

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
“CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”



HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO
ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA
MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025

Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Ciencias Militares
con Mención en Administración

Autores:

Javier Jeferson Arias Pecho (0009-0009-1287-7356)

Abraham Alexiss Castillo Vilca (0009-0006-3835-6506)

Docente Asesor:

Dr. Hurtado Noriega Carlos (0000-0002-0873-8419)

Lima – Perú

2025

Grado de similitud






16% Similitud general

El total combinado de todas las coincidencias, incluidas las fuentes superpuestas, para ca...

Filtrado desde el informe

- ▶ Bibliografía
- ▶ Texto citado
- ▶ Texto mencionado
- ▶ Coincidencias menores (menos de 10 palabras)

Fuentes principales

- 15%  Fuentes de Internet
- 3%  Publicaciones
- 7%  Trabajos entregados (trabajos del estudiante)

Marcas de integridad

N.º de alertas de integridad para revisión

No se han detectado manipulaciones de texto sospechosas.

Los algoritmos de nuestro sistema analizan un documento en profundidad para buscar inconsistencias que permitirían distinguirlo de una entrega normal. Si advertimos algo extraño, lo marcamos como una alerta para que pueda revisarlo.

Una marca de alerta no es necesariamente un indicador de problemas. Sin embargo, recomendamos que preste atención y la revise.





ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI

Declaración jurada de autoría

Los bachilleres **Javier Jeferson Arias Pecho** y **Abraham Alexiss Castillo Vilca** del Arma de Caballería, de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, (EMCH “CFB”) identificados con DNI N° 71224014 y N° 74209151 respectivamente, declaramos bajo juramento que:

1. Somos autores de la investigación titulada: **“HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025”**.
2. Que, dicha investigación ha sido íntegramente elaborado por los suscritos y que no existe plagio alguno de ideas, texto, o imagen que corresponda a otra persona, grupo o institución; comprometiéndonos a poner a disposición de la EMCH “CFB”, los documentos que acrediten la autenticidad de la información proporcionada; si esto fuera solicitado por la entidad.
3. En tal sentido, asumimos la responsabilidad que corresponda, ante cualquier falsedad, ocultamiento u omisión, tanto en los documentos como en la información aportada. Y nos comprometemos a salir en defensa de la EMCH “CFB” ante cualquier reclamo de terceros que al respecto pudiese sobrevenir.
4. Finalmente, reconocemos, para todos los efectos, que la EMCH “CFB” actúa como tercero de buena fe y está exenta de cualquier responsabilidad.

En honor de lo afirmado y ratificado, firmamos la presente declaración jurada de autenticidad.

Chorrillos, 31 de octubre del 2025.

Javier Jeferson Arias Pecho
DNI: 71224014

Abraham Alexiss Castillo Vilca
DNI: 74209151

Autorización de publicación



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS

CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI

DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIÓN – DINVEST

FORMATO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN EN EL REPOSITORIO INSTITUCIONAL DE LA EMCH “CFB”

Formato de autorización para la publicación electrónica en la página web del Repositorio Institucional Digital de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, de conformidad con el Decreto Legislativo N° 822, sobre la Ley de los Derechos de Autor, Ley N° 30035 del Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación de Acceso y Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales RENATI.

1. Datos personales

| | |
|--|--|
| Autor 1: Javier Jeferson Arias Pecho | Autor 2: Abraham Alexiss Castillo Vilca |
| N° DNI: 71224014 | N° DNI: 74209151 |
| Teléfono: | Teléfono: |
| Correo-e: jariasp@escuelamilitar.edu.pe | Correo-e: aacastillov@escuelamilitar.edu.pe |
| ORCID: 0009-0009-1287-7356 | ORCID: 0009-0006-3835-6506 |

2. Datos de la obra

| |
|---|
| Título: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025 |
| Tipo de obra: Tesis |
| Asesor 1: Dr. Hurtado Noriega Carlos |
| N° DNI: 43296300 |
| ORCID: 0000-0002-0873-8419 |
| Año de publicación: 2025 |

3. Declaraciones

El autor declara que:

- La obra es original y de mi (nuestra) propia y exclusiva creación, realizándose sin violar ni usurpar derechos de autor de terceros.
- Con la obra no se ha quebrantado ningún derecho moral o patrimonial de autor.
- No contiene declaraciones difamatorias contra terceros y respeta el derecho a la imagen, intimidad, buen nombre y demás derechos constitucionales de las personas.
- Soy (somos) titular (es) de los derechos patrimoniales sobre la obra y no pesa ningún gravamen sobre ella.

Por tanto, todo lo señalado en el presente formato, en especial lo descrito en el numeral dos, ostenta la condición de Declaración Jurada. Por ello me comprometo a salir en defensa de LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI” ante cualquier reclamación de terceros que al respecto pudiese sobrevenir. Para todos los efectos, LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI”, actúa como tercero de buena fe.

4. Publicación de su investigación en el Repositorio Institucional de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”

TIPO DE ACCESO A SU INVESTIGACIÓN

Acceso abierto

Acceso restringido (12 a 24 meses)

JUSTIFICACIÓN (de acceso restringido)

Contiene información militar



Javier Jeferson Arias Pecho
DNI: 71224014



Abraham Alexiss Castillo Vilca
DNI: 74209151

Agradecimiento

Agradecemos al señor todo poderoso que nos brindó la vida, salud e inteligencia para poder guiarnos y finalmente agradecemos a todos nuestras familiares, docentes y amistades y que en parte nos apoyaron en este trabajo de investigación, sin ustedes no sería posible todo esto.

Dedicatoria

Dedicamos este trabajo de investigación a dios todo poderoso por derramar su sabiduría en nosotros y también a nuestras familiares que son el motor que impulsa a mejorar cada día más y que cada sacrificio y logro obtenido les pertenece a ustedes.

Índice

| | Pág. |
|---|------|
| Carátula | i |
| Grado de similitud..... | ii |
| Declaración jurada de autoría | iii |
| Autorización de publicación | iv |
| Agradecimiento..... | vi |
| Dedicatoria..... | vii |
| Índice | viii |
| Índice de tablas | xi |
| Índice de figuras..... | xii |
| Resumen | xiii |
| Abstract | xiv |
| INTRODUCCIÓN | xv |
| CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA..... | 17 |
| 1.1. Descripción problemática | 17 |
| 1.2. Delimitación de la investigación | 21 |
| 1.2.1. Espacial..... | 21 |
| 1.2.2. Temporal..... | 21 |
| 1.2.3. Teórica..... | 21 |
| 1.3. Formulación del problema | 22 |
| 1.3.1. Problema general..... | 22 |
| 1.3.2. Problemas específicos | 22 |
| 1.4. Objetivos de la investigación | 22 |
| 1.4.1. Objetivo general..... | 22 |
| 1.4.2. Objetivos específicos..... | 22 |
| 1.5. Justificación e importancia de la investigación..... | 23 |
| 1.5.1. Justificación teórica..... | 23 |
| 1.5.2. Justificación metodológica | 23 |

| | | |
|----------------------|--|-----------|
| 1.5.3. | Justificación práctica | 23 |
| 1.5.4. | Importancia de la investigación | 24 |
| 1.6. | Limitaciones de la investigación | 25 |
| CAPÍTULO II. | MARCO TEÓRICO..... | 26 |
| 2.1. | Antecedentes de la investigación..... | 26 |
| 2.1.1. | Antecedentes internacionales..... | 26 |
| 2.1.2. | Antecedentes nacionales..... | 30 |
| 2.2. | Bases teóricas | 34 |
| 2.2.1. | Variable 1: Hora de distribución de tiempo..... | 34 |
| 2.2.2. | Variable 2: Rendimiento académico | 39 |
| 2.3. | Marco conceptual | 46 |
| 2.4. | Operacionalización de las variables..... | 49 |
| 2.5. | Formulación de hipótesis | 50 |
| 2.5.1. | Hipótesis general..... | 50 |
| 2.5.2. | Hipótesis específicas | 50 |
| CAPÍTULO III. | MARCO METODOLÓGICO..... | 51 |
| 3.1. | Enfoque de investigación | 51 |
| 3.2. | Tipo de investigación..... | 51 |
| 3.3. | Método de investigación | 52 |
| 3.4. | Alcance de investigación (nivel) | 53 |
| 3.5. | Diseño de la investigación | 54 |
| 3.6. | Población, muestra, unidad de estudio..... | 54 |
| 3.6.1. | Población de estudio | 54 |
| 3.6.2. | Muestra de estudio | 55 |
| 3.6.3. | Unidad de estudio..... | 56 |
| 3.7. | Técnica e instrumento para la recolección de datos | 56 |
| 3.7.1. | Técnica de recolección de datos | 56 |
| 3.7.2. | Instrumento de recolección de datos | 57 |
| 3.7.3. | Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición..... | 60 |

| | | |
|------------------|---|-----|
| 3.8. | Procesamiento y método de análisis de datos | 63 |
| 3.8.1. | Técnica para el procesamiento de datos | 63 |
| 3.8.2. | Método de análisis de datos..... | 64 |
| 3.9. | Aspectos éticos | 65 |
| CAPÍTULO IV. | RESULTADOS..... | 66 |
| 4.1. | Análisis descriptivo | 66 |
| 4.2. | Análisis inferencial | 74 |
| 4.2.1. | Contrastación de la Hipótesis General (HG) | 74 |
| 4.2.2. | Contrastación de la Hipótesis Específica 1 (HE1)..... | 76 |
| 4.2.3. | Contrastación de la Hipótesis Específica 2 (HE2)..... | 78 |
| 4.2.4. | Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (HE3)..... | 80 |
| CAPÍTULO V. | DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 82 |
| CONCLUSIONES | | 87 |
| RECOMENDACIONES | | 89 |
| REFERENCIAS..... | | 91 |
| Anexos..... | | 98 |
| Anexo 1. | Matriz de consistencia | 99 |
| Anexo 2. | Instrumento de recolección de datos | 100 |
| Anexo 3. | Autorización para la recolección de datos | 103 |
| Anexo 4. | Base de datos (de prueba piloto) | 104 |
| Anexo 5. | Base de datos (origen de resultados) | 105 |
| Anexo 6. | Propuesta de mejora | 107 |
| Anexo 7. | Validación por juicio de expertos..... | 111 |
| Anexo 8. | Dictamen final asesor Temático (DINVEST)..... | 114 |
| Anexo 9. | Dictamen final de asesor Metodológico (DINVEST) | 115 |
| Anexo 10. | Acta de sustentación (DINVEST) | 116 |
| Anexo 11. | Otros de acuerdo al nivel y diseño de investigación | 117 |

Índice de tablas

| | Pág. |
|---|------|
| Tabla 1. Operacionalización de las variables | 49 |
| Tabla 2. Diagrama de Likert | 58 |
| Tabla 3. Baremos | 58 |
| Tabla 4. Criterio de confiabilidad valores | 60 |
| Tabla 5. Confiabilidad estadística del instrumento para medir la Hora de distribución de tiempo | 62 |
| Tabla 6. Confiabilidad estadística del instrumento para medir el rendimiento académico | 62 |
| Tabla 7. Hora de distribución de tiempo y Rendimiento académico | 66 |
| Tabla 8. Organización del tiempo y Rendimiento académico | 68 |
| Tabla 9. Equilibrio entre actividades y Rendimiento académico | 70 |
| Tabla 10. Flexibilidad horaria y Rendimiento académico..... | 72 |
| Tabla 11. Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general | 74 |
| Tabla 12. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1 | 76 |
| Tabla 13. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2 | 78 |
| Tabla 14. Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3 | 80 |

Índice de figuras

| | Pág. |
|--|------|
| Figura 1. Esquema de correlación..... | 53 |
| Figura 2. Alpha de Cronbach - fórmula y datos | 62 |
| Figura 3. Hora de distribución de tiempo y Rendimiento académico..... | 66 |
| Figura 4. Organización del tiempo y Rendimiento académico | 68 |
| Figura 5. Equilibrio entre actividades y Rendimiento académico | 70 |
| Figura 6. Flexibilidad horaria y Rendimiento académico | 72 |

Resumen

Objetivo: se buscó determinar la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la EMCH “CFB”, 2025. Metodología: el estudio adoptó un enfoque cuantitativo, tipo básico, diseño no experimental transversal y nivel descriptivo-correlacional, con método hipotético-deductivo. Población y muestra (cantidades): la población estuvo compuesta por 93 cadetes y la muestra por 75 cadetes seleccionados; el muestreo fue probabilístico aleatorio simple. Técnica e instrumento de recolección de datos: se aplicó encuesta mediante cuestionario tipo Likert de cinco puntos; la validez se estableció por juicio de expertos y una prueba piloto con 20 cadetes; la confiabilidad, mediante alfa de Cronbach, fue 0.895 para la variable “hora de distribución” y 0.940 para “rendimiento académico”. Resultados y conclusiones: descriptivamente, el 80.0% alcanzó rendimiento alto y el 20.0% medio, sin casos de rendimiento bajo; las tablas de contingencia mostraron patrones favorables cuando la distribución del tiempo fue alta. Inferencialmente, la hipótesis general se confirmó con correlación de Spearman positiva y significativa ($\rho=0.859$; $p=0.000$); por dimensiones, organización del tiempo ($\rho=0.810$; $p=0.000$), equilibrio entre actividades ($\rho=0.806$; $p=0.000$) y flexibilidad horaria ($\rho=0.836$; $p=0.000$) presentaron asociaciones directas significativas con el rendimiento.

Palabras claves: Hora de distribución de tiempo, rendimiento académico y cadetes de Caballería.

Abstract

Objective: This study sought to determine the relationship between time allocation and academic performance of Cavalry cadets at the EMCH “CFB” in 2025. Methodology: The study adopted a quantitative approach, basic type, non-experimental cross-sectional design, and descriptive-correlational level, using a hypothetical-deductive method. Population and sample (quantities): The population consisted of 93 cadets, and the sample of 75 cadets was selected using simple random probability sampling. Data collection technique and instrument: A survey was administered using a five-point Likert-type questionnaire. Validity was established through expert judgment and a pilot test with 20 cadets. Reliability, using Cronbach's alpha, was 0.895 for the "time allocation" variable and 0.940 for "academic performance." Results and conclusions: Descriptively, 80.0% achieved high performance and 20.0% medium performance, with no cases of low performance. The contingency tables showed favorable patterns when time allocation was high. Inferentially, the general hypothesis was confirmed with a positive and significant Spearman correlation ($\rho=0.859$; $p=0.000$); by dimension, time organization ($\rho=0.810$; $p=0.000$), balance between activities ($\rho=0.806$; $p=0.000$), and schedule flexibility ($\rho=0.836$; $p=0.000$) showed significant direct associations with performance.

Keywords: Time allocation, academic performance, and Cavalry cadets.

INTRODUCCIÓN

La formación de los cadetes de Caballería en la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” demanda una distribución rigurosa del tiempo entre estudio, entrenamiento físico, instrucción táctica, descanso y servicios, dado que la organización de la jornada incide en el logro de competencias académicas y profesionales propias del currículo militar (EMCH, 2025). En este marco, el estudio se propone determinar la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico en cadetes de Caballería durante 2025, estableciendo un enfoque cuantitativo, no experimental, de nivel descriptivo-correlacional y con medición mediante cuestionario de escala Likert.

La literatura especializada sostiene que el manejo del tiempo (en particular, la percepción de control del tiempo) se asocia a mejores evaluaciones del desempeño y a menores tensiones, constituyendo un predictor relevante del logro académico en poblaciones universitarias (Macan et al, 1990). Asimismo, la evidencia comparada indica que reorganizar la calidad y articulación del tiempo escolar (no solo su cantidad) favorece resultados de aprendizaje, lo que refuerza la pertinencia de examinar cómo se distribuye el tiempo en contextos formativos exigentes como el militar (OCDE, 2022).

En el espacio latinoamericano y peruano, estudios correlacionales reportan asociaciones positivas entre gestión del tiempo y rendimiento académico, con tamaños de efecto de moderados a altos en cohortes escolares y universitarias, lo que sugiere beneficios de planificar, priorizar y controlar interrupciones para sostener el desempeño (Sedano, 2023). De modo convergente, una cohorte amplia en Lima halló correlaciones significativas entre organización temporal (objetivos/prioridades, herramientas de gestión y control del tiempo) y notas acumuladas, lo que respalda el interés por medir estas prácticas en cadetes que equilibran cargas académicas con exigencias físicas y disciplinares (Oyarce, 2020).

Operacionalmente, la investigación mide la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico mediante un cuestionario Likert de cinco puntos, atendiendo a la naturaleza ordinal de estas escalas y a buenas prácticas analíticas para su tratamiento en investigación educativa (Sullivan & Artino, 2013). En coherencia con el objetivo, se enfatizan tres dimensiones para la distribución del tiempo (organización del tiempo, equilibrio entre actividades y flexibilidad horaria) y tres para el rendimiento (desempeño en evaluaciones, habilidades de estudio y factores personales), orientando indicadores e ítems a la realidad.

La pertinencia del estudio radica en que, en instituciones castrenses, estructurar y coordinar la jornada impacta tanto el aprendizaje como la seguridad y el cumplimiento de la misión formativa; por ello, comprender la relación entre cómo se distribuye el tiempo y el rendimiento aporta insumos para decisiones pedagógicas y de mando (OCDE, 2022). Además, al anclar el análisis en la EMCH “CFB”, se busca contribuir con evidencia contextualizada que oriente ajustes curriculares, refuerzos académicos y rutinas de estudio compatibles con el régimen militar, promoviendo trayectorias de logro sostenidas (EMCH, 2025).

El esquema de este estudio consta de cinco capítulos principales, que se desarrollan sistemáticamente en la siguiente secuencia:

El Capítulo I, denominado Planteamiento del problema, aborda la descripción problemática que existen con hora de distribución de tiempo con el objetivo de incidir en rendimiento académico de los cadetes de Caballería. Además, se da la delimitación de la investigación, identificar y articular los siguientes problemas y objetivos: generales y específicos, justificación, importancia y limitaciones del estudio.

En el desarrollo del Capítulo II es el Marco Teórico, se constató que los estudios relacionados con este tema formaron los antecedentes internacionales y nacionales. Por lo tanto, se apoya en una base teórica para transformaciones de dimensiones correspondientes y también en un marco conceptual. Para este estudio se construyeron hipótesis generales y específicas, detallando el funcionamiento de las variables.

En el Capítulo III, conocido como Marco de Metodológico, se determinó que el diseño de este estudio sería descriptivo y correlativo. Además, se determinaron el tamaño de la muestra, las técnicas de recolección y procesamiento de datos.

El Capítulo IV versa sobre los resultados, dando detalles sobre el análisis descriptivo tratándose sobre la interpretación de los resultados estadísticos adjuntando las tablas y figuras correspondientes. Y sobre el análisis inferencial con la comprobación de las hipótesis, existe una relación significativa entre las variables del análisis.

Por último, el Capítulo V trata sobre la discusión de los resultados, contrastándolo con trabajos semejantes y comparándolos con el presente estudio.

Finalmente, se elaboraron las conclusiones y recomendaciones propuestas.

CAPÍTULO I.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. Descripción problemática

A nivel internacional, la distribución cotidiana del tiempo entre descanso, estudio y actividades extraescolares muestra desbalances sistemáticos: en 2021, entre 71% y 84% de los estudiantes de secundaria en los Estados Unidos reportaron dormir menos de lo recomendado según el estado, un patrón que compromete atención sostenida y aprendizaje y que ilustra de manera contundente cómo se asignan (y se pierden) horas críticas para el rendimiento académico (CDC, 2024). En paralelo, comparaciones internacionales de PISA indican que estudiantes que destinan hasta una hora diaria al uso de dispositivos digitales para actividades de aprendizaje obtienen, en promedio, 14 puntos más en matemáticas que quienes no los usan en clase, lo que sugiere que no solo la cantidad sino también la calidad y el encuadre pedagógico del tiempo empleado inciden en los resultados (OECD, 2023).

Organismos multilaterales han subrayado que medir y gestionar el “tiempo para aprender” es condición para cumplir el ODS 4: la UNESCO, a través del Instituto de Estadística, advierte la necesidad de sistemas comparables para monitorear resultados de aprendizaje y su vínculo con insumos como tiempo de instrucción y de estudio independiente (UNESCO, 2024). Asimismo, el Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2024/5 destaca cuellos de botella de gestión del tiempo en los centros, por ejemplo, directivos en 14 países de ingreso medio reportan dedicar 68% de su jornada a tareas rutinarias, y alerta sobre distracciones tecnológicas durante el horario lectivo, aspectos que afectan la distribución efectiva de horas con impacto en aprendizajes (UNESCO, 2024).

En contextos de formación militar, donde las rutinas tempranas, el adiestramiento físico y la carga académica coexisten, la “hora de distribución” adquiere especial relevancia: estudios longitudinales con actigrafía en cadetes de la United States Military Academy documentaron que el sueño <6 horas por noche se vuelve crónico durante la instrucción y se asocia con deterioros en vigilancia psicomotora, ánimo y desempeño en tareas de precisión, evidenciando un reparto de tiempo que limita la recuperación cognitiva (Miller et al., 2010). De forma convergente, revisiones sobre sueño en personal militar muestran que los horarios operativos promueven déficit de sueño generalizado y que pequeñas modificaciones en la programación

acercar el descanso a los ritmos biológicos, mejoran marcación, fatiga y calidad del sueño, reforzando que cómo se distribuyen las horas de descanso condiciona el rendimiento (Good et al., 2020).

La investigación educativa reciente también precisa que la gestión del tiempo (planificación, monitoreo y asignación deliberada de actividades) se asocia de manera consistente con indicadores académicos: una revisión sistemática y metaanálisis halló relaciones significativas entre conductas de administración del tiempo y desempeño, con efectos especialmente claros cuando la planificación y el seguimiento se integran en rutinas diarias (Aeon et al., 2021). A su vez, un estudio con seguimiento diario y modelado de Least Absolute Shrinkage and Selection Operator (LASSO) que en español sería operador de contracción absoluta y selección, identificó seis indicadores objetivos de manejo del tiempo que predicen calificaciones en primer año universitario (incluida la adherencia a planes y la duración focalizada del estudio) confirmando que la “hora de distribución” óptima no es azarosa, sino un patrón conductual medible (Zuo et al., 2025).

El rendimiento académico, entendido operativamente como logro verificable en pruebas y calificaciones, presenta brechas que ilustran la urgencia del problema: en el promedio OCDE, 69% del alumnado alcanza al menos el Nivel 2 en matemáticas de PISA 2022, umbral básico de competencia aplicado a situaciones reales, mientras que la variabilidad entre sistemas educativos se ha ampliado tras la pandemia (OECD, 2023). En el caso peruano, solo 34% de estudiantes alcanzó al menos el Nivel 2 en matemáticas frente al 69% OCDE, y el promedio nacional quedó sustancialmente por debajo en matemáticas, lectura y ciencia, lo que enfatiza la necesidad de intervenciones sobre factores organizativos como la distribución de tiempo escolar, de estudio y de descanso (OECD, 2023).

Además, la literatura internacional documenta relaciones no lineales entre duración del sueño y logro: evidencia reciente sugiere que mantener alrededor de 8 horas favorece el desempeño académico, con impactos más marcados en asignaturas de alta demanda cognitiva como matemáticas y ciencia, lo que vincula directamente decisiones de horario con resultados por área (Wang et al., 2025). En un estudio escolar con adolescentes, 51,2% dormía por debajo de lo recomendado y quienes reportaron menos sueño obtuvieron calificaciones significativamente más bajas en matemáticas, aportando frecuencias y porcentajes que dimensionan el problema (Lin et al., 2020).

En síntesis, la evidencia internacional y sectorial indica que la forma en que se reparte el tiempo diario entre sueño, entrenamiento físico, formación académica y actividades complementarias condiciona de modo tangible la atención, la autorregulación y los resultados en pruebas, lo que en una escuela militar implica revisar con rigor la “hora de distribución” para proteger el aprendizaje sin menoscabar los objetivos castrenses (CDC, 2024). Por ello, problematizar y medir la distribución de horas en cadetes de Caballería (construyendo indicadores válidos y relacionándolos con el rendimiento académico observable) es un paso necesario para fundamentar ajustes de horarios que optimicen el desempeño integral en contextos de alta exigencia (Good et al., 2020).

En el Perú, la ENUT 2024 muestra que, en días de semana, la población de 12 años a más distribuye su jornada con 64,4% (mujeres) y 67,1% (varones) en actividades personales, 20,0% y 6,6% en trabajo no remunerado y 15,6% y 26,3% en trabajo en la ocupación, evidenciando cómo la asignación de horas condiciona el estudio y el descanso (INEI, 2025). Durante fines de semana, la participación de “actividades personales” asciende a 69,2%–73,6% y el trabajo no remunerado alcanza 20,8% en mujeres y 10,0% en varones, configurando frecuencias que orientan decisiones sobre carga académica y tiempos de recuperación en contextos formativos exigentes (INEI, 2025).

El Estado peruano respalda la optimización del tiempo escolar mediante el modelo de Jornada Escolar Completa, que extiende la jornada de secundaria a 45 horas pedagógicas semanales y estructura la planificación diaria en nueve horas, enfatizando el uso intencional del tiempo para mejorar aprendizajes (MINEDU, 2019). Este modelo, concebido como política nacional, se implementa a gran escala en instituciones públicas y concentra horas en áreas prioritizadas, aportando un referente normativo para organizar la distribución horaria de estudiantes que requieren rutinas estables y tiempo efectivo de estudio (MINEDU, 2021).

En la formación militar, la “hora de distribución” se enmarca en el Reglamento de las Escuelas e Institutos de Formación Profesional de las Fuerzas Armadas, aprobado por Decreto Supremo N.º 009-2019-DE, que integra exigencias académicas, físicas, psicosomáticas y disciplinarias, estableciendo un régimen que ordena la programación de actividades diarias y los márgenes de descanso de los cadetes (MINDEF, 2019). A ello se suma el Reglamento de Organización y Funciones del Ministerio de Defensa, que fija lineamientos y órganos académicos del sistema educativo del sector, incidiendo en cómo se calendariza la enseñanza,

el entrenamiento y las evaluaciones para asegurar continuidad pedagógica y disciplina de tiempo (MINDEF, 2016).

El rendimiento académico en el país, considerado como logro verificable en evaluaciones estandarizadas, presenta un panorama que exige atención: en PISA 2022, el 34% de los estudiantes peruanos alcanzó al menos el nivel 2 en Matemática y el 50% y 47% lo hicieron en Lectura y Ciencia, respectivamente, datos que refuerzan la necesidad de gestionar el tiempo para sostener desempeños en competencias de alta demanda cognitiva (MINEDU, 2023). En evidencia nacional de base, una tesis con escolares de Lima reportó que 40% presentaba gestión del tiempo inadecuada, 69,1% logró el nivel previsto y se halló correlación positiva moderada ($\rho=0,405$) entre gestión temporal y rendimiento, subrayando que medir y ajustar la distribución de horas es un mecanismo pertinente para potenciar resultados académicos en colectivos con demandas múltiples como los cadetes (Sedano Salcedo, 2023).

