no experimental, de tipo descriptivo-correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 47 estudiantes de educación básica media, seleccionados mediante muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizaron el Children's Assertive Behavior Scale (CABS), para evaluar las conductas asertiva, pasiva y agresiva, y el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC), para medir el estrés infantil en sus dimensiones de estrés escolar, estrés familiar y problemas de salud y psicosomáticos. Los resultados indicaron que la mayoría de los niños presentó niveles bajos y moderados de estrés, con diferencias según el sexo y la edad. No se evidenció una relación estadísticamente significativa entre la asertividad y el estrés; sin embargo, se identificó una relación inversa entre la conducta asertiva y la conducta agresiva, lo que destacó el papel de la asertividad en la regulación conductual y la convivencia escolar.

Palabras claves: Asertividad, estrés infantil, educación básica media, habilidades sociales, bienestar emocional.

Abstract

Assertiveness and child stress influence school adjustment and the emotional well-being of children in middle basic education. In this context, academic and family demands may generate stress, while assertiveness functions as a key social skill for emotional expression. The general objective of the study was to analyze the relationship between assertiveness and stress in children of middle basic education from an educational institution in the city of Quito, during the period from September 2025 to January 2026. The research was conducted using a quantitative approach, with a non-experimental, descriptive-correlational, and cross-sectional design. The sample consisted of 47 middle basic education students, selected through non-probabilistic convenience sampling. Data were collected using the Children's Assertive Behavior Scale (CABS) to assess assertive, passive, and aggressive behaviors, and the Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC) to measure child stress across the dimensions of school stress, family stress, and health and psychosomatic problems. The results indicated that most children presented low to moderate levels of stress, with differences according to sex and age. No statistically significant relationship was found between assertiveness and stress; however, an inverse relationship was identified between assertive behavior and aggressive behavior, highlighting the role of assertiveness in behavioral regulation and school coexistence.

Keywords: Assertiveness, child stress, middle basic education, social skills, emotional well-being.

Índice de Contenido

Introducción	1
II. Planteamiento del problema	2
III. Justificación y Relevancia.....	4
IV. Objetivos	5
4.1. Objetivo General.....	5
4.2. Objetivos específicos	5
V. Marco Teórico.....	6
5.1. La asertividad.....	6
5.2. Asertividad en la Infancia	8
5.3. Rol de la familia y su nivel académico en la asertividad de los niños.....	9
5.4. Asertividad y regulación del estrés	10
5.5. Estrés Infantil	10
5.6. Impacto del estrés infantil.....	11
5.7. Estructura y tipología familiar en el contexto educativo	12
5.8. Nivel educativo y estado civil de los padres como factores del entorno familiar	
13	
VI. Variables	14
VII. Hipótesis.....	17
VIII. Marco Metodológico.....	18
8.1. Selección de instrumentos.....	19
IX. Población y Muestra.....	23
9.1. Tipo de muestra.....	23
9.2. Criterios de muestra	23

X.	Descripción de los datos producidos.....	23
XI.	Presentación de los Resultados Descriptivos	25
	11.1. Resultados de la ficha sociodemográfica.....	25
	11.2. Resultados del CABS.....	30
	11.3. Resultados del IIEC	31
	11.4. Correlaciones	33
XII.	Análisis de los Resultados.....	34
XIII.	Interpretación de los Resultados	37
XIV.	Conclusiones	41
XV.	Referencias Bibliográficas	43
XVI.	Anexos.....	52

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Operacionalización de variables</i>	16
Tabla 2 <i>Ficha técnica- Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS)</i>	20
Tabla 3 <i>Ficha técnica-Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)</i>	21
Tabla 4 <i>Media y desviación estándar de los estilos de conducta asertiva, pasiva y agresiva según el sexo</i>	30
Tabla 5 <i>Media y desviación estándar del estrés infantil según el sexo</i>	31
Tabla 6 <i>Media y desviación estándar de las dimensiones del estrés infantil según la edad.</i> .	32
Tabla 7 <i>Correlación entre las dimensiones</i>	33

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Edad</i>	25
Figura 2 <i>Sexo</i>	26
Figura 3 <i>Grado escolar</i>	26
Figura 4 <i>Tipo de familia</i>	27
Figura 5 <i>Estado civil de los padres</i>	28
Figura 6 <i>Escolaridad del padre</i>	28
Figura 7 <i>Escolaridad de la madre</i>	29

Introducción

La presente investigación se desarrolla en el campo de la psicología educativa y se centra en el análisis de dos variables psicosociales importantes para desarrollo integral del niño: la asertividad y el estrés. Por un lado, la asertividad se considera una habilidad social que facilita una comunicación efectiva y una adecuada expresión emocional; por otro lado, el estrés representa un factor que puede afectar el bienestar emocional y el rendimiento académico. Estos aspectos adquieren especial relevancia durante la etapa, ya que influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan con sus compañeros, en la manera afrontan las exigencias académicas y cómo desarrollan su identidad personal.

El estudio se realizó con estudiantes de básica media de 9 a 12 años de una institución educativa de Quito. Esta muestra permitió analizar los conceptos de asertividad y estrés psicológico en un entorno escolar específico, considerando el entorno educativo, sociocultural de la institución y las dinámicas propias de este tipo de escuela.

El estudio se desarrolló siguiendo un enfoque cuantitativo, descriptivo, correlacional y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por estudiantes seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de la información se emplearon instrumentos estandarizados y validados en población infantil, específicamente la Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS) y el Inventario Infantil de Estrés Cotidianos (IIEC), los cuales permitieron evaluar los niveles de asertividad y estrés presentes en la población estudiada.

I. Planteamiento del problema

La asertividad se considera una competencia socioemocional clave para la regulación de emociones y la construcción de relaciones positivas. Desde la psicología educativa, se la vincula con el desarrollo de habilidades sociales que favorecen la adaptación escolar. El estrés, por su parte, se define como una respuesta psicofisiológica ante demandas percibidas como excesivas, y en la infancia puede afectar tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico. La interacción entre estas variables se estudia bajo enfoques que integran la teoría del aprendizaje social y la regulación emocional.

Aunque la literatura latinoamericana indica efectos potenciales de la asertividad en la regulación emocional, pocos estudios analizan sus efectos directamente sobre el estrés. Un estudio en Italia (Mammarella et al., 2021) mostró que resiliencia y autoconcepto, variables cercanas a la asertividad, se relacionan inversamente con la ansiedad en niños. Si bien es útil para comprender mecanismos de protección, no considera la asertividad como variable directa ni cuantifica su efecto sobre el estrés.

Un estudio internacional llevado a cabo por Science Publishing Group (2022) analizó los efectos de un programa de capacitación para el desarrollo de la autoconfianza en adolescentes. Los resultados mostraron un aumento de la autoestima y el rendimiento académico, así como una disminución significativa de los niveles de estrés durante un período de seguimiento de dos meses.

En Ecuador, Jarrín y Moreta (2024) estudiaron la regulación emocional y estrés en 375 adolescentes aspirantes universitarios, encontrando niveles moderados de estrés y brechas de género. Aunque proporciona perspectiva nacional y análisis por género, se limita a adolescentes mayores (≥ 17 años), distanciados de la población objetivo de 9 a 12 años.

Más relevante, el estudio de Revelo y Suárez López (2024) en Sucumbíos examinó estrés y ansiedad en niños institucionalizados y no institucionalizados de 8 a 12 años. Halló

niveles significativamente superiores de estrés en niños institucionalizados, pero no exploró factores protectores como la asertividad. El enfoque es descriptivo y comparativo, sin indagar en variables psicoemocionales que pueden moderar el estrés.

A escala nacional, medios como World Vision (2024) y El Comercio recogen datos de la encuesta “Tu Voz, Tus Derechos”, indicando que el 20 % de los niños y adolescentes se sienten estresados o angustiados, y solo un 12 % logra identificar esos sentimientos. Este dato masivo revela la magnitud del problema, pero no distingue los estresores ni examina competencias emocionales asociadas a respuestas más saludables.

En el contexto ecuatoriano, existe una limitada comprensión sobre cómo interactúan la asertividad y el estrés en niños de educación básica media, especialmente dentro de instituciones educativas, donde confluyen realidades sociales, familiares y culturales particulares. La presente investigación se enmarca en la psicología educativa, específicamente en la subárea de habilidades sociales y regulación emocional en la infancia, y busca analizar la relación entre estas variables en un contexto escolar ecuatoriano.

La escasez de estudios que analicen la relación entre asertividad y estrés infantil desde un enfoque contextualizado evidencia la necesidad de profundizar en estas dinámicas para generar intervenciones pertinentes. Este estudio aportará evidencia empírica que permita diseñar estrategias educativas y programas de intervención orientados a fortalecer la asertividad como recurso protector frente al estrés escolar, contribuyendo al bienestar y rendimiento académico de los niños.

A partir de este análisis se formula la siguiente pregunta: ¿Cómo se relaciona la asertividad y estrés en niños de educación básica en una institución educativa de la ciudad de Quito, durante el período de septiembre 2025 a enero 2026?

II. Justificación y Relevancia

Este proyecto de investigación busca entender la manera en la que se relacionan la asertividad y el estrés en niños que cursan la educación básica media en una escuela en la ciudad de Quito. La niñez es una etapa fundamental para el desarrollo habilidades emocionales y sociales, en este proceso, la asertividad cumple un rol importante, ya que permite a los niños comunicarse de manera adecuada, expresar lo que sienten y resolver conflictos de forma saludable (Valiente et al., 2020). Al mismo tiempo, el estrés infantil se ha vuelto un problema cada vez más común, afectando su bienestar, la forma en que se relacionan con los demás y hasta su desempeño escolar.

Diversas investigaciones que cuando los niños aprenden a reconocer y manejar sus emociones desde edades tempranas, es más fácil prevenir dificultades como la ansiedad o la depresión (Sherif et al., 2023). En el ámbito ecuatoriano, investigaciones recientes advierten que el estrés escolar tiene un impacto fuerte, sobre todo en zonas vulnerables donde hay más barreras para que los niños desarrollen sus habilidades socioemocionales (Reveló & Suárez, 2024). Por eso, esta investigación tiene como objetivo proponer acciones psicoeducativas que ayuden a fortalecer la asertividad como una forma de prevenir el estrés infantil.

El estudio aporta de manera importante al campo de la salud mental en la escuela, ya que busca generar ideas y estrategias que ayuden a crear un ambiente emocionalmente sano para los estudiantes. Enseñar asertividad desde pequeños no solo mejora la convivencia actual, también ayuda a formar adultos emocionalmente estables, reduciendo riesgos como el aislamiento, la violencia o el abandono escolar (Elbarazi et al., 2024). Incluso la Organización Mundial de la Salud (2022) ha destacado que trabajar en habilidades

psicosociales desde la infancia es una forma efectiva de prevenir problemas mentales comunes.

Además, este trabajo suma al conocimiento dentro de la psicología educativa, dado que en Ecuador aún hay pocas investigaciones que estudien juntos el estrés y la asertividad en niños. La información que se obtenga servirá para que maestros, psicólogos y orientadores tengan herramientas más claras y efectivas para acompañar a los estudiantes desde un enfoque preventivo y formativo.

En otras palabras, este proyecto responde a una necesidad concreta dentro de la institución, pero también conecta con los objetivos más amplios de la salud mental comunitaria, al buscar que los niños crezcan de forma integral, en ambientes donde se promueva el respeto, el cuidado mutuo y se construyan espacios escolares emocionalmente seguros y fuertes.

III. Objetivos

3.1. Objetivo General

Analizar la relación entre la asertividad y estrés en niños de educación básica en una institución educativa de la ciudad de Quito, durante el período septiembre 2025 a enero 2026.

3.2. Objetivos específicos

- Determinar los niveles de estrés en niños de educación básica media de una institución educativa de la ciudad de Quito, durante el período septiembre 2025 a enero 2026.
- Evaluar el nivel de asertividad en niños de educación básica en una institución

educativa de la ciudad de Quito durante el período septiembre 2025 a enero 2026.

- Establecer la correlación entre asertividad y el estrés en la población estudiada

IV. Marco Teórico

Durante la etapa escolar, las habilidades sociales y la regulación emocional son esenciales para el desarrollo integral de las y los estudiantes. La asertividad, entendida como la capacidad de expresar lo que pensamos y sentimos de forma clara y respetuosa, junto con el manejo del estrés, influye directamente en la adaptación al entorno escolar y en el bienestar emocional. Analizar las relaciones entre los pensamientos y las conductas relacionadas con estos procesos desde una perspectiva cognitivo-conductual proporciona la base para desarrollar estrategias de prevención e intervención basadas en sólidos fundamentos teóricos y evidencia empírica.

