

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Escuela Académico Profesional de Psicología

Tesis

**Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de
secundaria de un Colegio Privado de Arequipa - 2025**

Nayla Yanela Atayupanqui Valdivia

Para optar el Título Profesional de
Licenciado en Psicología

Arequipa, 2025

Repositorio Institucional Continental
Tesis digital



Esta obra está bajo una Licencia "Creative Commons Atribución 4.0 Internacional" .

INFORME DE CONFORMIDAD DE ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

A : Decano de la Facultad de Psicología
DE : Madeleyne Lorena Rodríguez Ríos
Asesor de trabajo de investigación
ASUNTO : Remito resultado de evaluación de originalidad de trabajo de investigación
FECHA : 10 de Diciembre de 2025

Con sumo agrado me dirijo a vuestro despacho para informar que, en mi condición de asesor del trabajo de investigación:

Título:

Inteligencia Emocional y Hábitos de Estudio en Estudiantes de Secundaria de un Colegio Privado de Arequipa - 2025

Autores:

1. Nayla Yanela Atayupanqui Valdivia – Carrera profesional Psicología

Se procedió con la carga del documento a la plataforma “Turnitin” y se realizó la verificación completa de las coincidencias resaltadas por el software dando por resultado 14 % de similitud sin encontrarse hallazgos relacionados a plagio. Se utilizaron los siguientes filtros:

- | | | | | |
|---|----|-------------------------------------|----|-------------------------------------|
| • Filtro de exclusión de bibliografía | SI | <input checked="" type="checkbox"/> | NO | <input type="checkbox"/> |
| • Filtro de exclusión de grupos de palabras menores
Nº de palabras excluidas (en caso de elegir “SI”) | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input checked="" type="checkbox"/> |
| • Exclusión de fuente por trabajo anterior del mismo estudiante | SI | <input type="checkbox"/> | NO | <input checked="" type="checkbox"/> |

En consecuencia, se determina que el trabajo de investigación constituye un documento original al presentar similitud de otros autores (citas) por debajo del porcentaje establecido por la Universidad Continental.

Recae toda responsabilidad del contenido del trabajo de investigación sobre el autor y asesor, en concordancia a los principios expresados en el Reglamento del Registro Nacional de Trabajos conducentes a Grados y Títulos – RENATI y en la normativa de la Universidad Continental.

Atentamente,

**La firma del asesor obra en el archivo original
(No se muestra en este documento por estar expuesto a publicación)**

DEDICATORIA

A Dios por ser mi guía constante, en momentos difíciles.

A mí, porque nadie más que yo sé el esfuerzo, dedicación en cada paso que logre.

A mis padres por siempre empujarme a seguir, fueron mi refugio en los días más difíciles y los primeros en alegrarse por cada logro.

A mi hermana Irina, por madrugar conmigo, su cariño ha sido un apoyo incondicional en esta travesía.

A mi Spanky, mi fiel compañero de cuatro patas, que, con su amor silencioso, mirada tierna y su presencia serena, supo acompañarme en las horas más difíciles y llenó de paz mis días.

AGRADECIMIENTO

A mi asesora, la Dra. Madeleyne Rodríguez Ríos, mi más sincera gratitud y reconocimiento. Su paciencia, dedicación, su mirada crítica, correcciones oportunas, entrega incansable y compromiso genuino marcaron no solo el rumbo de esta tesis, sino también mi crecimiento académico y personal. Gracias por confiar en mí, acompañarme y exigirme siempre con generosidad y profesionalismo.

A mi primo Hingler David, gracias por ser mi refugio, por acompañarme en los momentos felices y también tristes. Su amistad ha sido un pilar en este trayecto.

A mis docentes, por compartir su conocimiento con pasión, por motivarme a crecer y a pensar con libertad. Sus enseñanzas han sido brújula en mi formación. Esta tesis no solo representa el logro académico, sino también la huella de cada uno de ustedes en mi vida. Gracias, desde lo más profundo de mi corazón, les dedico este triunfo.

RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación de la inteligencia emocional y los hábitos de estudio entre los estudiantes de secundaria de un colegio privado en Arequipa durante el 2024. En la metodología se empleó un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y diseño no experimental transversal. La muestra estuvo conformada por 195 estudiantes de tercero a quinto grado de secundaria seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la recolección de datos se utilizaron instrumentos estandarizados y validados: el inventario Bar-On ICE-NA de inteligencia emocional y el cuestionario CASM-85 de hábitos de estudio. En los resultados se identificó que el 79 % de los estudiantes tenía un nivel medio de inteligencia emocional; y el 71.3 %, un nivel regular en hábitos de estudio. Asimismo, se halló una relación significativa entre inteligencia emocional y hábitos de estudio ($r_s=.518$; $p<.05$), y de forma similar, pero sí entre los hábitos de estudio con las dimensiones de inteligencia emocional intrapersonal ($r_s=.410$; $p<.05$), interpersonal ($r_s=.416$; $p<.05$), manejo del estrés ($r_s=.461$; $p<.05$), adaptabilidad ($r_s=.419$; $p<.05$), y estado de ánimo ($r_s=.432$; $p<.05$), y entre las dimensiones de inteligencia emocional con las dimensiones de hábitos de estudio ($p < .005$). Se concluyó que la inteligencia emocional en general se relaciona con los hábitos de estudio, y de forma similar sus dimensiones.

Palabras clave: inteligencia emocional, hábitos de estudio, adolescentes.

ABSTRACT

The main objective of the research was to determine the relationship between emotional intelligence and study habits among secondary school students at a private school in Arequipa during 2024. The methodology employed a quantitative approach, with a correlational scope and a non-experimental cross-sectional design. The sample consisted of 195 students in grades 9 through 11, selected through non-probabilistic convenience sampling. Standardized and validated instruments were used for data collection: the Bar-On ICE-NA emotional intelligence inventory and the CASM-85 study habits questionnaire. The results identified that 79 % of students had an average level of emotional intelligence and 71.3 % had a regular level of study habits. Likewise, a significant relationship was found between emotional intelligence and study habits ($r_s=.518$; $p<.05$), and similarly, but not between study habits and the dimensions of intrapersonal emotional intelligence ($r_s=.410$; $p<.05$), interpersonal emotional intelligence ($r_s=.416$; $p<.05$), stress management ($r_s=.461$; $p<.05$), adaptability ($r_s=.419$; $p<.05$), and mood ($r_s=.432$; $p<.05$), and between the dimensions of emotional intelligence and the dimensions of study habits ($p < .005$). It was concluded that emotional intelligence in general is related to study habits, and similarly its dimensions.

Keywords: emotional intelligence; study habits; adolescents.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTO	5
ÍNDICE DE TABLAS	10
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	11
Capítulo I: Planteamiento del problema.....	13
1.1. Contexto, descripción y delimitación de la problemática.....	13
1.2. Formulación de la pregunta de investigación.....	16
1.3. Objetivos de la investigación.....	16
1.4. Sistema de Hipótesis.....	17
1.5. Justificación.....	17
Capítulo II: Marco teórico	20
2.1. Antecedentes.....	20
2.2. Bases teóricas.....	23
Capítulo III: Metodología.....	39
3.1. Enfoque de la investigación	39
3.2. Tipo de investigación.....	39
3.3. Nivel de investigación	39
3.4. Métodos de investigación	39
3.5. Diseño de investigación	40
3.6. Población y muestra.....	40
3.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	41
3.8. Procedimientos	43

3.9.	Análisis y procesamiento de la información	43
3.10.	Aspectos éticos	44
3.11.	Operacionalización de variables	45
	Capítulo IV: Resultados	46
4.1.	Resultados descriptivos.....	46
4.2.	Resultados inferenciales.....	47
	Discusión.....	50
	Conclusiones.....	55
	Recomendaciones	56
	Limitaciones.....	58
	Referencias.....	59
	ANEXOS	70

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Caracterización de la muestra.....	46
Tabla 2	Niveles de inteligencia emocional.....	46
Tabla 3	Niveles de hábitos de estudio	47
Tabla 4	Prueba de normalidad K-S.....	47
Tabla 5	Relación entre Inteligencia emocional y hábitos de estudio	48
Tabla 6	Relación entre las dimensiones de Inteligencia emocional con hábitos de estudio	48
Tabla 7	Relación entre las dimensiones de Inteligencia Interpersonal y las dimensiones de Hábitos de estudio	49

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, el entorno educativo plantea múltiples exigencias a los adolescentes, quienes deben enfrentar situaciones de estrés, presión académica y elevadas expectativas, muchas veces sin disponer de los recursos emocionales necesarios para afrontarlas de manera adecuada (Goleman, 1995). En este contexto, la gestión de las emociones se ha convertido en un factor esencial tanto para el desenvolvimiento escolar como para el bienestar personal. Al respecto, Zimmerman (2002) sostuvo que los estudiantes con más competencias emocionales alcanzan una mejor autorregulación, lo que repercute en la calidad de sus hábitos de estudio (HA en adelante). No obstante, investigaciones recientes como las de Bravo et al. (2021) y Vallejos (2022) advirtieron que el desarrollo de estas competencias sigue siendo limitado en los contextos escolares, particularmente en el Perú.

En este sentido, este trabajo surge de la necesidad de comprender el vínculo entre la inteligencia emocional (IE en adelante) y los HE en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de la ciudad de Arequipa. Analizar esta conexión resulta relevante, dado que la adolescencia constituye periodo importante en la consolidación de competencias emocionales y académicas que impactan de forma decisiva en la formación personal y profesional. Asimismo, la información hallada podría emplearse para la propuesta de estrategias psicoeducativas integrales, dirigidas a fortalecer tanto las habilidades emocionales como los HA en la institución evaluada.

Este estudio se hizo bajo un enfoque cuantitativo, con un alcance correlacional y diseño no experimental transeccional. Se tuvo una muestra de 195 educandos de 2.º a 5.º grado de secundaria, elegidos por medio de un muestreo no probabilístico intencional. Para el recojo de datos se emplearon el inventario de inteligencia emocional Bar-On ICE-NA y el cuestionario de hábitos de estudio CASM-85, ambos con evidencias de valides en nuestro contexto.

Este estudio se organiza en cuatro capítulos. El capítulo I abarca el problema, los

objetivos, las hipótesis y la justificación de la investigación. En el capítulo II se presentan los antecedentes y las bases teóricas relacionadas con las variables de estudio, junto con sus principales definiciones, dimensiones y teorías. El capítulo III detalla los aspectos metodológicos, incluyendo el diseño, la muestra, los instrumentos y el procedimiento de recolección de datos. Finalmente, el capítulo IV expone los resultados obtenidos, las conclusiones y las sugerencias, aportando a la vez orientaciones para futuras investigaciones y para la implementación de iniciativas educativas orientadas al bienestar académico y emocional de los estudiantes.

Capítulo I

Planteamiento del problema

1.1. Contexto, descripción y delimitación de la problemática

Durante la década de 1990, se consolidó la definición de inteligencia emocional (IE) como un grupo de capacidades para distinguir, entender y gestionar las emociones propias y las de otros, con efectos claros en la adaptación y el desempeño, lo que abrió el camino para su aplicación educativa (Salovey & Mayer, 1990). La popularización del constructo por Goleman impulsó su difusión en la agenda pública y escolar al enfatizar competencias como el manejo de las emociones de uno mismo, el impulso interno, el entendimiento de lo que sienten otros y la facultad interactuar eficazmente, y al vincularlas con el éxito académico y social en niños y adolescentes (Goleman, 1995). Paralelamente, la psicología educacional demostró que los HA (planificación, gestión del tiempo, monitoreo y autoevaluación) son enseñables y mejoran la motivación y el rendimiento, por lo que deben promoverse explícitamente en el aula (Zimmerman, 2002). Asimismo, se propuso la Teoría Control-Valor, la cual explicó que las emociones de logro (ej. disfrute, ansiedad) surgen de la experiencia de control y del valor de las tareas, influyendo directamente en motivación, estrategias y desempeño, con implicancias prácticas para diseñar ambientes “emocionalmente saludables” de aprendizaje (Pekrun, 2006).

A nivel internacional, cada vez cobra mayor relevancia la IE y los HA como pilares interdependientes del logro académico (Lone, 2021; Rehman et al., 2021). Además, las investigaciones realizadas sobre estas variables han identificado que se relacionan de forma significativa y positiva (Singh & Gupta, 2023; Zorrilla & Guillen, 2021). Esta asociación se explicó porque la IE permite identificar y regular estados emocionales que, de no gestionarse adecuadamente, repercuten de desfavorablemente sobre la concentración, el impulso y la constancia requeridos para el estudio (Mauroof et al., 2025). Además, las competencias

emocionales (como el control de los propios impulsos, la empatía y el manejo de la tensión) facilitan conductas autorreguladas típicas de buenos HA: planificación, cumplimiento sistemático de tareas, puntualidad y revisión constante de contenidos. Al orientar sus estados afectivos, los estudiantes pueden canalizar su esfuerzo hacia metas académicas concretas y mantener la persistencia en contextos exigentes (Iqbal et al., 2022).

En esta dinámica, la IE no solo fortalece el control sobre las emociones, sino que además mitiga la ansiedad académica y sostuvo patrones de estudio efectivos y sostenidos en el tiempo (Hyseni Duraku et al., 2025; Miezah et al., 2025; Shengyao et al., 2024). Por el contrario, la ausencia de planificación, organización y práctica deliberada incrementa los niveles de ansiedad y deteriora el rendimiento (Suleiman et al., 2024). Este efecto es especialmente notable en situaciones de alta exposición, como presentaciones orales o evaluaciones públicas, donde la falta de regulación emocional puede desestabilizar los HA e incluso comprometer la persistencia académica (Demir & Kan, 2025; Huda et al., 2024)

No obstante, a pesar de la relevancia de la IE para los HA y el logro escolar en general, persisten desafíos en su implementación y evaluación en gran escala en la región latinoamericana (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2021). Asimismo, aún son marcadas las brechas de formación docente específica y de sostenibilidad curricular para integrar en la educación la IE de forma sistemática, lo que limita su impacto en el aula pese a su relevancia (Fernández et al., 2022). Por otro lado, específicamente en Latinoamérica, las brechas socioeconómicas impactan negativamente en la consolidación de HA, lo cual se observa reflejado en los datos de la UNESCO, la cual señaló que de los 21 países de la región las probabilidades de que los estudiantes del 20 % más rico finalicen el segundo ciclo de secundaria son cinco veces más elevadas que las del 20 % más pobre (UNESCO, 2020).

De forma similar en el Perú, la IE no ha sido incorporada de manera significativa en el

ámbito escolar, donde la gestión educativa prioriza resultados medibles, evaluaciones estandarizadas y rankings, en detrimento de la formación socioemocional. Esta orientación ha incrementado la carga laboral docente y ha relegado los procesos afectivos en el aprendizaje (Mendoza & Saura, 2019).