En la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, la hora de distribución se desarrolla bajo un régimen de internado que articula, en una misma jornada, instrucción académica, adiestramiento físico, servicios y descanso conforme a un marco normativo que ordena los aspectos académicos, físicos, psicosomáticos y disciplinarios de los centros de formación de las Fuerzas Armadas, lo que implica planificación institucional del tiempo, supervisión permanente y ventanas horarias definidas para estudiar, entrenar y recuperar energía, mientras que evidencias empíricas internas describen cómo ese régimen condiciona la disponibilidad efectiva de horas (al punto de que los cadetes reportan limitaciones para el estudio autónomo nocturno por la existencia de horarios de reposo establecidos), de manera que optimizar la distribución horaria exige balancear metas curriculares, cargas de instrucción y márgenes de recuperación dentro de reglas precisas del servicio (Ministerio de Defensa, 2019; Ojeda Prada & Matos Talledo, 2020).

En ese mismo contexto institucional, el rendimiento académico se expresa en logros verificables en cursos y evaluaciones y se ve atravesado por exigencias militares y académicas simultáneas: resultados recientes en el propio repositorio de la Escuela muestran que, en una cohorte de Tercer Año, 66,2% de cadetes alcanzó nivel alto de rendimiento y se observó una correlación positiva y significativa entre motivación y rendimiento ($\rho=0,833$), al tiempo que otros estudios internos documentan que la deficiencia académica figura entre los motivos de baja y que la gestión de apoyos (p. ej., tutorías con frecuencias entre 17,9% y 24,1% según categorías de respuesta) se organiza en un entorno de cargas múltiples y disciplina del tiempo,

por lo que comprender y robustecer el desempeño académico exige considerar simultáneamente la distribución temporal institucional y los dispositivos pedagógicos de refuerzo (Cherre Castañeda & Flores Saavedra, 2024).

1.2. Delimitación de la investigación

1.2.1. Espacial

La delimitación espacial circunscribe el estudio a la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi”, institución castrense de formación de oficiales del Ejército ubicada en el distrito de Chorrillos, cuyo quehacer académico-militar y comunidad de referencia cadetes del Arma de Caballería constituyen el universo operativo de observación y medición (Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025). Esta unidad de análisis se rige por el Reglamento de las Escuelas e Institutos de Formación Profesional de las Fuerzas Armadas, norma sectorial que ordena los componentes académicos, físicos, psicosomáticos y disciplinarios del régimen de internado, proporcionando el marco institucional y logístico que condiciona la organización del tiempo y la realización de evaluaciones dentro del campus (Ministerio de Defensa, 2019).

1.2.2. Temporal

La delimitación temporal fija la observación en el año académico 2025, periodo en el cual se calendarizan 36 semanas lectivas y bloques de gestión según las Orientaciones Específicas para el Año Escolar 2025 aprobadas por el Ministerio de Educación, permitiendo articular la medición con hitos del cronograma y ventanas institucionales disponibles (Ministerio de Educación del Perú, 2025). Complementariamente, se adopta como referente operativo la programación oficial difundida por la UGEL Lamas documento técnico que precisa la distribución de semanas lectivas y de gestión para 2025 a efectos de sincronizar la aplicación del cuestionario y el levantamiento de datos con la dinámica del sistema educativo nacional (UGEL Lamas, 2025).

1.2.3. Teórica

La delimitación teórica acota los constructos y relaciones a analizar al enmarcar la variable independiente en el modelo procesual de gestión del tiempo, que entiende la distribución horaria como un conjunto de conductas serian metas/prioridades, planificación, orden; una percepción de control que median su efecto sobre el desempeño (Macan, 1994). A su vez, la variable dependiente se define como rendimiento académico operacionalizado en desempeño

y calificaciones, apoyándose en la evidencia meta-analítica que documenta asociaciones consistentes entre factores motivacionales-estratégicos y promedio ponderado universitario, con lo cual se justifica un diseño no experimental, descriptivo-correlacional para estimar la relación entre ambas variables en contextos formativos exigentes (Richardson et al, 2012).

1.3. Formulación del problema

1.3.1. Problema general

¿Cuál es la relación que existe entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

1.3.2. Problemas específicos

¿Cuál es la relación que existe entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

¿Cuál es la relación que existe entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?

1.4. Objetivos de la investigación

1.4.1. Objetivo general

Determinar la relación que existe entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

1.4.2. Objetivos específicos

Determinar la relación que existe entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Determinar la relación que existe entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Determinar la relación que existe entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

1.5. Justificación e importancia de la investigación

1.5.1. Justificación teórica

La justificación teórica se sostuvo en que la administración deliberada del tiempo (entendida como planificación, priorización y control de interrupciones) guardó una relación positiva y de magnitud moderada con el logro académico, de modo que estudiar la “hora de distribución” permitió conectar mecanismos conductuales con resultados en contextos formativos exigentes como el militar (Aeon et al., 2021). Asimismo, dado que en la educación universitaria ya se había evidenciado de forma consistente que quienes reportaron mejores prácticas de gestión del tiempo obtuvieron calificaciones superiores y menor tensión, esta investigación en educación militar superior brindó resultados en un entorno con disciplina, cargas físicas y regímenes temporales particulares, respaldando y extendiendo empíricamente lo hallado en universidades al mostrar que tales patrones medibles de distribución cotidiana de horas también se asociaron con un mejor rendimiento en cadetes (Macan et al., 1990).

1.5.2. Justificación metodológica

La justificación metodológica radica en que, para contrastar la relación entre “hora de distribución” y “rendimiento académico” sin manipular variables, corresponde un enfoque cuantitativo de tipo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, coherente con la lógica de estudios asociativos que estiman relaciones entre constructos en condiciones naturales (Ato & Benavente, 2013). En ese marco, un cuestionario con escala Likert de cinco puntos permite captar con validez y tratamiento estadístico apropiado percepciones ordinales sobre la organización del tiempo y el desempeño percibido, siguiendo recomendaciones sobre uso e interpretación de medidas Likert en investigación educativa (Sullivan & Artino, 2013).

1.5.3. Justificación práctica

La justificación práctica se vincula con la mejora de la gestión académica en la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, dado que el régimen institucional regula horarios académicos, físicos y de descanso bajo el Reglamento de Escuelas e Institutos de Formación Profesional de las Fuerzas Armadas, por lo que optimizar la “hora de distribución” aporta evidencia aplicable

para ajustar ventanas de estudio, recuperación y entrenamiento (Ministerio de Defensa, 2019). Asimismo, en un sistema educativo nacional que monitorea estrechamente el rendimiento mediante PISA, producir indicadores accionables sobre organización del tiempo en cadetes permite alinear apoyos pedagógicos y decisiones de programación con metas de aprendizaje y desempeño verificable (MINEDU, 2024).

1.5.4. Importancia de la investigación

La investigación fue importante porque, mientras en condiciones universitarias “normales” el manejo del tiempo junto con el respeto de horas adecuadas de descanso impactó positivamente el aprendizaje y las calificaciones, en la educación castrense los regímenes de formación con presión deliberada y horarios tempranos, exigieron rendir en contextos complejos que históricamente mantuvieron patrones rígidos; estudiar la “hora de distribución” permitió verificar si ajustar mínimos de sueño y ventanas de estudio era una palanca para mejorar el rendimiento de los cadetes en un marco normado por la institución (American Academy of Pediatrics, 2014; Ministerio de Defensa, 2019).

El estudio fue relevante en clave de gestión porque el país mostró patrones de uso del tiempo con grandes “bloques” en actividades personales y trabajo no remunerado que tensionaron las horas efectivas de estudio; sobre esa base, la evidencia meta-analítica internacional indicó que mejores prácticas de gestión del tiempo se asociaron de manera moderada con el rendimiento, reforzando el potencial de intervenir en planificación, priorización y control de interrupciones para elevar el desempeño de cadetes en ambientes de alta demanda (INEI, 2025; Aeon et al., 2021).

Asimismo, la importancia científica y práctica radicó en que, al emplear un enfoque cuantitativo básico, diseño no experimental y alcance descriptivo-correlacional, los resultados fueron comparables y transferibles a decisiones pedagógicas concretas; además, se apoyaron en evidencia nacional que reportó correlaciones positivas entre gestión del tiempo y rendimiento ($p \approx 0,405$) y distribuciones de logro con mayorías en niveles previstos, sugiriendo que ajustar rutinas y ventanas de descanso/estudio podía traducirse en mejoras verificables en calificaciones y en el cumplimiento de metas país monitorizadas en PISA (Sedano Salcedo, 2023; MINEDU, 2024).

1.6. Limitaciones de la investigación

La falta de tiempo se manifestó en dos frentes: ventanas reducidas para aplicar el instrumento por el régimen de internado (clases, instrucción física, servicios y formaciones) y un calendario académico con evaluaciones y actividades ya programadas. Para solucionarlo, se coordinó con las jefaturas de compañía y con la Secretaría Académica franjas breves, pero continuas, en horarios de estudio dirigido; se aplicó el cuestionario por turnos para no interrumpir actividades críticas; se redujo la extensión del instrumento tras un pilotaje que depuró ítems redundantes y se estandarizó una inducción de dos minutos para acelerar la comprensión sin afectar la validez. Además, se utilizaron formularios impresos y digitales según disponibilidad, y se programó una segunda visita de “cobertura” para ausentes, asegurando una tasa de respuesta adecuada sin afectar la rutina castrense.

La información limitada se reflejó en restricciones de acceso a registros detallados y en escasez de estudios previos específicos sobre distribución horaria en academias militares peruanas. Se mitigó mediante tres acciones: primero, se solicitó calificaciones agregadas por curso y periodo, preservando confidencialidad y permitiendo emparejar con los cuestionarios; segundo, se robusteció la operacionalización con juicio de expertos (docentes y mandos) y verificación de confiabilidad del instrumento, asegurando medidas estables aun con menos antecedentes; tercero, se trianguló el marco contextual con normativas institucionales y estadísticas nacionales disponibles, explicitando supuestos y alcances para evitar sobreinferencias. Con ello, se mantuvo la coherencia metodológica y la pertinencia aplicada de los hallazgos.

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes de la investigación

2.1.1. Antecedentes internacionales

Galaviz et al. (2025), en su artículo: “Impact of Time Management on Academic Performance.”, realizado en el Instituto Tecnológico de Sonora, Unidad Náinari, Ciudad Obregón – México; publicado en el *Journal of Information Systems Engineering y Management* (Vol. 10, 21s, pp. 46–65), señaló como objetivo determinar la contribución del manejo del tiempo, como estrategia de autorregulación, al logro académico. La metodología adoptó un enfoque cuantitativo con análisis descriptivo e inferencial (pruebas de normalidad, confiabilidad y correlaciones de Pearson). La población y muestra fue censal: 46 estudiantes del bloque de manufactura de Ingeniería Industrial y de Sistemas (80% hombres; 20% mujeres), matriculados en el semestre enero–mayo de 2024. La técnica de encuesta se aplicó con el instrumento University Time Management (GTU) de 34 ítems y cinco dimensiones, vía Google Forms; el procesamiento se efectuó en SPSS (α de Cronbach=0.897; KMO=0.590; Bartlett $p=0.000$). Resultados: en frecuencias, el 34.78% cursó el sexto semestre y el 26.09% el cuarto; el promedio general fue 8.68 (DE=0.571). En la prueba de hipótesis principal, el promedio de manejo del tiempo se correlacionó débil e inversamente con el rendimiento ($r=-0.028$, $p=0.853$); ninguna dimensión mostró correlación significativa con la nota, aunque se observaron asociaciones internas elevadas: percepción de control–objetivos/prioridades ($r=0.847$, $p<0.01$), percepción de control–herramientas de gestión ($r=0.538$, $p<0.01$) y objetivos/prioridades–herramientas de gestión ($r=0.533$, $p<0.01$); la preferencia por la desorganización correlacionó positivamente con objetivos/prioridades ($r=0.412$, $p<0.01$) y negativamente, sin significancia, con la nota ($r=-0.273$, $p=0.067$). Se concluyó que el manejo del tiempo es una competencia clave para organizar el estudio; sin embargo, su relación directa con la calificación fue baja en esta muestra, recomendándose fortalecer la percepción de control y el uso de herramientas de planificación.

Este antecedente orientó nuestra investigación al mostrar vínculos internos fuertes entre control percibido, objetivos/prioridades y herramientas, aunque sin relación directa con la nota.

Contrastamos ese hallazgo en un régimen castrense, evaluando si disciplina, sueño y ventanas de estudio modulaban la traducción de gestión temporal en rendimiento.

Hernández et al. (2024), en su artículo: “Manejo de la gestión del tiempo en estudiantes universitarios, percepción y herramientas”, realizado en la Universidad Autónoma de Nayarit, Acaponeta – México. Objetivo: identificar cómo la mala gestión del tiempo afectó el rendimiento en el aula de estudiantes de Administración y Contaduría. Metodología: estudio descriptivo con enfoque cuantitativo. Población y muestra: censo de 89 estudiantes de la Unidad Académica del Norte del Estado de Nayarit. Técnica e instrumento de recolección de datos: encuesta aplicada con el GTEU (Gestión de Tiempo en Estudiantes Universitarios), escala Likert de 34 ítems (1=“Nunca” a 5=“Siempre”) organizada en cuatro dimensiones: objetivos y prioridades, herramientas de gestión, preferencia por la desorganización y percepción del control. Resultados (frecuencias %): en Objetivos y prioridades, “Siempre” 12%, “Habitualmente” 19%, “Algunas veces” 24%, “Pocas veces” 26% y “Nunca” 19%, evidenciándose organización intermitente; en Herramientas de gestión, solo 7% reportó haber descubierto su potencial para mejorar su gestión del tiempo; en Preferencia por la desorganización, la distribución fue 11%, 19%, 29%, 25% y 16% (de “Siempre” a “Nunca”); en Percepción del control, 12%, 19%, 31%, 28% y 10%, lo que sugería control ocasional pero no sostenido. Conclusiones: el alumnado conoció herramientas de gestión del tiempo pero tendió a no usarlas de forma sistemática, prevaleciendo prácticas “empíricas”; se recomendó promover talleres y cursos para instaurar hábitos de planificación y control del tiempo que impactaran en indicadores académicos.

Al evidenciar conocimiento de herramientas, pero uso intermitente, motivó probar si, en cadetes, la programación institucional y la supervisión de rutina reforzaban la adopción sostenida de metas, planificación y control de interrupciones. Incorporamos ítems específicos para captar barreras y palancas organizacionales propias del internado militar.

Giraldo (2023), en su tesis de Maestría: “Factores asociados a la gestión y planeación del tiempo escolar en el rendimiento académico de los estudiantes. El caso del Instituto el Ingenioso Hidalgo”, realizado en la Universidad Externado de Colombia, Bogotá – Colombia. Objetivo: analizó cómo los factores asociados a la gestión y planeación del tiempo (autorregulación del aprendizaje, procrastinación y uso de TIC) interfirieron en el rendimiento académico de estudiantes remitidos a orientación escolar. Metodología: se desarrolló bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo y diseño de estudio de caso. Población y

muestra: participaron estudiantes del Instituto El Ingenioso Hidalgo remitidos por bajo rendimiento; el muestreo fue no probabilístico, de tipo intencional, acorde con estudios de caso. Técnica e instrumento de recolección de datos: se emplearon entrevista semiestructurada, dos cuestionarios y análisis documental, con procedimientos de validez, confiabilidad y consideraciones éticas. Resultados (frecuencias %): al tratarse de un estudio cualitativo, los hallazgos se reportaron de forma temática y no como porcentajes; emergieron patrones de percepción de autoeficacia condicionada por la materia o la dificultad, presencia de procrastinación cuando las tareas no resultaron placenteras, y uso de TIC tanto para fines académicos como para ocio (especialmente redes sociales); además, el rol docente fue percibido como facilitador u obstaculizador según la dinámica de clase. Conclusiones: los factores asociados a la gestión del tiempo incidieron en el rendimiento en la medida en que los estudiantes planificaron, regularon su estudio y usaron adecuadamente las TIC; cuando hubo planificación y autorregulación, se observaron mejores resultados y una mayor percepción de éxito escolar; de lo contrario, se evidenciaron bajos desempeños y menor autopercepción de logro.

Este antecedente resaltó autorregulación, procrastinación y uso de TIC como condicionantes. Trasladamos esos factores a un cuestionario cuantitativo, examinando en cadetes cómo el control de distractores, las metas realistas y la priorización diaria se asociaron con calificaciones bajo exigencias físicas, académicas y protocolos de mando.

Amo-Filva et al. (2023), en su artículo: “Entendiendo el impacto de los horarios de estudio en el rendimiento académico universitario en línea”, realizado en la Universidad del Noreste, Tampico – México. Objetivo: analizó la relación entre las franjas horarias de dedicación (cronotipos diurno, mediodía, tardío y nocturno) y el rendimiento académico de estudiantes en entornos virtuales. Metodología: estudio descriptivo con enfoque mixto; combinó una revisión sistemática tipo PRISMA y un análisis comparativo cuantitativo de registros de actividad en Google Workspace for Education. Población y muestra: participaron 563 estudiantes cursando 38 asignaturas con 15 docentes en tres áreas (Ciencias de la Salud, Ciencias Químico-Biológicas, Negocios y Humanidades). Técnica e instrumento de recolección de datos: extracción automatizada de logs de Google Drive y Classroom mediante APIs; proceso de Extracción-Transformación-Carga (Python) hacia MySQL, exportación CSV y análisis estadístico en SPSS; las interacciones abarcaron, entre otros, noviembre 2021–abril 2022. Resultados (frecuencias %): sobre 19 056 interacciones clasificadas por cronotipo, tardío

44.2% (n=8 418), nocturno 30.6% (n=5 826), mediodía 22.7% (n=4 332) y diurno 2.5% (n=480); las calificaciones medias fueron nocturno 86.0, diurno 81.9, tardío 78.3 y mediodía 76.7 (general 80.4). Prueba de hipótesis: ANOVA de un factor mostró diferencias significativas entre cronotipos ($F=103.223$; $p=0.000$), y la prueba Tukey HSD formó tres grupos (baja: mediodía y tardío; moderada: diurno; alta: nocturno). Conclusiones: contra lo esperado por parte de la literatura, el estudiantado mayoritariamente nocturno obtuvo mejor rendimiento que otros cronotipos, lo que los autores atribuyeron a factores culturales y al contexto local; se discute la pertinencia de ajustar hábitos y horarios institucionales.

Al comparar cronotipos y rendimiento, inspiró testear si, en cadetes, los inicios tempranos y entrenamientos impactaron la ventana óptima de estudio. Incorporamos ítems sobre horario preferido versus real, sueño y fatiga, para estimar la influencia del ajuste cronobiológico en el desempeño académico.

Reyes-González et al. (2022), en su artículo: “Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios”, realizado en la Universidad Católica de Colombia, Bogotá – Colombia; tuvo como objetivo evaluar las habilidades de planificación y describir las estrategias de gestión del tiempo según rendimiento y variables sociodemográficas. La metodología adoptó un estudio de caso mixto, con fase cuantitativa y cualitativa; la población estuvo conformada por 72 estudiantes de primer y segundo año de Psicología, de tiempo parcial. La técnica fue encuesta en línea: se aplicó la subescala de planificación del Inventario de Habilidades Metacognitivas (MAI) de 7 ítems ($\alpha=0.71$) y una encuesta abierta; el análisis incluyó prueba de Kolmogorov–Smirnov ($p=0.007$), U de Mann–Whitney y análisis textual de especificidades (SPAD 9.1). Resultados (frecuencias %): 78% mujeres y 22% varones; 60% cursó jornada diurna; 34.7% trabajaba; la media general del MAI fue 3.9 (DE=0.50). Prueba de hipótesis: no hubo diferencias en la escala de planificación por sexo ($z=-0.647$; $p=0.518$; medias 3.80 vs 3.94), jornada ($z=-0.433$; $p=0.665$), trabajo ($z=-0.042$; $p=0.967$), estudios universitarios previos ($z=-0.977$; $p=0.329$) ni desempeño acumulado ($z=-0.946$; $p=0.344$); quienes formularon objetivos tampoco difirieron ($z=-0.740$; $p=0.459$). Se concluyó que, aunque las puntuaciones de planificación no variaron significativamente, los análisis textuales diferenciaron a los estudiantes de mayor rendimiento por mayor organización, uso de diarios, listas y calendarios, y formulación de objetivos considerando tiempo, demandas y descanso; se recomendó orientar intervenciones para fortalecer hábitos de planificación y priorización. El

estudio empleó SPSS v27 y reportó medias de 3.81–3.98 según subgrupos, indicativas de planificación sostenida.

Aunque no hallaron diferencias significativas en planificación, identificaron prácticas de alto rendimiento (diarios, listas, calendarios). Integramos esos comportamientos en indicadores de organización del tiempo, evaluando su presencia en cadetes y su asociación con promedios, bajo restricciones de agenda y control de interrupciones institucionales.

2.1.2. Antecedentes nacionales

Pérez & Ceballos (2021), en su tesis de Maestría: “La gestión del tiempo y su relación con el desempeño escolar”, realizado en la Universidad de la Costa (CUC), Barranquilla – Colombia. Objetivo: explicó la relación entre el aprovechamiento del tiempo efectivo de clase y el rendimiento escolar en tres instituciones. Metodología: estudio explicativo no experimental, transversal, con observación no participativa y análisis cuantitativo; se usó el instrumento Stallings y calificaciones institucionales. Población y muestra: incluyó tres instituciones educativas departamentales (Cerro Blanco, Palermo y Thelma Rosa Arévalo) y 288 registros de notas, más sesiones observadas en distintos grados. Técnica e instrumento de recolección de datos: observación estructurada con Stallings y planillas de calificaciones del 2019 para contrastar desempeño. Resultados (frecuencias %): el tiempo dedicado a actividades académicas promedió 51% y el no académico 49% (frente al 85% recomendado por la OCDE); por institución, Cerro Blanco 53%, Palermo 53% y Thelma Rosa Arévalo 48%; el promedio general de notas fue 70.7% y la nota media 3.4. Prueba de hipótesis: la normalidad se rechazó (Kolmogorov–Smirnov $z=2.669$; $p=0.000$) y se aplicó Spearman, sin correlación significativa entre tiempo efectivo y rendimiento; no obstante, se hallaron correlaciones internas significativas: tiempo académico–actividades ($\rho=0.688$), tiempo–uso de materiales ($\rho=0.818$) y actividades–uso de materiales ($\rho=0.708$). Conclusiones: el desempeño resultó multifactorial; aumentar el tiempo instruccional por sí solo no garantizó mejoras, por lo que se recomendó fortalecer la gestión del tiempo, la organización de actividades y el uso de materiales para elevar la calidad del trabajo en aula y del aprendizaje.

Al mostrar que aumentar tiempo instruccional no bastó sin calidad de uso, fundamentó medir no solo horas, sino cómo se emplearon. Nuestras tablas de contingencia cruzaron organización, equilibrio y flexibilidad con desempeño, para inferir si el “tiempo con propósito” distinguió a cadetes de mayor logro.

Sedano (2023), en su tesis de Maestría: “Gestión del tiempo y rendimiento académico de los estudiantes del 2do. grado del nivel secundaria de la institución educativa 1124, José Martí, 2021”, realizado en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (UNE), Lima – Perú. Objetivo: investigó la relación entre la gestión del tiempo y el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado durante la pandemia. Metodología: enfoque cuantitativo, de tipo básico, con diseño no experimental, transversal, descriptivo-correlacional. Población y muestra: muestra censal de 55 estudiantes de segundo grado de la I.E. 1124 José Martí, distrito de La Victoria, Lima. Técnica e instrumento de recolección de datos: encuesta con la Time Management Behavior Scale (TMBS) de 34 ítems en escala Likert de 5 puntos y cuatro dimensiones (establecer objetivos y prioridades, herramientas para la gestión del tiempo, preferencias por la desorganización y percepción de control); el rendimiento se obtuvo de actas oficiales. La validez por juicio de expertos fue del 95% y la confiabilidad del instrumento alcanzó $\alpha=0.971$. Resultados (frecuencias %): el 40,0% presentó gestión del tiempo inadecuada, 32,7% adecuada y 27,3% óptima; en rendimiento, 10,9% estuvo en nivel inicial, 5,5% en proceso, 69,1% en logro previsto y 14,5% en logro destacado. Prueba de hipótesis: el contraste general arrojó Rho de Spearman = 0.405 con $p=0.002$, evidenciando correlación positiva moderada y significativa (1%) entre gestión del tiempo y rendimiento académico; se rechazó H_0 y se aceptó la hipótesis alternativa. Conclusiones: existió una relación directa y significativa entre ambas variables en la cohorte estudiada; se recomendó fortalecer hábitos de planificación y el uso de herramientas de gestión del tiempo para consolidar y elevar el rendimiento.

Su correlación positiva moderada entre gestión del tiempo y rendimiento en escolaridad peruana respaldó construir hipótesis análogas en educación militar superior. Replicamos dimensiones TMBS y contrastamos magnitudes, examinando si presión, carga física y régimen de internado modificaron la fuerza de la asociación observada.

Oyarce (2021), en su tesis de Doctorado: “Gestión del tiempo y rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Norbert Wiener-2020”, realizado en la Universidad Nacional del Callao, Callao – Perú. Objetivo: determinó la relación entre la gestión del tiempo y el rendimiento académico en estudiantes de Farmacia y Bioquímica. Metodología: enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal y descriptivo-correlacional. Población y muestra: población de 1 480 estudiantes y muestra de 324 (afijación proporcional por ciclo); el trabajo de campo se desarrolló en la Facultad de

Farmacia y Bioquímica de la Universidad Norbert Wiener (Miraflores, Lima) durante el semestre 2020-II. Técnica e instrumento de recolección de datos: encuesta con cuestionario de gestión del tiempo (escala Likert) y registro de 5 700 calificaciones para el rendimiento; procesamiento en SPSS v23. Resultados (frecuencias %): la gestión del tiempo fue buena 55.9%, regular 32.4% y excelente 8.0%; por dimensiones, “establecer objetivos y prioridades” (buena 54.9%), “herramientas para la gestión” (buena 47.2%), “preferencia por la no organización” (buena 48.1%) y “percepción de control” (buena 32.4%). El rendimiento académico se distribuyó en bueno 48.1%, regular 34.9%, bajo 9.6%, muy bueno 6.2% y deficiente 1.2%. Prueba de hipótesis: la normalidad se rechazó (Kolmogorov–Smirnov $p=0.021$ y $p=0.000$), por lo que se aplicó Spearman, hallándose correlación positiva alta entre gestión del tiempo y rendimiento ($r_s=0.723$; $p=0.000$) y correlaciones moderadas por dimensiones: objetivos/prioridades ($r_s=0.482$), herramientas ($r_s=0.486$), preferencia por la no organización ($r_s=0.450$) y percepción de control ($r_s=0.495$). Conclusiones: existió relación directa y significativa; fortalecer hábitos de planificación y uso de herramientas de gestión del tiempo coadyuvó a un mejor desempeño académico.

La correlación alta en educación universitaria peruana guio el umbral esperado de asociaciones en nuestra muestra. Evaluamos si objetivos/prioridades, herramientas y control percibido retenían su poder explicativo con cadetes, considerando demandas físicas, guardias y restricciones de sueño propias del entorno castrense.

