

Artículo de Investigación

Estado actual de la investigación sobre comprensión lectora y ansiedad

Current state of research on reading comprehension and anxiety

Gloria Johanna Montaña Mogollón: Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.
gloria.montana@uniminuto.edu

Fecha de Recepción: 14/06/2024

Fecha de Aceptación: 20/10/2024

Fecha de Publicación: 14/01/2025

Cómo citar el artículo

Montaña, G J. (2025). Estado actual de la investigación sobre comprensión lectora y ansiedad. [Current state of research on reading comprehension and anxiety] *European Public y Social Innovation Review*, 10, 01-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1039>

Resumen

Introducción: La comprensión lectora es imprescindible para el ajuste y éxito académico. Por su complejidad ha sido asociada a variables cognitivas y no cognitivas; aun así, no se ha sistematizado la evidencia sobre la relación entre comprensión lectora y variables afectivas como la ansiedad. **Metodología:** se revisaron artículos de investigación cuantitativa, originales, en idioma inglés, publicados en el periodo 2014-2024. Se definieron los descriptores "Reading comprehension" y "anxiety". Se analizaron en total 16 artículos que cumplieron criterios de inclusión. **Resultados:** Se hallaron investigaciones realizadas en distintos grupos poblacionales en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua y en lengua materna. Para la mayoría de los instrumentos de medición, el índice de confiabilidad es idóneo; no obstante, los autores no informaron acerca de la validez de los test. Las correlaciones presentadas, son en su mayoría significativas e inversamente proporcionales, pero nulas o débiles. **Discusión:** los resultados se deben discutir a la luz de la idoneidad de los instrumentos de medición, sin desconocer la evidencia empírica y teórica acerca de la relevancia de la dimensión afectiva en los procesos de lectura. **Conclusiones:** los hallazgos sugieren que se amplíe la investigación en este campo para comprender mejor la relación entre las variables.

Palabras clave: comprensión lectora; aprendizaje de segunda lengua; ansiedad; ansiedad lectora; correlaciones; confiabilidad; validez; revisión sistemática.

Abstract

Introduction: Reading comprehension is essential for academic adjustment and success. Due to its complexity, it has been associated with cognitive and non-cognitive variables; however, evidence on the relationship between reading comprehension and affective variables such as anxiety has not been systematized. **Methodology:** original, quantitative research articles in English, published in the period 2014-2024, were reviewed. The descriptors “reading comprehension” and “anxiety” were defined. A total of 16 articles that met the inclusion criteria were analyzed. **Results:** Research was found in different population groups in the context of learning a second language and in the mother tongue. For most of the measurement instruments, the reliability index is suitable; however, the authors did not report on the validity of the tests. The correlations presented are mostly significant and inversely proportional, but null or weak. **Discussions:** The results must be discussed in light of the suitability of the measurement instruments, without ignoring the empirical and theoretical evidence about the relevance of the affective dimension in reading processes. **Conclusions:** The findings suggest that research in this field be expanded to better understand the relationship between variables.

Keywords: reading comprehension; foreign language learning; anxiety; reading anxiety; correlations; reliability; validity; systematic review.

1. Introducción

De acuerdo con Smith (2012), la comprensión lectora se puede definir como el proceso que posibilita la relación entre los aspectos del mundo que nos rodea y las experiencias previas, incluyendo, el conocimiento, las expectativas y valores. Según Snow (2010), cuando el lector comprende, además de decodificar información, debe construir significados, incluso sobre lo que no está disponible en el texto, en este sentido, más allá de reconocer y nombrar las palabras de un texto y superar los estándares sociales sobre fluidez en la lectura; la comprensión lectora involucra procesos de inferencia y análisis y constituye la meta de quienes leen.

La lectura es un proceso que, a diferencia de la comprensión auditiva, requiere instrucción intencionada. Desde etapas muy tempranas, el contexto educativo se encarga de desarrollar acciones pedagógicas para favorecer el logro de procesos de reconocimiento, decodificación de símbolos hasta procesos más complejos como la comprensión, entendido éste como un proceso activo, de alto nivel que se ha relacionado con el éxito académico y con la capacidad de aprendizaje permanente (Bastug, 2014; Piccolo, *et al.*, 2017; Hijazi, 2018), además, facilita la adaptación a situaciones académicas y personales (Sheybani y Zeraatpishe, 2018; De la Peña y Luque-Rojas, 2021). La capacidad lectora se considera relevante desde el inicio de la infancia y trasciende los logros académicos en niveles de formación superior, siendo una de las competencias evaluadas en exámenes de selección en diferentes etapas educativas, a nivel laboral y también, en los rankings internacionales y los exámenes de suficiencia en segundo idioma, como los propuestos por el Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) y el Test of English as a Foreign Language (TOEFL).

Las diferencias significativas en los resultados de las valoraciones de la competencia lectora, a pesar del uso de pruebas estandarizadas y de controlar distintas variables, son una ventana de oportunidad para seguir explorando los factores individuales que intervienen en el proceso de aprendizaje. La influencia de los procesos cognitivos en la capacidad lectora se ha destacado en diversas investigaciones, sin embargo, los factores afectivos, como la ansiedad han sido menos investigados (Katzir, *et al.*, 2018) tanto en aprendices nativos como en

aprendices de una segunda lengua, por lo cual es pertinente profundizar en la investigación sobre cuáles son los factores que favorecen o desfavorecen el logro de la comprensión lectora.

1.1. Variables asociadas a la competencia lectora

Los hallazgos de investigación reciente, evidencian la relación entre procesos del lenguaje y la comprensión lectora, por ejemplo, Dujardin, *et al.* (2023) identificaron que la comprensión lectora está relacionada con el nivel de vocabulario, siendo esta relación mediada por otras variables como la lectura de palabras y la comprensión auditiva. Nouwens, *et al.* (2020) demostraron la importancia de la decodificación y las habilidades lingüísticas en la comprensión lectora, por su parte, Kim, *et al.*, (2021), identificaron que la fluidez en la lectura, actúa como un predictor de la comprensión lectora. De otra parte, a través de pesquisas sobre la relación entre funciones cerebrales de orden superior como las funciones ejecutivas y comprensión lectora, se concluyó, que tanto la memoria de trabajo, como la planificación, actúan como predictores de la comprensión lectora (Nouwens, *et al.*, 2020), mientras que Johan, *et al.* (2019), identificaron la relación entre flexibilidad cognitiva, inteligencia fluida y comprensión lectora.

Desde la perspectiva de las implicaciones emocionales en las habilidades lectoras, Francis, *et al.* (2022) revelan la asociación significativa entre la precisión en la lectura de pseudopalabras y la ansiedad social en niños con pobre habilidad en la lectura, resultado similares presentaron Kargiotidis y Manolitsis (2024) quienes expresan en sus conclusiones que los niños con dificultades de lectura experimentan más ansiedad social que los niños con desarrollo típico, en particular en tareas como hablar delante de sus compañeros de clase y plantear o responder preguntas. De otra parte, sobre lo que ocurre en población con desarrollo típico, Ramírez, *et al.* (2019) presentaron datos que muestran que la ansiedad lectora, es un predictor más fuerte del rendimiento en lectura, en comparación con el afecto positivo. Por su parte, Katzir, *et al.* (2018), concluyeron que, en los niños de primaria con desarrollo típico, la ansiedad por la lectura se correlacionaba moderada y negativamente con el autoconcepto. Según Jalongo (2010), situaciones propias de la lectura como leer en voz alta en público, lograr la precisión en la lectura y sentirse evaluado por compañeros y profesores, aumentan la presión arterial y generan pulso acelerado en lectores típicos y atípicos. En el contexto de aprendizaje de una segunda lengua, Mohd y Rafik-Galea (2010) y MacIntyre y Gardner (1989), evidenciaron la relación negativa entre el nivel de ansiedad y las tareas de lectura.

Se puede concluir, que la evidencia sobre la relación entre la comprensión lectora y variables de lenguaje y cognitivas es sólida y amplia, mientras que la investigación sobre el efecto de las variables afectivas es más reciente y se ha dirigido a diversos aspectos de la lectura, sin precisar lo que ocurre con la comprensión, por lo cual surge el interés de analizar los hallazgos acerca de lo que ocurre entre la ansiedad y la comprensión lectora a partir del análisis de las investigaciones realizadas en los últimos 10 años.