Asimismo, no se evidencia la implementación de programas curriculares que otorguen importancia a los HA. Esta carencia es crítica, ya que estudios nacionales demuestran que hábitos como la gestión del tiempo, la planificación anticipada y el repaso constante se vinculan positivamente con un mayor logro académico, persistencia en el estudio y niveles reducidos de ansiedad escolar (Gamero-Burón, 2024; Ramos, 2024). Estos datos resaltan la relevancia del estudio de la interacción de estas variables y su visibilización sobre todo ante los persistentes desafíos del sistema educativo peruano: según los resultados de PISA 2022, solo el 34 % de los alumnos alcanzó el nivel 2 en Matemática, el 50 % en Lectura y el 47 % en Ciencia; además la proporción de estudiantes en niveles avanzados sigue siendo muy baja (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OECD], 2022).

A nivel local, aunque Arequipa se sitúa entre las regiones con los mejores desempeños académicos del país, los reportes de la Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023 revelaron que una proporción considerable de alumnos de secundaria aún están en nivel “en proceso”. Además, las habilidades socioemocionales presentan alta heterogeneidad entre instituciones educativas, un patrón que coincide con disparidades en la formación de HA y en la facultad de regulación emocional frente a situaciones evaluativas o de exposición pública (Ministerio de Educación [MINEDU], 2024). En este contexto, la literatura local reporta un vínculo significativo entre IE y HA (Mamani & Valle, 2018; Mendoza, 2024), sin embargo, la evidencia sigue siendo escasa, lo que subraya la necesidad de investigaciones contextualizadas que exploren esta relación. Es así como en el presente estudio se buscó relacionar la IE y los HA en alumnos de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.

1.2. Formulación de la pregunta de investigación

1.2.1. Pregunta de investigación general

¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional con los hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Arequipa, 2025?

1.2.2. Problemas específicos

- ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025?
- ¿Cuál es el nivel de hábitos de estudio que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025?
- ¿Cuál es la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con las dimensiones de los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025?

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo general

Relacionar la inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.

1.3.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.
- Identificar el nivel de hábitos de estudio que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.
- Determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de

Arequipa, 2025.

- Determinar la relación entre las dimensiones de la inteligencia emocional con las dimensiones de los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.

1.4. Sistema de hipótesis

1.4.1. Hipótesis general

- Ha: Existe una relación significativa y positiva entre inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de un colegio privado de Arequipa, 2025.
- Ho: No existe una relación significativa y positiva entre inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de un colegio privado de Arequipa, 2025.

1.4.2. Hipótesis específicas

- H1: Existe una relación significativa y positiva entre las dimensiones de la inteligencia emocional con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025
- H2: Existe una relación significativa y positiva las dimensiones de la inteligencia emocional con las dimensiones de los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025

1.5. Justificación

1.5.1. Justificación teórica

Habilidades como la empatía y el control de sí mismo son fundamentales para afrontar la presión de los estudios y mantener el impulso para aprender. Estas habilidades facultan a los alumnos a adecuarse con mayor eficacia a las exigencias del ambiente educativo, a la vez que favorecen relaciones interpersonales más positivas. Abordarlas desde un marco teórico sólido es imprescindible para entender su desarrollo y la manera en que afectan el desempeño escolar.

De manera complementaria, la teoría de la autorregulación académica de Zimmerman (2002) plantea que la consolidación de HA efectivos (planificación, organización y gestión del tiempo) optimiza el rendimiento académico. En esa línea, el presente estudio pretende esclarecer cómo la IE y los HA interactúan.

1.5.2. Justificación práctica

Este estudio proporcionará a educadores, psicólogos y autoridades de instituciones educativas privadas de Arequipa información que puede orientar la elaboración de estrategias que promuevan el progreso holístico del alumnado. Desde la evidencia generada, será posible implementar programas de intervención orientados a fortalecer las competencias emocionales y los HA saludables, con la intención de mejorar el desempeño académico y el bienestar socioemocional de los educandos.

Asimismo, los hallazgos podrán emplearse en la formación docente, subrayando la trascendencia de integrar la dimensión emocional en las prácticas de enseñanza. Este enfoque permitirá a los maestros adoptar una perspectiva verdaderamente holística del aprendizaje, que no se limite al dominio de contenidos, sino que incorpore la regulación y comprensión de las emociones del estudiante, promoviendo así una educación más completa, equitativa y eficaz.

1.5.3. Justificación social

Este estudio responde a una necesidad apremiante: atender de manera integrada el bajo desempeño escolar, el estrés, la ausencia de motivación y las dificultades emocionales que enfrentan numerosos adolescentes. En Arequipa, donde los colegios privados sostienen altos estándares de desempeño, resulta imprescindible promover un equilibrio entre la formación emocional y la adquisición de HA eficaces. No se trata solo de alcanzar buenas calificaciones, sino de fortalecer competencias socioemocionales que permitan a los educandos gestionar el estrés, sostener su bienestar y hacer frente a las exigencias escolares con mayor confianza y eficacia. Al aportar evidencia para diseñar intervenciones escolares más completas, la

investigación beneficia directamente a estudiantes, familias y comunidades educativas, contribuyendo a entornos de aprendizaje más saludables y sostenibles.

1.5.4. Justificación metodológica

Fundamentada en el método científico, esta investigación emplea instrumentos estandarizados y validados que aportan validez, confiabilidad y posibilidad de réplica en distintos entornos y alumnado. La replicabilidad resulta crucial, pues permite contrastar y verificar hallazgos en estudios posteriores, fortaleciendo el acervo teórico del campo. El uso de mediciones validadas asegura datos precisos, objetivos y cuantificables, lo que robustece la interpretación de resultados y reduce la probabilidad de sesgos.

Este enfoque posibilita comprender en mayor detalle el vínculo entre los factores evaluados y el modo en que la integración escolar y social incide en el crecimiento académico y psicológico del estudiantado. Asimismo, respalda iniciativas orientadas al bienestar emocional y social, además del rendimiento académico, contribuyendo a un enfoque educativo integral alineada con los objetivos de desarrollo humano. Al seguir un diseño metódico y fundamentado, el estudio ofrece información confiable para futuras intervenciones y programas destinados a aumentar el desempeño académico de los adolescentes.

1.5.5. Limitaciones

Entre las principales limitaciones, se identificó la resistencia a participar por parte de algunos estudiantes; sin embargo, mediante la socialización del estudio se logró asegurar la muestra requerida. Otra limitación fue la escasez de antecedentes recientes directamente comparables; no obstante, se subsanó con una revisión bibliográfica exhaustiva y la inclusión de estudios que abordaron variables afines, lo que permitió sostener y contextualizar adecuadamente los hallazgos.

Capítulo II

Marco teórico

2.1. Antecedentes

2.1.1. Antecedentes internacionales

Auqui y Guamán (2020), en Ecuador, investigaron el vínculo entre la IE y los HA en alumnos de bachillerato. Fue una investigación cuantitativa, básica, de campo, observacional de alcance correlacional; se evaluaron a 154 educandos mediante los instrumentos: TMMS-24 y el CASM-85. Los resultados describieron que la IE se distribuyó en 15,6 % alto, 45,5 % medio y 39,0 % bajo, mientras que en los HA resaltó la tendencia positiva con un 77,9 %, seguida de tendencia media con un 14,3 % y tendencia negativa con un 7,8 %. Por último, se identificó que no existía un vínculo entre IE y HA ($\rho = 0,022$; $p = 0,786$). Se concluyó que no hay una conexión significativa entre la IE y los HA en esta población, y se aceptó la hipótesis nula.

Requejo et al. (2023), en España, investigaron la conexión entre la forma en que se resuelven ejercicios matemáticos (RPM) con las funciones ejecutivas (FE), la IE y los hábitos y técnicas de estudio (HTE). Fue un estudio correlacional y transversal en donde se trabajó con 70 alumnos de 9 a 12 años de cinco escuelas. Los resultados mostraron que la RPM se vinculaba con FE, IE y HTE (correlaciones parciales controlando CI: FE, $\rho = .401$, $p < .01$; IE, $\rho = .273$, $p < .01$; HTE, $\rho = .286$, $p < .01$); a nivel de subescalas, la RPM se vinculó con fluidez fonológica ($\rho = .356$, $p = .002$), planificación ($\rho = .257$, $p = .032$) e inhibición ($\rho = .337$, $p = .004$). Se concluyó que distintas habilidades matemáticas dependen de perfiles neuropsicológicos diferenciales, por lo que se recomienda una intervención pedagógica específica para la RPM y otra para el cálculo, incorporando el entrenamiento de FE, el fortalecimiento de IE y la mejora de HTE según la dificultad predominante del estudiante.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Arana y Tisnado (2018) investigaron el vínculo entre la IE y el desempeño escolar. Fue un estudio básico, correlacional, observacional y transeccional; se evaluó a 120 alumnas mujeres de 13 a 15 años, utilizando el BarOn ICE:NA y el registro de notas académicas. Como hallazgo, se identificó que no existía un vínculo entre la IE y el desempeño escolar, así como entre las dimensiones de IE con las notas en las diferentes asignaturas ($p > 0.05$), salvo entre adaptabilidad y desempeño escolar en general ($\rho = 0.209$; $p < 0.05$) y entre adaptabilidad y el rendimiento en matemática ($\rho = 0.236$; $p < 0.01$). Se concluyó que la adaptabilidad se vincula a un logro académico más adecuado, particularmente en matemática.

Ortiz (2021), en Perú investigaron de qué forma la IE afecta en el desarrollo de las competencias de interacción. Fue una investigación básica y descriptivo-correlacional; se evaluaron a 300 estudiantes de 1.º y 2.º de secundaria mediante cuestionarios. En los resultados se identificó un vínculo positivo muy fuerte entre IE y competencias comunicativas ($\rho = 0.996$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.992$), así como asociaciones altas por dimensiones: comprensión y expresión oral ($\rho = 0.976$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.953$), comprensión lectora ($\rho = 0.920$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.846$) y expresión escrita ($\rho = 0.950$; $p < 0.001$; $R^2 = 0.925$). Se concluyó que mayores niveles de IE se vinculan de manera directa y significativa con un mayor desarrollo de las competencias comunicativas en adolescentes.

Garay y Núñez (2021) investigaron la conexión entre la IE y los HA en adolescentes de tercer grado de secundaria. Fue un estudio cuantitativo, descriptivo-asociativo, observacional y transversal; se evaluaron a 75 estudiantes mediante el test “Conociendo mis emociones” y el CASM-85. Los hallazgos revelaron un vínculo directo y significativo entre IE y HA ($r_s = 0.290$; $p = 0.012$); con relación a las dimensiones, no se halló conexión con la forma de estudio ($r_s = -0.190$; $p = 0.103$) ni con el acompañamiento al estudio ($r_s = 0.112$; $p = 0.337$), pero sí con la resolución de tareas ($r_s = 0.275$; $p = 0.017$), la preparación para exámenes ($r_s = 0.274$; $p =$

0.017) y la forma de escuchar ($r_s = 0.306$; $p = 0.008$). Se concluyó que una mayor IE se asocia de manera significativa, aunque de magnitud baja, con mejores HA, particularmente en la ejecución de pendientes, el prepararse para las evaluaciones y la escucha en clase.

Cerna (2022), en Perú, investigó el vínculo entre los HA y la tolerancia a la frustración. Fue una investigación cuantitativa, correlacional, observacional y transversal; se evaluó a 246 alumnos de secundaria con el CASM-85 y la escala ETAF. Como resultados se reconoció un vínculo positivo de magnitud moderada entre los fenómenos evaluados ($r_s = .302$; $p < .001$); por grado, la relación fue significativa en primero ($r_s = .308$; $p = .017$), segundo ($r_s = .445$; $p = .002$) y tercero ($r_s = .317$; $p = .036$), pero no en cuarto ($r_s = .255$; $p = .095$) ni quinto ($r_s = .224$; $p = .117$); por género, la asociación fue más alta en mujeres ($r_s = 0.354$; $p < .001$; $n = 103$) que en varones ($r_s = 0.294$; $p < .001$; $n = 142$). Se concluyó que mejores HA se asocian de manera significativa con mayor tolerancia a la frustración en alumnos de nivel secundario, con un efecto más marcado en los primeros grados y en el sexo femenino.

Monteza y Pilco (2023) investigaron el vínculo entre la IE y los HA en educandos de 3.º a 5.º de secundaria. Fue una investigación cuantitativa, descriptivo-correlacional, observacional y transversal; se evaluaron a 171 estudiantes con el Bar-On ICE-NA y el CASM-85. Los hallazgos revelaron que la IE en general no se relacionaba con los HA ($p = 0.741$), aunque sí se hallaron asociaciones entre los componentes de IE: relaciones interpersonales ($p = 0.000$) e intrapersonales ($p = 0.007$), manejo del estrés ($p = 0.002$) y adaptabilidad ($p = 0.036$) con los HA. Se concluyó que, aunque no hay un vínculo entre la IE global y los HA, ciertas competencias emocionales específicas sí se vinculan con mejores hábitos, y factores sociodemográficos como edad, grado y estructura familiar se asocian al desarrollo de dichos hábitos.

2.1.3. Antecedentes locales

Viza (2020), en Arequipa, investigó el vínculo entre las emociones y el proceso de aprendizaje. Fue una investigación básica, descriptivo-asociativa y observacional; se tuvo una muestra de 50 infantes evaluados mediante encuestas y cuestionarios. Como hallazgos se evidenció un vínculo positivo y significativo entre emociones y aprendizaje infantil ($r=0.502$; $p<0.001$), así como asociaciones significativas en los contrastes específicos: proceso educativo general ($r=0.341$; $p<0.001$), aprendizaje cognitivo ($r=0.509$; $p<0.001$) y aprendizaje inicial ($r=0.514$; $p<0.001$). Se concluyó que las emociones se asocian de manera significativa con la adquisición de nuevos saberes en los infantes, favoreciendo la obtención de resultados educativos relevantes.

Guerra (2023), en Arequipa, investigó el vínculo entre la IE y los HA en alumnos de inglés. Fue una investigación cuantitativa, descriptivo-asociativa, observacional y transversal; se evaluaron a 243 estudiantes con el Bar-On ICE-NA y el CASM-85 Revisión-98. Los resultados mostraron un vínculo positivo alto entre las variables ($r_s = 0,896$; $p<0,001$) y asociaciones también altas con cada dimensión de los HA: forma de estudio ($r_s=0,887$; $p<0,001$), resolución de tareas ($r_s = 0,848$; $p<0,001$), preparación para exámenes ($r_s = 0,845$; $p<0,001$), forma de escuchar la clase ($r_s = 0,871$; $p<0,001$) y acompañamiento al estudiar ($r_s = 0,832$; $p<0,001$). Se concluyó que un aumento de IE se vincula significativamente con mejores HA en universitarios, lo que respalda la pertinencia de intervenciones que fortalezcan competencias emocionales para optimizar el desempeño académico.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Definición de hábitos de estudio

Los HA comprenden la administración eficiente del tiempo (que permite distribuir de manera equilibrada los pendientes académicos y personales) y la planificación detallada de tareas, lo que proporciona una estructura ordenada para abordar el aprendizaje. Incluyen,

además, la revisión sistemática del material, práctica que consolida conocimientos y favorece la retención a largo plazo. Del mismo modo, abarcan el uso de estrategias específicas (como el resumen, los mapas mentales y la autoevaluación) orientadas a optimizar el entendimiento y el dominio de los contenidos (Delgado & Ruiz, 2021).

