

## Enseñar Humanidades Digitales en la universidad: reflexiones desde una experiencia docente

### Teaching *Digital Humanities* at the University: Reflections from a Teaching Experience

Lorena Marta Amalia de-Matteis<sup>1</sup>

#### Resumen

El campo interdisciplinario de las *Humanidades Digitales* (HD) comprende tanto las prácticas de investigación propias de estas disciplinas como el empleo de herramientas informáticas diversas, lo que reconfigura la delimitación de los objetos de estudio, su abordaje y la circulación de los saberes construidos. En los debates que pueden plantearse en torno a estas prácticas interdisciplinares, su enseñanza presenta desafíos propios, tales como la introducción de métodos nuevos o la resistencia frecuente de estudiantes al empleo de tecnologías o análisis cuantitativos. Para considerar críticamente el significado del sintagma *enseñar HD* en el nivel de grado de una carrera humanística, este trabajo reflexiona retroactivamente sobre las decisiones y estrategias adoptadas en el marco de un seminario de la orientación en Lingüística de la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur (UNS) y presenta algunas de las observaciones de estudiantes que transitaron en este espacio su primer acercamiento formal a las HD. Estos testimonios se sitúan, además, en el marco de dos relevamientos previos entre estudiantes de carreras humanísticas, sociales e informáticas de la misma universidad para detectar si reconocen como tales a las intersecciones disciplinarias de las HD. Se concluye que el acercamiento a este campo fue valorado positivamente y que, incluso, se produjo una resignificación de las incumbencias de su formación universitaria.

**Palabras clave:** Humanidades Digitales; educación universitaria; seminario de Lingüística de corpus; experiencia docente; encuesta

**Abstract**

The interdisciplinary field of *Digital Humanities* (DH) encompasses both the research practices inherent to these disciplines and the use of diverse computational tools, which reconfigure the boundaries of objects of study, their methodological approaches, and the circulation of the knowledge produced. Within the debates that may arise around these interdisciplinary practices, teaching DH poses particular challenges, such as introducing new methods or facing frequent student resistance to the use of technology or quantitative analyses. To critically examine the meaning of the phrase *teaching DH* at the undergraduate level of a humanities degree, this paper reflects retrospectively on the decisions and strategies implemented in a seminar within the Linguistics track of the Bachelor's Degree in Literature at the Universidad Nacional del Sur (UNS). It also presents some observations from students who experienced their first formal engagement with DH in this academic space. Their testimonies are framed within two prior surveys conducted among students in humanities, social sciences, and computer science programs at the same university, aimed at detecting whether they recognized the disciplinary intersections of DH. It is concluded that the engagement with this field was positively valued and that, moreover, there was a redefinition of the scope of their university education.

**Keywords:** Digital Humanities; Higher Education; Corpus Linguistics Seminar; Teaching Experience; Survey

Fecha de recepción: 15-07-2025  
Fecha de evaluación: 02-09-2025  
Fecha de evaluación: 26-08-2025  
Fecha de aceptación: 08-10-2025

## Las Humanidades Digitales en el panorama actual de las ciencias sociales y humanas

El campo conocido como *Humanidades Digitales* (HD) puede ser entendido y definido de diversas formas. De manera general, comprende una serie de prácticas de investigación en las que se intersectan las aproximaciones características de las Ciencias Sociales y las Humanas (CSH) con herramientas y técnicas digitales<sup>2</sup>. La influencia es mutua, y sobre las CSH supone efectos amplios de alteración y reconfiguración de las prácticas humanistas tradicionales, que en algunos sentidos las acercan a los métodos y parámetros de otras ciencias (Barrón Tovar et al., 2018). Estos cambios afectan aspectos tales como la definición de los objetos de estudio, las preguntas de investigación y el tratamiento de los datos e, incluso, la circulación de los conocimientos construidos. Desde la perspectiva de las CSH, y en un contexto histórico en el que se cuestiona cada vez más la pertinencia de los saberes humanístico-sociales y se promueve priorizar la enseñanza de las disciplinas STEM (del inglés, *science* –ciencia–, *technology* –tecnología–, *engineering* –ingeniería–, *mathematics* –matemática–), coexisten las ideas señaladas por Vinck (2018) de que las HD van a “salvar a las humanidades” y, como contraparte, de que la adopción de métodos digitales introduce el riesgo de devaluar estas ciencias al atribuir “todo el crédito del rigor conceptual y metodológico a la informática y a las tecnologías digitales” (p. 71). De manera paralela, el terreno informático, y el de otras áreas de educación STEM, también es interpelado por las CSH de modos heterogéneos. Así, por ejemplo, estas disciplinas ofrecen variados desafíos técnicos a la computación (cfr. Heyer & Büchler, 2010), pero también se ha propuesto más recientemente –y no sin intención provocadora por las medidas sugeridas, que reemplazan espacios de formación técnica por otros vinculados con las CSH– que la computación “pertenece al ámbito de las Ciencias Sociales” (Connolly, 2020, p. 54)<sup>3</sup>, en tanto resulta innegable que muchos de los efectos sociales que plantean los desarrollos tecnológicos pueden ser pensados crítica y constructivamente desde los marcos teóricos y metodológicos de las CSH<sup>4</sup>. En igual sentido, se puede identificar un terreno de aplicación para las humanidades en la enseñanza comunicacional en el marco de carreras vinculadas con las ciencias y tecnologías, ya que “en esencia, los datos se apoyan en lenguajes (tanto verbales como visuales)” (Hutchins, 2024, p. 94).