4.1.La asertividad

La persona que se integra a la comunidad tiene un origen social que influye en la manera en la que expresa sus pensamientos, sentimientos y necesidades de forma clara y respetuosa, sin vulnerar los derechos de los demás. Hernández y Guzmán (2024) describen la asertividad como una forma honesta de expresar los sentimientos y deseos personales, manteniendo el compromiso con las personas de la comunidad y respeto por su bienestar. Además, Joseph et al. (2024) indican que la asertividad está estrechamente vinculada a un estilo de comunicación basado en la regulación emocional y el respeto mutuo, dos componentes esenciales del Bienestar Psicológico.

Por esta parte, Cueva et al. (2021) argumentaron de que la asertividad no tiene una capacidad innata, ya que es un comportamiento aprendido que se adquiere a través del desarrollo y que puede fomentarse desde una edad temprana. En concordancia con esto, Salas

et al. (2023) mencionan que esta habilidad, con la inteligencia emocional, repercute positivamente en el ámbito educativo y emocional de las personas nuevas que ingresan a la escuela.

Desde esta perspectiva, muchos investigadores señalan que la asertividad forma parte de un conjunto más amplio de habilidades conocidas como habilidades sociales. La asertividad se considera esencial para interactuar adecuadamente, expresar necesidades sin recurrir a conductas agresivas y construir relaciones saludables en diversas situaciones sociales.

Esta perspectiva llevó a Goldstein (1988) a integrar el concepto de habilidades sociales en los programas de formación para la primera infancia y la adolescencia. Argumentó que estas conductas no son innatas, sino que se desarrollan con el tiempo mediante la práctica, la imitación y el refuerzo. En este sentido, enseñar habilidades como la asertividad, la empatía y la gestión de conflictos desde una edad temprana no solo ayuda a prevenir problemas situacionales, sino que también promueve una mejor adaptación al entorno escolar y social.

Argyle (1994) amplió el alcance de su análisis de la interacción social efectiva, sugiriendo que esta se basa en un conjunto de comportamientos aprendidos, como la comunicación verbal y no verbal, la reciprocidad y la empatía. Según él, estas habilidades son esenciales para construir relaciones satisfactorias y evitar conflictos, ya que facilitan la expresión adecuada de necesidades y emociones en diversas situaciones sociales.

En latinoamérica, investigadores como Cavallo (2007) y Monjas (2016) refuerzan esta perspectiva, demostrando el potencial para desarrollar la asertividad y otras habilidades sociales mediante programas de intervención estructurados. Cavallo enfatiza la importancia de evaluar y entrenar estas habilidades para fomentar la autoconfianza y la regulación emocional. Monjas, por su parte, subraya la importancia de implementar programas de

educación infantil temprana como una estrategia eficaz para promover la resiliencia, la comunicación asertiva y el manejo del estrés.

4.2. Asertividad en la Infancia

La asertividad en la primera infancia se manifiesta como la capacidad del niño para expresar sus pensamientos, sentimientos y necesidades, así como para establecer límites claros sin volverse agresivo ni callar. Esto es especialmente importante durante la edad escolar cuando los niños se enfrentan a situaciones sociales más complejas que requieren comunicación y regulación emocional. Es así que, Barrera et al. (2022) señalan que enseñar estas habilidades en primaria contribuye a reducir el acoso escolar y a fomentar relaciones positivas con los compañeros.

El desarrollo de la asertividad en la primera infancia está estrechamente vinculado al proceso de desarrollo infantil y a las experiencias sociales que adquieren en cada etapa. Durante los primeros años escolares, los niños no solo comienzan a reconocer y expresar emociones básicas, sino también a reconocer comportamientos socialmente aceptables e inaceptables en sus interacciones con los demás (Salas et al., 2023). La asertividad se manifiesta especialmente durante este período a través de los intentos de expresar necesidades y desacuerdos, lo que requiere el apoyo y la orientación de los adultos.

En la etapa de la educación básica media que es aproximadamente entre los 9 y los 12 años, los niños adquieren habilidades cognitivas y emocionales más sofisticadas, y su capacidad de expresión se vuelve más compleja. Esto les permite pensar de forma más consciente sobre su comportamiento, comprender las perspectivas de los demás y gestionar mejor sus reacciones emocionales (Espinoza y Portal, 2024). Durante este período, los niños se enfrentan cada vez más a situaciones sociales desafiantes, como el trabajo en equipo, los conflictos entre pares y el cumplimiento de las normas escolares.

4.3. Rol de la familia y su nivel académico en la asertividad de los niños

La familia es el primer entorno social donde los niños aprenden a comunicarse, expresar emociones y resolver conflictos, a través de las interacciones diarias con sus padres y cuidadores, los niños observan e imitan modelos de comportamiento, lo que influye directamente en el desarrollo de su capacidad para expresarse con confianza (Lydia et al., 2024). Cuando un entorno familiar fomenta el diálogo, el respeto y la expresión emocional adecuada, los niños tienen más probabilidades de desarrollar habilidades de comunicación seguras y equilibradas, y de hacer valer sus derechos sin recurrir a conductas agresivas o negativas.

El nivel educativo de los padres y cuidadores también influye significativamente en la capacidad de los niños para expresarse con confianza, esto suele estar relacionado con el acceso a la información, las estrategias de crianza y los métodos de enseñanza más reflexivos. Choice et al. (2022) demuestra que los padres con mayor nivel educativo tienden a fomentar prácticas basadas en una comunicación abierta y racional, así como en el establecimiento de límites claros, lo que a su vez promueve la adquisición de habilidades sociales como la autoexpresión con confianza. Sin embargo, además del nivel académico, es esencial la disposición de las familias a brindar apoyo emocional y reforzar constantemente las conductas de comunicación positivas.

La relación entre el hogar y la escuela desempeña un papel importante en el fomento de la autoconfianza del niño. La coherencia de valores y estándares compartidos entre ambas partes facilita la adquisición de habilidades socioemocionales (Chavez et al., 2025). En este contexto, la participación familiar en el proceso educativo, más allá del nivel académico, contribuye a crear un entorno de apoyo que mejora la estabilidad emocional del niño, fortalece su autoconfianza, mejora su capacidad para comunicarse con seguridad y actúa como factor protector contra los factores de estrés relacionados con la escuela.

4.4. Asertividad y regulación del estrés

Desde la perspectiva de la teoría de las habilidades sociales, se cree que la comunicación eficaz ayuda a aliviar la tensión emocional que suele surgir en situaciones de conflicto y a reducir el impacto del estrés psicológico. En este sentido, Benítez (2020) señala que fomentar la asertividad contribuye a mejorar la autoestima, la sensación de seguridad personal y la capacidad de afrontar conflictos, factores que protegen la salud mental.

La relación entre la comunicación asertiva y la regulación emocional se evidencia en cómo los niños expresan sus emociones de forma clara y controlada, sin reprimirlas ni exagerarlas. La comunicación asertiva ayuda a los niños a reconocer y expresar adecuadamente sus propias emociones y a comprender las reacciones de los demás, reduciendo así la intensidad emocional en situaciones de conflicto.

Los niños que desarrollan habilidades de asertividad tienden a tener mayor confianza para hacer valer sus derechos, buscar apoyo y expresar su frustración en situaciones difíciles (Garces y Welchs, 2024). Estas habilidades son esenciales para reducir las respuestas al estrés derivadas de las exigencias académicas y sociales de la secundaria.

De igual manera, la asertividad influye directamente en la forma en que los niños afrontan situaciones estresantes, fomentando estrategias adaptativas basadas en la comunicación y la resolución de problemas (Guerrero y Salazar, 2024). En situaciones como la presión académica, los conflictos entre pares y el cumplimiento de las normas escolares, los niños con altos niveles de asertividad son más propensos a buscar apoyo, negociar alternativas y expresar sus sentimientos de forma adecuada.

4.5. Estrés Infantil

El estrés se entiende como la respuesta física del niño a situaciones que percibe como difíciles o estresantes. Esta respuesta puede contribuir a la adaptación, aumentando la motivación y mejorando su capacidad para afrontar las exigencias. Sin embargo, cuando estas

exigencias superan las capacidades individuales del niño, el estrés comienza a afectar su salud mental. En la infancia esto suele manifestarse como ansiedad, irritabilidad, aislamiento social y bajo rendimiento académico (Valiente et al., 2020; Suárez et al., 2020).

El distrés es una forma de estrés que no suele ser adaptativo es decir no ayuda, porque en lugar de motivar, provoca un malestar que se mantiene en el tiempo. Suele aparecer cuando el niño no tiene las herramientas ni el apoyo necesario para manejar lo que siente. A diferencia del estrés positivo, que puede impulsar el aprendizaje y la adaptación, el distrés termina afectando de manera negativa su desarrollo emocional (Sherif et al., 2023).

4.6. Impacto del estrés infantil

Los problemas de salud psicosomáticos se refieren a molestias físicas que suelen surgir como resultado del estrés, así como dolores de cabeza, malestar estomacal, fatiga persistente, alteraciones del sueño y otros síntomas físicos que no tienen una causa médica clara (Revello y Suárez, 2024). En la infancia estos síntomas pueden ser una expresión indirecta del malestar psicológico y pueden agravarse cuando los niños están constantemente expuestos a situaciones estresantes sin la capacidad de afrontarlas.

También, está directamente relacionado con las exigencias del entorno de aprendizaje, como la realización de tareas, la presión para un buen rendimiento académico, el proceso de evaluación y las relaciones con profesores y compañeros (Benites, 2020). La secundaria conlleva mayores responsabilidades académicas que pueden generar ansiedad y estrés psicológico.

El estrés familiar está directamente relacionado con lo que sucede en el hogar: la dinámica diaria, los conflictos entre los miembros de la familia, los cambios en la estructura familiar y el nivel de apoyo emocional que los niños sienten que están recibiendo. Un entorno familiar inestable o con dificultades en la comunicación puede afectar la sensación de seguridad emocional del niño y convertirse en una fuente significativa de estrés, influyendo

en su bienestar psicológico y en su adaptación al entorno escolar (Chaves y Narváez, 2023).

La investigación ecuatoriana sobre estrés infantil está centrada en poblaciones mayores o en estudios descriptivos, sin explorar cómo las habilidades psicosociales podrían actuar como factores de protección frente al estrés. Además, la variabilidad de contextos y muestras dificulta producir intervenciones psicoeducativas contextualizadas.

La relación entre asertividad y estrés ha sido abordada en diversos estudios internacionales. Se ha demostrado que fortalecer la asertividad reduce el estrés percibido, al mejorar la capacidad de afrontar situaciones difíciles. Un estudio de Lee & Crockett (2021) evidenció que, tras un entrenamiento breve en habilidades asertivas, se disminuyó significativamente los niveles de estrés. En el ámbito educativo, la investigación de Elbarazi et al. (2024) con estudiantes de secundaria mostró que un programa de asertividad redujo el estrés y la ansiedad en adolescentes, aunque no tuvo efecto sobre la depresión, sí mejoró su autorregulación emocional en niños. Mirsyfi & Akhbari (2021) encontraron que la asertividad contribuye a disminuir la victimización escolar. Asimismo, Cueva et al. (2021) demostraron que los niños asertivos presentan mayor autoestima y satisfacción escolar, lo cual ayuda a enfrentar el estrés de manera más saludable.

4.7. Estructura y tipología familiar en el contexto educativo

La estructura y tipología familiar constituyen un componente relevante del contexto psicosocial en el que se desarrollan los niños de educación básica media. La familia representa el principal espacio de aprendizaje emocional y social, donde los niños adquieren habilidades de comunicación, regulación emocional y resolución de conflictos, aspectos estrechamente relacionados con el desarrollo de la asertividad y la gestión del estrés en la etapa escolar (Chaves y Narváez, 2023).

Las distintas tipologías familiares, como las nucleares, monoparentales, reconstruidas

o ampliadas, presentan dinámicas relacionales diversas que pueden influir en la forma en que los niños expresan sus emociones y enfrentan situaciones estresantes (Ríos, 2025). Factores como la distribución de roles, el tiempo de convivencia y el apoyo emocional disponible pueden favorecer o dificultar el desarrollo de conductas asertivas, así como incidir en la percepción y manejo del estrés en el entorno educativo.

En la escuela reconocer la diversidad de familias ayuda a entender mejor las emociones y las formas de relacionarse de los estudiantes. La información que se obtiene mediante la ficha sociodemográfica ofrece una mirada más completa sobre su entorno familiar, lo que permite interpretar con mayor claridad los niveles de asertividad y estrés. A partir de ello, es posible diseñar estrategias de acompañamiento que respondan de manera más cercana a las necesidades emocionales de los niños. (Giraldo y Bedoya, 2025).

4.8. Nivel educativo y estado civil de los padres como factores del entorno familiar

El nivel educativo de los padres influye en el ambiente de apoyo académico y emocional que reciben los niños, así como en los estilos de comunicación y crianza presentes en el hogar. De acuerdo con Neira (2024), los padres con mayores herramientas educativas tienden a promover el diálogo, la expresión emocional y la resolución asertiva de conflictos, lo que favorece el desarrollo de habilidades sociales y una mejor regulación del estrés en niños de educación básica media.

