



# INCIDENCIA DE LA ANSIEDAD ANTE LA EVALUACIÓN EN LA COMPRENSIÓN LECTORA DE ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## INCIDENCE OF ASSESSMENT ANXIETY ON READING COMPREHENSION IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS

Rosa Anabalón Villa | Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades, Chile |  
rositaanabalon@gmail.com

### RESUMEN

En esta investigación se evalúa la incidencia de la ansiedad ante la evaluación en la comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria de un colegio particular subvencionado de Chillán para contribuir al análisis que se realiza para explicar los resultados descendidos en las pruebas de comprensión lectora. La investigación tiene un enfoque cuantitativo de alcance correlacional, los participantes fueron 107 estudiantes distribuidos entre 61 hombres y 71 mujeres. Los instrumentos utilizados en la investigación fueron la prueba del nivel del Ministerio de Educación con 30 preguntas de alternativa y el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX) Este instrumento, consta de 39 ítems que miden la ansiedad ante los exámenes considerando las respuestas motoras, verbales y cognitivas. Los resultados permitieron corroborar la tesis de la investigación y muestran que efectivamente los resultados descendidos están directamente relacionados con un mayor nivel de ansiedad, el que también se observa más elevado en las mujeres. Los estudiantes que presentan un nivel de ansiedad muy alto, presentan también resultados muy bajos en la prueba de lenguaje. Estos resultados confirman la relación entre estas variables, razón por la cual se hace necesario implementar estrategias que ayuden a los jóvenes a regular la ansiedad, ya que los malos resultados podrían no deberse a una mala comprensión sino a unos niveles elevados de ansiedad ante los exámenes.

**Palabras clave:** ansiedad ante la evaluación, comprensión lectora, educación secundaria, correlación.

### ABSTRACT

This research evaluates anxiety before reading comprehension assessment in secondary school students of a private subsidized school in Chillán, in order to contribute to the analysis carried out to explain the decreased results in reading comprehension tests. The research has a quantitative approach of correlational scope, the participants were 107 students distributed among 61 males and 71 females. The instruments used in the research were the Ministry of Education level test with 30 alternative questions and the Test Anxiety Questionnaire (CAEX). This instrument consists of 39 items that measure test anxiety considering motor, verbal and cognitive responses. The results corroborated the thesis of the research and show that indeed the lower scores are directly related to a higher level of anxiety, which is also observed to be higher in women. Students who present a very high level of anxiety also present very low results in the language test. These results confirm the relationship between these variables, which is why it is necessary to implement strategies that help young people to regulate their anxiety, since poor results may not be due to poor comprehension but to high levels of test anxiety.

**Keywords:** assessment anxiety, reading comprehension, secondary education, correlation



## INTRODUCCIÓN

La comprensión lectora es una de las habilidades transversales que se desarrolla explícitamente en la asignatura de lenguaje, compromete todos los saberes y genera nuevo conocimiento, siendo de vital importancia su desarrollo para la conformación de un ser integral que comprende el mundo en el que se desenvuelve. Es por ello que se ha considerado importante evaluarla las mediciones estandarizadas, tanto internacionales como nacionales.

A nivel internacional, se cuenta con PISA, una prueba que mide la comprensión lectora como una capacidad que consiste en la apropiación, la reflexión y el uso de textos escritos con la finalidad de desarrollar el conocimiento, alcanzar las metas y avanzar hacia la participación social (OCDE, 2001). En consecuencia, la comprensión lectora evalúa al estudiante y su forma de desenvolverse en el entorno, en diversas áreas, especialmente en lo concerniente a las asignaturas de matemática y lenguaje. A nivel nacional, en Chile se cuenta con la prueba SIMCE solo aplicada en Chile, en los niveles de cuarto, sexto y octavo básico, además de segundo año de educación media.

Esta investigación considera como antecedente, los resultados de la evaluación PISA y la del SIMCE, evaluaciones que tienen además un peso importante en la medición de la calidad en la educación.

El SIMCE es una evaluación de aprendizaje que aborda el logro de los contenidos y habilidades del currículo vigente, en diferentes asignaturas y áreas de aprendizaje, que se aplica a todos los estudiantes del país que cursan los niveles señalados, pretendiendo medir dicha habilidad debido a su importancia y trascendencia en la vida escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Por lo general, en ambas pruebas, se obtienen resultados poco auspiciosos, que develan una realidad con niveles de logro muy bajos, especialmente si se comparan con los obtenidos en otros países. Esto genera una preocupación nacional, debido a la importancia que tiene la comprensión lectora.

*“Pese a que Chile ha mostrado un incremento significativo en lectura entre los años 2000 y 2006 (+33 puntos), aún se ubica bajo el puntaje promedio que logran el conjunto de países de la OCDE (2006). En este contexto, nuestro país alcanza 442 puntos, frente al promedio obtenido por los países del OECD de 492; esta distancia se incrementa significativamente respecto de los países que alcanzan los puntajes más altos” (Makuc, 2011, p. 238).*

A pesar de esta leve mejora, se sigue estando por debajo de los resultados que muestran otros países en la prueba de lenguaje. En el año 2016, Chile se ubicó en el lugar número 42 con 459 puntos, distante de los 535 que obtuvo Singapur, según el informe del Periódico Sociedad Educación de Catalunya (Praithongyaem, 2016), resultado preocupante en una prueba que mide las competencias de lectura.

