



UNIVERSIDAD PERUANA
CAYETANO HEREDIA

Facultad de
Psicología

RELACIÓN ENTRE ESTILOS DE HUMOR Y ESTILOS DE APRENDIZAJE CON EL
RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE UN INSTITUTO SUPERIOR DE
LIMA METROPOLITANA

TESIS PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

AUTORA: ROXANA ALVAREZ CASTILLO

ASESOR: DR. GIANCARLO OJEDA MERCADO

LIMA – PERÚ

2025

DECLARACIÓN DE ORIGINALIDAD

Los egresados:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES
1.	Alvarez Castillo, Roxana
2.	

(Agregar filas adicionales si hay más autores)

Pertenecientes al programa de la carrera profesional de Psicología, autores del trabajo titulado: **Relación entre los estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un Instituto Superior de Lima Metropolitana**, el cual ha sido elaborado, sustentado y aprobado, según corresponda, para optar por el título profesional bajo la modalidad de Tesis.

En calidad de docentes asesores de la Universidad Peruana Cayetano Heredia:

N°	APELLIDOS Y NOMBRES DEL DOCENTE	FACULTAD	NIVEL DE ASESORIA
1.	Ojeda Mercado, Giancarlo	Psicología	Asesor
2.			

Declaramos que el contenido del presente documento es original y que las citas y referencias a otros autores cumplen con las normas académicas establecidas. En ese sentido, hacemos constar que:

- El documento presenta un porcentaje de similitud de 20%, según el reporte emitido por el software Turnitin® (identificador de entrega:3313033756; fecha de entrega:13-08-2025).
- Tras una revisión detallada del reporte y del contenido del trabajo en cuestión, no se han identificado indicios de plagio.
- Se certifica que el documento respeta los principios de integridad académica y cumple con los requisitos institucionales de originalidad.

Lugar y fecha: Lima, 05 de septiembre de 2025



Firma del asesor
N° DNI: ...07881887.....
ORCID: ...0000-0001-6088-0327...

MIEMBROS DEL JURADO

Mg. Elena Esther Yaya Castañeda

Presidente

Mg. Susana Elizabeth Mamani Guerra

Vocal

Mg. Jennifer Denisse Carrasco Tacuri

Secretaria

DEDICATORIA

A mi familia, en especial a mi padre Allende y a mi abuela Teo, por su amor incondicional y por enseñarme el valor del esfuerzo y la perseverancia.

Y a todos los jóvenes estudiantes de educación superior, por recordarme que la resiliencia, la motivación y la empatía pueden convertir cualquier desafío en una oportunidad.

AGRADECIMIENTOS

A mis tías Iris y Helga, y a mi tío Marino, por ser, incluso en la distancia, una fuente constante de afecto y motivación.

A mi abuelo Marino, quien desde el cielo me inspira a ser valiente y perseverante.

A mis amigos de la vida universitaria: Diana, Less, Mishel, Reinita, Rubén y Vane, por su amistad y por convertir cada espacio de aprendizaje en una experiencia especial.

A mis amigas de la infancia, Nathaly y Brillith, por su presencia constante, apoyo y cariño.

A mis amigos Victoria, Joha y Javier, por su aliento permanente y buen humor.

A mi amigo David, quien desde el cielo me recuerda la importancia de la empatía y la resiliencia.

A mi asesor, el Dr. Giancarlo, por su orientación, paciencia, compromiso y valiosas recomendaciones durante el desarrollo de esta investigación.

A la institución que me permitió llevar a cabo el estudio, en especial a la Ing. Lucila, por el respaldo y las facilidades brindadas.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN

ABSTRACT

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3
1.1 Planteamiento del problema.....	3
1.2 Justificación e importancia del problema	9
1.3 Limitaciones de la investigación.....	11
1.4 Objetivos de la investigación	11
1.4.1 Objetivo General.....	11
1.4.2 Objetivos Específicos	12
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	14
2.1 Aspectos conceptuales pertinentes.....	14
2.1.1 Sentido del humor.....	14
2.1.2 Aprendizaje.....	22
2.1.3 Rendimiento académico	31
2.2 Investigaciones en torno al problema investigado	34
2.2.1 Investigaciones Nacionales.....	34
2.2.2 Investigaciones Internacionales	40
2.3 Definiciones conceptuales y operacionales de variables	47
2.3.1 Definición conceptual de los estilos de humor.....	47
2.3.2 Definición operacional de estilos de humor.	48
2.3.3 Definición conceptual de los estilos de aprendizaje	48
2.3.4 Definición operacional de los estilos de aprendizaje.....	48
2.3.5 Definición conceptual de rendimiento académico.....	49
2.3.6 Definición operacional de rendimiento académico	49
2.4 Hipótesis	51
2.4.1 Hipótesis General:	51

2.4.2 Hipótesis Específicas:.....	51
CAPÍTULO III: MÉTODO	53
3.1 Nivel y tipo de investigación	53
3.2 Diseño de investigación	53
3.3 Población.....	53
3.3.1 Descripción de la población	53
3.3.2 Descripción de la muestra y método de muestreo	54
3.3.3 Criterio de inclusión.....	55
3.3.4 Criterio de exclusión	55
3.3.5 Criterio de eliminación	55
3.4 Instrumentos.....	55
3.4.1 Estilos de humor	55
3.4.2 Estilos de aprendizaje	57
3.4.3 Rendimiento académico	58
3.5 Procedimiento	59
3.5.1 Consideraciones éticas.....	61
3.5.2 Plan de análisis de datos	62
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	63
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN	74
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	84
RECOMENDACIONES	86
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	87
ANEXOS	

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo conocer la relación entre los estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior de un instituto de Lima Metropolitana-2024. El estudio fue de nivel básico, de tipo no experimental, transversal y con diseño correlacional. La muestra estuvo conformada por 91 estudiantes, con edades entre 18 y 44 años, seleccionados mediante muestreo probabilístico aleatorio simple. Se utilizaron el Cuestionario de Estilos de Humor (Martin, 2003) y el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje de Honey-Alonso (Alonso y Honey, 1994). Los resultados del análisis de correlación múltiple indicaron una relación débil entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico ($R=0.28$), lo cual resalta la importancia de explorar otras variables que podrían estar relacionadas. En cuanto a los estilos predominantes, el estilo de humor de mejoramiento personal fue el más frecuente en ambos sexos. Respecto a los estilos de aprendizaje, el reflexivo predominó en las mujeres, mientras que en los varones fueron más comunes los estilos reflexivo y teórico. Estos resultados sugieren que la relación entre los estilos de humor y aprendizaje con el rendimiento académico es limitada, lo cual destaca la necesidad de explorar otras variables en futuras investigaciones.

Palabras claves: *Estilos de humor, estilos de aprendizaje, rendimiento académico, educación superior.*

ABSTRACT

This study aimed to examine the relationship between humor styles and learning styles with academic performance among higher education students from an institute in Metropolitan Lima during 2024. A basic-level, non-experimental, cross-sectional, correlational design was employed. The sample consisted of 91 students aged between 18 and 44 years, selected through simple random probability sampling. The Humor Styles Questionnaire (Martin, 2003) and the Honey-Alonso Learning Styles Questionnaire (CHAEA; Alonso & Honey, 1994) were used as instruments. The results of the multiple correlation analysis revealed a weak relationship between humor styles and learning styles with academic performance ($R = .28$), suggesting that other variables may influence students' academic outcomes. Regarding predominant styles, the self-enhancing humor style was the most frequent in both male and female participants. In terms of learning styles, the reflective style predominated among women, while reflective and theoretical styles were more common among men. These findings indicate that the relationship between humor and learning styles with academic performance is limited, emphasizing the importance of exploring additional factors in future research.

Keywords: *Humor styles, learning styles, academic performance, higher education.*

INTRODUCCIÓN

El rendimiento académico es un indicador fundamental en el ámbito educativo, pues refleja el nivel de aprendizaje y desempeño de los estudiantes. Según Llano y Machuca (2023), este desempeño es el producto de diferentes factores, entre ellos el sistema educativo, la influencia social y familiar, así como características individuales de cada estudiante. En este sentido, se han identificado múltiples aspectos que se relacionan con el aprendizaje, los cuales pueden clasificarse en factores personales, sociofamiliares y pedagógico-didácticos. A partir de estos hallazgos, el rendimiento académico puede entenderse como el logro alcanzado por un estudiante en relación con un curso o materia, en función de objetivos y metas establecidas. Purisaca (2021) sostiene que dicho rendimiento puede estar condicionado por el contexto educativo y las estrategias de enseñanza utilizadas.

Entre los factores que se relacionan con el rendimiento académico, destacan los estilos de aprendizaje, que determinan como los estudiantes procesan, organizan y retienen la información (Honey y Alonso, 1994 citado por Sinchigalo, 2022). Asimismo, los estilos de humor, definidos como las distintas formas en que los individuos utilizan el humor en su vida cotidiana, pueden influir en la motivación, el afrontamiento del estrés y las relaciones interpersonales dentro del contexto educativo (Martin, 2008). Estas variables psicológicas pueden desempeñar un papel clave en el desempeño académico, ya que se relacionan con la forma en que los estudiantes enfrentan los desafíos académicos y asimilan nuevos conocimientos.

La relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ha sido ampliamente estudiada. En cambio, el papel de los estilos de humor en este ámbito ha recibido menos atención. Córdova y Jarufe (2022) proponen que ciertos estilos de humor, como el afiliativo y el de mejoramiento personal, pueden favorecer un ambiente positivo para el

aprendizaje, mientras que otros, como el humor agresivo, podrían interferir de manera perjudicial en el desempeño académico y bienestar emocional. No obstante, la evidencia sobre cómo interactúan estas variables en conjunto sigue siendo limitada, especialmente en estudiantes de educación superior en Lima Metropolitana.

Por lo tanto, se propuso analizar la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un instituto superior de Lima Metropolitana durante el año 2024. Se pretende determinar si estas variables guardan una posible relación con el desempeño académico y si los estilos de humor y estilos de aprendizaje se vinculan con mejores resultados. De este modo, el estudio busca contribuir a la comprensión de esta relación, proporcionando información que podría ser útil para diseñar futuras estrategias educativas orientadas a mejorar el rendimiento académico a partir de variables psicológicas.

Este estudio es relevante porque permitirá comprender mejor los factores psicológicos que se relacionan con el rendimiento académico, proporcionando información valiosa para el desarrollo de estrategias pedagógicas y de orientación educativa que fomenten un aprendizaje más efectivo y un ambiente académico más saludable.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Planteamiento del problema

La etapa de educación superior implica un conjunto de demandas emocionales, académicas y sociales que los jóvenes enfrentan con el fin de alcanzar objetivos establecidos en cada ciclo, lo cual se vincula con la continuidad de su trayectoria formativa, culminación de sus carreras profesionales y su integración en el ámbito laboral. Según López (2025), el inicio de la formación profesional representa una etapa de transición significativa, caracterizada por evaluaciones constantes, diversidad de asignaturas, carga horaria, duración de las clases, aplicación de metodologías pedagógicas innovadoras y la necesidad de adaptarse a un nuevo entorno educativo. Mendoza et al. (2022) indican que, ante la ausencia de estrategias de afrontamiento adecuadas, los estudiantes pueden presentar dificultades académicas y emocionales, especialmente considerando las demandas de sus contextos sociales, familiares e interpersonales.

La formación profesional está asociada con indicadores de desarrollo humano, como el acceso a empleo y condiciones de vida más estables. La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), resalta que la educación puede contribuir a la reducción de la pobreza, fomentar la cultura, la innovación, y promover entornos saludables. En este marco, la educación superior debe garantizar estándares de calidad con el objetivo de formar estudiantes con conocimientos pertinentes y competencias que les permitan responder a los desafíos contemporáneos. En consonancia con este enfoque, el Marco de Acción Educación 2030 establece políticas, estrategias y propuestas orientadas a mejorar la educación en todos sus niveles, subrayando la necesidad de comprender las dimensiones afectivas, cognitivas, actitudinales y sociales de los estudiantes (UNESCO, 2023).

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su Plan de Acción Integral sobre la

salud mental 2013-2030, propone estrategias de protección y prevención en salud mental dirigidas a grupos vulnerables, incluida la población joven. Uno de sus objetivos consiste en que, para el año 2030, al menos el 80 % de los países implementen como mínimo dos programas nacionales multisectoriales enfocados en el cuidado y la prevención en salud mental, además de establecer sistemas de preparación y apoyo psicosocial frente a emergencias o desastres. Este plan enfatiza que las políticas y servicios en salud mental deben responder a las necesidades sanitarias, educativas y sociales a lo largo del ciclo vital, remarcando la importancia de la atención a la salud mental en jóvenes en etapa educativa. En el ámbito universitario, diversos estudios reportan un incremento en la prevalencia de trastornos del estado de ánimo, de ansiedad y adaptativos, los cuales pueden repercutir negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes (Purisaca, 2021).

La pandemia de COVID-19 generó consecuencias significativas en la salud mental de los jóvenes, lo que afectó su continuidad y rendimiento académico en la educación superior (Vivanco et al., 2020). Según el Informe Nacional de Juventudes en el 2021 de la Secretaría Nacional de la Juventud (SENAJU, 2022) la población joven entre 15 y 29 años asciende a 7 876 246 personas, lo que representa el 23.8 % de la población total del país; sin embargo, solo el 40 % logra iniciar y culminar estudios superiores. Asimismo, la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) del Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2022) reportó que el 32 % de los jóvenes peruanos de entre 15 y 29 años experimentaron algún tipo de dificultad relacionada con su salud mental o emocional en los 12 meses previos. Esta encuesta también evidenció una mayor prevalencia de estos problemas en mujeres jóvenes (30.2 %) en comparación con los hombres jóvenes (22.9 %).

Del mismo modo, la encuesta nacional a jóvenes estudiantes de educación superior, realizada por la Dirección General de Educación Superior Universitaria (DIGESU, 2019), reveló que el 83.1 % manifestó haber experimentado al menos una molestia emocional, siendo

las más comunes: falta de interés o motivación, cansancio, tristeza, desánimo, depresión, insomnio o sentimientos de desesperanza. Estas molestias pueden interferir con el rendimiento académico de los estudiantes, particularmente cuando las instituciones de educación superior no integran servicios de apoyo emocional dentro de su oferta formativa.

Cassaretto et al. (2022) realizaron una investigación sobre la salud mental en estudiantes universitarios peruanos. Identificaron altos niveles de malestar y conflicto emocional. Del total de participantes, el 31 % presentó ideas asociadas al suicidio, el 19.1 % pensó en quitarse la vida y el 7.9 % informó haber intentado autolesionarse al menos una vez. Además, el 61 % de los estudiantes mostró indicadores de depresión (en niveles moderado, severo y severo extremo); el 39 % presentó síntomas de ansiedad y el 32 % mostró signos de estrés (entre moderado y severo). Frente a esta situación y considerando las evidencias durante la pandemia de COVID-19, el Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) emitió la Resolución Viceministerial N.º 277-2020, que establece lineamientos orientados a mejorar la atención en salud mental en estudiantes de educación superior. Sin embargo, no se han encontrado estudios que documenten la implementación sistemática de estas normativas en instituciones educativas superiores.

Córdova y Jarufe (2022) hallaron una relación entre el uso del humor afiliativo y el humor de mejoramiento personal con dimensiones favorables del bienestar, mientras que el uso del humor de descalificación personal y el humor agresivo se asoció con dimensiones negativas. El humor puede manifestarse a través de diferentes estilos, clasificados como adaptativos (humor afiliativo y de mejoramiento personal), cuando se relacionan con bajos niveles de depresión y altos niveles de satisfacción académica, autoestima y bienestar general (Edwards y Martin, 2010). Por otro lado, Toribio et al. (2022) señalan que el humor puede emplearse de manera desadaptativa, como en el caso del humor agresivo o de descalificación personal, lo cual, según algunos estudios, puede estar relacionado con mayores niveles de

conflicto interpersonal y menor eficacia en la resolución de problemas. En este sentido, la incorporación de estrategias de apoyo psicológico en las instituciones de educación superior podría contribuir a reducir la estigmatización de los trastornos mentales y favorecer un desarrollo integral en los estudiantes, dado que estudios han evidenciado que la salud mental se asocia con un mayor nivel de resiliencia y desempeño académico (Regalado et al., 2023).

En cuanto a los estilos de aprendizaje, la UNESCO (2017) destaca la importancia de identificar los estilos de aprendizaje en los estudiantes de educación superior, ya que conocer cómo aprenden y qué herramientas o estrategias emplean permite comprender mejor sus resultados académicos y optimizar las metodologías de enseñanza. En el contexto peruano, el Proyecto Educativo Nacional al 2036; plantea objetivos orientados a mejorar los resultados educativos y a promover una educación de calidad. Estos objetivos incluyen: 1.- Vida ciudadana; que se busca consolidar la vida democrática e institucional en todos los niveles educativos. 2.- Inclusión y equidad; orientada a garantizar igualdad de oportunidades considerando las necesidades, características e intereses de todas las personas. 3.- Bienestar socioemocional; que prioriza la salud mental mediante el desarrollo de la autonomía, la inteligencia emocional y la motivación académica, así como la promoción de hábitos saludables y disciplina en el aprendizaje.

Comprender a fondo los estilos de aprendizaje de los estudiantes es fundamental, ya que esta comprensión permite diseñar estrategias didácticas adaptadas a las diversas formas en que los estudiantes procesan la información (López, 2024). Por el contrario, la falta de conocimiento sobre estos estilos se ha asociado con limitaciones en la adaptación de métodos de enseñanza eficaces y dificultades en el rendimiento académico. En esta línea, Lobato (2019) indica que el aprendizaje adquiere mayor relevancia cuando el estudiante se encuentra motivado y comprometido emocionalmente, ya que conocer su propio estilo de aprendizaje incrementa la confianza en sí mismo y favorece un desempeño académico más efectivo.

Meza (2020) identificó en su estudio que el 83% de los jóvenes participantes desconocían cuál era su estilo de aprendizaje predominante. Esta falta de conocimiento dificultaba su capacidad para adaptarse a diversos hábitos de estudio y para organizar adecuadamente su tiempo. No obstante, al reconocer el estilo de aprendizaje con mayor predominancia en ellos, hubo una mejora significativa en su organización, en su rendimiento académico y en aspectos relacionados con su motivación y autoconfianza.

Diversas organizaciones nacionales e internacionales promueven planes estratégicos y propuestas de acción orientadas a garantizar la salud mental y el bienestar socioemocional de los jóvenes en el contexto educativo. Sin embargo, los indicadores actuales muestran resultados distintos a los esperados. Según la Encuesta Nacional de Hogares (ENAH) del INEI (2022), 46 de cada 100 jóvenes menores o iguales a 30 años interrumpieron sus estudios en educación superior. Aunque a nivel global ha aumentado el acceso de jóvenes a la educación superior, no todos logran recibir una formación de calidad. Entre los factores asociados se encuentran la falta de propuestas académicas atractivas, la limitada preparación para afrontar las exigencias académicas, y la ausencia de estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren la diversidad estudiantil y el acompañamiento socioemocional.

Los estilos de humor y estilos de aprendizaje han demostrado tener influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de educación superior; debido a que las emociones y el uso del humor cumplen un papel importante en los procesos cognitivos, como la atención y la motivación, los cuales afectan la forma en que los estudiantes aprenden (Mudiono, 2019). Desde el enfoque psicológico del aprendizaje, se ha identificado una relación significativa entre el bienestar emocional y el rendimiento académico, dado que un estado emocional favorable facilita funciones mentales como la concentración, la memoria y el autocontrol en contextos de estrés o presión académica (Puertas et al., 2020). Asimismo, Llanos y Machuca (2023) sostienen que el rendimiento académico no solo depende de las calificaciones, sino que está

determinado por la interacción de factores internos (como las habilidades emocionales y cognitivas) y externos (como el entorno familiar y educativo).

En el contexto actual, el instituto superior en el que se desarrolló la presente investigación ha reportado un incremento de estudiantes que solicitan orientación psicológica debido a dificultades de concentración en las diferentes clases (virtuales y presenciales); presencia de síntomas asociados al estrés, la ansiedad y posibles casos de depresión. Asimismo, se han observado problemas en la interacción social, especialmente al realizar trabajos grupales, lo cual podría estar relacionado con un menor rendimiento académico y dificultades en las habilidades de afrontamiento ante situaciones sociales en el ámbito educativo. Regalado et al. (2023) destacan que, si bien las instituciones de educación superior suelen enfocarse en el logro de metas académicas, es fundamental reconocer que el bienestar emocional de los estudiantes es un factor clave para su desarrollo integral, su desempeño académico y futuro profesional.

Igualmente, estos autores subrayan la importancia de identificar cómo responden los jóvenes ante las demandas emocionales y académicas, con el fin de desarrollar estrategias para gestionar adecuadamente conflictos intrapersonales y sociales en los distintos entornos de estudio. Dichas demandas afectan tanto al ámbito académico como social, lo que implica que las instituciones consideren factores del contexto sociocultural que influyen en el rendimiento académico, como el estrés, la ansiedad, los problemas de aprendizaje, las dificultades de atención y concentración, la depresión, la sensación de soledad, la irritabilidad y ciertos rasgos de personalidad. Además, el entorno de la educación superior puede constituirse en un espacio propicio para el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión ética, contribuyendo así a una formación integral (Sinchigalo et al., 2022).

En base a la revisión expuesta, se plantea la necesidad de investigar sobre los estilos de

humor, estilos de aprendizaje y su posible relación con el rendimiento académico en los estudiantes de educación superior. Considerando que el humor y el aprendizaje se ven influenciados por el contexto social y las interacciones con el entorno (Mudiono, 2019), podría plantearse que el estilo de humor dominante en un estudiante influye en su forma de aprender. En esta línea, Gabotto (2021) argumenta que el humor puede favorecer el aprendizaje, ya que la conexión entre el contenido y lo humorístico mantiene la mente centrada en la información que se recibe. Así, el humor estimula la actividad cognitiva de manera más eficaz que cuando la información se presenta de forma directa, fortaleciendo las capacidades cognitivas y fomentando una mayor afinidad con un estilo de aprendizaje predominante (Llano y Machuca, 2023).

Por ello, la investigación pretende incrementar la evidencia empírica con respecto a los estilos de humor, estilos de aprendizaje y rendimiento académico, en estudiantes de educación superior. En ese sentido, se formula la pregunta: ¿Cuál es la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un Instituto Superior de Lima Metropolitana?

1.2 Justificación e importancia del problema

El estudio de la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico resultó pertinente, ya que permitió comprender cómo estas variables interactúan en estudiantes de educación superior. Esta pertinencia se respaldó en los hallazgos de Córdova y Jarufe (2022), quienes señalaron que la práctica del humor adaptativo facilita el afrontamiento de situaciones estresantes, favorece el mantenimiento de emociones positivas y potencia la adaptabilidad para optimizar los procesos de aprendizaje. Asimismo, Urquía (2020) destacó que el humor incide en el procesamiento y la percepción de la información, promoviendo una comprensión más realista de los problemas y una mayor capacidad de

adaptación.

Los resultados de la presente investigación aportaron información relevante para la mejora de la calidad educativa en la institución donde se desarrolló el estudio. Las contribuciones principales se detallan a continuación:

A nivel teórico, la investigación proporcionó información detallada sobre los aspectos conceptuales involucrados en los estilos de humor, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de educación superior. Este conocimiento puede servir como base para futuras investigaciones que busquen relacionar estas variables con otros constructos psicológicos y en contextos educativos diversos. La necesidad del estudio se evidenció mediante una revisión realizada en mayo de 2025 en el Repositorio Nacional Digital de Ciencia, Tecnología e Innovación (ALICIA) y en el Registro Nacional de Trabajos de Investigación (RENATI), en los cuales se identificaron investigaciones sobre estilos de aprendizaje y rendimiento académico, pero no estudios que analizaran la relación entre los estilos de humor y el rendimiento académico, ni entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje. En ese sentido, este estudio constituye un antecedente relevante para el campo.

