

Humanidades digitales y educación literaria: oportunidades y retos¹

Carmen Pérez-García

Universidad de Almería, España

cpg516@ual.es

Digital humanities and literary education: opportunities and challenges

Fecha de recepción: 12.4.2021 / Fecha de aceptación: 17.12.2021

Tonos Digital, 42, 2022

RESUMEN

La *mutación cultural* promovida por el auge de las nuevas tecnologías ha desencadenado la aparición de nuevas necesidades educativas en el alumnado. Actualmente, la competencia digital y el pensamiento crítico forman parte del conjunto de destrezas imprescindibles para los jóvenes *hiperconectados* de la era digital. Además, el surgimiento de un campo de estudio interdisciplinar como las Humanidades Digitales presenta una serie de oportunidades que pueden ser aprovechadas por el sistema educativo, ya que aporta herramientas útiles que vinculan lo *digital* y lo *humanístico*. Este trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta de actividades basadas en el uso de estas herramientas para el desarrollo de la educación literaria del alumnado de las etapas educativas inferiores. De este modo, se plantean cuatro tipos de actividades: a) análisis de textos con Voyant Tools;

¹ Este trabajo ha sido desarrollado gracias a la concesión de un contrato predoctoral FPI a través del Plan Propio de Investigación y Transferencia (2019) de la Universidad de Almería.

b) análisis de términos usando Books Ngram Viewer de Google; c) cuestionarios gamificados mediante Kahoot!; y d) debates y juegos de rol con la red social Instagram. Los hallazgos de este estudio permiten comprobar el desarrollo de la competencia lecto-literaria y la competencia comunicativa, estimular el trabajo en equipo y la creatividad, y fomentar la retroalimentación entre alumno-profesor y entre pares.

Palabras clave: Humanidades Digitales; educación literaria; TIC; redes sociales; propuesta didáctica.

ABSTRACT:

The *cultural mutation* promoted by the rise of new technologies has produced new educational needs in students. Nowadays, digital competence and critical thinking are part of the essential skill set for *hyperconnected* youth in the digital age. In addition, the emergence of an interdisciplinary field of study such as Digital Humanities presents a series of opportunities for the educational system, since it provides useful tools that link the *digital* and the *humanistic*. This work aims to present a proposal of activities based on the use of these tools for the development of literary education for students at lower educational stages. Thus, four types of activities are proposed: a) text analysis with Voyant Tools; b) analysis of terms using Google Books Ngram Viewer; c) gamified questionnaires through Kahoot!; and, d) debates and role-playing games with the social network Instagram. The findings of this study allow to verify the development of literary and communicative competence, stimulate teamwork and creativity, and encourage feedback between student-teacher and among peers.

Keywords: Digital Humanities; Literary Education; ICT; Social Networks; Didactic Proposal.

1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital ha transformado el concepto de sociedad tal y como era conocido, ya que los avances de las Tecnologías de la Información

y la Comunicación han promovido nuevos modos de relación y nuevas vías para la creación y obtención de información. La denominada *era digital* se define por el predominio de la *hiperconectividad*, lo cual también ha propiciado una mutación cultural. La nueva *sociedad digital* se caracteriza, según Amo (2019, p. 22), por la cultura de la convergencia, los cambios ocasionados en el modo de producir y consumir los medios y la existencia de una *cultura participativa* (Jenkins, 2006) como modelo de interacción y participación compartida entre usuarios.

La nueva realidad configura nuevos retos sociales y nuevas necesidades educativas vinculadas a las destrezas requeridas en los ciudadanos del futuro. Un ejemplo de esos cambios sociológicos es la aparición de nuevos términos para identificar a los usuarios de este entramado digital, por ejemplo, *nativos* e *inmigrantes digitales* (Prensky, 2001), *residentes*, *visitantes* y *turistas digitales* (White y Le Cornu, 2011) o las denominaciones de distintas generaciones —*Y*, *Z*, *Alfa*— en función del criterio de edad, ya que su forma de crecer en la red ha generado horizontes de expectativa diferentes.

El formato de actuación docente más frecuente a lo largo de la historia arrastra una concepción tradicional de la enseñanza como mera exposición de contenidos teóricos por parte del docente y la recepción pasiva del alumnado. En el caso de la educación literaria, se ha producido una identificación entre *enseñar literatura* y *enseñar historia literaria* mientras el alumnado debe *memorizar* una serie de contenidos temáticos y estilísticos (Mendoza, 2004). Por tanto, se parte de un problema metodológico en el que la enseñanza equivale a un planteamiento teórico de orden historicista y una ejecución práctica de carácter formalista mediante el clásico comentario de textos. No obstante, este enfoque educativo refleja múltiples carencias, ya que no se centra en el alumno como individuo activo en el proceso de recepción de los textos ni tiene como propósito principal formar lectores críticos y autónomos, en suma, lectores competentes.

En los últimos años, el sistema educativo está modificando su metodología para intentar superar esos desafíos, lo que conlleva un incremento en el uso de las herramientas digitales aplicadas al aula. Sin

embargo, muchos centros educativos y diversos docentes mantienen su reticencia hacia el empleo de las nuevas tecnologías, por lo que las lecciones magistrales siguen predominando. Unas veces, el rechazo se debe a un desconocimiento de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), las TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) y las TEP (Tecnologías para el Empoderamiento y la Participación); otras, es el resultado de una ineficiente planificación y se atribuye a una falta de tiempo, aunque, en general, se puede constatar una deficiente formación inicial y permanente en la competencia digital docente. Como afirman Cabrera, Roza y Lloret (2019, p. 76), la presencia de «docentes analógicos» que se muestran «ciegos a los cambios que suceden en su entorno y desconectados de la realidad» puede ser muy peligrosa, dado que estos son los que se encargan de la educación de los profesionales del futuro, quienes sí deben haber desarrollado la competencia digital cuando terminen sus estudios.

Por otro lado, el emergente campo de las Humanidades Digitales (en adelante HD) ha ampliado su presencia en las instituciones educativas durante los últimos años. En este sentido, varias universidades han desarrollado cursos de especialización e, incluso, másteres dedicados a las HD. No obstante, la enseñanza de este campo parece estar reservada a la educación superior y no existe aún demasiado énfasis en la inclusión de ciertas herramientas digitales en etapas inferiores.

Este trabajo tiene como propósito principal presentar una propuesta educativa con recomendaciones acerca de las herramientas de las HD que se pueden utilizar en el aula y mostrar las oportunidades que ofrecen para mejorar ciertas competencias vinculadas a la educación literaria del alumnado, como la comprensión lectora, las habilidades de escritura y el análisis textual. Este objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- Visibilizar la disciplina de las Humanidades Digitales en el campo educativo.
- Explorar la importancia de la actualización de las competencias docentes para satisfacer las necesidades actuales del alumnado.

- Identificar los diferentes recursos tecnológicos que se pueden usar en el aula de literatura.
- Conocer los mecanismos de evaluación para este tipo de tareas digitales.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Humanidades digitales: ¿una definición?

Las Humanidades Digitales constituyen un campo de investigación en continua evolución, por lo que establecer una definición constante y unívoca resulta un ejercicio complicado debido a los márgenes difusos entre los que desempeña su actividad. El significado del término Humanidades Digitales parece incluir demasiadas materias: tecnología educativa, arte digital, *blogging*, edición, minería de datos, etc. (Ramsay, 2013).² Con frecuencia, es un área definida como una extensión de las Humanidades tradicionales, que logran reconfigurarse para la era digital y aprovechan las nuevas tecnologías en red para crear comunidades, intercambiar ideas y construir conocimiento (Spiro, 2012).

