

# Eficacia del método “Learning English by Laughing” para disminuir el estrés en estudiantes de inglés

## Effectiveness of the “Learning English by Laughing” method in reducing stress in English learners

1. Bluidson Pablo Cárdenas Ledesma

<https://orcid.org/0009-0005-9023-9369>

[bcardenas@une.edu.pe](mailto:bcardenas@une.edu.pe)

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú

2. Hans Manuel Jalixto Erazo

<https://orcid.org/0000-0003-3108-9370>

[hjalixto@une.edu.pe](mailto:hjalixto@une.edu.pe)

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú

3. Liliana Isabel Castillo Vento

<https://orcid.org/0000-0002-6902-2211>

[lcastillo@une.edu.pe](mailto:lcastillo@une.edu.pe)

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú

4. Karina Mercedes Ascarza Hinostroza

<https://orcid.org/0000-0001-6283-3743>

[kascarza@une.edu.pe](mailto:kascarza@une.edu.pe)

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú

5. Yanina Elizabeth Rojas Camacho

<https://orcid.org/0000-0002-9163-6287>

[yrojas@une.edu.pe](mailto:yrojas@une.edu.pe)

Universidad Nacional de Educación  
Enrique Guzmán y Valle. Lima-Perú

6. Jhonny Richard Rodriguez-Barboza

<https://orcid.org/0000-0001-9299-6164>

[jrodriguez@ucal.edu.pe](mailto:jrodriguez@ucal.edu.pe)

Universidad de Ciencias y Artes de  
América Latina. Lima-Perú



Recibido: 06-02-2025 Aceptado: 16-04-2025

2026. V6. N1.

### Resumen

El presente estudio explora la enseñanza del inglés en la Institución Educativa “Jorge Chávez”, ubicada en Comas, Perú, en el contexto posterior a la pandemia de COVID-19. Para ello, se implementó el método Learning English by Laughing, inspirado en la risoterapia y el yoga de la risa, con el objetivo de reducir el estrés académico en estudiantes de secundaria. La investigación adoptó un enfoque cuantitativo, de tipo aplicativo y diseño cuasiexperimental, involucrando a dos grupos intactos: el grupo experimental, conformado por 25 estudiantes del tercer año “B”, y el grupo de control, integrado por 25 estudiantes del tercer año “A”. La recolección de datos se realizó mediante una encuesta adaptada del Inventario SISCO, y el análisis se llevó a cabo utilizando los programas SPSS y Excel. En el grupo experimental, los resultados del pretest mostraron que el 76 % de los estudiantes presentaban un alto nivel de estrés, el 24 % un nivel medio y ninguno un nivel bajo. Sin embargo, tras la aplicación del método, los resultados del posttest indicaron que el 48 % de los estudiantes alcanzaron un nivel bajo de estrés, el 28 % mantuvieron un nivel medio y el 24 % continuaron reportando un alto nivel de estrés. En conclusión, los niveles de estrés académico se redujeron considerablemente, lo que valida la efectividad del método como una estrategia pedagógica alternativa para promover el bienestar emocional y mejorar el

aprendizaje del inglés en contextos educativos vulnerables. Así, este enfoque no solo contribuye a la disminución del estrés, sino que también favorece un ambiente más propicio para el aprendizaje significativo.

**Palabras clave:** enseñanza del inglés, estrés académico, risa educativa.

## Abstract

This study explores English language teaching at the “Jorge Chávez” Educational Institution, located in Comas, Peru, in the post-COVID-19 pandemic context. To this end, the Learning English by Laughing method was implemented, inspired by laughter therapy and laughter yoga, with the aim of reducing academic stress in high school students. The research adopted a quantitative, applicative approach and quasi-experimental design, involving two intact groups: the experimental group, made up of 25 third-year “B” students, and the control group, made up of 25 third-year “A” students. Data collection was conducted through a survey adapted from the SISCO Inventory, and analysis was carried out using SPSS and Excel. In the experimental group, the pretest results showed that 76 % of the students presented high levels of stress, 24 % a medium level, and none a low level. However, after applying the method, the post-test results indicated that 48 % of students reached a low level of stress, 28 % maintained a medium level, and 24 % continued to report a high level of stress. In conclusion, academic stress levels were significantly reduced, validating the effectiveness of the method as an alternative pedagogical strategy to promote emotional well-being and improve English language learning in vulnerable educational contexts. Thus, this approach not only contributes to reducing stress but also fosters a more conducive environment for meaningful learning.