A nivel social, los resultados constituyen un aporte importante para la institución, ya que contribuyeron al fortalecimiento del bienestar emocional y académico de los estudiantes, en concordancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ONU, 2018). Asimismo, la información obtenida en el presente estudio puede resultar de gran utilidad para los profesionales de la salud mental en el ámbito educativo, incluidos orientadores y psicólogos educativos.

A nivel práctico, las autoridades de la institución se beneficiaron al conocer los estilos de humor y estilos de aprendizaje predominantes en su alumnado, los cuales sirvieron como indicadores generales de bienestar emocional y académico de los estudiantes. A partir de esta

información, podrán diseñar intervenciones a favor de la salud mental y del desempeño académico de los estudiantes, así como desarrollar talleres y programas de orientación centrados en fortalecer las estrategias asociadas a los estilos de humor y estilos de aprendizaje más representativos.

Con los hallazgos obtenidos en el estudio, se pueden sustentar propuestas institucionales como programas de prevención, promoción e intervención orientados a los distintos estilos de aprendizaje, con el propósito de mejorar el desempeño académico y disminuir el estrés, la ansiedad y la baja motivación al logro (Tarazona et al., 2021). De la misma manera, esta investigación puede servir como base para futuros estudios y el diseño de programas destinados a reducir la deserción académica, aumentar el bienestar socioemocional de los estudiantes y promover mejoras en el modelo de enseñanza y aprendizaje del instituto.

De esta manera, la importancia del presente estudio queda justificada según los criterios de conveniencia, valor teórico e impacto social (Hernández y Mendoza, 2018).

1.3 Limitaciones de la investigación

El presente estudio no tuvo como objetivo generalizar los resultados a otros institutos de educación superior; por lo tanto, los hallazgos fueron representativos únicamente de la institución en la que se recolectaron los datos.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

- Conocer la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

1.4.2 Objetivos Específicos

- Identificar el estilo de humor predominante en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar el estilo de aprendizaje predominante en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la frecuencia por estilos de humor según sexo en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la frecuencia por estilos de aprendizaje según sexo en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de humor afiliativo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de humor de mejoramiento personal y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de humor agresivo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de humor de descalificación personal y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento

académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

- Identificar la relación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

2.1 Aspectos conceptuales pertinentes

2.1.1 Sentido del humor

El origen del término humor está relacionado directamente con la comedia y el teatro antiguo. Pascual (2014), explica que prueba de ello son las obras teatrales de Hipócrates y comedias escritas por Aristófanes que se desarrollaron el siglo V a.c. En la cultura europea el término ya era utilizado para describir a las características inusuales de los personajes, al igual que en los dramaturgos ingleses el humor estaba asociado a lo más extravagante. En la antigüedad la palabra humor tenía el significado de humedad o líquido que provenía del latín “humoris”, ya que se entendía que el ser humano poseía cuatro líquidos que eran los humores: la sangre, flema, la bilis negra y amarilla, las cuales estaban relacionadas a los órganos secretorios como el corazón, bazo, hígado y cerebro. Según Cassaretto et al. (2022), el concepto de "buen humor" históricamente se asociaba con el equilibrio y la armonía entre los cuatro humores corporales de la antigua teoría médica.

Para definir el humor, Gabotto (2021) sugiere considerar los siguientes aspectos interrelacionados: 1) Cognitivos; que se involucra a las percepciones, comprensión y creatividad. 2) Emocionales; referidos a los sentimientos, emociones, placeres e intereses. 3) Motores; que involucra a las expresiones faciales, posturas, la expresión de la risa. 4) Sociales; referido al contexto en los que ocurre la actividad que genera humor; afiliación e interacción. 5) Psicofisiológicos; referidos al cerebro, la respiración y a las hormonas. 6) Mecanismos de defensa; que mantiene relación con el inconsciente y fomenta enfrentar situaciones de trauma (Bouroncle, 2018).

El humor, dada su complejidad y naturaleza multidimensional, puede definirse de múltiples maneras, ya que implica la interacción de diversos fenómenos, incluyendo la

disposición afectiva y los elementos relacionados con la diversión o la comedia. En esta misma línea, Córdova y Jarufe (2022) señalan que, al involucrar una variedad de dimensiones, el humor influye en numerosos aspectos de la vida cotidiana, y puede manifestarse de manera tanto positiva como negativa.

Teniendo en cuenta lo anterior, el sentido del humor puede describirse como un conjunto de rasgos de carácter, capacidades para expresar la risa y hacer reír, y patrones relacionados con hábitos y rutinas, los cuales interactúan con diversos componentes, estilos y funciones del humor. De forma similar, se considera una fortaleza personal, ya que puede utilizarse como un recurso para el bienestar individual o colectivo (Seligman, 2017 citado por Atahua, 2023).

2.1.2 Estilos de humor

El humor se puede distinguir por dos tipos; a) Humor del tipo positivo: que posee el objetivo de promover una risa afiliativa y es inofensiva. b) Humor del tipo negativo; que tiende a ser agresivo, ofensivo y busca la provocación de la risa a costa de otros (Córdova y Jarufe, 2022).

En relación con los estilos de humor, diversos autores siguen la división propuesta por Martin (2011), según la cual se consideran dos estilos como adaptativos - saludables y dos no saludables- perjudiciales. Con respecto a los estilos saludables se encuentran:

- El estilo de humor afiliativo: Este estilo facilita los vínculos ya que se reducen las tensiones que se pueden presentar ante las relaciones interpersonales. En este estilo hay ausencia de la hostilidad, puesto que se da gran valor a las expresiones entretenidas como; expresar cosas graciosas, contar chistes, realizar bromas ingeniosas y espontáneas. Suelen divertir a las demás personas y expresar el agrado a través de la risa.

- El estilo de humor de mejoramiento personal: Este estilo promueve la regulación emocional, manteniendo una perspectiva y visión humorística de la vida. Es considerado como una estrategia de afrontamiento, pues motiva a las personas a alejarse de situaciones que le causan estrés o incomodidad, permitiendo disminuir emociones desagradables.

En cuanto a los estilos negativos y perjudiciales se encuentran:

- El estilo de humor agresivo: Siendo un tipo de humor ofensivo, que utiliza el sarcasmo, ironía, la manipulación y la crítica destructiva. Posee como objetivo parodiar y hacer reír a los demás a causa de alguien, incluyendo la manifestación forzosa del humor, pese a que pueda resultar inapropiado culturalmente.
- Estilo de humor de descalificación personal: Estilo que promueve el auto desprecio y uso de uno mismo como objeto de humor, con el objetivo de ser aceptado o aprobado socialmente. Se relaciona con la negación defensiva, evitación, dependencia emocional, baja auto estima, ansiedad y depresión.

2.1.3 Teorías sobre el humor

Las teorías que han considerado organizar y brindar explicaciones sobre el humor son:

- **La teoría de la superioridad**

Fue postulada por Hobbes, quien fue uno de los pioneros en trabajar e investigar términos psicológicos, como el humor, sentido del humor y la risa. Esta teoría entiende al humor como una agresión en forma de juego, permitiendo al individuo afrontar situaciones que amenazan su bienestar. Además, define el humor como una forma de agresión hostil, empleada para ofender y sostener una jerarquía o posición de superioridad impuesta. Esta teoría, una de las más antiguas sobre el concepto de "humor", describe su uso como una estrategia de afrontamiento a través de pensamientos cómicos e ironía orientada a la burla de la situación, lo

que facilita la identificación y creación de posibles soluciones (Ortiz y Yamo, 2023).

Se explica que las personas que recurren a chistes o respuestas inesperadas en una situación logran captar la atención y generar admiración, obteniendo así una sensación de superioridad al desorientar y sorprender a su audiencia. En esta perspectiva teórica, el sentido del humor se concibe como una reacción ante un conflicto, una forma de protección frente a posibles daños, utilizando frases cómicas y bromas ante situaciones, personas o experiencias percibidas como incómodas (Martin, 2005).

- **Teoría de la incongruencia cognitiva**

Según la teoría presentada por Schopenhauer, la comicidad surge de lo absurdo. Esta perspectiva cognitiva concibe el humor como una distorsión o algo que se aparta de lo habitual. La risa y el sentido del humor se manifiestan al comprender una situación sorprendente con un giro inesperado, identificando la incongruencia, incoherencia o falta de lógica en un acontecimiento, enunciado o acción (Cassaretto y Martínez, 2009). El humor se genera cuando se contrasta el nivel lógico de una situación con la aparición repentina de un elemento inusual o improbable, lo que provoca risa al percibirse como una combinación incongruente. Según Cassaretto (2022), esta teoría vincula el humor con el procesamiento cognitivo, destacando el papel de la creatividad. Además, señala que la expresión del humor depende de cómo cada individuo interpreta y procesa la información relacionada con el evento en cuestión.

- **Teoría del juego**

Teoría que explica al humor algún hábito o juego saludable, y se relaciona con las actitudes lúdicas de los niños, que se reflejan en la libertad para divertirse, imaginar y crear situaciones. Indica que el humor ayuda a conectarse con los aspectos lúdicos de la infancia y de una manera u otra liberar al estrés y rutina de la vida cotidiana en los adultos (Martin, 2005). Y hace hincapié en el apoyo que se recibe del sentido del humor para ayuda a afrontar

dificultades, fracasos y desilusiones por las cuales pueden experimentar las personas. El cual permite llegar a interpretar una situación desde un lado divertido ante un conflicto, permitiendo jugar con la realidad y transformar los inconvenientes y amenazas en absurdos de los que se puede encontrar solución; apoyando al individuo a mantener una adecuada regulación emocional, control de impulsos y mayor visión de recursos de resolución (Anaut, 2017).

- **La teoría psicoanalítica o Teoría de la liberación de la tensión**

Sigmund Freud abordó el humor en sus obras "El chiste y su relación con el inconsciente" (1905) y el artículo "Humor" (1928). Él explicó que existen dos categorías de chistes o bromas verbales: aquellas que tienen una intención o propósito específico, ya sea de cambio o defensa, y aquellas que no, aunque ambas generan placer. Las bromas con propósito permiten al individuo liberar represiones e inhibiciones, funcionando como un mecanismo de defensa o regulador emocional. Por otro lado, en las bromas sin un propósito definido, la persona libera su ingenio de manera menos consciente (Siurana, 2014, como se cita en Córdova y Jauregui, 2022).

Stora & Sandor (2000) explican que para Freud el humor es identificar el aspecto cómico de una situación. Se involucran los afectos, que a su vez dependen del tipo de humor y chiste, puesto que, de acuerdo con el contexto, puede promover a la alegría, tristeza, enojo, dolor, risas entre otras sensaciones y emociones, la cual da a entender al humor como una fuente de estrategias para lidiar con situaciones inesperadas, ya que las personas ejecutan actividades dominados por la lucha, esfuerzo y tensión; lo que excita al sistema nervioso. En ese contexto la risa actúa como aliviador ante las tensiones nerviosas garantizando el equilibrio en búsqueda de bienestar. Esta teoría concibe el humor como un mecanismo de defensa, al permitir que las personas mantengan una perspectiva realista y acertada frente a situaciones adversas (Atahua, 2023).

Esta última teoría mantiene relación con el constructo que se trabajará en este estudio (estilos de humor), ya que, a través de los estudios realizados por Martín (2011) presentaron la teoría acerca de las dimensiones del sentido del humor, de las cuales hacen referencia de la presencia del humor a nivel individual y grupal. Y del tipo adaptativo y desadaptativo (Kazarian y Martín, 2006). Dicha teoría describe cuatro estilos de acuerdo con su función (intrapersonal o interpersonal); refiriéndose al uso y aplicación del humor, la cuales pueden ser para desarrollarse a uno mismo o desarrollar vínculo con otras personas, ambos ejes presentan subdivisiones con relación al bienestar psicosocial; que son el humor que beneficia y el humor que perjudica (Martín, 2011). Las cuales se clasifican y describen de la siguiente manera:

- Estilo de humor interpersonal que beneficia, el cual tiene como propósito compartir situaciones agradables, mejorar la cohesión social y mantener la pertenencia, identificación y participación en un grupo (Humor afiliativo).
- Estilo de humor que perjudica, teniendo como función causar daño, haciendo uso del sarcasmo y manipulación sin tener en cuenta las consecuencias que puede tener y ridiculizar a los demás (humor agresivo).
- Estilo de humor intrapersonal que beneficia, que posee como objetivo reconocer las habilidades, tolerar errores y motivar a identificar soluciones adecuadas para el beneficio propio sin dañarse ni ofender a los demás (humor de mejoramiento personal).
- Estilo de humor intrapersonal que perjudica, posee la función de utilizar los propios defectos con el objeto de generar humor, pero usando el ridículo propio y posiblemente dañando a uno mismo (humor de descalificación personal).

Llegando a la conclusión de que los estilos de humor no son categorías rígidas, no suelen ser polos, ya que se puede emplearse con el fin de socializar, pero puede poseer actividades y elementos perjudiciales (Córdova y Jarufe, 2022).

2.1.4 Componentes del humor

De acuerdo con Martin (2008) el proceso psicológico del humor se desglosa en cuatro componentes importantes:

- a. El contexto social: refiere que el humor requiere un vínculo social e interacción lúdica de los individuos.
- b. Los procesos cognitivos-perceptivos: indica que es necesario la información del ambiente, la intervención de la memoria, lenguaje, creatividad o acciones para lograr una manifestación cómica.
- c. Aspectos emocionales: se refiere a que los sentimientos y emociones se asocian al humor según la función que desean cumplir.
- d. Expresiones conductuales: señalan que expresiones como la risa, conductas de celebración y gestos agradables acompañan al humor, y la expresión de una u otra forma es influenciada por la intensidad emocional.

2.1.5 Funciones del humor

Gabotto (2021) señala que el humor cumple funciones beneficiosas para la persona, ya que contribuye a reforzar la capacidad del ser humano para enfrentar desafíos y superar crisis. De igual manera, Contreras (2020) explica que el humor genera efectos psicológicos relevantes en los ámbitos cognitivo, emocional y social.

En particular, el humor de tipo positivo, según Herrera (2021), cumple diversas funciones, entre las cuales destacan las siguientes:

- La función motivadora: que promueve a buscar la buena disposición e interés frente a los retos o tareas.
- La función de distensión: que busca liberar el estrés y tensión acumulada frente a situaciones incómodas, imprevistas o de conflicto.

- La función de camaradería y amistad: que pretende mantener un ambiente de confianza y clima saludable dentro de los grupos, con el objetivo de establecer interacciones sanas.
- La función defensiva: que se usa como estrategia de afronte y defensa ante adversidades.
- La función intelectual- cognitiva: que fomenta el desarrollo de los distintos procesos cognitivos.
- La función creativa: busca promover y potenciar la imaginación para la resolución de conflictos.
- La función social: referida a interpretar y observar la realidad con el objetivo de transformarla.
- La función pedagógica: que se aplica en el área educativa con el fin de estimular los procesos de aprendizaje y enseñanza.
- La función terapéutica: que se usa para resolver recuerdos y momentos perturbadores del tipo emocional, siendo usado como una herramienta en el campo terapéutico.

2.1.6 Importancia del humor

El humor desempeña un papel fundamental en la vida cotidiana, ya que ofrece beneficios en múltiples dimensiones. Se trata de un fenómeno multidireccional que favorece la sociabilidad y está estrechamente vinculado con la salud, la calidad de vida y el afrontamiento del estrés y las situaciones difíciles. Según Bouroncle (2018), el humor cumple funciones importantes a nivel físico, al estar basado en procesos biológicos que activan funciones cerebrales del sistema nervioso. En el plano cognitivo, facilita el procesamiento de la información, la organización mental ante diversas situaciones, la toma de decisiones, la creatividad, así como la integración de la atención y la memoria. El humor cumple una función social relevante, al constituirse como una herramienta para la comunicación y la expresión de

ideas mediante mensajes implícitos, generando así un impacto significativo en la interacción interpersonal (Gamarra,2020).

Edwards y Martin (2010) destacan la relevancia del humor al considerarlo una habilidad cognitiva que estimula el pensamiento divergente y creativo. Señalan su vínculo con emociones positivas, actitudes lúdicas hacia la vida y el futuro, así como con una disposición afectuosa hacia los demás. Por su parte, Bouroncle (2018) resalta que el humor actúa como un recurso psíquico que se manifiesta a través de estrategias de afrontamiento. De manera complementaria, se reconoce su valor como una virtud social, siendo la risa su expresión más visible, asociada a cualidades como la amabilidad, el atractivo, la diversión y el entretenimiento.

2.1.2 Aprendizaje

2.1.2 1 Definición del aprendizaje

Diversos autores han abordado el concepto de aprendizaje desde sus propias perspectivas investigativas. En este sentido, Ausubel concibe el aprendizaje como el proceso mediante el cual una información novedosa se vincula con el conocimiento preexistente, enriqueciendo la estructura cognitiva del individuo y funcionando como un mecanismo humano para el almacenamiento de una cantidad ilimitada de ideas e información (Carruitero et al., 2020)

Para Kolb (como se citó en Rodríguez, 2020), el aprendizaje se fundamenta en la experiencia y en las ideas constructivas propias del individuo, lo que impulsa nuevos descubrimientos, motivación y la toma de decisiones. Piaget entendía el aprendizaje como un proceso basado en la experiencia, explicándolo como una adaptación. En el cual, el individuo aplica lo aprendido a través de sus comportamientos y acciones en diversas situaciones vitales (Chuzón, 2022). Aprender implica la adquisición de modificaciones en la actitud, comprensión,

conocimientos, información, habilidades y capacidades, transformaciones que ocurren en las estructuras mentales, sentimientos y representaciones. Mata et al. (2023) señalan que el aprendizaje conlleva un cambio continuo en la conducta, resultado de la incorporación de nuevos saberes y destrezas a través de la experiencia, ya sea mediante el estudio, la observación o la práctica.

En la actualidad, el aprendizaje no se limita únicamente al ámbito educativo, sino que se extiende a todos los contextos de la vida, y no está restringido a una etapa específica del desarrollo. Según Meza (2020), se vincula con el uso de conocimientos y estrategias eficaces que las personas emplean para enfrentar situaciones significativas y adaptarse a ellas. Aunque existen diversas concepciones sobre el aprendizaje, todas coinciden en que su resultado principal es una modificación en la conducta como consecuencia de haber incorporado algo nuevo.

2.1.2.2 Estilos de aprendizaje

Son el conjunto de los rasgos, afectivos, cognitivos y fisiológicos que se presentan como indicadores condicionalmente constantes, de la forma en la que los estudiantes vivencian interacciones y prestan atención en sus ambientes de aprendizaje (Rodríguez, 2020).

Según Schmeck (1982, citado en López, 2020), un estilo de aprendizaje es una modalidad cognitiva a través de la cual una persona manifiesta estrategias de aprendizaje preferentes, habituales y naturales, influenciada por su personalidad. Vélez et al. (2023) señalan que la forma en que los estudiantes reciben y procesan la información se ve impulsada por características emocionales, biológicas, fisiológicas, psicológicas, sociológicas y de personalidad, las cuales intervienen en la captación, comprensión, procesamiento, almacenamiento, recuerdo y aplicación de nueva información, así como en la interacción con la realidad.

Por su parte, Kolb (1975, citado por Rodríguez, 2020) define los estilos de aprendizaje como el conjunto de procesos biológicos, cognitivos y emocionales que sobresalen en el individuo y que son propios de sus experiencias y de las demandas del entorno actual para la resolución de problemas. Estos estilos pueden determinar la manera en que se percibe e interactúa ante una situación de la forma más adaptable y sencilla para la persona, con el objetivo de lograr un aprendizaje significativo y eficaz. Rodríguez (2020) añade que las personas poseen un estilo o estrategia particular para aprender, los cuales pueden variar. Aunque siempre existe preferencia por una forma específica, en dicho caso el individuo se siente cómodo y con mayor facilidad para procesar la información. En consecuencia, cada estilo de aprendizaje está vinculado a aspectos cognitivos, afectivos y fisiológicos.

La teoría de los estilos de aprendizaje de Kolb se fundamenta en diversas influencias teóricas, enfatizando que el aprendizaje debe considerarse un proceso continuo y experiencial, crucial para la resolución de problemas y la adaptación a la realidad. Este aprendizaje integrador facilita la adaptación del individuo a su entorno a través de una secuencia cíclica de cuatro procesos (Sánchez et al., 2023): la Experiencia Concreta (EC), centrada en las emociones y vivencias cotidianas; la Observación Reflexiva (OR), que implica analizar diversas perspectivas con juicio, cuidado, paciencia y objetividad; la Conceptualización Abstracta (CA), que prioriza la lógica y las ideas mediante la planificación sistemática; y la Experimentación Activa (EA), que experimenta cambios e influencias en distintas situaciones, promoviendo el aprendizaje activo.

A partir de la combinación de las dimensiones del aprendizaje (Abstracta-Concreta y Activo-Reflexiva), Kolb clasificó los estilos de aprendizaje en las siguientes categorías (Inocente, 2018):

- El estilo convergente: la conceptualización abstracta y la experimentación activa son

dominantes.

- El estilo divergente: la experiencia concreta y la observación reflexiva se presentan juntos y tienden a ser los más predominantes.
- El estilo asimilador: la conceptualización abstracta y la observación reflexiva poseen mayor dominancia.
- El estilo acomodador: la experimentación activa y la experiencia concreta son predominantes.

Por su parte, Honey y Alonso, siguiendo la clasificación de Kolb, propusieron nuevos estilos y categorizaciones, observando que las personas de mayor edad tienden a ser más teóricas, mientras que los más jóvenes se inclinan hacia un estilo activo. Sumado a ello, presentaron un modelo cíclico para el proceso de aprendizaje que respalda las características e influencias de este, planteando las siguientes dimensiones de aprendizaje (Escrura, 2011):

- Estilo activo; referente a los individuos que priorizan los cambios en sus rutinas, buscan retos profundos, suelen buscar la innovación, les agrada descubrir, se destacan por su buen ánimo y entusiastas; que se motivan por experimentar actividades nuevas, sin embargo, no suelen ser constantes en la ejecución.
- Estilo reflexivo: se refiere a las personas que hacen uso de las diferentes perspectivas puntos de vista para permitirse experimentar y recolectar información, se desatan por que suelen ser precavidos, prudentes para elegir, pacientes y orientados a los detalles y constantemente muy observadores para comprender la información que reciben.
- Estilo teórico; hace referencia a las personas que accionan en base a sustentos lógicos y comprobables, que optan por revisar de forma organizada y secuencial para luego integrar lo aprendido, presentan destreza por la objetividad, disciplina y orden, seguir metodologías, comprobar hipótesis y ser exploradores.

- Estilo pragmático; describe a las personas que muestran preferencias por probar ideas, teorías y nuevas estrategias con el objetivo de ponerlas en práctica luego de comprobar su utilidad. Son individuos que optan por soluciones y actividades prácticas, realistas y eficaces, se destacan por ser organizadas, prácticas y rápidas.

2.1.2.3 Modelos de los estilos de aprendizaje

Según las investigaciones, las teorías que consideran explicar a los estilos de aprendizaje son:

- **Modelos de los estilos de aprendizaje de Kolb**

Este modelo explica los estilos de aprendizaje y la asimilación de los conocimientos, tomando en cuenta los aportes psicológicos de Lewin y las teorías del saber, de Dewey con la relación del aprendizaje y el medio ambiente, de Piaget el aprendizaje como el proceso dialectico a través de los esquemas mentales, conceptos, observación, practica y experiencia. Y de Bruner las etapas del desarrollo cognitivo, la retención y trasformación de información y la adaptación.