En los últimos años, las HD están incrementando su popularidad gracias a la gran cantidad de aplicaciones de bajo coste que existen en el mercado, ya que esto permite a los investigadores llevar a cabo tareas que hace pocos años se consideraban imposibles o que necesitaban un alto grado de programación (Carter, 2013). En la actualidad, existen muchas herramientas digitales usadas para comunicarse, diseñar o colaborar que pueden ser de gran utilidad a los humanistas y educadores en tareas como la investigación, la creación de contenido y la enseñanza. Matt Kirschenbaum (2012) explica que

the digital humanities today is about a scholarship (and a pedagogy) that is publicly visible in ways to which we are generally unaccustomed, a scholarship and pedagogy that are bound up with infrastructure in ways that are deeper and more explicit than we are

² Debido a las múltiples perspectivas en el área, Jason Heppler creó un sitio web que proporciona una definición distinta cada vez que se entra o se actualiza la página: <http://whatisdigitalhumanities.com/>

*generally accustomed to, a scholarship and pedagogy that are collaborative and depend on networks of people and that live an active, 24-7 life online. (p. 9)*³

En esta línea, autores como Claire Battershill y Shawna Ross (2017) definen las HD como una comunidad de investigadores y profesores interesados en el uso de la tecnología, lo cual se refleja en el empleo de técnicas humanísticas para estudiar la cultura digital y también en el uso de métodos computacionales para analizar objetos tradicionales de las Humanidades. Se podría decir que las HD constituyen «new models of scholarship and institutional units for collaborative, transdisciplinary, and computationally engaged research, teaching, and publication» (Burdick, Drucker, Lunenfeld, Presner y Schnapp, 2012, p. 122).

Las HD se presentan como un campo de estudio heterogéneo en el que se pueden encontrar varias prácticas convergentes en un mundo digital donde lo impreso no es el primer medio y donde la información circula sin interrupción. De este modo, las herramientas digitales han extendido las nociones tradicionales relacionadas con el conocimiento en las áreas de Ciencias Sociales y Humanidades. Esa interdisciplinariedad logra conectar muchas materias, estándares y metodologías propios de la investigación, pero, ante todo, destaca por la relación colaborativa que promueve. Por tanto, los investigadores denominados *humanistas digitales* también actúan como intermediarios entre los *humanistas tradicionales o analógicos* y los expertos técnicos (Spence, 2010). Para Svensson, las Humanidades Digitales, en singular,

is not a discipline, not a big tent, not a service function, not a methodological commons. Rather, it is an inclusive meeting place for the humanities and the digital, a contact zone for a range of epistemic traditions and expert competencies, and an infrastructure for empowering participants, creating scholarship of many types, building technological solutions and methodology, and curating meaningful intellectual exchange. (Svensson, 2016, p. XIII)

³ La síntesis presentada por Kirschenbaum está íntimamente relacionada con el término *cultura participativa* de Henry Jenkins (2006), quien también destaca conceptos clave en su trabajo como *inteligencia colectiva*, término que fue anteriormente desarrollado por Pierre Lévy (2004).

En definitiva, las HD han dado lugar a un nuevo colectivo que se caracteriza por las oportunidades y retos que surgen de la suma de lo *digital* y lo *humanístico*. Esta disciplina ofrece nuevas e interesantes oportunidades, como el incremento del impacto social de las Humanidades o el desarrollo de nuevas prácticas de investigación y producción del conocimiento; pero también presenta retos, por ejemplo, determinar la posición de las Humanidades en el mundo digital (Burdick et al., 2012). Por consiguiente, uno de los objetivos fundamentales de las HD hoy es

to revitalize liberal arts traditions in the electronically inflected language of the 21st century: a language in which, uprooted from its longstanding paper support, text is increasingly wedded to still and moving images as well as to sound, and supports have become increasingly mobile, open, and extensible. (Burdick et al., 2012, p. 122)

En este trabajo, las HD son consideradas una disciplina abierta en la que convergen múltiples materias humanísticas y que utiliza métodos y herramientas digitales para sus propósitos, por lo que la relación entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y las Humanidades y las Ciencias Sociales es esencial. Igualmente, las HD son definidas como un campo de estudio actual que fomenta la investigación, la creación, la colaboración y la docencia en un medio digital que destaca por su ubicuidad, rapidez y accesibilidad.

2.2 La educación en la era digital: adaptarse o fallar

Desde hace algunos años, la rápida y continua expansión del universo digital, visible en el desarrollo de una multiplicidad de aplicaciones de diversa índole, ha propiciado una serie de transformaciones sociales que atañen al campo educativo. Estos cambios se manifiestan especialmente en el caso de las nuevas generaciones, las cuales se sienten muy cómodas en la era digital porque pueden realizar diversas actividades, como aprender, comunicarse o crear, de una manera divertida, cooperativa, rápida y ubicua. Sin embargo, es indispensable que los profesores proporcionen a los

alumnos las herramientas y las destrezas necesarias para seleccionar la información válida entre toda la que existe circulando por Internet.

Uno de los objetivos de las HD consiste en descubrir e implementar las nuevas tecnologías en las disciplinas humanísticas para que los estudiantes puedan darse cuenta de que existen otros usos posibles para sus móviles, sus ordenadores o, incluso, las plataformas virtuales que suelen usar para jugar (Carter, 2013). Así pues, para participar solventemente en la sociedad del siglo XXI y desempeñar una profesión en el futuro, los estudiantes necesitan unas habilidades específicas, como la creatividad, la competencia digital, el pensamiento crítico o el trabajo en equipo (Nieveen y Plomp, 2018; Bates, 2019).

La alfabetización tradicional ha basado su práctica en el rol principal del texto escrito en las materias humanísticas. No obstante, la cultura de la convergencia de los medios está propiciando un cambio epistemológico, por lo que muchos profesores están considerando el enfoque educativo de las HD. Si se plantea como una definición básica de estas «construir conocimiento con la tecnología en el área de las Humanidades», se puede observar un cambio de perspectiva que evoluciona desde la *lectura e interpretación* hasta la *creación de un producto*. Por ende, pedir a los estudiantes que produzcan objetos culturales a través de las tecnologías digitales los lleva desde el tradicional enfoque de la *interpretación* hasta la *construcción o creación*, es decir, el alumno ejerce un rol activo en la generación de conocimiento. En consecuencia, este proceso conlleva el desarrollo de habilidades imprescindibles en la era digital, como el autoaprendizaje y el pensamiento crítico (Ozuna, 2018). Es más, el nuevo entorno digital afecta de tal modo a las necesidades educativas de los jóvenes que

it becomes less important for students to know, memorize, or recall information, and more important for them to be able to find, sort, analyze, share, discuss, critique, and create information. They need to move from being simply knowledgeable to being knowledgeable. (Wesch, 2013, p. 69)

La cantidad de información que recibimos a diario es sorprendente, pero, más que la cantidad, debemos ser conscientes de que el tipo de información es cualitativamente distinto. Esta nueva información no solo puede ser leída y criticada, sino que también puede crearse, modificarse o presentarse en otros formatos más allá del texto escrito. Además, esta revolución ha favorecido la aparición de nuevas relaciones, nuevos discursos, nuevos tipos de grupos y nuevas formas de colaboración. En efecto, en los últimos años, ha aparecido un interesante nuevo tipo de aprendizaje en la cultura popular denominado «passionate affinity-based learning» (Gee y Hayes, 2011, p. 69). Este tipo de aprendizaje sucede cuando un grupo de personas se organizan para aprender algo relacionado con un interés compartido, de ahí también la importancia del concepto *espacio de afinidad* para referirse a este nuevo escenario comunicativo promovido por el auge de las plataformas virtuales.

Asimismo, existe una relación directa con la *cultura participativa* de Henry Jenkins (2006), lo cual constituye una importante reflexión acerca del uso que los jóvenes hacen de plataformas y aplicaciones digitales en las que pueden relacionarse, crear, compartir y formar un grupo basado en intereses comunes. Por tanto, el profesorado debe estar atento a los entornos de aprendizaje informal que se están desarrollando gracias a las nuevas tecnologías e intentar vincular estas herramientas al proceso de educación formal, ya que aún está presente la denominada *brecha digital* en los centros de enseñanza.

2.3 Educación literaria con herramientas digitales

Cuando han de enfrentarse a un nuevo modelo de educación literaria en el que se van a utilizar herramientas procedentes de las HD, muchos profesores pueden plantearse algunas preguntas:

- ¿Cómo puedo enseñar literatura en la era digital integrando las herramientas ofrecidas por las nuevas tecnologías?
- ¿Qué herramientas son las más adecuadas para enseñar literatura?
- ¿Debería incorporar literatura digital en las clases?

