

Incidencia de las variables no controlables directamente por el sistema educativo en el rendimiento del alumnado en competencia lectora en PISA: Análisis comparativo España-Finlandia

/

Incidence of variables non directly controllable by the educational system in students' reading literacy in PISA: A comparative study Spain-Finland

Esteban Vázquez-Cano (1) Eloy López-Meneses (2) Fabrizio Manuel Sirignano (3)

(1) Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). España

(2) Universidad Pablo Olavide. Sevilla

(3) Università degli Studi Suor Orsola Benincasa. Napoles

Resumen

Este estudio analiza de forma comparada entre España y Finlandia la incidencia de ocho variables del estudio PISA (2012) agrupadas tipológicamente en tres ámbitos: ámbito familiar, uso de internet para actividades lectoras y disponibilidad de libros en casa en los resultados de la competencia lectora de los estudiantes de ambos países. A través de una metodología descriptiva y cuantitativa, hemos analizado la incidencia de las ocho variables en la competencia lectora de los estudiantes finlandeses y españoles. Los resultados muestran que el nivel académico y profesional de los padres y madres junto con el tipo de libro del que se dispone en casa no es significativo en el desarrollo de una alta competencia lectora; por el contrario, ha resultado altamente significativa la variable que mide el uso de internet en casa para leer noticias. Los estudiantes finlandeses duplican a los españoles en esta variable que incrementa en 30 puntos la diferencia en los resultados.

Palabras clave: PISA; competencia lectora; contexto familiar; España; Finlandia.

Abstract

This comparative research between Spain and Finland examines the incidence of eight variables of PISA (2012) typologically grouped in three areas: family, internet use for reading activities, and availability of books at home in students' results in reading literacy. Through a descriptive and quantitative methodology, we analyze the incidence of these eight variables in Finnish and Spanish students' reading literacy. The results show that parents' academic and professional level along with the type of book that is available at home are non-significant variables in the development of a high reading literacy; by contrast, the variable that measures Internet use at home for reading news has been highly significant. Finnish students duplicate the Spanish in this variable which increases in 30 points reading literacy results.

Key words: PISA; reading literacy; family context; Spain; Finland.

Introducción

Desarrollamos en esta investigación un análisis comparativo entre España y uno de los países con mejores resultados en las diferentes ediciones de la medición internacional del rendimiento del alumnado (PISA, 2012), y que se toma en muchas conversaciones informales, en los medios de comunicación y en estudios internacionales como referente de un modelo educativo comprensivo, equitativo y altamente competencial. El dominio de la competencia lectora es uno de los aspectos más importantes del desarrollo cognitivo y social de un ciudadano a lo largo de todo sus procesos formativos y sociales (Christenson, 2004; Vázquez-Cano 2013a). El nivel y capacidad en competencia lectora de una persona entra en directa relación con la consecución de procesos sociales, personales y académicos fundamentales. Por lo tanto, es un aspecto de crucial desarrollo en el actual contexto socio-educativo.

España obtiene resultados por debajo de la media en lectura: 488 puntos y se sitúa entre los peores países (27 de 35). El rendimiento medio en lectura del alumnado español no ha variado sustancialmente desde el año 2000; aunque ha disminuido de 493 a 488 puntos a lo largo de un decenio. La mitad de los países han mejorado sus resultados con respecto a la medición anterior del año 2009 y sólo diez países retrocedieron, entre los que se encuentra España. Lo significativo no son los resultados sino el estancamiento en el desarrollo de esta habilidad y destreza básica para la conformación del estudiante. Países como Alemania, Liechtenstein, Polonia y Suiza obtuvieron peores resultados que España en 2000 pero mejores en el 2012. Asimismo, entre los países de la OCDE, el 8.4% de los estudiantes son altamente competentes en lectura, lo que significa que alcanzan los Niveles 5 o 6. Shanghái-China tiene la mayor proporción de esos estudiantes, 25.1%, entre todos los países y economías participantes. Más del 15% de los estudiantes de Hong Kong-China, Japón y Singapur son altamente competentes en lectura, mientras que esta cifra es del 10% en Finlandia, Australia, Bélgica, Canadá, Corea, Francia, Irlanda, Liechtenstein, Nueva Zelanda, Noruega y Taipei-China (PISA, 2012).

