

## Analizar la correlación entre Inteligencia Emocional, Hábitos de estudio y Autoeficacia en alumnos de Bachillerato del Instituto La Salle Obregón

MIEE Alma Patricia Fonseca Díaz  
*Instituto La Salle Obregón, A.C*  
Docente en el área de ciencias experimentales  
Maestría Inteligencia Emocional en Educación en el  
*Instituto de Psicoterapia, Investigación y Educación de*  
*Ausencio Rogelio Ortiz Acosta S.C.*  
[alma.fonseca@ils-obregon.edu.mx](mailto:alma.fonseca@ils-obregon.edu.mx)

### Resumen

El presente artículo tiene el objetivo de presentar los resultados de una investigación sobre los Hábitos de Estudio, niveles de Inteligencia Emocional y Autoeficacia de alumnos de bachillerato del Instituto La Salle Obregón, así como acerca de la correlación que existe entre esos tres elementos que son de suma importancia para el desempeño y crecimiento integral del alumno. El estudio se realizó iniciando ciclo escolar con una muestra de 336 estudiantes de entre 14 y 17 años de edad; específicamente, participaron 167 hombres y 169 mujeres. La recopilación de datos se realizó de manera no probabilística, basándose en la disposición de los participantes. Los resultados indican que, en términos de Inteligencia Emocional (*WLEIS*), el 42.67% de los varones y el 36.9% en mujeres se encuentran en un nivel medio bajo. Respecto a la Autoeficacia (*Baessler and Schwarzer*), el 77% de varones y el 73% de mujeres tienen un nivel medio alto. En relación con los Hábitos de Estudio (*CHTE*), se observa que el 68.3% de las mujeres y el 66.7% de los hombres se sitúan en un nivel medio bajo, concluyendo que existe una relación significativa entre la Inteligencia Emocional, Hábitos de Estudio y Autoeficacia de los participantes.

Palabras clave: Inteligencia emocional, Autoeficacia, Hábitos de Estudio, adolescentes, regulación emocional.

### Abstract

The objective of this article is to present the results of a research on the Study Habits, levels of Emotional Intelligence and self-efficacy of high school students of the La Salle Obregón Institute, as well as about the correlation that exists between these three elements that are of utmost importance for the performance and integral growth of the student. The study was carried out at the beginning of the school year with a sample of 336 students between 14 and 17 years of age; Specifically, 167 men and 169 women participated. Data collection was conducted in a non-probabilistic manner, based on the willingness of the participants. The results indicate that, in terms of Emotional Intelligence (*WLEIS*), 42.67% of men and 36.9% of women are at a medium-low level. Regarding self-efficacy (*Baessler and Schwarzer*), 77% of men and 73% of women have a medium-high level. In relation to Study Habits (*CHTE*), it is observed that 68.3% of women and 66.7% of men are at a medium-low level. Likewise, concluding that there is a significant relationship between Emotional Intelligence, Study Habits and Self-efficacy of the participants.

Key words: Emotional Intelligence, Self-efficacy, Study Habits, adolescents, emotional regulation.

### Introducción

El estudio de la influencia de la Inteligencia Emocional en el rendimiento académico de los alumnos es un tema de enorme actualidad. Sin embargo, a pesar de la gran cantidad de estudios realizados al respecto aún es un tema que puede seguir explorándose y obtener nuevos descubrimientos que aporten información importante. El propósito de este estudio ha sido comprobar que los Hábitos de Estudio y la Inteligencia Emocional adquirida, incrementan la autoeficacia en los alumnos de Bachillerato del Instituto La Salle Obregón.

Para la cultura lasallista es de suma importancia el trabajo enfocado en el alumno desarrollando valores como fraternidad, comunidad, las cuales son de gran apoyo en el desarrollo de la inteligencia emocional en el adolescente, ya que estas le permiten empatizar con otras personas y con ello aprender a regular sus emociones y tomar decisiones al momento de realizar alguna actividad escolar, social o comunitaria, para así lograr un ser humano integral no solo en conocimiento sino también empático social y comunitariamente.