- ¿Podría incluir redes sociales que mis alumnos utilizan fuera del aula?
- ¿Qué ventajas e inconvenientes conlleva su uso?

En primer lugar, el profesorado debe ser consciente de las alteraciones que producen las nuevas competencias requeridas en la era digital, porque estas modificaciones también les afectan. Si bien el docente sigue siendo una figura clave en el desarrollo del conocimiento de los alumnos, su rol se ha transformado.

Tradicionalmente, el profesor transmitía un conocimiento sobre historia y crítica literaria que debía ser memorizado y, de igual modo, encomendaba al alumnado la realización de comentarios de texto basados en la interpretación y plasmación de los datos anteriormente estudiados. Se trataba de una clase enteramente magistral donde el alumnado ejercía un papel de receptor pasivo. Desde hace unos años, se han desarrollado estrategias docentes que promueven una mayor participación del alumnado mediante metodologías centradas en la investigación y en el trabajo colaborativo, pero aún hoy, con más frecuencia de la deseada, el rol de la figura docente impartiendo una lección magistral frente a un alumnado pasivo y silencioso se sigue manteniendo. Por esta razón, es importante que los docentes comprendan que la evolución en el sistema educativo requiere un cambio, a su vez, en los estándares y habilidades que deben poseer. De hecho, los docentes han de preocuparse por actualizar sus conocimientos y habilidades continuamente para no quedarse desfasados, es decir, los docentes deben ser la vanguardia del sistema educativo para que este pueda avanzar al mismo ritmo que la sociedad.

Por tanto, los profesores deben ser los primeros en mantenerse formados acerca de las nuevas plataformas y aplicaciones que surgen y son utilizadas por los adolescentes. Mantener los conocimientos actualizados hoy en día es fundamental para poder formar a los estudiantes adecuadamente, ya que la competencia digital es una de las competencias fundamentales destacadas en los planes educativos internacionales.

En el caso de los profesores de literatura, también es necesario tener en cuenta los cambios que se han producido en la lectura debido a la aparición de nuevos formatos que incluyen, aparte del texto escrito, los modos visual, gestual, auditivo, etc. Estas nuevas textualidades, que suelen poseer una estructura hipertextual, deben ser valoradas en el nuevo modelo de educación literaria dirigido a los jóvenes. Milyakina (2018) expone que la multimodalidad permite presentar textos literarios de diferentes formas, desde sencillos libros electrónicos hasta entornos virtuales lúdicos, y también destaca que es necesario revisar la *jerarquía* de los diferentes formatos en los debates educativos.

El proceso de lectura ha evolucionado, por lo que la educación literaria debe reconfigurar sus bases para poder orientar a los estudiantes en este nuevo mundo de formatos digitales, no solo dominando las habilidades lectoras *tradicionales*, sino desarrollando otras competencias vinculadas a la producción, recepción y difusión de productos formados por diferentes lenguajes semióticos y definidos por una cultura participativa centrada en el contenido generado por los usuarios. Por un lado, la educación literaria debe incluir las nuevas modalidades textuales que han surgido y, por otro, debe investigar nuevas herramientas que puedan utilizarse para abordar y estudiar los textos clásicos.

La era digital propone un cambio del sistema logocéntrico a un nuevo paradigma en el que los lectores deben aprender diversos sistemas de signos para realizar una lectura completa. Esta *mutación cultural* (Amo, 2019) supone para la educación literaria afrontar nuevos retos, aunque esto debe considerarse algo positivo, ya que, como expone Koskimaa (2007, p. 182), es una clara señal de que la literatura sigue viva y buscando activamente nuevos modos de expresión. Desde una perspectiva educativa, representa una oportunidad para aumentar el valor de la literatura y despertar el interés de los estudiantes hacia ella. Para lograrlo, los docentes deben investigar cómo los estudiantes buscan y encuentran la información que necesitan, pero también cómo escriben, leen, crean y comparten contenido literario en la red.

Es evidente que Internet ha producido una revolución en la forma de relacionarnos con nuestro entorno y de nada sirve evitar una realidad que está frente a nuestros ojos. La proliferación de las nuevas tecnologías y su uso por parte de los adolescentes ha favorecido la aparición de aplicaciones y plataformas que se pueden utilizar para fomentar la lectura, y los docentes deben ser capaces de orientar su uso hacia el ámbito educativo.

Desde esta perspectiva, Rovira-Collado y Mateo (2019) estudian las posibilidades que ofrece el uso de las redes sociales para la difusión de la literatura y el desarrollo de la educación literaria. Estos autores se centran en la existencia de grupos de personas en las redes sociales que comparten intereses vinculados a la lectura y los libros. Además, presentan el uso de plataformas como Facebook, Twitter o Instagram para promover la lectura y desarrollar diversas competencias literarias, por ejemplo, la comprensión lectora.

Estas redes sociales también han impulsado la lectura de literatura infantil y juvenil gracias a la interacción y la creación de *comunidades virtuales de lectura* que han transformado el modo de leer y de relacionarse con los libros, de manera que la lectura ha dejado de considerarse un acto individual, solitario y silencioso (Lluch, 2017). En este contexto, debemos mencionar la presencia de *influencers* que hablan de libros: primero, los blogueros literarios; a continuación, los tuiteros y los *booktubers* —hacen vídeos sobre lecturas y libros—; y, más recientemente, los *bookstagrammers* —el equivalente a los *booktubers* en Instagram—, que son *microcelebridades* que suben fotos de sus libros y hacen vídeos cortos sobre literatura, reseñas de libros, nuevas adquisiciones, etc. En consecuencia, estas redes sociales no son solo un medio de entretenimiento, sino que también actúan como una gran representación de la *Lectura Social* y pueden utilizarse como una herramienta para mejorar la competencia lecto-literaria de los estudiantes (Rovira-Collado y Mateo, 2019, p. 21).

3. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Algunos autores han desarrollado propuestas educativas relacionadas con las herramientas que brinda el campo de las Humanidades Digitales o han descrito de manera extensa diferentes aplicaciones y plataformas que pueden ser utilizadas para el análisis textual, la práctica de la escritura o la estimulación de la creatividad. Sin embargo, la mayoría de las propuestas basadas en el uso de herramientas de HD están dirigidas a alumnado universitario. Esto se debe principalmente al hecho de que muchas universidades han creado títulos específicos enfocados en el campo de las HD. Por el contrario, son pocos los autores que se han ocupado del uso de estas herramientas en Educación Primaria o Secundaria.

Ciertamente, en los últimos años ha aumentado el uso de recursos digitales en los centros educativos, pero aún predominan las lecciones magistrales, por lo que el desarrollo de actividades basadas en el uso de las nuevas tecnologías queda relegado a un segundo plano. El *contenido* que se enseña sigue superando a la *forma* en que se hace.

Las HD ofrecen muchas herramientas que se pueden utilizar para enseñar literatura que implican diferentes niveles de dificultad en su uso. Por ejemplo, Neary (2014) propone una actividad de creación de *booktrailers*⁴ para reforzar la lectura y la escritura con audio y vídeo en estudiantes de edades comprendidas entre los 15 y los 18 años. Para esta actividad, recomienda programas como Movie Maker, PhotoStory, iMovie or Animoto. La creación de *booktrailers* puede ser interesante en el aula de literatura, ya que ayuda a potenciar habilidades como la creatividad y el pensamiento crítico.

Otro ejemplo sería el de Abshire, Cummings, Mason y Abernathy (2014) que ofrecen una serie de actividades con herramientas como

⁴ Los *booktrailers* son paratextos o epitextos, esto es, elementos auxiliares en formato de vídeo que se usan para promocionar un libro y que pueden ser creados por editoriales, instituciones, lectores o autores. Se dirigen a una *audiencia interactiva*, según la terminología de Jenkins, que navega por las redes sociales y está familiarizada con los formatos multimodales (Lluch, Tabernero-Sala y Calvo-Valios, 2015).