Ahora bien, con independencia de los múltiples planteos y discusiones en torno a las relaciones entre las disciplinas involucradas, como ya señaló Hirsch (2012), en un trabajo incluido en el volumen *Digital Humanities Pedagogy. Practices, Principles and Politics*, durante bastante tiempo el foco predominante en la bibliografía recayó más sobre las prácticas de investigación de las HD más que sobre las de su enseñanza. Desde entonces, han comenzado a discutirse aspectos de su abordaje en distintos niveles educativos, incluyendo los preuniversitarios, entre los que destacamos la compilación de trabajos de Iantorno & Bonds (2014), Spiro (2012), Varner (2016), o

Battershill & Ross (2022), entre otros. Además, estos trabajos resignifican desde la puesta a disposición de las tecnologías de inteligencia artificial (IA) generativa, cuyo efecto sobre la educación es hoy ampliamente considerado (cfr., por ejemplo, los trabajos críticos de Artopoulos & Lliteras, 2024, Lion et al., 2024, Parra et al., 2024, entre otros) y que, como resulta esperable, impacta también sobre las modalidades para realizar la instrucción en HD.

Como todo objeto de enseñanza, el de las HD plantea dificultades específicas y supone numerosas decisiones y precisiones, que revisamos en este trabajo en el marco de una experiencia puntual de nivel universitario. En concreto, en este marco se enfrenta la complejidad de enseñar un modo de hacer *diferente o nuevo* cuando todavía se están desarrollando saberes disciplinares nucleares y se están incorporando las prácticas características de cada disciplina. A este primer obstáculo se suman, además, las resistencias que suelen operar en el plano actitudinal ante el empleo de tecnologías y aproximaciones *algorítmicas* o, incluso, cuantitativas, al considerar objetos de estudio humanísticos<sup>5</sup>.

Para abordar las HD como objeto de enseñanza, entonces, se torna necesario responder, al menos, los siguientes interrogantes: ¿a quiénes enseñarlas?, ¿qué enseñar?, ¿cómo hacerlo? y, por último, ¿para qué? Las secciones siguientes proponen posibles respuestas a estas preguntas y, desde una mirada retrospectiva, describen las decisiones adoptadas en el contexto de un seminario del Área de Lingüística dictado en la Licenciatura en Letras de la Universidad Nacional del Sur.

En forma complementaria, también se incorpora la perspectiva estudiantil, siempre que resulta posible, a partir de las respuestas de una muestra de cinco de sus cursantes a un cuestionario escrito implementado tras finalizar el último curso para evaluar su experiencia de introducción al campo (de-Matteis, 2024). Organizado sobre la base de preguntas abiertas y administrado de manera anónima, este instrumento no buscó evaluar específicamente la experiencia de cursado del seminario sino que indagó de manera más general sobre aspectos tales como el conocimiento previo de las HD que tenían los cursantes, el efecto del seminario sobre la idea que eventualmente tenían de las HD, su relación con las computadoras y el empleo que les dan, la medida en la que los docentes les han transmitido cómo emplean las computadoras para sus tareas de docencia e investigación, la existencia de obstáculos o barreras para que quienes estudian Letras se acerquen a las HD, posibles soluciones o el interés por contar con espacios dirigidos a ampliar sus habilidades en herramientas informáticas, entre otras. Las respuestas obtenidas se interpretan en el marco de descripciones previas de la visibilidad e institucionalización de las HD en el ámbito de la UNS (de-Matteis, 2022, en evaluación) elaboradas a partir de dos relevamientos realizados entre estudiantes que buscaron detectar si reconocen las intersecciones disciplinares de las HD por los estudiantes de CHS e informática bajo ese nombre, en qué medida

y qué interés o resistencia les despiertan, entre otros aspectos<sup>6</sup>.

### ¿A quiénes enseñar *Humanidades Digitales*?

La pregunta por los destinatarios de la enseñanza de HD equivale, en el nivel superior, a preguntarse también cuándo enseñarlas, esto es, en el nivel de grado o en el de posgrado. Coincidimos con Cordell en que los estudiantes de grado no se interesan por las HD “*qua* DH” (2016, p. 460), y entendemos que los de posgrado pueden tener más motivaciones para acercarse a este terreno transdisciplinario, pues la ubicuidad de lo digital ofrece nuevos objetos a la investigación al tiempo que las HD facilitan la posibilidad de reconfiguraciones significativas de otros más clásicos o tradicionales. No obstante, en este trabajo partimos de la premisa de que es relevante acercar a los estudiantes de grado de Letras –y de otras carreras humanísticas<sup>7</sup>– al campo de las HD, si no para abrazarlas explícitamente en su futuro profesional, al menos para reconocer y considerar los desafíos que su campo de saber enfrenta en un mundo donde la experiencia humana de lo digital modifica y redefine múltiples prácticas sociales y culturales, entre ellas las de la docencia (en todos sus niveles), y las de investigación. En este sentido, entendemos que quien no persigue una formación de posgrado u orientada a la academia, también puede beneficiarse de acercarse a los cambios y posibilidades que entrañan los métodos digitales para realizar tareas de investigación y docencia<sup>8</sup>. Como ejemplo, cabe destacar el impacto que ha tenido la irrupción de las herramientas de IA generativa en la educación desde noviembre de 2022 y cómo ya podemos contar con trabajos que buscan orientar su empleo práctico en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Bowen & Watson, 2024, entre otros).

La pregunta que sigue, entonces, es en qué momento de un plan de estudios introducir las prácticas de las HD. El argumento de que los espacios curriculares a priorizar tienen que ser los específicamente disciplinares<sup>9</sup> resulta débil, en nuestra opinión, en tanto uno de los modos posibles de enseñar HD consiste en demostrar las prácticas en las que se involucran quienes dictan tales espacios, esto es, exponer los modos de proceder en su labor de investigación. En medida creciente o importante ya, según el caso, estos modos de hacer incluyen el uso de herramientas informáticas y, al menos en el caso de la orientación en Lingüística, de corpus digitales de distinta naturaleza y volumen, muchos de ellos disponibles en línea y, en consecuencia, aprovechables en un aula con mínimos recursos informáticos. Por tanto, demostrar el empleo de recursos como éstos en clase, con ejemplos que ilustren sus ventajas y desventajas, e incluso proponer ejercicios autónomos cuando resulte posible, constituye un modo *natural* de introducir las HD en la cotidianeidad académica de los estudiantes que puede contribuir a despertar su interés por los vínculos disciplinares con las tecnologías disponibles, minimizando las resistencias y fomentando, por el contrario, una actitud de apertura hacia ellas.