Estos resultados llevan a pensar que algo afecta a los estudiantes, al momento de enfrentarse a un texto escrito, y que no necesariamente es perceptible por la evaluación. En este sentido, los establecimientos educativos implementan nuevas estrategias que tiende a la superación de lo que actualmente se considera un problema.

Esta investigación se sustenta en que la comprensión lectora está en crisis, por lo que es necesario conducir el foco de la investigación hacia factores no perceptibles que afectan la comprensión de modo indirecto.

Desde los años 20, se pueden encontrar estudios que han ocupado a los investigadores en el análisis y desarrollo de competencias emocionales, las que



han pasado a formar parte del ámbito laboral, personal y educacional.

Al realizar un recorrido cronológico se encuentra a distintos autores tales como Thorndike (1920) quien acuñó el concepto de inteligencia social, la cual permite la interacción del individuo con los otros a través de la comprensión. Según Martín (2012), Wechsler mencionó en la década del 40 que el comportamiento inteligente estaba ligado a la personalidad del individuo. Gardner (1983) con las inteligencias múltiples menciona la importancia de las emociones en el aprendizaje escolar y como la gestión de ellas permite una respuesta adecuada ante ciertas situaciones.

Según Fontaine (2000), Greenspan en la década de los 80, especifica un nuevo modelo de inteligencia emocional expresando que éstas lideran el "equipo mental" que permite aprender y le adjudica a todo pensamiento un inicio en las emociones. Goleman (2004) incluye la inteligencia emocional como elemento importante en el momento de resolver problemas. Se entiende entonces que, históricamente, el estudiante no es solo intelecto, sino que también emociones, a pesar de que por mucho tiempo fueron relegadas al hombre-primitivo lejano al ser racional.

### Ansiedad ante los exámenes

Uno de los enfoques que define la ansiedad, es el que surge de las respuestas que se producen ante una evaluación académica, planteando que es una situación que no forma parte de la cotidianidad de los estudiantes, ya que están acostumbrados a pruebas de contenido, entendiendo que la lectura se da como parte de la clase y en un horario más distendido. Este concepto de "ansiedad ante la evaluación" puede ser definido como: **"una reacción emocional que las personas presentan ante situaciones en las que sus aptitudes son evaluadas y cuya característica definitoria es la preocupación recurrente por el posible fracaso o mal rendimiento en la tarea y sus consecuencias"** (Furlan, 2006, p. 32).

De manera equivalente a la ansiedad, los estudiantes que rinden evaluaciones de conocimientos son ubicados en posición de ser criticados y juzgados, con posibilidades de obtener resultados negativos y, consecuentemente, tener que enfrentarse al fracaso. Visto de esa manera, la crítica pudiera ser la causa del temor del estudiante, por encima incluso del fracaso mismo. En otros casos, la situación pudiera ser a la inversa, de manera que la ansiedad obedezca al temor a fallar, con lo que el estudiante perdería un posible buen nivel académico, haciéndole sentir incapaz de recuperarse de dicho fracaso (Sairitupac et al., 2020).

El temor ante la rendición de exámenes académicos que experimentan los estudiantes no es poco frecuente y, ciertamente, no es irracional, si se toma en cuenta que sus resultados y las decisiones que derivan de ellos, determinará en gran medida su futuro académico. De allí la importancia de la medición y control de la ansiedad ante este evento (Bausela, 2005).

Si el estudiante sufrió una experiencia de bloqueo, en la cual no fue capaz de recordar las respuestas, una nueva evaluación activa este recuerdo y, consecuentemente, su ansiedad. Además, anticipar que ello puede volver a suceder, o pensar que independientemente de la preparación, no será capaz de alcanzar buenos resultados o que los mismos serán insuficientes para mantener un buen nivel académico, es otra posible causa. La mala preparación puede verse complementada con una mala inversión de tiempo para estudiar, pocas horas de sueño antes del examen, una cena abundante, todo lo cual contribuye con el estado ansioso del estudiante frente al examen (Bausela, 2005).

En todo caso, la ansiedad de los estudiantes frente a la rendición de un examen académico se ha estudiado mayormente en estudiantes universitarios. Sin embargo, se reconoce su existencia en estudiantes de todos los niveles, cuyos resultados pudieran conducirlos a abandonar las



aulas, convirtiéndose en un trastorno de conducta crónico. En ese caso, el estudiante debe ser atendido por tutores y/o psicólogos, que le orienten a canalizar dicha ansiedad, ayudándole en el desarrollo de su proceso educativo (Sairitupac et al., 2020).

La ansiedad ante los exámenes es una realidad que debe ser atendida, si se toma en cuenta el elevado porcentaje de estudiantes que sufren este trastorno, a la vez que afecta sensiblemente el rendimiento estudiantil. En consecuencia, el fracaso escolar pudiera estar mayormente afectado por la ansiedad antes que por la calidad de la enseñanza y/o la capacidad de aprendizaje de los estudiantes (Bausela, 2005).

### Comprensión lectora

La comprensión lectora se define como una habilidad que permite al estudiante desarrollarse en todos los ámbitos del quehacer educativo y de su proyección hacia el mundo del trabajo que le espera. Cada día es una nueva confirmación de la relevancia que tiene para comprender el mundo que rodea y sobre todo para construir realidades, en relación a lo anterior, Pérez plantea que:

*Competencia lectora hace referencia al uso del lenguaje como instrumento para la comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construir y organizar el conocimiento y autorregular el pensamiento, las emociones y asimismo la conducta* (Pérez, 2009, p.40).