Wordle⁵ y Audacity⁶. Del mismo modo, recomiendan el uso de los blogs para la comprensión de diferentes formatos textuales.

3.1 Diseño de actividades

En esta sección, se plantea una propuesta de actividades que se pueden llevar a cabo en el aula de diferentes etapas educativas, aunque se ha ideado tomando como ejemplo los cursos superiores de Educación Secundaria. En todo caso, el profesorado debe investigar y escoger los recursos que más se adecuen a su alumnado, por lo que el nivel de profundización y dificultad puede variar.

El primer paso de esta propuesta consiste en crear una página web que actúe como un repositorio en el que almacenar enlaces, materiales útiles para las clases, la guía docente y las creaciones del alumnado. Asimismo, sería conveniente realizar un recorrido por la web durante la primera clase del curso para explicar el funcionamiento de la página y los contenidos que alberga.

El sitio web puede crearse con diversas plataformas, por ejemplo, WordPress, Blogger, Wix, Weebly o Wiki, pero la más famosa y fácil de usar quizás sea Blogger, ya que una gran cantidad de personas tiene una cuenta de Google. También se pueden emplear otros recursos digitales interesantes como Dropbox o Google Drive para compartir archivos y se pueden crear documentos con Google Sheets y Google Docs para trabajar de forma colaborativa. En realidad, si la edad de los alumnos lo permite, sería aconsejable enseñarles algunos aspectos básicos sobre cómo crear una cuenta de Google o cómo elaborar un documento en Google Drive. Esta es una buena manera de comenzar a usar herramientas digitales, dado que la creación de una cuenta de Google ofrece acceso a varios recursos con múltiples funciones que son utilizados por millones de personas y muchas instituciones educativas en todo el mundo.

⁵ Wordle es una herramienta que permite crear una infografía con la forma de una nube de palabras que sirve para representar las palabras de un texto según su frecuencia de aparición.

⁶ Audacity es un software gratuito de edición de audio y grabación de sonido.

Por otro lado, se deben tener en cuenta algunas cuestiones trascendentes, como la seguridad, la igualdad y el anonimato, especialmente si se trata de alumnos menores de edad. Nunca se debe exponer información personal del alumnado y se han de explicar los mecanismos de citación de fuentes de información para enseñarles a respetar la propiedad intelectual y evitar el plagio. Estos aspectos introductorios son más importantes de lo que parecen, porque, aunque no se esté impartiendo un contenido propiamente teórico, se desarrollan destrezas que pueden ser útiles para el alumnado en la realización de múltiples tareas, con lo cual el profesor actúa como un verdadero guía en su proceso de aprendizaje (Boggs, 2013).

A continuación, se muestran diferentes tipos de actividades que se pueden realizar en el aula de literatura atendiendo a una posible aplicación en distintas etapas educativas. Primordialmente, los objetivos de estas actividades incluyen:

- Identificar los autores estudiados en el tema y sus trabajos más representativos.
- Distinguir las principales características estilísticas (símbolos, métrica y recursos literarios).
- Utilizar correcta y adecuadamente el idioma para producir y comprender textos orales, escritos y multimodales.
- Mejorar la competencia comunicativa a través de la lectura.
- Fomentar el pensamiento crítico.
- Incentivar el gusto por la literatura y el hábito lector.
- Desarrollar un uso responsable de las TIC.

Se presentan cuatro tipos de ejercicios cuyo contenido se basa en el uso de herramientas digitales: 1) análisis de texto con plataformas como Wordle o Voyant; 2) análisis de palabras desde una perspectiva histórica y comparativa utilizando Ngram Viewer de Google; 3) formularios digitales y cuestionarios para comprobar la adquisición de conocimientos mediante plataformas de aprendizaje basadas en gamificación, como Kahoot!, o

propuestas relacionadas con el *escape room* educativo; y 4) estudio de textos literarios a través del uso de redes sociales, incluyendo debates y juegos de rol.

3.1.1 Actividad 1: Análisis de texto

Los análisis textuales pueden complementarse con la elaboración de nubes de palabras, dado que se aprecia una relación entre estas y la construcción de conocimiento de manera significativa mediante el trazado de una compleja red de ideas y conceptos en continua expansión. Battershill y Ross (2017) recomiendan este ejercicio para una temporización de unos diez minutos de clase. Para su realización, el alumno copia un fragmento de texto o un texto completo y lo pega en el generador de nubes de palabras e, instantáneamente, la página web produce una representación de las palabras según su frecuencia en el texto, de modo que la herramienta se encarga de contar las palabras más usadas y dibuja una forma bidimensional en la que las palabras más frecuentes aparecen con una fuente más grande y, según va disminuyendo la frecuencia de aparición en el texto, la fuente va siendo cada vez más pequeña.

Esta actividad se puede llevar a cabo de varias formas: los alumnos pueden elegir un texto para generar una nube de palabras o el profesor es quien produce la nube de palabras y estimula la reflexión del alumnado acerca de los hallazgos que sugiere. Asimismo, el texto analizado puede ser una producción de los alumnos, lo cual incentivaría su capacidad autocrítica y ayudaría a mejorar sus mecanismos expresivos.

Para la realización de esta actividad se pueden utilizar muchas plataformas, pero en el caso del ejemplo presentado se optó por Voyant, ya que se puede usar online y admite distintos formatos de archivo, por ejemplo, HTML, Microsoft Word, PDF o RTF. En la FIGURA 1 se muestra la nube de palabras con los 55 términos más frecuentes en la versión didáctica online del *Cantar de Mio Cid*, editada por Timoteo Riaño Rodríguez y M^a. Carmen Gutiérrez Aja (2007) y obtenida de la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Este ejemplo presenta un análisis simple copiando y pegando el

FIGURA 2. Lista con los términos más frecuentes del *Cantar de Mio Cid*. Fuente: Sinclair y Rockwell, 2021b

Esta plataforma resulta muy útil no solo para estimular las habilidades interpretativas del alumnado, sino también para mejorar su escritura, su pensamiento crítico, su capacidad de análisis y su creatividad. Otras funciones de Voyant permiten establecer vínculos entre los términos, crear gráficos y árboles de palabras o dibujar tablas con las distintas colocaciones de las palabras del texto. Incluso, la plataforma ha incluido algunas herramientas experimentales como DreamScape, con la que intentan trazar una representación geoespacial⁷ del texto analizado, de modo que la plataforma identifica los lugares mencionados en el texto y establece patrones entre ellos. En la FIGURA 3 se puede visualizar una captura del funcionamiento de esta herramienta a partir de la creación de un texto sencillo con nombres de lugares elegidos al azar: «Primero, Almería. Luego, fuimos a Tokio y a Nueva York. Nos pasamos por Barranquilla y después viajamos a Atenas.»

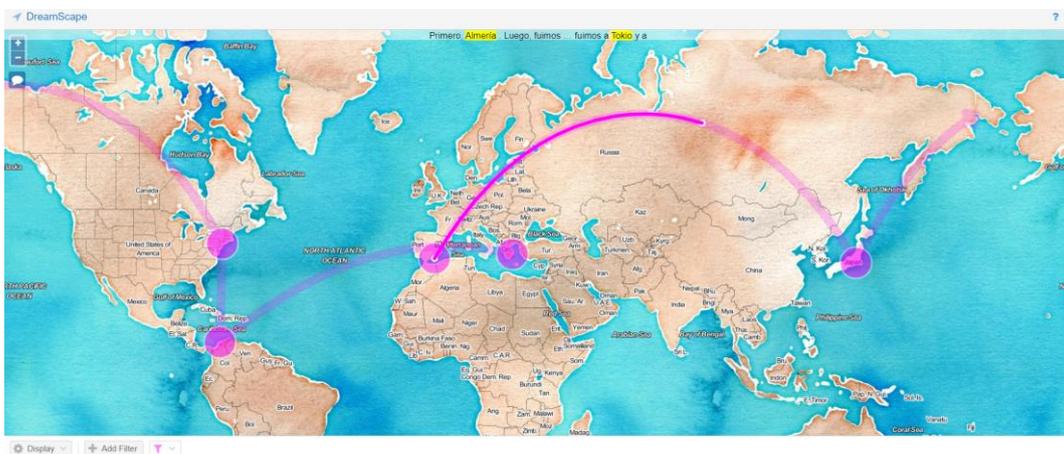


FIGURA 3. Vista de la herramienta DreamScape. Fuente: Sinclair y Rockwell, 2021c

⁷ En relación con la representación geoespacial de los textos literarios, en la Universidad de Almería se ha creado recientemente un grupo de innovación docente con un proyecto titulado «Cartografías literarias y audiovisuales: la geolocalización como herramienta motivadora para la construcción de los espacios de ficción en las asignaturas de Literatura (GALDOS)» (bienio 2021-2022) que se centra en el análisis y creación de itinerarios y paisajes lectores.