Baños (2020), en su tesis de Maestría: “Gestión del tiempo y compromiso académico en estudiantes de psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019”, realizado en la Universidad de San Martín de Porres, Lima – Perú. Objetivo: determinó la relación entre la gestión del tiempo y el compromiso académico en universitarios de Psicología. Metodología: enfoque cuantitativo, diseño no experimental, transversal, de nivel descriptivo–correlacional. Población y muestra: participaron 209 estudiantes (157 mujeres y 52 varones) de la Universidad Privada Norbert Wiener en 2019, seleccionados voluntariamente. Técnica e instrumento de recolección de datos: encuesta autoaplicada mediante la Time Management Behavior Scale (TMBS) y la escala de compromiso académico (UWES-S); el procesamiento utilizó estadísticos. El escenario empírico correspondió a Lima, Perú, y el trabajo se desarrolló en la unidad académica de Psicología durante el semestre 2019-II. Resultados (frecuencias %): predominó un nivel moderado de gestión del tiempo (52%) y de compromiso académico (55%); la composición muestral fue 75.1% mujeres y 24.9% varones. Prueba de hipótesis: se halló

correlación positiva y significativa entre gestión del tiempo y compromiso académico ($r_s=0.304$; $p=0.001$); por dimensiones, vigor se relacionó con la gestión del tiempo ($r_s=0.378$; $p=0.001$) y absorción también ($r_s=0.286$; $p=0.001$), mientras que dedicación no mostró asociación ($r_s=0.109$; $p=0.117$). Conclusiones: la gestión del tiempo se vinculó con niveles más altos de engagement, especialmente con el vigor y la absorción; sin embargo, el tamaño del efecto fue mínimo, por lo que se recomendó fortalecer hábitos de planificación y uso de herramientas de organización para consolidar el compromiso académico.

Al relacionar gestión del tiempo con engagement, aportó una ruta motivacional. Adaptamos ítems para captar vigor y absorción indirectamente mediante constancia, foco y protección de bloques de estudio, verificando si esas prácticas sostuvieron rendimiento en cadetes expuestos a entrenamiento diario y evaluación continua.

Huanca (2020), en su tesis de Licenciatura: “Gestión del tiempo en el trabajo y el desempeño laboral de los trabajadores de la Municipalidad Distrital de Vilquechico-Huancané-Puno, año 2018”, realizado en la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho – Perú. Objetivo: demostró la influencia de la gestión del tiempo en el desempeño laboral del personal municipal. Metodología: aplicada, de nivel correlacional-causal, diseño no experimental transeccional, con enfoque mixto. Población y muestra: 42 trabajadores; muestra censal de los 42 colaboradores de la Municipalidad Distrital de Vilquechico. Técnica e instrumento de recolección de datos: encuesta con dos cuestionarios tipo Likert (gestión del tiempo, 26 ítems en dos dimensiones; desempeño laboral, 24 ítems); validez mediante piloto y confiabilidad Alfa de Cronbach 0.850 (gestión del tiempo) y 0.830 (desempeño). Procesamiento en Excel/SPSS, con prueba de normalidad (Shapiro-Wilk/KS) para elegir el contraste. Resultados (frecuencias %): gestión del tiempo: “casi siempre” 52.38%, “a veces” 42.86%, “siempre” 2.38%, “casi nunca” 2.38%; desempeño laboral: “casi siempre” 83.33%, “siempre” 11.91%, “a veces” 4.76%. Prueba de hipótesis: por no normalidad se aplicó Spearman; hubo correlación positiva alta entre gestión del tiempo y desempeño ($r_s=0.673$; $p=0.000$), y asociaciones por dimensiones: individual–desempeño ($r_s=0.614$; $p=0.000$) y social–desempeño ($r_s=0.584$; $p=0.000$). Conclusiones: la gestión del tiempo (especialmente la dimensión individual) influyó significativamente en el desempeño; se recomendó fortalecer planificación (agendas/cronogramas), minimizar “ladrones de tiempo” y mejorar comunicación y trabajo en equipo.

Su evidencia en desempeño laboral municipal mostró transferibilidad de la gestión temporal a contextos organizacionales. Examinamos análogamente si, en cadetes, planificar, minimizar “ladrones de tiempo” y coordinar tareas académicas con servicio/instrucción se reflejó en mejores calificaciones, pese a cargas y jerarquías operativas.

2.2. Bases teóricas

2.2.1. Variable 1: Hora de distribución de tiempo

Definición

La “hora de distribución de tiempo” es el patrón con que una persona reparte, agenda y encadena sus horas diarias entre bloques de estudio, instrucción, descanso y tareas de apoyo, expresando reglas y normas que ordenan qué se hace, cuándo y con qué prioridad (Aeon & Aguinis, 2017). En educación, este reparto se ancla en la noción de “tiempo de instrucción”, entendida como las horas efectivas dedicadas al aprendizaje bajo guía docente, distinguiéndolas de pausas, traslados o actividades no instruccionales, lo que permite diferenciar cantidad de tiempo “disponible” de tiempo “aprendido” y conecta directamente la organización horaria con las oportunidades reales de desempeño (UNESCO, 2016).

Como constructo psicoeducativo, la hora de distribución de tiempo se descompone en conductas observables de gestión del tiempo que incluyen establecer metas y prioridades, utilizar herramientas de planificación y programar actividades, además de la percepción de control sobre el propio tiempo, dimensiones que permiten explicar por qué algunas agendas se traducen en productividad académica y otras no (Macan, 1994). En contextos universitarios, estas dimensiones han sido replicadas y validadas en versiones en español del cuestionario de Conductas de Manejo del Tiempo, mostrando que la estructura factorial y su capacidad predictiva del rendimiento se sostienen en poblaciones hispanohablantes, lo que habilita su uso para describir con precisión cómo se distribuyen las horas en la vida académica (García-Ros & Pérez-González, 2012).

Operativamente, medir la hora de distribución de tiempo supone captar, mediante escalas tipo Likert, la frecuencia con que los estudiantes planifican, priorizan, usan herramientas y perciben control, asumiendo la naturaleza ordinal de las respuestas y aplicando criterios estadísticos acordes para interpretación y reporte en investigación educativa (Sullivan & Artino, 2013). La validez y confiabilidad de estos instrumentos ha sido demostrada en

estudios confirmatorios y transculturales sobre la Time Management Behavior Scale y sus adaptaciones, de modo que el constructo puede cuantificarse con estabilidad y comparabilidad entre cohortes para relacionarlo con indicadores de logro académico (Garzón-Umerenkova & Gil-Flores., 2017).

En términos de consecuencias educativas, una distribución del tiempo equilibrada (ni insuficiente ni excesiva) en actividades de aprendizaje se asocia sistemáticamente con mejores resultados, hallándose que los sistemas con cargas moderadas de lecciones semanales y tiempos de tarea acotados tienden a rendimientos más altos, lo que sugiere que no solo importa “cuántas horas”, sino “cómo y cuándo” se organizan (OECD, 2025). En paralelo, la evidencia meta-analítica muestra que las prácticas de gestión del tiempo presentan una relación positiva de magnitud moderada con el logro académico, de modo que optimizar la hora de distribución de tiempo constituye una palanca realista y medible para mejorar el desempeño en contextos formativos exigentes (Aeon et al., 2021).

Teorías

La primera teoría clave es el Modelo de Aprendizaje Escolar de Carroll, que sostiene que el logro depende de la razón entre el “tiempo comprometido” y el “tiempo requerido” para aprender, modulada por aptitud, perseverancia y oportunidad de aprender; así, la administración de horas disponibles (clase, estudio independiente y recuperación) se vuelve un insumo causal para el desempeño académico (Carroll, 1963). En desarrollos posteriores, la noción de “tiempo comprometido en aprendizaje” y la atención al involucramiento académico consolidaron evidencia de que el tiempo asignado y, sobre todo, el tiempo efectivamente involucrado en tareas con propósito, explican diferencias de rendimiento entre estudiantes y contextos, ofreciendo un andamiaje directo para analizar la distribución diaria de horas en entornos de alta exigencia como las escuelas militares (Carroll, 1989).

Una segunda perspectiva es el Modelo Procesual de Gestión del Tiempo de Macan, que conceptualiza la distribución horaria como un conjunto de conductas (fijación de metas/prioridades, técnicas de planificación y preferencia por el orden) que incrementan la percepción de control del tiempo, la cual reduce tensión y favorece el desempeño; en esta lógica, la estructura de la agenda y la disciplina de ejecución son mediadores psicológicos entre “cómo se reparte el día” y los resultados observables (Macan, 1994). Síntesis recientes integran hallazgos organizacionales y educativos y muestran que las prácticas de gestión del tiempo son

más efectivas cuando se anclan en metas con significado, se monitorean con regularidad y se protegen de interrupciones, afinando el vínculo entre la arquitectura diaria de horas y el logro en contextos formativos (Aeon & Aguinis, 2017).

La tercera base teórica proviene de la auto-regulación del aprendizaje, que describe fases de previsión (establecimiento de metas y planificación temporal), ejecución (gestión del tiempo, auto-monitoreo y control de la atención) y auto-reflexión (evaluación y ajuste), posicionando la distribución horaria como una estrategia que articula motivación, cognición y conducta para sostener el rendimiento (Zimmerman, 2002). En el aula universitaria, el marco de Pintrich especifica cómo las decisiones de cuándo y cuánto dedicar a tareas (junto con el seguimiento del progreso) sostienen el compromiso y permiten ajustar la agenda frente a demandas múltiples, por lo que el análisis de la “hora de distribución” se integra naturalmente a los instrumentos y prácticas de auto-regulación (Pintrich, 2004).

Dimensiones de la variable: Organización del tiempo, Equilibrio entre actividades y Flexibilidad horaria.

Dimensión 1. Organización del tiempo

La organización del tiempo es el proceso de estructurar, priorizar y secuenciar las actividades cotidianas mediante metas, planificación y hábitos de orden para maximizar el uso de horas limitadas en función de objetivos académicos y personales (Macan, 1994). En términos psicoeducativos, supone traducir propósitos en agendas concretas (qué hacer, cuándo hacerlo y con qué recursos) de modo que la percepción de control del propio tiempo actúe como mecanismo que reduce tensiones y favorece el desempeño en contextos de alta demanda como el universitario o el militar (Aeon & Aguinis, 2017).

Empíricamente, la organización del tiempo se describe por subdimensiones conductuales bien establecidas: establecimiento de metas y prioridades, uso sistemático de herramientas de planificación (agendas, listas, calendarización) y preferencia por el orden, configuración que explica por qué algunas agendas se traducen en productividad sostenida y otras no (Macan, 1994). Estas facetas han sido operacionalizadas y validadas en población hispanohablante, mostrando consistencia interna adecuada y capacidad predictiva sobre el rendimiento, por lo que permiten medir con precisión cómo se organiza el día a día de los estudiantes y cómo esa organización se relaciona con sus resultados (García-Ros & Pérez-González, 2012).

La medición habitual de este constructo utiliza cuestionarios estandarizados como la Time Management Behavior Scale/Questionnaire y sus versiones en español, con evidencias psicométricas que confirman estructura multidimensional y validez en contextos universitarios de Latinoamérica y España (García-Ros & Pérez-González, 2012). Dichas adaptaciones muestran que puntajes más altos en organización del tiempo (especialmente en metas/prioridades y uso de herramientas) se asocian con mejores promedios y menor procrastinación, ofreciendo indicadores comparables para estudios correlacionales y de mejora institucional (Garzón-Umerenkova & Gil, 2017).

A nivel de resultados, la evidencia acumulada indica que gestionar y organizar el tiempo se relaciona de forma moderada con el logro académico y el bienestar, respaldando la pertinencia de intervenir en hábitos de planificación y seguimiento de tareas para mejorar el desempeño (Aeon et al, 2021). En paralelo, los marcos de organismos internacionales subrayan que la calidad del “tiempo de instrucción” y su distribución efectiva son condiciones para el aprendizaje, lo que alinea la organización del tiempo individual con políticas que protegen y optimizan las horas pedagógicas (UNESCO, 2023).

Dimensión 2. Equilibrio entre actividades

El equilibrio entre actividades es la proporción deliberada con que se reparten, a lo largo del día, los bloques de estudio, práctica física, descanso y ocio, de forma que cada uno reciba el tiempo “suficiente” para sostener la atención, el rendimiento y la recuperación; en educación comparada, los sistemas con cargas moderadas de lecciones y tareas muestran mejores resultados que aquellos con cargas muy bajas o excesivas, lo que evidencia que el problema no es solo “más horas”, sino cómo se distribuyen a lo largo de la jornada (OECD, 2023). Este balance, además, debe coexistir con estándares de salud poblacional que exigen un piso de actividad física semanal para preservar funciones cognitivas y bienestar, por lo que el tiempo académico ha de coordinarse con el tiempo de entrenamiento y recuperación (WHO, 2020).

Un componente crítico del equilibrio es el sueño: la evidencia de salud pública indica que estudiantes que cumplen las recomendaciones de horas de sueño muestran mayor concentración y mejor desempeño, de modo que reservar un bloque nocturno suficiente y estable no es un lujo, sino una condición del aprendizaje sostenido (CDC, 2024). A su vez, los datos de PISA 2022 muestran un intercambio entre tiempo de aprendizaje y ocio digital fuera de clase (más tiempo en ocio digital suele asociarse con menos tiempo de tarea), lo que obliga

a gestionar fronteras horarias para evitar que el entretenimiento desplace el estudio y el descanso (OECD, 2025).

Operativamente, el equilibrio entre actividades se mide y mejora combinando principios de gestión del tiempo con métricas de reparto horario: fijar metas/ prioridades, calendarizar bloques y proteger ventanas de alta concentración, mientras se monitoriza el porcentaje de horas dedicadas a estudio, ejercicio y sueño en una “prescripción” diaria o semanal; este enfoque deriva de un modelo procesual en el que las conductas de planificación incrementan la percepción de control del tiempo, que a su vez reduce tensión y favorece el desempeño (Macan, 1994). En población universitaria hispanohablante, adaptaciones y validaciones de escalas de conducta de gestión del tiempo confirman estructura multidimensional y capacidad predictiva del rendimiento, de modo que el equilibrio puede cuantificarse mediante ítems Likert sobre metas/prioridades, uso de herramientas y orden en la agenda (García-Ros & Pérez-González, 2012).

En términos de resultados, mantener un reparto razonable (tiempo suficiente de actividad física y sueño sin invadir el estudio) se asocia positivamente con el rendimiento académico; síntesis de alto nivel que integran decenas de revisiones sistemáticas indican que la actividad física se relaciona con logros escolares y procesos atencionales, reforzando que el tiempo para moverse no compite con aprender, sino que lo potencia cuando está bien dosificado (Barbosa et al., 2020). De modo complementario, revisiones recientes de intervenciones escolares muestran que programas de actividad física bien diseñados pueden mejorar el desempeño, sobre todo en matemáticas y rendimiento global, lo que subraya que el equilibrio temporal produce beneficios medibles cuando se implementa de manera planificada (He et al., 2025).

Dimensión 3. Flexibilidad horaria

La flexibilidad horaria es el grado de libertad con que una persona o institución puede anticipar, retrasar, redistribuir o acumular horas de actividad dentro de límites normativos y operativos, buscando compatibilizar metas de desempeño con necesidades de recuperación y vida personal. Esta flexibilidad se concreta en arreglos como horarios flexibles (flexitime), bancos de horas, semanas comprimidas y esquemas de horas promediadas, así como en la previsibilidad del calendario para evitar incertidumbre temporal que erosione la atención y el rendimiento (OIT, 2023).

En términos de diseño institucional, la flexibilidad horaria implica capacidad de ajuste “dentro de márgenes” y reglas claras sobre registro del tiempo y desconexión, de modo que la autonomía para reprogramar no derive en disponibilidad permanente ni en solapamiento de espacios de descanso con tareas exigentes. La evidencia comparada muestra que la flexibilidad mal diseñada (en especial mediada por TIC) puede diluir fronteras entre tiempo personal y de trabajo/estudio y asociarse con problemas de salud y equilibrio vital, lo que obliga a definir límites, previsibilidad y salvaguardas explícitas (Eurofound, 2019).

Trasladada al campo educativo y formativo, la flexibilidad horaria alude a alinear bloques de enseñanza, estudio y evaluación con los ritmos biológicos y las demandas cognitivas de las tareas, siendo los horarios de inicio más tardíos para adolescentes un ejemplo robusto: al retrasar el comienzo de clases aumentan el sueño nocturno, mejoran asistencia, disminuye la somnolencia y se observan beneficios en indicadores académicos y atencionales (American Academy of Pediatrics, 2014). Incluso con asignación aleatoria y control de docentes, el cambio hacia inicios posteriores de la primera clase produjo mejoras significativas de rendimiento en cadetes de la Academia de la Fuerza Aérea de los Estados Unidos, aportando evidencia causal sobre cómo un margen de flexibilidad en la programación impacta el desempeño (Carrell et al 2011).

Operativamente, medir flexibilidad horaria en investigación con escalas Likert supone captar la “latitud percibida” para ajustar inicios y cierres de actividades, intercambiar bloques, reprogramar ante imprevistos y proteger ventanas de descanso, elementos que, cuando se aplican en adolescentes y jóvenes, ayudan a asegurar tiempo suficiente de sueño y atención sostenida conforme recomiendan autoridades sanitarias (CDC, 2024). Como dimensión de la distribución del tiempo, la flexibilidad coexiste con organización y equilibrio: facilita adaptarse a variaciones del entorno sin sacrificar horas nucleares de estudio, entrenamiento y recuperación que sostienen el rendimiento (OIT, 2023).

2.2.2. Variable 2: Rendimiento académico

Definición

El rendimiento académico es el conjunto de resultados observables del aprendizaje que un estudiante demuestra en contextos formales, típicamente a través de calificaciones, puntajes en evaluaciones estandarizadas y evidencias de logro de competencias, por lo que integra tanto el desempeño en pruebas como la capacidad de aplicar conocimientos y habilidades en tareas

curriculares (OECD, 2023). En consonancia con los marcos internacionales de evaluación, estos resultados se entienden como parte de un sistema de medición de aprendizajes que permite monitorear la calidad y la equidad educativa y alimentar decisiones pedagógicas basadas en datos (UNESCO-UIS, 2024).

En la práctica, el rendimiento académico se operacionaliza mediante indicadores verificables como el promedio ponderado (GPA), los puntajes en exámenes, la aprobación de cursos y la acumulación de créditos, que funcionan como criterios de éxito educativo y de progreso hacia la titulación (York et al, 2015). A nivel de evidencia, las revisiones y metaanálisis en educación superior confirman que el GPA constituye un criterio robusto y comparativamente estable del desempeño, útil para relacionarlo con factores explicativos y para evaluar el impacto de intervenciones académicas (Richardson et al, 2012).

Desde el enfoque de competencias, el rendimiento académico también se expresa como el nivel de dominio alcanzado en áreas clave, lo que en evaluaciones internacionales se traduce en “niveles de desempeño” que describen con precisión qué saben y pueden hacer los estudiantes en matemáticas, lectura y ciencia (OECD, 2023). Esta lógica de niveles mínimos de competencia (vinculada al seguimiento del ODS 4) enmarca el rendimiento como progreso hacia umbrales de suficiencia y excelencia, con métricas comparables entre sistemas para orientar la mejora (UNESCO-UIS, 2024).

Asegurar que el rendimiento académico sea un indicador válido exige evaluaciones con criterios técnicos claros (validez, confiabilidad, interpretabilidad) y reglas de uso pedagógico definidas; en el Perú, la RVM N.º 094-2020-MINEDU norma la evaluación de competencias en educación básica y promueve una lectura formativa de los resultados para retroalimentar la enseñanza (Ministerio de Educación del Perú, 2020). De manera complementaria, las guías de buenas prácticas internacionales en evaluación recomiendan diseñar, aplicar y reportar medidas de aprendizaje con estándares de calidad y transparencia, de modo que las inferencias sobre rendimiento sean justificadas y útiles para la toma de decisiones (UNESCO-UIS, 2017).

En síntesis, el rendimiento académico es un constructo multifactorial que resume logros cognitivos y de competencias en indicadores comparables (calificaciones, niveles de desempeño) y que, en investigación educativa, sirve como variable dependiente para estudiar relaciones con habilidades, conductas y condiciones del entorno, manteniendo su interpretación anclada en evidencias y estándares de medición (Richardson et al, 2012). A escala de sistema,

su comportamiento permite identificar brechas y avances en el aprendizaje, y orientar políticas y prácticas de mejora con base en resultados observados y tendencias longitudinales (OECD, 2023).

Teorías

La teoría de expectativa–valor sostiene que el rendimiento académico depende de cuánto espera el estudiante tener éxito y del valor que atribuye a la tarea (valor intrínseco, utilidad, importancia de logro y costo), de modo que las decisiones de esfuerzo, persistencia y elección académica emergen de esa combinación motivacional, lo que explica por qué, ante iguales capacidades, quienes anticipan éxito y perciben alto valor sostienen mejores calificaciones y progresan en trayectorias más exigentes (Wigfield & Eccles, 2000); en convergencia, la evidencia meta-analítica muestra que creencias motivacionales cercanas al componente de “expectativa” (como la autoeficacia de desempeño) guardan las correlaciones más altas con el promedio ponderado universitario, aportando un puente empírico entre el marco expectativa–valor y el logro observado en contextos de evaluación estandarizada (Richardson et al, 2012).

La teoría de la autorregulación del aprendizaje describe un ciclo con fases de previsión (metas, planificación temporal, autoeficacia), ejecución (gestión del tiempo, auto-monitoreo, control de la atención) y auto-reflexión (evaluación y ajuste), donde el uso estratégico de recursos y la vigilancia metacognitiva permiten transformar intención en desempeño y, por tanto, explicar diferencias de rendimiento en asignaturas de alta demanda cognitiva (Zimmerman, 2002); ampliando este marco, el modelo de Pintrich integra procesos motivacionales y cognitivos en el aula universitaria y muestra que la fijación de metas, el control del tiempo y el seguimiento del progreso actúan como mediadores que conectan estrategias de estudio con resultados en pruebas y calificaciones, ofreciendo criterios operativos para diseñar intervenciones y medir su efecto (Pintrich, 2004).

La teoría de la carga cognitiva parte de la arquitectura cognitiva de memoria de trabajo limitada y memoria a largo plazo, y propone que el rendimiento depende de administrar tres cargas: la intrínseca (complejidad del contenido), la extrínseca (diseño que distrae o sobrecarga) y la germana (construcción de esquemas), por lo que diseños instruccionales como ejemplos resueltos, efecto de modalidad y reducción de “split-attention” elevan el desempeño al liberar recursos para el aprendizaje relevante (Sweller et al, 1998); síntesis recientes

confirman que ajustar la presentación de la información a estos principios produce mejoras robustas en logro académico en distintos dominios, consolidando la utilidad de la teoría para explicar y optimizar resultados de evaluación (Sweller, 2019).

Dimensiones: Desempeño en evaluaciones, Habilidades de estudio y Factores personales.

Dimensión 1. Desempeño en evaluaciones

El desempeño en evaluaciones es la manifestación observable del aprendizaje que un estudiante demuestra cuando enfrenta instrumentos de medición válidos (pruebas escritas, tareas de desempeño, exámenes orales, portafolios) que verifican el logro de resultados de aprendizaje establecidos y describen niveles de dominio alcanzados en cada área curricular, de modo que el puntaje o la calificación sintetiza qué sabe y puede hacer el evaluado en relación con criterios explícitos (UNESCO-IBE, 2013). A escala internacional, este constructo se materializa en descriptores de “niveles de desempeño” que establecen umbrales graduales de competencia (como en PISA 2022 para matemáticas, lectura y ciencias) y permiten interpretar comparativamente la magnitud del logro mostrado por los estudiantes (OECD, 2023).

Para que el desempeño en evaluaciones sea interpretable y útil, las mediciones deben cumplir estándares técnicos de calidad (validez, confiabilidad, equidad, interpretabilidad) que garanticen que las inferencias derivadas de las puntuaciones son apropiadas para el uso propuesto y que los resultados reflejan el constructo de interés y no fuentes irrelevantes de variación (AERA/APA/NCME, 2014). En este marco, amenazas como la subrepresentación del constructo y la varianza irrelevante al constructo distorsionan el desempeño observado (por ejemplo, con muestreos de contenido insuficientes, ítems sesgados o calificaciones afectadas por errores del evaluador), por lo que su control es imprescindible para que la calificación o el puntaje representen fielmente el logro del estudiante (Downing, 2004).

Operacionalmente, el desempeño en evaluaciones se expresa en indicadores verificables como promedios de calificaciones, puntajes estandarizados y aprobaciones de cursos, que actúan como criterios de éxito educativo y permiten estudiar relaciones con factores explicativos del aprendizaje en educación superior y técnico-militar (Richardson et al, 2012). En los sistemas de seguimiento global del ODS 4, este constructo se traduce en la proporción de estudiantes que alcanzan niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas

(indicador 4.1.1), integrando el rendimiento en una arquitectura de monitoreo de calidad y equidad del aprendizaje (UNESCO, 2024).

Las modalidades de evaluación que configuran el desempeño incluyen desde pruebas objetivas y ensayos hasta tareas de ejecución con rúbricas, siempre que se especifiquen criterios y evidencias de validez (contenido alineado al currículo, estructura interna adecuada y relaciones esperadas con otros indicadores) para sostener interpretaciones consistentes de los resultados y orientar decisiones pedagógicas y de certificación (Brookhart, 2019). En ese sentido, el rendimiento que un estudiante exhibe en una evaluación es tanto un producto de sus conocimientos y habilidades como de la calidad técnica y el uso de los instrumentos aplicados, por lo que su lectura debe apoyarse en estándares y en sistemas de evaluación que diagnostiquen, monitoreen y reporten el aprendizaje con transparencia (UNESCO, 2023).

Finalmente, entender el desempeño en evaluaciones exige distinguir medición de interpretación: la primera produce puntuaciones o niveles con error conocido y la segunda fórmula inferencias sobre logros y necesidades formativas, de modo que la responsabilidad profesional implica alinear usos (calificar, seleccionar, mejorar) con evidencias de validez para evitar decisiones injustificadas sobre el estudiante (AERA/APA/NCME, 2014). Bajo marcos comparativos como PISA, dicha distinción permite usar niveles de desempeño para describir con precisión qué dominios se han consolidado y cuáles requieren refuerzo, manteniendo la comparabilidad y el foco en la mejora del aprendizaje (OECD, 2023).

Dimensión 2. Conocimiento de tácticas

Las habilidades de estudio son el conjunto integrado de estrategias cognitivas (p. ej., práctica espaciada, recuperación activa y elaboración), metacognitivas (planificación, monitoreo y autorregulación) y de gestión de recursos (organización del tiempo, control de distractores y uso de ayudas) que el estudiante aplica deliberadamente para transformar el tiempo de dedicación en aprendizaje demostrable, y cuyo impacto en el logro se ha comprobado en meta-análisis que sitúan estos repertorios como un “tercer pilar” del desempeño junto a la aptitud previa y las pruebas estandarizadas (Credé & Kuncel, 2008). Estas habilidades se conciben como técnicas enseñables de alta utilidad (por ejemplo, la práctica de recuperación y la distribución del estudio) que incrementan la retención y la transferencia, por lo que su desarrollo sistemático constituye una palanca directa para mejorar calificaciones y reducir la variabilidad del rendimiento en cohortes exigentes (Dunlosky et al., 2013).

