

INVESTIGACIONES

Recursos Digitales Complementarios en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación*

Complementary Digital Resources
in Language and Communication School Text

Carolina Salas^a, Fernando Moncada^b, Romualdo Ibáñez^a, Andrea Santana^c

^a Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
carolina.salas.gutierrez@gmail.com, romualdo.ibanez@pucv.cl

^b Universidad del Bío-Bío. Departamento de Artes y Letras, Facultad de Educación y Humanidades.
fmoncada@ubiobio.cl

^c Universidad Técnica Federico Santa María. Departamento de Estudios Humanísticos.
andrea.santana@usm.cl

RESUMEN

El presente estudio tuvo por objetivo clasificar los hipervínculos o Recursos Digitales Complementarios (RDC) presentes en la versión impresa de Textos Escolares en términos de a) los Géneros del Conocimiento (GCO) o Géneros Curriculares (GCU) a los que remiten y b) las funciones que estos cumplen en la recontextualización del conocimiento. Para esto, se analizó un corpus de 89 hipervínculos presentes en el Texto Escolar de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media. El análisis manual se realizó a partir de los siguientes criterios: propósito comunicativo, modalidad, soporte de los géneros discursivos y también la función que cumplen estos géneros en el ámbito pedagógico. Los resultados indican que el 55% de los RDC corresponde a Géneros del Conocimiento como Nota y Biografía, mientras que el 45% restante, a Géneros Curriculares como Poemas o Charlas TED. Se observó, además, que tanto los CGO como los CGU cumplen, principalmente, funciones complementarias.

Palabras claves: recurso digital, texto escolar, género del conocimiento, género curricular.

ABSTRACT

This study classifies hyperlinks or Complementary Digital Resources (CDR) present on the printed version of School Textbooks in terms of the a) Knowledge Genres or Curricular Genres to which they lead and b) the functions they play in the process of knowledge recontextualization. For this, a corpus constituted by 89 hyperlinks extracted from Language and Communication high school textbooks was analysed. The manual analysis was based on the following criteria: communicative purpose, modality, support of the discourse genres, and also the function these genres play in the pedagogical area. The results indicate that 55% of the CDR corresponds to Knowledge Genres (KG) such as Note or Biography, while the remaining 45%, to Curricular Genres (CG) such as Poems or Ted Talks. It was also observed that both KGs and CGs play, mainly, complementary functions.

Key words: Digital Resource, School textbooks, Knowledge Genre, Curricular Genre.

* Agradecimientos: El trabajo del segundo y tercer autor se enmarcan en los proyectos Post doctorado Fondecyt 3180779 y Proyecto Fondecyt Regular 1201440, respectivamente, ambos financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo.

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la era digital y la posterior difusión de las nuevas tecnologías de la información a mediados del siglo pasado, trajeron consigo modificaciones en diferentes aristas de la actividad humana. Se generaron nuevas posibilidades comunicativas y de interacción social, e incluso, la posibilidad de compartir, producir, almacenar y manipular información de manera inmediata gracias a nuevos medios como internet (Castells, 2000). La masificación de estas tecnologías ha afectado fuertemente a los nativos digitales (Prensky, 2001; Cassany y Ayala, 2008), es decir, la generación que actualmente recibe educación formal y que desde su nacimiento se ha desarrollado rodeada de computadores, teléfonos celulares y videojuegos. Por ello, incluir estos elementos en un contexto escolar, orientados a participar del proceso de enseñanza-aprendizaje, resulta provechoso al acercar elementos de la cotidianidad de esa generación a la sala de clases (Sunkel y Trucco, 2012; Monereo, 2005; Sancho, 2006). En este contexto, numerosos estudios han constatado que la naturaleza visual de algunas tecnologías, como las animaciones, las simulaciones y el contenido audiovisual, efectivamente favorece el aprendizaje (Passey, Rogers, Machell & McHugh, 2004; Condie & Munro, 2007; Sunkel y Trucco, 2012). Además, las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) incrementan la motivación de los estudiantes frente al quehacer escolar, lo que redundará en que estos logren mayor involucramiento y concentración en clases, favoreciendo así el aprendizaje (Passey *et al.*, 2004; Condie y Munro, 2007; British Educational Communications and Technology Agency, 2003; Trucano; 2005; McFarlane, Harrison, Somekh, Scrimshaw, Harrison & Lewin, 2000; Barbour, 2007; Mouza, 2008). De hecho, a propósito del material audiovisual, la Universidad Autónoma de Barcelona (2015) sostiene que su uso en el aula no solo facilita la comprensión y el análisis, sino que también desarrolla habilidades semióticas que conllevan a un pensamiento crítico, potenciando la creatividad y las habilidades mediáticas cuando se proponen tareas de producción de contenido audiovisual.

Como se planteó inicialmente, los avances tecnológicos también han tenido un efecto en la forma en que se comunican las personas. En ese sentido, han propiciado la aparición de nuevos géneros discursivos como memes o chats en las redes sociales, y han modificado géneros ya existentes, como reseñas en formato video expuestas en plataformas como Youtube. Estos géneros, novedosos por su naturaleza audiovisual y cercanía con la cultura juvenil, se convierten en material útil e innovador en el aula.

Debido al auge de los nuevos géneros y tecnologías, sobre todo entre jóvenes escolares, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2017) fomenta la inclusión de material digital en los Textos Escolares (TE) a partir de hipervínculos impresos en este. Estos hipervínculos, una vez ingresados en un dispositivo con conexión a internet, enlazan tanto a fuentes externas de información disciplinar, fragmentos de libros en formato PDF y música, como también a blogs o videos que apoyan la transmisión del conocimiento y, en definitiva, a la enseñanza. A estos enlaces se les denomina Recursos Digitales Complementarios (RDC).

Mientras que el TE ha sido ampliamente estudiado desde distintas áreas del conocimiento (Manghi, González, Echeverría, Marín, Rodríguez, y Guajardo, 2013; Chávez, 2014; Guzmán-Simón, 2016; Colás, 1987; Perales y Jiménez, 2002; Morales y Lischinsky, 2008; Altamirano, Godoy, Manghi y Soto, 2014), actualmente es escaso el conocimiento que se tiene acerca de la naturaleza de los RDC, a pesar de su creciente

inclusión en el TE desde 2010 (MINEDUC, 2017) y a su consiguiente importancia en las actividades de enseñanza-aprendizaje. Creemos que la caracterización de los RDCs constituye un primer paso para dictaminar su impacto en el aula, en tanto permitiría identificar posteriormente qué tipos de recursos redundan en mejoras directas en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en la motivación de los estudiantes. Para aspirar a lo anterior, es necesario un trabajo exploratorio acerca de los RDC. En consecuencia, el objetivo del presente estudio es clasificar los RDC presentes en los TE de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media, en términos de los géneros discursivos a los que pertenecen e identificar las funciones que cumplen. Para ello, se toman como categorías de arranque las categorías de investigaciones previas que identifican los criterios y los géneros que componen los TE, además de las funciones que estos realizan en el mismo marco (Ibáñez, Moncada, Cornejo y Arriaza, 2017; Ibáñez, Moncada y Arriaza, 2018).