En la medición del rendimiento en lectura se computan numerosas variables desde diferentes enfoques tipológicos: sociales, familiares, materiales y académicos. Sin embargo, no siempre se interpreta con suficiente rigor la importancia y la incidencia de las variables socioculturales y familiares en el rendimiento académico de los alumnos, centrándose los informes oficiales en las variables académicas o con incidencia objetivable a través del sistema educativo respectivo. En el último resumen ejecutivo del informe PISA (2012) se destaca por primera vez que más del 85% de las diferencias entre comunidades autónomas son atribuibles a diferencias socio-económicas, mucho más que en cualquier otro país de la OCDE con datos disponibles (47% en Italia, 16% en Canadá y 26% en Australia).

En este estudio pretendemos analizar la influencia en el rendimiento lector del alumnado evaluado en PISA conforme a ocho variables agrupadas tipológicamente en tres ámbitos: ámbito familiar (trabajo y cualificación de los padres y madres), uso de internet para actividades lectoras y disponibilidad de libros en casa. Este procedimiento metodológico nos permite delimitar si una

variable como el número de libros en casa o el nivel académico de los padres y madres, por ejemplo, inciden por igual en un estudiante finlandés que en uno español.

PISA y la competencia lectora

El Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos “PISA” es un estudio trienal que evalúa la medida en que alumnos de 15 años cerca del final de la educación obligatoria han adquirido los conocimientos y habilidades necesarias para la participación acabada en sociedades modernas (OECD, 2013). La evaluación no mide solamente si los alumnos pueden reproducir el conocimiento, examina principalmente la competencia del alumnado para emplear lo que han aprendido y aplicarlo en contextos no familiares, tanto dentro como fuera de la escuela. Esto refleja el hecho que las economías modernas recompensan a los individuos no por lo que saben, sino por lo que pueden hacer con lo que saben (Vázquez-Cano, 2012a). Este enfoque competencial se ha trasladado a la educación europea en forma de competencias básicas. España ha incorporado en los niveles obligatorios de la Enseñanza (Primaria y Secundaria) estas competencias y ha referenciado el desarrollo curricular a su consecución a lo largo de las etapas educativas hasta la obtención del Graduado en Secundaria (LOE, 2006, LOMCE, 2013).

PISA ofrece resultados para informar la política, programas y la práctica educativa y permite monitorear tendencias en la adquisición de conocimiento por parte de alumnos a través de países y dentro de distintos grupos en cada país. Los resultados deben permitir a los diseñadores de políticas educativas una medición e interpretación del conocimiento y habilidades de los alumnos en sus países en comparación con el de otros países, y por lo tanto, poder arbitrar y establecer metas frente a objetivos que se pueden medir y que han sido logrados por otros sistemas educativos y aprender de las políticas, programas y prácticas educativas implementadas en otros países.

El concepto de competencia lectora en PISA valora la capacidad del alumnado para localizar, seleccionar, interpretar y evaluar la información obtenida a partir de una amplia abanico de tipologías y formatos textuales asociados a diferentes

situaciones académicas, personales y sociales (OECD, 2013). La percepción de ser un lector competente ha variado a lo largo de los últimos años; de esta manera, en la actualidad se considera que un persona continua a lo largo de su vida mejorando sus competencias y destrezas de interpretación de lo leído y de acceso la información. Aspecto que es considerado clave en la actual sociedad de la información y la comunicación (Lundberg, 1991; Linnakylš, 1992; Guthrie y Wigfield, 2000).