**Keywords:** English language teaching, academic stress, educational laughter.

## Introducción

El aprendizaje del idioma inglés en contextos escolares se ha consolidado como una prioridad estratégica para la formación de ciudadanos globales capaces de interactuar en entornos multiculturales. Su relevancia no solo radica en su condición de lengua franca a nivel mundial (Kachru, 1986), sino también en su valor instrumental en ámbitos educativos, profesionales y sociales (Fernández, 2025). En este escenario, dominar el inglés implica no solo adquirir estructuras gramaticales, sino también desarrollar competencias comunicativas auténticas, las cuales pueden verse influenciadas por factores emocionales como el estrés y la ansiedad académica (Gardner & MacIntyre, 1992; Scovel, 1978). Estos factores, si no se gestionan adecuadamente, constituyen barreras que limitan un aprendizaje efectivo.

En este marco, el método Learning English by Laughing (LEL) se presenta como una estrategia pedagógica innovadora, basada en el humor y la interacción lúdica, cuyo propósito es crear un ambiente emocionalmente positivo y disminuir los niveles de estrés durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés.

A nivel internacional, el estrés académico vinculado al aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido ampliamente documentado. Investigaciones como las de Horwitz et al. (1986) y MacIntyre et al. (1997) evidencian que la ansiedad lingüística puede limitar la participación del estudiante y afectar negativamente su rendimiento. Asimismo, se ha identificado que las metodologías tradicionales muchas veces no contemplan la dimensión afectiva del aprendizaje, lo cual acentúa los niveles de tensión y frustración en los educandos (Reid, 1999; Stevick, 1999). Frente a esta problemática, algunas experiencias han incorporado el uso del humor en el aula como herramienta para reducir la carga emocional y favorecer la disposición al aprendizaje (Abarca et al., 2024; Villán Gaona et al., 2018). Sin embargo, aún existe escasa evidencia empírica que demuestre de manera sistemática su eficacia en contextos escolares concretos.

En el Perú, el panorama refleja una situación preocupante. Aunque el Ministerio de Educación ha establecido la obligatoriedad del inglés como parte del currículo escolar desde la secundaria (Ministerio de Educación, 2016), diversos factores estructurales y psicosociales limitan su aprendizaje efectivo. En instituciones públicas de sectores populares, como la IE N.º 3061 “Jorge Chávez” del distrito de Comas, se ha identificado una elevada incidencia de estrés académico, especialmente tras la pandemia. Según una evaluación diagnóstica aplicada en 2020, el 85 % de los estudiantes del tercer grado mostraban síntomas claros de ansiedad y resistencia hacia el curso de inglés. La mayoría proviene de contextos de hacinamiento, con padres que no completaron estudios primarios o secundarios y con escasos recursos económicos. Esta situación no solo dificulta la adquisición del idioma, sino que afecta directamente el bienestar emocional del alumnado. Por ello, la necesidad de aplicar estrategias innovadoras que mitiguen estos efectos se vuelve imperativa.

Para abordar esta problemática, se desarrolló una investigación con el objetivo de analizar el impacto del método Learning English by Laughing en la reducción del estrés académico de los estudiantes de tercer año de secundaria de la Institución Educativa N.º 3061 "Jorge Chávez". El estudio aplicó el método hipotético-deductivo, utilizando como herramientas el Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007) y una lista de verificación para monitorear la implementación del método.

La pregunta de investigación se formuló de la siguiente manera: ¿Cómo influye el método Learning English by Laughing en la reducción del estrés académico de los estudiantes del 3.er año B de la Institución Educativa N.º 3061 "Jorge Chávez", ubicada en el distrito de Comas?

Finalmente, este estudio busca proporcionar evidencia sobre la efectividad de una estrategia pedagógica innovadora en el contexto nacional, con el propósito de promover un aprendizaje inclusivo, participativo y orientado al bienestar emocional de los estudiantes.

### **Definiciones conceptuales clave**

El estrés académico constituye una respuesta psicofisiológica del estudiante ante demandas escolares percibidas como desbordantes o amenazantes. Según Barraza (2007), quien desarrolló el Inventario SISCO, este tipo de estrés surge cuando situaciones escolares son interpretadas como desafiantes, superando la capacidad de afrontamiento del estudiante. Este fenómeno no solo desencadena manifestaciones emocionales como ansiedad e irritabilidad, sino que además interfiere directamente en el rendimiento académico y la motivación para aprender. Como señalan Villán Gaona et al. (2018), el estrés académico afecta negativamente el desarrollo integral del estudiante, deteriorando tanto su bienestar emocional como sus habilidades cognitivas.