El presente artículo se organiza de la siguiente manera. Primero, se abordarán los conceptos teóricos que sustentan el estudio; luego, se describirá el método empleado; posteriormente, se revisarán y discutirán los resultados y, finalmente, se presentarán las conclusiones principales.

2. GÉNEROS DISCURSIVOS

El concepto de género se utiliza para agrupar textos que poseen características compartidas, como, por ejemplo, sus propósitos comunicativos (Bajtín, 1979), lo que les permite, a su vez, diferenciarse de otros géneros. Debido a que cada esfera de la actividad humana requiere un uso específico de la lengua, la estabilidad que crean los géneros discursivos permite fijar las posibilidades de este uso. Así, el emisor puede elegir un género particular en función de sus circunstancias comunicativas y que responda a las necesidades de uso de las distintas áreas del conocimiento.

De acuerdo con varios autores (Parodi, 2008; Parodi, Ibáñez & Venegas, 2009), existen diversos criterios que permiten identificar el género al que un texto pertenece, tales como la relación entre los participantes, los modos de organización del discurso, el contexto de circulación ideal, el soporte, la modalidad y el propósito comunicativo. Para esta investigación, se utilizará como criterio fundamental el propósito comunicativo (Swales, 1990, 2004; Askehave & Swales, 2001), el cual corresponde a la intencionalidad con la que se producen los textos de acuerdo con un contexto y con el objetivo último para el que un género discursivo es utilizado en un intercambio comunicativo (Parodi *et al.*, 2009).

Al margen del propósito comunicativo, la consideración de la modalidad y el soporte se traduce en una necesidad en un contexto marcado por las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), ya que, debido a la naturaleza de ciertos géneros, es conveniente observar componentes como estos. La modalidad consiste en el modo semiótico utilizado, el que puede ser verbal (oral o escrito) o no verbal (fórmulas científicas, imágenes, dibujos, ilustraciones, etc.) (Peirce, 1974; Eco, 2000; Kress & van Leeuwen, 2001). De acuerdo con lo anterior, un texto en el que predomina una modalidad se puede clasificar como *monomodal* y, en cambio, si se configura por diferentes modalidades, se denomina *multimodal*. La distinción se hace a nivel teórico, pero no ontológico, porque, en estricto rigor, todo texto es multimodal. Por ejemplo, en una página donde solo se observe el modo verbal, también está presente la tipografía, cuestión que igualmente contribuye a la

construcción de sentido. Todo lo anterior configura la unidad de significado que es el texto (Martínez, 2007) y contribuyen, en gran medida, a la comprensión e interpretación del mensaje transmitido (Kress & van Leeuwen, 2001).

Con la implementación de nuevos soportes digitales, los medios de comunicación tradicionales deben redefinirse y adaptarse a los tiempos, conservando sus características, pero realizando una migración digital considerada como “un proceso irrevocable e imparable” (Negroponte, 2000, p. 22), el que redundará en una exacerbación de los rasgos multimodales de los textos pertenecientes a diversos géneros. De esta manera, se transmite información en los mismos canales, pero de manera enriquecida, orientada a un usuario/receptor más activo que demanda contenidos de acuerdo con sus necesidades (Jódar, 2017). Asimismo, es importante el rol que juega el soporte en el que se presenta cada texto, el cual puede ser físico (textos y libros impresos en papel) o digital (contenido de páginas web, animaciones, videos y semejantes). Los soportes digitales —misma naturaleza de los RDC—, se han masificado a tal punto que actualmente son tan o más habituales que los soportes físicos, lo que se observa al constatar en lo cotidiano la abundancia de correos electrónicos, chats y páginas web, al mismo tiempo que se extiende el uso de teléfonos celulares y dispositivos semejantes en toda la población. Dada la importancia que reviste el soporte digital, su análisis se hace cada vez más necesario, sobre todo para su uso en educación.

Estos nuevos soportes digitales implican una contribución al aprendizaje (Torres, 1994), ya que el proceso de percibir la realidad a través de signos lingüísticos abstractos que distan del objeto referido es mucho más complejo que a través de un estímulo con imágenes y sonidos como la televisión. De ahí que se sostiene que mientras mayor semejanza exista entre el mensaje y la realidad, más sencillo será para el estudiante la comprensión. Esta aseveración cobra aún mayor vigencia en la actualidad, al considerar la inminente revolución digital y la cotidianeidad en el uso de las tecnologías digitales por parte de las generaciones más jóvenes. En esa misma línea, Guzmán-Simón (2016) propone que mientras más se diversifiquen los entornos de aprendizaje, existen mayores posibilidades de encontrar intereses de los estudiantes, reforzando así su motivación, lo que siempre propicia un mejor ambiente y disposición para el aprendizaje.

3. TEXTO ESCOLAR

El Texto Escolar (TE) es una herramienta didáctica fundamental en el sistema educativo chileno en tanto dispone de contenidos, actividades y recursos adecuados para un aprendizaje significativo (MINEDUC, 2017). En consonancia con el rol que cumple, su propósito comunicativo es instruir acerca de los conocimientos declarativos y procedurales propios de una disciplina (Ibáñez *et al.*, 2017). Además, es fundamental en el Discurso Pedagógico (DP) (Bernstein, 1990), ya que es, posiblemente, el género a través del cual se recontextualiza la mayor parte del conocimiento generado en las diferentes áreas del saber, es decir, se adapta para su posterior utilización en la actividad pedagógica (Ibáñez *et al.*, 2018).