1.2.1.2 Ansiedad lectora: conceptos y discusiones teóricas

El término ansiedad hace referencia a un grupo de condiciones cuya principal alteración es el tono emocional (Adwas, *et al.*, 2019). De acuerdo con lo expuesto el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastorno Mentales versión V (DSM-V) propuesto por American Psychiatric Association (2013), la ansiedad consiste en la experimentación de miedo y ansiedad excesivos, siendo el primero, una respuesta emocional a una situación evaluada por el sujeto como amenazante, mientras que la ansiedad, es una respuesta anticipatoria a dicha amenaza. Se manifiesta por alteraciones del estado de ánimo, así como del pensamiento, el

comportamiento y de la actividad fisiológica (Adwas, *et al.*, 2019; Marcías, *et al.* 2022). En el DSM-V se discriminan los tipos de ansiedad de acuerdo a las características clínicas, estos son: ansiedad por separación, mutismo selectivo, fobia específica, ansiedad social, trastorno de pánico, agorafobia, ansiedad generalizada, inducida por sustancias o debida a afección médica.

Desde una perspectiva evolutiva la ansiedad se considera un mecanismo de adaptación a las exigencias del ambiente (Marcías, *et al.* 2022), y es frecuente que en el escenario escolar se presenten situaciones que sean percibidas por los estudiantes como amenazantes (Martínez Monteagudo, *et al.* 2013), ante lo cual el sujeto puede responder de manera adaptativa o con miedo y ansiedad de manera persistente e intensa, impactando su bienestar. Existe evidencia acerca de que las emociones juegan un papel importante en el aprendizaje (Cassady, 2004). Como lo señala Jalongo (2010), las emociones positivas favorecen la capacidad atencional y la habilidad para relacionar y almacenar nueva información en la memoria a largo plazo, por el contrario, los estados negativos prolongados aumentan el cortisol, lo que puede provocar daños en el hipocampo, y afectar la capacidad de aprendizaje (De Souza-Talarico, 2011), así mismo, las emociones negativas, reducen la capacidad del cerebro para atender y procesar nueva información (Jalongo, 2010).

A partir de los hallazgos empíricos y las discusiones teóricas, se ha diferenciado los tipos de ansiedad referidos en el DSM-V, de la ansiedad en contextos de aprendizaje. Según señala Piccolo, *et al.* (2017) algunos síntomas de ansiedad se asocian específicamente con el rendimiento académico y cuando la ansiedad se limita a una situación de aprendizaje, se hace referencia a una ansiedad específica (Horwitz, *et al.*, 1986; Piccolo, *et al.*, 2017), en este sentido, cuando se trata de la lectura, el sujeto con ansiedad lectora evitará los materiales y situaciones de lectura porque las ha asociado a emociones internas derivadas de circunstancias negativas de la vida (Piccolo, *et al.*, 2017).

En cuanto a la ansiedad en el aprendizaje de lengua extranjera, MacIntyre y Gardner (1989), señalan que hace parte de una ansiedad comunicativa, pero distinguible de la ansiedad general. De acuerdo con Lu y Liu (2015) este tipo de ansiedad puede aparecer en tareas de lectura, escritura, escucha y lenguaje hablado. En lo referente a la competencia lectora, Rajab, Zakaria, *et al.* (2012), informan que la ansiedad en una lengua no nativa se asocia a un sentimiento de preocupación durante la lectura, en esta misma línea, Saito *et al.* (1999, como se citó en Bahmani y Farvardin, 2017), señalan que es un tipo de ansiedad que los lectores experimentan al leer textos en lenguas extranjeras.

Además de considerar los aspectos conceptuales sobre la ansiedad lectora, los investigadores también se han interesado en comprender por qué la ansiedad afecta el desempeño cognitivo. Algunos modelos teóricos reportados en la literatura para intentar explicar la compleja relación entre la ansiedad y el desempeño en tareas cognitivas son la teoría de la interferencia atencional, la teoría de la eficiencia del procesamiento y la teoría del control atencional, a continuación, se menciona de manera breve los postulados.

La teoría de la interferencia atencional propuesta por Sarason (1996, como se citó en Cassady, 2004) sugiere que el pensamiento irrelevante y la preocupación se entromete en la capacidad atencional; de modo recurrente se destinan recursos atencionales a la preocupación, lo que interfiere sobre la atención dedicada a la información relevante de la tarea (Castillo, 2010). La teoría de la eficiencia de procesamiento propuesta por Eysenk y Calvo, (1992 como se citó en Wong, *et al.*, 2013), propone que los aspectos cognitivos de la ansiedad (preocupación) interfieren en la capacidad de almacenamiento y procesamiento de la memoria operativa consumiendo parte de sus recursos (Wong, *et al.* 2013; Piccolo, *et al.* 2016), así mismo, la

preocupación también genera un efecto en la motivación para preservar el nivel de desempeño de la tarea, lo que resulta en esfuerzos y estrategias adicionales compensatorias (Castillo, 2010). De otra parte, la Teoría del Control Atencional (Eysenk, *et al.* 2007) surge como un mayor desarrollo de la teoría de la eficiencia del procesamiento, se argumenta que la ansiedad afecta el desempeño cognitivo a través de sus efectos nocivos sobre el control atencional, un componente crucial del Ejecutivo Central. Los sujetos ansiosos asignarían recursos de atención a la identificación y procesamiento de la fuente de la amenaza potencial (Wong, *et al.* 2013).

Considerando la revisión de hallazgos empíricos y teóricos que evidencian la relevancia de los factores emocionales en el desempeño en distintas habilidades lectoras, el objetivo de la presente revisión fue conocer el estado actual de la investigación sobre comprensión lectora y ansiedad a partir de un análisis de las aproximaciones metodológicas, las cualidades y procedimientos para la medición de las variables y las conclusiones acerca de las asociaciones entre la ansiedad y comprensión lectora. Los datos que se recogieron brindan información a los investigadores acerca del estado actual de la investigación en el campo de la comprensión lectora y la ansiedad, lo cual les permitirá tomar decisiones para el desarrollo de futuras investigaciones. Así mismo, los hallazgos serán la fuente de consulta para profesionales interesados en formular planes de intervención integrales para favorecer los procesos de lectura.

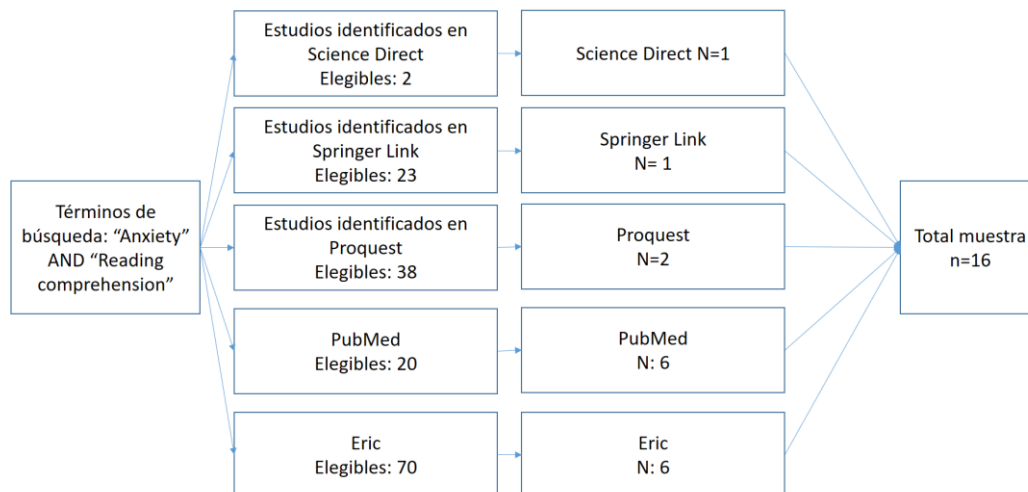
2. Metodología

La presente investigación documental es de alcance descriptivo. De acuerdo con Galarza y Cruz (2024) este tipo de revisiones pretenden identificar qué se ha investigado sobre el fenómeno de estudio y cómo y qué falta por abordar. Se desarrolló una revisión bibliográfica sobre comprensión lectora y ansiedad a partir de artículos de investigación originales, divulgados en idioma inglés, cuya metodología fuera de tipo cuantitativa y publicados en los últimos 10 años (2014-2024). Se utilizaron los descriptores “Reading comprehension” (comprensión de lectura) y “anxiety” (ansiedad). Procedimiento: se definieron las palabras claves a través de la identificación de las mismas en el Tesauro Eric. Se realizó la búsqueda en las bases de datos Science Direct, Eric, Proquest, Springer Link y en motor de búsqueda Pubmed. A través de búsqueda avanzada, se especificó que las palabras claves estuvieran contenidas en el título o en el abstract. Se seleccionaron los artículos de libre acceso y se excluyeron artículos que no evidenciaran la relación entre las variables, así como tesis y libros.