Por otro lado, el método Learning English by Laughing se presenta como una estrategia didáctica innovadora centrada en el humor como recurso pedagógico para facilitar el aprendizaje del inglés y reducir el estrés. En este sentido, Abarca et al. (2024) explican que este enfoque parte del principio de que la risa y el juego generan un entorno emocionalmente seguro, promoviendo la participación activa y reduciendo la ansiedad. Para ello, el método incorpora dinámicas lúdicas, representaciones teatrales, juegos verbales y actividades cooperativas orientadas a construir un aprendizaje significativo desde lo afectivo.

En este marco, el aprendizaje significativo se entiende como aquel que implica la construcción activa del conocimiento a partir de los saberes previos del estudiante, facilitado por un entorno afectivo y socialmente favorable (Ausubel, 2002). Precisamente, el método LEL se sustenta en esta concepción, utilizando el humor como catalizador del aprendizaje al crear conexiones emocionales positivas que refuerzan la retención de contenidos.

### **Resultados relevantes de investigaciones previas**

Numerosos estudios han evidenciado la existencia de altos niveles de estrés académico en estudiantes de secundaria. Por ejemplo, según los datos de Villán Gaona et al. (2018), el 78 % de los estudiantes evaluados en instituciones públicas presentaban niveles de estrés medio a alto, manifestando síntomas como cansancio crónico, falta de concentración y rechazo al estudio. De manera similar, en una investigación de Abarca et al. (2024), el 65 % de los estudiantes reportaron sentir estrés al participar en clases de inglés, identificándose este curso como uno de los más asociados a la ansiedad escolar.

En relación al uso del humor en contextos educativos, se ha demostrado que su incorporación en el aula impacta significativamente en la reducción del estrés. Así lo ilustra el estudio de Carrillo et al. (2023), donde estrategias humorísticas aplicadas en clases de idiomas lograron disminuir en un 48 % los niveles de ansiedad percibida por los estudiantes. En esta misma línea, los resultados de Abarca et al. (2024) revelaron que el método LEL redujo los niveles de estrés académico en un 52 % en estudiantes de secundaria, mejorando además su participación y motivación en las clases de inglés.

Respecto a la relación entre estrés académico y desempeño escolar, Villán Gaona et al. (2018) reportaron una correlación negativa de -0.64 entre ambos factores, lo que indica que, a mayor nivel de estrés, menor es el rendimiento académico. Este hallazgo refuerza la necesidad urgente de implementar estrategias que integren la dimensión emocional en los procesos de aprendizaje, priorizando el bienestar estudiantil como eje central de la práctica educativa.

### **Teorías generales y específicas relacionadas a las variables**

Desde una perspectiva psicológica y pedagógica, diversas teorías han abordado el papel del estrés en el aprendizaje y cómo el ambiente emocional del aula influye en la adquisición de conocimientos. En primer lugar, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (2002) sostiene que el aprendizaje es más efectivo cuando el

contenido se vincula con conocimientos previos y se presenta en un contexto emocionalmente favorable. Esta visión respalda directamente la lógica del método LEL, al priorizar un entorno afectivo positivo como base para el desarrollo académico.

En segundo lugar, la teoría de la ansiedad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, desarrollada por Horwitz et al. (1986), plantea que el aprendizaje de un segundo idioma implica una experiencia emocionalmente intensa, donde la ansiedad puede convertirse en una barrera que inhibe la participación y el rendimiento. Frente a este desafío, estrategias como el LEL buscan contrarrestar dicha ansiedad mediante elementos lúdicos que reducen la tensión en el aula y promueven una interacción más relajada.

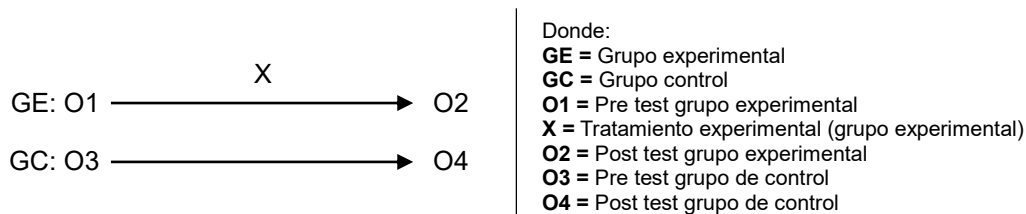
Por último, la teoría de la inteligencia emocional de Goleman (1996) destaca que la capacidad para reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas es fundamental para el éxito académico y personal. Desde esta perspectiva, el método LEL no solo desarrolla habilidades lingüísticas, sino que también fortalece la autorregulación emocional y fomenta el trabajo colaborativo entre los estudiantes.