Si bien nos parece viable que este modo de proceder sea graduado durante todo el plan de estudios, un espacio especialmente propicio para ello está dado por los espacios curriculares que se seleccionan como parte de los ciclos de orientación académica.

### ¿Quiénes cursaron el seminario?

Desde la posición afirmativa frente a la incorporación de las HD en cursos de grado, entonces, un seminario de orientación conlleva la posibilidad de realizar un trabajo muy cercano y colaborativo entre docentes y estudiantes, dado que el número de cursantes suele ser reducido. Dentro de los lineamientos generales de cada espacio, esto permite incorporar algunos de los intereses grupales y, a veces, hasta individuales de los participantes. Así, en este contexto suele ser posible ajustar la selección de herramientas y recursos a problemáticas e intereses de cada estudiante, lo que puede facilitar el reconocimiento de las posibilidades y efectos de la eventual incorporación de recursos informáticos al diseño metodológico de los proyectos de tesis o trabajos finales de carrera.

Del total de nueve personas que cursaron tras las tres oportunidades en que se dictó este espacio (2020, 2022 y 2024), cinco participantes respondieron el cuestionario. Todas ellas eran mujeres y al momento de cursar estaban iniciando su orientación o se encontraban cursando el último año de la Licenciatura. Al momento de responder la encuesta tenían entre 23 y 49 años y el 40% había completado la aprobación de todos los espacios del área, mientras que el 60% los tenía cursados. En cuanto a la apreciación general del vínculo con las computadoras, mientras que una respondiente señala una relación “cotidiana y estrecha” (E3) con ellas, otra la describe como “cercana” (E1) por su acercamiento inicial a una carrera afín, y una tercera la describe, en cambio, como “bastante básica” (E5).

Entre los usos que daban a las computadoras antes de cursar el seminario, se señalan los formativos y los recreativos. Entre estos últimos, además de los programas de mensajería, se incluyen redes sociales y compras en línea, mientras que entre los educativos se mencionan en más de una respuesta las herramientas del paquete *Microsoft Office* (*Word*, *PowerPoint* y *Excel*). El programa más empleado es *Word*, que asocian con sus tareas como estudiantes: “en la carrera, para lo que más utilicé la computadora era para realizar trabajos escritos en formato Word” (E5)<sup>10</sup>. En relación con tareas de investigación, que nos interesa explorar en este trabajo, solo se destaca en un caso el empleo de la computadora en el “acceso a repositorios que nos ofrece la universidad” (E2). Se constata también el empleo de plataformas educativas, tanto desde el rol de estudiantes como, en un caso, del docente. Estas observaciones se ajustan con lo constatado en de- Matteis (2022, en evaluación), trabajos en los que pudimos detectar una demanda instrumental de recursos infor-

máticos entre los estudiantes de CSH de la UNS, propia de la primera etapa en la historia de las HD (Berry, 2011), y que, además, esta se acota de manera significativa a las aplicaciones de tipo ofimático y educativo.

### ¿Qué enseñar en/de/sobre *Humanidades Digitales*?

Según anticipamos, existen muchas definiciones de HD (Berry, 2011; Asociación Argentina de Humanidades Digitales, 2013; Jones, 2016, entre otras). En nuestra práctica de investigación y docencia adscribimos a la formulación del *Manifiesto por unas Humanidades Digitales* (Dacos, 2011), que las define como “una “transdisciplina” portadora de los métodos, dispositivos y perspectivas heurísticas relacionadas con procesos de digitalización en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales”. Entendemos también, como señala Rojas Castro (2013), que se las puede describir como un “conjunto de principios, valores y prácticas en donde convergen múltiples objetos de estudio y saberes cuyas fronteras se encuentran en continua negociación” (p. 78).

Teniendo en cuenta estas breves observaciones, su instrucción universitaria admite dos alternativas principales: enseñar *acerca* de este campo interdisciplinario o educar sobre sus *prácticas*. En el primer caso, el tratamiento de las HD puede centrarse, por ejemplo, sobre la presentación y discusión crítica de su historia, su epistemología, las distintas aproximaciones metodológicas que se aplican (al análisis de datos, la visualización de los resultados o la edición digital de textos), su impacto sobre la educación o sobre los modos de circulación de los saberes construidos. Para que se produzca un aprendizaje significativo desde esta aproximación, se requiere un dominio previo de la disciplina humanística de base que permita reconocer las diferencias cualitativas entre *hacer humanidades* y *hacer humanidades digitales*.

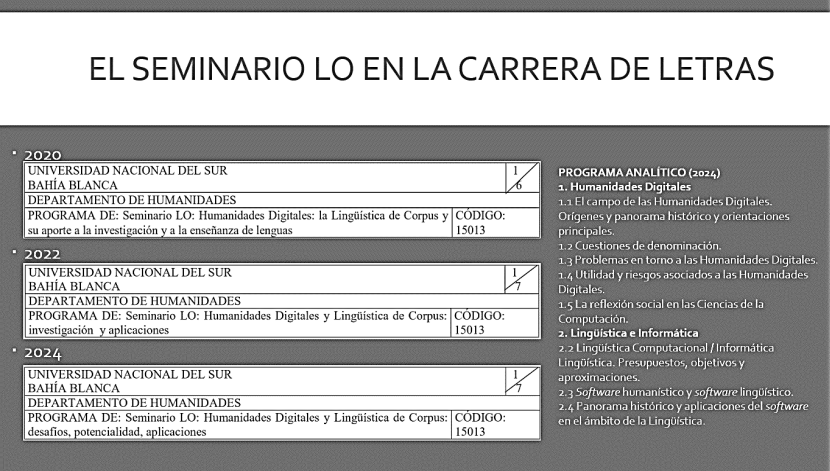
La segunda alternativa significa que los procesos de enseñanza-aprendizaje se orientan a formar estudiantes en las prácticas de las HD, esto es, a familiarizarlos con las nuevas metodologías apoyadas en tecnologías digitales y cómo estas se integran en los modos de pensar propios de una disciplina determinada. También se requiere un conocimiento previo de los modos de pensamiento humanísticos para valorar los aportes y limitaciones que las herramientas digitales entrañan y los cambios que generan, pero también y sobre todo, se torna necesario trabajar sobre la incorporación de habilidades y modos de pensar ligados al ámbito de la computación. Esto es, vuelve imprescindible que un futuro humanista se acerque, al menos de forma incipiente, a un modo de *pensamiento computacional*, en el sentido amplio que Wing (2006) le da a esta noción y que no significa, necesariamente, aprender a programar (v. *infra*)<sup>11</sup>