Por su parte, el estado civil de los padres forma parte del contexto familiar que puede incidir en la estabilidad emocional del hogar. Situaciones como la separación, el divorcio o la monoparentalidad pueden generar cambios en las dinámicas familiares y aumentar la exposición de los niños a situaciones estresantes (Arriaga et al., 2023). En conjunto, tanto el nivel educativo como el estado civil de los padres no determinan de manera directa la conducta infantil, pero sí constituyen variables contextuales relevantes que influyen en el bienestar emocional y social de los niños (Cuno y Chávez, 2025).

V. Variables

Para la primera variable es la asertividad, definida como la capacidad del niño para expresar pensamientos, emociones y opiniones de manera clara, directa y respetuosa, defendiendo sus derechos sin afectar a los demás. Esta conducta ayuda a que los niños puedan comunicarse de manera adecuada y construir relaciones sanas tanto en la familia y escuela. Para evaluarla se utiliza la Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS), un instrumento validado en población infantil de habla hispana. Gracias a esta herramienta es posible identificar tres estilos de respuesta frente a distintas situaciones sociales: asertivo, pasivo y agresivo (Faneite, 2023; Gamba, 2023).

Dimensiones del CABS

- **Conducta asertiva:** Se refleja cuando el niño expresa sus ideas y emociones de manera clara y respetuosa, reconociendo tanto sus propios derechos como los de los demás lo cual fortalece la autoestima, la seguridad personal y ayuda a una interacción social positiva (Faneite, 2023).
- **Conducta pasiva:** Aparece cuando el niño evita compartir lo que piensa o siente y prefiere ceder ante los demás para no generar conflictos, esta actitud con el tiempo puede provocar inseguridad, baja autoestima y dificultades en sus relaciones (Gamba, 2023).
- **Conducta agresiva:** Se manifiesta a través de respuestas impulsivas, ya sean verbales o físicas, cuando el niño intenta expresar sus necesidades de forma inadecuada, afectando a quienes lo rodean, esto suele relacionarse con problemas en el control emocional (Salas M. et al., 2023).

La segunda variable es el estrés infantil, en la infancia, el estrés puede tener un efecto adaptativo cuando favorece la motivación y el afrontamiento; sin embargo, cuando las demandas superan los recursos del niño, puede convertirse en distrés, afectando su bienestar emocional y su desempeño escolar. Valiente et al. (2020) señalan que el estrés infantil suele manifestarse a través de ansiedad, irritabilidad, aislamiento social y bajo rendimiento académico, por lo que su identificación temprana resulta fundamental.

Dimensiones del estrés infantil

- **Problemas de salud y psicosomáticos:** Comprenden las manifestaciones físicas asociadas al estrés, como dolores de cabeza, molestias estomacales, fatiga, alteraciones del sueño u otros malestares corporales que no siempre presentan una causa médica específica. Castro y Montero (2021) indican que estas respuestas psicosomáticas suelen ser una expresión del malestar emocional en la infancia y pueden intensificarse cuando el estrés se prolonga en el tiempo.
- **Estrés escolar:** Hace referencia a las tensiones relacionadas con las exigencias académicas, el cumplimiento de tareas y la relación con docentes. Según Villalobos y Dobles (1993), el estrés escolar puede afectar el rendimiento académico y el bienestar emocional de los estudiantes si se mantiene de forma prolongada.
- **Estrés familiar:** Se vincula con situaciones de conflicto en el hogar, la dinámica familiar y el nivel de apoyo percibido por el niño. Arriaga et al. (2023) señalan que el entorno familiar juega un papel clave en la percepción y afrontamiento del estrés durante la infancia.

Tabla 1*Operacionalización de variables*

Variable	Definición operacional	Dimensiones	Indicadores	Instrumento	Escala
Asertividad	Capacidad del niño para expresar pensamientos, emociones y necesidades de forma clara y respetuosa, evaluada en estudiantes de educación básica media mediante el Children's Assertive Behavior Scale (CABS), durante el período septiembre 2025 a enero 2026.	Conducta asertiva	Expresión de opiniones, defensa de derechos, capacidad para decir "no"	CABS	Likert
		Conducta pasiva	Evitación de conflictos, dificultad para expresar sentimientos		
		Conducta agresiva	Respuestas impulsivas, control inadecuado de la conducta verbal		
Estrés	Conjunto de respuestas emocionales y conductuales ante estresores cotidianos, medido en niños de educación básica media mediante el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC), durante el período septiembre 2025 a enero 2026.	Estrés escolar	Exigencias académicas, relación con docentes	IIEC	Likert
		Estrés familiar	Conflictos en el hogar, apoyo familiar		
		Problemas de salud y psicosomáticos	Dolores de cabeza, molestias estomacales, alteraciones del sueño, malestar físico asociado al estrés		

Nota: Elaboración propia

VI. Hipótesis

Hipótesis general

Existe una relación significativa entre la asertividad y el estrés en niños de educación básica media de una institución de la ciudad de Quito, durante el periodo septiembre 2025 a enero 2026

Hipótesis específicas

- Los niños de educación básica media de la institución educativa presentan niveles de estrés que oscilan entre bajos y moderados durante el período septiembre 2025 a enero 2026
- Los niños de educación básica media de la institución educativa presentan niveles distintos niveles de asertividad, pasividad y agresividad durante el período septiembre 2025 a enero 2026
- La asertividad se relaciona con las dimensiones de estrés en los niños de educación básica media de la institución educativa estudiada.

VII. Marco Metodológico

Perspectiva metodológica: Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, ya que buscó analizar la relación entre variables a partir de datos numéricos obtenidos mediante instrumentos estandarizados. Desde una perspectiva epistemológica positivista, el estudio se orientó a la medición objetiva de los fenómenos, lo que permitió describir y analizar patrones de relación entre la asertividad y el estrés en niños de educación básica media.

Tal como se expuso en el planteamiento metodológico, el enfoque cuantitativo tuvo como propósito examinar las variables sin intervenir en ellas, observándolas tal como se presentaron en el contexto natural de los participantes, lo que posibilitó obtener resultados medibles y comparables (Jiménez et al., 2022).

El diseño de la investigación fue no experimental, correlacional y de corte transversal. Fue no experimental debido a que no se realizó una manipulación deliberada de las variables, sino que estas fueron observadas en su contexto real. El diseño correlacional permitió identificar el grado de relación existente entre la asertividad y el estrés, sin pretender establecer relaciones de causalidad. Asimismo, el diseño transversal facilitó la recolección de información en un único momento del tiempo, lo cual resultó adecuado para describir el estado de las variables en la población estudiada (Zúñiga et al., 2023).

El estudio fue de tipo descriptivo-correlacional, corresponde a descriptivo porque permitió caracterizar los niveles de asertividad y estrés presentes en los niños de educación básica media, y correlacional porque analizó la relación existente entre ambas variables dentro de un contexto educativo específico.

7.1. Selección de instrumentos

Para la presente investigación se utilizó una ficha sociodemográfica, con el propósito de recopilar información pertinente de los participantes, así como un consentimiento informado, mediante el cual se obtuvo el permiso correspondiente para la recolección de datos.

También se utilizaron dos instrumentos estandarizados, validados en población infantil, con el objetivo de evaluar las variables centrales del estudio: la asertividad y el estrés infantil.

El primer instrumento fue la Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS). Esta herramienta ha sido traducida al español y validada en varios contextos de habla hispana, y tiene como propósito medir con qué frecuencia los niños muestran conductas asertivas en distintas situaciones sociales, tanto en el entorno escolar como familiar. La escala está compuesta por 27 ítems que presentan situaciones cotidianas donde el niño debe decidir cómo responder, tales como rechazar peticiones injustas, expresar desacuerdos de forma respetuosa o defender sus propios derechos.

De acuerdo con Faneite (2023) el CABS es una herramienta confiable para identificar habilidades sociales durante la infancia y ofrece una base útil para trabajar estos aspectos desde el enfoque psicoeducativo. Por su parte, Gamba (2023) resalta su valor en entornos escolares, dado que ayuda a prevenir situaciones como el bullying, la baja autoestima o el aislamiento social.

Calificación del CABS

Cada ítem del CABS se califica según la frecuencia que indica el niño en sus respuestas. Al sumar estos puntajes se obtiene un total que refleja su nivel general de asertividad, lo que permite ubicarlo dentro de un rango bajo, medio o alto (Michelson et al.,

1987). Esta clasificación resulta clave para explorar si existe alguna relación entre la asertividad y el nivel de estrés percibido.

La interpretación de los resultados se basó en los baremos establecidos en investigaciones previas. Esto permitirá analizar si, como plantea la literatura sobre habilidades sociales y manejo emocional, los niños con mayor asertividad tienden a experimentar menos distrés.

Tabla 2

Ficha técnica- Escala del Comportamiento Asertivo para Niños (CABS)

Nombre:	Escala del Comportamiento Asertivo para Niños / (CABS).
Autores:	Michelson L, Wood R
Fecha:	1987 (adaptaciones en español – 2011)
Objetivo:	Evaluar la conducta social de los niños en situaciones cotidianas, identificando si su estilo de respuesta es predominantemente asertivo, pasivo o agresivo.
Aplicación:	Individual o colectiva
Edad de Aplicación:	De 6 a 12 años
Duración:	De 20 a 30 minutos
Numero de Ítems:	27 situaciones sociales con alternativas de respuesta
Dimensiones:	Conducta asertiva, conducta pasiva y conducta agresiva
Baremación:	La corrección se basa en la suma de los puntajes crudos obtenidos en cada dimensión (asertiva, pasiva y agresiva), lo que permitió identificar el estilo de conducta predominante en los participantes.
Material:	Manual, cuestionario, hoja de respuestas y claves de corrección.
Alfa de Cronbach	0,80

Nota: Elaboración propia

Calificación del test IIEC

El segundo instrumento fue el Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC), el cual se califica a partir de la suma de las puntuaciones obtenidas en cada uno de sus ítems, que evalúan la frecuencia con la que los niños experimentan situaciones estresantes en su vida diaria.

Cada pregunta del Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC) se responde con una escala simple de "sí" o "no". El niño debe indicar si ha vivido recientemente la situación que se plantea. Cuando responde "sí", se considera que ha estado expuesto a un estresor en alguna área de su vida diaria, ya sea en la escuela, en casa, con amigos o en lo personal (Villalobos y Dobles, 1993). Para obtener el puntaje total, se cuentan todas las respuestas afirmativas. Este puntaje puede ir de 0 a 22 y sirve para tener una idea general del nivel de estrés que experimenta el niño.

Tabla 3

Ficha técnica-Inventario de Estrés Cotidiano Infantil (IECI)

Nombre:	IECI – Inventario de Estrés Cotidiano Infantil
Autores:	M. Trianes, M. Blanca, F. Fernández-Baena, M. Escobar y E. Maldonado
Fecha:	2011
Objetivo:	Evaluar la presencia de estresores cotidianos en población infantil en contextos escolar, familiar y personal.
Aplicación:	Individual o colectiva
Edad de Aplicación:	Las edades oscilan entre 6 a 12 años
Duración:	Entre 15 a 25 minutos
Numero de Ítems:	22 ítems dicotómicos (si/no)
Dimensiones:	Salud, escuela y familia
Baremación:	El análisis se realiza a partir de los puntajes crudos obtenidos en cada dimensión, lo que permitió identificar la presencia y frecuencia de estresores cotidianos en los niños participantes.
Material:	Manual, hoja de respuestas y claves de corrección.
Alfa de Cronbach	0,70

Nota: Elaboración propia

Consentimiento Informado

Como parte fundamental del protocolo ético, se solicitó la autorización correspondiente de los padres o representantes legales de los estudiantes, a través del consentimiento informado. En este documento se explicó de manera clara sobre el propósito de estudio, la metodología emplear, el tiempo, el tipo de actividades a realizar, los beneficios esperados y los derechos de los participantes. Asimismo, se dejó constancia que la participación fue totalmente voluntaria y que los estudiantes podrían retirarse en cualquier

momento sin que esto les genere ningún tipo de consecuencia negativa.

De igual manera se adquirió el asentimiento informado a los niños y niñas participantes. El cual fue presentado utilizando un lenguaje sencillo y con ejemplos comprensibles, el cual facilitó el proceso de investigativo. Se les explicó que sus respuestas no serían evaluadas ni calificadas y que no existían respuestas correctas o incorrectas. Con el fin de fomentar un ambiente de confianza, priorizando en todo momento su bienestar emocional.

Consideraciones éticas

Esta investigación se apega a los principios éticos establecidos por la Universidad Politécnica Salesiana, así como por organismos internacionales como la APA. Se garantizó el respeto al principio de autonomía, a través del consentimiento informado de los padres y el asentimiento voluntario de los niños, y también al principio de beneficencia, procurando que la experiencia sea positiva y enriquecedora para los participantes.