La lectura es, así mismo, una actividad compleja en la que intervienen distintos procesos cognitivos que implican desde reconocer los patrones gráficos, a imaginarse la situación referida en el texto. **En consecuencia, si la motivación o la forma de proceder no son las adecuadas, el lector no consigue comprender bien el texto** (Midence-Laynesl, 2016, p.363).

En cuanto a la importancia del vocabulario, debemos entender que incide no solo en la capacidad de comprensión, sino que además en la rapidez con la que se comprende un texto, porque el estudiante debe ser capaz de realizar construcciones mentales que le lleven a dialogar con el texto, es decir que construya sentido. Sobre esto, Blanco (2005), explicita que Bell y Perfetti (1994) señalan que la comprensión normal de las palabras posibilita la transformación de los significados a través de un proceso de decodificación superior, lo que permite realizar inferencias adecuadas en un nivel global y local.

Las implicaciones que todas estas cuestiones tienen para la didáctica de la lectura son importantes, por la necesidad de hacer que los alumnos no se enfrenten al texto de la nada ya que la lectura debe poner en relación lo ya sabido con lo nuevo. **Para facilitar ese proceso hay que estimular los conocimientos previos activarlos poner el texto en relación con la teoría del mundo de los alumnos con lo que ya saben sobre lenguaje** (Blanco, 2005, p.5).

La ansiedad de evaluación, según Gutiérrez y Avero (1995) es una reacción emocional que numerosas personas manifiestan cuando sienten que sus aptitudes son evaluadas social y/o profesionalmente, cuando existe una preocupación constante por el posible fracaso o mal rendimiento de la tarea asignada. Según los autores mencionados, este tipo de ansiedad provocaría constantes regresiones visuales en la lectura, reducción en la velocidad lectora, articulación vocal y subvocal, lo que disminuiría notablemente el tiempo que tienen los estudiantes para comprender un texto y responder las preguntas sobre él.

Cuando los lectores pueden hacer retrocesos en el texto, o disponen de tiempo libre de lectura, no hay diferencias en comprensión en función de la ansiedad. **No obstante, la eficiencia de las personas ansiosas es menor, dado que invierten más recursos de procesamiento que las no ansiosas para obtener**



la misma eficacia en la comprensión (Gutiérrez y Avero, 1995, p. 570).

### Procesos que intervienen en la comprensión lectora

En su trabajo, Villafán (2019) señala que el lector adquiere, paulatinamente, diversas habilidades para lograr la comprensión lectora. Entre ellas hay algunas tan simples como el hábito de buscar el significado de las palabras en el diccionario, es decir los que Villafán denomina un *sano hábito* en el proceso de conocimiento y adquisición de vocabulario.

Entre otras destrezas que se adquieren y forman parte del proceso de comprensión lectora se cuentan las inferencias, la lectura crítica y la regulación. La primera de ellas, es el empleo que hace el lector de lo que está implícito en el texto para comprender lo que sí está explícitamente descrito. De este modo, se completan los espacios vacíos de la lectura, cuya comprensión se ve imitada debido al desconocimiento del vocabulario, a la falta de información previa o a la distracción, que impide recordar lo leído antes y que pudiera explicar lo que no se comprende, en secciones posteriores.

Acerca de la lectura crítica, se trata de un ejercicio a través del cual el lector emite juicios propios a medida que avanza en lo leído, así como también a establecer conclusiones acerca de lo que se desarrollará a continuación en el texto. De este modo, el lector deja de ser una figura pasiva y pasa a interactuar con el contenido, anticipando resultados y emitiendo opiniones (Villafán, 2019).

Finalmente, la regulación se refiere a la práctica mediante la cual el lector se hace preguntas, formula hipótesis y predicciones, que le permiten establecer si lo que lee, tiene sentido. De esta manera, el lector se asegura que la lectura posee una estructura lógica y conduce a conclusiones igualmente lógicas y consecuentes. Todos estos procesos participan de la lectura y contribuyen a

hacer posible una efectiva comprensión lectora (Villafán, 2019).

### Estudios de la ansiedad y la comprensión lectora

La literatura muestra algunas discrepancias con lo planteado en la tesis de esta investigación. Gutiérrez y Avero (1995) estudiaron la Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora, contrastando el déficit de procesamiento versus falta de confianza, para explicar el uso de las estrategias de procesamiento de la lectura, retroceso y velocidad. La muestra correspondió a 36 sujetos seleccionados de un total de 233 estudiantes universitarios de la carrera de psicología y los instrumentos fueron aplicados a un grupo que tuvo tiempo libre para responder y a otro con tiempo controlado. Las conclusiones alcanzadas indicaron que los sujetos más ansiosos realizaron efectivamente más retrocesos y ocuparon más tiempo, mientras que la ansiedad ante los exámenes favoreció a los que tuvieron tiempo libre versus los no ansiosos. La ansiedad perjudicó a los que estaban trabajando con tiempo controlado.

En el mismo período, Calvo y Eysenck (1995) investigaron sobre, estrés, ansiedad y lectura: Eficiencia versus eficacia, en una muestra de 36 estudiantes de segundo año de psicología en años académicos diferentes, seleccionados de un total de 298 alumnos. El primer grupo con ansiedad evaluativa alta y el segundo seleccionado de un total de 257 sujetos con ansiedad evaluativa baja. Las conclusiones muestran que no hubo efectos de la ansiedad sobre la eficacia de la comprensión lectora, pero sí en la eficiencia, la que se vio determinada de modo transitorio por el estrés situacional además de un déficit básico de los conocimientos previos que pudo ser detectada, pero queda como desafío para un futuro trabajo.