## Contenido

### Inteligencia Emocional

Salovey y Mayer fueron los primeros autores que utilizaron el término de Inteligencia Emocional en 1990. La definieron como la capacidad de regular los sentimientos y emociones propios, así como los de los demás, de comprender y discriminar entre ellos y utilizar esta información para guiar nuestro pensamiento y nuestras acciones (Salovey y Mayer, 1990).

Durante la escolaridad de los alumnos en los centros educativos se presentan numerosas situaciones, personales y contextuales, que pueden afectar de manera significativa a su proceso de formación, lo cual resulta especialmente relevante en la etapa de Bachillerato. Esta, coincidiendo con el periodo de la adolescencia, se revela como una fase clave en la vida de una persona, previo paso a la edad adulta, donde se producen los mayores cambios físicos y psicológicos que forjarán la personalidad adulta del estudiante (Gómez-Fraguela, Fernández, Romero, & Luengo, 2008; citado en Usán Supervía Pablo, 2018).

De este modo, ciertos alumnos durante su etapa escolar, pueden no disponer o hacer uso de las estrategias y competencias necesarias para solventar con éxito las exigencias y demandas de la vida académica, y pueden llegar a experimentar actitudes negativas hacia ella, pérdida de interés en sus estudios o, incluso, agotamiento físico y psíquico (Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., & Contreras, K., 2012). Todas estas experiencias pueden desembocar en una falta de motivación absoluta del alumnado y mermar su rendimiento e, incluso, conducir al abandono prematuro de sus estudios.

En este punto, la neuroeducación utiliza con éxito los conocimientos de neurociencias, especialmente en:

- 1) conocer qué herramientas puede proveer la neurociencia que de modo práctico sirvan para enseñar de forma más eficiente tanto en la escuela como en la enseñanza media o la universidad y realmente en todo el arco de lo que entendemos como enseñanza, sea general o especializada;
- 2) herramientas que sirvan para detectar problemas neurológicos y psicológicos, siquiera sean sutiles, que impidan o interfieran en los niños la tarea de aprender con facilidad en el colegio;
- 3) herramientas que sirvan para formar mejores ciudadanos críticos, logrando un equilibrio entre emoción y cognición; y
- 4) ayudar a cruzar mejor ese puente que señaló Cicerón cuando dijo: “una cosa es saber y otra saber enseñar”. (Mora, Francisco, Neuroeducación 2014).

La propuesta de Salovey y Mayer tiene un interés basado en el rigor científico, lo que los ha llevado a construir un modelo de Inteligencia Emocional y sucesivas definiciones, producto de la permanente investigación (Extremera, 2003). Así, se redefine la IE como “la capacidad para procesar la información emocional con exactitud y eficacia, incluyéndose la capacidad de percibir, asimilar, comprender y regular las emociones”, (Mayer, Salovey y Caruso, 2000; citado en Extremera. 2004).

El modelo de Salovey y Mayer está articulado en las habilidades básicas que se consideran necesarias para el desarrollo emocional (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2004).

La vinculación inteligencia emocional (IE) y rendimiento académico ha sido un tema de gran interés para los investigadores educativos, ya que se reconoce que tanto el desarrollo emocional como el social son importantes en el desempeño académico. Investigaciones recientes han encontrado correlaciones positivas y significativas entre la inteligencia emocional y el rendimiento académico (Barna y Brott, 2011; Gil Olarte, Palomera y Brackett, 2006; Duran, Extremera, Rey, Fernández y Montalbán, 2006; Nasir y Masrur, 2010; citado en Quinto Medrano, 2015).

El desarrollo de las competencias emocionales, mediante la educación emocional, permite conocer y experimentar las emociones, actuando en consecuencia (Chabot & Chabot, 2009, citado en Gaeta Gonzalez, 2013). A la vez que favorece la inteligencia emocional y las habilidades sociales, contribuyendo al bienestar personal y social. De esta forma, la educación emocional potencia el desarrollo integral de la personalidad del individuo, dotándole de herramientas y estrategias

emocionales que le permitan afrontar los retos que le plantea la vida cotidiana (Bisquerra, 2003; citado en Gaeta González, 2013).