Se obtuvo un número total de artículos elegibles (ver figura 1), posteriormente, se realizó lectura del abstract y de aspectos metodológicos de los artículos para garantizar el cumplimiento de los criterios de inclusión, hallando una muestra de 16 artículos.

Figura 1

Selección de los artículos



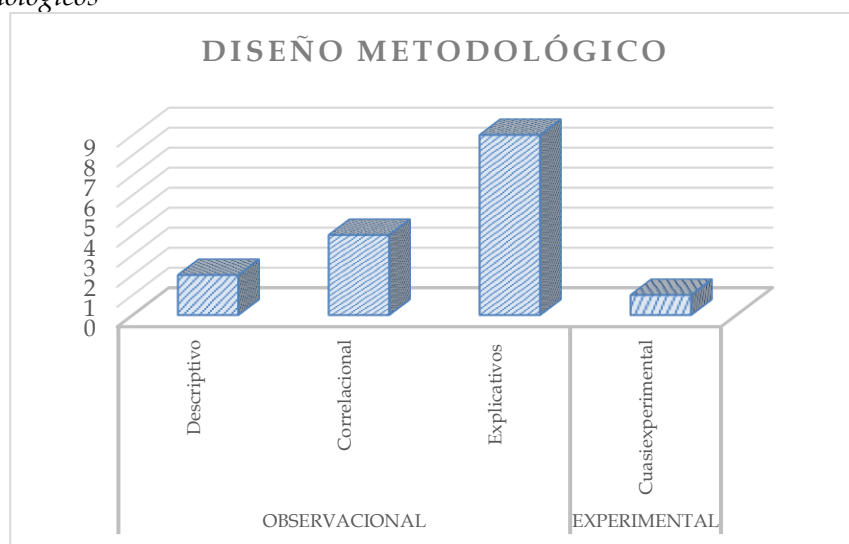
Fuente: Elaboración propia.

3. Resultados

Teniendo en cuenta el objetivo de la presente revisión, a continuación, se presentan los hallazgos principales, los cuales se enfocaron en el análisis de los diseños de investigación, seguido de las características de la población, posteriormente se presenta los instrumentos de medición de comprensión lectora y ansiedad y finalmente, el análisis de la relación entre las variables.

Figura 2

Diseños metodológicos



Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la figura 2, la mayoría de los estudios revisados (56%) tienen un alcance explicativo, lo que significa que los investigadores reconocen que hay diferentes tipos de variables que pueden explicar la varianza en el rendimiento en comprensión lectora. El 25% de los estudios desarrollaron un estudio correlacional, el 12% estudios descriptivos en los que se comparó medias de rendimiento en comprensión lectora. Finalmente, la metodología de un estudio fue cuasiexperimental, con alcance explicativo.

Tabla 1.

Características principales de los estudios

Autor	Año	País	Muestra	Objetivo
Ates	2019	Turquía	138 estudiantes de grado 11 y 12 y pertenecientes a un grupo de estudio	Determinar si la inteligencia emocional afecta las habilidades de comprensión lectora y los niveles de ansiedad durante la lectura.
Bakkaloglu	2023	Turquía	123 estudiantes de cuarto grado	Examinar la relación entre la ansiedad lectora, la motivación para la lectura digital, la actitud frente a las lecciones de turco y los niveles de comprensión lectora.
Barnes, et al.	2023	Estados Unidos	251 estudiantes de segundo grado con y sin en lectura	Examinar la relación entre ansiedad, control atencional y comprensión lectora en estudiantes de segundo grado
Chen	2019	Taiwan	140 estudiantes de primer año de EFL	Explorar los efectos conjuntos de la motivación y la ansiedad lectora sobre la comprensión lectora en el contexto del inglés como lengua extranjera (EFL).
Chow, et al.	2021	China	105 estudiantes universitarios de inglés como segunda lengua.	Investigar el papel de la ansiedad lectora (rasgo y estado) y la memoria de trabajo verbal en la comprensión lectora
David, et al.	2024	Rumania	167 alumnos de quinto grado, de escuelas rural y urbana	Investigar las diferencias en las estrategias de afrontamiento entre niños con malas habilidades de comprensión lectora respecto a niños sin dificultades de comprensión
Ghaith	2020	Líbano	103 universitarios, estudiantes de inglés como lengua extranjera	Investigar la relación entre ansiedad por la lectura en lenguas extranjeras (FLRA) y las estrategias metacognitivas en la comprensión lectora
Katrançı y Kuşdemir	2016	Turquía	211 estudiantes de cuarto grado	Analizar la relación entre la comprensión lectora, las habilidades para encontrar la idea principal y la ansiedad lectora en estudiantes de 4º grado de primaria.
Lu y Liu	2015	China	1702 estudiantes universitarios de primer y segundo año	Explorar las interrelaciones entre Ansiedad lectora, uso de estrategias de lectura en lengua extranjera y su efecto en el rendimiento en comprensión lectora
Macdonald, et al.	2021	Estados Unidos	72 estudiantes de cuarto y quinto grado	Evaluar el papel de la ansiedad lectora en diferentes resultados de lectura considerando la ansiedad general y predictores de la lectura (vocabulario y memoria de trabajo)
Mardianti, et al	2021	Indonesia	50 estudiantes de Ciencias Gubernamentales	Analizar la correlación entre la ansiedad lectora y la comprensión lectora
Mohammadpur, et al.	2015	Iran	100 estudiantes de licenciatura que realizaban cursos de inglés	Investigar el impacto de la ansiedad ante los exámenes en el logro de comprensión lectora de estudiantes iraníes de inglés como lengua extranjera.

Prinz-Weiß, <i>et al.</i>	2023	Alemania	358 estudiantes de secundaria con una edad promedio de 16,97 años.	Investigar la relación entre las emociones que se experimentan durante la lectura, la comprensión del texto y los juicios de metacompreensión
Soares, <i>et al.</i>	2023	Australia	169 estudiantes de maestría y doctorado	Explorar si la ansiedad lectora media la relación entre la capacidad de lectura y el rendimiento académico
Vaughn, <i>et al.</i>	2022	Estados Unidos	128 estudiantes de tercer y cuarto grado.	Evaluar la eficacia de una intervención para reducir la ansiedad en estudiantes con dificultades de lectura
Wood, <i>et al.</i>	2016	Estados Unidos	213 pares de gemelos de al menos 9 años de edad	Analizar las influencias genéticas y ambientales sobre y entre la ansiedad ante los exámenes y la comprensión lectora

Fuente: Elaboración propia (2024).

Como se observa en la tabla 1, el 50% de los estudios incluyeron muestras de estudiantes de primaria, el 31% de estudiantes de pregrado, el 13 %, de estudiantes de secundaria y el 6% incluyó estudiantes de maestría y doctorado. Nueve de los estudios analizados realizaron el análisis de la relación entre ansiedad y comprensión lectora de textos escritos en lengua materna, mientras que los siete restantes estudiaron la relación entre las variables en el contexto de la comprensión lectora en lengua extranjera. Sobre la ubicación geográfica de los participantes, en la tabla 1 se evidencia que los estudios mayormente se realizaron en el continente asiático (56,2%), seguido por las investigaciones desarrolladas en América del Norte (25%), finalmente, se identificaron dos estudios desarrollados en Europa (12,5%) y uno en Oceanía (6,25%).

Al hacer la revisión de los objetivos de investigación, se identificó que 31,2% de los estudios analizaron el efecto de la ansiedad y otras variables de tipo afectivo y/o cognitivo sobre la comprensión lectora (estudios explicativos). El 37,5% de las investigaciones, en la redacción del objetivo explicita la intención de hacer un análisis de la relación entre ansiedad, comprensión lectora y otras variables afectivas o cognitivas como la motivación, las estrategias de lectura, el control atencional, las estrategias metacognitivas y la habilidad para encontrar la idea principal. El 25% de los estudios se enfocaron en establecer la relación o la comparación a través de diferencias de medias, entre la comprensión lectora y la ansiedad, y finalmente el 6,5 % de los trabajos de investigación, consideró a la ansiedad y la comprensión como dependientes de la inteligencia emocional, no obstante, evidencia la relación entre las variables por lo cual se incluyó.