3.1.2 Actividad 2: Visor de N-gram

Otra actividad interesante es el análisis con el visor Ngram de Google, el cual permite ver con qué frecuencia se usó una palabra en un determinado momento histórico. Para ello, esta plataforma analiza el uso del término en el gran corpus de texto de la base de datos Google Books. Esta característica nos puede ser de utilidad a la hora de comparar el empleo de dos o más términos a lo largo del tiempo. Por ejemplo, se puede pedir a los alumnos que elijan varias palabras de un tema para contrastar cómo han sido tratadas en distintas épocas o se puede ofrecer un *n-gram* y dirigir un debate con toda la clase en el que se discuta —con planteamientos teóricos vistos en el aula— por qué aumenta o disminuye la presencia de ese término en los textos según cada época.

Como ejemplo se ha elegido el nombre de varios autores clásicos de la literatura española para comparar cómo han sido tratados diacrónicamente en la bibliografía existente (FIGURA 4). Los autores escogidos han sido: Cervantes, Quevedo, Lope de Vega y Góngora. Su funcionamiento es simple: se pone la palabra en la barra de búsqueda de la web y se hace clic en «Buscar». La plataforma crea inmediatamente un gráfico que muestra el uso diacrónico que se ha hecho del término deseado.

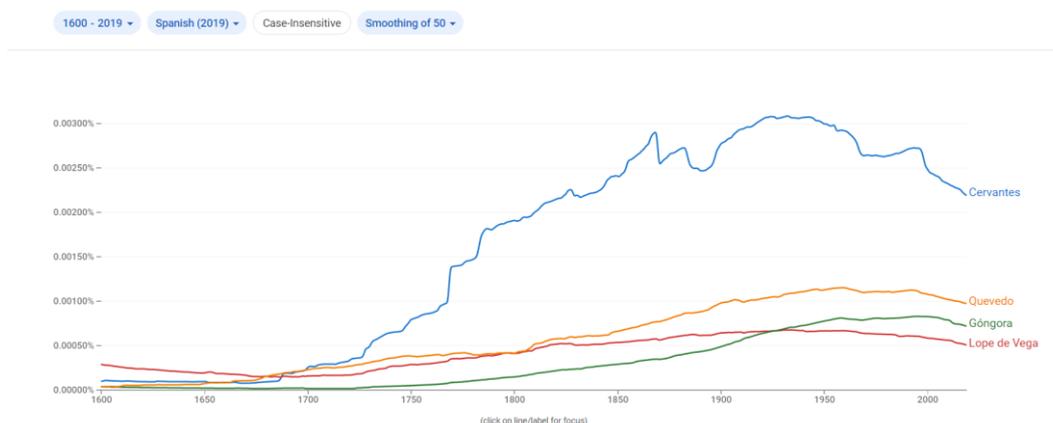


FIGURA 4. Análisis de N-gram de los términos. Fuente: Books Ngram Viewer de Google, 2021

El análisis de *n-gram* puede servirnos para comparar el uso de diferentes palabras en la literatura, por lo que es una buena forma de entender los periodos literarios. Esta herramienta es útil para estimular la

curiosidad de los estudiantes por temas literarios y lingüísticos, y también para desarrollar su competencia literaria, ya que desde el uso del visor Ngram se pueden realizar otras actividades, como investigar una obra o cierto autor para comprender su impacto en la historia de la disciplina.

3.1.3 Actividad 3: Formularios digitales y cuestionarios

Una opción para hacer las clases más dinámicas puede ser incluir formularios digitales o cuestionarios. Estos pueden usarse al principio de la unidad para valorar los conocimientos previos de los alumnos sobre la materia o al final para comprobar lo aprendido.

Con respecto a las plataformas que se pueden emplear para su creación, existen varias alternativas: SurveyMonkey, Doodle, Google Forms, etc. No obstante, una elección más divertida para los estudiantes que se está aprovechando bastante en los últimos años es la constituida por las plataformas de aprendizaje basadas en juegos, como Kahoot! o los más recientes *escape rooms* educativos. De hecho, este tipo de plataformas suponen una gran oportunidad para el docente que pretenda gamificar sus clases.

Kahoot! es una plataforma que permite crear cuestionarios que los estudiantes pueden responder en sus teléfonos móviles u ordenadores en tiempo real como si se tratara de un juego competitivo. Esta plataforma ofrece muchas posibilidades de enseñanza, incluido el aprendizaje a distancia mediante la organización de un *kahoot* en vivo a través de videoconferencia o jugando presencialmente en el aula. Además, Kahoot! ofrece la oportunidad de crear cuestionarios desde una cuenta de estudiante, por lo que se fomenta el aprendizaje entre pares y la creatividad del alumnado.

Después de haber creado una cuenta, se pueden elaborar juegos desde cero usando un banco de preguntas y también se ofrece la posibilidad de utilizar juegos existentes. Para la creación total de los juegos, la plataforma permite al usuario elaborar varias diapositivas con diferentes preguntas eligiendo las opciones de la página o descargar la plantilla que ofrecen como archivo .xlsx, completarla y cargarla en la página de Kahoot!.

Del mismo modo, la plataforma permite personalizar el fondo eligiendo entre importar una imagen de una biblioteca con imágenes, cargar una foto desde el ordenador propio o usar un vídeo de YouTube pegando el enlace. Otras opciones personalizables son el límite de tiempo para responder las preguntas, que varía de 5 a 240 segundos, la cantidad de puntos por respuesta correcta y las opciones de respuesta (única o múltiple).

Cuando finaliza la creación del *kahoot*, el usuario puede elegir varias opciones de juego como *modo clásico* o *modo de equipo*. En el modo clásico, cada estudiante juega con un dispositivo y, en el modo de equipo, varios estudiantes juegan con dispositivos compartidos. Posteriormente, el *kahoot* obtiene un código PIN específico para jugar, con lo que los usuarios pueden unirse con un apodo en la aplicación para móviles de Kahoot! o mediante un enlace web (www.kahoot.it) para jugar en ordenadores (FIGURA 5).

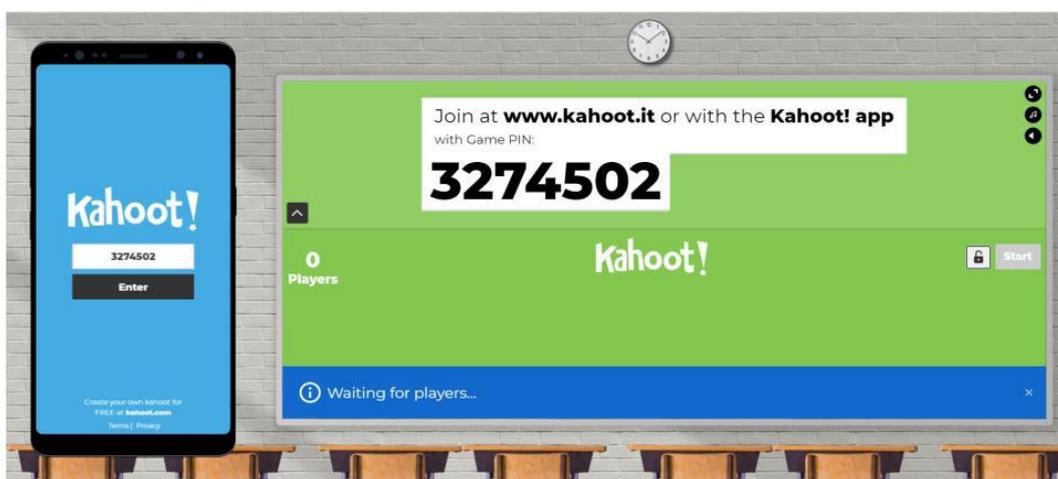


FIGURA 5. Cómo unirse a un juego en Kahoot!. Fuente: Kahoot!