El estrecho vínculo entre los HA y el logro académico radica en que estos resultan esenciales para gestionar con eficacia tanto el volumen de información como las demandas escolares. Hábitos bien establecidos permiten organizar el tiempo, priorizar tareas y abordar las materias de forma estructurada, lo cual fomentan un entendimiento más detallado y sostenido. Asimismo, fomentan habilidades clave (autodisciplina, autocontrol y responsabilidad) que ayudan a enfrentar la presión académica sin caer en estrés excesivo ni en la procrastinación. Además, quienes cultivan estos hábitos se adaptan mejor a los exámenes, trabajos y proyectos, fortaleciendo su capacidad para alcanzar metas y sostener un desempeño constante (Universia, 2021).

De acuerdo con Driscoll (2020), el desarrollo y fortalecimiento de los HA se sustenta en la repetición deliberada de conductas que promueven un aprendizaje eficaz y se ajustan a las particularidades de cada estudiante. Esta repetición convierte en rutinas automáticas prácticas como la organización del tiempo, la revisión continua y la aplicación de estrategias de memorización y comprensión, optimizando el rendimiento y la preparación para los exámenes. Gagné y Driscoll subrayaron, además, que estos hábitos no son universales ni estáticos: deben personalizarse según fortalezas, áreas de mejora, estilos de aprendizaje y preferencias, de modo que evolucionen al ritmo de los cambios académicos y personales, y contribuyan a un proceso de aprendizaje más dinámico y sostenible.

2.2.2. Dimensiones de hábitos de estudio

Las dimensiones de los HA, planteadas por Vicuña (2014) en el instrumento CASM-85, se estructuran en los siguientes aspectos:

Estrategias de estudio. Comprenden el grupo de técnicas y métodos que el educando emplea para optimizar el procesamiento, la consolidación y el acceso a la información. Su propósito es mejorar tanto la comprensión como la memoria, permitiendo abordar los contenidos de manera planificada y eficaz. Entre las más utilizadas se encuentran la lectura activa, que implica subrayado, anotaciones y formulación de preguntas para un análisis profundo del texto (Ernst et al., 2022); la toma de notas, que ordena las ideas principales de forma lógica y personal para facilitar revisiones posteriores; y la elaboración de resúmenes, que exige sintetizar y reformular la información, consolidando la comprensión. Asimismo, la repetición espaciada favorece la memoria a largo plazo al distribuir las sesiones de estudio en intervalos progresivos, reduciendo el olvido y fortaleciendo la retención. La eficacia de estas estrategias es a razón de la facultad del educando para ajustarlas con flexibilidad según la complejidad del material, sus necesidades y su estilo cognitivo, identificando cuándo conviene modificar o combinar técnicas para alcanzar sus metas académicas. Esta adaptabilidad no solo mejora el aprendizaje, sino que también fortalece la autonomía y la confianza del estudiante (Móndrago et al., 2017).

Resolución de tareas. Esto supone que el estudiante no solo cumpla con sus deberes escolares, sino que lo haga de manera organizada y eficiente, fortaleciendo habilidades clave para el éxito académico. Este proceso integra la planificación (establecer prioridades y desglosar pasos para completar cada actividad) la autodisciplina (mantener el foco y minimizar distracciones) y una gestión eficaz del tiempo (distribuir las tareas de forma equilibrada para evitar acumulaciones y el estrés asociado) (Aeon et al., 2021).

Desarrollar la capacidad de resolver tareas con eficacia consolida un enfoque estructurado del aprendizaje y mejora el desempeño escolar. Asimismo, fomenta responsabilidad y compromiso con las metas, al impulsar la autonomía para fijar y cumplir plazos. Con el tiempo, una gestión adecuada de las tareas refuerza la autoconfianza en las propias habilidades y promueve una actitud de iniciativa y entusiasmo frente a los desafíos académicos. A largo plazo, estas competencias no solo potencian el rendimiento educativo, sino que también se transfieren a otros contextos, preparando al estudiante para asumir responsabilidades en su vida profesional y personal (Sitzmann & Ely, 2023).

Preparación para los exámenes. Constituye una dimensión central de los HA, pues implica la revisión de los contenidos trabajados. La planificación anticipada y el empleo de técnicas de autoevaluación (como la resolución de exámenes anteriores) son estrategias clave para consolidar el aprendizaje y atenuar la ansiedad asociada a la evaluación (Zimmerman, 2002). Cuando el estudiante se organiza y utiliza métodos efectivos, adopta un enfoque activo y autónomo del estudio que incrementa su confianza y su rendimiento académico. En consecuencia, la preparación adecuada no solo optimiza los resultados, sino que también fortalece habilidades de organización, autogestión y análisis críticos (Ahmady et al., 2021).

Esta preparación descansa, además, en la constancia y en un enfoque proactivo. La constancia supone dedicar tiempo de manera regular a repasar y reforzar los contenidos, evitando la acumulación de material en los días previos a la prueba. Ello reduce el estrés del estudio de última hora y favorece una retención más sólida y duradera, manteniendo la información “fresca” y facilitando la comprensión de temas complejos sin caer en la saturación o el agotamiento mental (Orozco, 2022). El enfoque proactivo, por su parte, implica asumir la responsabilidad del propio aprendizaje: establecer metas, elaborar un plan de estudio a lo largo del curso, identificar a tiempo las áreas de dificultad, aprovechar recursos complementarios (como tutorías y ejercicios prácticos) y realizar revisiones periódicas del material (Xu et al.,

2023).

Forma de escuchar la clase. Prestar atención y participar activamente en clase constituye un componente clave de los HA. La escucha activa (que implica atención sostenida, toma pertinente de apuntes y formulación de preguntas) favorece el entendimiento de los conceptos y la retención de conocimientos presentada en aula (Voyer et al., 2022). Mientras que la participación activa (expresada en esfuerzo, persistencia, concentración, formulación de preguntas y comunicación en clase) se relaciona con mejores resultados de aprendizaje, incluida la satisfacción académica, el rendimiento y la conformación de facultades superiores como el pensamiento crítico (Li & Xue, 2023).

Acompañamiento al estudio. Se refiere al contexto y al soporte con el que cuenta el educando durante su proceso de aprendizaje. Este apoyo puede provenir de padres, tutores o compañeros de clase, quienes influyen en la motivación y como enfrenta verdaderos retos. Un entorno de estudio adecuado y un acompañamiento constante potencian la conformación de buenos hábitos y el desempeño escolar (Machado et al, 2024).

2.2.3. Sustento teórico de los hábitos de estudio

Teoría sociocultural de Vygotsky (1920-1934). Vygotsky planteó que el conocimiento se construye en comunidad y explicó la zona de desarrollo próximo (ZDP) como el espacio entre las capacidades actuales del individuo y aquellas que puede alcanzar con la guía de otros más experimentados (docentes, compañeros o familiares) En este marco, los HA se moldean y fortalecen mediante el acompañamiento de estas figuras, quienes ofrecen modelos, estrategias y retroalimentación que el estudiante internaliza y adapta a su propio estilo de aprendizaje (Strelchenko, 2017).

El entorno social incide de manera directa en la adopción y el perfeccionamiento de dichos hábitos. El diálogo con maestros y pares facilita la adquisición de métodos de organización, técnicas de memorización y habilidades de planificación; a través de estas

interacciones, no solo se incorporan estrategias concretas, sino que también se activa el propio mecanismo de aprendizaje, favoreciendo una autorregulación más sólida. Asimismo, el apoyo de figuras significativas (como padres o tutores) brinda motivación y sostén emocional, estimulando la persistencia frente a las dificultades académicas (Strelchenko, 2017).

Teoría del procesamiento de la información (1968). Este modelo fue desarrollado por Atkinson y Shiffrin (1968), quienes concibieron el aprendizaje como un mecanismo activo y complejo mediante el cual el educando selecciona, organiza y retiene la información en la memoria. Desde esta perspectiva, los HA operan como estrategias de control que optimizan el ingreso, el procesamiento y la consolidación de los contenidos: prácticas como la elaboración de síntesis, hacer anotaciones y la revisión periódica favorecen la codificación profunda, facilitan la transferencia de la información desde la memoria operativa a la memoria permanente y aseguran que el conocimiento sea comprensible, durable y fácilmente recuperable. En consecuencia, adoptar estrategias que estructuren y jerarquicen los materiales de acuerdo con los objetivos académicos ayuda a prevenir la sobrecarga cognitiva y a mejorar de manera sostenida el rendimiento académico.

Teoría de la autorregulación (2002). Zimmerman (2002) sostuvo que los estudiantes exitosos asumen un rol activo y responsable en su aprendizaje, gestionándolo de forma independiente y estratégica. En este marco, la adquisición de habilidades se orienta a organizar y autorregular la conducta académica: se establecen metas claras, hacen un seguimiento de su progreso y ajustan sus estrategias cuando enfrentan dificultades o cuando los métodos empleados no ofrecen los resultados esperados. El enfoque enfatizó la capacidad de reflexionar sobre las propias habilidades, reconocer debilidades y aprovechar oportunidades para reajustar perspectivas y estrategias con miras al logro de los objetivos.

La autorregulación se vincula estrechamente con los hábitos, que expresan en la práctica el manejo del tiempo, la dosificación del esfuerzo y la constancia en la dedicación. Así, los

estudiantes autorregulados elaboran planes de estudio, priorizan tareas y evalúan su rendimiento para asegurar un avance adecuado. Esta autogestión no solo permite que los estudiantes se desenvuelvan mejor académicamente, sino que también fortalece la autoeficacia y la motivación intrínseca, al percibir los educandos que controlan su aprendizaje y que sus logros se alimentan de su propio esfuerzo y de la retroalimentación recibida.

Asimismo, la autorregulación implica habilidades de control emocional (como la gestión de la ansiedad y la frustración) esenciales para recuperarse de los tropiezos académicos sin perder la motivación.

2.2.4. Hábitos de estudio en adolescentes

En la adolescencia confluyen cambios neurobiológicos, sociales y escolares que condicionan los HA; en particular, el retraso circadiano sumado a los horarios escolares tempranos reduce el tiempo y la calidad del sueño, afectando la atención sostenida y la constancia, por lo que la higiene del sueño se vuelve un componente crítico del hábito saludable (Wheaton et al., 2016).

Se han confirmado asociaciones longitudinales y bidireccionales entre la calidad/tiempo de sueño y el desempeño escolar, de modo que dormir mejor se vincula con mayor compromiso y un uso más eficiente de estrategias de aprendizaje (Bacaro et al., 2023). En secundaria, la gestión del tiempo y la estructuración de sesiones breves y distribuidas superan consistentemente al estudio concentrado de última hora, aunque muchos adolescentes siguen privilegiando la relectura y el subrayado por sobre la práctica de recuperación (Sultana et al., 2025)

La evidencia sobre tareas escolares indica que la relación tiempo-deberes-rendimiento aumenta con el grado escolar y que los beneficios se observan con cargas moderadas, lo que respalda hábitos de trabajo en casa planificados y realistas (Cooper et al., 2006). En esa línea, dedicar un tiempo intermedio a las tareas y sostener rutinas consistentes se asocia con mejores

calificaciones frente a los extremos de muy poco o demasiado tiempo, subrayando la importancia de la dosificación y la planificación cotidiana (Ozyildirim, 2022).

La cultura digital introduce distractores que erosionan los hábitos: el uso concurrente del smartphone durante el estudio y las interrupciones digitales se relacionan con menor rendimiento y con procesos atencionales fragmentados, por lo que conviene establecer reglas explícitas de control de dispositivos en el plan de estudio del adolescente (Martin et al., 2025). Al mismo tiempo, un clima escolar que modela y retroalimenta la autorregulación (mediante prácticas como la autoevaluación formativa y la planificación guiada) fortalece hábitos sostenibles en secundaria (Panadero, 2017). Las intervenciones centradas en la autoevaluación y el monitoreo metacognitivo muestran efectos positivos sobre la autorregulación y la autoeficacia, que luego se traducen en rutinas de estudio más consistentes (Panadero, 2017).

El entorno familiar sigue siendo un modulador clave: meta-análisis indican que la implicación parental (en especial las expectativas académicas y la socialización académica) se asocia positivamente con el desempeño, en parte porque estructura tiempos, espacios y normas de estudio en casa (Erdem & Kaya, 2020).

En resumen los HA efectivos en adolescentes combinan sueño suficiente y de calidad, planificación temporal realista de deberes, control de distractores digitales, uso de estrategias de alta utilidad (práctica espaciada y recuperación) y apoyos escolares y parentales que modelan y refuerzan la autorregulación cotidiana.

2.2.5. Definición de inteligencia Emocional

Desde la perspectiva de Goleman (1995), la IE no se limita a las emociones en sí, sino al modo en que se regulan y se aplican para afrontar situaciones diversas y resolver problemas. Esta competencia integra el autoconocimiento emocional (distinguir y entender las emociones de uno mismo y su impacto) y la autorregulación (modular estados afectivos potencialmente disruptivos para mantener la calma, actuar con control y evitar respuestas impulsivas).

En línea con ello, Mayer et al. (2016) subrayaron la facultad de reflexionar con las emociones y emplearlas estratégicamente para optimizar el pensamiento, promover el crecimiento individual y favorecer una adaptación eficaz en distintos contextos sociales. Para Mayer et al. (2016), la IE se concibe como la facultad para distinguir, entender y gestionar las emociones de uno mismo y las de otros, con el propósito de facilitar el razonamiento y fortalecer las relaciones interpersonales; por ello, se considera un componente clave del bienestar emocional, las habilidades sociales y el éxito en distintas áreas de la vida.

2.2.6. Dimensiones de inteligencia emocional

Las dimensiones de trabajo descritas en el manual profesional del Bar-On ICE- NA, una de las herramientas más empleadas para evaluar la IE en jóvenes de 7 a 18 años, constituyen un marco conceptual y operativo para su medición (Bar-On & Parker, 2018).

Intrapersonal. Alude a la facultad de autoconocimiento emocional: distinguir las emociones y estados internos de uno mismo, y comprender cómo afectan en la conducta. Integra componentes como el autocontrol, la autoestima y la generación consciente de emociones positivas. El autocontrol permite regular y gestionar las respuestas emocionales, evitando reacciones impulsivas y manteniendo el equilibrio aun en situaciones exigentes. La autoestima, por su parte, se vincula con una valoración favorable de la propia persona y la seguridad en las capacidades individuales; una autoestima sólida facilita afrontar desafíos con mayor seguridad y mitiga el impacto de emociones como, la ansiedad o el temor a fracasar. En conjunto, esta dimensión favorece una relación saludable con uno mismo, un mejor manejo emocional y una mayor estabilidad personal.

Interpersonal. Es la facultad de entender, manejar y administrar las emociones de otras personas mediante la empatía, la asertividad y las habilidades de comunicación emocional. La empatía implica estar en el lugar del otro y reconocer lo que percibe o siente, favoreciendo vínculos genuinos y respuestas sensibles a sus necesidades emocionales. La asertividad, por su

parte, supone expresar emociones y opiniones de forma clara y respetuosa, comunicando deseos, necesidades y límites sin agresión ni sumisión, lo que promueve interacciones honestas y relaciones basadas en el respeto mutuo. Esta dimensión también abarca la facultad de inferir y representar los estados internos ajenos (intenciones, preferencias, motivaciones y pensamientos); aun cuando tales representaciones puedan ser parcialmente inexactas, resultan funcionales para el entendimiento y la convivencia en contextos sociales, constituyendo una habilidad clave para la vida en sociedad (Jurado et al., 2020).