En síntesis, el marco teórico analizado permite comprender conceptos clave como el estrés académico, el aprendizaje significativo y el método Learning English by Laughing. A través de la revisión de investigaciones empíricas, se ha evidenciado la alta incidencia del estrés académico en contextos escolares peruanos, así como la eficacia preliminar de estrategias humorísticas en la enseñanza del inglés. Las teorías revisadas —aprendizaje significativo, ansiedad lingüística e inteligencia emocional— ofrecen una base sólida para entender cómo el entorno emocional del aula se relaciona con el desempeño académico.

Sin embargo, persisten vacíos teóricos y empíricos, especialmente en la evaluación sistemática del método LEL en contextos escolares públicos peruanos con alta vulnerabilidad socioeconómica. Por ello, esta investigación no solo busca validar una estrategia innovadora de enseñanza, sino también aportar al desarrollo de prácticas pedagógicas más humanas, inclusivas y emocionalmente saludables para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

## Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo de nivel aplicativo longitudinal, con un diseño cuasiexperimental que permitió comparar los efectos del método Learning English by Laughing en los niveles de estrés de los estudiantes antes y después de su implementación. Para ello, se empleó un esquema longitudinal con dos grupos (experimental y de control), cuyo modelo se detalla a continuación:



Asimismo, se aplicó el método hipotético-deductivo, el cual permite validar las hipótesis planteadas mediante un enfoque que va de lo general a lo particular. Además, el estudio adoptó un diseño experimental al implementar el método Learning English by Laughing para demostrar su influencia en la reducción del estrés académico de los estudiantes de tercer año “B” de la Institución Educativa “Jorge Chávez”, ubicada en el distrito de Comas.

Por otro lado, la población estuvo conformada por los alumnos matriculados en la Institución Educativa Secundaria N.º 3061 “Jorge Chávez”. Se trató de una muestra no probabilística, ya que los grupos ya estaban constituidos antes del inicio de la investigación, según la organización interna de la institución. Cabe destacar que la mayoría de los estudiantes pertenecían a un contexto socioeconómico bajo, con padres que presentaban estudios primarios o secundarios incompletos, y vivían en condiciones de hacinamiento en sus hogares.

**Tabla 1**

*Población del tercer año de la Institución Educativa N° 3061 “Jorge Chávez” del Distrito de Comas-Lima*

| Año          | Sección  | Turno    | N         | %           |
|--------------|----------|----------|-----------|-------------|
| 3°           | A        | Mañana   | 25        | 32%         |
| 3°           | B        | Mañana   | 25        | 32%         |
| 3°           | C        | Mañana   | 30        | 36%         |
| <b>TOTAL</b> | <b>3</b> | <b>3</b> | <b>80</b> | <b>100%</b> |

En este caso, se empleó el lanzamiento de una moneda como técnica para seleccionar a los 25 estudiantes del 3er año “B” (grupo experimental) y a los 25 estudiantes del 3er año “A” (grupo de control).

**Tabla 2**

*Muestra del tercer año “A” y “B” de la Institución Educativa N° 3061 “Jorge Chávez” del Distrito de Comas-Lima*

| Año               | Sección “A”       | Sección “B”            | Total       |
|-------------------|-------------------|------------------------|-------------|
|                   | <b>G. CONTROL</b> | <b>G. EXPERIMENTAL</b> |             |
| 3°                | 25                | 25                     | 50          |
| <b>PORCENTAJE</b> | <b>50%</b>        | <b>50%</b>             | <b>100%</b> |

Las técnicas empleadas fueron la encuesta, el fichaje y la observación, las cuales se utilizaron para recopilar información relacionada con las variables estudiadas. En cuanto a las técnicas de campo, se implementaron las siguientes:

**a. Pre-test:** Se aplicó un cuestionario como instrumento principal a todos los estudiantes de ambos grupos antes de exponerlos al estímulo experimental. Este proceso, realizado de manera individual, tuvo como objetivo identificar el nivel de estrés académico inicial.