Desde la perspectiva de la autorregulación del aprendizaje, las habilidades de estudio articulan metas claras, planes temporales y seguimiento del propio progreso para sostener el esfuerzo, concentrar la atención y ajustar la estrategia ante las demandas de cada tarea, de modo que los estudiantes con mayores niveles de autorregulación muestran mejores desempeños en pruebas y tareas de aula (Pintrich & De Groot, 1990). A nivel de síntesis, las creencias motivacionales y las estrategias de estudio presentan asociaciones significativas con el promedio académico universitario, lo que respalda que entrenar planificación, monitoreo y control del tiempo constituye una vía eficaz para elevar el rendimiento observable (Richardson et al, 2012).

Dentro del portafolio de habilidades con evidencia robusta, la práctica espaciada mejora la retención frente al estudio masivo al optimizar los intervalos entre sesiones y permitir la consolidación de la memoria, con efectos consistentes a través de dominios, materiales y horizontes temporales (Cepeda et al., 2006). Complementariamente, la práctica de recuperación o “testing effect” muestra que autoevaluarse con preguntas o pruebas incrementa el aprendizaje a largo plazo más que la relectura, porque obliga a reconstruir y fortalecer trazas de memoria, y sus beneficios se observan desde laboratorios hasta aulas reales (Dunlosky et al., 2013).

La evaluación y seguimiento de estas habilidades suele realizarse con instrumentos estandarizados de autorreporte tipo Likert, como el MSLQ, que ofrece escalas de estrategias cognitivas, metacognitivas y manejo de recursos con evidencias de confiabilidad y validez predictiva del rendimiento, por lo que permite diagnosticar perfiles y orientar intervenciones formativas (Pintrich et al, 1993). En términos aplicados, los puntajes en estas escalas explican diferencias sustantivas de desempeño y facilitan monitorear mejoras tras programas de entrenamiento en estudio estratégico, lo que refuerza su utilidad para la mejora continua en instituciones de formación rigurosa (Credé & Phillips, 2011).

Dimensión 3. Valores militares

Los factores personales son atributos y procesos intrapersonales (motivación, autoeficacia, metas académicas, autorregulación, hábitos y creencias) que, al interactuar con la enseñanza y el contexto, explican variaciones del logro medido en calificaciones y pruebas, de modo que perfiles con mayor autoeficacia y claridad de metas tienden a transformar mejor el tiempo de estudio en desempeño observable (Richardson et al, 2012). En términos empíricos,

metaanálisis en educación superior muestran que constructos psicosociales como la autoeficacia académica, el compromiso con la institución y las habilidades relacionadas al estudio predicen tanto el promedio como la retención, consolidando a los factores personales como “insumos” medibles para anticipar rendimiento y orientar intervenciones (Robbins et al, 2004).

Dentro de estos factores, los rasgos de personalidad aportan varianza incremental: la concienzudez (organización, disciplina, perseverancia) muestra asociaciones positivas y estables con el rendimiento en primaria, secundaria y universidad, incluso controlando capacidad cognitiva, lo que la posiciona como un predictor robusto del éxito académico a través de contextos (Poropat, 2009). Análisis recientes confirman el papel de la concienzudez como el rasgo más consistentemente vinculado al desempeño, reforzando que disposiciones estables que ordenan el esfuerzo cotidiano son parte sustantiva de los factores personales que sostienen las calificaciones (Mammadov, 2021).

También integran los factores personales las habilidades de estudio y la autorregulación estratégica (planificación, monitoreo, manejo de recursos), cuyo entrenamiento sistemático eleva el rendimiento y compite en poder predictivo con pruebas estandarizadas y antecedentes escolares, evidenciando que “cómo” se estudia pesa tanto como “cuánto” se sabe al momento de rendir (Credé & Kuncel, 2008). Esta familia de habilidades se conecta con creencias motivacionales (p. ej., autoeficacia de desempeño) para traducir intención en resultados, de modo que estudiantes con repertorios de estudio más deliberados y creencias más favorables sostienen promedios superiores en evaluaciones formales (Richardson et al, 2012).

Finalmente, el bienestar y la salud forman parte crítica de los factores personales: el sueño adecuado y estable se asocia con mejor atención, memoria y rendimiento, mientras que la insuficiencia de sueño es mayoritaria en estudiantes y compromete su desempeño, por lo que proteger horas de descanso es una condición para aprender con eficacia (CDC, 2024). En paralelo, la salud mental adolescente (ansiedad y depresión, entre otras) incide en asistencia, concentración y productividad académica, de modo que atenderla de forma integral en el entorno educativo es imprescindible para sostener el rendimiento y prevenir trayectorias de rezago (WHO, 2025).

2.3. Marco conceptual

Autoeficacia académica: creencia del estudiante sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que exigen tareas académicas; es un correlato robusto del rendimiento y un blanco frecuente de intervención (Richardson et al, 2012).

Competencia: combinación integrada de conocimientos, habilidades y actitudes aplicadas de manera adecuada a un contexto para resolver tareas y problemas, constituyendo una referencia clave para evaluar el rendimiento (UNESCO-IBE, 2017).

Distribución del tiempo (EMCH): horario institucional que ordena diana, aseo, alimentación, instrucción, entrenamiento físico y estudio, con franjas diferenciadas por día (Escuela Militar de Chorrillos, 2023). Se enmarca en el Reglamento de Escuelas e Institutos de Formación Profesional de las Fuerzas Armadas vigente (Ministerio de Defensa, 2019).

Equilibrio entre actividades: distribución proporcional de tiempo entre asignaturas, práctica física y recuperación para evitar sobrecarga y potenciar aprendizajes (OCDE, 2025). Recomendaciones sanitarias sugieren al menos 60 minutos diarios de actividad física moderada-vigorosa en población adolescente como parte del reparto de tiempo (World Health Organization, 2020).

Estrategias de estudio: conjunto de hábitos y habilidades (gestión del tiempo, toma de apuntes, práctica distribuida, autoevaluación) con validez predictiva sustancial sobre calificaciones y GPA en educación superior (Credé & Kuncel, 2008).

Flexibilidad horaria: posibilidad regulada de ajustar inicio y fin de jornadas o redistribuir horas dentro de límites operativos, preservando el total asignado (International Labour Organization, 2023). Se reconoce como forma de organización del tiempo que mejora conciliación y gestión de picos de demanda (Eurofound, 2023).

Herramientas de planificación: uso de listas, calendarios, cronogramas y recordatorios para estructurar y monitorear la ejecución del horario (Macan, 1994). Estas prácticas forman parte de los comportamientos de gestión del tiempo con evidencia de utilidad para el desempeño (Aeon & Aguinis, 2017).

ODS: proporción de jóvenes que alcanzan al menos el nivel mínimo de competencia en lectura y matemática al final de etapas clave, parámetro internacional para monitorear rendimiento educativo (UNESCO-UIS, 2025).

Jornada Escolar Completa: modelo de servicio que amplía la jornada a 45 horas pedagógicas semanales en secundaria para fortalecer aprendizajes y organización del tiempo de estudio (Ministerio de Educación, 2014). La ampliación prioriza áreas troncales y refuerzo pedagógico dentro del horario institucional (Ministerio de Educación, 2014).

Metas y prioridades: establecimiento de objetivos académicos y su jerarquización para ordenar primero lo importante y luego lo urgente en el reparto de horas (Macan, 1994). La medición en población hispanohablante confirma esta dimensión como núcleo de la gestión del tiempo (García-Ros, 2012).

Percepción de control del tiempo: creencia de que se dispone y se administra adecuadamente el propio tiempo, mediando entre conductas de planificación y resultados (Macan, 1994). Está asociada con logro académico y bienestar según metaanálisis contemporáneo (Aeon et al, 2021).

Planificación diaria: proceso de decidir tareas, secuencia y duración, anticipando demandas y recursos para ejecutar el horario con eficiencia (Macan, 1994). Supone traducir metas de curso en agendas concretas y revisables dentro del día (Aeon & Aguinis, 2017).

Promedio ponderado (GPA): media aritmética de calificaciones ajustada por el peso de cada asignatura o crédito, usada como indicador sintético y comparativo de logro académico en periodos y programas formativos (York et al, 2015).

Rendimiento académico: resultado observable del aprendizaje de un estudiante expresado mediante calificaciones, promedios, créditos logrados y niveles de dominio en pruebas, como una síntesis de lo que sabe y puede hacer en contextos evaluativos estandarizados y de aula (York et al, 2015; OECD, 2023).

Resultados de aprendizaje: cambios o beneficios logrados por el estudiante como consecuencia del aprendizaje, definidos como lo que sabe, comprende y puede hacer; se formulan como objetivos observables y medibles en educación superior y escolar (OECD, 2008).

Tiempo de instrucción: tiempo en el que el estudiante recibe enseñanza directa en contexto escolar, excluyendo recesos, días no lectivos y tareas fuera de la escuela (UIS-UNESCO, 2024). Su cuantía anual y por nivel es referencia comparada internacional para planificar la distribución horaria (OCDE, 2025).

Tiempo no instruccional: franjas sin enseñanza directa (recesos, traslado entre aulas, actos administrativos) que deben considerarse para una programación realista del día (UIS-UNESCO, 2024). Su delimitación evita confundir presencia escolar con oportunidad efectiva de aprender (UIS-UNESCO, 2024).

Ventanas de descanso: pausas breves intrajornada y sueño nocturno suficiente como condiciones para sostener atención y memoria dentro del horario (Centers for Disease Control and Prevention, 2024). La evidencia en escolares y adolescentes muestra alta prevalencia de sueño insuficiente, exigiendo programaciones que lo protejan (Centers for Disease Control and Prevention, 2024).

2.4. Operacionalización de las variables

Tabla 1.

Operacionalización de las variables

| VARIABLES | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ÍTEMS | ESCALA DE MEDICIÓN |
|---|--|--|------------------------------|--|--------------------------------------|---|
| Variable 1 Hora de distribución de tiempo | La hora de distribución de tiempo se entiende como la manera en que los cadetes de Caballería organizan y asignan su tiempo durante la jornada académica y militar, considerando actividades de estudio, entrenamiento, descanso y otros compromisos dentro de la rutina institucional (Aeon & Aguinis, 2017). | La hora de distribución de tiempo corresponde a la percepción de los cadetes sobre la organización y asignación de su tiempo diario, evaluada mediante un cuestionario de escala Likert con preguntas cerradas que exploran la planificación, el equilibrio entre actividades y la flexibilidad horaria. | Organización del tiempo | <ul style="list-style-type: none"> • Planificación diaria • Distribución de actividades • Priorización de tareas • Gestión de interrupciones | 1, 2 3, 4 5, 6 7, 8 | Siempre (5) Casi siempre (4) |
| | | | Equilibrio entre actividades | <ul style="list-style-type: none"> • Tiempo para estudio • Tiempo para entrenamiento • Tiempo para descanso • Tiempo para ocio | 9, 10 11, 12 13, 14 15, 16 | A veces (3) |
| | | | Flexibilidad horaria | <ul style="list-style-type: none"> • Adaptación a cambios • Disponibilidad de tiempo • Manejo de imprevistos • Capacidad de reorganización | 17, 18 19, 20 21, 22 23, 24 | Casi nunca (2) Nunca (1) |
| Variable 2 Rendimiento académico | El rendimiento académico se refiere al nivel de logro de los cadetes de Caballería en sus estudios, expresado en sus calificaciones, desempeño en evaluaciones, participación y cumplimiento de tareas asignadas en la Escuela Militar de Chorrillos “CFB” (UNESCO-UIS, 2024). | El rendimiento académico se medirá mediante un cuestionario de escala Likert dirigido a los cadetes, compuesto por preguntas cerradas sobre su desempeño en evaluaciones, habilidades de estudio y factores personales que inciden en el logro de sus metas educativas. | Desempeño en evaluaciones | <ul style="list-style-type: none"> • Promedio de calificaciones • Resultados en exámenes • Cumplimiento de tareas • Participación en clase | 25, 26 27, 28 29, 30 31, 32 | Siempre (5) Casi siempre (4) |
| | | | Conocimiento de tácticas | <ul style="list-style-type: none"> • Técnicas de memorización • Comprensión de lecturas • Organización de apuntes • Uso de recursos académicos | 33, 34 35, 36 37, 38 39, 40 | A veces (3) |
| | | | Valores militares | <ul style="list-style-type: none"> • Motivación intrínseca • Autodisciplina en estudio • Manejo del estrés • Confianza en capacidades | 41, 42 43, 44 45, 46 47, 48 | Casi nunca (2) Nunca (1) |

2.5. Formulación de hipótesis

2.5.1. Hipótesis general

HG: Existe relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HG₀: No existe relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

2.5.2. Hipótesis específicas

HE1: Existe relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE1₀: No existe relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2: Existe relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2₀: No existe relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3: Existe relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3₀: No existe relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

CAPÍTULO III.

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Enfoque de investigación

El enfoque de nuestra investigación fue cuantitativo porque se centró en medir variables observables, traducirlas en indicadores numéricos y someter los datos a análisis estadístico para contrastar hipótesis y estimar la magnitud de las relaciones, privilegiando la objetividad, la replicabilidad y la generalización de resultados a la población de referencia. En ese sentido, se operacionalizaron la “hora de distribución de tiempo” y el “rendimiento académico” en dimensiones e indicadores, se codificaron respuestas en escalas métricas y se planificó el tratamiento de la información con procedimientos estandarizados, siguiendo el principio cuantitativo de que el fenómeno estudiado podía describirse y explicarse mediante números y pruebas de significancia (Ñaupás et al., 2018).

Bajo esta lógica, la recolección se realizó con un cuestionario estructurado tipo Likert, la calidad de los datos se aseguró con evidencias de validez y confiabilidad y el análisis comprendió estadística descriptiva e inferencial para evaluar supuestos, distribuciones y asociaciones, de modo que las decisiones analíticas respondieron a criterios previamente definidos por el diseño cuantitativo. Asimismo, la interpretación de los hallazgos se sostuvo en estimadores y niveles de error controlados, manteniendo la trazabilidad entre objetivos, hipótesis, matriz de operacionalización y técnicas de análisis, tal como prescribe el enfoque cuantitativo para garantizar conclusiones sustentadas empíricamente en contextos aplicados (Ñaupás et al., 2018).

3.2. Tipo de investigación

El tipo de nuestra investigación fue básico o investigación pura porque se orientó a la generación de conocimiento teórico, sin supeditarse a una aplicación inmediata en la solución de un problema práctico, priorizando la explicación de principios, constructos y relaciones que enriquecieron el cuerpo conceptual del campo educativo y militar; en esa línea, se buscó profundizar en la comprensión de cómo la hora de distribución de tiempo se vinculó con el rendimiento académico, aportando categorías, definiciones operativas y evidencia empírica que sustentaron un marco explicativo generalizable más allá del caso específico estudiado. Bajo esta concepción, el estudio enfatizó la formulación de hipótesis y la contrastación de relaciones teóricas, preservando la independencia entre los hallazgos y decisiones inmediatas de gestión,

sin que ello impidiera reconocer su potencial de transferencia futura a políticas o estrategias institucionales (Ñaupas et al., 2018).

En consecuencia, el diseño privilegió la claridad de variables, la consistencia lógica entre objetivos e hipótesis y la rigurosidad metodológica para sostener inferencias de alcance conceptual; las técnicas de recolección y análisis se escogieron por su capacidad para fortalecer la explicación de los fenómenos y no por su utilidad instrumental directa, manteniendo la atención en la validez teórica y en la contribución al acervo científico de la disciplina. De esta manera, el estudio se insertó en la tradición de investigación que busca ampliar y afinar teorías, categorías y supuestos, asegurando que los resultados se entendieran ante todo como aportes al conocimiento y a la reflexión académica (Ñaupas et al., 2018).

3.3. Método de investigación

El método fue hipotético-deductivo porque se partió de problemas teóricos y se formularon conjeturas refutables sobre la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico, deduciendo predicciones contrastables que podían ser invalidadas por la experiencia empírica, pues la prueba genuina consistió en intentar refutar, no verificar, las hipótesis. Bajo esta lógica popperiana, la explicación científica avanzó por ensayo y eliminación de errores, de modo que toda corroboración resultó siempre provisional y sujeta a pruebas más severas en contextos y muestras distintas (Marfull, 2024).

En aplicación a nuestro estudio, se dedujeron expectativas observacionales precisas correlaciones directas entre las dimensiones de organización del tiempo, equilibrio entre actividades y flexibilidad horaria con indicadores de desempeño y se especificaron reglas de decisión previas (ρ de Spearman >0 y $p < 0.05$), buscando potenciales falsadores en los datos y evitando razonamientos confirmatorios, de acuerdo con la exigencia de confrontar hipótesis con evidencia adversa. La operacionalización mediante cuestionario, el pilotaje y la verificación de confiabilidad se entendieron como dispositivos críticos para aumentar la severidad de las pruebas y reducir fuentes de error que pudieran proteger indebidamente a las hipótesis de la refutación (Marfull, 2024).

Cuando alguna predicción no se sostuvo, se privilegió la refutación informativa como progreso del conocimiento y se revisaron definiciones, indicadores o premisas, aceptando que una hipótesis mejor corroborada solo superaba a su rival por haber sobrevivido a controles más duros sin quedar falsada, mas no por haber sido confirmada definitivamente (Marfull, 2024).

En ese marco, los hallazgos se interpretaron como conjeturas corroboradas provisionalmente, abiertas a replicación y a nuevos intentos de refutación que robustecieran o sustituyeran las explicaciones existentes (Marfull, 2024).

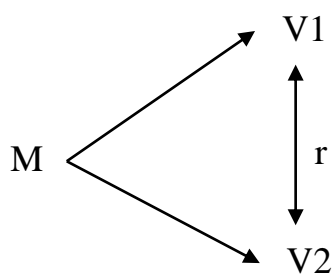
3.4. Alcance de investigación (nivel)

El alcance descriptivo se orientó a caracterizar con precisión las variables “hora de distribución de tiempo” y “rendimiento académico” en los cadetes de Caballería, especificando sus propiedades, perfiles y comportamientos observados en el contexto institucional sin manipularlas; para ello, se trabajó con distribuciones de frecuencias y porcentajes, así como con medidas de tendencia central y dispersión que permitieron delinear el estado de las dimensiones e indicadores en el periodo de estudio, tal como se concibió el estudio descriptivo en cuanto a la delimitación sistemática de rasgos del fenómeno y su representación cuantitativa comparable (Hernández y Mendoza, 2018).

El alcance correlacional se dirigió a estimar la magnitud y dirección de la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico y entre sus respectivas dimensiones, sin pretender demostrar causalidad ni intervención, sino estableciendo asociaciones estadísticamente significativas en un diseño no experimental y de corte transversal; en coherencia, se formularon hipótesis relacionales y se aplicaron procedimientos de correlación apropiados para variables ordinales, de modo que los coeficientes obtenidos describieron cómo variaron conjuntamente los constructos en la muestra, cumpliendo la finalidad de este tipo de estudios: vincular empíricamente variables para sustentar explicaciones y generar bases para decisiones y futuras contrastaciones en escenarios similares (Hernández y Mendoza, 2018).

Figura 1.

Esquema de correlación



Donde:

M = Muestra

V1 = Variable 1: Hora de distribución de tiempo

V2 = Variable 2: Rendimiento académico

r = Correlación entre dichas variables

3.5. Diseño de la investigación

El diseño del estudio fue no experimental porque se observó la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico tal como ocurrieron en su contexto natural, sin manipular deliberadamente ninguna de las variables ni asignar tratamientos o condiciones de control; en consecuencia, se registraron mediciones en el ambiente institucional de la EMCH “CFB”, se operacionalizaron los constructos en indicadores y se estimaron asociaciones a partir de los datos empíricos, en coherencia con la definición de estudios que describieron y analizaron vínculos sin intervención del investigador, privilegiando la validez ecológica y la inferencia asociativa propia de este enfoque de acuerdo con su caracterización metodológica (Hernández y Mendoza, 2018).

El carácter transversal se estableció porque la recolección de información se realizó en un único corte temporal durante el año académico 2025, de modo que las variables se midieron simultáneamente para obtener un “estado de situación” de sus niveles y relaciones en la cohorte de cadetes de Caballería; esta estrategia permitió estimar distribuciones, comparar subgrupos definidos por niveles de la hora de distribución de tiempo y calcular correlaciones en un solo momento, sin seguimiento longitudinal ni repetición de mediciones, lo que resultó pertinente para responder el objetivo de determinar la asociación entre los constructos en un periodo específico y bajo una programación institucional concreta, tal como se concibió el alcance de los estudios de corte transversal en investigación cuantitativa (Hernández y Mendoza, 2018).

3.6. Población, muestra, unidad de estudio

3.6.1. Población de estudio

La población del estudio estuvo constituida por 93 cadetes de Caballería, quienes conformaron el conjunto total de individuos que cumplían con las características para ser considerados en la investigación. Según Hernández y Mendoza (2018), la población se define como el conjunto completo de elementos o sujetos que poseen una o más características

comunes y que constituyen el objeto de estudio en una investigación científica. En este sentido, la identificación precisa de la población es fundamental para delimitar el alcance del estudio y asegurar que los resultados obtenidos sean representativos y aplicables al grupo de interés. En el caso particular de esta investigación, al tratarse de un grupo definido y finito de cadetes, la población estuvo claramente delimitada, permitiendo un enfoque específico y detallado sobre las variables de hora de distribución de tiempo y rendimiento académico dentro del contexto militar de la Escuela Militar de Chorrillos. Esta definición y caracterización de la población constituyen un punto de partida esencial para el diseño metodológico y la interpretación de los resultados obtenidos.

3.6.2. Muestra de estudio

La muestra del estudio estuvo conformada por 75 cadetes de Caballería, seleccionados a partir de una fórmula de muestreo que garantizó la representatividad y validez estadística de los resultados obtenidos.

$$n = \frac{N * Z_{\alpha}^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + Z_{\alpha}^2 * p * q}$$

| | | |
|-----|------|--------------------------|
| N = | 93 | Tamaño de la población |
| Z = | 1.96 | Nivel de confianza (95%) |
| p = | 0.5 | Probabilidad de éxito |
| q = | 0.5 | Probabilidad de fracaso |
| d = | 0.05 | Margen de error |

$$n = \frac{(93) * (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}{(0.05)^2 * (93 - 1) + (1.96)^2 * (0.5) * (0.5)}$$

$$n = \frac{89.3172}{1.19}$$

$$n = 75.03$$

Según Hernández y Mendoza (2018), el muestreo probabilístico se caracteriza por la probabilidad conocida y distinta de cero que cada elemento de la población tiene de ser seleccionado, lo que permite generalizar los hallazgos al conjunto total con un nivel de

confianza determinado (p. 196). Esta técnica es fundamental para evitar sesgos y asegurar que la muestra sea una representación fiel de la población, favoreciendo la objetividad y precisión del estudio. En cuanto al tipo de muestreo, el aleatorio simple fue el método empleado, donde cada cadete de la población tenía la misma probabilidad de ser incluido en la muestra. Esta selección aleatoria contribuye a minimizar la influencia de factores externos o subjetivos en la conformación de la muestra, asegurando que los resultados reflejen las características reales del grupo estudiado. La aplicación rigurosa de este método permitió obtener una muestra adecuada para el análisis cuantitativo de la relación entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico, fortaleciendo la confiabilidad y validez de las conclusiones alcanzadas en el contexto de la Escuela Militar de Chorrillos.

3.6.3. *Unidad de estudio*

La unidad de estudio se entendió como el elemento concreto sobre el que recayó la observación y la medición de variables, esto es, el “quién” o “qué” respecto del cual se recogieron datos para describir propiedades y analizar relaciones; en términos metodológicos, pudo corresponder a individuos, grupos, documentos, instituciones o eventos, pero debió precisarse con claridad para asegurar la congruencia entre objetivos, variables, técnicas de recolección e inferencias, evitando confundirla con población o muestra y delimitando su nivel analítico antes del trabajo de campo (Hernández y Mendoza, 2018).

En esta investigación, la unidad de estudio fue cada cadete de Caballería de la EMCH “CFB” matriculado en 2025, quien respondió el cuestionario y para quien existieron registros académicos emparejables; la unidad adoptó, por tanto, un nivel individual y humano, acotado por pertenencia institucional y año académico, lo que permitió operacionalizar las variables a nivel de sujeto, garantizar la independencia de observaciones en los análisis y vincular directamente los puntajes de “hora de distribución de tiempo” con los indicadores de “rendimiento académico”, manteniendo correspondencia entre las hipótesis planteadas y la escala de medición empírica definida para el estudio (Hernández y Mendoza, 2018).

3.7. Técnica e instrumento para la recolección de datos

3.7.1. *Técnica de recolección de datos*

La técnica de recolección de datos fue la encuesta, porque permitió obtener en un mismo corte temporal información estandarizada sobre la “hora de distribución de tiempo” y

el “rendimiento académico” directamente de los cadetes, mediante un cuestionario estructurado que aseguró comparabilidad entre respuestas y facilitó el tratamiento estadístico posterior. Se empleó un formato con preguntas cerradas y escala tipo Likert de cinco puntos, lo que hizo posible cuantificar percepciones y conductas relevantes para los objetivos del estudio, optimizando el alcance muestral dentro de las restricciones del régimen de internado y del calendario institucional de la EMCH “CFB” (Machuca, 2022).

El procedimiento contempló la elaboración y revisión técnica del instrumento, una prueba piloto para verificar claridad y pertinencia de los ítems, y la aplicación en aula bajo condiciones uniformes, con instrucciones breves y resguardo de anonimato para reducir sesgos de respuesta y favorecer la sinceridad en la autoevaluación de prácticas temporales y desempeño académico. La estandarización en la administración y el registro sistemático de datos garantizaron la reproducibilidad del levantamiento y la validez operativa de las mediciones, en línea con las recomendaciones metodológicas que sitúan a la encuesta como técnica idónea para describir patrones y estimar relaciones entre variables en estudios cuantitativos no experimentales (Machuca, 2022).

3.7.2. Instrumento de recolección de datos

El instrumento de recolección de datos fue un cuestionario estructurado con preguntas cerradas y respuestas en escala de Likert, construido a partir de la operacionalización de las variables y sus dimensiones para transformar percepciones y conductas en indicadores cuantificables; se redactaron ítems breves, unívocos y ordenados por bloques temáticos, se establecieron instrucciones uniformes de aplicación y se definieron anclajes de respuesta de cinco categorías para captar gradaciones de frecuencia o acuerdo, lo que permitió codificar de manera directa, comparar entre sujetos y procesar estadísticamente las puntuaciones en un único corte temporal bajo las condiciones del diseño no experimental. Esta elección metodológica se sustentó en que el cuestionario con ítems cerrados y escala tipo Likert ofreció estandarización, economía de tiempo y homogeneidad en la medición, condiciones pertinentes cuando se buscó describir y relacionar variables en poblaciones educativas con programación formalizada de actividades (Hernández y Mendoza, 2018).