Adaptabilidad. La adaptabilidad, como dimensión de la IE, alude a la facultad de ajustar pensamientos, emociones y comportamientos según las circunstancias. Supone resolver problemas con eficacia y modular las propias respuestas afectivas y actitudes ante situaciones nuevas o cambiantes, de modo que los desafíos no deterioren el desempeño ni el bienestar. No se limita a aceptar el cambio: exige una disposición activa a revisar creencias y métodos, mantener una mentalidad abierta y receptiva, explorar alternativas, ensayar enfoques distintos y asumir riesgos calculados orientados a la mejora. Esta disposición fortalece la flexibilidad cognitiva y emocional, favorece respuestas creativas y resilientes ante la incertidumbre e incrementa la capacidad de prosperar en entornos dinámicos. Asimismo, integra una postura estratégica frente a los problemas (evaluando opciones y tomando decisiones informadas) y la habilidad de regular las emociones en contextos de presión o ambigüedad, preservando la estabilidad emocional sin comprometer el avance.

Manejo del estrés. Es la facultad de regular las propias respuestas emocionales ante situaciones de presión o tensión. Implica tolerar la adversidad sin perder la estabilidad afectiva y conservar el equilibrio incluso en contextos de crisis. Quienes desarrollan esta habilidad muestran mayor resiliencia: afrontan problemas y contratiempos sin recurrir a reacciones impulsivas o desadaptativas, lo que facilita una respuesta más racional y ponderada, decidir en base a la información, y la preservación del bienestar general al reducir el impacto emocional

y físico del estrés sostenido.

Un componente central de esta competencia es la autorregulación emocional, que supone identificar y gestionar oportunamente las emociones antes de que alcancen niveles críticos. Para ello resultan eficaces estrategias como la respiración profunda, la meditación o atención plena, la reestructuración cognitiva y el enfoque en soluciones prácticas. El ejercicio sistemático de estas técnicas no solo atenúa la reactividad y mantiene la calma en momentos de alta demanda, sino que también fortalece la autoconfianza y el optimismo: al percibirse capaces de modular sus reacciones, las personas encaran los desafíos con una disposición más positiva y segura, potenciando su desempeño y su capacidad de resolución.

Estado de ánimo. El estado de ánimo positivo, como dimensión de la IE, implica sostener una actitud optimista aun ante la dificultad. Este rasgo potencia la motivación intrínseca y la resiliencia emocional, favoreciendo un enfoque proactivo tanto en la vida diaria como en las interacciones con otros. Al ofrecer sentido y propósito a las actividades diarias, facilita el compromiso con los objetivos incluso en contextos adversos; a la vez, facilita una recuperación más rápida frente a los contratiempos, promoviendo el aprendizaje y evitando patrones de pensamiento negativos que erosionan el bienestar psicológico. En el plano social, una disposición optimista y abierta suele atraer a los demás y mejorar la comunicación y el entendimiento mutuo, creando entornos de apoyo y colaboración fundamentales para afrontar situaciones difíciles con una red sólida. Asimismo, contribuye directamente a un mejor estado de salud, tanto mental como físico, al ayudar a reducir los niveles de estrés y a reforzar las defensas del organismo (Goleman, 1998).

2.2.7. Teorías que sustentan la inteligencia emocional

Modelo de habilidad de Salovey y Mayer (1990). El modelo de habilidades concibe la IE como un grupo de facultades para percibir, emplear, entender y regular las emociones de forma adaptativa. Desde esta perspectiva, las personas con mayor IE integran con más eficacia

la información emocional en sus procesos de pensamiento y actúan de forma constructiva ante las emociones propias y ajenas. La teoría sostuvo que la IE constituye una forma de inteligencia legítima y diferenciada de otras, como la inteligencia cognitiva (Mayer et al., 2016).

En términos aplicados, el modelo identifica habilidades específicas medibles y desarrollables, lo que lo vuelve especialmente útil en contextos educativos y de psicología clínica. La percepción emocional permite reconocer señales afectivas, base de la empatía; la facilitación emocional favorece el uso estratégico de las emociones para resolver problemas y decidir; la comprensión emocional ayuda a interpretar la dinámica y el significado de los estados emocionales; y la regulación emocional posibilita gestionarlos de forma constructiva para una mejor adaptación a diversas situaciones (Huaranca & Villafuerte, 2023).

Modelo de Goleman (1995). Goleman (1995) sostuvo que las personas con altos niveles de IE aprovechan mejor estas competencias para regular sus emociones y desempeñarse con eficacia. Su propuesta, conocida como modelo de competencias emocionales, es un modelo mixto porque integra habilidades y rasgos de personalidad, especialmente en el ámbito laboral. Plantea que la IE es una capacidad que reúne competencias personales y sociales necesarias para sobresalir en entornos organizacionales.

Si bien inicialmente propuso cinco componentes, Goleman los consolidó en cuatro: autoconocimiento, autodominio, conciencia social y habilidades sociales, cada uno con competencias específicas. El autoconocimiento implica distinguir las propias emociones y realizar una autoevaluación precisa; el autodominio abarca el autocontrol y la adaptabilidad; la conciencia social incluye el ponerse en el lugar de otros y la lectura del contexto organizacional; y las habilidades sociales comprenden, entre otras, el liderazgo, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Este modelo resulta especialmente valioso para incorporar la IE en los espacios organizacionales, pues orienta el fortalecimiento de competencias emocionales en agentes clave (como líderes y gestores de equipos) y subraya que

dichas competencias pueden aprenderse y perfeccionarse con la experiencia. Dado que los aspectos emocionales influyen en la toma de decisiones, alcanzar un equilibrio resulta crítico, particularmente en estudiantes adolescentes en proceso de desarrollo (Cervantes & Rojas, 2023).

2.2.8. IE en adolescentes

La adolescencia se caracteriza por un desbalance madurativo entre sistemas límbicos altamente reactivos y corteza prefrontal aún en desarrollo, lo que aumenta la labilidad emocional y la impulsividad y vuelve especialmente relevantes las competencias de regulación propias de la inteligencia emocional (Arain et al., 2013; Konrad et al., 2013). En términos de medición, la IE adolescente se ha evaluado con modelos de habilidad y modelos de rasgo/percepción, mostrando evidencias aceptables de fiabilidad y validez y relaciones diferenciales con resultados académicos y de salud mental (Bru-Luna et al., 2021; O'Connor et al., 2019). En primeros años de secundaria un mayor puntaje de IE como habilidad se asocia con mejor funcionamiento psicosocial, mayor competencia social y mejor rendimiento en artes del lenguaje (Mayer et al., 2003)

En cuanto a resultados educativos, se ha reportado asociaciones positivas y consistentes entre IE y rendimiento académico en muestras escolares y de secundaria, (Sánchez-Álvarez et al., 2020). Estos efectos se explican, en parte, por rutas mediadas: la IE favorece estrategias autorreguladas y el compromiso cognitivo, que a su vez sostienen HA y desempeño bajo condiciones de alta demanda escolar (Sánchez-Álvarez et al., 2020).

En salud mental, la IE (especialmente las ramas de percepción y comprensión) predice menor mantenimiento de síntomas depresivos y de soledad a seguimiento en población escolar, destacando el papel protector de las habilidades emocionales específicas (Davis et al., 2019). Asimismo, trayectorias con mejor claridad emocional a lo largo de la adolescencia se asocian con mejores indicadores psicosociales, lo que sitúa a la comprensión emocional como un

objetivo de desarrollo clave (Haas et al., 2019). Los cambios en estrategias de regulación durante estos años se relacionan de modo prospectivo con ansiedad y afecto, reforzando la necesidad de entrenar regulación como componente de la IE (Schneider et al., 2018).

2.2.9. Relación entre inteligencia emocional y hábitos de estudio

La evidencia indicó que la IE predice el rendimiento académico con un tamaño de efecto promedio de $\rho \approx .20$, manteniéndose significativo aun cuando se controlan habilidades cognitivas y rasgos de personalidad; ello sugiere validez incremental de la IE sobre marcadores cognitivos del desempeño escolar (MacCann et al., 2020). En cuanto a los HA, no basta con incrementar las horas dedicadas: los mejores resultados provienen de hábitos y procesos de autorregulación (gestión del tiempo, metacognición y regulación del esfuerzo) que explican diferencias de rendimiento incluso controlando el total de horas de estudio (Walck-Shannon et al., 2021).

Las investigaciones relacionan la IE y HA, por ejemplo, en entornos híbridos durante COVID-19, la IE se asoció positivamente con HA y dicha relación se fortaleció a través de la implicación cognitiva como mediadora, sugiriendo que la IE ayuda a construir y sostener rutinas eficaces bajo condiciones demandantes (Iqbal et al., 2022). En conjunto, estos hallazgos respaldan un modelo de efectos encadenados en el que la IE optimiza el manejo de emociones académicas, potencia la autoeficacia y, por esa vía, consolida hábitos como la planificación, la gestión del tiempo y el esfuerzo sostenido, repercutiendo finalmente en un mejor rendimiento (Baños et al., 2023; Iqbal et al., 2022; MacCann et al., 2020)

2.3. Definición de términos básicos

Dimensión intrapersonal. Hace referencia a la facultad de autoconocimiento y autocontrol emocional. Incluye la habilidad de comprender y reflexionar sobre las propias emociones, pensamientos y motivaciones, el empleo de recursos para regular los estados emocionales internos (Bar-On & Parker, 2011).

Dimensión interpersonal. Se refiere a la facultad para interactuar y relacionarse intrínsecamente con los otros, reconociendo y comprendiendo sus emociones. Esto incluye el ponerse en el lugar de otros, comunicarse de manera efectiva y la gestión adecuada de las relaciones sociales (Goleman, 1995).

Dimensión adaptabilidad. Mecanismo inherente personal que permite ajustar las emociones, pensamientos y acciones a situaciones nuevas. Se trata de la capacidad para hacer frente y gestionar los desafíos de manera flexible, buscando soluciones efectivas (Bar-On & Parker, 2011).

Dimensión manejo del estrés. Habilidad de gestionar y regular las emociones ante situaciones que generan tensión o presión. Implica la habilidad de mantener el equilibrio emocional, la calma y el control en situaciones estresantes, y de utilizar estrategias adecuadas para reducir el impacto negativo del estrés en el bienestar psicológico (Bar-On & Parker, 2011).

Dimensión estado de ánimo. Se refiere a la disposición emocional general de los sentimientos predominantes que una persona experimenta a lo largo del tiempo. Un estado de ánimo positivo se asocia con una actitud optimista, motivación y resiliencia frente a los problemas, mientras que un estado de ánimo negativo puede generar desmotivación y afectar el rendimiento (Goleman, 1995).

Inteligencia. Es la habilidad para adquirir conocimientos, pensar de manera lógica, resolver desafíos y ajustarse a circunstancias novedosas. Incluye capacidades cognitivas como el razonamiento abstracto, la habilidad para comprender conceptos complejos, el aprendizaje a partir de experiencias previas y la aptitud para utilizar el conocimiento en la situación correcta (Macías, 2002).

Inteligencia emocional. Habilidades individuales e interpersonales que afectan la facultad para hacer frente a las exigencias contextuales, impactando el bienestar general y el éxito (Bar-On & Parker, 2011).

Hábitos de estudio. Se trata métodos, herramientas, enfoques, disposiciones y prácticas que facilitan el aprendizaje y contribuyen al desarrollo o mejora del desempeño académico (Delgado & Ruiz, 2021).

Capítulo III

Metodología

3.1. Enfoque de la investigación

Se tuvo un enfoque cuantitativo, debido a la necesidad de trabajar con datos numéricos y precisos, manejando un flujo de información para verificar las hipótesis establecidas con anterioridad (Ñaupas et al; 2018).

3.2. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo básico, porque se buscó contribuir a un marco teórico de investigación y no se realizó ningún tipo de intervención en las variables.

No se busca modificar o intervenir activamente en las variables, sino más bien observarlas, analizarlas y establecer posibles relaciones entre ellas para generar nuevo conocimiento que pueda ser utilizado en futuras investigaciones (Hernandez & Mendoza, 2018).

3.3. Nivel de investigación

Se trabajó con un nivel correlacional, ya que la finalidad era establecer una relación entre dos variables distintas al mismo nivel, se utilizó la investigación correlacional. En este tipo de estudio no se busca solo describir las variables, sino reconocer la dirección y magnitud de la relación entre las variables para comprender mejor cómo se comportan en conjunto dentro una misma población (Hernández y Mendoza, 2018).

3.4. Métodos de investigación

Se hizo empleo del método científico, que rigió los procesos de investigación de manera detallada, logrando que cada proceso pudiera ser fácilmente replicado (Ñaupas et al., 2018).

3.5. Diseño de investigación

El diseño fue no experimental, ya que no se produjo ningún tipo de intervención en las variables y se observó las mismas en el estado que se encontraron en su entorno natural, para ser analizadas con fines de describirlas y, posteriormente, ver el tipo de incidencia en su momento (Hernández y Mendoza, 2018).



M: Estudiantes de un colegio

O1: Inteligencia emocional

O2: Hábitos de estudio en estudiantes

r: La relación existente entre las dos variables

3.6. Población y muestra

3.6.1. Población

Se tuvo una población de 195 alumnos, tanto mujeres como varones, de 2.º a 5.º grado del nivel secundario de un colegio privado, procedentes de la ciudad de Arequipa, con edades de 14 a 16 años,

3.6.2. Muestra

La muestra fue censal, es decir, se evaluó a los 195 estudiantes con el fin de asegurar que los hallazgos del estudio sean representativos. La elección de quienes debían participar se realizó por medio de un muestreo por conveniencia siguiendo algunos criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión

- Estudiantes de 2.º a 5.º de secundaria de la institución educativa
- Estudiantes que colaboren en la aplicación de instrumentos
- Estudiantes que cuenten con el consentimiento informado firmado por sus

progenitores o apoderados

Criterios de exclusión

- Estudiantes que, pese a haber otorgado su consentimiento, no completaron adecuadamente los instrumentos, ya sea dejando respuestas en blanco, marcando la misma alternativa en todas las preguntas o seleccionando más de una opción.
- Estudiantes que se encontraban ausentes durante la fase de recojo de datos o que se retiren del estudio antes de culminar la aplicación de instrumentos.

3.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos

3.7.1. *Inventario de Bar-On ICE- NA*

Fue diseñado por Reuven Bar-On en el 2000 y adaptado para Perú en 2002 por Ugarriza y Pajares, mide habilidades emocionales y de interacción en sujetos de 7 a 18 años. Consta de 60 ítems divididos en cinco dimensiones (intrapersonal, interpersonal, manejo del estrés, adaptabilidad y estado de ánimo general) y utiliza una escala Likert. Su validez fue verificada mediante AFC en Canadá (N=9172) y en Perú (N=3374), con correlaciones en las escalas peruanas de 0.37 a 0.94. La confiabilidad mostró coeficientes de 0.77 a 0.88 en Canadá y entre 0.23 y 0.88 en Perú, demostrando consistencia interna y precisión en ambas versiones del instrumento (Ugarriza & Pajares, 2008).