Esto lleva a considerar que es posible adquirir emociones y sentimientos ligadas a diversas situaciones de la vida escolar cotidiana, dado que “el aprendizaje emocional es asociativo” (Chabot y Chabot, 2009; citado en Briceño Montoya; 2017). A partir de estos planteamientos, se destaca el vínculo estrecho que existe entre la formación para lo intelectual y lo socioafectivo (Hernández, 2005, citado en Gaeta González, 2013).

Para comprender el fenómeno de la regulación emocional es necesario definir el término emoción, lo cual constituye una empresa compleja, tomando en cuenta la diversidad de enfoques desde los que se ha estudiado. Las perspectivas que abordan a las emociones se diferencian en los sistemas que se ponen en marcha cuando las personas experimentan una emoción y en los estímulos del ambiente que las provoca (Gross & Feldman-Barrett, 2011, como se citó en Gómez Pérez, 2016).

Gross & John (2003) mencionan que la regulación emocional está definida como el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones para alcanzar metas, adaptarse al contexto y promover tanto su propio bienestar como el de su grupo social, es un fenómeno psicológico sumamente complejo.

La regulación emocional (**RE**) es el proceso a través del cual los individuos modulan sus emociones y modifican su comportamiento para alcanzar metas, adaptarse al contexto o promover el bienestar tanto individual como social (Gross & Thompson, 2007; Robinson, 2014; citados en Ferrándiz, 2021).

#### Autoeficacia

Conocido como el creador de la teoría de la autoeficacia, Bandura (1997) la define como creer en la capacidad propia para organizar y establecer un juicio para controlar un resultado futuro. De acuerdo a la definición de Bandura, se puede mencionar que cada individuo puede reaccionar de forma diferente a las situaciones que enfrenta y definir su propio ambiente.

La autoeficacia se define como “los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento” (Bandura, 1997). Por tanto, no basta con ser capaz de, es preciso juzgarse capaz.

La percepción de las personas acerca de su propia eficacia se alza como un requisito fundamental para desarrollar con éxito las acciones conducentes al logro de los objetivos personales (Salanova et al., 2011; citado en Ornelas et al., 2015). Dicha autopercepción ejerce una profunda influencia en la elección de tareas y actividades, en el esfuerzo y perseverancia de las personas cuando se enfrentan a determinados retos e incluso en las reacciones emocionales que experimentan ante situaciones difíciles. En definitiva, las creencias de autoeficacia representan un mecanismo cognitivo que media entre el conocimiento y la acción que determina, junto con otras variables, el éxito de las propias acciones (Prieto, 2003; citado en Blanco Vega, 2010).

#### Hábitos de estudio

Los hábitos de estudio son los métodos y estrategias que acostumbra a usar el estudiante para asimilar diferentes mecanismos de aprendizaje, la aptitud que posee el mismo para evitar distracciones, la atención que presta para la utilización de los materiales específicos para el aprendizaje y el esfuerzo que realiza a lo largo de todo el proceso para la adquisición de los nuevos conocimientos, (Cartagena, 2008; como lo cita Rosero Vivas, 2020). Por lo tanto, los hábitos de estudio son técnicas y habilidades que el estudiante utiliza constantemente para la adquisición de nuevos conocimientos de un determinado tema.

El objetivo de los hábitos de estudio de acuerdo con Kancepolski y Ferrante (2006):

Es el aprendizaje que se obtiene mediante una serie de procesos (métodos/técnicas) que ayudan al sujeto a incorporar cada día la información que obtiene del medio en el que se desenvuelve, posteriormente esta información se la pueda relacionar con diferentes casos y esto ayuda a que el individuo logre el aprendizaje. (Rosero Vivas, 2020; pág. 20)

Por eso cada persona debe utilizar diversas estrategias al momento de adquirir varios conocimientos y así poder llegar a obtener un adecuado aprendizaje mediante diferentes actividades que son propias de cada estudiante al momento de realizar el estudio para obtención de aprendizaje eficaz, (Villarreal Vargas, s.f.; como lo cita Rosero Vivas, 2020).