En cuanto a la distinción entre los conceptos de ansiedad angustia y estrés, el estudio de Sierra et al. (2003) los diferencia con la finalidad de evitar confusiones. Para ello, realizan la conceptualización desde una mirada de la definición histórica y



teórica; concluyen que la ansiedad puede ser definida desde ansiedad-estado y ansiedad-rasgo. Finalmente, especifican que la diferenciación más compleja sigue siendo entre los términos ansiedad y estrés.

Furlan et al. (2008), determinan en una muestra de 188 estudiantes de 1° a 5° año de carreras humanistas de diferentes universidades públicas y privadas de Buenos Aires, seleccionados incidentalmente, las relaciones entre niveles de ansiedad ante los exámenes, autorregulación de la atención y las estrategias de afrontamiento en la búsqueda de apoyo social. Como resultado, la ansiedad ante la evaluación se correlacionó de forma negativa moderada con la autorregulación de la atención, pero en relación a la diferencia de género no se observaron diferencias significativas, aunque el puntaje de las mujeres fue más alto. En la conclusión explicitan que los estudiantes con bajo desarrollo de la autorregulación en el comportamiento de estudio tienen menores posibilidades de superar exitosamente las evaluaciones cuando se ven sometidos al estrés y ansiedad.

En Colombia, Ávila et al. (2011) reporta, a través de un estudio correlacional para determinar manifestaciones cognitivas, fisiológicas y motoras de ansiedad, que existían relaciones significativas entre los trabajos grupales, exámenes tipo debate, pruebas de argumentación y los síntomas ansiosos.

Furlan (2013) evaluó la efectividad de un programa de intervención para disminuir la ansiedad ante los exámenes, procrastinación académica e incrementar la autoeficacia regulatoria en el estudio, determinando finalmente que la intervención produjo resultados favorables en los alumnos en relación a la forma de enfrentar las evaluaciones, comprobando que es importante buscar estrategias que permitan el manejo de la ansiedad ante los exámenes tales como estrategias de estudios congruentes con lo que se quiere lograr.

Por su parte, Guevara et al. (2017), investiga la relación entre los niveles de ansiedad y el desempeño en una prueba que mide los diferentes niveles de desempeño en la comprensión lectora, en una muestra de 122 estudiantes mexicanos de secundaria pertenecientes a tres escuelas privadas y a tres públicas. Los resultados no evidenciaron una correlación directa entre la ansiedad y los niveles de comprensión lectora; un alto porcentaje de los estudiantes evidenció elevados niveles de ansiedad que incluso podrían catalogarse de nivel clínico, pero mencionan que correspondería a otro trabajo evidenciar las causas que los originan.

---

## MÉTODO

Un aspecto relevante de esta investigación es que se presenta como un estudio cuantitativo correlacional que, según Sampieri (2010), debe abordar un problema del que no se ha hablado mucho. Lo dicho anteriormente permite afirmar que el análisis de la literatura existente en torno a las variables ansiedad y comprensión lectora investigadas por separado es prolifera, pero son escasas las que establecen una relación entre ambas, disminuyendo aún más el porcentaje que utiliza como muestras estudiantes de secundaria.

Los participantes corresponden a muestra intencionada, debido a que se necesitaban cursos intactos que rindieran la prueba SIMCE durante el año, de un colegio particular subvencionado de la región de Ñuble. Este grupo está compuesto por tres cursos mixtos, correspondientes al nivel de segundo medio, cuyas edades fluctúan entre los 15 años con un total de 107 estudiantes (52% mujeres y 48% hombres).

### Instrumentos de evaluación

Para los efectos de medir la ansiedad y su incidencia en la comprensión lectora se utilizaron dos test de recolección de información: Uno de comprensión lectora y otro para medir los niveles de ansiedad en la evaluación.



Para realizar la evaluación de la comprensión lectora se utilizó el instrumento propuesto por el MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile s/f) quienes proporcionan una ayuda efectiva para medir los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de segundo año de educación media. Esta prueba se basa en los planes y programas actuales, con alrededor de 180 a 200 palabras que miden comprensión en textos literarios, con un nivel de complejidad acorde a la edad y nivel educacional de la muestra, la prueba evalúa lectura de textos de diversa índole temática, extracción de la información, construcción de significado, además del nivel de vocabulario que poseen los estudiantes de segundo año de enseñanza media.

Para medir la ansiedad de la evaluación, se utilizó el Cuestionario de Ansiedad ante los Exámenes (CAEX, Valero, 1999) Este instrumento, consta de 39 ítems para medir la ansiedad ante los exámenes considerando las respuestas motoras, verbales y cognitivas, lo que, desde la perspectiva de este estudio, es útil para la investigación que se desea informar. Valero (1999) explica que este instrumento fue creado específicamente para recoger la variedad de respuestas motoras, verbales, cognitivas o

fisiológicas que suelen acompañar estos problemas, junto con la tipología de exámenes más frecuentes. De esa forma, se centra en los aspectos de personalidad o de rasgos de ansiedad como constructo, focalizado en la descripción de las características comportamentales del problema (Valero, 1999).

El test utilizado mide la ansiedad en una escala Likert con rangos de 1 a 5, significando el 1, nunca me ocurre, 2 muy pocas veces, 3 a menudo, 4 muchas veces y 5 siempre me ocurre.