Instrumentos de medición

La descripción de los instrumentos de medición de la comprensión lectora y la ansiedad se presentan en las tablas 2 y 3. En investigación cuantitativa, la medición de las variables debe ser sometida a criterios de confiabilidad y validez, es decir, la selección de instrumentos debe partir del análisis de los componentes intrínsecos de las pruebas que revelan información sobre la adecuación, relevancia y utilidad en un contexto dado (Ohiri y Nnennaya, 2024).

Precisar si el instrumento que se va a utilizar mide lo que debe medir, es decir, determinar su validez, es una tarea ardua y altamente relevante para los investigadores. La validez se comprende como la evidencia que respalda el uso de la prueba; alude al grado de correspondencia entre las puntuaciones de los test y las teorías que respaldan el constructo que se está midiendo, así, los indicadores de validez de un test le conceden poder de decisión al evaluador y como refiere Arias y Sireci (2021), evita que la prueba se use con fines no

previstos. Los indicadores estadísticos de la validez pueden oscilar de 0 a 1, siendo los valores más cercanos a 1, interpretados como adecuado o mayor nivel de validez (Ohiri y Nnennaya, 2024).

De otra parte, la confiabilidad es un atributo que hace alusión a la consistencia en las mediciones independientemente de quién aplique el instrumento (Bautista-Díaz, *et al.*, 2022). El grado de confiabilidad de un test se expresa entre 0 y 1, donde 0,9 es una confiabilidad excelente, entre 0,8 y 0,9 buena y entre 0,8 y 0,7, la confiabilidad es aceptable, las puntuaciones obtenidas por debajo de 0,7 serán entendidas como cuestionables, pobre o inaceptable (Ohiri y Nnennaya, 2024). Existen diferentes formas de estimar la confiabilidad, mediante el coeficiente de estabilidad, la confiabilidad de formas paralelas y la consistencia interna.

Tabla 2.

Instrumentos de valoración comprensión lectora

Artículo	Instrumento	Propiedades psicométricas
Chow, <i>et al.</i> 2021	YARC Secondary Test	Confiabilidad de .96.
Barnes, <i>et al.</i> 2023	GMRT	Confiabilidad de forma paralela que varía de 0,80 a 0,87
Wood, <i>et al.</i> 2016	FCAT	Confiabilidad oscila entre 0,90 y 0,92
Macdonald, <i>et al.</i> 2021	GMTR	Consistencia interna de 0,84.
Soares, <i>et al.</i> 2023	TOSREC	Confiabilidad supera .70.
	York Adult Assessment Battery-Revised	Consistencia interna ($\alpha = 0,453$)
	GMRT-4	La consistencia interna varía de 0,91 a 0,93 y la confiabilidad de formas alternas varía de 0,80 a 0,87
Vaughn, <i>et al.</i> 2022	KTEA-3	La consistencia interna oscila entre .88 y .91
	MINI-RC	NR
	TOSREC	Confiabilidad de la formas alternas excede .86.
David, <i>et al.</i> 2024	MT-2	NR. Adaptación del MT-2 Italiana a versión Rumana
Prinz-Weiß, <i>et al.</i> 2023	Prueba diseñada por los investigadores	NR
Katrançı y Kuşdemir. 2016	Test de Comprensión Lectora	IVC para el texto narrativo de 0,94 y para el texto informativo de 1,00.
Ghaith. 2020	Versión retirada de una prueba TOEFL	NR
Bakkaloglu. 2023	Reading Comprehension Tests	Coefficiente de confiabilidad de las pruebas fue de 0,848.
Mardianti, <i>et al.</i> 2021	Prueba diseñada por los investigadores	NR
Chen. 2019	ERCT	Coefficiente de confiabilidad .82.

Lu y Liu. 2015	The reading comprehension test	NR
Ates. 2019	Turkish as a Foreign Language Reading Comprehension Achievement Test	NR
Mohammadpur et al. 2015	Prueba derivada de prueba de preparación para el TOEFL	El índice de confiabilidad ($\alpha = 0,86$).

Nota: NR: no reporta, Florida Comprehensive Achievement Test (FCAT), Prueba de comprensión lectora Gates-MacGinitie (GMTR). Test of Silent Reading Efficiency and Comprehension (TOSREC), Gates MacGinitie Reading Test (GMRT-4), Kaufman Test of Educational Achievement (KTEA-3) Reading Comprehension subtest, Main Idea and Inferencing for Reading Comprehension (MINI-RC), MT-2 Reading Tests for Primary School versión Rumana, English Reading Comprehension Test (ERCT), Índice de Validez de Contenido (IVC), York Assessment of Reading for Comprehension Secondary Test (YARC).

Fuente: Elaboración propia (2024).

Para la valoración de comprensión lectora, se reportaron en total el uso de 20 test, dos de éstos fueron implementados por varios autores, sin embargo, se presentan todos los registros debido a que las propiedades psicométricas informadas, varían. El 60 % de los test presentan niveles de confiabilidad que oscilan en los niveles excelente, bueno o aceptable, excepto para el *York Adult Assessment Battery-Revised*, cuyo índice ($\alpha = 0,453$) se ubicaría en inaceptable según los criterios establecidos por Ohiri y Nnennaya (2024). Solamente en el estudio de Katrancı y Kuşdemir (2016) se reportó datos sobre la validez de contenido para el texto narrativo e informativo, equivalente a 0,94 y 1,00, respectivamente. Para el 35% de los test referidos en las investigaciones no se reportaron datos sobre validez o confiabilidad, a pesar de informar, en algunos casos, de la realización de procedimientos sobre juicios de expertos y adaptaciones de los test. Los investigadores obtuvieron coeficientes de confiabilidad e índice de validez en la muestra de estudio, para el 30% de los test implementados.

Respecto a los test de los que no se reporta información psicométrica, se identificó que 2 pruebas fueron construidas por los autores, mientras que 4 de los test, fueron implementadas en otros estudios o son pruebas reconocidas que evidencian el dominio de una segunda lengua, como el TOEFL o la prueba nacional de dominio del inglés para estudiantes universitarios que no hablan inglés en China (College English Band 4).

En general los test están constituidos por textos de tipo narrativo, descriptivo, argumentativo, expositivo e informativo. El contenido de los textos reportado por algunos autores fue ficción y textos académicos sobre ciencias sociales o biológicas. La valoración de la capacidad comprensiva se realizó mediante la formulación de preguntas de selección múltiple, falso-verdadero, preguntas abiertas con respuesta corta, así mismo, los test evalúan niveles de rendimiento desde el uso de información textual, la identificación de ideas principales y la realización de inferencias. Solamente, se reportó un test con una estructura diferente; el Kaufman Test of Educational Achievement (KTEA-3), tiene un contenido que implica hacer coincidir símbolos o palabras con las imágenes correspondientes.

Tabla 3.
Instrumentos de valoración de la ansiedad

Artículo	Instrumento	Propiedades psicométricas	Constructo
Chow, <i>et al.</i> 2021	Versión adaptada del STAI	α de Cronbach para las escalas fue α 0,93 y 0,92.	Ansiedad rasgo y estado.
Barnes, <i>et al.</i> 2023	Multidimensional Anxiety Scale for Children	Consistencia interna ($\alpha = 0,61-0,89$).	Síntomas físicos, preocupación excesiva, ansiedad social y separación/pánico
Wood, <i>et al.</i> 2016	CTAS	Confiabilidad para las dimensiones osciló entre α 0,82 y 0,91. Escala total $\alpha = 0,94$.	Dimensiones: "pensamientos", "comportamientos fuera de la tarea" y "reacciones autonómicas".
Macdonald, <i>et al.</i> 2021	BYI	Consistencia interna $\alpha = 0,89$.	Niveles de ansiedad general.
	(RAQ)	Consistencia interna fue de $\alpha = 0,77$	Ansiedad ante la lectura.
Soares, <i>et al.</i> 2023	RAT-A	Confiabilidad factor 1 $\alpha = 0,950$ y factor 2, $\alpha = 0,943$).	Ansiedad de lectura social y ansiedad de lectura no social
	Trait Anxiety Scale	Consistencia interna ($\alpha = 0,938$)	Ansiedad rasgo
Vaughn, <i>et al.</i> 2022	The Reading Anxiety scale.	Comparative Fit Index [CFI] = .998	Ansiedad ante la instrucción y pruebas de lectura.
David, <i>et al.</i> 2024	(CCAQ)	Consistencia interna para las escalas entre 0,67 y 0,82	PSE, NSE, OFFT y ONT
Prinz-Weiß, <i>et al.</i> 2023	Achievement Emotions Questionnaire	α de Cronbach=0,79	Emociones positivas y negativas
Katrančí <i>et al.</i> 2016	Escala de Ansiedad Lectora	Alfa de Cronbach de 0,94	Ansiedad lectora
Ghaith. 2020	FLRAS	Alfa de Cronbach = .82	Ansiedad ante la lectura en idioma extranjero
Bakkaloglu. 2023	Reading Anxiety Scale	Alfa de Cronbach de 0,946.	NR
Mardianti, <i>et al.</i> 2021	EFLRAI	NR	Ansiedad lectora en estudiantes que no hablan inglés
Chen. 2019	FLRAS	Alfa de Cronbach para las dos subescalas .80 y .77, y para todo el test .85.	Ansiedad ante la lectura en idioma extranjero
Lu y Liu. 2015	FLRAS	Nivel de confiabilidad de .903	Ansiedad ante la lectura en idioma extranjero