La siguiente imagen (FIGURA 6) representa un posible uso para enseñar literatura y evaluar la adquisición de conocimientos. La plataforma ofrece un modo de respuesta muy visual, ya que cada opción tiene un color (rojo, azul, amarillo y verde) y una figura geométrica (triángulo, rombo, círculo y cuadrado). Igualmente, el hecho de que al final la puntuación obtenida se represente como un podio lo hace divertido y también estimula que los estudiantes quieran esforzarse más debido a la competencia entre jugadores.

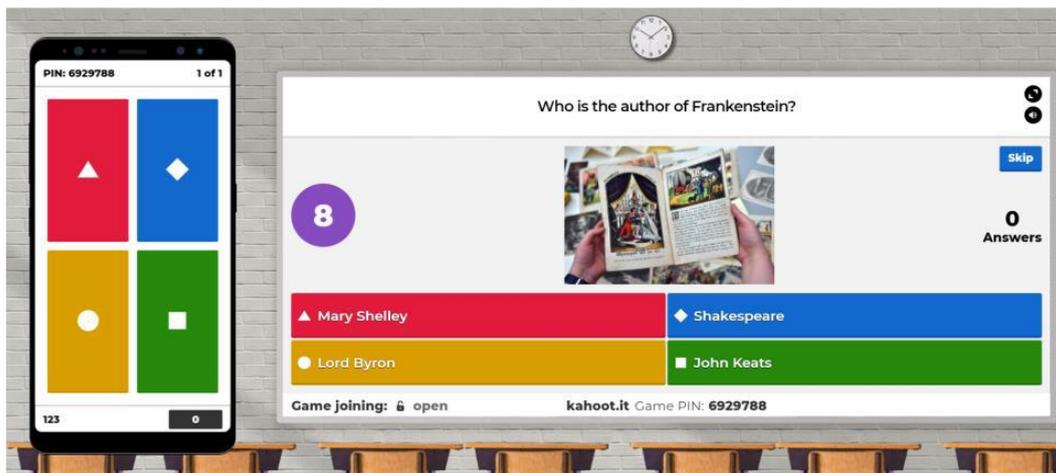


FIGURA 6. Ejemplo de uso. Fuente: Kahoot!

3.1.4 Actividad 4: Juegos de rol y debates en redes sociales

Una actividad innovadora consiste en la formulación de un juego de roles de personajes o un debate a través de las redes sociales. Muchos profesores están experimentando con el uso educativo de las redes sociales y se están dando cuenta de su gran potencial. Sin embargo, todavía son pocos los docentes que asumen el reto de llevarlo a cabo en el aula. La mayoría de las propuestas se están elaborando en la universidad, pero no debemos olvidar que es necesario enseñar a los menores a hacer un uso crítico y responsable de Internet y de plataformas digitales como las redes sociales, porque muchos las usan a diario sin conocer sus riesgos y beneficios.

Algunos docentes son reticentes a la inclusión de las redes sociales en el proceso educativo, pues alegan que estos medios solo sirven para el entretenimiento y que distraen a los estudiantes. Con todo, estudios recientes han demostrado que el uso de las nuevas tecnologías resulta motivador para los estudiantes y consigue mejoras en su proceso de aprendizaje siempre que las actividades se expliquen correctamente y se realicen de forma adecuada.

Según Battershill y Ross (2017), los ejercicios basados en juegos de rol y los debates en clase son formas divertidas de incorporar las plataformas digitales en el aula. Algunas redes sociales habitualmente

recomendadas son Twitter o Facebook, pero también podemos utilizar otras más recientes como Instagram, en la que los alumnos pueden crearse un perfil propio a partir de los 14 años.

Un ejercicio interesante podría ser pedirles a los alumnos que hagan un juego de rol interpretando los personajes de una obra que deben leer en clase o que realicen un debate sobre un poema o un libro en el que hayan trabajado. Estos ejercicios profundizan su conocimiento sobre la unidad y también estimulan el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, la creatividad y, por supuesto, la competencia digital.

Para su realización, hemos optado por la plataforma Instagram por ser una de las redes sociales actuales con mayor crecimiento. Su finalidad principal es compartir fotos y vídeos, pero, además, permite vincular el contenido con otras plataformas como Facebook, Twitter o Tumblr.

Rovilla-Collado y Mateo (2019) destacan en esta plataforma que, aunque el elemento central de la publicación es la imagen, ha proliferado el uso de los *hashtags*. Como resultado, se pueden encontrar más de 57 millones de publicaciones relacionadas con el *hashtag #bookstagram*, muchas de las cuales tratan sobre literatura infantil y juvenil. Luego, Instagram representa una gran oportunidad para fomentar la lectura, porque es una red social en la que se están desarrollando *comunidades virtuales de lectura* fuera del ámbito académico.

Con respecto al posible uso educativo, los profesores podrían crear una cuenta para subir imágenes de un libro o fragmentos de texto y luego dejar preguntas en la descripción. Así pues, los alumnos deberían responder las preguntas sobre el texto en diferentes comentarios con sus propios perfiles creados para la asignatura (Pérez-García, 2021).

Al mismo tiempo, existe un interesante apartado en esta red social denominado Instagram TV (IGTV) en el que los usuarios pueden subir vídeos de entre 1 y 60 minutos de duración. Esta sección podría usarse para que los estudiantes realicen cortos en los que interpreten un personaje de una de las obras discutidas en clase, para hacer un pequeño recital de poesía o para realizar una presentación oral de una tarea.

En esta actividad se mejoraría tanto la competencia digital como la comunicativa. No solo se potenciaría su habilidad lectora, ya que los alumnos tendrían que leer previamente los textos literarios y prepararlos, sino que también perfeccionaría la expresión oral. Además, esta actividad fomenta el proceso de retroalimentación entre el docente y los alumnos, y también entre pares, pues cuando un alumno presenta una obra, representa un personaje o recita un poema, los demás compañeros pueden dejar comentarios al respecto.

3.2 Cómo evaluar

La evaluación puede llegar a ser un tema controvertido cuando se trata de actividades desarrolladas con herramientas digitales. ¿Cómo se ha de calificar una tarea realizada con las nuevas tecnologías? Tradicionalmente, el instrumento más utilizado para establecer una calificación ha sido el examen escrito en el que se puntúan los diferentes ejercicios para que el resultado total pueda arrojar una cantidad numérica. No obstante, este instrumento no revela cómo ha sido el *proceso* de aprendizaje, ya que solo refleja un *resultado* final.

Como en otro tipo de actividades, la evaluación del aprendizaje del alumno debe realizarse utilizando diferentes instrumentos y dependiendo de si se trata de una actividad al inicio de la unidad, una actividad de desarrollo o de repaso. Algunos instrumentos de evaluación son: la observación directa, el análisis de actividades, las autoevaluaciones, los comentarios críticos, etc.

Una herramienta de evaluación muy común para corregir actividades desarrolladas con herramientas digitales son las rúbricas, porque muestran al alumnado la valoración del proceso de aprendizaje. El objetivo fundamental de este tipo de tareas es que el alumnado sea capaz de reflexionar críticamente sobre el contenido y las herramientas utilizadas, pero, sobre todo, que sea consciente de su propio proceso de aprendizaje. De nada vale la memorización a corto plazo de unos contenidos teóricos para rellenar un cuestionario y a la semana siguiente no acordarse de lo estudiado. Así, mediante actividades en las que el alumno ejerce un papel

activo en la creación de conocimiento, se puede desarrollar la competencia para aprender a aprender (CPAA) y la evaluación tiene que ser un reflejo de ese proceso de descubrimiento y autoaprendizaje.