La pretensión de mejorar el estudio es una constante pedagógica, muchas de las propuestas de optimización de esta actividad se han realizado por los propios maestros y profesores sobre la base de su experiencia e intuición, lo que ha permitido alcanzar metas nada desdeñables. Junto a estas aportaciones naturales, tradicionales y espontáneas, hay que considerar las contribuciones provenientes de la psicología conductista y cognitiva. En el contexto educativo, los principios conductistas han llevado a la aplicación de técnicas como el condicionamiento clásico y operante. Por ejemplo, la utilización de refuerzos positivos y negativos para motivar el aprendizaje y la repetición de comportamientos deseados. La psicología cognitiva ha influido en el desarrollo de estrategias de enseñanza que tienen en cuenta la forma en que los estudiantes procesan la información. Esto incluye enfoques como el aprendizaje basado en problemas, la enseñanza activa y la aplicación de técnicas para mejorar la memoria y la comprensión. (Hernández y García 1991, citado por Martínez-Otero Pérez, 2005).

Pregunta de Investigación

¿Cuáles son los Hábitos de estudio, el nivel de Inteligencia Emocional y Autoeficacia de alumnos de Bachillerato del Instituto La Salle Obregón?

¿Existe correlación entre los Hábitos de estudio, las habilidades de Inteligencia Emocional y Autoeficacia de alumnos de Bachillerato del Instituto La Salle Obregón?

Esta investigación nace al observar la Autoeficacia que presentan alumnos del Instituto La Salle Obregón al mejorar sus Hábitos de estudio, así como al desarrollar su Inteligencia Emocional durante sus clases en valores lasallistas.

Método

#### Hipótesis

Es probable que exista una correlación entre el desarrollo de Hábitos de Estudio, las habilidades de Inteligencia Emocional y el incremento de la Autoeficacia en el alumno.

#### Diseño y tipo de estudio

Estudio instrumental, descriptivo, transversal y de correlación.

#### Participantes

Se trabajó con 336 alumnos, de los cuales 167 son hombres (49.7%) y 169 mujeres (50.3%); todos ellos son estudiantes del Instituto Lasalle Obregón, en un rango de 14 a 17 años de edad.

#### Procesamiento estadístico

Procedimientos de estadística descriptiva, con una muestra no probabilística, utilizando programa SPSS y Excel estadístico, se realizó estadística no paramétrica trabajando con la prueba de Spearman.

#### Instrumentos de evaluación

En esta investigación se trabajó con los siguientes instrumentos de evaluación:

#### El Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE):

El propósito del Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE) es un diagnóstico individual y grupal de aspectos o factores que inciden de forma directa o indirecta en el estudio. La prueba recoge información sobre los hábitos y técnicas básicas de estudio de los alumnos, lo que puede facilitar el pronóstico de su posible influencia en las tareas de aprendizaje que lleve al diseño y ejecución de un programa de intervención. En el estudio realizado por los investigadores (Ernest, C., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. N., 2022) obtuvieron un coeficiente total de 0.98, lo que indica que el instrumento evidencia validez de contenido. Los adolescentes jueces no manifestaron problemas en la comprensión del instrumento, dando evidencias de una adecuada validez ecológica.

Este instrumento considera tres factores:

- las condiciones físicas y ambientales,
- la planificación y estructuración del tiempo y
- el conocimiento de las técnicas básicas de estudio.

Los cuales se han desglosado en siete escalas:

AC: Actitud general hacia el estudio, incluye todo lo relacionado a la predisposición, interés y motivación hacia el estudio (10 reactivos).

LU: Lugar de estudio, alude a la ubicación física que puede contribuir a una mayor concentración y rendimiento en el mismo (10 reactivos).

ES: Estado físico del escolar, se refiere a las condiciones físicas personales que le permitan un buen rendimiento en el estudio (6 reactivos).

PL: Plan de trabajo, incluye todo lo referente a una buena planificación y estructuración del tiempo dedicado al estudio, considerando el número de materias y su dificultad (10 reactivos).

TE: Técnicas de estudio, ofrece pautas de cómo estudiar (9 reactivos).