El TE en Chile se configura estructuralmente a partir de diferentes elementos definidos por las Bases Curriculares (www.curriculumnacional.cl) propuestas por el MINEDUC (2015): unidades de aprendizaje, ejes temáticos, Objetivos de Aprendizaje (OA) y actividades. Las unidades de aprendizaje (p. ej.: *Unidad 1: Héroes y Villanos*), se definen como el hilo conductor temático de organización de los contenidos del TE, a partir de las

cuales se sugiere una secuencia de actividades y evaluaciones. Lo anterior se articula en torno a los OA, definidos por el MINEDUC como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que permitirá a las alumnas y los alumnos un desarrollo integral desde alguna de las áreas de aprendizaje (p. ej.: *leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases*), y que, además, se van complejizando progresivamente de acuerdo con el nivel escolar. Por otra parte, las actividades son definidas como instancias que apoyan el desarrollo de integración de los contenidos, habilidades y actitudes esperadas para cada nivel a partir de tareas de lectura, producción, oralidad e investigación en el caso de Lenguaje y Comunicación (p. ej.: *te invitamos a ver Edipo Rey y escribir un comentario sobre el argumento y la puesta en escena.*).

Cabe señalar también que el TE es considerado como un macrogénero discursivo (Christie, 2002; Martin & Rose, 2008; Ibáñez, 2007; Rose, 2014; Ibáñez *et al.*, 2017), ya que está constituido por diversos géneros subsidiarios que contribuyen a la consecución de su propósito comunicativo. En términos concretos, Rose (2014) señala que el TE está compuesto por Géneros de Conocimiento (GCO) y Géneros Curriculares (GCU). Los GCO divulgan el saber formulado en el marco de una cierta disciplina, como por ejemplo los resúmenes, definiciones, extractos de textos científicos, etc.; en tanto los GCU se vinculan con la dirección de la actividad pedagógica, como las actividades, instrucciones, ejercicios y evaluaciones.

Recientemente, se ha indagado en torno a la configuración discursiva del TE, asumiendo la distinción de Rose (2014). Ibáñez *et al.* (2017) identificaron 15 GCO en el TE de cinco asignaturas —Lenguaje y Comunicación, Historia y Geografía, Ciencias Naturales, Matemática e Inglés— en el segundo ciclo de Educación Básica chilena. De estos, 10 son géneros de exclusiva circulación dentro del área pedagógica —Nota, Espacio Reflexivo, Exposición de Contenido, Síntesis Conceptual, Recuento Histórico, Guía Procedimental, Comprobación Empírica, Expresiones Frecuentes, Espacio Metalingüístico y Dato Estratégico— y los 5 restantes son de circulación general, es decir, se utilizan también en otras áreas fuera de lo pedagógico —Mapa, Fuente Histórica, Biografía, Noticia de Divulgación Científica, Definición—. En la Tabla 1, se presentan las definiciones de los GCO presentes en dicho estudio, específicamente en los TE de Lenguaje y Comunicación:

Tabla 1. GCO en TE de Lenguaje y Comunicación

Género	Código	Definición
Nota	NOT	Género pedagógico cuyo propósito comunicativo es presentar información específica acerca de una temática. Su organización discursiva es expositiva. Se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico.
Exposición de Contenidos	EC	Género pedagógico cuyo propósito comunicativo es presentar temáticas propias de una asignatura. Su organización discursiva es expositiva o narrativa y se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico.
Definición	DEF	Género discursivo cuyo propósito comunicativo es presentar el significado de un concepto. Su organización discursiva es expositiva y se configura semióticamente a partir del modo verbal.

Biografía	BI	Género discursivo cuyo propósito comunicativo es exponer información biográfica. Su organización discursiva es narrativa y se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico.
Recuento Histórico	RH	Género pedagógico cuyo propósito comunicativo es organizar contenidos a partir de hitos en torno a un fenómeno. Su organización discursiva es expositiva y se configura semióticamente a partir del modo verbal y gráfico.

Fuente. Ibáñez, Moncada, Cornejo y Arriaza (2017).

Tal como se mencionó anteriormente, el TE se configura a partir de GCO y GCU. Con respecto a los primeros, en la Tabla 1, se presentan las categorías que la presente investigación toma como puntos de arranque para clasificar los RDC. Con respecto a los GCU, se consideran como tales aquellos que permiten la realización de actividades y que no recontextualizan conocimiento (Ibáñez *et al.*, 2017). Estos corresponden a distintos géneros discursivos de circulación general ampliamente conocidos, como poemas, cuentos, columnas de opinión, reseñas, Charlas TED, propagandas, entre otros, los que también se considerarán en el análisis de los RDC. Posteriormente, en la Sección 4.2.2 se detalla el proceso de identificación de estos géneros.

Además de lo anterior, Ibáñez *et al.* (2018) identificaron que tanto los GCO como los GCU se utilizan en el TE con una función específica. En su estudio identificaron 11 funciones, las que se agrupan en 4 macrofunciones, como se detalla en la Tabla 2.

Tabla 2. Macrofunciones y funciones de los GCO en el TE

Macrofunciones	Funciones de los GCO en el Texto Escolar
Informativa	Presentar contenidos disciplinares centrales de una unidad o lección
	Consolidar los contenidos disciplinares presentados en una unidad o lección
Valorativa	Desarrollar valores asociados a contenidos actitudinales
Complementaria	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar
	Facilitar la comprensión de textos curriculares
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección
	Complementar la información de una Exposición de Contenidos
Orientadora	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina
	Guiar el desarrollo de conocimiento lingüístico
	Promover la construcción autónoma de conocimientos disciplinares centrales de una unidad o lección
	Facilitar el desarrollo de una habilidad comunicativa

Fuente. Ibáñez, Moncada y Arriaza (2018).

Para esta clasificación, los autores toman como punto de arranque la perspectiva Sistémico Funcional de Martin & Rose (2008), la cual propone funciones primarias y secundarias de los géneros discursivos. Las primarias se vinculan con el propósito comunicativo del género propiamente tal y las secundarias, con la función específica que cumplen los géneros en el proceso de recontextualización dentro del contexto pedagógico. Esta segunda función es la que se identificará en cada RDC del presente estudio.

De esta manera, los RDC presentes en los TE serán clasificados como GCO y GCU de acuerdo con sus características. Además, se identificarán las funciones que cumplen dentro del TE de acuerdo con lo señalado en la Tabla 2. En la Sección 4.2.3, se detallan los criterios utilizados en el proceso de identificación de dichas funciones. A continuación, se describe la metodología del presente estudio.

4. METODOLOGÍA

4.1. CORPUS

Se construyó un corpus de cuatro Textos Escolares (TE) de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media, correspondientes a la Editorial SM (en primer y tercer año) y Editorial Santillana (en segundo y cuarto año). Todos son ejemplares distribuidos por el MINEDUC para su uso durante el año 2018. Luego de una revisión manual de cada TE, se identificaron 185 hipervínculos que remitían a distintos Recursos Digitales Complementarios (RDC). De esta cantidad se descartaron 26, pues al momento de la revisión, no fue posible acceder a ellos, ya que habían caducado. Otros 70 hipervínculos fueron desestimados debido a que correspondían a portales web para ser utilizados como motores de búsqueda (tales como Google, Biblioteca Congreso Nacional) y no entregaban conocimiento de ningún tipo. En consecuencia, este estudio contempló el análisis de 89 RDC.