La participación fue completamente voluntaria y toda la información recolectada se manejará con estricta confidencialidad. No se pedirán nombres ni datos personales que puedan identificar a los niños. Si durante el proceso se detecta algún signo de malestar emocional, se informará de inmediato al Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) para que se brinde el apoyo necesario.

El instrumento aplicado no aborda temas delicados ni incluye preguntas incómodas, por lo que el riesgo es mínimo. Se esperó que los resultados de este estudio sirvieran como base para diseñar estrategias psicoeducativas que fortalecieran las habilidades socioemocionales de los estudiantes y contribuyeran al desarrollo de la psicología infantil y educativa.

VIII. Población y Muestra

La población del estudio estuvo confirmada por 47 niñas y niños de entre 9 y 12 años que cursan la educación básica media en una institución educativa ubicada en la ciudad de Quito. Esta etapa del desarrollo es clave para la adquisición de habilidades socioemocionales, ya que los niños comienzan a consolidar formas de comunicación, expresión emocional y afrontamiento de situaciones de presión tanto en el ámbito escolar como en sus relaciones interpersonales.

8.1. Tipo de muestra

La selección de la muestra se realizó mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia, considerando el acceso a la institución educativa y la disponibilidad de estudiantes cuyos padres o representantes legales autorizaron su participación.

8.2. Criterios de muestra

Los criterios de inclusión consideraron a estudiantes matriculados en educación básica media, con edades entre comprendidas entre 9 y 12 años, que tuvieron el consentimiento informado de sus padres o representantes y que aceptaron participar de manera voluntaria mediante el asentimiento informado. En el presente estudio no se establecieron criterios de exclusión, dado que todos los participantes cumplieron con los criterios de inclusión.

IX. Descripción de los datos producidos

Durante la aplicación la investigadora estuvo atenta para resolver cualquier duda, utilizando un lenguaje sencillo a la comprensión de los participantes. Se procuró que el desarrollo de la prueba fuera tranquilo, evitando distracciones o comparaciones entre compañeros, de modo que cada niño pudiera responder con libertad y sin sentirse observado o juzgado.

En caso de que se presentara fatiga o distracción, se ofreció la posibilidad de realizar una pausa o retirarse voluntariamente, sin ningún tipo de castigo, priorizando siempre el bienestar emocional de los participantes.

Al concluir la recolección de datos, se asignó un código alfanumérico a cada participante para asegurar su anonimato. Luego, la información se registró en una base de datos en Microsoft Excel, posteriormente esta información se trasladó al programa estadístico SPSS.

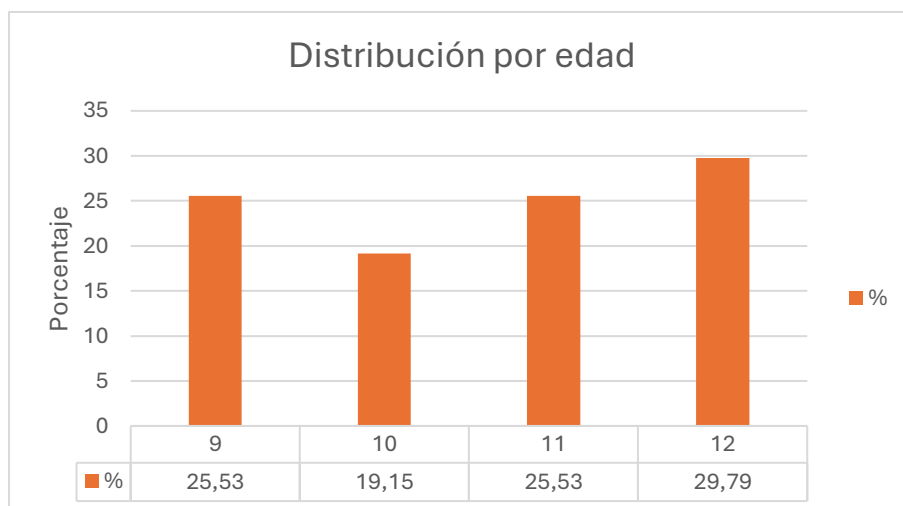
Se realizaron análisis descriptivos para conocer cómo se comportan las variables principales, esto incluirá frecuencias, porcentajes, promedios y desviaciones estándar. Estos análisis permitirán responder a los objetivos específicos planteados en la investigación.