Lobato (2019) señala que, basándose en diversas influencias teóricas, Kolb fundamentó su teoría de los estilos de aprendizaje, enfatizando que el aprendizaje debe considerarse un proceso continuo y experiencial, más que un simple resultado, y que juega un papel crucial en la resolución de problemas y la adaptación a la realidad. El aprendizaje es holístico, y permite la adaptación del ser humano y su ambiente, ya que es una secuencia cíclica que consta de cuatro procesos: La experiencia Concreta (EC) que son las relaciona las experiencias cotidianas con las personas y actividades, dando énfasis en las emociones y sentimientos. La observación Activa (OA); que se basa en comprender los diferentes puntos de vista de las situaciones e ideas, dando énfasis en el juicio, cuidado, paciencia y objetividad. La Conceptualización Abstracta (CA); que utiliza la planificación sistemática, dando énfasis a la lógica e ideas. Y la

experimentación Activa (EA); que experimenta los cambios e influencias ante distintas situaciones, dando énfasis al aprendizaje activo.

De la misma manera, Lobato (2019) describe dos dimensiones fundamentales en el aprendizaje. La dimensión Abstracta-Concreta distingue a quienes prefieren comprender nuevas situaciones a través de la intuición, el análisis y la planificación (Conceptualización Abstracta) de aquellos que optan por interpretar conceptos mediante representaciones y la práctica (Experiencia Concreta). La segunda dimensión, Activo-Reflexiva, diferencia a las personas que se basan en el procesamiento de información, su integración y la acción práctica (Experimentación Activa) de quienes se inclinan por la observación de los procesos (Observación Reflexiva).

Los estilos de aprendizaje para Kolb se configuran a través del desarrollo, genética, experiencia pasada y entorno de las personas, al combinar las dos dimensiones del aprendizaje designo cuatro estilos de aprendizaje (Rodríguez, 2020):

- Estilo Convergente: La conceptualización abstracta y la experimentación activa son dominantes en este estilo, se desarrollan en individuos que buscan aplicar o practicar las ideas, se destaca por la destreza en el razonamiento hipotético-deductivo para solucionar problemas concretos.
- Estilo Divergente: La capacidad para experiencia concreta y la observación reflexiva dominan este estilo. Se puede identificar a las personas con altos niveles imaginativos y flexibles ya que tienden a ver las situaciones de distintas perspectivas, las capacidades de reflexión y observación son dominantes. Este estilo es típico en las personas artistas, formación humanista o letras.
- Estilo Asimilador: La conceptualización abstracta y la observación reflexiva domina este estilo, presencia de razonamiento inductivo, y capacidad para crear e integrar

modelos teóricos o técnicos, aquellas personas con formación en matemáticas y en ciencias físicas poseen este estilo de aprendizaje.

- **Estilo Acomodador:** La experimentación activa y la experiencia concreta dominan este estilo, se basa en el involucramiento a las nuevas experiencias y proyectos, toma riesgos y la actividad es de manera activa, adaptación a nuevas circunstancias, y la resolución de problemas a través del ensayo y error. Por lo general son personas que asumen el rol de líder en los grupos y poseen formación técnico-práctica.

- **Modelos de los estilos de aprendizaje, según Witkin**

Witkin explica dos estilos de aprendizaje a los que caracteriza como bipolares, ya que mientras uno de ellos observa la información de manera global e integradora, el otro se enfoca en las partes y las analiza detalladamente (Silva, 2019). Es importante destacar que ninguno de estos estilos cognitivos es intrínsecamente superior o inferior, sino que su efectividad dependerá de las circunstancias específicas y de la tarea que se deba afrontar. Estos estilos cognitivos son:

- **Dependencia de campo:** Busca convencimiento en los referentes externos, las conductas interpersonales, y las influencias sociales de los demás, existe dificultad al trabajar con materiales que no poseen una estructura o jerarquía, buscando trabajar en equipo.
- **Independencia de campo:** El convencimiento es buscado en los referentes internos, se expresa la orientación personal, omiten las claves e influencias sociales, preferencia por las ideas y principios abstractos, pueden desarrollarse con materiales sin estructura y de manera individual ya que no se sienten bien al ser parte de un equipo.

- **Modelos de los estilos de aprendizaje o sistemas de representación**

Barbe, Swassing y Milone propusieron una relación entre los estilos de aprendizaje y las percepciones sensoriales, identificando tres maneras principales en que las personas

perciben y procesan la información (Morales, 2005, citado en López, 2024):

- Estilo Visual: Como su propio nombre lo dice las personas con este estilo procesan mejor la información viendo, mantienen un buen manejo de información escrita, de las descripciones y detalles, facilidad para recordar los rostros y nombres. Ellos almacenan la información rápidamente y en cualquier orden.
- Estilo Auditivo: Las personas con este estilo hacen uso de la audición como principal herramienta para su aprendizaje, no tienen una visión global, no identifican detalles, pero si son buenos al recordar sonidos, nombres, aunque no los rostros. El almacenamiento de la información mediante bloques y de manera secuencial.
- Estilo Kinestésico- táctil: La capacidad para aprender se da a través de hacer productos o proyectos, actuar, palpar o movimientos relacionados a la situación.

- **Modelo de las inteligencias múltiples de Gardner**

Sosteniendo que el ser humano posee una amplia variedad de capacidades y habilidades interrelacionadas, y considerando que cada individuo desarrolla las diversas inteligencias en diferente medida, la forma de aprender será única para cada persona. Gardner clasifica los estilos de aprendizaje según los tipos de inteligencia de la siguiente manera (Sánchez et al., 2023):

- Lingüística
- Lógico matemática
- Corporal kinestésica
- Musical
- Espacial
- Naturalista

- Interpersonal
- Intrapersonal
- **Teoría de los Estilos de Aprendizaje según P. Honey y A. Mumford**

Partiendo del análisis de Kolb, esta teoría se centra en comprender por qué, incluso ante la misma información, influencias y contextos, las personas aprenden de maneras diferentes. Sus autores sostienen que todos poseemos la capacidad de reflexionar, experimentar, elaborar hipótesis y aplicarlas, aunque cada individuo manifiesta mayor habilidad en ciertas capacidades que en otras (Rodríguez, 2020). Para Honey y Mumford, los estilos de aprendizaje se agrupan en cuatro categorías que forman parte de un proceso cíclico:

- **Estilo activo:** Predomina la búsqueda de nuevas experiencias, las personas con este estilo tienen la mente abierta, muestran entusiasmo, creen en todas las posibilidades, les gustan los desafíos, trabajan en grupo; un estudiante con este estilo es por lo general están animando a los demás, improvisan y descubridor, son arriesgados y espontáneos.
- **Estilo reflexivo:** Buscan experiencias nuevas, pero no optan por seguir profundizando en ellas, analizan la información recolectada de manera pasiva, prefieren observar y analizar, mostrando una participación pasiva en actividades grupales. Un estudiante con este estilo es concienzudo, receptivo y analítico.
- **Estilo Teórico:** Las personas con este estilo suelen aprender mejor cuando la información es presentada con modelos o jerarquías, optan por sintetizar y analizar en base a la lógica, profundizando sus pensamientos y conceptos mediante la racionalidad alejándose de lo subjetivo, son metódicos y críticos.
- **Estilo pragmático:** La práctica de lo aprendido y las ideas es fundamental para las personas con este estilo, ya que a través del descubrimiento pueden obtener nuevas ideas y aclarar dudas, por lo general son impacientes, muy prácticos, eficaces, directos

y realistas.

Este último modelo teórico mantiene relación con la variable “estilos de aprendizaje”, la cual se utilizará en esta investigación.

2.1.3 Rendimiento académico

Llano y Machuca (2023) definen el rendimiento académico como el resultado del aprendizaje que se desarrolla en la interacción pedagógica y didáctica entre el educador y el estudiante, permitiendo medir las capacidades de cada alumno y lo que ha logrado aprender durante su proceso de instrucción.

De manera similar, Ravina et al. (2019) conciben el rendimiento académico como el resultado del desempeño de un estudiante en su institución educativa, usualmente expresado a través de calificaciones. Estos resultados se obtienen a lo largo de un proceso o ciclo académico definido por la institución. Y se evalúan cualitativa y cuantitativamente las aptitudes del aprendizaje requerido, con el propósito de determinar si el estudiante alcanzó los objetivos propuestos.

González (2003, citado en Cuamba y Zazueta, 2020) define el rendimiento académico como la resultante de diversos factores, incluyendo el sistema educativo, la influencia familiar y las características intrínsecas del estudiante. El autor explica que existen varios aspectos (familiares, sociales, culturales y personales) que se relacionan en el logro del aprendizaje individual. En consecuencia, el rendimiento académico puede entenderse como la medición de las habilidades, capacidades, aptitudes y destrezas, así como de las características psicológicas y sociales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las cuales se manifiestan en la consecución de los objetivos académicos (Ramos, 2024).

En síntesis, el rendimiento académico en relación con el nivel de conocimientos se refiere al grado de logro alcanzado por el estudiante respecto a su aprendizaje en una asignatura

o curso, considerando objetivos establecidos según su edad y nivel educativo. Este rendimiento puede verse relacionado con diversos factores, tales como el entorno social, familiar, cultural y aspectos personales. Así, aunque un estudiante posea una capacidad intelectual adecuada, su desempeño puede verse afectado por la falta de motivación, el desinterés, la ausencia de técnicas de estudio, problemas personales o estados emocionales negativos (Cruz et al., 2022).

2.1.3.1 Factores relacionados con el rendimiento académico

Diversos investigadores sostienen que el rendimiento académico está determinado por factores intrínsecos y extrínsecos al estudiante. En este sentido, Carruitero et al. (2020) resaltan la autoestima, el clima escolar y las herramientas tanto físicas como emocionales para afrontar los desafíos del proceso de aprendizaje como elementos influyentes en el logro de los objetivos académicos. Del mismo modo, Ramos (2024) subraya la importancia de considerar la relación con factores socioeconómicos, métodos de enseñanza, conocimientos previos de los estudiantes y su nivel de pensamiento formal.

Con respecto al rendimiento académico en la educación superior, existen tres grandes categorías de factores que influyen en el logro de objetivos, dentro de las cuales se identifican diversas variables (Colonio, 2017):

- Factores personales: las variables que se pueden encontrar en este factor son; personalidad, autoestima, motivación, inteligencia, trastornos derivados al desarrollo emocional, afectivo, biológico y cognitivo.
- Factores socio – familiares: se encuentran a los factores sociales, educativos, económico, trastornos asociados al desarrollo de habilidades sociales y construcción de hábitos y creencias culturales.
- Factores pedagógicos – didácticos: se involucran el plan de estudios, estilos de enseñanza, exigencia hacia al estudiante, recursos y materiales adecuados,

seguimiento y evaluación de los estudiantes, tipo de institución, formación docente, investigación y actualización en la metodología.

2.1.3.2 El rendimiento académico en el Perú

En el Perú, según Miljanovich (2000, citado en Pari, 2023), las calificaciones se valoran mediante un sistema vigesimal que va de 0 a 20, el cual establece que:

- Puntajes del 0 a 10 como un aprendizaje deficiente.
- Puntajes del 11 al 15 como un aprendizaje regularmente logrado.
- Puntajes del 16 al 20 como un aprendizaje bien logrado.

Este tipo de medición para el rendimiento académico fue propuesto por la Dirección General de Educación Básica y Regular (DIGEBR) en el año 1980, siendo así que la mayoría de las instituciones superiores siguen esta normativa para evaluar y valorar los logros y cumplimiento de objetivos de los estudiantes.

Las calificaciones son indicadores que miden el rendimiento académico de los estudiantes del nivel superior. Estas se derivan de los resultados obtenidos en exámenes, presentaciones de trabajos finales, así como de la evaluación progresiva realizada durante el ciclo académico, en el cual los estudiantes son evaluados sistemáticamente (Chuzón, 2022).

Tarazona et al. (2021) resaltan la importancia de distinguir entre el aprovechamiento escolar y el rendimiento académico, ya que este último se ve influenciado por variables externas (como la calidad de la enseñanza, el ambiente y clima académico, el programa educativo) e internas al estudiante (variables psicológicas, motivación, interés, personalidad, entre otras).

2.2 Investigaciones en torno al problema investigado

2.2.1 Investigaciones Nacionales

Taype (2021) estudió la relación entre los estilos de pensamiento, los estilos de aprendizaje y la comprensión lectora en estudiantes del primer ciclo de un instituto de educación superior. Para ello, aplicó tres instrumentos estandarizados con el objetivo de validar las correlaciones planteadas (el cuestionario Sternberg-Wagner para estilos de pensamiento, el cuestionario Honey y Alonso para los estilos de aprendizaje y la prueba de comprensión lectora de Tapia y Silva). La muestra estuvo conformada por estudiantes de seis carreras distintas. Los hallazgos indicaron que no se evidenció una correlación significativa entre los estilos de pensamiento ni los estilos de aprendizaje con la comprensión lectora. La investigación sostuvo que la comprensión de un texto no depende directamente de la forma de pensar ni del estilo de aprendizaje grupal, ya que estas variables actúan de manera independiente. Asimismo, señaló que los estilos de pensamiento tienden a orientarse hacia ciertas actividades, desarrollándose en función de las experiencias personales, lo cual explicaría la falta de relación secuencial entre el modo de aprender y la comprensión de textos.

Tarazona et al. (2021) realizaron un estudio para conocer la relación de los estilos de aprendizaje con el nivel de rendimiento académico en el curso de cálculo diferencial en los estudiantes del primer ciclo de la escuela de mecánica de fluidos. Se utilizó el cuestionario de Honey-Alonso para identificar el tipo de estilo de aprendizaje que poseen con mayor predominancia y el registro de promedios de notas de cada participante. En los resultados de los 114 estudiantes, el 50% poseía el estilo reflexivo, el 28.07 % tenían el estilo pragmático; el 11.40 % el estilo activo, y el 10.53 % poseía el estilo de aprendizaje teórico. Con respecto a la relación con el rendimiento académico; se demostró la existencia de una relación directa entre ambas variables, puesto que la rho de Spearman fue de 0.62. Por otro lado, se encontró una

débil relación y directa entre el estilo activo y el rendimiento académico (Pearson = 0.372); una relación significativa y directa entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico (coeficiente de correlación de Spearman de 0.905), una relación significativa y directa entre el estilo teórico y el rendimiento académico con un coeficiente de correlación de Pearson de 0.929. Y una relación directa, pero débil entre el estilo pragmático y el rendimiento académico (Pearson = 0.251).

Purisaca (2021) realizó un estudio de enfoque cuantitativo y diseño no experimental descriptivo-correlacional, analizó la relación entre los estilos de humor y el bienestar psicológico en 255 jóvenes (hombres y mujeres, de 18 a 30 años) que realizan el servicio militar voluntario en una sede de Lambayeque del Ejército del Perú. Aplicó la escala del sentido del humor (adaptación de Carrillo) y la escala de bienestar psicológico (adaptación de Casullo), cuya validez fue confirmada a través del análisis de ítems y factorial. Los hallazgos indicaron una asociación positiva y altamente significativa entre el bienestar psicológico y los estilos de humor afiliativo y de mejoramiento personal. Por otro lado, se encontró una relación negativa y altamente significativa entre el bienestar psicológico y los estilos de humor agresivo y autodestructivo.

Córdova y Jarufe (2022) estudiaron la relación en los estilos de humor y todas las dimensiones de bienestar en personas de 18 hasta los 25 años procedentes de Lima Metropolitana; el muestro utilizado fue por bola de nieve. La muestra estuvo compuesta por 108 jóvenes, los instrumentos aplicados fueron: la escala de florecimiento y afectividad de Diener (2010) para obtener información sobre las dimensiones de bienestar, y la escala de sentido del humor planteado por Martin en el 2003, ambos instrumentos fueron estandarizados en Perú por Cassaretto y Martínez en el año 2017 y 2009. Los resultados evidenciaron presencia de relación entre el bienestar en las personas y los tipos de humor; además se encontró correlación del tipo positivo entre el estilo afiliativo del humor y el efecto y florecimiento

(dimensiones de bienestar). Y, por lo contrario; se halló una correlación del tipo negativa con la dimensión de bienestar: afecto negativo. De la misma manera, el humor del estilo reafirmante presentó correlación del tipo positivo entre el afecto positivo y florecimiento (dimensión de bienestar) y, en consecuencia; tuvo una correlación del tipo negativo con afecto negativo de bienestar. También; el estilo de humor agresivo correlacionó negativamente con el afecto positivo y florecimiento, mientras que; correlacionó de manera positiva con el afecto del tipo negativo. Por otro lado, el humor descalificativo; presentó correlación del tipo negativo con el afecto positivo y florecimiento, y positivamente con el afecto negativo de bienestar.

Chuzón en el 2022, indagó la relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de trabajo social de una universidad de Huacho. Utilizó un enfoque no experimental, con un diseño descriptivo y propositivo. Participaron 35 alumnos pertenecientes desde el primer y décimo ciclo de la escuela profesional de trabajo social, se tomó tal muestra a través del muestreo no probabilístico por cuotas y a su vez intencionada. Para identificar los estilos de aprendizaje utilizó el Cuestionario Honey Alonso de estilos de aprendizaje-CHAEA y para el rendimiento académico el registro de promedio finales de la facultad. Los resultados evidenciaron la existencia de relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico, de la misma forma explicó que la mayoría de los participantes (más del 80%) presentaron dificultades para comprender o aplicar los estilos de aprendizaje. A su vez, indicó que entre el 69% y el 71% de los estudiantes presentaron un rendimiento académico deficiente. Esto podría implicar una posible relación entre el desconocimiento o mal manejo de los estilos de aprendizaje y el bajo desempeño académico.

Ramos en el 2024, llevó a cabo una investigación que tuvo como objetivo: Determinar la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes del segundo ciclo de la escuela académico profesional de educación de una universidad de Cajamarca - 2023. Tuvo como muestra a 41 participantes y se aplicó el cuestionario de Honey-

Alonso, para identificar el estilo de aprendizaje con mayor predominancia. Y para el rendimiento académico una ficha de análisis documental. Según los resultados; se encontró que en el 56.4% predominaba el estilo reflexivo, en el 20.5% el estilo de aprendizaje pragmático, 12.8% tenían el estilo teórico y el menos predominante el estilo activo con 10.3%. Con relación al rendimiento académico, el 76.9% se encontraba en el nivel bueno, el 20.5% en el nivel regular. En respuesta al objetivo general, se evidenció que no existe relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico.

Medina y Ramos en el 2024, realizaron un estudio con el objetivo de identificar la correlación entre el sentido del humor y la procrastinación académica en estudiantes de psicología de una universidad de Cusco-2022. La investigación fue del tipo no experimental, con diseño transversal y correlacional. Los instrumentos de medición que aplicaron fueron: Test de procrastinación Académica y la Escala de Sentido del Humor. La muestra fue conformada por 204 participantes, entre las edades de 18 y 25 años. Los resultados demostraron sólo relación significativa pero baja e inversa entre el sentido de humor afiliativo y la procrastinación académica, explicando que a mayor uso del humor del tipo afiliativo menor sería el nivel de procrastinación académica. De la misma manera, se identificó que los varones presentan mayor uso del humor agresivo y de descalificación personal en contraste con las mujeres, también se evidenció que las mujeres suelen procrastinar más que los varones. Por último; el análisis de las cuatro dimensiones del sentido del humor no reveló diferencias significativas entre los estudiantes de psicología, lo que apoya la conclusión de un uso moderado del humor en este grupo.

López en 2024, estudió la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de Piura. Participaron 91 jóvenes que cursaban la carrera técnica de enfermería, el tipo de muestro fue no probabilístico por conveniencia. Los datos revelaron que la mayoría de los estudiantes percibieron tanto sus estilos de aprendizaje (85.7%) como su

rendimiento académico (70.3%) en un nivel elevado. Sin embargo, se identificaron limitaciones en los estilos activo, reflexivo, teórico y pragmático. El análisis mediante la prueba de Rho de Spearman demostró una correlación moderada y significativa (Rho de Spearman = 0.581 y p valor = $0.000 < 0.05$). Con los resultados, se infiere que una estrategia para potenciar el nivel de rendimiento académico de los estudiantes radica en el desarrollo y fortalecimiento de sus diversos estilos de aprendizaje.

Alcántara (2024) llevó a cabo un estudio para analizar el efecto del capital psicológico, el compromiso académico y el bienestar en el rendimiento académico de estudiantes universitarios de la carrera de psicología, así como explorar la relación entre estas variables. La investigación se realizó con una muestra de 155 estudiantes (predominantemente mujeres) pertenecientes a una universidad privada de Lima Metropolitana. Para evaluar el capital psicológico, se empleó una versión adaptada del PCQ-12 de Luthans et al. (2007), la cual mostró una adecuada consistencia interna. El compromiso académico fue medido mediante el UWES-S9 de Schaufeli y Bakker (2003), mientras que el bienestar se evaluó a través de las escalas de Florecimiento y las subescalas SPANE-P y SPANE-N desarrolladas por Diener et al. (2010). El rendimiento académico fue determinado a partir del promedio de calificaciones. Para el análisis estadístico se aplicaron pruebas de correlación y un modelo de ecuaciones estructurales. Los resultados indicaron un ajuste aceptable del modelo y revelaron que el compromiso académico tiene un efecto directo, aunque pequeño, sobre el rendimiento académico. No obstante, ni el capital psicológico ni el bienestar mostraron efectos directos significativos sobre dicho rendimiento, aunque sí influyeron de manera moderada sobre el compromiso académico. Todas las variables se correlacionaron significativamente con el rendimiento académico y se halló una correlación entre la edad y dicho rendimiento. En conclusión, el compromiso académico fue la única variable con un efecto directo significativo sobre el rendimiento académico. Y se destacó la relevancia de considerar la influencia indirecta

del capital psicológico y el bienestar en el fortalecimiento del desempeño académico.

Avelino y Phum (2024) estudiaron la relación entre los estilos de aprendizaje y rendimiento académico en alumnos de una escuela superior de artes. Emplearon una investigación básica con un diseño no experimental de corte correlacional. La muestra fue compuesta por 50 jóvenes. Los resultados revelaron una correlación positiva y considerable entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ($Rho = 0.815$). Al analizar las dimensiones, encontraron una relación directa y significativa entre el estilo de aprendizaje activo ($Rho = 0.757$), el estilo reflexivo y rendimiento académico ($Rho=0.757$), el estilo teórico y rendimiento académico ($Rho =0.788$) al igual que el estilo pragmático y el rendimiento académico con $Rho =0.836$. Concluyendo que, se determinó una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ($p < 0.005$).

Santa Cruz et al. (2024) analizaron la relación entre el estrés y el rendimiento académico en estudiantes universitarios, destacando su relevancia en la promoción de la salud mental y el bienestar estudiantil. La investigación fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y transversal. Participaron 49 estudiantes universitarios, a quienes se les aplicó una encuesta como instrumento de recolección de datos para ambas variables. El análisis de Spearman evidenció una correlación positiva media entre el estrés y el rendimiento académico ($r = 0.258$), lo que resalta la necesidad de abordar el estrés como un factor determinante en el contexto educativo. Además, se identificó una relación significativa entre los componentes emocionales del estrés y el rendimiento académico ($r = 0.056$), mostrando que emociones negativas como la ansiedad y el miedo dificultan la concentración y la motivación, mientras que las emociones positivas favorecen el desempeño. Igualmente, se encontró una correlación negativa entre las respuestas fisiológicas del estrés, como el aumento de la frecuencia cardíaca y la tensión muscular, y el rendimiento académico ($r = 0.188$), lo cual indicó que estas respuestas pueden perjudicar la capacidad de concentración y eficiencia en el estudio. Por otro

lado, los cambios conductuales derivados del estrés, como las alteraciones en los hábitos de sueño y estudio, mostraron una correlación significativa con el rendimiento académico ($r = 0.339$), señalando que una mala gestión del tiempo y de los hábitos afecta negativamente el desempeño académico. Finalmente, los autores recomendaron ampliar la muestra y diversificar las carreras académicas en futuras investigaciones, con el fin de obtener una comprensión más amplia y generalizable sobre la interacción entre el estrés y el rendimiento académico en diversos contextos universitarios

Aliaga (2025) investigó la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima durante el año 2024. La investigación fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño no experimental y alcance correlacional. Para evaluar los estilos de aprendizaje se utilizó el Cuestionario de Honey y Alonso, mientras que el rendimiento académico se midió a través del promedio de calificaciones. La población estuvo conformada por 109 estudiantes, de los cuales se seleccionó una muestra de 85 mediante un muestreo probabilístico aleatorio simple. Los resultados del análisis estadístico indicaron que no existía una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico ($p > 0.05$). Asimismo, el análisis individual mediante la prueba de chi-cuadrado para cada estilo (activo, reflexivo, teórico y pragmático) arrojó niveles de significancia superiores a 0.05, lo que sugirió que el rendimiento académico no dependía directamente de los estilos de aprendizaje empleados por los estudiantes, sino que podría estar asociado por otras variables contextuales o personales.