#### Análisis de datos

Para el análisis descriptivo se usaron medidas de tendencia central y de dispersión, para el análisis correlacional se utilizaron correlaciones de Pearson. Para las pruebas de comparación de grupos se efectuaron pruebas F provenientes de Análisis de Varianza. Para efectuar inferencias se tomó como umbral de significancia estadística el 5%, es decir, todo resultado con valor inferior se consideró significativo.

Se utilizaron dos programas, el SPSS 22 para realizar la depuración y creación de nuevas variables; y JAMOV 1.2.27 para los restantes análisis estadísticos.

---

## RESULTADOS

### Perfil sociodemográfico

La distribución de los estudiantes por curso y sexo se muestra en la tabla 1 y 2, con los respectivos resultados de las aplicaciones realizadas. Se analizaron tres cursos de segundo año, con un total de 48% niños y 52% niñas. Con respecto al rendimiento académico, La proporción por género no ha resultado ser estadísticamente significativa ( $Z=-0.76$ ,  $p=.70$ ), esto implica que los porcentajes son similares para poder efectuar interpretaciones a nivel grupal.

### Comprensión Lectora

Como se observa en la tabla 1, el resultado de la prueba, ha reportado una nota promedio de  $5.2 \pm 0.7$  para el 2ºA,  $5.6 \pm 0.8$  puntos para el 2ºB y  $5.1 \pm 0.8$  puntos para el 2ºD. Al efectuar pruebas de comparación entre las medias de los cursos no reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=2.16$ ,  $p=.12$ ). En definitiva, los puntajes obtenidos entre cursos son similares, por lo tanto, la interpretación general no sufre sesgos. Luego de reportar los resultados para esta prueba, es preciso indicar que los resultados han sido más aprobatorios.

Tabla 1.



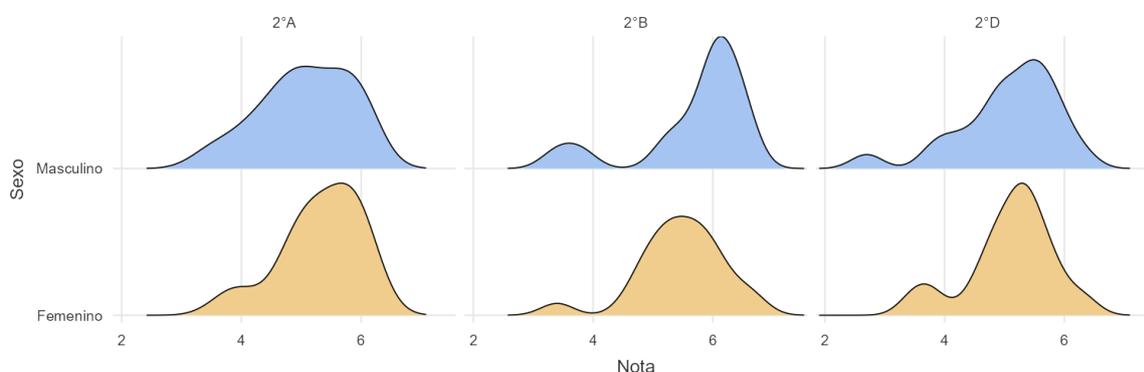
Estadígrafos descriptivos para Evaluación de Comprensión Lectora.

Curso	Categoría	N	Nota	
			Media	D.E.
2°A	Femenino	15	5.1	0.8
	Masculino	19	5.3	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>5.2</b>	<b>0.7</b>
2°B	Femenino	15	5.7	0.9
	Masculino	21	5.5	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>5.6</b>	<b>0.8</b>
2°D	Femenino	21	5.5	0.7
	Masculino	16	5.1	0.7
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>5.1</b>	<b>0.8</b>
Muestra Total	<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>5.3</b>	<b>0.8</b>
	<b>Min-Max</b>		<b>2.7/6.7</b>	

Si bien los promedios son relativamente similares y no marcan una gran diferencia estadística, la cantidad de sujetos que logran una nota promedio es mayor en el caso de los varones para el primer y último eje como se observa en la figura 1

Figura 1.

Distribución de notas por género y curso. Prueba Lectora



### Ansiedad ante la evaluación

Para la dimensión 1 del cuestionario (Respuesta Cognitiva de Preocupación Sobre el Examen), se ha reportado un puntaje promedio de  $2.16 \pm 1.3$  para el 2°A,  $2.45 \pm 1.0$  puntos para el 2°B y  $1.78 \pm 1.1$  puntos para el 2°D. En este caso al comparar los promedios de los cursos, no hay diferencias estadísticamente significativas ( $F=2.99$ ,  $p=.06$ ).

Para la dimensión 2 (Respuesta Fisiológica), se ha reportado un puntaje promedio de  $1.23 \pm 1.1$  para el 2°A,  $1.49 \pm 0.8$  puntos para el 2°B y  $0.84 \pm 0.8$  puntos para el 2°D. Se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=4.58$ ,  $p=.01$ ), siendo el promedio del 2°D significativamente menor a los demás.

Para la dimensión 3 (Respuesta ante Situaciones Propuestas) se registraron medias de  $1.51 \pm 1.3$  para el 2°A,  $1.97 \pm 1.4$  puntos para el 2°B y  $1.20 \pm 1.1$  puntos para el 2°D. Se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=3.51$ ,  $p=.03$ ), siendo el promedio del 2°B significativamente superior a los demás.