**b. Post-test:** Tras la intervención, el mismo cuestionario se aplicó a los dos grupos para evaluar la efectividad del método Learning English by Laughing en el grupo experimental.

Para la variable 02 (estrés académico), se empleó una encuesta adaptada del Inventario SISCO de estrés académico (Barraza, 2007), la cual constó de 22 preguntas aplicadas a ambos grupos. Adicionalmente, se utilizó una lista de cotejo para evaluar la variable 01 (implementación del método LEL), con el fin de verificar si el investigador cumplió con las actividades planificadas (Sí/No).

Respecto al seguimiento del método LEL, se aplicó una lista de cotejo exclusivamente al grupo experimental al finalizar la experiencia, con el propósito de monitorear el uso correcto de las técnicas propuestas.

En cuanto a la medición del estrés académico, se utilizó una encuesta de 23 ítems con escala Likert, basada en una adaptación del Inventario SISCO. Esta escala incluyó opciones de respuesta desde (1) Nunca hasta (5) Siempre. Cabe destacar que el instrumento fue validado por un panel de expertos compuesto por docentes con doctorado de la Universidad Enrique Guzmán y Valle y otras instituciones, quienes evaluaron aspectos como claridad, objetividad, actualidad, organización, suficiencia, intencionalidad, consistencia, coherencia, metodología y pertinencia. Para ello, se les proporcionó la matriz de consistencia, la matriz operacional de variables, el cuestionario y una ficha de validación.

Tras el análisis, el instrumento demostró una confiabilidad alta, con un promedio de calificación de 93 y un coeficiente de validación de 0.93. Asimismo, la confiabilidad se corroboró mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, confirmando que el cuestionario es consistente y adecuado para los fines de esta investigación.

Formula:

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

Donde:

$k$  = El número de ítems

$\sum s_i^2$  = Sumatoria de Varianzas de los ítems

$s_t^2$  = Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$  = Coeficiente de Alfa de Cronbach

**a. Prueba piloto y confiabilidad:** para garantizar la confiabilidad de los instrumentos, se realizó una prueba piloto con una muestra de 10 estudiantes del 3er año “A” de secundaria de la Institución Educativa N.º 3061 “Jorge Chávez” (UGEL N.º 04 Comas). Posteriormente, se aplicó el instrumento definitivo para determinar el grado de confiabilidad mediante análisis estadísticos.

**b. Análisis de consistencia interna:** la confiabilidad se estimó mediante el coeficiente Alfa de Cronbach, el cual se calculó utilizando el software SPSS para garantizar precisión en los resultados. Este método permitió evaluar la consistencia interna de los ítems y validar la estabilidad del instrumento.

El análisis estadístico del Alfa de Cronbach, procesado mediante SPSS, se resume en la Tabla 3:

**Tabla 3**

*Estadísticos de fiabilidad*

| Alfa de Crombach | Alfa de Crombach basado en ítems estandarizados | Número de preguntas |
|------------------|-------------------------------------------------|---------------------|
| 0,970            | 0,971                                           | 23                  |

El coeficiente obtenido (0,97) confirmó que el instrumento poseía una confiabilidad clasificada como excelente.

## Resultados

La distribución de los datos se refleja en las puntuaciones obtenidas por los grupos control y experimental antes y después de la intervención. De acuerdo con los resultados descriptivos del análisis realizado con el programa SPSS para los pre-test y post-test de ambos grupos, en las distintas dimensiones se observan los siguientes hallazgos:

**Tabla 4**

*Pre test grupo control. Variable II: Estrés*

|        |              | Frecuencia | Porcentaje   | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|--------|--------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| Válido | MEDIO        | 9          | 36,0         | 36,0              | 36,0                 |
|        | ALTO         | 16         | 64,0         | 64,0              | 100,0                |
|        | <b>Total</b> | <b>25</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>      |                      |

La Tabla 4 muestra que el 64 % de los estudiantes del grupo control (16 de 25) experimenta estrés alto, el 36 % (9 estudiantes) estrés medio, y ninguno (0 %) estrés bajo. Estos datos reflejan que todos los estudiantes del grupo enfrentan niveles preocupantes de estrés, lo que refuerza la urgencia de implementar soluciones, tal como se plantea en los objetivos de la investigación.