Los contenidos del seminario: denominación

Como anticipamos, el seminario dictado (código LO) integra el ciclo de orientación en Lingüística de la Licenciatura en Letras. De acuerdo con el plan de estudios, los espacios curriculares de las orientaciones se completan durante el quinto año de la carrera, antes de la realización de la tesina final, y pueden versar sobre distintas temáticas. Se dictó por primera vez en el año 2020, en línea, y luego de manera presencial (2022 y 2024), con títulos que, en todas las iteraciones, incorporaron de manera intencional el sintagma “Humanidades Digitales”, junto al más disciplinariamente específico de “Lingüística de Corpus” (figura 1).

Figura 1  
Títulos del seminario en sus diversas ediciones



Si nos detenemos en este punto, y en relación con el sintagma “Humanidades Digitales”, quienes respondieron el cuestionario coincidieron en que no conocían dicho campo antes de cursar el seminario. Una estudiante señaló que sabía que “existía una conexión entre la lingüística y la computación, solo que no conocía bien la naturaleza de esa conexión” (E1), mientras que otra explicitó que su primer acercamiento se produjo a través del título del espacio curricular.

Las respuestas recogidas resultan previsibles en un contexto institucional en el que la presencia de las HD puede caracterizarse como “casi innominada” (de- Matteis, en evaluación) ya que solo fueron mencionadas de manera explícita entre 2015 y 2024 sobre todo en algunos espacios de debate en el marco de jornadas de investigación o en la denominación de cursos o talleres extracurriculares. En igual sentido, como muestra la figura 2, los relevamientos entre estudiantes de carreras afines a las HD



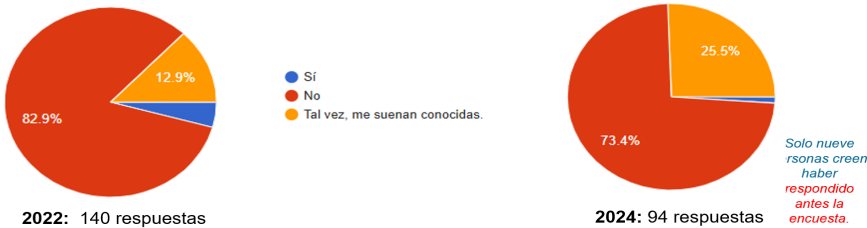
—de CSH y de Informática— demostraron un desconocimiento general del campo en ambos grupos, aunque sí señalaron interés por problemáticas que vinculan ambos conjuntos de disciplinas y en muchos casos pudieron reconocer aportes de sus especialidades hacia las del otro grupo (de- Matteis, 2022, en evaluación).

**Figura 2**

*Familiaridad con HD en estudiantes de CSH e Informática de la UNS (de- Matteis, en evaluación)*

## FAMILIARIDAD CON HD (CSH E INFORMÁTICA)

¿Escuchaste hablar alguna vez de las "Humanidades Digitales"/"Computación Humanística"/"Informática Humanística"/"Digital Humanities"/"Humanities Computing"?



Por otra parte, cuando las estudiantes responden a la pregunta de si el cursado modificó su (eventual) idea previa sobre las HD y, salvo en un caso que se insistió en que se desconocía esta denominación tras transitar el seminario, las respuestas fueron todas afirmativas. En general, se insistió en que a lo largo de la carrera “ni se menciona” (E1) esta área de estudios, por lo que transitar el seminario les permitió superar la instancia de especulación sobre el significado de la denominación “HD” como una probable “mezcla de investigaciones de humanas y de computación” (E2). Una estudiante indicó que “a medida que fui cursando me di cuenta los alcances que pueden tener y todas las disciplinas que pueden abarcar” (E5), mientras que, de manera significativa, otra de las participantes señaló:

(...) resignifiqué la idea de las incumbencias laborales que tenía hasta ese momento por dos cuestiones: por un lado, el trabajo interdisciplinar, generalmente, para mí era casi nulo o siempre entre profesionales de la rama de las humanísticas y, por otro, que el empleo de nuestra formación no se restringe al ámbito solo académico y/escolar (E3, Laura).

Ambas observaciones evidencian la circulación de ideas estereotípicas sobre la formación en Letras, como una disciplina en la que los vínculos laborales suelen ocurrir entre profesionales de campos afines y que se proyectan, casi con exclusividad, en tareas de investigación y docencia<sup>12</sup>. Además, pueden ponerse en relación con

otro beneficio que se ha apuntado reiteradamente en relación con la adquisición de experiencia en HD, esto es, el fortalecimiento de las posibilidades laborales de los egresados de carreras humanísticas (Bonds, 2014).