El instrumento está organizado en cinco dimensiones clave:

- Intrapersonal. Mide las facultades vinculadas con la autoconciencia y la administración de las emociones propias.
- Interpersonal. Evalúa la facultad de establecer y continuar relaciones saludables, así como la empatía hacia los demás.
- Manejo del estrés. Explora la facultad para afrontar situaciones de presión y mantener la calma.
- Adaptabilidad. Analiza la flexibilidad y la capacidad para hallar soluciones a

problemas y adecuarse a los cambios.

- Estado de ánimo general. Mide aspectos como el optimismo y el estar disgustos con la vida.

Validez. Para la validez, Ugarriza y Pajares (2008) realizaron un AFC en una muestra de 3340 personas, obteniendo valores aceptables de validez de constructo para las dimensiones propuestas. Utilizaron la rotación de datos Varimax, identificando relaciones significativas entre las variables y las dimensiones planteadas en la versión resumida del instrumento. Por otra parte, una validación más reciente del instrumento por Matta y Olaya (2022) también realizó una validez encontrando coeficientes de ajuste GFI .920 y el índice de Tucker Lewis .919 destacando una alta validez del instrumento.

Confiabilidad. Matta y Olaya (2022), en su análisis bajo el omega de McDonald, obtuvieron una confiabilidad de 910 en la variable y sus dimensiones.

Calificación. Los puntajes del instrumento se ajustan para cumplir con el siguiente baremo: bajo (60- 120) regular (121-180) alto (181-240), por lo que estos puntajes se clasificaran siguiendo estas categorías (Matta & Olaya, 2022).

3.7.2. Hábitos de estudios CASM 85

El instrumento CASM-85 fue desarrollado por Vicuña en Lima en 1985 cuya adaptación más reciente es la de Figueroa en el 2019. Este instrumento está diseñado para identificar patrones de comportamiento relacionados con el estudio y proporcionar información útil para intervenciones educativas o programas correctivos. Compuesto de 53 ítems en su forma original. Analiza en cinco dimensiones: estrategias de estudio, resolución de tareas, preparación para los exámenes, la forma de escuchar la clase, acompañamiento en el estudio.

Validez. La validez del CASM-85 fue demostrada mediante correlación con rendimiento académico (coeficiente de .80, varianza explicada de 63.97 %), además del

análisis factorial confirmatorio indicando buena consistencia entre ítems TLI .874 y CFI .879, indicando buena consistencia entre los ítems y sus factores (Figueroa et al; 2019).

Confiabilidad. Se encontró un alfa de Cronbach de .84, indicando una buena confiabilidad del instrumento (Figueroa et al; 2019).

Calificación. Los puntajes del instrumento se adaptan a la siguiente escala para ser baremados malos hábitos de estudio (0-17). regulares hábitos de estudio (18-34) buenos hábitos de estudio (34- 53).

3.8. Procedimientos

En un primer momento, se pidieron los permisos necesarios a los representantes de la institución. Una vez se tuvo acceso a esta institución se coordinó los momentos y espacios de evaluación, de tal forma que no se afectaron las actividades académicas.

En la fecha acordada, se mandó la información del estudio con la población objetivo (finalidad, tratamiento de los datos e importancia) y se dio el formato de consentimiento informado para la firma por los padres o apoderados. Durante los días subsiguientes, y hasta un día antes de la evaluación, se recopilaban las autorizaciones debidamente firmadas.

El día de la evaluación, se convocó en el ambiente designado a los estudiantes con autorización; se les entregaron los cuestionarios, se explicó detalladamente el procedimiento de llenado y se supervisó la aplicación en el mismo espacio, a fin de resolver oportunamente cualquier duda. Luego se recogieron los instrumentos verificando que hayan sido completados en su totalidad, no presenten omisiones o respuestas inconsistentes como dobles alternativas marcadas.

3.9. Análisis y procesamiento de la información

Los datos identificados por medio de los instrumentos fueron organizados inicialmente en matrices detalladas, empleando para ello el programa Excel 2021. Luego, para realizar el análisis estadístico, la información se trasladó al programa SPSS 27.

En primera instancia, se efectuó la aplicación de la prueba de normalidad de Kolmogórov-Smirnov, lo cual permitió determinar que los datos se distribuían de modo paramétrico. De esta forma se empleó la prueba Rho de Spearman para confirmar las hipótesis propuestas. Este método completo de análisis garantizó que las conclusiones de la investigación estén fundamentadas en procesos estadísticos, ofreciendo una comprensión más profunda sobre el vínculo entre las variables investigadas.

3.10. Aspectos éticos

En este estudio, se puso un énfasis particular en la adhesión estricta a principios éticos asegurando el respeto, la protección y la seguridad de todos los integrantes, considerando que los educandos de 3.º, 4.º y 5.º de secundaria eran menores de edad. El proceso comenzó con la adquisición de los permisos de los progenitores o tutores legales y de la decisión voluntaria de los propios estudiantes. Dichos documentos fueron elaborados para asegurar la comprensión integral del propósito del estudio, los procedimientos involucrados y los posibles riesgos, mediante explicaciones claras y accesibles, adecuadas al grado de entendimiento de los educandos y sus familias. De este modo, la aceptación implicó no solo la autorización para participar, sino también un entendimiento consciente de su rol y de la naturaleza del estudio.

Así también, se garantizó el anonimato de la información recabada. Para ello, se implementaron medidas de protección de datos, como la limitación del acceso exclusivamente a la investigadora. Se estableció, además, que la información sería empleada solo con fines investigativos y que no serían compartidos con terceros ni destinados a propósitos distintos, resguardando así en todo momento la privacidad y la seguridad de los participantes.

3.11. Operacionalización de variables

Variable	Definición conceptual	Dimensiones	Ítems	Escala de medición	Baremos	Instrumento
Inteligencia emocional	Habilidades individuales e interpersonales que afectan la facultad para hacer frente a las exigencias contextuales, impactando el bienestar general y el éxito (Bar-On et al., 2018).	Intrapersonal	7, 17, 28, 31, 43, 53	Ordinal Escala	Bajo (60-120)	Bar-On ICE- NA
		Interpersonal	2, 5, 10, 14, 20, 24, 36, 41, 45, 51, 55, 59	Likert	Regular (121-180)	
		Manejo Estrés	3, 6, 11, 15, 21, 26, 35, 39, 46, 49, 54, 58		Alto (181-240),	
		Adaptabilidad	12, 16, 22, 25, 30, 34, 38, 44, 48, 57			
		Estado de animo	1, 4, 9, 13, 19, 23, 29, 32, 37, 40, 47, 50, 56, 60			
Hábitos de estudio	Se trata métodos, herramientas, enfoques, disposiciones y prácticas que facilitan el aprendizaje y contribuyen al desarrollo o mejora del desempeño académico (Delgado y Ruiz, 2021).	Estrategias de Estudio	1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12	Ordinal Escala	Malos hábitos de estudio (0-17)	Inventario de Hábitos de Estudio Cuestionario CASM-85
		Resolución de Tareas	13; 14; 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22	Likert	Regulares hábitos de estudio (18-34)	
		Preparación para Exámenes	23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33		Buenos hábitos de estudio (34-53).	
		Forma de Escuchar la clase	34, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45			
		Acompañamiento al estudio	46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53			

Capítulo IV

Resultados

4.1. Resultados descriptivos

Tabla 1

Caracterización de la muestra

		Género				Total	
		F		M			
		<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Edad	13	23	11,8 %	22	11,3 %	45	23,1 %
	14	29	14,9 %	33	16,9 %	62	31,8 %
	15	43	22,1 %	30	15,4 %	73	37,4 %
	16	10	5,1 %	4	2,1 %	14	7,2 %
	17	0	0,0 %	1	0,5 %	1	0,5 %
Total		105	53,8 %	90	46,2 %	195	100,0 %

El análisis de las edades mostró que el 37,4 % de los participantes tenía 15 años, seguido por un 31,8 % con 14 años, un 23,1 % con 13 años, un 7,2 % con 16 años, un 0,5 % tenía 17 años. Respecto al género, se identificó que el 53,8 % eran mujeres; y el 46,2 %, hombres. Esto indica que la edad más representativa era la de 15 años y que la mayoría eran mujeres.

Tabla 2

Niveles de inteligencia emocional

	<i>f</i>	%
Bajo	13	6,7 %
Medio	154	79,0 %
Alto	28	14,4 %

El análisis de los niveles de IE reveló que el 79 % obtuvo un nivel medio; el 14,4 %, alto; y únicamente el 6,7 %, bajo. La concentración mayoritaria en un nivel medio de IE sugiere un perfil de competencias emocionales presentes, pero aún no plenamente consolidadas: los estudiantes reconocen y modulan sus estados afectivos con eficacia variable, alternando entre regulación adaptativa y episodios de reactividad ante la presión.

Tabla 3*Niveles de hábitos de estudio*

	<i>f</i>	%
Malos	19	9,7 %
Regulares	139	71,3 %
Buenos	37	19,0 %

El análisis de los niveles de HA mostró que el 71,3 % presentó hábitos regulares, mientras que el 19,0 % evidenció hábitos malos. Solo el 9,7 % demostró tener buenos HA. El predominio de hábitos “regulares” indica una internalización parcial de rutinas académicas: existe cierta estructura (planificación básica, cumplimiento intermitente), pero las estrategias de alta utilidad y la constancia a lo largo del tiempo no aparecen plenamente automatizadas.

4.2. Resultados inferenciales

Tabla 4*Prueba de normalidad K-S*

	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig (p)
Hábitos de estudio	0,089	195	0,001
Estrategias de estudio	0,187	195	0,000
Resolución de tareas	0,130	195	0,000
Preparación para los exámenes	0,177	195	0,000
Forma de escuchar la clase	0,129	195	0,000
Acompañamiento al estudio	0,213	195	0,000
Inteligencia emocional	0,108	195	0,000
Intrapersonal	0,084	195	0,002
Interpersonal	0,150	195	0,000
Manejo del estrés	0,131	195	0,000
Adaptabilidad	0,126	195	0,000
Estado de ánimo	0,166	195	0,000

Nota. gl= grados de libertad

El análisis de normalidad mostró que todos los elementos analizados tenían un p-valor < 0,05, indicando que se distribuyen de forma no normal. Por ende, determina el empleo de

estadísticos no paramétricos para el análisis de los datos.

Tabla 5

Relación entre inteligencia emocional y hábitos de estudio

	1	2
1. Hábitos de estudio	-	
2. Inteligencia emocional	,518*	-

Nota. *p<0.05

El análisis de correlación de Spearman evidenció un vínculo positivo y moderado entre IE y los HA ($r_s=.518$; $p<.05$). Esto denota covariación sustantiva entre procesos afectivos y conductas autorreguladas: a mayor facultad para percibir, entender y gestionar emociones, más consistente es la organización del estudio, la concentración en clase y el prepararse anticipadamente.

Tabla 6

Relación entre las dimensiones de inteligencia emocional con hábitos de estudio

	1	2	3	4	5	6
1. Hábitos de estudio	-					
2. Intrapersonal	,410*	-				
3. Interpersonal	,416*	,596*	-			
4. Manejo del estrés	,461*	,769*	,584*	-		
5. Adaptabilidad	,419*	,525*	,706*	,517*	-	
6. Estado de ánimo	,432*	,566*	,660*	,597*	,680*	-

Nota. *p<0.05

El análisis de correlación de Spearman evidenció un vínculo positivo y moderado entre los HA con las dimensiones de IE intrapersonal ($r_s=.410$; $p<.05$), interpersonal ($r_s=.416$; $p<.05$), manejo del estrés ($r_s=.461$; $p<.05$), adaptabilidad ($r_s=.419$; $p<.05$), y estado de ánimo ($r_s=.432$; $p<.05$). Esto indica que la calidad del tono afectivo y la modulación de la activación en contextos de demanda académica guardan un vínculo estrecho con la estabilidad de las rutinas de estudio.

Tabla 7

Relación entre las dimensiones de inteligencia interpersonal y las dimensiones de hábitos de estudio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hábitos de estudio	1. Estrategias de estudio	-								
	2. Resolución de tareas	,170*	-							
	3. Preparación para los exámenes	,286*	,349*	-						
	4. Forma de escuchar la clase	,223*	,528*	,581*	-					
	5. Acompañamiento al estudio	-0,024	,384*	,349*	,514*	-				
IE	6. Intrapersonal	,204*	,290*	,295*	,344*	,269*	-			
	7. Interpersonal	,174*	,349*	,343*	,375*	,257*	,596*	-		
	8. Manejo del estrés	,160*	,286*	,417*	,335*	,293*	,769*	,584*	-	
	9. Adaptabilidad	,195*	,293*	,362*	,336*	,289*	,525*	,706*	,517*	-
	10. Estado de ánimo	0,097	,297*	,325*	,381*	,369*	,566*	,660*	,597*	,680*

Nota. * $p < 0.05$

El análisis de correlación de Spearman mostró que hay un vínculo significativo entre la dimensión intrapersonal de la variable IE con las dimensiones de HA: estrategias de estudio, ($r_s = .204$; $p < .05$), resolución de tareas ($r_s = .290$; $p < .05$), preparación para los exámenes ($r_s = .295$; $p < .05$), manera de escuchar la clase ($r_s = .344$; $p < .05$), y acompañamiento al estudio ($r_s = .269$; $p < .05$). Lo hallado indica que un mayor autoconocimiento y autocontrol emocional se asocia de manera transversal con todas las facetas del hábito de estudio.

Asimismo, se tiene un vínculo significativo y positivo entre la dimensión interpersonal de la variable IE con las dimensiones de HA: estrategias de estudio, ($r_s = .174$; $p < .05$), resolución de tareas ($r_s = .349$; $p < .05$), preparación para los exámenes ($r_s = .343$; $p < .05$), manera de escuchar la clase ($r_s = .375$; $p < .05$), y acompañamiento al estudio ($r_s = .257$; $p < .05$). Esto sugiere que la sensibilidad social, la empatía y la asertividad se vinculan especialmente con la atención en clase, la ejecución de tareas y la preparación anticipada.

También, se observa un vínculo significativo y positivo entre la dimensión manejo del estrés de la variable IE con las dimensiones de HA: estrategias de estudio, ($r_s = .160$; $p < .05$), resolución de tareas ($r_s = .286$; $p < .05$), preparación para los exámenes ($r_s = .417$; $p < .05$), manera

de escuchar la clase ($r_s=.335$; $p<.05$), y acompañamiento al estudio ($r_s=.293$; $p<.05$). Esto indica una proximidad funcional entre la regulación de la activación emocional y los contextos evaluativos, reflejada en una asociación más intensa con la preparación para exámenes, sin perder vínculo con la atención en clase y el cumplimiento de tareas.