X. Presentación de los Resultados Descriptivos

10.1. Resultados de la ficha sociodemográfica

Figura 1

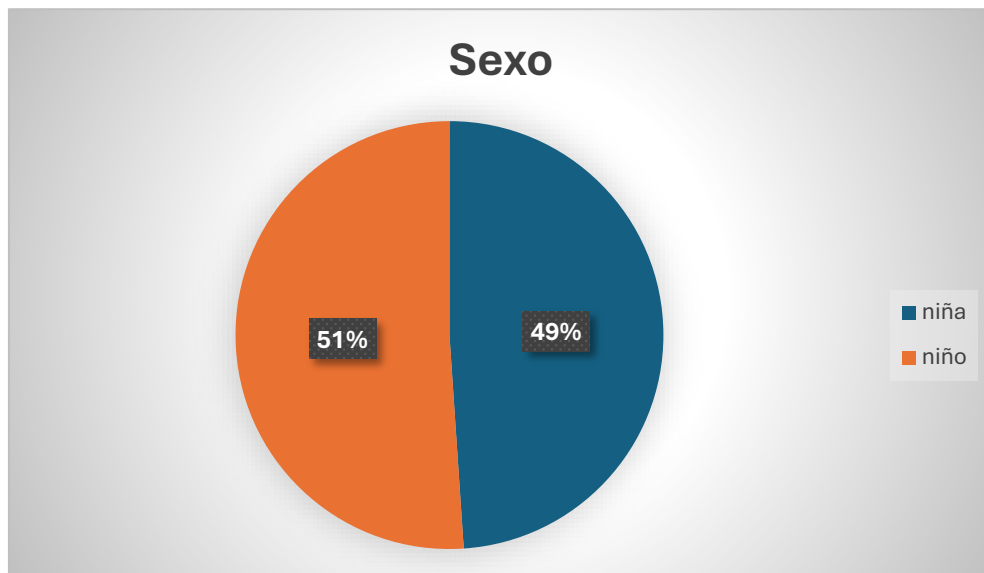
Edad



Nota: Elaboración propia

Figura 2

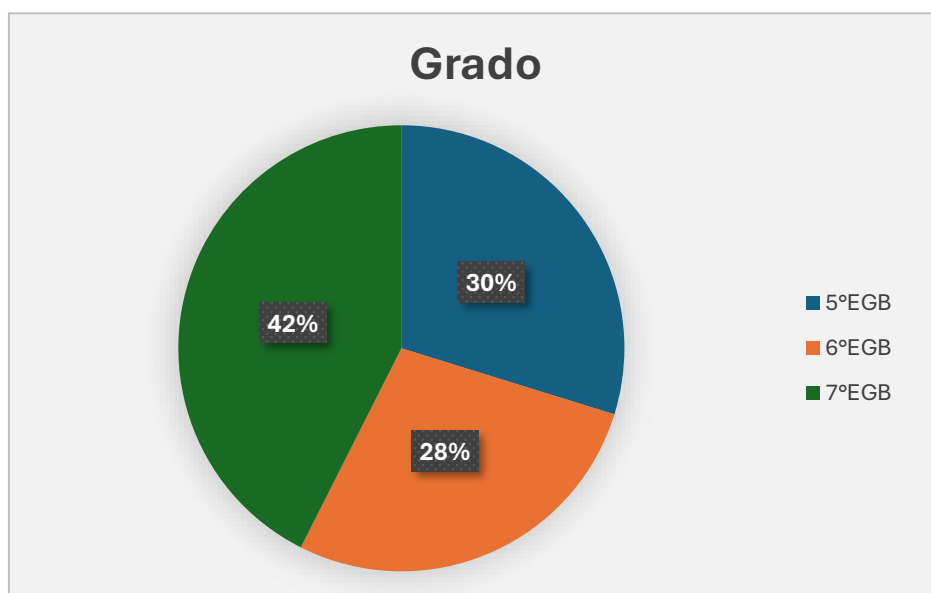
Sexo



Nota: Elaboración propia

Figura 3

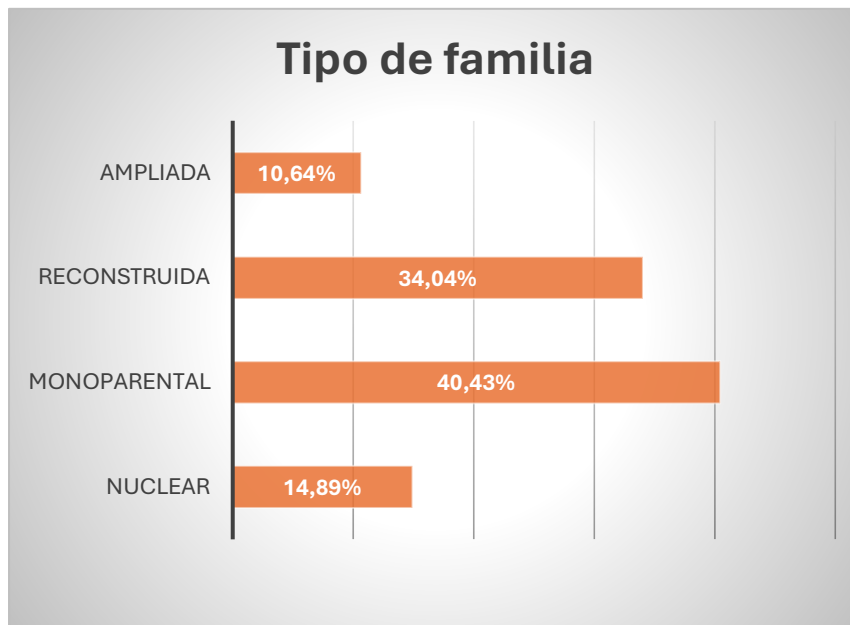
Grado escolar



Nota: Elaboración propia

Figura 4

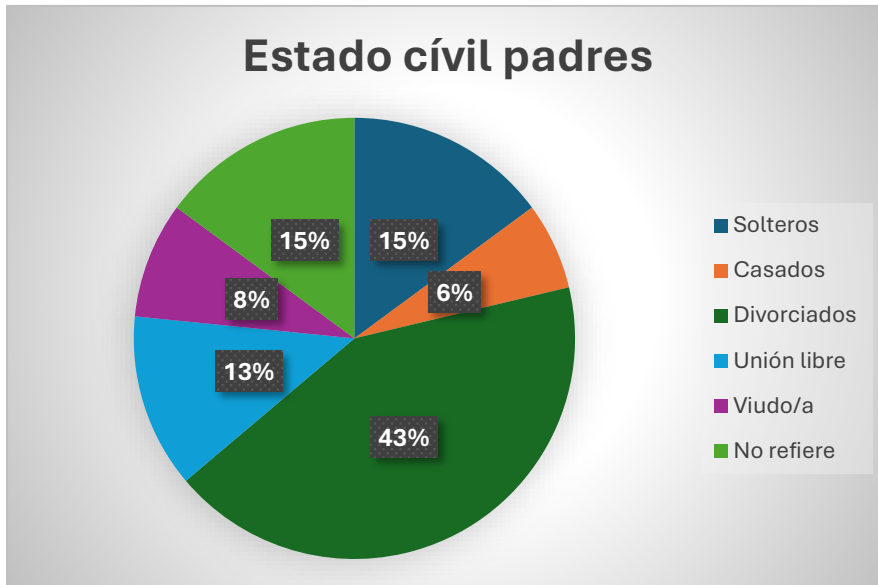
Tipo de familia



Nota: Elaboración propia

Figura 5

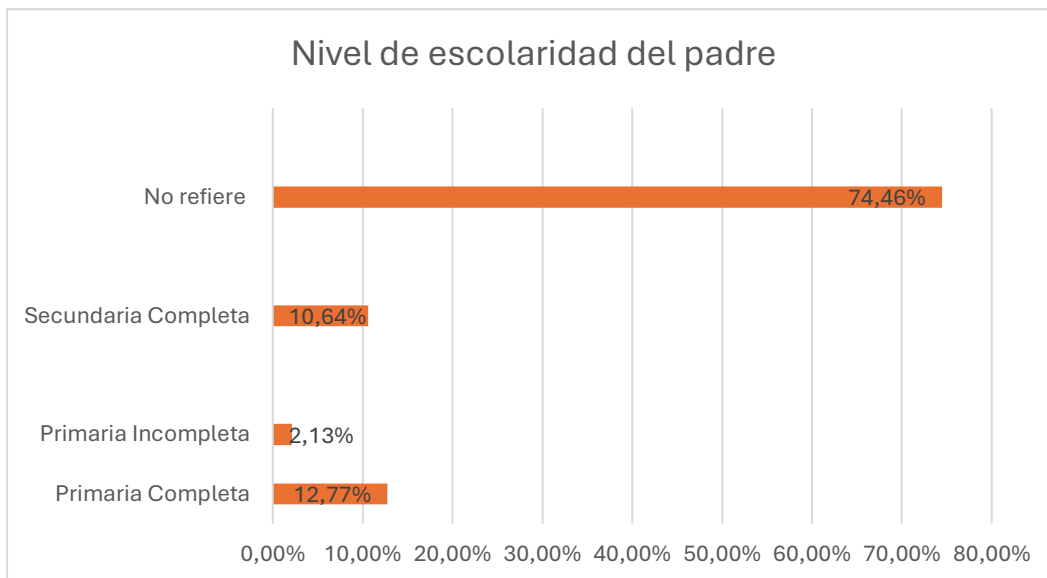
Estado civil de los padres



Nota: Elaboración propia

Figura 6

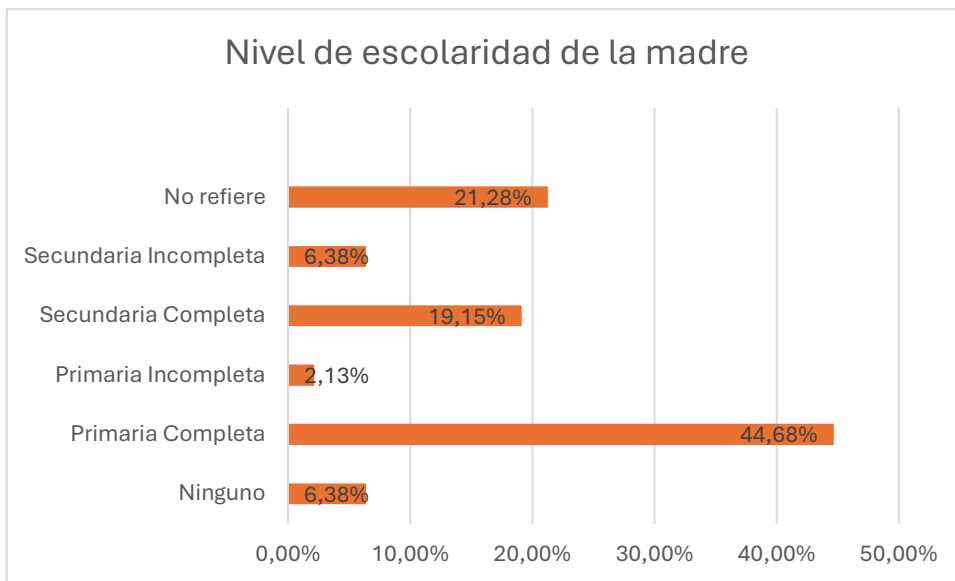
Escolaridad del padre



Nota: Elaboración propia

Figura 7

Escolaridad de la madre



Nota: Elaboración propia

10.2. Resultados del CABS

Tabla 4

Media y desviación estándar de los estilos de conducta asertiva, pasiva y agresiva según el sexo

		Informe		
SEXO		PASIVA	AGRESIVA	ASERTIVA
Niño	Media	85,4000	24,7200	50,8000
	N	25	25	25
	Desv. Desviación	11,32107	27,71359	22,71563
	% de N total	53,2%	53,2%	53,2%
Niña	Media	93,0455	3,5909	77,2727
	N	22	22	22
	Desv. Desviación	8,01473	8,55046	18,04276
	% de N total	46,8%	46,8%	46,8%
Total	Media	88,9787	14,8298	63,1915
	N	47	47	47
	Desv. Desviación	10,53873	23,40227	24,41546
	% de N total	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia

10.3. Resultados del IIEC

Tabla 5

Media y desviación estándar del estrés infantil según el sexo.

SEXO		Informe			
		Problemas de salud y Psicomáticos	Estrés en el Ámbito Escolar	Estrés en el Ámbito Familiar	ESTRÉS TOTAL
Niño	Media	54,3600	54,2800	48,4800	61,2000
	N	25	25	25	25
	Desv. Desviación	35,22414	9,03013	30,78030	31,45897
	% de N total	53,2%	53,2%	53,2%	53,2%
Niña	Media	51,8636	52,8182	64,2273	65,7727
	N	22	22	22	22
	Desv. Desviación	28,00900	8,96892	34,07685	25,72923
	% de N total	46,8%	46,8%	46,8%	46,8%
Total	Media	53,1915	53,5957	55,8511	63,3404
	N	47	47	47	47
	Desv. Desviación	31,73439	8,93372	32,97758	28,70334
	% de N total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia

Tabla 6

Media y desviación estándar de las dimensiones del estrés infantil según la edad.

		Informe			
EDAD		Problemas de salud y Psicomáticos	Estrés en el Ámbito Escolar	Estrés en el Ámbito Familiar	ESTRÉS TOTAL
9,00	Media	55,0000	52,5000	64,6667	68,1667
	N	12	12	12	12
	Desv. Desviación	33,23470	7,37933	37,10754	32,90989
	% de N total	25,5%	25,5%	25,5%	25,5%
10,00	Media	66,0000	57,8889	61,0000	76,3333
	N	9	9	9	9
	Desv. Desviación	31,36877	6,17342	29,05598	23,09762
	% de N total	19,1%	19,1%	19,1%	19,1%
11,00	Media	49,6667	49,8333	47,3333	52,4167
	N	12	12	12	12
	Desv. Desviación	29,42582	12,11936	34,67599	32,37692
	% de N total	25,5%	25,5%	25,5%	25,5%
12,00	Media	46,4286	55,0000	52,2857	60,2143
	N	14	14	14	14
	Desv. Desviación	33,36676	7,71612	31,22974	22,90173
	% de N total	29,8%	29,8%	29,8%	29,8%
Total	Media	53,1915	53,5957	55,8511	63,3404
	N	47	47	47	47
	Desv. Desviación	31,73439	8,93372	32,97758	28,70334
	% de N total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Nota: Elaboración propia

10.4. Correlaciones

Tabla 7

Correlación entre las dimensiones

		Correlaciones						
		Problemas de salud y Psicomáticos	Estrés en el Ambito Escolar	Estrés en el Ambito Familiar	ESTRÉS TOTAL	ASERTIVA	AGRESIVA	PASIVA
Problemas de salud y Psicomáticos	Correlación de Pearson	1	,255	,337*	,728**	-,115	-,123	,188
	Sig. (bilateral)		,084	,021	,000	,440	,412	,206
	N	47	47	47	47	47	47	47
Estrés en el Ambito Escolar	Correlación de Pearson	,255	1	,433**	,673**	-,122	,120	,093
	Sig. (bilateral)	,084		,002	,000	,416	,420	,534
	N	47	47	47	47	47	47	47
Estrés en el Ambito Familiar	Correlación de Pearson	,337*	,433**	1	,785**	,182	-,071	-,095
	Sig. (bilateral)	,021	,002		,000	,221	,633	,524
	N	47	47	47	47	47	47	47
ESTRÉS TOTAL	Correlación de Pearson	,728**	,673**	,785**	1	,003	-,072	,069
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000		,984	,632	,646
	N	47	47	47	47	47	47	47
ASERTIVA	Correlación de Pearson	-,115	-,122	,182	,003	1	-,685**	-,121
	Sig. (bilateral)	,440	,416	,221	,984		,000	,420
	N	47	47	47	47	47	47	47
AGRESIVA	Correlación de Pearson	-,123	,120	-,071	-,072	-,685**	1	-,147
	Sig. (bilateral)	,412	,420	,633	,632	,000		,326
	N	47	47	47	47	47	47	47
PASIVA	Correlación de Pearson	,188	,093	-,095	,069	-,121	-,147	1
	Sig. (bilateral)	,206	,534	,524	,646	,420	,326	
	N	47	47	47	47	47	47	47

*. La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

**.. La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia

XI. Análisis de los Resultados

Figura 1. Edad

La distribución de edades muestra que el mayor porcentaje de participantes corresponde a los estudiantes de 12 años (29,79%), seguido de los grupos de 9 y 11 años, ambos con el 25,53%. El grupo de 10 años representa el 19,15% de la muestra.

Figura 2. Sexo

La muestra presenta una distribución casi equitativa según el sexo, con un 51% de niños y un 49 % de niñas.

Figura 3. Grado escolar

La mayoría de los estudiantes pertenece a séptimo grado de Educación General Básica con un 42 %, seguido de quinto grado con un 30 % y sexto grado con un 28 %.

Figura 4. Tipo de familia

Predomina la familia monoparental con un 40,43%, seguida de la familia reconstruida con un 34,04%. Las familias nucleares representan el 14,89% y las familias ampliadas el 10,64%.

Figura 5. Estado civil de los padres

En cuanto al estado civil de los padres, el 43% corresponde a padres divorciados, el 15% a padres solteros, el 15% a padres que no refirieron su estado civil, el 13% a padres en unión libre, el 8% a padres viudos y el 6% a padres casados.

Figura 6. Escolaridad del padre

Respecto a la escolaridad del padre, el 74,46 % de los participantes no refirió esta

información, el 12,77% indicó primaria completa y el 10,64% secundaria completa y 2,13% primaria incompleta.

Figura 7. Escolaridad de la madre

En relación con la escolaridad de la madre, el 44,68% reportó primaria completa, el 19,15 % secundaria completa, el 21,28 % no refirió su nivel de estudios, el 6,38% secundaria incompleta y el 6,38% ninguno.

Tabla 4. Media y desviación estándar de los estilos de conducta asertiva, pasiva y agresiva según el sexo.

En los niños, la media de la conducta pasiva es de 85,40, la conducta agresiva presenta una media de 24,72 y la conducta asertiva registra una media del 50,80.

En las niñas, la media de la conducta pasiva es de 96,04, la conducta agresiva presenta una media de 3,59 y la conducta asertiva alcanza una media de 77,27.

Tabla 5. Medias y desviación estándar de las dimensiones del estrés infantil según el sexo

En los niños la media de problemas de salud y psicosomáticos fue de 54,36, el estrés en el ámbito escolar de 54,28, el estrés familiar de 48,48 y el estrés y estrés total de 61,20.

Mientras que en las niñas la media en problemas de salud y psicosomáticos fue de 51,86, el estrés en el ámbito escolar de 52,82, el estrés en el ámbito familiar de 64,23 y el estrés total es de 65,77

Tabla 6. Medias y desviación estándar de las dimensiones del estrés infantil según la edad

En los estudiantes de 9 años, la media de los problemas de salud y psicosomáticos fue de 55,00, la media del estrés en el ámbito escolar corresponde al 52,50, la media del estrés en el ámbito familiar es de 64,66 y la media del estrés total es de 68,16.

En los estudiantes de 10 años, la media de los problemas de salud y psicosomáticos es de 66,00, la media del estrés en el ámbito escolar es de 57,88, la media del estrés en el ámbito familiar es de 61,00 y la media del estrés total de 76,33.

En los estudiantes de 11 años, la media de los problemas de salud y psicosomáticos es de 49,66, la media del estrés en el ámbito escolar de 49,83, la media del estrés en el ámbito familiar es de 47,33 y la media del estrés total de 52,41.

En los estudiantes de 12 años, la media de los problemas de salud y psicosomáticos es de 46,42, la media del estrés en el ámbito escolar de 55,00, la media del estrés en el ámbito familiar es de 52,28 y la media del estrés total es de 60,21.

Tabla 7. Correlación entre las dimensiones

Se observa una correlación positiva entre la conducta pasiva y los problemas de salud y psicosomáticos ($r = .188$). Aunque esta relación no es estadísticamente significativa ($p = .206$).

Por otro lado, se identifica una correlación negativa entre la conducta asertiva y el estrés en el ámbito escolar ($r = -.122$). Sin embargo, dicha relación no alcanza significancia estadística ($p = .416$).

Se encontró una correlación negativa entre la conducta asertiva y el estrés en el ámbito familiar ($r = .182$). No obstante, no es una correlación significativa ($p = .221$).

XII. Interpretación de los Resultados

Los resultados sociodemográficos obtenidos en el presente estudio permiten contextualizar las manifestaciones de la asertividad y el estrés infantil dentro de la población analizada. En relación con la edad, se observa que el mayor porcentaje de participantes corresponde a estudiantes de 12 años (29,79%), seguido por los grupos de 9 y 11 años (25,53% cada uno), mientras que los estudiantes de 10 años representan el 19,15% de la muestra. Esta distribución resulta relevante, ya que coincide con lo señalado por Mayya et al. (2022), quienes indican que el estrés académico tiende a incrementarse en los niveles superiores de la educación básica, especialmente en edades cercanas a la adolescencia temprana, debido al aumento de las exigencias escolares y sociales.