**Tabla 5**  
Pre test grupo experimental. Variable II: Estrés

|               |              | Frecuencia | Porcentaje   | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|--------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| <b>Válido</b> | MEDIO        | 6          | 24,0         | 24,0              | 24,0                 |
|               | ALTO         | 19         | 76,0         | 76,0              | 100,0                |
|               | <b>Total</b> | <b>25</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>      |                      |

En la Tabla 5, se observa que 19 de los 25 estudiantes del grupo experimental (76 %) presentan un nivel alto de estrés, mientras que 6 estudiantes (24 %) se ubican en un nivel medio. Por su parte, ningún estudiante (0 %) registró un nivel bajo de estrés. Estos resultados indican que la gran mayoría del grupo experimental manifiesta niveles de estrés medio o alto, lo que confirma la necesidad de intervenir en esta problemática, en consonancia con los objetivos específicos de la Variable II de la investigación.

**Tabla 6**  
Post test grupo control. Variable II: Estrés

|               |              | Frecuencia | Porcentaje   | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|--------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| <b>Válido</b> | MEDIO        | 9          | 36,0         | 36,0              | 36,0                 |
|               | ALTO         | 16         | 64,0         | 64,0              | 100,0                |
|               | <b>Total</b> | <b>25</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>      |                      |

En la Tabla 6, se observa que 16 de los 25 estudiantes del grupo control (64 %) presentan un nivel alto de estrés, mientras que 9 estudiantes (36 %) se ubican en un nivel medio. Por otro lado, ningún estudiante (0 %) registró un nivel bajo de estrés. Estos resultados evidencian que la totalidad del grupo control manifiesta niveles medio o alto de estrés, lo que confirma la persistencia del problema en este grupo, en concordancia con las premisas planteadas en la propuesta de investigación.

**Tabla 7**  
Post test grupo experimental. Variable II: Estrés

|               |              | Frecuencia | Porcentaje   | Porcentaje válido | Porcentaje acumulado |
|---------------|--------------|------------|--------------|-------------------|----------------------|
| <b>Válido</b> | BAJO         | 12         | 48,0         | 48,0              | 48,0                 |
|               | MEDIO        | 7          | 28,0         | 28,0              | 76,0                 |
|               | ALTO         | 6          | 24,0         | 24,0              | 100,0                |
|               | <b>Total</b> | <b>25</b>  | <b>100,0</b> | <b>100,0</b>      |                      |

En la Tabla 7, se observa que 12 de los 25 estudiantes del grupo experimental (48 %) presentan un nivel bajo de estrés, mientras que 7 estudiantes (28 %) se ubican en un nivel medio. Por su parte, 6 estudiantes (24 %) registran un nivel alto de estrés. Estos resultados permiten deducir que más de la mitad del grupo (76 %) ha logrado reducir sus índices de estrés a niveles medio o bajo, lo que evidencia un avance significativo en la efectividad del método aplicado.

**Tabla 8***Prueba Mann-Whitney U para la hipótesis general pruebas independientes POST TEST*

|        | GRUPO        | N  | Rangos de la media | Suma de rangos |
|--------|--------------|----|--------------------|----------------|
| POSTV2 | CONTROL      | 25 | 33,86              | 846,50         |
|        | EXPERIMENTAL | 25 | 17,14              | 428,50         |
|        | Total        | 50 |                    |                |

**Tabla 9***Prueba de rangos firmados de Mann-Whitney U pruebas independientes*

| POSTV2                 |         |
|------------------------|---------|
| Mann-Whitney U         | 103,500 |
| Wilcoxon W             | 428,500 |
| Z                      | -4,059  |
| Asymp. Sig. (2-tailed) | ,000    |

En las Tablas 8 y 9, correspondientes a los resultados del post-test de los grupos control y experimental, se aplicó la prueba de Mann-Whitney U. El valor de significación bilateral obtenido (Sig. bilateral = 0,000) resultó inferior al umbral de significancia preestablecido ( $\alpha = 0,05$ ), lo que permite rechazar la hipótesis nula ( $H_0$ ). De este modo, se confirma la aceptación de la Hipótesis 1 con un nivel de confianza del 95 %.

Estos hallazgos proporcionan evidencia estadística robusta para afirmar que existen diferencias significativas entre los post-tests de ambos grupos. En términos prácticos, el grupo experimental registró un nivel de estrés considerablemente menor que el grupo control tras la intervención, lo que valida la eficacia del método aplicado en la reducción del estrés académico.