### Los contenidos del seminario: despliegue

El seminario adoptó una perspectiva híbrida en relación con la formulación de los contenidos, pues persiguió simultáneamente los objetivos de instruir sobre las HD y una de sus expresiones y de difundir institucionalmente este campo. Así, en todos los cursados, el programa contempló la presentación de una perspectiva introductoria al campo. A título ilustrativo, la figura 3 presenta los contenidos panorámicos ofrecidos durante la cursada de 2024, contemplados en el primer apartado. Con leves modificaciones, los sucesivos dictados contemplaron aspectos tales como el origen de las HD, los relatos fundacionales (Jones, 2016) y su *manifiesto* (Dacos, 2011); cuestiones de denominación, periodización e institucionalización (Berry, 2011, 2012); el tipo de relaciones epistemológicas y de aplicación entre las distintas ciencias involucradas (McCarty, 2005; Rojas Castro, 2013); las principales orientaciones de investigación (McCarty, 2003); y una presentación esquemática de qué es lo que puede ser *digital* en un área de estudios particulares, esto es, sus datos (nativos digitales o atravesados por procesos de mediación), sus herramientas o los nuevos modos de comunicar los saberes (Svensson, 2016).

### Figura 3

#### *Las HD y la intersección entre Lingüística e Informática (Programa 2024)*

1. Humanidades Digitales.
  - 1.1 El campo de las Humanidades Digitales. Orígenes y panorama histórico y orientaciones principales.
  - 1.2 Cuestiones de denominación.
  - 1.3 Problemas en torno a las Humanidades Digitales.
  - 1.4 Utilidad y riesgos asociados a las Humanidades Digitales.
  - 1.5 La reflexión social en las Ciencias de la Computación.
2. Lingüística e Informática.
  - 2.2 Lingüística Computacional / Informática Lingüística. Presupuestos, objetivos y aproximaciones.
  - 2.3 *Software* humanístico y *software* lingüístico.
  - 2.4 Panorama histórico y aplicaciones del *software* en el ámbito de la Lingüística.

De acuerdo a las consideraciones generales sobre qué enseñar, el programa se diseñó bajo la premisa de que este recorrido introductorio sólo puede significarse en un trayecto formativo de grado si luego se focaliza la reflexión sobre las modalidades que puede asumir la intersección entre la informática y una disciplina humanística específica, por un lado, y sobre algunas de las prácticas concretas que se pueden modificar, por la otra. En nuestro caso, entonces, el segundo apartado del programa

se dedica a las áreas de contacto específicas entre Lingüística y Computación (Figura 3), mientras que las restantes unidades, por último, se ocupan de forma pormenorizada de introducir al estudiantado en el terreno específico de la Lingüística de Corpus (Figura 4), abordando conceptos clave, prácticas y aplicaciones. De esta manera, el seminario intenta enseñar a *pensar* y *hacer* desde una posible intersección disciplinar. Esto obliga, por ejemplo, a problematizar la categoría de *corpus*, en el sentido clásico del término en los estudios lingüísticos, frente a la de *corpus digital*, o a fortalecer un lenguaje interdisciplinar al introducir categorías estadísticas imprescindibles para explotar de manera productiva el *software* disponible para corpus digitales.

## Figura 4

### Contenidos de Lingüística de Corpus (Programa 2024)

3. El campo de la Lingüística de Corpus: definiciones, estatus epistemológico y fundamentos.
  - 3.1 *Corpus* y *corpus digital*. Definición del campo e historia de la Lingüística de Corpus.
  - 3.2 Situación epistemológica de la Lingüística de Corpus dentro de los estudios lingüísticos.
  - 3.3 Presupuestos teóricos de la Lingüística de Corpus.
  - 3.4 Alcances y limitaciones de la Lingüística de Corpus: debates.
4. Corpus y corpus digital. Definición, criterios de diseño, tipos y aplicaciones.
  - 4.1 Decisiones filológico-lingüísticas en el diseño de corpus digitales.
  - 4.2 Criterios informáticos en el diseño y etiquetación de corpus digitales.
  - 4.3 Tipología de los corpus digitales.
  - 4.4 Aplicaciones y criterios para la selección entre corpus digitales.
5. Lingüística de Corpus y Estadística: conceptos y terminología básica.
  - 5.1 Conceptos esenciales de la Lingüística de Corpus
    - 5.1.1 *Type* y *token*. Concordancia/KWIC. *Keyword*. Hapax. Colocación léxica.
  - 5.2 Conceptos fundamentales de estadística.
    - 5.2.1 Noción de *estadístico*. Principales estadísticos usados en Lingüística de Corpus.
    - 5.2.2 Pruebas estadísticas.
6. Lingüística de Corpus e investigación sincrónica y diacrónica en Lingüística.
  - 6.1 Orientaciones formales y funcionales en los estudios lingüísticos.
  - 6.2 La Lingüística de Corpus y la Sociolingüística.
    - 6.2.1 Corpus para estudios diacrónicos del español y otras lenguas. Vinculaciones con distintas áreas de la Lingüística.
    - 6.2.2 Corpus para estudios sincrónicos del español y otras lenguas. Vinculaciones con distintas áreas de la Lingüística.
  - 6.3 La Lingüística de Corpus y el Análisis del Discurso.
    - 6.3.1 Uso de corpus en el análisis (crítico) del discurso. CADS (*Corpus-Assisted Discourse Studies*).

En este sentido, una de las preocupaciones centrales del seminario fue lograr un acercamiento a un lenguaje que, en caso de necesidad de los futuros profesionales, facilitara el intercambio con otros especialistas a partir de la definición de términos de informática y estadística habituales en el tratamiento digital de textos, tales como *token*, *type*, *n-grama*, *marcado* o *etiquetado*, *frecuencia léxica*, *rango*, *TTR*, *test estadístico*, *distribución*, *plot*, *keyword*, entre otros. Esto supuso, asimismo, trabajar con las variables pertinentes para el etiquetado contextual de los materiales textuales

recogidos para un *corpus digital*, considerando aspectos de su diseño filológico e informático, y profundizar sobre la dimensión estadística de categorías lingüísticas como *concordancia* o *colocación*. Como puede suponerse, esto implica ir específicamente en contra de resistencias frente a los enfoques cuantitativos y algorítmicos en los estudios sociolingüísticos, algunas de ellas sistematizadas como “mitos” por Baker (2010), y que fueron problematizadas en clase.