Las teorías con base cognitiva inciden en la importancia que tiene la interactividad y la comprensión en la lectura en el medio impreso (Binkley y Linnakylä, 1997; Bruner, 1990; Dole et al., 1991). Tomando como referencia estos dos principios, PISA realiza la siguiente definición de competencia lectora: es la capacidad de comprender, utilizar reflexionar e interactuar a partir de la lectura para cumplir objetivos personales, desarrollar el potencial como persona y participar en la sociedad (OECD, 2013).

Esta competencia se materializa cuando la persona tiene un conocimiento interpretativo y no sólo teórico de los procesos de decodificación e interpretación de significados, patrones sintácticos y tipologías textuales en diferentes contextos personales, mediáticos, sociales y académicos necesarios para que una persona se desenvuelva con solvencia en el mundo actual (Holloway, 1999; Cunningham y Stanovich, 1998; Smith et al., 2000). Alcanzar estándares altos en rendimiento lector no sólo tiene una importancia que afecta al ciudadano individual sino a la sociedad en su conjunto, ya que se ha demostrado su incidencia como un predictor potencial de crecimiento social (OECD, 2012). Esto conlleva que una persona con una adecuada competencia lectora es capaz no sólo de interpretar lo que lee; sino de disfrutar de la lectura en todas sus dimensiones de ocio, sociales, profesionales y personales. Para medir esta competencia, PISA adaptó cuatro variables situacionales del "Common European Framework of Reference" (CEFR) desarrollado por el Consejo de Europa (Council of Europe, 1996).

La primera variable es "personal" y hace referencia a textos que pretenden satisfacer intereses personales desde una perspectiva práctica e intelectual. También se incluyen textos que suponen un proceso de interacción con otras personas. Entre las tipologías textuales que se toman como referencia aparecen las cartas, la novela de ficción, las biografías, textos de información general. En el

medio digital los textos que se analizan son los correos electrónicos personales, los mensajes instantáneos y la lectura en blogs. La segunda variable es denominada "pública" y en ella se describen actividades de lectura que se aplican a la relación del individuo con la sociedad. En ella se incluyen: documentos oficiales e información sobre acontecimientos públicos. Son textos que requieren de una relación más o menos anónima con los otros interlocutores, pero también se incluyen textos de blogs y páginas web. La tercera variable tiene su ámbito de aplicación en los "aspectos profesionales" y se orienta a que la persona sepa identificar, filtrar e interpretar anuncios relacionados con las ofertas y demandas de trabajo en periódicos escritos o digitales. Por último, la cuarta variable situacional se relaciona con el "ámbito académico" y, en ella, aparecen textos relacionados con libros de texto, fichas de desarrollo, material educativo, noticias de periódicos y material escrito en programas y recursos informáticos.

Los textos también se clasifican para las pruebas atendiendo a una clasificación que toma en consideración si el texto es de lectura continua (novelas, periódicos, etc.), discontinua (con inserción de tablas o figuras, etc.) o mixta (mezclando continuidad y discontinuidad dependiendo de la situación comunicativa).

Asimismo, se hace uso de todas las tipologías textuales: descriptiva (manuales técnicos, catálogos etc.), narrativa (cuentos, cómics, informes, novelas, etc.), expositiva (ensayos, información en enciclopedias virtuales, etc.), argumentativa (cartas al director de un periódico, participación en foros, etc.), procedimental (instrucciones de funcionamiento, recetas, etc.) y social (cartas personales, textos en microblogging, etc.).

Además de la categorización por variable situacional y tipológica en los textos, PISA incluye la competencia en estrategias metacognitivas que condicionan la habilidad lectora. Para ello, se pretende que el contexto de aplicación sea lo más real posible y para ello, se mide la consecución de seis habilidades cognitivas para garantizar la comprensión y recopilación de la información leída: concentración en las partes del texto que son más fáciles de comprender, lectura fluida del texto en dos ocasiones, puesta en común con terceros del texto leído, subrayar las partes fundamentales, resumir el texto con palabras propias y leer el texto en voz alta a otra persona.