4.2. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS MANUAL

Para la clasificación en GCO o GCU se utilizaron los criterios e indicadores propuestos por Ibáñez *et al.* (2017), mientras que, para determinar las funciones, se siguieron los lineamientos de Ibáñez *et al.* (2018) (ver sección 3). Luego de esto, se registraron los RDC que se encontraban en funcionamiento para continuar con el procedimiento de análisis manual, el cual se realizó en las 3 fases que se describen a continuación.

4.2.1. Fase 1: revisión de TE

Como primer paso, se revisaron las unidades de aprendizaje del TE, consignando los Objetivos de Aprendizaje (OA) de cada una de ellas y sus temas centrales (v.g. el amor, la muerte, el Siglo de Oro español, etc.). Esto se llevó a cabo con cada TE y con cada unidad que presentase hipervínculos como RDC con la intención de recabar información que facilite la identificación del propósito comunicativo.

4.2.2. Fase 2: identificación de géneros

Una vez obtenida la información en la fase anterior, se accedió a cada RDC para su clasificación en Género del Conocimiento (GCO) o Género Curricular (GCU). Para ello, se determinó si transmitían conocimiento recontextualizado del área de estudio o si se vinculaban con la dirección de la actividad pedagógica, respectivamente; luego se determinó su relación con los OA; y finalmente, se identificó la temática de la unidad de aprendizaje donde se presentaban. Habiendo determinado lo anterior, se identificó, según los criterios adoptados, el género específico al que correspondía cada RDC.

4.2.3. Fase 3: identificación de funciones

Con los géneros ya identificados, se determinó la función que cumplen en el TE. Para ello, se analizó el contenido de cada RDC considerando la unidad de aprendizaje, el tema central de esta, sus OA y el tipo de actividad para la cual se propone el uso del RDC. A partir de la aplicación de estos cuatro aspectos, y según la clasificación de Ibáñez *et al.* (2018) fue posible determinar la función que cumplía un determinado género en el TE.

A continuación, se ilustra el proceso de análisis mediante un ejemplo a partir de la Figura 1.

Figura 1. Fragmento de RDC correspondiente al TE de Lenguaje y Comunicación (2do medio, 2018).



Fachada exterior del Teatro del Globo, en Londres, a orillas del Támesis. cortesía - James Murray

VIAJES

El Globo de Londres: historia y leyenda del teatro de Shakespeare



LEONARDO BOIX

Especial/El Nuevo Herald



28 de febrero de 2015 07:00 AM



Actualizado 28 de febrero de 2015 12:00 PM



El Teatro del Globo, ubicado a orillas del mítico río Támesis en Londres y en el que William Shakespeare representó sus obras más famosas, surge en el barrio de Bankside como monumento vivo del teatro clásico y las mejores tradiciones dramáticas de Inglaterra.

Inaugurado en 1997 muy cerca de donde se encontraba en 1599 el teatro original en el que Shakespeare alguna vez actuó y vio interpretar sus piezas clásicas, el sitio sigue funcionando bajo el espíritu Isabelino del teatro en vivo.

El Globo se incendió por completo la noche del 29 de junio de 1613, cuando se representaba la obra *Enrique VIII*, días después que asistiera el propio rey Jacobo I de Inglaterra (1556-1625) para presenciar la función.

Desde su esperada inauguración hace ya 17 años, el sitio ofrece obras a diario que incluyen vestimentas Isabelinas, luchas en el escenario y puestas clásicas de Shakespeare y otros dramaturgos clásicos y contemporáneos, la mayoría de ellas representadas por los

Siguiendo los pasos previamente descritos, en la fase 1 del análisis, se lleva a cabo la revisión de la unidad de aprendizaje (en este caso, “*Las caras de la ambición*”) y su eje temático (“*reflexión del poder y la ambición presente en distintos personajes de la literatura*”), además de sus OA centrales (“*Analizar los textos dramáticos leídos o vistos, para enriquecer su comprensión y Leer y comprender textos no literarios para contextualizar y complementar las lecturas literarias realizadas en clases*”). Luego, en la fase 2, tras la lectura del texto, se identifica que el RDC corresponde a un texto en el que se entrega información relacionada con la temática de la unidad (*teatro de Shakespeare*), es decir que es parte del conocimiento del área, pero que no es central, sino que complementaria. Entonces, dado que su propósito comunicativo es complementar información principal de la unidad, este ejemplar correspondería al GCO Nota, según la propuesta de Ibáñez *et al.* (2017). Posteriormente, en la fase 3, para determinar su función, se revisa el tipo de actividad en el que se enmarca. En este caso, el RDC está inserto entre una Exposición de Contenidos de las características del teatro de Shakespeare y un fragmento de la obra dramática *Macbeth*. Como se observa en la Figura 1, el ejemplar entrega información adicional acerca del teatro de Shakespeare, contenido central de la unidad, por lo que proporciona a los estudiantes mayores herramientas para comprender *Macbeth*. Por lo tanto, este ejemplar cumple la función de “Facilitar la comprensión de textos curriculares”, según la clasificación de Ibáñez *et al.* (2018).

Cabe mencionar que las fases de análisis hasta aquí descritas se aplicaron en la totalidad de los RDC identificados, incluyendo aquellos que remitían a materiales en modos distintos al verbal escrito, como es el caso del material audiovisual, tanto para los clasificados como GCO o GCU.

4.4. CONFIABILIDAD DEL ANÁLISIS ENTRE ANOTADORES

El análisis se llevó a cabo por un anotador, quien realizó las tres fases con la totalidad del corpus. Con el fin de llevar a cabo la validación de las categorías, se elaboró un documento con una fracción del corpus para que un segundo anotador realizara de manera independiente el mismo procedimiento de análisis manual. El nivel de acuerdo entre estos anotadores fue calculado a partir de los resultados del análisis (identificación de género y función por cada RDC) correspondientes al 15% de la muestra del total del corpus. La selección de la muestra se llevó a cabo de manera aleatoria utilizando un generador de secuencia (random.org). La Tabla 3 muestra el nivel de acuerdo obtenido:

Tabla 3. Nivel de acuerdo de variables entre anotadores

Variable	Porcentaje de acuerdo	Coefficiente Kappa	N° Casos
Género	80%	0.78	15
Función	73%	0.66	15

En la Tabla 3, se observa que el porcentaje de acuerdo fue sobre el 73% en ambas variables. Además, el indicador Coeficiente Kappa muestra que el acuerdo es *sustancial* entre los anotadores tanto en la asignación de géneros como en funciones. Esto según las reglas de interpretación del Coeficiente Kappa sugeridas por Landis & Koch (1977).

5. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este apartado se presentan los resultados en tres secciones. Primero, se presentan los géneros identificados (Género del Conocimiento (GCO) o Género Curricular (GCU) y sus tipos específicos); segundo, las funciones identificadas y, finalmente, se da cuenta de la vinculación entre cada género con la función o las funciones que desempeñan en el Texto Escolar (TE).

5.1. GÉNEROS IDENTIFICADOS

Se identificaron 49 instancias correspondientes a GCO y 40 instancias, a GCU (55% y 45% de frecuencia, respectivamente), como se muestra en la Tabla 4 y Tabla 5.

Tabla 4. GCO identificados en RDC

Género GCO	Frecuencia n°	Porcentaje %
Nota (NOT)	20	40,8
Biografía (BIO)	11	22,4
Exposición de Contenido (EC)	11	22,4
Fuente Histórica (FH)	4	8,2
Artículo de Investigación (AI)	3	6,1

Tabla 5. GCU identificados en RDC

Género GCU	Frecuencia n°	Porcentaje %
Poema	7	17,5
Charla TED	5	12,5
Columna de opinión	5	12,5
Pieza musical	4	10,0
Cortometraje	3	7,5
Debate	3	7,5

Cuento	3	7,5
Reportaje	3	7,5
Afiche	3	7,5
Reseña	2	5,0
Propaganda	2	5,0

Como se aprecia en la Tabla 4, se identificaron 5 GCO, 3 de los cuales circulan exclusivamente en el ámbito pedagógico (NOT, EC, FH). Estos géneros entregan información relativa a las temáticas y contenidos disciplinares, por lo que son altamente relevantes para la asignatura. Los dos GCO restantes (BI, AI) corresponden a géneros de circulación general, destacándose la alta frecuencia de BI (22,4%). En el caso de la Tabla 5, se aprecia que la totalidad de los GCU, además de mostrar una gran variedad, son de circulación general. Cabe destacar la alta frecuencia de géneros eminentemente audiovisuales (Charla TED 12,5%, Pieza Musical 10%, Cortometraje 7,5%, Debate 7,5% y Propaganda 5%), pues su inclusión en el TE se condice con la propuesta del MINEDUC (2015), que señala que el uso de materiales digitales constituye no solo un aporte novedoso al proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que corresponde a una herramienta enriquecedora para el quehacer de los docentes en tanto otorga mayor autonomía a los estudiantes.

Siguiendo con lo anterior, los hallazgos además son congruentes con las Bases Curriculares (2015) (www.curriculumnacional.cl), las que declaran que un rasgo importante del perfil de egreso del alumno corresponde a que comprendan textos tanto orales como audiovisuales, sobre todo de la vida cotidiana y escolar, para que puedan participar de manera informada en la sociedad. Esto supone que, durante su escolaridad, los estudiantes deben enfrentarse no solo con textos escritos, sino que también con diferentes soportes, como los identificados en este estudio. Según varios autores (Torres, 1994; Passey *et al.*, 2004; Condie & Munro, 2007), estos recursos audiovisuales facilitan los procesos de comprensión y análisis, contribuyen al desarrollo de habilidades semióticas que devienen en la conformación de un pensamiento crítico y creativo y fomentan las habilidades mediáticas, indispensables en el panorama actual. En otros casos, algunos recursos que, a pesar de constituirse principalmente por el modo semiótico verbal escrito, incluyen también imágenes, las cuales añaden otro modo semiótico, complementando así la información entregada. Este es el caso de Reportajes, Columnas de Opinión, Afiches y Reseñas. La diversificación de los entornos de aprendizaje implica mayores posibilidades de motivar a los estudiantes, lo que propicia un mejor ambiente y disposición para el aprendizaje (Guzmán-Simón, 2016). Por esto resulta beneficioso también que en algunas ocasiones los RDC cambien el soporte, modificando géneros que tradicionalmente son verbales escritos y que en esta instancia se presentan de manera verbal oral en videos, como se observó en algunos Poemas y Reseñas.

5.2. FUNCIONES DE LOS GCO Y GCU

5.2.1. *Funciones de los GCO*

La Tabla 6 presenta la frecuencia de las funciones que cumplen los GCO de los RDC del TE.

Tabla 6. Funciones de los GCO de RDC y su frecuencia en relación al total de estos mismos

Funciones	Frecuencia n°	Porcentaje %
Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	25	49
Facilitar la comprensión de textos curriculares	14	27,5
Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	6	11,8
Presentar contenidos disciplinares centrales de una unidad o lección	3	5,9
Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	2	3,9
Complementar la información de una Exposición de Contenidos	1	2,0

Como se observa en la Tabla 6, las 2 funciones más frecuentes de los GCO tienen por objeto facilitar la comprensión, tanto de contenidos disciplinares como de textos curriculares. Los resultados son congruentes con lo planteado en las Bases Curriculares (2015) (www.curriculumnacional.cl), donde se explicita que la variedad de lecturas enriquece la experiencia de la adquisición del conocimiento de los alumnos, permitiéndoles el acceso a diferentes niveles de comprensión. De ahí que se fomenta, por ejemplo, el trabajo con textos no literarios para ampliar el conocimiento de los estudiantes y, de este modo, complementar las lecturas literarias, complejizando las interpretaciones, mejorando las habilidades de comprensión y ampliando el repertorio de temas y géneros al que los alumnos acceden (MINEDUC, 2015). Los GCO entonces, permiten ampliar los conocimientos de los estudiantes, lo que es relevante en el contexto educativo debido al rol fundamental que los conocimientos previos desempeñan en el marco del procesamiento y comprensión del discurso, por ejemplo, para elaborar inferencias (Graesser, Singer & Trabasso, 1994; McNamara & Magliano, 2009).

Cuatro de las seis funciones de la Tabla 6 (1°, 2°, 3° y 6° más frecuentes) que cumplen los GCO presentes en la Tabla 5 se clasifican dentro de la macrofunción Complementaria (ver Tabla 1), la que se caracteriza por facilitar el aprendizaje de conocimientos declarativos (Ibáñez *et al.*, 2018). Con respecto a las dos funciones restantes, la función ubicada en 4° lugar (5,9%), se clasifica como una macrofunción Informativa, la cual expone conocimientos declarativos, y la 5° función (2,0%) es Orientadora, ya que agrupa funciones asociadas al componente procedimental.