De forma similar, se tiene un vínculo significativo y positivo entre la dimensión adaptabilidad de la variable IE con las dimensiones de HA: estrategias de estudio, ($r_s=.195$; $p<.05$), resolución de tareas ($r_s=.293$; $p<.05$), preparación para los exámenes ($r_s=.362$; $p<.05$), manera de escuchar la clase ($r_s=.336$; $p<.05$), y acompañamiento al estudio ($r_s=.289$; $p<.05$). Esto quiere decir que la flexibilidad cognitivo-emocional se relaciona tanto con la elección y ajuste de estrategias como con el prepararse para las evaluaciones y la concentración en clase.

Por último, se observa un vínculo significativo y positivo entre la dimensión estado de ánimo de la variable IE con las dimensiones de HA: resolución de tareas ($r_s=.297$; $p<.05$), preparación para los exámenes ($r_s=.325$; $p<.05$), manera de escuchar la clase ($r_s=.381$; $p<.05$), y acompañamiento al estudio ($r_s=.369$; $p<.05$); pero no con la dimensión estrategias de estudio ($p>.05$). Esto señala que un tono afectivo positivo se asocia con componentes ejecutivos del hábito (atención en clase, preparación y cumplimiento), pero no con la dimensión “estrategias”.

4.3. Discusión

El fin principal del estudio fue examinar el vínculo entre la IE y los HA en educandos de nivel secundario de un colegio particular de Arequipa, 2024. Se evidenció un vínculo significativo y directo entre estas variables ($r_s=.518$; $p<.05$), sugiriendo que, ante un mayor grado de IE aumenta la práctica de HA. Estos hallazgos concuerdan con lo hallado por Garay y Núñez (2021), quienes informaron un vínculo significativo entre IE y HA en población adolescente, sosteniendo que la regulación emocional favorece la estabilidad académica. De forma similar, Ortiz (2021) halló una asociación fuerte entre IE y competencias comunicativas en adolescentes, lo que sugiere efectos positivos de la IE sobre dimensiones académicas que,

según el contexto, podrían extenderse hacia los HA. Asimismo, Requejo et al. (2023) observaron que, si bien el desempeño en cálculo no se vincula directamente con la IE, la resolución de problemas sí lo hace, junto con los HA, apuntando a interrelaciones específicas entre procesos cognitivos y emocionales cuya expresión varía según el área evaluada. Finalmente, Montes de Oca (2023) identificó que HA deficientes se relacionan con dificultades emocionales (como frustración o desmotivación) que impactan negativamente en el rendimiento escolar. Estas similitudes encontradas pueden explicarse desde el marco teórico propuesto por Goleman (1995), quien conceptualizó la IE como un grupo de facultades para gestionar emociones y establecer vínculos positivos, lo que esperablemente se reflejaría en la organización individual y el control del tiempo.

Continuando con el primer y segundo propósito específico, en donde se pretendió distinguir el nivel de las variables estudiadas, se halló que predominaba el nivel bajo de IE (79 %) y una práctica regular de HA (71.3 %). Lo encontrado indica que los estudiantes evaluados resaltan por poseer competencias emocionales y académicas básicas y funcionales, pero con un margen de mejora significativo. Esto describe una población que logra manejar las exigencias escolares cotidianas de manera aceptable, pero que probablemente carece de las estrategias más avanzadas de autorregulación, gestión del estrés y técnicas de aprendizaje profundas que se asociarían con niveles altos en ambas variables. Es importante destacar que estos resultados se presentan como una caracterización de la población particular estudiada en un contexto y momento específicos no se realizaron comparaciones directas con los niveles reportados en otras investigaciones o poblaciones, ya que el objetivo fue identificar y describir el estado de estas variables en este grupo específico, no generalizar los hallazgos.

Con relación al tercer objetivo específico, se trató de identificar el vínculo entre las dimensiones de la IE con los HA, identificando que todos los elementos analizados guardan una relación significativa y positiva ($p < .05$). Los resultados respecto a la dimensión

adaptabilidad coinciden con lo reportado por Arana y Tisnado (2020), quienes hallaron que esta dimensión se vincula con el logro escolar, especialmente en matemáticas, al facilitar la toma de decisiones frente a retos escolares. En términos teóricos, Bar-On y Parker (2018) señalaron que la adaptabilidad permite ajustar emociones y conductas ante contextos cambiantes, lo que en el entorno educativo se traduce en reorganizar metas, estrategias y tiempos de estudio. Por lo que, en conjunto, los datos sugieren que la adaptabilidad se comporta como un enlace entre la competencia emocional y la autorregulación académica, permitiendo la priorización, la persistencia y la organización cotidiana del estudio.

En cuanto al vínculo entre la dimensión manejo del estrés con HA. No se identificaron antecedentes que evalúen exactamente relación; sin embargo, existe evidencia muy próxima: Montes de Oca (2023) halló que la capacidad de afrontamiento se vincula con mejores HA. Asimismo, desde una perspectiva teórica Bar-On y Parker (2018) resaltaron el manejo del estrés como habilidad clave para mantener estabilidad emocional en evaluaciones o presentaciones. Lo hallado puede explicarse porque la capacidad para gestionar el estrés permite a los educandos conservar la serenidad y el enfoque frente a exámenes, tareas complejas o cargas académicas elevadas. Esta estabilidad evita la procrastinación y los bloqueos mentales, permitiendo que se dedique al estudio de forma constante y organizada, incluso en periodos de alta demanda.

En el vínculo entre la dimensión intrapersonal y los HA, no se identificaron antecedentes que los evalúen de forma explícita por lo que no es posible establecer coincidencias o discrepancias estrictamente dimensionales. No obstante, lo encontrado puede explicarse porque un estado de ánimo positivo general actúa como un motor de motivación intrínseca. El optimismo y la energía que conlleva facilitan el inicio de las sesiones de estudio y fomentan la persistencia ante tareas difíciles o aburridas, haciendo que el estudiante se comprometa con sus rutinas académicas con mayor resiliencia y menor probabilidad de

abandonarlas.

En el vínculo entre la dimensión interpersonal y los HA. Tampoco se identificaron estudios que los evalúen, de modo que no fue posible afirmar coincidencias o discrepancias estrictas. Sin embargo, se puede entender que lo identificado en las habilidades de interacción con otros, como el ponerse en el lugar del otro (empatía) y la comunicación asertiva, facilitan la formación de redes de apoyo (compañeros, profesores). Un estudiante con buenas relaciones puede resolver dudas eficazmente, participar en grupos de estudio y sentirse acompañado en el proceso, lo que crea un entorno social propicio que refuerza y hace más eficiente la aplicación de sus HA.

Finalmente, respecto al vínculo entre la dimensión estado de ánimo en general y los HA. No se hallaron antecedentes que abarquen estrictamente esta dimensión con HA, pero lo identificado puede explicarse en que la facultad de distinguir y entender las emociones de uno mismo (autoconocimiento) es la base de la autorregulación. Un estudiante que identifica cuándo está aburrido, ansioso o desmotivado puede aplicar estrategias para manejar esos estados, manteniendo la disciplina, la autoconfianza y el control necesario para seguir su plan de estudio sin ceder a distracciones o impulsos.

Por otra parte, continuando con el objetivo específico cuatro, en donde se buscó determinar el vínculo entre las dimensiones de la IE con las dimensiones de los HA, se identificó un vínculo significativo entre todas las dimensiones, salvo entre estado de ánimo y estrategias de estudio. Estos resultados no se analizaron en estudios previos por lo que no se pudo hacer comparaciones, no obstante, desde el marco teórico puede explicarse en que las facultades intrapersonales, interpersonales, de adaptabilidad y de manejo del estrés operan como soportes funcionales específicos sobre cada faceta de los HA: la intrapersonal facilita reconocer y regular estados que interfieren con la planificación, la atención en clase y la preparación distribuida; la interpersonal promueve participación, búsqueda oportuna de ayuda

y clarificación de dudas que se traducen en mejor escucha activa, ejecución de tareas y preparación anticipada; el manejo del estrés reduce reactividad y rumiación, habilitando simulacros y estudio espaciado, por eso su asociación es más intensa con la preparación para exámenes; y la adaptabilidad permite ajustar técnicas, tiempos y metas, vinculándose de manera consistente con estrategias, resolución de tareas, atención y acompañamiento.

En cambio, la ausencia de conexión entre estado de ánimo y estrategias de estudio puede explicarse en que las “estrategias” constituyen conocimientos procedimentales y metacognitivos que requieren enseñanza explícita y práctica deliberada (procesamiento y autorregulación), mientras que el tono afectivo incide sobre energía, persistencia y participación (cumplimiento de tareas, atención y preparación), pero no determina por sí mismo la selección ni el uso técnico de métodos de alta utilidad. Así, desde los marcos de autorregulación (Zimmerman), sociocultural (Vygotsky) y procesamiento de la información (Atkinson y Shiffrin), las dimensiones emocionales alimentan la adherencia y el control del estudio cotidiano, pero la adopción efectiva de estrategias demanda instrucción y entrenamiento específicos, lo que justifica el patrón diferencial observado.

Conclusiones

Primera. Se encontró una relación significativa entre la inteligencia emocional en general y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de la ciudad de Arequipa ($\rho = ,072$; $p = ,478$). Esto indica una covariación sustantiva entre procesos afectivos y conductas autorreguladas: a mayor facultad para percibir, entender y gestionar emociones, más consistente es la organización del estudio, la concentración en clase y la preparación anticipada.

Segunda. Se halló que gran parte de los estudiantes presentaba un nivel medio de inteligencia emocional (79 %). Esto sugiere un perfil de competencias emocionales presentes, pero aún no plenamente consolidadas: los estudiantes reconocen y modulan sus estados afectivos con eficacia variable, alternando entre regulación adaptativa y episodios de reactividad ante la presión.

Tercera. Se encontró en los estudiantes prevalecía un nivel regular de hábitos de estudios (71.3 %). Esto sugiere que existe cierta estructura (planificación básica, cumplimiento intermitente), pero las estrategias de alta utilidad y la constancia a lo largo del tiempo no aparecen plenamente automatizadas.

Cuarta. Se confirmó una relación positiva y significativa entre las dimensiones de inteligencia emocional con hábitos de estudio ($p < 0.05$), lo cual indica que la calidad del tono afectivo y la modulación de la activación en contextos de demanda académica guardan un vínculo estrecho con la estabilidad de las rutinas de estudio.

Quinta. Se observó una relación positiva alta entre las dimensiones de inteligencia emocional con las dimensiones de los hábitos de estudio ($p < 0.05$). Esto sugiere que los hábitos de estudio covarían con el funcionamiento emocional: a mayor regulación y sintonía socioemocional, más organización, constancia y eficacia académica, sobre todo en evaluaciones y atención en clase.

Recomendaciones

Primera. Se sugiere el desarrollo de estudios que incorporen variables mediadoras y moderadoras en el vínculo entre IE y HA. Variables como el clima familiar (apoyo parental, expectativas académicas, recursos educativos en el hogar), el estilo de enseñanza y acompañamiento docente (retroalimentación formativa, promoción de la autonomía), y la motivación académica podrían explicar por qué la IE no se vinculó significativamente con los HA.

Segunda. Se propone llevar a cabo un estudio comparativo y multicéntrico que amplíe la muestra a instituciones educativas públicas, privadas y de diferentes contextos socioeconómicos dentro de Arequipa y otras regiones del Perú. Esto permitiría contrastar los hallazgos actuales y analizar el impacto de variables contextuales como los recursos institucionales, la capacitación del profesorado en educación socioemocional y las particularidades familiares en la adquisición de competencias emocionales y los HA.

Tercera. Dado el hallazgo de una relación positiva y alta de las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés con los HA, se recomienda diseñar e implementar programas de intervención psicoeducativa específicos. Pueden estar basados en modelos como el de habilidades de afrontamiento de Lazarus y Folkman o en los principios de la TCC para el manejo de la ansiedad, y podrían integrarse en la currícula escolar a través de talleres vivenciales, sesiones de tutoría grupal, o acompañamiento psicológico individual o en pequeños grupos.

Cuarta. Es importante considerar el diseño de intervenciones psicoeducativas dirigidas tanto a estudiantes como a docentes. Para los estudiantes, se sugiere desarrollar módulos que fusionen explícitamente la autorregulación emocional con la del aprendizaje, guiándoles durante la organización, la ejecución y la posterior evaluación de sus procesos académicos. Para los docentes, es fundamental una capacitación que los dote de estrategias

pedagógicas para fomentar estas habilidades en clases, creando un entorno seguro a nivel emocional donde se modelen y refuercen positivamente la adaptabilidad y la resiliencia ante los desafíos académicos. Un docente capacitado actúa como un facilitador clave para que los educandos transfieran sus habilidades emocionales a la gestión efectiva de sus HA.

Quinta. Se sugiere continuar con la validación del Bar-On ICE-NA y el CASM-85. Dado el carácter dinámico del contexto educativo peruano, es esencial realizar estudios psicométricos recurrentes con muestras amplias y diversas que verifiquen la validez de constructo y la confiabilidad de estas herramientas. Complementariamente, se recomienda explorar metodologías mixtas que combinen estos cuestionarios con técnicas cualitativas, como entrevistas en profundidad, permitiría captar los matices y las experiencias subjetivas de los estudiantes, enriqueciendo la comprensión del fenómeno.

Limitaciones

Primera. Algunos estudiantes tuvieron resistencia a participar, se mostraron desconfiados y algunos cansados. No obstante, se pudo implementar una estrategia proactiva de socialización del estudio antes de la aplicación de los instrumentos. Esto consistió en explicar con claridad los propósitos del estudio, enfatizar el anonimato absoluto de sus respuestas, asegurando que la información sea tratada de forma reservada. Asimismo, se coordinó con la institución un horario que no interfiriera con las clases. Gracias a estas medidas, se alcanzó una tasa de participación y finalización óptima, asegurando la viabilidad de la muestra prevista.

Segunda. Otra limitación significativa fue la escasez de antecedentes de investigación recientes que analizaran de forma directa y en el mismo contexto la vinculación concreta entre los componentes de la IE y los HE en el alumnado de secundaria. Para subsanar esta brecha, se realizó una revisión bibliográfica exhaustiva, recurriendo investigaciones que, de manera tangencial o parcial, abordaba las variables de interés. Se consultaron investigaciones sobre autorregulación del aprendizaje, habilidades socioemocionales y rendimiento académico, lo que permitió construir una referencia teórica para la interpretación de los resultados, en particular los hallazgos significativos en las dimensiones de adaptabilidad y manejo del estrés, y ofrecer una discusión bien fundamentada a pesar de la limitación inicial.