### ¿Cómo enseñar *Humanidades Digitales*?

Si se opta por enseñar las prácticas de las HD tal como se expresan en una disciplina determinada, entonces, se plantea la cuestión de cómo introducirlas en las aulas universitarias y en qué medida se hace necesario considerar las habilidades informáticas o tecnológicas de los estudiantes. Algunos de los criterios orientadores detectados en la bibliografía se pueden resumir en favorecer la accesibilidad, interactividad y colaboración en el proceso de enseñanza-aprendizaje, el trabajo con ejemplos y ejercicios relevantes dentro del campo de dominio de los participantes de cada espacio curricular, y el empleo de recursos específicos y disponibles para los participantes luego del curso (Battershill & Ross, 2022; Mahony & Pierazzo, 2012). Además de estos lineamientos básicos, nos interesa recuperar, en primer lugar, una importante distinción:

(...) sostenemos que este curriculum [de Humanidades Digitales] debería centrarse en enseñar a los estudiantes nuevos enfoques y modos de pensar acerca de las humanidades y –a fin de lograr esto con grupos de aprendices en niveles diversos– que existe una necesidad de enseñar enfoques metodológicos y no simplemente habilidades tecnológicas. (Mahony & Pierazzo, 2012, p. 215)

Las habilidades tecnológicas –aprender a usar un determinado programa o tipo de programas, para investigación o para facilitar procesos de enseñanza/aprendizaje– no equivalen ni sustituyen una sólida preparación para la investigación en una disciplina. Pueden contribuir a ella, pero resultan contingentes y se relacionan estrechamente con las posibilidades técnicas de un momento determinado. Lo fundamental, entonces, es enseñar metodologías de la investigación y modos de pensamiento que las puedan explotar de la manera más productiva en el largo plazo:

Lo que se vuelve evidente (...) es la necesidad fundamental de enseñar metodologías de investigación. La formación de habilidades no equivale a la formación en investigación: el conocimiento obtenido es transitorio porque, como un lenguaje, requiere de práctica constante y repetición para ser retenido en la memoria. En cambio, las habilidades de pensamiento son las más importantes porque están más profundamente arraigadas y son las más transferibles. (...) (Mahony y Pierazzo, 2012 p. 224)

Reconocida esta idea, las habilidades informáticas tampoco pueden ser soslayadas en la formación de grado, en tanto quienes egresan de carreras humanísticas tienen la posibilidad, como mínimo y desde hace ya varias décadas, de optimizar múltiples aspectos metodológicos en sus aproximaciones a los objetos de estudio que los ocupan empleando sistemas especializados. Sin embargo, los egresados no siempre las conocen o aprovechan plenamente, aunque sus ventajas han sido señaladas y reconocidas por múltiples autores desde hace varias décadas<sup>13</sup>. En este sentido, emplear procesadores de texto o planillas de cálculo, herramientas limitadas pero útiles para la investigación,<sup>14</sup> no siempre representa una selección óptima en términos de eficiencia y potencia, ni para una formación dirigida a la investigación ni para aquella orientada a la docencia. Existen sistemas más específicos y sofisticados para las CSH de los que los estudiantes no toman conocimiento durante el grado. Por otra parte, incluso cuando se cuenta con suficientes habilidades ofimáticas, en múltiples ocasiones el empleo de este tipo de sistemas representa la mera transferencia de datos del papel a un soporte digital y ocurre sin aprovechar todas las posibilidades que los sistemas ofrecen para facilitar procesos de escritura, gestión de bibliografías o, incluso, para la identificación y marcado de relaciones simples entre los datos o para su cuantificación.

En definitiva, si bien resulta innegable que las formaciones en CSH necesitan, en primer lugar, introducir a sus cursantes en las prácticas y modos de pensamiento inherentes a cada disciplina, la adquisición o desarrollo de mayores habilidades informáticas e, incluso, de pensamiento computacional<sup>15</sup> resulta, desde nuestra perspectiva, insoslayable. En este sentido, Ramsay (2012), autor con amplia experiencia en cursos dirigidos a estudiantes de disciplinas no informáticas, se pronuncia a favor de enseñar este modo de pensar para, precisamente, fomentar el *pensamiento humanístico*, sin abogar por la enseñanza de habilidades informáticas *per se*:

En años recientes, ha habido varios intentos para redefinir el conocimiento adquirido a partir del estudio de ciencias de la computación hacia algo como un “pensamiento computacional”. Este es un término atractivo en varios sentidos, dado que amplía el espectro de disciplinas a través de las que ese conocimiento puede obtenerse. (...) Pero sigo pensando que lo que se obtiene cuando los estudiantes de humanidades aprenden a pensar en el contexto de herramientas computacionales sofisticadas no es solo pensamiento computacional sino también “pensamiento humanístico”. El centro de las humanidades digitales, después de todo, no es la tecnología, sino la forma particular de involucramiento que caracteriza el acto de construir herramientas, modelos, marcos y representaciones para los objetos tradicionales de estudio humanístico. (2012, p. 239).

### Modalidad de dictado adoptada

La modalidad de cursado comprendió clases teóricas, exposiciones de lecturas a cargo de estudiantes y también clases teórico-prácticas –a partir del tercer apartado del programa– en las que se introdujo el empleo de la herramienta *WordSmith Tools* (Scott, 1996) para familiarizar a los estudiantes con un *software* específico, que hemos empleado en nuestra labor de investigación. De manera más específica, además, las lecturas seleccionadas buscaron que los participantes accedieran por vía de ejemplos a los modos de interrogar un corpus digital mediante sistemas como este o análogos a partir de la exposición de ejemplos de investigaciones de tipo diacrónico y sincrónico. La presentación de algunos de los corpus digitales disponibles en línea adoptó una función similar.