2.2.2 Investigaciones Internacionales

Gabotto (2021) realizó una investigación que tuvo como objetivo: Conocer la relación de los estilos de humor y el estrés académico en universitarios (universidades públicas y privadas). Los participantes fueron 345 estudiantes de distintas universidades de Argentina.

Los instrumentos utilizados fueron: para medir estrés académico el Inventario SISCO creado por Barraza Macía en el 2007, y el cuestionario de estilos de humor, de Martin (2003). De la misma forma se aplicó un cuestionario cualitativo con el propósito de obtener los datos sociodemográficos para indagar sobre las características en el género, tipo de institución, edad y carrera profesional. Según los resultados se hallaron correlaciones en los síntomas del estrés y el estilo de humor de descalificación personal, igualmente se descubrió una correlación entre el estilo de mejoramiento personal del humor y el afrontamiento al estrés. De la misma manera, se identificó una diferencia muy significativa respecto al género. En el cual, las mujeres tuvieron niveles altos de sintomatología y estresores mayores que los varones. Sin embargo, los resultados en los varones mostraron diferencia con relación al uso de los estilos de humor, puesto que tuvieron puntajes significativamente altos en el estilo afiliativo, el estilo agresivo y de descalificación personal a diferencia con las mujeres.

En Ecuador, Sinchigalo et al. (2022) investigaron la relación entre el bienestar emocional y el desempeño académico en universitarios. Tuvieron la participación de 50 jóvenes estudiantes pertenecientes a la ciudad de Ambato- Ecuador; a través de un muestreo aleatorio simple. Para la recolección de datos, los investigadores diseñaron un cuestionario estandarizado de 16 preguntas de opciones limitadas en su respuesta, con el fin de obtener información objetiva y confiable sobre el bienestar emocional y rendimiento académico. La aplicación de los instrumentos se desarrolló mediante la plataforma de Google- Forms. El análisis de los datos se realizó mediante la prueba de chi cuadrado. Los resultados no evidenciaron una correlación fuerte entre ambas variables. No obstante, los investigadores resaltaron la importancia del bienestar emocional en el contexto universitario, ya que este influye en aspectos clave como la regulación emocional, el manejo de estrategias adaptativas ante el estrés y la ansiedad, la atención y concentración, los estilos de aprendizaje y la motivación al logro. Estos factores, en conjunto, pueden incidir en un rendimiento académico

adecuado, lo que sugiere la necesidad de seguir explorando su impacto con otros predictores.

En Venezuela, Mendoza et al. (2022) estudiaron la relación de los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes de pregrado. La investigación fue del tipo no experimental, descriptivo, transversal. Participaron 579 estudiantes universitarios pertenecientes a todos los semestres de la carrera de Pedagogía de la Actividad Física y Deporte. Se utilizó el cuestionario CAMEA-40, instrumento que es una adaptación del cuestionario de Alonso y Honey, el cual se aplicó en noviembre de 2019, a través del formulario de Google drive de manera presencial, en la sala de cómputo. Los resultados revelaron que el estilo teórico presentó mayor prevalencia e influye de manera positiva en el rendimiento académico. En contraste con los estilos activo y pragmático influyen de manera negativamente en el rendimiento académicos de los estudiantes.

En Barcelona, Vega (2022) desarrolló un estudio con la finalidad de analizar la evolución de patrones de aprendizaje en estudiantes de educación superior Iberoamericanos y la relación que presentan las estrategias de regulación, el estrés académico, el esfuerzo y el rendimiento académico en jóvenes de los primeros años de la universidad, debido al alarmante fracaso académico en los primeros años (en Latinoamérica del 50% de los estudiantes universitarios de Iberoamérica y de España 33,9%). El estudio fue longitudinal. Para el estudio participaron 458 estudiantes de entre 16 y 48 años; pertenecientes a la carrera de ciencias de la educación que son parte de ocho instituciones de los siguientes países: Argentina, Colombia, Chile México, España, Venezuela y Perú. Para indagar sobre los patrones de aprendizaje se utilizó el Inventory of Learning Patterns -ILP, para el estrés se emplearon tres cuestionares distintos que permiten el reconocimiento de estresores; el cuestionario de estrés académico en la universidad, para la identificación de las reacciones el cuestionario de estrés académico. Y para las estrategias de afrontamiento la prueba de estrés académico. Se llevó dos análisis, uno orientado a las variables estudiadas y otro con orientación a los participantes. Los resultados

evidenciaron la presencia de una estructura empírica según los cuatro patrones: PI, MD/ac, RD y UD. Y cinco grupos de participantes que respondieron a estudiantes flexibles, dirigidos al significado en acción, estudiantes promedios, no dirigidos y estudiantes pasivos, las cuales evolucionaron de forma distinta entre el primer y segundo semestre. En dicho caso, el rendimiento alto se asoció al patrón MD/ac, las habilidades de afrontamiento, planificación de los recursos, búsqueda de apoyo social y esfuerzo. Por otro lado, el rendimiento bajo, en los dos primeros semestres de estudio se asociaron al patrón idealista pasivo, a los factores estresores, los estilos no dirigidos y el dirigido a la reproducción, posturas ante el estrés, pensamientos negativos y agotamiento físico. Concluyendo que el perfil que posee tendencia a descuidar sus estudios en los dos primeros cursos se relacionó al patrón idealista y pasivo, con influencia de los estresores; de obligaciones académicas y perspectivas hacia el futuro. Además, se evidenció que una mayor adaptación y éxito en el estudio son consecuencia del desarrollo de estrategias de autorregulación, la adquisición de mecanismos de afrontamiento y el incremento del esfuerzo.

En España, Urbón y Salavera (2023) analizaron la relación entre el uso del humor y la felicidad en estudiantes universitarios. La muestra estuvo compuesta por 721 estudiantes, de los cuales 324 eran varones y 397 mujeres, con edades comprendidas entre los 18 y 34 años. Para la recopilación de datos, se empleó el cuestionario de estilos de humor (HSQ) desarrollado por Martin et al. (2003) y el cuestionario de felicidad subjetiva propuesto por Lyubomirsky y Lepper (1999). Los resultados indicaron que los participantes reportaron niveles moderados de felicidad, y que los estilos de humor más utilizados fueron los adaptativos, específicamente el afiliativo y el de mejora personal. Además, se identificó una correlación positiva entre los niveles de felicidad y los estilos de humor positivos (afiliativo y de automejora), mientras que no se halló relación significativa entre la felicidad y los estilos de humor negativos (agresivo y autodestructivo). Se observó que los varones tienden a emplear con mayor frecuencia tanto

estilos de humor positivos como negativos. Finalmente, se concluyó que los estilos de humor adaptativos y desadaptativos operan de forma independiente entre sí.

En México, Sánchez et al. (2023) llevaron a cabo una investigación con el propósito de examinar las relaciones entre la comprensión lectora, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. La muestra estuvo compuesta por 48 estudiantes universitarios, mayoritariamente mujeres (75%) y varones (25%), con una edad promedio de 19 años. Se administraron un cuestionario para obtener datos socio académicos, el cuestionario de Honey y Alonso sobre estilos de aprendizaje y un instrumento para evaluar la comprensión lectora en alumnos universitarios. Para el análisis de los datos, se empleó estadística descriptiva e inferencial a través de pruebas no paramétricas. Los resultados generales indicaron que el grupo se situó principalmente en las categorías "malo" y "regular" en comprensión lectora (47.9%); el nivel literal predominó en la categoría "bueno", y el estilo de aprendizaje más frecuente fue el reflexivo (57.9%). Concluyendo que sí existía una relación positiva y significativa entre la comprensión lectora y el estilo de aprendizaje reflexivo ($r_s = 0.323$, $p = 0.025$), así como entre la comprensión lectora y el rendimiento académico ($r_s = 0.399$, $p = 0.005$).

Alvis et al. (2023) examinaron la relación entre los estilos de aprendizaje, el género y el rendimiento académico en estudiantes de la asignatura de fundamentos de economía en una universidad de Colombia. La investigación fue de enfoque cuantitativo, con un diseño descriptivo-correlacional. Para identificar los estilos de aprendizaje se utilizó el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA), y se contó con la participación de 166 estudiantes. El análisis estadístico se realizó mediante la aplicación de dos modelos: uno de probabilidad lineal y otro probabilístico tipo probit. Los resultados revelaron que el estilo de aprendizaje reflexivo fue el más predominante tanto en hombres como en mujeres. Asimismo, se encontró una significancia estadística del 10 % en relación con los estilos activo y reflexivo. Los autores señalaron que una mayor preferencia por el estilo reflexivo podría estar asociada a

una mayor probabilidad de aprobar la asignatura, mientras que la inclinación hacia el estilo activo se vinculó con una menor probabilidad de aprobación. Por otro lado, se identificó una relación entre el género y la preferencia por el estilo de aprendizaje pragmático.

En Chile, Astudillo et al. (2024) realizaron un estudio con el fin de identificar los estilos de aprendizaje en educación virtual de estudiantes de carreras del área de salud, teniendo en cuenta el contexto de pandemia por COVID-19. Participaron 409 jóvenes estudiantes pertenecientes a las carreras de Nutrición y Dietética, Enfermería y Fonoaudiología, el tipo de muestreo fue aleatorio estratificado. Como instrumento aplicaron el CHAEA-32 (cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje adaptado en su país por Vega y Patiño en el 2013). Y para el rendimiento académico de los estudiantes se utilizó los registros de calificaciones, los cuales fueron organizados en categorías ordinales según sus niveles de puntuación. Los resultados señalaron que el estilo de aprendizaje más predominante en los estudiantes de nutrición, enfermería y fonoaudiología fue el reflexivo con un 38.1%; seguido por el teórico con un 24.4%, el estilo activo con un 16.1% y pragmático con un 11.5% y ubicándose en último con un estilo indefinido un 9.8%. De la misma manera, no se evidenció la existencia de relación entre estilos de aprendizaje y las variables de rendimiento académico y sexo de acuerdo con la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis.

En Ecuador, Armijos (2024) llevó a cabo un estudio para analizar los estilos de aprendizaje predominantes en los estudiantes de la carrera de lengua y literatura de una universidad técnica que opera bajo modalidad abierta y a distancia. La investigación adoptó un enfoque mixto con predominancia cuantitativa. Se aplicó el cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA) a una muestra de 302 estudiantes, compuesta por 117 mujeres y 114 varones. Para el componente cualitativo, se realizó un análisis interpretativo de los resultados, complementado con la revisión bibliográfica de la guía de estilos de aprendizaje y el baremo general de interpretación propuesto por Alonso et al. (1994). Los datos recolectados

fueron organizados e interpretados mediante razonamiento inductivo. Como principal hallazgo, se identificó que el estilo de aprendizaje reflexivo fue el más prevalente en ambos sexos. Además, se concluyó que un 34,77 % de los estudiantes habían interrumpido sus estudios en algún momento y luego los retomaron. Entre las razones más frecuentes para el abandono se señalaron la metodología inadecuada del docente (53,97 %) y la falta de interés por la asignatura (22,85 %). Estos factores fueron destacados por el autor como elementos clave a considerar en futuras investigaciones relacionadas con la mejora de los procesos educativos.

Cabello (2025) estudió sobre los elementos que se relacionan en la elección de métodos de estudio, los estilos de aprendizaje y su vínculo con el desempeño académico de los estudiantes de posgrado de una universidad de Argentina. Para explorar esta situación, se recopiló información a través de entrevistas con alumnos, obteniendo un diagnóstico que generó la siguiente pregunta: ¿qué factores intervienen en la selección de estrategias de estudio y cómo se relacionan con los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes de maestría. Para responder a esta interrogante, se realizó un estudio correlacional y observacional con un enfoque cuantitativo, recolectando datos mediante una encuesta de opinión que se analizó estadísticamente a nivel descriptivo, comparativo y correlacional. Los resultados indicaron una relación existente entre las estrategias de estudio, el estilo de aprendizaje y el rendimiento académico.

En Indonesia, Dewi y Yanuardi (2025) llevaron a cabo un estudio para examinar la relación entre los estilos de humor y la inteligencia emocional en estudiantes universitarios. La investigación fue de tipo básico, con enfoque cuantitativo, diseño transversal y correlacional. Se utilizó un muestreo no probabilístico, con la participación de 131 estudiantes de primer año, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 25 años. Para la recolección de datos, se aplicó el cuestionario de estilos de humor (HSQ) y la versión indonesia del inventario de cociente emocional de BarOn (EQ-i). Los resultados revelaron una correlación positiva y significativa

entre la inteligencia emocional total y los estilos de humor afiliativo y de mejora personal, ambos considerados adaptativos. En contraste, se identificó una correlación negativa significativa entre la inteligencia emocional total y los estilos de humor agresivo y de descalificación personal, lo cual sugiere que un mayor nivel de inteligencia emocional se asocia con un uso más frecuente de estilos de humor positivos y un menor uso de estilos negativos.

En Ecuador, Oña e Iglesias (2025) realizaron un estudio cuantitativo de tipo correlacional con el objetivo de identificar los niveles de estrés en estudiantes de la carrera de Enfermería, así como la relación existente entre dicho estrés y el rendimiento académico. La muestra estuvo conformada por 60 estudiantes pertenecientes al primer, segundo y tercer ciclo, seleccionados mediante muestreo censal. Para la recolección de datos, se utilizó el inventario SISCO de estrés académico y las calificaciones académicas de los participantes. Los resultados evidenciaron una relación significativa entre el nivel de estrés y el rendimiento académico, indicando que, a mayor nivel de estrés, el rendimiento académico tiende a disminuir. Sin embargo, se observó que un nivel moderado de estrés puede actuar como factor motivador para mejorar el desempeño académico. Los autores destacaron la importancia de considerar otros elementos influyentes, como el estilo de vida y las condiciones socioeconómicas, ya que estos factores podrían incidir tanto en el estrés como en el rendimiento de los estudiantes.

2.3 Definiciones conceptuales y operacionales de variables

2.3.1 Definición conceptual de los estilos de humor

Martin (2008) define a los estilos de humor como un conjunto de capacidades y rasgos que se relaciona con diferentes componentes, funciones y formas del humor, algunos pueden estar estrechamente relacionados, mientras que otros pueden ser diferentes entre sí. Puesto que se consideran los procesos psicológicos implicados en la percepción y creación de la característica de divertido, y la consecuencia afectiva vinculada. En tal caso, el proceso

perceptivo- cognitivo, la expresión de la risa, la respuesta emocional y el contexto social son los componentes del humor.

2.3.2 Definición operacional de estilos de humor.

La variable estilos de humor fue operacionalizada a través de los puntajes obtenidos en el Cuestionario de Estilos de Humor desarrollado por Martin et al. (2003). El cual fue adaptado al contexto peruano por Cassaretto y Martínez (2009), y posteriormente validado por Carrillo (2017). Se trata de una variable de tipo cuantitativo discreto, medida en una escala de intervalo. El instrumento está conformado por cuatro subescalas que evalúan diferentes dimensiones del humor: humor afiliativo, humor de mejoramiento personal, humor agresivo y humor de descalificación personal.

2.3.3 Definición conceptual de los estilos de aprendizaje

Son rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos distintivos, moldeados por las vivencias y las demandas del entorno actual para abordar problemas. Estos rasgos determinan la manera en que el estudiante percibe e interactúa con una situación de la forma más adaptable y sencilla, con el objetivo de lograr un aprendizaje más significativo y eficiente (Kolb, 1975, citado en Rodríguez, 2020).

2.3.4 Definición operacional de los estilos de aprendizaje

La variable estilos de aprendizaje fue operacionalizada mediante el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), elaborado por Catalina Alonso y Peter Honey con base en las teorías del aprendizaje experiencial de David Kolb. Esta versión fue adaptada al contexto peruano por Inocente (2018). Se trata de una variable de tipo cuantitativo discreto, cuya escala de medición es ordinal, ya que las respuestas reflejan una preferencia jerárquica en función de la tendencia del estudiante hacia ciertos estilos. El cuestionario contempla cuatro dimensiones: activo, reflexivo, teórico y pragmático (Sánchez et al., 2018).

2.3.5 Definición conceptual de rendimiento académico

Es el valor o atributo que refleja el nivel de logro del aprendizaje esperado en el estudiante, evaluado a través de la presentación de trabajos, exámenes u otras demostraciones (Evaristo, 2012). Este resultado se expresa mediante calificaciones, las cuales se obtienen a lo largo del proceso o ciclo académico establecido por la institución, calificando cualitativa y cuantitativamente las cualidades y capacidades del aprendizaje (Cuamba y Zazueta, 2020).

2.3.6 Definición operacional de rendimiento académico

La variable rendimiento académico fue operacionalizada a través del promedio ponderado de las calificaciones obtenidas por el estudiante, según los registros del sistema académico del instituto de educación superior. Este sistema se rige por el modelo educativo del MINEDU, conforme a los lineamientos establecidos por la DIGEBR y las normas internas de la institución. La variable es de naturaleza cuantitativa continua y se evalúa mediante una escala de razón. Se trata de una variable de tipo cuantitativo continuo, medida en una escala de razón, ya que permite realizar operaciones matemáticas como sumas y promedios.

Tabla 1:*Matriz de operacionalización de variables*

Variable	Dimensión	Ítems	Indicadores	Puntuaciones	Instrumentos	Escala de medición
Estilos de humor	Afiliativo	1, 5, 9, 13, 17, 21, 25,29	Realzar las relaciones con los demás.	Escala de tipo Likert (1 al 7): 1= Totalmente en desacuerdo 2= Moderadamente en desacuerdo 3= Ligeramente en desacuerdo 4= Ni de acuerdo, ni de desacuerdo 5= Ligeramente de acuerdo 6= Moderadamente de acuerdo 7= Totalmente de acuerdo	Cuestionario de Estilos de Humor.	Intervalo
	Mejoramiento Personal	2, 6, 10, 14, 18, 22,26. ,30	Realza a uno mismo y es benevolente con los demás.			
	Agresivo	3,7, 11, 15,19, 23,27, 31	Respuestas prejuiciosas hacia los demás.			
	Descalificación Personal	4,8, 12, 16, 20, 24,28, 32	Expresión de agresión hacia sí mismo.			
Estilos de aprendizaje	Activo	3,5,7,9,13,20,26,27,35,37,41, 43,46,48,51,61, 67,74,75,77	Animador, arriesgado, espontáneo e indagador.	Bicondicional: -Aceptación =Si -Rechazo =No	Cuestionario Honey – Alonso de Estilos de Aprendizaje.	Intervalo
	Reflexivo	10,16,18,19,28,31,32,34,36, 39,42,44,49,55,58,63,65,69, 70,79	Moderado, sensato, receptivo, exhaustivo y analítico			
	Teórico	2,4,6,11,15,17,21,23,25,29, 33,45,50,54,60,64,66,71,78, 80	Metódico, estructurado, lógico, crítico y objetivo.			
	Pragmático	1,8,12,14,22,24,30,38,40,47, 52,53,56,57,59,62,68,72,73, 76	Práctico, realista, eficaz, experimentador y directo.			
Rendimiento académico	Promedio ponderado		Aprendizaje Deficiente Aprendizaje Regular Aprendizaje Logrado Aprendizaje Bien Logrado	Deficiente = 0 a 10 Regular = 11 a 13 Bueno = 14-17 Excelente = 18 a 20	Promedio registrado de los estudiantes.	Ordinal

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis General:

- Existe una correlación fuerte entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

2.4.2 Hipótesis Específicas:

- Existe una correlación fuerte entre el estilo de humor afiliativo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de humor de mejoramiento personal y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de humor agresivo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de humor de descalificación personal y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Existe una correlación fuerte entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

- Existe una correlación fuerte entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en los estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.

En el presente estudio, se formularon hipótesis únicamente para los objetivos que abordan relaciones entre variables, es decir, los de tipo correlacional. Por el contrario, los objetivos de tipo descriptivo no incluyen hipótesis, dado que su finalidad es caracterizar o identificar comportamientos, frecuencias o atributos dentro de la población estudiada, sin proponer relaciones causales o asociativas.

Según Corona y Fonseca (2022), las hipótesis deben plantearse cuando la investigación tiene como finalidad examinar relaciones entre variables, como ocurre en los diseños correlacionales o explicativos. En cambio, los estudios descriptivos como los que se presentan en investigaciones aplicadas no requieren hipótesis, salvo cuando existe una predicción cuantificable previa sobre el comportamiento de una variable.

En este sentido, los objetivos descriptivos de esta investigación no cumplen con los criterios para la formulación de hipótesis. En consecuencia, su omisión está metodológicamente justificada. Por ello, no existe una correspondencia uno a uno entre el número de objetivos específicos y el número de hipótesis específicas.

CAPÍTULO III: MÉTODO

3.1 Nivel y tipo de investigación

El presente estudio fue de nivel básico, ya que tuvo como finalidad generar conocimiento acerca de la relación entre las siguientes variables: estilos de aprendizaje, estilos de humor y rendimiento académico; así como proponer estrategias de solución respecto al problema identificado (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Adicionalmente, se clasificó como de tipo cuantitativo, dado que los datos referentes a la relación entre las variables fueron procesados y presentados numéricamente (Hernández y Mendoza, 2018).

3.2 Diseño de investigación

El diseño de la investigación fue no experimental de tipo transversal, ya que no se manipuló ninguna de las variables, sino que fueron observadas y analizadas en su contexto natural (Hernández y Mendoza, 2018). Además, se utilizó un diseño correlacional, cuyo propósito fue identificar el grado de relación entre los constructos planteados. Según Hernández, Fernández y Baptista (2014) este tipo de diseño se caracteriza por examinar la asociación entre dos o más variables dentro de un periodo de tiempo específico. En este caso, se describió la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico.

3.3 Población

3.3.1 Descripción de la población

Para la investigación, se calculó una muestra de 91 estudiantes de un instituto de educación superior en Lima Metropolitana, con un margen de error del 5%. La muestra estuvo conformada por 31 mujeres y 60 varones, cuyas edades oscilaron entre los 18 y 44 años. Los participantes eran estudiantes que asistían regularmente a clases y realizaban sus actividades académicas en las

carreras de Gestión Logística y de Abastecimiento, así como en Gestión Comercial. Ingresaron en los periodos 2022-I, 2023-I, 2023-II y 2024-I, por lo que al momento cursaban el primer, tercer y cuarto año de su formación profesional.

3.3.2 Descripción de la muestra y método de muestreo

Para determinar el tamaño de la muestra, se utilizó la siguiente fórmula finita:

Fórmula para determinar el tamaño de una muestra finita.

$$n = \frac{Z^2 * N * p * q}{(E^2 * (N - 1)) + Z^2 * p * q}$$

Donde:

3 N: corresponde al tamaño de la población.

4 n : es la muestra

5 Z: es el nivel de confianza

6 E : corresponde a la precisión

7 p : es la probabilidad de éxito

8 q : es la probabilidad de fracaso

Fórmula aplicada para calcular muestra de una población finita

$$n = \frac{1,96^2 * 118 * 0.5 * 0.5}{(0.05^2 * (118 - 1)) + 1.96^2 * 0.5 * 0.5} = 91$$

El método de muestreo utilizado en el presente estudio fue probabilístico aleatorio simple; que brinda a todos los integrantes de la población la misma probabilidad de ser seleccionados (Hernández & Mendoza, 2018). La población estuvo compuesta por 118 estudiantes, y se trabajó con un nivel de confianza del 95%, lo que determinó un valor Z de 1.96. Asimismo, se asumió una probabilidad de éxito de $p = 0.5$ y una probabilidad de no éxito $q = 0.5$, considerando una margen de error máximo permitido $E = 0.05$. Al sustituir estos valores en la fórmula de cálculo muestral,

se obtuvo un tamaño de muestra igual a $n = 91$, que representó adecuadamente a la población objetivo del estudio.

