



Pedro Mármol Ávila

Editor

**Literatura, didáctica
y humanidades digitales:
aportaciones para la docencia
y la investigación**

**Literatura, didáctica
y humanidades digitales:
aportaciones para la docencia
y la investigación**

Pedro Mármol Ávila
Editor

Pedro Mármol Ávila

Editor

**Literatura, didáctica
y humanidades digitales:
aportaciones para la docencia
y la investigación**

Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ

José CALVO TELLO

Isabel María GÓMEZ-TRIGUEROS

Laura HERNÁNDEZ-LORENZO

Rebeca LÁZARO NISO

Noelia LÓPEZ SOUTO

Pedro MÁRMOL ÁVILA

Mónica MARTÍN MOLARES

Guadalupe NIETO CABALLERO

Gimena del RIO RIANDE

María SÁNCHEZ CABRERA

Ángela TORRALBA RUBERTE

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos

Cada uno de los capítulos de este volumen
ha superado un proceso de revisión por pares

© Los autores
Madrid, 2023

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+ 34) 91 544 28 46 - (+ 34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1170-479-3
Depósito legal: M-31165-2023
ISBN electrónico: 978-84-1170-635-3
DOI: 10.14679/2121

Preimpresión:
Besing Servicios Gráficos S.L.
besingsg@gmail.com



Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 España

ÍNDICE

Introducción.....	9
Pedro MÁRMOL ÁVILA y María SÁNCHEZ CABRERA	
El romancero: recursos digitales para la docencia y la investigación	15
Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ	
Text Encoding Initiative (TEI) como formato para datos cualitativos a escala cuantitativa: el caso de XML-TEI Bible	37
José CALVO TELLO	
Introducción a la Estilometría: aplicaciones a la poesía de Fernando de Herrera ..	61
Laura HERNÁNDEZ-LORENZO	
Hacia un nuevo modelo de enseñanza de la Literatura: el uso de las Nuevas tecnologías y de las metodologías activas	75
Rebeca LÁZARO NISO	
Proyectos con portales digitales para la investigación y la docencia: el caso de un instituto universitario de patrimonio textual y humanidades digitales	91
Noelia LÓPEZ SOUTO	
Una aproximación al proyecto BIDISO: las bibliotecas digitales de emblemática y relaciones de sucesos. Recursos para la investigación y la docencia	107
Mónica MARTÍN MOLARES	

Benito Pérez Galdós a través de las humanidades digitales: propuesta metodológica para el análisis literario con herramientas de corpus	131
Guadalupe NIETO CABALLERO	
¿Sabemos enseñar Humanidades Digitales? Una propuesta de investigación y formación con TPACK en Argentina	145
Gimena del RIO RIANDE e Isabel María GÓMEZ-TRIGUEROS	
La aplicación de las humanidades digitales en la crítica textual tradicional: una edición de <i>El libro del conde Partinuplés</i> en curso	161
Ángela TORRALBA RUBERTE	

INTRODUCCIÓN

Pedro MÁRMOL ÁVILA

Universidad Autónoma de Madrid-Université de Genève

María SÁNCHEZ CABRERA

Universidad Autónoma de Madrid

DOI: 10.14679/2122

En una entrevista llevada a cabo por Gimena del Rio Riande, José Manuel Lucía Megías indicó, ya desde el título, que «En un futuro muy cercano las Humanidades serán Humanidades Digitales o no serán nada» (2018). A algunos lectores les pudo sorprender e incluso preocupar la rotundidad de estas palabras; otros, en cambio, quizá pensaron que esta próxima integración de las nuevas tecnologías a nuestros objetos de estudio es un proceso tan natural e imparable como el que ha experimentado toda nuestra realidad desde las últimas décadas del siglo XX.

En todo caso, y aunque resulte tópico indicarlo, las herramientas, métodos y competencias que asociamos a las siglas *TIC* han cambiado nuestra forma de procesar información, de consumir bienes y servicios, de relacionarnos con otros, de concebir el mundo. Y también han cambiado nuestra manera de construir y transmitir conocimiento. En el ámbito educativo, los métodos tradicionales de investigar, enseñar, aprender y adquirir destrezas no volverán a ser los mismos ni, por tanto, los roles y competencias que asociamos a estudiantes y docentes.

En lo que concierne a la literatura, si trasladamos esta revolución digital al ámbito de su estudio, la pregunta que se impone es por la naturaleza de estos cambios y, sobre todo, cómo se están llevando a cabo, así como por las oportunidades de aprendizaje que se desprenden de ellos. Este volumen, llamado *Literatura, didáctica y humanidades digitales: aportaciones para la do-*

cencia y la investigación, hace converger las tres líneas de trabajo que indica su título. Su objetivo es ofrecer al profesor universitario, al especialista o a cualquier interesado herramientas digitales útiles respecto a la docencia y la investigación en literatura. En último término, el volumen supone un acercamiento al panorama actual de la investigación en humanidades digitales enfocado al trabajo en el aula, es decir, a las oportunidades que brinda el mundo digital en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular alrededor de la literatura hispánica.

Para ello, el volumen reúne los resultados del trabajo de una serie de expertos que se desempeñan en universidades y centros de investigación del ámbito español e internacional. En el capítulo titulado «El romancero: recursos digitales para la docencia y la investigación», Nicolás Asensio Jiménez (Universidad Complutense de Madrid-Instituto Universitario Menéndez Pidal) ofrece un recorrido por cuatro archivos digitales en los que se conserva y transmite el patrimonio cultural del romancero hispánico: *Pan-Hispanic Ballad Project*, *Archivo Digital del Romancero*, *Romanceiro.pt* y *Corpus de Literatura Oral*. Estos y otros soportes digitales tienen la función de conservar, fijar y difundir los romances en lengua española, además de reflejar la riqueza de sus variantes, algo que resulta más complicado de mostrar sobre la página impresa. Por otro lado, reivindican su valor como patrimonio vivo, diverso y en constante evolución, y presentan grandes posibilidades de aplicación en las aulas de distintos niveles educativos.

José Calvo Tello (Biblioteca Estatal y Universitaria de Göttingen) es autor del capítulo «Text Encoding Initiative (TEI) como formato para datos cualitativos a escala cuantitativa: el caso de XML-TEI Bible». En él ofrece una introducción al formato de codificación TEI como herramienta útil para las humanidades digitales, considera su aplicación en algunos proyectos virtuales en el ámbito hispánico y aporta detalles acerca del proyecto en curso llamado «XML-TEI Bible». Gracias a las opciones de etiquetado con las que cuenta TEI, el autor selecciona parámetros relativos a la sexualidad, la comunicación y otros, que le permiten registrar y comparar fenómenos concretos y extraer conclusiones basadas en datos empíricos. De esta forma, contribuye a alumbrar nuevas posibilidades en este ámbito; posibilidades relacionadas con la combinación de datos cualitativos complejos en grandes cantidades.

Laura Hernández-Lorenzo (Universidad de Sevilla), en el capítulo «Introducción a la Estilometría: aplicaciones a la poesía de Fernando de Herrera», describe la naturaleza y los usos de esta rama de las humanidades digitales, que concibe el estilo de un autor como variable cuantificable. Por tanto, es capaz de ofrecer resultados empíricos acerca de la autoría de un texto, su pertenencia a un género o movimiento literario, la evolución del estilo, etc. Todo ello se ilustra mediante el estudio de la poesía del escritor

sevillano Fernando de Herrera. A través de parámetros estilométricos pueden clarificarse problemas de transmisión importantes, vinculados con la dispersión de su obra, las variantes textuales de diferente magnitud o la posible intervención de un editor. Entre las oportunidades que brindan las humanidades digitales para filólogos e hispanistas, la estilometría ofrece enormes posibilidades de cara a la investigación y la docencia, muchas de las cuales están todavía por explorar.

Por su parte, Rebeca Lázaro Niso (Universidad de La Rioja), en el capítulo titulado «Hacia un nuevo modelo de enseñanza de la Literatura: el uso de las Nuevas tecnologías y de las metodologías activas», expone algunos de los retos de la educación en nuestro contexto digital. Ante la necesidad de dotar al alumno de competencias digitales para hacer frente a dichos retos, la autora propone combinar las nuevas tecnologías y las metodologías activas en el aula de literatura, con particular atención hacia la educación superior. Así, se abordan algunas propuestas didácticas en las que se conectan las TIC con el PBL (*Project Based Learning*), el TBL (*Thinking-based Learning*) y el CBL (*Challenge Based Learning*). Estos y otros enfoques aprovechables para incentivar la autonomía de los estudiantes y su alfabetización digital se presentan relevantes en relación con las prácticas docentes durante los próximos años.

Noelia López Souto (Universidad de Salamanca-Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales), en el capítulo titulado «Proyectos con portales digitales para la investigación y la docencia: el caso de un instituto universitario de patrimonio textual y humanidades digitales», pone en valor el potencial didáctico de los portales digitales respecto a la aplicación de las TIC al proceso enseñanza-aprendizaje. Para ello, se centra en el ejemplo del Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales (IEMYRhD), indicando sus líneas y grupos de investigación, así como sus proyectos en torno al patrimonio textual y las humanidades digitales. Los institutos universitarios concilian y generan sinergias entre la docencia y la investigación, y proporcionan un campo fértil para la incorporación de las TIC y las metodologías activas al ejercicio de la enseñanza.

En «Una aproximación al proyecto BIDISO: las bibliotecas digitales de emblemática y relaciones de sucesos. Recursos para la investigación y la docencia», Mónica Martín Molares (Universidade da Coruña-Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española) orienta su análisis a la funcionalidad del portal *Biblioteca Digital Siglo de Oro* (BIDISO), que integra en un único espacio virtual los recursos y colecciones que el Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española (SIELAE) ha creado a lo largo de más de 25 años. Entre ellos se destacan bases de datos y bibliotecas digitales sobre emblemas (*Biblioteca Digital de*

Emblemática Hispánica), divisas o empresas históricas (*Symbola*) y relaciones de sucesos (*Catálogo y Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos*), que enlazan con las grandes líneas de investigación del proyecto BIDISO 6, y en torno a las cuales se han planteado una serie de mejoras y avances.

Por otro lado, Guadalupe Nieto Caballero (Universidad Complutense de Madrid), en el capítulo «Benito Pérez Galdós a través de las humanidades digitales: propuesta metodológica para el análisis literario con herramientas de corpus», explora las posibilidades de estudio que permite el *software* de concordancias *WordSmith Tools* en relación con la obra narrativa de Galdós, accesible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Tras incidir en las ventajas de esta clase de enfoques, se analizan algunos de los contextos en los que el autor utiliza la forma *dijo*, del verbo *dicendi* por excelencia, y cómo se crean patrones que perfilan o enfatizan rasgos de la personalidad de los personajes. A través de este ejemplo se muestran algunas de las aplicaciones de este tipo de metodologías, tanto en la investigación (pueden abordarse análisis basados en datos cuantificables) como en la docencia (pueden utilizarse para explicar la técnica narrativa o la evolución del estilo de un autor).

Gimena del Rio Riande (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) e Isabel María Gómez-Trigueros (Universitat d'Alacant), en el capítulo «¿Sabemos enseñar Humanidades Digitales? Una propuesta de investigación y formación con TPACK en Argentina», se aproximan a una estrategia, vinculada con el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), según la cual se integran las humanidades digitales en la formación, la docencia y la investigación a través del modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*). Así, exponen un caso de investigación y formación en esta disciplina desde la construcción de un conocimiento situado con TPACK (formación del investigador-docente y articulación curricular para posgrado), que funciona como un medio de cara a estimular la alfabetización digital en Argentina.

La última de las contribuciones, a cargo de Ángela Torralba Ruberte (Universidad de Zaragoza), se titula «La aplicación de las humanidades digitales en la crítica textual tradicional: una edición de *El libro del conde Partinuplés* en curso», y refleja los avances de un proceso de edición crítica relativo a la obra mencionada, que se encuentra todavía en desarrollo. A lo largo del capítulo, la autora explica cómo las diferentes fases del proceso de edición tradicional se pueden nutrir del apoyo técnico de herramientas digitales. Las novedades conviven con los procedimientos tradicionales y los complementan, en una muestra de cómo las humanidades tal y como las conocemos han evolucionado hasta la actualidad.

Para terminar, cabe dejar constancia de los agradecimientos correspondientes a aquellas personas que han hecho posible el presente volumen, empezando por los propios autores, quienes han preparado con el rigor que se desprende de los párrafos anteriores las aportaciones que este recoge. Por otro lado, los evaluadores de las distintas contribuciones, un grupo de expertos nacionales e internacionales, han garantizado la calidad científica del volumen, el cual queda en deuda con su dedicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

RIO RIANDE, Gimena del (2018): «En un futuro muy cercano las Humanidades serán Humanidades Digitales o no serán nada. Entrevista a José Manuel Lucía Megías», *Olivar. Revista de Literatura y Cultura Españolas*, 18, 28. DOI: <<https://doi.org/10.24215/18524478e041>>.

EL ROMANCERO: RECURSOS DIGITALES PARA LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN*

Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ

Universidad Complutense de Madrid-Instituto Universitario Menéndez Pidal

DOI: 10.14679/2123

1. INTRODUCCIÓN

El romancero es un género de la literatura tradicional cuyo origen se remonta a la Edad Media y que ha pervivido, de generación en generación, mediante la oralidad, hasta llegar a nuestros días. Los romances son poemas breves, octosilábicos, con rima asonante en los versos pares, en los que, por encima de todo, prima la narración y el diálogo. Forman parte del patrimonio inmaterial de diferentes culturas, al haber sido transmitidos a lo largo de tres continentes (Europa, América y el norte de África) en cinco lenguas (español, portugués, catalán, gallego y judeoespañol).

Al tratarse de un género oral, el romancero está sujeto a una gran variabilidad. Un mismo romance se puede cantar en lugares muy alejados, desde un pueblo de la montaña asturiana hasta la pampa argentina, empleando, además, diferentes idiomas y variedades lingüísticas. La historia es más o menos la misma, la rima –salvo raras excepciones– suele ser la misma, pero a base de transmitirse de boca en boca y de generación en generación se van desarrollando variantes, tanto a nivel discursivo como de intriga, que acaban

* Este artículo ha sido realizado gracias a un Contrato POP (Periodo de Orientación Postdoctoral) de la Universidad Complutense de Madrid (Convocatoria CT27/16-CT28/16).

generando versiones del romance diferentes entre sí. La enorme diversidad del romancero es precisamente su principal riqueza.

Sorprendentemente, esta riqueza apenas queda reflejada en los programas docentes de lengua y literatura, en especial en los de la Educación Secundaria española. Un rápido vistazo a los principales libros de texto de bachillerato que ha habido en la última década desvela que el romancero se entiende, por lo general, como parte de la poesía de la Edad Media más que como un patrimonio oral que se ha mantenido vivo hasta el momento. Como puede apreciarse en las siguientes fichas, en los cinco manuales seleccionados se estudian textos de romances viejos, sobre todo *Abenámbar* o *El prisionero*, pero solo dos de ellos hacen referencia a la tradición oral moderna y otro distinto –sin mencionar la pervivencia actual del romancero, curiosamente– incluye una versión recogida en el siglo XX¹:

1. Caballero Martínez, Echazarreta Arzac y García Aceña (2019: 250-252)	
Páginas dedicadas al romancero:	3
Unidad didáctica:	«La literatura del siglo XV»
Textos antiguos incluidos:	<i>Abenámbar</i> («Abenámbar, Abenámbar»), <i>El prisionero</i> («Que por mayo era, por mayo») y « <i>Triste está la reina, triste</i> »
¿Se menciona la tradición moderna?:	Sí («Los romances son una de las formas poéticas populares más relevantes de la literatura española, que sigue viva en la actualidad»)
¿Se incluye una versión moderna?:	No

Tabla 1. Contenidos sobre romancero del manual de primero de bachillerato de Caballero Martínez, Echazarreta Arzac y García Aceña (2019)

¹ Fichas de elaboración propia. La idea se la debo al Dr. Ignacio Ceballos Viro, concretamente a su comunicación «Ediciones escolares del romancero en el siglo XXI» que presentó en el *Coloquio Internacional «La edición del romancero en el siglo XXI»*, celebrado en la Fundación Ramón Menéndez Pidal los días 11 y 12 de diciembre de 2015. Con la intención de estudiar los criterios de edición empleados por los autores de libros de texto de secundaria a la hora de incluir textos de romances, en esta comunicación ya se señaló el vacío existente con respecto a la tradición oral moderna.

2. Hernández y Cabrales (2015: 210 y 220)	
Páginas dedicadas al romancero:	2
Unidad didáctica:	«La Edad Media. Poesía narrativa y poesía lírica»
Textos antiguos incluidos:	<i>Abenámar</i> («Abenámar, Abenámar») y <i>El prisionero</i> («Que por mayo era, por mayo»)
¿Se menciona la tradición moderna?:	No
¿Se incluye una versión moderna?:	Sí («Princesa peregrina» [Trapero, 1989: 69])

Tabla 2. Contenidos sobre romancero del manual de primero de bachillerato de Hernández y Cabrales (2015)

3. Mateos Donaire et al. (2015: 249-250)	
Páginas dedicadas al romancero:	2
Unidad didáctica:	«El siglo XV»
Textos antiguos incluidos:	<i>Abenámar</i> («Abenámar, Abenámar»)
¿Se menciona la tradición moderna?:	Sí («Sin embargo, a partir de la invención de la imprenta, los romances empiezan a recopilarse en colecciones y cancioneros que permitieron su conservación escrita y su difusión posterior, que convive con la transmisión oral hasta fechas muy cercanas a nosotros»)
¿Se incluye una versión moderna?:	No

Tabla 3. Contenidos sobre romancero del manual de primero de bachillerato de Mateos Donaire et al. (2015)

4. Mangado Macua, Lobato Morchón y Lahera Forteza (2015: 163)	
Páginas dedicadas al romancero:	1
Unidad didáctica:	«La poesía narrativa medieval»
Textos antiguos incluidos:	<i>Quejas de Alfonso VI ante Nápoles</i> («Miraba de Campoviejo») y <i>Lanzarote y el orgulloso</i> («Nunca fuera caballero»)
¿Se menciona la tradición moderna?:	No
¿Se incluye una versión moderna?:	No

Tabla 4. Contenidos sobre romancero del manual de primero de bachillerato de Mangado Macua, Lobato Morchón y Lahera Forteza (2015)

5. Arroyo Cantón y Berlato Rodríguez (2012: 206-207)	
Páginas dedicadas al romancero:	2
Unidad didáctica:	«La narrativa medieval»
Textos antiguos incluidos:	<i>El prisionero</i> («Que por mayo era, por mayo»), <i>Fontefrida</i> («Fontefrida, fontefrida») y « <i>Afuera, afuera, Rodrigo</i> »
¿Se menciona la tradición moderna?:	No
¿Se incluye una versión moderna?:	No

Tabla 5. Contenidos sobre romancero del manual de primero de bachillerato de Arroyo Cantón y Berlato Rodríguez (2012)

Esta laguna existente en los programas formativos de lengua y literatura española con respecto a la tradición moderna del romancero se da, paradójicamente, en un momento en el que proliferan en internet varias iniciativas que están contribuyendo a revalorizar y acercar al público este patrimonio. Algunas de ellas tienen como objetivo reunir el folklore de una región determinada, como el *Archivo de literatura oral de Canarias Maximiano Trapero* (Trapero y Girón, 2008-2022), *Riojarchivo. Archivo del patrimonio inmaterial de La Rioja* (Asensio García y Ortiz Viana, 2012-2022) o el *Archivo Sonoro de Literatura Oral y Música Tradicional de Aragón* (SIPCA, 2009-2022). En estas plataformas virtuales encontramos versiones de romances, junto a testimonios de otros géneros de la literatura oral, como cuentos, leyendas, canciones, oraciones y refranes. También hay proyectos que compilan testimonios de las grandes tradiciones del romancero, como la portuguesa en el caso de *Romanceiro.pt* (Ferré y Boto, 2013-2022) y el *Arquivo Digital de Literatura Oral Tradicional* (Pinto Correia, 2008-2013), la judeoespañola en el caso de *Folk Literature of the Sephardic Jews* (Armistead y Rosenstock, 2000-2011) y del *Trezo de kantes de Sefarad* (Pérez, 2014) o la española en el caso del *Corpus de Literatura Oral* (Mañero, 2015-2022) y la Fonoteca de la Fundación Joaquín Díaz (2016-2022). Finalmente, hay archivos digitales con un enfoque panhispánico, que reúnen testimonios de todas las tradiciones en las que se ha transmitido el romancero, como *Pan-Hispanic Ballad Project* (Petersen, 1996-2022) y el *Archivo Digital del Romancero* (Fundación Ramón Menéndez Pidal, 2013-2022).

Además de estos archivos digitales y bases de datos que ponen a disposición del público un inmenso corpus de versiones de romances –tanto en texto como en formatos audiovisuales–, también hay otras iniciativas en

torno al romancero igualmente valiosas para docentes e investigadores de literatura española. El *Fondo de Música Tradicional* (Ros-Fábregas, 2013-2022) reúne las melodías de cerca de dos mil romances. El proyecto *Relit-Rom. Revisões literárias: a aplicação criativa de romances velhos (sécs. xv-xvii)* (Araújo, 2019-2022) ha catalogado en una base de datos las referencias a romances en la literatura portuguesa; con el mismo objetivo aplicado a la literatura española acaba de nacer el proyecto *Golden-Rom. The Golden Age of the Romancero. Echoes of Traditional Ballads in Medieval and Early Modern Spanish Literature* (Asensio Jiménez y Araújo, 2021-2022). De la edición digital *Garretonline* (Boto, 2020-2022) y el *Arquivo do Romanceiro do Brasil* (Boto y Carvalho Belmonte, 2019-2022) se hablará brevemente más adelante.

La intención de este artículo es explorar cuatro de estas herramientas digitales con el objetivo último de destacar sus posibilidades para la docencia y la investigación. Debido a que una reseña completa de todos los proyectos digitales en curso y pasados sobre romancero superaría ampliamente el límite de extensión de este artículo, me centraré en *Pan-Hispanic Ballad Project*, el *Archivo Digital del Romancero*, *Romanceiro.pt* y el *Corpus de Literatura Oral*. La selección responde a tres criterios: reunir un elevado número de versiones, tener un enfoque panorámico que aborde varias tradiciones o subtradiciones y estar en funcionamiento en la actualidad.

2. PAN-HISPANIC BALLAD PROJECT

No se puede hablar del romancero y las humanidades digitales sin remontarse, en primer lugar, al *Proyecto sobre el Romancero Pan-Hispánico*, también conocido como *Pan-Hispanic Ballad Project*. Este proyecto, desarrollado por la Dra. Suzanne Petersen en la Universidad de Washington, lleva en funcionamiento 25 años, concretamente desde 1996. No solo es considerado un pionero en aplicar las nuevas tecnologías al estudio del romancero, sino también en el campo de la literatura española, pues en aquel momento escaseaban los proyectos de humanidades digitales, al encontrarse en los albores esta disciplina.

Hoy por hoy, la interfaz puede parecer algo obsoleta y, de hecho, seguramente genere una impresión desfavorable a usuarios que se acerquen por primera vez a esta plataforma. Entre otros factores, sus márgenes son demasiado anchos, utiliza una tipografía con remates sobre un fondo mosaico y, sobre todo, está estructurada en demasiados niveles y subniveles que hacen muy poco intuitiva la navegación. A pesar de que el formato es más propio de la web 1.0 que las webs sociales y semánticas que imperan en la actualidad,

la plataforma sigue actualizándose con información² y todavía hoy resulta un punto de partida fundamental para docentes e investigadores de la literatura española.

La web alberga tres bases de datos sobre el romancero. La primera es una base de datos bibliográfica, donde se indexan 5999 publicaciones sobre esta materia, entre estudios, ediciones, antologías, monografías, artículos de revista, capítulos de libros y reseñas. La segunda –a la que se prestará mayor atención en los párrafos siguientes– reúne 9503 transcripciones de versiones de romances. La tercera está formada por diversos índices (de títulos, motivos folklóricos, informantes y recopiladores) que pueden resultar de utilidad para búsquedas específicas.

En la base de datos de romances podemos encontrar desde versiones antiguas de romances (siglos XV, XVI y XVII) hasta versiones recogidas en la tradición oral moderna (siglos XIX, XX y XXI) en diferentes partes del mundo (Europa, América, norte de África) y en cinco lenguas (español, portugués, catalán, gallego y judeoespañol). Es, sin duda, un corpus realmente útil para la docencia y la investigación. En un primer nivel, favorece la comprensión de la amplia diversidad (formal, territorial y lingüística) del romancero, al poner a disposición del público miles de textos de distinta naturaleza. En un segundo nivel, permite desarrollar todo tipo de investigaciones, desde el análisis de la apertura y variabilidad de un romance o un motivo folklórico concreto hasta el estudio de la tradición de una región determinada.

Para navegar por este corpus, la página web ofrece dos opciones. La primera es hacer una exploración a través de las categorías propuestas en el índice que se adjunta abajo. Gracias a este completo listado, se puede acotar el corpus por 1) tradición antigua, 2) tradición moderna –clasificada por su correspondiente área lingüístico-geográfica (española, americana, portuguesa y judeoespañola)–, 3) temática, 4) romances más extendidos en la tradición oral, y 5) romances con notación musical o con audio registrado. Estos cinco primeros niveles se dividen, a su vez, en otras subcategorías para poder acotar el corpus con mayor precisión:

1. Romances premodernos (antiguos y nuevos)
 - 1.1. Romances anteriores a 1650 incluidos en la *Primavera y flor de romances* de Wolf y Hofmann
 - 1.2. Romances impresos antes de 1680
 - 1.3. Romancero nuevo (romances compuestos por autores cultos a partir de 1650)

² Para una descripción detallada de las últimas actualizaciones de la plataforma, véase Petersen (2020).

2. Romances reunidos por región, país o dominio lingüístico
 - 2.1. El romancero español
 - 2.1.1. Romances del noroeste de España (León, Palencia, Santander, Zamora, Lugo, Oviedo)
 - 2.1.2. Romances de Galicia
 - 2.1.3. Romances de Asturias
 - 2.1.4. Romances de Cantabria
 - 2.1.5. Romances del País Vasco
 - 2.1.6. Romances de Navarra
 - 2.1.7. Romances de La Rioja
 - 2.1.8. Romances de Aragón
 - 2.1.9. Romances de Cataluña
 - 2.1.10. Romances de León y Castilla
 - 2.1.11. Romances de Madrid
 - 2.1.12. Romances de Castilla La Mancha
 - 2.1.13. Romances de Valencia
 - 2.1.14. Romances de las Islas Baleares
 - 2.1.15. Romances de Murcia
 - 2.1.16. Romances de Extremadura
 - 2.1.17. Romances de Andalucía
 - 2.1.18. Romances de Cádiz (Arcos de la Frontera, Campo de Gibraltar, Jerez de la Frontera)
 - 2.1.19. Romances de los gitanos bajo-andaluces
 - 2.1.20. Romances de las Islas Canarias
 - 2.2. El romancero de América
 - 2.2.1. Romances de Chile
 - 2.2.2. Romances de Colombia
 - 2.3. El romancero luso-brasilero
 - 2.3.1. El romancero brasileiro
 - 2.3.2. El romancero portugués
 - 2.3.2.1. Romances de Tràs-os-Montes y Alto Douro
 - 2.3.2.2. Romances de Minho
 - 2.3.2.3. Romances de Douro Litoral
 - 2.3.2.4. Romances de Beira Alta
 - 2.3.2.5. Romances de Beira Baixa
 - 2.3.2.6. Romances de Beira Litoral
 - 2.3.2.7. Romances de Ribatejo
 - 2.3.2.8. Romances de Estremadura
 - 2.3.2.9. Romances de Alto Alentejo
 - 2.3.2.10. Romances de Baixo Alentejo
 - 2.3.2.11. Romances del Algarve

- 2.3.2.12. Romances de las islas portuguesas del Atlántico
- 2.4. El romancero judeoespañol
 - 2.4.1. Romances de Marruecos
 - 2.4.2. Romances de Oriente
- 3. Romances reunidos por tema o tipo
 - 3.1. El romancero vulgar y nuevo
 - 3.2. El romancero del ciclo de Bernardo del Carpio
- 4. Romances bien representados en la tradición moderna
 - 4.1. *Muerte del príncipe don Juan*
 - 4.2. *Hermana cautiva*
 - 4.3. *Gerineldo*
 - 4.4. *La Condesita*
 - 4.5. *Delgadina*
 - 4.6. *Señas del esposo*
 - 4.7. *La serrana de la Vera*
 - 4.8. *Conde Niño*
 - 4.9. *Tamar*
- 5. Romances con música disponible³

La segunda opción de navegación por el corpus es mediante un motor de búsqueda especializada. Gracias a los 15 campos de metadatos en los que está estructurada la información –detallados en la siguiente enumeración–, se pueden realizar desde búsquedas sencillas por título, país y región, época o palabras clave, entre otras, hasta búsquedas mucho más precisas que combinen varios parámetros.

1. N.º Registro
2. N.º IGR
3. Título
4. Metro
5. Colección
6. Colector
7. Indicador geográfico (país y provincia)
8. Búsqueda de palabras
9. Recitador
10. Género del informante
11. Fecha
12. Limitar época

³ Fuente: Petersen (1996-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<https://depts.washington.edu/hisprom/ballads-new/index.php>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

13. Excluir fragmentos
14. Excluir versiones facticias
15. Registro de audio⁴

De este modo, si queremos buscar todas las versiones registradas del romance de *El prisionero*, simplemente debemos seleccionar el campo «Título» o, en su defecto, «IGR» –el número asignado al romance en el Índice General del Romancero (Catalán *et al.*, 1984)– e introducir a continuación la palabra «el prisionero» o el número «0078». En este caso, la búsqueda arroja 46 resultados, en los que podemos ver las transcripciones completas de las versiones del romance, acompañadas de los datos básicos de identificación: procedencia geográfica, informante, recopilador/a y obras académicas (ediciones, estudios, antologías) en las que se ha publicado. Si nos interesa saber algo bastante más preciso, como la influencia del romance de *Jimena pide justicia* en la tradición judeoespañola de Marruecos, solo tenemos que combinar los campos «Título» y «País» y nos recuperará 4 resultados. O, por poner un último ejemplo, si queremos hacer un estudio sobre la presencia de un tipo de personaje determinado en el romancero, como podría ser la lavandera o el ermitaño, solo tendríamos que introducir estos términos en el formulario de «Búsqueda de palabras» y nos devolvería, respectivamente, 5 y 47 resultados.

Como ya he advertido anteriormente, *Pan-Hispanic Ballad Project* es todavía hoy un punto de partida esencial para los investigadores del romancero, pero además ofrece interesantes posibilidades para la docencia, tanto en secundaria y bachillerato como en la universidad. Puede ser la fuente de la que extraer textos tanto de la tradición antigua como de la tradición moderna para explicar con ejemplos precisos la expansión del romancero en diferentes culturas y lenguas a lo largo de los siglos y, más concretamente, los mecanismos de variación y de contaminación que se producen. Al tratarse de un corpus de documentos de naturaleza oral, puede servir asimismo para la docencia centrada en lingüística e historia de la lengua, ya que permite conocer las variedades dialectales e idiomáticas que se dan en un mismo romance interpretado en lugares muy distintos y rastrear la evolución de la lengua a través de versos que han pervivido en la tradición durante más de cinco siglos.

⁴ Fuente: Petersen (1996-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<https://depts.washington.edu/hisprom/ballads-new/bdquerylst.php>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

3. ARCHIVO DIGITAL DEL ROMANCERO

El *Archivo Digital del Romancero* es el resultado del proyecto de digitalización de los fondos del Archivo Romancístico Menéndez Pidal-Goyri que la Fundación Ramón Menéndez Pidal lleva a cabo desde el año 2013. En esta institución se custodia la mayor colección de versiones de romances en el mundo. Por su importancia, merece la pena que nos detengamos un momento para detallar sus orígenes, que se remontan más de un siglo atrás.

Tras contraer matrimonio en 1900, Ramón Menéndez Pidal y María Goyri decidieron que su viaje de novios consistiría en recorrer los lugares de Soria y Burgos por los que pasó Rodrigo Díaz de Vivar en su destierro. Cuando estaban en el Burgo de Osma, María Goyri escuchó cantar a la señora que cambiaba las sábanas en su posada un viejo romance que decía «Voces corren, voces corren, voces corren por España, / que don Juan el caballero está malito en la cama» (Goyri, 1904: 31-32; Menéndez Pidal, 1951: 291-292). Era el romance de *La muerte del príncipe don Juan*, que aludía, como su título indica, al fallecimiento del hijo y heredero de los Reyes Católicos en 1497. Al ser conscientes en ese momento de que la tradición oral del romancero, que se consideraba extinta del interior de la Península Ibérica, seguía viva, comenzaron a hacer campañas de encuestas por gran parte de la geografía española y animaron a sumarse a su empresa a numerosos intelectuales nacionales e internacionales. Al mismo tiempo, hicieron un acopio sistemático de documentación de los siglos XV, XVI y XVII en la que pudiera haber testimonios del romancero antiguo. Tiempo después esta colección fue ampliada enormemente gracias a las encuestas que realizaron los miembros del Seminario Menéndez Pidal en las décadas de 1970 y 1980⁵.

El Archivo Digital del Romancero reúne tan solo una parte de las decenas de miles de documentos relacionados con este género de la literatura tradicional que se custodian en la Fundación Ramón Menéndez Pidal⁶. Concretamente a través de esta plataforma en línea están a disposición del público 18 269 documentos, clasificados en cinco grandes colecciones, como se detalla en el índice que se adjunta más abajo⁷. Cabe señalar que no todos ellos son estrictamente versiones de romances, sino que también se incorporan testimonios

⁵ Para conocer en profundidad la historia de este archivo, resulta imprescindible el estudio de Diego Catalán (2001).

⁶ Respecto al proyecto de catalogación, véase Gómez Sánchez-Ferrer (2017-2018).

⁷ Para una descripción del Archivo Digital del Romancero, incluyendo las fases de construcción y la metodología, véanse los artículos de Asensio Jiménez y Bellido Sánchez (2016) y Bellido Sánchez y Asensio Jiménez (2017). Asimismo, se puede consultar una guía de uso con una noticia de las últimas actualizaciones en Bellido Sánchez y Piquero (2020).

indirectos, como citas y alusiones en obras literarias, y diverso material de estudio. Para poder acceder a estos fondos es necesario registrarse previamente a través del formulario que aparece en la página web y esperar la autorización por parte de la Fundación mediante la activación del usuario. Para agilizar este proceso, es recomendable que el registro se complete con un correo electrónico a la dirección info@fundacionramonmenendezpidal.org en el que se detallen los motivos por los que se desea consultar sus fondos.

1. Romances de tema nacional
 - Sección A000: Ensaladas
 - Sección A001: Bernardo del Carpio
 - Sección A002: Fernán González
 - Sección A003: Los infantes de Lara
 - Sección A004: Infante García e hijos de Sancho Mayor
 - Sección A005: El Cid
 - Sección A006: Temas histórico-legendarios hasta el fin de la dinastía leonesa
 - Sección A007: Temas históricos-legendarios de Fernando I a Sancho IV
 - Sección A008: Romances noticieros o de tema histórico anterior a los Trastámara
 - Sección A009: Romances noticieros o de tema histórico de tiempo de los Trastámara
 - Sección A010: Romances noticieros o de tema histórico de tiempo de los Reyes Católicos
 - Sección A011: Romances moriscos
 - Sección A012: Romances noticieros del tiempo de los Austrias
 - Sección A013: Romances sobre la conquista de América
 - Sección A014: Romances de historia moderna
 - Sección A015: otros romances de tema histórico-nacional
2. Romances carolingios
 - Sección B000: Estudios y materiales sobre el romancero carolingio
 - Sección B001: Roncesvalles
 - Sección B002: Durandarte, Belerma y Montesinos
 - Sección B003: Romances derivados de la *Chanson des Saisnes*: Valdovinos
 - Sección B004: Romances derivados de *Waltharius*: Gaiferos
 - Sección B005: Romances derivados de otras *chansons de geste*
 - Sección B006: Gaiferos y Galván
 - Sección B008: Conde Claros

- Sección B009: Otros romances juglarescos de tema carolingio
- 3. Romances ariostescos y de ciclo artúrico
 - Sección C001: Romances ariostescos
 - Sección C002: Romances de temática artúrica
 - Sección C003: Romances de Amadís
- 4. Romances bíblicos
- 5. Romances trovadorescos⁸

Para navegar entre estos fondos, lo más adecuado es recurrir a los motores de búsqueda. Hay un formulario de búsqueda sencilla mediante palabras clave, que puede servir para realizar rápidas exploraciones, como recuperar versiones de un romance concreto o de una región determinada. De este modo, si introducimos el título de un romance cidiano, como «*Jimena pide justicia*», o bien el nombre de una provincia, como «La Rioja», la búsqueda se salda con 95 y 80 resultados respectivamente.

Existe, también, un formulario de búsqueda avanzada que permite realizar exploraciones mucho más precisas. Se accede a través del botón «Buscar elementos» en la pestaña «Documentos». Concretamente, mediante esta opción, se pueden combinar los siguientes campos de metadatos, que siguen el estándar internacional Dublin Core⁹:

1. Título e IGR
2. Signatura
3. Contenido
4. Localización de la fuente
5. Fecha
6. Descriptores geográficos
7. Descriptores onomásticos
8. Instrumento de descripción y observaciones
9. Clase de documento
10. Idioma

⁸ Fuente: Fundación Ramón Menéndez Pidal (2013-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<http://fundacionramonmenendezpidal.org/archivodigital/collection-tree>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

⁹ Dublin Core es un estándar de metadatos internacional que pretende homogeneizar la información de los documentos digitales mediante la identificación en 15 campos determinados: «Creator» ('Creador'), «Contributor» ('Colaborador'), «Publisher» ('Editor'), «Title» ('Título'), «Date» ('Fecha'), «Language» ('Idioma'), «Format» ('Formato'), «Subject» ('Tema'), «Description» ('Descripción'), «Identifier» ('Identificador'), «Relation» ('Relación'), «Source» ('Fuente'), «Type» ('Tipo'), «Coverage» ('Cobertura') y «Rights» ('Derechos'). Fuente: Association for Information, Science & Technology (1995-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<https://dublincore.org/resources/metadata-basics/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

Si queremos ver, por ejemplo, las versiones que recolectó uno de los mayores recopiladores del romancero sefardí, Manuel Manrique de Lara, en la ciudad de Tetuán, simplemente debemos introducir el nombre de este musicólogo y la localidad marroquí en los campos de «Descriptorios onomásticos» y «Descriptorios geográficos» y nos recuperará 151 documentos. Si nos interesa conocer las versiones antiguas de romances conservadas en pliegos sueltos del siglo XVI de una institución determinada, como la Biblioteca Nacional de Praga, basta con escribir «Praga» en el campo «Localización de la fuente» y «Pliego suelto» en el campo «Instrumentos de descripción» y obtendremos 359 resultados. Si queremos, por último, comprobar en qué obras de los siglos XV, XVI y XVII se cita o se alude a un romance determinado, como *Afuera, afuera, Rodrigo*, se deben combinar los campos «Título e IGR» con «Contenido», señalando en este último que se trata de «Cita o alusión», y se mostrarán 48 casos. Estos ejemplos son solo tres de las múltiples posibilidades que ofrece el motor de búsqueda avanzada para navegar por los fondos de esta plataforma.

Además de las posibilidades que ofrece el *Archivo Digital del Romancero* para investigadores al hacer público un fondo documental tan singular, cabe destacar algunos usos que pueden ser de interés en la docencia de la lengua y la literatura españolas, especialmente en el ámbito universitario. En primer lugar, el alto número de versiones de la tradición oral moderna conservadas permite, como en el caso de *Pan-Hispanic Ballad Project*, que los estudiantes realicen trabajos prácticos para contrastar la capacidad de variación y la diversidad del romancero en sus diferentes tradiciones. En segundo lugar, los testimonios documentales de romances en los siglos XV, XVI y XVII pueden servir para iniciar a los alumnos en disciplinas como la bibliografía material o la ecdótica: son un buen punto de partida para abordar, por ejemplo, prácticas de descripción tipobibliográfica, de cotejo de variantes y de reconstrucción crítica del texto. En tercer lugar, el amplio registro de citas y alusiones a romances en la literatura española medieval y de los Siglos de Oro permite dar a conocer hasta qué punto el romancero estaba arraigado en la cultura de aquella época y la decisiva influencia que ejerció en obras literarias como el *Quijote*, el teatro de Lope de Vega o la poesía de Góngora y Quevedo.

4. ROMANCEIRO.PT

Romanceiro.pt (Ferré y Boto, 2013-2022) es un portal digital coordinado por el Dr. Pere Ferré y la Dra. Sandra Boto que acoge tres proyectos donde se aplican las humanidades digitales a la preservación, difusión y estudio de la tradición portuguesa del romancero. En este apartado nos centraremos en

detalle en el *Arquivo do Romanceliro Português* pero cabe mencionar las otras dos iniciativas que actualmente se encuentran en construcción: el *Arquivo do Romanceliro do Brasil* (Boto y Carvalho Belmonte, 2019-2022) y *Garretonline* (Boto, 2020-2022). El primero es un proyecto desarrollado por la Dra. Boto y el investigador Bruno de Carvalho Belmonte, que presentará digitalizadas, catalogadas y ordenadas las versiones de romances recogidas en la tradición brasileña¹⁰. El segundo es una iniciativa de la Dra. Boto para realizar una edición crítica digital del *Romanceliro* de Almeida Garret (1843, 1851), poeta e intelectual portugués que fue pionero en la recopilación de romances de la tradición moderna¹¹.

En la actualidad, el núcleo de *Romanceliro.pt* gira fundamentalmente en torno al fondo documental del *Arquivo do Romanceliro Português*. Este archivo, con sede física en la Universidad del Algarve, reúne, por una parte, las versiones de romances publicadas desde el siglo XIX hasta nuestros días y, por otra, las versiones recopiladas mediante campañas de encuestas a partir de 1980. Gracias a la digitalización de sus fondos, se puede acceder en línea a más de 10 000 versiones de romances, concretamente, en palabras de los propios investigadores, son unas «6 500 versões já publicadas e cerca de 5 000 transcrições de textos inéditos» (Ferré, Boto y Tavares, 2014: 36). La mayoría son transcripciones de las versiones, pero además están disponibles 67 documentos sonoros donde se registra la interpretación del romance por el informante.

Los documentos están organizados a través de un índice donde se registra el título y el IGR de los romances seguido de un listado con cada una de sus versiones identificadas mediante una signatura. Este índice permite hacernos una idea de los fondos mediante un rápido vistazo: qué romances están presentes en la tradición portuguesa, cuáles son los más prolíficos en versiones y cuáles son, por el contrario, una rareza. Sin embargo, para navegar por el corpus lo más recomendable es recurrir a los motores de búsqueda del archivo. Por un lado, se puede realizar una búsqueda sencilla mediante palabras clave; por otro se puede recurrir al formulario de búsqueda avanzada que permite combinar los siguientes campos de metadatos que se describen para cada uno de los documentos:

1. Título ('Título')
2. Temática ('Temática')

¹⁰ Para conocer en profundidad los objetivos, la metodología y el desarrollo de este proyecto, véase Boto y Carvalho Belmonte (2020).

¹¹ Para profundizar en la metodología y los desafíos que plantea esta edición digital filológica, remito a Boto (2018).

3. Identificador ('Identificador')
4. Coletor ('Colector')
5. Informante ('Informante')
6. Data de recolha ('Fecha de recogida')
7. Observações ('Observaciones')
8. Cobertura geográfica ('Cobertura geográfica')
9. Ano de edição ('Año de edición')
10. Citação bibliográfica ('Citación bibliográfica [de la fuente]')¹²

De este modo, si nos interesa buscar las versiones de *Gerineldo* procedentes del área de Tràs-os-Montes al norte de Portugal, que es una de las regiones más ricas del romancero, solo tenemos que introducir estos datos en los campos de «Título» y «Cobertura geográfica» y obtendremos 148 resultados. Por poner otro ejemplo, si queremos encontrar registros sonoros de un romance, como *La vuelta del marido*, se debe rellenar el campo «Título» y a continuación seleccionar opción «Sound» ('Sonido') en la pestaña de «Procurar por Tipo» ('Buscar por tipo'); la búsqueda arrojaría 5 resultados.

Como las dos plataformas reseñadas anteriormente, el *Arquivo do Romancero Português* es ante todo una herramienta dirigida al público investigador. No obstante, puede proporcionar recursos muy útiles para docentes de literatura, tanto portuguesa como española. En este último caso, a través del numeroso corpus de versiones, se pueden seleccionar textos para realizar análisis comparativos con versiones de la tradición hispánica. Estos pueden servir de ejemplo para ilustrar cómo un mismo romance va evolucionando en niveles narrativo, estructural y discursivo en dos tradiciones diferentes. Además, cabe resaltar el valor de las decenas de audios disponibles en esta plataforma.

5. CORPUS DE LITERATURA ORAL

El *Corpus de Literatura Oral* es una plataforma digital dirigida por el Dr. David Mañero y adscrita a la Universidad de Jaén que tiene por objetivo reunir y poner a disposición del público testimonios de la literatura de tradición oral, principalmente de España e Hispanoamérica. Está formado por los fondos sobre romancero, cancionero y narrativa tradicional de los siguientes archivos y colecciones:

¹² Fuente: Ferré y Boto (2013-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<https://arquivo.romancero.pt/items/search>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

- Archivo de la Tradición Oral de la Fundación Joaquín Díaz.
- Archivo de literatura oral de la provincia de Córdoba, reunido por Alberto Alonso Fernández, Antonio Cruz Casado, Mónica Alonso Morales y Luis Moreno Moreno.
- Archivo oral de la provincia de Ávila, con fondos de Luis Miguel Gómez Garrido, David Mañero y María Jaén.
- Archivo oral de la provincia de Cádiz, con fondos de María Jesús Ruíz y Miguel Ángel Peña Díaz.
- Archivo oral de la provincia de Jaén, con fondos de David Mañero, José Checa Beltrán y Olayo Alguacil.
- Colección argelina de Óscar Abenójar.
- Colección de Jerónimo Anaya Flores.
- Colección de José Manuel Pedrosa.
- Colección hondureña de Fernanda María Martínez Reyes.
- Colección italiana de Cruz Carrascosa Palomera.
- Colección mexicana de Gabriel Medrano de Luna.
- Colección rumana de Alexandra Chereches¹³.

La sección dedicada al romancero contiene 1876 registros. Aunque prácticamente todas las provincias españolas están representadas en esta selección, la mayor parte de testimonios procede de Andalucía (1147), Castilla La Mancha (450) y Castilla y León (275). Todos ellos están catalogados mediante una ficha en la que se describen los datos básicos de identificación (fecha de registro, referencia catalográfica, informante, lugar, recopilador); también se aportan un resumen del romance y una bibliografía y se presenta la transcripción del texto acompañada de la grabación en audio y/o en vídeo de la encuesta.

Para navegar por el corpus se pueden realizar búsquedas mediante palabras clave señalando, por ejemplo, el título, el incipit, algún verso concreto o incluso términos lingüísticos, según sean nuestros intereses. Asimismo, se puede acotar todavía más mediante el formulario de búsqueda avanzada, en el que podemos combinar seis campos de metadatos: categorías («Romancero patrimonial y vulgar tradicionalizado», «Romances de cordel» y «Romancero infantil»), provincias, año de recopilación, informante, recopilador y colección. Por ejemplo, si queremos saber cuántas versiones de *La condesita* proceden de Jaén, solo hay que marcar la casilla correspondiente a esta provincia tras escribir el título del romance en el formulario de «Búsqueda por texto» y obtendremos 11 resultados.

¹³ Fuente: Mañero (2015-2022). Disponible en el siguiente enlace: <<https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/colecciones>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

Cabe señalar, también, que una de las grandes ventajas de disponer de las transcripciones de los textos, es la posibilidad de realizar búsquedas de términos o expresiones concretas, como en el caso de *Pan-Hispanic Ballad Project*. Estas son realmente útiles para la investigación. Entre otros aspectos, se puede estudiar la presencia de personajes tipo, fórmulas orales y estribillos e incluso realizar análisis dialectales o lingüísticos. Así, por ejemplo, podemos comprobar que la fórmula «estando en estas palabras» se utiliza en 205 ocasiones o que el animal «caballo» aparece como personaje en 281 casos.

Finalmente, con respecto a la docencia, hay que destacar el potencial que tienen los registros audiovisuales como recurso pedagógico. Los vídeos, concretamente, permiten conocer de primera mano todo el contexto folklórico que rodea un romance. Aspectos como la melodía o la entonación, el acompañamiento musical, la edad, el género y el origen de los informantes, el lugar de recitación o el proceso de encuesta cobran gran protagonismo si los estudiantes pueden visualizar la interpretación del romance directamente. Estos documentos audiovisuales permiten entender el romancero como un patrimonio inmaterial vivo, indisolublemente ligado a las costumbres, la cultura y la identidad de la comunidad que lo ha salvaguardado durante generaciones.

6. CONCLUSIÓN

Hasta aquí llega el recorrido por cuatro herramientas digitales que pueden resultar de utilidad para dar a conocer, investigar y enseñar el romancero. No es, desde luego, un repaso exhaustivo, ya que, como se ha mencionado en la introducción, existen otros proyectos en internet sobre el romancero, pero espero que pueda resultar un punto de partida para investigadores y docentes interesados en este género de la literatura tradicional.

Las posibilidades que ofrecen estas herramientas para la investigación en filología española son prácticamente infinitas. Cada una de ellas pone a disposición del público un numeroso corpus de versiones de romances, susceptible de ser abordado desde muy distintas perspectivas tanto literarias como lingüísticas. El *Archivo Digital del Romancero* y el *Arquivo do Romancero Português* ofrecen los fondos digitalizados de los dos archivos más grandes sobre esta materia que hay en el mundo, sumando alrededor de 30 000 documentos. Los proyectos *Pan-Hispanic Ballad Project* y *Corpus de Literatura Oral*, aunque algo más reducidos en cuanto al número disponible de documentos, tienen la ventaja de que aportan las transcripciones de las versiones de romances, por lo que se pueden realizar todo tipo de búsquedas a través de los textos. Si a estas herramientas, sumamos otras iniciativas como *Folk Literature of the Sephardic Jews*, el *Trezo de kantes de Sefarad*, el

Archivo de literatura oral de Canarias Maximiano Trapero, el Archivo del patrimonio inmaterial de La Rioja, el Archivo Sonoro de Literatura Oral y Música Tradicional de Aragón, la Fonoteca de la Fundación Joaquín Díaz, el Fondo de Música Tradicional, Garretonline, el Arquivo do Romanceiro do Brasil, Relit-Rom y Golden-Rom, las posibilidades para la investigación se expanden todavía más.