EX: Exámenes y ejercicio, se refiere a las pautas a seguir cuando se va a realizar un examen o ejercicio (5 reactivos).

TR: Trabajos, incluye aspectos para realizar un trabajo, tales como el esquema inicial, las fuentes de información, el desarrollo y la presentación (6 reactivos).

#### Wong-Law Emotional Intelligence Scale

Wong and Law's Emotional Intelligence Scale (WLEIS; Wong y Law, 2002). El instrumento WLEIS está compuesto por 16 ítems con una escala tipo Likert de 7 puntos y evalúa el nivel de inteligencia emocional percibida (i.e. "Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos"). Los estudios sobre su estructura factorial han encontrado cuatro factores:

- 1) Evaluación de las propias emociones o percepción intrapersonal (valoración y expresión de las emociones propias). (4 ítems; p.ej. "La mayoría de las veces sé distinguir por qué tengo ciertos sentimientos").
- 2) Evaluación de las emociones de los demás o percepción interpersonal (valoración y reconocimiento de las emociones en otros). (p. ej. "Conozco siempre las emociones de mis amigos a través de sus comportamientos").
- 3) Uso de las emociones o asimilación (regulación de las propias emociones). (4 ítems; p.ej. "Siempre me animo a mí mismo para hacerlo lo mejor que pueda").
- 4) Regulación de las emociones (uso de la emoción para facilitar el desempeño). (4 ítems; p.ej. "Me puedo calmar fácilmente cuando me siento enfadado").

La consistencia interna informada de cada una de ellas es .87, .90, .84 y .83 respectivamente (Wong y Law, 2002). Este instrumento también permite utilizar una puntuación total de IE. En la versión al castellano, la consistencia interna de la puntuación total es de .92, mientras que sus diferentes subescalas oscilan entre .69 (percepción intrapersonal) a .79 (regulación emocional).

#### Escala de Autoeficacia General de Baessler y Schwarzer

La autoeficacia general es un constructo global que hace referencia a la creencia estable de la gente sobre su capacidad para manejar adecuadamente una amplia gama de estresores de la vida cotidiana. Consta de 10 ítems con escalas tipo Likert de 4 puntos, fue el formato de respuesta a escalas de 10 puntos. Evalúa el sentimiento estable de competencia personal para manejar de forma eficaz una gran variedad de situaciones estresantes.

Según el estudio de validez realizado por Grimaldo Muchotrigo y Mirian Pilar (2005) se establecieron coeficientes aceptables (0.75). En la adaptación española trabajada por Baessler & Schwarzer (1996) los resultados fueron muy satisfactorios, obteniendo 0.81 en el estudio de la consistencia interna, a partir del Coeficiente Alfa de Cronbach. Así lo afirman Grimaldo Muchotrigo y Mirian Pilar (2005): "La Escala de Autoeficacia demuestra índices de confiabilidad aceptables, en lo que respecta a su consistencia interna, lo cual constituye un indicador positivo en torno a su precisión para evaluar los niveles de autoeficacia" (p. 25).

Esta escala se compone de 10 ítems que tienen por objetivo medir las expectativas de autoeficacia en situaciones específicas del contexto educativo en estudiantes adolescentes y universitarios. Los 10 ítems son evaluados a través de una escala de respuesta tipo Likert de 10 puntos, aunque en este estudio se utilizó la versión abreviada a 4 puntos (1 = nunca; 4 = siempre) propuesta por García-Fernández et al. (2010). La suma total de las puntuaciones obtenidas en la escala muestra el grado de

autoeficacia académica percibida por los sujetos, de manera que, a mayor puntuación, mayor autoeficacia académica percibida.

El objetivo de la Escala de Autoeficacia General es medir la percepción de la persona en cuanto a sus capacidades para manejar distintos eventos estresores en su vida cotidiana (Schwarzer y Jerusalem, 1995, como se citó en Cid, Orellana y Barriga, 2010). Con este propósito, este instrumento consta de 10 ítems, que comprenden las dimensiones: magnitud (ítems 6,9), fuerza (ítems 1,2,3,8) y generalidad (ítems 4,5,7,10).