Respecto al sexo, la muestra presenta una distribución casi equitativa, con un 51% de niños y un 49% de niñas. Este hallazgo concuerda con lo reportado por Souza et al. (2025), quienes encontraron que, si bien existen diferencias de género en los niveles de estrés escolar, estas suelen ser moderadas cuando se analizan muestras equilibradas. En este sentido, los resultados sugieren que el sexo no constituye un factor determinante en la distribución de la muestra, aunque sigue siendo relevante para comprender ciertas variaciones emocionales y conductuales.

En relación con el grado escolar, la mayoría de los estudiantes pertenece a séptimo grado de Educación General Básica (42%), seguido de quinto (30%) y sexto grado (28%). Esta distribución se relaciona con la mayor presencia de estudiantes de 12 años y refuerza la idea de que, en los cursos superiores de la educación básica media, las demandas académicas pueden influir en la experiencia del estrés, tal como lo describe Mayya et al. (2022).

En cuanto a la estructura familiar, predominan las familias monoparentales (40,43%)

y reconstruidas (34,04%), mientras que las familias nucleares (14,89%) y ampliadas (10,64%) presentan menor representación. Estos resultados coinciden con lo señalado por Rodríguez et al. (2022), quienes destacan que la estructura familiar y los recursos parentales influyen en el desarrollo emocional y conductual de niños y adolescentes, así como en su adaptación al entorno escolar.

De manera similar, el estado civil de los padres muestra un alto porcentaje de divorcio (43%), seguido por padres solteros y casos en los que no se refirió esta información (15% cada uno). Estos datos se alinean con la evidencia empírica que señala que los cambios en la composición familiar pueden tener efectos en el bienestar psicológico infantil, particularmente cuando se combinan con factores como la estabilidad del hogar y el nivel educativo de los padres, tal como lo plantean Rodríguez et al. (2022).

Respecto a la escolaridad de los padres, se observa que en el caso del padre existe un alto porcentaje de no respuesta (74,46%), y entre quienes sí reportaron información, predominan la primaria completa (12,77%) y la secundaria completa (10,64%). En el caso de la madre, la mayor proporción corresponde a primaria completa (44,68%), seguida de secundaria completa (19,15%). Estos hallazgos son coherentes con lo reportado por Rodríguez et al. (2022), quienes identificaron que la escolaridad parental constituye una variable sociodemográfica relevante que se asocia con comportamientos y hábitos de los hijos, lo que puede incidir indirectamente en su bienestar emocional.

En relación con los estilos de conducta evaluados mediante el CABS, los resultados muestran diferencias según el sexo. Las niñas presentan mayores niveles de conducta pasiva ($M = 96,04$) y asertiva ($M = 77,27$), en comparación con los niños, mientras que los niños se evidencia una mayor tendencia hacia la conducta agresiva ($M = 24,72$). Estos hallazgos coinciden con lo reportado por Deaño et al. (2020), quien señala que, encontraron mayor conducta asertiva en el género femenino y una mayor tendencia hacia conductas pasivas o

agresivas en el género masculino en estudiantes de educación primaria. Esto muestra que los estilos de conductas se expresan de manera distinta en niños y niñas desde edades tempranas, las cuales podrían estar relacionadas los procesos de socialización y el desarrollo de las habilidades sociales en el aula.

En cuanto al estrés infantil evaluado mediante el IIEC, se observó diferencias según el sexo. Estos resultados sugieren que los niños presentan mayores niveles de estrés asociados a problemas de salud y psicomáticos ($M= 54,36$), así como al estrés en el ámbito escolar ($M= 54,28$), lo cual es consistente con lo reportado por Deb et al. (2024), quienes encontraron una mayor prevalencia de manifestaciones de estrés asociadas a síntomas físicos y psicosomáticos en población masculina. Sin embargo, en la presente investigación se evidencia que las niñas tienen mayor nivel de estrés en el ámbito familiar ($M= 64,22$), y un mayor estrés total ($M= 65,77$), lo que permite concluir que las manifestaciones de estrés pueden diferir según el sexo.

Al analizar el estrés según la edad, se evidencia que los estudiantes de 10 años presentan las medias más altas en el estrés total ($76,33$), así como en las dimensiones de problemas de salud y psicomáticos ($66,00$) y estrés en el ámbito escolar ($57,88$). Por su parte los estudiantes de 9 años muestran mayores niveles de estrés en el ámbito familiar ($64,66$). En contraste, los estudiantes de 11 años presentan las medias bajas en la mayoría de las dimensiones, mientras que a los de 12 años el estrés se presenta en niveles moderados. Estos resultados refuerza lo señalado por Mayya et al. (2022) respecto al incremento del estrés en edades cercanas a la adolescencia, asociado a mayores demandas académicas y sociales.

En cuanto a las correlaciones, los resultados muestran una correlación positiva débil entre la conducta pasiva y los problemas de salud y psicosomáticos ($r = .188$), aunque esta no alcanza significancia estadística. Esta tendencia coincide con lo planteado por la literatura psicológica, donde se señala que los estilos de afrontamiento pasivos pueden favorecer la

internalización del malestar emocional, lo cual se manifiesta a través de síntomas físicos o psicosomáticos (Delhom et al., 2023). No obstante, la ausencia de significancia sugiere que, en esta muestra específica, la conducta pasiva por sí sola no explica de manera contundente la presencia de problemas de salud, lo que indica la posible influencia de otros factores contextuales o individuales no contemplados en el análisis.

Se encontró una relación negativa entre la conducta asertiva y el nivel de estrés en el ámbito escolar ($r = -.122$), esta no resultó estadísticamente significativa. Aun así, el resultado coincide con lo que dice Caballo et al. (2021), quienes indican que la asertividad ayuda a expresar emociones y necesidades de manera clara, favoreciendo la resolución de conflictos y reduciendo situaciones que generan tensión en la escuela. Sin embargo, la debilidad de la relación y la falta de significancia estadística podrían explicarse por el nivel de desarrollo socioemocional de los niños, quienes aún se encuentran en proceso de consolidar habilidades asertivas, lo que limita su impacto directo sobre el estrés escolar.

También, se observó una correlación positiva débil entre la conducta asertiva y el nivel de estrés en el ámbito familiar ($r = .182$), esto indica que, a mayor asertividad se asocian ligeramente con mayores niveles de estrés familiar, Este resultado es similar con lo que dice por Dyk et al. (2022), quienes destacan que la comunicación asertiva ayuda a las relaciones interpersonales y ayuda a menorar tensiones en la familia. Sin embargo, al no tratarse de una correlación significativa, los datos muestran que esta relación no es lo suficientemente fuerte como para generalizar a toda la población estudiada. Es posible que factores como las dinámicas familiares, los estilos de crianza o elementos externos tengan un peso en la percepción de estrés que la asertividad individual.

Los resultados no permiten confirmar una relación estadísticamente significativa entre la asertividad y las dimensiones del estrés analizadas, por lo que la hipótesis planteada no se cumple. Sin embargo, las tendencias observadas coinciden con los planteamientos teóricos

existentes e indican que la asertividad podría actuar como un factor protector del estrés, aunque su efecto no se manifiesta de forma clara en esta muestra, posiblemente debido al tamaño muestral, la etapa evolutiva de los participantes o la naturaleza multifactorial del estrés infantil.

XIII. Conclusiones

En relación con el primer objetivo específico, orientado a determinar los niveles de estrés en los niños de educación básica media de la institución educativa, los resultados evidenciaron diferencias según el sexo y la edad de los estudiantes. En cuanto al sexo, se observó que los niños presentaron mayores niveles de estrés asociados a los problemas de salud y psicosomáticos (54,36), así como al estrés en el ámbito escolar (54,28). Por otro las niñas mostraron mayores niveles de estrés en ámbito familiar (64,22) y un mayor nivel de estrés total de (65,77). Respecto a la edad, se observó que los estudiantes de 10 años presentaron las medias más altas de estrés total (76,33), mientras que en los estudiantes de 9 se evidencia niveles alto en estrés en el ámbito familiar (64,66). En contraste los estudiantes de 11 años evidenciaron los niveles más bajos de estrés en todas las áreas evaluadas, y a los de 12 años el estrés se registró en niveles intermedios. Por lo tanto, los resultados indican que el estrés infantil varía según la edad y puede incrementarse en edades cercanas a la adolescencia temprana.

Respecto al segundo objetivo específico, dirigido a evaluar el nivel de asertividad en los niños de educación básica media, los resultados indicaron diferencias en los estilos de respuesta conductual evaluados mediante el CABS. Se observó que las niñas presentan mayores niveles de conducta asertiva (M=77,27), y pasiva (M=96,04) en relación con los

niños, mientras que en estos se evidencia una mayor presencia de conducta agresiva ($M=24,72$). Los resultados reflejan que, si bien la asertividad estuvo presente en la población estudiada, también se observó una alta presencia de conductas pasivas y agresivas tanto en niños como en niñas, lo que pudo limitar una adecuada expresión de emociones y necesidades. En este sentido, los resultados reforzaron la importancia de fortalecer las habilidades sociales y comunicativas desde edades tempranas.

En cuanto al tercer objetivo específico, orientado a establecer la correlación entre la asertividad y el estrés en la población estudiada, los resultados no evidenciaron una relación estadísticamente significativa entre estas variables. Específicamente, se encontró una correlación positiva débil entre la conducta pasiva y los problemas de salud y psicosomáticos ($r = .188$; $p = .206$), así como correlaciones negativas no significativas entre la conducta asertiva y el estrés en el ámbito escolar ($r = -.122$; $p = .416$) y entre la conducta asertiva y el estrés en el ámbito familiar ($r = .182$; $p = .221$). Estos resultados indicaron que, aunque se observaron tendencias teóricamente esperadas, no se confirmó una relación significativa entre la asertividad y las dimensiones del estrés infantil en la muestra analizada.

XIV. Referencias Bibliográficas

- Álava, Á., Vélez, C., Parrales, T., y Castillo, M. (2022). La comunicación asertiva y su aporte en el proceso de enseñanza y aprendizaje. *Polo del Conocimiento: Revista científico-profesional*, 7, 37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8482994>
- Arciniegas, S. (2025). *Ambiente de aprendizaje basado en herramientas web para el desarrollo de las habilidades comunicativas asertivas en trabajadores de la empresa Doctor Linux Bucaramanga*. (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto De Dios).
<https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/485bb9c5-54f3-4684-b8b8-5e29cc452e24/content>
- Arriaga, M., Masaquiza, E., Correa, M., y Briones, M. (2023). El contexto familiar en el estado emocional de los niños de educación inicial. *Polo del Conocimiento*, 8(6), 470-485. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/5695>
- Barahona, M. (2022). Programa de habilidades sociales para mejorar la autoestima en estudiantes de Educación Básica Media. *Mikarimin. Revista Científica Multidisciplinaria*, Revista Científica Multidisciplinaria.
<https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/mikarimin/article/view/2840>
- Barrera, P., Espinosa, P., y Chamorro, N. (2022). La importancia de un modelo de comunicación asertiva en el proceso del desarrollo de habilidades comunicativas en niños de 0 a 5 años. *RECIAMUC*, 7(2), 827-837.
[https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.\(2\).abril.2023.827-837](https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.26820/reciamuc/7.(2).abril.2023.827-837)
- Benites, C. (2020). Estilos de apego y el estrés infantil en niños de 5 años de una institución educativa inicial de Lima Metropolitana. *Repositorio Institucional Continental*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12394/8542>

- Benites, P. (2023). Influencia de la comunicación asertiva en el desarrollo de la inteligencia emocional en niños de 3 a 5 años. *Revista Pertinencia Académica*, 7(2), 26-35.
<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/rpa/article/view/2902>
- Borbor, C. (2024). Habilidades sociales y relaciones interpersonales en docentes como agentes educativos. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 9(17), 481-498.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2542-30882024000100481
- Caballo, V., Salazar, I., y CISO-A, E. (2021). Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales. *Psicología Conductual / Behavioral Psychology*.
<https://www.behavioralpsycho.com/producto/manual-de-evaluacion-y-entrenamiento-de-las-habilidades-sociales>
- Calzadilla, O. (2022). Bases neuroeducativas del estrés y su relación con el rendimiento académico. *EduSol*, 22(79), 208-221. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1729-80912022000200208&script=sci_arttext&tlng=en
- Castro, S., y Montero, J. (2021). Afrontamiento al estrés y asertividad en docentes de instituciones educativas estatales del nivel secundaria, Huancayo-2020.
<https://core.ac.uk/download/pdf/478490795.pdf>
- Chaves, L., y Narváez, J. (2023). Aproximaciones al estudio de la privación sociocultural desde los sistemas: escuela, familia y comunidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 65-78. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-192X2023000100065&script=sci_arttext
- Chávez, S., Arguello, A., Mejía, K., y Núñez, A. (2025). El papel de la familia en el proceso educativo de los niños en edad preescolar. *Revista Científica Retos de La Ciencia*, 1(5), 68-80.
<https://www.retosdelacienciaec.com/Revistas/index.php/retos/article/view/568>