En relación con la docencia, las cuatro herramientas analizadas ponen a disposición del profesorado y los estudiantes un enorme corpus de documentos que puede servir para ilustrar con mayor detalle la diversidad y la historia del romancero. Hemos visto en la introducción que hay un gran vacío en los libros de texto de bachillerato con respecto a la tradición oral moderna. El romancero, por lo general, se estudia como un género literario propio de la Edad Media y el Siglo de Oro en la Educación Secundaria y los únicos romances que puede conocer el alumnado a través de los libros de texto suelen ser *Abenámbar* o *El prisionero*. Gracias a las cuatro plataformas digitales reseñadas en este artículo, se puede complementar la materia con versiones de la tradición moderna, presentando una panorámica mucho más completa, bien sea a través de la lectura de textos, bien sea mediante documentos audiovisuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARAÚJO, Teresa (coord.) (2019-2022): *Relit-Rom. Revisões literárias: a aplicação criativa de romances velhos (sécs. xv-xvii)*, Lisboa, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa-Fundação Calouste Gulbenkian-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <<https://relitrom.pt/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- ARMISTEAD, Samuel G. y Bruce ROSENSTOCK (coords.) (2000-2011): *Folk Literature of the Sephardic Jews. A multimedia archive of ballads and other oral literature in Judeo-Spanish collected from 1957 to 1993 by Samuel G. Armistead, Joseph H. Silverman and Israel J. Katz*, Urbana-Champaign, University of Illinois, <<http://www.sephardifolklit.org/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- ARROYO CANTÓN, Carlos y Perla BERLATO RODRÍGUEZ (2012): *Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato*, Madrid, Oxford University Press.
- ASENSIO GARCÍA, Javier y Helena ORTIZ VIANA (eds.) (2012-2022): *Riojarchivo. Archivo del patrimonio inmaterial de La Rioja*, Alberite, Asociación Espiral Folk, <<https://www.riojarchivo.com/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- ASENSIO JIMÉNEZ, Nicolás y Teresa ARAÚJO (2021-2022): *Golden-Rom. The Golden Age of the Romancero. Echoes of Traditional Ballads in Medieval and Early Modern Spanish Literature*, Lisboa, Instituto de Estudos Literarios e Tradição-

- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa-Fundación Ramón Menéndez Pidal-European Commission, web en construcción.
- ASENSIO JIMÉNEZ, Nicolás y Sara BELLIDO SÁNCHEZ (2016): «El Archivo Digital del Romancero: Omeka aplicado a la preservación y el análisis de la poesía tradicional», *Cuadernos de Investigación Filológica*, 42, pp. 129-144. DOI: <<https://doi.org/10.18172/cif.2972>>.
- ASSOCIATION FOR INFORMATION, SCIENCE & TECHNOLOGY (1995-2022): «Metadata Basics», en *Dublin Core TM Metadata Initiative*, <<https://dublincore.org/resources/metadata-basics/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- BELLIDO SÁNCHEZ, Sara y Nicolás ASENSIO JIMÉNEZ (2017): «El Archivo Digital del Romancero: metodología y desarrollo de un proyecto de preservación», en Rebeca Lázaro Niso (ed.), *Corpus y bases de datos para la investigación en literatura*, Logroño, Fundación San Millán de la Cogolla, pp. 173-183.
- BELLIDO SÁNCHEZ, Sara y Álvaro PIQUERO (2020): «El Archivo Digital del Romancero: una herramienta para investigadores», en Sandra Boto, Jesús Antonio Cid y Pere Ferré (coords.), con la colaboración de Nicolás Asensio Jiménez y Maria Helena Santana, «*Viejos son, pero no cansan*». *Novos estudos sobre o romanceiro*, Coímbra-Madrid-Faro-Lisboa, Fundación Ramón Menéndez Pidal-Instituto Universitario Seminario Menéndez Pidal-Centro de Investigaçã em Artes e Comunicação-Centro de Literatura Portuguesa-Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, pp. 301-311.
- BOTO, Sandra (2018): «A filologia digital em discussão: o caso da edição do *Romanceiro* de Almeida Garret», en Mirian Tavares y Sandra Boto (coords.), *Digital Culture - A State of the Art*, Coímbra, Grácio Editor, pp. 17-34.
- BOTO, Sandra (2020-2022): *Garretonline*, Lisboa, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <<https://garrettonline.romanceiro.pt/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- BOTO, Sandra y Bruno de CARVALHO BELMONTE (2019-2022): *Arquivo do Romanceiro do Brasil*, Lisboa-Faro, Instituto de Estudos Literarios e Tradição-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa-Universidade do Algarve, <<https://arb.romanceiro.pt/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- BOTO, Sandra y Bruno de CARVALHO BELMONTE (2020): «O Romanceiro Ibérico no Brasil: um Património da Língua Portuguesa em Ambiente Digital», *Journal of Digital Media & Interaction*, 3, 7, pp. 161-177. DOI: <<https://doi.org/10.34624/jdmi.v3i7.15334>>.
- CABALLERO MARTÍNEZ, Carmen, José María ECHAZARRETA ARZAC y Ángel Luis GARCÍA ACEÑA (2019): *Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato*, Madrid, Editex.
- CATALÁN, Diego (2001): *El Archivo del Romancero. Patrimonio de la humanidad. Historia documentada de un siglo de Historia*, Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal.
- CATALÁN, Diego, Jesús Antonio CID, Beatriz MARISCAL, Flor SALAZAR, Ana VALENCIANO y Sandra ROBERTSON (1984): *Catálogo general del romancero pan-hispánico*, Madrid, Seminario Menéndez Pidal.

- FERRÉ, Pere y Sandra BOTO (coords.) (2013-2022): *Romanceiro.pt. Arquivo do Romanceiro Tradicional em Língua Portuguesa*, Lisboa, Instituto de Estudos de Literatura e Tradição-Faculdade de Ciências Sociais e Humanas Universidade Nova de Lisboa-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <<https://romanceiro.pt/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- FERRÉ, Pere, Sandra BOTO y Mirian TAVARES (2014): «Projeto “O Arquivo do Romanceiro Português da Tradição Oral Moderna (1828-2010): sua preservação e difusão”», en Sandra Boto (ed.), *VII Jornadas de Investigação do CIAC*, Faro, CIAC-Universidade do Algarve, pp. 33-48.
- FUNDACIÓN JOAQUÍN DÍAZ (2016-2022): *Fonoteca*, Valladolid, Fundación Joaquín Díaz-Diputación de Valladolid-Junta de Castilla y León, <<https://funjdiaz.net/fonoteca.php>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- FUNDACIÓN RAMÓN MENÉNDEZ PIDAL (2013-2022): *Archivo Digital del Romancero*, Madrid, Fundación Ramón Menéndez Pidal, <<http://fundacionramonmenendezpidal.org/archivodigital>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- GARRET, Almeida (1843): *Romanceiro e Cancioneiro Geral*, I, Lisboa, Typographia da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis.
- GARRET, Almeida (1851): *Romanceiro*, II-III, Lisboa, Imprensa Nacional.
- GÓMEZ SÁNCHEZ-FERRER, Guillermo (2017-2018): «Nueva descripción del Archivo Romancístico Menéndez Pidal-Goyri: a propósito de la catalogación del Romancero épico de referente carolingio, ariostesco, artúrico y amadisiaco», *Abenámar. Cuadernos de la Fundación Ramón Menéndez Pidal*, 2, pp. 93-131, <<http://revista.fundacionramonmenendezpidal.org/index.php/Abenamar/article/view/31/85>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- GOYRI, María (1904): «Romance de la muerte del príncipe D. Juan (1497)», *Bulletin Hispanique*, 6, 1, pp. 29-37, <https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1904_num_6_1_1391> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- HERNÁNDEZ, Guillermo y José Manuel CABRALES (2015): *Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato*, Madrid, SGEL.
- MANGADO MACUA, Alberto, Ricardo LOBATO MORCHÓN y Ana LAHERA FORTEZA (2015): *Lengua castellana y Literatura. 1 Bachillerato. Guía didáctica*, Madrid, Oxford University Press.
- MAÑERO, David (dir.) (2015-2022): *Corpus de Literatura Oral*, Jaén, Universidad de Jaén, <<https://corpusdeliteraturaoral.ujaen.es/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- MATEOS DONAIRE, Esperanza, Laura ESPÍ JIMENO, Beatriz GONZÁLEZ GALLEGU, Juan Carlos PANTOJA RIVERO y Mercedes del RÍO LUELMO (2015): *Lengua castellana y Literatura. 1º Bachillerato*, Madrid, McGraw Hill.
- MENÉNDEZ PIDAL, Ramón (1951): *Romancero hispánico. Teoría e historia*, II, Madrid, Espasa-Calpe.
- PÉREZ, Avner (dir.) (2014): *Trezo de kantes de Sefarad*, Maale-Adumim, Instituto Maale Adumim para la documentación de la lengua judeo-española y su cultura, <<http://folkmasa.org/avshir/pshir.htm>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- PETERSEN, Suzanne Helen (1996-2022): *Pan-Hispanic Ballad Project/Proyecto sobre el Romancero Pan-hispánico*, Seattle, University of Washington, <<https://depts.washington.edu/hisprom/>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

- PETERSEN, Suzanne Helen (2020): «Algunas ampliaciones del Proyecto sobre el Romancero Pan-hispánico», en Sandra Boto, Jesús Antonio Cid y Pere Ferré (coords.), con la colaboración de Nicolás Asensio Jiménez y Maria Helena Santana, «*Viejos son, pero no cansan*». *Novos estudos sobre o romanceiro*, Coímbra-Madrid-Faro-Lisboa, Fundación Ramón Menéndez Pidal-Instituto Universitario Seminario Menéndez Pidal-Centro de Investigação em Artes e Comunicação-Centro de Literatura Portuguesa-Instituto de Estudos de Literatura e Tradição, pp. 279-300.
- PINTO CORREIA, João David (2008-2013): *Arquivo Digital de Literatura Oral Tradicional*, Lisboa, Centro de Tradições Populares Portuguesas Prof. Manuel Viegas Guerreiro-Fundação para a Ciência e a Tecnologia, <www.adlot.fl.ul.pt> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- ROS-FÁBREGAS, Emilio (coord.) (2013-2022): *Fondo de Música Tradicional*, Barcelona, Institució Milà i Fontanals-CSIC-Agencia Estatal de Investigación, <<https://musicatradicional.eu/home>> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- SIPCA (2009-2022): «Archivo Sonoro de Literatura Oral y Música Tradicional», en *SIPCA. Sistema de Información del Patrimonio Cultural Aragonés*, Dirección General de Patrimonio Cultural (Gobierno de Aragón)-Instituto de Estudios Altoaragoneses (Diputación de Huesca), <http://www.sipca.es/censo/busqueda_oral_simple.html> [fecha de consulta: 29-3-2022].
- TRAPERO, Maximiano (1989): *Romancero Tradicional Canario*, Las Palmas de Gran Canaria, Gobierno de Canarias.
- TRAPERO, Maximiano y Alicia GIRÓN (2008-2022): *Archivo de literatura oral de Canarias Maximiano Trapero*, Las Palmas de Gran Canaria, Memoria digital de Canarias (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), <<https://mdc.ulpgc.es/cdm/about/collection/asmtloc>> [fecha de consulta: 29-3-2022].

TEXT ENCODING INITIATIVE (TEI) COMO FORMATO PARA DATOS CUALITATIVOS A ESCALA CUANTITATIVA: EL CASO DE XML-TEI BIBLE

José CALVO TELLO
Biblioteca Estatal y Universitaria de Göttingen

DOI: 10.14679/2124

1. TEI: UN ÉXITO DE LAS HUMANIDADES DIGITALES

La editorial de tecnología O'Reilly es una de las más influyentes en su área. Su nombre proviene de su fundador, Tim O'Reilly, uno de los impulsores de, por ejemplo, el concepto de *web 2.0*. La editorial O'Reilly publicó una introducción a XML (Harold y Means, 2004), uno de los formatos estándares más extendidos para el intercambio de información. En esta publicación, se encuentra un apartado titulado «Text Encoding Initiative», junto a otros estándares como DocBook, o los formatos de la familia OpenOffice.

No hay muchas iniciativas nacidas en las Humanidades Digitales (a partir de ahora HD) que hayan conseguido establecerse hasta el punto de que editoriales informáticas tengan que mencionarlos como relevantes. Por otro lado, no es extraño que la informática se beneficie de la experiencia y punto de vista de las Humanidades en ámbitos como la descripción de textos. Por supuesto, tampoco hay muchos proyectos de HD que hayan continuado desarrollándose durante varias décadas.

Text Encoding Initiative nació en los años 80 como una iniciativa motivada por investigadores en Humanidades y bibliotecarios (Burnard, 2014).

Desde ese momento se ha creado una asociación y una comunidad activa (con conferencia anual) que continúan desarrollando TEI, así como otras tecnologías y herramientas. Además de esto, la comunidad mantiene una revista de investigación, *Journal of TEI (jTEI)*, en la que caben artículos de reflexión, presentación de nuevas propuestas o aplicaciones de TEI a conjuntos de datos concretos.

Pero ¿qué es exactamente TEI y para qué se usa? Cuando se habla de TEI como herramienta, se está haciendo referencia a una serie de directrices (o guía de referencia, en inglés *guidelines*) sobre cómo se pueden describir textos y sus metadatos. Tomemos un pasaje concreto para explicar esto, proveniente de la edición de *La Celestina* que llevó a cabo José Luis Canet (2017) para la colección Clásicos Hispánicos, que explicaré más adelante:

SEMPRONIO.—

(Ap.) No me engaño yo, que loco está este mi amo.

Cualquier edición de una obra de teatro distingue qué elementos textuales representan el nombre del personaje que habla, qué fragmentos son parte de una acotación y qué es lo que cada personaje dice. Normalmente esas distinciones están marcadas en la página impresa mediante diferencias tipográficas, como el uso de versalitas para el nombre del protagonista, la raya para el comienzo de lo que se dice y la cursiva en paréntesis para marcar acotaciones.

Esta marcación tipográfica (Hockey, 2000: 4) permite al lector diferenciar estos tipos textuales, pero entraña diferentes problemas. El primero es su limitación: si el editor quisiese además añadir información lingüística, aspectos de la génesis del texto o marcar información sobre las entidades (como personas o lugares mencionados), el abanico tipográfico se quedaría corto o resultaría tan complejo que la mayoría de los lectores no podrían decodificarlo. Además, estas normas son en muchos casos implícitas, por lo que requiere que un investigador confirme que en cada edición efectivamente la cursiva solo se ha utilizado para acotaciones y no para otros usos. Finalmente, aun teniendo el texto en formato digital, resulta dificultoso extraer fragmentos; por ejemplo, todos los nombres de los personajes y nada más.

Las guías de referencia de TEI explican cómo los investigadores pueden aplicar ciertos elementos para describir textos y sus metadatos. Estas guías se implementan en concreto en el formato XML. Este formato contiene únicamente una sintaxis sencilla en la que se prevén diferentes tipos, de los que los más importantes son texto, elementos, atributos, valores y comentarios. En teoría, cada proyecto debería especificar el vocabulario que puede utilizarse para los elementos y los atributos. Eso es principalmente lo que las guías de TEI ofrecen: una especificación de XML para la descripción de textos. El anterior ejemplo podría codificarse en TEI utilizando XML de la siguiente manera:

```
<sp who="#semp">
  <speaker>Sempronio</speaker>
  <p><stage rend="italic">(Ap.)</stage> No me engaño yo, que
  loco está este mi amo.</p>
</sp>
```

Sin embargo, hipotéticamente TEI podría expresarse en otros formatos digitales como JSON, aunque en la práctica la totalidad de los proyectos trabajan con TEI en XML.

Hay numerosas introducciones y manuales para aprender sobre TEI. Se puede acceder a los materiales que la asociación de TEI pone a disposición o al contenido de *TEI by Example* (Terras, Vanhoutte y Van den Branden). Si se prefieren materiales en español, recomiendo el portal TTHUB (Allés-Torrent, Rio Riande y Calarco, 2019).

Uno de los aspectos más interesantes de TEI es el hecho de que permite e incluso fomenta que, en caso de que sea necesario, los proyectos puedan modificar los elementos, atributos o relaciones (Cummings, 2019). El lector puede pensar que esto va en contra de la idea de crear un formato que diferentes proyectos puedan utilizar y compartir. Sin embargo, la comunidad TEI acepta que nunca se podría ofrecer un vocabulario que incluyese todos los casos posibles. Si se intentase, la cantidad de elementos que poblarían las guías de referencias explotaría hasta los millones de elementos. Esto haría que TEI resultase prácticamente inutilizable. Por otro lado, si TEI no ofreciese la posibilidad de que los proyectos lo modificasen para sus características específicas, los usuarios se verían obligados a abusar de otros elementos que ya están contenidos en TEI, pero que tienen otras funciones.

Al margen de las modificaciones locales que los proyectos pueden realizar para sí mismos, TEI abre la posibilidad de que los investigadores propongan modificaciones para las guías en general. Más adelante explicaré mi experiencia sobre cómo el proyecto XML-TEI Bible modificó en primer lugar un atributo de manera local, atributo que posteriormente fue propuesto para que se añadiese a las guías de TEI. De esta manera, las guías de TEI se van actualizando: se modifican características de elementos ya existentes, se sustituyen algunos, o se añaden otros nuevos.

Uno de los argumentos más fuertes actualmente para utilizar TEI es su afinidad con los criterios FAIR (Wilkinson *et al.*, 2016). Estos proponen que los datos de investigación deberían cumplir una serie de criterios: que se puedan encontrar (*Findable*), sean accesibles (*Accesible*), interoperables (*Interoperable*) y reusables (*Reusable*). Esos cuatro criterios se desglosan a su vez en subpuntos más concretos y medibles. Muchos de ellos prevén aspectos concretos sobre cómo los datos deben ser descritos detalladamen-

te mediante metadatos utilizando vocabularios controlados. Además, prevén que los formatos sean abiertos y conocidos en la comunidad de investigación. Sin embargo, algunos de los criterios FAIR caen en decisiones posteriores sobre la manera de realizar el archivado de los datos o su indexación en línea. No todos los proyectos que utilizan TEI satisfacen la misma cantidad de estos criterios: dependiendo de los elementos y atributos que hayamos utilizado y de qué manera los hemos rellenado, nuestros conjuntos de datos serán más o menos FAIR. De cualquier manera, seguir estos criterios resulta más sencillo si utilizamos TEI en comparación a si utilizamos otros formatos como bases de datos MySQL, nuestros propios esquemas de JSON o XML, formatos tabulares (CSV, TSV, Excel, etc.) o texto plano.

2. LUCES Y SOMBRAS SOBRE EL USO DE TEI EN ESPAÑOL

Algunos países cuentan con decenas de proyectos que han codificado grandes cantidades de textos de una manera relativamente sencilla o una cantidad más reducida de textos pero con mayor detalle en su descripción. Algunos ejemplos de esto son *TextGrid* (Horstmann, 2006) o *Deutsches Textarchiv* (Grötschel, 2007) para el alemán, *Théâtre classique* (Fièvre, 2007) para el francés o *Shakespeare Folger Library* (Mowat y Werstine, 2010) para el inglés, por mencionar algunos proyectos en algunas lenguas. Cualquier lector o investigador puede descargarse de estos proyectos de manera sencilla los textos, el etiquetado TEI y sus metadatos.

¿Y para el español? Durante muchos años el español fue una de las lenguas pujantes en la aplicación de TEI. Grandes proyectos se pusieron en marcha durante la década de 1990 con el objetivo de digitalizar y anotar en TEI miles de textos. Entre ellos hay que mencionar la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes (1999, a la que me referiré como Cervantes Virtual) o los proyectos de corpus CREA y CORDE de la Real Academia Española (Sánchez Sánchez y Domínguez Cintas, 2007). Además, aunque no exactamente en TEI, el proyecto TESO (Simón Palmer, 1997) codificó miles de textos del teatro del Siglo de Oro en un formato muy similar. Sin embargo, este comienzo dorado se vio truncado por las decisiones sobre cómo ofrecer los datos *online*. En lugar de mostrar y ofrecer la codificación original en TEI, cada archivo en XML se convirtió en otro archivo web en formato HTML. En esta transformación se perdían muchas de las ventajas del uso de TEI, al eliminarse prácticamente todos los metadatos y en buena medida el vocabulario controlado. En muchos casos incluso se producía HTML que no estaba bien formado, lo que impedía que muchas herramientas afines a XML como XSLT o Xquery (Allés-Torrent, 2015) pudiesen procesar los datos. Los proyectos habían tejido codificaciones con los mejores

materiales, pero a los usuarios se les daba versiones degradadas. La Biblioteca Cervantes Virtual incluso troceaba los textos en diferentes páginas, lo que hacía más complicado al usuario su lectura y al investigador acceder al texto completo.

Esta práctica puede ser resumida en el lema «edito TEI pero publico HTML». En mi opinión, esto lastró a la comunidad en español de diferentes maneras. En primer lugar, el esfuerzo de codificación en TEI se perdió, desperdiciando los presupuestos que se habían invertido en ello. En segundo lugar, la comunidad en español no dispuso durante varias décadas de ejemplos de TEI. En tercer lugar, otros proyectos (grandes, medianos y pequeños) continuaron la senda ya trazada del «edito TEI pero publico HTML», asumiendo de manera más o menos consciente las malas prácticas que estos grandes proyectos habían implementado. En cuarto lugar, esto produjo una falta de datos para el español en formatos aceptables. Para cuando las HD se quisieron centrar en la aplicación de nuevas metodologías como estilometría y aprendizaje automático (técnicas como clasificación, reducción de dimensionalidad como *topic modeling* o PCA, clusterización), el español tenía un déficit en comparación con otras lenguas: no había datos en formatos aceptables como TEI. Esta automutilización de la comunidad HD en español explica que muchos trabajos en los que se analiza una metodología en varios idiomas (como los trabajos de Rybicki y Eder, 2011, o Evert *et al.*, 2017) no pudiesen utilizar datos en español, generando más perjuicios décadas después.

En buena medida motivado por esta falta de datos, a partir de mediados de 2010 la situación cambia. Proyectos como DISCO (Ruiz Fabo, Martínez Cantón y Calvo Tello, 2017) o ADSO (Navarro-Colorado, 2015) pusieron a disposición miles de sonetos en formato TEI. Estos proyectos han continuado analizando y anotando posteriormente sus conjuntos de datos (Navarro-Colorado, 2018; Ruiz Fabo *et al.*, 2018).

En el marco del proyecto de CLiGS de la Universidad de Würzburg, en el que participé, se publicaron diferentes corpus y conjuntos de datos en formato TEI. Entre ellos cabe mencionar el caso de Textbox, un conjunto de corpus en diferentes lenguas romances: francés, español, italiano y portugués (Schöch *et al.*, 2019). El principal objetivo del proyecto era el análisis de géneros literarios en diferentes épocas mediante técnicas de clasificación, aunque también se realizaron análisis contrastivos entre novelas de España y Latinoamérica (Calvo Tello, Henny-Krahmer y Schöch, 2018), clasificación (Calvo Tello, 2018), *topic modeling* (Schöch *et al.*, 2016), *sentiment analysis* (Henny-Krahmer, 2018) o grafos (Calvo Tello, 2020). En el caso del español se encuentra una serie de corpus: novelas latinoamericanas, colecciones de cuentos y novelas españolas. Este último es una sección del corpus CoNSSA, que es la base de los análisis de mi tesis (Calvo Tello, 2021). Un conjunto de datos originado en este proyecto que se diferencia de los corpus hasta

ahora mencionados es Bib-ACMé, una bibliografía de novelas publicadas en México, Cuba y Argentina (Henny-Krahmer, 2017).

La publicación de datos, especialmente en TEI, puede generar efectos sinérgicos. Por ejemplo, junto a investigadoras de la UNIR hemos publicado un corpus de teatro de la Edad de Plata (Jiménez Fernández *et al.*, 2017), que fue analizado de diferentes maneras (Santa María, Calvo Tello y Jiménez Fernández, 2020; Jiménez Fernández y Calvo Tello, 2020). Tras estos primeros pasos, el proyecto DraCor mostró interés en integrar el corpus dentro de su plataforma, que ofrece acceso a una docena de corpus de teatro en diferentes lenguas europeas (Fischer *et al.*, 2018). La integración de los textos resultó sencilla debido a su codificación en TEI. Otro proyecto a nivel europeo iniciado en los últimos años es ELTeC (Odebrecht *et al.*, 2019), que ofrecerá cien novelas por cada lengua, entre ellas el español.

Hasta ahora, muchos de los proyectos mencionados tienen una tendencia cuantitativa que ha ganado peso en las HD en los últimos años. Sin embargo, es necesario recalcar que proyectos con objetivos más cualitativos pueden realizarse cómodamente en TEI. A nivel internacional, probablemente la mayor comunidad de uso de TEI se encuentra entre las actividades de edición filológica de textos históricos y literarios. Una iniciativa que centra buena parte de esta actividad es *RIDE*, una revista de investigación que exclusivamente publica reseñas, tradicionalmente de ediciones críticas digitales, aunque en los últimos años se han abierto a otros objetos como corpus y herramientas. Lamentablemente, solo hay un puñado de proyectos en español de ediciones filológicas utilizando TEI y que hayan publicado sus datos. Algunos ejemplos son la edición de las *Soledades* de Góngora (Rojas Castro, 2016), la edición de *La dama boba* de Lope de Vega (Presotto *et al.*, 2015), el corpus de Poesía Medieval dirigido por Rio Riande (2020) y las *Siete Partidas* (Fradejas Rueda, 2018).

Un proyecto similar, aunque con algunas particularidades, es la colección Clásicos Hispánicos, que fue iniciada en la Universidad Autónoma de Madrid por Pablo Jauralde Pou y algunos estudiantes y colaboradores de su grupo de investigación, entre los que me encontraba (Jauralde Pou, 2013). El objetivo de esta colección fue y sigue siendo poner a disposición de los lectores ediciones filológicas de calidad de los clásicos de la literatura en formato digital. Para ello, se creó un flujo de trabajo en el que los especialistas podían trabajar en la herramienta que ellos conocían: editores de texto como Word. La conversión del texto generaba finalmente ediciones del texto en los formatos de libros electrónicos: ePUB y mobi. El formato ePUB tiene una serie de ventajas frente al formato PDF: utilización de tecnologías web (CSS, HTML, XML), superación del modelo de libro impreso como referente, apertura de código, validación, etc. Poco después de sus comienzos, el proyecto asumió TEI como su princi-

pal formato. Desde su última fase, el proyecto ofrece diferentes formatos (TEI, ePUB, mobi) de casi cien obras publicadas de manera abierta y gratuita a través del portal Zenodo (<https://zenodo.org/communities/clasicos_hispanicos/> [fecha de consulta: 28-3-2022]). Entre los textos publicados cabe mencionar el *Quijote*, *El Buscón*, *La Celestina*, *Libro de los gorriones*, etc.

3. UN CASO CONCRETO: XML-TEI BIBLE

3.1. La Biblia como conjunto de datos para las Humanidades Digitales

Me gustaría en esta sección prestar especial atención a otro proyecto en el que he estado trabajando desde 2015. Se trata de XML-TEI Bible, un proyecto de anotación en TEI que toma como base una edición de la traducción al español de Reina y Valera. Independientemente del interés que la Biblia pueda despertar, considero que ofrece a las HD una serie de ventajas en comparación con otros textos o géneros.

Las HD es una categoría que se propone durante los años 2000 como un hiperónimo que aúna investigadores de diferentes ramas de las Humanidades que se interesan por nuevos formatos y metodologías computacionales. Sin embargo, esto causa que el intercambio sobre el objeto de estudio suele ser limitado entre investigadores de HD. Disciplinas como Teología, Filosofía, Historia, Historia del Arte, Lingüística o Literatura comparten pocos objetos de estudio. Sin embargo, la Biblia despierta interés en sectores concretos de la mayoría de disciplinas humanísticas, ya sea por temas y escenas (Literatura e Historia del Arte), su influencia (Teología, Filosofía, Historia) o sus traducciones (Lingüística).

Además de su carácter interdisciplinar, las HD tienen un fuerte componente internacional y multilingüístico. Se observa al visitar secciones de conferencias sobre metodologías aplicadas a la literatura, en las que cada ponencia trata una lengua diferente. El enriquecimiento que esto conlleva no oculta la dificultad en la comunicación: nuestros conocimientos de las literaturas haitianas, canadienses, holandesas, rusas, paquistaníes, japonesas o filipinas, por mencionar algunos casos, son tremendamente limitados. De la misma manera, cabe esperar que otros investigadores solo puedan nombrar a Cervantes y Lorca entre los literatos españoles. Esto dificulta el intercambio de conocimiento y la discusión: los ponentes hablan de autores y textos que el público desconoce.

Incluso acarrea problemas metodológicos: si una herramienta se aplica solo a textos en una lengua, sus resultados no pueden extrapolarse a otras literaturas. Por ejemplo, si un algoritmo fuese capaz de anotar automáticamente

te la ironía de manera correcta y este se hubiese desarrollado y evaluado con textos literarios en francés, no se sabría si solo funciona para textos literarios en francés, si es extrapolable (y, si lo es, hasta qué punto) y a qué lenguas.

Las HD se beneficiarían de un objeto de estudio que sea conocido por la mayoría de los investigadores y que pueda ser representado en diferentes lenguas. De esta manera, los investigadores podrían discutir casos concretos de los datos, y se podrían aplicar los algoritmos a las diferentes versiones lingüísticas. Eso es precisamente lo que la Biblia ofrece. La mayoría de investigadores tienen un conocimiento básico sobre las personas más mencionadas de la Biblia (Abraham, José, Moisés, David, Jesús, Pablo, por citar algunos). Al menos estos conocimientos son mayores que los que poseemos del resto de literaturas del mundo. Además, la Biblia es uno de los libros más traducidos de la historia. De hecho, muchas lenguas solo disponen de este texto. La Biblia cuenta además con un sistema de identificación de sus secciones mediante libros (Génesis, Salmos, Evangelio de Mateo), capítulo y versículos. Este sistema de identificación permite que un identificador como «GEN.001.001» pueda ser fácilmente interpretado como el primero versículo del primer capítulo del libro de Génesis, y esto *mapearse* en cualquier traducción en cualquier lengua.

Otra de las ventajas de la Biblia como objeto cultural para las Humanidades es que rompe con los actuales sesgos de los datos. El inglés hoy en día aglutina la mayoría de los recursos digitales, tanto en términos de datos como en términos de herramientas. Esto no solo dificulta que otras lenguas estén presentes en la investigación, sino que también sesga las herramientas que se desarrollan a favor de las características lingüísticas del inglés o de sus conceptos culturales (Gutiérrez de la Torre, 2020). Una de las tendencias actuales de las HD es llamar la atención sobre este sesgo angloparlante y reaccionar frente él. La Biblia no fue escrita en inglés sino principalmente en hebreo y en griego. Los lugares representados cubren principalmente el área entre el nordeste de África (actual Egipto), sureste de Europa (actual Grecia) y oeste de Asia (principalmente, las actuales Israel, Siria, Turquía, Líbano e Irak). Diferentes lenguas y países en todos los continentes se han visto influidos durante muchos siglos por la Biblia, creándose instituciones lingüísticas como las traducciones de Lutero en Alemania, la King James en el Reino Unido o la Vulgata para el latín.

Por último, la Biblia representa un punto intermedio en cuanto a la cantidad de los datos. Más que un libro, la Biblia como tal es una colección de libros, por lo que bien se le podría designar como corpus. Su extensión total depende de la traducción que se siga: el canon judío (seguido también por las iglesias protestantes) suele contener 39 libros en el Antiguo Testamento; el canon católico le añade siete libros más. A estos se les suman los 27 libros del Nuevo Testamento. En total, contiene más de 31 000 versículos y alrede-

dor de un millón y medio de *tokens*. Esto la hace bastante más larga que una novela muy amplia, y tiene un tamaño comparable a muchos otros corpus de investigación. De este modo, la Biblia supone un punto intermedio entre un corpus y un libro de notable extensión. La cantidad de textos es suficientemente grande como para realizar análisis estadísticos, pero su extensión limitada permite también que una persona lo lea por completo. Así, el investigador puede combinar lecturas distantes y cercanas sobre el mismo objeto de estudio. Diferentes trabajos procedentes de la lingüística ya han utilizado la Biblia como objeto de estudio (Resnik, Olsen y Diab, 1999; Hatav, 2000; Grandjean, 2013; Christodouloupoulos y Steedman, 2015).

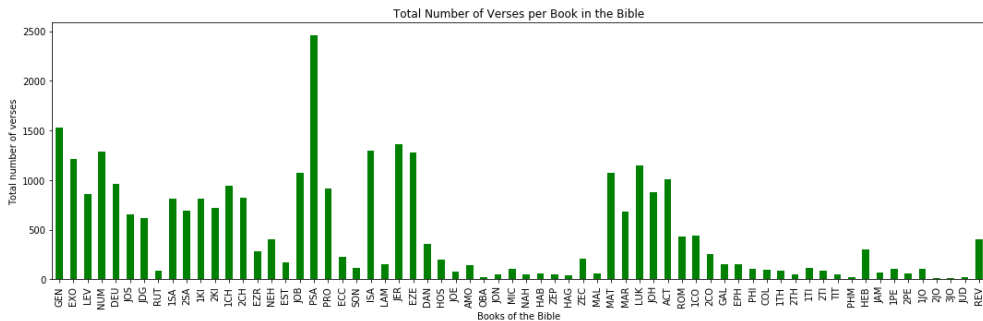
3.2. Anotación en XML-TEI Bible

La anotación actual del proyecto XML-TEI Bible contiene una serie de fenómenos que iré presentando. Todos los datos, visualizaciones y programas que aquí menciono están disponibles en el repositorio GitHub (<<https://github.com/morethanbooks/XML-TEI-Bible>> [fecha de consulta: 6-2-2021]). Además, diferentes versiones han sido archivadas en Zenodo (DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3873336>>) y en DARIAH Repository (DOI: <<http://dx.doi.org/10.20375/0000-000C-D90A-5>>). Texto, metadatos y anotación se encuentran en un único archivo XML que contiene todos los metadatos generales del proyecto, así como todos los libros. Dentro de este, cada libro está contenido en un elemento TEI. Así, cada libro tiene sus propios metadatos asociados, seguidos del texto y su anotación. A su vez, cada libro contiene capítulos, codificados en elementos *div*, los cuales agrupan una o más perícopas, también como elementos *div*. Los versículos están anotados mediante el elemento *ab*, asociados con identificadores en sus atributos. En el siguiente ejemplo se pueden observar los versículos:

```
<div type="pericope">
  <head type="pericope">Nacimiento de Jesucristo</head>
  <ab xml:id="b.MAT.001.018" type="verse" n="18">El nacimiento de
  Jesucristo fue Así: Su madre María estaba desposada con José; y
  antes de que se unieran, se Halló que ella Había concebido del
  Espíritu Santo.</ab>
  <ab xml:id="b.MAT.001.019" type="verse" n="19">José, su marido,
  como era justo y no Quería difamarla, se propuso dejarla
  secretamente.</ab>
  <ab xml:id="b.MAT.001.020" type="verse" n="20">Mientras él pensaba
  en esto, he Aquí un ángel del Señor se le Apareció en sueños y
  le dijo: José, hijo de David, no temas recibir a María tu mujer,
  porque lo que ha sido engendrado en ella es del Espíritu Santo.</
  ab>
```

```
<ab xml:id="b.MAT.001.021" type="verse" n="21">Ella Dará a luz un
hijo; y Lllamarás su nombre Jesús, porque él Salvará a su pueblo
de sus pecados.</ab>
</div>
```

Extrayendo la cantidad de elementos *ab* del tipo «verse» que hay en cada libro, se puede visualizar la cantidad de versículos por cada libro. El siguiente gráfico muestra cada libro de la Biblia con los nombres en inglés codificados con tres caracteres:



<abxml:id="b.MAT.001.019" type="verse" n="19"><rs key="#per12">José</rs>, su <rs key="#per12">marido</rs>, como era justo y no Quería difamarla, se propuso dejarla secretamente.</ab>

<ab xml:id="b.MAT.001.020" type="verse" n="20">Mientras él pensaba en esto, he Aquí un <rs key="#org4">ángel del <rs key="#per14">Señor</rs></rs> se le Apareció en sueños y le dijo: <rs key="#per12">José</rs>, <rs key="#per12">hijo de <rs key="#per35">David</rs></rs>, no temas recibir a <rs key="#per11">María</rs> tu <rs key="#per11">mujer</rs>, porque lo que ha sido engendrado en ella es del <rs key="#per17">Espíritu Santo</rs>.</ab>

<ab xml:id="b.MAT.001.021" type="verse" n="21">Ella Dará a luz un <rs key="#per1">hijo</rs>; y Lllamarás su nombre <rs key="#per1">Jesús</rs>, porque él Salvará a su pueblo de sus pecados.</ab>

</div>

Una vez que se han anotado las entidades y se extraen sus frecuencias por cada versículo, se puede observar su frecuencia relativa por la cantidad de versículos en cada libro:

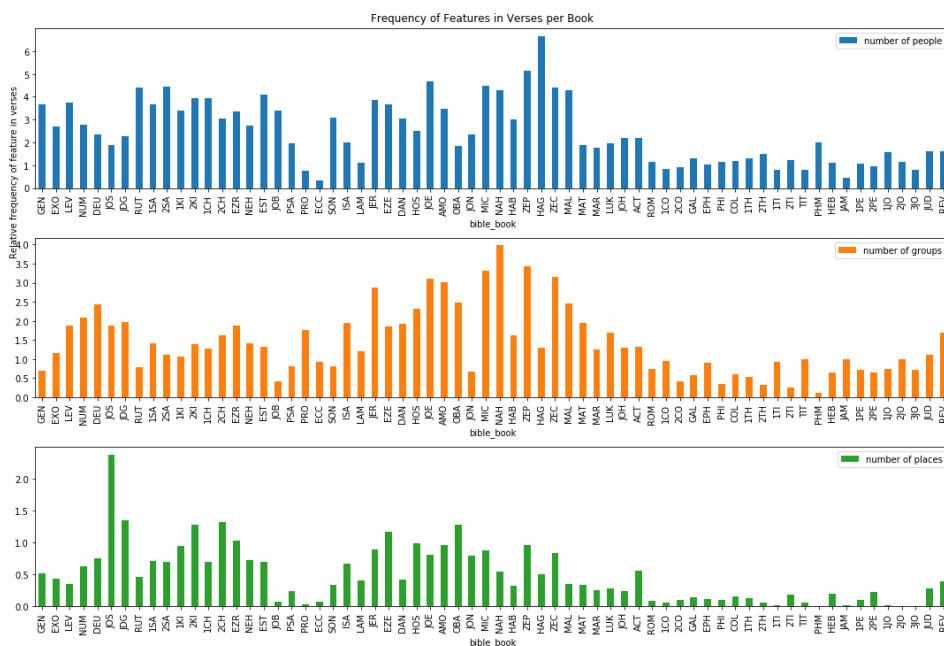


Figura 2. Frecuencia relativa de número de personas, grupos y lugares por libro

Esto permite, por un lado, comparar un fenómeno concreto en diferentes libros de la Biblia. Por ejemplo, la frecuencia de menciones a lugares (en verde) en el libro de Josué (JOS) es mucho más alta que en cualquier otro libro.

Utilizando el ejemplo de Mateo, observamos que en comparación con el resto de evangelios, la frecuencia de grupos (en naranja) es notablemente mayor. Por otro lado, se pueden observar tendencias generales de uno o a varios rasgos a lo largo de toda la Biblia. Por ejemplo, la frecuencia de aparición de estas entidades es en general inferior en las epístolas (últimos libros de la Biblia, desde ROM, Romanos, exceptuando el último libro, REV, Apocalipsis) que en la mayoría de libros.

El siguiente fenómeno que se anotó en la primera fase del proyecto fue la comunicación directa. En concreto se anotó quién comunica con quién y de qué manera. Para marcar la persona que comunica, utilizo el atributo *@who* dentro del elemento *q* (*quote*). Sin embargo, cuando comencé el proyecto, TEI no ofrecía ninguna posibilidad unívoca de señalar quién es el receptor de la información. Por eso propuse que se aceptase un atributo *@toWhom* en el que quedase recogido quién es el principal receptor de esa información. Tras un proceso de discusión, este atributo fue aceptado y ahora es parte de las guías generales de TEI, facilitando que otros proyectos lo utilicen. Por último, se anotó también si la comunicación entre dos personajes es por medio oral o escrito, además de otras modalidades mucho menos frecuentes (por sueños, juramento, canto, etc.). Dos de los versículos anteriormente vistos recogen cómo un ángel se comunica con José mediante sueños:

```
<ab xml:id="b.MAT.001.020" type="verse" n="20">Mientras él pensaba en esto, he Aquí un <rs key="#org4">ángel del <rs key="#per14">Señor</rs></rs> se le Apareció en sueños y le dijo: <q who="#org4" type="dream" toWhom="#per12"><rs key="#per12">José</rs>, <rs key="#per12">hijo de <rs key="#per35">David</rs></rs>, no temas recibir a <rs key="#per11">María</rs> tu <rs key="#per11">mujer</rs>, porque lo que ha sido engendrado en ella es del <rs key="#per17">Espíritu Santo</rs>.</q></ab>
<ab xml:id="b.MAT.001.021" type="verse" n="21"><q who="#org4" type="dream" toWhom="#per12">Ella Dará a luz un <rs key="#per1">hijo</rs>; y Lllamarás su nombre <rs key="#per1">Jesús</rs>, porque él Salvará a su pueblo de sus pecados.</q></ab>
```

Si se realiza una extracción similar a la realizada con las entidades, se puede observar por ejemplo la cantidad relativa de comunicación directa. Además, esta se puede desglosar con la información de si la comunicación se encuentra a su vez dentro de otro proceso de comunicación (alguien dice que alguien le dijo algo...). Esta comunicación directa anidada es muy frecuente en la Biblia, especialmente en los libros proféticos donde el profeta cuenta que Dios le dijo que él debía decir a Israel que Dios les decía algo concreto. En algunos libros llega hasta cinco niveles de anidación, como muestra el siguiente gráfico:

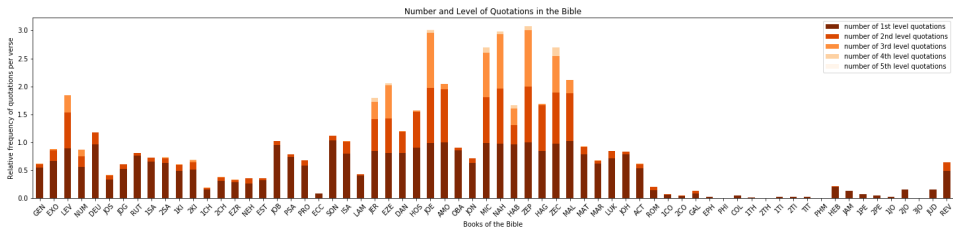


Figura 3. Frecuencia comunicación y nivel de anidación por libro

Además de los gráficos de barras hasta ahora mostrados, esta información de comunicación se puede modelar y visualizar como grafos, utilizando un libro concreto o la Biblia al completo. La mayoría de los trabajos que han aplicado grafos para representar interacción entre personajes se basan en la coaparición de estos en ciertas unidades textuales (Grandjean, 2013; Hettinger *et al.*, 2015; Trilcke *et al.*, 2016; Isasi, 2017; Santa María, Calvo Tello y Jiménez Fernández, 2020). Estos trabajos han recibido en los últimos años fuertes críticas que ponen en duda la validez de los datos de coaparición (Krautter *et al.*, 2018; Santa María, Calvo Tello y Jiménez Fernández, 2020; Jiménez Fernández y Calvo Tello, 2020). Por el contrario, la siguiente visualización muestra la comunicación entre personajes, que ha sido objeto de una anotación cuidada que se ha realizado manualmente. Así, se obtiene de manera resumida qué persona o grupo se comunica con quién basándonos en datos cualitativos. Junto a la información de la comunicación, se pueden añadir a la ilustración características de las entidades que la forman. Por ejemplo, en la siguiente ilustración se muestra la comunicación en el Evangelio de Mateo, con los hombres como nodos verdes, las mujeres de color lila, los grupos de color amarillo, y Jesús y Dios en rosa:

fenómenos de la superficie lingüística que fue anotada e incluso sobreponerla a otras lenguas. Si *#per1* es el valor del atributo *@who* en el versículo MAT.001.005, el investigador puede expresar esto sin necesidad de un idioma concreto. Así, lo aprendido en la Biblia en español en una traducción relativamente moderna, podría utilizarse para entrenar algoritmos en cualquier otra lengua traducida en cualquier época. Estos algoritmos podrían utilizarse posteriormente sobre otros tipos de textos. Es decir, la anotación de XML-TEI Bible permite potencialmente entrenar algoritmos que localicen personas en textos medievales, o en idiomas que tengan pocos recursos lingüísticos. El único requisito necesario es disponer de una traducción de la Biblia y que sus versículos estén mapeados con los de la versión utilizada aquí.

En una nueva y reciente fase del proyecto, he comenzado a anotar menciones a temas sexuales. El objetivo es tratar de tener una base empírica de qué temas sexuales son tratados en la Biblia y de qué manera. A comienzos de 2021 he anotado de esta manera ocho libros de la Biblia. Para ello he desarrollado una taxonomía de temas, también en TEI (para ver una discusión sobre taxonomías de temas sexuales, consúltese Pizarro Pedraza, 2013). Hasta ahora contiene 260 temas relacionados de alguna manera con el sexo, incluyendo relaciones, actos, estados, partes del cuerpo, objetos, lugares y grupos. Se entiende la sexualidad como una categoría en términos prototípicos. Es decir, algunos actos, temas o partes están más claramente relacionadas con el sexo que otros. Un acto sexual con penetración vaginal es un hecho claramente más sexual que un beso en la boca, y este es más sexual que, por ejemplo, lanzar una piedra a un lago. De manera similar, pene o vagina son órganos claramente sexuales; los pechos o los muslos pueden serlo o no, pero resultan más sexuales que, por ejemplo, los codos. Este grado de sexualidad ha sido formalmente marcado en la taxonomía mediante tres valores ordinales: explícitamente sexual, implícitamente sexual y no sexual. Este último valor cubre aspectos que no tienen *per se* un cariz sexual, pero que, por cultura o tradiciones literarias, se suelen asociar a temas sentimentales o eróticos, como la comparación de los amantes con gacelas o cabras, o las viñas y la noche como marco de encuentros eróticos. Esto me permite como investigador un mayor grado de flexibilidad sin que me obligue a decir, por ejemplo, que un beso siempre es parte de la categoría sexual.

Cada versículo puede contener diferentes referencias a temas sexuales en la Biblia. Esto lo he formalizado como elementos *spanGrp* dentro de un bloque *standOff*, detrás del elemento *text*, pendiendo del elemento raíz *TEI*. Como ejemplo, podemos observar que he anotado que en el versículo 20 del capítulo 1 de Mateo se menciona un embarazo:

```

<spanGrp type="theme" inst="#b.MAT.001.020">
  <span ana="pregnancy">
    <certainty match="@ana" locus="value" cert="high" given="text"/>
  </span>
</spanGrp>

```

El objetivo de esta anotación es obtener datos exactos sobre qué tema relacionado con el sexo se encuentra en qué versículo de la Biblia. Esto, por un lado, permite sencillas cuantificaciones como observar cuáles son los temas más frecuentemente anotados en, por ejemplo, el Evangelio de Mateo.