5.2.2. Funciones de los GCU

La Tabla 7 presenta la frecuencia de las funciones que cumplen los GCU de los RDC del TE.

Tabla 7. Funciones de los GCU de RDC y frecuencia en relación al total de estos mismos

Funciones	Frecuencia n°	Porcentaje %
Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	12	27,9
Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	12	27,9
Facilitar la comprensión de textos curriculares	9	20,9
Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	8	18,6
Complementar la información de una Exposición de Contenidos	1	2,3
Desarrollar valores asociados a contenidos actitudinales	1	2,3

En la Tabla 7, se observa, por una parte, que las funciones prevalentes de los GCU corresponden, primeramente, a *Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección* (27,9%), función que, al igual que con los GCO, ayuda al alumno a comprender las características de ciertos géneros por medio de los ejemplos que presentan. De igual modo, se destaca la alta frecuencia de *Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina* (27,9%). Esta función es importante debido a su vínculo con el contenido procedimental de las actividades, ya que en estas los GCU se utilizan para guiar el desarrollo de diferentes habilidades, utilizando para ello diversos géneros y soportes. Por ejemplo, se observó el uso de reseñas para guiar la producción escrita de los alumnos, como así también, la revisión de videos de debates para guiar un trabajo de producción de oralidad. La producción, oral o escrita, en los distintos ejes del currículum es fundamental en tanto permite a los alumnos explorar su creatividad, compartir conocimientos e ideas, comunicarse efectivamente, además de desarrollarse en lo personal como en lo académico (MINEDUC, 2017). En este sentido, el uso de GCU como guías o pautas para que los estudiantes distingan cómo llevar a cabo las tareas es consistente con la perspectiva del aprendizaje por modelado, de acuerdo con la cual existe una optimización del aprendizaje ante la exposición a un modelo experto (Osses y Jaramillo, 2008; Woolfolk, 2010; Quiroga, Padilla, Ordóñez y Fonseca, 2016). La exposición a GCU como modelos para el desarrollo de habilidades no implica que los estudiantes deban seguir el ejemplo de manera pasiva, sino que también se supone que ellos ejerzan juicios sobre el contenido que entregan los géneros en cuestión. En otras palabras, se espera que los alumnos sean competentes, reflexivos y críticos en relación con la información entregada, habilidades imprescindibles en el mundo digital. De hecho, según las Bases Curriculares (2015) (www.curriculumnacional.cl), se busca que los alumnos escuchen y evalúen textos orales y reflexivos(as), críticos(as)

y audiovisuales de una variedad de géneros, lo que les permitirá convertirse en oyentes responsables y reflexivos.

Por otra parte, se observa que las funciones menos frecuentes corresponden a *Complementar la información de una Exposición de Contenidos* y *Desarrollar valores asociados a contenidos actitudinales* (2,3% cada una). Además de lo anterior, cabe resaltar que las funciones que se encuentran en primer, tercer, cuarto y quinto lugar cumplen una macrofunción Complementaria, sumando entre ellas el 69,7% del total de las instancias de GCU.

5.3. RELACIÓN ENTRE GCO Y GCU Y SUS FUNCIONES

A partir de los resultados, se observa que existen varios GCO y GCU que cumplen más de una función, tal como se presenta en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8. GCO y la frecuencia de las funciones que desempeñan

GCO	Funciones	Frecuencia nº	Porcentaje %
(NOT)	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	12	54,5
	Facilitar la comprensión de textos curriculares	5	22,7
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	4	18,1
	Complementar la información de una Exposición de Contenidos	1	4,5
(EC)	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	5	45,4
	Presentar contenidos disciplinares centrales de una unidad o lección	3	27,2
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	2	18,1
	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	1	9
(BI)	Facilitar la comprensión de textos curriculares	9	81,8
	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	1	9,1
	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	1	9,1
(FH)	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	4	100
(AI)	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	3	100

Como se observa en la Tabla 8, los géneros más frecuentes cumplen varias funciones, lo que es consistente con estudios anteriores (Ibáñez *et al.*, 2018). Ahora bien, el 54,5% de los GCO tienen por funciones más frecuentes aquellas de carácter Complementario, específicamente *Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar* y *Facilitar la comprensión de textos curriculares*. La Tabla 8, también da cuenta que, si bien es cierto que géneros como NOT, EC y BI cumplen más de una función, tienden a especializarse en una. Por ejemplo, NOT cumple 4 funciones, pero predomina con claridad *Facilitar la comprensión de contenido disciplinar* (54,5%) por sobre las demás.

Cabe destacar que entre los GCO identificados, solo BI y AI circulan en contextos distintos al pedagógico, en donde sus funciones primarias, es decir, las que cumplen en sus contextos de circulación general son, en el caso de BI, entregar información referente a la vida de una persona, mientras que el AI tiene por función primaria comunicar hallazgos de proyectos de investigación.

En cuanto a los GCU, en la Tabla 9 se detalla el porcentaje de frecuencia de las funciones que cumplen en los RDC del TE.

Tabla 9. GCU y sus funciones

GCU	Funciones	Frecuencia n°	Porcentaje %
Poema	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	4	50
	Facilitar la comprensión de textos curriculares	2	25
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	1	12,5
	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	1	12,5
Charla TED	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	5	83,3
	Facilitar la comprensión de contenido disciplinar	1	16,7
Columna de Opinión	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	6	100
Pieza Musical	Facilitar la comprensión de textos curriculares	5	100
Cortometraje	Facilitar la comprensión de textos curriculares	1	33,3
	Complementar la información de una Exposición de Contenidos	1	33,3
	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	1	33,3
Debate	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	2	66,7
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	1	33,1

Cuento	Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar	2	66,7
	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	1	33,3
Reportaje	Facilitar la comprensión de textos curriculares	2	66,7
	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	1	33,7
Afiche	Entregar un ejemplo contingente asociado al contenido de una unidad o lección	3	100
Reseña	Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina	2	100
Propaganda	Facilitar la comprensión de contenido disciplinar	1	50
	Desarrollar valores asociados a contenidos actitudinales	1	50

Como se aprecia en la Tabla 9, un reducido porcentaje de los GCU cumplen una única función (Columna de Opinión, Afiche, Reseña y Pieza Musical). Por el contrario, de los 11 GCU identificados, 7 cumplen dos, tres o incluso cuatro funciones, como es el caso del Poema, lo que demuestra la versatilidad de estos géneros en el TE. Considerando las funciones de los GCU expuestas en la Tabla 9, llama la atención que gran parte de estos géneros desempeñan funciones eminentemente Complementarias. Tal es el caso de los géneros Poema (50%), Cuento (66,7%) y Propaganda (50%), los que tienen por función principal la de *Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar*. La misma situación ocurre con Cortometraje y Reportaje, ya que ambos se utilizan para *Facilitar la comprensión de textos curriculares*. Cabe destacar que el género Propaganda, además de cumplir con una función eminentemente complementaria, también se utiliza para *Desarrollar valores asociados a contenidos actitudinales*, transformándolo en el único género que ejerce esta función, distanciándose así con los resultados de segundo ciclo identificados en Ibáñez *et al.* (2018), en los cuales no se encontró ninguna instancia cumpliendo esta función. Aun así, la escasa aparición de esta función no se condice con las propuestas del MINEDUC (2017) que destacan la importancia de fomentar la reflexión y el desarrollo de valores en los alumnos, pues las instancias para ello en Lenguaje y Comunicación son casi inexistentes.