El rendimiento del alumnado en estas pruebas no puede referenciarse e interpretarse de forma institucional exclusivamente a la incidencia de la escuela y el sistema educativo en la mejora de las habilidades lectoras e interpretativas del alumnado. Otras variables pueden influir significativamente en esta diferenciación, principalmente variables socioeconómicas, de recursos y de ambiente familiar.

Método

Hemos recurrido a una metodología cuantitativa mediante el empleo de la herramienta interactiva del propio “Programa PISA” para recabar desde una técnica comparada las variables no directamente controlables por el sistema educativo y poder establecer el grado de incidencia en los resultados en la competencia lectora. Una vez procesada esta información, se ha procedido a delimitar ocho variables cuyo análisis puede suscitar diferentes consecuencias en la forma en la que se afronta la lectura fuera del ámbito escolar.

Estas variables han sido procesadas conforme al criterio estadístico establecido en las pruebas y hemos realizado un análisis comparativo entre los dos países y su referencia con la media de la OCDE conforme a los resultados medios de cada variable y el rendimiento lector. Las ocho variables procesadas han sido las siguientes:

ST14Q01: Madre: Estudios superiores realizados.

ST18Q01: Padre: Estudios superiores realizados.

ST15Q01: Madre: Situación laboral actual.

ST17Q01: Padre: Situación laboral actual.

IC08Q07: ¿Con qué frecuencia usas el ordenador para leer noticias en Internet?

ST26Q07: ¿Dispones en tu casa de libros de literatura clásicos?

ST26Q08: ¿Dispones de libros de poesía en casa?

ST28Q01: ¿De cuántos libros dispones en casa?

Estas variables se pueden agrupar tipológicamente en tres ámbitos: ámbito familiar (trabajo y cualificación de los padres y madres), uso de internet para actividades lectoras y disponibilidad de libros en casa. Para las variables relacionadas con el trabajo y la cualificación de los padres y madres, PISA

recurre a los niveles ISCED-CINE establecidos por la UNESCO (2011), y que a continuación, presentamos:

- Nivel CINE 0 – Educación de la primera infancia.**
- Nivel CINE 1 – Educación primaria.**
- Nivel CINE 2 – Educación secundaria baja.**
- Nivel CINE 3 – Educación secundaria alta (A-General / B-Profesional).**
- Nivel CINE 4 – Educación postsecundaria no terciaria.**
- Nivel CINE 5 – Educación terciaria de ciclo corto.**
- Nivel CINE 6 – Grado en educación terciaria o nivel equivalente.**
- Nivel CINE 7 – Nivel de maestría, especialización o equivalente.**
- Nivel CINE 8 – Nivel de doctorado o equivalente.**

Resultados y Discusión

Presentamos, a continuación, los resultados obtenidos de forma comparada en seis tablas y establecemos la interpretación de los mismos conforme a su incidencia baja, relativa o alta en los resultado en competencia lectora en ambos países.

Tabla 1. Incidencia de la cualificación del padre y madre en la competencia lectora.

ST14Q01	<i>Madre: Estudios superiores realizados</i>					
ST18Q01	<i>Padre: Estudios superiores realizados</i>					
<i>¿Tiene tu madre/padre el nivel de cualificación ISCED-CINE 6?</i>						
País		Cat.	%	(%SE)	Media	(SE)
Finlandia	Madre	1	73.95	(0.55)	533	(2.49)
	Padre	1	71.12	(0.68)	533	(2.51)
España	Madre	1	75.65	(0.66)	491	(1.88)
	Padre	1	71.77	(0.75)	491	(1.81)
OECD Media	Madre	1	76.68	(0.13)	503	(0.49)
	Padre	1	71.96	(0.14)	503	(0.49)

Categoría.: 1 (No)
 Nivel ISCED-CINE 6 – Grado en educación terciaria o nivel equivalente

Como podemos observar en la Tabla 1, el nivel educativo de la madre y el padre no tiene incidencia significativa en el nivel de competencia lectora del alumnado

en España. España tiene casi el mismo porcentaje de padres y madres que no poseen niveles altos de cualificación académica (Graduado universitario) que Finlandia y la media de la OCDE pero sus resultados siguen siendo mejorables. Por lo tanto, no es una variable con incidencia significativa en los resultados. La disposición, interés y actitud de los padres y madres es más significativa que su cualificación académica a la hora de favorecer en sus hijos una adecuada competencia lectora.