Su diseño contempló la validez de contenido mediante juicio de expertos y la verificación de confiabilidad interna, además de la revisión semántica y sintáctica de los ítems para asegurar claridad, evitar dobles negaciones y proteger la dirección de la respuesta con

reactivos directos e invertidos cuando correspondió; se especificó un plan de puntuación aditivo por dimensión, con reglas de tratamiento para valores perdidos y criterios para la interpretación de los niveles resultantes, manteniendo la naturaleza ordinal de la escala para la elección de técnicas descriptivas e inferenciales acordes. La administración se realizó en condiciones controladas y con instrucciones uniformes para minimizar sesgos de medición y reforzar la comparabilidad longitudinal potencial del instrumento en futuras aplicaciones con la misma población objetivo (Hernández y Mendoza, 2018).

Tabla 2.
Diagrama de Likert

| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fuente: Desarrollada en 1932 por el sociólogo Rensis Likert

La utilización de un baremo en los procesos de evaluación consiste en la aplicación de una escala o conjunto de criterios previamente establecidos que permiten interpretar y clasificar los resultados obtenidos en una prueba o instrumento de medición. Según Coll (2020), un baremo es una herramienta normativa que facilita la conversión de datos cuantitativos en categorías significativas, posibilitando una comparación objetiva entre individuos o grupos y otorgando sentido a los valores numéricos obtenidos. Esta herramienta es esencial para dar coherencia y uniformidad en la evaluación, ya que establece límites claros que definen qué constituye un desempeño bajo, medio o alto, según estándares científicos y educativos previamente validados.

Tabla 3.
Baremos

| Variable / Dimensión | Escala de calificación (Nivel) | Puntaje |
|------------------------------------|--------------------------------|----------|
| V1: Hora de distribución de tiempo | Bajo | 24 < 56 |
| | Medio | 57 < 88 |
| | Alto | 89 < 120 |
| D1: Organización del tiempo | Bajo | 8 < 19 |
| | Medio | 20 < 30 |
| | Alto | 31 < 40 |
| D2: Equilibrio entre actividades | Bajo | 8 < 19 |

| | | | | |
|-------------------------------|-------|----|---|-----|
| | Medio | 20 | < | 30 |
| | Alto | 31 | < | 40 |
| <hr/> | | | | |
| | Bajo | 8 | < | 19 |
| D3: Flexibilidad horaria | Medio | 20 | < | 30 |
| | Alto | 31 | < | 40 |
| <hr/> | | | | |
| | Bajo | 24 | < | 56 |
| V2: Rendimiento académico | Medio | 57 | < | 88 |
| | Alto | 89 | < | 120 |
| <hr/> | | | | |
| | Bajo | 8 | < | 19 |
| D1: Desempeño en evaluaciones | Medio | 20 | < | 30 |
| | Alto | 31 | < | 40 |
| <hr/> | | | | |
| | Bajo | 8 | < | 19 |
| D2: Habilidades de estudio | Medio | 20 | < | 30 |
| | Alto | 31 | < | 40 |
| <hr/> | | | | |
| | Bajo | 8 | < | 19 |
| D3: Factores personales | Medio | 20 | < | 30 |
| | Alto | 31 | < | 40 |

Nota: Anexo 05

La implementación de un baremo permite que los resultados sean comprensibles no solo para los investigadores, sino también para los educadores, evaluados y otros actores interesados, al traducir cifras crudas en juicios evaluativos con significado práctico (Coll, 2020). En contextos educativos y de investigación, el baremo contribuye a sistematizar la interpretación de las respuestas y a facilitar la toma de decisiones fundamentadas en evidencias. Además, su uso favorece la objetividad y la equidad en la evaluación, minimizando la subjetividad y los sesgos que pueden surgir en la interpretación libre de datos. Por ello, la utilización de un baremo es un componente clave para garantizar la validez y confiabilidad en la medición de variables psicológicas, académicas o sociales, aportando rigor y claridad al proceso evaluativo.

3.7.3. Validez y confiabilidad de los instrumentos de medición

La validación del instrumento requería un enfoque riguroso y detallado, por lo que se optó por el método del "Juicio de Expertos", un proceso que implica someter el cuestionario a la evaluación crítica de profesionales altamente calificados en el campo de estudio. En este caso, tres expertos con grados de magíster y doctorado de la EMCH "CFB" fueron convocados para analizar y ofrecer su opinión sobre el instrumento propuesto. Sus apreciaciones fueron cuidadosamente registradas y resumidas en un cuadro para su posterior análisis detallado, que se adjuntaría como anexo al documento principal.

Tras recibir el juicio de los expertos, se llevó a cabo una prueba piloto del instrumento con la participación de 20 cadetes de Caballería de la misma institución. Esta prueba permitió identificar posibles áreas de mejora y ajustes necesarios en el cuestionario antes de su implementación definitiva. Para evaluar la confiabilidad del instrumento, se empleó el estándar alfa de Cronbach, una medida estadística ampliamente reconocida para verificar la consistencia interna de un conjunto de ítems. Este coeficiente proporciona información sobre la fiabilidad y la consistencia de las respuestas obtenidas a partir del instrumento. Se analizó la relación de las variables con los coeficientes alfa de Cronbach para asegurar la estabilidad y precisión del instrumento, utilizando herramientas como SPSS 27 para procesar los datos y calcular los valores correspondientes.

Por lo cual, el proceso de validación del instrumento fue integral y meticuloso, combinando el juicio de expertos, pruebas piloto y análisis estadísticos para garantizar su fiabilidad y validez. Este enfoque aseguró que el instrumento fuera adecuado y confiable para su uso en la investigación planificada, proporcionando una base sólida para la recopilación y análisis de datos precisos y significativos.

Tabla 4.
Criterio de confiabilidad valores

| Intervalo de Alpha de Cronbach | Valoración |
|---------------------------------------|-------------------|
| "0 < 0.20" | "Muy Baja" |
| "0.21 < 0.40" | "Baja" |
| "0.41 < 0.60" | "Moderada" |
| "0.61 < 0.80" | "Alta" |
| "0.81 < 1" | "Muy Alta" |

Nota: Este instrumento se utilizó en la prueba piloto

El coeficiente de Alfa de Cronbach, una herramienta de vital importancia en la evaluación de la consistencia interna de un conjunto de ítems en un cuestionario o escala, ha sido un pilar fundamental en la investigación psicométrica desde su desarrollo por el renombrado psicólogo Lee Cronbach en 1951. Este coeficiente, representado por el símbolo α , proporciona una medida cuantitativa de la fiabilidad del instrumento, lo que ayuda a los investigadores a Establecer la coherencia con la que las preguntas en un cuestionario están correlacionadas entre sí.

El coeficiente de alfa de Cronbach, cuya interpretación se basa en su escala de valores de 0 a 1, proporciona información crucial sobre la consistencia interna de los ítems del cuestionario. Un valor cercano a 1 indica una alta consistencia, lo que sugiere una fuerte correlación entre las preguntas y una medición confiable del mismo constructo o dimensión. Por el contrario, un valor cercano a 0 indica una baja consistencia, lo que implica que las preguntas pueden medir conceptos diferentes y no están relacionadas entre sí. Generalmente, un coeficiente de alfa de Cronbach superior a 0.7 se considera aceptable para demostrar una consistencia interna adecuada. No obstante, esta evaluación puede variar según el contexto y los objetivos específicos de la investigación. Por ejemplo, en estudios más sensibles o con escalas más cortas, podría ser aceptable un valor ligeramente inferior de alfa de Cronbach.

Es importante destacar que el coeficiente de alfa de Cronbach asume que los ítems del cuestionario miden una única dimensión o concepto subyacente. Si el cuestionario evalúa múltiples conceptos o dimensiones distintas, puede ser más adecuado utilizar otros métodos de análisis de consistencia interna, como el análisis factorial confirmatorio. Por lo cual, el coeficiente de alfa de Cronbach es una herramienta invaluable en la evaluación de la confiabilidad de un cuestionario, proporcionando a los investigadores una medida objetiva de la consistencia interna de los ítems. Su interpretación cuidadosa y su aplicación adecuada contribuyen significativamente a la calidad y validez de los datos recopilados en la investigación científica.

Figura 2.*Alfa de Cronbach - fórmula y datos*

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left[1 - \frac{\sum s^2}{S_T^2} \right]$$

Donde,
 k = El número de ítems
 $\sum s^2$ = Sumatoria de varianzas de los ítems.
 s_T^2 = Varianza de la suma de los ítems.
 α = Coeficiente de alfa de Cronbach

Tabla 5.*Confiabilidad estadística del instrumento para medir la Hora de distribución de tiempo*

| Alfa de Cronbach | |
|------------------|-------|
| escala | 0.895 |

La fiabilidad del instrumento es excepcionalmente alta, alcanzando un valor de 0.895 para la variable 1, lo que indica una consistencia interna notablemente sólida en las respuestas obtenidas mediante la Escala de Likert. Esta puntuación revela una confiabilidad sobresaliente en la medición de la variable en cuestión, lo que brinda una base sólida y confiable para la interpretación de los datos y las conclusiones derivadas del estudio.

Tabla 6.*Confiabilidad estadística del instrumento para medir el rendimiento académico*

| Alfa de Cronbach | |
|------------------|-------|
| escala | 0.940 |

La confiabilidad del instrumento es excepcionalmente alta, registrando un coeficiente de 0.940 para la variable 2. Esta puntuación refleja una consistencia interna muy sólida en las respuestas recopiladas mediante la Escala de Likert. Tal nivel de fiabilidad subraya la solidez del instrumento para medir con precisión y consistencia la variable en cuestión, brindando una base robusta para el análisis de datos y la interpretación de resultados en el estudio.

3.8. Procesamiento y método de análisis de datos

3.8.1. Técnica para el procesamiento de datos

La técnica para el procesamiento de datos se desarrolló en una secuencia articulada que inició con la preparación de herramientas de investigación: se diseñó y depuró el cuestionario conforme a la matriz de operacionalización, garantizando correspondencia uno a uno entre dimensiones e indicadores y redactando ítems cerrados con escala Likert de cinco puntos; se realizó un pilotaje breve para ajustar redacción y orden de reactivos, se fijó el plan de codificación (valores, etiquetas, inversión de ítems cuando correspondió) y se preparó el número adecuado de copias impresas, junto con un instructivo de aplicación y un cuadernillo de resguardo para observaciones de campo. En paralelo se elaboró un codebook con definiciones operativas, reglas para datos perdidos y criterios de depuración, a fin de asegurar reproducibilidad en la captura y el análisis.

Acto seguido se solicitó el permiso formal al oficial superior responsable de los cadetes, adjuntando el protocolo, carta de presentación y cronograma de aplicación; se describieron objetivos, tiempos, roles del equipo y medidas de confidencialidad, y se obtuvo la conformidad institucional antes de cualquier levantamiento. Con la autorización vigente, se procedió a la distribución de encuestas en un bloque de servicio programado de 20 minutos, en aulas asignadas, con instrucciones uniformes y supervisión del equipo; se resolvieron dudas in situ sin inducir respuestas, se garantizó el anonimato mediante códigos alfanuméricos y se recogieron los cuestionarios completos verificando integridad de marca y foliado, para luego trasladarlos en custodia al espacio de digitación.

El procesamiento de datos se efectuó en SPSS 27: se creó la base con nombres de variables, etiquetas, valores y rangos válidos; se digitó con doble entrada y verificación de inconsistencias, se ejecutaron filtros de calidad (detección de outliers imposibles, patrones de respuesta plana, tiempos de llenado atípicos si estaban disponibles) y se aplicaron las reglas de tratamiento de faltantes; se calcularon puntajes por dimensión y totales por variable, se estimó la confiabilidad interna de las escalas si resultaba pertinente, y se generaron tablas descriptivas y tablas cruzadas/contingencia por objetivo específico para caracterizar niveles y perfiles de respuesta. A continuación, se evaluó la normalidad de los puntajes compuestos mediante la prueba de Kolmogórov-Smirnov y la inspección de histogramas y medidas de asimetría y curtosis, registrando la decisión analítica para cada variable y dimensión.

Con base en la distribución empírica se ejecutó la evaluación de relaciones: si los puntajes cumplieron supuestos aproximados de normalidad y medición de intervalo, se aplicó correlación de Pearson; si se observaron desviaciones claras, escala ordinal o presencia de atípicos que afectaran la linealidad, se utilizó Spearman (o Kendall, según la naturaleza de los datos), reportando coeficiente, valor p y, cuando fue posible, intervalos de confianza; adicionalmente, se complementó la lectura con tamaños de efecto y verificación de monotonía, evitando sobre-inferencias causales. Finalmente, se generaron conclusiones analíticas alineadas con los objetivos e hipótesis: se interpretaron la dirección y magnitud de las correlaciones entre dimensiones de la hora de distribución y el rendimiento académico, se integraron los hallazgos descriptivos de las tablas de contingencia, se documentaron las decisiones estadísticas y se organizaron resultados en tablas y gráficos exportables, dejando toda la traza en archivos para garantizar transparencia y replicabilidad.

3.8.2. Método de análisis de datos

El análisis de datos se basó primero en un análisis descriptivo, donde se depuraron y codificaron las respuestas y se calcularon frecuencias absolutas y relativas, medidas de tendencia central y dispersión para cada indicador y dimensión. Se elaboró al menos una tabla por objetivo específico (tablas de contingencia entre niveles de la hora de distribución y del rendimiento académico) y una figura por variable (barras apiladas o columnas comparativas) para visualizar patrones y contrastes entre categorías. La interpretación se orientó a describir perfiles de respuesta, concentraciones en niveles alto/medio/bajo y coherencias entre dimensiones (organización del tiempo, equilibrio entre actividades y flexibilidad horaria) con los niveles de desempeño (evaluaciones, habilidades de estudio y factores personales), dejando trazabilidad entre cifras, gráficos y narrativas.

Luego se ejecutó el análisis inferencial. Se verificó la normalidad de los puntajes compuestos por variable y por dimensión mediante Kolmogórov–Smirnov (con corrección de Lilliefors), complementado con asimetría, curtosis e inspección visual. Dada la naturaleza ordinal de la escala Likert y los resultados de normalidad, se contrastaron las hipótesis con el coeficiente Spearman (ρ), reportando valor de ρ , significancia (p), tamaño de efecto e intervalos de confianza cuando correspondió. La decisión se basó en $p < 0.05$, y la magnitud se interpretó con criterios convencionales (baja, moderada, alta), verificando monotonía y sensibilidad a atípicos. Se acompañó cada contraste con una breve lectura sustantiva (dirección y fuerza de la relación) y, cuando fue pertinente, con una figura de dispersión por rangos y una tabla síntesis

de correlaciones por dimensiones para garantizar consistencia entre los hallazgos gráficos y numéricos.

3.9. Aspectos éticos

Se obtuvo la autorización institucional previa y por escrito de la Escuela Militar de Chorrillos “Coronel Francisco Bolognesi” y se acató la cadena de mando, asegurando que la participación de los cadetes fuese estrictamente voluntaria y sin consecuencias académicas o disciplinarias por aceptar o rehusar. Se informó a cada participante, en lenguaje claro, los objetivos, procedimientos, riesgos mínimos, beneficios esperados, tiempos de aplicación y el derecho a retirarse en cualquier momento sin necesidad de justificar la decisión. Se evitó cualquier indicio de coerción derivado de la jerarquía militar al separar la figura del investigador de los mandos, se administraron los instrumentos en horarios aprobados para no interferir con la instrucción y se ofreció un canal de consultas independiente.

Se protegió la confidencialidad mediante códigos alfanuméricos y bases de datos sin identificadores directos, se restringió el acceso a la información al equipo investigador y se almacenó la data en soportes cifrados con copias de seguridad controladas. Se cumplió la normativa peruana de protección de datos personales, se aplicó el principio de minimización (se recolectó solo lo estrictamente necesario) y se definió un calendario de conservación y eliminación segura de la información. Se evitó recabar o divulgar detalles operativos, tácticos o sensibles que pudiesen comprometer la seguridad institucional (OPSEC), y los resultados se reportaron en forma agregada para impedir la reidentificación de individuos o compañías. Se declararon conflictos de interés, se prohibió el uso de incentivos que pudiesen sesgar la voluntariedad y se estableció que ningún superior tendría acceso a respuestas individuales; finalmente, se aseguró la comunicación responsable de resultados a la EMCH “CFB”, subrayando el uso académico de los hallazgos y su potencial para la mejora formativa sin afectar la dignidad, la integridad ni los derechos de los cadetes.

CAPÍTULO IV. RESULTADOS

4.1. Análisis descriptivo

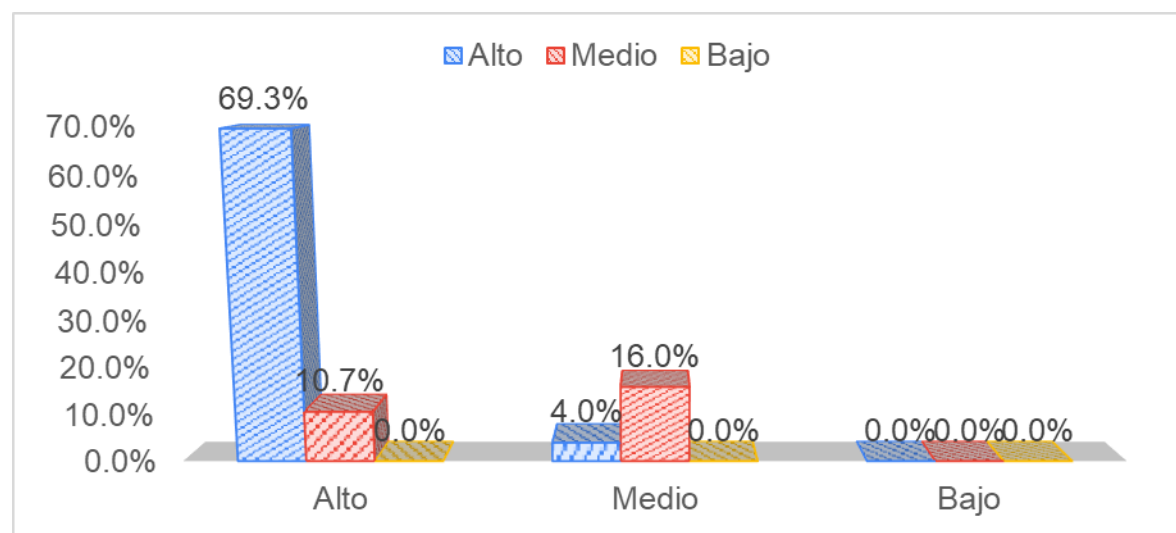
Resultados en base al Objetivo General: Hora de distribución de tiempo y Rendimiento académico

Tabla 7.
Hora de distribución de tiempo y Rendimiento académico

| | | V2: Rendimiento académico | | | | |
|------------------------------------|-------|---------------------------|-------|-------|------|--------|
| | | | Alto | Medio | Bajo | Total |
| VI: Hora de distribución de tiempo | Alto | Recuento | 52 | 3 | 0 | 55 |
| | | % del total | 69.3% | 4.0% | 0.0% | 73.3% |
| | Medio | Recuento | 8 | 12 | 0 | 20 |
| | | % del total | 10.7% | 16.0% | 0.0% | 26.7% |
| | Bajo | Recuento | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | % del total | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% |
| Total | | Recuento | 60 | 15 | 0 | 75 |
| | | % del total | 80.0% | 20.0% | 0.0% | 100.0% |

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 3.
Hora de distribución de tiempo y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Variable 1 y Variable 2: Mediante la Tabla 7 y en la Figura 3, de los 75 participantes, 55 (73.3%) reportaron una distribución de tiempo alta; dentro de este grupo, 52 cadetes alcanzaron rendimiento alto (69.3% del total de la muestra) y solo 3 se ubicaron en rendimiento medio (4.0%), sin presencia de rendimientos bajos. Esto sugiere que, cuando la planificación diaria, la priorización de tareas y el control de interrupciones se consolidan como hábitos, la probabilidad de situarse en el tramo superior del desempeño académico aumenta de manera notoria. El predominio del binomio “alta distribución de tiempo–alto rendimiento” configura el patrón dominante del conjunto y marca una pauta de buenas prácticas en la formación militar observada.

En contraste, 20 cadetes (26.7%) presentaron una hora de distribución media; en este subgrupo la mayoría se concentró en rendimiento medio (12 cadetes, 16.0% del total) y una fracción menor alcanzó rendimiento alto (8 cadetes, 10.7%). Esta configuración sugiere que una gestión temporal intermedia conduce a resultados aceptables, pero menos consistentes con el máximo desempeño. La ausencia total de casos con rendimiento bajo en este nivel indica, sin embargo, que incluso una organización moderada del tiempo contribuye a evitar desempeños deficientes. Un aspecto relevante es la inexistencia de cadetes con baja hora de distribución (0.0%); aunque ello impide comparar el extremo inferior, también sugiere que el régimen formativo y los estándares de la Escuela podrían estar fijando un umbral mínimo de organización temporal que evita la caída al rendimiento bajo.

En términos globales, el 80.0% de los cadetes alcanzó rendimiento alto y el 20.0% rendimiento medio, sin registros en el nivel bajo. Esta estructura refuerza la idea de un entorno académico exigente y efectivo, donde la gestión del tiempo opera como un factor de orden superior que potencia el aprendizaje. La tabla, por tanto, ilustra un gradiente consistente: en la medida en que la hora de distribución de tiempo se eleva desde niveles medios a altos, la distribución del rendimiento se desplaza hacia el tramo superior. Para la gestión institucional, los datos invitan a consolidar y masificar las estrategias de planificación horaria que ya funcionan en la mayoría, orientando esfuerzos puntuales a quienes permanecen en rendimiento medio con distribución temporal media, pues allí existe un margen de mejora tangible para convertir desempeños aceptables en sobresalientes.

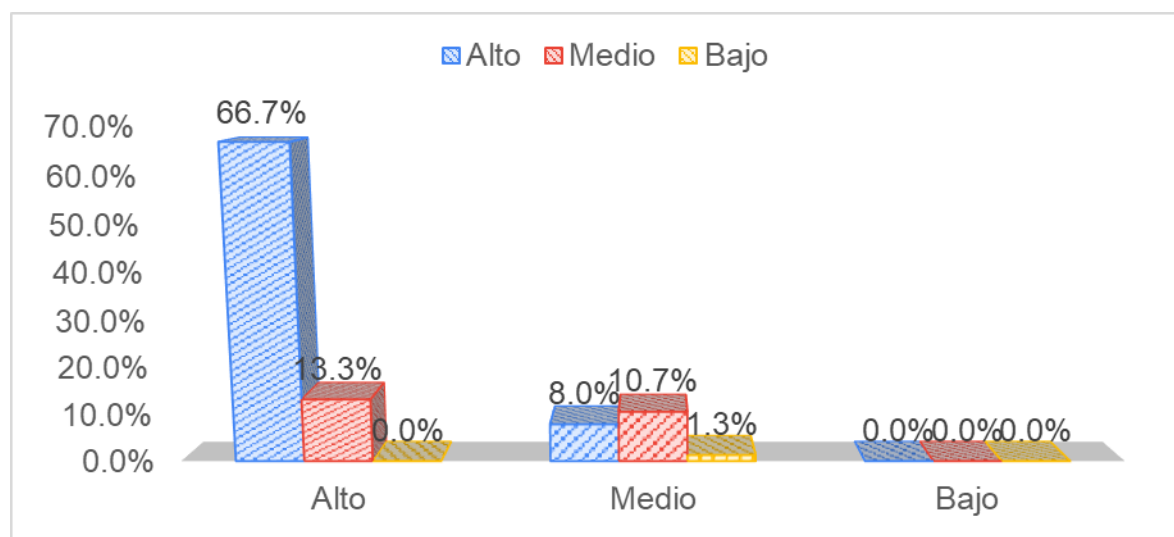
Resultados en base al Objetivo Específico 1: Organización del tiempo y Rendimiento académico.

Tabla 8.
Organización del tiempo y Rendimiento académico

| | | V2: Rendimiento académico | | | | |
|-----------------------------------|-------|---------------------------|-------|-------|------|--------|
| | | | Alto | Medio | Bajo | Total |
| D1: Organización del tiempo | Alto | Recuento | 50 | 6 | 0 | 56 |
| | | % del total | 66.7% | 8.0% | 0.0% | 74.7% |
| | Medio | Recuento | 10 | 8 | 0 | 18 |
| | | % del total | 13.3% | 10.7% | 0.0% | 24.0% |
| | Bajo | Recuento | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | % del total | 0.0% | 1.3% | 0.0% | 1.3% |
| Total | | Recuento | 60 | 15 | 0 | 75 |
| | | % del total | 80.0% | 20.0% | 0.0% | 100.0% |

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 4.
Organización del tiempo y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 1, V1 y Variable 2: Mediante la Tabla 8 y en la Figura 4, muestra una concentración muy alta de cadetes con organización del tiempo elevada (56 de 75; 74.7%). Dentro de ese grupo, 50 cadetes alcanzaron rendimiento académico alto (66.7% del total de la muestra) y 6 se ubicaron en rendimiento medio (8.0%), sin casos de rendimiento bajo. El segundo grupo en tamaño es el de organización media (18; 24.0%), que

aporta 10 cadetes al rendimiento alto (13.3% del total) y 8 al rendimiento medio (10.7%). La categoría de organización baja es prácticamente inexistente (1.3%), con un solo cadete ubicado en rendimiento medio (1.3%). En el agregado, el 80.0% de los participantes se situó en rendimiento alto y el 20.0% en rendimiento medio, sin registros de bajo rendimiento, retratando un perfil académico globalmente favorable.

Si se mira por filas, la consistencia del patrón es aún más clara. Entre quienes reportaron alta organización, el 89.3% (50/56) logró rendimiento alto y el 10.7% rendimiento medio; es decir, casi nueve de cada diez cadetes con buena organización alcanzaron el nivel superior. En quienes tuvieron organización media, el 55.6% (10/18) llegó a rendimiento alto y el 44.4% quedó en medio, lo que revela un desempeño aceptable pero menos robusto. La categoría de organización baja, aunque con $n=1$, no registra rendimiento alto, lo que, aun con cautela por el tamaño muestral, es coherente con la tendencia general: a menor organización, menor probabilidad de alcanzar la cima del rendimiento.

El patrón sugiere una asociación positiva entre organización del tiempo y logro académico en este contexto de formación militar. La alta proporción de rendimiento alto que proviene del grupo con organización elevada indica que los hábitos de planificación, priorización y control de interrupciones estarían operando como un factor protector que empuja el desempeño hacia la parte superior de la distribución. La organización media, por su parte, parece suficiente para evitar desempeños deficientes, pero no garantiza el salto sostenido al nivel más alto. Dado que tres de cada cuatro cadetes ya se ubican en organización alta, el margen de mejora institucional puede centrarse en convertir a quienes están en organización media en altos, pues el cambio de esa categoría podría traducirse, según la tabla, en un incremento sustantivo del porcentaje de rendimientos altos en el conjunto.

Resultados en base al Objetivo Específico 2: Equilibrio entre actividades y Rendimiento académico.