Ates. 2019	Escala de ansiedad lectora	La confiabilidad de la escala fue de .82.	Ansiedad gramatical, por la comprensión lectora y ansiedad lectora
Mohammad pur <i>et al.</i> 2015	Reading Anxiety Questionnaire	Índice de confiabilidad fue de 0,72	Ansiedad ante la lectura

Nota: Inventario de Ansiedad Estado-Rasgo (STAI), Children's Test Anxiety Scale (CTAS), Beck Youth Inventory-Anxiety Inventory (BYI), Reading Anxiety Questionnaire (RAQ), Reading Anxiety Test for Adults (RAT-A), Children Cognitive Assessment Questionnaire (CCAQ), Autoevaluaciones positivas (PSE) y negativas (NSE), pensamientos que distraen (fuera de la tarea) (OFFT) y pensamientos que se centran en la tarea (en la tarea) (ONT), Foreign Language Reading Anxiety Scale (FLRAS), Inventario de Ansiedad de Lectura en Lengua Extranjera Inglesa (EFLRAI). NR, no reporta. α de Cronbach (α C)

Fuente: Elaboración propia (2024).

Se identificaron 18 test orientados a la valoración de la ansiedad o variables relacionadas. El 67% de los instrumentos evalúan la ansiedad que genera leer. El 17% de los test evalúan la ansiedad general, la ansiedad rasgo, ansiedad social y/o ansiedad por separación, o dimensiones del constructo ansiedad como la experimentación de síntomas cognitivos, emocionales y/o autonómicos. Finalmente, es pertinente mencionar que se incluyeron dos estudios que no evaluaron la ansiedad de manera directa, por un lado, en el estudio de Prinz-Weiß (2013) se evaluaron las emociones negativas (incluye la ansiedad) a través del Achievement Emotions Questionnaire. Así mismo, en el estudio de David, *et al.*, (2024), a través del CCAQ se midieron las autoevaluaciones positivas (PSE) y negativas (NSE), pensamientos que distraen (OFFT) y pensamientos que se centran en la tarea (ONT), dimensiones que según Chang (2021), se asocian con los aspectos cognitivos de la ansiedad y como refiere Sarason (1984), la ansiedad es un problema que tienen que ver con los pensamientos intrusivos que interfieren con el pensamiento centrado en la tarea.

El 94,4% de las escalas son autoreporte y tipo Likert, mientras que el 5,6%, corresponde a una escala dicotómica. De los test que cuentan con datos sobre las propiedades psicométricas, el 94% realizaron procedimientos para obtener índices de confiabilidad con los datos de la muestra, mientras que el 6% de los estudios no reporta datos claros.

El 95,4% de las investigaciones reportaron índices de confiabilidad para los test. Para el 83,3% de los estudios los índices de confiabilidad oscilan entre los valores 0,7 a 0,99, siendo estos aceptables, bueno o excelentes de acuerdo al referente propuesto por Ohiri y Nnennaya (2024). Dos test reportaron datos variables de confiabilidad; para Multidimensional Anxiety Scale for Children, el índice de consistencia interna reportado osciló entre 0,61 a 0,89 y, para el Children Cognitive Assessment Questionnaire (CCAQ), se informaron indicadores de confiabilidad para cada dimensión, las cuales oscilaron entre 0,67 y 0,82. Para el 6% de los test, no se reportó valores referentes a validez o confiabilidad.

Relación entre variables

Los estudios correlacionales permiten estimar el grado de relación entre variables, establecer hipótesis sobre la relación causa- efecto y conocer el comportamiento de una variable a partir del conocimiento de otras. Una correlación cercana a 1 o -1 se interpretan como correlaciones altas o perfectas y las que se acercan a 0 bajas o nulas. También es relevante entender en qué dirección ocurre la correlación, es decir si ambas crecen o decrecen juntas o si una decrece mientras la otra crece: correlaciones directamente o inversamente proporcional. El análisis de las correlaciones en el presente estudio se realizó considerando puntos de corte aceptados en

la comunidad científica: 0.00-0.10: correlación nula, 0.10-0.30: correlación débil, 0.30-0.50: correlación moderada y 0.50-1.00: correlación fuerte (Cohen, 1988 como se citó en Lalinde, *et al.* 2018).

Tabla 4.

Correlaciones entre las variables

Autores	Variables Relacionadas con comprensión lectora	Asociaciones	Interpretación
Chow, <i>et al.</i> 2021	Ansiedad estado - rasgo	$r = -0,41^{**}$ y $-0,48^{**}$	Negativa moderada
Barnes, <i>et al.</i> 2023	Preocupación excesiva	Para estudiantes varones ($r = 0,21^*$) y mujeres ($r = 0,30^{**}$).	Positiva débil
Wood, <i>et al.</i> 2016	Pensamientos, comportamiento fuera de la tarea, reacciones autonómicas y escala total	$r = -.28^{**}$, $r = -.09^*$, $r = -.29^*$ y $r = -.24^{**}$	Negativas, nulas y débiles
Macdonald, <i>et al.</i> 2021	Ansiedad general y ansiedad lectora	$r = -0.08$ y $r = -0,25^{**}$	Negativas, nulas y débiles
Soares, <i>et al.</i> 2023	Ansiedad lectora social y ansiedad lectora no social.	$r = -0.161$ y $r = -0.314^{**}$	Negativas, nulas y débiles
Vaughn, <i>et al.</i> 2022	Intervención para el manejo de la ansiedad y comprensión lectora	Tamaño del efecto de la intervención para el manejo de la ansiedad [ES] = 1,22).	
David, <i>et al.</i> 2024	Autoevaluación negativa y pensamientos fuera de la tarea y comprensión lectora	Autoevaluación negativa ($t(165) = -2,346$, $p < 0,05$) y pensamientos fuera de la tarea ($t(34,442) = -2,395$, $p < 0,05$).	Diferencias estadísticamente significativas
Prinz-Weiß, <i>et al.</i> 2023	Ira y desesperanza y comprensión lectora	$r = -.12^*$ y $r = -.19^{**}$	Negativas, nulas
Katranci <i>et al.</i> 2016	Ansiedad lectora y comprensión de textos	$r = -.214^{**}$	Negativa, débil
Ghaith. 2020	Ansiedad lectora y comprensión	$r = -.28^{**}$	Negativa, débil
Bakkaloglu.2023	Ansiedad lectora y comprensión	$r = -0,198^*$	Negativa, nula
Mardianti, <i>et al.</i> 2021	Ansiedad lectora y comprensión lectora	$r = -.455^{**}$	Negativa, moderada
Chen.2019	Ansiedad ante la lectura en idioma extranjero y comprensión lectora	$r = -.36^{**}$	Negativa, moderada
Lu y Liu.2015	Ansiedad generalizada y confianza en uno mismo	$r = -.076^*$ y $r = -.149^{**}$	Negativas, nulas
Ates.2019	Ansiedad lectora y comprensión lectora	$r = -0.060$	Negativa, nula
Mohammadpur, <i>et al.</i> 2015	Niveles bajo, medio y alto de ansiedad y rendimiento en comprensión lectora.	[F (97, 2) = 12,95, $p < 0,05$].	Diferencias estadísticamente significativas

Nota: * indica $p < .05$. ** indica $p < .01$.

Fuente: Elaboración propia (2024).