Finalmente, para la dimensión 4 (Respuesta Efectiva de Evitación) se registraron medias de  $1.01 \pm 0.9$  para el 2ºA,  $1.16 \pm 0.5$  puntos para el 2ºB y  $0.89 \pm 0.5$  puntos para el 2ºD. No se reportaron diferencias estadísticamente significativas ( $F=1.51$ ,  $p=.23$ ).

Se reportaron además diferencias estadísticamente significativas entre género para todas las dimensiones ( $p<.001$ ), esto dado que los promedios obtenidos por las niñas son significativamente más altos en todos los cursos.

Tabla 2.

Tipos de Información y Dispositivo, por cursos

Curso	Categoría	N	Sección 1		Sección 2		Sección 3		Sección 4	
			Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.	Media	D.E.
2ºA	Femenino	15	1.59	1.2	0.81	0.5	0.83	0.5	0.70	0.6
	Masculino	19	2.58	1.3	1.51	1.2	2.00	1.2	1.27	1.0
	<b>TOTAL</b>	<b>34</b>	<b>2.16</b>	<b>1.3</b>	<b>1.23</b>	<b>1.1</b>	<b>1.51</b>	<b>1.1</b>	<b>1.01</b>	<b>0.9</b>
2ºB	Femenino	15	1.94	0.9	1.14	0.6	1.60	0.6	0.91	0.4
	Masculino	21	2.81	1.0	1.74	0.9	2.24	0.9	1.34	0.5
	<b>TOTAL</b>	<b>36</b>	<b>2.45</b>	<b>1.0</b>	<b>1.49</b>	<b>0.8</b>	<b>1.97</b>	<b>0.8</b>	<b>1.16</b>	<b>0.5</b>
2ºD	Femenino	21	1.65	1.0	0.72	0.7	1.05	0.7	0.88	0.5
	Masculino	16	1.91	1.2	1.00	0.8	1.40	0.8	0.90	0.6
	<b>TOTAL</b>	<b>37</b>	<b>1.78</b>	<b>1.1</b>	<b>0.84</b>	<b>0.8</b>	<b>1.20</b>	<b>0.8</b>	<b>0.89</b>	<b>0.5</b>
Muestra Total	<b>TOTAL</b>	<b>107</b>	<b>2.14</b>	<b>1.2</b>	<b>1.21</b>	<b>0.9</b>	<b>1.56</b>	<b>0.9</b>	<b>1.03</b>	<b>0.7</b>

### Análisis de Correlación

Para comprender la relación estadística entre la calificación obtenida en la prueba de comprensión lectora y las dimensiones de la escala de ansiedad. Para este efecto se han efectuado clasificaciones de los puntajes basados en los rangos bajo la siguiente forma: para la nota se ha distribuido como "Insuficiente" (de 1.0 a 3.9), "Suficiente" (de 4.0 a 4.9), "Bueno" (de 5.0 a 5.9) y "Muy Bueno" (6.0 a 7.0); mientras que para la escala de ansiedad total se ha calificado como "Muy Alto" (de 124 a 154 puntos), "Alto" (de 93 a 123 puntos), "Medio" (de 62 a 92 puntos), "Bajo" (de 31 a 61 puntos) y "Muy Bajo" de (0 a 30 puntos).

Se muestra en la tabla 3 la distribución de estas categorías en frecuencia y porcentaje, además de la verificación de la asociación entre ambas variables (prueba chi-cuadrado) considerando el coeficiente de correlación Tau-b de Kendall para variables de tipo ordinal. Al considerar los resultados por Rango de Notas se tiene lo siguiente:

- los 21 alumnos que se encuentran en la categoría "Muy Bueno", 7 alumnos (33%) están en niveles "Bajo" o "Muy Bajo" de ansiedad, 6 alumnos (29%) están en nivel "Medio" y 8 alumnos (38%) están en niveles "Alto" o "Muy Alto".
- Los 46 alumnos que se encuentran en la categoría "Bueno", 18 alumnos (39%) están en niveles "Bajo" o "Muy Bajo" de ansiedad, 10 alumnos (22%) están en nivel "Medio" y 18 alumnos (39%) están en niveles "Alto" o "Muy Alto".
- Los 20 alumnos que se encuentran en la categoría "Suficiente", ninguno presenta el nivel "Muy Bajo", mientras que 1 sólo alumno (6%) está en nivel "Bajo", y 1 sólo alumno está en nivel de ansiedad "Medio". La gran mayoría se encuentra en los niveles "Alto" y "Muy Alto" siendo 14 estudiantes (85%).



- Los 24 alumnos que se encuentran en la categoría "Insuficiente", ninguno presenta niveles "Bajo" o "Muy Bajo". Hay 3 alumnos (13%) con nivel "Medio" y 21 alumnos (88%) con niveles "Alto" o "Muy Alto".

Tabla 3.

Tabla cruzada ansiedad ante la evaluación y calificación en comprensión lectora

Ansiedad		Rango de Nota				TOTAL
		Insuficiente	Suficiente	Bueno	Muy Bueno	
Muy Alto	n	12	10	4	0	26
	%	50%	63%	9%	0%	24%
Alto	n	9	4	14	8	35
	%	38%	25%	30%	38%	33%
Medio	n	3	1	10	6	20
	%	13%	6%	22%	29%	19%
Bajo	n	0	1	13	3	17
	%	0%	6%	28%	14%	16%
Muy Bajo	n	0	0	5	4	9
	%	0%	0%	11%	19%	8%
TOTAL	n	24	16	46	21	107
	%	100%	100%	100%	100%	100%

En términos de la correlación obtenida a través del coeficiente Tau-b de Kendall, su valor es  $T=-0.44$ , con una significancia de  $p=0.01$  siendo menor al 5%, logrando evidencia estadísticamente significativa de que, a mayor nivel de ansiedad, menor rendimiento en la prueba de comprensión lectora.