Tabla 2. Incidencia de la situación laboral del padre y madre en la competencia lector

ST15Q01	<i>Madre: Situación laboral actual</i>					
ST17Q01	<i>Padre: Situación laboral actual</i>					
<i>¿Trabaja a tiempo completo o está en casa?</i>						
País		Cat.	%	(%SE)	Media	(SE)
Finlandia	Madre	1	75.37	(0.75)	531	(2.21)
	Padre	1	78.28	(0.60)	532	(2.12)
Finlandia	Madre	2	10.74	(0.45)	520	(5.95)
	Padre	2	7.78	(0.37)	520	(5.89)
España	Madre	1	44.86	(0.86)	501	(2.15)
	Padre	1	68.04	(0.52)	500	(1.79)
España	Madre	2	22.45	(0.59)	482	(2.50)
	Padre	2	5.09	(0.23)	472	(5.62)
OECD Media	Madre	1	51.54	(0.14)	505	(0.56)
	Padre	1	76.10	(0.13)	506	(0.50)
OECD Media	Madre	2	21.17	(0.11)	488	(0.83)
	Padre	2	6.36	(0.07)	487	(1.20)

Categoría.: 1 (Tiempo completo) 2 (En Casa)

En la Tabla 3, se presentan los resultados relacionados con el uso que se hace de internet en casa por parte de los estudiantes. Esta variable es una de las relevadoras del estudio. Los estudiantes finlandeses sacan más de 30 puntos porcentuales en leer noticias en casa casi todos los días. Los estudiantes finlandeses leen a diario o casi a diario un mayor número de noticias en casa a través de Internet (30% más que los españoles) y esto influye significativamente en unos resultados 20 puntos superiores a los obtenidos por los estudiantes españoles. Las implicaciones para las familias son grandes. El uso responsable y eficaz de internet en las tareas escolares y de ocio influye significativamente en los resultados en competencia lectora. Cada vez los estudiantes pasan delante de pantallas digitales buena parte de su vida, y la influencia de lo que se hace esos

periodos de tiempo, será determinante para el desarrollo cognitivo e intelectual de los usuarios.

Las Tablas 4, 5 y 6 se agrupan dentro del ámbito "disponibilidad de libros en casa" y en ellas se computa la posesión de clásicos de la literatura, de libros de poesía y del número total de libros disponibles en casa.

Tabla 4. Incidencia de la posesión de clásicos de la literatura en la competencia lectora.

ST26Q07		<i>¿Dispones en tu casa de libros de literatura clásicos?</i>				
País	Cat.	%	(%SE)	Media	(SE)	
Finlandia	1	50.25	(0.89)	552	(2.02)	
	2	47.75	(0.85)	501	(3.35)	
España	1	64.39	(0.65)	508	(1.99)	
	2	33.82	(0.64)	457	(2.37)	
OECD Media	1	49.93	(0.17)	525	(0.56)	
	2	47.30	(0.16)	472	(0.58)	

Categoría.: 1 (Sí) 2 (No)

Tabla 5. Incidencia de la posesión de libros de poesía en casa en la competencia lectora.