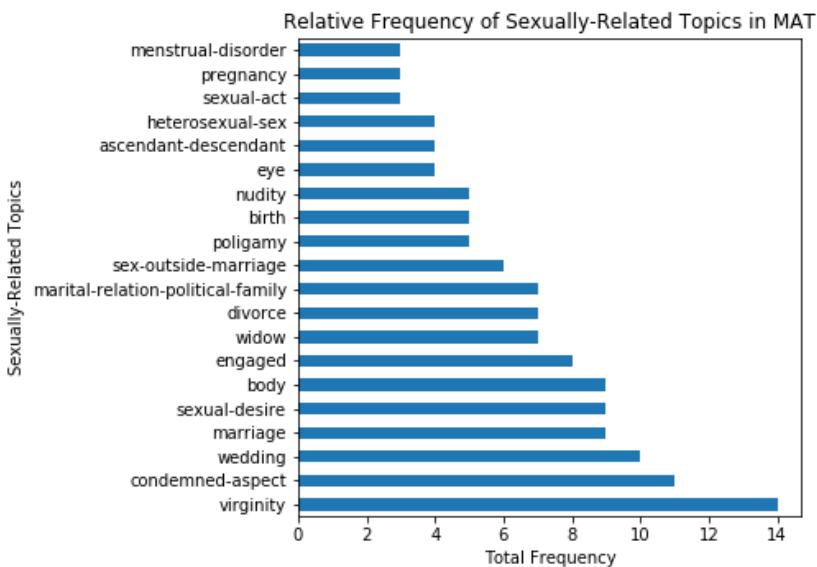


Figura 5. Frecuencia de temas sexuales en el libro de Mateo

Este gráfico muestra que en este libro bíblico el tema de la virginidad es el más frecuente, seguido por aspectos condenatorios, bodas, matrimonio, deseo sexual y el cuerpo. Sin embargo, esta información resulta insuficiente para saber quién trata esos temas o de qué manera. Sería interesante observar, por ejemplo, qué personas o grupos tienden a lanzar mensajes condenatorios, o con qué personas o grupo se relacionan los temas de la virginidad o el deseo sexual, por ejemplo. Los diferentes niveles de anotación explicados hasta ahora pueden ponerse en relación y calcularse qué entidades coaparecen en los mismos versículos junto a los temas sexuales. En el siguiente gráfico se muestra una tabla como mapa de calor (*heat map*). Las entidades del eje horizontal son las más frecuentes en el libro de Mateo, a las que se ha añadido a María, José y el grupo de los ángeles que aparecen en los versículos anteriormente mencionados. Los temas

sexuales del eje vertical son las 15 categorías más frecuentemente anotadas en este libro. Se muestra una columna y una fila de sumatorio de esta selección para tener información de conjunto de ambos tipos de anotaciones:

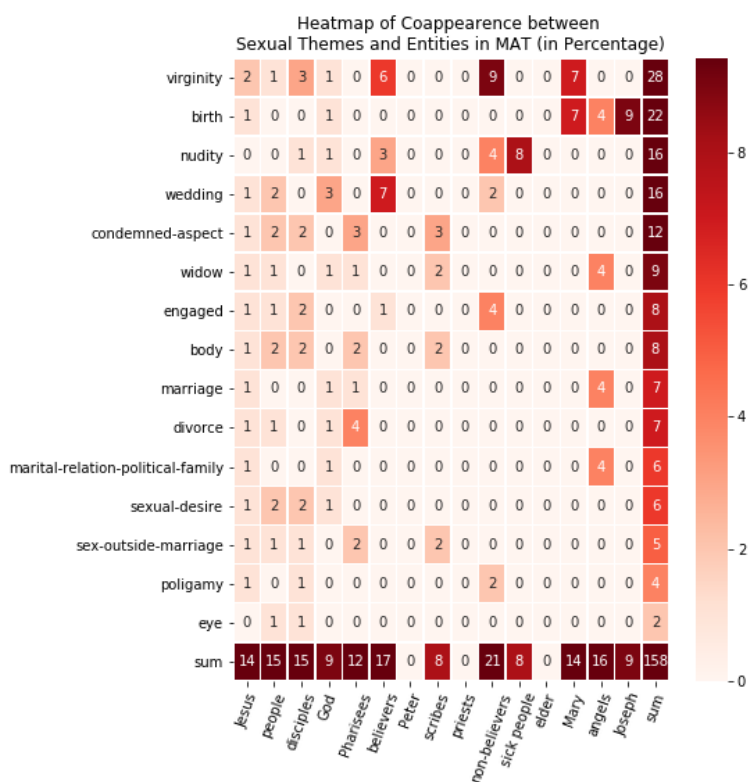


Figura 6. Mapa de calor con la coaparición entre temas sexuales y entidades en el libro de Mateo

El gráfico muestra claramente que una buena cantidad de referencias sobre la virginidad están relacionadas con María, para quien el tema del parto es dominante. La desnudez está principalmente relacionada con grupos sociales de estratos socioeconómicos bajos, por lo que se puede extraer que no es una desnudez erótica, sino falta de ropa causada por bajos recursos económicos. Los aspectos condenatorios no coaparecen con Jesús o Dios, sino más bien con grupos religiosos, principalmente con fariseos y escribas. También es interesante observar que no hay ningún tema sexual que predomine cuando Jesús o Dios aparecen mencionados en los versículos, a diferencia de otras entidades.

Como se aprecia en el ejemplo de la anotación de temas sexuales en TEI, he añadido explícitamente la certeza de la anotación. En el ejemplo anterior,

esta aparece como alta (*cert="high"*). Este valor puede ser medio o bajo en aquellos casos donde la interpretación no sea tan clara, o incluso en aquellos puntos en los que se sabe que diferentes tradiciones suelen interpretarlo de manera diferente. Por ejemplo, las iglesias protestantes difieren de la doctrina católica en cuanto a la vida sexual de María y José tras la concepción de Jesús. Mientras que la iglesia católica defiende que María nunca tuvo relaciones sexuales, las iglesias protestantes asumen que, como cualquier otra pareja, sí tuvieron relaciones sexuales y que además tuvieron hijos. Esta diferencia tiene repercusiones concretas al anotar textos como el capítulo 12 de Mateo, en el que aparecen mencionados los «hermanos de Jesús». En el caso de los versículos del primer capítulo de Mateo anteriormente visto, hay diferentes interpretaciones posibles sobre aspectos sexuales. En concreto, en el versículo 18 del capítulo 1 de Mateo, el verbo *unieran* se puede interpretar de dos maneras diferentes: como unión sexual o como unión en matrimonio. Estas dos posibles interpretaciones se han marcado explícitamente de la siguiente manera:

```
<spanGrp type="theme" inst="#b.MAT.001.018">
  <span ana="sexual-act">
    <certainty match="@ana" locus="value" cert="medium"
given="protestant"/>
  </span>
  <span ana="wedding">
    <certainty match="@ana" locus="value" cert="medium"
given="catholic" />
  </span>
</spanGrp>
```

Como se observa, la anotación recoge que la certeza es solo media en ambos casos, y que depende de la tradición (protestante o católica) a la que el investigador o anotador se acoja.

Estos no son los únicos sesgos relacionados con cualquier proceso de anotación, sino que hay otros aspectos lingüísticos, culturales y personales. En ningún caso quiero presentar este trabajo como la única anotación posible, la única interpretación objetiva. Otras muchas anotaciones similares podrían realizarse. Lo interesante es que, si estas anotaciones también se realizasen en TEI, nos sería relativamente sencillo contrastar mi anotación con la anotación de otras personas, o incluso cómo mi interpretación va modificándose con el paso del tiempo en caso de que volviese a anotarlo dentro de algunos años. Así, se podría ver con exactitud en qué temas o qué libros hay consenso y qué categorías son anotadas de manera dispar. De esta manera, TEI y medios informáticos posibilitan discusiones subjetivas sobre categorías abstractas utilizando datos muy concretos.

4. CAMBIO DE PARADIGMA EN LAS HUMANIDADES: DATOS CUALITATIVOS A ESCALA CUANTITATIVA

La principal motivación histórica de las HD no ha sido el interés de los humanistas por nuevos métodos computacionales. Más bien ha sido el acceso a datos digitales, ya fuesen procedentes de una digitalización masiva o generados como objetos digitales de manera nativa (como blogs poéticos, *fan fiction* o comunicación en Twitter). Una vez que los datos estaban en formatos como texto plano, PDF o web, investigadores y usuarios se preguntaron en su día sobre las posibilidades de visualización y análisis. Muchas veces ni siquiera eran humanistas quienes realizaban esas primeras preguntas, sino informáticos. Con ese desarrollo, resulta comprensible que en las HD se hayan establecido predominantemente metodologías cuantitativas que buscan tendencias generales en datos que no han sido explícitamente anotados. Me refiero a técnicas como el *clustering* de datos (en estilometría), *topic modeling*, grafos de coocurrencias o *word embeddings*. Para aplicar todas estas metodologías, lo único que se requiere son los textos en formato digital, sin necesidad de demasiados metadatos ni anotación en oraciones o párrafos.

Sin embargo, el recorrido de esas metodologías muchas veces es corto. Tras explorarse en diferentes conjuntos de datos y mostrar visualizaciones espectaculares, en seguida el mismo investigador percibe sus limitaciones: selección de resultados (*cherry picking*), inexactitud, falta de evaluación, sobreinterpretación de visualizaciones, etc. (Da, 2019).

Esta fase de las HD que analiza materiales digitalizados con metodologías no supervisadas es a largo plazo peligrosa por dos razones. En primer lugar, porque restringe fuertemente las posibilidades de análisis de materiales humanísticos utilizando métodos computacionales. Estas metodologías no hubiesen sido suficientes como para analizar el tema del sexo en la Biblia, o me habrían obligado a simplificarlo hasta puntos cuestionables.

El segundo peligro que estas metodologías no supervisadas suponen para las HD es el cuestionamiento de una parte importante de nuestro trabajo como humanistas. El argumento más frecuente para utilizar metodologías no supervisadas como *clustering* o reducciones dimensionales como *topic modeling* es ahorrarse horas de trabajo de especialistas en el área. Argumentaciones similares pueden encontrarse en cualquier introducción al aprendizaje automático (Alpaydin, 2010; Müller y Guido, 2016; Géron, 2019). Los humanistas son los especialistas de las Humanidades, por lo que ese argumento en realidad puede resultar nocivo a la larga para nuestra comunidad.

Los Humanistas Digitales harían bien en oponerse al enfoque de que el aprendizaje automático es una manera de crear mayores beneficios eliminando las horas de trabajo de especialistas en el área. En su lugar, propongo que las HD acentúen que nuestro trabajo como especialistas en combinación con metodologías computacionales como el aprendizaje automático nos permitirá afrontar retos que hasta ahora estaban fuera de nuestro alcance. Este nuevo paradigma puede verse facilitado mediante tres marcos concretos:

1. Métodos supervisados: Favorecer métodos supervisados en los que anotaciones cualitativas sean parte del proceso.
2. *Open Access*: Publicar los datos de manera abierta para visibilizar nuestro trabajo y que otros proyectos se beneficien también de él.
3. TEI y LOD: La anotación cuidada por parte de especialistas debe realizarse en formatos digitales apropiados. Aunque para ciertos datos como información biográfica o bibliográfica los datos enlazados en formatos Linked Open Data son buenos candidatos, TEI continúa siendo la mejor solución para textos.

De esta manera, no estoy de acuerdo con que las HD aporten un nuevo enfoque cuantitativo frente al enfoque cualitativo de las Humanidades tradicionales. Está en el interés de las Humanidades (Digitales o no) anotar y desarrollar cada vez más información, no solo una digitalización en masa. Datos en formato digital, subjetivos, marcados por múltiples realidades históricas, culturales y lingüísticas complejas. Datos de certeza explícitamente cuestionable que puedan ser discutidos también en formatos digitales. Todos esos matices pueden marcarse en TEI, así como compartirse con el resto de la comunidad. De esta manera superaremos la dicotomía actual y estaremos en una senda que aún lo cuantitativo con lo cualitativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLÉS-TORRENT, Susanna (2015): «Edición digital y algunas tecnologías aliadas», *Ínsula. Revista de Letras y Ciencias Humanas*, 822, pp. 18-21.
- ALLÉS-TORRENT, Susanna, Gimena del RIO RIANDE y Gabriel CALARCO (2019): «TTHUB: Text Technologies Hub for Extending TEI Training in Spanish». DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3514441>>.
- ALPAYDIN, Ethem (2010): *Introduction to Machine Learning*, Cambridge, MIT Press.
- BIBLIOTECA VIRTUAL MIGUEL DE CERVANTES, Alicante, Universitat d'Alacant, <www.cervantesvirtual.com> [fecha de consulta: 6-2-2021].

- BURNARD, Lou (2014): *What is the Text Encoding Initiative?*, Marsella, OpenEdition Press, <<http://books.openedition.org/oep/679>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- CALVO TELLO, José (2018): «Genre Classification in Spanish Novels: A Hard Task for Humans and Machines?», en *Data in Digital Humanities*, Galway, EADH, <<https://eadh2018.exordo.com/programme/presentation/82>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- CALVO TELLO, José (2020): «What is a Genre? A Graph Unified Model of Categories, Texts, and Features», Ottawa, ADHO, <<https://hcommons.org/deposits/item/hc:31713/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- CALVO TELLO, José (2021): *The Novel in the Spanish Silver Age. A Digital Analysis of Genre Using Machine Learning*, Bielefeld, transcript, <<http://www.transcript-verlag.de/978-3-8376-5925-2>> [fecha de consulta: 28-3-2022].
- CALVO TELLO, José, Ulrike HENNY-KRAHMER y Christof SCHÖCH (2018): «Textbox: análisis del léxico mediante corpus literarios», en Dolores Corbella, Alejandro Fajardo y Jutta Langenbacher-Liebgoth (eds.), *Historia del léxico español y Humanidades digitales*, Berlín, Peter Lang, pp. 223-251.
- CANET, José Luis (ed.) (2017): *La Celestina (Tragicomedia de Calisto y Melibea)*, Clásicos Hispánicos. DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.3753556>>.
- CHRISTODOULOUPOULOS, Christos y Mark STEEDMAN (2015): «A massively parallel corpus: the Bible in 100 languages», *Language Resources and Evaluation*, 49, 2, pp. 375-395. DOI: <<https://doi.org/10.1007/s10579-014-9287-y>>.
- CUMMINGS, James (2019): «A world of difference: Myths and misconceptions about the TEI», *Digital Scholarship in the Humanities*, 34, número suplementario 1, pp. i58-i79. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqy071>>.
- DA, Nan Z. (2019): «The Computational Case against Computational Literary Studies», *Critical Inquiry*, 45, 3, pp. 601-639. DOI: <<https://doi.org/10.1086/702594>>.
- EVERT, Stefan, Thomas PROISL, Fotis JANNIDIS, Isabella REGER, Steffen PIELSTRÖM, Christof SCHÖCH y Thorsten VITT (2017): «Understanding and explaining Delta measures for authorship attribution», *Digital Scholarship in the Humanities*, 32, número suplementario 2, pp. ii4-ii16. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqx023>>.
- FIÈVRE, Paul (2007): *Théâtre classique*, París, Université Paris-IV Sorbonne, <<http://www.theatre-classique.fr>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- FISCHER, Frank, Peer TRILCKE, Julia Jennifer BEINE y Boris OREKHOV (2018): *DraCor*, Moscú, <<https://dracor.org/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- FRADEJAS RUEDA, José Manuel (2018): *7 Partidas Digital XML-TEI*, Valladolid, Universidad de Valladolid. DOI: <<http://doi.org/10.5281/zenodo.1195642>>.
- GÉRON, Aurélien (2019): *Hands-on Machine Learning with Scikit-Learn, Keras, and TensorFlow. Concepts, Tools, and Techniques to Build Intelligent Systems*, Beijing, O'Reilly.
- GRANDJEAN, Martin (2013): «Comparing the relational structure of the Gospels. Network Analysis as a tool for biblical sciences», en *Conference of the Society of Biblical Literature*, Saint Andrews, University of St Andrews, <<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01525574/document>> [fecha de consulta: 6-2-2021].

- GRÖTSCHEL, Martin (2007): *Deutsches Textarchiv*, Berlín, Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, <<http://www.deutschestextarchiv.de/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- GUTIÉRREZ DE LA TORRE, Silvia Eunice (2020): «Bibliotecas y Humanidades Digitales en América Latina», *Revista de Humanidades Digitales*, 5, pp. 113-131. DOI: <<https://doi.org/10.5944/rhd.vol.5.2020.27826>>.
- HAROLD, Elliotte Rusty y W. Scott MEANS (2004): *XML in a Nutshell*, Beijing, O'Reilly, <<http://shop.oreilly.com/product/9780596007645.do>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- HATAV, Galia (2000): «(Free) Direct Discourse in Biblical Hebrew», *Hebrew Studies*, 41, 1, pp. 7-30. DOI: <<https://doi.org/10.1353/hbr.2000.0063>>.
- HENNY-KRAHMER, Ulrike (2017): *Bib-ACMÉ. Bibliografía digital de novelas argentinas, cubanas y mexicanas (1830-1910)*, Würzburg, CLiGS, <<http://bibacme.cligs.digital-humanities.de/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- HENNY-KRAHMER, Ulrike (2018): «Exploration of Sentiments and Genre in Spanish American Novels», en *Puentes/Bridges*, México, ADHO, <<https://dh2018.adho.org/exploration-of-sentiments-and-genre-in-spanish-american-novels/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- HETTINGER, Lena, Martin BECKER, Isabella REGER, Fotis JANNIDIS y Andreas HOTH (2015): «Genre Classification on German Novels», en *Proceedings of the 12th International Workshop on Text-based Information Retrieval*, Weimar.
- HOCKEY, Susan M. (2000): *Electronic Texts in the Humanities. Principles and Practice*, Oxford, Oxford University Press.
- HORSTMANN, Wolfram (2006): *TextGrid. Virtuelle Forschungsumgebung für die Geisteswissenschaften*, Göttingen, TextGrid Konsortium, <<https://textgrid.de>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- ISASI, Jennifer (2017): «Acercamiento al análisis del sistema de los personajes en la narrativa escrita en español: el caso de *Zumalacárregui* y *Mendizábal* de Pérez Galdós», *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 6, 2, pp. 107-137, <<http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2017/12/Caracteresvol6n2noviembre2017.pdf>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- JAURALDE POU, Pablo (2013): *Clásicos Hispánicos*, Madrid-Würzburg, More Than Books, <<http://www.clasicohispanicos.com/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción María, Elena MARTÍNEZ CARRO, María Teresa SANTA MARÍA, José CALVO TELLO, María SIMÓN PARRA, Roxana Beatriz MARTÍNEZ NIETO y María GARCÍA SÁNCHEZ (2017): «BETTE: Biblioteca Electrónica Textual del Teatro en Español de la Edad de Plata», en *Sociedad, políticas, saberes*, Málaga, HDH, pp. 88-91, <<http://hdh2017.es/wp-content/uploads/2017/10/Actas-HDH2017.pdf>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- JIMÉNEZ FERNÁNDEZ, Concepción María y José CALVO TELLO (2020): «Grafos de escenas y estudios literarios digitales: una propuesta computacional crítica», *452°F. Revista de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada*, 23, pp. 78-101. DOI: <<https://doi.org/10.1344/452f.2020.23.4>>.
- KRAUTTER, Benjamin, Janis PAGEL, Nils REITER y Marcus WILLAND (2018): *Titelhelden und Protagonisten - Interpretierbare Figurenklassifikation in deutschsprachigen Dramen*, Digital Humanities Cooperation,

- <https://www.digitalhumanitiescooperation.de/wp-content/uploads/2018/12/p07_krautter_et_al.pdf> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- MOWAT, Barbara y Paul WERSTINE (2010): *Shakespeare Folger Library*, Washington, Folger, <<https://www.folgerdigitaltexts.org>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- MÜLLER, Andreas C. y Sarah GUIDO (2016): *Introduction to Machine Learning with Python. A Guide for Data Scientists*, Beijing, O'Reilly.
- NAVARRO-COLORADO, Borja (2015): «A computational linguistic approach to Spanish Golden Age Sonnets: metrical and semantic aspects», en *Proceedings of the Fourth Workshop on Computational Linguistics for Literature*, Denver, <http://www.dlsi.ua.es/~borja/navarro2015_GoldenAgeSonnets.pdf> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- NAVARRO-COLORADO, Borja (2018): «A metrical scansion system for fixed-metre Spanish poetry», *Digital Scholarship in the Humanities*, 33, 1, pp. 112-127. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqx009>>.
- ODEBRECHT, Carolin, Lou BURNARD, Borja NAVARRO-COLORADO y Christof SCHÖCH (2019): «European Literary Text Collection (ELTeC): Release with 10 collections of at least 50 novels», Zenodo. DOI: <<https://doi.org/10.5281/ZENODO.4274954>>.
- PIZARRO PEDRAZA, Andrea (2013): «Tabú y eufemismo en la ciudad de Madrid: estudio sociolingüístico-cognitivo [sic] de los conceptos sexuales», tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- PRESOTTO, Marco, Sònia BOADAS, Eugenio MAGGI, Aurelia PESSARRODONA, Francesca TOMASI, Marilena DAQUINO y Raffaele MESSUTI (2015): «*La dama boba*»: edición crítica y archivo digital, Barcelona-Bolonia, PROLOPE-Alma Mater Studiorum-Università di Bologna, CRR-MM, <<http://damaboba.unibo.it>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- RESNIK, Philip, Mari Broman OLSEN y Mona DIAB (1999): «The Bible as a Parallel Corpus: Annotating the “Book of 2000 Tongues”», *Computers and the Humanities*, 33, 1, pp. 129-153. DOI: <<https://doi.org/10.1023/A:1001798929185>>.
- RIO RIANDE, Gimena del (2020): *Poesía Medieval*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires-CONICET, <<http://hdlab.space/Poesia-Medieval/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- ROJAS CASTRO, Antonio (2016): «*Soledades*» de Luis de Góngora, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra, <<http://www.soledadesediciondigital.com/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- RUIZ FABO, Pablo, Helena BERMÚDEZ SABEL, Clara MARTÍNEZ CANTÓN, Elena GONZÁLEZ-BLANCO y Borja NAVARRO-COLORADO (2018): «The Diachronic Spanish Sonnet Corpus (DISCO): TEI and Linked Open Data Encoding, Data Distribution and Metrical Findings-DH 2018», en *Puentes/Bridges*, México, ADHO, <<https://dh2018.adho.org/the-diachronic-spanish-sonnet-corpus-disco-tei-and-linked-open-data-encoding-data-distribution-and-metrical-findings/>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- RUIZFABO, Pablo, Clara MARTÍNEZ CANTÓN y José CALVO TELLO (2017): *DISCO: Diachronic Spanish Sonnet Corpus*, Madrid, UNED, <<https://github.com/pruizf/disco>> [fecha de consulta: 6-2-2021].

- RYBICKI, Jan y Maciej EDER (2011): «Deeper Delta across genres and languages: do we really need the most frequent words?», *Literary and Linguistic Computing*, 26, 3, pp. 315-321. DOI: <<https://doi.org/10.1093/lc/fqr031>>.
- SÁNCHEZ SÁNCHEZ, Mercedes y Carlos DOMÍNGUEZ CINTAS (2007): «El banco de datos de la RAE: CREA y CORDE», *Per Abbat. Boletín Filológico de Actualización Académica y Didáctica*, 2, pp. 137-148, <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2210249.pdf>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- SANTA MARÍA, María Teresa, José CALVO TELLO y Concepción María JIMÉNEZ FERNÁNDEZ (2020): «¿Existe correlación entre importancia y centralidad? Evaluación de personajes con redes sociales en obras teatrales de la Edad de Plata», *Digital Scholarship in the Humanities*, 36, número suplementario 1, pp. i81-i88. DOI: <<https://doi.org/10.1093/lc/fqaa015>>.
- SCHÖCH, Christof, José CALVO TELLO, Ulrike HENNY-KRAHMER y Stefanie POPP (2019): «The CLiGS Textbox: Building and Using Collections of Literary Texts in Romance Languages Encoded in TEI XML», *Journal of the Text Encoding Initiative*. DOI: <<https://doi.org/10.4000/jtei.2085>>.
- SCHÖCH, Christof, Ulrike HENNY, José CALVO TELLO, Daniel SCHLÖR y Stefanie POPP (2016): «Topic, Genre, Text. Topics im Textverlauf von Untergattungen des spanischen und hispanoamerikanischen Romans (1880-1930)», Leipzig, nisaba verlag, pp. 235-238, <<http://dhd2016.de/boa.pdf>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- SIMÓN PALMER, María del Carmen (1997): *Teatro Español del Siglo de Oro*, Ann Arbor, ProQuest, <teso.chadwyck.com> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- TERRAS, Melissa, Edward VANHOUTTE y Ron VAN DEN BRANDEN: *TEI by Example*, <<https://teibyexample.org>> [fecha de consulta: 6-2-2021].
- TRILCKE, Peer, Frank FISCHER, Mathias GÖBEL y Dario KAMPKASPAR (2016): «Dramen als small worlds? Netzwerkdaten zur Geschichte und Typologie deutschsprachiger Dramen 1730-1930», en Elisabeth Burr (ed.), *DHd 2016 Modellierung, Vernetzung, Visualisierung*, Leipzig, DHd-nisaba, pp. 254-257.
- WILKINSON, Mark D. et al. (2016): «The FAIR Guiding Principles for scientific data management and stewardship», *Scientific Data*, 3. DOI: <<https://doi.org/10.1038/sdata.2016.18>>.

INTRODUCCIÓN A LA ESTILOMETRÍA: APLICACIONES A LA POESÍA DE FERNANDO DE HERRERA*

Laura HERNÁNDEZ-LORENZO
Universidad de Sevilla

DOI: 10.14679/2125

1. INTRODUCCIÓN A LA ESTILOMETRÍA: CONCEPTO, APLICACIONES, HITOS Y FUNDADORES

La Estilometría –*Stylometry* en inglés–, también llamada Estilística Computacional, es una de las ramas más destacadas a día de hoy dentro de las Humanidades Digitales¹. Etimológicamente, consistiría en el estudio del estilo –*style*– a través de la utilización de medidas (estadísticas) –*metrics*–, es decir, su objetivo es medir o cuantificar el estilo de uno o varios textos de forma objetiva a través de aquellas². Más específicamente, la Estilometría se ocupa de

* Este trabajo se encuadra dentro de una investigación más extensa realizada como parte de mi tesis doctoral: Laura Hernández Lorenzo, *Los textos poéticos de Fernando de Herrera: aproximaciones desde la Estilística de corpus y la Estilometría*, dir. Juan Montero, Universidad de Sevilla, enero de 2020, financiada por una ayuda de Formación de Profesorado Universitario (FPU). Asimismo, el marco de este trabajo es el proyecto *Hacia la Institucionalización Literaria: Polémicas y Debates Historiográficos (1500-1844)* (SILEM II), del Plan Estatal de I+D+i, RTI2018-095664-B-C22.

¹ Para una panorámica general de las Humanidades Digitales y sus aplicaciones a la Literatura española, véase mi estudio (Hernández Lorenzo, 2020).

² En la bibliografía en español la palabra Estilometría se ha utilizado para estudios sobre la frecuencia de hápax, n-gramas, cuantificación de determinadas palabras, de la longitud de estas y hasta en un estudio de variación dialectal. El profesor Fradejas Rueda

medir distintos aspectos lingüísticos de un texto —a menudo, la frecuencia léxica—, mediante la aplicación de medidas estadísticas, para, en última instancia, describir o aproximarnos al estilo, o a algunas de sus características, como pueden ser la autoría o el género literario³. Se trata, por tanto, de realizar un análisis estilístico a través de medidas objetivas, matemáticas y computacionales y utilizando, generalmente, las frecuencias de las palabras del texto.

A la Estilometría también se la llama Estilística computacional. Dentro de las Humanidades Digitales, forma parte de las disciplinas de análisis textual o *Text Analysis* —ya que, en el fondo, se trata de analizar textos—. Suele incluirse también dentro de los estudios cuantitativos, siguiendo las teorías del *distant reading* o lectura distante (Moretti, 2013) y del macroanálisis (Jockers, 2013).

Desde sus inicios, la principal aplicación de la Estilometría ha sido la atribución de autoría, esto es, descubrir si una obra ha sido escrita por un autor en concreto o no. Para ello, esta disciplina se apoya en el concepto de huella autorial (*stylistic fingerprint*), propuesto por primera vez por el polaco Wincenty Lutosławski (1863-1954). Esta huella autorial estaría determinada por el individuo, sería difícil de detectar por el ojo humano, e identificable por elementos que escapan al control del autor por ser inconscientes, pero sí cuantificables. Al ser inconscientes, estos elementos serían también mucho más difíciles de imitar o plagiar, por lo que su análisis llevaría a conclusiones más sólidas sobre la autoría del texto. La huella autorial se puede medir de forma estadística a través del uso de las palabras función o gramaticales⁴. Estas son muy abundantes, hasta el punto de que encabezan los primeros puestos de la lista de frecuencias de palabras de cualquier texto. La Estilometría se centra en medir las palabras función por dos razones: primera, por tratarse de rasgos inconscientes, y segunda, porque por su alta frecuencia son fácilmente cuantificables y estadísticamente significativas, permitiendo la aplicación de medidas estadísticas que robustezcan los resultados del análisis.

Sin embargo, el ámbito de actuación de la Estilometría no se reduce a estudios de atribución de autoría, sino que puede utilizarse para analizar otras

(2016) hace un repaso por estos al comienzo de su artículo introductorio a esta disciplina. Sin embargo, este tipo de estudios son muy diferentes de lo que actualmente se considera como Estilometría, como exponen acertadamente Calvo Tello y Cerezo Soler, «tanto por los tipos de unidades analizadas, su cantidad y su elección como por el corpus de comparación y evaluación» (2018). Ciertamente, la Estilometría tal y como la conocemos hoy es mucho más refinada estadísticamente.

³ Holmes y Kardos se refieren a la Estilometría como «the statistical analysis of literary style» (2003: 5).

⁴ En la bibliografía, este término se refiere a los artículos, las conjunciones, las preposiciones, los pronombres y ciertos adverbios, adjetivos y verbos auxiliares (Fradejas Rueda, 2016: 202).

cuestiones estilísticas, como géneros textuales (Calvo Tello, 2019), movimientos literarios (Burrows, 2003), cuestiones influidas por el género masculino o femenino de un autor (Rybicki, 2016) o la evolución del estilo en la obra de un autor (Stamou, 2008).

En cuanto a principales hitos⁵, uno de los más importantes es el caso de los *Federalist Papers*. Se trata de artículos periodísticos que se escribieron anónimamente de 1787 a 1788 y en los que se intentaba persuadir a los habitantes del estado de Nueva York de que ratificaran la Constitución. Más tarde se supo que habían sido coescritos por Alexandre Hamilton, John Jay y James Madison, los cuales reclamaron la autoría de los artículos escritos por cada uno de ellos. Sin embargo, la autoría de doce de los artículos fue reclamada tanto por Hamilton como por Madison. Muy posteriormente, en su estudio estilométrico Mosteller y Wallace (1963) utilizaron por primera vez las palabras función y consiguieron discernir correctamente la autoría de cada uno de los artículos disputados.

En cuanto a los fundadores y maestros, John Burrows ha realizado aportaciones de crucial importancia para la Estilometría más reciente. En este sentido, publicó una serie de artículos a finales de los 80 y principios de los 90 (Burrows, 1989, 1992), así como la monografía *Computation into Criticism* (Burrows, 1987). Estos estudios han tenido un papel fundamental tanto en la consolidación de la Estilometría como en la investigación realizada desde entonces, especialmente en el periodo que va entre el éxito de los *Federalist Papers* y los estudios del profesor emérito australiano, cuando la disciplina parecía atrapada en una suerte de *impasse*. Su labor no solo ha sido reconocida por los estilometristas, sino también por la comunidad de Humanidades Digitales en su totalidad, que le concedió a través de la Alianza de Asociaciones de Humanidades Digitales (ADHO) el prestigioso Premio Roberto Busa en 2001. En su discurso de aceptación del premio propuso una de las medidas estilométricas más importantes de la actualidad, Delta (Burrows, 2002).

Recientemente, uno de los hitos estilométricos más sonados y mediáticos ha sido la aplicación de esta metodología a la novela *The Cuckoo's Calling* (en español se ha traducido como *El canto del cuco*). Apareció firmada por Robert Galbraith, que decía ser un policía militar jubilado, pero la crítica sospechaba que se trataba de un pseudónimo que encubría a un autor experimentado. Este misterioso autor resultó ser J. K. Rowling, tal y como Patrick Juola (2015) había obtenido en todos sus análisis estilométricos, en los que utilizó un *software* comercial de atribución de autoría desarrollado por él mismo, el Java Graphical Authorship Attribution Programme (Juola, 2005).

⁵ Para un repaso más detenido por la historia de la Estilometría y sus principales hitos, véase el trabajo de Holmes (1998).

2. APLICACIONES A LA POESÍA DE FERNANDO DE HERRERA

2.1. Los problemas de transmisión textual de la poesía herreriana

El sevillano Fernando de Herrera (1534-1597) es uno de los autores más destacados de la poesía española del Siglo de Oro. Especialmente conocido como cabeza visible de la escuela poética sevillana y como el autor de las *Anotaciones a Garcilaso*, para algunos estudiosos (Vilanova, 1951; Valbuena Prat, 1960) su figura resulta fundamental para entender la evolución del lenguaje poético renacentista de Garcilaso de la Vega (1503-1536) al cultista de Luis de Góngora (1561-1627).

A pesar de su importancia para la Historia de nuestra literatura áurea, la poesía de Herrera sufre uno de los problemas de transmisión textual más importantes de la poesía española, al que Oreste Macrí llama «El drama textual» (1972: 143). Su obra poética se nos ha transmitido a través de dos ediciones impresas y un conjunto de poemas sueltos insertos en diferentes fuentes, tanto manuscritas como impresas. La polémica se ha centrado en las diferencias que presenta la edición publicada en vida por el propio Herrera, *Algunas obras de Fernando de Herrera* (1582), con la edición póstuma de su poesía preparada por el pintor Francisco Pacheco, *Versos de Fernando de Herrera* (1619).

Algunas obras fue publicada dos años después de las famosas *Anotaciones*, en 1582 en Sevilla, en casa de Andrea Pescioni. Contiene 91 poemas, que constituyen una selección de la poesía herreriana preparada por el propio autor. Su carácter de antología ya está presente en el título de la edición y ha sido señalado por diversos estudiosos, como José Manuel Blecua (Herrera, 1975), Begoña López Bueno (Herrera, 2014) o Juan Montero (2020), como uno de sus aspectos centrales. Tenemos constancia, además, de que el propio Herrera participó en el proceso de impresión, revisando pruebas de imprenta e incluso obligando al impresor a fundir tipos nuevos. Por todas estas razones, *Algunas obras* constituye una suerte de impreso autógrafo y ha sido considerado tradicionalmente por la crítica como la edición más autorizada de la poesía herreriana.

La edición póstuma, *Versos*, publicada en 1619 en la imprenta de Gabriel Ramos Vejarano en Sevilla, contiene 362 poemas supuestamente herrerianos, de los cuales 88 ya aparecían en *Algunas obras* y otros en distintos manuscritos herrerianos. De estos, la inmensa mayoría ha sufrido modificaciones que en algunos casos se limitan a palabras concretas y en otros constituyen una auténtica reescritura de los poemas. Esta edición también incluye 197 poemas nuevos y exclusivos, que no se encuentran en ninguna otra fuente. Las diferencias y variantes que presenta con *Algunas obras*, así como las oscuras circunstancias que rodean a la edición han llevado a la crítica a una discusión sobre la plena autenticidad de los poemas de

Versos, que se dividió en dos posturas claramente enfrentadas: por un lado, Salvatore Battaglia (1954), Oreste Macrí (1972) e Inoria Pepe Sarno (1982) defienden la plena autoría herreriana de los poemas de 1619 y consideran que las diferencias se deben a una evolución de signo prebarroco del estilo poético herreriano; por otro lado, José Manuel Blecua (Herrera, 1975), A. David Kossoff (1965), Cristóbal Cuevas (1985) y Begoña López Bueno (Herrera, 2014), entre otros, rechazan la plena autoría herreriana de los poemas de *Versos* y sospechan de una segunda mano, apuntando al editor, Francisco Pacheco, como principal sospechoso. Aunque en los últimos años se habían producido algunos avances, los propios expertos reconocían la necesidad de un enfoque que abarcara todo el corpus de poesía herreriana para poder llegar a conclusiones definitivas.

Como consecuencia de este problema textual y de autoría, *Versos* había quedado relegado a un segundo plano. Los editores modernos de Herrera han seguido las pautas de Blecua, tomando como modelo su edición de la poesía herreriana (Herrera, 1975), y en muchas ocasiones sin considerar los textos de 1619 por los problemas de autenticidad que plantea la edición. Del mismo modo, en el aula de Literatura la edición de 1619 o bien queda fuera o bien se presenta como dudosa por la falta de consenso en la crítica, posición que encontramos también en manuales habitualmente utilizados en la docencia como el de Pedraza y Rodríguez:

... hemos de reconocer con Blecua que no existen razones objetivas para suponer que los textos de Pacheco son posteriores a 1582, y que quizá el pintor manipulara los versos de acuerdo con la corriente gongorina imperante [...]. Para nosotros la edición definitiva es la de Blecua (1980: 405-406).

2.2. Aplicaciones estilométricas

La poesía de Herrera presenta un caso de sumo interés para la Estilometría, ya que sus métodos y técnicas pueden ayudar a conocer mejor el estilo de Herrera mediante una nueva perspectiva de análisis, y a arrojar nueva luz sobre el drama textual y la polémica edición de *Versos*. Con estos objetivos, se presentan dos aplicaciones estilométricas a la obra poética herreriana: una primera basada en clasificación y evaluación de la fuerza de la señal autorial de Herrera frente a poetas de su época, y una segunda en la que se realiza un análisis de atribución de autoría mediante un método estilométrico ideado para obras escritas en colaboración, *Rolling Classify*. Todos los análisis estilométricos se realizan con el paquete para lenguaje de programación R *stylo* (Eder, Rybicki y Kestemont, 2016).

2.2.1. Clasificación y fuerza de la señal autorial⁶

En esta primera aplicación estilométrica se realiza una clasificación y evaluación de la fuerza de la señal autorial con especial atención al tamaño de los textos y tomando como unidad de análisis la frecuencia de las palabras. Esta nos permitirá estudiar la eficacia del análisis estilométrico con diferentes autores y descubrir cuáles tienen un estilo más característico o fácilmente identificable desde un punto de vista cuantificable y computacional.

El tamaño de los textos es una cuestión de crucial importancia en Estilometría para conseguir unos resultados fiables, como ha demostrado en sus estudios el profesor Eder (2015, 2017). De acuerdo con sus resultados, necesitamos contar con un mínimo cercano a las 2000 palabras para que un análisis de atribución de autoría sea fiable. Asimismo, añade en su último estudio (Eder, 2017) que no todos los autores son reconocibles en la misma medida, sino que, al compararlos, unos poseen una señal autorial más fuerte o distintiva que los hace más identificables frente a los demás. Por tanto, la aplicación de este método nos permitirá saber cómo de fuerte es la señal autorial de Herrera y de otros poetas del Siglo de Oro. Para llevar a cabo este análisis, se han utilizado exclusivamente sonetos, con el objetivo de neutralizar la señal de género literario en los resultados. Los poemas de Herrera han sido digitalizados de la clásica edición de José Manuel Blecua (Herrera, 1975) y posteriormente modernizados, mientras que los de los otros poetas han sido extraídos del corpus ADSO (Navarro-Colorado, Ribes Lafoz y Sánchez, 2016). Para asegurar que no existieran diferencias ortográficas que pudieran influir en el análisis posterior, se han adaptado los usos ortográficos de los poemas extraídos del corpus ADSO tomando como referencia los de la modernización de Herrera. Además de la señal autorial de Herrera, se analizan como muestra las señales de Garcilaso y de Góngora.

En primer lugar, se presenta el resultado obtenido para la señal autorial de Luis de Góngora (véase la Figura 1). Este autor, máximo exponente del cul-tismo, posee también computacionalmente un estilo muy particular y distintivo. Como puede observarse en la figura, con muestras menores de 2000 palabras se detecta perfectamente su autoría, alcanzándose un 1.0 de éxito en la atribución (*attribution accuracy*), que en la escala utilizada equivaldría a un 100 % de éxito. Este valor de éxito se mantiene al aumentar el tamaño de las muestras textuales, formándose una curva exponencial. Esta nos indica que Góngora posee una señal autorial muy fuerte y distintiva.

⁶ Una versión más extensa de este apartado y desde un punto de vista más técnico ha sido publicada en la revista *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital* (Hernández Lorenzo, 2019a).

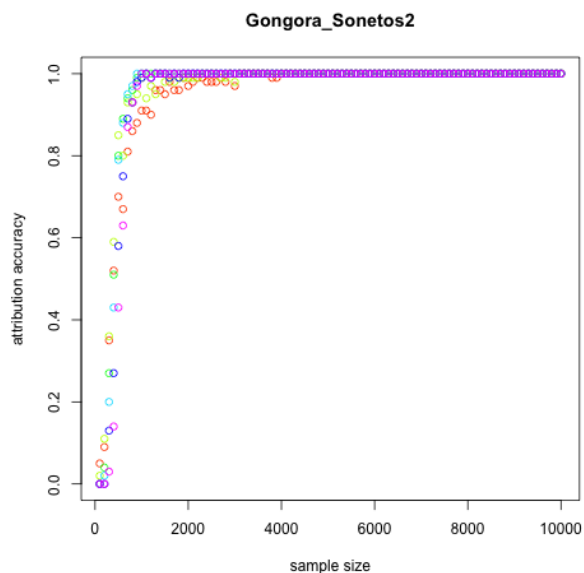


Figura 1. Señal autorial de Luis de Góngora, resultado de la atribución de autoría dependiendo del tamaño de las muestras textuales (*sample size*) y el éxito alcanzado en la atribución (*attribution accuracy*).

Los colores equivalen a las siguientes cantidades de palabras más frecuentes: 100 (rojo), 200 (amarillo), 300 (verde), 500 (turquesa), 750 (azul) y 1000 (violeta)

Un caso diferente es el de Garcilaso de la Vega. A pesar de ser un autor canónico y el máximo exponente del Renacimiento, desde un punto de vista cuantificable y computacional Garcilaso no es tan reconocible como Góngora. Como puede observarse en la Figura 2, los valores de éxito en la atribución se mantienen muy bajos e incluso decrecen al aumentar el tamaño de las muestras textuales. Este resultado muestra que Garcilaso posee una señal autorial débil, con un estilo computacionalmente difícil de distinguir del de otros autores.

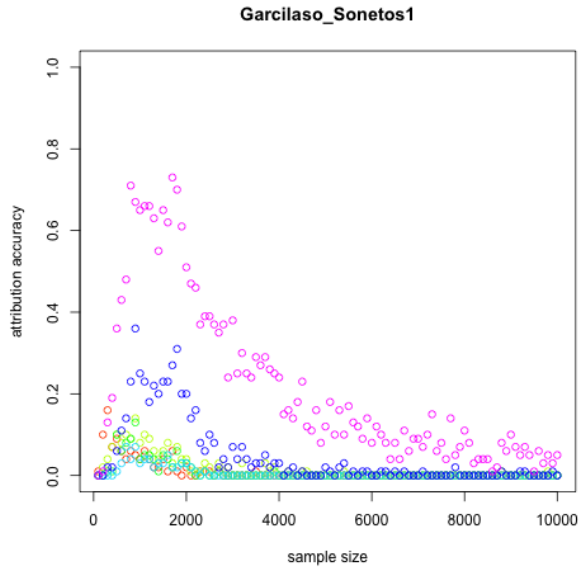


Figura 2. Señal autoral de Garcilaso de la Vega, resultado de la atribución de autoría dependiendo del tamaño de las muestras textuales (*sample size*) y el éxito alcanzado en la atribución (*attribution accuracy*).

Los colores equivalen a las siguientes cantidades de palabras más frecuentes: 100 (rojo), 200 (amarillo), 300 (verde), 500 (turquesa), 750 (azul) y 1000 (violeta)

Afortunadamente, Herrera posee una señal autoral muy fuerte e identificable, similar al caso de Góngora, en la que con menos de 2000 palabras se detecta su mano con una altísima fiabilidad (véase la Figura 3). Además de ofrecernos información que no conocíamos sobre el estilo herreriano mediante un nuevo enfoque, los datos obtenidos aseguran la fiabilidad de realizar análisis de atribución de autoría sobre la poesía de Herrera.

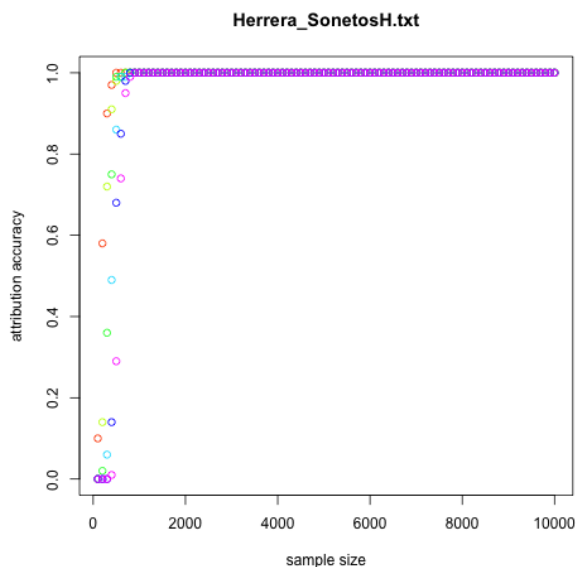


Figura 3. Señal autorial de Fernando de Herrera, resultado de la atribución de autoría dependiendo del tamaño de las muestras textuales (*sample size*) y el éxito alcanzado en la atribución (*attribution accuracy*).

Los colores equivalen a las siguientes cantidades de palabras más frecuentes: 100 (rojo), 200 (amarillo), 300 (verde), 500 (turquesa), 750 (azul) y 1000 (violeta)

Desde un punto de vista docente y didáctico, las señales autoriales obtenidas en esta evaluación complementan el conocimiento estilístico que desde una perspectiva filológica poseemos de los autores y pueden servir para ofrecer a nuestros alumnos una evidencia práctica de la particularidad del estilo de un autor. En este sentido, resulta llamativo que Góngora y Herrera posean una señal autorial claramente identificable frente a la inestable señal de Garcilaso.

2.2.2. Análisis de atribución de autoría⁷

Una vez evaluada la fuerza de la señal autorial de Herrera y la fiabilidad de los métodos estilométricos para detectar la misma, en este apartado se presenta un análisis de atribución de autoría sobre los poemas de *Versos* mediante la utilización del método de *Rolling Classify* (Eder, 2016). Desarrollado por el profesor Eder, este método está pensado para analizar obras en colaboración,

⁷ Una versión más extensa de este apartado ha sido publicada en la revista *Romanische Studien* (Hernández Lorenzo, 2019b).

donde intervienen varias manos. Puesto que el problema de *Versos* es detectar si hay otra mano aparte de la de Herrera, que indudablemente está presente en las partes del texto de la edición coincidentes con el texto de *Algunas obras*, *Rolling Classify* es el método más adecuado para abordar el problema autorial de los textos de 1619. Para realizar el análisis, se recopilaron y digitalizaron los poemas del principal sospechoso⁸, el editor del libro, Francisco Pacheco⁹ (Blecua, 1958), de forma que pudiera evaluarse si su mano estaba presente en los poemas de *Versos*. Para detectar la mano de Herrera, se usaron los poemas de *Algunas obras* y los poemas sueltos de autoría segura.

El resultado del examen de atribución de autoría se presenta en la Figura 4. A través de la aplicación de una de las técnicas implementadas en *Rolling Classify*, *support vector machine* (SVM), sobre las 100 palabras más frecuentes de muestras de 5000 palabras, únicamente se detecta la mano de Herrera a lo largo de todo el corpus poético de 1619, con una probabilidad de intervención de Pacheco inexistente.

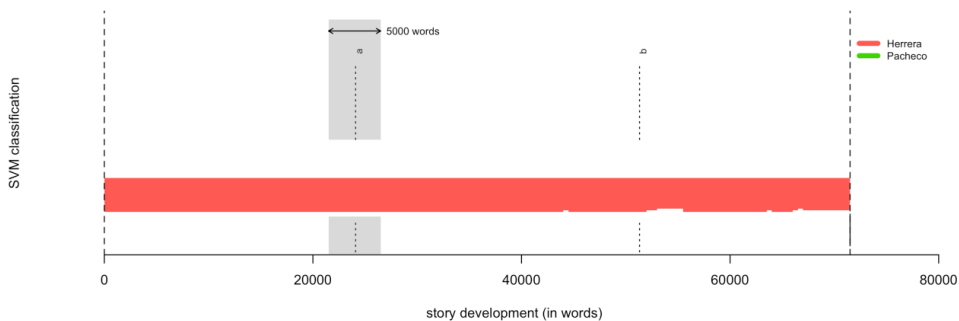


Figura 4. Resultado de aplicar *Rolling Classify* mediante la técnica *Rolling SVM* a la totalidad de los poemas de *Versos*. Las letras *a* y *b* marcan el comienzo del Libro segundo y del Libro tercero de *Versos* respectivamente

3. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha realizado una introducción a la Estilometría a través de su concepto, fundadores y principales hitos, y se han mostrado algunas

⁸ En atribución de autoría, cada uno de los autores que han podido intervenir en la escritura de una obra se considera como sospechoso (*suspect*) o candidato (*candidate*).

⁹ Fueron extraídos de diversas fuentes, entre las que destacan el *Arte de la pintura* y el *Libro de retratos*.

de sus posibles aplicaciones, ejemplificadas con la poesía de Fernando de Herrera. Dentro de la oportunidad para los hispanistas del siglo XXI que brindan las Humanidades Digitales (Lucía Megías, 2014), la Estilometría ofrece unas enormes posibilidades para la investigación filológica y, a través del nuevo conocimiento generado por esta, para la docencia de nuestros textos y autores.

Por un lado, su aplicación nos ha permitido conocer mejor estilísticamente obras y poetas, así como aportar nuevas y cuantificables perspectivas sobre el estilo, en este caso gracias a las diferentes señales autoriales obtenidas para los poetas del Siglo de Oro. Por otro lado, la Estilometría puede ayudarnos a arrojar nueva luz sobre problemas de nuestra Literatura, como la polémica textual y autorial que rodea a la poesía de Herrera y especialmente a los poemas de *Versos*. Los resultados estilométricos obtenidos en este caso, que apuntan a la plena autoría herreriana de los poemas de 1619, sugieren que el Herrera de *Versos* debería tener un mayor protagonismo en las ediciones de la poesía herreriana, así como en la enseñanza y el estudio en el aula de la obra del cantor de Luz.

Para terminar, el interés de esta metodología precisamente radica en que podría aplicarse a otros autores con problemas similares o a otras preguntas estilísticas de nuestra Historia literaria, de forma que el presente trabajo no es más que una muestra de las inmensas posibilidades que están por explorar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATTAGLIA, Salvatore (1954): «Per il testo di Fernando de Herrera», *Filologia Romanza*, 1, pp. 51-88.
- BLECUA, José Manuel (1958): «De nuevo sobre los textos poéticos de Herrera», *Boletín de la Real Academia Española*, 38, pp. 377-408, <https://apps.rae.es/BRAE_DB_PDF/TOMO_XXXVIII/CLV/JoseManuelBlecuca_377_408.pdf> [fecha de consulta: 28-11-2021].
- BURROWS, John (1987): *Computation into Criticism. A Study of Jane Austen's Novels and an Experiment in Method*, Oxford, Oxford University Press.
- BURROWS, John (1989): «“An Ocean Where Each Kind...”: Statistical Analysis and Some Major Determinants of Literary Style», *Computers and the Humanities*, 23, pp. 309-321. DOI: <<https://doi.org/10.1007/BF02176636>>.
- BURROWS, John (1992): «Not Unless You Ask Nicely: The Interpretative Nexus Between Analysis and Information», *Literary and Linguistic Computing*, 7, 2, pp. 91-109. DOI: <<https://doi.org/10.1093/lc/7.2.91>>.
- BURROWS, John (2002): «“Delta”: a Measure of Stylistic Difference and a Guide to Likely Authorship», *Literary and Linguistic Computing*, 17, 3, pp. 267-287. DOI: <<https://doi.org/10.1093/lc/17.3.267>>.