Los géneros Charla TED, Debate y Reseña, desempeñan de manera predominante funciones Orientadoras, específicamente la de *Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina*. Esta función se caracteriza por entregar diferentes modelos para que los alumnos puedan tomarlos a modo de guía y así realizar sus propias producciones. Por ejemplo, después de que en el TE se exponen las características de un debate, el vínculo remite a un video en el que se muestra un caso y se les pide a los alumnos que lo usen como modelo para realizar su propio debate. Resulta interesante, entonces, que para el desarrollo de habilidades comunicativas propias de la asignatura se utilicen como modelos materiales audiovisuales en lugar de textos monomodales escritos. Esto resulta provechoso, ya que

el uso de pautas concretas que orienten la labor de los estudiantes favorece su aprendizaje (Osse y Jaramillo, 2008; Woolfolk, 2010; Quiroga *et al.*, 2016).

6. CONCLUSIONES

El presente estudio constituye una aproximación a la presencia de Recursos Digitales Complementarios (RDC) en el TE Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media en Chile. En concreto, el análisis manual realizado a cada uno de los RDC a los que remitían los links presentes en los textos escolares permitió identificar los Géneros del Conocimiento (aquellos que recontextualizan conocimiento) y los Géneros Curriculares (GCU) (aquellos que se vinculan con la dirección de la actividad pedagógica) a los que pertenecen los RDC. Asimismo, al considerar la unidad de aprendizaje, los Objetivos de Aprendizaje (OA) de esta y la actividad en la que se inserta el RDC, se determinó la función que cumplen estos géneros en el TE.

En cuanto a la clasificación entre GCO y GCU, se reveló que la mayoría de los RDC corresponden a GCO, es decir, entregan a los alumnos conocimiento recontextualizado y a partir de géneros netamente pedagógicos como la Nota, Exposición de Contenidos y Fuente Histórica, mientras que los géneros que son de circulación general corresponden a Biografías y Artículos de Investigación. Estos géneros, en conjunto, cumplen como principales funciones las de *Facilitar la comprensión de un contenido disciplinar* y *Facilitar la comprensión de textos curriculares*, por lo que, de acuerdo con su macrofunción, son complementarios al contenido central del TE. Por otra parte, se destaca la gran variedad de los GCU, cuyos géneros más frecuentes son Poema, Charla TED y Columna de Opinión. Las funciones que estos géneros cumplen son, en su mayoría, macrofunciones complementarias, pero se destaca también la alta frecuencia de *Guiar el desarrollo de habilidades propias de una disciplina* que corresponde a una función orientadora, en tanto se utiliza para el desarrollo de contenidos procedimentales.

Junto con identificar los géneros a los que pertenecen los RDC y las funciones que cumplen, esta investigación contribuye a los estudios del TE en Chile, ya que, si bien han analizado al TE desde distintos puntos de vista (Manghi *et al.*, 2013; Chávez, 2014; Guzmán-Simón, 2016; Colás, 1987; Perales y Jiménez, 2002; Morales y Lischinsky, 2008; Altamirano *et al.*, 2014; Ibáñez *et al.*, 2017, 2018), no lo han hecho en términos de sus RDC. En este sentido, el presente estudio amplía el conocimiento de la configuración del TE, lo que permitiría explotar de mejor manera esta herramienta pedagógica. Específicamente, esta investigación aporta como insumo didáctico, ya que brinda el conocimiento relativo a las características e implicancias de los géneros empleados como RDC. De esta forma, los docentes, actuales y futuros, podrán elegir metodologías y estrategias más adecuadas que propicien el correcto aprendizaje de los alumnos utilizando recursos novedosos y cercanos a su cotidianeidad. En este sentido, creemos que la capacitación respecto de los RDC, del uso de las plataformas asociadas a estos recursos y el manejo de soportes digitales por parte de los profesores es crucial para implementar actividades didácticas de manera exitosa.

Además de lo anterior, el presente estudio puede servir como punto de arranque para futuras investigaciones. Por ejemplo, en indagaciones de carácter cualitativo, que describan de manera más específica algunos de los géneros identificados en esta investigación (p. ej. Charla TED), los cuales carecen aún de una descripción formal, pero que son ampliamente

utilizados en el aula. También, se podrían realizar investigaciones que determinen las funciones primarias de dichos géneros o, en otras palabras, sus funciones en contextos de circulación original. Igualmente, desde una perspectiva experimental, se podrían llevar a cabo trabajos psicolingüísticos que determinen en qué medida se comprenden los géneros analizados y, en definitiva, cuánto contribuyen al aprendizaje. De igual modo, se podrían ejecutar estudios aplicados para determinar qué tan práctico y factible es la utilización de los RDC en salas de clases, considerando la heterogeneidad de condiciones de estas a lo largo de todo el país, además de las diferencias entre los recursos que poseen cada una de ellas.

En línea con lo anterior, sería pertinente realizar investigaciones que estudien una variedad más amplia de TE, ya sea en otras áreas del conocimiento como en otras editoriales e, incluso, en años anteriores, para observar la evolución de los RDC y así obtener un panorama más completo del uso que se le da a estos recursos.