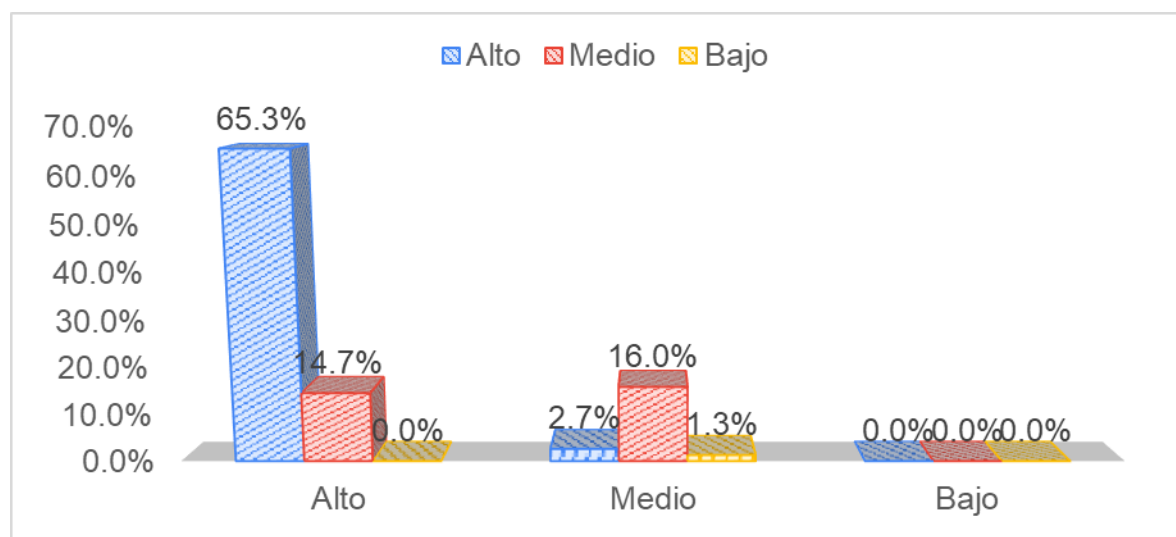
Tabla 9.
Equilibrio entre actividades y Rendimiento académico

| | | V2: Rendimiento académico | | | | |
|---|-------|---------------------------|-------|-------|-------|--------|
| | | Alto | Medio | Bajo | Total | |
| D2: Equilibrio entre actividades | Alto | Recuento | 49 | 2 | 0 | 51 |
| | | % del total | 65.3% | 2.7% | 0.0% | 68.0% |
| | Medio | Recuento | 11 | 12 | 0 | 23 |
| | | % del total | 14.7% | 16.0% | 0.0% | 30.7% |
| | Bajo | Recuento | 0 | 1 | 0 | 1 |
| | | % del total | 0.0% | 1.3% | 0.0% | 1.3% |
| Total | | Recuento | 60 | 15 | 0 | 75 |
| | | % del total | 80.0% | 20.0% | 0.0% | 100.0% |

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05

Fuente: SPSS 27

Figura 5.
Equilibrio entre actividades y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05

Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 2, V1 y Variable 2: Mediante la Tabla 9 y en la Figura 5, del total de 75 participantes, 51 (68,0 %) reportaron un equilibrio alto; dentro de ese grupo, 49 alcanzaron rendimiento alto (65,3 % del total de la muestra) y solo 2 se ubicaron en rendimiento medio (2,7 %), sin casos de bajo rendimiento. En el nivel de equilibrio medio participaron 23 cadetes (30,7 %); allí la distribución se dividió entre 11 con rendimiento alto

(14,7 % del total) y 12 con rendimiento medio (16,0 %), también sin registro de bajo rendimiento. La categoría de equilibrio bajo prácticamente no apareció: un solo cadete (1,3 %) y su desempeño fue medio. En conjunto, el 80,0 % del total logró rendimiento alto y el 20,0 % rendimiento medio, sin valores en el nivel bajo, lo que perfila un panorama académico robusto.

Visto por filas, la asociación resulta contundente. Entre quienes mantuvieron equilibrio alto, aproximadamente el 96 % alcanzó rendimiento alto y cerca del 4 % quedó en rendimiento medio; no se observa bajo rendimiento. En el equilibrio medio, los resultados se reparten de manera casi pareja: cerca del 48 % logró rendimiento alto y alrededor del 52 % quedó en medio, lo que refleja un desempeño aceptable pero menos consistente que el observado en el grupo con equilibrio alto. El caso de equilibrio bajo, aunque con un tamaño muestral mínimo, no registra rendimiento alto, lo que es coherente con la tendencia de que la ausencia de balance limita la proyección hacia el máximo desempeño.

Desde la perspectiva de columnas, de los 60 cadetes con rendimiento alto, el 81,7 % provino del grupo con equilibrio alto y el 18,3 % del grupo con equilibrio medio. A la inversa, el rendimiento medio se alimentó sobre todo de quienes no lograron un balance óptimo: 12 de los 15 casos de rendimiento medio (80 %) corresponden a equilibrio medio o bajo, y solo 2 casos (13,3 %) emergen a pesar de un equilibrio alto. En suma, la probabilidad de ubicarse en el tramo superior del desempeño crece notablemente cuando el cadete equilibra de forma sostenida estudio, entrenamiento, descanso y ocio. La ausencia de bajo rendimiento y la casi inexistencia de equilibrio bajo sugieren, además, un contexto institucional que promueve prácticas saludables de distribución del tiempo; no obstante, el margen de mejora se concentra en convertir el equilibrio medio en alto para desplazar aún más la curva hacia el rendimiento sobresaliente.

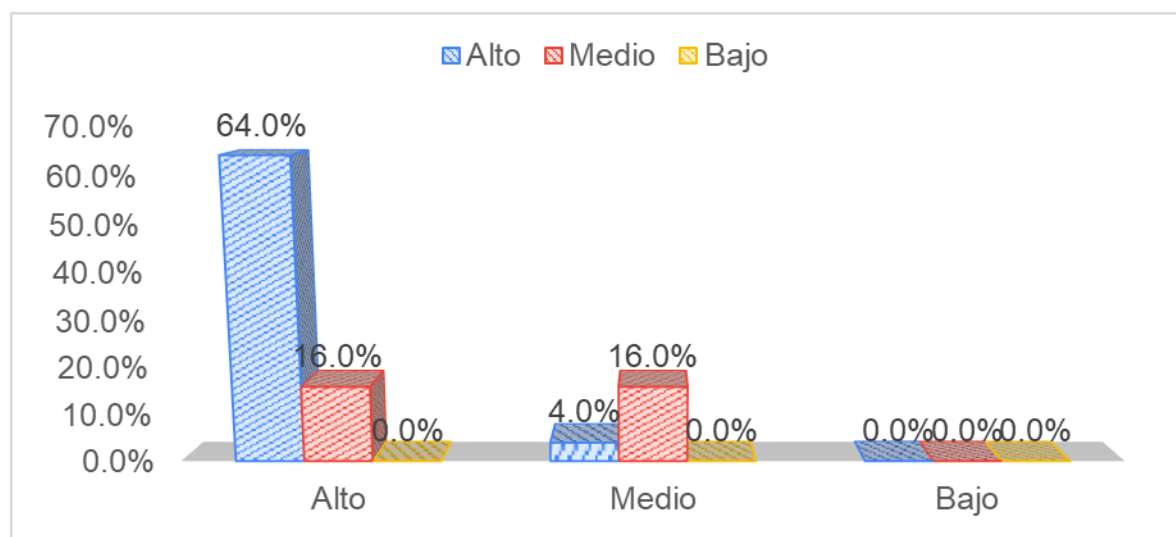
Resultados en base al Objetivo Específico 3: Flexibilidad horaria y Rendimiento académico.

Tabla 10.
Flexibilidad horaria y Rendimiento académico

| | | V2: Rendimiento académico | | | | |
|-----------------------------|-------|---------------------------|-------|-------|------|--------|
| | | | Alto | Medio | Bajo | Total |
| D3: Flexibilidad horaria | Alto | Recuento | 48 | 3 | 0 | 51 |
| | | % del total | 64.0% | 4.0% | 0.0% | 68.0% |
| | Medio | Recuento | 12 | 12 | 0 | 24 |
| | | % del total | 16.0% | 16.0% | 0.0% | 32.0% |
| | Bajo | Recuento | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | | % del total | 0.0% | 0.0% | 0.0% | 0.0% |
| Total | | Recuento | 60 | 15 | 0 | 75 |
| | | % del total | 80.0% | 20.0% | 0.0% | 100.0% |

Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Figura 6.
Flexibilidad horaria y Rendimiento académico



Nota: Tabla de contingencia realizado con la base de datos del Anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación de la Dimensión 3, V1 y Variable 2: Mediante la Tabla 10 y en la Figura 6, los 75 participantes, 51 cadetes (68.0% del total) reportaron flexibilidad horaria alta y 24 (32.0%) una flexibilidad media; no se registraron casos de flexibilidad baja. Dentro del grupo con alta flexibilidad, 48 cadetes alcanzaron rendimiento académico alto (64.0% del total de la muestra) y 3 se ubicaron en rendimiento medio (4.0%), sin presencia de rendimiento bajo.

En el grupo con flexibilidad media, la distribución se dividió en partes iguales: 12 cadetes en rendimiento alto (16.0% del total) y 12 en rendimiento medio (16.0%), también sin registros de bajo rendimiento. En conjunto, el 80.0% de toda la muestra logró rendimiento alto y el 20.0% rendimiento medio, con ausencia total de resultados bajos, lo que perfila un desempeño académico globalmente favorable.

Al observar los porcentajes dentro de cada nivel de flexibilidad, el patrón es aún más contundente. Entre quienes poseen flexibilidad alta, aproximadamente el 94.1% (48 de 51) se situó en rendimiento alto y el 5.9% en rendimiento medio; no hubo casos de rendimiento bajo. En cambio, con flexibilidad media, el 50.0% alcanzó rendimiento alto y el 50.0% quedó en rendimiento medio, mostrando un desempeño aceptable pero menos consistente que el del grupo con mayor flexibilidad. Analizando por columnas, de los 60 cadetes que lograron rendimiento alto, el 80.0% provino del grupo de flexibilidad alta y el 20.0% del grupo de flexibilidad media; a la inversa, de los 15 con rendimiento medio, el 80.0% pertenece al grupo con flexibilidad media y solo el 20.0% al de flexibilidad alta.

Este cruce refuerza la idea de que la capacidad para ajustar horarios, reprogramar actividades y responder a imprevistos opera como un factor que empuja el desempeño hacia el tramo superior. La inexistencia de casos de flexibilidad baja impide comparar el extremo inferior, pero la tendencia observada sugiere que, en este contexto formativo, fortalecer la flexibilidad horaria incrementa de manera sustantiva la probabilidad de ubicarse en el nivel alto de logro académico y, además, reduce la exposición al estancamiento en niveles medios, consolidando hábitos adaptativos esenciales para el éxito en la vida militar.

4.2. Análisis inferencial

4.2.1. Contrastación de la Hipótesis General (HG)

Paso 1.

HG_a : Existe una relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HG₀ : No existe una relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 11.

Prueba de correlación de Spearman de la hipótesis general

| | | | V1: Hora de distribución de tiempo | V2: Rendimiento académico |
|--------------------|---------------------------------------|--------------------------------|--|------------------------------|
| Rho de Spearman | V1: Hora de distribución de tiempo | Coefficiente de correlación | 1.000 | ,859** |
| | | Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| | | N | 75 | 75 |
| | V2: Rendimiento académico | Coefficiente de correlación | ,859** | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | | N | 75 | 75 |

** . “La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05

Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de R_{h0} de Spearman es 0.859, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 ($0.000 < 0.05$).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis general nula y se acepta la hipótesis general alterna, esto indica que, si existe una relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

4.2.2. Contrastación de la Hipótesis Específica 1 (HE1)

Paso 1.

HE1_a : Existe una relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE1₀ : No existe una relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 12.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 1

| | | | D1: Organización del tiempo | V2: Rendimiento académico |
|-----------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | D1: Organización del tiempo | Coeficiente de correlación | 1.000 | ,810** |
| | | Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| | | N | 75 | 75 |
| | V2: Rendimiento académico | Coeficiente de correlación | ,810** | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | | N | 75 | 75 |

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.810, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 1 nula y se acepta la hipótesis Específica 1 alterna, esto indica que, si existe una relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

4.2.3. Contratación de la Hipótesis Específica 2 (HE2)

Paso 1.

HE2_a : Existe una relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE2₀ : No existe una relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 13.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 2

| | | | D2: Equilibrio entre actividades | V2: Rendimiento académico |
|--------------------|-------------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|------------------------------|
| Rho de Spearman | D2: Equilibrio entre actividades | Coeficiente de correlación | 1.000 | ,806** |
| | | Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| | | N | 75 | 75 |
| | V2: Rendimiento académico | Coeficiente de correlación | ,806** | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | | N | 75 | 75 |

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.806, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 2 nula y se acepta la hipótesis Específica 2 alterna, esto indica que, si existe una relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

4.2.4. Contrastación de la Hipótesis Específica 3 (HE3)

Paso 1.

HE3_a : Existe una relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

HE3₀ : No existe una relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

Paso 2.

El nivel de significancia, representado como α , es igual a 0.05, lo que equivale al 5%

Paso 3.

La prueba estadística y el nivel de relación de Spearman.

Tabla 14.

Prueba de correlación de Spearman de la Hipótesis Específica 3

| | | | D3: Flexibilidad horaria | V2: Rendimiento académico |
|-----------------|---------------------------|----------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Rho de Spearman | D3: Flexibilidad horaria | Coeficiente de correlación | 1.000 | ,836** |
| | | Sig. (bilateral) | | 0.000 |
| | | N | 75 | 75 |
| | V2: Rendimiento académico | Coeficiente de correlación | ,836** | 1.000 |
| | | Sig. (bilateral) | 0.000 | |
| | | N | 75 | 75 |

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

Nota: Información realizada con la base de datos del anexo 05
Fuente: SPSS 27

Interpretación: Como el coeficiente de Rh0 de Spearman es 0.836, existe una correlación positiva alta. Además, el nivel de significancia es 0.000 es menor que 0.05 (0.000 < 0.05).

Paso 4.

La regla de decisión es la siguiente:

- Rechazar H_0 si sig (ρ -valor) es menor que 0.05.
- Aceptar H_0 si sig (ρ -valor) es mayor que 0.05.

Paso 5.

Decisión estadística. Si $0.000 > 0.05$. Aceptar H_0

Paso 6.

Conclusión: se rechaza la hipótesis Específica 3 nula y se acepta la hipótesis Específica 3 alterna, esto indica que, si existe una relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025”.

CAPÍTULO V. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En relación a la Hipótesis General, la correlación de Spearman fue $\rho=0.859$ con $p=0.000$, confirmando una asociación positiva alta y estadísticamente significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico. La magnitud del coeficiente indica que, a medida que aumenta la calidad de la distribución temporal, el rendimiento tiende a incrementarse de forma monótona. La ausencia de casos con distribución “baja” sugiere un probable efecto de umbral mínimo impuesto por la cultura de entrenamiento militar; no invalida la asociación, pero acota la variabilidad en el extremo inferior. En síntesis, la evidencia descriptiva e inferencial converge: la gestión temporal funciona como un factor de orden superior que potencia el logro académico en este contexto.

Al contrastar con Oyarce (2021), quien halló una correlación positiva alta entre gestión del tiempo y rendimiento en estudiantes universitarios ($r_s=0.723$; $p=0.000$), nuestros resultados son incluso más intensos ($\rho=0.859$). Una explicación plausible es el entorno: la formación militar impone rutinas, metas y controles que transforman la distribución horaria en una competencia operacional cotidiana; así, el “tiempo” no solo organiza el estudio, sino también la ejecución física, la disciplina y el descanso, generando sinergias que se traducen en calificaciones elevadas y gran homogeneidad en el desempeño alto.

En diálogo con Sedano (2023), quien reportó una correlación positiva moderada en secundaria durante pandemia ($\rho=0.405$; $p=0.002$), la diferencia de magnitud puede atribuirse a edad, modalidad y contexto. Estudiantes adolescentes en educación remota enfrentaron mayor dispersión atencional y menor andamiaje institucional; por contraste, nuestros cadetes operan en un régimen presencial, con objetivos, inspecciones y secuencias de tareas que estabilizan la autorregulación. Así, la hora de distribución se convierte en un predictor más potente del logro al estar integrada a la cultura de entrenamiento y a la evaluación continua.

La comparación con Galaviz et al. (2025) aporta un contrapunto: en su muestra censal de ingeniería ($n=46$) el manejo del tiempo no se asoció con la nota ($r=-0.028$; $p=0.853$), aunque sí hubo fuertes correlaciones internas entre dimensiones de tiempo. Dos explicaciones emergen: primero, el reducido tamaño muestral y la baja variabilidad de calificaciones pueden haber limitado la potencia estadística; segundo, el rendimiento en ingeniería puede estar más mediado por prerrequisitos cognitivos o por prácticas evaluativas específicas que amortiguan

el efecto del tiempo. En nuestro caso, el currículo militar integra estudio, práctica y disciplina, de modo que la distribución horaria se alinea mejor con los criterios de desempeño y aflora con mayor fuerza estadística.

En conjunto, la evidencia triangulada indica que la relación entre tiempo y rendimiento es sensible al contexto, a la medición y a la cultura institucional. Nuestros hallazgos, robustos y consistentes, sostienen que estructurar, priorizar y proteger el tiempo es un motor proximal del logro académico en la formación de Caballería. Aun así, al tratarse de un diseño transversal, no se infiere causalidad; persiste el reto de explorar modelos longitudinales y experimentales que permitan estimar efectos causales y aislar moderadores (p. ej., hábitos de estudio, estrés y apoyo docente) que potencian (o atenúan) el impacto de la hora de distribución en el rendimiento.

En relación a la Hipótesis Específica 1, la correlación de Spearman fue $\rho=0.810$ con $p=0.000$, lo que confirma una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico. La magnitud del coeficiente sugiere que incrementos en la calidad de la organización temporal se asocian, de manera monótona, con incrementos en el rendimiento. La ausencia de casos en el extremo “bajo” no invalida la tendencia; más bien sugiere un umbral mínimo de organización propio de la cultura formativa militar que previene desempeños deficientes y reduce la varianza en el extremo inferior.

La convergencia con Oyarce (2021) es clara: en su cohorte universitaria se halló una correlación positiva alta entre gestión del tiempo y rendimiento ($r_s=0.723$; $p=0.000$). Nuestros resultados ($\rho=0.810$) son incluso más intensos, probablemente porque, en el contexto militar, la organización temporal no es solo académica, sino también operativa y disciplinaria, generando sinergias que se traducen en calificaciones altas y menor dispersión. Sedano (2023) reportó una correlación positiva moderada en secundaria durante la pandemia ($\rho=0.405$; $p=0.002$); la menor magnitud puede explicarse por edad, modalidad remota y menor andamiaje institucional, factores que dificultan sostener rutinas y priorización, mientras que en nuestros cadetes la estructura diaria y los controles fortalecen la autorregulación. En contraste, Galaviz et al. (2025) no hallaron relación significativa entre manejo del tiempo y nota ($r=-0.028$; $p=0.853$) en una muestra pequeña y muy homogénea de ingeniería; aun así, detectaron asociaciones internas fuertes entre dimensiones de tiempo, lo que sugiere que, cuando el

rendimiento depende de otros prerrequisitos (p. ej., dominio matemático) o hay baja variabilidad de calificaciones, el efecto del tiempo puede atenuarse.

En síntesis, los datos descriptivos y la evidencia inferencial sustentan que, en la formación de Caballería, organizar el tiempo es un factor de orden superior que favorece el logro académico. Las diferencias con hallazgos de menor o nula asociación se explican por contexto, medición y estructura institucional; por ello, fortalecer la organización temporal en quienes aún muestran niveles medios emerge como la palanca con mayor retorno para desplazar más cadetes hacia el rendimiento alto.

En relación a la Hipótesis Específico 2, la correlación de Spearman entre equilibrio y rendimiento fue $\rho=0.806$ con $p=0.000$, lo que evidencia una relación positiva alta y estadísticamente significativa. La magnitud del coeficiente sugiere que, conforme aumenta el equilibrio de actividades, el rendimiento asciende de manera monótona. La ausencia de casos con equilibrio “bajo” limita la lectura del extremo inferior, pero también sugiere un umbral institucional de hábitos saludables que previene desempeños deficitarios; en términos metodológicos, podría existir un efecto techo que comprime la varianza en el nivel bajo, sin afectar la tendencia principal.

Estos resultados dialogan con Hernández et al. (2024), quienes mostraron que, aunque los universitarios conocían herramientas de gestión del tiempo, su uso era irregular y predominaban prácticas “empíricas”. Su hallazgo de control ocasional (no sostenido) permite entender por qué, en nuestra tabla, el equilibrio medio reparte casi por igual rendimientos altos y medios: cuando el balance entre demandas académicas y personales no se estabiliza como hábito, el desempeño tiende a oscilar. El contraste es que, en el contexto militar, la rutina y la supervisión parecen convertir ese conocimiento en práctica consistente, lo que explica la concentración de logros altos en el grupo con equilibrio alto.

Asimismo, Reyes-González et al. (2022) no detectaron diferencias significativas en la escala de planificación por sexo, jornada o rendimiento, pero su análisis cualitativo distinguió a los estudiantes de mejor desempeño por el uso sistemático de diarios, listas y calendarios, y por formular objetivos considerando tiempo, demandas y descanso. Este patrón coincide con nuestro resultado central: el rendimiento sobresaliente no proviene solo de “más estudio”, sino de una orquestación equilibrada de actividades donde el descanso y la recreación cumplen una

función reguladora. De allí que, con equilibrio alto, casi el 96% alcance rendimiento alto y desaparezca el bajo.

Por su parte, Pérez y Ceballos (2021) hallaron que ampliar el tiempo instruccional en aula no se asoció de forma directa con el rendimiento, aunque registraron correlaciones internas significativas entre tiempo académico, actividades y uso de materiales. Esta aparente discrepancia se aclara al distinguir “cantidad de tiempo” de “equilibrio”. Nuestros datos sugieren que lo decisivo no es solo cuánto tiempo se invierte, sino cómo se distribuye entre estudio, entrenamiento, descanso y ocio; la efectividad emerge del balance y de la calidad del uso del tiempo, no de su mera acumulación. Ese matiz explica por qué el equilibrio alto en cadetes (más que el aumento bruto del tiempo académico) se asocia con un rendimiento mayor y sostenido.

En síntesis, la evidencia descriptiva e inferencial converge en que el equilibrio entre actividades es un predictor robusto del rendimiento en la formación de Caballería. Las comparaciones con los estudios seleccionados indican que los contextos con hábitos estables y herramientas de planificación internalizadas potencian el efecto del equilibrio, mientras que el uso irregular o la visión centrada solo en “más tiempo de clase” diluyen su impacto. Aunque el diseño transversal impide inferir causalidad, los resultados sugieren que fortalecer el equilibrio (integrando descanso, entrenamiento y ocio planificado junto con el estudio) es la palanca con mayor retorno para desplazar a quienes hoy están en rendimiento medio hacia niveles altos y sostener, en el tiempo, una cultura de logro académico y bienestar operativo.

En relación a la Hipótesis Específico 3, la prueba de Spearman arrojó $\rho=0.836$ con $p=0.000$, lo que confirma una relación positiva alta y estadísticamente significativa entre flexibilidad horaria y rendimiento académico. La magnitud del coeficiente indica un ascenso monótono del rendimiento conforme mejora la flexibilidad; la ausencia de casos en el extremo “bajo” limita la comparación en ese rango, pero también sugiere un umbral institucional de adaptación mínima que previene desempeños deficitarios. En conjunto, la evidencia convergente (frecuencias y correlación) posiciona a la flexibilidad horaria como competencia clave para sostener logros académicos en la formación de Caballería.

Estos hallazgos dialogaron con Amo-Filva et al. (2023), quienes, al analizar cronotipos en educación en línea, hallaron diferencias significativas de rendimiento entre franjas horarias

(ANOVA, $p=0.000$) y que el cronotipo nocturno promedió las mejores calificaciones. Aunque el contexto es distinto, el mensaje subyacente es convergente: cuando las rutinas permiten al estudiante alinear estudio y demandas con sus ventanas de mayor eficacia, los resultados mejoran. En nuestro caso, la flexibilidad horaria alta posibilita ese ajuste fino frente a misiones, prácticas y estudio.

Asimismo, Giraldo (2023) mostró cualitativamente que la gestión y planeación del tiempo (junto con la autorregulación y el control de la procrastinación) inciden en el rendimiento; cuando los estudiantes reprograman y regulan su estudio frente a tareas poco placenteras, el logro aumenta, y cuando no lo hacen, emerge el bajo desempeño. Esta lectura ayuda a entender por qué, con flexibilidad media, la mitad de los cadetes cae en rendimiento medio: la adaptación existe, pero no se consolida como hábito regulado.

Finalmente, Baños (2020) encontró que la gestión del tiempo se asocia con mayor compromiso académico ($r_s=0.304$; $p=0.001$), especialmente en vigor y absorción. Trasladado al contexto militar, la flexibilidad horaria no solo facilita “más horas”, sino que potencia el involucramiento de calidad, sosteniendo la concentración y el esfuerzo en períodos críticos lo que nuestros datos reflejan en la fuerte concentración de rendimientos altos con flexibilidad alta.

En síntesis, la flexibilidad horaria opera como un catalizador que convierte las exigencias cambiantes del entrenamiento y del aula en oportunidades para aprender mejor: cuando el cadete ajusta, reordena y protege sus bloques de estudio de acuerdo con las contingencias del servicio y sus ritmos, la probabilidad de ubicarse en el nivel alto se dispara; el reto institucional es convertir la flexibilidad “media” en alta mediante rutinas de reprogramación guiada y prácticas de autorregulación sostenidas.

CONCLUSIONES

En relación al Objetivo General, se concluye que existe relación directa y estadísticamente significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes. El contraste inferencial mediante Spearman arrojó $\rho=0.859$ con $p=0.000$ ($n=75$), lo que indica una asociación positiva alta y monótona: a mejores niveles de distribución del tiempo, mayores niveles de logro académico. La magnitud del coeficiente sugiere que la variación en el desempeño se explica en buena medida por la forma en que los cadetes planifican, priorizan y protegen sus bloques de estudio frente a interrupciones e imprevistos. La ausencia de correlación nula y la significancia bilateral consolidan la evidencia en favor de la hipótesis alterna, desestimando la hipótesis nula. En términos prácticos, esto implica que la gestión del tiempo no es un accesorio, sino un componente funcional del rendimiento: estructurar jornadas, fijar metas y alinear exigencias académicas con rutinas militares favoreció el tránsito sostenido hacia calificaciones altas. En breve, la distribución temporal eficiente actuó como palanca proximal del logro en el contexto formativo evaluado.

En relación al Objetivo Específico 1, se concluye que existe relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico. La prueba de Spearman mostró $\rho=0.810$ con $p=0.000$ ($n=75$), evidencia de una correlación positiva alta: conforme se incrementa la organización (planificación diaria, priorización de tareas y control de distractores) aumenta de modo consistente el desempeño. La fuerza del coeficiente y su significancia descartan la independencia entre variables y respaldan la hipótesis alterna. Este patrón sugiere que la organización del tiempo opera como un mecanismo regulador que ordena la carga cognitiva, reduce la fricción por multitarea y optimiza la preparación para evaluaciones. Además, la asociación observada es congruente con un entorno disciplinado donde los hábitos temporales se integran a la cultura de entrenamiento. En términos aplicados, convertir la organización “media” en “alta” tendría alto retorno académico, pues consolidaría rutinas de estudio y recuperación, disminuiría el impacto de interrupciones y elevaría la probabilidad de ubicarse en el tramo superior del rendimiento.