En la tabla 4 se presentan los datos de las correlaciones entre las variables. Aunque varios estudios desarrollaron estudios explicativos, el interés de la presente investigación fue realizar el análisis sobre la relación entre ansiedad y comprensión lectora, considerando lo anterior, se observó que el 81,3% de los estudios realizaron análisis de correlación entre las variables, el 12,5% presentaron datos comparativos y el 6,2% presentaron información sobre el tamaño del efecto de una intervención para el manejo de la ansiedad, sobre la comprensión lectora. El 92,3% de los estudios analizados mostraron una correlación significativa con datos p entre 0,05 o 0,01 para al menos una de las dimensiones evaluadas, mientras que para el 7,7% de los estudios, la correlación presentada no es estadísticamente significativa. En cuanto a la fuerza de la correlación, se observó que en el 76,9% de los estudios, las correlaciones obtenidas fueron nulas o débiles y, para el 23,1% las correlaciones resultaron moderadas. Frente a la dirección de la correlación, el 92,3% de los estudios mostraron correlaciones inversamente proporcionales.

A través de los estudios que identificaron diferencias significativas se concluyó que los niños que tienen malas habilidades de comprensión lectora presentan puntuaciones más altas en autoevaluación negativa y pensamientos fuera de la tarea (David, *et al.*, 2024), y los estudiantes que tienen un mejor desempeño en comprensión lectora, tienen niveles más bajos de ansiedad lectora (Mohammadpur, *et al.* 2015).

4. Discusión

El objetivo de la presente revisión fue identificar el estado actual de la investigación sobre la relación entre comprensión lectora y ansiedad partiendo de la evidencia acerca de la influencia de factores emocionales sobre el rendimiento cognitivo. En primer lugar, se logró evidenciar que la mayoría de los estudios analizados fueron explicativos, es decir, estudios que permiten establecer hipótesis sobre relaciones de causalidad y formular predicciones (Abreu, 2012), este tipo de métodos se aplican cuando hay diversas variables implicadas y cuando se desean plantear intervenciones educativas eficaces (Closas, *et al.* 2013). Cabe resaltar que la comprensión lectora se ha asociado a diversas variables y que, en congruencia con dicha característica, se esperaría que los estudios que se desarrollen en adelante, realicen análisis multivariados, de tal manera que suministren información amplia y válida para las intervenciones.

Frente a los objetivos de las investigaciones revisadas, se concluye que hay un interés prevalente en el estudio del aprendizaje del inglés como segunda lengua, frente, a otros idiomas, lo anterior es congruente con lo reportado por Nuriska (2021) quien señala que el inglés es un idioma de carácter internacional, requisito en escenarios académicos y laborales. Lo anterior también es consistente con el hallazgo de que la mayoría de las investigaciones sobre aprendizaje de segunda lengua reportadas aquí, se desarrollaron en el continente asiático, en donde el inglés se considera una herramienta que favorece el desarrollo nacional en las dimensiones cultural y económica (Cahng, 2011; Sun y Rong, 2021).

Respecto a los instrumentos de valoración de la comprensión lectora, se evidenció el reporte de datos de confiabilidad para la mayoría de los test y solamente un reporte de validez, además, se observó un alto porcentaje de instrumentos de los que no se reportaron propiedades psicométricas. De acuerdo con Sireci y Rodríguez (2022) la propiedad psicométrica concluyente es la validez teniendo en cuenta que a partir de los resultados de las mediciones se toman decisiones tanto a nivel individual como en los sistemas educativos, así mismo, la validez constituye el criterio de defensa del uso de una prueba para un objetivo propuesto (Tiffin-Richard y Pant, 2017), de acuerdo con lo anterior es imprescindible que se implementen test válidos y confiables y se reporte dicha información en el estudio con miras

a objetivar los resultados. Cabe resaltar que a pesar de que los autores de los estudios aquí analizados no mencionan datos sobre validez, en los estudios realizados por Cheng, (2013); Foorman, *et al.* (2013); Johnson y Carter (2011); Warmington, *et al.* (2013); Parkin y Frisby (2019); Harsch, Ushioda y Ladroue (2017) y Alaca, Kırömeroğlu y Yılmaz (2024), reportaron validez para los test: GMRT-4, FCTA, TOSREC, York Adult Assessment Battery-Revised, KTEA-3, Turkish as a Foreign Language Reading Comprehension Achievement Test y TOEFL, lo cual indica que hay soporte empírico que sustenta que los test son válidos para la valoración de la competencia lectora o la dislexia, sin embargo, es pertinente reflexionar que dichos test, además de evaluar la comprensión lectora, miden otras competencias lingüísticas como la lectura de palabras, la comprensión auditiva, entre otras, lo que sugiere una revisión y selección rigurosa de los test para la medición específica de la comprensión lectora.

De otra parte, es relevante analizar detalladamente la forma a través de la cual se obtiene evidencia de la comprensión lectora, autores como Sheybani y Zeraatpish, (2018) señalan que los formatos de las pruebas parecen medir diferentes aspectos de la comprensión lectora y pueden generar efectos en el desempeño de los examinados, por ejemplo, las preguntas abiertas pueden provocar molestias en el examinado, mientras que los formatos cuya base es el recuento, es decir cuando el evaluado tiene que volver a contar y recordar, depende de otras habilidades como la escritura o la producción lingüística. En esta misma línea, Supeno y Suseno (2020) identificaron que existe una diferencia en los niveles de ansiedad en los resultados de las pruebas de comprensión de textos en inglés teniendo en cuenta el tipo de ítems de la prueba (opción múltiple, completar espacios en blanco y pruebas de verdadero/falso).

En relación a la medición de la ansiedad, la mayoría de los estudios evaluaron la ansiedad lectora, lo cual es consistente con lo expresado por MacIntyre y Gardner (1989), quienes señalaron que en el contexto del aprendizaje se debe distinguir la ansiedad lectora de la ansiedad general. En coherencia con lo anterior, dos de los estudios revisados aquí identificaron correlaciones nulas entre ansiedad rasgo y comprensión lectora ($r=0.057$) y ansiedad general y comprensión lectora ($r=-0.08$) (Soares, *et al.* 2023; Macdonald *et al.* 2021), por su parte, Francis, *et al.* (2022) señalaron correlaciones no significativas entre distintos tipos de ansiedad y habilidades lectoras, y argumentan que el tipo de ansiedad que se relaciona con la mala lectura es más específico. De otra parte, se esperaría que futuros estudios analicen si la ansiedad lectora es un constructo unidimensional o multidimensional y si existen variaciones en la manera en que se relaciona el constructo con la comprensión lectora, lo anterior se expresa teniendo en cuenta los hallazgos de Barnes, *et al.* (2023) quienes identificaron relación positiva entre perfeccionismo y comprensión lectora, y Zaccoletti, *et al.* (2023) quienes describen que una mayor preocupación mejora la comprensión del texto, por su parte, Wood (2016), señala que, en el caso de la ansiedad ante los exámenes pueden interferir aspectos hereditarios de la personalidad como el perfeccionismo, el cual actuaría como “modulador” o “activador” de estrategias metacognitivas en tareas de lectura, lo cual, favorecería la comprensión. En este sentido, se esperaría que futuros estudios utilicen test que evalúen la ansiedad lectora y que consideren diversas variables que pueden influir en el desempeño, por ejemplo, el contexto de aprendizaje (lengua materna o segunda lengua), la edad de los evaluados (niños, adolescentes y adultos) y la habilidad en la lectura (lectores con y sin dificultades).

Finalmente, se observó en los resultados que las correlaciones entre las variables en la mayoría de los estudios fueron significativas, pero, nulas o débiles. Hallazgos similares encontraron Javanbakht, y Hadian (2014) y Rajab *et al.* (2012), quienes señalan correlaciones nulas entre la ansiedad lectora y el rendimiento lector, lo anterior se puede asociar a la precisión en las medidas de las variables, como refiere Rajab *et al.* (2012), los estudiantes

estaban familiarizados con las tareas asignadas por el profesor, lo cual supone control emocional y reducción de los síntomas de ansiedad. Para el caso de las correlaciones moderadas identificadas en los estudios de Mardianti, *et al.*, (2021); Chow, *et al.* (2021) y Chen, (2019) se observó que se realizaron en el contexto de aprendizaje de una segunda lengua y los test que utilizaron para la evaluación de la ansiedad son válidos y confiables.