- BURROWS, John (2003): «Questions of Authorship: Attribution and Beyond. A Lecture Delivered on the Occasion of the Roberto Busa Award ACH-ALLC 2001, New York», *Computers and the Humanities*, 37, 1, pp. 5-32. DOI: <<https://doi.org/10.1023/A:1021814530952>>.
- CALVO TELLO, José (2019): «Delta Inside Valle-Inclán: Stylometric Classification of Periods and Groups of His Novels», en Nanette Rißler-Pipka (ed.), *Theorien von Autorschaft und Stil in Bewegung. Stilistik und Stilometrie in der Romania*, Múnich, AVM.edition, pp. 151-164.
- CALVO TELLO, José y Juan CEREZO SOLER (2018): «La conquista de Jerusalén ¿de Cervantes? Análisis estilométrico sobre autoría en el teatro del Siglo de Oro español», *Digital Humanities Quarterly*, 12, 1, <<http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/1/000346/000346.html>> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- CUEVAS, Cristóbal (1985): «La cuestión textual», en Fernando de Herrera, *Poesía castellana original completa*, Madrid, Cátedra, pp. 87-99.
- EDER, Maciej (2015): «Does size matter? Authorship attribution, small samples, big problem», *Digital Scholarship in the Humanities*, 30, 2, pp. 167-182. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqt066>>.
- EDER, Maciej (2016): «Rolling stylometry», *Digital Scholarship in the Humanities*, 31, 3, pp. 457-469. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqv010>>.
- EDER, Maciej (2017): «Short samples in authorship attribution: a new approach», *Digital Humanities 2017. Conference Abstracts. McGill University & Université de Montréal. August 8-11, 2017*, Montréal, ADHO, pp. 221-224, <<https://dh2017.adho.org/abstracts/341/341.pdf>> [fecha de consulta: 30-1-2021].
- EDER, Maciej, Jan RYBICKI y Mike KESTEMONT (2016): «Stylometry with R: A Package for Computational Text Analysis», *The R Journal*, 8, 1, pp. 107-121. DOI: <<https://doi.org/10.32614/RJ-2016-007>>.
- FRADEJAS RUEDA, José Manuel (2016): «El análisis estilométrico aplicado a la literatura española: las novelas policíacas e históricas», *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 5, 2, pp. 196-245, <<http://revistacaracteres.net/revista/vol5n2noviembre2016/analisis-estilometrico/>> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- HERNÁNDEZ LORENZO, Laura (2019a): «Poesía áurea, estilometría y fiabilidad: métodos supervisados de atribución de autoría atendiendo al tamaño de las muestras», *Caracteres. Estudios Culturales y Críticos de la Esfera Digital*, 8, 1, pp. 189-228, <<http://revistacaracteres.net/wp-content/uploads/2019/06/Caracteresvol8n1mayo2019-estilometria.pdf>> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- HERNÁNDEZ LORENZO, Laura (2019b): «Fernando de Herrera y la autoría de Versos. Un primer acercamiento al drama textual desde la Estilometría», en Nanette Rißler-Pipka (ed.), *Theorien von Autorschaft und Stil in Bewegung. Stilistik und Stilometrie in der Romania*, Múnich, AVM.edition, pp. 75-90.
- HERNÁNDEZ LORENZO, Laura (2020): «Humanidades Digitales y Literatura española: 50 años de repaso histórico y panorámica de proyectos representativos», *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, 9, pp. 562-595, <<https://www.janusdigital.es/articulo.htm?id=154>> [fecha de consulta: 30-4-2021].

- HERRERA, Fernando de (1975): *Obra poética*, ed. José Manuel Blecua, Madrid, Boletín de la Real Academia Española.
- HERRERA, Fernando de (2014): *Algunas obras*, ed. Begoña López Bueno, Sevilla, Diputación de Sevilla.
- HOLMES, David I. (1998): «The Evolution of Stylometry in Humanities Scholarship», *Literary and Linguistic Computing*, 13, 3, pp. 111-117. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llic/13.3.111>>.
- HOLMES, David I. y Judit KARDOS (2003): «Who Was the Author? An Introduction to Stylometry», *Chance*, 16, 2, pp. 5-8. DOI: <<https://doi.org/10.1080/09332480.2003.10554842>>.
- JOCKERS, Matthew L. (2013): *Macroanalysis. Digital Methods & Literary History*, Urbana, University of Illinois Press.
- JUOLA, Patrick (2005): «A Prototype for Authorship Attribution Software», en Peter Liddell, Ray Siemens, Alejandro Bia, Martin Holmes, Patricia Baer, Greg Newton y Stewart Arneil (eds.), *ACH / ALLC 2005. The International Conference on Humanities Computing and Digital Scholarship. The 17th Joint International Conference*, Victoria, University of Victoria, 2.ª ed., pp. 97-99, <<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.648.8297&rep=rep1&type=pdf>> [fecha de consulta: 13-5-2021].
- JUOLA, Patrick (2015): «The Rowling Case: A Proposed Standard Analytic Protocol for Authorship Questions», *Digital Scholarship in the Humanities*, 30, número suplementario 1, pp. i100-i113. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llic/fqv040>>.
- KOSSOFF, David (1965): «Another Herrera Autograph: Two Variant Sonnets», *Hispanic Review*, 33, 3, pp. 318-325.
- LUCÍA MEGÍAS, José Manuel (2014): «Las Humanidades Digitales: una oportunidad para los hispanistas del siglo XXI», en Álvaro Baraibar (ed.), *Humanidades Digitales: una aproximación transdisciplinar (Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro. Anexo 2)*, La Coruña, SIELAE, pp. 99-116, <<https://www.janusdigital.es/anexos/contribucion.htm?id=49>> [fecha de consulta: 31-1-2021].
- MACRÍ, Oreste (1972): *Fernando de Herrera*, trad. María Dolores Galvarriato, Madrid, Gredos, 2.ª ed.
- MONTERO, Juan (2020): «Sujeto e institución literaria: el caso de Fernando de Herrera (entre 1580-1631)», en Ana Martínez Pereira, María Dolores Martos, Esther Borrego Gutiérrez e Inmaculada Osuna Rodríguez (eds.), *En la villa y corte. «Trigesima Aurea». Actas del XI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro (Madrid, 10-14 de julio de 2017)*, Madrid, UNED-Universidad Complutense de Madrid, pp. 121-143.
- MORETTI, Franco (2013): *Distant Reading*, Londres, Verso.
- MOSTELLER, Frederick y David L. WALLACE (1963): «Inference in an Authorship Problem. A Comparative Study of Discrimination Methods Applied to the Authorship of the Disputed Federalist Papers», *Journal of the American Statistical Association*, 58, 302, pp. 275-309. DOI: <<https://doi.org/10.1080/01621459.1963.10500849>>.
- NAVARRO-COLORADO, Borja, María RIBES LAFOZ y Noelia SÁNCHEZ (2016): «Metrical Annotation of a Large Corpus of Spanish Sonnets: Representation, Scansion

- and Evaluation», *Proceedings of the 10th edition of the Language Resources and Evaluation Conference, 23-28 May 2016, Portorož (Slovenia)*, París, European Language Resources Association (ELRA), pp. 4360-4364, <<http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2016/summaries/453.html>> [fecha de consulta: 30-1-2021].
- PEDRAZA, Felipe B. y Milagros RODRÍGUEZ (1980): *Manual de literatura española, II. Renacimiento*, Tafalla, Cénlit Ediciones.
- PEPE SARNO, Inoria (1982): «Se non Herrera, chí? Varianti e metamorfosi nei sonetti di Fernando de Herrera», *Studi Ispanici*, 3, pp. 33-69.
- RYBICKI, Jan (2016): «Vive la différence: Tracing the (authorial) gender signal by multivariate analysis of word frequencies», *Digital Scholarship in the Humanities*, 31, 4, pp. 746-761. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqv023>>.
- STAMOU, Constantina (2008): «Stylochronometry: Stylistic Development, Sequence of Composition, and Relative Dating», *Literary and Linguistic Computing*, 23, 2, pp. 181-199. DOI: <<https://doi.org/10.1093/llc/fqm029>>.
- VALBUENA PRAT, Ángel (1960): *Historia de la Literatura Española*, I, Barcelona, Gustavo Gili.
- VILANOVA, Antonio (1951): «Fernando de Herrera», en *Historia General de las Literaturas Hispánicas*, II, Barcelona, Barna, pp. 689-751.

HACIA UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA DE LA LITERATURA: EL USO DE LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS Y DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS

Rebeca LÁZARO NISO
Universidad de La Rioja

DOI: 10.14679/2126

Hasta hace escasamente dos décadas era difícil todavía imaginar el alcance de lo que entonces era una incipiente revolución tecnológica digital. Manuel Castells (1997) en su obra de *La era de la información* así lo advirtió, vaticinando el alcance de los hechos que estaban por venir. La sociedad, en su conjunto, instalada en una creciente escalada de progreso tecnológico, había vislumbrado los beneficios y también los problemas planteados por un vertiginoso avance en todos los campos relacionados con la tecnología. Hacía falta un esfuerzo permanente para asimilar la explosión de conceptos y técnicas nuevos, que exigían una sociedad elástica y altamente moldeable en la asimilación de conocimientos y retos nuevos, que se sucedían imparables, día tras día. Pero, con el transcurrir del tiempo, se ha visto cómo la revolución que ha supuesto lo digital se ha instalado de manera tan decisiva en la vida cotidiana, que, por primera vez en muchos siglos, el ser humano ha experimentado un giro radical en su forma de relacionarse con el mundo y con los demás. Pilares que habían permanecido inalterables durante cientos de años se vieron de repente convertidos en pesados objetos fósiles que perdían su función, y pasaban a formar parte de conceptos trasnochados instalados para siempre en el relato pretérito de la historia de la humanidad. Las fuerzas vivas ahora de la nueva era digital han cambiado las formas de comunicarse, incluso la propia definición de

comunicación, y, por supuesto, la manera y categorización de nuestras habilidades más «humanas», relativas al aprendizaje y adquisición de conocimientos y destrezas, ahora mucho más ligadas al conocimiento de las NNTT (Nuevas tecnologías): investigar, aprender y adquirir conocimientos y destrezas. La nueva jerarquía que impone la era digital señala cambios radicales no solo en la linealidad de los discursos –la concatenación textual ha quedado obsoleta– sino que también ha alterado los roles de su magisterio y autoridad.

El hipertexto ha sustituido al texto, y la posibilidad de una recepción no lineal, sino pluridireccional, ha trastocado por completo la forma de ver y entender todos los procesos cognitivos, incluyendo los códigos de relación y transmisión de saberes entre distintos grupos sociales. Desde una perspectiva más reducida al ámbito del proceso de enseñanza y aprendizaje, esta nueva era ha ensayado un discurso novedoso de aproximación entre docente y discente, donde la especialización estanca de saberes, propios de una cultura eminentemente textual, que necesitaba recurrir al principio de interdisciplinariedad ante la necesidad de abrir ventanas a otros saberes cercanos, ha dado paso a un aprendizaje de saberes expuestos no desde su vertiente profunda, pero sí sometidos a una interconectividad compleja, que permite una relación ilimitada entre saberes. La profundidad de campo se ha sustituido por la visión extensiva de una red de conocimientos interconectados unos con otros en un sinfín de nudos relacionales.

De la misma manera, los roles de magisterio y autoridad tradicionales, basados en una estructuración jerarquizada sobre el principio de valoración de los procesos de aprendizaje, han perdido fuerza a través de las posibilidades de empoderamiento que ha supuesto el predominio de las NNTT en este naciente paradigma relacional que se acaba de señalar. Las NNTT permiten una democratización en el rango de importancia de los saberes, de su transmisión y de su adquisición. El texto de referencia pertenece ya al viejo sistema de la ley de la preeminencia textual. Ahora la supremacía del hipertexto posibilita que no haya un solo texto de referencia, sino múltiples textos, incluso ya no sujetos al principio de autoridad única, sino que, a partir de la revolución digital, permite una construcción colectiva, anónima la mayoría de veces, de ese texto de referencia. Y esto se manifiesta de manera decidida de nuevo en las relaciones entre docente y discente a través del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las nuevas metodologías activas permiten un mayor peso en el aprendizaje por parte del discente, protagonista y administrador de su propio proceso, y una tutorización creciente del docente, que ve desplazado su papel desde una postura de imposición vigilada a otra de guía y orientador.

Ahora bien, como he señalado recientemente (Lázaro Niso, 2021: 103), para poder dotar al alumno de la competencia digital que propicie su autonomía y potenciar así sus posibilidades en su rol de metabolizador de cono-

cimientos, el docente debe formarse previamente; por ello ha de estar capacitado para integrar las NTIC (Nuevas tecnologías de la información y de la comunicación) en el aula de manera satisfactoria y armónica. Dado que el ritmo de crecimiento en este entorno multimodal es vertiginoso, resulta más útil, tanto para el docente como para el discente, ser autónomo a la hora de descubrir y seleccionar las herramientas digitales que adquirir gran cantidad de nociones teóricas destinadas a quedar obsoletas en un pequeño margen de tiempo. Además, como indica Sánchez-Claros (2016: 52), el aprendizaje en medios implica la necesidad de atender a nuevas competencias visuales, a nuevas competencias lectoras y sobre todo a nuevas competencias de integración y de análisis, entre las que no pueden descuidarse las relacionadas con el necesario aparato crítico.

Aunque nunca ha resultado sencillo llegar a un acuerdo sobre el significado de los conceptos de tecnologías para el aprendizaje o tecnología educativa, como ya advirtió Román-Mendoza (2018: 11), el docente debe conocer con precisión cuáles son las diferencias entre las TIC (Tecnologías de la información y de la comunicación), las TAC (Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento) y las TEP (Tecnologías del empoderamiento y de la participación) y cómo se relacionan con las *Personal Learning Networks* (PLN o las Redes personales de aprendizaje), con las *Personal Learning Environment* (PLE o los Entornos personales de aprendizaje) y con las *Personal Learning Environment and Participation* (PLEP o los Entornos personales de aprendizaje y participación), con el fin de utilizarlas adecuadamente y con el propósito para el que han sido creadas. Asimismo, han de ser capaces de utilizar diferentes herramientas digitales con la finalidad de dar forma y mostrar a los discentes las nuevas posibilidades que tienen en el ámbito de la intervención didáctica. Estamos hablando del CCP (Comunicación, conocimiento y participación) que señala las directrices de aplicación de las NTIC en el ámbito educativo. Sin dejar nunca de lado que la innovación no radica únicamente en el uso de estas Nuevas tecnologías, sino que se trata de conjugar las metodologías activas más novedosas con las más tradicionales para buscar un equilibrio que permita obtener el mayor rendimiento a los alumnos.

Llegados a este punto, se hace necesario recordar que las metodologías activas son estrategias de E/A (Enseñanza y aprendizaje) que difieren de la habitual enseñanza directa, ya que, entre otras cosas, el conocimiento deja de ser una transmisión del docente, para convertirse en el resultado de un proceso entre el docente y el discente donde se realizan preguntas, se procesa y se elabora una información para alcanzar unas conclusiones. Tanto el rol del docente como el del discente cambian por completo, y todas ellas tienen como punto de partida las metodologías inductivas, que, como aclaran Prieto, Díaz y Santiago, son aquellas en las que se induce el aprendizaje del

alumno y este «se ve obligado a adoptar un papel protagonista, para decidir por sí mismo qué es lo que deberá aprender y de qué manera» (2014: 9). Normalmente, se le suele pedir al discente que sea capaz de superar diferentes retos o desafíos, que dé respuesta a todas las preguntas formuladas por el profesor con el fin de que experimente y sea capaz de realizar búsquedas de información que le ayuden a mejorar en su proceso de E/A. Siguiendo este mismo estudio, el aprendizaje inductivo es «cualquier instrucción que empieza con un desafío cuya solución precisa un conocimiento que no ha sido proporcionado previamente» (Prieto, Díaz y Santiago, 2014: 10). En definitiva, no deja de ser una transposición del popular *Inquiry-based learning*, más conocido como Aprendizaje reflexivo o por indagación. Recordemos que esta metodología se fundamenta teóricamente en Dewey (2007) y las teorías constructivistas que afirman cómo el aprendizaje experiencial mejora los resultados del aprendizaje en cuanto se refiere a su significatividad. Se parte del planteamiento de preguntas de investigación proporcionando escenarios *ad hoc*, de tal manera que se favorezca el aprendizaje autónomo gracias a su proceso de indagación e investigación. Los discentes han de conseguir aquellos indicios que sostengan las conclusiones a las que han llegado y explicarlo a través de una presentación al resto de sus compañeros.

Con el fin de poder acercar estos planteamientos a un área que *a priori* puede resultar poco atractiva para este tipo de metodologías, pues no se debe olvidar que en estos niveles el dominio sobre el contenido de la materia es primordial, explicaré a continuación una serie de metodologías activas más o menos novedosas que son idóneas para la enseñanza de la literatura. Se pretende, pues, que sirvan estas metodologías para complementar las clases magistrales, que en ciertos niveles y materias no pueden ser relegadas a un segundo plano. Las metodologías que se explican pueden aplicarse en cualquier nivel académico, si bien los casos que se proporcionan están siempre pensados para ser desarrollados en el ámbito universitario. Además de explicar brevemente en qué consiste cada una de las metodologías seleccionadas, se expondrá un caso práctico para poder llevarlas a cabo que se acompañará del uso de diferentes herramientas digitales. Trejos-Buriticá (2018: 151) ya advierte de la ingente necesidad de articular a los docentes universitarios con las nuevas formas de comunicación. Estos han de afrontar nuevos retos y saber elegir las herramientas más efectivas para comunicarse con sus estudiantes. Con ello se busca contribuir en la formación del profesorado ayudando a desarrollar las competencias digitales en el ámbito educativo. La mayor parte de las propuestas que se ofrecen son innovadoras y creativas y buscan completar las necesidades competenciales del alumnado en su totalidad. Se ha de advertir al lector que, prácticamente, la totalidad de las herramientas utilizadas en las propuestas aquí

planteadas son de carácter gratuito, o bien pueden ejecutarse con versiones de prueba; esto se debe a que, además de la calidad, se ha buscado la equidad con el fin de educar en la igualdad y conseguir así que todos los alumnos puedan acceder a ellas.

Son muchas las metodologías activas que se pueden aplicar en la materia de Literatura en el ámbito universitario. Destacan, por señalar algunos casos, el Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje basado en el pensamiento, el Aprendizaje basado en retos, el Aprendizaje basado en problemas, el Aprendizaje basado en la investigación, el Aprendizaje cooperativo, el Aprendizaje colaborativo, el *Flipped Classroom* o aula invertida, la gamificación y/o ludificación, el *Visual Thinking* o pensamiento visual...

Nos centraremos a continuación en tres de las más conocidas y relevantes, como es el caso del Aprendizaje basado en proyectos, el Aprendizaje basado en el pensamiento y el Aprendizaje basado en retos.

1. EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Esta metodología quizá sea la más conocida de todas, ya que se puede aplicar en todos los niveles de aprendizaje y son muchos los centros educativos que se han decantado por ella. Más conocido como PBL (*Project Based Learning*), el ABP (Aprendizaje basado en proyectos) es una metodología activa y centrada en el alumno que se basa en tres principios constructivistas donde lo importante es aprender en contextos específicos, involucrar a los discentes en el proceso de aprendizaje y alcanzar los objetivos por medio de la interacción social y el intercambio de conocimientos (Cocco, 2006). Esta metodología permite que los alumnos sean capaces de adquirir tanto los contenidos curriculares como las competencias clave a través de la elaboración de diferentes proyectos que normalmente dan una respuesta a problemas de la vida real. Se trata de un modelo de aprendizaje donde el proyecto en sí es el motor del aprendizaje y, para poder llevarlo a cabo, el estudiantado ha de aprender a planificar, implementar y evaluar. En realidad, no dista mucho del *modus operandi* seguido a la hora de realizar un proyecto de investigación. Ahora bien, con esta propuesta, donde los alumnos adoptan un papel proactivo, se busca, por un lado, la motivación, la captación del interés, el estímulo de sus capacidades intelectivas, el empoderamiento, el desarrollo del pensamiento crítico... y, por otro, se trata de conseguir que adquieran una serie de hábitos y de estrategias profesionales que abarcan desde la planificación y la toma de decisiones en grupo, hasta la comunicación del resultado final pasando por la resolución de todo tipo de dificultades con el fin de que sean competentes en el mercado laboral.

Para llevar a cabo un proyecto de ABP es necesario seguir unos pasos ya que, como aclaran Markham, Larmer y Ravitz (2003) en su guía, el proceso debe ser organizado con el fin de que se pueda redefinir prácticamente a diario en relación con el alcance de los objetivos iniciales, las tareas planteadas y las posibles rutas para llegar a la pregunta inicial. En primer lugar, se ha de plantear el proyecto y, para ello, hay que identificar un problema. En segundo lugar, se ha de investigar buscando la información necesaria que nos permita determinar el alcance del proyecto y encontrar soluciones al problema inicial. Una vez propuestas las soluciones, hay que analizarlas, decidir la más adecuada y planificar las tareas que se llevarán a cabo durante el proceso de ejecución del proyecto. Seguidamente, se ejecutarán las diferentes tareas. Para finalizar, se entregará el proyecto y se expondrá, bien sea ante un tribunal o ante la clase. Es importante que se realice un análisis completo de los resultados que se han obtenido y que se haga una autoevaluación.

1.1. ABP en Literatura

Para implementar la metodología basada en proyectos en Literatura en el marco de Educación Superior, simplemente hay que buscar un proyecto que cumpla con estos requisitos. Por señalar un ejemplo fácil de aplicar en el aula de cualquier materia literaria, propongo a continuación tomar como proyecto la elaboración de un *booktrailer* con el fin de imbricar las NTIC con la Literatura para fomentar la competencia digital, pero también para potenciar la creatividad en un contexto donde han de dominarse las habilidades comunicativas. Por otro lado, y teniendo en cuenta lo más importante, es decir, el punto de vista literario, como he señalado en otras ocasiones, lo más interesante de un *booktrailer* reside en

extraer del libro en cuestión aquellos hitos culminantes de la narración que, fuera de una secuenciación completa de su estructuración, tengan una especial atracción o sugieran a través de diversos mecanismos relacionados con la conexión emotiva del relato una percepción del lector que establezca una comunión de intereses. Se trata en todos los casos de motivar la lectura o la adquisición del libro a través de la visualización de momentos puntuales de su escritura a la manera de una estructura de diente de sierra, en la que el lector sienta una conexión emocional sin que le sea permitido conocer ni el argumento, ni la composición global de la obra literaria. Dicha fragmentación origina una serie de fotogramas desligados de una visualización completa de la obra literaria, ahora faltos de conexión, pero cuyos huecos permiten reconstruir el relato en el lector a través de sus íntimas expectativas, no siempre coincidentes con las expuestas por el autor en su obra. La naturaleza de estos hitos puntuales puede ser muy diversa, desde retazos autobiográficos del autor, fragmentación inconexa deliberada de la

historia narrada, imágenes documentales de la época que reconstruye el libro, hasta la importancia decisiva de una partitura musical que incida de lleno en la identificación emocional del lector con la obra. Es, en definitiva, una técnica de *collage* que busca en la fragmentación la irónica paradoja de contar algo sin contar nada (Lázaro Niso, 2020: 3477-3478).

Para llevar a cabo la actividad hay que seguir una serie de pasos. El punto de partida es leer el libro que el docente haya seleccionado y realizar un *moodboard* (recopilación de imágenes y palabras utilizando diferentes fuentes, tamaños e incluso texturas que representarán las ideas que les ha transmitido la lectura). En el aula, en grupos de cuatro, los alumnos realizarán un *brainstorming* y pondrán en común el *moodboard*. Es entonces cuando escribirán el guion que dará lugar a los *booktrailers*.

Tras una advertencia a los alumnos sobre la importancia de respetar el *copyright* y los derechos de autor, es recomendable facilitar bases de datos de imágenes que posean una licencia de *Creative Commons*, pues sin permiso adicional se pueden copiar, modificar o distribuir las imágenes. En este momento, los alumnos seleccionarán las imágenes, la música, las tipografías, los efectos sonoros, los efectos musicales, etc., que sean necesarios. Para seleccionar imágenes, se recomienda acudir a cualquier banco de datos con imágenes gratuitas, como *Pixabay*, *Pexels*, *Stokpic*, *Unsplash* o *Magdeleine*. En el caso del vídeo, se recomiendan, por ejemplo, *Pixabay*, *Pexels*, *Vimeo*, *Videvo* o *Movie Tools*. En lo referente a la música, *YouTube Audio Library* o *Vimeo Music* son las herramientas más sencillas. *Musopen*, por su parte, dispone de una gran colección de música clásica. Si se desea incluir efectos sonoros, se recomienda acudir al banco que ofrece el Ministerio de Educación (<<http://recursostic.educacion.es>> [fecha de consulta: 4-2-2021]). También se puede acudir a *Freesound.org*, *Free Audio Library* o *Sound Dogs*.

Una vez llegados a este punto, los alumnos realizarán un *storyboard*, pues con todos los materiales seleccionados es el momento de montar el vídeo. Para llevar a cabo su edición, si bien es cierto que cada vez aparecen en el mercado herramientas más versátiles, sencillas de usar y que contienen más efectos, se puede acudir a las sencillas herramientas de editor de vídeo de *Moviemaker* o *Lightworks* (si se trabaja con un ordenador) y a *VivaVideo* o *KineMaster* (si se hace con el móvil). Asimismo, hay herramientas como *CapCut*, habitualmente utilizadas por el estudiantado para realizar los vídeos que suben a las diferentes redes sociales y que, quizá, sean las más apropiadas, pues resultan muy versátiles y además ya conocen su manejo.

Una vez que se hayan realizado los distintos *booktrailers*, se procederá al visionado de los mismos en el aula. Como se ha podido observar, las Nuevas tecnologías son realmente determinantes a la hora de llevar a cabo esta ac-

tividad, pero, si se quiere trabajar más aún la competencia digital, es posible ir más allá y utilizar las redes sociales, creando, por ejemplo, *stories* en *Instagram* con los diferentes vídeos. Será una manera de captar la atención del alumnado y de conseguir que desempeñen mejor su tarea, pues saben que sus resultados serán visibles en la red.

No debemos olvidar la evaluación, pues comporta especial interés que los alumnos sean conscientes del proceso de elaboración que han seguido, ya que en esta ocasión constituye un paso imprescindible haber realizado bien la primera actividad (lectura del libro) para alcanzar unos resultados óptimos. Una manera muy sencilla y completa es que estos aprendan a evaluar al resto de sus compañeros a través de una rúbrica, antes de realizar el debate final en el que se seleccionará el mejor *booktrailer*.

2. EL APRENDIZAJE BASADO EN EL PENSAMIENTO

El Aprendizaje basado en el pensamiento, más conocido como *Thinking-based Learning* (TBL), que fue ideado por Robert Swartz (fundador en 1989 del CTT, *Center for Teaching Thinking* [Centro para enseñanza basada en el pensamiento]) y Sandra Parks, es una de las metodologías activas más en boga en este momento, pues sirve para que el alumno desarrolle la capacidad de pensar de forma crítica y logre alcanzar, así, un pensamiento eficaz, tratando la información recibida de un modo diferente al habitual y logrando realizar un aprendizaje mucho más profundo y duradero en el tiempo, lo que solo se consigue a través del ejercicio de un control sobre sus propias decisiones. De esta manera, el alumno adopta un rol más dinámico al habitual, pues ahora desempeña un papel activo y se sitúa en el centro del dominio pleno de su aprendizaje. La consecuencia de este cambio de perspectiva se plasma en un creciente interés y una motivación mucho más acusada. Algunos de los principales objetivos que persigue el TBL son suscitar en el alumno la responsabilidad de su propio aprendizaje, enseñar los principios de un pensamiento crítico y constructivo sobre lo que están aprendiendo y desarrollar el aprendizaje autónomo y secuencial. Según Swartz *et al.*, el pensamiento eficaz implica «la aplicación planificada, correcta y coherente de los procedimientos adecuados para una tarea que requiera que pensemos, sin saltarnos ninguna operación clave y apoyándonos en las actitudes reflexivas adecuadas y en el conocimiento relevante en la materia» (2013: 16). Para lograr un pensamiento eficaz son necesarios tres ingredientes: destrezas de pensamiento, hábitos de mente y metacognición.

Esta metodología activa se orienta siempre hacia el desarrollo de habilidades tales como el contraste, la clasificación o la formulación de hipótesis,

entre otras. El docente ha de adoptar en este caso el rol de guía que presenta a su estudiantado diferentes retos para que aprendan a pensar y desarrollen su pensamiento crítico, analítico y reflexivo. Normalmente se utilizan diferentes herramientas y estrategias, como preguntas específicas y organizadores gráficos y trabajos planificados en grupos cooperativos donde se puede sacar una enorme rentabilidad a las herramientas digitales. Se aprende así a pensar, a sopesar las diferentes opciones disponibles teniendo en cuenta tanto la importancia como las ventajas y desventajas de cada una de ellas y a tomar decisiones rápidas con determinación y claridad. Todo ello a través de herramientas de visualización y *software* de creación de mapas mentales eficaces.

2.1. TBL en Literatura

Una rama de la filología con la que acercar al alumno a la metodología del *Thinking-based Learning* en el aula de Literatura universitaria puede ser la ecdótica. A la hora de editar textos se han de seguir una serie de criterios ecdóticos y el alumno ha de enfrentarse a una serie de problemas relacionados con la autoría, datación, edición... Asimismo, ha de resolver infinidad de cuestiones relativas a la *recensio*, la *emendatio* y, sobre todo, a la hora de fijar un posible *stemma*. El alumnado solo logrará realizar esta tarea con éxito si, como señalábamos arriba, esta acción está correctamente planificada, es coherente en los procedimientos que sigue, realiza paso a paso cada una de las operaciones clave y se apoya en las actitudes reflexivas adecuadas y en el conocimiento relevante en la materia de la crítica textual. No cabe duda de que con esta actividad los discentes desarrollarán el pensamiento crítico y constructivo sobre lo que están aprendiendo y, por otro lado, desarrollarán el aprendizaje autónomo y secuencial. Ha de advertirse que esta actividad solo ha de llevarse a cabo cuando el alumno esté preparado para ello, pues, como es sabido de todos, quizá sea esta una de las tareas más complejas a las que puede enfrentarse un filólogo.

A la hora de vincular esta tarea con las NTIC, deberemos seleccionar cuidadosamente aquellas herramientas que nos faciliten la tarea encomendada. Ha de pensarse siempre en simplificar el trabajo y nunca en complicar una actividad ya ardua en sí. Por ello, será muy recomendable trabajar con herramientas sencillas, como los formularios de *Google Docs* para realizar las preguntas previas, *Creately* para crear mapas conceptuales, diagramas y organigramas o *Mindmanager* si se desean herramientas de visualización de *software* de creación de mapas mentales (estas dos herramientas, aunque son de pago, tienen una versión limitada para trabajar de forma gratuita). Si se prefiere trabajar de modo más sencillo, se pueden utilizar las plantillas de

SmartArt que tiene el propio *Word*. Para realizar el *stemma*, resulta muy versátil la aplicación de *Coogle* o cualquiera semejante.

3. EL APRENDIZAJE BASADO EN RETOS

También conocido como ABR o CBL (*Challenge Based Learning*) es un enfoque pedagógico que surge en el seno del Aprendizaje vivencial. Este, como señala Akella (2010), es un enfoque holístico integrador del aprendizaje, que combina la experiencia, la cognición y el comportamiento. La idea principal incide en que los discentes aprenden mejor cuando participan activamente en las experiencias abiertas de aprendizaje que cuando lo hacen de manera pasiva.

Como advierten Malmqvist, Kohn Rådberg y Lundqvist (2015), este enfoque se vale del interés del estudiantado por darle un significado práctico a la educación, mientras desarrollan competencias clave como el trabajo colaborativo y multidisciplinar, la toma de decisiones, la comunicación avanzada, la ética y el liderazgo. Tiene puntos en común con el Aprendizaje basado en proyectos y, como señalan Gaskins *et al.* (2015), se diferencia de este en que las problemáticas que aquí se trabajan son abiertas y generales sobre las cuales los estudiantes determinarán el reto que van a abordar. También comparte puntos en común con el Aprendizaje basado en problemas, pero en nuestro enfoque se trabaja con problemáticas reales para que los alumnos puedan desarrollar un conocimiento más profundo de los temas que están estudiando. Los pasos que se siguen se muestran a continuación.

En primer lugar, el docente plantea un tema que abarque varias cuestiones de debate y se da paso a un *brainstorming*. Cuando, entre todos, se llegue a la pregunta troncal (normalmente recoge sus intereses), se da por fijada la propuesta del reto. En segundo lugar, se desarrolla un reto donde las TIC (entendidas como herramientas de búsqueda y vinculadas con las Redes personales de aprendizaje como metodología de aprendizaje) desempeñan un lugar determinante.

3.1. ABR en Literatura

Debido a que en esta metodología no se trata de dar solución a un problema que ha sido previamente diseñado para el aula, el *modus operandi* puede diferir un poco de las metodologías anteriores y es recomendable implementar esta metodología de forma gradual. Quizá lo más apropiado sea comenzar proponiendo pequeños retos e ir incrementando la dificultad del

reto progresivamente. Es muy común en esta metodología el uso de herramientas digitales.

Una actividad que dé una solución a un problema real podría ser intentar dar visibilidad a un autor o autora poco conocido en los libros de texto. Por ejemplo, es un hecho que la visibilidad de las mujeres en los manuales de texto es bastante escasa, por no decir prácticamente inexistente en algunos periodos literarios. Para paliar esta carencia, el docente dividirá la clase en grupos y decidirá si todos los alumnos realizan el proyecto sobre la misma autora o si, por el contrario, se tratará de dar visibilidad a diferentes. Cada grupo decidirá cómo quiere darla a conocer (a través de una biografía, de lecturas, del análisis de textos...). De este modo, los alumnos podrían motivarse y trabajar en el ámbito donde se encuentren más seguros. Para comenzar, una vez planteado el problema inicial deberán realizar búsquedas en internet, investigar y leer con el fin de conocer a su autora en concreto; determinar el alcance de su proyecto, seleccionar la información que quieran destacar y hacer diferentes propuestas para rescatar del olvido a su correspondiente escritora. Una vez elegida, se elaboraría una planificación para llevar a cabo todas las tareas planteadas. Finalmente, se realizaría una actividad final que consistiría en dar a conocer al resto de la clase su proyecto a través de una exposición y en entregar al docente el trabajo realizado. En la última parte del trabajo, además de las conclusiones, debería aparecer una autocrítica. Resulta también muy interesante que los alumnos valoren a sus compañeros con una rúbrica de evaluación y que se debata sobre ello al final de la actividad.

Como se puede deducir de esta breve explicación, la actividad es totalmente genérica y queda abierta a cualquier tipo de interpretación y de modificación. Se puede extrapolar a cualquier época o periodo y se puede trabajar cualquier tipo de género literario. El nivel lo determinará el profesor, que hará a su vez de guía en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje. Este puede exigir un proyecto muy concreto o dar libertad al discente para que lo ejecute.

Como ya se ha señalado resulta necesario vincular el uso de las TIC, las TAC y las TEP con las metodologías activas, pues se trata en definitiva de dar un paso hacia delante y de cambiar los métodos de enseñanza aplicados hasta el momento. Como en el ejemplo no se ha acotado el campo de actuación, las herramientas digitales que se pueden utilizar para ejecutar este proyecto son innumerables. Para concretarlo de algún modo, se puede trabajar con las redes sociales. Martí Climent y García Vidal, en su artículo sobre «Redes sociales en la enseñanza superior» (2018: 141), explican cómo estas facilitan el trabajo por proyectos en lengua y literatura. Una manera muy sencilla de trabajar con redes sociales sería crear una *story* en *Instagram*. Los alumnos podrían realizar diferentes materiales digitales con los que llevar a cabo su exposición. Por ejemplo, podrían hacer infografías, micropíldoras informati-

vas, mapas conceptuales o líneas del tiempo. De esta forma, con la elaboración de estos materiales, estaríamos reforzando la competencia digital de nuestros alumnos y se trabajaría tanto las TIC, las TAC como las TEP.

Dada la gran cantidad de aplicaciones que existen para la realización de las infografías, citaré algunas a modo orientativo, pero es importante que sea el propio alumnado quien determine cuál utilizará. Citemos, en primer lugar, *Canva*, un programa de diseño *online* que permite utilizar plantillas ya diseñadas. También resulta interesante *Genially*, que permite crear contenidos interactivos a través de un editor *online*. Finalmente, *Easel.ly*, que ofrece plantillas que se pueden editar de una forma muy intuitiva.

Las micropíldoras informativas pueden ser grabadas con el propio móvil utilizando el editor de vídeo de la misma red social, pero, si se prefiere, se pueden utilizar editores de vídeo como *CapCut*, que se pueden usar tanto en el móvil como en el ordenador. Existen muchas herramientas de este tipo, *ShowBox*, *Blender* o *Avidemux*; también pueden resultar muy sencillas de utilizar.

Los mapas conceptuales se pueden crear de una manera muy básica y visual con *Popplet*. En esta misma línea se puede usar *Mindomo*. Si se prefiere una herramienta un poco más sofisticada, se puede utilizar *Coogler*, que permite crear, además de mapas mentales, diagramas de flujo en formato digital.

Las líneas del tiempo son una herramienta muy eficaz para transmitir la información de un modo ordenado. Para su elaboración, se puede utilizar, por ejemplo, la plataforma web *Visme*, que permite crear líneas del tiempo a partir de infografías. Si se decide hacer algo más sofisticado, puede acudirse a la herramienta *Tiki-Toki*, pues permite, además de incluir imágenes y vídeos, crear líneas del tiempo en tres dimensiones.

Una vez presentadas las tres metodologías activas objeto de estas páginas, señalada su idoneidad para la enseñanza de la literatura en el ámbito universitario (ABP, TBL, ABR), y una vez ilustradas cada una de ellas con un caso práctico, podemos concluir que cada vez se hace más necesario el uso de nuevas metodologías en el ámbito universitario con el fin de transmitir los contenidos de una forma más tangible y cercana a las habilidades digitales de los discentes. Queda patente, pues, que tanto la innovación como la creatividad ayudan a implementar las necesidades competenciales del alumnado, y a que este sienta una mayor afinidad y empatía comprensiva con la materia con la que trabaja. Asimismo, también se ha podido demostrar que el uso de herramientas digitales se desenvuelve perfectamente en el ámbito de la enseñanza universitaria, y que estas distan mucho de ser un mero instrumento de entretenimiento, pues realmente colaboran con el proceso de E/A del discente y lo dotan de los tres niveles básicos de competencia digital: conocer, usar y dominar (Nuere-Salgado, 2019: 34), capacitando así al alumno para ser más competitivo en el mercado laboral.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AKELLA, Devi (2010): «Learning together: Kolb's experiential theory and its application», *Journal of Management and Organization*, 16, 1, pp. 100-112. DOI: <<https://doi.org/10.5172/jmo.16.1.100>>.
- CASTELLS, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Madrid, Alianza Editorial.
- COCCO, Sandra (2006): *Student leadership development: the contribution of project-based learning*, tesis de máster, Royal Roads University.
- DEWEY, John (2007): *Cómo pensamos*, trad. Marco Aurelio Galmarini, Barcelona, Paidós.
- GASKINS, Whitney Brooke, Jeffrey JOHNSON, Cathy MALTBIE y Anant KUKRETI (2015): «Changing the Learning Environment in the College of Engineering and Applied Science Using Challenge Based Learning», *International Journal of Engineering Pedagogy*, 5, 1, pp. 33-41. DOI: <<https://doi.org/10.3991/ijep.v5i1.4138>>.
- LÁZARO NISO, Rebeca (2020): «Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta de fomento a la lectura», en David Cobos Sanchiz, Eloy López Meneses, Laura Molina García, Alicia Jaén Martínez y Antonio H. Martín Padilla (eds.), *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos. Respuesta en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona, Octaedro, pp. 3476-3485.
- LÁZARO NISO, Rebeca (2021): «La competencia digital en el proceso de Enseñanza y Aprendizaje de Lengua y Literatura: recursos y estrategias didácticas», en Fermín Navaridas Nalda y Esther Raya Díez (coords.), *Formación docente y desarrollo de competencias en el profesorado. Hacia un modelo para la calidad educativa*, Madrid, Wolters Kluwer, pp. 101-122.
- MALMQVIST, Johan, Kamilla KOHN RÅDBERG y Ulrika LUNDQVIST (2015): «Comparative Analysis of Challenge-Based Learning Experiences», en *Proceedings of the 11th International CDIO Conference, Chengdu University of Information Technology*, Chengdu, <http://rick.sellens.ca/CDIO2015/final/14/14_Paper.pdf> [fecha de consulta: 4-2-2021].
- MARKHAM, Thom, John LARMER y Jason RAVITZ (2003): *Project Based Learning. A Guide to Standards-Focused Project Based Learning*, California, Buck Institute for Education.
- MARTÍ CLIMENT, Alicia y Pilar GARCIA VIDAL (2018): «Redes sociales en la enseñanza superior», en Congreso In-Red, pp. 141-154. DOI: <<http://dx.doi.org/10.4995/INRED2018.2018.8623>>.
- NUERE-SALGADO, Leire (2019): «Claves para despertar la competencia digital docente en la educación superior», en César Cáceres, Natalia Esteban, María del Carmen Gálvez y Begoña Rivas (eds.), *Competencia digital docente: una perspectiva de futuro en la Educación Superior*, Madrid, Dykinson, pp. 29-40.
- PRIETO, Alfredo, David DÍAZ y Raúl SANTIAGO (2014): *Metodologías inductivas. El desafío de enseñar mediante el cuestionamiento y los retos*, Barcelona, Digital-Text.

- ROMÁN-MENDOZA, Esperanza (2018): *Aprender a aprender en la era digital. Tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*, Nueva York, Routledge.
- SÁNCHEZ-CLAROS, Juan Patricio (2016): «Nuevas alfabetizaciones en un entorno multimodal: nuevas necesidades lectoras para un entorno textual múltiple», *Investigaciones sobre Lectura*, 6, pp. 51-57. DOI: <<https://doi.org/10.24310/revistaisl.vi6.10975>>.
- SWARTZ, Robert J., Arthur L. COSTA, Barry K. BEYER, Rebeca REAGAN y Bena KALLICK (2013): *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*, trad. Ana Belén Fletes, Madrid, SM.
- TREJOS BURITICÁ, Omar Iván (2018): «WhatsApp como herramienta de apoyo al proceso de enseñanza y aprendizaje de la programación de computadores», *Educación y Ciudad*, 35, pp. 149-158. DOI: <<https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n35.2018.1970>>.

WEBGRAFÍA*

- Audionautix: <www.audionautix.com>
 Avidemux: <www.avidemux.org>
 Blender: <www.blender.org>
 Canva: <www.canva.com>
 Capcut: <www.capcut.net>
 Coogole: <www.coogole.it>
 Cos Productions. Dark Symphony: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hmo4VMcbbXg>>
 Creately: <www.creately.com>
 Da font: <www.dafont.com>
 Easel.ly: <www.easel.ly>
 Freeaudiolibrary: <www.freeaudiolibrary.com>
 Freesound: <www.freesound.org>
 Genially: <www.genial.ly>
 Google Docs: <www.docs.google.com>
 KineMaster: <www.kinemaster.com>
 Lightworks: <www.lwks.com>
 Magdeleine: <www.magdeleine.co>
 Mindmanager: <www.mindmanager.com>
 Mindomo: <www.mindomo.com>
 Movietools: <www.movietools.info>
 Musopen: <www.musopen.org>
 Pexels: <www.pexels.com>
 Pixabay: <www.pixabay.com>

* La fecha de consulta de los siguientes enlaces es el 4-2-2021.

Popplet: <www.popplet.com>

ShowBox: <www.showbox.cam>

Soundbible: <www.soundbible.com>

Soundcloud: <www.soundcloud.com>

Sounddogs: <www.sounddogs.com>

Stokpic: <www.stokpic.com>

TikiToki: <www.tiki-toki.com>

Unsplash: <www.unsplash.com>

Videvo: <www.videvo.net>

Vimeo Stock Music: <www.vimeo.com/stockmusicclouds>

Vimeo: <www.vimeo.com>

Visme: <www.visme.co>

VivaVideo: <www.vivavideo.tv>

YouTube Audio Library: <<https://studio.youtube.com>>

PROYECTOS CON PORTALES DIGITALES PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA: EL CASO DE UN INSTITUTO UNIVERSITARIO DE PATRIMONIO TEXTUAL Y HUMANIDADES DIGITALES

Noelia LÓPEZ SOUTO
*Universidad de Salamanca-Instituto
de Estudios Medievales y Renacentistas y de Humanidades Digitales*

DOI: 10.14679/2127

1. INTRODUCCIÓN Y MARCO TEÓRICO

1.1. Centros de investigación en la universidad

Las universidades, en las últimas décadas, se han consolidado como espacios de investigación y de construcción de nuevo conocimiento. Como defiende Burton R. Clark (1995), estas entidades modernas de Educación Superior promueven la vinculación entre investigación y docencia, de ahí que su función haya evolucionado desde un tradicional centro de formación –donde se impartían fundamentalmente conocimientos preconcebidos e institucionalizados– a un centro que integra docencia e investigación –donde se manejan conocimientos asentados, otros nuevos y algunos en producción o proceso de cambio, y asimismo herramientas para que el alumnado sea también capaz de alcanzarlos por sí mismo–, con profesores partícipes en grupos académicos o en proyectos propios que constituyen, a su vez, focos generadores de nuevo conocimiento. De hecho, al profesorado universitario se le exige desempeñar

de manera eficiente esas dos diferentes funciones, de enseñanza e investigación, e incluso una tercera y a menudo aborrecida: la gestión. Es lo que Sancho, Creus y Padilla han definido como «una profesión tres mundos» (2010: 17).

Si atendemos al mapa mundial y seguimos el estudio de Clark (1995), los cambios producidos desde el siglo XIX y durante todo el XX en las universidades muestran su desarrollo con un claro interés: convertirse y crear espacios rentables donde se incrementa el vínculo entre investigación y docencia. En otros términos, se trata de la conciliación en un *unicum* de las facetas e identidades profesionales de investigador y docente. He ahí donde hemos de situar a los institutos o centros de investigación, pertenecientes y vinculados a una universidad, y en concreto a una facultad, a la que sirven con docentes y a la que representan con sus investigaciones e investigadores, aunque constituyen núcleos que operan con cierta autonomía, con gestión y financiación independiente con respecto a los departamentos y el organismo universidad.

Según Clark, es fundamental para el desarrollo de una sociedad atender e integrar los espacios de investigación en las universidades (1995: 159, 193, 237-252). La clave sería conseguir una sinergia entre docencia y aprendizaje, y existen dos modos de conocimiento que permiten conectar ambas acciones: el modo *tangible* –mediante la transmisión de conocimientos y también habilidades: denominadas ‘competencias’– y el modo *intangible* –mediante la expresión de cualidades y la adquisición de ellas con la participación en tareas de investigación– (Clark, 1995: 232-235).

Resultan numerosos los trabajos sobre la compatibilización de ambas funciones, esperables e ineludibles en un centro de Educación Superior como la universidad –de creación de conocimiento y de futuro–: la identificación del profesor universitario como un docente y al tiempo un investigador desvela las dificultades de realizar ambas facetas con un elevado nivel de exigencia, dedicación y calidad, puesto que las limitaciones temporales se imponen al cabo de las jornadas. Debe hallarse, pues, la fórmula para interconectarlas y que ambas se practiquen retroalimentándose y en sincronía, y no como parcelas inconexas que duplican la carga laboral del profesor universitario. En este debate de la universidad moderna resulta obligatorio mirar de nuevo hacia los institutos o centros de investigación, que se acercan al ideal pretendido de conciliación y promoción de investigadores docentes.

1.2. Necesidades didácticas de la universidad hoy

De manera ineludible, la universidad de nuestro tiempo y su quehacer profesional son afectados por los nuevos retos educativos que impone la actual sociedad del conocimiento. Como entidad de formación superior y especializada, la universidad deberá evitar el desfase entre los conocimientos

adquiridos en ella por el estudiantado y las demandas o necesidades a las que estos se enfrentarán en su presente y futura práctica social, laboral o personal cotidiana. En consecuencia, la universidad de hoy deberá atender y acoger para su eficiente funcionamiento las tecnologías de la información y la comunicación, la web 2.0 y 3.0 (rapidez, conectividad, búsquedas inteligentes, contenido libre, conexión de datos, trabajo en la nube...), y metodologías activas de enseñanza-aprendizaje. Resultará asimismo imperante el proyectar y fortalecer la preparación inicial y la formación continua de sus docentes, a fin de instruirlos y dotarlos de medios para enfrentarse al nuevo escenario presente –de investigación y de didáctica–, contemplado en el marco legislativo europeo, propuesto asimismo en el nacional y requerido en la práctica por nuestros estudiantes.

La universidad moderna ha asumido, como institución educativa, la doble función –tantas veces reiterada– de enseñanza e investigación: ya no se trata solo de preservar el pasado y ser garante y transmisora de una tradición de conocimiento, sino que debe preocuparse por formar personas intelectual y competencialmente, dotándolas de conocimientos pero al tiempo de autonomía (aprender a aprender), mentalidad crítica, destrezas digitales aplicadas al área de estudio, herramientas para crear conocimiento por uno mismo, etc. Es decir, debe facilitar a los estudiantes las herramientas y vías para el desarrollo del aprendizaje (didáctica) y de la práctica (investigación), ambas vertientes complementarias e igualmente instructivas. Sancho, Creus y Padilla suscriben y sintetizan esta idea sobre la universidad actual con su rotunda afirmación: «... se valora no solo el saber qué, sino también el saber cómo, y el quid de la enseñanza y el aprendizaje no es transmitir lo que uno sabe sino posibilitar que el otro aprenda» (2010: 18). El foco se ha trasladado, por tanto, y ya no se pone en la enseñanza sino, con mayor contundencia, en el aprendizaje (Alonso Tapia, 1997).