Una vez conseguido el permiso de las autoridades educativas correspondientes, se invitó a participar en el estudio a hombres y mujeres estudiantes de Bachillerato del Instituto La Salle Obregón. Se realizó una investigación donde uno de sus objetivos era determinar la relación entre de Hábitos de estudio, las habilidades de Inteligencia Emocional y Autoeficacia de alumnos al inicio de su ciclo escolar; con una muestra que estuvo conformada por 336 alumnos de 14 a 17 años. Los participantes fueron seleccionados no probabilísticamente, por su disposición para participar en el estudio. El tipo de investigación fue no experimental, pero sí de diseño correlacional.

Los instrumentos utilizados fueron: Cuestionario de Hábitos y Técnicas de Estudio (CHTE), Wong-Law's emotional Intelligence Scale (validada para Latinoamérica WLEIS; Wong y Law, 2002) y escala de Autoeficacia general de Baessler y Schwarzer.

Se puede observar en la siguiente tabla los niveles de confiabilidad de los instrumentos trabajados:

**Tabla 1**

Confiabilidad de los instrumentos. Fuente: Elaboración propia

<b>INSTRUMENTO</b>	<b>DIMENSIÓN/COMPONENTES</b>	<b>ALFA DE CRONBACH</b>
<b>WLEIS-S</b>	Autoevaluación de las emociones propias (SEA) 1,5, 9 y 13	<b>0.883</b>
	Autoevaluación de las emociones en otros (OEA) 2,6,10 y 14	<b>0.843</b>
	Regulación de las propias emociones (ROE) 3, 7, 11 y 15	<b>0.894</b>
	Uso de las emociones (UOE) 4, 8, 12 y 16	<b>0.918</b>
	Instrumento total	<b>0.931</b>
<b>BAESSLER Y SCHWARZER</b>	Instrumento Total	<b>0.890</b>
	Autoeficacia Generalizada	
<b>CHTE</b>	Instrumento total	<b>0.775</b>
	Puntuación directa total en el CHTE = suma de ptos PD	

*Nota: En esta tabla se muestran los niveles de confiabilidad de cada uno de los instrumentos de evaluación utilizados obtenidos mediante programa SPSS statistics*

## Resultados

En relación con la Inteligencia Emocional (evaluada mediante el WLEIS), se observó que el 42.67% de los estudiantes varones y el 36.9% de las estudiantes mujeres se encuentran en un nivel medio bajo; sin embargo, al dividir por grados los resultados de la escala de Inteligencia Emocional se pudo observar un avance significativo en el desarrollo de la misma, mostrados en la tabla 3, pudiéndose ver un incremento en los 4 aspectos que trabaja la escala de IE (Weis y Wong).

Utilizando tablas de interpretación de la escala se realizó una interpolación lineal para obtener porcentajes.

**Tabla 2**

Porcentajes de inteligencia emocional (WLEIS).

Fuente: Elaboración propia

TABLAS NORMATIVAS WLEIS		
	%	INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL
Mujeres	36.90%	4.92
Hombres	42.67%	5.03

**Tabla 3**

Porcentajes de inteligencia emocional por grado académico.

Fuente: Elaboración propia

TABLAS NORMATIVAS WLEIS					
año escolar	sexo	%		NIVEL	INTELIGENCIA EMOCIONAL TOTAL
1	Mujeres	27.78%	45.00%	Medio bajo	4.69
	Hombres			Medio bajo	5.10
2	Mujeres	33.30%		Medio bajo	5.04
	Hombres	50.05%		Medio alto	5.26
3	Mujeres	43.03%		Medio bajo	5.15
	Hombres	54.46%		Medio alto	5.35

En cuanto a su Autoeficacia se encontró que en varones hay un 77% general y un 73% en las mujeres, teniendo un nivel medio alto.

**Tabla 4**

Porcentajes Autoeficacia

Sexo	% Autoeficacia
Mujeres	73.0%
Hombres	77.0%

Con respecto a los Hábitos de estudio se pudo encontrar que en el caso de las mujeres sus hábitos se encuentran en un nivel medio bajo teniendo un 68.3%, y en el caso de los hombres se obtuvo un 66.7%.