Las rúbricas son pautas formales que suelen tener la forma de una tabla con criterios específicos de evaluación y grado de éxito. Se pueden encontrar criterios con etiquetas que indiquen el nivel de desempeño o logro, como «excelente» e «insuficiente», o una escala numérica de 0 a 4. Hay varios tipos de rúbricas, como las holísticas y las analíticas. Las primeras (TABLA 1) incluyen una descripción del desempeño global del alumno en la realización de una tarea sin especificar los diferentes elementos que la constituyen y relacionan esta descripción con un determinado grado de éxito; las segundas (TABLA 2) desglosan una tarea en varios ítems e incluyen una escala valorativa del grado de éxito en la ejecución de cada ítem, de modo que se establece una gradación — cualitativa (ej. «Excelente»), cuantitativa (ej. «1 punto») o mixta (ej. «Excelente 4 puntos») — para cada criterio específico.

Grado de éxito	Descripción
4	Se evidencia una comprensión total del tema. Ha incluido todos los elementos requeridos en la tarea.
3	Se evidencia una comprensión general del tema. Ha incluido una gran cantidad de los elementos requeridos en la tarea.
2	Se evidencia poca comprensión del tema. Ha realizado la actividad pero no incluye todos los elementos requeridos.
1	No se comprende el tema. La actividad realizada no incluye los elementos requeridos.

TABLA 1. Rúbrica holística. Fuente: Elaboración propia

Criterios Ítems	Grado de éxito			
	Sobresaliente (3)	Notable (2)	Aprobado (1)	Insuficiente (0)
Interpretación de resultados	La interpretación es original y está sólidamente fundamentada.	La interpretación está respaldada por los datos.	La interpretación es correcta, pero mejorable.	La interpretación no se corresponde con los datos o se ha realizado un uso incorrecto de las herramientas.
Presentación	La información es relevante, se respeta la ortografía y la exposición es original.	La información es relevante y se respeta la ortografía.	La información es adecuada. Contiene algunas faltas ortográficas.	La información no es relevante, hay múltiples faltas de ortografía y la exposición es inadecuada.

TABLA 2. Rúbrica analítica. Fuente: Elaboración propia

En suma, el profesorado debe explicar los criterios de evaluación al inicio de cada unidad para lograr los objetivos de aprendizaje y debe decidir qué porcentaje de la evaluación representará, por un lado, el uso de las herramientas digitales y, por otro, el contenido teórico del tema.

4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Este trabajo ha ofrecido una aproximación al campo de las Humanidades Digitales mediante la elaboración de una propuesta de actividades basadas en la utilización de recursos digitales con el fin de desarrollar la educación literaria del alumnado. Para lograr este objetivo, se ha revisado un amplio corpus bibliográfico sobre la definición e historia de las HD y el papel de la educación en el siglo XXI.

Como han mostrado los hallazgos de este trabajo, es difícil establecer una definición precisa de las HD. No obstante, en este estudio se han considerado como una nueva disciplina caracterizada por su apertura y la utilización de métodos y herramientas digitales aplicados al estudio de distintas materias humanísticas. Igualmente, se coincide con Rodríguez-Ortega (2019) en que las HD ayudan al desarrollo de una conciencia crítica acerca de diversos problemas —sociales, económicos, culturales, políticos, etc.— relacionados con el mundo *hiperconectado* e *hipertecnologizado* en que vivimos.

Este mundo digitalizado nos conduce a nuevas necesidades educativas, con lo que el currículo debe adaptarse y mostrar un equilibrio entre las habilidades que han sido tradicionalmente enseñadas y las que se consideran esenciales para la sociedad actual y futura. Para ello, coincidimos en que uno de los modelos educativos más adecuados es la *educomunicación* (Barbas, 2012; Rodrigo-Cano, De-Casas-Moreno y Aguaded, 2018) basada en la integración de actividades que promuevan el aprendizaje del alumnado a través del uso de tecnologías digitales y que se centren en la adquisición y la generación de conocimiento a partir de procesos colaborativos.

En este momento, la situación educativa desencadenada por el surgimiento de la pandemia de COVID-19 ha demostrado que la transformación educativa no se ha materializado y que todavía no estamos del todo preparados para afrontar una situación en la que las herramientas digitales deben ser utilizadas de forma generalizada. Por ese motivo, este estudio incide en el necesario desarrollo de la competencia digital del profesorado para lograr una aplicación fructífera en el aula.

Las actividades propuestas se basan en varios temas: análisis textual, comprensión lectora, competencia comunicativa, habilidades de escritura, creatividad y pensamiento crítico. Como línea general, se ha destacado la necesidad de que los profesores dediquen el tiempo suficiente a explicar el desarrollo de las actividades y el uso de las plataformas sin miedo a perder tiempo. En ocasiones, la máxima preocupación de algunos docentes consiste en impartir todo el temario y no se presta la suficiente atención a la manera en que se enseña ese contenido teórico, lo cual constituye un error frecuente.

Los tiempos están cambiando y la educación debe adaptarse al ritmo de la sociedad. La inclusión de las nuevas tecnologías en nuestro día a día es un hecho, por lo que el alumnado requiere saber utilizarlas de forma crítica y responsable. De hecho, investigaciones recientes destacan la necesidad de enseñar ciencias de la computación como parte del currículo básico, ya que ejercitan habilidades como la creatividad, la resolución de problemas y la colaboración (Partovi, 2020).

Las nuevas generaciones manejan aplicaciones y plataformas digitales todos los días en contextos personales e informales, nos guste o no, por lo que es necesario enseñar a los alumnos a utilizarlas de forma adecuada e implementar su uso en situaciones formales de aprendizaje. De hecho, se ha verificado que muchas de estas herramientas se pueden utilizar para enseñar contenidos teóricos de una forma más atractiva para los jóvenes. Este es el caso de las herramientas digitales que hemos presentado en esta propuesta. Por último, las Humanidades Digitales nos brindan herramientas para enseñar disciplinas humanísticas y eso es lo que nos interesa, que las Humanidades nunca dejen de transmitirse y que sean

de interés para las nuevas generaciones, aunque tengan nuevos nombres, como *nativos digitales*, *millennials* o *Generación Z*.

BIBLIOGRAFÍA

- Abshire, S. R., Cummings, C. D., Mason, D. R. y Abernathy, L. K. (2014). Building Literacy with Popular Web 2.0 Tools. En M. Gura (Ed.), *Teaching Literacy in the Digital Age: Inspiration for All Levels and Literacies* (pp.149-164). La Vergne: International Society for Technology in Education. Recuperado el 15 de julio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2284950245/E0B37646F7694628PQ/>
- Amo, J. M. (2019). La mutación cultural: estudios sobre lectura digital. En J. M. Amo (Ed.), *Nuevos modos de lectura en la era digital* (pp. 15-40). Madrid: Síntesis.
- Barbas, A. (2012). Educomunicación: desarrollo, enfoques y desafíos en un mundo interconectado. *Foro de Educación*, 10(14), 157-175. Recuperado el 20 de enero de 2021, de <https://www.forodeeducacion.com/ojs/index.php/fde/article/view/22>
- Bates, A. W. (2019). *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. BCcampus. Recuperado el 20 de abril de 2020, de <https://opentextbc.ca/teachinginadigitalage/front-matter/scenario-a/>
- Battershill, C. y Ross, S. (2017). *Using Digital Humanities in the Classroom*. Londres: Bloomsbury Publishing.
- Boggs, J. (2013). Three Roles for Teaching Using Technology. En D. J. Cohen y T. Scheinfeldt (Eds.), *Hacking the Academy: New Approaches to Scholarship and Teaching from Digital Humanities* (80-86). Michigan: University of Michigan Press. Recuperado el 27 de mayo de 2020, de Project Muse: <http://doi.org/10.1353/book.22907>
- Burdick, A., Drucker, J., Lunenfeld, P., Presner, T. y Schnapp, J. (2012). *Digital Humanities*. Cambridge: MIT Press. Recuperado el 2 de junio

de 2020, de ProQuest Ebook Central:
<https://search.proquest.com/docview/2131943928/>

Cabrera, M., Poza, J. L. y Lloret, N. (2019). Docentes: mutación o extinción. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 112, 74-79. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-analisis-marga-cabrera-nuria-lloret-jose-luis-poza-docentes-mutacion-o-extincion/>

Carter, B. (2013). *Digital Humanities: Current Perspective, Practices, and Research*. Bingley: Emerald Publishing Limited. Recuperado el 3 de junio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2132036872/>

Gee, J. P. y Hayes, E. R. (2011). *Language and Learning in the Digital Age*. London: Taylor & Francis Group. Recuperado el 20 de junio de 2020, de Proquest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2131959966/7880C5939E074F29PQ/>

Google (2021). Visualización del análisis de N-gram. *Books Ngram Viewer*. Recuperado de https://books.google.com/ngrams/graph?content=Cervantes%2CLope+de+Vega%2CG%C3%B3ngora%2CQuevedo&year_start=1600&year_end=2019&corpus=32&smoothing=50

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York: New York University Press.