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de ansiedad ante la evaluación muestran un nivel alto en general. Respecto de la dimensión de respuesta cognitiva de preocupación sobre el examen, pone de manifiesto una actitud de suma preocupación del estudiante, que anticipa malos resultados en sus evaluaciones, debido a múltiples factores, tales como percepción de tiempo insuficiente para responder a la prueba, inseguridad y/o lentitud al responder al examen, ubicación en el aula de clases y actitud pesimista en general. Pudiendo, estar estos factores ajustados o no a la realidad.

En esta muestra se encontró un alto nivel de ansiedad lo que resulta preocupante en cuanto al

resultado académico, que afecta el desempeño académico.

En cuanto a la dimensión de respuesta fisiológica, referida a las manifestaciones físicas que el estudiante experimenta como consecuencia de la ansiedad que le ocasiona la oportunidad de rendir un examen, se encontró que los estudiantes de un determinado grupo curso, alcanzaron puntuaciones promedio más bajas que el resto de los cursos, evidenciando con ello que, para este grupo, las manifestaciones fisiológicas de ansiedad se presentan con muy baja frecuencia y, por lo tanto, en este curso esta dimensión se encuentra más controlada.

En relación al sexo no se observaron diferencias significativas entre hombres y mujeres, en relación a la incidencia de la ansiedad en la comprensión lectora. Sin embargo, resulta importante tener en cuenta que la falta de diferencias estadísticamente significativas no



quiere decir necesariamente que no haya diferencias en la población o que las diferencias observadas no sean importantes desde un punto de vista práctico, motivo por el cual, sigue siendo una preocupación enseñar a gestionar la ansiedad.

Desde el punto de vista de la hipótesis de trabajo, es posible señalar que se comprueba, ya que los estudiantes más ansiosos obtuvieron resultados

más bajos en la prueba de comprensión lectora. Este hecho que permite buscar estrategias que conduzcan a superar la ansiedad ante la evaluación para mejorar la comprensión lectora. A partir de esto mismo, se puede señalar que la ansiedad ante la evaluación es una variable a considerar en la educación, ya que puede estar a la base, no solo de una mala comprensión lectora, sino del desempeño escolar en general.

---

## REFERENCIAS

- Abella, P. (2010). Validación de los factores fobia social, agorafobia y trastorno obsesivo compulsivo en el constructo de ansiedad. [Tesis de grado, Universidad de Zaragoza]. <https://docplayer.es/14705262-Validacion-de-los-factores-fobia-social-agorafobia-y-trastorno-obsesivo-compulsivo-en-el-constructo-ansiedad.html>
- Agencia de Calidad de la Educación (s.f.). Simce. <https://www.agenciaeducacion.cl/simce/>
- Ávila-Toscano, J., Hoyos, S., González, D., & Cabrales, A. (2011). Relación entre ansiedad ante los exámenes, tipos de prueba y rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Psicogente*, 14(26), 255-268. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=497552359004>
- Bausela, E. (2005). Ansiedad ante los exámenes: evaluación e intervención psicopedagógica. *Educere*, 9(31), 553-557. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603117>
- Bell, L., & Perfetti, C. (1994). Reading skill: Some adult comparisons. *Journal of Educational Psychology*, 86(2), 244-255. <https://eric.ed.gov/?id=EJ490265>
- Blanco, E. (2005). La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario. *Revista electrónica de didáctica/ español lengua extranjera*, 3, 1-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1111569>
- Calvo M.G, & Eysenck M.W. (1996). Phonological working memory and reading in test anxiety. *Memory*, 4(3), 289-305. DOI:10.1080/096582196388960.
- Clavijo, Y. (2016). Ansiedad y la comprensión lectora en estudiantes de primer año de secundaria de la Institución Educativa 6094. Chorrillos. 2016. [Tesis de Postgrado, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/5889>
- Collantes, H.A. (2016). Autoconcepto, ansiedad y comprensión lectora en estudiantes de educación secundaria. *ConCiencia EPG*, 1(2). <https://core.ac.uk/download/pdf/334500323.pdf>
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño pequeño/a. *Estudios Pedagógicos*, (26), 119- 126. DOI: 10.4067/S0718-07052000000100009