La conexión entre investigación y docencia, en este escenario, resulta imprescindible. Ciertamente se trata de campos no siempre convergentes, pero sí con elementos comunes que habrán de ponerse en relación. El distanciamiento de investigación y docencia repercute y mengua a ambas, que deben retroalimentarse, bien para enriquecer, actualizar y ampliar la docencia; bien para difundir, promocionar y comprender mejor (compartiendo) la propia investigación. He aquí la universidad del conocimiento, creadora de futuro conocimiento –con aplicaciones didácticas y, además, en abierto y asumiendo la colaboración crítica entre la comunidad científica y para con la sociedad– (Restrepo Gómez, 2003; Morales Campos, 2004; Montoya Suárez, 2009).

En esta línea de búsqueda de espacios de convergencia entre docencia e investigación, los portales digitales y los proyectos de investigación se vuelven imprescindibles, así como un profesorado universitario bien formado para aprovechar las posibilidades educativas que de estos pueden derivarse. Como ve-

remos, esta es la mentalidad que explica, que da forma y que mueve al instituto universitario objeto de estudio, el IEMYRhd, y que subyace a otras iniciativas digitales actuales como *descubreleyendas.es* (UCM) o *LEyENMIesXIX* (UCA)¹.

1.3. Diversificación metodológica en la universidad actual

Como recoge la Declaración Mundial sobre la Educación Superior emitida por la UNESCO (1999), la interacción de la universidad con la sociedad y la participación del alumnado universitario en su educación resultan en el presente cuestiones cardinales e ineludibles, al igual que es esencial que la formación superior prepare a los estudiantes para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. En una sociedad como la actual, en permanente cambio, ya no basta con que cada persona adquiera y compile durante ciertos años de su vida una serie de conocimientos a los que podrá recurrir; sino que deberá estar preparado para emplear, en cada nueva situación concreta, ese saber para someterlo a análisis y ahondar en él, actualizarlo o adaptarlo según las necesidades o circunstancias del momento (Zaragoza Martí y Zaragoza-Martí, 2017: 754-755; Crisol Moya, Gallardo Montes y Caurcel, 2019: 401). A saber, lograr una educación para toda la vida y hacer del aprendizaje permanente una realidad (Sancho, 2001: 47).

Por tanto, como postula Goñi Zabala (2005) y reafirman Crisol Moya, Gallardo Montes y Caurcel: «Es hora de cambiar nuestros pensamientos acerca del binomio enseñanza-aprendizaje ya que, las nuevas propuestas de organización del currículum universitario siguen otra lógica curricular...» (2019: 401). El paso de un modelo educativo centrado en la enseñanza a otro centrado en el aprendizaje constituye un gran desafío para la universidad porque afecta a sus bases de funcionamiento como institución educativa e implica un giro metodológico, que a su vez conlleva una transformación de las figuras y funciones de profesorado y alumnado. Crisol Moya, Gallardo Montes y Caurcel lo sintetizan como sigue:

Hasta ahora para el profesorado, la clase magistral, había sido su modo de desenvolverse en la docencia, pero ésta está siendo complementada por sesiones en la que hay una mayor participación del estudiante, dando lugar así a lo que se conoce como clase magistral participativa, donde se hará uso de las denominadas metodologías activas (2019: 402).

Frente a las tradicionales, las metodologías activas se caracterizan porque el estudiante se convierte en el responsable de su propio aprendizaje,

¹ Accesible en <<https://imaginariosnacionalesxix.uca.es/>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

participa y contribuye a él gracias a la nueva labor del docente como facilitador y guía durante el proceso. De esta manera el alumnado adquiere autonomía para aprender a aprender, iniciativa, juicio crítico y competencia para enfrentarse a las dificultades, y por consiguiente de igual modo a problemas reales, mediante el desarrollo de ciertas destrezas y cualidades cada vez más requeridas en y por el presente mundo laboral (Gijón Puerta y Crisol Moya, 2012: 402-403; Crisol Moya, Gallardo Montes y Caurcel, 2019: 402).

Así pues, la transformación del escenario social y también del marco institucional –con el desarrollo del Plan Bolonia y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)– ha conducido a la necesaria adaptación y aplicación de nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje, vinculados muy en especial con la utilización y aprovechamiento de las TIC, a más de la puesta en práctica de las nuevas teorías pedagógicas de una formación integral, competencial y destinada a crear buenos ciudadanos y profesionales. Afirman Lizarte Simón y Gijón Puerta que «En este nuevo escenario, métodos de enseñanza y ambientes de aprendizaje deben ser considerados un reto para gestores, profesores y estudiantes» (2019: 689).

De acuerdo con estos necesarios cambios, Mario de Miguel (2006) ha señalado algunos métodos adecuados para el nuevo escenario educativo en la universidad, los cuales describen un modelo dinámico y de práctica activa en el que interactúan profesor y estudiantado, y estudiantes entre sí. No se renuncia, no obstante, a metodologías más tradicionales (Rodríguez Sánchez, 2011; Gripenberg y Lizarte Simón, 2012). En suma, se defiende una combinación de ambas metodologías o modelos de enseñanza-aprendizaje.

Entre los rasgos que mejor caracterizan al nuevo modelo de enseñanza cabe considerar, fundamentalmente, el empleo de una metodología activa, centrada en el alumnado y asentada en la práctica y en el aprendizaje cooperativo (Miguel, 2006: 184); en consecuencia, significativo. El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o *Project Based Learning* (PBL) es una de las propuestas metodológicas que mayor acogida ha tenido en los últimos años; también el aprendizaje por resolución de problemas o investigación (*critical inquiry*), el método experimental (*learning by doing*) o el método exploratorio (*direct inquiry*). Esta renovación en los métodos de enseñanza supone la aparición de nuevas funciones en la práctica docente del profesorado, que debe adoptar unos sistemas de evaluación distintos a los tradicionales y métodos adecuados a las características de los estudiantes, entre otras medidas encaminadas a que estos se impliquen de manera activa en la adquisición de sus conocimientos. Sintetizan Crisol Moya, Gallardo Montes y Caurcel «que el uso de los métodos activos promueve el análisis y la reflexión en los estudiantes, contribuyendo a que éstos desempeñen un papel activo en la adquisición de los conocimientos» (2019: 407).

2. EL CASO DEL IEMYRHD: ¿INVESTIGACIÓN, DIDÁCTICA E INNOVACIÓN?²

El Instituto de Estudios Medievales y Renacentistas y Humanidades Digitales, creado en 2008 a partir de la integración del Centro de Investigaciones Lingüísticas y el Centro de Historia Universitaria Alfonso IX, tiene como objetivo el estudio y la edición de los textos de la Edad Media, el Renacimiento, la Edad Moderna y la Contemporánea, desde diversas perspectivas y metodologías que abarcan historia de la lengua, historia de la literatura y de las ideas, historia cultural y de las universidades, historia del libro y la edición o lectura digital. Su objeto de atención podría encuadrarse en el Patrimonio textual y cultural producido entre la Edad Media y la actualidad, de modo que es un Instituto de estudios histórico-filológicos, y de humanidades digitales, orientado hacia el campo emergente de la educación patrimonial³.

Sus líneas de investigación son, concretamente, las siguientes: Historia literaria y tradición textual, Historia del libro y de la lectura, Historia cultural y de las universidades, Literatura y teoría literaria, Lexicografía especializada, Lenguas y culturas clásicas y semíticas, Edición de textos y, por último, Humanidades digitales, amplio campo que centra su objeto, en este caso, sobre todo en cuestiones de literatura digital y lectoescritura electrónica o libro electrónico, formación hoy imprescindible (Sancho, 2006).

La actividad investigadora del IEMYRhd se basa principalmente en los proyectos de investigación desarrollados y gestionados en el Instituto⁴. Algunos ya han sido concluidos, como «Petrarca y el humanismo en la Península Ibérica (PYHPI)», «La Edad Media y los Siglos de Oro hispánicos en la prensa sefardí (SefardiPress)» o «Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento (DICTER)», pero otros se encuentran activos en la actualidad. Este es el caso de «El origen de la lírica castellana desde las fuentes gallego-portuguesas (OLÍRICAS)», «Exocanónicos: márgenes y descentramiento en la literatura en español del siglo XXI (EXOCANON)», «Lectura e intercom-

² Los datos proporcionados en este apartado, sobre investigaciones en el IEMYRhd, se corresponden con los recabados en abril y septiembre de 2020.

³ Más sobre educación patrimonial en Ibáñez-Etxeberria, Fontal Merillas y Rivero Gracia (2018). Se trata de un campo emergente de la educación cuya preocupación fundamental –según los dictados de la UNESCO y las estrategias de intervención educativa más extendidas– se centra en el conocimiento, la valoración, la conservación y la difusión del patrimonio cultural y su papel como generador de sentidos de identidad y pertenencia social. Su referente pedagógico es la *pedagogía del patrimonio* definida en la Resolución n.º 5 del Consejo de Europa (1998) como una forma de educación que integra los diferentes métodos activos de la enseñanza y fomenta la relación entre educación y cultura.

⁴ Consúltese a propósito el portal del IEMYRhd el siguiente enlace: <<https://iemyrhd.usal.es/?vigencia=en-curso>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

preensión de las lenguas románicas (LIRom)», «Bodoni y Europa. Público, libro y bibliofilia en el Siglo de las Luces: Innovación tipográfica, programa editorial y redes internacionales de Giambattista Bodoni», «Manos» y «Teoría de la lectura y hermenéutica literaria en la Ilustración: edición de fuentes literarias y documentales (1750-1808)», entre otros.

Además, la actividad investigadora también toma como referentes y está basada en los grupos de investigación integrados en el Instituto. Los GIR (Grupos de Investigación Reconocidos) comprendidos en el IEMYRhD son 8 actualmente⁵: GIR de Documentos Históricos y Textos Antiguos de la Universidad de Salamanca (GEDHYTAS), GIR Edición electrónica y lecto-escritura digital (E-LECTRA), GIR Estudios Árabes e Islámicos (ESARIS), GIR Estudios de Literatura y Pensamiento (ELYP), GIR Historia Cultural y Universidades Alfonso IX (CUNALIX), GIR Investigaciones Lexicográficas y lexicológicas del español moderno y contemporáneo (INVESLEX), GIR Lexicografía, Traducción y Ciencia en la Era Digital y GIR Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR).

En este sentido, el trabajo colectivo del Instituto se desarrolla en torno a las ya mencionadas líneas de investigación, comprensivas del marco cronológico que va de la Edad Media a la Contemporánea y abarcadoras de variados campos de estudio. Ahora bien, esta actividad investigadora del IEMYRhD, concretada en sus miembros, se complementa con la actividad docente del mismo instituto, que se proyecta en másteres y doctorados. Estos son tanto propios de titulación oficial, como en colaboración con Institutos y Departamentos de la Universidad de Salamanca o con otros Institutos, universidades o Centros de investigación externos. Así pues, la docencia del Instituto se destina especialmente a estudiantes de postgrado y de doctorado⁶, ofreciendo programas interdisciplinares impartidos por miembros del mismo centro y también profesores invitados. Y en las enseñanzas que se imparten se dedica especial atención a las áreas de conocimiento vinculadas con sus ya conocidas líneas de investigación: a saber, los estudios textuales, la historia del libro y de la lectura, la historia de las ideas y del conocimiento,

⁵ Véanse más detalles acerca de estos GIR en <https://iemyrhdsal.usal.es/?post_type=grupo> [fecha de consulta: 19-12-2020].

⁶ Recientemente ha sido aprobado un programa de Doctorado propio, en colaboración con la Fundación Ortega-Marañón de Madrid, en cuya docencia participa el IEMYRhD: se trata del *Doctorado en Tradición literaria, cultura escrita y humanidades digitales* del Instituto Universitario de Investigación Ortega y Gasset (IUIOG) e integrado en la estrategia de formación e investigación de la Universidad de Salamanca, organismo que emite el título. Para más información puede verse <<https://doctorado.usal.es/es/doctorado/tradici%C3%B3n-literaria-cultura-escrita-y-humanidades-digitales>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

la historia de la lengua y de la literatura, las humanidades digitales, las lenguas clásicas y semíticas, y las lenguas y literaturas romances, todo ello entre el Medioevo y la Edad Contemporánea.

Asimismo, cabe considerar la Docencia de Grado impartida por el profesorado o Personal Docente e Investigador miembro del IEMYRhd que, a su vez, está adjunto a un cierto Departamento de su Facultad. En él desarrollará, en esos casos, todas o parte de sus obligaciones docentes, dado que Departamentos e Instituto procuran mantener –en beneficio a sus miembros– un estrecho y fluido diálogo.

Finalmente, investigación y formación confluyen y se canalizan también a través de otras actividades del IEMYRhd de difusión de resultados y de formación, como son la continua y sistemática organización de congresos nacionales e internacionales, de seminarios de investigación y de cursos de especialización y formación continua de postgrado. Estas actividades son compartidas y publicitadas, a través de un programa cuatrimestral o mensual, e incluso con avisos previos a la fecha de los eventos, entre toda la comunidad educativa de miembros del IEMYRhd y de estudiantes.

Si recordamos que la transformación metodológica en la universidad actual ha provocado un cambio en el foco de atención, de la enseñanza al aprendizaje –puesto que el nuevo protagonista del proceso formativo es el alumnado–, y si consideramos que, fruto de este giro procedimental, se están implementando cada vez más las metodologías activas en las aulas (o la combinación de lecciones magistrales con métodos activos), los proyectos y portales digitales de investigación cobran un valor añadido como herramientas potenciales para la enseñanza o la práctica educativa. «It has long been clear that to effect a research-teaching-study nexus at the operating level of universities, research-centered groups are needed», asevera Clark (1995: 237). En efecto, son esos grupos de investigación y los proyectos derivados de ellos los que, como hemos expuesto, constituyen el núcleo estructurador y sustentador del IEMYRhd. En los últimos años, el desarrollo de estos últimos con una manifestación en red –con frecuencia un sitio web o portal digital– se ha convertido en una tendencia al alza y muy significativa en el instituto, que avanza y amplía su ámbito de influencia en sintonía con las nuevas necesidades socio-culturales y pedagógicas de nuestro tiempo⁷.

A través de estos sitios web o portales, los grupos de investigación y miembros de proyectos pueden difundir su trabajo –proyectado, en curso o el ya realizado por el equipo–, fomentar la conexión y colaboración uni- o interdisciplinar entre sus miembros –en abierto e internamente–, y mante-

⁷ A propósito de la aplicación de las TIC para mejorar la docencia universitaria considérese García-Valcárcel Muñoz-Repiso (2007).

ner el contacto y servir a otros investigadores o al público interesado en el tema, estudiantes incluidos. Asimismo, a la par que otras metodologías activas de formación en Patrimonio *texto-cultural* –en literatura, historia del libro, estudios sobre la lectura o lectoescritura, lexicografía, etc.–, especialidad del IEMYRhd, métodos como seminarios, conferencias, cursos, talleres o la participación en jornadas y congresos científicos, los antes citados portales digitales o sitios web pueden también ser empleados con funciones docentes, dentro y fuera del aula.

Fijaremos sobre estos la atención, por lo que se refiere a su protagonismo, importancia e implicación –aplicada o potencialmente aplicable– en labores de docencia. En particular presentaremos tres casos representativos, con sus respectivas manifestaciones en red: el finalizado proyecto «DICTER 2.0», el reciente proyecto «Manos» y el consolidado proyecto «Bodoni y Europa». En este último y en su portal digital *Biblioteca Bodoni* nos detendremos con mayor detalle.

En primer lugar, *DICTER 2.0. Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento*⁸ –dirigido por la profesora María Jesús Mancho Duque– tiene por objeto la recuperación de un patrimonio léxico oculto y, en gran medida, desconocido a fin de que este sirva para aclarar nuestro desarrollo científico y técnico en la historia. El objetivo del proyecto –que prosigue su desarrollo autónomamente– consiste en la confección del *Diccionario de la Ciencia y de la Técnica del Renacimiento (DICTER)*; o sea, en realizar el tratamiento lexicográfico del vocabulario especializado de la ciencia –salvo en sus disciplinas biológicas– y de la técnica desarrolladas en España durante el siglo XVI e inicios del XVII. El *DICTER* no solo procura resolver una laguna en Lexicografía Histórica del español; también trata de lograr un mayor conocimiento del léxico español especializado, lo cual implica a su vez un mejor conocimiento del vocabulario general y de nuestra lengua en ese período. Su *Diccionario* se alberga en un portal, de acceso libre, en el que se ofrecen instrumentos muy útiles para el investigador y asimismo cualquier estudiante en curso de aprendizaje. Entre estos útiles, como materiales gráficos y digitalizaciones, bibliografía, elenco de obras contempladas en el corpus o enlaces a otros diccionarios electrónicos, destacaremos la variedad de índices planteada. Se oferta en el *DICTER* un Índice Alfabético de Palabras, un Índice de Palabras por Área de Especialidad, un Índice de Variantes y un Índice Alfabético de Lemas con Imágenes.

En segundo lugar, el portal *Manos*⁹ –homónimo al proyecto que le da lugar y dirigido por Margaret R. Greer y Alejandro García-Reidy– se dedica al

⁸ Accesible en <<http://dicter.usal.es/>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

⁹ Accesible en <<https://manos.net/>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

análisis y difusión de información sobre los manuscritos del teatro clásico español desde finales del siglo XVI hasta inicios del XVIII conservados en diversas colecciones europeas o americanas. Diseñado en especial para la investigación, el portal se articula en torno a un eficiente buscador, de manuscritos o de nombres de personas, y esa base de datos permite a los estudiosos hallar manuscritos, identificar la mano de un dramaturgo o copista, esclarecer datos sobre la censura de un texto o saber cómo este se ha alterado para su representación. A la vez, las numerosas digitalizaciones de manuscritos en acceso abierto proporcionan un material que puede ser empleado para la docencia o para trabajos de los estudiantes. El Glosario de términos que alberga el portal también cumple esa funcionalidad didáctica y, en general, la sencilla, atractiva y dinámica interfaz de *Manos* puede servir para acercar al alumnado al patrimonio textual del teatro áureo hispánico, de una manera simple y privilegiada por su rico acceso a las fuentes primarias.

En tercer lugar, el portal *Biblioteca Bodoni*¹⁰ –dirigido por Pedro M. Cátedra– se dedica a la difusión y conocimiento de la obra del tipógrafo italiano Giambattista Bodoni, Tipógrafo Oficial de la Corona española bajo los reinados de Carlos III y Carlos IV. Por extensión, la *Biblioteca* se ocupa de la historia del libro en tiempos de la imprenta manual, en particular en la segunda mitad del siglo XVIII y comienzos del XIX. Se constituye este portal como el repositorio *online* de referencia para estudiar y acercarse a la figura y obra bodoniana, con información y referencias bibliográficas fiables y de máxima actualidad, puesto que en él se difunden los resultados e investigaciones desarrolladas dentro del proyecto «Bodoni y España» (en la actualidad, su continuación «Bodoni y Europa») que le dio origen y que sigue respaldando esta plataforma digital. Consta la *Biblioteca Bodoni* de diversas secciones: Biblioteca digital, Epistolarios, Monografías y Noticias. En ella, a través de un sencillo sistema virtual de gestión de contenidos y una intuitiva (y estética) interfaz se aglutinan, organizan y ofrecen para su consulta en abierto un complejo de materiales que, de otro modo, son de difícil o restringido acceso, como ediciones de bibliofilia, correspondencia privada o pública vinculada con Bodoni, ilustraciones de libros antiguos, folios impresos sueltos, etc. Reúne además una exhaustiva bibliografía sobre cuestiones bodonianas y, en general, sobre investigaciones histórico-filológicas en torno al siglo XVIII, con un buscador capaz de rastrear en todo el portal ítems relacionados con las palabras clave introducidas como criterio de búsqueda. La *Biblioteca Bodoni*, en definitiva, promueve la conservación documental mediante las digitalizaciones, su estudio y la consecuente revalorización de los materiales; la ciencia abierta, la investigación y la cooperación investigadora mediante su oferta

¹⁰ Accesible en <<https://bibliotecabodoni.net/>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

de conocimiento de libre acceso –fuentes primarias y secundarias–, así como la difusión y valorización del patrimonio textual y cultural –sobre todo, librario y epistolar– vinculado con Bodoni y con el libro antiguo –en especial, el del siglo XVIII–. Las aplicaciones didácticas del portal se aprecian con claridad.

Como venimos defendiendo, la implementación de metodologías activas –en las que el estudiante y su aprendizaje son los protagonistas– marca el proceso formativo ofrecido por la universidad del presente y se toma como indicio del grado y de la calidad del aprendizaje ofertado y adquirido, adaptado a las demandas de la sociedad actual. Un instituto de investigación como el IEMYRhd cuenta con los medios propios suficientes para seguir las más recientes indicaciones pedagógicas, que restringen el papel de las clases magistrales tradicionales y reclaman no solo que esas lecciones sean más dinámicas, participativas e interactivas, sino, además, que estas se combinen con sesiones –presenciales y no presenciales– más prácticas y en las que predominen las denominadas metodologías activas. En el caso de nuestra área de interés, el Patrimonio texto-cultural, estas metodologías podrían ser: lecturas, análisis de textos o interrelación crítica entre ellos, estudios de casos o problemas concretos, búsquedas bibliográficas y empleo eficiente de esas mismas fuentes, realización de proyectos de aprendizaje o proyectos de investigación tutorados, resolución de tareas basadas en problemas, empleo de plataformas virtuales, portales digitales y TIC para el desarrollo de un trabajo, prácticas supervisadas por el docente, etc. En suma, métodos de formación encaminados a potenciar el trabajo autónomo y el aprendizaje activo del alumnado.

La UNESCO insiste en que la educación del siglo XXI debería descansar sobre cuatro pilares esenciales para adaptarse a la actual sociedad del conocimiento, en incesante cambio y con un acceso continuo a un ilimitado caudal de información que hemos de saber discriminar para emplearla a nuestro servicio. Delors formula estas claves: «... aprender a conocer [...]; aprender a hacer [...]; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás [...]; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores» (1996: 96)¹¹. La UNESCO destaca asimismo el concepto de «alfabetización mediática e informacional», que se centra en el desarrollo de cinco competencias básicas: comprensión, pensamiento crítico, creatividad, conciencia intercultural y ciudadanía (Gutiérrez-Martín y Tyner, 2012: 36)¹².

Es evidente, pues, que los portales digitales de los proyectos de investigación y los recursos web de esos grupos de investigadores proporcionan un

¹¹ Léase más en Delors (1996: 91-103).

¹² Puede verse, sobre esto, también la *Declaración de París sobre la Alfabetización Mediática e Informacional en la Era Digital* (UNESCO, 2014).

fértil campo para la incorporación de las TIC a la práctica docente y a la vez para interconectar y retroalimentar las dos facetas requeridas en todo profesor universitario: investigación y docencia. El empleo de esas herramientas digitales con los estudiantes para su formación en Patrimonio texto-cultural –literatura, edición de textos, historia del libro, historia de la lengua– a través de metodologías activas tratará de ejemplificarse mediante el caso concreto de la *Biblioteca Bodoni*, portal digital del proyecto «Bodoni y Europa» integrado en el IEMYRhd y dedicado a la historia del libro del siglo XVIII –en concreto, la vida y obra del tipógrafo italiano– desde una perspectiva interdisciplinar, aunque fundamentalmente histórico-filológica.

Entre las aplicaciones docentes que se están llevando a cabo con este portal, al margen de su presentación y difusión al alumnado como posible herramienta útil para sus estudios literarios o culturales sobre el siglo XVIII, cabe contemplar diferencias según niveles de uso. Para estudiantes de doctorado, es una plataforma digital muy valiosa porque da acceso a materiales archivísticos de difícil acceso, proporciona modelos de estudios monográficos sobre el tema y también un repertorio de bibliografía básica y complementaria, con su consecuente buscador por palabras clave. Puede servir asimismo para difundir el trabajo de investigación del doctorando y de este modo, a su vez el portal se enriquece y nutre sus fondos con la investigación que se publicará, a modo de monografía, en la sección correspondiente de la *Biblioteca*.

En lo relativo a los estudiantes de posgrado o máster, el portal se vuelve asimismo una herramienta provechosa para las lecciones de Historia del libro o Libro Antiguo, e incluso para analizar cuestiones de edición de textos, sobre soporte papel o digital. Haciendo uso de los materiales y modelos accesibles en el portal, y otros presentes en red, pueden plantearse al estudiantado trabajos de edición, cotejo o análisis tipobibliográfico de libros, tareas de lectura de manuscritos, de búsquedas bibliográficas o de investigación sobre un personaje en relación con el mundo del libro, de explicación de fórmulas o descripciones tipobibliográficas, etc. Mostrar a los estudiantes las aplicaciones o usos que podemos obtener de la *Biblioteca* permitirá que ellos perfeccionen y discriminen mejor sus búsquedas en red, aumentando su calidad y eficacia. La retroalimentación del alumnado es muy positiva y motivadora.

Por último, esta herramienta en red a menudo sirve a los estudiantes de grado como recurso donde hallar modelos de edición científica de textos o estudios tipobibliográficos o histórico-filológicos, a más de digitalizaciones y materiales del siglo XVIII, confiables y rigurosos.

He aquí algunas de las aplicaciones didácticas de la *Biblioteca Bodoni*, que aún podría desarrollar más medios y recursos para acoger –junto con su servicio para labores de investigación–, específicas aplicaciones para la docencia. Enumeramos algunas: un blog para interactuar o consultar dudas, pla-

taformas de almacenamiento y sincronización de archivos para realizar trabajos colaborativos en red, una sección en el portal de videotutoriales, vídeos didácticos o formativos para apoyar con su visualización al aprendizaje –sobre paleografía, libro antiguo, bibliotecas, lectura y tipografía, bibliofilia...–.

Dejando a un lado la financiación, una de las dificultades básicas para llevar a cabo las propuestas referidas consiste, a menudo, en la escasa formación técnica del profesorado para la utilización de estas metodologías activas mediante recursos digitales –las TIC– y sobre todo la falta de formación para la integración didáctica de esos productos de investigación¹³. En este sentido, los profesores del IEMYRhd conocen bien, en tanto que investigadores miembros de sus respectivos proyectos, las herramientas digitales de los mismos y su funcionamiento, pero las incorporan a su tarea docente en menor medida a su potencial; o sea, con una rentabilidad muy inferior a la que realmente poseen esos portales. Sin duda, como defiende Mirete Ruiz (2010: 38), una mayor formación sería precisa entre el profesorado, dado que no basta con capacitarse técnicamente para el uso de las TIC en el aula, sino a la vez pedagógica y metodológicamente.

Es importante constatar, con todo, que se está produciendo un cambio y que cada vez son más los docentes interesados en explorar y aplicar los beneficios de las TIC a sus programas de docencia para enriquecer su asignatura, dinamizarla y cumplir con los objetivos de la UNESCO de incrementar la competencia mediática de los estudiantes y fomentar su autonomía y capacidad para adaptar sus conocimientos a una realidad práctica concreta –aprendizajes muy valiosos para el futuro ámbito profesional del alumnado–.

Sin duda, este uso de los portales digitales como recursos con aplicaciones didácticas resulta más sencillo en relación con la educación de posgrado –máster y doctorado–, a la cual precisamente se orienta el IEMYRhd, si bien cabrá extender la aplicación de estas u otras herramientas digitales a todas las manifestaciones de la educación superior, en estudios de grado, máster, doctorado, cursos y talleres, etc. Ese es el futuro de nuestra universidad y como profesores e investigadores hemos de adaptarnos, actualizarlos y estar preparados para él.

3. CONCLUSIONES

A modo de conclusión, reflexionemos sobre qué protagonismo y qué cabida se da actualmente a la investigación y a las TIC en la docencia impartida

¹³ Para un estudio sobre la percepción actual de la competencia digital entre el profesorado universitario consúltense Salas Carvajal (2017) y Serrano Rodríguez (2018). Acerca de la preparación de los actuales docentes para el uso de las TIC en el aula véase el trabajo de Mirete Ruiz (2010).

por los miembros (investigadores) del IEMYRhd –o de cualquier otro instituto o centro universitario–. Este ejercicio de autoevaluación como docentes se vuelve hoy imprescindible a fin de readaptar, mejorar y perfeccionar –conforme a las necesidades de nuestro tiempo y de nuestro alumnado– las metodologías empleadas para la enseñanza y, sobre todo, el aprendizaje de los estudiantes.

Como advierte la UNESCO en su informe sobre la educación superior en el siglo XXI, esta debe tomar un nuevo rumbo y esto significa no solo integrar el uso de las TIC en el aula para estimular la «alfabetización mediática e informacional» de los estudiantes, «implica nuevos roles para profesores y alumnos orientados al trabajo autónomo y colaborativo, crítico y creativo, la expresión personal, investigar y compartir recursos, crear conocimiento y aprender» (UNESCO, 1999).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALONSO TAPIA, Jesús (1997): *Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias*, Barcelona, Edebé.
- CLARK, Burton R. (1995): *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley-Los Ángeles-Londres, University of California Press.
- CRISOL MOYA, Emilio, Carmen del Pilar GALLARDO MONTES y María Jesús CAURCEL (2019): «El uso de las metodologías activas en la universidad desde la perspectiva del profesorado. La experiencia de la Universidad de Granada», en Santiago Alonso García, José María Romero Rodríguez, Carmen Rodríguez-Jiménez y José María Sola Reche (eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*, Madrid, Dykinson, pp. 410-421.
- DELORS, Jacques (1996): *Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. La educación encierra un tesoro*, Madrid, Santillana-UNESCO.
- GARCÍA-VALCÁRCEL MUÑOZ-REPISO, Ana (2007): «Herramientas tecnológicas para mejorar la docencia universitaria. Una reflexión desde la experiencia y la investigación», *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 10, 2, pp. 125-148. DOI: <<https://doi.org/10.5944/ried.2.10.996>>.
- GIJÓN PUERTA, José y Emilio CRISOL MOYA (2012): «La internacionalización de la Educación Superior. El caso del Espacios Europeo de Educación Superior», *Revista de Docencia Universitaria*, 10, 1, pp. 389-414. DOI: <<https://doi.org/10.4995/redu.2012.6137>>.
- GOÑI ZABALA, Jesús María (2005): *El Espacio Europeo de Educación Superior, un reto para la universidad. Competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*, Barcelona, Octaedro.

- GRIPENBERG, Martín y Emilio Jesús LIZARTE SIMÓN (2012): «El sistema educativo en Finlandia y su éxito en la prueba PISA», *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 3, pp. 14-24, <<https://jett.labosfor.com/index.php/jett/article/view/455>> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- GUTIÉRREZ-MARTÍN, Alfonso y Kathleen TYNER (2012): «Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital», *Comunicar. Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 38, pp. 31-39. DOI: <<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-03>>.
- IBÁÑEZ-ETXEBERRIA, Álex, Olaia FONTAL MERILLAS y Pilar RIVERO GRACIA (2018): «Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes», *Arbor*, 194, 788, a448 (pp. 1-17). DOI: <<https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>>.
- LIZARTE SIMÓN, Emilio Jesús y José GIJÓN PUERTA (2019): «Ambientes de aprendizaje para las nuevas –y viejas– metodologías en la educación superior», en Santiago Alonso García, José María Romero Rodríguez, Carmen Rodríguez-Jiménez y José María Sola Reche (eds.), *Investigación, Innovación docente y TIC. Nuevos horizontes educativos*, Madrid, Dykinson, pp. 689-701.
- MIGUEL, Mario de (2006): *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el marco del EEES*, Oviedo, Universidad de Oviedo.
- MIRETE RUIZ, Ana Belén (2010): «Formación docente en TICS. ¿Están los docentes preparados para la (r)evolución TIC?», *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4, pp. 35-44, <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349832327003>> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- MONTOYA SUÁREZ, Omar (2009): «Universidad y conocimiento en la sociedad moderna», *Scientia et Technica*, 41. DOI: <<https://doi.org/10.22517/23447214.2897>>.
- MORALES CAMPOS, Estela (2004): «El uso de la información y la reflexión, condiciones para llegar a la universidad del conocimiento», *Infodiversidad*, 7, pp. 63-75, <<https://www.redalyc.org/pdf/277/27700107.pdf>> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- RESTREPO GÓMEZ, Bernardo (2003): «Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad», *Nómadas*, 18, pp. 195-202, <http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, Manuel (2011): «Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio», *Tendencias Pedagógicas*, 17, pp. 83-103, <<https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1961>> [fecha de consulta: 19/12/2020].
- SALAS CARVAJAL, Erika (2017): «Relación entre investigación y docencia universitaria: concepciones de un grupo académico de un programa de formación inicial de profesores de ciencias», *Enseñanza de las Ciencias. Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, n.º extraordinario, pp. 431-436, <<https://raco.cat/index.php/Ensenanza/article/view/334296>> [fecha de consulta: 19-12-2020].

- SANCHO, Juana María (2001): «Docencia e investigación en la universidad: una profesión, dos mundos», *Educación*, 28, pp. 41-60. DOI: <<http://dx.doi.org/10.5565/rev/educar.388>>.
- SANCHO, Juana María (2006): «Formar lectores y escritores en la era digital», *Cuadernos de Pedagogía*, 363, pp. 52-57.
- SANCHO, Juana María, Amalia CREUS y Paulo PADILLA PETRY (2010): «Docencia, investigación y gestión en la Universidad: una profesión tres mundos», *Praxis Educativa*, 14, pp. 17-34, <<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis/article/view/418>> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- SERRANO RODRÍGUEZ, Rocío y María Isabel AMOR ALMEDINA (2018): «La competencia digital desde la percepción del profesorado universitario de Ecuador», en Eloy López-Meneses, David Cobos-Sanchiz, Antonio Hilario Martín-Padilla, Laura Molina-García y Alicia Jaén-Martínez (eds.), *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*, Barcelona, Octaedro, pp. 1593-1607.
- UNESCO (1999): *La Educación superior en el siglo XXI, visión y acción: informe final* [Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y acción, París, 1998], <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- UNESCO (2014): *Paris Declaration on Media and Information Literacy in the Digital Era*, <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/In_Focus/paris_mil_declaration_final.pdf> [fecha de consulta: 19-12-2020].
- ZARAGOZA MARTÍ, María Francisca y Ana ZARAGOZA-MARTÍ (2017): «La docencia invertida y la simulación de juicios como nueva metodología del aprendizaje jurídico», en Rosabel Roig-Vila (ed.), *Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*, Barcelona, Octaedro, pp. 754-764.

UNA APROXIMACIÓN AL PROYECTO BIDISO: LAS BIBLIOTECAS DIGITALES DE EMBLEMÁTICA Y RELACIONES DE SUCESOS. RECURSOS PARA LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA*

Mónica MARTÍN MOLARES
*Universidade da Coruña-Seminario Interdisciplinar
para el Estudio de la Literatura Áurea Española*

DOI: 10.14679/2128

1. EL PROYECTO BIDISO

Quizá más en esta etapa tan convulsa que vivimos, en donde hemos visto restringida nuestra movilidad y el acceso a centros de conocimiento como las bibliotecas, hemos podido comprobar la importancia del funcionamiento de ciertos recursos digitales para continuar con nuestra labor de investigación. Por fortuna, no son pocos los proyectos que han estado implementando a lo

* El presente trabajo se ha realizado en el marco del proyecto de I+D+i *Biblioteca Digital Siglo de Oro 6* (BIDISO 6), con referencia: PID2019-105673GB-I00, financiado por el programa estatal de Generación del Conocimiento (1-6-2020 al 31-5-2023) del Ministerio de Ciencia e Innovación de España, y se integra en el Grupo de Investigación HISPANIA (G000208) de la Universidade da Coruña.

largo de años repositorios o herramientas que a día de hoy ofrecen una solución accesible y rigurosa.

Así, por ejemplo, el *Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española* (SIELAE)¹ de la Universidade da Coruña ha creado y mantiene las siguientes bibliotecas digitales:

1. *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica,*
2. *Biblioteca Digital de Libros de Emblemas traducidos al español,*
3. *Catálogo y Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos* (CBDRS),
4. *Biblioteca Digital Poliantea: enciclopedias, repertorios de lugares comunes y misceláneas de erudición humanística,*
5. *Inventarios y Bibliotecas del Siglo de Oro* (IBSO) y
6. *Symbola. Divisas o empresas históricas,*

disponibles en el portal *Biblioteca Digital Siglo de Oro* (BIDISO)², en donde –además de las citadas bibliotecas digitales– se pueden consultar recursos de utilidad para interesados en las líneas de investigación del grupo, como BIDISOB, bibliografía secundaria especializada en emblemática, relaciones de sucesos, polianteas o inventarios de bibliotecas de la Edad Moderna, así como otras publicaciones sobre cultura y literatura de los Siglos de Oro, o *DEBOW* (*Digital Emblem Books Web*), catálogo de ediciones digitales de libros de emblemas y obras afines accesibles en Internet³.

¹ El Seminario fue creado por iniciativa de Sagrario López Poza para agrupar a investigadores de distintas áreas y universidades que trabajaban juntos produciendo recursos de interés para la comunidad científica desde 1994. Con motivo de la conmemoración de esos 25 años, se organizaron en la Biblioteca Nacional de España unas jornadas de investigación de Literatura áurea y Humanidades digitales, en donde la propia Sagrario López Poza, *alma mater* del proyecto, hizo un recorrido por la historia del equipo y de los diferentes proyectos (2019). Asimismo, los detalles de su creación y evolución pueden leerse en otros trabajos publicados recientemente por los miembros del proyecto: López Poza (2017a), Pena Sueiro (2017); o sendos trabajos de ambas con Saavedra Places (2018). En la actualidad, el SIELAE está integrado en el grupo HISPANIA de la Universidade da Coruña. Puede consultarse más información acerca de sus miembros, líneas de investigación, proyectos o publicaciones en el portal del Seminario: <<http://www.bidiso.es/SIELAE>> [fecha de consulta: 31-1-2021].

² A partir del año 2013, todos los recursos producidos por el SIELAE se agruparon en el portal BIDISO. Actualmente, el portal está integrado en la Red Aracne, que ofrece un metabuscador común a 24 recursos de investigación de diversos proyectos y grupos, como BIESES, BSF, CLARISEL, DIALOGYCA o PHEBO. La red emplea el protocolo OAI-PMH y es agregadora (*data provider*) de Hispana y Europeana. Para más información, Alvite Díez y Pena Sueiro (2020).

³ La creación de estos recursos ha sido posible gracias a la concesión consecutiva desde 1993 de varios proyectos de investigación subvencionados por la Xunta de Galicia,

En la actualidad, y por el impulso que han recibido las Humanidades Digitales, van surgiendo proyectos que ofrecen bibliotecas, catálogos u otros recursos en acceso abierto, enfocados a la investigación y la docencia; una realidad bastante reciente, no tan usual en las décadas pasadas. Desde entonces, y puesto que vivimos en una sociedad en donde la inmediatez, la rapidez de la información y las mejoras digitales son asombrosas, se han tenido que ir adaptando en los últimos años todas las bibliotecas, para lo cual se ha hecho un gran trabajo de reingeniería⁴. La actualización y mantenimiento de las páginas que conforman el portal web es uno de los objetivos del proyecto BIDISO 6, que focaliza ahora sus esfuerzos en dos de las bibliotecas que lo componen: la literatura emblemática y las relaciones de sucesos.

2. LA LITERATURA EMBLEMÁTICA

En los inicios del proyecto sobre libros de emblemas, en 1993, se propuso el estudio de 27 libros españoles de emblemas, partiendo de la digitalización de microfilms, la transcripción de los textos (motes en latín, su traducción al español, los epigramas, una síntesis del contenido y el significado del conjunto de cada emblema, las palabras clave del análisis, etc.) y la integración de las imágenes de las páginas y los textos en una biblioteca virtual. En esos años, el SIELAE analizó más de 2000 emblemas que aún hoy pueden consultarse en la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica*.

el Gobierno de España (Plan Nacional I+D+i) o el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (FEDER).

⁴ Estos trabajos de reingeniería se han centrado en mejorar la funcionalidad y el tiempo de respuesta de las búsquedas, aunque también en hacer más amigable y mejorar el diseño de la interfaz de usuario.



Figura 1. Emblema 77, II Centuria. *Emblemas morales*, Sebastián de Covarrubias.

[Disponible en la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica*:

<<https://www.bidiso.es/EmblematicaHispanica>> (fecha de consulta: 31-1-2021)]

Como ejemplo ilustrativo de la labor realizada, puede verse el emblema 77, II Centuria, incluido en los *Emblemas morales* (1610) de Sebastián de Covarrubias (Figura 1). El emblema lleva por mote LABOR IMPROBUS ('Trabajo ímprobo'). En él vemos cómo, según Peñasco González, «un agricultor se ayuda de su pierna para clavar una pala en el terreno escarpado. Por el trabajo del labrador de la figura se entiende que la perseverancia vence todas las adversidades» (Covarrubias, 2017: 455). La perseverancia, así como el esfuerzo, la constancia o la humildad son algunos ejemplos que se recogían en estos emblemas, utilizados por humanistas o profesores para enseñar de forma agradable la filosofía moral (de ahí que buena parte de estos libros se titulasen *Emblemas morales* o *Emblemas moralizados*). La función es principalmente didáctica. Contenían un mensaje destinado a un público culto que

fuese capaz de interpretarlo⁵. Para ayudar a comprender este mensaje, los autores se servían de las tres partes que componían un emblema (un mote –sentencia breve–, una imagen o *pictura* y un epigrama –unos pocos versos–). En ocasiones, para ampliar detalles, añadían una declaración en prosa (glosa) analizando el conjunto.

En resumen, se trataría de un género híbrido entre imagen y texto, que expresa una enseñanza o un concepto moral. Y gracias a la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica* se pueden conocer aquellos emblemas en cuya glosa se contenga algún concepto o virtud particular, al realizar una búsqueda avanzada:

Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica

Todas las obras

MOTE
El mote deberá contener algunas de [▼] las siguientes palabras:

[Text input field]

(separadas por comas)

IMAGEN
La imagen deberá contener algunas de [▼] las siguientes Figuras:

Vela/Humano/Herramientas [▼]

[Text input field]

EPIGRAMA
Tipo de verso [▼]
Idioma del epigrama [▼]
Tipo de estrofa [▼]

Todos los autores

GLOSA
La glosa deberá contener algunas de [▼] las siguientes Palabras Clave:

ABAD [▼]

[Text input field]

La glosa deberá contener algunas de [▼] las siguientes **Autoridades:**

26 AUG. 1628 Aldana cit. a Barbes coll. Trid. sess [▼]

[Text input field]

La glosa deberá contener algunas de [▼] las siguientes **Onomásticas:**

AARON [▼]

[Text input field]

Buscar

Departamento de Filología Española e Latina - Universidade da Coruña | Contacto: emblemco@udc.es

Figura 2. Campos de la búsqueda avanzada que ofrece la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica*

⁵ Siguiendo la máxima de Horacio, se pretendía enseñar deleitando. Así lo indicaba Fray Pedro de Padilla en la aprobación de las *Emblemas moralizadas* de Hernando de Soto: «... y no he hallado en él cosa que contradiga a nuestra santa fe católica ni a las buenas costumbres, antes muchas cosas muy a propósito para la reformación dellas. Hay en las moralidades mucha erudición; y, en efecto, todo lo que en él hay de verso y prosa será de muy agradable entretenimiento para los buenos ingenios» (2017: 73).

La inclusión de los campos que se muestran en la imagen (Figura 2) permite hacer búsquedas complejas por cualquiera de las partes que componen estos emblemas y bajo la denominación según las convenciones retóricas del género: mote, imagen, epigrama o glosa. Se puede, por ejemplo, localizar en qué libros o emblemas aparece una imagen que represente un animal, un vegetal, un ser humano o mitológico, algún elemento o personificación, o cualquier otro motivo iconográfico. Puede también seleccionarse el idioma, tipo de estrofa o verso de los epigramas o buscar por las palabras que componen los motes o las glosas. De este modo, si se quisieran conocer los emblemas en cuya glosa se tratase un concepto como la *amistad*, solo haría falta escoger esta palabra clave en el desplegable de la glosa. Como resultado, se mostrarían los 44 emblemas recuperados de 13 obras en los que se contiene en la glosa este término (Figura 3).

Se han recuperado 13 obras y un total de 44 emblemas



Figura 3. Resultado de la búsqueda avanzada por la palabra clave *amistad* en el contenido de la glosa

Entre estos resultados, son varios los emblemas contenidos en la obra de Juan de Borja, *Empresas morales*. La amistad está presente en más de una decena de composiciones de este autor, en las que destaca la importancia y el valor de un buen amigo, como en el emblema 35 con mote AMICITIAE BONUM (Figura 4), sobre el bien y provecho de la amistad, que hace fácil lo que parece imposible. Lo manifiesta mediante una piedra clave de un arco, que es la que sostiene en pie todas las demás.

70 PRIMERA PARTE,
AMICITIAE BONUM.

Q Uan grandes sean los bienes, que proceden de la union, y amistad, se hechará bien de ver, si se consideraren los daños, que se figuen de la desconfornidad, y division, assi en las cosas naturales, como en las politicas, y morales. Con la amistad, y conformidad, las cosas pequeñas han venido à hazerfe muy grandes, y por la discordia las muy grandes, à destruírfe, y deshazerfe. El poder de la union, y amistad es tan grande, que haze facil, lo que parece imposible, como se vee en esta Empresa del arco de piedra, que contra la naturaleza de lo grave, dexa la piedra de buscar el centro, quedando colgada en el ayre, ayudada de sola la amistad, y union de las demás piedras, que la acompañan. El que quisiere significar, que estima mucho la amistad, y que la tiene firme con sus Amigos, lo puede dar à entender en esta Empresa del arco de piedra con la Letra, que dize: AMICITIAE BONUM. Que quiere dezir. *El bien, y provecho de la amistad;* dando à entender, que estan grande el provecho de la amistad, que se haze con ella, lo que parece imposible.

A M I-

L 2

I N

EMPRESAS MORALES. 71

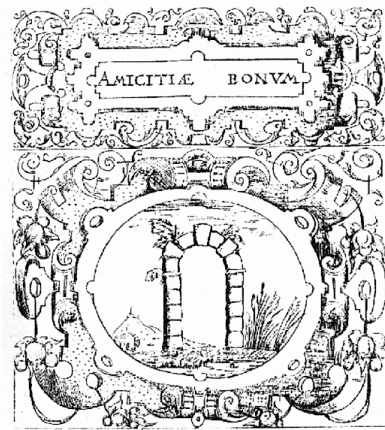


Figura 4. Emblema 35 de *Empresas morales* (1680), de Juan de Borja

En otro de los ejemplos, sacado de la obra de Juan de Horozco, *Emblemas morales* (Figura 5), se refiere de soslayo el concepto de amistad y se advierte otra preocupación: la buena educación del príncipe, lo que se asemejaría a las lecciones o consejos que se contienen en los espejos de príncipes. En este caso no encabeza la composición la *inscriptio*, mote o lema sino que, en una página orlada, se muestra la *pictura* (el cuerpo) que ilustra el concepto expresado: aquí «un rey sentado en su trono con la corona y el cetro, aparece flanqueado por sendas hileras de perros».

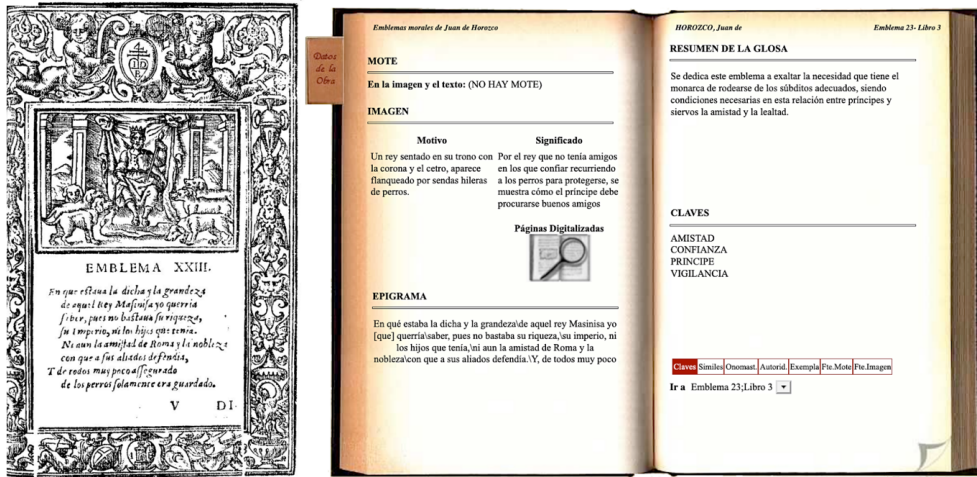


Figura 5. Emblema XXIII de los *Emblemas morales* (1604), de Juan de Horozco, e información disponible en la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica* sobre este

A su lado, acompaña la información que se aporta en la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica*. En la página de la izquierda se reproduciría el mote, en caso de tenerlo, tanto en latín como la traducción que ofrece el autor (si así se incluye en el libro). Bajo esto se reproduce el motivo de la imagen y su significado. Por último, se incluye el epigrama. En la página de la derecha se facilita un resumen de la glosa en donde, en este caso, se explica que «se dedica este emblema a exaltar la necesidad que tiene el monarca de rodearse de los súbditos adecuados, siendo condiciones necesarias en esta relación entre príncipes y siervos la amistad y la lealtad». Dependiendo del libro analizado, podemos encontrar otros datos adicionales, como: palabras clave, símiles, nombres propios, *exempla*, fuente del mote y fuente de la imagen. Y, por último, al pie de la página, la posibilidad de ir al emblema que deseemos de los contenidos en la obra que se esté consultando.