**Tabla 5**

Porcentajes hábitos de estudio

Sexo	% Hábitos
Mujeres	68.3%

Hombres 66.7%

Asimismo, se puede observar que existe relación significativa entre la Inteligencia Emocional, Hábitos de estudio y su Autoeficacia, aun considerando que dichos estudiantes se encuentran iniciando ciclo escolar.

Al analizar las pruebas de normalidad se pudo observar que la significancia (sig) en todas las muestras son <0.05, por lo tanto se realizó la estadística no paramétrica trabajando con la prueba de Spearman.

**Tabla 6**  
*Pruebas de normalidad*

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
WLEIS_SEA	.133	336	.000	.934	336	.000
WLEIS_OEA	.113	336	.000	.942	336	.000
WLEIS_UOE	.114	336	.000	.931	336	.000
WLEIS_ROE	.104	336	.000	.955	336	.000
BAESSLER_GRAL	.056	336	.013	.982	336	.000
CHTE_PDt	.074	336	.000	.985	336	.002

a. Corrección de significación de Lilliefors

Así mismo, al realizar la correlación y utilizando la tabla de correlación de Spearman, se pudo observar que las variables tienen un rango de correlación de positiva baja a positiva moderada, lo cual nos pueden indicar que sí existe una relación entre las variables de Inteligencia Emocional, Autoeficacia y Hábitos de estudio.

**Tabla 6**  
*Correlación Spearman*

	WLEIS_SEA	WLEIS_OEA	WLEIS_UOE	WLEIS_ROE	BAESSLER GRAL	CHTE_PDt
Rho de Spearman	1.000	.294**	.653**	.683**	.502**	.369**
	.294**	1.000	.356**	.350**	.314**	.217**
	.653**	.356**	1.000	.572**	.555**	.385**

WLEIS_ROE	.683**	.350**	.572**	1.000	.475**	.317**
BAESSLER_GRAL	.502**	.314**	.555**	.475**	1.000	.380**
CHTE_PDt	.369**	.217**	.385**	.317**	.380**	1.000

### Conclusiones y recomendaciones

Al analizarse las diferentes escalas de evaluación se puede concluir lo siguiente:

- Conforme los alumnos van avanzando su grado académico y de acuerdo con los resultados arrojados por los instrumentos se observa que los estudiantes incrementan su desarrollo de Inteligencia Emocional en un promedio del 7.65% para el caso de las mujeres y un 4.76% en varones, lo cual indica que sí existe una relación estrecha entre Inteligencia emocional, Autoeficacia y Hábitos de estudio.
- Al realizarse prueba de normalidad y su respectiva correlación Spearman se pudo observar que existe un rango de correlación entre positiva baja y positiva moderada para todas las variables analizadas, obteniéndose una correlación positiva moderada de **0.555** en la categoría de Uso de emociones (WLEIS\_UOE) y Autoeficacia, lo cual indica que un alumno puede mejorar su Autoeficacia al saber utilizar sus emociones correctamente. También se pudo observar que existe una correlación positiva baja de 0.294 entre las categorías de Autoevaluación de las emociones propias (SEA) y Autoevaluación de las emociones en otros (OEA), que indica que a pesar de ser una categoría positiva baja esta nos señalaría que si el alumno puede evaluar sus propias emociones también puede entender las de otros.
- Se pudo observar que entre niveles educativos (1ero, 2do y 3er año) existen avances significativos.

Se recomienda continuar con un siguiente estudio al iniciar y terminar ciclo escolar para observar los avances y/o cambios que se puedan presentar en los alumnos.

El entender la “Educación Lasallista”, la cual se basa en una serie de principios fundamentales que guían la enseñanza y la formación de los estudiantes, entre los cuales se encuentran la educación inclusiva, el respeto por la individualidad donde se valora a cada estudiante como un individuo único con sus propias fortalezas y debilidades, ser comunidad y el compromiso social; son un verdadero pilar en el incremento de la Inteligencia Emocional de los estudiantes en correlación sus Hábitos de estudio y Autoeficacia.