En relación con la formación práctica, el *software* seleccionado cuenta con una versión de prueba que los estudiantes pueden instalar en sus computadoras. En este punto cabe realizar una crítica retrospectiva: si bien entendimos que su interfaz podía resultar más atractiva y familiar que la de otros programas para superar posibles resistencias a emplear un *software* de índole cuantitativa, las limitaciones de procesamiento de datos de la versión de prueba introdujeron dificultades durante el desarrollo independiente de las actividades prácticas y el hecho de que no pueda ser empleado, por tanto, para posteriores trabajos autónomos nos ha hecho concluir la conveniencia de reemplazarlo por otro gratuito en futuras instancias del seminario.

Además de una demostración inicial del *software* en clase, la actividad práctica incluyó la conformación colectiva de un pequeño corpus textual, un trabajo de etiquetado simple<sup>16</sup>, y la recuperación de datos cuantitativos que permitieran formular algunas preguntas e hipótesis interpretativas simples sobre los materiales situados en su contexto social específico. Para este fin, durante cada curso, los estudiantes eligieron un tema de interés –la emergencia sanitaria por COVID-19 en 2020, las redes sociales en 2022, y el triunfo de Argentina en el mundial de fútbol en 2024– y construyeron un pequeño corpus de textos periodísticos al que cada cursante contribuyó con un número asignado de textos que debían buscar en línea y preparar para su tratamiento digital. Por último, se elaboró en cada oportunidad un cuestionario a través de la plataforma Moodle para cerrar todo el trabajo práctico, que se realizó de manera progresiva durante el desarrollo de los apartados 3 a 5 del programa, intentando, de esta manera, completar un acercamiento elemental a una práctica de investigación que puede inscribirse en la perspectiva de las HD. Si bien no se indagó en el cuestionario sobre la modalidad de enseñanza adoptada en el seminario, como ya señalamos, se detectaron algunas dificultades prácticas vinculadas con la instalación del *software* en su versión de prueba. En la ejercitación de cierre, estas dificultades fueron resueltas ofreciendo la información completa de todos los datos cuantitativos del corpus y de las concordancias y colocaciones relevantes que las

cursantes solo podían ver de manera parcial en sus computadoras.

Finalmente, en este punto y aunque constituye un tema secundario en el marco de este artículo, la disponibilidad de las tecnologías de IA generativa impacta sobre la pedagogía de las HD de similares maneras que sobre la de otras disciplinas. Aunque ya estaban disponibles durante el último dictado del seminario no se las consideró de manera específica, pero las pruebas realizadas desde entonces en vistas al próximo curso demuestran que puede incorporarse la asistencia de estas herramientas en distintas instancias de la elaboración del corpus de práctica. En particular, esta opción aparece como una oportunidad para ilustrar de manera práctica la etiquetación TEI que, por la duración del seminario, no puede ser incluida como tema independiente.

### **¿Para qué enseñar *Humanidades Digitales*?**

El beneficio para los estudiantes de introducirse en las prácticas de las HD en el nivel de grado se vincula con aspectos ya mencionados. Así, puede favorecer la integración de nuevos modos de interrogar los objetos de estudio humanísticos y puede maximizar habilidades informáticas específicas (sean preexistentes o nuevas) pero también puede desarrollar una actitud de apertura ante nuevos modos de pensamiento e, incluso, motivar un acercamiento al mundo de la programación.

En el primer sentido, la incorporación de prácticas HD permite considerar y, en paralelo, comenzar a problematizar las relaciones de aplicación y epistemológicas entre las disciplinas que integran el campo (McCarty, 2005). De manera más evidente, como ya apuntamos, en el mundo contemporáneo parece evidente la conveniencia de conocer la existencia de programas especializados que permitan desarrollar tareas de manera más eficiente en términos temporales y, en algunos casos, más consistente (esto es, evitando errores inadvertidos durante el análisis de los datos de investigación). Elegir usarlos debe ser una opción razonada y apoyada en criterios epistemológicos sólidos, pero el conocimiento de su existencia y la posibilidad de emplearlos no deberían ser descubiertos después de transitar las aulas que los tienen que preparar para su futuro profesional.

En esta misma línea y, paralelamente, el abordaje de las HD puede propender a maximizar de manera explícita las habilidades informáticas para emplear dichos sistemas. Aunque esto puede resultar en habilidades circunstanciales y efímeras, como ya se indicó al considerar modalidades de enseñanza, la experiencia puede favorecer su confianza para incorporar nuevas habilidades de manera independiente en el futuro.

A nuestro juicio, el beneficio más significativo de enseñar HD es que los estudiantes de grado logren adoptar una actitud de apertura ante disciplinas que, estereotípicamente, les resultan ajenas y, en definitiva, frente a lo que la informática tiene para



ofrecerle a las CSH. En este sentido, Cordell (2016) indica que la palabra *digital* no los impresiona hoy de igual manera que a docentes e investigadores ya experimentados, porque su mundo fue y es digital y porque han atravesado distintas experiencias de formación en tecnologías, aunque esto “no significa que hayan aprendido tanto sobre o gracias a aquellas herramientas digitales” (2016, p. 465)” (destacado propio). Este autor describe a los estudiantes de grado de una manera que resuena con nuestra experiencia local y realiza una advertencia que no podemos ignorar:

El escepticismo tecnológico de nuestros estudiantes –que a menudo se expresa con frases como “no soy muy bueno/a para las cosas de computadoras”- no es el mismo que el de nuestros colegas. Muchos de nuestros estudiantes eligen carreras de literatura, historia, historia del arte o estudios religiosos porque querían leer y pensar profundamente, en lugar de seguir lo que perciben como una educación más instrumental en áreas como negocios o campos técnicos. Para hacerlo, a menudo resisten presiones significativas de familiares y amistades que los empujan hacia carreras “más prácticas”, que a menudo (aunque incorrectamente) se consideran como más técnicas. Por supuesto, las HD pueden ayudar a los estudiantes a leer y pensar con profundidad, pero haríamos bien en intentar ver este intercambio desde la perspectiva de nuestros estudiantes. (Cordell, 2016, p. 465)