Referencias

- Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *PLoS ONE*, *16*(1), e0245066. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0245066>
- Ahmady, S., Khajeali, N., Kalantarion, M., Sharifi, F., & Yaseri, M. (2021). Relation between stress, time management, and academic achievement in preclinical medical education: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Education and Health Promotion*, *10*, 32. https://doi.org/10.4103/jehp.jehp_600_20
- Arain, M., Haque, M., Johal, L., Mathur, P., Nel, W., Rais, A., Sandhu, R., & Sharma, S. (2013). Maturation of the adolescent brain. *Neuropsychiatric Disease and Treatment*, *9*, 449-461. <https://doi.org/10.2147/NDT.S39776>
- Arana, M., & Tisnado, Y. (2020). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes del 2.º año de secundaria de una institución educativa Parroquial del distrito de Barranco* [Tesis de licenciatura, Universidad Marcelino Champagnat]. Repositorio de la Universidad Marcelino Champagnat. <https://core.ac.uk/download/pdf/542909851.pdf>
- Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1968). Human memory: A proposed system and its control processes. *Psychology of Learning and Motivation*, *2*, 89-195. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(08\)60422-3](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(08)60422-3)
- Auqui, T., & Guamán, D. (2021). *Inteligencia emocional y hábitos de estudio en los estudiantes de bachillerato de la Unidad Educativa "Hispanoamérica" de la ciudad de Riobamba, periodo 2019-2020* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional del Chimborazo]. Repositorio Académico de la Universidad del Chimborazo. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/7252>
- Bacaro, V., Carpentier, L., & Crocetti, E. (2023). Sleep well, study well: A systematic review of longitudinal studies on the interplay between sleep and school experience in

- adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 4829. <https://doi.org/10.3390/ijerph20064829>
- Baños, R., Calleja-Núñez, J. J., Espinoza-Gutiérrez, R., & Granero-Gallegos, A. (2023). Mediation of academic self-efficacy between emotional intelligence and academic engagement in physical education undergraduate students. *Frontiers in Psychology*, 14, 1178500. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1178500>
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2011). *EQ-i 2.0: Technical manual*. Multi-Health Systems.
- Bar-On, R., & Parker, J. D. A. (2018). *Inventario de Inteligencia Emocional de BarOn para jóvenes*. TEA Ediciones.
- Bru-Luna, L. M., Martí-Vilar, M., Merino-Soto, C., & Cervera-Santiago, J. L. (2021). Emotional intelligence measures: A systematic review. *Healthcare*, 9(12), 1696. <https://doi.org/10.3390/healthcare9121696>
- Cerna, A. (2023). *Hábitos de estudio y tolerancia a la frustración en estudiantes de secundaria de una I.E - Lima* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio de la Universidad Nacional Federico Villarreal. http://190.12.84.13:8080/bitstream/handle/20.500.13084/8203/UNFV_FP_Cerna_Rojas_Ariana_Paola_Titulo_profesional_2023.pdf
- Cervantes, P., & Rojas, L. (2023). La inteligencia emocional, modelos para su desarrollo. Segunda parte: Modelo de Daniel Goleman. *Reforma Siglo XXI*, 29(114), 45-46. <https://reforma.uanl.mx/index.php/revista/article/view/70>
- Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987-2003. *Review of Educational Research*, 76(1), 1-62. <https://doi.org/10.3102/00346543076001001>
- Davis, S. K., Nowland, R., & Qualter, P. (2019). The role of emotional intelligence in the maintenance of depression symptoms and loneliness among children. *Frontiers in*

- Psychology*, 10, 1672. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01672>
- Delgado, J., & Ruiz, K. (2021). Técnicas de estudio y rendimiento en estudiante de secundaria. *Journal of Science and Research*, 6(4), 11-31. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8219104>
- Demir, S., & Kan, M. O. (2025). Developing the Public Speaking Anxiety Scale (PSAS) for Adolescents: The mediating role of dysfunctional emotion regulation in the effect of irrational beliefs on public speaking anxiety. *Behavioral Sciences*, 15(6), 825. <https://doi.org/10.3390/bs15060825>
- Erdem, C., & Kaya, M. (2020). A meta-analysis of the effect of parental involvement on students' academic achievement. *Journal of Learning for Development*, 7(3), 367-383. <https://doi.org/10.56059/jl4d.v7i3.417>
- Ernst, C., Filippeti, A., & Vanessa, L. (2022). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico: Revisión sistemática en estudiantes del nivel secundario y universitario. *Unianandes Episteme Revista Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación*, 9(4), 534-562. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8630180>
- Fernández, C., Tripailaf, C., & Arias, K. (2022). Desafíos de la educación emocional en el sistema educativo escolar chileno. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 21(47), 272-286. <https://doi.org/10.21703/0718-5162202202102147015>
- Figueroa, J., Pomahuarce, J., & Chavez, Y. (2019). Propiedades psicométricas del Inventario de Hábitos de Estudio CASM-85: Un estudio multicéntrico con estudiantes de secundaria peruanos. *Liberabit Revista Peruana de Psicología*, 25(2), 139-158. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n2.02>
- Gagné, R. M., & Driscoll, M. P. (1988). *Essentials of learning for instruction* (2.^a ed.). Prentice Hall.
- Gamero-Burón, C. (2024). Hábitos de estudio y rendimiento académico universitario. El

- poder predictivo de los exámenes on-line. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 18(1), e1826. <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1826>
- Garay, Y., & Nuñez, L. (2021). Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de una institución pública. *Tecnohumanismo*, 1(10), 16-26. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8179024>
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *La práctica de la inteligencia emocional*. Editorial Kairos.
- Guerra, M. (2023). *Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Tecnológica del Perú, filial Arequipa, 2023* [Tesis de maestría, Escuela de Posgrado Newman]. Repositorio de la Escuela de Posgrado Newman. https://repositorio.epnewman.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12892/967/entregable_final_milton_guerra.pdf
- Haas, L. M., McArthur, B. A., Burke, T. A., Olino, T. M., Abramson, L. Y., & Alloy, L. B. (2019). Emotional clarity development and psychosocial outcomes during adolescence. *Emotion*, 19(4), 563-572. <https://doi.org/10.1037/emo0000452>
- Hernández, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Huaranca, D., & Villafuerte, C. (2023). Importancia de la inteligencia emocional en la resiliencia de estudiantes y docentes. *Revista de Climatología*, 23(1), 1-9. <https://reclimatol.eu/wp-content/uploads/2023/12/Articulo-CS23-Delfina-H.pdf>
- Huda, N. ul, Bibi, M., Shahid, M. S., Mukhtar, S., & Mukhtar, R. (2024). Stage fright to scholarly flight: The impact of public speaking anxiety and fear of negative evaluation on academic performance in university students. *Journal of Health and Rehabilitation Research*, 4(3), 1-7. <https://doi.org/10.61919/jhrr.v4i3.1331>
- Hyseni, Z., Fetahu, D., Konjufca, J., Rrahmani, F., & Bajgora, S. (2025). Effects of a brief

- CBT-based anxiety toolbox workshop on study skills, and emotional regulation among high school students in Kosovo: A pilot study. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1), 2495885. <https://doi.org/10.1080/02673843.2025.2495885>
- Iqbal, J., Asghar, M. Z., Ashraf, M. A., & Yi, X. (2022). The impacts of emotional intelligence on students' study habits in blended learning environments: The mediating role of cognitive engagement during COVID-19. *Behavioral Sciences*, 12(1), 14. <https://doi.org/10.3390/bs12010014>
- Jurado, M., Martinez, R., & Bravo, G. (2020). Caracterización de la comunicación interpersonal en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22(9), e09. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e09.2196>
- Konrad, K., Firk, C., & Uhlhaas, P. J. (2013). Brain development during adolescence. *Deutsches Ärzteblatt International*, 110(25), 425-431. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2013.0425>
- Li, J., & Xue, E. (2023). Dynamic interaction between student learning behaviour and learning environment: Meta-analysis of student engagement and its influencing factors. *Behavioral Sciences*, 13(1), 59. <https://doi.org/10.3390/bs13010059>
- MacCann, C., Jiang, Y., Brown, L. E. R., Double, K. S., Bucich, M., & Minbashian, A. (2020). Emotional intelligence predicts academic performance: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 146(2), 150-186. <https://doi.org/10.1037/bul0000219>
- Machado, G., Martinez, A., & Dospinescu, O. (2024). How the support that students receive during online learning influences their academic performance. *Education and Information Technologies*, 29(3), 20005-20029. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12639-6>
- Macías, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*, 10, 27-

38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Mamani, R. I., & Valle, M. C. (2018). *Inteligencia emocional, hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes del quinto año de secundaria del Distrito de Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <http://repositorio.unsa.edu.pe/handle/UNSA/5856>
- Martin, F., Long, S., Haywood, K., & Xie, K. (2025). Digital distractions in education: A systematic review of research on causes, consequences and prevention strategies. *Educational Technology Research and Development*, 73(1), 1-26. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-10550-6>
- Matta, J., & Olaya, B. (2022). *Propiedades psicométricas del inventario de inteligencia emocional Bar On Ice: en estudiantes del nivel secundario en instituciones públicas, del distrito de Nuevo Chimbote* [Tesis de grado, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/84020/Matta_L_JD-Olaya_SBB-SD.pdf
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 9(3), 290-300. <https://doi.org/10.1177/1754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R., & Sitarenios, G. (2003). Measuring emotional intelligence with the MSCEIT V2.0. *Emotion*, 3(1), 97-105. <https://doi.org/10.1037/1528-3542.3.1.97>
- Mendoza, H. E. (2024). *Inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes del séptimo nivel de secundaria de la I. E. Espíritu Santo, Arequipa* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa]. <https://repositorio.unsa.edu.pe/items/9bb00ab5-891d-4047-9843->

[404370d8f9e6](#)

- Mendoza, B. C., & Saura, G. (2019). La performatividad en el contexto de las políticas de evaluación estandarizada. *Delectus*, 2(1), 91-106. <https://doi.org/10.36996/delectus.v2i1.9>
- Miezah, D., Opoku, M. P., Fenu, C., Quainoo, R., & Gyimah, E. M. (2025). Exploring the synergy between emotional intelligence and self-esteem among university students in Ghana. *BMC Psychology*, 13(1), 22. <https://doi.org/10.1186/s40359-025-02348-1>
- Ministerio de Educación. (2024). *Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023*. <http://umc.minedu.gob.pe/enla-2023/>
- Móndrigo, C., Cardoso, D., & Bobadilla, S. (2017). Hábitos de estudio y rendimiento académico. Caso estudiantes de la licenciatura en Administración de la Unidad Académica Profesional. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(15), 1-26. <https://doi.org/10.23913/ride.v8i15.300>
- Monteza, P., & Pilco, Y. (2023). *Relación entre inteligencia emocional y hábitos de estudio en estudiantes de una institución educativa del distrito Pardo Miguel 2021* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica Sedes Sapientiae]. <https://repositorio.ucss.edu.pe/backend/api/core/bitstreams/61253d8d-8128-4819-afed-e5827cacd8b6/content>
- Ñaupas, H., Valdivia, M., Palacios, J., & Romero, H. (2018). *Metodología de la investigación*. Ediciones de la U.
- O'Connor, P. J., Hill, A., Kaya, M., & Martin, B. (2019). The measurement of emotional intelligence: A critical review of the literature and recommendations for researchers and practitioners. *Frontiers in Psychology*, 10, 1116. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01116>
- OECD. (2022). *PISA 2022 results (Volume I and II) - Country notes:

Peru*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

(2021). *Habilidades socioemocionales en América Latina y el Caribe*.

UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380240>

Orozco, C. (2022). Factores que influyen en el abandono escolar de la licenciatura de Matemáticas de la Universidad de Guadalajara. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 27(92), 259-287. <https://doi.org/10.31391/S2007-70362022-0092-010>

Ortiz, S., & Oseda, D. (2021). *La inteligencia emocional en las competencias comunicativas en adolescentes de 1° y 2.° grado de secundaria* [Tesis doctoral, Universidad César Vallejo]. Repositorio de la Universidad César Vallejo. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/72110/Ortiz_TS_R-SD.pdf

Ozyildirim, G. (2022). Time spent on homework and academic achievement: A meta-analysis study related to results of TIMSS. *Educational Psychology*, 28(1), 13-21. <https://doi.org/10.5093/psed2021a30>

Panadero, E. (2017). A review of self-regulated learning: Six models and four directions for research. *Frontiers in Psychology*, 8, 422. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00422>

Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315-341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>

Ramos, S. Q. (2024). Hábitos de estudio y rendimiento académico en estudiantes de una universidad privada en Ayacucho. *Llimpi*, 4(1), 27-32. <https://doi.org/10.54943/lree.v4i1.391>

Requejo, K., Gonzales, A., & Alvarez, A. (2023). Implicación de las funciones ejecutivas, la

- inteligencia emocional y los hábitos y técnicas de estudio en la resolución de problemas matemáticos y el cálculo en la escuela primaria. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 145-152. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2023.03.003>
- Rodriguez, V., Cruz, C., Taya, C., & Huaire, E. (2023). Participación de los padres en la educación de sus hijos durante la pandemia. *Educación*, 29(1), 1-6. <https://doi.org/10.33539/educacion.2023.v29n1.2887>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sánchez-Álvarez, N., Berrios, M. P., & Extremera, N. (2020). A meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and academic performance in secondary education: A multi-stream comparison. *Frontiers in Psychology*, 11, 1517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01517>
- Schneider, R. L., Arch, J. J., Landy, L. N., & Hankin, B. L. (2018). The longitudinal effect of emotion regulation strategies on anxiety levels in children and adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 47(6), 978-991. <https://doi.org/10.1080/15374416.2016.1157757>
- Shengyao, Y., Xuefen, L., Jenatabadi, H. S., Samsudin, N., Chunchun, K., & Ishak, Z. (2024). Emotional intelligence impact on academic achievement and psychological well-being among university students: The mediating role of positive psychological characteristics. *BMC Psychology*, 12(1), 389. <https://doi.org/10.1186/s40359-024-01886-4>
- Sitzmann, T., & Ely, K. (2023). A meta-analysis of self-regulated learning interventions in online and blended environments: K-12 and higher education. *Educational Research Review*, 81, 100533. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100533>
- Strelchenko, A. (2017). *Teoría Sociocultural del Desarrollo Intelectual de Lev Vygotsky*.