### Referencias bibliográficas

- Blanco Vega, H. (2010). *Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud de los alumnos de primer ingreso a la Universidad Autónoma de Chihuahua*. Editorial de la Universidad de Granada, p. 19.
- Briceño Montoya, Z. A. (2017). *Caracterización de la inteligencia emocional estudio de caso con Caracterización de la inteligencia emocional estudio de caso con un grupo de estudiantes de grado 10º de educación de la Institución Educativa Distrital La Floresta Sur, localidad Kennedy – Institución Educativa Distrital La Floresta Sur, localidad Kennedy – Bogotá*. Universidad La Salle Bogotá.
- Ernst, C., Arán Filippetti, V., & Lemos, V. N. (2022). Validez de contenido de una versión del cuestionario de hábitos y técnicas de estudio para adolescentes. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento, Suplemento*, ISSN 1852-4206 p. 22.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). El papel de la inteligencia emocional en el alumnado: evidencias empíricas. *Revista electrónica de investigación educativa*, 6(2), 1-17.
- Extremera Pacheco, N., & Fernández Berrocal, P. (2004). Medidas de evaluación de la inteligencia emocional. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 36, núm. 2, Fundación Universitaria Konrad Lorenz (Bogotá, Colombia), 209–228.
- Ferrándiz Hernández, N. (2021). *Propuesta de intervención emocional y mejora de autoestima en mujeres con discapacidad auditiva*. Universitas Miguel Hernández.

- Gaeta González, M., & López García, C. (2013). Competencias emocionales y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16(2), 13-25.
- Gómez Pérez, O., & Calleja Bello, N. (2016). Regulación emocional: definición, red nomológica y medición. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología; Universidad Nacional Autónoma de México. Facultad de Psicología*, 8 (1), 96-117.
- Mag. Grimaldo Muchotrigo, M. P. (2005). VALIDEZ Y CONFIABILIDAD LA ESCALA DE AUTOEFICACIA GENERAL DE BAESSLER & SCHWARZER. *Universidad de San Martín de Porres Escuela de Psicología*, p. 25.
- Martínez-Otero Pérez, V., & Torres Barberis, L. (2005). Análisis de los hábitos de estudio en una muestra de alumnos universitarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(7), 1-9. <https://doi.org/10.35362/rie3672929>
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación "sólo se puede aprender aquello que se ama"*. Alianza Editorial, S. A., Madrid ISBN ebook: 978-84-206-9069-8.
- Ornelas M\*, Blanco José R., Rodríguez Villalobos J., Aguirre Juan F. (2015). Autoeficacia Percibida en la conducta Académica de Estudiantes Universitarias, diferencias entre Hombres y Mujeres. *Formación Universitaria*, 8(5), 97-102.
- Palacio, S., Caballero, C., González, O., Gravini, M., & Contreras, K. (Abril-Junio 2012). Relación del burnout y las estrategias de afrontamiento con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista Científica Javeriana*, 11(núm. 2), p. 535-544.
- Quinto Medrano, P., & Roig-Vila, R. (2015). Estudio de la inteligencia emocional en alumnos de enseñanza secundaria: influencia del sexo y del nivel educativo de los estudiantes y su relación con el rendimiento académico. *International Studies on Law and Education. Universidad de Alicante. Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas*, 21, 27-38.
- Rosero Vivas, K. (2020). *Hábitos de estudio en el área de matemática de los estudiantes de la unidad educativa*. Universidad Nacional de Chimborazo.
- Salovey & Mayer. (1990). *Inteligencia emocional. Imaginación, conocimiento y personalidad* (p. 9(3) 185-211.).
- Schmidt V., Messoulam N., Molina F. (2008). Autoconcepto académico en adolescentes de escuelas medias: presentación de un instrumento para su evaluación. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 1(25), pag. 81-106.
- Usán Supervía., P., & Salavera Bordás, C. (2018). Motivación escolar, inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Actualidades en psicología: AP*, 32(125), 95. <https://doi.org/10.15517/ap.v32i125.32123>