3.3.3 Criterio de inclusión

- Estudiantes matriculados en la institución.
- Estudiantes que aceptaron y firmaron el consentimiento informado.

3.3.4 Criterio de exclusión

- Estudiantes con discapacidad visual severa registrada en la institución, que impidiera completar los instrumentos.

3.3.5 Criterio de eliminación

- Estudiantes que omitieron respuestas en uno o más ítems de los instrumentos.

3.4 Instrumentos

3.4.1 Estilos de humor

Para el presente estudio, los estilos de humor fueron evaluados mediante el Cuestionario de Estilos de Humor, desarrollado por Martin en el 2003, instrumento diseñado para medir cuatro dimensiones del humor: afiliativo, mejoramiento personal, agresivo y descalificación personal. Puede ser aplicada a personas mayores de 14 años.

Esta prueba está compuesta por 32 ítems, con respuestas en una escala tipo Likert de 7 puntos, que va desde “Totalmente diferente a mí” (1) hasta “Totalmente igual a mí” (7). Cada subescala incluye 8 ítems, y algunos ítems están redactados en sentido inverso (ítems 1, 7, 9, 15, 16, 17, 22, 23, 25, 29 y 31), los cuales deben ser recodificados antes del análisis (Cassaretto, 2009).

Con respecto a la validez y confiabilidad, el cuestionario fue inicialmente desarrollado con una muestra de 258 estudiantes canadienses y posteriormente refinado con una segunda muestra de 485 participantes, obteniendo una estructura final de 32 ítems con índices de consistencia interna (α de Cronbach) entre 0.77 y 0.81 (Martin, 2003, citado en Córdova y Jarufe, 2022).

En el contexto peruano, Cassaretto y Martínez (2009) aplicaron el cuestionario a una muestra de 315 estudiantes universitarios (140 varones y 175 mujeres), confirmando la validez de constructo mediante análisis factorial. Este análisis respaldó la estructura original de cuatro dimensiones y permitió identificar dos agrupaciones principales: una dimensión favorable (afiliativo y mejoramiento personal) y una dimensión desfavorable (agresivo y descalificación personal). La versión final del instrumento quedó conformada por 32 ítems, distribuidos equitativamente en las cuatro subescalas, y explicó el 42,94% de la varianza total, lo que refuerza su estructura teórica y validez psicométrica. Posteriormente, Carrillo (2017) realizó una validación mediante correlación ítem-test y análisis factorial en una muestra de 375 estudiantes a partir de los 14 años, confirmando niveles de confiabilidad similares a los reportados originalmente (α entre 0.77 y 0.81).

Purisaca (2021) validó el instrumento a través de juicio de expertos en una muestra de 255 jóvenes peruanos, reportando niveles de confiabilidad por subescala: afiliativo (0.60), mejoramiento personal (0.63), agresivo (0.45) y descalificación personal (0.43). Ésta última versión del cuestionario ha sido ampliamente utilizada en investigaciones nacionales recientes (Medina y Ramos, 2024; Villegas et al., 2023) y específicamente en poblaciones de educación superior (Herrera, 2021; Córdova & Jarufe, 2022; Ortiz & Yamo, 2023; Atahua, 2023).

Como se expone en los estudios mencionados, el cuestionario de los estilos de humor presenta propiedades psicométricas aceptables; sin embargo, teniendo en cuenta que la última

adaptación en el contexto peruano fue en el año 2017; como parte de investigación se efectuó la validez del instrumento con los participantes del presente estudio. En el cual, se analizó su confiabilidad mediante el coeficiente alfa de Cronbach, obteniéndose un valor de 0.710, lo cual indica un nivel de consistencia interna aceptable para el contexto y objetivos del estudio (ver tabla en los 3).

3.4.2 Estilos de aprendizaje

Para valorar los estilos de aprendizaje en esta investigación se aplicó el Cuestionario de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA), elaborado por Alonso y Honey (1994). Este instrumento se basa en la teoría del aprendizaje experiencial de David A. Kolb y tiene como objetivo identificar las preferencias individuales en cuatro estilos: activo, reflexivo, teórico y pragmático. El cuestionario puede ser aplicado de manera individual o grupal y consta de 80 ítems organizados en 20 preguntas por cada estilo (reflexivo, activo, teórico y pragmático).

Durante su desarrollo, el instrumento fue validado en una muestra de 1371 estudiantes universitarios en Madrid, empleando técnicas como el análisis de ítems, análisis de contenido y análisis factorial de los 80 ítems, de cada conjunto de 20, y de los estilos agrupados. Los resultados reportaron coeficientes de consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.63 para el estilo activo, 0.72 para el reflexivo, 0.66 para el teórico y 0.59 para el pragmático, lo cual indicó una confiabilidad moderada. Los autores aclaran que, debido a la naturaleza diferencial de cada estilo, las puntuaciones brutas deben transformarse a puntajes Z, con el fin de ubicar correctamente a los participantes según su nivel de preferencia respecto al grupo de referencia.

En el contexto peruano, la adaptación semántica fue realizada por Zavala (2008) con una muestra de estudiantes de quinto de secundaria, con el fin de facilitar la comprensión de los ítems

en jóvenes escolares. Por otro lado, Capella et al. (2003) ejecutaron una adaptación para población universitaria, modificando el lenguaje y contexto de los ítems. En dicha validación, los coeficientes alfa de Cronbach obtenidos fueron de 0.72 para el estilo activo, 0.77 para el reflexivo, 0.67 para el teórico y 0.85 para el pragmático, lo que sugiere una consistencia interna aceptable a alta.

La última adaptación nacional fue realizada por Inocente (2018), quien aplicó una prueba piloto con 30 estudiantes con características similares a su muestra de investigación. Los resultados mostraron un coeficiente de confiabilidad elevado ($r = 0.915$), lo que indica una alta consistencia interna del instrumento en ese contexto específico.

Como parte del presente estudio, se evaluó nuevamente la fiabilidad del instrumento con la muestra participante, obteniéndose un alfa de Cronbach global de 0.62, lo cual se considera como una confiabilidad aceptable (tabla 3, anexos).

3.4.3 Rendimiento académico

Para el presente estudio se consideró las calificaciones obtenidas por los estudiantes, como representación del logro en sus respectivas asignaturas que llevan según la malla curricular del instituto. En dicha medición del rendimiento académico se consideró la escala vigesimal de 0 a 20, según indica el MINEDU y las normas del instituto para considerar los rangos y criterios. En tal sentido, se tomó en cuenta la siguiente escala de evaluación:

Categorización del nivel de rendimiento académico, según el instituto:

Niveles	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
Puntuación	18-20	17-14	13-11	10-0

Nota. Los puntajes de las evaluaciones presentados en esta tabla se basan en una escala interna

del Instituto Superior donde se desarrolló el estudio, la cual busca una mayor precisión en la valoración del rendimiento académico de los estudiantes.

Las calificaciones correspondientes al rendimiento académico de los participantes fueron obtenidos a través del Departamento de Coordinación Académica de la institución; el cual proporcionó la base de datos con los promedios finales de los estudiantes matriculados. Esta información fue utilizada únicamente con fines de investigación y fue protegida conforme a lo establecido en la Ley de Protección de Datos Personales (Ley N.º 29733 - julio de 2011).

3.5 Procedimiento

El desarrollo de esta investigación comprendió las siguientes etapas:

1. Se presentó el proyecto de investigación al Comité de Ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia para su evaluación y aprobación. Para ello, se elaboró y envió una solicitud formal al comité correspondiente, siguiendo el flujo establecido para la inscripción de estudios.
2. Se llevaron a cabo las coordinaciones y gestiones necesarias con las autoridades de la institución participante, incluyendo a la directora y a la representante del área académica, quienes autorizaron la ejecución del estudio tras revisar los objetivos y procedimientos propuestos.
3. Se coordinó con los responsables de cada carrera para gestionar la convocatoria de los estudiantes participantes. Con el apoyo del área administrativa, se ubicó a los estudiantes en sus respectivos salones. Se brindó información detallada sobre el estudio e invitó a participar voluntariamente. Del mismo modo, se sostuvo una reunión con el departamento psicopedagógico con el fin de identificar si alguno de los participantes presentaba una

discapacidad visual severa que pudiera afectar el desarrollo adecuado de las pruebas aplicadas.

4. A los estudiantes que aceptaron participar en el estudio se les informó detalladamente sobre los objetivos, condiciones y alcances del estudio. Dicho documento fue leído en conjunto antes de la firma, asegurando su comprensión. Se garantizó la confidencialidad de los datos y se explicó que podían retirarse del estudio en cualquier momento sin repercusiones, eliminándose sus datos si así lo solicitaban. Posteriormente, los participantes completaron una ficha sociodemográfica (edad, nombre, carrera), y se procedió con la aplicación grupal de los instrumentos en aulas previamente coordinadas dentro de la institución. En primer lugar, se administró el Cuestionario de Estilos de Humor (32 ítems), con una duración aproximada de 20 minutos. A continuación, se aplicó el Cuestionario de Estilos de Aprendizaje (80 ítems), cuya resolución tomó aproximadamente 40 minutos. La evaluación se desarrolló en tres sesiones consecutivas el mismo día, organizadas por grupos según el ciclo académico (grupo 1, grupo 2 y grupo 3), con una duración total estimada de 60 minutos por grupo. La aplicación fue realizada con el apoyo de dos evaluadores capacitados.
5. Posteriormente, se solicitó al Departamento de Coordinación Académica del instituto la ficha de calificaciones correspondiente, con el fin de obtener el promedio de notas de los estudiantes que aceptaron participar en el estudio.
6. Los datos recolectados fueron organizados en una base de datos y posteriormente procesados para su análisis.
7. Finalmente, se realizó el análisis estadístico correspondiente y la interpretación de los resultados obtenidos, en función de los objetivos planteados en la investigación.

3.5.1 Consideraciones éticas

En el presente estudio se tuvieron presentes las siguientes consideraciones éticas:

- Con relación a la autonomía, se entregó a los participantes un consentimiento informado que contenía información clara sobre los objetivos, procedimientos y condiciones de la investigación. También se les informó que podían retirarse del estudio en cualquier momento, sin consecuencias. La información recolectada fue almacenada adecuadamente y tratada con estricta confidencialidad. Se gestionaron dos bases de datos: una codificada y otra con identificaciones, utilizadas únicamente si algún participante solicitaba conocer sus resultados. Ambas fueron protegidas por separado y resguardadas en archivos distintos.
- Con respecto a la no maleficencia, para proteger la integridad física, cognitiva y afectiva de los participantes, no se aplicó ningún procedimiento que pudiera afectarlos negativamente. Los cuestionarios fueron administrados con precaución y siguiendo los protocolos establecidos. Asimismo, los datos personales no fueron divulgados a terceros dentro de la institución sin autorización expresa. Ningún participante manifestó incomodidad durante ni después de la recolección de datos. Esta información, junto con el respeto a la autonomía, fue detallada por escrito en el consentimiento informado.
- Con relación a la beneficencia, los resultados generales del estudio fueron entregados a la institución, lo que facilitó un mejor diagnóstico institucional y sirvió como punto de partida para proponer estrategias orientadas al aprendizaje, bienestar emocional y rendimiento académico del alumnado. Además, los participantes pudieron conocer sus estilos de humor y aprendizaje, previa solicitud al departamento psicopedagógico. Los resultados fueron comunicados verbalmente y acompañados de una breve orientación

personalizada sobre sus fortalezas y recomendaciones asociadas a sus estilos predominantes.

- Y en cuanto a la justicia, todos los estudiantes que cumplieron con los criterios de inclusión participaron en el estudio, sin ningún tipo de exclusión o discriminación.

3.5.2 Plan de análisis de datos

Para la presente investigación, se llevaron a cabo los siguientes procedimientos con el fin de analizar los datos recolectados:

- Se codificaron los cuestionarios, sustituyendo el nombre de las personas por un código.
- Se realizó una base de datos en Microsoft Excel, para digitar las respuestas de los instrumentos, de la misma forma se ejecutaron las revisiones correspondientes de cada cuestionario. Tales resultados fueron transferidos a un software estadístico especializado en el análisis de datos.
- Se utilizó la prueba de Kolmogórov-Smirnov para analizar la normalidad de los datos. Dado que las variables no presentaron una distribución normal ($p < .01$), se optó por pruebas no paramétricas. Para el objetivo general se aplicó la correlación múltiple. Para los objetivos descriptivos se emplearon frecuencias y porcentajes. Y para los objetivos correlacionales se utilizó el coeficiente de correlación de Spearman.
- Se interpretaron y redactaron los resultados.
- Por último; se realizó una discusión sobre los resultados contrastándolos con las investigaciones nacionales e internacionales y el marco teórico presentado para dar las posibles explicaciones con respecto a lo obtenido.

CAPÍTULO IV: RESULTADOS

En este estudio se trabajó con dos tipos de variables: por un lado, variables cuantitativas obtenidas mediante instrumentos estandarizados, como los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, teórico y pragmático) y los estilos de humor (afiliativo, de mejoramiento personal, agresivo y de descalificación personal), cuyos puntajes permitieron realizar análisis numéricos. Para los objetivos descriptivos, dichas variables se clasificaron en categorías predefinidas para facilitar la presentación de frecuencias y porcentajes. Por otro lado, se consideró una variable cuantitativa continua, el rendimiento académico, medido a través del promedio de calificaciones registradas en el sistema académico institucional.

Para los objetivos de tipo descriptivo, se emplearon estadísticos como frecuencias absolutas y porcentajes, ya que no se buscaba establecer relaciones entre variables, por ello no fue necesario formular hipótesis (Corona y Fonseca, 2022). En cambio, para los objetivos correlacionales, sí se formularon hipótesis y se aplicaron pruebas no paramétricas.

A fin de determinar el tipo de prueba estadística más apropiada (paramétricas o no paramétricas), se realizó un análisis de normalidad mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Con un nivel de significancia del 5 %, los resultados indicaron que las variables no presentaban una distribución normal. La significancia estadística obtenida ($p < .01$) evidenció una desviación significativa respecto de la normalidad, motivo por el cual se empleó el coeficiente de correlación de Spearman para los análisis bivariados, dado que esta prueba es más apropiada para datos no paramétricos (ver tabla 2 en los anexos). Para el objetivo general, que implicaba una relación múltiple, se utilizó una correlación múltiple para variables ordinales.

En respuesta al objetivo general de conocer la relación entre los estilos de humor y los

estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en los estudiantes de educación superior de Lima Metropolitana, se utilizó el análisis de correlación múltiple. Se tuvo un $R = 0.28$; lo que indica una relación débil entre las variables. Esta fuerza débil en la correlación sugiere que otros factores podrían estar interviniendo con una mayor correlación con ambas variables. Si bien los estilos de humor pueden modular la respuesta emocional, y los estilos de aprendizaje en parte determinan la forma en que los estudiantes procesan y organizan la información, la débil relación encontrada indica que estas dos variables no son los principales predictores del rendimiento académico de los estudiantes.

Tabla 4

Correlación múltiple entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

R	Error estándar de la estimación	N
0.28	0.565	91

A continuación, se presentan los resultados sobre los objetivos específicos descriptivos:

Con respecto al objetivo específico 1, se encontró al estilo de mejoramiento personal como el más predominante ($n = 56$), lo que indica que la mayoría de los estudiantes tiende a adoptar una perspectiva positiva, emplear la empatía y aprender de sus errores para afrontar conflictos y situaciones de estrés. En segundo lugar, se identificó el estilo afiliativo ($n = 30$), caracterizado por el uso del humor como una forma de generar vínculos sociales y emocionales a través de la risa compartida. Por otro lado, los estilos de humor menos frecuentes fueron el de descalificación personal ($n = 3$) y el agresivo ($n = 2$). El humor de descalificación personal se manifiesta en el uso de burlas hacia sí mismos como estrategia para evitar conflictos o integrarse en un grupo.

Finalmente, el humor agresivo, fue el menos frecuente, el cual se expresa con sarcasmo, comentarios hostiles o actitudes con prejuicio hacia los demás. Estos resultados se detallan en la tabla 5.

Tabla 5

Estadísticos descriptivos de los estilos de humor en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje válido
Mejoramiento Personal	56	61.5 %
Afiliativo	30	33 %
Estilos de humor	Descalificación Personal	3.3%
	Agresivo	2.2%
Total	91	100%

En relación con el objetivo específico 2, se encontró al estilo de aprendizaje reflexivo con mayor predominancia en los estudiantes (n=30); esto sugiere que la mayoría disfruta analizar diversas perspectivas y considerar posibles soluciones antes de actuar, y se toman su tiempo para reflexionar y poner en práctica sus ideas. En segundo lugar, se identificó el estilo teórico (n=28), caracterizado por una preferencia a analizar y sintetizar conceptos, comprender teorías y entender el funcionamiento de las cosas. En tercer lugar, se encontró el estilo pragmático (n = 17), el cual se relaciona con estudiantes que prefieren aplicar nuevas ideas en contextos reales y obtener resultados concretos. Finalmente, el estilo activo fue el menos predominante (n = 16), definido por la inclinación a participar en discusiones y aplicar la información de manera práctica (ver tabla 6).

Tabla 6

Estadísticos descriptivos de los estilos de aprendizaje en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

	Frecuencia	Porcentaje válido	
Estilos de aprendizaje	Reflexivo	30	33.0%
	Teórico	28	30.8%
	Pragmático	17	18.7%
	Activo	16	17.6%
	Total	91	100%

Para el objetivo específico 3, se utilizó el análisis de tablas cruzadas (tabla 7). Los resultados mostraron que, en el caso de las mujeres, el estilo más frecuente fue el de mejoramiento personal. Explicando que la mayoría emplea la empatía, aprende de sus errores y adopta una perspectiva positiva para afrontar conflictos y situaciones de estrés. En segundo lugar, predominó el humor afiliativo, caracterizado por el uso de chistes y bromas sanas para generar vínculos con los demás. El humor de descalificación personal fue el menos frecuente entre las mujeres, lo que evidencia que rara vez recurren a burlas hacia sí mismas para afrontar dificultades o integrarse en un grupo. Además, no se registró presencia del humor agresivo, caracterizado por el uso de sarcasmo, expresiones de hostilidad ni prejuicio hacia los demás.

En cuanto a los varones, los estilos más frecuentes también fueron el de mejoramiento personal y el afiliativo, lo que indica una tendencia a practicar la empatía, aprender de sus errores, mantener una perspectiva positiva ante los conflictos y buscar la conexión con los demás a través de bromas y el disfrute grupal. Sin embargo, a diferencia de las mujeres, los varones presentaron una mayor tendencia al humor agresivo, lo que sugiere que poseen un mayor uso del sarcasmo, las burlas o comentarios con carga hostil o prejuiciosa. El estilo de humor menos frecuente entre los

varones fue el de descalificación personal, evidenciando una baja aceptación del uso de burlas hacia sí mismos como estrategia para afrontar dificultades o integrarse socialmente.

En síntesis, tanto mujeres como varones mostraron mayor preferencia por los estilos adaptativos (mejoramiento personal y afiliativo), lo que sugiere que ambos grupos utilizan el humor como una herramienta positiva para la interacción social y manejo del estrés. Sin embargo, los varones manifestaron una mayor tendencia hacia el humor agresivo, mientras que en las mujeres este estilo estuvo ausente, lo que podría reflejar diferencias en la forma en que cada grupo maneja la comunicación y la expresión emocional.

Tabla 7

Frecuencia de los estilos de humor según el sexo en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

		Estilo de humor				
		Mejoramiento	Afiliativo	Descalificación	Agresivo	N
		Personal		Personal		
Sexo	Mujer	21	08	02	0	31
	Varón	35	22	01	02	60
Total		56	30	03	02	91

Con relación al objetivo específico 4, los datos presentados en la tabla 8 evidenciaron que las mujeres presentan mayor frecuencia del estilo reflexivo; esto indica que la mayoría analiza diversas perspectivas, considera posibles soluciones antes de actuar y se toma el tiempo necesario para reflexionar y aplicar sus ideas. En segundo lugar, destacaron los estilos teórico y pragmático. El primero se caracteriza por analizar, y sintetizar conceptos, buscan comprender el funcionamiento de las cosas. El segundo, se destaca por investigar nuevas ideas en contextos reales

y obtener resultados que puedan demostrar y comprobar. Por último, el estilo activo fue el menos frecuente entre las mujeres, lo que sugiere una menor inclinación hacia la participación en debates o la aplicación inmediata de conocimientos.

Con respecto a los varones, los estilos reflexivo y teórico fueron los más predominantes. Esto significa que suelen analizar diferentes puntos de vista, reflexionar sobre sus respuestas antes de ponerlas en práctica y esforzarse por comprender el funcionamiento de los conceptos. A diferencia de las mujeres, el tercer estilo más frecuente entre los varones fue el activo, lo que indica que participan más en debates, discusiones y aplican lo aprendido en contextos reales. El estilo pragmático fue el menos reportado, evidenciando una baja preferencia por la aplicación directa en contextos reales como estrategia de aprendizaje.

Los resultados muestran que tanto mujeres como varones prefieren los estilos de aprendizaje reflexivo y teórico. No obstante, se observaron diferencias en los estilos menos frecuentes: las mujeres mostraron mayor inclinación por el estilo pragmático, mientras que los varones se orientaron más hacia el estilo activo, lo que sugiere distintas formas de abordar el aprendizaje práctico.

Tabla 8

Frecuencia de los estilos de aprendizaje según el sexo en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

		Estilo de aprendizaje				
		Reflexivo	Teórico	Pragmático	Activo	N
Sexo	Mujer	11	09	09	02	31
	Varón	19	19	08	14	60
Total		30	28	17	16	91

Para el objetivo específico 5, no se encontró una relación fuerte entre las variables (Rho de Spearman= -0.049), lo que sugiere que el humor afiliativo, caracterizado por una actitud positiva frente al estrés y los conflictos, no se relaciona con un mejor o peor rendimiento académico. Por ello, se rechazó la hipótesis planteada (ver Tabla 9).

Tabla 9

Correlación entre el estilo de humor afiliativo y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Humor afiliativo y rendimiento académico
Rho de Spearman	-0.049
Sig. (bilateral)	0.644
N	91

En el objetivo específico 6: no se halló una relación fuerte en ambos constructos, lo cual llevó al rechazo de la hipótesis planteada. El coeficiente de Spearman fue $Rho = -0.079$ (ver Tabla 10), lo que explica que el estilo de humor de mejoramiento personal, definido por la búsqueda de conexión con los demás a través de bromas sanas y el disfrute grupal, no se relaciona con un mayor o menor rendimiento académico.

Tabla 10

Correlación entre el estilo de humor de mejoramiento personal y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Humor de mejoramiento personal y rendimiento académico
Rho de Spearman	-0.079
Sig. (bilateral)	0.455
N	91

En relación con el objetivo específico 7, no se evidenció una relación fuerte entre las variables (Rho de Spearman = -0.11) (ver Tabla 11). Esto indica que el humor agresivo, caracterizado por el uso de sarcasmo, la ridiculización de otros o expresiones hostiles y prejuiciosas, no se relaciona con un mejor o peor rendimiento académico. En consecuencia, se rechazó la hipótesis planteada.