ST26Q08		<i>¿Dispones de libros de poesía en casa?</i>				
País	Cat.	%	(%SE)	Media	(SE)	
Finlandia	1	50.45	(0.78)	550	(2.38)	
	2	47.32	(0.75)	503	(2.82)	
España	1	56.05	(0.70)	508	56.05	
	2	42.33	(0.69)	467	42.33	
OECD Media	1	46.43	(0.16)	519	(0.58)	
	2	51.02	(0.15)	481	(0.56)	

Categoría.: 1 (Sí) 2 (No)

Tabla 6. Incidencia del número de libros en casa en la competencia lectora.

ST28Q01		<i>¿De cuántos libros dispones en casa?</i>				
País	Cat.	%	(%SE)	Media	(SE)	
Finlandia	3	34.54	(0.69)	518	(2.91)	
	4	21.16	(0.68)	543	(3.21)	
	5	15.63	(0.53)	574	(3.47)	
España	3	31.44	(0.49)	487	(1.81)	
	4	20.60	(0.43)	516	(2.17)	
	5	13.90	(0.48)	534	(2.94)	
OECD Media	3	29.67	(0.13)	498	(0.55)	

	4	17.16	(0.10)	522	(0.67)
	5	13.58	(0.10)	547	(0.78)

Categoría.: 3 (26-100) 4 (101-200) 4 (201-500)

Los resultados de estas tres variables agrupadas en el ámbito de "disponibilidad de libros" son significativas en cuanto a que los estudiantes españoles disponen en casa de un mayor número de clásicos de la literatura y de libros de poesía que los estudiantes finlandeses y aun así los resultados en estas variables son significativamente peores en los estudiantes españoles. Por el contrario, el número de libros es ligeramente superior en las casas finlandesas que en las españolas. Por lo tanto, no es tanto el carácter de los libros como el número de ellos, lo que puede suponer un incremento en el deseo de leer diferentes temáticas.

En definitiva, los resultados muestran cómo aspectos que podrían resultar positivos, no condicionan especialmente los resultados en comprensión lectora. Los resultados de cómputo indican que la cualificación de los padres y madres no influye significativamente en la mejora de los resultados de sus hijos en comprensión lectora. Asimismo que el padre y madre pasen más tiempo en casa tampoco incrementa estos resultados. Aparentemente, deberían ser dos aspectos positivos que implicaran un mayor rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora. Esto nos debe hacer reflexionar sobre la necesidad de favorecer que los hijos en casa, además de la escuela, sean expuestos a diferentes tipos de textos tanto de ocio como informativos y sociales y se les incite a leer cuentos, novelas o cualquier tipo de tipología textual que les resulte atractiva; para así poder mejorar las diferentes dinámicas metacognitivas que subyacen en la comprensión de lo que se lee.

En los últimos años se está depositando en la escuela toda la responsabilidad en la conformación de la educación y habilidades de los estudiantes, relegando la importancia de la familia en la misma. Una acción familiar que no debe sólo ir encaminada a fomentar valores sólidos; sino también a favorecer contextos de aprendizaje personal y social, donde la lectura es un mecanismo muy poderoso

de desarrollo individual y académico. Esta reflexión enlaza con otras dos conclusiones del estudio; la primera es que no por tener más libros en casa se lee más y no por tener libros clásicos o de poesía los hijos se acercan a la lectura. Por el contrario, el tiempo que pasan los estudiantes en casa conectados a internet y dedicado a la lectura de noticias de diferente tipología ha resultado altamente positivo en los estudiantes finlandeses que aventajan a los españoles en más de 30 puntos en los resultados en competencia lectora (Tabla 3). Resultados parcialmente confirmados en otros estudios (Vázquez-Cano, 2012b, 2013b).

Conclusiones

La interpretación de variables no controlables directamente por el sistema educativo proporciona interesantes resultados que favorecen la interpretación de los resultados de la prueba PISA desde diferentes miradas. En este estudio hemos centrado la atención en ocho variables no controlables directamente por el sistema educativo agrupadas en tres ámbitos: ámbito familiar (trabajo y cualificación de los padres y madres), uso de internet para actividades lectoras y disponibilidad de libros en casa, de forma comparativa entre los estudiantes finlandeses y españoles.