En relación al Objetivo Específico 2, se concluye que existe relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico. El análisis de correlación de Spearman reportó $\rho=0.806$ con $p=0.000$ ($n=75$), confirmando una asociación

positiva alta: a mayor balance entre estudio, entrenamiento físico, descanso y ocio, mayor es el nivel de logro académico. La consistencia del coeficiente y su significancia bilateral permiten rechazar la hipótesis nula y sostener la alterna. Este resultado sugiere que no basta con sumar horas de estudio; el rendimiento crece cuando las demandas se distribuyen de forma armónica y los periodos de recuperación se protegen, lo que estabiliza la atención, modera el estrés y mejora la consolidación de aprendizajes. En clave operativa, intervenir sobre cadetes con equilibrio “medio” para elevarlo a “alto” probablemente traduzca ese ajuste en mejoras tangibles de calificación y bienestar. En síntesis, el equilibrio de actividades actúa como un “amplificador” del esfuerzo académico, al ordenar tiempos y ritmos de trabajo.

En relación al Objetivo Específico 3, se concluye que existe relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico. La correlación de Spearman alcanzó $\rho=0.836$ con $p=0.000$ ($n=75$), mostrando una asociación positiva alta: a mayor capacidad de ajustar horarios, reprogramar actividades y manejar imprevistos, mayor rendimiento. La magnitud y significancia del coeficiente invalidan la hipótesis de independencia y respaldan con solidez la hipótesis alterna. Este hallazgo indica que la flexibilidad no solo evita pérdidas de estudio ante contingencias, sino que permite realinear tareas con ventanas personales de mayor eficacia, preservando continuidad y calidad del trabajo académico. En términos prácticos, entrenar la reprogramación ágil, el uso de planes alternos y la priorización dinámica reduce el estancamiento en niveles medios y facilita el salto hacia el tramo alto del desempeño. En breve, la flexibilidad horaria funciona como un recurso adaptativo que convierte cambios operativos en oportunidades para sostener y elevar el logro.

RECOMENDACIONES

En relación a la conclusión del Objetivo General, se recomienda que el Señor General de Brigada Director de la EMCH “CFB” disponga una Política Institucional de Gestión del Tiempo, mediante Directiva y Programa Anual. El programa incluirá 4 módulos obligatorios (inicio de semestre; semanas 6, 12 y 16) sobre planificación semanal, priorización, control de interrupciones y seguimiento. Se emplearán formatos únicos: F-01 Plan semanal, F-02 Bitácora diaria, F-03 Registro de interrupciones y F-04 Revisión de cierre. Responsables: Secretaría Académica (calendario y entregas), Jefaturas de Compañía (supervisión) y tutoría por pelotón (feedback quincenal). Se implementará tablero de control con semáforo y alertas cuando haya 2 retrasos/14 días, 2 inasistencias/30 días o caída del promedio. Metas: $\geq 90\%$ con plan vigente, $\geq 85\%$ cumplimiento de hitos y reducción de retrasos. Se realizarán auditorías trimestrales y clínicas de estudio 72 horas antes de evaluaciones clave, usando calendario institucional y tableros tipo Kanban estandarizados.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 1, se recomienda consolidar la organización del tiempo como competencia transversal evaluable, incorporando el curso obligatorio “Planificación y Organización Temporal” (16 horas: 8 teóricas y 8 de laboratorio). Contenidos mínimos: matriz importancia-urgencia, calendarización por bloques, estudio por ciclos, gestión de distractores y protocolos de ejecución durante guardias, marchas y prácticas. Producto: cada cadete elaborará un Plan Personal de Organización del Tiempo (PPOT) con metas SMART, validado por instructor y revisado quincenalmente (check-in 7–10 minutos) con bitácora estandarizada. Se institucionalizarán dos rutinas: parada de planificación diaria (10 minutos) y cierre del día (5 minutos). Se implementará red de mentores (oficiales y cadetes de alto desempeño) con 1 sesión mensual por pelotón. La evaluación usará rúbrica (consistencia del PPOT, $\geq 85\%$ cumplimiento, reducción de retrasos), evidencia digital del plan y reportes mensuales por compañía para activar apoyos oportunos antes de exámenes.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 2, se recomienda implementar un Programa de Equilibrio entre Actividades que integre estudio, entrenamiento físico, descanso y ocio planificado. La gestión operará con calendario único institucional y mesa técnica semanal (académica-entrenamiento-salud) para ajustar cargas y prevenir sobrecargas antes de evaluaciones y maniobras. Se definirán “ventanas protegidas” por compañía: 60–90 minutos de estudio protegido, 5 días/semana, más espacios de recuperación. Se aplicará periodización (semanas de carga y descarga controlada en picos académicos) e higiene del sueño, pausas

activas, recreación dirigida y educación nutricional. Se ejecutará tamizaje mensual breve de fatiga/estrés y un protocolo de apoyo (tutorías, ajuste de tareas, acompañamiento psicológico breve o derivación). Indicadores: cumplimiento de ventanas, asistencia a refuerzos, carga percibida, horas de sueño reportadas y estabilidad del rendimiento. Responsables: jefes de compañía y tutores; reporte quincenal al área académica y microtalleres correctivos cuando el indicador caiga.

En relación a la conclusión del Objetivo Específico 3, se recomienda priorizar la flexibilidad horaria como competencia adaptativa mediante un ciclo semestral de simulaciones (mínimo 4). En cada simulación, el cadete reprogramará su plan en ≤ 5 minutos ante imprevistos (cambio de misión, prolongación de prácticas, emergencia académica o logística). Se entrenarán planes A/B, reasignación rápida de prioridades, uso de buffers y coordinación con pares y mandos para reducir tiempos muertos. Se incorporará aprendizaje basado en problemas con escenarios que exijan reconstruir cronogramas y justificar decisiones. Para la rutina diaria, se aprobará un Protocolo de Reprogramación Rápida (formato 5 minutos + checklist de impacto) y una “bolsa de horas” de contingencia administrada por jefes de curso. Evaluación: rúbrica (tiempo de respuesta, calidad del nuevo plan, cumplimiento de hitos), registro semanal, meta $\geq 85\%$ de cumplimiento y trazabilidad en tablero de desempeño, con refuerzo adicional para casos críticos.

REFERENCIAS

- Aeon, B., & Aguinis, H. (2017). It's about time: New perspectives and insights on time management. *Academy of Management Perspectives*, 31, 309-330. <https://doi.org/10.5465/amp.2016.0166>
- Aeon, B., Faber, A., & Panaccio, A. (2021). Does time management work? A meta-analysis. *Academy of Management Perspectives*, 35, 265-281. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0245066>
- American Academy of Pediatrics. (2014). School start times for adolescents. *Pediatrics*, 134, 642-649. <https://doi.org/10.1542/peds.2014-1697>
- Amo-Filva, D., Gutiérrez Garza, L., & Robledo Muñiz, F. (27 de 12 de 2023). Entendiendo el impacto de los horarios de estudio en el rendimiento académico universitario en línea. *UTE Teaching & Technology (Universitas Tarraconensis)*, 43-61. <https://doi.org/10.17345/ute.2023.3656>
- Ato, M., López, J. j., & Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S0212-97282013000300043&script=sci_arttext
- Baños Chaparro, J. (2020). *Gestión del tiempo y compromiso académico en estudiantes de psicología de la Universidad Privada Norbert Wiener, 2019*. [Tesis de Maestría], Universidad de San Martín de Porres, Lima. <https://repositorio.usmp.edu.pe/handle/20.500.12727/6828>
- Carrell, S., Maghakian, T., & West, J. (2011). A's from Zzzz's? The causal effect of school start time on the academic achievement of adolescents. *American Economic Journal: Economic Policy*, 3, 62-81. <https://doi.org/10.1257/pol.3.3.62>
- Centers for Disease Control and Prevention. (15 de mayo de 2024). *FastStats: Sleep in High School Students*. <https://www.cdc.gov/sleep/data-research/facts-stats/high-school-students-sleep-facts-and-stats.html>

- Centers for Disease Control and Prevention. (2 de julio de 2024). *Sleep and Health | Physical Education and Physical Activity*. <https://www.cdc.gov/physical-activity-education/staying-healthy/sleep.html>
- Centers for Disease Control and Prevention. (2024). *Youth Risk Behavior Survey Data Summary & Trends Report: 2013–2023 (Physical Activity and Sleep Behaviors)*. <https://www.cdc.gov/yrbs/dstr/pdf/dstr-dietary-physicalactivity-sleepbehavior2013-2023-508.pdf>
- Cepeda, N., Pashler, H., Vul, E., Wixted, J., & Rohrer, D. (2006). Distributed practice in verbal recall tasks: A review and quantitative synthesis. *Psychological Bulletin*, *132*, 354-380. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.132.3.354>
- Coll, F. (06 de octubre de 2020). *Baremo*. <https://economipedia.com/definiciones/baremo.html>
- Credé, M., & Kuncel, N. (2008). Study habits, skills, and attitudes: The third pillar supporting collegiate academic performance. *Perspectives on Psychological Science*, *3*, 425-453. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6924.2008.00089.x>
- Cronbach, L. J., & Meehl, P. E. (1955). Validez de constructo en pruebas psicológicas. *Psychological Bulletin*, *52*(4), 281-302. <https://doi.org/10.1037/h0040957>
- Dunlosky, J., Rawson, K., Marsh, E., Nathan, M., & Willingham, D. (2013). Improving students' learning with effective learning techniques: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, *14*, 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Escuela Militar de Chorrillos "CFB". (2025). *Nosotros | Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi"*. <https://www.escuelamilitar.edu.pe/nosotros>
- García-Ros, R., & Pérez-González, F. (2012). Versión en español del Cuestionario de Comportamiento de Gestión del Tiempo para Estudiantes Universitarios. *Revista Española de Psicología*, *15*(3), 1485-1494. https://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2012.v15.n3.39432
- Garzón-Umerenkova, A., & Gil-Flores, J. (2017). Propiedades psicométricas del TMBS en universitarios. *Revista electrónica de investigación educativa*, *19*(4), 50-60. <https://doi.org/10.24320/redie.2017.19.4.1340>

- Giraldo, B. (2023). *Factores asociados a la gestión y planeación del tiempo escolar en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto "El Ingenioso Hidalgo", municipio de Nocaima, Cundinamarca*. [Tesis de Maestría], Universidad Externado de Colombia, Bogotá. <https://bdigital.uexternado.edu.co/handle/001/8618>
- Hernández García, J., Chávez Sánchez, H., Chávez Sánchez, G., Parra García, R., & Espinosa Juárez, M. (2024). Manejo de la gestión del tiempo en estudiantes universitarios, percepción y herramientas. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5, 724-733. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2288>
- Hernández, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill- educación. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/bitstream/54000/1292/1/Hernandez-%20Metodolog%c3%ada%20de%20la%20investigaci%c3%b3n.pdf>
- Huanca Bautista, G. (2020). *Gestión del tiempo en el trabajo y el desempeño laboral de los trabajadores del sector procesados de anchoveta en la Planta Pesquera IASA Habas, distrito de Chancay, 2019*. [Tesis de Licenciatura], Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión, Huacho. <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/5440>
- IBM. (2024). *Software IBM SPSS*. <https://www.ibm.com/es-es/spss>
- International Labour Organization. (2023). *Working time and work-life balance around the world: Trends in working hours and working-time arrangements*. https://www.ilo.org/sites/default/files/wcmsp5/groups/public/%40ed_protect/%40prot_rav/%40travail/documents/publication/wcms_864222.pdf
- Kolgomorov, A. (1933). Sobre la determinación empírica de una ley de distribución. *Giornale dell'Istituto Italiano degli Attuari*, 4, 83-91. <https://zbmath.org/59.1166.03>
- Likert, R. (1932). Una técnica para la medición de la actitud. *Archives of Psychology*(140), 5-55. https://legacy.voteview.com/pdf/Likert_1932.pdf
- Macan, T. (1994). Time management: Test of a process model. *Journal of Applied Psychology*, 79, 381-391. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.79.3.381>

- Macan, T., Shahani, S., Dipboye, R., & Phillips, A. (1990). College students' time management: correlations with academic performance and stress. *Journal of Educational Psychology*, 82, 760-768. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.760>
- Machuca, F. (06 de junio de 2022). *8 técnicas de recolección de datos: descubre un mundo más allá de la encuesta*. <https://www.crehana.com/blog/transformacion-digital/tecnicas-recoleccion-de-datos/>
- Marfull, A. (2024). El método hipotético deductivo de Karl Popper. *Agenda Juárez: marginalidad, vulnerabilidad y suburbanización del capital*, 16-20. https://www.academia.edu/119569960/El_metodo_hipotetico_deductivo_de_Karl_Popper
- Miller, N., Shattuck, L., & Matsangas, P. (2010). Longitudinal study of sleep patterns of United States Military Academy cadets. *Sleep*, 33, 1623-1631. <https://doi.org/10.1093/sleep/33.12.1623>
- Ministerio de Defensa del Perú. (30 de septiembre de 2019). *Decreto Supremo N.º 009-2019-DE. Reglamento de las Escuelas e Institutos de Formación Profesional de las Fuerzas Armadas*. <https://www.gob.pe/institucion/mindef/normas-legales/307338-009-2019-de>
- Ministerio de Educación del Perú. (7 de octubre de 2014). *Resolución Ministerial N° 451-2014-MINEDU. Aprueban la implementación de la Jornada Escolar Completa en instituciones educativas públicas de educación secundaria*. <https://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/RM-N-451-2014-MINEDU.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (28 de enero de 2021). *Resolución Viceministerial N° 019-2021-MINEDU. Disposiciones para el proceso de distribución de horas pedagógicas en los IESP/EESP públicos*. <https://img.lpderecho.pe/wp-content/uploads/2021/05/Resolucion-Viceministerial-019-2021-Minedu-LP.pdf>
- Ñaupas, H., Valdivia, M. R., Palacios, J. J., & Romero, H. E. (2018). *Metodología de la investigación, Cuantitativa - Cualitativa y Redacción de la Tesis* (5a. ed.). Bogotá: Ediciones de la U. https://doi.org/http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drugas_de_Abuso/Articulos/MetodologiaInvestigacionNaupas.pdf

- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I & II) – Country Note: Peru*. Paris: OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-2022-results-volume-i-and-ii-country-notes_ed6fbcc5-en/peru_3e71791c-en.html
- OECD. (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Oroz Galaviz, G., Armenta Zazueta, L., Quiroz Campas, C., García Lirios, C., & Bermúdez Ruiz, G. (2025). Impact of Time Management on Academic Performance. *Journal of Information Systems Engineering and Management*, 10. <https://doi.org/10.52783/jisem.v10i21s.3289>
- Oyarce Alvarado, C. (2021). *La gestión del tiempo y el rendimiento académico de los estudiantes de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la Universidad Norbert Wiener, 2020*. [Tesis de Doctorado], Universidad Nacional del Callao, Callao. <https://repositorio.unac.edu.pe/handle/20.500.12952/6292>
- Pérez Palacio, D., & Ceballos Gordillo, M. (2021). *La gestión del tiempo y su relación con el desempeño escolar*. [Tesis de Maestría], Universidad de la Costa (CUC), Barranquilla. <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstreams/0887914d-adcf-47e5-80ad-177cf4102a76/download>
- Pintrich, P. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385-407. <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000031769.95090.68>
- Reyes-González, N., Meneses-Báez, A., & Díaz-Mujica, A. (2022). Planificación y gestión del tiempo académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 15, 57-72. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062022000100057>
- Richardson, M., Abraham, C., & Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 138, 353-387. <https://doi.org/10.1037/a0026838>
- Roediger, H., & Karpicke, J. (2006). Test-enhanced learning: Taking memory tests improves long-term retention. *Psychological Science*, 17, 249-255. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2006.01693.x>

- Sedano Salcedo, L. (2023). *Gestión del tiempo y rendimiento académico de los estudiantes del VI ciclo de la I.E. 1124 José Martí, San Juan de Lurigancho, 2021*. [Tesis de Maestría], Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima. <https://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/8028>
- Smirnov, N. (1939). Sobre las desviaciones de la curva de distribución empírica (resumen en ruso y francés). *Matematicheskii Sbornik*, 48(6), 3-26. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177730256>
- Spearman, C. E. (1904). Inteligencia general determinada y medida objetivamente. *The American Journal of Psychology*, 15(2), 201-292. <https://doi.org/10.2307/1412107>
- Sullivan, G., & Artino, A. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education*, 5, 541-542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Sweller, J., van Merriënboer, J., & Paas, F. (1998). Cognitive architecture and instructional design. *Educational Psychology Review*, 10, 251-296. <https://doi.org/10.1023/A:1022193728205>
- UNESCO Institute for Statistics. (2025). *SDG 4.1.1 Minimum Proficiency Levels: Definition and blueprint for assessment*. https://uis.unesco.org/sites/default/files/medias/fichiers/2025/09/GAML11_3.1_SDG-4.1.1-MPL-Definition-and-blueprint.pdf
- Wheaton, A., Crosby, A., & Talamayan, K. (2021). Short Sleep Duration Among Infants, Children, and Adolescents Aged 4 Months–17 Years United States, 2016–2018. *MMWR. Morbidity and Mortality Weekly Report*, 70, 1311–1316. <https://doi.org/10.15585/mmwr.mm7038a1>
- World Health Organization. (2020). *WHO guidelines on physical activity and sedentary behaviour*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789240015128>
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41, 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025.

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | DIMENSIONES | INDICADORES | METODOLOGÍA |
|---|---|---|--|--|--|--|
| <p>Problema General</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p>Problema Especifico 1</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p>Problema Especifico 2</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> <p>Problema Especifico 3</p> <p>¿Cuál es la relación que existe entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025?</p> | <p>Objetivo General</p> <p>Determinar la relación que existe entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Objetivo Especifico 1</p> <p>Determinar la relación que existe entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Objetivo Especifico 2</p> <p>Determinar la relación que existe entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Objetivo Especifico 3</p> <p>Determinar la relación que existe entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> | <p>Hipótesis General</p> <p>Existe relación directa y significativa entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Hipótesis Especifico 1</p> <p>Existe relación directa y significativa entre la organización del tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Hipótesis Especifico 2</p> <p>Existe relación directa y significativa entre el equilibrio entre actividades y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> <p>Hipótesis Especifico 3</p> <p>Existe relación directa y significativa entre la flexibilidad horaria y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.</p> | <p>Variable 1</p> <p>Hora de distribución de tiempo</p> <p>Variable 2</p> <p>Rendimiento académico</p> | <p>Organización del tiempo</p> <p>Equilibrio entre actividades</p> <p>Flexibilidad horaria</p> <p>Desempeño en evaluaciones</p> <p>Habilidades de estudio</p> <p>Factores personales</p> | <ul style="list-style-type: none"> Planificación diaria Distribución de actividades Priorización de tareas Gestión de interrupciones <ul style="list-style-type: none"> Tiempo para estudio Tiempo para entrenamiento Tiempo para descanso Tiempo para ocio <ul style="list-style-type: none"> Adaptación a cambios Disponibilidad de tiempo Manejo de imprevistos Capacidad de reorganización <ul style="list-style-type: none"> Promedio de calificaciones Resultados en exámenes Cumplimiento de tareas Participación en clase <ul style="list-style-type: none"> Técnicas de memorización Comprensión de lecturas Organización de apuntes Uso de recursos académicos <ul style="list-style-type: none"> Motivación intrínseca Autodisciplina en estudio Manejo del estrés Confianza en capacidades | <p>Enfoque de investigación Cuantitativo</p> <p>Tipo de investigación Básico</p> <p>Método de investigación Hipotético-Deductivo</p> <p>Nivel de investigación Descriptivo-Correlacional</p> <p>Diseño de investigación No experimental transversal</p> <p>Técnica Encuesta</p> <p>Instrumentos Cuestionario</p> <p>Población 93 cadetes de Caballería</p> <p>Muestra 75 cadetes de Caballería</p> <p>Métodos de Análisis de Datos Estadística Según la prueba de normalidad</p> |

Anexo 2. Instrumento de recolección de datos

HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS “CFB”, 2025

OBJETIVO: Determinar la relación que existe entre la hora de distribución de tiempo y el rendimiento académico de los cadetes de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos “CFB”, 2025.

INSTRUCCIONES: Marque con una X la alternativa que usted considera válida de acuerdo al ítem en los casilleros siguientes:

| Nunca | Casi nunca | A veces | Casi siempre | Siempre |
|-------|------------|---------|--------------|---------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| ÍTEM | VARIABLE 1: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO | VALORACIÓN | | | | |
|------|---|------------|---|---|---|---|
| Nro. | Dimensión 1. Organización del tiempo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 1 | ¿Realizas una planificación detallada de tus actividades cada día? | | | | | |
| 2 | ¿Sigues un cronograma diario para cumplir con tus responsabilidades? | | | | | |
| 3 | ¿Organizas tu tiempo para dedicar espacio a cada una de tus actividades? | | | | | |
| 4 | ¿Mantienes un balance entre las actividades académicas y personales durante el día? | | | | | |
| 5 | ¿Identificas las tareas más importantes antes de comenzar tus actividades diarias? | | | | | |
| 6 | ¿Das prioridad a las tareas urgentes en tu planificación diaria? | | | | | |
| 7 | ¿Logras retomar rápidamente tus actividades después de una interrupción? | | | | | |
| 8 | ¿Controlas las distracciones que pueden afectar el cumplimiento de tus tareas? | | | | | |
| Nro. | Dimensión 2. Equilibrio entre actividades | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | ¿Reservas tiempo suficiente cada día para estudiar los temas asignados? | | | | | |
| 10 | ¿Cumples con un horario específico dedicado al estudio académico? | | | | | |
| 11 | ¿Dedicas un periodo fijo al entrenamiento físico en tu rutina diaria? | | | | | |
| 12 | ¿Participas regularmente en las actividades físicas programadas por la Escuela Militar? | | | | | |
| 13 | ¿Aseguras tener intervalos de descanso durante tu jornada diaria? | | | | | |
| 14 | ¿Respetas el tiempo destinado para dormir y recuperarte cada noche? | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------|---|-------------------|----------|----------|----------|----------|
| 15 | ¿Incluyes momentos de recreación o esparcimiento en tu agenda diaria? | | | | | |
| 16 | ¿Participas en actividades de ocio para relajarte fuera del horario académico? | | | | | |
| Nro. | Dimensión 3. Flexibilidad horaria | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | ¿Eres capaz de ajustar tu planificación cuando surgen cambios inesperados? | | | | | |
| 18 | ¿Modificas tu horario con facilidad frente a nuevas exigencias o eventos? | | | | | |
| 19 | ¿Tienes tiempo disponible para cumplir con tareas imprevistas? | | | | | |
| 20 | ¿Te queda tiempo libre después de completar tus actividades diarias? | | | | | |
| 21 | ¿Respondes adecuadamente ante situaciones que alteran tu rutina? | | | | | |
| 22 | ¿Puedes reorganizar tus actividades ante un evento inesperado? | | | | | |
| 23 | ¿Reestructuras tu horario cuando no puedes cumplir con alguna actividad? | | | | | |
| 24 | ¿Vuelves a planificar tu día si surge un contratiempo importante? | | | | | |
| ÍTEM | VARIABLE 2: RENDIMIENTO ACADÉMICO | VALORACIÓN | | | | |
| Nro. | Dimensión 1. Desempeño en evaluaciones | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | ¿Obtienes habitualmente promedios altos en tus evaluaciones académicas? | | | | | |
| 26 | ¿Te esfuerzas por mantener o mejorar tu promedio de notas en cada periodo? | | | | | |
| 27 | ¿Preparas con anticipación tus exámenes para obtener buenos resultados? | | | | | |
| 28 | ¿Sueles alcanzar los objetivos establecidos en las pruebas académicas? | | | | | |
| 29 | ¿Entregas puntualmente las tareas asignadas por tus instructores? | | | | | |
| 30 | ¿Realizas todas las actividades académicas solicitadas durante el curso? | | | | | |
| 31 | ¿Intervienes activamente durante las sesiones de clase? | | | | | |
| 32 | ¿Aportas opiniones o preguntas relevantes en el desarrollo de las clases? | | | | | |
| Nro. | Dimensión 2. Habilidades de estudio | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | ¿Utilizas métodos específicos para memorizar conceptos o datos importantes? | | | | | |
| 34 | ¿Recuerdas fácilmente la información estudiada gracias a tus técnicas de estudio? | | | | | |
| 35 | ¿Entiendes claramente los textos académicos que lees? | | | | | |
| 36 | ¿Puedes explicar con tus palabras lo que comprendes de las lecturas asignadas? | | | | | |
| 37 | ¿Mantienes tus apuntes ordenados y actualizados para facilitar el estudio? | | | | | |
| 38 | ¿Revisas y mejoras tus apuntes después de cada clase? | | | | | |

| | | | | | | |
|-------------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 39 | ¿Consultas materiales adicionales para complementar lo aprendido en clase? | | | | | |
| 40 | ¿Buscas apoyo en bibliografía o recursos digitales para mejorar tu rendimiento académico? | | | | | |
| Nro. | Dimensión 3. Factores personales | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41 | ¿Sientes entusiasmo por aprender y mejorar en tu formación académica? | | | | | |
| 42 | ¿Te esfuerzas por alcanzar tus metas académicas por satisfacción personal? | | | | | |
| 43 | ¿Te organizas para estudiar aunque no tengas supervisión directa? | | | | | |
| 44 | ¿Sigues una rutina de estudio establecida por iniciativa propia? | | | | | |
| 45 | ¿Controlas tu nivel de estrés durante las evaluaciones académicas? | | | | | |
| 46 | ¿Utilizas técnicas o estrategias para reducir la presión antes de exámenes o tareas importantes? | | | | | |
| 47 | ¿Confías en tus habilidades para superar los retos académicos? | | | | | |
| 48 | ¿Te consideras capaz de resolver los problemas que enfrentas en tu formación militar? | | | | | |

Anexo 3. Autorización para la recolección de datos



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

AUTORIZACIÓN PARA LA RECOLECCIÓN DE DATOS

El Coronel Jefe del Departamento de Educación Militar de la Escuela Militar de Chorrillos

"Coronel Francisco Bolognesi", autoriza:

Que los Cadetes de 4to año de Caballería, CASTILLO VILCA Abraham Alexis y ARIAS PECHO Javier Jefferson, están autorizados para aplicar la encuesta a la muestra/población (Cadetes de la EMCH) para obtener información para el desarrollo de la tesis titulada:

"Horario de distribución del tiempo y rendimiento académico de los Cadetes del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025"

Se otorga el presente documento a solicitud de los interesados.