En definitiva, esta herramienta digital ayuda a la comprensión de las enseñanzas o consejos que se recogen en los libros de emblemas, para entender las preocupaciones y aspectos del momento en el que fueron concebidos, además de las diversas significaciones que contienen y permitirnos, a su vez, establecer relaciones localizando las fuentes tanto del motivo como de la imagen. Por tanto, acercarnos a los emblemas a través de la *Biblioteca Digital de Emblemática Hispánica* supone una gran ayuda para entender mejor los aspectos simbólicos de las obras de aquella época y aclarar mensajes o influencias que no serían fáciles de percibir para un lector actual y que son de gran relevancia. Más aun ahora que los estudios multidisciplinares están cada

vez más presentes, los libros de emblemas son una rica fuente tanto para la Literatura o el Arte como para la Historia, la Documentación o la Política.

2.1. *Symbola. Divisas o empresas históricas*

La Emblemática se desarrolló principalmente entre los siglos XVI y XVII y se difundió, como se ha visto hasta el momento, en los llamados libros de emblemas. Sin embargo, se encuentra también esta manifestación cultural en otros soportes o lugares como en el arte efímero de la fiesta pública, en los adornos de techos o paredes en edificios, en los retratos u otros impresos, en las portadas de libros o las marcas de impresor. En buena parte de estos casos estaríamos ante una modalidad emblemática, las divisas o empresas históricas, que se recoge y estudia en la base de datos *Symbola. Divisas o empresas históricas*⁶. En la página principal se explican las características generales de esta emblemática personal:

La *divisa* o *empresa* comparte con el resto de manifestaciones emblemáticas su naturaleza híbrida (unión de imagen y palabra), pero se distingue de ellas por algunos rasgos que la singularizan en cuanto al tipo de mensaje que transmite, sus destinatarios y el canal o soporte mediante el que lo expresa.

Solía ser empleada por reyes, caballeros y damas, eclesiásticos, académicos, impresores, etc. desde los inicios del género, sobre el siglo XIV, pasando por sus manifestaciones en tiempos de plenitud (siglos XV-XVI) hasta su decadencia a finales del siglo XVII. Entre la diversidad de realizaciones prácticas de las divisas o empresas, hay tres parámetros que las singularizan: «... su naturaleza simbólica, su finalidad comunicativa y su carácter individual» (Maceiras Lafuente, 2017: 19).

Al igual que los emblemas antes vistos, suelen componerse de una imagen al que llamaban *cuerpo*, acompañada de una o varias palabras (*mote* o *lema*); pero, en este caso, se pretende transmitir la esencia de un ideal de vida o una intención elevada de la persona propietaria. De este modo, las empresas (por lo general las heroicas) estaban destinadas a identificar a su dueño con el mensaje como lema de vida o altos ideales caballerescos, pudiendo también utilizarse para exaltar las virtudes de los gobernantes, bien en entradas o en exequias, adquiriendo así valor como propaganda política. Tal es el caso de las empresas de los reyes, quienes acostumbraban a tener más de una. A día de hoy, si consultamos entre las divisas incluidas en la

⁶ *Symbola. Divisas o empresas históricas* –en adelante, *Symbola*– fue la última incorporación en el portal BIDISO. Se puso en línea en octubre de 2017.

base de datos *Symbola*, comprobamos cómo los propietarios⁷ con más divisas conservadas son los reyes o monarcas como: Felipe II (16 divisas), Carlos V (6 divisas), Fernando el Católico (5 divisas), Alfonso X de Castilla, Felipe I y Felipe III (3 divisas cada uno); así como figuras políticas importantes del momento o nobles: Diego López de Haro (5 divisas), Pedro de Acuña (4 divisas), Íñigo López de Mendoza y Quiñones o Juan Fernández Manrique de Lara y Pimentel (2 divisas cada uno).

Sin embargo, no todas las divisas se creaban con el fin de perdurar, sino que existían otras que eran ocasionales, creadas expresamente para un evento determinado, y que solían denominarse *invenciones*. En estos casos, «su función no era durar tanto en el tiempo, sino sorprender y conseguir la admiración de los espectadores asistentes» (López Poza, 2017a: 95). Por tanto, la agudeza del concepto transmitido estaba más presente⁸, ya que en los acontecimientos festivos se solían premiar aquellas invenciones que hacían gala de un mayor ingenio, tal y como se recoge en las relaciones de sucesos o en las crónicas⁹, gracias a las cuales podemos conocer la existencia de estos motes. Así, por ejemplo, se incluyen en las distintas relaciones que narran el evento los motes que utilizaron los caballeros en un torneo celebrado en Valencia en 1599 con motivo de las bodas entre Felipe III y Margarita de Austria¹⁰.

Las divisas, como marca personal o como elemento propagandístico o amoroso, se ostentaban en diferentes soportes: indumentarias, joyas y broches, ornamentos arquitectónicos, encuadernaciones o iluminaciones de libro, etc. En vidrieras, azulejos o esculpida en piedra se conserva

⁷ *Symbola* permite al usuario el acceso a la información a través de los propietarios, los motes o los motivos de las divisas. Hasta el momento, almacena 312 propietarios, 399 divisas o motes y 327 motivos (10-2-2021). Existe la posibilidad de una búsqueda avanzada que permite cruzar datos de búsqueda por idioma del mote, discriminar entre divisas de hombres o mujeres, por familia, por concepto, por rangos de años, por países, por acontecimiento, si la divisa era ocasional, etc.

⁸ Como recuerda López Poza (2017a: 95), este concepto era a menudo amoroso puesto que las damas destinatarias participaban en estos eventos.

⁹ No obstante, las fuentes primarias para conocer estas divisas o empresas son muy variadas. Maceiras Lafuente (2017: 65-75), en su catálogo de empresas o divisas históricas, se basó en veinte testimonios entre 1511 y 1629, desde crónicas y relaciones de sucesos, como ya se mencionaba, hasta cancioneros, genealogías y armoriales o tratados de empresas europeos y españoles.

¹⁰ En estos casos, suele presentarse el motivo descrito, aunque no lo acompaña la representación del mismo. Por ejemplo, se describe la empresa que porta Juan de Rojas encima de la cimera: dos figuras de la Muerte cogidas de la mano junto a la letra AUNQUE PUEDEN DESHACER / SIN DESASIR HA DE SER, que puede aludir al tópico de la muerte por amor, como indica García Arranz (2020). Sin embargo, no se conserva —o no conocemos— una representación del mismo.

una de las cuatro divisas de Catalina de Médici: ΠΕΡΙ ΑΜΗΧΑΝΙΑΣ ΕΥΕΛΠΙΣΤΙΑ [PERI AMĒCHANÍAS EUELPISȚÍA]. Sirva como ejemplo de la información que ofrece *Symbola* la ficha correspondiente a esta divisa (Figura 6).

The screenshot shows the Symbola website interface. At the top, there is a navigation bar with 'Principal', 'Motes', 'Propietarios', 'Motivos', 'Equipo', and 'Condiciones de uso'. A search bar is located on the right. The main content area is divided into three columns:

- Left Column:** Features a portrait of Catalina de Médici. Below it, the text reads: 'Catalina de Médici (1519-1589)', 'Variantes: Catherine de Médicis', 'Títulos: Reina consorte de Francia (1547-1559)', and a 'Biografía' section detailing her life from Florence to France.
- Center Column:** Displays the title 'ΠΕΡΙ ΑΜΗΧΑΝΙΑΣ ΕΥΕΛΠΙΣΤΙΑ [PERI AMĒCHANÍAS EUELPISȚÍA]' and its translation: 'Traducción actual: En las tribulaciones, confianza.' It lists 'Tipo: Personal', 'Subtipo: Heroica', and 'Ocasional/Invencción: No'. A 'Pictura' section includes a description: 'Sobre un mar agitado, un cielo encapotado, del que sale lluvia por la derecha, mientras que a la izquierda luce el sol. En el centro se alza un arco iris.' Below this is a 'Subscriptio' with a Latin quote from Paradin (1557, 64): 'Madame Catherine treschretienne Roynne de France, ha pour Deuse l'Arc celeste, ou Arc en ciel: qui est le vray fine de clere serenité, et tranquillité de Paix'. A 'Conceptos' section lists 'Comunicación entre divino y humano', 'Confianza', 'Paz', 'Seguridad', and 'Serenidad', with 'Tranquilidad' selected. An 'Aspectos contextuales' section lists 'Lugares de ostentación' such as 'Pintada en vidrieras', 'Esculpida en piedra, en edificios', and 'Pintada en azulejos'.
- Right Column:** Shows three images of the motto's use: a colorful stained-glass window, a circular stone relief, and a circular coin, all labeled 'Château d'Écouen, Francia.' A fourth image of a stained-glass window is partially visible at the bottom.

Figura 6. Información disponible en *Symbola* sobre la divisa ΠΕΡΙ ΑΜΗΧΑΝΙΑΣ ΕΥΕΛΠΙΣΤΙΑ [PERI AMĒCHANÍAS EUELPISȚÍA], de Catalina de Médici (López Poza, 2017b)

A la izquierda de la pantalla se aporta una breve biografía de la persona propietaria; y, a la derecha, las imágenes de las divisas. En el centro de la pantalla, el mote y su traducción, el tipo de divisa que es y la *pictura*, con su descripción y *subscriptio*, en caso de disponer de un testimonio textual en el que se describan los motivos. Si se conocen, se aportan también otros aspectos contextuales como el lugar de ostentación o el acontecimiento en el que se ha usado la empresa. Acompañan a estos datos los conceptos abstractos que se evocan en la

divisa, determinan las fuentes temáticas empleadas para la composición y analizan el significado de la divisa, tras lo que aportan un detallado comentario sobre la misma. A ello se suma la bibliografía empleada y la manera de citar esta información en caso de utilizarse en cualquier trabajo. Es decir, cada una de las fichas aporta información relevante sobre estas divisas, tanto la información descriptiva como la resultante de los análisis realizados por los miembros del proyecto.

2.2. Etiquetado de libros en XML-TEI

Con el objetivo de crear un banco de textos en el que ofrecer ediciones digitales, se trabajó en la edición de obras de emblemas y en su codificación con XML-TEI. Para ello se seleccionaron cinco obras¹¹, con el fin de presentar estos textos en un repositorio digital dentro del portal BIDISO para poder difundir y hacer accesible su contenido. Al poner en acceso abierto los textos transcritos en formato digital, enriquecidos con marcación formal y semántica, no solo se permite su conservación y difusión, sino también que puedan ser estudiados desde distintas áreas de conocimiento y para distintos fines (académico, didáctico, lúdico, etc.).

La tarea ha comenzado con la colección dedicada a los libros de emblemas, pero se pretende incluir en el repositorio de textos otra colección sobre relaciones de sucesos¹².

3. LAS RELACIONES DE SUCESOS

El *Catálogo y Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos* (CBDRS) fue la primera herramienta digital que se propuso reunir en un mismo espacio unos impresos¹³ que conforman un volumen ingente de literatura noticiera. De hecho, hasta que existió la gaceta (ya publicada periódicamente sobre

¹¹ Hernando de Soto, *Emblemas moralizadas* (1599); Sebastián de Covarrubias, *Emblemas morales* (1610); Francisco Gómez de la Reguera, *Empresas de los reyes de Castilla y de León* (ca. 1632); Diego Saavedra Fajardo, *Empresas políticas* (1642) y Andrés Mendo, *Príncipe perfecto y ministros ajustados: documentos políticos y morales en emblemas* (1662).

¹² Desde la redacción de esta contribución, se ha avanzado en la transcripción automática y la edición académica digital de relaciones de sucesos. Como resultado de esta labor, y gracias a la transcripción semiautomática de relaciones de sucesos con la herramienta de HTR Transkribus, se ha obtenido un modelo basado en la letra redonda de los siglos XVI-XVII (véase Bazzaco *et al.*, 2021).

¹³ Para conocer más sobre las relaciones de sucesos, estos documentos que narran un acontecimiento ocurrido o, en algunas ocasiones, inventado, con el fin de informar y entretener al público, que solían versar sobre asuntos muy diversos y cuya forma era

1661) estos pliegos sueltos eran la forma más habitual para estar informados, y durante mucho tiempo convivieron con las formas periódicas de publicación de noticias. Por eso el análisis de estos testimonios es también relevante para aproximarse a los albores del periodismo, siendo consideradas formas protoperiodísticas.

Sin duda, una de sus características clave reside en su valor como documentos informativos. Por su variedad de contenido, son una rica fuente de conocimiento para la investigación literaria, histórica, sociológica o cultural. Y es que estos testimonios documentales son objeto de estudio de muy distintas disciplinas al contener relatos de acontecimientos muy variados: políticos –como guerras, capitulaciones, embajadas–, relatos de fiestas, sucesos extraordinarios –terremotos, nacimiento de monstruos, casos espantosos– e, incluso, piadosos –milagros, beatificaciones o canonizaciones, evangelizaciones–, etc. Tantas son estas opciones que para facilitar las búsquedas se elaboró una taxonomía de dichos textos y se incluyó en el buscador avanzando la opción de escoger por tipología y subgénero¹⁴.

En vista de los últimos acontecimientos vividos, no son pocos los investigadores que han querido comprobar cómo afrontaron situaciones similares en épocas pasadas, por poner un ejemplo. De este modo, buscando por la tipología *sucesos extraordinarios*, y después *sucesos acaecidos naturaleza* se pueden consultar casos de epidemias como la peste, terremotos, inundaciones, etc. (Figura 7).

variada, es indispensable la lectura del ya clásico estado de la cuestión de Pena Sueiro (2001) y, más recientemente, del trabajo de Ruiz Astiz y Pena Sueiro (2019).

¹⁴ Puede buscarse por tipología (acontecimientos políticos y religiosos, relaciones de ceremonias y festejos, relaciones de viajes, sucesos extraordinarios u otros temas), y dentro de esta tipología, por subgéneros. En la actualidad se está reformulando esta clasificación para poder recoger nuevas opciones.

para acercarse a través de estos testimonios a lo que sucedía en esas fechas y lugares y entender los puntos que irradiaban más noticias en aquella coyuntura histórica. Así, a través de

las noticias de todos aquellos acontecimientos y de los sentires, pasiones e ideas que afloraron durante la llamada guerra de los Treinta Años, publicadas en crónicas, en biografías, en tratados, en novelas, en dramas y romances y en un sinfín de relaciones de sucesos impresas y manuscritas, ponen de manifiesto que España desempeñó, o al menos quiso hacerlo, una labor esencial durante aquella conflagración que parecía no acabar nunca y que asoló los estados alemanes (Usunáriz, 2016: 13).

Si además se quisiera comparar con otras batallas o conocer distintas relaciones sobre este tipo de eventos se podría buscar por tipología: *acontecimientos políticos y religiosos* > *acontecimientos militares* y consultar los testimonios de otras contiendas. Es este un modo de completar los conocimientos sobre sucesos acaecidos en fechas cercanas a los textos que podemos estudiar o editar. Además, el CBDRS permite geolocalizar las ediciones conservadas y situar los acontecimientos que son narrados gracias al diseño de un mapa interactivo, en el que se muestra visualmente la representación de los resultados de las consultas realizadas.

Las búsquedas que puede efectuar cualquier usuario se articulan del siguiente modo:

- Por lugar y/o fecha de acontecimiento. Tomando un ejemplo de guerras o batallas, se visualizarían en el mapa el número de relaciones que narran lo que aconteció en un lugar en la fecha o fechas en cuestión. Se comprobaría así cómo entre 1618 y 1659 se conservan 149 relaciones en la zona de los Países Bajos. Otra posibilidad sería analizar la producción editorial en un período concreto y conocer en dónde sucedían las noticias que narraban. Por ejemplo, se ha estudiado la avidez de noticias en 1621 (Pena Sueiro, 2016). Si se buscara ese año en el mapa podrían compararse los lugares de acontecimiento con los lugares de edición, para descubrir si las noticias se imprimían en el mismo sitio en el que ocurrían o si se transmitían por otros centros.
- Por lugar y/o fecha de edición. Esta opción posibilitaría conocer la producción de un país, región o ciudad. Si se quisiera estudiar la imprenta en Cerdeña, por poner un supuesto, se seleccionaría en el mapa el círculo que señala las 25 relaciones impresas en la isla y, bajo el mismo mapa, se desplegaría el listado de las relaciones impresas en ese lugar. Para afinar aún más la visualización de estos resultados, podría ampliarse el mapa empleando la opción del *zoom*, y así los re-

sultados se dividirían en dos centros de impresión: Caller o Cagliari y Sacer o Sassari (Figura 8).

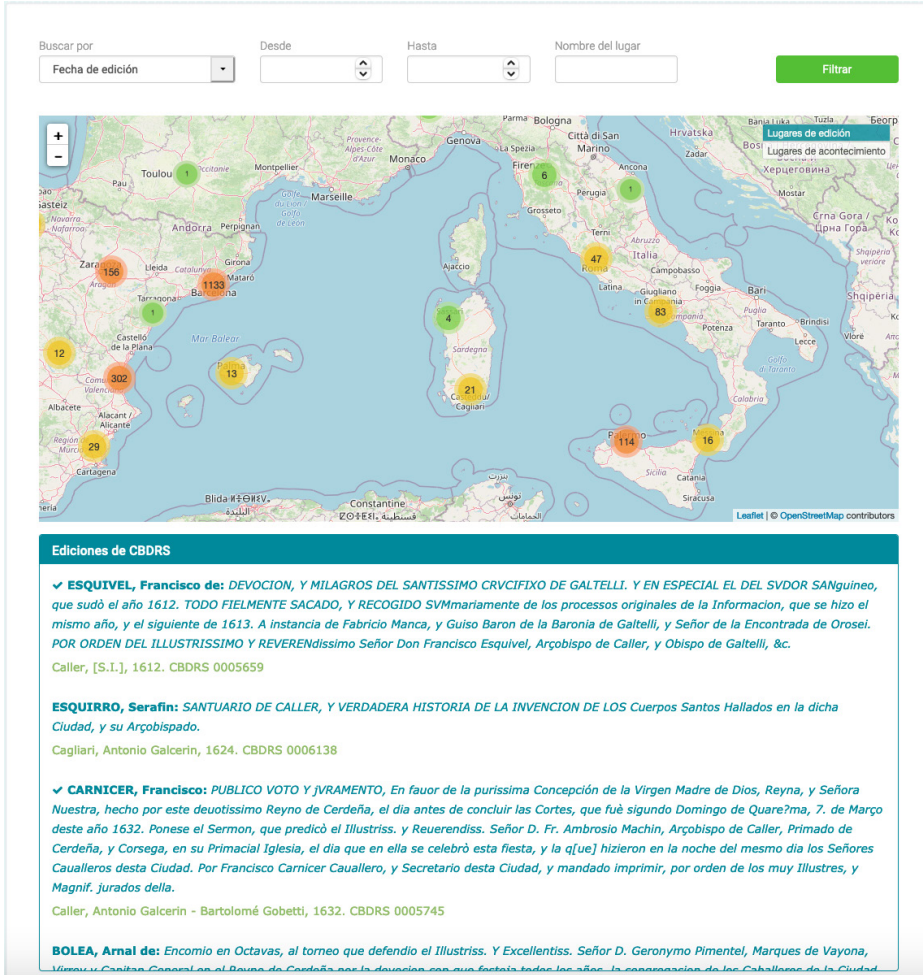


Figura 8. Representación cartográfica de los lugares de edición de relaciones de sucesos y de los resultados de las ediciones impresas en Cagliari

Sin embargo, la localización bien por lugar de edición, bien por lugar de acontecimiento ha supuesto ciertas complicaciones como la identificación de esos lugares¹⁵ y la normalización lingüística de estos nombres. Para ello se ha creado

¹⁵ La complicación en algunos casos es tal porque los autores suelen deformar los topónimos, nombres, apellidos, etc. por el desconocimiento de las lenguas de la zona de Europa del Este. Por ejemplo, en una relación de 1599 escrita por Pedro Juan Asensio se ha-

un tesoro en el que se incluyen las posibles variantes que aparecen en los impresos, así como el nombre canónico del lugar (Figura 9). De este modo, puede recuperarse independientemente de cómo se escriban, puesto que dicho tesoro está preparado para que todas las variantes remitan a una misma entrada.

Elementos recuperados: 110		Lugar de acontecimiento		Lugar de edición
Lugar	Relaciones - Ediciones	Revisado		
Saboya	10 0	✓	🔍	✎
Sacer (Sassar) ▾ Variantes: 2	3 2	✓	🔍	✎
Sácer	2 0	✓	🔍	✎
Saçer	1 2	✓	🔍	✎
Sacramento	1 0	✓	🔍	✎
Sagra de Toledo	1 0	✓	🔍	✎
Saint-Denis ▾ Variantes: 1	0 0	✓	🔍	✎
San Dyonis	1 0	✓	🔍	✎
Saint Germain-en-Laye	1 0	✓	🔍	✎
Saint-Ghislain ▾ Variantes: 2	0 0	✓	🔍	✎
San Guillen	1 0	✓	🔍	✎
San Guillén	1 0	✓	🔍	✎
Saint Jean d'Angély ▾ Variantes: 1	0 0	✓	🔍	✎
San Juan de Angeli	1 0	✓	🔍	✎
Saint Laurent de Cerdans ▾ Variantes: 1	0 0	✓	🔍	✎
San Lorenzo de Cerdás	1 0	✓	🔍	✎
Sajonia	3 0	✓	🔍	✎
Sajonia Inferior	1 0	✓	🔍	✎
Salamanca	49 62	✓	🔍	✎
Sale ▾ Variantes: 1	0 0	✓	🔍	✎
Zalé	2 0	✓	🔍	✎
Saler	1 0	✓	🔍	✎
Salerno	1 0	✓	🔍	✎
Salses	2 0	✓	🔍	✎
Salvaterra do Miño ▾ Variantes: 1	1 0	✓	🔍	✎
Salvaterra	2 0	✓	🔍	✎

Figura 9. Tesoro de lugares en el CBDRS

En esta línea, se están realizando dos cometidos para actualizar los registros del catálogo. Por un lado, la incorporación de nuevas relaciones, ediciones y ejemplares, al mismo tiempo que se actualizan e incluyen en cada entrada

bla de una victoria alcanzada por un general del príncipe de Transilvania cerca de *Ruxique*. Las opciones que se planteaba la investigadora Pena Sueiro para este topónimo, tras consultar atlas históricos, eran o Resita (Rumanía) o Rujiste (Croacia), incluso Rutzau (Rzucewo). La profesora Pilat Zuzankiewicz dedujo que, al tratarse de la invasión de Miguel «el Valiente» –voivoda de Valaquia– a las tierras búlgaras en 1595, debía tratarse de la ciudad búlgara Ruse conocida bajo la ocupación turca como Rustschuk o Rusçuk. Esta ciudad se encontraba al otro lado del río Danubio, en cuya orilla contraria –cerca de la ciudad rumana de Giurgiu–, Miguel había decidido atacar a los turcos. Sin embargo, algunos lugares, dadas las dificultades que entraña, aún no han podido ser identificados o localizados.

datos bibliográficos, ediciones facsimilares digitales y textos transcritos. En este punto es fundamental la investigación llevada a cabo por los miembros del equipo, así como los convenios o relaciones entabladas con distintas instituciones. Por otro lado, a la vez que se añadían nuevos registros, se revisaban los ya existentes para pulir los resultados que se devuelvan a los usuarios cuando realizan sus búsquedas: eliminando duplicados, referencias erróneas, suprimiendo ejemplares que se han considerado que no eran relaciones de sucesos, normalizando nombres, etc. Una de las tareas que más tiempo ha llevado en este proceso de depuración ha sido la asignación de ediciones diferentes a una misma relación¹⁶, ya que esta operación requiere ver los textos, leerlos con detenimiento y realizar investigaciones paralelas sobre cada impreso.



Figura 10. Primera hoja de dos ediciones de la relación de Rodrigo Fernández de Soto [CBDRS0000101]

Puede servir como ejemplo un desposorio real, que tanto éxito tenían en la época (Figura 10). En esta relación y verdadero romance, se refieren

¹⁶ Para consultar aquellas relaciones de las que se han localizado más de una edición, se ha facilitado dentro de las opciones de búsqueda una casilla específica: *Relaciones con más de una edición localizada*. Esta opción, a 13 de febrero de 2021, devuelve 402 ediciones.

«los reales desposorios que en la corte de Lisboa se celebraron [...] y de las solemnes fiestas que por tres días se celebraron en obsequio de las reales nupcias». A simple vista, se aprecia claramente que el grabado de ambos impresos es diferente, así como la disposición del título, de los versos, etc. Se trataría de dos ediciones de una misma relación y, por ello, se marcan con letras tras el código (A, B, C..., y así hasta cuantas ediciones se conozcan). Más allá de estas cuestiones tipográficas, hay otros datos editoriales que revelan que son ediciones distintas: la primera (B) fue impresa en Sevilla, por la viuda de Francisco Lorenzo de Hermosilla, en 1728; mientras que la segunda (C) en Lisboa occidental, en la imprenta de Miguel Rodríguez. A estas dos habría que sumar una tercera edición (A), impresa en Lisboa, por la viuda de Francisco Leefdael, y conservada en la Biblioteca de Coimbra.

Como se comprueba, para la discriminación de ediciones o para la asignación de datos de edición (especialmente en las *sine notis*) pueden ser de gran utilidad, en caso de que los haya, los grabados. Por eso se está completando la información de cada edición con un archivo de ilustraciones (Figura 11), lo que resulta una herramienta fundamental para que los investigadores o usuarios que consulten el CBDRS puedan llevar a cabo con mayor facilidad estudios de carácter material o tipográfico sobre estas relaciones. Se presta atención, por ejemplo, a las portadas, letras capitulares, tipo de letra, reclamos, escudos, etc., que luego pueden vincularse al taller de imprenta que publicó cada edición.

RELACION, I Y PINTVRA | VERDADERA, DE VN | PRODIGIOSO MONSTRVO, EN | FORMA DE PEZ, QVE SE HA APARECIDO | en la Villa de Rota, en los principios de este año 1669. con la | postura, y diferencias, que dize las siguiuen- | te forma.

» Edición modificada en el último mes

Datos de la relación


Tipología principal:	Sucesos extraordinarios	Subgénero principal:	Sucesos de la Naturaleza
Año del acontecimiento:	1699		
CBDRS:	0006232	Lugar de acontecimiento:	Rota

Datos de la edición

Código de la edición:	0006232	Lugar de edición:	Valencia
Impresores:	Francisco Ciprés		
Año de edición:	1699		
Tamaño:	Folio	Número de páginas:	2 h.
Signatura tipográfica:	[2]		
Tipos de letras:	Redonda		
Tiene reclamos:	Si	Tiene inicial:	Si
Tiene ilustración:	Si		
Licencia:	Si. Sin detallar.		
Epítetos:	Verdadera		
Portada:	Grabada		
Modalidad del discurso:	Prosa		
Manuscrita o impresa:	Impresa		

Ilustraciones

Grabado reproduciendo el extraño pez, en portada



Datos del ejemplar

Signatura: [BH Ms. 0700\(82\)](#)
 Biblioteca: [Valencia. UNIVERSIDAD DE VALENCIA. BIBLIOTECA HISTÓRICA](#)

Figura 11. Inicial y grabado de *La Relación y pintura verdadera de un prodigioso monstruo en forma de pez que se ha aparecido en la Villa de Rota...*, en Valencia, por Francisco Ciprés, 1669 [CBDRS 0006232]

En este caso, además de una inicial, en la portada aparece un grabado que servía como reclamo. Hay que entender que, aunque también existan relaciones manuscritas, estos documentos deben considerarse un género editorial con unas características concretas. Era, por tanto, un producto que interesaba a los impresores ya que fue muy vendido y alcanzó un notable éxito extendiéndose por diversos talleres de imprenta en distintos países¹⁷.

¹⁷ Gracias a esto, la circulación de las noticias es otro de los aspectos que se puede estudiar a través de estos textos. Encontramos casos de relaciones en varios idiomas, traducciones del inglés, del francés, del italiano, «traducida del idioma chino» [CBDRS0003703], «traducida del original venido de la Croacia» [CBDRS0004960] o «traducida de árabe en español» [CBDRS0003884]. En el mejor de los casos, podemos

En definitiva, el CBDRS almacena en 2021 datos bibliográficos de 6189 ediciones entre los siglos XVI-XVIII (aunque se pueden consultar los datos de 6046 ediciones, ya que el resto está en proceso de revisión). En total son más de 10 000 ejemplares conservados en unas 185 bibliotecas. Además, en estos momentos, ofrece reproducción digital facsimilar de unos 2400 ejemplares. Sin embargo, estos datos se actualizan y revisan constantemente, pues no solo se aumenta el número de relaciones descritas y localizadas sino que también se ha estado trabajando en depurar los datos ya aportados hasta la fecha.

4. EN RESUMEN

Las bases de datos que se presentan ofrecen información rigurosa y accesible para el usuario, bien sobre emblemas, divisas o empresas históricas, bien sobre relaciones de sucesos. Son aplicaciones que cumplen los protocolos de interoperabilidad y cuentan con un diseño adaptativo; es decir, la capacidad de visualización correcta independientemente del tamaño de pantalla del dispositivo con el que se realice la búsqueda: móvil, ordenador, *tablet*. Asimismo, y por el afán de facilitar la recuperación de la información que nos aportan estos ricos testimonios, se han planteado múltiples posibilidades de búsqueda, como ha podido comprobarse.

Sin embargo, las labores de mejoras son continuas y se acometen tanto en las bibliotecas digitales del proyecto como en las nuevas herramientas implementadas. Hasta el momento, la incorporación de tecnología GIS permite mostrar las relaciones de sucesos sobre una representación cartográfica según el lugar en el que ocurrió el acontecimiento y/o el lugar en el que se editó cada edición, al tiempo que permite acceder a toda la información almacenada en la base de datos a partir de la posición de la relación en el mapa. Se está trabajando en la creación de diferentes opciones de geolocalización para ver flujos de intercambio de noticias según el suceso escogido, no solo por fecha de edición o nombre del lugar, o permitir que la geolocalización ofrezca la opción de mostrar la producción por talleres de imprenta según el tipo de acontecimiento o de años de edición, para así medir tanto la producción como el intercambio de información.

disponer de la relación en la lengua original y se puede hacer un cotejo para comprobar qué información se traslada o traduce, ya que, en ocasiones, estos textos podían cambiar o ampliarse. Sobre la traducción en las relaciones de sucesos, hemos publicado –en la colección *Ispanica urbinata*– un volumen colectivo en el que se estudian y editan relaciones traducidas y sus originales (véase Martín Molares y Mancinelli, 2021).

Hasta ahora se han añadido en el proyecto BIDISO datos resultado del análisis experto de productos literarios y editoriales poco atendidos por la crítica; en adelante, además, se incluirán textos transcritos o digitalizados en una nueva sección (BIDISO-Textos) lo que facilitará el uso de estos documentos para la docencia y la investigación. El uso docente de las relaciones de sucesos puede enriquecer la contextualización de la época, como se ha intentado mostrar, y sería interesante para, por ejemplo, analizar varias noticias de la misma manera que se hacen actividades con la prensa en los distintos niveles educativos.

Sin duda, hay un gran esfuerzo y trabajo tras estas bibliotecas digitales para, en definitiva, ofrecer y difundir¹⁸ la riqueza de estos recursos a los investigadores, así como a otros usuarios, estudiantes o docentes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVITE DÍEZ, María Luisa y Nieves PENA SUEIRO (2020): «Colecciones digitales patrimoniales especializadas. Estudio de la Red ARACNE», en Jesús Tramullas Saz, Piedad Garrido Picazo y Gonzalo Marco Cuenca (coords.), *Actas del IV Congreso ISKO España-Portugal 2019*, Zaragoza, Sociedad Internacional para la Organización del Conocimiento (ISKO)-Capítulo Ibérico, pp. 185-195.
- BAZZACO, Stefano (coord.), Gaetano LALOMIA, Daniela SANTONOCITO, Manuel GARROBO PERAL, Mónica MARTÍN MOLARES y Carlota Cristina FERNÁNDEZ TRAVIESO (2021): «HTR model SpanishRedonda_XVI-XVII_extended DATASET (1.0.0) [Data set]», Zenodo. DOI: <<https://doi.org/10.5281/zenodo.4889218>>.
- BIDISO = *Biblioteca Digital Siglo de Oro*: <<https://www.bidiso.es>> [fecha de consulta: 1-2-2021].
- CBDRS = *Catálogo y Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos*. - BIDISO (*Biblioteca Digital Siglo de Oro*): <<https://www.bidiso.es/CBDRS/>> [fecha de consulta: 15-2-2021].
- COVARRUBIAS, Sebastián de (2017): *Emblemas morales*, ed. Sandra María Peñasco González, La Coruña, SIELAE-Society for Emblem Studies.
- GARCÍA ARRANZ, José Julio (2020): «AUNQUE PUEDEN DESHACER / SIN DESASIR HA DE SER», en *Symbola: divisas o empresas históricas*. - BIDISO (*Biblioteca Digital Siglo de Oro*): <<https://www.bidiso.es/Symbola/divisa/79>> [fecha de consulta: 11-2-2021].
- LÓPEZ POZA, Sagrario (2017a): «La base de datos “Symbola” de divisas o empresas históricas. Planteamiento y diseño conceptual», *Studia Aurea. Revista de*

¹⁸ A inicios del 2019 creamos una cuenta en Twitter, @CBDRS_BIDISO, con el fin de difundir alguno de los textos que se conservan y así acercar el trabajo que hacemos a un mayor número de interesados, además de poder entablar lazos colaborativos.

- Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro*, 11, pp. 93-109. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/studiamaurea.262>>.
- LÓPEZ POZA, Sagrario (2017b): «ΠΕΡΙ ΑΜΕΧΑΝΙΑΣ ΕΥΕΛΠΙΣΤΙΑ [PERI AMÉCHANÍAS EUELPÍSTÍA]», en *Symbola: divisas o empresas históricas*. - BIDISO (*Biblioteca Digital Siglo de Oro*), actualización: 5-5-2019: <<https://www.bidiso.es/Symbola/divisa/192>> [fecha de consulta: 11-2-2021].
- LÓPEZ POZA, Sagrario (2019): «25 años de recursos digitales del “Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española” (SIELAE) y últimas aportaciones a la Biblioteca Digital Siglo de Oro (BIDISO)», en *Jornadas de Investigación y Difusión. Literatura Áurea y Humanidades Digitales*: <<https://www.youtube.com/watch?v=vpj5J-dYM9Q&t=1719s>> (min 17) [fecha de consulta: 11-2-2021].
- LÓPEZ POZA, Sagrario y Ángeles SAAVEDRA PLACES (2018): «Symbola: divisas históricas (emblemática personal) en la Europa medieval y moderna. Diseño e implementación de la base de datos y la interfaz de consulta», *Artnodes*, 23, pp. 49-61. DOI: <<https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3216>>.
- MACEIRAS LAFUENTE, Andrea (2017): *Empresas o divisas históricas. Un catálogo basado en fuentes de 1511 a 1629*, La Coruña, SIELAE-Society for Emblem Studies.
- MARTÍN MOLARES, Mónica y Matteo MANCINELLI (eds.) (2021): *Traducción y pre-periodismo. Las relaciones de sucesos ítalo-españolas de los siglos XVI-XVIII. Estudios y ediciones*, Pesaro, Metauro Edizioni.
- PENA SUEIRO, Nieves (2001): «Estado de la cuestión sobre el estudio de las Relaciones de Sucesos», *Pliegos de Bibliofilia*, 13 (1.º trimestre), pp. 43-66.
- PENA SUEIRO, Nieves (2016): «El desarrollo de la literatura informativa en España. La avidéz de noticias en 1621», en Antonio Rey Hazas, Mariano de la Campa y Esther Jiménez Pablo (coords.), *La Corte del Barroco. Textos literarios, avisos, manuales de corte, etiqueta y oratoria*, Madrid, Ediciones Polifemo, pp. 265-298.
- PENA SUEIRO, Nieves (2017): «El portal BIDISO: pasado, presente y futuro inmediato. Un ejemplo de evolución en aplicaciones de las HD», *Studia Aurea. Revista de Literatura Española y Teoría Literaria del Renacimiento y Siglo de Oro*, 11, pp. 73-92. DOI: <<https://doi.org/10.5565/rev/studiamaurea.264>>.
- PENA SUEIRO, Nieves y Ángeles SAAVEDRA PLACES (2018): «Obsolescencia y resiliencia en Humanidades Digitales. El caso de la Biblioteca Digital de Relaciones de Sucesos», *Artnodes*, 23, pp. 79-88. DOI: <<https://doi.org/10.7238/a.v0i23.3243>>.
- RED ARACNE: <<https://www.red-aracne.es/>> [fecha de consulta: 1-2-2021].
- RUIZ ASTIZ, Javier y Nieves PENA SUEIRO (2019): «Presentación. Las relaciones de sucesos: producto y género editorial en la Monarquía Hispánica», *Memoria y Civilización*, 22, pp. 371-380. DOI: <<https://doi.org/10.15581/001.22.010>>.
- SIELAE = *Seminario Interdisciplinar para el Estudio de la Literatura Áurea Española*: <<http://www.bidiso.es/SIELAE>> [fecha de consulta: 31-1-2021].
- SOTO, Hernando de (2017): *Emblemas moralizadas*, ed. José Julio García Arranz y Nieves Pena Sueiro, Palma de Mallorca, José J. de Olañeta.

SYMBOLA = *Symbola. Divisas o empresas históricas*. - BIDISO (*Biblioteca Digital Siglo de Oro*): <<http://www.bidiso.es/Symbola>> [fecha de consulta: 31-1-2021].

USUNÁRIZ, Jesús María (2016): *España en Alemania: la guerra de los Treinta Años en crónicas y relaciones de sucesos*, Nueva York, Instituto de Estudios Auriseculares: <<https://hdl.handle.net/10171/41828>> [fecha de consulta: 29-1-2021].

BENITO PÉREZ GALDÓS A TRAVÉS DE LAS HUMANIDADES DIGITALES: PROPUESTA METODOLÓGICA PARA EL ANÁLISIS LITERARIO CON HERRAMIENTAS DE CORPUS

Guadalupe NIETO CABALLERO
Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.14679/2129

1. INTRODUCCIÓN

Analizar el estilo de un autor puede hacerse desde perspectivas muy diversas: lectura atenta y detenida de los textos y extracción de los patrones y características más frecuentes, estudio del léxico y de las imágenes con las que el autor construye su relato, las impresiones que traslada a través de sus personajes y de la trama, etc. En relación con la primera opción planteada (lectura detenida y extracción de patrones), son bastantes los estudios que en los últimos años han venido aplicando metodologías y herramientas propias de las humanidades digitales para aportar nuevos datos y revelar características que, de otro modo, habían quedado ocultas o incompletas. Entre las disciplinas que se benefician de las aportaciones de las humanidades digitales se encuentran los enfoques de corpus, que han incorporado a su forma de trabajo herramientas de análisis digital con las que se amplía y perfecciona, en gran medida, el estudio de textos literarios. Muestra de este tipo de análisis son los relacionados con autores en lengua inglesa como Charles Dickens (Mahlberg, 2013; Ruano San Segundo, 2016), William Shakespeare

(Culpeper, 2009), Joseph Conrad (Stubbs, 2005) y Virginia Woolf (Adolphs y Carter, 2002), por mencionar solo algunos.

En este capítulo se presenta una aplicación práctica del trabajo con herramientas y enfoques de humanidades digitales sobre la obra de Benito Pérez Galdós. De manera más concreta, analizamos un aspecto de su estilo (las proposiciones proyectoras en el discurso de los personajes) a lo largo de su trayectoria a partir de una metodología de corpus. Para ello nos serviremos del *software* de concordancias *WordSmith Tools* (Scott, 2016), gracias al cual podemos extraer y calibrar aspectos estilísticos destacados de la obra del novelista canario. Si bien son cada vez más los trabajos que apuestan por enfoques de corpus aplicados a la literatura en español (Martínez-Gamboa, 2015, 2016; Nieto Caballero y Ruano San Segundo, 2020), no es menos cierto que su difusión resulta aún bastante exigua en comparación con otras literaturas como la anglosajona. A la hora de delimitar nuestro trabajo, tanto por cuestiones espaciales como metodológicas, hemos optado por el estudio de un aspecto concreto dentro de la novelística de Benito Pérez Galdós: la proyección del discurso de los personajes en sus novelas. Asimismo, para una mayor concreción, nos centramos en aquellos que se forman en torno a la forma verbal *dijo* –verbo de habla por excelencia–, asociado, en bastantes ocasiones, a técnicas que perfilan el carácter de los personajes. Como se podrá apreciar a lo largo del capítulo, el análisis sistemático de este patrón aporta datos significativos sobre el estilo del autor canario y la forma en que construye su universo ficticio desde el punto de vista de los personajes. El capítulo pretende demostrar las funcionalidades y ventajas de este tipo de análisis en los estudios literarios y su aplicabilidad en contextos de investigación y docencia.

2. CAMPO DE ESTUDIO: EL ESTILO DIRECTO EN LA OBRA DE GALDÓS

Uno de los aspectos que ha recibido más atención sobre el estilo de Galdós es la representación de habla de sus personajes (Rodríguez Marín, 1996). Especialmente en su fase inicial, Galdós solía recurrir a modelos dialógicos en los que la representación del discurso verbal prevalece sobre el discurso mental. Es este un «estilo directo y conciso» (Andreu, 1989: 61), como el que se observa en el siguiente ejemplo (1) de *La Fontana de Oro* (1870), su primera novela. Este fragmento ilustra la forma en que el Galdós de la primera época refleja el discurso de sus personajes. Por medio del estilo directo, las intervenciones de sus personajes se combinan con la voz del narrador, que suele participar para precisar aspectos relacionados con el psicologismo de sus personajes (*indicó Carrascosa en tono muy grave, por ejemplo*):

(1) –No se empeñe usted, Calleja –*refunfuñó el ex-covachuelista con alguna impertinencia.*

–Pero venga usted acá, señor don Gil –*dijo Calleja, haciendo todo lo posible por engrosar la voz.* ¡Si sabré yo quién es Alcalá Galiano y los puntillos que calzan todos ellos! ¡A mí con esas! Yo, que les calo a todos desde que les veo, y no tengo más que oírles decir *castañas* para saber de qué palo están hechos...

–Creo, señor don Gaspar, que está usted muy equivocado, y no sé por qué se cree usted tan competente –*indicó Carrascosa en tono muy grave.*

–¿Pues no he de serlo? ¡Yo, que paso las noches oyéndoles a todos, no saber lo que son! Vamos, que algunos que se tienen por muy buenos no son más que ingenios de ración y equitación.

–Es verdad también que Romero Alpuente no es ningún rana –*dijo otro de los presentes.*

–¿Cómo rana? –*exclamó, animándose, Calleja.* ¡Que le sobra talento por los tejados!... Y a usted, señor Carrascosa, ¿quién le ha dicho que yo no soy competente? ¿Quién es usted para saberlo? (*La Fontana de Oro*, capítulo I; las cursivas de las proyecciones son mías).

Con el paso del tiempo, sin embargo, Galdós iría evolucionando hacia un estilo más introspectivo, que se materializó en un refinamiento cada vez mayor de la configuración y el desarrollo del plano mental de sus personajes (Gullón, 1973), de manera especial a partir de novelas como *Marianela* (1878) y *La desheredada* (1881) (cfr. Nieto Caballero, 2019b). Desde un punto de vista estilístico, esto se traduce en el empleo de técnicas narrativas como el monólogo interior y el estilo indirecto libre (Gullón, 1980). Relacionados con estas técnicas están los insomnios, que sirven también al autor para la exploración del mundo psíquico de sus personajes, y que se reflejan en los textos a partir de obsesiones, inquietudes y recuerdos, principalmente. Con estas estrategias, la presencia del discurso del narrador se minimiza y se abre la puerta a mostrar el interior de los personajes a partir de sus propias palabras. En el ejemplo (2) se muestra un fragmento de *La desheredada*, en el que se aprecia esa incorporación del monólogo interior propiciado por el insomnio de Isidora:

(2) «¡Qué hermoso palacio, Dios de mi vida! ¡Cuánto habrá costado todo aquello! ¡Pensar que es mío por la Naturaleza, por la ley, por Dios y por los hombres, y que no puedo poseerlo!... Esto me vuelve loca. Dios no quiere protegerme, o quiere atormentarme para que aprecie después mejor el bien que me destina. Si así no fuera, Dios hubiera hecho que yo me enterara de que la marquesa estaba en Madrid. El corazón no puede engañarme, el corazón me dice que cuando yo me presente a ella, cuando me vea... No, no quiero pleitos; quiero entrar en mi nueva, en mi verdadera familia con paz, no con guerra, recibiendo un beso de mi abuela y sintiendo

que la cara se me moja con sus lágrimas. ¡Es tan buena mi abuelita!... Y aquel Alonso cojo, ¡qué fiel y honrado parece!... Siempre, siempre seguiré en la casa, con su pata de palo, que va tocando marcha por las escaleras... Mis papeles están en regla. Debo tomar el tren y marcharme a Córdoba. ¿Y con qué dinero, Virgen Santísima? Vaya, que mi tío se porta... Tantas promesas y tan poca substancia. ¡Ah! ¡Señor Canónigo, cómo se conoce la avaricia! Temo presentarme a mi abuela con esta facha innoble. Ya mis botas no están decentes, ya mi vestido está muy *cesante*, como dice *la Sanguijuelera*. Tanta vergüenza tengo de mí, que quisiera no hubiese espejos en el mundo... Siento llegar a ese lindo ganso de Melchor: es la una. Yo debería dormirme. ¡Si Dios quisiera darme un poquito de sueño!... Me volveré de este otro lado...» (*La desheredada*, capítulo XI)¹.

Estas técnicas, como decíamos, no estuvieron tan presentes –o al menos no con la misma intensidad– en las primeras obras del novelista canario, en las que la presencia del narrador resultaba indiscutible a la hora de organizar el discurso. Esto no quiere decir, en modo alguno, que los pasajes dialogados como el mostrado en el ejemplo (1) desaparezcan conforme avanza su producción, de la misma manera que no es difícil identificar ejemplos de monólogo interior y de estilo indirecto libre en las novelas de la primera época. Sin embargo, resulta imposible negar la existencia de una dinámica textual clara entre las distintas formas de narrar a medida que se suceden las novelas, que nos descubren a un Galdós con claras preferencias hacia el diálogo de sus personajes en torno al estilo directo. Es de los hábitos estilísticos de ese Galdós de la primera época del que nos ocupamos en este capítulo.

3. APUNTES SOBRE EL CORPUS DE ESTUDIO

Plantear un estudio de corpus desde la producción narrativa de Galdós aporta una visión de conjunto a la par que pormenorizada de distintos aspectos sobre su estilo que han solido pasar inadvertidos para la crítica –a veces solo se intuían– por la falta de herramientas que favoreciesen un análisis sistematizado de los datos. Para la creación del corpus de estudio hemos recurrido a la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. Esta cuenta con un portal de autor dedicado a Benito Pérez Galdós en el que toda su producción se encuentra digitalizada². De ella hemos seleccionado su obra novelística –ex-

¹ Todos los ejemplos citados en el capítulo han sido extraídos de una versión electrónica de los textos. Por ello, en lugar de la paginación, se ofrece como referencia el capítulo en el que aparecen.

² Se puede acceder al portal a través de este enlace: <http://www.cervantesvirtual.com/portales/benito_perez_galdos/> [fecha de consulta: 1-2-2021].

cluimos tanto teatro como narrativa breve y otros discursos y ensayos—, cuya extensión roza los seis millones y medio de palabras (6 443 709 palabras). En el corpus se indica tanto el año de publicación como el número de palabras, y se añade, a su vez, en qué serie o periodo narrativo se ubica. Para su cotejo y comprensión con obras del mismo periodo hemos confeccionado un corpus de referencia de novela realista, en el que se incluyen ochenta novelas de los siguientes autores: Pedro Antonio de Alarcón; Vicente Blasco Ibáñez; Leopoldo Alas, *Clarín*; Luis Coloma; Armando Palacio Valdés; Emilia Pardo Bazán; José María de Pereda y Juan Valera. La extensión del corpus es similar al de Galdós: 6 188 478 palabras. Contar con un corpus lo suficientemente amplio, diverso y similar en cifras, reafirma el valor del estudio aquí planteado. Para la consulta tanto del corpus de estudio como del corpus de referencia remitimos a Nieto Caballero (2019a).

4. RESULTADOS Y ANÁLISIS

El análisis se centra en la proyección del discurso de los personajes a partir del narrador en construcciones de estilo directo³. Entre las múltiples variantes que pueden tenerse en cuenta a la hora de plantear un estudio del estilo del autor nos quedamos con aquellas que se articulan en torno a *dijo*. Su elección parte, en primer lugar, de un intento de concreción metodológica —el análisis de otras formas escaparía de los límites de un capítulo como este—, y, en segundo lugar, de su relevancia dentro del discurso tanto en la obra de Galdós como en el cómputo del corpus de referencia de novela realista española. Esta última consideración se muestra en la Tabla 1, en la que se exponen sendas listas de palabras correspondientes a los dos corpus, en las que se aprecia una desigual presencia de la forma objeto de estudio⁴:

³ Para una explicación detallada de los aspectos formales relacionados con el estilo directo, así como con sus implicaciones estilísticas, remitimos a Reyes (1995).

⁴ Para un análisis pormenorizado de la relación de la forma *dijo* y las distintas técnicas de representación del discurso a lo largo de la producción de Galdós, ver Nieto Caballero (2019b).

Corpus BPG						Corpus XIX					
Pos.	Palabra	Frec.	%	Novs.	% ⁵	Pos.	Palabra	Frec.	%	Novs.	%
34	<i>usted</i>	19 106	0.30	74	100	70	<i>hombre</i>	6688	0.11	80	100
35	<i>ya</i>	18 178	0.28	74	100	71	<i>aquella</i>	6681	0.11	80	100
36	<i>sin</i>	17 181	0.27	74	100	72	<i>ojos</i>	6538	0.11	80	100
37	<i>dijo</i>	16 570	0.26	74	100	73	<i>dijo</i>	6365	0.10	79	98.75
38	<i>te</i>	16 420	0.25	74	100	74	<i>vida</i>	6289	0.10	80	100
39	<i>o</i>	15 997	0.25	74	100	75	<i>allí</i>	6016	0.10	59	73.75
40	<i>había</i>	15 977	0.25	74	100	76	<i>he</i>	5973	0.10	78	97.50

Tabla 1. Frecuencia de *dijo* en el corpus de obras de Galdós y en el corpus de novela realista del XIX

Como se puede observar en la tabla, Galdós emplea la forma *dijo* más del doble que los autores del corpus del XIX (0.26 % frente a 0.1 %). Esta cifra invita a pensar que esta forma verbal desempeña una función estilística concreta en la obra del escritor canario. La mayor parte de los ejemplos hallados forman parte de patrones de proyección del discurso, los más habituales en el género de la novela dado su carácter mimético (Reyes, 1984; Semino y Short, 2004: 97). No obstante, la distribución de los ejemplos resulta bastante desigual, ya que esta es una estructura que irá perdiendo peso –al menos en comparación con las primeras novelas– en el proyecto novelístico del autor.