El estudio analítico de las variables no controlables en PISA debería hacernos reflexionar sobre qué aspectos se pueden mejorar desde la esfera personal, social y familiar. Los niños y niñas deben ver cómo leen sus padres desde pequeños y cómo les leen de forma periódica cuentos e historias para que con el paso del tiempo esta lectura compartida se realice desde la individualidad pero con voluntad de compartir lo leído. La lectura compartida de diferentes textos puede servir de reflexión interna y familiar para abordar temas de interés tanto personales como sociales. Estas prácticas que se van abandonando a medida que el niño va creciendo suponen un grave retroceso en el comportamiento lector del futuro adolescente que deja de lado lo que debería ser un hábito para convertir la lectura en una actividad residual.

Esto deriva en que uno de los principales problemas escolares es la falta de comprensión de los textos que se leen en las diferentes materias y la

incomprensión, por lo tanto, de los hechos, conceptos y sucesos fundamentales que rodean el desarrollo de cada asignatura y , por extensión de la sociedad. La lectura es una competencia transversal, universal y de aplicación en todos los ámbitos de la vida y a lo largo de toda ella; como tal, la incidencia de la escuela es tan importante como la de la familia y el entorno.

Financiación

Sin financiación expresa.

Conflicto de Intereses

Ninguno.

Referencias bibliográficas

- Binkley, M. y Linnakylš, P. (1997). Teaching reading in the United States and Finland”, in M. Binkley, K. Rust and T. Williams (eds.), *Reading literacy in an international perspective*. US Department of Education, Washington DC.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Harvard University Press, MA.
- Christenson, S.L. (2004). The Family-School Partnership: An Opportunity to Promote the Learning Competence of all Students. *School Psychology Review*, 33, 83-104.
- Council of Europe (1996). *Modern Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Common European Framework of Reference*. Strasbourg: CC LANG (95) 5 Rev. IV.
- Cunningham, A. E. y Stanovich, K. E. (1998). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33, 934-945.
- Dole, J., et al. (1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 16(2), 239-264.
- Guthrie, J. T. y Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading, in M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (eds.), *Handbook of reading research* (403-422), Erlbaum, Mahwah, NJ.

- Holloway, J. H. (1999). Improving the reading skills of adolescents. *Educational Leadership*, 57(2), 80-82.
- Linnakylš, P. (1992). Recent trends in reading literacy research in Finland. In P. Belanger, C. Winter & A. Sutton (eds.) *Literacy and basic education in Europe on the eve of the 21st century* (129-135). Strasbourg: Council of Europe.
- Lundberg, I. (1991). Reading as an individual and social skill. In I. Lundberg & T. Høien (eds.) *Literacy in a world of change*. Stavanger: Center for Reading Research/ UNESCO.
- OECD (2012). *Education at a Glance: OECD Indicators*. OECD Publishing
- OECD (2013). *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*. OECD Publishing.
- Smith, M. C. et al. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378-383.
- UNESCO (2011). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Canadá: Instituto de Estadística de la UNESCO.
- Vázquez-Cano, E. (2012a). La evaluación del aprendizaje en primaria y secundaria: los indicadores de evaluación. *Espiral, Cuadernos del profesorado*, 5(10), 30-41.
- Vázquez-Cano, E. (2012b). Mobile Learning with Twitter to Improve Linguistic Competence at Secondary Schools. *The New educational Review*, 29,(3), 134-147.
- Vázquez-Cano, E. (2013a). Análisis y evaluación de la didáctica con base en la lectura digital en el marco PISA: El caso de España. *Revista Iberoamericana de Evaluación educativa*, 6(3), 61,76.
- Vázquez-Cano, E. (2013b). Microblogging con Edmodo para el desarrollo de las competencias básicas del alumnado de enseñanza secundaria. Un estudio de caso. *Educatio Siglo XXI*, 31(1), 313-334