## Discusión

Los resultados de esta investigación evidencian que la implementación del método Learning English by Laughing

contribuyó significativamente a reducir el estrés académico en estudiantes de secundaria de una institución pública en Comas (Lima). Este hallazgo se alinea con estudios previos que destacan el humor y la risa como recursos pedagógicos transformadores (Abarca et al., 2024; Villán et al., 2018; Vásquez-Villanueva et al., 2022), los cuales no solo fomentan un clima emocional positivo, sino que también mejoran la predisposición cognitiva hacia el aprendizaje.

En el ámbito específico del aprendizaje de idiomas, el humor ha sido reconocido como una estrategia eficaz para mejorar la atención, motivación y retención de información (Stevick, 1980; LeDoux, 1996). Particularmente, en contextos donde la ansiedad actúa como barrera (Horwitz et al., 1986; MacIntyre et al., 1997), la risa opera como un mecanismo que reduce bloqueos afectivos, facilitando un entorno más receptivo y relajado. Estos resultados refuerzan la Hipótesis del Filtro Afectivo de Krashen (1985), la cual postula que los factores emocionales influyen en la adquisición lingüística: al disminuir este filtro mediante la risa, se potencia la participación estudiantil y se reduce la tensión académica.

A su vez, los hallazgos reafirman las perspectivas de Gardner & MacIntyre (1992) sobre el impacto de variables afectivas —como motivación, autoestima y ansiedad— en la adquisición de segundas lenguas. Del mismo modo, el modelo de Gardner (1985) sobre psicología social del aprendizaje subraya el rol de las actitudes positivas en este proceso. En línea con esto, Reid (1999) argumenta que la dimensión afectiva no debe subestimarse, ya que incide directamente en el compromiso del estudiante.

Por otro lado, investigaciones como las de Scovel (1978) y Spolsky (1989) advirtieron que la ansiedad excesiva puede deteriorar el desempeño lingüístico, incluso con input adecuado. En contraste, un ambiente lúdico y empático —como el promovido por el LEL— puede fortalecer la competencia comunicativa al reducir el estrés, tal como lo respaldan Skehan (1989) y Stevick (1999) al analizar la relación entre emociones, memoria y aprendizaje.

Cárdenas, B., Jalixto, H., Castillo, L., Ascarza, K., Rojas, Y., & Rodríguez-Barboza, J. (2026). Eficacia del método "Learning English by Laughing" para disminuir el estrés en estudiantes de inglés. *Revista InveCom*, 6(1). 1-10. <https://zenodo.org/records/15253147>



En el contexto peruano, marcado por desigualdades educativas y limitaciones emocionales en el aula (Ministerio de Educación, 2016; Cárdenas, 2012), el LEL se presenta como una alternativa innovadora adaptada a realidades socioculturales. Además, el uso de humor culturalmente relevante fomenta un sentido de pertenencia y participación, potenciando la internalización del idioma, en sintonía con los modelos no nativos del inglés propuestos por Kachru (1986).

Finalmente, ante la creciente relevancia global del inglés (Fernández, 2025), metodologías como el LEL no solo responden a necesidades académicas, sino que desarrollan competencias globales, formando estudiantes con habilidades comunicativas que trascienden lo técnico. Como advirtiera Barraza (2004), reducir el estrés académico no solo mejora el rendimiento, sino que previene consecuencias emocionales complejas en la trayectoria educativa.

En síntesis, esta investigación no solo valida empíricamente el enfoque afectivo en el aprendizaje de idiomas, sino que propone nuevas vías pedagógicas centradas en el bienestar emocional, posicionando la risa no como un recurso accesorio, sino como una herramienta esencial para construir aprendizajes significativos.

## Conclusiones

El estudio demostró que el método Learning English by Laughing impacta significativamente en la reducción del estrés académico de estudiantes de 3er año de la especialidad de inglés de la Institución Educativa "Jorge Chávez" (UGEL 04 - Comas). Según los resultados del post-test del grupo experimental, el 64 % de los estudiantes presentó un nivel bajo de estrés, el 36 % un nivel medio, y ninguno registró un nivel alto. Estos hallazgos fueron validados estadísticamente mediante la prueba de Wilcoxon, que arrojó un valor de 14,50 y una significancia bilateral de 0,000, confirmando así la efectividad del método.

La marcada diferencia entre los grupos control y experimental resalta el potencial del LEL para transformar el contexto educativo y mejorar la calidad de los aprendizajes. Además, la aplicación del método se mostró eficaz para reducir el estrés en las cuatro dimensiones evaluadas: problemas académicos, reacciones físicas negativas, reacciones psicológicas negativas y comportamientos negativos.