- Choez, J., Bazurto, D., y Zambrano, D. (2022). Los tipos de familia y su incidencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación básica. *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa*, 91-106.
<https://refcale.uleam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/3523>
- Cueva, M., Hernández, Y., y Regalado, Ó. (2021). Comunicación asertiva en el contexto educativo: revisión sistemática. *Boletín Redipe*, 10(4), 315-334.
<https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.36260/rbr.v10i4.1274>
- Cuno, J., y Chavez, K. (2025). Categoría socioeconómica y estilos de crianza que ejercen los padres de una institución primaria en Arequipa, 2024.
<https://repositorio.utp.edu.pe/handle/20.500.12867/11461>
- Deaño, M., Domínguez-Rodríguez, V., & López-Pérez, M. E. (2020). Estilos comunicativos en estudiantes de Educación Primaria: diferencias en función de variables socio-familiares y escolares. *Revista de Psicología y Educación*, 15(2), 139-150.
- Delgado, Y. (2023). *El estilo de comunicación asertivo en parejas jóvenes*. (Doctoral dissertation, Universidad de Matanzas. Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades). <https://rein.umcc.cu/handle/123456789/3163>
- Dyk, V., Krietsch, K., King, C., y Byars, K. (2022). Prevalence of somatic complaints and associations with stress and sleep disturbance in adolescents. *Journal of Clinical Sleep Medicine*, 18(1), 151–160. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8807915/>
- Elbarazi, A., Mohamed, F., Mabrok, M., Adel, A., Abouelkheir, A., Ayman, R., & Mohamed, F. (2024). Efficiency of assertiveness training on the stress, anxiety, and depression levels of college students (Randomized control trial). *Journal of Education and Health Promotion*, 13(1). https://doi.org/https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_264_23
- Encuesta "Tu Voz, Tus Derechos". (2024). *World Vision*.
<https://www.worldvision.org.ec/sala-de-prensa/encuesta-tu-voz-tus-derechos-2024->

mas-de-63000-ninas-ninos-y-adolescentes-se-encuentran-comprometidos-en-alzar-la-voz-para-ver-mejoras-en-la-educacion

- Erazo, L., Domínguez, M., y Ramírez, N. (2021). *Estrés infantil y estrategias de afrontamiento*. (Doctoral dissertation, Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/eee86219-9b73-4586-a47c-c78c6a770c62/content>
- Espinoza, S., y Portal, M. (2024). Espinoza Ayala, S. Y., & Portal Alejo, M. *Universidad Nacional Daniel Alcides Carrión*. <http://45.177.23.200/handle/undac/4972>
- Faneite, S. (2023). Criterios para la selección de técnicas e instrumentos de recolección de datos en las investigaciones mixtas. *Revista Honoris Causa*, 15(2), 62-83. <https://revista.uny.edu.ve/ojs/index.php/honoris-causa/article/view/303>
- Gamba, R. (2023). Validez y fiabilidad del instrumento de análisis cuantitativo del uso de las redes sociales y el desarrollo de la inteligencia emocional en adolescentes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 4907-4933. https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6522
- Garcés, J., y Willchez, I. (2024). *Relación entre depresión, ansiedad y estrés con la asertividad en estudiantes universitarios*. (Bachelor's thesis, Universidad del Azuay). <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/15206>
- Giraldo, G., y Bedoya, S. (2025). Diversidad Familiar: Enfoque desde el trabajo social en la Institución Educativa Rural Agrícola de San Jerónimo, Antioquia. <https://dspace.tdea.edu.co/entities/publication/e0361a7f-e2a6-4b8a-b4b3-5794032c4ab3>
- Guerrero, E., y Salazar, C. (2024). Afrontamiento de estrés y asertividad en transportistas urbanos. *Prometeo Conocimiento Científico*, 1, 4.

<https://scholar.archive.org/work/gehxdxj4xnaadokpjsxj2pu7si/access/wayback/https://prometeojournal.com.ar/index.php/prometeo/article/download/73/102>

Hernández, G., Lucero, J., y Bernal, E. (2023). Habilidades sociales en el contexto de la educación básica en Perú. *Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(30), 1962-1974. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2616-79642023000401962&script=sci_arttext

Hernández, W., y Guzmán, N. (2024). La asertividad para el fortalecimiento de las democracias. Niveles de asertividad y participación ciudadana en población universitaria. *Revista latinoamericana de estudios educativos*, 54(4), 225-254. <https://doi.org/https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.603>

Herrera, J. (2023). *La autoestima y la asertividad en los estudiantes de la escuela de educación Básica "San Felipe Neri" Riobamba-Chimborazo*. (Bachelor's thesis, Riobamba). <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/11298>

Jarrín-García, G., y Moreta-Herrera, R. (2024). Estrés, Dificultades de Regulación Emocional y Adaptación Escolar en adolescentes aspirantes a la educación superior en Ecuador. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales (ReHuSo)*, 9(1), 24-35. http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?pid=S2550-65872024000100024&script=sci_abstract

Jurado, R., Revelo, S., y Rosero, Á. (2022). La autorregulación emocional desde una perspectiva educativa. *Fedumar Pedagogía y Educación*, 9(1), 64-73. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/124830141/3424-libre.pdf?1759330871=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLa_autorregulacion_emocional_desde_una_p.pdf&Expires=1768239522&Signature=PkXj~0Xpt~IDW-EmDMadP1kPP3sL3stFs0J2A~-kCT1epU~62SG~8o2f

- Landires, E. (2025). Niveles de agresividad en adolescentes. *Revista CUMBRES*, 11(1), 09-20.
<https://revistas.utmachala.edu.ec/revistas/index.php/Cumbres/article/download/792/307/3435>
- Lee, S., y Crockett, M. (2021). Effect of assertiveness training on levels of stress and assertiveness experienced by nurses in Taiwan, Republic of China. *Issues Ment Health Nurs*, 15(4). <https://doi.org/10.3109/01612849409006918>
- Lidia, G., Keline, R., Cira, V., Diana, M., y Yudit, A. (2024). Importancia de la comunicación asertiva de la familia en la formación de escolares de educación primaria. *Jorcienciapdc*.
<https://jorcienciapdc1.sld.cu/index.php/jorgecienciapdc12024/2024/paper/view/665>
- López, Á., y Ruiz, I. (2022). Premisas y reflexiones teóricas para fundamentar un Programa de Entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, Dilemas contemporáneos.
<https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/3208>
- Mammarella, I. C., Toffalini, E., Caviola, S., Colling, L., y Szűcs, D. (2021). No evidence for a core deficit in developmental dyscalculia or mathematical learning disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 62(6), 704-714.
<https://acamh.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/jcpp.13397>
- Maroto, M. (2022). La resiliencia como predictora del impacto negativo (depresión, ansiedad y estrés) del COVID-19 en médicos de atención primaria. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 48(7), 813. Medicina de Familia. SEMERGEN
- Mayya, S., Mayya, A., Martis, M., y Lakshmi, R. (2022). Academic Stress and Associated Sociodemographic Variables: A Study of Pre-University Students in Karnataka, India.

- Journal of Education and Health Promotion*, 11, 230.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36177424>
- Michelson, L., Wood, R., y Flynn, S. (1987). *Children's Assertive Behavior Scale (CABS): Manual*. Los Angeles, CA: Western Psychological Services.
<https://es.scribd.com/document/366247156/CABS-TEST>
- Mirsyfi, L., y Akhbari, F. (2021). The Effectiveness of the Mindfulness-Based Stress Reduction Program in Improving Mindfulness and Assertiveness in Students with Social Anxiety. *Biquarterly Journal of studies and Psychological news in Adolescents and Youth*, 2(1), 83-95.
<https://pdfs.semanticscholar.org/02a2/02123de33b5389e4f8ed94a156933768f5ba.pdf>
- Moreno, A., y Jurado, M. (2022). Las habilidades sociales y su relación con otras variables en la etapa de la adolescencia: una revisión sistemática. *Revista iberoamericana de psicología*, 15(1), 113-123.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8438513>
- Neira, M. (2024). *Factores asociados rendimiento académico: el apoyo familiar*. (Bachelor's thesis, La Libertad: Universidad Estatal Península de Santa Elena, 2024.).
<https://repositorio.upse.edu.ec/items/DCF4155B-2B10-418B-90C6-481286F26531>
- Nikel, L. (2025). The role of prosocial behavior, aggression, and assertiveness in explaining cyberbullying victimization among youth. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 22(5), 760. <https://doi.org/10.3390/ijerph22050760>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Organización Mundial de la Salud. OMS.
<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/mental-health-strengthening-ourresponse>
- Prevention, C. f. (2023). Mental health indicators among adolescents. *CDC*.
<https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/index.htm>

- Reveló, A., y Suárez, A. (2024). Estrés cotidiano y ansiedad manifiesta en niños institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio en Ecuador. *PSICOLOGÍA UNEMI*, 8(4), 65-77.
<https://doi.org/https://doi.org/https://doi.org/10.29076/issn.26028379vol8iss14.2024p65-77p>
- Ríos, A. (2025). Diversidad familiar y familias ensambladas: reflexiones para desafiar el modelo nuclear hegemónico. *El Ágora USB*, 25(2), 325-347.
<https://revistas.usb.edu.co/challenge>
- Rodas, P. (2022). *Entrenamiento en asertividad en una paciente con un estilo de comunicación pasivo*. Universidad Europea.
<https://titula.universidadeuropea.com/handle/20.500.12880/2354>
- Rodríguez, F., Solís, P., Mota, J., Aranda, M., Barranco, Y., y Chillón, P. (2022). Role of Sociodemographic Variables and the Mother's Active Behavior on Active Commuting to School in Children and Adolescents. *Frontiers in Pediatrics*, 10.
<https://doi.org/10.3389/fped.2022.812673>
- Salas, M., Solórzano, C., Gutiérrez, M., y Chicaiza, D. (2023). Asertividad comunicacional desde la infancia con énfasis en la práctica de gestos comunicativos. *REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE DESARROLLO AGROPECUARIO, TECNOLÓGICO, EMPRESARIAL Y HUMANISTA*, 5(3), 6-6.
<https://investigacion.utc.edu.ec/index.php/dateh/article/view/694>
- Salas, M., Solórzano, C., Gutiérrez, M., y Chicaiza, D. (2023). Asertividad comunicacional desde la infancia con énfasis en la práctica de gestos comunicativos. *REVISTA MULTIDISCIPLINARIA DE DESARROLLO AGROPECUARIO, TECNOLÓGICO, EMPRESARIAL Y HUMANISTA*, 6.
<https://investigacion.utc.edu.ec/index.php/dateh/article/view/694>

- Sherif, Y., Azman, A., Awang, H., Mokhtar, S., Mohammadzadeh, M., & Alimuddin, A. (2023). Effectiveness of life skills intervention on depression, anxiety and stress among children. *The Malaysian Journal of Medical Sciences: MJMS*, 30(3), 42-59. <https://doi.org/https://doi.org/10.21315/mjms2023.30.3.4>
- Silva, E. (2023). Estrés infantil en niños de 2 a 5 años de inicial. <https://repositorio.uap.edu.pe/handle/20.500.12990/14142>
- Souza, J., Ferrari, G., Yáñez, R., Giakoni, F., Muñoz, C., Alarcon, J., . . . Merellano, E. (2025). Gender Differences in School Stress and Academic Satisfaction in Pre-Adolescents: The Role of Physical Activity. *Children*, 12(10), 1282. <https://doi.org/10.3390/children12101282>
- Torres, G. (2024). Relación entre la ansiedad y estrés infantil en estudiantes del nivel primario de la institución Educativa San José Fe y Alegría N° 40, Tacna. *Universidad de Tacna*. <http://161.132.207.135/handle/20.500.12969/3938>
- Valiente, C., Martínez, M., Cabal, P., & Alvarado, J. (2020). Estrés infantil, estrategias de aprendizaje y motivación académica: un modelo estructural predictor del rendimiento académico. *Revista de Psicología y Educación*, 15(1), 46-66. <https://doi.org/10.23923/rpye2020.01.185>
- Vásquez, M. (2025). *Estrategia didáctica basada en aulas en paz para el desarrollo de las competencias socioemocionales asertividad y autorregulación en estudiantes de segundo grado Colegio Compartir Suba*. Universidad Libre . https://scholar.google.com/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2022&q=+Beneficios+de+la+asertividad+en+ni%C3%B1os+de+educaci%C3%B3n+b%C3%A1sica+media&btnG=
- Villalobos, F., y Dobles, M. (1993). *Inventario Infantil de Estresores Cotidianos (IIEC)*. Universidad de Costa Rica.