- Asociación Rafael Ayau. <https://uomac.net/biblioteca/items/show/130>
- Suleiman, I. B., Okunade, O. A., Dada, E. G., & Ezeanya, U. C. (2024). Key factors influencing students' academic performance. *Journal of Electrical Systems and Information Technology*, 11(1), 41. <https://doi.org/10.1186/s43067-024-00166-w>
- Sultana, F., Watkins, R. C., Al Baghal, T., & Hughes, J. C. (2025). An evaluation of secondary school students' use and understanding of learning strategies to study and revise for science examinations. *Education Sciences*, 15(1), 101. <https://doi.org/10.3390/educsci15010101>
- Ugarriza, N., & Pajares, L. (2008). La evaluación de la inteligencia emocional a través del inventario de BarOn ICE una muestra de niños y adolescentes. *Persona*, 8(2), 11-58. <https://doi.org/10.26439/persona2008.n011.209>
- Universia. (2021). *Técnicas y hábitos de estudio*. <https://www.uhipocrates.edu.mx/bibliotecavirtual/Tecnicas-habitos-estudio-universidad-.pdf>
- Vallejos, C. (2022). Niveles de inteligencia emocional en estudiantes de la carrera de psicología de una universidad pública peruana. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(3), 556-567. <https://doi.org/10.25176/RFMH.v22i3.4979>
- Vicuña, L. (2014). *Inventario de hábitos de estudio CASM 85*. Gráfico-K-Gr.
- Viza, Y. (2023). *Las emociones en el proceso de aprendizaje en infantes de nivel inicial de la institución educativa el Cimarroncito Arequipa-2020* [Tesis de maestría, Universidad Alas Peruanas]. Repositorio de la Universidad Alas Peruanas. https://repositorio.uap.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12990/13204/Tesis_emociones_proceso_aprendizaje_infantes_nivel_inicial_institucion_educativa_Cimarroncito_Arequipa.pdf
- Voyer, D., Ronis, S. T., & Byers, N. (2022). The effect of notetaking method on academic

- performance: A systematic review and meta-analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 68, 102025. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2021.102025>
- Walck-Shannon, E. M., Rowell, S. F., & Frey, R. F. (2021). To what extent do study habits relate to performance? *CBE Life Sciences Education*, 20(1), ar6. <https://doi.org/10.1187/cbe.20-05-0091>
- Wheaton, A. G., Chapman, D. P., & Croft, J. B. (2016). School start times, sleep, behavioral, health, and academic outcomes: A review of the literature. *The Journal of School Health*, 86(5), 363-381. <https://doi.org/10.1111/josh.12388>
- Xu, Z., Zhao, Y., Zhang, B., Liew, J., & Kogut, A. (2023). A meta-analysis of the efficacy of self-regulated learning interventions on academic achievement in online and blended environments in K-12 and higher education. *Behaviour & Information Technology*, 42(16), 2911-2931. <https://doi.org/10.1080/0144929X.2022.2151935>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

ANEXOS

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado/a señor/a:

Yo, Nayla Yanela Atayupanqui Valdivia por medio del presente documento manifiesto la participación de los alumnos para el proyecto de investigación “Inteligencia Emocional y Hábitos de Estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025”.

El proceso consiste:

- El objetivo del estudio es determinar la relación entre Inteligencia Emocional y Hábitos de Estudio en estudiantes de secundaria de un colegio público de Piura.
- El procedimiento consiste en responder a un cuestionario denominado Inventario de Bar-On ICE- NA e Inventario de Hábitos de Estudio (CASM - 85)
- El tiempo de duración de la participación de mi menor hijo(a)/tutoriado(a) es de 20 minutos.
- Soy libre de destinar a que mi menor hijo participe en cualquier momento y dejar de participar en la investigación, sin que ello lo perjudique.
- No se identificará la identidad de mi menor hijo y se reservará la información que proporcione. Solo será revelada la información que proporcione cuando haya riesgo o peligro para su persona o para los demás o en caso de mandato judicial.
- Puedo contactarme con la autora de la investigación, mediante correo electrónico para presentar mis preguntas y recibir respuestas.

Finalmente, bajo estas condiciones ACEPTO que mi menor hijo(a) participe de la investigación.

En caso de alguna duda o inquietud sobre la participación en el estudio puedo escribir a los correos electrónico, psnayla24@gmail.com

Atte. Nayla Yanela Atayupanqui Valdivia.

Firma del apoderado

INVENTARIO EMOCIONAL BarOn ICE: NA

INSTRUCCIONES

Lee cada oración y elige la respuesta que mejor te describe, hay cuatro posibles respuestas:

1. Muy rara vez 2. Rara vez 3. A menudo 4. Muy a menudo

Dinos cómo te sientes, piensas o actúas **LA MAYOR PARTE DEL TIEMPO EN LA MAYORÍA DE LUGARES**. Elige una, y sólo UNA respuesta para cada oración y coloca un ASPA sobre el número que corresponde a tu respuesta.

	Muy rara vez	Rara vez	A menudo	Muy a menudo
Me gusta divertirme.	1	2	3	4
Soy muy bueno (a) para comprender cómo la gente se siente.	1	2	3	4
Puedo mantener la calma cuando estoy molesto.	1	2	3	4
Soy feliz.	1	2	3	4
Me importa lo que les sucede a las personas.	1	2	3	4
Me es difícil controlar mi cólera.	1	2	3	4
Es fácil decirle a la gente cómo me siento.	1	2	3	4
Me gustan todas las personas que conozco.	1	2	3	4
Me siento seguro (a) de mi mismo (a).	1	2	3	4
Sé cómo se sienten las personas.	1	2	3	4
Sé cómo mantenerme tranquilo (a).	1	2	3	4
Intento usar diferentes formas de responder las preguntas difíciles.	1	2	3	4
Pienso que las cosas que hago salen bien.	1	2	3	4
Soy capaz de respetar a los demás.	1	2	3	4
Me molesto demasiado de cualquier cosa.	1	2	3	4
Es fácil para mí comprender las cosas nuevas.	1	2	3	4
Puedo hablar fácilmente sobre mis sentimientos.	1	2	3	4
Pienso bien de todas las personas.	1	2	3	4
Espero lo mejor.	1	2	3	4
Tener amigos es importante.	1	2	3	4

Peleo con la gente.	1	2	3	4
Puedo comprender preguntas difíciles.	1	2	3	4
Me agrada sonreír.	1	2	3	4

Intento no herir los sentimientos de las personas.	1	2	3	4
No me doy por vencido (a) ante un problema hasta que lo resuelvo.	1	2	3	4
Tengo mal genio.	1	2	3	4
Nada me molesta.	1	2	3	4
Es difícil hablar sobre mis sentimientos más íntimos.	1	2	3	4
Sé que las cosas saldrán bien.	1	2	3	4
Puedo dar buenas respuestas a preguntas difíciles.	1	2	3	4
Puedo fácilmente describir mis sentimientos.	1	2	3	4
Sé cómo divertirme.	1	2	3	4
Debo decir siempre la verdad.	1	2	3	4
Puedo tener muchas maneras de responder una pregunta difícil, cuando yo quiero.	1	2	3	4
Me molesto fácilmente.	1	2	3	4
Me agrada hacer cosas para los demás.	1	2	3	4
No me siento muy feliz.	1	2	3	4
Puedo usar fácilmente diferentes modos de resolver los problemas.	1	2	3	4
Demoro en molestarme.	1	2	3	4
Me siento bien conmigo mismo (a).	1	2	3	4
Hago amigos fácilmente.	1	2	3	4
Pienso que soy el (la) mejor en todo lo que hago.	1	2	3	4
Para mí es fácil decirle a las personas cómo me siento.	1	2	3	4
Cuando respondo preguntas difíciles trato de pensar en muchas soluciones.	1	2	3	4
Me siento mal cuando las personas son heridas en sus sentimientos.	1	2	3	4
Cuando estoy molesto (a) con alguien, me siento molesto (a) por mucho tiempo.	1	2	3	4
Me siento feliz con la clase de persona que soy.	1	2	3	4

Soy bueno (a) resolviendo problemas.	1	2	3	4
Par mí es difícil esperar mi turno.	1	2	3	4
Me divierte las cosas que hago.	1	2	3	4
Me agradan mis amigos.	1	2	3	4
No tengo días malos.	1	2	3	4
Me es difícil decirle a los demás mis sentimientos.	1	2	3	4
Me disgusto fácilmente.	1	2	3	4
Puedo darme cuenta cuando mi amigo se siente triste.	1	2	3	4
Me gusta mi cuerpo.	1	2	3	4
Aun cuando las cosas sean difíciles, no me doy por vencido.	1	2	3	4
Cuando me molesto actúo sin pensar.	1	2	3	4
Sé cuándo la gente está molesta aún cuando no dicen nada.	1	2	3	4
Me gusta la forma como me veo.	1	2	3	4

INVENTARIO DE HÁBITOS DE ESTUDIO CASM 85

INSTRUCCIONES: Este es un inventario de hábitos de estudio, que le permitirá a usted conocer las formas dominantes de trabajo en su vida académica y de esa manera aislar aquellas conductas que pueden estar perjudicándole su mayor éxito en el estudio. Para ello sólo tiene que poner una "X" en el cuadrado que mejor describa su caso particular:

I. ¿CÓMO ESTUDIA USTED?	SIEMPRE	NUNCA
1. Leo todo lo que tengo que estudiar subrayando los puntos más importantes		
2. Subrayo las palabras cuyo significado no sé.		
3. Regreso a los puntos subrayados con el propósito de aclararlo.		
4. Busco de inmediato en el diccionario el significado de las palabras que no sé.		
5. Me hago preguntas y me respondo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
6. Luego escribo en mi propio lenguaje lo que he comprendido.		
7. Doy una leída parte por parte y repito varias veces hasta recitarlo de Memoria.		
8. Trato de memorizar todo lo que estudio		
9. Repaso lo que he estudiado después de 4 a 8 horas.		
10. Me limito a dar una leída general a todo lo que tengo que estudiar.		
11. Trato de relacionar el tema que estoy estudiando con otros temas ya estudiados.		
12. Estudio sólo para los exámenes.		
II. ¿CÓMO HACE USTED SUS TAREAS?	SIEMPRE	NUNCA
13. Leo la pregunta, busco en el libro y escribo la respuesta casi como dice el libro		
14. Leo la pregunta, busco en el libro, leo todo y luego contesto según como he comprendido.		
15. Las palabras que no entiendo, las escribo como están en el libro, sin averiguar su significado.		
16. Le doy más importancia al orden y presentación del trabajo que a la comprensión del tema.		

17. En mi casa me falta tiempo para terminar con mis tareas, las completo en el colegio preguntando a mis amigos.		
18. Pido ayuda a mis padres u otras personas y dejo que me resuelvan todo o gran parte de la tarea.		
19. Dejo para el último momento la ejecución de mis tareas por eso no las concluyo dentro del tiempo fijado.		
20. Empiezo a resolver una tarea, me canso y paso a otra.		
21. Cuando no puedo resolver una tarea me da rabia o mucha cólera y ya no lo hago.		
22. Cuando tengo varias tareas empiezo por la más difícil y luego voy pasando a las más fáciles.		
III. ¿CÓMO PREPARA USTED SUS EXÁMENES?	SIEMPRE	NUNCA
23. Estudio por lo menos dos horas todos los días.		
24. Espero que se fije fecha de un examen o paso para ponerme a estudiar.		
25. Cuando hay paso oral, recién en el salón de clases me pongo a revisar mis apuntes.		
26. Me pongo a estudiar el mismo día del examen.		
27. Repaso momentos antes del examen.		
28. Preparo un plagio por si acaso me olvido del tema.		
29. Confío en que mi compañero me "sople" alguna respuesta en el momento del examen.		
30. Confío en mi buena suerte por eso solo estudio aquellos temas que supongo que el profesor preguntará.		
31. Cuando tengo dos o más exámenes el mismo día empiezo a estudiar por el tema más difícil y luego el más fácil.		
32. Me presento a rendir mis exámenes sin haber concluido con el estudio de todo el tema.		
33. Durante el examen se me confunden los temas, se me olvida lo que he estudiado.		
IV. ¿CÓMO ESCUCHA USTED SUS CLASES?	SIEMPRE	NUNCA
34. Trato de tomar apuntes de todo lo que dice el profesor		

35. Solo tomo apuntes de las cosas más importantes		
36. Inmediatamente después de una clase ordeno mis apuntes		
37. Cuando el profesor usa alguna palabra nueva		
38. Estoy más atento a las bromas de mis compañeros que a las clases		
39. Me canso rápidamente y me pongo a hacer otras cosas		
40. Cuando me aburro me pongo a jugar o a conversar con mi amigo		
41. Cuando no puedo tomar notas de lo que dice el profesor me aburro y lo dejo todo		
42. Cuando no entiendo un tema mi mente se pone a pensar, soñando despierto		
43. Mis imaginaciones o fantasías me distraen durante las clases		
44. Durante las clases me distraigo pensando lo que voy a hacer a la salida		
45. Durante las clases me gustaría dormir o irme de clase		
V. ¿QUÉ ACOMPAÑA SUS MOMENTOS DE ESTUDIO?	SIEMPRE	NUNCA
46. Requiero de música sea de radio o de tocadisco		
47. Requiero la compañía de la TV		
48. Requiero de tranquilidad y de silencio		
49. Requiero de algún alimento que como mientras estudio		
50. Requiero a mi familia: que hablen, ven TV o escuchan música		
51. Interrupciones por parte de mi padre pidiéndome algún favor		
52. Interrupciones de visitas, amigos que me quitan tiempo		
53. Interrupciones sociales; fiestas, paseos, citas, etc.		
PUNTAJE TOTAL		

Matriz de consistencia

Problema	Objetivo	Hipótesis	Variable	Metodología
<p>General</p> <p>¿Cómo se relaciona la inteligencia emocional con los hábitos de estudio en estudiantes de secundaria de un colegio privado de Arequipa, 2025?</p>	<p>General</p> <p>Determinar la relación entre la inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.</p>	<p>General</p> <p>Ha: Existe relación significativa y positiva entre inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de un colegio privado de Arequipa, 2025.</p> <p>Ho: No existe relación significativa y positiva entre inteligencia emocional y los hábitos de estudio en estudiantes de un colegio privado de Arequipa, 2025.</p>	<p>Inteligencia Emocional</p> <ul style="list-style-type: none"> • Intrapersonal • Interpersonal • Adaptabilidad • Manejo Estrés • Estado de ánimo 	<p>Enfoque</p> <p>Cuantitativo</p> <p>Nivel Correlacional</p> <p>Diseño no experimental</p> <p>Población: 195 estudiantes de un colegio privado de la ciudad Arequipa 2024.</p> <p>Muestra: 195 estudiantes de un colegio privado de la ciudad Arequipa 2024.</p> <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • CASM-85 • Cuestionario de inteligencia emocional de Baron-ICE
<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? • ¿Cuál es el nivel de hábitos de estudio que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? • ¿Cuál es la relación entre la dimensión intrapersonal y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio 	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar el nivel de inteligencia emocional que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • Identificar el nivel de hábitos de estudio que presentan los estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • Analizar la relación entre la dimensión intrapersonal y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio 	<p>Específicos</p> <ul style="list-style-type: none"> • H1: Existe relación significativa y positiva entre la dimensión intrapersonal con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • H2: Existe relación significativa y positiva entre la dimensión interpersonal con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • H3: Existe relación significativa y positiva entre la 	<p>Hábitos de estudio</p> <ul style="list-style-type: none"> • Estrategias de estudio • Resolución de tareas • Preparación para los exámenes • Forma de escuchar la clase • Acompañamiento al estudio 	

<p>privado de Arequipa, 2025?</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿De que forma se relaciona la dimensión interpersonal y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? • ¿Cómo se relacionan la dimensión adaptabilidad y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? • ¿De qué manera se relacionan la dimensión manejo de estrés y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? • ¿Cuál es la relación entre la dimensión estado de ánimo en general y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025? 	<p>privado de Arequipa, 2025.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer la relación entre la dimensión interpersonal y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • Evaluar la relación entre la dimensión adaptabilidad y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • Analizar la relación entre la dimensión manejo de estrés y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • Establecer la relación entre la dimensión estado de ánimo en general y los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. 	<p>dimensión adaptabilidad con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.</p> <ul style="list-style-type: none"> • H4: Existe relación significativa y positiva entre la dimensión manejo de estrés con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025. • H5: Existe relación significativa y positiva entre la dimensión estado de ánimo en general con los hábitos de estudio en estudiantes de nivel secundario de un colegio privado de Arequipa, 2025.
---	---	--