Kirschenbaum, M. (2012). What Is Digital Humanities and What's It Doing in English Departments? En M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 3-11). Minnesota: University of Minnesota Press. Recuperado el 4 de junio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2132060505/>

Koskimaa, R. (2007). Cybertext Challenge: Teaching Literature in the Digital World. *Arts and Humanities in Higher Education*, 6(2), 169-185. Recuperado el 5 de julio de 2020, de Sage Publications: <https://doi.org/10.1177/1474022207076826>

- Lévy, P. (2004). *Inteligencia colectiva: por una antropología del ciberespacio*. Washington: Organización Panamericana de la Salud.
- Lluch, G. (2017). Los jóvenes y adolescentes comparten la lectura. En F. Cruces (Dir.), *¿Cómo leemos en la sociedad digital? Lectores, booktubers y prosumidores* (31-51). Madrid: Editorial Ariel, Fundación Telefónica.
- Lluch, G., Tabernero-Sala, R. y Calvo-Valios, V. (2015). Epitextos virtuales públicos como herramientas para la difusión del libro. *El profesional de la información*, 24(6), 797-804. Recuperado el 5 de abril de 2021, de <https://doi.org/10.3145/epi.2015.nov.11>
- Mendoza, A. (2004). *La educación literaria: bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Milyakina, A. (2018). Rethinking literary education in the digital age. *Sign Systems Studies*, 46(4), 569-589. Recuperado el 20 de marzo de 2020, de <https://doi.org/10.12697/SSS.2018.46.4.08>
- Neary, B. J. (2014). Student-Created Digital Book Trailers. En M. Gura (Ed.), *Teaching Literacy in the Digital Age: Inspiration for All Levels and Literacies* (pp. 29-39). La Vergne: International Society for Technology in Education. Recuperado el 15 de julio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2284950245/E0B37646F7694628PQ/>
- Nieveen, N. y Plomp, T. (2018). Curricular and Implementation Challenges in Introducing Twenty-First Century Skills in Education. En E. Care, P. Griffin y M. Wilson (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 259-276). <https://doi.org/10.1007/978-3-319-65368-6>
- Ozuna, M. (2018). Docencia Universitaria. Prosumidores en la Cultura Digital. En I. Galina et al. (Coords.), *Humanidades Digitales: Edición, Literatura y Arte* (pp. 225-249). México: Bonilla Artiga Editores.
- Partovi, H. (2020). Las escuelas deben enseñar el currículo del futuro, no del pasado. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 114, 62-69. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de

<https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-114-cuaderno-central-yo-alumno-educacion-hadi-partovi-las-escuelas-deben-enseñar-el-curriculo-del-futuro-no-del-pasado/>

Pérez-García, C. (2021). Las redes sociales en el aula: Instagram y las poetas uruguayas de la generación del 45. En R. Fernández (Ed.), *La enseñanza de la Literatura Hispanoamericana: nuevas líneas de investigación e innovación didáctica* (pp. 136-152). Almería: Editorial Universidad de Almería.

Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5), MCB University Press. Recuperado el 10 de febrero de 2020, de www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf

Ramsay, S. (2013). Who's In and Who's Out. En M. Terras, J. Nyhan y E. Vanhoutte (Eds.), *Defining Digital Humanities: A Reader* (pp. 239-241). Surrey: Taylor & Francis Group. Recuperado el 5 de junio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2131409169/>

Riaño, T. y Gutiérrez, M. C. (Eds.) (2007). *Texto modernizado del Cantar de Mio Cid*. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmcqf960>

Rodrigo-Cano, D., De-Casas-Moreno, P. y Aguaded, I. (2018). El rol del docente universitario y su implicación ante las humanidades digitales. *index.Comunicación*, 8(2), 13-31. Recuperado el 25 de marzo de 2021, de <https://journals.sfu.ca/indexcomunicacion/index.php/indexcomunicacion/article/view/372>

Rodríguez-Ortega, N. (2019). Humanidades digitales, poshumanidad y neohumanismo. *Telos: Cuadernos de comunicación e innovación*, 112, 58-65. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de <https://telos.fundaciontelefonica.com/telos-112-cuaderno-central->

[humanidades-en-un-mundo-stem-nuria-rodriguez-humanidades-digitales-poshumanidad-y-neohumanismo/](#)

Rovira-Collado, J. y Mateo, C. (2019). Social Networks for Reading as a New Literary Training Space. En D. Escandell y J. Rovira-Collado (Eds.), *Current Perspective on Literary Reading* (20-33). Recuperado el 19 de junio de 2020, de John Benjamins Publishing Company: <https://doi.org/10.1075/ivitra.22.02rov>

Sinclair, S. y Rockwell, G. (2021a). Nube de palabras. *Voyant Tools*. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de <https://voyant-tools.org/?stopList=keywords-cb0bf2039fc7626c732f8fbb35ff9aa6&whiteList=&corpus=800850c95ad726dcf0a1f2ad9d916f8e&view=Cirrus>

Sinclair, S. y Rockwell, G. (2021b). Términos. *Voyant Tools*. Recuperado el 20 de marzo de 2021, de <https://voyant-tools.org/?stopList=stop.es.spanish.txt&comparisonCorpus=&corpus=800850c95ad726dcf0a1f2ad9d916f8e&view=CorpusTerms>

Sinclair, S. y Rockwell, G. (2021c). DreamScape. *Voyant Tools*. Recuperado el 22 de marzo de 2021, de <https://voyant-tools.org/?corpus=aeacaa1781b2c1779d20ad428337081f&view=DreamScape>

Spence, P. (2010). The Digital Humanities and Textual Scholarship. Integration between Digital Resources in the Humanities, Challenges and Possibilities. *Oihenart*, 25, pp. 139-148.

Spiro, L. (2012). This Is Why We Fight. En M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 16-35). Minnesota: University of Minnesota Press. Recuperado el 4 de junio de 2020, de ProQuest Ebook Central: <https://search.proquest.com/docview/2132060505/>

Svensson, P. (2016). Introducing the Digital Humanities. En P. Svensson (Ed.), *Big Digital Humanities: Imagining a Meeting Place for the Humanities and the Digital* (1-35). Ann Arbor: University of Michigan Press. Recuperado el 25 de marzo de 2020, de JSTOR: <https://doi.org/10.2307/j.ctv65sx0t>

Wesch, M. (2013). From Knowledgeable to Knowledge-able. En D. J. Cohen y T. Scheinfeldt, *Hacking the Academy: New Approaches to Scholarship and Teaching from Digital Humanities* (pp. 69-77). Michigan: University of Michigan Press. Recuperado el 26 de mayo de 2020, de University of Michigan Library: <https://doi.org/10.3998/dh.12172434.0001.001>

White, D. y Le Cornu, A. (2011). Visitors and Residents: A new typology for online engagement. *First Monday*, 16(9). Recuperado el 25 de marzo de 2021, de <https://firstmonday.org/article/view/3171/3049>