Tabla 11

Correlación entre el estilo de humor agresivo y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Humor agresivo y rendimiento académico
Rho de Spearman	-0.112
Sig. (bilateral)	0.291
N	91

Para el objetivo específico 8, no se evidenció relación fuerte, entre las variables de estilos de humor de descalificación personal y el rendimiento académico, dado que el Rho de Spearman = -0.177 (ver tabla 12). Este resultado sugiere que la tendencia a utilizar o permitir burlas hacia sí mismos para evitar conflictos o integrarse en un grupo, no se relaciona con un mayor o menor rendimiento académico. En consecuencia, se rechazó la hipótesis planteada.

Tabla 12

Correlación entre el estilo de humor de descalificación personal y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Humor de descalificación personal y rendimiento académico
Rho de Spearman	-0.177

Sig. (bilateral)	0.092
N	91

En el objetivo específico 9, no se encontró una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en la muestra analizada (Rho de Spearman = 0.097) (ver tabla 13). En consecuencia, se rechazó la hipótesis propuesta. Este resultado evidencia que la preferencia por participar en debates y aplicar lo aprendido de manera práctica, no se relaciona con un rendimiento académico superior o inferior.

Tabla 13

Correlación entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Aprendizaje activo y rendimiento
	académico
Rho de Spearman	0.097
Sig. (bilateral)	0.362
N	91

Con respecto al objetivo específico 10, no se evidenció una relación fuerte entre las variables, puesto que Rho de Spearman = 0.027 (ver tabla 14). Este resultado sugiere que el estilo reflexivo, caracterizado por analizar distintas perspectivas y considerar soluciones antes de actuar, no se relaciona con un mayor o menor rendimiento académico. En consecuencia, se rechazó la hipótesis planteada.

Tabla 14

Correlación entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Aprendizaje reflexivo y rendimiento	
	académico	
Rho de Spearman	0.027	
Sig. (bilateral)	0.800	
N	91	

Para el objetivo específico 11, no se evidenció una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico (Rho de Spearman = -0.071) (ver Tabla 15). En consecuencia, se rechazó la hipótesis propuesta. Este resultado explica que el estilo pragmático, caracterizado por investigar nuevas ideas en contextos reales y buscar resultados concretos y comprobables, no se relaciona con un alto o bajo rendimiento académico.

Tabla 15

Correlación entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Aprendizaje pragmático y rendimiento	
	académico	
Rho de Spearman	-0.071	
Sig. (bilateral)	0.502	
N	91	

Y en el objetivo específico 12, no se evidenció una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico (Rho de Spearman = -0.023) (ver Tabla 16). Este resultado explica que la preferencia por analizar y sintetizar conceptos, comprender teorías y profundizar en el funcionamiento de los fenómenos, no se relaciona con un mejor o peor desempeño académico. En consecuencia, se rechazó la hipótesis planteada.

Tabla 16

Correlación entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana

Criterios	Aprendizaje teórico y rendimiento académico
Rho de Spearman	-0.023
Sig. (bilateral)	0.826
N	91

CAPÍTULO V: DISCUSIÓN

En el presente estudio tuvo como objetivo conocer la relación entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un instituto superior de Lima Metropolitana. A partir de la revisión de antecedentes, no se hallaron investigaciones que abordaran de manera conjunta las tres variables mencionadas, lo que otorga relevancia al estudio respecto a su aporte. Sin embargo, sí se identificaron estudios que exploraron dos de estas variables en poblaciones similares: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. No obstante, se identificaron estudios que examinaron los estilos de humor en estudiantes universitarios, al igual que el rendimiento académico con otras variables, tales como el bienestar emocional, estrés académico.

En lo que respecta al objetivo general, se identificó una relación débil entre los estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico ($R=0.28$). Este hallazgo indica que la presencia o predominancia de determinados estilos no se relacionan necesariamente en un mejor o peor rendimiento académico. Esta conclusión es coherente con investigaciones previas que sostienen que el rendimiento académico depende de múltiples factores, entre ellos, el contexto educativo, la motivación personal, el entorno familiar y las condiciones socioemocionales, y no exclusivamente del estilo de aprendizaje o el uso del humor.

En esta línea, Llano y Machuca (2023) destacan que el sistema educativo, el entorno familiar y las características personales del estudiante pueden influir en los logros académicos. Asimismo, Avelino y Phum (2024), en Perú, y Astudillo (2024), en Chile, evidenciaron que algunos estudiantes obtienen buenos resultados académicos aun en ausencia de motivación o con estrategias de estudios inadecuados. Estos hallazgos refuerzan la hipótesis de que el rendimiento académico es el producto de una interacción compleja entre los factores personales, contextuales

y pedagógicos, más que de una sola variable como el estilo de humor o estilo de aprendizaje (Alcántara ,2024).

En contraste, Vega (2022), mediante un estudio longitudinal, evidenció que un alto rendimiento académico se relaciona con un patrón de aprendizaje moderado, el uso de estrategias de afrontamiento como la reevaluación positiva, la planificación de los recursos propios, la búsqueda de apoyo social y una actitud perseverante frente al esfuerzo académico. Por el contrario, el bajo rendimiento académico se relacionó con patrones de aprendizaje pasivo y no dirigido, así como respuestas desadaptativas al estrés, tales como el agotamiento físico, la irritabilidad y los pensamientos negativos. Estos resultados sugieren que el éxito académico en contextos universitarios esta más vinculado al desarrollo de habilidades de autorregulación, afrontamiento emocional y constancia que a los estilos de aprendizaje o humor en sí mismos.

Con base en la literatura revisada, es posible considerar que la omisión de otras variables relevantes en este estudio podría explicar la débil relación encontrada entre los estilos de humor, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Destacando la importancia de ampliar el análisis incorporando variables psicológicas como la motivación académica, el autoconcepto, la autoeficacia, regulación emocional y afrontamiento al estrés, las cuales han demostrado tener un impacto importante en el desempeño académico (Ortiz y Yamo, 2022; Villegas et al., 2023; Santa Cruz et al., 2024; Oña e Iglesias, 2025). De la misma manera, sería pertinente considerar factores psicosociales y contextuales como el apoyo familiar, el clima institucional, y la carga académica, que también influyen en la forma en que los estudiantes enfrentan sus procesos de aprendizaje y evaluación (Rodríguez et al., 2021; Dewi y Yanuardi, 2025).

En relación con los objetivos específicos descriptivos, se identificó una predominancia del estilo de humor de mejoramiento personal entre los participantes. Este resultado sugiere una

tendencia al uso del humor como una estrategia adaptativa y orientada al bienestar individual. En segundo lugar, destacó el estilo de humor afiliativo, lo que pone de manifiesto la importancia del humor como herramienta para fortalecer vínculos sociales. En conjunto, estos hallazgos indican una inclinación de los estudiantes hacia los estilos de humor saludables, utilizados tanto para el beneficio personal como para promover la conexión interpersonal. Por otro lado, la baja frecuencia de los estilos desadaptativos, como la descalificación personal y el humor agresivo, podría representar un indicador positivo que contribuye a un clima social favorable dentro del grupo evaluado.

Esta observación coincide con lo reportado por Purisaca (2021) y por Córdova y Jarufe (2022), quienes destacan que los estilos de humor saludables fomentan la empatía, la autoestima y la resiliencia. Por ello, podría influir de manera indirecta en el desempeño académico, al favorecer el bienestar emocional del estudiante. De forma complementaria, Gabotto (2021), en su estudio sobre los estilos de humor y el estrés académico, destacó la importancia de contar con recursos emocionales adecuados para enfrentar situaciones estresantes.

En cuanto a los estilos de aprendizaje, el más predominante fue el reflexivo, seguido del teórico. Esta preferencia indica que los participantes tienden a procesar la información mediante la observación, el análisis y la planificación, en lugar de optar por enfoques más activos y experimentales, como los estilos pragmáticos y activo. Estos resultados coinciden con lo reportado por Tarazona et al. (2021) en estudiantes de ingeniería mecánica, Alvis et al. (2023) en carreras de economía y finanzas, Sánchez et al. (2023) en psicología, y Ramos (2024) en educación, donde también se evidenció una marcada predominancia del estilo reflexivo.

En contraste, el estudio de Taype (2021) identificó una mayor inclinación hacia el estilo teórico en estudiantes de gestión logística, lo cual resalta la importancia del contexto disciplinar

en las preferencias de aprendizaje. Esta información resulta relevante para el diseño de estrategias pedagógicas más efectivas, orientadas a los estilos de aprendizaje prevalentes. Sin embargo, fundamental que se considere la diversidad de estilos presentes en los grupos, así como variables contextuales como la carrera profesional, el ciclo académico, el entorno sociocultural y la modalidad educativa (Armijos, 2024).

En el presente estudio se optó por analizar los resultados según la variable sexo, dado que la literatura previa ha documentado diferencias significativas en la expresión del humor y en las preferencias de aprendizaje entre varones y mujeres. No se incluyeron otras variables sociodemográficas, ya que la muestra fue relativamente homogénea en cuanto al nivel académico y tipo de formación profesional. Esta homogeneidad redujo la variabilidad asociada a otros factores sociodemográficos y permitió centrar el análisis en el sexo como una categoría psicológicamente relevante para explorar diferencias individuales en los estilos de aprendizaje y estilos de humor.

Con relación a la frecuencia de los estilos de humor según el sexo, se observó que tanto varones como mujeres mostraron una preferencia por los estilos de humor de mejoramiento personal y afiliativo. Explicando que ambos grupos utiliza el humor como una herramienta positiva para la interacción social y regulación emocional. No obstante, se detectó una ligera tendencia entre varones hacia el uso del humor agresivo, mientras que este estilo fue prácticamente inexistente entre las mujeres. Esta diferencia podría reflejar formas distintas de comunicación y expresión emocional, como señalan Córdova y Jarufe (2022) y Urbón y Salavera (2023) quienes reportaron una mayor prevalencia del humor agresivo en varones, aunque con predominio general de estilos adaptativos en ambos sexos.

La preferencia compartida por los estilos de humor adaptativos podría estar relacionada al

uso de recursos psicológicos adecuados para el afrontamiento del estrés (Gabotto, 2021) y al desarrollo de la inteligencia emocional (Dewi y Yanuardi, 2025). Por su parte, la inclinación de los varones hacia el humor agresivo podría explicarse por los roles de género tradicionales, la socialización emocional diferenciada y una mayor aceptación cultural de estilos de humor competitivos entre los varones (Medina y Ramos, 2024). En contraste, las mujeres tienden a emplear estilos de humor más empáticos y orientados a la relación social (Urbón y Salavera, 2023), lo que refuerza la importancia de considerar el sexo como una dimensión psicosocial y no solo demográfica.

Respecto a los estilos de aprendizaje según el sexo, tanto mujeres como varones mostraron mayor preferencia por los estilos reflexivos y teóricos. Sin embargo, se observaron diferencias en los estilos menos frecuentes; las mujeres manifestaron menor afinidad por el estilo activo, mientras que los varones mostraron menor preferencia por el estilo pragmático. Estas diferencias pueden reflejar diversas formas de abordar el aprendizaje práctico y de participar en actividades dinámicas o experienciales (Alvis et al., 2023).

Desde una perspectiva psicológica, estas preferencias podrían estar relacionados con patrones de socialización diferenciados y a expectativas culturales asociadas al sexo. Las mujeres tienden a adoptar estilos más reflexivos, centrados en la observación y la planificación (Mata, 2023), mientras que los varones se inclinan más por la experimentación, aunque no necesariamente por estructuras sistemáticas como las que define el estilo pragmático (Alonso & Honey, 1994, citado por Cabello, 2025).

Estos hallazgos, coinciden con los reportados por Alvis et al. (2023), Ramos (2024), Astudillo et al. (2024) y Armijos (2024) quienes también encontraron una mayor preferencia por el estilo reflexivo en ambos sexos, reforzando la idea de una disposición común hacia el

aprendizaje basado en la observación y el análisis. Asimismo, Avelino y Phum (2024) identificaron una alta frecuencia del estilo reflexivo junto con una presencia significativa del estilo activo. En contraste, los resultados difieren de los reportados por Taype (2021), en estudiantes de gestión logística, y Mendoza et al. (2022) en estudiantes de pedagogía, quienes evidenciaron una mayor prevalencia del estilo teórico en ambos sexos.

Estos resultados son relevantes para el ámbito educativo, ya que pueden orientar a los docentes en el diseño de estrategias pedagógicas alineadas con los estilos de aprendizaje predominantes. Sin embargo, es fundamental considerar la diversidad de estilos dentro de los grupos, así como variables contextuales como la carrera profesional, el ciclo académico, el entorno sociocultural y la modalidad educativa (Armijos, 2024). En este sentido, se plantea que las demandas específicas de cada programa formativo podrían influir en el desarrollo y la preferencia por determinados estilos de aprendizaje (Mata et al., 2023).

Considerando los resultados específicos correlacionales, no se encontró una fuerte relación entre los estilos de humor (humor afiliativo, de mejoramiento persona, agresivo y de descalificación personal) con el rendimiento académico. Este hallazgo coincide parcialmente con lo reportado por Gabotto (2021) quien encontró una relación fuerte entre los síntomas de estrés y el estilo de humor basado en la descalificación personal. Según su estudio, los estudiantes que acepten burlas hacia sí mismos para evitar conflicto o integrarse socialmente presentan mayores dificultades emocionales, tales como cambios de humor, problemas de concentración, alteraciones en el sueño y apetito inestable.

En este sentido, los hallazgos del presente estudio sugieren que algunos estilos de humor podrían estar más vinculados a la gestión emocional y la salud mental que con el rendimiento académico en sí mismo. Es posible, que el impacto del humor en el desempeño académico dependa

del tipo de humor empleado. Mientras que los estilos adaptativos (afiliativo y de mejoramiento personal) podrían favorecer un entorno emocionalmente positivo para el aprendizaje, los estilos desadaptativos (agresivo y de descalificación personal) podrían incrementar el malestar emocional, afectando indirectamente el desempeño.

De manera complementaria, Urbón y Salavera (2023) señalaron en su estudio que los estilos adaptativos mostraron una relación positiva con los niveles de felicidad, mientras que los estilos no adaptativos presentaron una relación negativa, lo que indica que ciertos estilos de humor pueden actuar como factores protectores o de riesgo para el bienestar emocional. En la misma línea Dewi y Yanuardi (2025), identificaron correlaciones positivas entre la inteligencia emocional y los estilos de humor adaptativos, y correlaciones negativas con los desadaptativos. Según los autores, una mayor inteligencia emocional promueve el uso de humor positivo y disminuye la frecuencia del humor negativo.

Además, el estudio de Córdova y Jarufe (2022), identificó una relación significativa entre el bienestar y los estilos de humor. Los autores encontraron que los estilos de humor saludables, como el de mejoramiento personal y el de afiliación, se relacionan positivamente con dimensiones del bienestar como el afecto positivo y el florecimiento. Esto sugiere que los estudiantes con una perspectiva positiva tienden a enfrentar el estrés mediante el uso de bromas saludables, la empatía y el aprendizaje a partir de sus errores, utilizando el humor como un recurso para establecer vínculos sociales constructivos. En consecuencia, estas características se asocian con una mayor satisfacción y con la búsqueda activa de una mejor calidad de vida.

Por el contrario, los estilos de humor no saludables, como la descalificación personal y el humor agresivo, mostraron una relación negativa con el bienestar emocional, específicamente con la dimensión del afecto negativo. Esto implica que un individuo que recurre al sarcasmo o a la

burla, insatisfacción vital, mayores niveles de estrés y una mayor vulnerabilidad ante problemas emocionales (Córdova y Jarufe, 2022).

Estos resultados, contrastan con los obtenidos en la investigación de Sinchigalo et al. (2022), realizada en Ecuador, donde se evidenció una relación fuerte entre el bienestar emocional y el rendimiento académico en estudiantes universitarios. No obstante, los autores señalaron que, aunque el bienestar emocional no se relaciona directamente en un alto rendimiento académico, sí se vincula con otros factores, como las estrategias adaptativas frente al estrés, los estilos de aprendizaje y la motivación al logro. Estas variables podrían tener un efecto indirecto sobre el desempeño académico, lo que resalta la importancia de continuar investigando su interacción con otros predictores.

Los hallazgos del presente estudio resaltan la importancia de que futuras investigaciones incluyan variables intervinientes adicionales, tales como el nivel de estrés percibido, las estrategias de regulación emocional, y las características del entorno académico y de las carreras profesionales. Asimismo, se enfatiza la necesidad de promover en los estudiantes el desarrollo de estrategias de afrontamiento saludables, ya que, si bien el humor puede estar vinculado al bienestar emocional, su relación con el rendimiento académico no parece ser ni fuerte ni consistente.

Por otro lado, tampoco se halló una relación fuerte entre los estilos de aprendizaje (activo, reflexivo, pragmático y teórico) y el rendimiento académico. Este hallazgo refuerza la idea de que la forma en que los estudiantes adquieren y procesan el conocimiento no determina, por sí sola, su desempeño académico. Se evidencia así, la complejidad y carácter multifactorial del rendimiento académico, influido por una combinación de factores cognitivos, emocionales, motivacionales y contextuales. Elementos como la resiliencia académica, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social podrían tener una incidencia más directa en el éxito educativo que los estilos de aprendizaje.

Estos resultados coinciden con lo reportado por Ramos (2024), quien tampoco identificó una relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Su estudio respalda la idea de que el desempeño académico, no puede explicarse mediante una sola variable. De manera similar investigaciones realizadas por Astudillo et al. (2024), Ramos (2024) y Aliaga (2025) en estudiantes de carreras del área de la salud tampoco evidenciaron una relación entre los estilos de aprendizaje y variables como el rendimiento académico o el sexo. Además, estos autores señalan que la predominancia del estilo reflexivo en dichos entornos se alinea con las características propias de la educación presencial, donde se favorecen el análisis, la observación y la prudencia. También destacan que algunas estrategias utilizadas en entornos presenciales podrían aplicarse eficazmente en entornos virtuales.

No obstante, estos resultados contrastan con los hallazgos de Chuzón (2022) y López (2024), quienes identificaron una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Esta discrepancia podría explicarse por diferencias en las características de las muestras y el contexto educativo. Es posible que la relación entre las variables varíe según la disciplina académica, lo que plantea la necesidad de realizar análisis más específicos que consideren los factores contextuales. Cabe destacar que, en el estudio de López (2024), el estilo de aprendizaje con mayor predominancia también fue el reflexivo, en una muestra conformada por estudiantes de la carrera de derecho.

De manera similar, el estudio de Tarazona et al. (2021) encontró una relación directa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico. Este resultado sugiere que dicha conexión podría depender del contexto educativo y del enfoque metodológico de cada disciplina. En su investigación, realizada con estudiantes de la escuela de mecánica de fluidos, el estilo más predominante también fue el reflexivo.

En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de incorporar variables contextuales y disciplinares en futuras investigaciones sobre la relación entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, ya que esta asociación puede variar significativamente en función del campo del conocimiento.

Avelino y Phum (2024) encontraron una relación significativa entre los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico en estudiantes de la carrera de artes. En su estudio, tanto el estilo reflexivo como el estilo activo mostraron correlaciones positivas con el desempeño académico. Los autores sostienen que esta asociación puede explicarse por las características propias de la formación artística, la cual se basa en metodologías activas, aprendizaje práctico y experiencias reales. En este tipo de contextos, se requiere que los estudiantes apliquen lo aprendido mediante ejercicios demostrativos, debates y participación frecuente, lo que favorece a quienes presentan un estilo de aprendizaje activo.

Con base en la evidencia revisada, la ausencia de correlaciones fuertes en el presente estudio podría explicarse por la omisión de variables intervinientes clave, como la resiliencia académica, el nivel de estrés percibido, las estrategias de regulación emocional, el bienestar emocional y el apoyo social. Estas dimensiones según los antecedentes detallados desempeñan un papel fundamental en el rendimiento académico. Por ello, se destaca la necesidad de ampliar el enfoque en futuros estudios, incorporando estos elementos para lograr una comprensión más amplia e integral del constructo.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Después del proceso de sistematización y analizar los datos, se llegaron a las siguientes conclusiones:

- Respecto al objetivo general, se encontró una relación débil entre los estilos de humor y los estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- En relación con el primer objetivo específico, se identificó que el estilo de humor de mejoramiento personal fue el más predominante en la muestra estudiada.
- Según el segundo objetivo específico, el estilo de aprendizaje reflexivo resultó ser el más frecuente entre los estudiantes evaluados.
- Con relación al tercer objetivo específico, se observó que tanto varones como mujeres presentaron mayor frecuencia en el uso del humor de mejoramiento personal.
- Para el cuarto objetivo específico, se halló que las mujeres se inclinan más por el estilo de aprendizaje reflexivo, mientras que en los varones predominan tanto el reflexivo como el teórico.
- En cuanto al quinto objetivo específico y la primera hipótesis específica, no se evidenció una relación fuerte entre el estilo de humor afiliativo y el rendimiento académico.
- En respuesta al sexto objetivo específico y la segunda hipótesis específica, tampoco se encontró una fuerte relación entre el estilo de humor de mejoramiento personal y el rendimiento académico.
- Respecto al séptimo objetivo específico y la tercera hipótesis específica, no se halló una relación fuerte entre el humor agresivo y el rendimiento académico.

- Para el octavo objetivo específico y la cuarta hipótesis específica, no se encontró una relación fuerte entre el estilo de humor de descalificación personal y el rendimiento académico.
- En relación con el noveno objetivo específico y la quinta hipótesis específica, no se observó una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje activo y el rendimiento académico.
- En el décimo objetivo específico y la sexta hipótesis específica, no se identificó una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje reflexivo y el rendimiento académico.
- En cuanto al undécimo objetivo específico y la séptima hipótesis específica, no se encontró una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje pragmático y el rendimiento académico.
- Finalmente, respecto al duodécimo objetivo específico y la octava hipótesis específica, no se evidenció una relación fuerte entre el estilo de aprendizaje teórico y el rendimiento académico.

RECOMENDACIONES

- Realizar estudios cuantitativos para determinar otros factores que se asocian en el rendimiento académico de los estudiantes del instituto de educación superior de Lima Metropolitana.
- Para futuras investigaciones, realizar estudios cualitativos y/o comparativos respecto a la relación entre los estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico, incorporando variables sociodemográficas como el tipo de carrera profesional y la edad.
- Continuar investigando la relación entre los estilos de humor, los estilos de aprendizaje y el rendimiento académico, utilizando otros diseños metodológicos y estrategias de muestreo. Esto permitirá contrastar resultados y ampliar la comprensión de estas variables en diversos contextos educativos.
- Se recomienda ampliar el análisis metodológico incorporando modelos de regresión múltiple u otras técnicas estadísticas que permitan una comprensión más profunda de la interacción entre las variables. Igualmente, sería conveniente explorar otros tipos de relaciones más allá de la correlación, como efectos moderadores o mediadores entre los estilos de aprendizaje, los estilos de humor y el rendimiento académico, considerando variables psicológicas como la motivación académica, el autoconcepto, la autoeficacia y la regulación emocional (Ortiz y Yamo, 2022; Villegas et al., 2023; Santa Cruz et al., 2024), así como factores psicosociales (Aliaga,2025) y contextuales como el clima institucional (Rodríguez et al., 2021) y estilo de vida (Oña e Iglesias , 2025).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilar, V. y Sarubi, R. (2020). Apego y estilos del humor en adultos de la provincia de Entre Ríos- Panamá. Obtenido de <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/11262/1/apego-estilos-humor-adultos.pdf>
- Aguerri, M. (2012). Psicología Y Humor. Universidad de Buenos Aires -Facultad de Psicología. Obtenido de http://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/psicologia/sitios_catedras/obligatorias/060_estadistica1/material/archivos/materiales_cursada_compilacion2015.pdf
- Alcántara, K. (2024). Capital psicológico, engagement académico y bienestar en el rendimiento académico de universitarios. Obtenido de https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/PUCP_5c77b954d65a17f9b1dcfeb254cc92b2
- Aliaga, G. (2025). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de una universidad pública de Lima, 2024. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/163697>
- Alvis, J., Arellano, W., y Muñiz, J. (2023). Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico en estudiantes de la carrera de Fundamentos de Economía. *Revista Electrónica Educare*, 27 (1), 1-17. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.13905>
- Amarís, M. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde el Caribe*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>

- Anaut, M. (2017). Humor, entre la risa y las lágrimas: Traumas y resiliencia (Vol. 100627). Editorial GEDISA.
- Armijos, J. (2024). Estilos de Aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Técnica Particular de Loja. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 17(33), 49–62. <https://doi.org/10.55777/rea.v17i33.6396>
- Astudillo, A. Espinoza, M. Sandoval, B. (2024). Estilos de aprendizaje en relación con el rendimiento académico en modalidad virtual de estudiantes de carreras del área de la salud. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. Obtenido de <https://doi.org/10.19083/ridu.2024.1833>
- Ato, M., López-García, J., y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 29(3), 1038–1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Atahua, K. (2023). Parentalidad positiva y estilos de humor de padres jóvenes de Lima Metropolitana. Obtenido de <http://hdl.handle.net/10757/668306>
- Avelino, J. Phum, C. (2024). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de la Escuela Superior de Bellas Artes Macedonio la Torre Trujillo 2024. Obtenido de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/2439030>
- Banco Mundial. (2017). Graduarse: solo la mitad lo logra en América Latina. <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2017/05/17/graduating-only-half-of-latin-american-students-manage-to-do-so.print>
- Barba, M. (2014). “La risa en la Antigua Roma”- Los Ángeles; Londres: Editorial de la Universidad de California.