Indudablemente, el estudio de los RDC es un área poco explorada y que da espacio a futura investigación, sobre todo si se considera el contexto actual en el que la era digital está cada vez más presente en los espacios educativos y socioculturales. El presente estudio contribuye a dar un primer paso hacia esa dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Altamirano, P., Godoy, G., Manghi, D. y Soto, G. (2014). Analizando los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: La configuración multimodal de los pueblos originarios. *Estudios pedagógicos*, 1(40), 263-2014.
- Askehave, I. & Swales, J. (2001). Genre identification and communicative purpose: A problem and possible solution. *Applied Linguistics*, (22), 195-212.
- Bajtín, M. (1979). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Barbour, M. (2007). Principles of effective web-based content for secondary school students: Teacher and developer perceptions. *Journal of Distance Education*, (21), 93-114.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse: Class, codes & control (Vol. IV)*. London: Routledge.
- British Educational Communications and Technology Agency (2003). *What the research says about using ICT in Maths*. Coventry, Great Britain: Becta.
- Cassany, D. y Ayala, G. (2008). Nativos e Inmigrantes digitales en la escuela. *CEE Participación Educativa*, (9), 53-71.
- Castells, M. (2000). *The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society*. Massachussets, United States: Blackwell publishers.
- Chávez, B. (2014). *Creación y aplicación de un modelo de análisis para textos multimodales*. (Seminario de grado) Universidad de Concepción, Chile.
- Christie, F. (2002). *Classroom discourse analysis: A functional perspective*. London, England: Continuum.
- Colás, M. (1987). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 7(7), 41-50.
- Condie, R. & Munro, B. (2007). *The Impact of ICT in Schools: a landscape review*. Glasgow, Great Britain: Becta.
- Eco, U. (2000). *Tratado de semiótica general*. Barcelona, España: Lumen.
- Graesser, A. C., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing Inferences during Narrative Text Comprehension. *Psychological Review*, 101(3), 371-395.

- Guzmán-Simón, F. (2016). La alfabetización multimodal en la Educación Superior. En A. Camacho (Ed.), *La alfabetización multimodal: nuevas formas de leer y escribir en el entorno digital* (pp. 17-31). Madrid, España: Síntesis.
- Ibáñez, R. (2007). Comprensión de textos disciplinares escritos en inglés. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 45(1), 67-85.
- Ibáñez, R., Moncada, F., Cornejo, F. y Arriaza, V. (2017). Los Géneros del Conocimiento en Textos Escolares de educación primaria. *Calidoscopio*, 3(15), 462-476.
- Ibáñez, R. Moncada, F. y Arriaza, V. (2018). Recontextualización del conocimiento en textos escolares chilenos. *Revista Signos*, 51(98), 430-456.
- Jódar, J. (2017). La Era Digital: Nuevos medios, nuevos usuarios y nuevos profesionales. *Razón y palabra*, 21(98), 206-220.
- Kress, G. & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*. London, England: Arnold.
- Landis, J. & Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, (33), 159-74.
- Manghi, D., González, D., Echeverría, E., Marín, C., Rodríguez, P. y Guajardo, V. (2013). Leer para aprender a partir de textos multimodales: los materiales escolares como mediadores semióticos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 24(12), 77-91.
- Martin, J. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. London, England: Equinox.
- Martínez, M. (2007). Una aproximación a cómo se construye la imagen de los emigrantes en la prensa gratuita. *Revista electrónica de estudios filológicos*, (14), 1-27.
- McFarlane, A., Harrison, C., Somekh, B., Scrimshaw, P. Harrison, A. & Lewin, C. (2000). *Establishing the Relationship between Networked Technology and Attainment: Preliminary Study 1*. Coventry, Great Britain: Becta.
- McNamara, D. & Magliano, J. (2009). Toward a Comprehensive Model of Comprehension. *Psychology of Learning and Motivation - Advances in Research and Theory*, 51, 297-384.
- MINEDUC (2017). Recomendaciones para una política digital en educación escolar. Consejo asesor para la agenda digital en educación. Disponible en: <http://www.enlaces.cl/wp-content/uploads/recomendaciones-politica-digital.pdf>.
- _____. (2015). Estudio de uso y valoración de textos escolares. Disponible en: https://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-14599_recurso_1.pdf. Acceso en: 18/10/2019
- Monereo, C. (COOR.) (2005). *Internet y competencias básicas. Aprender a colaborar, a comunicarse, a participar, a aprender*. Barcelona, España: Graó.
- Morales, O. y Lischinsky, A. (2008). Discriminación a través de las ilustraciones de libros de texto de Enseñanza Secundaria Obligatoria en España. *Discurso & Sociedad*, 2(1), 115-150.
- Mouza, C. (2008). Learning with laptops: Implementation and outcomes in an urban, underprivileged school. *Journal of Research on Technology in Education*, (40), 447-472.
- Negroponte, N. (2000). *El mundo digital. El futuro que ha llegado*. Barcelona, España: Ediciones B.
- Osses, S. y Jaramillo, S. (2008). Metacognición: un camino para aprender a aprender. *Estudios Pedagógicos*, 34(1), 187-197.
- Parodi, G. (ED.). (2008). *Géneros Académicos y Géneros Profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Parodi, G., Ibáñez, R. y Venegas, R. (2009). El Corpus PUCV-2006 del Español: identificación y definición de los géneros discursivos académicos y profesionales. *Lingüística y Literatura*, (20), 75-101.
- Passey, D., Rogers, C., Machell, J. & McHugh, G. (2004). *The Motivational Effect of ICT on Pupils (Research report N°523)*. Lancaster, United Kingdom: Department of Educational Research Lancaster University.
- Perales, J. y Jiménez, J. (2002). Las ilustraciones en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias: análisis de libros de texto. *Enseñanza de las ciencias*, 20(3), 369-386.

- Peirce, C. (1974). *La ciencia de la semiótica*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Quiroga, L., Padilla, M., Ordoñez, S. y Fonseca, L. (2016). Efectos de diferentes tipos de entrenamiento por modelado en tareas de igualación a la muestra. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), 18-29.
- Rose, D. (2014). Analyzing pedagogic discourse: An approach from genre and register. *Functional Linguistics*, 1(11), 1-32.
- Sancho, M. (COORD.). (2006). *Tecnologías para transformar la educación*. Barcelona, España: Editorial Universidad Internacional de Andalucía.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (Ed.). (2012). *Las tecnologías digitales frente a los desafíos de una educación inclusiva en América Latina Algunos casos de buenas prácticas*. Santiago, Chile: CEPAL.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- _____. (2004). *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Torres, H. (1994). *La Comunicación Educativa: Objeto de Estudio y Áreas de trabajo*. Tesis de Maestría, UNAM-Facultad de Filosofía y Letras, México.
- Trucano, M. (2005). *Knowledge Maps: ICT in Education*. Washington, DC: Infodev/World Bank.
- Universidad Autónoma de Barcelona (2015). *El uso del audiovisual en las aulas*. Barcelona: Aula Planeta.
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología Educativa*. México: Prentice Hall.