5. Conclusiones

Las investigaciones revisadas se orientaron principalmente a evaluar la comprensión lectora y la ansiedad en el contexto de aprendizaje de segunda lengua en estudiantes universitarios. Se esperaría que este campo de investigación creciera e incorporara dentro de los objetivos, el análisis de los cambios en la dimensión afectiva y cognitiva que acarrea el ciclo vital, y la evaluación de la comprensión de textos en lengua materna.

La elección de los instrumentos para evaluar la comprensión lectora debe ser rigurosa considerando las propiedades psicométricas de los test y el formato de evaluación (selección múltiple, falso-verdadero, preguntas abiertas) ya que éste puede influir en los resultados. Respecto a la valoración de la ansiedad, es pertinente evaluar la ansiedad lectora como un tipo de ansiedad específica del contexto de aprendizaje distinto a la ansiedad general.

Los hallazgos respecto a las correlaciones son parciales y pueden estar influenciadas por las características de los instrumentos de medición, sin embargo, no se pueden obviar los antecedentes teóricos que sustentan la relación entre el rendimiento cognitivo y variables afectivas como la ansiedad.

En el presente estudio se analizaron solamente investigaciones Open Access, lo cual puede sesgar los resultados de la presente investigación. Futuros estudios pueden orientarse a hacer el análisis de los hallazgos de investigación que integren variables cognitivas y afectivas, con miras a que aporten conclusiones más sólidas para la formulación de intervenciones eficaces.

6. Referencias

- Adwas, A. A., Jbireal, J. M. y Azab, A. E. (2019). Anxiety: Insights into Signs, Symptoms, Etiology, Pathophysiology, and Treatment. *East African Scholars Journal of Medical Sciences*, 2(10), 580-591. <https://acortar.link/b0Xhf0>
- Alaca, S., Kırömeroğlu, N. y Yılmaz, F. (2024). Assessing Reading proficiency in Turkish as a foreign language: A validation, skill and standardisation study. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 13(2), 358-379. <https://doi.org/10.14686/buefad.1395422>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. Quinta edición. Washington DC: Author. <https://lc.cx/v5ApBT>
- Arias, A. y Sireci, S. (2021). Validez y Validación para Pruebas Educativas y Psicológicas. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 14(1), 11-22. <https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14102>

- Ateş, A. (2019). The impact of the emotional intelligence of learners of Turkish as a foreign language on reading comprehension skills and reading anxiety. *Universal Journal of Educational Research*, 7, 1-17. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070230>
- Bakkaloglu, S. (2023). Relationships between Digital Reading Motivation, Turkish Lesson Attitude, Reading Anxiety and Reading Comprehension of Fourth Grade Primary School Students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 31-42. doi:<https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.31>
- Barnes, E. D., Grills, A. E. y Vaughn, S. R. (2023). *Relationships between Anxiety, Attention, and Reading Comprehension in Children*. Research square. <https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-3088436/v1>
- Bastug, M. (2014). The structural relationship of reading attitude, reading comprehension and academic achievement. *International Journal of Social Sciences and Education*, 4(4), 931-946. <https://n9.cl/7802tc>
- Bautista-Díaz, M. L., Franco-Paredes, K. y Hickman-Rodríguez, H. (2022). Objetividad, validez y confiabilidad: atributos científicos de los instrumentos de medición. *Educación Y Salud Boletín Científico Instituto De Ciencias De La Salud Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo*, 11(21), 66-71. <https://doi.org/10.29057/icsa.v11i21.10048>
- Cassady, J. C. (2004). The Impact of Cognitive Test Anxiety on Text Comprehension and Recall in the Absence of External Evaluative Pressure. *Applied Cognitive Psychology*, 18(3), 311-325. <https://doi.org/10.1002/acp.968>
- Castillo, M. (01 al 28 de febrero 2010). *Estrés, Ansiedad y Rendimiento Cognitivo. Una Síntesis de Seis Teorías*. (Conferencia). Congreso Virtual de psiquiatría interpsiquis XI edición.
- Chang, Y. F. (2021). 2-dimensional cognitive test anxieties and their relationships with achievement goals, cognitive resources, motivational engagement, and academic performance. *Learning and Individual Differences*, 92, 102084. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102084>
- Chen, P. H. (2019). The joint effects of reading motivation and reading anxiety on English reading comprehension: A case of Taiwanese EFL university learners. *Taiwan Journal of TESOL*, 16(2), 1-39. [https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201910_16\(2\).0001](https://doi.org/10.30397/TJTESOL.201910_16(2).0001)
- Cheng, T. Y. (2013). Correlating the Gates-MacGinitie Reading Tests with the University Entrance English Examinations Held in Taiwan. Online Submission. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED544082.pdf>
- Chow, B.W., Mo, J. y Dong, Y. (2021). *Roles of reading anxiety and working memory in reading comprehension in English as a second language*. *Learning and Individual Differences*. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2021.102092>
- Closas, A. H., Arriola, E. A., Kuc Zening, C. I., Amarilla, M. R. y Jovanovich, E. C. (2013). Análisis multivariante, conceptos y aplicaciones en Psicología Educativa y Psicometría. *Enfoques*, 25(1), 65-92. <https://n9.cl/qvf3d>

- David, C., Costescu, C., Frandea, A. y Roşan, A. (2024). Cognitive Regulation Strategies Used by Children with Reading Difficulties. *Children (Basel, Switzerland)*, 11(3), 288. <https://doi.org/10.3390/children11030288>
- De Souza-Talarico, J. N., Marin, M. F., Sindi, S. y Lupien, S. J. (2011). Effects of stress hormones on the brain and cognition: Evidence from normal to pathological aging. *Dementia y neuropsychologia*, 5(1), 8-16. <https://doi.org/10.1590/S1980-57642011DN05010003>
- De la Peña, C. y Luque-Rojas, M. J. (2021). Levels of Reading Comprehension in Higher Education: Systematic Review and Meta-Analysis. *Frontiers in psychology*, 12, 712901. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.712901>
- Dujardin, E., Ecalte, J., Auphan, P., Bailloud, N. y Magnan, A. (2023). Vocabulary and reading comprehension: what are the links in 7- to 10 year-old children?. *Scandinavian journal of psychology*, 64(5), 582-594. <https://doi.org/10.1111/sjop.12912>
- Foorman, B. R., Kershaw, S. y Petscher, Y. (2013). Foorman, B.R., Kershaw, S. y Petscher, Y. (2013). Evaluating the screening accuracy of the Florida Assessments for Instruction in Reading (FAIR). (REL 2013-008). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>
- Francis, D. A., Hudson, J. L., Robidoux, S. y McArthur, G. M. (2022). Are different reading problems associated with different anxiety types?. *Applied Cognitive Psychology*, 36(4), 793-804. <https://doi.org/10.1002/acp.3970>
- Galarza, C. R. y Cruz, P. G. (2024). Guía para realizar estudios de revisión sistemática cuantitativa. *CienciAmérica: Revista de divulgación científica de la Universidad Tecnológica Indoamérica*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.33210/ca.v13i1.444>
- Ghaith, G. M. y El-Sanyoura, H. (2019). Reading comprehension: The mediating role of metacognitive strategies. *Reading in a Foreign Language*, 31, 19-43. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/April2019/April2019/articles/ghaith.pdf>
- Harsch, C., Ushioda, E. y Ladroue, C. (2017). Investigating the predictive validity of TOEFL iBT® test scores and their use in informing policy in a United Kingdom university setting. *ETS Research Report Series*, 1, 1-80. <https://doi.org/10.1002/ets2.12167>
- Hijazi, D. (2018). The relationship between students' reading comprehension and their achievement in English. *US-China Foreign Language*, 16(3), 141-153. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.026>
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. y Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern language journal*, 70(2), 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Jalongo, M. R. y Hirsh, R. A. (2010). Understanding reading anxiety: New insights from neuroscience. *Early Childhood Education Journal*, 37(6), 431-435. <https://doi.org/10.1007/s10643-010-0381-5>