Este impacto se observó específicamente en los estudiantes de 3er año "B" del área de inglés de la mencionada institución, lo que sugiere que el LEL podría replicarse como estrategia didáctica innovadora en contextos similares.

## Referencias

- Abarca Vázquez, M. G., Rugerio Ramos, M., Barranco Cuevas, I. A., Ramírez Dueñas, L. K., & Cabrera Jimenez, M. (2024). Risa y aprendizaje: cómo el humor y la risa transforman el entorno educativo. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(6), 3575-3582. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i6.15110](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i6.15110)
- Barraza, A. (2004). El estrés académico en los alumnos de postgrado. *Psicología Científica.com*. <https://psicologiacientifica.com/estres-academico-postgrado>
- Cárdenas B. (2012). Using popular English songs as a didactic strategy in TEFL and its influence in the communicative competence in the fourth-grade students at "Jorge Chavez" school in Comas, Peru, 2011 [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstreams/6103eb47-3b7f-4ef2-8e9f-214fa623cd50/download>
- Fernández, R. (2025). Los idiomas más hablados en el mundo en 2024. Statista. <https://es.statista.com/estadisticas/635631/los-idiommas-mas-hablados-en-el-mundo/#:~:text=El%20ingl%C3%A9s%20es%20en%202023,esta%20lengua%20como%20segundo%20idioma>
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. (1992). A student's contributions to second language acquisition. Part 1: Cognitive variables. *Language Teaching*, 25, 211-220. <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/students-contributions-to-second-language-learning-part-i-cognitive-variables/9BCA1B3F715C75F0664F5EA8DA2570C0>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold. <https://doi.org/10.1037/h0083787>
- George, D., & Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Allyn & Bacon. <https://www.scirp.org/reference/ReferencesPapers?ReferenceID=1457632>
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70(2), 125-132 <https://www.jstor.org/stable/327317>
- Kachru, B. (1986). *The Alchemy of English: The spread, functions and models of non-native Englishes*. Pergamon Press.

- Krashen, S. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. Longman.
- LeDoux, J. (1996). *The Emotional Brain*. Simon & Schuster.
- MacIntyre, P.D., Noels, K.A. & Clément, R. (1997). Biases in self-ratings of second language proficiency: the role of language anxiety. *Language Learning*, 47(2), 265-287.
- Ministerio de Educación. (2016). *Curricular Nacional de la Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación. <https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Reid, J. (1999). Affect in the classroom: problems, politics and pragmatics. In J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 297-306). Cambridge University Press.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford University Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 29-42
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. Edward Arnold.
- Spolsky, B. (1989). *Conditions for Second Language Learning*. Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1980). *Teaching Languages: a Way and Ways*. Newbury House.
- Stevick, E. W. (1999). Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry. In J. Arnold (Ed.). *Affect in Language Learning* (pp. 43-57). Cambridge University Press.
- Vásquez-Villanueva, S., Vásquez-Campos, S., Briceño, L., Vásquez-Villanueva, C., & Vásquez-Villanueva, L. (2022). La risa: niveles y factores demográficos, en el contexto de la Covid-19. *Revista de la Facultad de Medicina Humana*, 22(1), 50-59. [http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312022000100050&script=sci\\_arttext&tlng=en](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2308-05312022000100050&script=sci_arttext&tlng=en)
- Villán Gaona, J., Gaona Ordoñez, C., & Carrero Gutiérrez, Z. (2018). Risoterapia: una terapia complementaria a la medicina occidental. *Revista Med*, 26(2), 36-43. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-52562018000200036&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-52562018000200036&lng=en&tlng=es)

#### CONTRIBUCIÓN DE LA AUTORÍA:

1. Conceptualización: Bluidson Pablo Cárdenas Ledesma.
2. Curación de datos: Liliana Isabel Castillo Vento.
3. Análisis formal: Liliana Isabel Castillo Vento.
4. Investigación: Bluidson Pablo Cárdenas Ledesma y Jhonny Richard Rodríguez Barboza.
5. Metodología: Hans Manuel Jalixto Erazo.
6. Dirección del proyecto: Hans Manuel Jalixto Erazo.
7. Recursos: Karina Mercedes Ascarza Hinostroza.
8. Software: Hans Manuel Jalixto Erazo.
9. Validación: Jhonny Richard Rodríguez Barboza.
10. Redacción - corrección de pruebas y edición: Yanina Elizabeth Rojas Camacho.