4.1. Las proposiciones proyectoras como elemento de caracterización

En el género novelesco, la voz del narrador en el estilo directo no solo da paso al discurso de los personajes, sino que puede contribuir a perfilar el carácter y los pensamientos de estos (Caldas-Coulthard, 1994). En nuestro análisis de la forma *dijo* vemos cómo el narrador suele añadir información relacionada con el modo de decir y hacer del personaje. La repetición de determinados patrones asociados a un personaje permite identificarlo de una manera concreta

⁵ Las abreviaturas se corresponden con posición en el total del corpus (*Pos.*), frecuencia de aparición (*Frec.*) y novelas en las que aparece (*Novs.*). Los porcentajes se refieren a la aparición de la palabra en el corpus y al número total de novelas en que aparece, respectivamente.

a lo largo de la historia, al igual que pueden hacerlo su vestimenta o sus actos. En *Marianela*, por ejemplo, conocemos a Nela a través de sus palabras y de sus pensamientos –son importantes en este punto los insomnios de la protagonista–, pero también por medio de las intervenciones del narrador y su impresión en otros personajes, como se lee en el ejemplo (3):

(3) La Nela comenzó a andar resueltamente sin adelantarse mucho, antes bien, cuidando de ir siempre al lado del viajero, como si apreciara en todo su valor la honra de tan noble compañía. Iba descalza: sus pies, ágiles y pequeños denotaban familiaridad consuetudinaria con el suelo, con las piedras, con los charcos, con los abrojos. Vestía una falda sencilla y no muy larga, denotando en su rudimentario atavío, así como en la libertad de sus cabellos sueltos y cortos, rizados con nativa elegancia, cierta independencia más propia del salvaje que del mendigo. Sus palabras, al contrario, sorprendieron a Golfín por lo recatadas y humildes, dando indicios de un carácter formal y reflexivo. Resonaba su voz con simpático acento de cortesía, que no podía ser hijo de la educación, y sus miradas eran fugaces y momentáneas, como no fueran dirigidas al suelo o al cielo (*Marianela*, capítulo III).

Asimismo, conocemos rasgos del carácter de los personajes a partir de la información que el narrador incluye junto a las intervenciones de estos. Para ello, en nuestro análisis hemos recurrido a la concordancia «*dijo* + nombre personaje», la cual nos permitirá una lectura general, en primer lugar, y pormenorizada, después, del personaje sobre el que proyectemos el estudio. Tomemos como ejemplo a Clara, la desdichada protagonista de *La Fontana de Oro*:

N	Concordance	Set Tag	Word #	Sent. #
4	señor. -¡Oh!, y ahora puede venir -dijo Clara alarmada-. Márchese usted,		14.217	82
5	usted lo que me ha pasao?». -¿Qué? -dijo Clara alarmada. -Que he visto al		121.117	7.54
6	más que a esas señoras? -No, señor -dijo Clara asustada del giro que		89.412	5.63
7	-¡Oh!, no, señor; no puedo descansar -dijo Clara, aterrada ante la idea de		89.901	5.67
8	para servirla y serle útil? -¡Ah!, sí -dijo Clara bruscamente, como si un		23.521	1.27
9	maldita casa». -¿En qué casa? -dijo Clara, como afectada de profunda		93.191	5.88
10	no sale usted nunca de aquí? -Nunca -dijo Clara, como si aquella soledad en		64.075	3.90
11	«Pero no esté usted más tiempo aquí -dijo Clara-. ¿Cómo quiere usted		14.841	87
12	va usted a salir con esos alborotos? -dijo Clara con temor-. No nos deje		121.743	7.61
13	-No puedo detenerme, señor caballero -dijo Clara con mucho miedo-. Dígame		88.162	5.54
14	que ha pasao?». -¿Qué?, ¿qué hay? -dijo Clara con interés. -Que aquel		13.859	78
15	ustedes. -¿Y saldremos ahora mismo? -dijo Clara con alegría, esperando no		110.163	7.00
16	si vienen estaré yo aquí. -Ve entonces -dijo Clara con una melancolía que		105.533	6.60
17	para servirla y serle útil? -Casarse -dijo Clara con la mayor sencillez; y en		23.647	1.28
18	al tío gordo de la esquina». -¿Qué? -dijo Clara, confusa ante aquella		87.051	5.46
19	nacido... -Si a mí no me atormentan -dijo Clara, cuya atroz inquietud se		55.756	3.38
20	del Lobo. «Suélteme usted, caballero -dijo Clara desasiéndose-: tengo que		88.245	5.58
21	podíamos sacar cosa buena. -Señoras -dijo Clara deshaciéndose en lágrimas-		81.526	5.11
22	el que te adora. - Claudio». «¡Claudio! -dijo Clara, doblando la carta-: ¿quién		55.503	3.32
23	se lleva nada». -¡Señoras de mi alma! -dijo Clara en el colmo de la		82.433	5.19
24	...». -Si yo no he contado nada -dijo Clara, haciendo un movimiento		89.721	5.68
25	no quiero que haga usted mi felicidad -dijo Clara más inquieta. -Pues		56.027	3.36

Ilustración 1. Captura de pantalla con veintidós ejemplos de la concordancia *dijo Clara*

Una lectura vertical de los ejemplos de la Ilustración 1 ofrece ya una aproximación al personaje: Clara aparece caracterizada como una mujer timorata y asustadiza, que cuida mucho lo que dice y la forma en que lo dice. Véanse los siguientes ejemplos, extraídos de la captura anterior (las cursivas de las proyecciones son mías):

(4) -¡Oh!, y ahora puede venir -*dijo Clara alarmada*-. Márchese usted, por Dios. Yo no le conozco, ni me importa todo eso que me ha dicho. Si él llega... (*La Fontana de Oro*, capítulo XIII).

(5) -No, señor -*dijo Clara asustada del giro que tomaban las preguntas del clérigo* (*La Fontana de Oro*, capítulo xxxviii).

(6) -¡Oh!, no, señor; no puedo descansar -*dijo Clara, aterrada ante la idea de que la llevaran a una sacristía* (*La Fontana de Oro*, capítulo xxxviii).

(7) -¿Pero cómo va usted a salir con esos alborotos? -*dijo Clara con temor*-. No nos deje usted solas: tenemos mucho miedo (*La Fontana de Oro*, capítulo VIII).

(8) -No puedo detenerme, señor caballero -*dijo Clara con mucho miedo*-. Dígame dónde está esa calle, y yo me iré sola (*La Fontana de Oro*, capítulo xxxvii).

(9) –Si a mí no me atormentan –dijo Clara, cuya atroz inquietud se manifestaba en un llanto entrecortado, que acobardó por un momento al galán aventurero–. Váyase usted, por Dios, yo se lo ruego, se lo pido por Dios y todos los santos (*La Fontana de Oro*, capítulo XXIX).

(10) –Señoras –dijo Clara deshaciéndose en lágrimas–, yo les juro a ustedes por Dios y por todos los santos, que por mí no ha entrado ningún hombre; que yo no soy culpable de todo eso que ustedes dicen. Yo se lo juro por Dios y por la Virgen (*La Fontana de Oro*, capítulo XXXV).

El modo en que Clara se comporta revela un carácter retraído y asustadizo, pero también perfila ese carácter –de manera bastante clara, además– la forma en que habla. Así se advierte en los ejemplos anteriores, en los que vemos que la muchacha se dirige a su interlocutor alarmada (ejemplo 4), asustada (ejemplo 5), aterrada (ejemplo 6), con temor (ejemplo 7), con mucho miedo (ejemplo 8), con inquietud y llanto entrecortado (ejemplo 9) y deshaciéndose en lágrimas (ejemplo 10). De esta actitud nos hace partícipes el narrador. Es cierto, no obstante, que cada una de estas proposiciones proyectoras tiene significado por sí misma en función de la situación en que se inserta, pero también es cierto que una visión de conjunto reafirma la información que sistemáticamente recibimos como lectores y que contribuye a la caracterización del personaje. Como expone Ricardo Gullón, en la obra de Galdós «hallamos fragmentos donde para describir recurre a la acumulación y no a la selección de detalles. Pero, en general, escoge y es feliz en la selección» (1956: 49). Esto es precisamente lo que observamos en nuestro análisis: la valoración del personaje por medio de las proposiciones proyectoras que enmarcan su discurso propicia una especie de efecto acumulativo que refuerza la caracterización de Clara en la novela.

Esta idea enlaza con la propuesta por el propio autor en su discurso de ingreso en la Real Academia Española, en 1897, cuando señalaba que la novela es imagen de la vida y que, como tal, debía reflejar lo más profundo de los caracteres humanos:

Imagen de la vida es la Novela, y el arte de componerla estriba en reproducir los caracteres humanos, las pasiones, las debilidades, lo grande y lo pequeño, las almas y las fisonomías, todo lo espiritual y lo físico que nos constituye y nos rodea, y el lenguaje, que es la marca de raza, y las viviendas, que son el signo de familia, y la vestidura, que diseña los últimos trazos externos de la personalidad: todo esto sin olvidar que debe existir perfecto fiel de balanza entre la exactitud y la belleza de la reproducción (Pérez Galdós, 1897: 8).

En esa concepción de la novela, leemos que la personalidad del personaje se forja a partir de sus pasiones y debilidades, de su fisonomía física y espiritual, por un lado, y a través del lenguaje, la forma de vida y las vestidu-

ras, por otro. En esta reproducción fiel y veraz del lenguaje –oral y gestual– añadimos la presencia del narrador, que, como hemos visto a lo largo de este capítulo, posee una importancia capital a la hora de arbitrar el discurso y la personalidad de los personajes.

5. APLICACIONES EN LA INVESTIGACIÓN Y LA DOCENCIA

La propuesta metodológica y de análisis que acaba de desgranarse pretende demostrar las posibilidades que ofrecen disciplinas de estudio propias de las humanidades digitales aplicadas al estudio exegético de textos literarios y su aplicación en contextos de investigación y docencia. En el caso de la investigación, por un lado, el potencial de este tipo de análisis reside en su capacidad para identificar patrones de los que siempre somos conscientes como lectores, si bien estos contribuyen a la creación de efectos que percibimos en el acto de lectura (Mahlberg, 2013: 27). Como se ha visto a partir del ejemplo de Clara, de *La Fontana de Oro*, una lectura vertical de los resultados arroja luz sobre la caracterización de esta figura dentro de la novela. En cuanto a las aplicaciones de este tipo de enfoques en el ámbito de la enseñanza, por otro lado, se puede recurrir igualmente a este enfoque en un contexto de docencia universitaria (clases de literatura o de estilística, por ejemplo) para explicar técnicas narrativas o hábitos estilísticos de un autor. Así, por ejemplo, pueden realizarse actividades guiadas por el profesor en torno a patrones frecuentes –esos patrones que contribuyen al efecto acumulativo mencionado en el apartado anterior– relacionados con el discurso de los personajes, que sirvan para reforzar, mediante ejemplos prácticos, nociones teóricas apuntadas por la crítica literaria tradicional.

Tanto en un contexto de investigación como de docencia, el potencial de estos acercamientos al texto literario desde las humanidades digitales parece claro. Es cierto, sin embargo, que el enfoque cuantitativo desde el que se construyen estos análisis encuentra a veces resistencia por parte de la crítica literaria tradicional. En este sentido, es importante enfatizar que nuestro propósito no es, en modo alguno, plantear estos acercamientos al texto literario como una alternativa que excluya perspectivas más tradicionales. Más bien al contrario, pues es ese caudal crítico previo el que nos permite conocer el texto y plantear opciones de análisis viables. Dicho de otro modo, trabajos de referencia en el ámbito de los estudios galdosianos como los de Casalduero (1974), Montesinos (1968), Rodríguez Puértolas (1975) o Arencibia (2020), por citar solo algunos nombres, constituyen el precedente teórico necesario desde el que plantear enfoques de análisis novedosos gracias a los avances en el campo de las humanidades digitales. Es en la combinación de la tradición

y la vanguardia donde se encuentra el verdadero potencial de las humanidades digitales, que, como esperamos haber demostrado en estas páginas, ofrece posibilidades en distintos contextos que merece la pena explorar.

6. CONCLUSIONES

En este capítulo hemos presentado, desde las humanidades digitales, una propuesta metodológica para el análisis literario de la proyección del discurso en la producción narrativa de Benito Pérez Galdós (aproximadamente, 6 millones de palabras) y sus posibilidades de aplicación en ámbitos como la investigación y la docencia universitaria. En concreto, hemos utilizado un enfoque de corpus, que nos ha permitido calibrar la representatividad de la forma *dijo*, verbo de habla por excelencia en la obra del autor canario y eje sobre el que se construyen –y por extensión, desde el que se pueden analizar– las estrategias de representación del discurso (estilo directo, estilo indirecto libre, etc.). Apoyándonos en precedentes teóricos sobre la evolución del autor en el uso de estas estrategias de representación del discurso, hemos podido identificar construcciones de estilo directo que revelan hábitos estilísticos empleados por Galdós para caracterizar a sus personajes a través de sus formas de hablar.

Las posibilidades analíticas de los enfoques de corpus, capaces de manejar un volumen de texto inasumible para otras disciplinas de corte más tradicional, permiten localizar (y aislar) patrones textuales desde los que poder avanzar en la investigación en el campo de los estudios galdosianos. En el marco de la enseñanza universitaria, por su parte, estas metodologías atesoran igualmente un gran potencial como recursos de innovación docente, pues pueden ayudarnos de manera eficaz a localizar fragmentos textuales con una relevancia literaria clara desde los que explicar aspectos del estilo de un autor –en nuestro caso las estrategias de representación del discurso en la obra de Galdós–. Es cierto, sin embargo, que los enfoques de corpus forman parte de disciplinas de análisis de las humanidades digitales que todavía no están plenamente consolidadas en el estudio de autores en español (al contrario de lo que ocurre en otras lenguas).

En cualquier caso, como confiamos haber demostrado en este capítulo, las herramientas y técnicas de análisis propias de enfoques como la estilística de corpus constituyen un filón metodológico en el estudio (y la enseñanza) de autores en nuestra lengua. Gracias al desarrollo de repositorios como la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, parece cuestión de tiempo que estos enfoques se afiancen como una opción más de acercamiento al texto literario desde cualquier ángulo: investigación, docencia, etc. A través del ejemplo de

Galdós y sus técnicas de representación del discurso, en este capítulo confiamos en haber dado un paso en esa dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADOLPHS, Svenja y Ronald CARTER (2002): «Corpus stylistics: point of view and semantic prosodies in *To the Lighthouse*», *Poetica*, 58, pp. 7-20.
- ANDREU, Alicia G. (1989): *Modelos dialógicos en la narrativa de Benito Pérez Galdós*, Ámsterdam, John Benjamins.
- ARENCIBIA, Yolanda (2020): *Galdós. Una biografía*, Barcelona, Tusquets.
- CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa (1994): «Dialogue in fiction», *Ilha do Desterro*, 11, pp. 83-92, <<https://antigo.periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/10883>> [fecha de consulta: 14-12-2021].
- CASALDUERO, Joaquín (1974): *Vida y obra de Galdós (1843-1920)*, Madrid, Gredos, 4.^a ed.
- CULPEPER, Jonathan (2009): «Keyness: Words, parts-of-speech and semantic categories in the character-talk of Shakespeare's *Romeo and Juliet*», *International Journal of Corpus Linguistics*, 14, 1, pp. 29-59. DOI: <<https://doi.org/10.1075/ijcl.14.1.03cul>>.
- GULLÓN, Ricardo (1956): «Lenguaje y técnica de Galdós», *Cuadernos Hispanoamericanos*, 80, pp. 38-62, <<https://data.cervantesvirtual.com/manifestation/780247>> [fecha de consulta: 14-12-2021].
- GULLÓN, Ricardo (1973): *Galdós, novelista moderno*, Madrid, Gredos, 3.^a ed.
- GULLÓN, Ricardo (1980): *Técnicas de Galdós*, Madrid, Taurus.
- MAHLBERG, Michaela (2013): *Corpus Stylistics and Dickens's Fiction*, Londres, Routledge.
- MARTÍNEZ-GAMBOA, Ricardo (2015): «Patrones cuantitativos en novelas chilenas de los siglos XIX a XXI», *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 32, pp. 239-253. DOI: <<https://doi.org/10.7764/onomazein.32.14>>.
- MARTÍNEZ-GAMBOA, Ricardo (2016): «Big Data en humanidades digitales: de la escritura digital a la "lectura distante"», *Revista Chilena de Literatura*, 94, pp. 39-58. DOI: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952016000300003>>.
- MONTESINOS, José F. (1968): *Galdós*, Madrid, Castalia.
- NIETO CABALLERO, Guadalupe (2019a): «El espacio como eje vertebrador en la creación del universo ficticio galdosiano: un estudio de corpus», *Signa. Revista de la Asociación Española de Semiótica*, 28, pp. 1203-1238. DOI: <<https://doi.org/10.5944/signa.vol28.2019.25116>>.
- NIETO CABALLERO, Guadalupe (2019b): «Propuesta para el análisis de la evolución literaria de un autor mediante el uso de herramientas propias de la lingüística de corpus: el ejemplo de Pérez Galdós», *Onomázein. Revista de Lingüística, Filología y Traducción*, 43, pp. 114-136. DOI: <<https://doi.org/10.7764/onomazein.43.04>>.

- NIETO CABALLERO, Guadalupe y Pablo RUANO SAN SEGUNDO (2020): *Estilística de corpus: Nuevos enfoques en el análisis de textos literarios*, Berlín, Peter Lang.
- PÉREZ GALDÓS, Benito (1897): *Discursos leídos ante la Real Academia Española en la recepción pública del Sr. D. Benito Pérez Galdós, el domingo 7 de febrero de 1897*, Madrid, Viuda e Hijos de Tello.
- REYES, Graciela (1984): *Polifonía textual. La citación en el relato literario*, Madrid, Gredos.
- REYES, Graciela (1995): *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*, Madrid, Arco/Libros.
- RODRÍGUEZ MARÍN, Rafael (1996): *La lengua como elemento caracterizador en las «Novelas españolas contemporáneas» de Galdós*, Valladolid, Universidad de Valladolid.
- RODRÍGUEZ PUÉRTOLAS, Julio (1975): *Galdós. Burguesía y revolución*, Madrid, Turner.
- RUANO SAN SEGUNDO, Pablo (2016): «A corpus-stylistic approach to Dickens' use of speech verbs: Beyond mere reporting», *Language and Literature. International Journal of Stylistics*, 25, 2, pp. 113-129. DOI: <<https://doi.org/10.1177/0963947016631859>>.
- SCOTT, Mike (2016): *WordSmith Tools version 7*, Stroud, Lexical Analysis Software.
- SEMINO, Elena y Mick SHORT (2004): *Corpus Stylistics. Speech, Writing and Thought Presentation in a Corpus of English Writing*, Londres, Routledge.
- STUBBS, Michael (2005): «Conrad in the computer: examples of quantitative stylistic methods», *Language and Literature. International Journal of Stylistics*, 14, 1, pp. 5-24. DOI: <<https://doi.org/10.1177/0963947005048873>>.

¿SABEMOS ENSEÑAR HUMANIDADES DIGITALES? UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y FORMACIÓN CON TPACK EN ARGENTINA*

Gimena del RIO RIANDE
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas

Isabel María GÓMEZ-TRIGUEROS
Universitat d'Alacant

DOI: 10.14679/2130

1. HUMANIDADES DIGITALES, NOT *DIGITAL HUMANITIES*

Humanidades Digitales (HD) es la traducción literal de *Digital Humanities*. Sin embargo, aunque ambas expresiones comparten el interés por el trabajo en la intersección de la investigación humanística con las tecnologías digitales, también en ocasiones se refieren a paradigmas diferentes. Desde el llano, las *Digital Humanities* tienen un sistema epistemológico propio basado en un lenguaje, historia, métodos y disciplinas específicos que en ocasiones pueden diferir mucho de los de las HD. Las palabras de Walter Benjamin so-

* Esta investigación ha sido financiada por el Proyecto de Investigación *La brecha digital de género y el modelo TPACK en la formación del profesorado: análisis de la capacitación digital docente* (GV/2021/077), concedido por la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana.

bre el acto de traducción y la tarea del traductor (Bullock y Jennings, 2002) bien podrían iluminar este problema que, para los hispanohablantes, surge en la transmutación del término entre las dos lenguas. Según el filósofo alemán, la relación entre un término base y un término meta no necesariamente implica similitud de sentido, hecho también destacado, desde otro lugar teórico, por Stuart Hall (1980) en su modelo de codificación/decodificación, que explica claramente cómo toda traducción lingüística trae consigo una traducción cultural. Así, no solo traducimos entre lenguas sino también entre culturas, rearticulando, codificando, de-codificando y re-codificando teorías, métodos, prácticas y contextos.

Hemos ya leído en incontables ocasiones que las aproximaciones y reflexiones desde el cómputo a las humanidades cuentan con una larga trayectoria, al menos en las academias anglófonas, desde que en la década del 50 del siglo XX proyectos de investigación señeros como el *Index Thomisticus* del jesuita Roberto Busa o la *Computerized Concordance to the Revised Standard Version of the Bible* de otro sacerdote, John W. Ellison, utilizaran los avances de la informática para estudiar grandes corpus lingüísticos (Vanhoutte, 2013; Río Riande, 2018a). A día de hoy, aunque se observan abordajes más relacionados con metodologías y herramientas digitales al servicio de cuestiones de estudios de género o minorías en los proyectos norteamericanos (Risam, 2015)¹, frente a las propuestas más filológicas o relacionadas con la minería de grandes corpus en Europa², el campo de las *Digital Humanities* parece estar bastante definido. Baste echar un vistazo a su entrada en la Wikipedia en inglés para comprender, entre texto e imagen, de qué tratan las *Digital Humanities*³. En los últimos tiempos, aproximaciones surgidas dentro y fuera del campo, como la teoría del actor-red (Latour, 1999), la lectura maquínica (Ramsay, 2011), la lectura distante (Moretti, 2013; Underwood, 2019), la visualización distante (Klein, 2013) y el macroanálisis (Jockers, 2013), entre otras, han establecido marcos teóricos que otorgan sentido al trabajo con metodologías y herramientas de anotación semántica, georreferenciación, edición digital, procesamiento del lenguaje natural, estilometría, *topic modeling* y análisis de sentimientos, entre otras.

No obstante, el hecho de que en los últimos diez años asistamos a la emergencia de las HD en muchas academias iberoamericanas no puede ser conside-

¹ Roopika Risam ha trabajado el tema de la mirada *interseccional* (del inglés, *intersectionality*) y reivindicativa que pueden traer las *Digital Humanities* a la academia norteamericana en gran parte de sus trabajos.

² Un buen ejemplo es la COST Action *Distant Reading*: <<https://www.distant-reading.net/>> [fecha de consulta: 28-9-2021].

³ Accesible desde <https://en.wikipedia.org/wiki/Digital_humanities> [fecha de consulta: 23-9-2021].

rado como un simple proceso de imitación, sino más bien uno donde investigadores de todo el mundo están adoptando ciertos paradigmas, que no solo hacen a las HD sino al cambio tecnológico a escala global, y los están transculturando⁴ (Ortiz, 1963), adaptándolos a líneas de investigación ya establecidas en sus países o regiones. En este proceso de tecnologización de la vida, surge un nuevo campo científico (Bourdieu, 1999) aunque no exento de problemas. La lengua es uno de ellos. En muchos casos los investigadores se encuentran no solo con el desafío de comunicar y enseñar utilizando materiales en otra lengua o a través de traducciones propias, sino con código o *software* desarrollado en y para, principalmente, el inglés⁵. La tecnología es otro. Un campo cuya epistemología y práctica está sostenida en la tecnología puede marginar a una gran cantidad de comunidades.

Para la región más desigual del mundo, América Latina y el Caribe (ALC) (Amarante, Galván y Mancero, 2016), este detalle no pasa desapercibido. ALC es una región de gran extensión y diversidad que agrupa (al menos) a veinte países que padecen, entre otros, la desigualdad de riqueza y el impacto del cambio tecnológico que genera desocupación y no es capaz de desarrollarse dadas las infraestructuras obsoletas o la escasa educación crítica digital. Estos obstáculos se trasladan a la investigación en HD. Si las *Digital Humanities* nacieron en el seno de las universidades norteamericanas con seminarios sobre *Humanities Computing*, en ALC fue principalmente gracias a la creación de asociaciones como la Red de Humanidades Digitales (RedHD) en México, la Associação das Humanidades Digitais (AHDig) en Brasil, la Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD) en Argentina o la Red Colombiana de Humanidades Digitales (RedCo), que desde 2012 comenzaron a realizarse congresos, eventos y cursos de educación no formal en HD y se impulsaron algunas maestrías (Universidad del Claustro de Sor Juana e Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey-TEC, en México; Universidad de los Andes, en Colombia) y diplomaturas (Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales-UCES, en

⁴ En palabras de Fernando Ortiz: «Entendemos que el vocablo *transculturación* expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque éste no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo, en rigor, indicado por la voz inglesa *aculturation* sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o el desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una *desculturación* y además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de *neoculturación*» (1963: 260).

⁵ Remitimos aquí al grupo Multilingual DH, liderado por Quinn Dombrowski, que busca modificar el desequilibrio en el desarrollo de fuentes primarias y *software* para textos en inglés: <<http://quinndombrowski.com/?q=blog/2020/10/15/whats-word-multilingual-dh-and-english-default>> [fecha de consulta: 23-9-2021].

Argentina) en HD, aunque apenas se han analizado críticamente contenidos, metodologías y tecnologías posibles o comunes para la región (Rio Riande, 2016, 2018b, 2019).

Este trabajo propone un modelo de investigación-formación docente en HD trayendo como ejemplo el programa de HD CAICYT Lab⁶, el laboratorio de HD del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de Argentina. Dicho programa viene desarrollándose desde hace seis años, con el fin de explorar el perfil de los humanistas digitales en el país y la región, y plantear la inclusión de las HD en un espacio de formación del personal investigador y docente en el aula de posgrado. Esta labor de investigación ha dado lugar a la creación de la primera diplomatura en HD en el país en 2020⁷. Comentaremos cómo, desde 2015, nuestro programa tuvo dos grandes objetivos. Por un lado, detectar y explorar los antecedentes, las actividades y las posibilidades de desarrollo de las HD en las universidades y centros de investigación de ALC, para comprender su papel en cuanto posibilitadoras de nuevos abordajes teóricos y tecnológicos y nuevos objetos de estudio y líneas de investigación. Por el otro, analizar las distintas experiencias de articulación entre práctica real investigadora-docente y uso formativo-didáctico-instructivo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), transformadas en Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC) a través de su correcta inclusión como parte de la formación del personal investigador y docente en las aulas de posgrado con el modelo TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge Framework*).

2. EL MODELO TPACK (*TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE FRAMEWORK*) COMO MARCO TEÓRICO PARA UNAS HUMANIDADES DIGITALES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

Las TIC tienen un rol fundamental en las teorías sobre el acceso universal a la educación, la igualdad en la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje de calidad, y también en la formación de docentes y en la gestión del sistema educativo.

⁶ Sitio de HD CAICYT Lab: <<http://hdlab.space/>> [fecha de consulta: 23-9-2021]. El núcleo duro del laboratorio está compuesto por Gimena del Rio Riande (dirección), Romina De León (apoyo técnico) y Nidia Hernández (programación). El laboratorio cuenta también con un gran equipo internacional de colaboradores externos.

⁷ Programa de la Diplomatura en Humanidades Digitales (UCES): <<https://www.uces.edu.ar/carreras-escuela-negocios/gestion-del-talento-humano/diplomatura-humanidades-digitales>> [fecha de consulta: 23-9-2021].

La OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ha confirmado en varias ocasiones la importancia de la formación *en* y *con* tecnologías de la sociedad. Así, el informe de 2018 apunta que, durante la última década, cada vez más agentes públicos y privados, tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo, han estado capacitando a los alumnos para conectarse a Internet y conectarse entre sí, de cara a acceder a valiosos recursos al margen del sitio y del momento (Valiente, 2010). Tales iniciativas representan un avance cualitativo a partir de experiencias educativas previas con las TIC, donde lo ideal es que cada estudiante tuviera acceso ubicuo a un dispositivo personal (normalmente portátiles, tabletas o dispositivos móviles). De igual modo, el informe apunta que los docentes deben contar con una formación y capacitación en TIC que les permita afrontar los nuevos retos de la Sociedad de la Información y el Conocimiento (SIC). Para que el profesorado use los dispositivos TIC en el aula, debe saber cómo usar las tecnologías y también estar motivado para hacerlo. Abordar la formación y la capacitación docente en competencias digitales entendiéndolas como objeto de estudio y reflexión, pero también y especialmente como un campo de actuación, es una necesidad imperante. La tecnología representa hoy un nodo articulador de transformaciones, debates y políticas educativas de especial relevancia en todo el mundo y, de manera significativa, por todo lo mencionado en el apartado anterior, en ALC.

Los debates en relación con estas transformaciones en los sistemas educativos se centran, de manera particular, en cuestiones relacionadas con los desafíos de la formación docente y en el aprovechamiento de las nuevas herramientas disponibles para la promoción de más y mejores aprendizajes; el desarrollo de intervenciones educativas que den sentido a la inclusión de la tecnología en el aula y la capacitación del profesorado para poder afrontar los nuevos retos educativos con y en TIC. Y es en este contexto donde arranca el modelo propuesto en 2006 por Mishra y Koehler bajo la denominación de *Technological Pedagogical Content Knowledge Framework* o TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y del Contenido o Disciplinar), un modelo de enseñanza-aprendizaje (E-A) que identifica los tipos de conocimiento que un docente necesita dominar para integrar las TIC de una forma eficaz en la enseñanza que imparte. Creemos que este modelo puede adaptarse a las necesidades del profesorado que hoy quiere o debe enfrentarse al desafío de enseñar a investigar con herramientas digitales y/o computacionales a humanistas.

Mishra y Koehler (2006) hacen hincapié en los diferentes tipos de conocimientos que los docentes necesitan hoy para poder realizar la incorporación de las TIC de una manera correcta y eficaz con la finalidad de alcanzar «efectos significativos en el aprendizaje de sus alumnos» (Cabero Almenara, 2014: 22). Por un lado, indican tres elementos que intervienen en la adquisición de conocimientos:

1. Conocimiento sobre el contenido de la materia concreta que se quiere enseñar (*content knowledge*, CK).
2. Conocimiento de la pedagogía necesaria para que el alumno alcance esos contenidos (*pedagogical knowledge*, PK).
3. Conocimiento de la tecnología que interviene en el proceso de aprendizaje (*technological knowledge*, TK).

Combinando estos tres componentes básicos, explican que puede construirse un entramado de interrelaciones para la correcta integración de las TIC en su actividad docente (Mishra y Koehler, 2006: 1030-1050), esto es:

4. Conocimiento Pedagógico del Contenido (PCK) referido a cómo el docente transforma la materia que enseña para adaptarla, a partir de materiales didácticos de los que dispone.
5. Conocimiento de la utilización de las Tecnologías (TCK) relacionado con cómo las tecnologías específicas para abordar contenidos concretos ayudan a la adquisición de esos conocimientos.
6. Conocimiento Pedagógico Tecnológico (TPK) en cuanto al conocimiento, por parte del profesorado, de las limitaciones y ventajas de las TIC para el desarrollo de estrategias pedagógicas apropiadas.

Lo interesante de esta propuesta para un campo sostenido desde las humanidades pero también desde la tecnología, como es el caso de las HD, es que este modelo da un lugar central y también construido, compuesto y complejo a este último elemento:

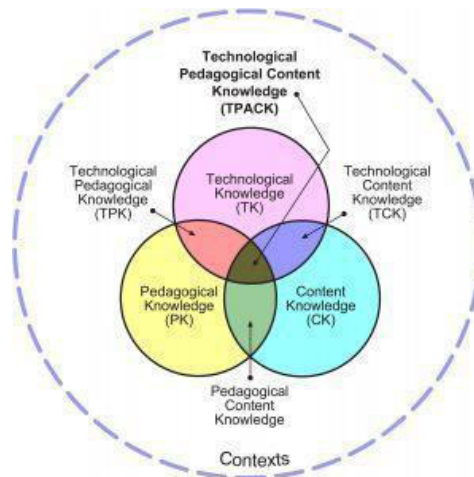


Figura 1. El modelo TPACK.

Fuente: <tpack.org> [fecha de consulta: 23-9-2021]

En líneas generales, la propuesta de TPACK es la siguiente (Kurt, 2018):

- Los conceptos o contenidos que se enseñan pueden representarse utilizando la tecnología.
- Las técnicas pedagógicas pueden comunicar el contenido de diferentes formas utilizando la tecnología.
- Los diferentes conceptos o contenidos requieren diferentes niveles de habilidad de los estudiantes, y la tecnología educativa debe ayudar a abordar algunos de estos niveles.
- Los estudiantes ingresan al aula con diferentes antecedentes, incluida la experiencia educativa previa y la exposición a la tecnología; las materias que utilizan la tecnología deben tener en cuenta estos contextos.
- La tecnología se puede utilizar junto con el conocimiento existente de los estudiantes, ayudándolos a fortalecer las epistemologías anteriores o a desarrollar otras nuevas.

En la SIC, en general, y en las aulas, en particular, se detecta el problema de la tecnología en uso. Si bien es cierto que el profesorado utiliza las tecnologías en sus clases, esta implementación se limita a un uso superficial, modificando la pizarra tradicional por el proyector, sin tampoco tener en cuenta qué tipo de tecnología se está utilizando (abierta, libre, propietaria). Esta instrumentalidad de las herramientas TIC impide que el profesorado aproveche todas las fortalezas y posibilidades que ofrecen los recursos tecnológicos. Esta cuestión ha sido abordada por Gómez-Trigueros (2015). La autora revisa estos problemas y propone un abordaje a partir del modelo TPACK para desarrollar el aprendizaje de la Geografía en los estudios de Grado de Educación Primaria.

En las HD podemos, por ejemplo, encontrarnos con un panorama similar: podemos enseñar a hacer nubes de palabras o grafos a los alumnos, a editar un texto en TEI, pero antes debemos pensar para qué y por qué estamos reemplazando las actividades de escritura, lectura y análisis. Tampoco sirve utilizar tecnologías propietarias en clase, que se transformen en recursos que caducan o que con el tiempo son imposibles de acceder, consultar o mejorar. Ante este contexto, se hace imprescindible pensar las tecnologías posibles para unas HD en ALC y formar, de una manera adecuada, en y con tecnologías, a los futuros docentes.

3. UNA PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN-FORMACIÓN CON TPACK EN UN LABORATORIO DE HUMANIDADES DIGITALES EN ARGENTINA

El Centro Argentino de Información Científica y Tecnológica (CAICYT) es un centro de Servicios e Instituto de Investigación del Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) de la República Argentina, dedicado a la comprensión del desarrollo, evolución y transferencia del conocimiento científico y tecnológico en sus aspectos de información y edición⁸. Llamamos aquí la atención en el carácter único del CAICYT, ya que es un centro de investigación dependiente de una estructura no universitaria –el CONICET– que, sin embargo, está íntimamente ligada con universidades, ya que, además de colaborar con directrices sobre publicaciones científicas universitarias, repositorios, una gran parte de su plantel de investigadores y técnicos es también docente. Este hecho permite la innovación en las teorías sobre el conocimiento y la información, estableciendo desde el CAICYT un espacio de investigación, validación e institucionalización de métodos y prácticas con impacto en la educación universitaria. La creación de HD CAICYT Lab continuó este doble objetivo de investigación para la investigación y la enseñanza, con especial interés en el fortalecimiento del campo de las HD.

A partir de la ley argentina 26 899 de creación de repositorios digitales institucionales de acceso abierto a publicaciones científicas y datos⁹, se generó un crecimiento exponencial con respecto a las necesidades de formación, servicios e infraestructura en tecnología aplicada a la producción, identificación, manejo y reuso de datos de investigación. Entonces, el laboratorio propuso una serie de objetivos que buscaban insertar a las HD en estos debates sobre lo abierto en la investigación científica. De estos, podemos decir que la mayor parte aún están en progreso, pero que nos han servido, a modo de recorrido, para guiar nuestra labor en estos últimos años:

- La exploración sobre el desarrollo de los currículos de las HD en los últimos veinte años, su relación con las Humanidades, las Ciencias Sociales y las Ciencias Computacionales en ALC.
- El relevamiento de los procesos de apertura (Ciencia Abierta, Investigación Abierta, Educación Abierta, Acceso Abierto, etc.) en ALC y su impacto en la investigación y enseñanza de HD.
- Las metodologías compartidas entre las STEM y las HD: los grandes corpus, el *big data*, la cuantificación, el macroanálisis, la lectura distante.
- La indagación en las posibles relaciones de las HD y las TIC y las STEAM, a través del uso de metodologías y herramientas compartidas (*big data*, minería, cuantificación) o posibles de ser aplicadas, como TPACK.

⁸ Sitio oficial del CAICYT: <<http://www.caicyt-conicet.gov.ar/>> [fecha de consulta: 23-9-2021].

⁹ Texto completo de la ley accesible desde el siguiente enlace: <<http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/220000-224999/223459/norma.htm>> [fecha de consulta: 23-9-2021].

- El registro de las actividades de educación informal y formal sobre HD en ALC. Quiénes enseñan y con quién, por cuánto tiempo, de qué modo.
- El análisis de las publicaciones (artículos, libros, blogs) que hasta el momento se han definido bajo el marbete HD.
- La investigación sobre los niveles de alfabetización digital en la región (conocimiento y uso de herramientas para la investigación en humanidades y ciencias sociales) a través de encuestas y trabajo de campo.
- El establecimiento de unos comunes (*commons*) (Ostrom, 2007) para las HD (disciplinas, metodologías, tecnologías, herramientas y recursos).

Comentamos aquí algunas actividades que desarrollamos en el marco de esta serie. Con el fin de formalizar y organizar el conocimiento y buscar un vocabulario común en torno a las HD, procedimos a la localización y traducción de la TaDiRAH, *Taxonomy of Digital Research Activities in the Humanities*, de DARIAH, creando así el primer vocabulario controlado en abierto sobre este tema¹⁰. En esta misma línea de construcción de una comunidad abierta en HD, incorporamos el trabajo con diferentes herramientas de anotación semántica (Rio Riande y Vitale, 2020) y edición de textos con XML-TEI de código abierto y de creación de sitios estáticos (Rio Riande *et al.*, en prensa). Toda esta actividad de investigación sobre herramientas abiertas o tecnológicamente agnósticas para las HD se desdobló en espacios de capacitación docente en talleres informales o cursos de especialización.

Asimismo, con el fin de indagar acerca del estado de las prácticas digitales en la región, diseñamos una encuesta abierta, orientada a estudiantes, profesores, investigadores, bibliotecarios y documentalistas (Rio Riande, Ricaurte y Brussa, 2018)¹¹. La encuesta buscó medir el perfil, el conocimiento y las prácticas sobre recursos para la investigación en HD (desde los procesadores de texto, pasando por los repositorios, hasta las infraestructuras digitales). Por un lado, nos indicó quiénes eran los posibles agentes de producción en las HD de ALC (investigadores y docentes) de entre 35 y 44 años (ver la Figura 2 y la Figura 3), y por el otro nos indicó las dificultades que estos encontraban a la hora de pensar la implantación de una cultura y alfabetización digital y la presencia de las HD como línea de investigación, cuando, por ejemplo, la mayor parte de las herramientas estandarizadas y una gran parte de los materiales educativos estaban pensados para programar o trabajar con textos en inglés.

¹⁰ Taxonomía accesible desde el siguiente enlace: <<https://vocabularyserver.com/tadirah/es/>> [fecha de consulta: 23-9-2021].

¹¹ Una primera versión de esta encuesta se realizó en Argentina en 2015-2016 en el marco del convenio entre la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y el CAICYT (CONICET).

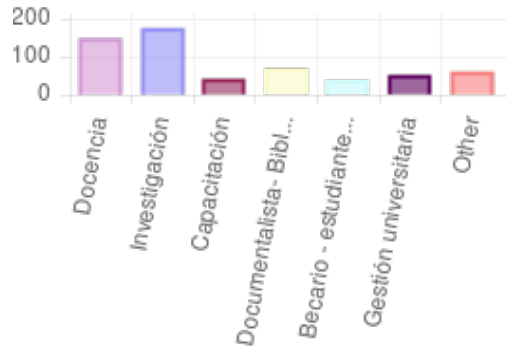


Figura 2. Profesión de los interesados en HD.
Fuente: elaboración propia (Rio Riande, Ricaurte y Brussa, 2018)

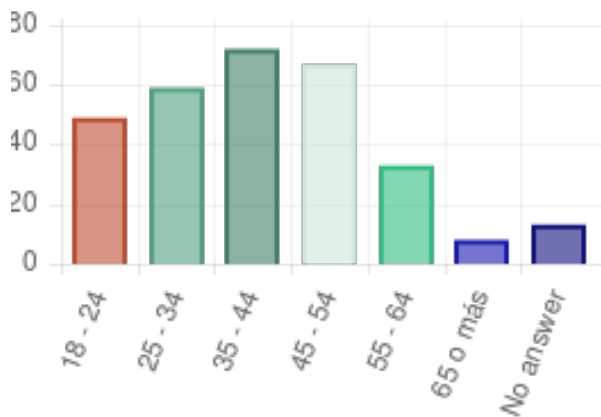


Figura 3. Edad de los interesados en HD.
Fuente: elaboración propia (Rio Riande, Ricaurte y Brussa, 2018)

El trabajo local, reducido principalmente a las capacitaciones brindadas en Argentina, y el sondeo a nivel región en una segunda etapa, nos llevó a consolidar el programa de formación docente en tecnologías, de manera que nuestros cursos de HD no fueran únicamente una incorporación instrumental de nuevas herramientas digitales, sino que implicaran una investigación y enseñanza situados, una reflexión crítica y una cabal comprensión, de parte de docentes e investigadores y estudiantes, acerca de la relación entre tecnología, humanidades y producción de conocimiento en ALC.

3.1. El modelo TPACK en la enseñanza de la edición digital de textos con XML-TEI

Por poner un ejemplo, uno de los desafíos más complejos para nuestro laboratorio era la divulgación y enseñanza de la edición digital de textos con XML-TEI. La edición digital de textos es una actividad compleja y extensa: implica conocer bien el texto con el que se está trabajando para saber exactamente qué es lo que se quiere codificar para luego recuperar en la web. Asimismo, para quienes se inician en el uso de TEI, uno de los escollos más comunes es que, una vez que se han codificado los textos, es difícil completar autónomamente todos los pasos para publicarlos en línea. Para abordar la forma en la que podíamos enseñar a editar y publicar digitalmente textos en español con XML-TEI, con materiales en nuestra lengua y con herramientas de nuestra comunidad, establecimos una serie de actividades de investigación y formación de posgrado con aproximación TPACK. Así, pusimos en juego conocimiento del contenido, conocimiento de la pedagogía y conocimiento de la tecnología.

La Text Encoding Initiative (TEI) es un consorcio que desde 1994 se dedica al desarrollo de una propuesta de codificación electrónica de textos de las humanidades y las ciencias sociales con un *subset* del XML (Extensible Markup Language), el XML-TEI¹². Este consorcio de carácter global ha llevado a cabo diferentes esfuerzos para traducir sus guías directrices y especificaciones a idiomas distintos del inglés original¹³. Sin embargo, estos esfuerzos a menudo se han visto frustrados o finalmente abandonados. Esta situación tiene una explicación simple: el consorcio ha sido, por años, espacio de gobierno de investigadores anglófonos, con lo que la mayor parte de tanto materiales como proyectos o congresos pertenecen a la esfera del Norte Global y del idioma inglés. Recién en el año 2017 se contó con una conferenciante de América Latina en su congreso anual y con un miembro directivo de esta región¹⁴. Este contexto dejó de lado, durante casi veinte años, importantes debates sobre la creación de materiales educativos en diferentes lenguas, y su ejemplificación y recontextualización con textos literarios, históricos, etc., de diferentes latitudes. Asimismo, los posibles contextos de práctica de la edición de textos, la desigual adquisición de competencias relacionadas con

¹² Sitio oficial de la Text Encoding Initiative: <<https://tei-c.org/>> [fecha de consulta: 24-9-2021].

¹³ Se ha creado un grupo de interés sobre Internacionalización de la TEI, nacido de las sesiones del evento TriangleSci 2019: <<https://triangleosci.org/category/2019-institute/>> [fecha de consulta: 24-9-2021].

¹⁴ «Humanidades Digitales: Life on the other Side», plenaria en el Congreso de la Text Encoding Initiative, Victoria, Canadá (Rio Riande, 2017).

la alfabetización digital a nivel global y la necesidad de desarrollo de *software* de código abierto lo suficientemente competente para realizar tales operaciones de codificación y publicación apenas entraron en los debates de los interesados en la TEI en los últimos años. Solo por dar un ejemplo, el *software* de edición más popular entre los expertos de la TEI es de tipo propietario y, desde lo económico, su licencia anual no es accesible para muchos académicos o estudiantes.

Desde el año 2013 ofrecimos en Argentina y la región diferentes cursos breves o talleres sobre edición digital con TEI¹⁵. Al tratarse de eventos sin continuidad, o sea, eventos de educación no formal, esta primera etapa nos permitió comenzar a identificar una posible comunidad interesada en el tema. Con esta experiencia previa, en 2018 iniciamos un proyecto de traducción y acopio de materiales en español sobre la Text Encoding Initiative y la edición digital de textos¹⁶ (Allés-Torrent y Río Riande, 2018, 2019-2020) donde incorporamos métodos de enseñanza (aula física, aula *online*, educación a distancia), transculturación (Ortiz, 1963) y adaptación de la TEI a textos y materiales educativos en español¹⁷. Este proceso nos llevó a entender que la traducción de materiales no era un lugar único de reflexión, sino que el proyecto debía elaborar contenidos en español basándose, primeramente, en las necesidades y objetivos de los investigadores para luego pensar las metodologías digitales, en este caso la edición digital con TEI. La idea de investigación situada y aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991) completó la noción inicial de traducción y transculturación. A través de un enfoque TPACK diseñamos dos cursos completos en línea para formación de jóvenes investigadores e investigadores-docentes de posgrado, respectivamente. Se seleccionaron diferentes herramientas de edición de código abierto, se elaboraron tutoriales escritos y videotutoriales y se trabajó codificando exclusivamente materiales conocidos por los diferentes grupos. Para favorecer este contexto de edición, previamente se realizaron ejercicios de lectura distante con otros tipos de

¹⁵ Entre los muchos talleres y cursos sobre el uso de la TEI que hemos impartido en Argentina, destacamos, por la novedad de haber sido dictado completamente en línea, el curso de posgrado «Introducción al marcado semántico de textos (TEI-XML) para su edición digital –modalidad a distancia–», a cargo de Gimena del Río Riande y Natalia Corbellini en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), en 2016, en el marco de la V Escuela de Verano de la UNLP.

¹⁶ Accesible desde el siguiente enlace: <<https://tthub.io/>> [fecha de consulta: 24-9-2021].

¹⁷ El proyecto *Programming Historian* ha publicado este año su primer tutorial en español sobre el uso de la TEI (Vaughan, 2021). Contamos asimismo con el tutorial *online* de Allés-Torrent (2019) y otros tutoriales más acotados como los de Martínez Cantón y Río Riande (2015).

software abiertos, como Voyant Tools¹⁸, o con herramientas de anotación semántica abierta, como Recogito¹⁹.

4. CONCLUSIONES

Hasta aquí un ejemplo de investigación y formación en HD desde la construcción de un conocimiento situado con el modelo TPACK. Nuestra propuesta comienza con el sondeo sobre unas HD posibles para ALC y la formación de investigadores-docentes y termina en una propuesta curricular para posgrado desde Argentina. Esta construcción, creemos, encuentra un marco teórico y metodológico sólido en el modelo TPACK, dado que este hace explícito los tipos de conocimiento necesarios para la integración de la tecnología en la enseñanza: conocimientos basados en el contenido, pedagógicamente sólidos y tecnológicamente avanzados.

Ahora bien, no olvidamos aquí la cuestión sobre qué se entiende por la alfabetización digital en el marco de un campo científico como el de las HD y si, a través de este proceso, se configura un nuevo espacio de producción académica alternativo al de las *Digital Humanities* del Norte Global (Rio Riande, 2015; Fiorimonte y Rio Riande, 2017). La alfabetización digital y el desarrollo de competencias suponen mucho más que tecnologías e infraestructuras y la posibilidad de acceso físico, real y efectivo a estas. Del mismo modo, el establecimiento de políticas institucionales relativas a su impulso sigue siendo un desafío para el crecimiento de las HD como campo científico. Algunos de los elementos que es aún necesario considerar para lograr nuestras metas tienen que ver con la implantación de una cultura digital real y apropiable que implique una reflexión crítica y situada acerca de la relación entre tecnología, humanidades y producción de conocimiento en una región marcada, paradójicamente, por la desigualdad, pero también por la innovación en procesos de apertura en la academia y políticas de democratización del conocimiento y ciencia abierta (Babini y Rovelli, 2020).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLÉS-TORRENT, Susanna (2019): «Introducción a la Text Encoding Initiative», *TTHUB. Text Technologies Hub. Recursos sobre tecnologías del texto y edición digital*, <<https://tthub.io/aprende/introduccion-a-tei/>> [fecha de consulta: 28-9-2021].

¹⁸ Sitio oficial de Voyant Tools: <<https://voyant-tools.org/>> [fecha de consulta: 24-9-2021].

¹⁹ Sitio oficial de Recogito: <<https://recogito.pelagios.org/>> [fecha de consulta: 24-9-2021].