- Javanbakht, N. y Hadian, M. (2014). The effects of test anxiety on learners' reading test performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 98, 775-783. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.481>
- Johnson, E., Pool, J. y Carter, D. R. (2011). Validity evidence for the test of silent reading efficiency and comprehension (TOSREC). *Assessment for Effective Intervention*, 37(1), 50-57. <https://doi.org/10.1177/1534508411395556>
- Kargiotidis, A., y Manolitsis, G. (2024). Are children with early literacy difficulties at risk for anxiety disorders in late childhood?. *Annals of Dyslexia*, 74(1), 82-96. <https://doi.org/10.1007/s11881-023-00291-7>
- Katrançı, M. y Kuşdemir, Y. (2016). Anxiety and comprehension in reading: I can not find the main idea, my teacher!. *EğitimVe Bilim*, 41(183), 251-266 <https://doi.org/10.15390/EB.2016.4951>
- Katzir T, Kim Y-SG y Dotan, S. (2018). Reading Self-Concept and Reading Anxiety in Second Grade Children: The Roles of Word Reading, Emergent Literacy Skills, Working Memory and Gender. *Frontiers in psychology*, 9, 1180. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01180>
- Kim, Y. G., Quinn, J. M. y Petscher, Y. (2021). What is text reading fluency and is it a predictor or an outcome of reading comprehension? A longitudinal investigation. *Developmental psychology*, 57(5), 718-732. <https://doi.org/10.1037/dev0001167>
- Lalinde, J. D, Castro, F., Rodríguez, J., Rangel, J., Sierra, C., Torrado, M., Carrillo Sierra, S. M. y Pirela, V. (2018). Sobre el uso adecuado del coeficiente de correlación de Pearson: definición, propiedades y suposiciones. *Archivos venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 37(5), 587-595. https://lc.cx/an92_f
- Lu, Z. y Liu, M. (2015). An investigation of Chinese university EFL learner's foreign language reading anxiety, reading strategy use and reading comprehension performance. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 5(1), 65-85. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2015.5.1.4>
- Macdonald, K., Cirino, P., Miciak, J. y Grills, A. E. (2021). The Role of Reading Anxiety among Struggling Readers in Fourth and Fifth Grade. *Reading y writing quarterly: overcoming learning difficulties*, 37(4), 382-394. <https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1874580>
- MacIntyre, P. D. y Gardner, R. C. (1989). Anxiety and Second-Language Learning: Toward a Theoretical Clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1989.tb00423.x>
- Mardianti, N., Wijayati, P. H. y Murtadho, N. (2021). The Correlation between Students' Reading Anxiety and Their Reading Comprehension in ESP Context. *International Journal of Language Education*, 5(2), 15-29. <https://doi.org/10.26858/ijole.v5i2.15440>
- Mohammadpur, B. y Ghafournia, N. (2015). An Elaboration on the Effect of Reading Anxiety on Reading Achievement. *English Language Teaching*, 8, 206-215. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n7p206>

- Mohd. Zin, Z. y Rafik-Galea, S. (2010). Anxiety and academic reading performance among Malay ESL learners. *Journal of PanPacific Association of Applied Linguistics*, 14(2), 41-58. <https://eric.ed.gov/?id=EJ920517>
- Nouwens, S., Groen, M. A., Kleemans, T. y Verhoeven, L. (2020). How executive functions contribute to reading comprehension. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 169-192. <https://doi.org/10.1111/bjep.12355>
- Nuriska, S. (2021). *Learning English as a second language*. Institut Teknologi Sepuluh Nopember (ITS), Surabaya, Indonesia. <https://lc.cx/WVO843>
- Ohiri, S. C. y Nnennaya, C. (2024). Psychometric Properties of a Test: An Overview. *International Journal of Research Publication and Reviews*, 5(2), 2217-2224
Pages 413-418. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00511-X>
- Parkin, J. y Frisby, C. L. (2019). Exploratory factor analysis of the kaufman test of educational achievement. *Contemporary School Psychology*, 23, 138-151. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0181-2>
- Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., y Salles, J. F. (2017). Reading anxiety in L1: Reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal*, 45, 537-543. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0822-x>
- Prinz-Weiß, A., Lukosiute, L., Meyer, M. y Riedel, J. (2023). The role of achievement emotions for text comprehension and metacomprehension. *Metacognition Learning* 18, 347-373. <https://doi.org/10.1007/s11409-022-09331-w>
- Rajab, A., Zakaria, W., Abdul Rahman, H., Hosni, A. y Hassani, S. (2012). Reading anxiety among second language learners. *Social and Behavioral Sciences*, 66, 362-369. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.279>
- Ramirez, G., Fries, L., Gunderson, E., Schaeffer, M., Maloney, E., Beilock, S. y Levine, S. C. (2019). Reading anxiety: An early affective impediment to children's success in reading. *Journal of Cognition and Development*, 20(1), 15-34. <https://doi.org/10.1080/15248372.2018.1526175>
- Reidl-Martínez, L. M. (2013). Confiabilidad en la medición. *Investigación en educación médica*, 2(6), 107-111. <https://lc.cx/AgDj5R>
- Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety, and cognitive interference: reactions to tests. *Journal of personality and social psychology*, 46(4), 929-938. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.46.4.929>
- Sheybani, E. y Zeraatpishe, M. (2018). On the dimensionality of reading comprehension tests composed of text comprehension items and cloze test items. *International Journal of Language Testing*, 8(1), 12-26. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1299336.pdf>
- Sireci, S. G. y Rodriguez, G. (2022). *Validity in Educational Testing*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781138609877-REE180-1>

- Snow, C. (2010). *Reading Comprehension: Reading for Learning*. International Encyclopedia of Education (Third Edition). 5, 413-418. <https://n9.cl/3rchg2>
- Soares, S., Boyes, M. E., Parrila, R. y Badcock, N. A. (2023). Does reading anxiety impact on academic achievement in higher education students?. *Dyslexia (Chichester, England)*, 29(3), 179-198. <https://doi.org/10.1002/dys.1738>
- Supeno, S. y Suseno, I. (2020). Anxiety contribution on students' text comprehension in various test types. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 14(2), 248-254. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v14i2.14258>
- Tien, C. Y. (2017). Factors of foreign language reading anxiety in a Taiwan EFL higher education context. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 4(8), 48-58. <https://n9.cl/b66uc>
- Tiffin-Richards, S. P., y Pant, H. A. (2017). Arguing validity in educational assessment. *Competence assessment in education: Research, models and instruments*, 469-485.
- Tiffin-Richards, S. P. y Pant, H. A. (2017). Arguing validity in educational assessment. En D. Leutner, J. Fleischer, J. Grünkorn y E. Klieme (Eds.), *Competence assessment in education: Research, models and instruments* (pp. 469-485). Springer International Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-319-50030-0_27
- Vaughn, S., Grills, A., Capin, P., Roberts, G., Fall, A. y Daniel, J. (2022). Examining the Effects of Integrating Anxiety Management Instruction Within a Reading Intervention for Upper Elementary Students With Reading Difficulties. *Journal of learning disabilities*, 55(5), 408-426. <https://doi.org/10.1177/00222194211053225>
- Warmington, M., Stothard, S. E. y Snowling, M. J. (2013). Assessing dyslexia in higher education: The York adult assessment battery-revised. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 13(1), 48-56. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2012.01264.x>
- Wong, I., Mahar, D., Titchener, K. y Freeman, J. (2013) The impact of anxiety on processing efficiency: Implications for the Attentional Control Theory. *The Open Behavioral Science Journal*, 7(6), pp. 7-15. <https://doi.org/10.2174/1874230001307010007>
- Wood, S., Hart, S., Little, C. y Phillips, B. (2016). Test anxiety and a high-stakes standardized reading comprehension test: A behavioral genetics perspective. *Merrill-Palmer quarterly (Wayne State University. Press)*, 62(3), 233-251. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.62.3.0233>
- Zaccoletti, S., Raccanello, D., Burro, R. y Mason, L. (2023). Reading with induced worry: The role of physiological self-regulation and working memory updating in text comprehension. *The British journal of educational psychology*, 93(1), 26-47. <https://doi.org/10.1111/bjep.12491>

CONTRIBUCIONES DE AUTORES/AS, FINANCIACIÓN Y AGRADECIMIENTOS

Financiación: Esta investigación no recibió financiamiento externo.

Agradecimientos: La presente investigación nace en el marco del proyecto función ejecutiva y comprensión lectora en niños de cuarto y quinto de primaria, financiado por la Corporación Universitaria Minuto de Dios.

Conflicto de intereses: se declara que no hay conflicto de intereses

AUTOR/ES:

Gloria Johanna Montaña Mogollón

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Profesional en psicología de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, especialista en Evaluación y Diagnóstico Neuropsicológico y Magíster en Neuropsicología clínica de la Universidad de San Buenaventura. Docente Universitaria en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, con experiencia en evaluación e intervención neuropsicológica y abordaje de situaciones socioemocionales y cognitivas en población infantojuvenil.
gloria.montana@uniminuto.edu

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-6411-5312>

Google Scholar: <https://acortar.link/JuKF1cv>