- Bernal, C. (2010). Metodología de la investigación (3ra ed.). Pearson Educación.
- Bouroncle, Ch. (2018). Los estilos de humor como factor predictor del bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12984>
- Cabello, M. (2025). Estrategias de estudio, Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Académico de Estudiantes Universitarios. Revista RedCA, 7(21), 82-.
<https://doi.org/10.36677/redca.v7i21.23233>
- Capella, J., Coloma, C., Manrique, L., Quevedo, E., Revilla, D., Tafur, R., y Vargas, J. (2003). Estilos de aprendizaje. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, Fondo Editorial / CISE.
- Carbelo, B., y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. Papeles del psicólogo, 27(1).
- Carretero-Dios, H. (2005). Sentido del humor: construcción de la escala de apreciación del humor (EAHU), Universidad de Granada.
- Carrillo, D. (2017). Adaptación de la escala del sentido del humor en adolescentes escolares de instituciones educativas públicas en el distrito de los Olivos, 2017. (Tesis de licenciatura). Universidad Cesar Vallejo. Lima, Perú.
- Carruitero, F, Martínez. H, Benites. T, Rojas y Medina, G. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los alumnos de la Facultad de Derecho y Ciencia política de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Cassaretto, M. y Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. Revista de Psicología, 27(2), 287-309.

- Cassaretto, M., Pérez, C., Espinoza, M., Otiniano, F., Rodríguez, L., Rubina, M. (2022). Salud mental en universitarios del Consorcio de Universidades durante la pandemia. Consorcio de Universidades. <https://www.consortio.edu.pe/publicaciones/>
- Castro, S. (2005) Los estilos de aprendizaje en la enseñanza y el aprendizaje: Una propuesta para su implementación -The styles of learning in the education and learning: Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico de Caracas. Obtenido de <http://www.redalyc.org/html/3761/376140372005/>
- Cayssials, A., Pérez, M. (2005). Características psicométricas del cuestionario de estilos del humor- Un estudio con población argentina. Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Cohen, J. (1988). Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Colonio, L. (2017). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de los cursos comprendidos dentro de la línea de construcción – DAC-FIC-UNI. Obtenido de <https://repositorio.upch.edu.pe/handle/20.500.12866/3848>
- Contreras, D. (2020). Sobrecarga y estilos de humor en padres que migran a Lima junto con el niño con cáncer infantil. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17504>
- Córdova, C. y Jarufe, MD (2022). Relación entre los estilos de humor y las dimensiones de bienestar en jóvenes de 18 a 25 años de Lima Metropolitana [Tesis para optar el Título Profesional de Licenciado en Psicología, Universidad de Lima]. Repositorio institucional de la Universidad de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12724/15774>

- Corona, L, Fonseca, M (2022). Las hipótesis en el proyecto de investigación: ¿cuándo si, ¿cuándo no? Medisur. Obtenido de <https://medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/5475>
- Cruz, T., Gomero, J., Gonzáles, N. y Tosso, L. (2022). Relación de preferencias en estilos de aprendizaje con el rendimiento académico de los estudiantes universitarios de ingeniería. *Alpha Centauri*, 3(1), 02–14. <https://doi.org/10.47422/ac.v3i1.70>
- Cuamba, N., y Zazueta, N. (2020). Salud mental, habilidades de afrontamiento y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicumex*, 10(2), 71–94. <https://doi.org/10.36793/psicumex.v10i2.351>
- Chuzón, E. (2022). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes de la escuela de trabajo social de la UNJFSC – Huacho. Obtenido de <https://repositorio.unjfsc.edu.pe/handle/20.500.14067/6981>
- Díaz, S. (2019). Estilos de humor, estrés ocupacional y burnout en una muestra de profesionales de la salud en instituciones de Lima. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16118>
- Dewi, Z., & Yanuardi, Y. (2025). Relación entre la inteligencia emocional y los estilos de humor en estudiantes universitarios de primer año. Relationship between Emotional Intelligence and Humor Styles in First Year College Students. Facultad de Psicología, Universidad Católica Atma Jaya de Indonesia, Yakarta, Indonesia. [10.4236/psych.2025.162011](https://doi.org/10.4236/psych.2025.162011)
- Edel, R. (2003). Factores asociados al rendimiento académico. *Revista Iberoamericana de Educación – Investigación*. Recuperado el 09 de julio del 2010 en

<http://www.rioei.org/investigacion/512Edel.PDF>.

Escurra, L. (1992). Adaptación Del Inventario De Estilos De Aprendizaje De Kolb. Universidad Católica del Perú y Universidad Mayor de San Marcos. Recuperado de <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3816/3792>

Escurra, L. (2011). Análisis psicométrico del Cuestionario de Honey y Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA) con los modelos de la Teoría Clásica de las Pruebas y de Rasch. *Persona*, (14), 71-109. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=147122650003>

Escurra, L., Delgado, A. y Quesada M. (2014). Estilos de pensamiento en estudiantes de la UNMSM. *Revista de Investigación en Psicología*. 4(1), 9- 34. <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/5004>

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa* N°9. Vol.4, recuperado el 12 de julio del 2006.

Edwards, K., & Martin, R. (2010). Humor creation ability and mental health: Are funny people more psychologically healthy? *Europe's Journal of Psychology*, 6(3), 196-212. <https://doi.org/10.5964/ejop.v6i3.213.2010> de http://www.investigacionpsicopedagogica.org/revista/articulos/9/espanol/Art_9_64.pdf

Espinoza, K. (2015). Estilos De Humor Y Ansiedad Frente A Los Exámenes En Estudiantes Universitarios En Lima. Tesis. UNIFE. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.11955/152>

Evaristo, T. (2012). Calidad de vida y su relación con el rendimiento académico según características sociodemográficas de estudiantes de Odontología (tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú

- Gamarra, J. (2020). Estilos de humor y resiliencia en estudiantes de una universidad privada de Chiclayo. Obtenido de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/1437835>
- Gabotto, V. (2021). Estilos de humor y estrés académico en estudiantes universitarios. Obtenido de <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/503>
- Giménez, L. y Feldman, L. (2015). Estilos de humor y ansiedad en estudiantes universitarios de la ciudad de Barquisimeto, Edo Lara-Venezuela- Anales de la Universidad Metropolitana. Universidad Simón Bolívar, Caracas- Universidad Rafael Urdaneta, Maracaibo, Zulia. Venezuela. Obtenido de <https://biblat.unam.mx/es/revista/anales-de-la-universidad-metropolitana/articulo/estilos-de-humor-y-ansiedad-en-estudiantes-universitarios>
- González, F., Escoto, M. y Chávez, J. (2017). Estadística aplicada en Psicología y Ciencias de la Salud. Ciudad de México, México: Editorial El Manual Moderno.
- Harasim, L. (2017). Learning theory and online technologies. Ed: Taylor & Francis.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2010). Metodología de la investigación. 5ta edición. México: McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ta Ed.). McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill Interamericana Editores
- Herrera, M. (2021). Resiliencia y estilos de humor en estudiantes de una universidad privada de Trujillo [Tesis de licenciatura, Universidad Privada del Norte]. Repositorio de la Universidad Privada del Norte. <https://hdl.handle.net/11537/29228>

- Huaccha, E. (2016). Burnout académico e inteligencia emocional en estudiantes de una universidad privada de Trujillo. Universidad Privada del Norte, Trujillo, Perú. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11537/10104>
- Inocente, A. (2018). Estilos de aprendizaje y su relación con las motivaciones en estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Federico Villareal- Tesis de maestría, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Lima-Perú. Obtenido de: <http://repositorio.une.edu.pe/handle/20.500.14039/2518>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2022). Encuesta Demográfica y de Salud Familiar - ENDES 2022: Principales Indicadores Nacionales. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1898/libro.pdf
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (2022). Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO). Obtenido de: <https://www.datosabiertos.gob.pe/dataset/encuesta-nacional-de-hogares-enaho-2022-instituto-nacional-de-estad%C3%ADstica-e-inform%C3%A1tica-%E2%80%93>
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice Hall.
- Llano, J. y Machuca, Y. (2023). Inteligencia Emocional y Rendimiento Académico en el Perú Revisión Sistemática Periodo 2020 al 2023 y metaanálisis. *Emotional Intelligence and Academic Performance in Peru: Systematic Review and Meta-Analysis from 2020 to 2023.* Universidad Nacional de Cajamarca. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar.* 7. 9733-9748. 10.37811/cl_rcm.v7i5.8536.

- Lobato, L. (2019). Relación entre motivación para el aprendizaje y rendimiento académico de estudiantes de ingeniería y arquitectura del curso de nivelación de física de una Universidad privada de Lima. <https://hdl.handle.net/20.500.12866/6394>
- López, A. (2024). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de un instituto de educación superior de Piura, 2024. Obtenido de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/1529640>
- López, L. (2025). Enfoques Pedagógicos Personalizados- Mejorando el Rendimiento Académico de Estudiantes de Educación Media según sus Estilos de Aprendizaje. Obtenido de *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(4), 2260–2283. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.12467
- Losada, A. y Lacasta, M. (2019). Sentido del Humor y sus Beneficios en Salud. *Calidad de Vida y Salud*, 12 (1), 2-22. Obtenido de <https://www.aacademica.org/analia.veronica.losada/44>
- Montero, I. y Alonso, J. (1992). El cuestionario MAPE-II. En J. Alonso (ed.), *Motivar en la adolescencia: Teoría, evaluación e intervención* (pp. 205-232). Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Autónoma.
- Martínez, L. (2019). Estrés académico y adaptación a la vida universitaria en estudiantes de Lima, Arequipa y Piura. Pontificia Universidad Católica del Perú. Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.12404/14775>
- Martin, R. (2011). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Madrid: Orión.
- Martin, R. (2008). *La psicología del humor, un enfoque integrad*. Primera Edición, editorial Orión Ediciones, S.L., 2008

- Martin, J. (2005). *“El humor en la práctica de la psicoterapia de orientación sistémica”*. Universidad de Buenos Aires- Facultad de Psicología. Obtenido de <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo47.pdf>
- Mata, I., Mosqueda, A., y Zapata, L. (2023). Herramientas digitales al servicio del estilo de aprendizaje de estudiantes a nivel superior. *Desarrollo Sustentable, Negocios, Emprendimiento y Educación*, 5(50), 105–111. <https://doi.org/10.51896/rilcods.v5i50.368>
- Matalinares, C., Díaz, A., Arenas, I., Raymundo, V., Baca, R., Uceda, E., y Yaringaño, L. (2017). Afrontamiento al estrés y bienestar psicológico en estudiantes universitarios de Lima y Huancayo. *Revista De Investigación En Psicología*, 19(2), 123–143. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v19i2.12894>
- Medina, M., Ramos, E. (2024). Estilos de humor y procrastinación académica en estudiantes de psicología de la Universidad Nacional de San Antonio Abad del Cusco 2022. (Tesis de licenciatura). Facultad de Ciencias Sociales Escuela Profesional de Psicología.
- Mendiburo, A., y Páez, D. (2011). Humor y cultura: correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de psicología*, 102, 89-105.
- Mendiburo, A. (2012). El Humor como emoción y forma de regulación afectiva: un estudio experimental y dos correlacionales en Chile y España. (Tesis Doctoral). Universidad del País Vasco, España.
- Mendoza, M., León, X., Gilar, R. y Vizcaíno, M. (2022). Gestión del proceso enseñanza-aprendizaje: estilos de aprendizaje y rendimiento académico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 27(Especial 7), 281-296. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.27.7.19>

- Meza, L. (2020). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios de la ciudad de Huancayo-Universidad Nacional del Centro del Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12894/6062>
- Miljanovich, M. (2000). Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- Ministerio de educación del Perú. (2020). Proyecto Educativo Nacional, PEN 2036: el reto de la ciudadanía plena. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6910>
- Ministerio de Educación del Perú. (2019). Encuesta Nacional de Estudiantes de Educación Superior Universitaria 2019: principales resultados. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7745>
- Micin, S. y Bagladi, V. (2011). Salud mental en estudiantes universitarios: Incidencia de psicopatología y antecedentes de conducta suicida en población que acude a un servicio de salud estudiantil. Obtenido de <http://doi.org/10.4067/S0718-48082011000100006>
- Morales, F. (2010). Estilos de aprendizaje Vs estrategias de enseñanza. Universidad Tecnológica de Pereira. Obtenido de <http://univirtual.utp.edu.co/pandora/recursos/2000/2594/2594.pdf>
- Mudiono, A. (2019). Teaching Politeness for Primary School Students in Indonesia: Mediating Role of Self Efficacy and Self Esteem of Learners. *Journal of Social Studies Education Research*, 10(4), 427-445. Retrieved May 12, 2024, from <https://www.learntechlib.org/p/216505/>.

- Naciones Unidas. (1995). Programa de Acción Mundial para los Jóvenes.
<https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/publications/wpay2010SP.pdf>
- Núñez, M. (2016). Diseños de investigación en Psicología. Ediciones Pirámide.
https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=DISE%20C3%91O+DE+INVESTIGACI%20C3%93N+en+psicolog%20C3%ADa&btnG=
- Oña, M., & Iglesias, M. (2025). “Estrés Académico y su relación con el Rendimiento Académico de los Estudiantes tecnológicos de la carrera de Enfermería”. *MQRInvestigar*, 9(2), e490.
<https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e490>
- Organización Mundial de la Salud. (2022). Plan de acción integral sobre salud mental 2013-2030. 74. ^a Asamblea Mundial de la Salud en su decisión WHA74 (14).
<https://www.who.int/es/publications/i/item/9789240031029>
- Ortiz, W. y Yamo, V. (2023). Estilos de humor y resiliencia en Estudiantes de una Universidad Privada del distrito de Pimentel Chiclayo. Universidad Señor de Sipán. Obtenido de
<https://hdl.handle.net/20.500.12802/11606>
- Pari, J. (2023). Estilos de Vida y Rendimiento Académico de los Estudiantes de Ciencias e Ingenierías Físicas y Formales de una Universidad Privada Peruana. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 7(5), 30-30.
- Pascual, E. (2014). Comicidad, Comedia y Humor. Universidad de la Rioja. Obtenido de
https://biblioteca.unirioja.es/tfe_e/TFE000792.pdf
- Pérez, K., Peley, R. y Saucedo, E. (2017). El rendimiento académico de estudiantes del área de Psicología: relaciones con el clima organizacional. *Revista Praxis*, 13(1). pp. 69-

83.

Organización de las Naciones Unidas. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible- Una oportunidad para América Latina y el Caribe. <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad>

Puertas, P., Zurita, F., Chacón, R., Castro, M., Ramírez, I., y González, G. (2020). Emotional intelligence in the field of education: A meta-analysis. *Anales de Psicología*, 36(1), pp. 84–91. Obtenido de <https://doi.org/10.6018/analesps.345901>

Purisaca, E. (2021). Estilos de humor y bienestar psicológico en la tropa de una institución militar peruana de Lambayeque, 2019. Obtenido de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/1436574>

Quezada, J. Gianino, L. (2015). El Sentido Del Humor: Más Allá De La Risa The Sense Of Humor: Beyond LAUGHTER-Unife. Obtenido de http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/consensus/volumen20/Consensus%2020_1/Cap.%209.pdf

Ramos, H (2024). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes del II ciclo de la Escuela Académico Profesional de la Facultad de Educación en la Especialidad de Matemática y Física de la Universidad Nacional de Cajamarca, 2023. (Tesis para licenciatura). Obtenido de <http://hdl.handle.net/20.500.14074/6936>

Ravina. R, Ahumada. E, Gálvez. L. (2019). La felicidad como predictor del rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Un análisis comparativo entre México y España. Happiness as a predictor of academic performance in university students. A comparative analysis between mexico and spain. Obtenido de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7200415>

Regalado, M, Ayquipa, H, Pineda, F. y Medina, A. (2023). La salud mental en los jóvenes universitarios: un desafío para las instituciones ¹ [Mental health in young university students: A challenge for institutions].

Ríos, S. (2019). Estilos de aprendizaje en los estudiantes de diversas carreras profesionales en una universidad pública de lima metropolitana. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12866/6594>

Ruiz, D y Pérez, J. (2012). Perilla Juan Gabriel Pérez Saldaña- Universidad Militar Nueva Granada Maestría En Gestión De Organizaciones Bogotá. Obtenido de <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/9964/2/RuizPerillaDianaKarin a2012.pdf>

Rettis, H. (2016). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico de la asignatura de estadística de los estudiantes del III ciclo de la EAPA- Facultad de Ciencias Administrativas. Obtenido de http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/4780/1/Rettis_sh.pdf

Reyes, M. (2010). Reseña de "Psicología del humor: Un enfoque integrador" de Martin, R. A. Revista Latinoamericana de Psicología, 42(2), 328-334. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/805/80515381014.pdf>

Rodríguez, L. (2020). Estilos de aprendizaje basados en la teoría de Kolb predominantes en los universitarios. Revista Científica Internacional, 3(1), 81-88. <https://doi.org/10.46734/revcientifica.v3i1.22>

Sampieri, R. H. y Mendoza Torres C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas

cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw Hill México.

Sánchez, J. Telumbre, J. Pozo, M y Gonzales, S. (2023). Comprensión lectora, estilos de aprendizaje y rendimiento académico en universitarios. *Quaderns de Psicologia*. 2023, Vol. 25 Issue 3, p1-18. 18p.

Santa Cruz, E., Arteaga, E., Benel, M., y Reyes, Y. (2024). Estrés Y Rendimiento Académico En Estudiantes Universitarios. <https://revistas.uss.edu.pe/index.php/EMP/article/view/3005>

Secretaría Nacional de la Juventud. (2021). Informe Nacional de Juventudes en el Perú 2021. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/8784>

Silva, J. (2019). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en los estudiantes de la Escuela Profesional de Nutrición y Dietética de la Universidad Nacional de Tumbes, 2019. Tesis para optar el Grado de Magíster en Educación con mención en Psicopedagogía. Obtenido de <https://pirhua.udep.edu.pe/items/5cd63338-c728-4f81-9ef5-aedfa16878b4>

Sinchigalo, R. Guzmán, B. Bonilla, D (2022). Bienestar emocional y rendimiento académico en estudiantes universitarios: relación bidimensional y su impacto en las estrategias de apoyo. Obtenido de <https://zenodo.org/records/8008096>

Stora & Sandor, J. (2000). *De Job a Woody Allen*. Editorial Biblos

Tarazona, V. Huamán, O. Angulo, C. y Mendoza, M. (2021). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico. Caso de estudio Escuela de Mecánica de Fluidos de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Conrado*, 17(79), 293-302

Toribio, A., Deroncele, A., y Robles, E. (2022). Humor y aprendizaje: Una revisión

- sistemática de literatura. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVIII (Especial 6), 136-154.
- UNESCO. (2016). *Marco de acción Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2017). *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: Objetivos de aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250057_spa
- Urbón, E., y Salavera, C. (2023). Humor y felicidad en universitarios españoles. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 2(1), 205-212.
<https://doi.org/10.17060/ijodaep.2023.n1.v2.2507>
- Urquía, L. (2020). *Estrés Académico y estilos de humor en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana*. Universidad San Ignacio de Loyola.
- Valenzuela, J. (2023). *Estilos de humor y estrés laboral en tecnólogos médicos en radiología debido a la pandemia en un instituto oncológico nacional, 2021*. Recuperado de <https://renati.sunedu.gob.pe/handle/renati/824686>
- Vargas, C. (2023). *Estilos de aprendizaje y estrategias metacognitivas en estudiantes de medicina de una universidad privada, Lima, 2022*. Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12692/106883>
- Vélez, R, Mejía, Rodríguez, A, González, Abad, W. y Baque, O. (2023). *Estrategia y estilos de aprendizaje aplicados a la enseñanza superior*. Serie científica de la Universidad de las ciencias informáticas, 16(8), 75-84

- Vega, A. (2022). Evolución de los patrones de aprendizaje en universitarios iberoamericanos: Relaciones con la regulación, el estrés académico y el rendimiento. Tesis doctoral- Universidad de Barcelona. Obtenido de <https://ddd.uab.cat/record/266158>
- Villacís, L., Loján, B., De la Rosa, A. y Caicedo, E. (2020). Estilos de aprendizajes en estudiantes de la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí, Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, XXVI ((Número especial 2), 289-300.
- Villegas, M., Contreras, D. H., Cassaretto, M., y Ruda S, M. L. (2023). Estilos de humor, afrontamiento y soporte social en padres de niños con cáncer. *Psicogente*, 26(49). <https://doi.org/10.17081/psico.26.49.5166>
- Vivanco, A. Saroli, D y Grijalva, M. (2020). Ansiedad por COVID - 19 y salud mental en estudiantes universitarios- *Coronavirus anxiety and the mental health in university students. Facultad de Psicología- Universidad Nacional Mayor de San Marcos*. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/psico/article/view/19241>
- Taype Velasco, M. (2021). Relación entre estilos de pensamiento y estilos de aprendizaje con la comprensión lectora de estudiantes de primer ciclo en un instituto de educación superior de Lima. Universidad Peruana Cayetano Heredia
- Zavala, H. (2008). Relación entre el estilo de aprendizaje y el nivel de comprensión lectora en estudiantes de 5to.de secundaria de colegios estatales y particulares de Lima Metropolitana. (Tesis de Maestría en Psicología, Universidad Nacional Mayor de San Marcos) Perú. Repositorio digital UNMS. <http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/cybertesis/617/1/Zavala>

ANEXOS

1. CALENDARIO

ACTIVIDADES	S 1	S 2	S 3	S 4	S 5	S 6	S 7	S 8	S 9	S 10
Elaborar el proyecto de investigación	X	X	X	X						
Solicitar la aprobación del proyecto de investigación por parte del comité de ética de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.					X					
Solicitar el permiso a las organizaciones para tener acceso a la población correspondiente						X				
Recolectar los datos de la población y aplicación de los instrumentos.							X	X		
Analizar los datos recogidos en un programa cuantitativo de la información.									X	X

2. PRESUPUESTO

CONCEPTO	CANTIDAD	PRECIO UNITARIO	PRECIO TOTAL
Fotocopias	400	S/. 0.10	S/. 40.00
Impresiones	200	S/. 0.20	S/. 40.00
Movilidad	9	10	S/. 30.00
Internet	07 meses	S/. 80 .00	S/. 560 .00
Pago a colaboradores	02	S/. 120.00	S/. 240.00
Viáticos			S/. 200.00
Lapiceros /lápices	50 u	S/. 0.50	S/. 80.00
Otros			S/. 400.00
TOTAL			S/. 1,590.00

3. INSTRUMENTOS

A. Ficha de recolección de Datos Sociodemográficos

A continuación, solicitamos que complete los siguientes datos demográficos para el estudio:

FICHA DE DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	
NOMBRE COMPLETO (OPCIONAL)	
EDAD	(____) años
CARRERA	
CICLO ACADÉMICO	
SEXO	Hombre (____) Mujer (____)
ESTADO CIVIL	Soltero () Casado () Viudo () Divorciado ()
LUGAR DE RESIDENCIA	

B. Rendimiento académico

FICHA DE NOTAS DEL ESTUDIANTE	
N° DE PARTICIPANTE	
NOMBRE COMPLETO (OPCIONAL)	
CARRERA	
NIVEL Y CICLO ACADÉMICO	
NOTA PROMEDIO	

C. Estilos de humor

Hsq- Cuestionario De Estilos De Humor

Nombre: _____

Edad: _____

Instrucciones:

La gente experimenta y expresa el humor en diferentes maneras. Aquí debajo encontrará una lista de frases que describen diferentes formas en las cuales el humor puede ser experimentado.