- ALLÉS-TORRENT, Susanna y Gimena del RIO RIANDE (2018): «Enseñar edición digital con TEI en español. Aprendizaje situado y transculturación», en Gimena del Rio Riande, Romina De León, Gabriela Striker y Gabriel Calarco (eds.), *Humanidades Digitales: construcciones locales en contextos globales. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 1-21, <<https://www.aacademica.org/aaht.congreso/36.pdf>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- ALLÉS-TORRENT, Susanna y Gimena del RIO RIANDE (2019-2020): «The Switchover: Teaching and Learning the Text Encoding Initiative in Spanish», *Journal of the Text Encoding Initiative*, 12. DOI: <<https://doi.org/10.4000/jtei.2994>>.
- AMARANTE, Verónica, Marco GALVÁN y Xavier MANCERO (2016): «Inequality in Latin America: a global measurement», *Cepal Review*, 118, pp. 25-44, <<https://www.cepal.org/en/publications/40423-inequality-latin-america-global-measurement>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- BABINI, Dominique y Laura ROVELLI (2020): *Tendencias recientes en las políticas científicas de ciencia abierta y acceso abierto en Iberoamérica*, Buenos Aires, CLACSO-Fundación Carolina, <<https://www.clacso.org/en/tendencias-recientes-en-las-politicas-cientificas-de-ciencia-abierta-y-acceso-abierto-en-iberoamerica/>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- BOURDIEU, Pierre (1999): «El campo científico», en *Intelectuales, política y poder*, Buenos Aires, EUDEBA, pp. 75-110.
- BULLOCK, Marcus y Michael W. JENNINGS (eds.) (2002): *Walter Benjamin. Selected Writings, I. 1913-1926*, Cambridge, Belknap Press of Harvard University Press.
- CABERO ALMENARA, Julio (dir.) (2014): *La formación del profesorado en TIC: modelo TPACK (Conocimiento Tecnológico, Pedagógico y de Contenido)*, Sevilla, Secretariado de Recursos Audiovisuales y Nuevas Tecnologías de la Universidad de Sevilla.
- FIORMONTE, Domenico y Gimena del RIO RIANDE (9 de octubre, 2017): «Por unas Humanidades Digitales globales», <<https://infolet.it/2017/10/09/humanidades-digitales-globales/>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- GÓMEZ-TRIGUEROS, Isabel María (2015): *Proyecto a partir del modelo TPACK para desarrollar el aprendizaje de la Geografía en los estudios de Grado de Educación Primaria*, tesis doctoral, Universitat d'Alacant.
- HALL, Stuart (1980): «Encoding/decoding», en Stuart Hall, Doothy Hobson, Andrew Lowe y Paul Willis (eds.), *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson, pp. 128-138.
- JOCKERS, Matthew (2013): *Macroanalysis. Digital Methods & Literary History*, Urbana, University of Illinois Press.
- KLEIN, Lauren F. (2013): «The Image of Absence: Archival Silence, Data Visualization, and James Hemings», *American Literature*, 85, 4, pp. 661-688. DOI: <<https://doi.org/10.1215/00029831-2367310>>.
- KURT, Serhat (12 de mayo, 2018): «TPACK: Technological Pedagogical Content Knowledge Framework», *Educational Technology*, <<https://educationaltechnology.net/>>

- technological-pedagogical-content-knowledge-tpack-framework/> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- LATOUR, Bruno (1999): «On recalling ANT», en John Law y John Hassard (eds.), *Actor Network Theory and After*, Oxford, Blackwell, pp. 15-25.
- LAVE, Jean y Etienne WENGER (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MARTÍNEZ CANTÓN, Clara y Gimena del RIO RIANDE (2015): «Introducción a la edición digital académica», en Gimena del Rio Riande, Lucía Cantamutto y Gabriela Striker (eds.), *Las Humanidades Digitales desde Argentina. Tecnologías, culturas, saberes*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, <<https://www.aacademica.org/jornadasaahd/95>> [fecha de consulta: 20-9-2021].
- MISHRA, Punya y Mathew J. KOEHLER (2006): «Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge», *Teachers College Record*, 108, 6, pp. 1017-1054, <<https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12516>> [fecha de consulta: 20-9-2021].
- MORETTI, Franco (2013): *Distant Reading*, Londres, Verso.
- ORTIZ, Fernando (1963): *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*, La Habana, Consejo Nacional de Cultura.
- RAMSAY, Stephen (2011): *Reading Machines. Toward an Algorithmic Criticism*, Urbana, University of Illinois Press.
- RIO RIANDE, Gimena del (2015): «¿De qué hablamos cuando hablamos de Humanidades Digitales?», en Gimena del Rio Riande, Lucía Cantamutto y Gabriela Striker (eds.), *Actas I Jornadas de Humanidades Digitales de la AAHD*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 50-62, <<https://www.aacademica.org/jornadasaahd/3.pdf>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- RIO RIANDE, Gimena del (2016): «Humanidades Digitales: estándares para su consolidación en el campo científico argentino», en 48ª Reunión Nacional de Bibliotecarios. Bibliotecarios: integración, identidad regional y abordaje transversal, <http://www.abgra.org.ar/documentos/48RNB_20160419_1400-Ponencia.pdf> [fecha de consulta: 28-5-2021].
- RIO RIANDE, Gimena del (2017): «Humanidades Digitales: Life on the other side», plenaria en el Congreso de la Text Encoding Initiative, Victoria, Canadá, <<https://www.slideshare.net/GimenaDelRioRiande/humanidades-digitales-life-on-the-other-side>> [fecha de consulta: 28-5-2021].
- RIO RIANDE, Gimena del (2018a): «Humanidades Digitales. Cuando lo local es global», en Gimena del Rio Riande, Romina De León y Gabriela Striker (eds.), *Humanidades Digitales: construcciones locales en contextos globales. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales*, Buenos Aires, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras-Universidad de Buenos Aires, pp. 1-15, <<https://www.aacademica.org/aahd.congreso/23>> [fecha de consulta: 28-5-2021].

- RIO RIANDE, Gimena del (2018b): «Humanidades digitales bajo la lupa: investigación abierta y evaluación abierta», *Ex Libris*, 7, pp. 136-149, <<http://revistas.filo.uba.ar/index.php/exlibris/article/view/3177>> [fecha de consulta: 28-5-2021].
- RIO RIANDE, Gimena del (2019): «¡Únete! Humanidades Digitales y cultura del asociacionismo», *Liinc em Revista*, 15, 1, pp. 4-15. DOI: <<https://doi.org/10.18617/liinc.v15i1.4736>>.
- RIO RIANDE, Gimena del, Paola RICAURTE y Virginia BRUSSA (2018): «Alfabetización digital, prácticas y posibilidades de las Humanidades Digitales en América Latina y el Caribe», en *Digital Humanities 2018: Puentes/Bridges*, <<https://dh2018.adho.org/en/alfabetizacion-digital-practicas-y-posibilidades-de-las-humanidades-digitales-en-america-latina-y-el-caribe/>> [fecha de consulta: 1-5-2021].
- RIO RIANDE, Gimena del y Valeria VITALE (2020): «Recogito-in-a-Box: From Annotation to Digital Edition», *Modern Languages Open*, 1, 44. DOI: <<http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.299>>.
- RIO RIANDE, Gimena del, Raff VIGLIANTI, Nidia HERNÁNDEZ y Romina DE LEÓN (en prensa): «Open, Equitable, and Minimal: teaching digital scholarly editing North and South».
- RISAM, Roopika (2015): «Beyond the Margins: Intersectionality and the Digital Humanities», *Digital Humanities Quarterly*, 9, 2, <<http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/9/2/000208/000208.html>> [fecha de consulta: 28-9-2021].
- UNDERWOOD, Ted (2019): *Distant Horizons. Digital Evidence and Literary Change*, Chicago, University of Chicago Press.
- VALIENTE, Oscar (2010): «1-1 in Education: Current Practice, International Comparative Research Evidence and Policy Implications», *OECD Education Working Papers*, 44. DOI: <<https://doi.org/10.1787/19939019>>.
- VANHOUTTE, Edward (2013): «The Gates of Hell. History and Definition of Digital | Humanities | Computing», en Melissa Terras, Julianne Nyhan y Edward Vanhoutte (eds.), *Defining Digital Humanities. A Reader*, Farnham, Ashgate Publishing, pp. 119-156.
- VAUGHAN, Nicolás (2021): «Introducción a la codificación de textos en TEI (parte 1)», *The Programming Historian en español*, 5. DOI: <<https://doi.org/10.46430/phes0053>>.

LA APLICACIÓN DE LAS HUMANIDADES
DIGITALES EN LA CRÍTICA
TEXTUAL TRADICIONAL:
UNA EDICIÓN DE
EL LIBRO DEL CONDE PARTINUPLÉS
EN CURSO*

Ángela TORRALBA RUBERTE
Universidad de Zaragoza

DOI: 10.14679/2131

El libro del conde Partinuplés es una obra impresa en Sevilla por Juan Pegnitzer y Magno Herbst en 1499 que en los últimos tiempos se ha calificado como una historia breve de caballerías. Su origen se remonta a un *roman* francés en octosílabos escrito en el último tercio del siglo XII, *Partonopeo de Blois*. A pesar de que se desconoce el hipotexto próximo del que deriva la versión española, conforme a las evoluciones habituales de los textos de esta época en Francia lo esperable sería que la traducción castellana procediera de alguna prosificación francesa, hipotética y desconocida.

El *Partinuplés* gozó de una enorme popularidad internacional, como se vislumbra a partir de las versiones existentes en francés, inglés, alemán, no-

* El presente trabajo se enmarca en las Ayudas para la Formación de Profesorado Universitario (FPU), dentro del Subprograma de Formación y Movilidad del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (FPU016/05299), y en el Proyecto de Investigación FFI2016-75396-P, concedido por el Ministerio de Economía y Competitividad, de cuyo equipo de trabajo formo parte. Se inscribe en el grupo investigador Clarisel, que cuenta con la participación económica tanto del Departamento de Ciencia, Tecnología y Universidad del Gobierno de Aragón como del Fondo Social Europeo.

ruego, islandés, danés, holandés y catalán. Dentro del panorama español, se singulariza por su perduración a través de los siglos reflejada en sus continuas reediciones durante más de quinientos años (siglos XV-XIX). Además de por sus numerosas ediciones, su éxito se atestigua en las abundantes referencias al relato en diferentes bibliotecas y librerías, como puede ejemplificarse con los trabajos de Klaus Wagner (1996), Philippe Berger (1998), François Lopez (1998), José María Díez Borque (2008) y Elisa Borsari (2012), así como en los inventarios transcritos por Anastasio Rojo Vega¹, en los inventarios y bibliotecas del Siglo de Oro dentro de BIDISO (Universidade da Coruña) y en los de María Isabel Hernández González (1998). Asimismo, numerosos estudios dedicados al análisis de la literatura caballeresca o de los relatos breves de caballerías mencionan el *Partinuplés* como uno de los ejemplos representativos de dicho género².

No obstante, estas obras breves de caballerías han sido desatendidas por la crítica: «... the traditional reticence to recognize the genre in Hispanic studies (most romances have been variously classified as *novelas, libros, tratados, historias, corónicas, etc.*) has inevitably distorted the pattern of Spanish literary history» (Seidenspinner-Núñez, 1983: 61). Como consecuencia, pese a la mencionada popularidad del relato que nos ocupa, el *Partinuplés* no ha recibido la suficiente atención. En su gran mayoría, los estudios dedicados a la obra se ciñen a aspectos particulares y dispersos sin que se haya analizado en su conjunto como obra literaria de cierto interés estético insertada en la serie de libros breves de caballerías, ni mucho menos en su evolución continuada, como ya resaltó Nieves Baranda (1994) y puede observarse en la bibliografía reciente de Luna Mariscal (2015).

Ante este panorama, el objetivo final de mi tesis en curso es realizar una edición crítica del *Partinuplés* en la que se incluirán todas las variantes de las diferentes versiones, acompañada de un estudio preliminar que analice las transformaciones y pervivencias desde diferentes perspectivas. Me propongo proseguir algunas de las líneas trazadas en especial por Smith (1977) y Requena Pineda (1997), autores de las únicas tesis existentes sobre el *Partinuplés*³, con la diferencia sustancial de que pretendemos trazar un pa-

¹ Actualmente se encuentran en abierto en la Biblioteca Real: <<https://investigadoresrb.patrimonionacional.es>> [fecha de consulta: 4-2-2021].

² Es el caso de Jean-François Botrel (1996, 2000), Francisco Mendoza Díaz-Maroto (2001), Nieves Baranda (1991) o Pere Bohigas (2001), quien clasifica el *Partinuplés* atendiendo a su tema y a sus fuentes literarias de origen, dentro del subtipo «Obras inspiradas en temas orientales» (2001: 736).

³ Por un lado, Richard Taylor Smith (1977) edita el texto de la edición prínceps. Al grueso del trabajo le precede un análisis de las posibles fuentes de *Partonopeo de Blois* (célticas o mitológicas) y de los mecanismos de transformación que caracterizan al texto

norama completo y explicativo de la obra tomando como punto de partida el texto de la príncipes (1499), pero también de su pervivencia y evolución, lo que no se ha emprendido de forma global hasta ahora y constituye uno de sus rasgos más sobresalientes en su contexto hispano.

Su variabilidad textual nos permitirá aproximarnos a las distintas recepciones que tuvo en su larga difusión. Ambos objetivos son complementarios: las transformaciones del texto están ligadas a la modificación de la recepción del relato en sus diferentes contextos.

Con el fin de alcanzar estos dos objetivos principales, resulta necesario, por un lado, para incardinar las variantes y continuidades en sus contextos histórico-sociales y literarios, emplear metodologías historicistas y comparatistas, complementadas con las habituales de la estética de la recepción. Por su parte, para la elaboración de la edición crítica, a la que vamos a dedicar el presente trabajo, es imprescindible la aplicación de las técnicas propias de la ecdótica con el fin de filiar las diferentes ediciones y establecer los arquetipos y subarquetipos.

De acuerdo con los preceptos de la crítica textual marcados por Alberto Blecua (2001)⁴, el proceso de la edición crítica consta de dos grandes fases, *recensio* y *constitutio textus*. Indica el estudioso:

... la *recensio* puede subdividirse en: a) *fontes criticae* [...]; b) *collatio codicum* [...]; c) *examinatio* y *selectio* de las variantes [...]; d) *constitutio stemmatis codicum* [...]. La *constitutio textus* puede subdividirse en: a) *examinatio* y *selectio* de las variantes [...]; b) *emendatio ope ingenii* o *divinatio*; c) *dispositio textus* [...]; d) *apparatus criticus*; e) *corrección de pruebas* (Blecua, 2001: 33-34).

En este trabajo nos vamos a centrar fundamentalmente en la *recensio* (en el sentido de *fontes criticae*) y *collatio*, por un lado; y, por el otro, en el aparato crítico junto con la *examinatio* y *selectio* de las variantes y la posterior elaboración del *stemma*. Al mismo tiempo, daremos pinceladas de las fases restantes con el fin de demostrar el modo en que hemos aplicado los principales procedimientos de la crítica textual en la realización de la edición del texto que nos ocupa.

en castellano. Asimismo, ofrece un posible catálogo de las ediciones castellanas y catalanas existentes del *Partinuplés*. Por otro lado, Susana Requena Pineda (1997) realiza un trabajo de comparación textual de las versiones castellanas y catalanas comprendidas entre los siglos XV y XVI. La pretensión de la investigación reside en establecer una posible filiación de dichas versiones a través del análisis de las variantes.

⁴ Hemos complementado su consulta con la de los manuales de Pérez Priego (2011) y Sánchez-Prieto Borja (2011).

RECENSIO

La primera fase de la crítica textual, o *recensio*, consiste en acopiar todos los testimonios existentes o que hayan existido del texto que nos interesa⁵. Para ello, realizamos una búsqueda exhaustiva de los testimonios impresos en los cinco siglos de vida de *El libro del conde Partinuplés* en la imprenta.

Como punto de partida, revisamos la tradición crítica moderna del *Partinuplés*, las dos únicas ediciones existentes, la de Nieves Baranda (1995) incluida en *Historias caballerescas del siglo XVI* y la de Smith, aludida previamente. Con el fin de conseguir una relación de testimonios lo más completa posible, además de atender a los textos conocidos y registrados en ediciones críticas anteriores, contrastamos e intentamos ampliar la búsqueda recurriendo a fuentes de información bibliográfica con la pretensión de conseguir nuevos hallazgos. Así, consultamos la información procedente de bibliógrafos que se han preocupado por alguna derivación de la obra, Buchanan (1906), y por los pliegos de cordel, como Pilar García de Diego (1972), Jean-François Botrel (1986) y Francisco Mendoza Díaz-Maroto (2001). También revisamos las aportaciones de bibliógrafos tradicionales como Simón Díaz (1953), Palau y Dulcet (1959) y Norton (1978); las referencias de Gayangos (1925), Gallardo (1968), Conchu (1779) y Brunet (1838); el trabajo sobre incunables de Martín Abad (2001); los estudios sobre familias de impresores como los Cromberger (Griffin, 1991); las diferentes tipobibliografías realizadas por lugares: Burgos (Fernández Valladares, 2005), Alcalá (Martín Abad, 1991, 1999), Sevilla (Domínguez Guzmán, 1975; Castillejo Benavente, 2019), Toledo (Pérez Pastor, 1971; García-Cervigón del Rey, 2019), Valencia (Salvá y Mallén, 1872; Tipobibliografía valenciana siglos XV-XVI [<https://parnaseo.uv.es/imprenta/publicacion/presentacion.html>] (fecha de consulta: 4-2-2021)) y Córdoba (Valdenebro y Cisneros, 1900). Por último, consultamos también los datos de bibliotecas particulares (Heredia, 1984) y las referencias de librerías ya mencionadas que informan no solo de la popularidad y mercado del relato, sino que confirman la existencia de determinados testimonios. Además, en los pliegos de cordel del siglo XIX examinamos los ofrecidos en los catálogos que acompañan las diferentes ediciones, cotejándolos con los de Botrel (1986, 1988) y Mendoza Díaz-Maroto (2001).

A todos ellos deben añadirse los datos complementarios localizados en los diferentes recursos que ofrecen las tecnologías de la información y

⁵ Se deben incluir «aquellos testimonios que sabemos perdidos, bien porque fueron destruidos en el pasado (a consecuencia de desgraciados avatares del tiempo, como saqueos, guerras, incendios), bien porque se hallan en paradero desconocido» (Pérez Priego, 2011: 116).

de la comunicación. Por un lado, los catálogos colectivos en línea que recogen la descripción y localización de libros y fondos bibliográficos en diferentes bibliotecas: WorldCat, Catálogo Colectivo del Patrimonio Bibliográfico Español (CCPB), Catálogo Colectivo de las Universidades de Catalunya (CCUC) y la Red de Bibliotecas Universitarias (Rebiun). Estas herramientas permiten mediante una búsqueda localizar un determinado documento en distintos centros o bibliotecas. Por otro lado, las OPAC en línea de las más variadas bibliotecas, de las que el portal Parnaseo (<<http://parnaseo.uv.es/enlaces.htm#>> [fecha de consulta: 4-2-2021]) ofrece un sólido punto de partida, entre las que seleccionamos la BNE (Biblioteca Nacional de España), BNF (Biblioteca Nacional de Francia), BL (British Library), BNP (Biblioteca Nacional de Portugal)... También comprobamos las informaciones de los siguientes repertorios en línea: *Universal Short Title Catalogue*, *Incunable Short Title Catalogue*, *Gesamtkatalog der Wiegendrucke* y *PhiloBiblon*. Además, consultamos catálogos impresos o en línea de libros en venta o de casas de subastas, pues en ocasiones permiten rescatar ediciones desconocidas. Asimismo, revisamos los que ofrecen en formato digital los testimonios, es decir, digitalizaciones que permiten consultar en línea los documentos: Europeana (Biblioteca Digital Europea), la Biblioteca Digital Hispánica de la BNE, *Gallica* (dependiente de la BNF) y *Munich Digitization Center* (MDZ, dependiente de la *München Staatsbibliothek*). Como indica José Manuel Lucía Megías (2012: 370), en el ámbito de la difusión del texto en la red se ha producido una evolución en los últimos años, y se ha pasado del auge y prestigio de las bibliotecas textuales al apoyo de las bibliotecas virtuales (tanto patrimoniales como generalistas), que tienen como finalidad ofrecer digitalizaciones de objetos bibliográficos que han transmitido los textos y el conocimiento en el pasado (desde los libros impresos hasta las formas anteriores de difusión dentro de nuestra cultura occidental).

De esta manera, desde un inicio partíamos de unas ediciones conocidas por tipobibliógrafos tradicionales, que hemos ampliado a través de la consulta y contraste con diferentes estudios posteriores, así como el empleo de los recursos de las nuevas tecnologías, cuyo auge ha facilitado esta labor. La combinación de estas tareas nos ha permitido registrar un total de sesenta testimonios y desestimar al mismo tiempo varias ediciones fantasmas.

Una vez localizadas todas las ediciones del *Partinuplés*, el ideal sería consultar cada texto *in situ*, ya que «ciertos detalles de lectura y, sobre todo, la constitución de los códices y ediciones solo se puede apreciar físicamente» (Blecua, 2001: 37). De este modo solía hacerse en épocas anteriores, cuando los editores debían desplazarse para copiar los testimonios, lo que también hemos realizado en casos especiales por su importancia (*princeps*), por estar deteriorados o por no poder obtener ningún tipo de reproducción. Además,

hay que tener en cuenta que, desgraciadamente, no todas las bibliotecas patrimoniales realizan buenas digitalizaciones. Algunas solo ofrecen el texto, pero omiten las encuadernaciones o las hojas de guarda que ofrecen información importante sobre testimonios de lectura o propietarios, por lo que el traslado a las bibliotecas debería contemplarse como la opción más idónea.

No obstante, con la evolución de las tecnologías, desde el microfilm o la xerocopia hasta la actualidad, donde predomina la digitalización de las ediciones, la consulta de los textos se desempeña de una forma más cómoda y económica, ya que la dispersión de los testimonios en diferentes bibliotecas puede suponer un obstáculo en esta tarea. Así, los criterios antiguos en la fase de la *recensio* se han modificado notablemente al facilitarse el trabajo mediante la aplicación de diferentes herramientas tecnológicas. De hecho, como indica Ogilvie (2016: 82), se trata de un cambio notable porque implica que las metodologías tradicionales de la filología deben implícitamente acomodarse a los logros de las nuevas tecnologías y adaptarse al nuevo medio: los avances en el campo técnico aseguran abreviar los tiempos de una investigación tradicional, los costes de viajes y alojamiento para acceder a bibliotecas y archivos o los momentos de estudio en situaciones incómodas con condiciones de luz variables y restricciones en la consulta de los documentos. Además, el acceso en remoto y la posibilidad de compartir archivos digitalizados potencian el estudio de las fuentes, por medio de herramientas informáticas que aumentan la legibilidad de las letras desgastadas y consumidas, a la vez que reducen el manejo de los documentos, lo cual favorece su conservación.

En conclusión, los avances tecnológicos han facilitado las tareas de la crítica textual y, en el caso de la *recensio*, ofrecen la posibilidad tanto de completar información necesaria para establecer la relación total de los testimonios como de consultar dichos testimonios de una forma «más segura, más cómoda y, desde luego, menos heroica» (Blecua, 2001: 37).

COLLATIO

Una vez completada la *recensio*, y antes de adentrarnos en la siguiente fase, resulta imprescindible seleccionar uno de los testimonios que emplearemos como texto base, sobre el que se realizará el cotejo de las demás ediciones. En nuestro caso, al tratarse de una transmisión impresa hemos partido de la *editio princeps*, por lo que hemos preparado la primera edición conservada, publicada en Sevilla en el año 1499. Para ello, se han seguido los criterios tradicionales de este tipo de ediciones, en que respetan las grafías antiguas⁶.

⁶ En concreto, se han seguido los criterios desarrollados por Sánchez-Prieto Borja (2011).

Una vez establecido este texto base, se procede a la fase de *collatio*: el cotejo de todos los testimonios respecto a la *editio princeps*, en nuestro caso, y el registro de sus variantes. En los diferentes manuales de crítica textual consultados se ofrece una serie de pautas para esta tarea basadas en su realización manuscrita, sobre los testimonios, mediante el uso de distintos colores o fichas (Blecuca, 2001: 45; Pérez Priego, 2011: 126).

Afortunadamente, en nuestro caso, esta labor se ha visto facilitada mediante el empleo del programa informático *Classical Text Editor* (CTE). Este programa, difundido desde Viena, fue diseñado para permitir a los estudiosos que trabajan en una edición crítica o en un texto con comentario o traducción preparar una copia lista o una publicación electrónica sin preocuparse en exceso o necesitar una formación específica en la composición del texto y en las pruebas de página. Sus características satisfacen las necesidades prácticas del estudioso en lo que respecta a la constitución del texto, a las entradas a los diferentes aparatos, a la creación y redefinición de la variante y, por último, a su actualización cuando el texto ha sido modificado posteriormente.

Si bien la tarea intelectual de colacionar los diferentes testimonios continúa siendo la misma de la metodología tradicional de la crítica textual –comprobar palabra por palabra los posibles cambios entre las distintas ediciones respecto al texto base–, el modo de registrarlo se ha agilizado a través de este programa. Además, la labor de preparar su posterior *dispositio* se ha simplificado: permite crear diferentes aparatos y colocarlos libremente en el texto (debajo del cuerpo del relato, en el apéndice final...); numerar las variantes por línea de texto o insertar directamente la variante sin reescribirla. Asimismo, se puede visualizar el resultado final conforme se elabora la edición y guardar el documento en diversos formatos. De esta manera, como indican los propios creadores del programa, «It is the primary purpose of the Classical Text Editor to do the automatable work which consumes so much time and energy, and let the scholar concentrate on scientific issues»⁷.

Además, en la actualidad se está trabajando en un programa que permitiría transcribir y después colacionar los diferentes testimonios de forma casi semiautomática, un avance mayor a lo recién expuesto. Se trata de *Transkribus*⁸, una plataforma que se encuentra en fase de evolución, destinada a la transcripción de textos manuscritos de difícil interpretación (por

⁷ Para más información, ver <<https://cte.oeaw.ac.at/>> [fecha de consulta: 4-2-2021].

⁸ «... instrumento que nació dentro del Proyecto READ (*Recognition and Enrichment of Archival Documents*) financiado por el Programa Europeo Horizonte2020, en principio sostenido por colaboradores que provenían de trece naciones europeas distintas (comprendida España, con la Universitat Politècnica de València). El *software* cuenta ahora con un impresionante número de usuarios, que va multiplicándose constantemente, y se ha convertido en un punto de referencia para muchos estudiosos...» (Bazzaco, 2020: 546).

sus aspectos formales, como el *misalignment*, y textuales: inserciones, tachaduras, abreviaturas, etc.), que permite también solucionar muchos de los problemas derivados de la composición tipográfica de la letra impresa. Los signos especiales y las ligaduras no representan un obstáculo para el sistema de HTR (*Handwritten Text Recognition*); las abreviaturas aparecen expandidas en el documento final; e incluso se ha podido entrenar el algoritmo para que aprenda básicas instrucciones filológicas y modernizaciones léxicas (Bazzaco, 2018: 269).

En conclusión, la aplicación de recursos tecnológicos e informáticos ha facilitado la labor automática relativa a la *dispositio* y a la fijación de las variantes. No obstante, resulta necesario incidir en que la tarea filológica principal de la fase de *collatio* continúa bajo el influjo del procedimiento tradicional de la crítica textual, aunque con vistas a, incluso, poder agilizar este proceso mediante el empleo en un futuro de programas que se encuentran en fase de evolución.

APARATO CRÍTICO Y EXAMINATIO Y SELECTIO DE VARIANTES

Una vez finalizado el cotejo de las diferentes ediciones, debemos comenzar la *examinatio* y *selectio* de las diferentes variantes registradas durante este proceso, tarea que depende del conocimiento del editor. Gracias al programa específico de edición de textos, CTE, la fijación de la evaluación de cada variante se ha simplificado, ya que se ubican en su apartado correspondiente (como explicaremos a continuación) al tiempo que se genera el aparato crítico. Este, en palabras de Alberto Blecua (2001: 148), consiste en el aparato de variantes y las notas que el editor considere necesario incluir para justificar la selección de una variante o conjetura.

En el aparato crítico de nuestra edición del *Partinuplés* se pueden distinguir cuatro apartados diferentes: las variantes textuales, el apéndice lingüístico, las notas explicativas y las erratas. En el primer apartado se muestran todas aquellas variantes que puedan afectar a la transmisión del texto, puesto que proporcionan indicios de dependencia entre las diferentes ediciones. El aparato de variantes lingüísticas se presenta al final con el objetivo de reflejar, en los aspectos gráficos y morfológicos, la diacronía de la lengua en los cuatro siglos de transmisión de la obra. Un tercer apartado está destinado a las notas explicativas o anotaciones que permiten facilitar la comprensión e interpretación del texto al aclarar el sentido desde el punto de vista léxico, lingüístico, histórico y cultural. Por último, no se tienen en cuenta las erratas mecánicas en los aparatos de variantes textuales ni lingüísticas, sino que se incluyen en un apéndice al final. No obstante, en las variantes textuales inclui-

mos las erratas que se continúan en textos posteriores ya que son significativas para la filiación de los testimonios.

De esta manera, se examinan las variantes y se ubican en su apartado correspondiente. Al tiempo que se incluyen en dicho apartado, se elabora automáticamente el aparato crítico, gracias a la funcionalidad del CTE, que permite incluir las variantes en sus diferentes apartados de forma rápida, sin necesidad de reescribirlas ni de atender a la numeración, ya que se genera de forma automática indicando la línea del texto en la que se encuentra, e incluso permite ubicar una misma variante en distintos apartados. De nuevo, la tecnología facilita la fijación de los datos, pero el trabajo filológico, en este caso, el análisis y clasificación del conjunto global de variantes procedentes del cotejo, continúa siendo una labor que requiere de los conocimientos del editor.

CONSTITUTIO STEMMATIS

De todos los datos que hemos clasificado en los diferentes apartados del aparato crítico de nuestra edición, las variantes textuales son las que se analizan en la siguiente fase, la construcción del *stemma*. Este es el gráfico que representa la filiación, relaciones y agrupamientos entre los diversos testimonios. Cuando se analizan las variantes textuales para establecer la filiación, el criterio que se sigue es el del error común. Para hallar el error común se analizan las distintas lecciones de un *locus critici*, es decir, una parte del texto donde se presentan variaciones entre una edición y otra. Si dos o más testimonios coinciden en un error, ello indica que se remontan a un modelo común en el que se hallaba ese error, el arquetipo⁹.

Como señala Alberto Blecua (2001: 50), la operación más delicada de la crítica textual radica precisamente en el correcto establecimiento de este error común, porque no todo error en que coinciden varios testimonios es significativo y propiamente común. Dos o más copistas pueden coincidir en un mismo error casualmente, al tratarse de errores propios de la operación de la copia. Se trata, por consiguiente, de errores accidentales independientes o poligenéticos (por ejemplo, «maravila» en lugar de «maravilla»), que no poseen valor filiativo. Los errores susceptibles de ser seleccionados y analizados son los monogenéticos o comunes (por ejemplo, «color» por «oro»), los que dos o más testimonios no han podido cometer independientemente.

Al hilo de los tipos de errores, en nuestra edición y *stemma* se han tenido en cuenta cinco tipos: omisiones, adiciones, cambios de orden, errores que

⁹ El *arquetipo* se define como el antecedente común que ya poseía un error y lo transmitió a sus descendientes, cuando agrupa a todos los testimonios, y cuando solamente agrupa a un conjunto de ellos recibe el nombre de *subarquetipo*.

suponen la pérdida del sentido del texto y variantes significativas, sustituciones que conllevan un cambio de sentido o significado. Vamos a detenernos en una serie de ejemplos¹⁰:

– Errores por omisión:

x mill] *S1, S2, T1, S4*; mil *B1, B2, B3, V1*¹¹.

Esta omisión del número diez, inexistente en las ediciones sevillanas, hace postular la necesidad de un ascendiente común de las ediciones burgalesas y vallisoletana donde ya se hubiera producido este error, es decir, un subarquetipo distinto al que engloba las ediciones sevillanas.

era bivo el conde su sobrino] *S1, S2, T1, S3, S4*; era el conde su sobrino *B1*;
era el conde su sobrino vivo *B2, B3, V1*.

Se trata de un caso más interesante, puesto que implica que, aunque como hemos afirmado antes *B1 B2 B3* y *V1* pertenecen a un mismo subarquetipo, y, dentro de este, *B1* se desliga independientemente de los restantes al omitir «vivo», ya que sería imposible que *B2 B3* y *V1*, en caso de proceder de *B1*, recuperaran dicho adjetivo y casualmente coincidieran con las ediciones sevillanas. En consecuencia, indica que *B2 B3* y *V1* no derivan de *B1*, sino de manera independiente del subarquetipo del que proceden estas cuatro ediciones.

– Errores por adición:

Partinuplés] *S1, S2, T1, S3*; Partinuplés, al qual luego alçaron por emperador *B1, B2, B3, V1*.

Esta adición confirma la teoría de que las ediciones sevillanas y las burgalesas proceden de subarquetipos diferentes, ya que las segundas detallan información inexistente en las sevillanas y toledana.

diez mill] *B1*; llevasse diez mil *B2, B3, V1*. «El rey Sornaguer diez milll moros desarmados».

¹⁰ A través de estos casos, no pretendemos mostrar por completo cómo realizar un *stemma* con la filiación de los diferentes testimonios, sino ilustrar una pequeña muestra del procedimiento que se debe seguir a través de una serie de ejemplos concretos y significativos.

¹¹ Estos códigos sirven para denominar las diferentes ediciones. Las letras indican la ciudad en que fueron impresas: S se corresponde con Sevilla, T con Toledo, B con Burgos y V con Valladolid. La numeración da cuenta del orden cronológico en que se imprimieron dichas ediciones.

De nuevo, nos encontramos ante otro ejemplo que favorece la teoría de que B2 B3 y V1 no derivan de B1, debido a que aportan coherencia al fragmento de la que carece la primera edición burgalesa.

– Errores por cambio de orden¹²:

Ansión y Cansión] *S1, S2, T1, S3*; Cansión y Ansión *B1, B2, B3, V1*.

A París era venido el conde Partinuplés esposo de su sobrina] *B1*; el conde Partinuplés esposo de su sobrina era venido a París *B2, B3, V1*.

– Errores que suponen la pérdida del sentido del texto:

caudales] *S1, B1, B2, B3, V1*; y caudillos *S2, T1, S3, S4*. «Estovieron assí todo el día fasta otro día, y allí ordenaron sus capitanes y sus trompetas y sus pendones caudales».

callar] *B2, B3, V1*; cavallo *B1*. «La emperatriz no le respondía cosa ninguna, que bien parecía en su callar de la señora que no era su voluntad».

– Variantes significativas:

alçó los ojos a Dios] *S1, B1, B2, B3, V1*; alçó los ojos al cielo *S2, T1, S3, S4*.

Desde el punto de vista semántico, esta variante no es relevante, ya que no implica un cambio del significado. No obstante, desde la perspectiva formal permite postular la dependencia entre las ediciones sevillanas frente a las burgalesas.

una nave] *B2, B3, V1*; dos naves *B1*.

Para este análisis clasificatorio y de selección de las variantes significativas se requieren los procedimientos tradicionales de la *examinatio* y *selectio* de variantes propios de la crítica textual, por lo que no se trabaja digitalmente, sino que acoplamos este proceso tradicional a la utilización de un programa informático que facilita su *dispositio* y, por lo tanto, agiliza esta última fase del trabajo al editor.

CONCLUSIONES

Para la elaboración de nuestra edición crítica hemos seguido las fases establecidas tradicionalmente por la crítica textual, al tiempo que nos hemos

¹² Los ejemplos que siguen corroboran la hipótesis de filiación de las ediciones sevillanas frente a las burgalesas, por un lado, y de B1 frente a B2 B3 y V1, dentro del mismo subarquetipo, por otro.

ayudado técnicamente de mecanismos tecnológicos que nos han permitido avanzar de forma más ágil en determinados aspectos de las diferentes fases.

En primer lugar, en la *recensio* se han modificado notablemente los criterios antiguos mediante el empleo de determinadas herramientas digitales. Por un lado, la búsqueda exhaustiva de los testimonios del *Partinuplés* se ha ampliado considerablemente al complementarse con la consulta y contraste de recursos informáticos, tales como los catálogos colectivos, las OPAC de las bibliotecas o los repertorios en línea. Por otro lado, el auge de la digitalización de los textos ha favorecido la consulta del total de los testimonios al minimizar costes y abreviar los tiempos de una investigación tradicional.

En segundo lugar, en la fase de *collatio*, a pesar de que la tarea de cotejar los diferentes testimonios no varía respecto a la metodología tradicional de la ecdótica, el modo de registrar las variantes se ha agilizado gracias al empleo de *Classical Text Editor*. Este programa también ha permitido facilitar la fijación de la evaluación y clasificación de cada variante, propia de la fase de *examinatio* y *selectio*, al tiempo que permite generar de forma automática el aparato crítico. Como resultado, la aplicación de recursos informáticos, como este programa especializado en la edición de textos, ha facilitado la labor del editor relativa a la *dispositio* y fijación de variantes. Como indica Stefano Bazzaco (2018: 271), las herramientas digitales pueden afectar de manera cualitativa a los estudios literarios, proporcionando un cambio significativo en la misma relación que subsiste entre los especialistas y sus objetos de estudio.

Sin embargo, el empleo de estos recursos tecnológicos no desbanca la metodología tradicional: la consulta de repertorios, la colación de los diferentes testimonios, la clasificación y análisis de las variantes y la posterior elaboración del *stemma*. De hecho, la *examinatio* de variantes sigue el método tradicional tanto para la filiación de los testimonios como para su análisis evolutivo desde el punto de vista del diferente contexto de recepción, segundo objetivo principal de este proyecto. Estas tareas requieren los procedimientos tradicionales de la crítica textual y especialmente el conocimiento filológico del editor.

En conclusión, la metodología tradicional se complementa con las humanidades digitales, lo que permite agilizar técnicamente el proceso de investigación en ciertas fases, a pesar de que la tarea filológica del editor prevalece durante todo el proceso en la elaboración de la edición crítica de un texto determinado. En nuestro caso, *El libro del conde Partinuplés*.

 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARANDA, Nieves (1991): «Compendio bibliográfico sobre la narrativa caballeresca breve», en María Eugenia Lacarra (ed.), *Evolución narrativa e ideológica de la literatura caballeresca*, Bilbao, Universidad del País Vasco, pp. 183-191.
- BARANDA, Nieves (1994): «La literatura caballeresca. Estado de la cuestión. I. Las historias caballerescas breves», *Romanistisches Jahrbuch*, 45, pp. 272-294.
- BARANDA, Nieves (ed.) (1995): *Libro del conde Partinuplés*, en *Historias caballerescas del siglo XVI*, I, Madrid, Turner, pp. 317-415.
- BAZZACO, Stefano (2018): «El Progetto Mambrino y las tecnologías OCR. Estado de la cuestión», *Historias fingidas*, 6, pp. 257-272. DOI: <<https://doi.org/10.13136/2284-2667/89>>.
- BAZZACO, Stefano (2020): «El reconocimiento automático de textos en letra gótica del Siglo de Oro. Creación de un modelo HTR basado en libros de caballerías del siglo XVI en la plataforma Transkribus», *Janus. Estudios sobre el Siglo de Oro*, 9, pp. 534-561, <<https://www.janusdigital.es/articulo.htm?id=160>> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- BERGER, Philippe (1998): «Las lecturas femeninas en la Valencia del Renacimiento», *Bulletin Hispanique*, 100, 2, pp. 383-400, <https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1998_num_100_2_4978> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- BLECUA, Alberto (2001): *Manual de crítica textual*, Madrid, Castalia.
- BOHIGAS, Pere (2001): «La novela caballeresca, sentimental y de aventuras», en Antoni M. Badia i Margarit, Germà Colón Domènech y Joseph Moran i Ocerinjauregui (eds.), *Mirall d'una llarga vida. A Pere Bohigas, centenari*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, pp. 725-774.
- BORSARI, Elisa (2012): «Los libros de caballerías en la corte de los Gonzaga, señores de Mantua: la biblioteca de Isabela de Este y Federico II», en Lènia Mária Mongelli (ed.), *De cavaleiros e cavalarias. Por terras de Europa e Américas*, São Paulo, Humanitas, pp. 191-204.
- BOTREL, Jean-François (1986): «Les *historias* de colportage: essai de catalogue d'une bibliothèque bleue espagnole (1840-1936)», en *Les productions populaires en Espagne (1850-1920)*, París, CNRS, pp. 25-62.
- BOTREL, Jean-François (1988): «Un classique du peuple en Espagne au XIX^{ème} siècle: le Conde Partinoples», en Jean-Claude Chevalier y Marie-France Delport (eds.), *Mélanges offerts à Maurice Molho*, II, París, Éditions hispaniques, pp. 47-57.
- BOTREL, Jean-François (1996): «La littérature de cordel en Espagne. Essai de synthèse», en Roger Chartier y Hans-Jürgen Lüsebrink (dirs.), *Colportage et lecture populaire. Imprimés de large circulation en Europe (XVI-XIX^e siècles)*, París, IMEC Éditions-Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, pp. 271-281.
- BOTREL, Jean-François (2000): «Une bibliothèque bleue espagnol? Les *historias de cordel* (XVIII-XX^e siècle)», en Thierry Delcourt y Élisabeth Parinet (eds.), *La bibliothèque bleue et les littératures de colportage*, París-Troyes, École de Chartes-La Maison du Boulanger, pp. 193-209.

- BRUNET, Jacques C. (1838): *Manuel du libraire et de l'amateur de livres*, III, París, Firmin Didot Frères, Fils et Cie.
- BUCHANAN, Milton A. (1906): «Partinuplés de Bles. An Episode in Tirso's *Amar por señas*. Lope's *La viuda valenciana*», *Modern Language Notes*, 21, 1, pp. 3-8.
- CASTILLEJO BENAVENTE, Arcadio (2019): *La imprenta en Sevilla en el siglo XVI (1521-1600)*, Córdoba-Sevilla, Universidad de Córdoba-Universidad de Sevilla.
- CONCHU (1779): *Bibliothèque universelle des romans*, LXXII, diciembre.
- DÍEZ BORQUE, José María (2008): «Novelas a la venta en librerías españolas del Siglo de Oro (1600-1650)», *Bulletin Hispanique*, 110, 1, pp. 91-109. DOI: <<https://doi.org/10.4000/bulletinhispanique.486>>.
- DOMÍNGUEZ GUZMÁN, Aurora (1975): *El libro sevillano durante la primera mitad del siglo XVI*, Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla.
- FERNÁNDEZ VALLADARES, Mercedes (2005): *La imprenta en Burgos (1501-1600)*, II, Madrid, Arco/Libros.
- GALLARDO, Bartolomé José (1968): *Ensayo de una biblioteca española de libros raros y curiosos*, Madrid, Gredos.
- GARCÍA-CERVIGÓN DEL REY, Inmaculada (2019): *La etapa de esplendor de la imprenta manual toledana: repertorio tipobibliográfico (1498-1550)*, tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid.
- GARCÍA DE DIEGO, Pilar (1972): «Catálogo de Pliegos de cordel», *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 28, 3-4, pp. 317-360.
- GAYANGOS, Pascual de (1925): *Libros de caballerías, con un discurso preliminar y un catálogo razonado*, Madrid, Librería y Casa Editorial Hernando.
- GRIFFIN, Clive (1991): *Los Cromberger. La historia de una imprenta del siglo XVI en Sevilla y Méjico*, Madrid, Instituto de Cooperación Iberoamericana-Quinto Centenario-Ediciones de Cultura Hispánica.
- HEREDIA, Ricardo (1894): *Catalogue de la Bibliothèque de Ricardo Heredia*, III-IV, París, Em. Paul, L. Huard et Guillemin.
- HERNÁNDEZ GONZÁLEZ, María Isabel (1998): «Suma de inventarios de bibliotecas del siglo XVI (1501-1560)», en María Luisa López-Vidriero y Pedro M. Cátedra (dirs.) y María Isabel Hernández González (ed.), *El libro antiguo español, IV. Coleccionismo y Bibliotecas (Siglos XV-XVIII)*, Salamanca, Universidad de Salamanca, pp. 375-446.
- LOPEZ, François (1998): «Las malas lecturas. Apuntes para una historia de lo novelesco», *Bulletin Hispanique*, 100, 2, pp. 475-514, <https://www.persee.fr/doc/hispa_0007-4640_1998_num_100_2_4983> [fecha de consulta: 30-4-2021].
- LUCÍA MEGÍAS, José Manuel (2012): «Editar hoy en la Red: las plataformas digitales», en Anne Cayuela (ed.), *Edición y literatura en España (siglos XVI y XVII)*, Zaragoza, Prensas Universitarias de Zaragoza, pp. 361-386.
- LUNA MARISCAL, Karla Xiomara (2015): «Bibliografía de las historias caballerescas breves (1995-2015)», *Tirant*, 18, pp. 317-360, <<https://ojs.uv.es/index.php/Tirant/article/view/7871>> [fecha de consulta: 31-5-2021].
- MARTÍN ABAD, Julián (1991): *La imprenta en Alcalá de Henares (1502-1600)*, Madrid, Arco/Libros.

- MARTÍN ABAD, Julián (1999): *La imprenta en Alcalá de Henares (1601-1700)*, Madrid, Arco/Libros.
- MARTÍN ABAD, Julián (2001): *Post-incunables ibéricos*, I, Madrid, Ollero y Ramos.
- MENDOZA DÍAZ-MAROTO, Francisco (2001): «Breve historia de la literatura de cordel española», en *Panorama de la literatura de cordel española*, Madrid, Ollero y Ramos, pp. 33-38.
- NORTON, F. J. (1978): *A Descriptive Catalogue of Printing in Spain and Portugal (1501-1520)*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OGILVIE, Brian (2016): «Scientific Archives in the Age of Digitization», *Isis*, 107, 1, pp. 77-85. DOI: <<https://doi.org/10.1086/686075>>.
- PALAU Y DULCET, Antonio (1959): *Manual del librero hispano-americano. Bibliografía general española e hispano-americana desde la invención de la imprenta hasta nuestros tiempos con el valor comercial de los impresos descritos*, XII, Barcelona, Librería Palau.
- PÉREZ PASTOR, Cristóbal (1971): *La imprenta en Toledo (1483-1886). Descripción bibliográfica de las obras impresas en la Imperial ciudad de Toledo desde 1483 hasta nuestros días*, Ámsterdam, Gerard Th. Van Heusden.
- PÉREZ PRIEGO, Miguel Ángel (2011): *La edición de textos*, Madrid, Síntesis, 2.^a ed.
- REQUENA PINEDA, Susana (1997): *Estudio de las versiones castellana y catalana de «El conde Partinuplés». Hacia una hipótesis de filiación de las ediciones conservadas de los siglos XV y XVI*, tesis doctoral, Universitat de València.
- SALVÁ Y MALLÉN, Pedro (1872): *Catálogo de la Biblioteca de Salvá*, II, Valencia, Imprenta de Ferrer de Orga.
- SÁNCHEZ-PRieto BORJA, Pedro (2011): *La edición de textos españoles medievales y clásicos. Criterios de presentación gráfica*, San Millán de la Cogolla, Cilengua.
- SEIDENSPINNER-NÚÑEZ, Dayle (1983): «Symmetry of Form and Emblematic Design in *El conde Partinuplés*», *Kentucky Romance Quarterly*, 30, 1, pp. 61-76. DOI: <<https://doi.org/10.1080/03648664.1983.9931047>>.
- SIMÓN DÍAZ, José (1953): *Bibliografía de la literatura hispánica*, III. *Edad Media. Literatura castellana*, Madrid, Instituto Miguel de Cervantes de Filología Hispánica-CSIC.
- SMITH, Richard Taylor (1977): *The «Partinuples, Conde de Bles». A Bibliographical and Critical Study of the Earliest Known Edition, Its Sources and Later Structural Modifications*, tesis doctoral, University of California [University Microfilms International].
- VALDENEBRO Y CISNEROS, José María de (1900): *La imprenta en Córdoba. Ensayo bibliográfico*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.
- WAGNER, Klaus (1996): «Descubrimiento e imprenta», en Maria de Graça M. Ventura (coord.), *Viagens e Viajantes no Atlântico Quinhentista*, Lisboa, Edições Colibrí, pp. 233-242.



**MANTÉNGASE INFORMADO
DE LAS NUEVAS PUBLICACIONES**

**Suscríbase gratis
al boletín informativo
www.dykinson.com**

Y benefíciense de nuestras ofertas semanales

Las herramientas, métodos y competencias que asociamos a las siglas *TIC* han cambiado nuestra forma de procesar información, de consumir bienes y servicios, de relacionarnos con otros, de concebir el mundo. Y también han cambiado nuestra manera de construir y transmitir conocimiento. En el ámbito educativo, los métodos tradicionales de investigar, enseñar, aprender y adquirir destrezas no volverán a ser los mismos ni, por tanto, los roles y competencias que asociamos a estudiantes y docentes.

En lo que concierne a la literatura, si trasladamos esta revolución digital al ámbito de su estudio, la pregunta que se impone es por la naturaleza de estos cambios y, sobre todo, cómo se están llevando a cabo, así como por las oportunidades de aprendizaje que se desprenden de ellos. Este volumen, llamado *Literatura, didáctica y humanidades digitales: aportaciones para la docencia y la investigación*, hace converger las tres líneas de trabajo que indica su título. Su objetivo es ofrecer al profesor universitario, al especialista o a cualquier interesado herramientas digitales útiles respecto a la docencia y la investigación en literatura. En último término, el volumen supone un acercamiento al panorama actual de la investigación en humanidades digitales enfocado al trabajo en el aula, es decir, a las oportunidades que brinda el mundo digital en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en particular alrededor de la literatura hispánica.

Para ello, el volumen reúne los resultados del trabajo de una serie de expertos que se desempeñan en universidades y centros de investigación del ámbito español e internacional.