- Furlan, L. (2006). Ansiedad ante los exámenes. ¿Qué se evalúa y cómo? *Evaluar*, 1(6), pp. 32-51. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revaluar/article/view/533>
- Furlan, L. (2013). Eficacia de una Intervención para Disminuir la Ansiedad frente a los Exámenes en Estudiantes Universitarios Argentinos. *Revista Colombiana de Psicología*, 22(1), 75-89. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80428081006>
- Furlan, L., Kohan, A., Piemontesi, S., & Heredia, D. (2008). Autorregulación de la atención, afrontamiento y ansiedad ante los exámenes en estudiantes universitarios. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-032/306.pdf>
- Gallego, J., Figueroa, S., & Rodríguez, A. (2019). La comprensión lectora de escolares de educación básica. *Literatura y lingüística*, (40), 187-208. DOI: 10.29344/0717621x.40.2066
- Gardner, H. (1983). *Inteligencias Múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós
- Goleman, D. (2004). *La inteligencia emocional, por qué es más importante que el coeficiente intelectual*. Kairos
- Grandis, A. (2009). Evaluación de la ansiedad frente a los exámenes universitarios. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina]. [https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis\\_amanda\\_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/239/grandis_amanda_mercedes.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Guevara, C., Cárdenas, K., Reyes, V., & González, C. (2017). Niveles de ansiedad y comprensión lectora en estudiantes mexicanos de escuelas secundarias. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 20(3). <https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/61754>
- Gutiérrez, M., & Avero, P. (1995). Ansiedad, estrategias auxiliares y comprensión lectora: Déficit de procesamiento versus falta de confianza. *Psicothema*, 7(3), 569-578. <https://www.psicothema.com/pdf/1003.pdf>
- Jiménez, E. (2014). Comprensión lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas. *Investigaciones sobre Lectura*, 1, 65-74. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=446243919005>
- Kohan, A. (2009). La ansiedad frente a los exámenes: enfoques teóricos. I Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVI Jornadas de Investigación Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/000-020/137.pdf>
- Makuc, M. (2011). Teorías implícitas sobre comprensión textual y la competencia lectora de estudiantes de primer año de la Universidad de Magallanes. *Estudios Pedagógicos XXXVII*(1), 237-254. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n1/art13.pdf>
- Martín, M. (2012). The Bellevue Intelligence Tests (Wechsler, 1939): ¿una medida de la inteligencia como capacidad de adaptación? *Revista de Historia de la Psicología*, 33(3), 49-66. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5450370.pdf>
- Martínez-Monteagudo, M., Inglés, C., Cano-Vindel, A., & García-Fernández, J. (2012). Estado actual de la investigación sobre la teoría tridimensional de la ansiedad de Lang. *Ansiedad y Estrés*, 18(2-3), 201-219. <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/35859>



- Midence-Laynes, M. (2016). Evaluación de la comprensión lectora. *Revista Iberoamericana de Bioeconomía y Cambio climático*, 2(1), 362-377. [https://www.researchgate.net/publication/325016285\\_Evaluacion\\_de\\_la\\_Compresion\\_Lectora](https://www.researchgate.net/publication/325016285_Evaluacion_de_la_Compresion_Lectora)
- MINEDUC. (2011). Lenguaje y Comunicación, Programa de Estudio para Segundo Año Medio, Unidad de Currículum y Evaluación. MINEDUC.
- OCDE (2001). La medida de los conocimientos y destrezas de los alumnos. La evaluación de la lectura, las matemáticas y las ciencias en el proyecto PISA 2000. Un nuevo marco para la evaluación. <https://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33693817.pdf>
- OCDE (s.f.) El Programa PISA de la OCDE Qué es y para qué sirve. <https://www.oecd.org/pisa/39730818.pdf>
- Pérez, P. (2009). La comprensión lectora y la competencia en comunicación lingüística en el nuevo marco curricular: algunas claves para su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 13-32. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71081>
- Pinargote, E., & Caicedo, L. (2019). La ansiedad y su relación en el rendimiento académico de los estudiantes de la carrera de Psicología de la Universidad Técnica de Manabí. *Espiraes revista multidisciplinaria de investigación científica*, 3(28). <https://www.redalyc.org/journal/5732/573263327006/>
- Portillo, E. (2021). Relación entre ansiedad y autoconcepto bajo un enfoque cognitivo. [Tesis de grado, Universidad de Lima] <https://repositorio.ulima.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12724/13258/Portillo%20Macchiavello.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Praithongyaem, I. (2016). Por qué son tan buenos en matemáticas los niños de Singapur, el país con la mejor educación del mundo. Periódico Sociedad Educación de Catalunya. <https://www.bbc.com/mundo/articulos/ckdpq1pozeeo>
- RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa.
- Ríos, D., Riquelme, K., & Herrera, D. (2022). El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) de Chile: Desafíos y oportunidades para la mejora de la práctica evaluativa escolar. *Revista Humanidades e Inovação*, 9(3), 72-91. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6858>
- Sairitupac, S., Varas, R., Nieto-Gamboa, J., Silva, B., & Rodríguez, M. (2020). Niveles de ansiedad de estudiantes frente a situaciones de exámenes: Cuestionario CAEX. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). DOI: 10.20511/pyr2020.v8n3.787
- Sarudiansky, M. (2013). Ansiedad, angustia y neurosis. Antecedentes conceptuales e históricos. *Psicología Iberoamericana*, 21(2). 19-28. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133930525003>
- Schmidt, V., & Shoji, A. (2018). La ansiedad estado-rasgo y el rendimiento académico en adolescentes de 14 a 16 años. Tesis de Licenciatura en Psicopedagogía, Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/558/11/ansiedad-estado-rasgo-rendimiento.pdf>



- Sierra, J., Ortega, V., & Zubeidat, I. (2003). Ansiedad, angustia y estrés: tres conceptos a diferenciar. *Revista Mal Estar e Subjetividades*, 3(1), 10-59. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27130102>
- Torrano-Martínez, R., Ortigosa-Quiles, J., Riquelme-Marín, A., & López-Pina, J. (2017). Evaluación de la ansiedad ante los exámenes en estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(2), 103-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4771/477152556002.pdf>
- Valero, L. (1999). Evaluación de ansiedad ante exámenes: Datos de aplicación y fiabilidad de un cuestionario CAEX. *Anales de psicología*, 5(2), 223-231. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/30101>
- Villafán, C. (2009). La comprensión lectora. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://200.23.113.51/pdf/25345.pdf>