Por favor, a continuación, lea cuidadosamente cada frase, e indique el grado de su acuerdo o desacuerdo. Sea lo más honesto y objetivo que pueda. Marque lo que corresponda.

Totalmente en desacuerdo	Moderadamente en Desacuerdo	Ligeramente en desacuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	Ligeramente de acuerdo	Moderadamente de acuerdo	Totalmente de Acuerdo
1	2	3	4	5	6	7

PREGUNTAS	TD	MD	LD	A/D	LA	MA	TA
1. Usualmente no me río o bromeo mucho con otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
2. Si me siento deprimido, puedo levantarme el ánimo con humor.	1	2	3	4	5	6	7
3. Si alguien se equivoca, lo voy a cargar por mucho tiempo.	1	2	3	4	5	6	7
4. Dejo que las personas se rían de mí o se diviertan a costilla mía más de lo que debiera.	1	2	3	4	5	6	7
5. No tengo que esforzarme mucho para hacer reír a los demás. Me veo como una persona naturalmente humorista.	1	2	3	4	5	6	7
6. Aunque esté solo, suelo divertirme con los absurdos de la vida.	1	2	3	4	5	6	7
7. La gente nunca se ofende o se siente herida por mi sentido del humor.	1	2	3	4	5	6	7
8. Con frecuencia llego a rebajarme si eso hace que mi familia o amigos se rían.	1	2	3	4	5	6	7
9. Raramente hago reír a otros contando historias graciosas sobre mí.	1	2	3	4	5	6	7
10. Si me siento molesto o triste, generalmente trato de pensar en algo gracioso sobre la situación para sentirme mejor.	1	2	3	4	5	6	7
11. Cuando digo chistes o cosas divertidas, en general no me importa como lo toma la gente.	1	2	3	4	5	6	7

12. A menudo trato de agradar a las personas o trato de que me acepten más diciendo cosas divertidas sobre mis debilidades, errores o faltas.	1	2	3	4	5	6	7
13. Me río y bromeo mucho con mis amigos más cercanos.	1	2	3	4	5	6	7
14. Mi visión humorística de la vida me protege del excesivo malestar y desánimo sobre las cosas.	1	2	3	4	5	6	7
15. No me gusta cuando la gente utiliza el humor para criticar o rebajar a alguien.	1	2	3	4	5	6	7
16. No acostumbro a decir cosas graciosas para rebajarme.	1	2	3	4	5	6	7
17. Usualmente no me gusta contar chistes o divertir a los demás.	1	2	3	4	5	6	7
18. Si me encuentro solo y me siento triste, hago un esfuerzo para animarme pensando en algo divertido.	1	2	3	4	5	6	7
19. A veces pienso en algo que es tan gracioso que no puedo callar, aunque ello no sea apropiado a la situación	1	2	3	4	5	6	7
20. A menudo soy el primero en rebajarme cuando estoy contando chistes o tratando de ser gracioso.	1	2	3	4	5	6	7
21. Disfruto haciendo reír a la gente.	1	2	3	4	5	6	7
22. Si me siento triste o molesto, a menudo pierdo el sentido del humor.	1	2	3	4	5	6	7
23. Nunca participo cuando se ríen de otros, aunque todos mis amigos lo estén haciendo.	1	2	3	4	5	6	7
24. Cuando estoy entre amigos o en familia, con frecuencia me veo como al único al que le hacen bromas o chistes.	1	2	3	4	5	6	7
25. No bromeo frecuentemente con mis amigos.	1	2	3	4	5	6	7
26. Mi experiencia me dice que pensar sobre los aspectos graciosos de una situación es, con frecuencia, una manera muy efectiva de afrontar los problemas.	1	2	3	4	5	6	7
27. Si alguien no me cae bien, a menudo uso el humor para molestarlo o rebajarlo.	1	2	3	4	5	6	7
28. Si estoy teniendo problemas o no me siento feliz, a menudo lo tapo bromeando, de modo que mis amigos más cercanos no sepan cómo me siento realmente.	1	2	3	4	5	6	7

29. En general no puedo pensar en cosas graciosas para decir a otras personas.	1	2	3	4	5	6	7
30. No necesito estar con otras personas para divertirme. Con frecuencia puedo encontrar cosas para reírme, aunque esté solo.	1	2	3	4	5	6	7
31. Aunque algo sea muy gracioso para mí, trataré de no reírme o bromear sobre eso, si alguien pudiera llegar a ofenderse.	1	2	3	4	5	6	7
32. Dejar a los demás reírse de mí, es la manera de mantener a mis amigos y familia de buen humor.	1	2	3	4	5	6	7

D. Estilos de aprendizaje

Cuestionario Honey- Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA)

Apellidos y Nombres: _____

Edad: _____

Instrucciones:

A continuación, se presentan un conjunto de enunciados acerca de su forma de ser y de estudiar. Preste atención a cada una de las letras (en la hoja de respuestas) y a su significado, ya que con ello podrá contestar adecuadamente a las preguntas. Marque con un aspa (X) la respuesta que corresponda a cada caso.

De Acuerdo	En Desacuerdo
A	D

N.º	ITEMS	Alternativas	
		A	D
1	Tengo fama de decir lo que pienso claramente y sin rodeos.	A	D
2	Estoy seguro de lo que es bueno y es malo, lo que está bien y lo que está mal.	A	D
3	Muchas veces actúo sin pensar en las consecuencias.	A	D
4	Normalmente trato de resolver los problemas metódicamente y paso a paso.	A	D
5	Creo que los formalismos impiden y limitan la actuación libre de las personas.	A	D
6	Me interesa saber cuáles son los sistemas de valores de los demás y con qué criterios actúan.	A	D
7	Pienso que el actuar intuitivamente puede ser siempre tan válido como actuar reflexivamente.	A	D
8	Creo que lo más importante es que las cosas funcionen.	A	D
9	Procuro estar al tanto de lo que ocurre aquí y ahora.	A	D
10	Disfruto cuando tengo tiempo para preparar mi trabajo y realizarlo a conciencia.	A	D
11	Estoy a gusto siguiendo un orden, en las comidas, en el estudio, haciendo ejercicio regularmente.	A	D
12	Cuando escucho una nueva idea, enseguida comienzo a pensar cómo ponerla en práctica.	A	D
13	Prefiero las ideas originales y novedosas, aunque no sean prácticas.	A	D

14	Admito y me ajusto a las normas sólo si me sirven para lograr mis objetivos.	A	D
15	Normalmente me llevo bien con personas reflexivas, y me cuesta adaptarme a las personas demasiado espontáneas, imprevisibles.	A	D
16	Escucho con más frecuencia que hablo.	A	D
17	Prefiero las cosas estructuradas a las desordenadas.	A	D
18	Cuando tengo cualquier información, trato de interpretarla bien antes de plantear alguna conclusión.	A	D
19	Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.	A	D
20	Me crezco con el reto de hacer algo nuevo y diferente.	A	D
21	Casi siempre procuro ser coherente con mis criterios y sistema de valores. Tengo principios y los sigo.	A	D
22	Cuando hay una discusión no me gusta ir con rodeos.	A	D
23	Me disgusta implicarme afectivamente en mi ambiente de trabajo. Prefiero mantener relaciones distantes.	A	D
24	Me gustan más las personas realistas y concretas que las teóricas.	A	D
25	Me cuesta ser creativo(a), romper estructuras.	A	D
26	Me siento a gusto con personas espontáneas y divertidas.	A	D
27	La mayoría de las veces expreso abiertamente cómo me siento.	A	D
28	Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas.	A	D
29	Me molesta que la gente no se tome en serio las cosas.	A	D
30	Me atrae experimentar y practicar las últimas técnicas y novedades.	A	D
31	Soy cauteloso(a) a la hora de sacar conclusiones.	A	D
32	Prefiero contar con el mayor número de fuentes de información. Cuántos más datos reúna para reflexionar, mejor.	A	D
33	Tiendo a ser perfeccionista.	A	D
34	Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.	A	D
35	Me gusta afrontar la vida espontáneamente y no tener que planificar todo previamente.	A	D
36	En las discusiones me gusta observar cómo actúan los demás participantes.	A	D

37	Me siento incómodo(a) con las personas calladas y demasiado analíticas.	A	D
38	Juzgo con frecuencia las ideas de los demás por su valor práctico.	A	D
39	Me agobio si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.	A	D
40	En las reuniones apoyo las ideas prácticas y realistas.	A	D
41	Es mejor gozar del momento presente que deleitarse pensando en el pasado o en el futuro.	A	D
42	Me molestan las personas que siempre desean apresurar las cosas.	A	D
43	Aporto ideas nuevas y espontáneas en los grupos de discusión.	A	D
44	Pienso que son más consistentes las decisiones fundamentadas en un minucioso análisis que las basadas en la intuición.	A	D
45	Detecto frecuentemente la inconsistencia y puntos débiles en las argumentaciones de los demás.	A	D
46	Creo que es preciso saltarse las normas muchas más veces que cumplirlas.	A	D
47	A menudo caigo en la cuenta de otras formas mejores y más prácticas de hacer las cosas.	A	D
48	En conjunto hablo más que lo que escucho.	A	D
49	Prefiero distanciarme de los hechos y observarlos desde otras perspectivas.	A	D
50	Estoy convencido (a) de que debe imponerse la lógica y el razonamiento.	A	D
51	Me gusta buscar nuevas experiencias.	A	D
52	Me gusta experimentar y aplicar las cosas.	A	D
53	Pienso que debemos llegar pronto al grano, al meollo de los temas.	A	D
54	Siempre trato de conseguir conclusiones e ideas claras.	A	D
55	Prefiero discutir cuestiones concretas y no perder el tiempo con charlas vacías.	A	D
56	Me impaciento cuando me dan explicaciones irrelevantes e incoherentes.	A	D
57	Compruebo antes si las cosas funcionan realmente.	A	D
58	Hago varios borradores antes de la redacción definitiva de un trabajo.	A	D
59	Soy consciente de que en las discusiones ayudo a mantener a los demás centrados en el tema, evitando divagaciones.	A	D
60	Observo que, con frecuencia, soy uno de los más objetivos y desapasionados en las discusiones.	A	D

61	Cuando algo va mal, le quito importancia y trato de hacerlo mejor.	A	D
62	Rechazo las ideas originales y espontáneas si no las veo prácticas.	A	D
63	Me gusta sopesar diversas alternativas antes de tomar una decisión.	A	D
64	Con frecuencia miro hacia delante para prever el futuro.	A	D
65	En los debates y discusiones prefiero desempeñar un papel secundario antes que ser él o la líder o el o la que más participa.	A	D
66	Me molestan las personas que no actúan con lógica.	A	D
67	Me resulta incómodo tener que planificar y prever las cosas.	A	D
68	Creo que el fin justifica los medios en muchos casos.	A	D
69	Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.	A	D
70	El trabajar a conciencia me llena de satisfacción y orgullo.	A	D
71	Ante los acontecimientos trato de descubrir los principios y teorías en que se basan.	A	D
72	Con tal de conseguir el objetivo que pretendo soy capaz de herir sentimientos ajenos.	A	D
73	No me importa hacer todo lo necesario para que sea efectivo mi trabajo.	A	D
74	Con frecuencia soy una de las personas que más anima las fiestas.	A	D
75	Me aburro enseguida con el trabajo metódico y minucioso.	A	D
76	La gente con frecuencia cree que soy poco sensible a sus sentimientos.	A	D
77	Suelo dejarme llevar por mis intuiciones.	A	D
78	Si trabajo en grupo procuro que se siga un método y un orden.	A	D
79	Con frecuencia me interesa averiguar lo que piensa la gente.	A	D
80	Esquivo los temas subjetivos, ambiguos y pocos claros.	A	D

REVISA EL CUESTIONARIO ANTES DE ENTREGARLO, GRACIAS POR SU COLABORACIÓN.

TABLAS COMPLEMENTARIA

Tabla 2

Análisis de normalidad entre estilos de humor (dimensiones), estilos de aprendizaje (dimensiones) y el rendimiento académico. Mediante estadístico Kolmogórov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors en estudiantes de educación superior de un instituto de Lima Metropolitana

Variables	Dimensiones	Estadístico	p
Estilos de Humor	Afiliativo	,287	,000
	Mejoramiento Personal	,330	,000
	Agresivo	,440	,000
	Descalificación Personal	,231	,000
Estilos de Aprendizaje	Activo	,411	,000
	Reflexivo	,291	,000
	Teórico	,273	,000
	Pragmático	,266	,000
Rendimiento Académico		,362	000

Tabla 3

Análisis de confiabilidad del cuestionario de la Escala sobre el Sentido del Humor y Cuestionario de los Estilos de Aprendizaje (CHAEA) en estudiantes de educación superior de Lima Metropolitana-2024

Instrumentos	Alfa de Cronbach	Cantidad de ítems	Muestra
Escala sobre el Sentido del Humor-HSQ.	0.710	32	91
Cuestionario de los estilos de aprendizaje – CHAEA.	0.623	80	91

CONSENTIMIENTO INFORMADO:

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Adultos)	
Título del estudio:	Relación entre estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un Instituto Superior de Lima Metropolitana.
Investigador (a):	Roxana Alvarez Castillo
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Propósito del estudio:

Le invitamos a participar en una investigación sobre cómo el sentido del humor y la forma en que aprendemos pueden influir en el desempeño académico. Esta investigación está a cargo de Roxana Alvarez Castillo, investigadora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia.

Cuando hablamos de estilos de humor, se refiere a las características y habilidades que cada persona usa para enfrentar diferentes situaciones de la vida con humor. Es importante entender cuál es el estilo de humor más frecuente, ya que esto ayudará a elegir las herramientas adecuadas para manejar emociones y comportamientos, lo cual puede mejorar las relaciones sociales. Por otro lado, los estilos de aprendizaje representan las diferentes maneras en que cada uno retiene y comprende la información que aprende. Estos estilos pueden jugar un papel clave en el éxito académico. Considerando esto, se investigará la relación entre los estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de educación superior.

Procedimientos:

Si decide participar en esta investigación realizará lo siguiente:

1. El desarrollo de las pruebas se realizará durante el horario del curso de Tutoría académica.
2. Se completará la ficha de recolección de datos sociodemográficos
3. Se aplicará el Cuestionario de estilos de humor, que consta de 32 preguntas, el cual le tomará un aproximado de 20 minutos en responderla, donde se le presentarán preguntas como: ¿Me gusta hacer reír a las personas con bromas verbales?
4. Se aplicará el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), que contiene 80 preguntas, lo que tomará un aproximado de 40 minutos, en el cual le presentarán preguntas similares a: ¿Prefiero realizar tareas donde puedo que aplicar cosas nuevas?
5. Se revisarán las notas y promedio del participante. Esta información se usará sólo dentro de la investigación, protegiendo los datos del participante y manteniendo la confidencialidad.

Riesgos:

No existe ningún riesgo al participar de esta investigación, puesto que sus datos personales serán guardados de forma confidencial y estarán protegidas. Sin embargo, algunas preguntas le pueden causar incomodidad. Usted es libre de responderlas o no.

Beneficios:

Se beneficiará de una evaluación a través de dos instrumentos psicológicos, donde podrás solicitar que se le informe los resultados de forma confidencial, si así lo desea. A la institución se le proporcionará los resultados de manera grupal, donde no se mencionará el nombre de ningún participante. Adicionalmente se le entregará información a manera de trípticos sobre los estilos de humor recomendables para el manejo del estrés y sanas relaciones interpersonales y recomendaciones de estrategias y hábitos de estudio de acuerdo con cada estilo de aprendizaje.

Costos y compensación

No deberá pagar nada por participar en el estudio. Igualmente, no recibirá ningún incentivo económico ni de otra índole, solo una compensación a manera de refrigerio por el tiempo brindado.



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPAR EN UN ESTUDIO DE INVESTIGACIÓN	
(Adultos)	
Título del estudio:	Relación entre estilos de humor y estilos de aprendizaje con el rendimiento académico en estudiantes de un Instituto Superior de Lima Metropolitana.
Investigador (a):	Roxana Alvarez Castillo
Institución:	Universidad Peruana Cayetano Heredia

Confidencialidad:

La información será guardada con códigos y no con nombres. Sólo los investigadores tendrán acceso a las bases de datos. Si los resultados de este seguimiento son publicados, no se mostrará ninguna información que permita la identificación de las personas que participaron en esta investigación. Una vez terminado el estudio se eliminarán todos los datos y muestras recaudados.

Autorizo participar en este estudio SI () NO ()

Derechos del participante:

Si decide participar en el estudio, puede retirarse de éste en cualquier momento, o no participar en una parte del estudio sin daño alguno. Si tiene alguna duda adicional, por favor pregunte al personal del estudio o llame a la investigadora Roxana Alvarez Castillo, al teléfono [REDACTED]. Si tiene preguntas sobre los aspectos éticos del estudio, o cree que ha sido tratado injustamente puedes contactar al Dr. Manuel Raúl Pérez Martinot, presidente del Comité Institucional de Ética en Investigación de la Universidad Peruana Cayetano Heredia al teléfono 01-3190000 anexo 201355 o al correo electrónico: orvei.ciei@oficinas-upch.pe. Asimismo, puede ingresar a este enlace para comunicarse con el Comité Institucional de Ética en Investigación UPCH: <https://investigacion.cayetano.edu.pe/etica/ciei/consultasquejas>

Una copia de este consentimiento informado le será entregada.

DECLARACIÓN Y/O CONSENTIMIENTO

Acepto voluntariamente participar en este estudio, comprendo las actividades en las que participaré si decido ingresar al estudio, también entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento.

Nombres y Apellidos Participante	Firma	Fecha y Hora
Nombres y Apellidos Investigador	Firma	Fecha y Hora




TRÍPTICO: Estilos de humor



ESTILO AGRESIVO

Usa la crítica, el sarcasmo para ridiculizar a otros. Se expresa con hostilidad y podría dañar las relaciones sociales.




ESTILO DE DESCALIFICACIÓN PERSONAL

Se usa como una defensa para protegerse de situaciones o emociones negativas, para minimizar el impacto emocional, evitando enfrentarse directamente los problemas.


¿Posees alguno de estos dos estilos?

SI NO

Ambos estilos de humor, pueden ser poco beneficioso porque podrían causar:

- 
- Daño emocional.
 - Resentimiento y hostilidad.
 - Falta de confianza.
 - Percepciones negativas.
 - Desmotivación
 - Problemas grupales.
 - Ambiente desagradable.

RECUERDA:



Es necesario utilizar el humor de manera respetuosa, conocer el contexto y la forma en que se utiliza son importantes. Un uso excesivo o inadecuado de cualquier estilo de humor puede tener efectos perjudiciales.



SI CONSIDERAS QUE NECESITAS ORIENTACIÓN PSICOLÓGICA

Aquí te comparto información sobre los Centro de Salud Comunitarios, ingresando al enlace podrás encontrar el más cercano:



Servicios que brindan los Centros de Salud Mental Comunitaria

Los Centros de Salud Mental Comunitaria ofrecen atención ambulatoria especializada a usuarios con...

gub.pe/PCM

"Recuerda que o hay nada de malo en buscar ayuda psicológica si lo necesitas"



Lo que necesitas saber sobre

LOS ESTILOS DE HUMOR





¿QUÉ SON LOS ESTILOS DE HUMOR ?

Son características que definen el tipo de comedia que una persona prefiere, encuentra divertida o pone en práctica en su vida cotidiana.

El humor es una **forma de expresión** que cambia de persona a persona y puede expresarse de muchas **maneras diferentes**.



Rod A. Martin propuso **cuatro estilos** diferentes de humor, para clasificarlos se basó en la forma en que las personas **usan el humor** en sus **vidas cotidianas**. Las cuales son:



Donde se identifica a **dos estilos favorables** y **dos estilos perjudiciales** en el **área personal y social**.



ESTILO AFILIATIVO

Se disfruta de chistes que hacen reír a los demás, de ésta manera pueden conectar emocionalmente con otros y romper el hielo antes situaciones nuevas.

ESTILO DE MEJORAMIENTO PERSONAL



Busca lo divertido de las situaciones de estrés y tener una perspectiva positiva. Suelen reírse de sí mismas o de sus errores, como estrategias para mantener su bienestar emocional.

¿Posees alguno de estos dos estilos?

SI NO

Ambos estilos de humor, pueden ser beneficiosos porque:

- Fortalece lazos sociales.
- Alivia el estrés.
- Mejora el ánimo
- Tiene una perspectiva positiva.
- Aumenta la confianza
- Mejora la Resiliencia emocional.



TRÍPTICO: Estilos de aprendizaje

Y si ya conoces tu estilo de aprendizaje



¿Cómo mejorar tus estrategias para aprender?



Estilo Activo

- Estudia en equipo.
- Resuelve problemas relacionados al tema.
- Participa de proyectos prácticos o simulaciones.
- Promueve debates.

Estilo Teórico

- Busca libros o artículos adicionales del tema.
- Usa esquemas o diagramas para organizar lo aprendido.
- Participa en sesiones de preguntas y respuestas grupales.

Estilo Pragmático

- Busca ejemplos prácticos de lo aprendido.
- Aplica lo aprendido en situaciones reales.
- Participa de proyectos o pasantías en el tema de tu interés.

Estilo Reflexivo

- Escribe tus dudas u observaciones del tema.
- Intercambia opiniones en grupos de estudio.
- Estudia en un espacio tranquilo, libre de distractores.
- Pide o escucha comentarios de los demás respecto al tema.



¿Conoces tu estilo de aprendizaje?





Los estilos de aprendizaje...

Son **preferencias** que las personas tienen para adquirir y **procesar nueva información**. Estos estilos se refieren a cómo una persona **prefiere aprender, entender y recordar** la información.



Hay varios modelos de estilos de aprendizaje, pero uno de los más conocidos es el **modelo de Honey y Mumford**, quienes los clasifican en **4 tipos**.

Los 4 estilos de aprendizaje son:

Activo

Prefieren **experimentar** y probar cosas nuevas. Les agrada **participar activamente en discusiones** y aplicar la información en situaciones reales.

Teórico

Prefieren **analizar** y **sintetizar** conceptos, les gusta **comprender teorías**, haciendo uso de la **lógica** y la comprensión de ideas para **entender cómo funcionan las cosas**.

Pragmático

Prefieren **experimentar** y **probar** cosas nuevas en **situaciones reales**. Les gusta lo **práctico, aplicado** y tener resultados que puede **demostrar y comprobar**.

Reflexivo

Prefieren **observar** y **reflexionar antes de actuar**. Les agrada pensar en **diversas perspectivas** y posibles soluciones. Se **toman su tiempo** para pensar y poner en práctica sus ideas.



¿Te identificas con algún estilo?

SI NO

Conocer tu estilo de aprendizaje te puede ayudar a:

- Entender mejor tus fortalezas y debilidades.
- Mejorar tu rendimiento académico.
- Aumentar tu motivación y confianza.
- Mejorar la comunicación y colaboración en grupo.
- Desarrollar nuevas estrategias de aprendizaje.