Chorrillos, 01 de julio 2025



0-253400793-04
ALAN HARRY GARCÍA QUISPÉ
Coronel Intantería
Jefe Dpto. Edu. Mil. de la Escuela Militar de Chorrillos
"Coronel Francisco Bolognesi"

Anexo 4. Base de datos (de prueba piloto)

| n | Variable 1: Hora de distribución de tiempo | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | Variable 2: Rendimiento académico | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|--|----|----|----|----|----|----|----|----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|--------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----------------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|----------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-------------------------|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|---|---|---|
| | D1: Organización del tiempo | | | | | | | | D2: Equilibrio entre actividades | | | | | | | | D3: Flexibilidad horaria | | | | | | | | D1: Desempeño en evaluaciones | | | | | | D2: Habilidades de estudio | | | | | | D3: Factores personales | | | | | | | | | | | | | | |
| | P1 | P2 | P3 | P4 | P5 | P6 | P7 | P8 | P9 | P10 | P11 | P12 | P13 | P14 | P15 | P16 | P17 | P18 | P19 | P20 | P21 | P22 | P23 | P24 | P25 | P26 | P27 | P28 | P29 | P30 | P31 | P32 | P33 | P34 | P35 | P36 | P37 | P38 | P39 | P40 | P41 | P42 | P43 | P44 | P45 | P46 | P47 | P48 | | | |
| 1 | 3 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | | | |
| 2 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | | | | |
| 3 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | | |
| 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | | | |
| 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | | |
| 6 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | | |
| 7 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | | |
| 8 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 2 | 5 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | | | |
| 9 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 2 | 5 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 3 | 3 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | | | |
| 10 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 3 | 5 | 5 | | | |
| 11 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | | |
| 12 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | | | |
| 13 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 2 | 5 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 2 | 2 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 2 | 4 | 4 | 5 | 4 | |
| 14 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | | |
| 15 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 4 |
| 16 | 4 | 3 | 5 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | |
| 17 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 1 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 3 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 3 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| 18 | 5 | 3 | 5 | 4 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 5 | 5 | 2 | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 3 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 3 | 5 | 5 | |
| 19 | 4 | 5 | 4 | 4 | 5 | 2 | 5 | 4 | 4 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 5 | 4 | 2 | 4 | 5 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 4 | 5 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 4 | 4 | | |
| 20 | 4 | 3 | 3 | 4 | 4 | 5 | 5 | 3 | 5 | 5 | 4 | 5 | 5 | 5 | 4 | 5 | 3 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 4 | 4 | 5 | 4 | 4 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 | | |

Anexo 5. Base de datos (origen de resultados)

| | V1: Hora de distribución de tiempo | D1: Organización del tiempo | D2: Equilibrio entre actividades | D3: Flexibilidad horaria | V2: Rendimiento académico | D1: Desempeño en evaluaciones | D2: Habilidades de estudio | D3: Factores personales |
|----------|------------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|--------------------------|---------------------------|-------------------------------|----------------------------|-------------------------|
| n | V1 | V1-D1 | V1-D2 | V1-D3 | V2 | V2-D1 | V2-D2 | V2-D3 |
| 1 | 78 | 25 | 26 | 27 | 76 | 21 | 26 | 29 |
| 2 | 80 | 32 | 22 | 26 | 72 | 24 | 28 | 20 |
| 3 | 72 | 24 | 24 | 24 | 72 | 24 | 24 | 24 |
| 4 | 95 | 32 | 32 | 31 | 94 | 31 | 32 | 31 |
| 5 | 108 | 37 | 35 | 36 | 109 | 37 | 36 | 36 |
| 6 | 101 | 36 | 32 | 33 | 112 | 38 | 37 | 37 |
| 7 | 96 | 32 | 32 | 32 | 119 | 39 | 40 | 40 |
| 8 | 77 | 32 | 25 | 20 | 87 | 31 | 28 | 28 |
| 9 | 92 | 33 | 27 | 32 | 110 | 37 | 36 | 37 |
| 10 | 98 | 30 | 34 | 34 | 105 | 35 | 35 | 35 |
| 11 | 116 | 36 | 40 | 40 | 112 | 40 | 36 | 36 |
| 12 | 80 | 25 | 27 | 28 | 81 | 29 | 27 | 25 |
| 13 | 75 | 27 | 22 | 26 | 71 | 24 | 21 | 26 |
| 14 | 78 | 27 | 26 | 25 | 91 | 29 | 30 | 32 |
| 15 | 88 | 31 | 26 | 31 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 16 | 103 | 35 | 35 | 33 | 108 | 35 | 36 | 37 |
| 17 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 18 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 19 | 120 | 40 | 40 | 40 | 119 | 40 | 39 | 40 |
| 20 | 119 | 40 | 40 | 39 | 118 | 40 | 38 | 40 |
| 21 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 22 | 96 | 34 | 34 | 28 | 89 | 31 | 29 | 29 |
| 23 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 24 | 114 | 37 | 39 | 38 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 25 | 63 | 15 | 24 | 24 | 72 | 24 | 24 | 24 |
| 26 | 117 | 40 | 40 | 37 | 111 | 33 | 38 | 40 |
| 27 | 95 | 32 | 32 | 31 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 28 | 72 | 24 | 24 | 24 | 72 | 24 | 24 | 24 |
| 29 | 101 | 35 | 36 | 30 | 112 | 37 | 36 | 39 |
| 30 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 31 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 32 | 94 | 32 | 32 | 30 | 95 | 31 | 32 | 32 |
| 33 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 34 | 105 | 36 | 36 | 33 | 99 | 33 | 31 | 35 |
| 35 | 96 | 32 | 32 | 32 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 36 | 97 | 35 | 31 | 31 | 90 | 29 | 29 | 32 |
| 37 | 93 | 29 | 32 | 32 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 38 | 93 | 40 | 26 | 27 | 116 | 38 | 39 | 39 |

| | | | | | | | | |
|-----------|-----|----|----|----|-----|----|----|----|
| 39 | 87 | 28 | 33 | 26 | 98 | 35 | 30 | 33 |
| 40 | 82 | 29 | 27 | 26 | 90 | 33 | 28 | 29 |
| 41 | 112 | 37 | 35 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 42 | 97 | 27 | 34 | 36 | 97 | 33 | 29 | 35 |
| 43 | 100 | 33 | 34 | 33 | 102 | 35 | 33 | 34 |
| 44 | 104 | 36 | 35 | 33 | 108 | 36 | 38 | 34 |
| 45 | 79 | 21 | 28 | 30 | 90 | 30 | 30 | 30 |
| 46 | 85 | 30 | 25 | 30 | 96 | 33 | 30 | 33 |
| 47 | 108 | 34 | 35 | 39 | 100 | 38 | 28 | 34 |
| 48 | 108 | 39 | 37 | 32 | 104 | 37 | 35 | 32 |
| 49 | 95 | 32 | 32 | 31 | 95 | 31 | 32 | 32 |
| 50 | 79 | 31 | 24 | 24 | 72 | 24 | 24 | 24 |
| 51 | 119 | 40 | 39 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 52 | 111 | 39 | 34 | 38 | 78 | 24 | 23 | 31 |
| 53 | 94 | 29 | 30 | 35 | 81 | 29 | 28 | 24 |
| 54 | 96 | 32 | 32 | 32 | 88 | 27 | 29 | 32 |
| 55 | 93 | 31 | 32 | 30 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 56 | 119 | 40 | 39 | 40 | 119 | 40 | 39 | 40 |
| 57 | 77 | 34 | 14 | 29 | 82 | 31 | 25 | 26 |
| 58 | 117 | 40 | 40 | 37 | 119 | 39 | 40 | 40 |
| 59 | 99 | 35 | 30 | 34 | 112 | 35 | 38 | 39 |
| 60 | 96 | 32 | 32 | 32 | 96 | 32 | 32 | 32 |
| 61 | 79 | 30 | 24 | 25 | 94 | 32 | 32 | 30 |
| 62 | 104 | 36 | 32 | 36 | 104 | 32 | 32 | 40 |
| 63 | 81 | 29 | 25 | 27 | 86 | 31 | 24 | 31 |
| 64 | 100 | 33 | 29 | 38 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 65 | 83 | 26 | 28 | 29 | 89 | 28 | 27 | 34 |
| 66 | 107 | 35 | 36 | 36 | 108 | 36 | 36 | 36 |
| 67 | 120 | 40 | 40 | 40 | 119 | 40 | 40 | 39 |
| 68 | 80 | 29 | 27 | 24 | 72 | 24 | 24 | 24 |
| 69 | 96 | 34 | 31 | 31 | 91 | 30 | 30 | 31 |
| 70 | 101 | 35 | 34 | 32 | 111 | 36 | 37 | 38 |
| 71 | 116 | 40 | 38 | 38 | 116 | 38 | 38 | 40 |
| 72 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 73 | 105 | 34 | 36 | 35 | 104 | 36 | 34 | 34 |
| 74 | 120 | 40 | 40 | 40 | 120 | 40 | 40 | 40 |
| 75 | 112 | 40 | 36 | 36 | 118 | 38 | 40 | 40 |

Anexo 6. Propuesta de mejora

1. INTRODUCCIÓN

Esta propuesta de mejora parte del problema central de la investigación: cómo la hora de distribución (organización del tiempo, equilibrio de actividades y flexibilidad horaria) se traduce o no en rendimiento académico en un régimen castrense con altos estándares físicos, disciplina operativa y calendarios rígidos. Se propone intervenir en el tejido horario que combina estudio, instrucción y descanso, articulando lineamientos psicopedagógicos y criterios de mando para aumentar el tiempo “con propósito” y proteger el sueño y la recuperación, sin afectar la doctrina ni la seguridad institucional.

Objetivos del aporte. (i) Optimizar la programación diaria/semana tipo del cadete con criterios basados en evidencia; (ii) instaurar micro-habilidades de gestión del tiempo (metas, priorización, protección de bloques) como parte del adiestramiento; (iii) introducir márgenes de flexibilidad horaria controlada para contingencias sin pérdida del estándar; (iv) implementar un sistema de seguimiento académico-operativo con indicadores y revisiones periódicas.

Justificación (vacíos/necesidades). La evidencia universitaria respalda que mejores prácticas de gestión del tiempo se asocian con mejor rendimiento; sin embargo, en educación militar superior persisten vacíos: horarios muy tempranos, cargas físicas y guardias pueden desalinearse del rendimiento cognitivo óptimo; falta un modelo operativo que adapte esa evidencia al régimen de internado, con métricas, responsabilidades y ciclos de mejora continua propios del contexto castrense.

2. ANTECEDENTES

Galaviz et al. (2025) mostraron correlaciones internas fuertes entre control percibido, objetivos/prioridades y uso de herramientas, pero relación débil entre manejo del tiempo y nota. Su hallazgo guía a focalizar la propuesta en mecanismos de traducción: pasar de “gestionar” a ejecutar con propósito (bloques protegidos, control de interrupciones, sueño), especialmente bajo disciplina y cargas físicas del régimen castrense.

Hernández et al. (2024) evidenciaron conocimiento pero uso intermitente de herramientas de gestión del tiempo en universitarios. La propuesta incorpora entrenamiento breve y recurrente en micro-rutinas (diario de estudio, listas, calendarización inversa), con

verificación por mando y retroalimentación, para pasar de hábitos “empíricos” a conductas estables que sostengan la calificación en entornos de alta demanda.

Reyes-González et al. (2022) no hallaron diferencias significativas en la escala de planificación por subgrupos, pero el análisis cualitativo distinguió a los de mayor rendimiento por organización visible (diarios, listas, calendarios) y objetivos realistas. Esto respalda institucionalizar prácticas observables de organización y un control de ejecución (checklists y firmas) que vincule la planificación con productos académicos semanales.

3. PROPUESTA DOCTRINARIA

La propuesta doctrinaria se articula como un marco de operación del tiempo que integra el “cuadro de horas” con metas de aprendizaje, disciplina operativa y recuperación fisiológica. Parte del principio de “tiempo con propósito”: cada bloque diario se concibe con objetivo, producto verificable y evidencia mínima de ejecución (apuntes, ejercicios, entregables). A la par, se reconoce la protección del descanso como condición del rendimiento, por lo que se establecen mínimos de sueño y ventanas de recuperación estables, evitando que contingencias desplacen sistemáticamente el reposo. Cuando existan imprevistos, la flexibilidad se gestiona dentro de márgenes controlados que preservan el estándar: pequeñas bolsas de tiempo se usan para absorber interrupciones y luego se reponen, manteniendo el equilibrio entre instrucción, estudio y recuperación. Este enfoque se sostiene, finalmente, en una disciplina de ejecución que combina autocontrol del cadete con supervisión razonable del mando, asegurando que la planificación se traduzca en comportamiento observable y resultados.

El contenido operativo se despliega en tres frentes que actúan de manera coordinada. Primero, la organización del tiempo del cadete se fortalece con micro-habilidades entrenables: fijación de metas diarias y semanales, priorización de tareas críticas, planificación inversa desde fechas de evaluación y manejo de bloques de alta concentración con pausas breves de recuperación. La bitácora individual es obligatoria y se revisa semanalmente con el oficial tutor, privilegiando registros breves pero útiles. Segundo, el equilibrio entre actividades se expresa como una distribución proporcional y estable entre estudio guiado/independiente, entrenamiento físico y recuperación logística y personal, con ajustes finos durante fases de evaluación o ejercicios de campaña sin comprometer el descanso. Tercero, la flexibilidad horaria se concreta en la previsión de pequeñas reservas temporales para incidencias propias

del régimen, que se activan sin invadir sistemáticamente los bloques académicos ni las horas de sueño, acompañadas por un protocolo de reposición y registro.

La propuesta incorpora mecanismos de protección del sueño: hora de silencio y “luces fuera” constantes, higiene de sueño previa sin pantallas y secuenciación de tareas cognitivas exigentes en ventanas de mayor alerta. En paralelo, se instala un control explícito de interrupciones intramuros mediante señalética de bloque protegido, consignas para minimizar micro-distracciones y la asignación rotativa de un responsable de foco por sección, de modo que la cultura de ejecución refuerce la calidad del uso del tiempo. Estos elementos no sustituyen la doctrina ni la cadena de mando; la complementan con reglas simples que convierten la programación en resultados académicos observables.

La implementación se concibe en un ciclo breve de mejora continua. Una fase de inducción alinea expectativas, ajusta finamente el cuadro de horas sin alterar la carga total y socializa el uso de bitácoras y bolsas de tiempo. En una fase de despliegue, las compañías aplican bloques protegidos, registros mínimos y retroalimentación semanal centrada en cumplimiento y barreras. Dos cortes de verificación, a mitad y al cierre del periodo, permiten leer indicadores, comparar secciones y corregir cuellos de botella en secuenciación, pausas o reposición. El cierre consolida aprendizajes, institucionaliza lo que funcionó y deja lista la siguiente iteración con metas más ambiciosas.

Los indicadores se diseñan para gobernar proceso, resultados académicos y efectos operativos sin sobrecargar de papeleo. En proceso, interesa el porcentaje de bloques protegidos cumplidos, la completitud de bitácoras, el uso y reposición de bolsas de tiempo y el tiempo de sueño autorreportado. En resultados académicos, se monitorean medias de calificaciones por curso, porcentaje de aprobados, variación del promedio parcial y la asociación estadística entre organización, equilibrio y flexibilidad con el rendimiento. En lo operativo, se siguen la puntualidad, la fatiga percibida y las incidencias disciplinarias ligadas a gestión del tiempo, de modo que la lectura integrada permita decisiones realistas.

La gobernanza descansa en responsabilidades claras y coordinación fluida. La dirección de estudios lidera, marca objetivos y consolida reportes; los oficiales tutores acompañan bitácoras, resuelven barreras y refuerzan hábitos; los jefes de curso alinean productos académicos con los bloques disponibles y ajustan cargas cuando corresponda; los cadetes ejercen autogestión y evidencian ejecución con registros mínimos de calidad. Un comité

mensual revisa datos, comparte buenas prácticas entre compañías y valida ajustes de secuenciación cuando la evidencia lo justifica.

Se contemplan riesgos previsibles y sus salvaguardas. Para evitar que las contingencias erosionen el descanso, las bolsas de tiempo se usan con criterio y siempre con reposición; frente a la resistencia cultural, se opta por inducción breve, victorias tempranas y ejemplos visibles de mejora en calificaciones sin aumentar carga total; ante la posible burocratización, la bitácora se limita a entradas de pocos minutos y listas de verificación de una página. El resultado esperado es una rutina temporal que preserve la identidad castrense y, al mismo tiempo, maximice el rendimiento académico mediante un uso más inteligente, medido y protegible del tiempo.

Anexo 7. Validación por juicio de expertos



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

| APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO | INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO | NOMBRE DEL INSTRUMENTO | AUTOR DEL INSTRUMENTO |
|---|----------------------------------|-------------------------|--|
| MENESES GUERRERO DAVID | Ejército del Perú | Cuestionario (encuesta) | CAD IV CAB ARIAS PECHO JAVIER CAD IV CAB CASTILLO VILCA ABRAHAM |
| TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025 | | | |

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

| Indicadores de evaluación del instrumento | Criterios Cualitativos Cuantitativos | DEFICIENTE | REGULAR | BUENA | MUY BUENA | EXCELENTE | SUB TOTAL |
|---|---|------------|---------|---------|-----------|-----------|-------------|
| | | 0 - 20 | 21 - 40 | 41 - 60 | 61 - 85 | 86 - 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado. | | | | | 93 | 93 |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas Observables. | | | | | 93 | 93 |
| 3. Actualización | Está adecuado al avancede la ciencia y la tecnología. | | | | | 93 | 93 |
| 4. Organización | Esta organizado en forma Lógica. | | | | | 93 | 93 |
| 5. Suficiencia | Comprende aspectos cuantitativos | | | | | 93 | 93 |
| 6. Intencionalidad | Es adecuado para medir los aspectos de interés | | | | | 93 | 93 |
| 7. Consistencia | Está basado en aspectos teóricos científicos. | | | | | 93 | 93 |
| 8. Coherencia | Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems. | | | | | 93 | 93 |
| 9. Metodología. | La estrategia responde al propósito de la investigación. | | | | | 93 | 93 |
| 10. Pertinencia | Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto. | | | | | 93 | 93 |
| TOTAL | | | | | | | 930 |
| TOTAL (en %) / 10 | | | | | | | 93.0 |

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

93

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa:

Valoración cualitativa:

Opinión de aplicabilidad:

| LUGAR Y FECHA | DNI | FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE | N° DE TELEFONO |
|--------------------------------|-----------|---|----------------|
| Chorrillos, 16 septiembre 2025 | 095 87744 |  | 998762052 |



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

| APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO | INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO | NOMBRE DEL INSTRUMENTO | AUTOR DEL INSTRUMENTO |
|---|----------------------------------|-------------------------|--|
| VASQUEZ MORA EDWIN | Ejército del Perú | Cuestionario (encuesta) | CAD IV CAB ARIAS PECHO JAVIER CAD IV CAB CASTILLO VILCA ABRAHAM |
| TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025 | | | |

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

| Indicadores de evaluación del instrumento | Criterios Cualitativos Cuantitativos | DEFICIENTE | REGULAR | BUENA | MUY BUENA | EXCELENTE | SUB TOTAL |
|---|---|------------|---------|---------|-----------|-----------|-------------|
| | | 0 - 20 | 21 - 40 | 41 - 60 | 61 - 85 | 86 - 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado. | | | | | 93 | 93 |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas Observables. | | | | | 93 | 93 |
| 3. Actualización | Está adecuado al avancede la ciencia y la tecnología. | | | | | 94 | 94 |
| 4. Organizacion | Esta organizado en forma Lógica. | | | | | 93 | 93 |
| 5. Suficiencia | Comprende aspectos cuantitativos | | | | | 92 | 92 |
| 6. Intencionalidad | Es adecuado para medir los aspectos de interés | | | | | 93 | 93 |
| 7. Consistencia | Está basado en aspectos teóricos científicos. | | | | | 93 | 93 |
| 8. Coherencia | Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems. | | | | | 93 | 93 |
| 9. Metodología. | La estrategia responde al propósito de la investigación. | | | | | 93 | 93 |
| 10. Pertinencia | Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto. | | | | | 93 | 93 |
| TOTAL | | | | | | | 930 |
| TOTAL (en %) / 10 | | | | | | | 93.0 |

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

93

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa:

Valoración cualitativa:

Opinión de aplicabilidad:

| LUGAR Y FECHA | DNI | FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE | N° DE TELEFONO |
|--------------------------------|----------|------------------------------|----------------|
| Chorrillos, 16 Septiembre 2025 | 43343660 | | 949675428 |



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB"
4TO AÑO
FICHA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN
JUICIO DE EXPERTOS

| APELLIDOS Y NOMBRES DEL INFORMANTE-EXPERTO | INSTITUCIÓN DONDE LABORA EXPERTO | NOMBRE DEL INSTRUMENTO | AUTOR DEL INSTRUMENTO |
|---|----------------------------------|-------------------------|--|
| ZVALETA RAMOS HUMBERTO | Ejército del Perú | Cuestionario (encuesta) | CAD IV CAB ARIAS PECHO JAVIER CAD IV CAB CASTILLO VILCA ABRAHAM |
| TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN: HORA DE DISTRIBUCIÓN DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS CADETES DE CABALLERÍA DE LA ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS "CFB", 2025 | | | |

I. ASPECTOS DE EVALUACIÓN

| Indicadores de evaluación del instrumento | Criterios Cualitativos Cuantitativos | DEFICIENTE | REGULAR | BUENA | MUY BUENA | EXCELENTE | SUB TOTAL |
|---|---|------------|---------|---------|-----------|-----------|-------------|
| | | 0 - 20 | 21 - 40 | 41 - 60 | 61 - 85 | 86 - 100 | |
| 1. Claridad | Esta formulado con lenguaje apropiado. | | | | | 95 | 95 |
| 2. Objetividad | Esta expresado en conductas Observables. | | | | | 95 | 95 |
| 3. Actualización | Está adecuado al avancede la ciencia y la tecnología. | | | | | 95 | 95 |
| 4. Organizacion | Esta organizado en forma Lógica. | | | | | 95 | 95 |
| 5. Suficiencia | Comprende aspectos cuantitativos | | | | | 95 | 95 |
| 6. Intencionalidad | Es adecuado para medir los aspectos de interés | | | | | 95 | 95 |
| 7. Consistencia | Está basado en aspectos teóricos científicos. | | | | | 95 | 95 |
| 8. Coherencia | Entre las variables, dimensiones, indicadores e ítems. | | | | | 95 | 95 |
| 9. Metodología. | La estrategia responde al propósito de la investigación. | | | | | 95 | 95 |
| 10. Pertinencia | Las dimensiones consideradas permiten evaluar la variable en su conjunto. | | | | | 95 | 95 |
| TOTAL | | | | | | | 950 |
| TOTAL (en %) / 10 | | | | | | | 95.0 |

II. PROMEDIO DE VALORACIÓN:

95

III. OPINIÓN DE APLICACIÓN

Valoración cuantitativa:

Valoración cualitativa:

Opinión de aplicabilidad:

| LUGAR Y FECHA | DNI | FIRMA DEL EXPERTO INFORMANTE | N° DE TELEFONO |
|--------------------------------|----------|------------------------------|----------------|
| Chorrillos, 16 septiembre 2025 | 43903557 | | 988551277 |

Anexo 8. Dictamen final asesor Temático (DINVEST)



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS CRL. FRANCISCO BOLOGNESI

DICTAMEN FINAL

VISTA LA TESIS:

"Horario de distribución del tiempo y rendimiento académico de los Cadetes del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025",

Presentada por los graduandos:

Castillo Vilca, Abraham Alexis
Arias Pecho, Javier Jefferson

CONSIDERANDO:

Que ha sido elaborada conforme a lo dispuesto por el artículo 41.° del Reglamento del Sistema de Investigación de la EMCH "CFB" 2022 – 2026, y levantadas las observaciones prescritas durante el proceso del análisis y revisión de la referida tesis, los suscritos:

Mg. Oscar Mogollón Sandoval: Revisor Temático
Dra. Maritza Baldeón Canchán: Revisor Metodológico

Dictaminamos que, la tesis en referencia, esta expedita para ser sustentada, el día, hora, lugar y ante el jurado que determine la Resolución Directoral de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB" para cuyo efecto, firmamos el presente dictamen.

Lima, 01 de diciembre de 2025

Mg. Oscar Mogollón Sandoval
Revisor Temático
DNI: 41885398

Dra. Maritza Baldeón Canchán
Revisor Metodológico
DNI: 10696760

Anexo 9. Dictamen final de asesor Metodológico (DINVEST)



"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"

ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS CRL. FRANCISCO BOLOGNESI

DICTAMEN FINAL

VISTA LA TESIS:

"Horario de distribución del tiempo y rendimiento académico de los Cadetes del Arma de Caballería de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB", Lima 2025",

Presentada por los graduandos:

Castillo Vilca, Abraham Alexis
Arias Pecho, Javier Jefferson

CONSIDERANDO:

Que ha sido elaborada conforme a lo dispuesto por el artículo 41.° del Reglamento del Sistema de Investigación de la EMCH "CFB" 2022 – 2026, y levantadas las observaciones prescritas durante el proceso del análisis y revisión de la referida tesis, los suscritos:

Mg. Oscar Mogollón Sandoval: Revisor Temático
Dra. Maritza Baldeón Canchán: Revisor Metodológico

Dictaminamos que, la tesis en referencia, esta expedita para ser sustentada, el día, hora, lugar y ante el jurado que determine la Resolución Directoral de la Escuela Militar de Chorrillos "CFB" para cuyo efecto, firmamos el presente dictamen.

Lima, 01 de diciembre de 2025


Mg. Oscar Mogollón Sandoval
Revisor Temático
DNI: 41685398

Dra. Maritza Baldeón Canchán
Revisor Metodológico
DNI: 10696760

Anexo 10. Acta de sustentación (DINVEST)

64

"Año de la recuperación y consolidación de la economía peruana"



ESCUELA MILITAR DE CHORRILLOS
"CORONEL FRANCISCO BOLOGNESI"

ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS DE LA PROMOCIÓN CXXXII

En el distrito de Chorrillos de la ciudad de Lima, siendo las 9:45 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio inicio a la sustentación de la Tesis titulada:

HORA DE DISTRIBUCION DE TIEMPO Y EL RENDIMIENTO ACADÉMICO DE LOS GADETES CAB DE IA EMIL "FB" 2025

Presentada por:

BACH. JAVIER JEFERSON ARIAS PELUO

BACH. ABRAHAM ALEXIS CASTILLO VILCA

Ante el Jurado de Sustentación de Tesis nombrado por la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" y conformado por:

Presidente: DR. VASQUEZ TORO EDWIN

Secretario: DR. SAN LUIS BALZ ABRAHAM


Vocal : DR. MADRIGAL GALLARDO ALFREDO SIXTO

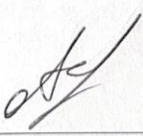
Concluida la sustentación, los miembros del Jurado dictaminaron:

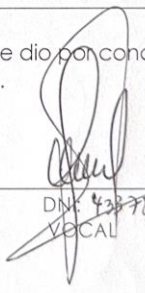
APROBADO POR UNANIMIDAD

APROBADA POR EXCELENCIA (); APROBADA POR UNANIMIDAD (X);
APROBADA POR MAYORÍA (); OBSERVADA (); DESAPROBADA ()

Siendo las 09:45 horas del día 22 de diciembre de 2025, se dio por concluido el presente acto académico, firmando los miembros del Jurado.


DNI: 433 43660
PRESIDENTE


DNI: 06690533
SECRETARIO


DNI: 433 78997
VOCAL

Anexo 11. Otros de acuerdo al nivel y diseño de investigación