<https://es.scribd.com/document/538350731/INVENTARIO-DE-ESTRES-COTIDIANO-INFANTIL-1>

World Health Organization. (2024). Rising school pressure and declining family support among adolescents: Findings from the Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study. *WHO Regional Office for Europe*.

<https://www.cdc.gov/yrbs/dstr/index.html>

Yosep, I., Suryani, S., Mediani, H., Mardhiyah, A., Maulana, I., Hernawaty, T., y Hazmi, H. (2024). A Scoping Review of Assertiveness Therapy for Reducing Bullying Behavior and Its Impacts Among Adolescents. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*.

<https://doi.org/https://doi.org/10.2147/JMDH.S460343>

XV. Anexos

Anexo A. Test CABS

ESCALA DEL COMPORTAMIENTO ASERTIVO PARA NIÑOS (CABS)

Instrucciones:

Vas a contestar algunas preguntas sobre lo que haces en diversas situaciones. No existen respuestas correctas o incorrectas. Tan sólo debes de contestar lo que de verdad harías. Es totalmente confidencial

1. Otro niño te dice: Creo que eres una persona muy simpática. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: No, no soy tan simpático.		B. Decir: Sí, creo que soy el mejor	
C. Decir: Gracias.		D. No decir nada y sonrojarme	
E. Gracias, es cierto que soy muy simpático			

2. Otro niño ha hecho algo que crees que está muy bien. Por ejemplo, un dibujo, una construcción... ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Comportarme como si no estuviera tan bien y decirle: No está mal.		B. Decir: Está bien, pero he visto mejores que éste	
C. No decir nada.		D. Decir: Yo puedo hacerlo mucho mejor.	
E. Decir: Está muy bien			

3. Estás haciendo algo que te gusta y crees que está muy bien. Otro niño te dice: No me gusta. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Eres estúpido.		B. Decir: Yo creo que está muy bien.	
C. Decir: Tienes razón, aunque en realidad no lo creyeras.		D. Creo que es fantástico. Además ¿Tú qué sabes?	
E. Sentirme herido y no decir nada			

4. Te olvidas de llevar algo que se suponía debías llevar y alguien te dice: ¡Eres tan tonto! ¡Olvidarías tu cabeza si no fuera porque la tienes atornillada! ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: De todas formas, yo soy más listo que tú, además ¿Tú qué sabes?		B. Decir: Sí, tienes razón, algunas veces parezco tonto.	
C. Decir: Si hay alguien tonto, ese eres tú.		D. Decir: Nadie es perfecto. No soy tonto sólo porque me haya olvidado algo.	
E. No decir nada o ignorarle			

5. Otro niño con quien te tenías que encontrar llega con media hora de retraso, hecho que hace que estés molesto. Esa persona no da ninguna explicación de su retraso. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Me molesta que me hagas esperar de esta manera.		B. Decir: Me preguntaba cuándo llegarías.	
C. Decir: Es la última vez que te espero.		D. No decirle nada.	
E. Decir: ¡Eres un fresco! ¡Llegas tarde			

6. Necesitas que otro niño te haga un favor. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No pedirle nada.		B. Decir: Tienes que hacer esto por mí.	
C. Decir: ¿Puedes hacerme un favor?, y explicar lo que quieres.		D. Hacer una pequeña insinuación de que necesitas que te hagan un favor.	
E. Decir: Quiero que hagas esto por mí			

7. Sabes que otro niño está preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Pareces preocupado. ¿Puedo ayudarte?		B. Estar con esa persona y no hacerle ningún comentario sobre su preocupación.	
--	--	--	--

C. Decir ¿Te pasa algo?		D. No decirle nada y dejarle solo.	
E. Reírme y decirle: Eres un niño			

8. Estas preocupado y otro niño te dice: Pareces preocupado. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Girar la cabeza o no decirle nada.		B. Decir: ¡A ti no te importa!	
C. Decir: Si, estoy preocupado. Gracias por interesarte por mí.		D. Decir No es nada.	
E. Decir: Estoy preocupado. ¡Déjame solo!			

9. Otro niño te culpa por un error que ha cometido otra persona. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Estás loco.		B. Decir No es culpa mía. Lo ha hecho otra persona.	
C. Decir: No creo que sea culpa mía.		D. Decir ¡YO no he sido! ¡NO sabes de lo que estás hablando!	
E. Aceptar la culpa y no decir nada			

10. Otro niño te pide que hagas algo y tú no sabes por qué se tiene que hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Esto no tiene ningún sentido. ¡No quiero hacerlo!		B. Hacer lo que te piden y no decir nada.	
C. Decir: Esto es una tontería. No voy a hacerlo.		D. Antes de hacerlo, decir: No comprendo por qué quieres que haga esto.	
E. Decir: Si es esto lo que quieres que haga, y entonces hacerlo			

11. Otro niño te elogia por algo que has hecho diciéndote que es fantástico. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Sí, generalmente lo hago mejor que la mayoría.		B. Decir: No, no está tan bien.	
C. Decir: Es cierto, soy el mejor.		D. Decir: Gracias.	
E. Ignorarlo, y no decir nada.			

12. Otro niño ha sido muy amable contigo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Has sido muy amable conmigo. Gracias.		B. Comportarme como si ese niño no hubiera sido tan amable y decirle: Si, gracias.	
C. Decir: Me has tratado bien, pero me merezco mucho más.		D. Ignorarlo y no decirle nada a ese niño.	
E. Decir: No me has tratado todo lo bien que deberías			

13. Estas hablando muy alto con un amigo, y otro niño te dice: Perdona, pero haces demasiado ruido. ¿Qué harías o dirías?

A. Parar de hablar inmediatamente.		B. Decir: Si no te gusta, ¡Lárgate!, continuarías hablando alto.	
C. Decir: Lo siento, hablaré más bajo, y entonces hablar en voz baja.		D. Decir: Lo siento, y dejar de hablar	
E. Decir: Muy bien, y continuar hablando alto.			

14. Estás haciendo cola y otro niño se cuela delante de ti. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Hacer comentarios en voz baja, como por ejemplo:		B. Decir: ¡Vete al final de la cola! (unas personas tiene mucha cara, sin decir nada directamente a ese niño.	
C. No decir nada a ese niño.		D. Decir en voz alta: ¡Imbécil, vete de aquí!	
E. Decir: Yo estaba aquí primero. Por favor, vete al final de la cola			

15. Otro niño te hace algo que no te gusta y te enfadas. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Gritar: ¡Eres un imbécil! ¡Te odio!		B. Decir: Estoy enfadado. No me gusta lo que has hecho.	
C. Actuar como si me sintiera herido pero no decir nada a ese niño.		D. Decir: Estoy furioso. Me caes mal.	
E. Ignorarlo y no decir nada a ese niño			

16. Otro niño tiene algo que quieres utilizar. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir a ese niño que me lo diera.		B. No pedirlo.	
C. Quitárselo a ese niño.		D. Decir a ese niño que me gustaría utilizarlo y entonces pedirselo.	
E. Hacer un comentario sobre eso pero no pedirselo			

17. Otro niño te pide algo prestado pero es nuevo y tú no quieres prestarlo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: No, es nuevo y no quiero prestarlo. Quizás en otra ocasión.	B. Decir: No me hace mucha gracia prestarlo, pero puedes cogerlo.
C. Decir: No, cómprate uno.	D. Prestárselo aunque no quisieras hacerlo.
E. Decir: ¡Estás loco	

18. Algunos niños están hablando sobre un pasatiempo o juego que a ti te gusta mucho. Quieres participar y decir algo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No decir nada.	B. Interrumpir e inmediatamente empezar a contar lo bien que haces ese juego.
C. Acercarme al grupo y participar en la conversación cuando tuviera oportunidad de hacerlo.	D. Acercarme al grupo y esperar a que se dieran cuenta de mi presencia.
E. interrumpir e inmediatamente comenzar a contar lo mucho que me gusta ese juego	

19. Estas haciendo un pasatiempo o juego y otro niño te pregunta: ¿Qué haces? ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: ¡Oh, una cosa! o ¡Oh, nada!	B. Decir: No me molestes. ¿No ves que estoy ocupado?
C. Continuar haciendo el pasatiempo o juego y no decir nada.	D. Decir: ¡A ti qué te importa!
E. Dejar de hacer el pasatiempo o juego y explicarle lo que haces	

20. Ves cómo otro niño tropieza y cae al suelo. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Reírme y decir: ¿Por qué no miras por dónde vas?	B. Decir: ¿estás bien? ¿Puedo hacer algo?
C. Preguntar: ¿Qué ha pasado?	D. Decir: ¡Así son las caídas!
E. No hacer nada e ignorarlo	

21. Te golpeas la cabeza con una estantería y te duele. Alguien te dice: ¿Estás bien? ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir Estoy bien. ¡Déjame solo!	B. No decir nada e ignorar a esa persona.
C. Decir ¿Por qué no metes las narices en otra parte?	D. Decir: No, me he golpeado la cabeza. Gracias por preguntar
E. Decir: No es nada. Estoy bien	

22. cometes un error y culpan a otro niño. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. No decir nada.	B. Decir: Es culpa suya.
C. Decir: Es culpa mía.	D. Decir No creo que sea culpa de esa persona.
E. Decir: Tiene mala suerte	

23. Te sientes insultado por algo que ha dicho alguien. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Irme y no decir nada sobre el enfado.	B. Decirle a ese niño que no lo vuelva a hacer.
C. No decir riada a ese niño aunque me sintiera insultado.	D. Insultar a ese niño.
E. Decir a ese niño que no me gusta lo que ha dicho y pedirle que no lo vuelva a hacer	

24. Otro niño te interrumpe constantemente mientras estás hablando. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: Perdona, me gustaría terminar de contar lo que estaba diciendo.	B. Decir: ¡No es justo! ¿No puedo hablar yo?
C. Interrumpir d niño empezando a hablar otra vez.	D. No decir nada y dejar que el otro niño continuara hablando.
E. Decir: ¡Cállate! ¡Estaba hablando yo!	

25. Otro niño te pide que hagas algo que te impedirá hacer lo que realmente quieres hacer. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir Tengo otros planes, pero haré lo que tú quieras.	B. Decir: ¡De ninguna manera! Búscate otro.
C. Decir Bueno, haré lo que tú quieras.	D. Decir ¡Olvidate de eso! ¡Lárgate!
E. Decir Tengo otros planes. Quizá la próxima vez	

26. Ves a otro niño con quien te gustaría encontrarte. ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Llamar a gritos a ese niño y pedirle que se acercase		B. Ir hacia ese niño, presentarme y empezar a hablar	
C. Acercarme a ese niño y esperar a que me hablara.		D. Ir hacia ese niño y empezar a contarle las grandes cosas que has hecho.	
E. No decir nada a esa persona			

27. Alguien a quien no conoces te para y te dice: ¡Hola! ¿Qué harías o dirías generalmente?

A. Decir: ¿Qué quieres?		B. No decir nada.	
C. Decir: No me molestes. ¡Lárgate!		D. Decir ¡Hola!, presentarme y preguntarle quién es.	
E. Hacer un gesto con la cabeza, decir ¡Hola			

Anexo B. Test IIEC

Recuerda que debes rodear con un círculo la respuesta elegida. (Tiempo, 25 min.)

1	Este año he estado enfermo o enferma varias veces.	SÍ NO
2	Las tareas del colegio me resultan difíciles	SÍ NO
3	Visito poco a mis familiares (abuelos, tíos, primos, etc.).	SÍ NO
4	Con frecuencia me siento mal (tengo dolores de cabeza, náuseas, etc.).	SÍ NO
5	Normalmente saco malas notas.	SÍ NO
6	Paso mucho tiempo solo o sola en casa.	SÍ NO
7	Este año me han llevado a urgencias.	SÍ NO
8	Mis profesores son muy exigentes conmigo.	SÍ NO
9	Hay problemas económicos en mi casa.	SÍ NO
10	Tengo cambio de apetito (a veces como muy poco y a veces como mucho).	SÍ NO
11	Participo en demasiadas actividades extraescolares.	SÍ NO
12	Mis hermanos y yo nos peleamos mucho.	SÍ NO
13	A menudo tengo pesadillas.	SÍ NO
14	Me cuesta mucho concentrarme en una tarea.	SÍ NO
15	Paso poco tiempo con mis padres.	SÍ NO
16	Me preocupa mi aspecto físico (me veo gordo o gorda, feo o fea, etc.).	SÍ NO
17	Me pongo nervioso o nerviosa cuando me preguntan los profesores.	SÍ NO
18	Mis padres me regañan mucho.	SÍ NO
19	Mis padres me llevan muchas veces al médico.	SÍ NO
20	En el colegio mis compañeros se meten mucho conmigo.	SÍ NO
21	Mis padres me mandan más cosas de las que puedo hacer.	SÍ NO
22	Me canso muy fácilmente.	SÍ NO

Fuente: M. Trianes, M. Blanca, F. Fernández-Baena, M. Escobar y E. Maldonado