El estereotipo del estudiante de CSH como usuario de tecnología, por otra parte, constituye un problema, en tanto desconocer cómo se diseña un *software* condiciona cómo se lo utiliza y, muy especialmente, cómo se interpreta aquello que puede ofrecer. En última instancia, determina una dependencia sobre la que Viudas Camarasa (1990) o López-Muñoz (2002) advirtieron hace ya mucho tiempo. Si bien nuestra experiencia docente coincide con todas estas apreciaciones, hemos podido detectar tanto en el marco del seminario de orientación como de otros espacios curriculares de grado y de posgrado a nuestro cargo, estudiantes con curiosidad por el mundo tecnológico y que desean aprender, incluso, a programar recursos propios. En este sentido, desarrollar un pensamiento computacional y las habilidades para traducirlo, luego, en código de programación humanístico-social, no resulta imprescindible en HD pero, no obstante, puede ofrecer beneficios de gran interés. En relación con este punto, nos parece relevante recuperar las observaciones que realiza Escobar Varela para un campo de investigación distinto del de la Lingüística de Corpus, el de las investigaciones teatrales:

Aprender a programar no es una opción binaria. Las habilidades de programación se ubican en un continuum, y es difícil determinar en qué momento preciso alguien se convierte en programador. Pero embarcarse en el camino hacia la adquisición de habilidades de programación enriquecerá y profundizará nuestro trabajo, ya que ampliará nuestro potencial para decidir

cómo se recopilan, procesan y presentan los datos. (2021, p. 180)

Tras enumerar brevemente modos en los que se puede aprender a escribir código, añade:

Incluso un conocimiento rudimentario de programación nos permitirá, como especialistas en teatro, comprender mejor nuestros proyectos y estar más atentos a los supuestos latentes y puntos ciegos en nuestras metodologías. Cuanto más desarrollemos nuestra competencia en programación, más resilientes seremos como comunidad que no necesita tercerizar el proceso de decisión en otras disciplinas o empresas comerciales. Existe, por supuesto, el riesgo de romantizar la autosuficiencia. Nadie puede llevar a cabo el proceso entero por sí mismo. No se puede construir una computadora desde cero y escribir cada pieza del software que funcione en ella. Pero incursionar y en la creación de herramientas nos sensibilizará frente a lo que se pone en juego y a tipos de trabajo que a menudo son invisibles. (2021, p. 181)

Ahora bien, sin soslayar lo relevante que resulta poder comprender lo que el *software* especializado naturaliza (y oculta) en cuanto al modo como se tratan los datos a nivel computacional, las HD son, como hemos señalado, inter- o transdisciplinarias y, como señala Vinck (2018), los humanistas “quizá no programen, pero han aprendido a colaborar con informáticos” (pp. 46-47). Por tanto, consideramos más significativo en el grado que los estudiantes de CSH incorporen prácticas de tipo HD para comenzar a desarrollar un lenguaje común, que permita el intercambio con los especialistas en informática<sup>17</sup> y que, en el caso de desear o necesitar hacerlo, accedan a cursos especializados de programación de manera extracurricular o en el nivel de posgrado.<sup>18</sup>

En un trabajo previo propusimos que las acciones necesarias para construir ese lenguaje común son de índole lingüística e interaccional (de- Matteis, 2024). Entre las primeras, incluimos dos aspectos que nos parecen clave: por un lado, el reconocimiento de las diferencias entre los lenguajes y discursos disciplinares específicos a través de la familiarización con el vocabulario esencial (para solo mencionar algunos ejemplos ilustrativos en la intersección de lingüística e informática, términos como *código*, *archivo* o *documentación* tienen significados diferentes) y, por el otro, la identificación de diferencias genéricas y prácticas de lectura divergentes (por ejemplo, al priorizar el componente verbal o visual (figuras, gráficos y tablas) al leer un artículo de investigación) que pueden operar como obstáculos para acceder a alguna bibliografía específica en HD y requieren el desarrollo de habilidades específicas no siempre abordadas en los espacios de alfabetización académica. Entre las acciones vinculadas con el plano interaccional, nos parece necesario sensibilizar a los estudiantes frente a los prejuicios y estereotipos disciplinares que operan al identificarse y diferenciarse como futuros miembros de una determinada comunidad disciplinar,

que también pueden funcionar como barreras para el trabajo HD<sup>19</sup>.

### Intereses, obstáculos y oportunidades en el acceso a las HD

En relación con las finalidades que puede tener la enseñanza de HD en el grado de carreras de CSH, consultamos a quienes cursaron nuestro seminario sobre su interés por una mayor oferta académica vinculada con aplicaciones informáticas para las distintas orientaciones de la Licenciatura en Letras y el correspondiente Profesorado y con qué clase de espacios les interesaría contar en función de sus intereses (en definitiva, sus propios “qué y para qué” en relación con la informática). En este caso, se detectó una actitud de apertura, expresada mediante evaluaciones que incluyeron adjetivos como “útil”, “indispensable” y “enriquecedor”, o mediante expresiones verbales como “me hubiera gustado” (E3), aunque en estos casos sin especificar espacios. Quienes sí los puntualizaron focalizaron su atención sobre la orientación en Lingüística, que es la materia que estaban cursando, aunque también en un caso se consideró su relevancia para el profesorado en Letras. Así, por ejemplo, una cursante (E1) con experiencia en programación, señaló que “tendría que haber un taller no obligatorio dirigido a gente de lingüística para aprender Python”, o algún “cursito de html y css” o “aunque sea de *Wordpress* y prácticas SEO”. La misma persona sostuvo que “definitivamente tendría que haber espacios curriculares integrales de *Google Meet*, *Google Classroom*, *Mindmeister* (o similares), *Canva* y *ChatGPT*”, señalando también la demanda por herramientas que se vinculan especialmente con la comunicación de saberes y la docencia, como así también la incorporación de muy recientes tecnologías como la IA generativa. Otra de las estudiantes demostró gran interés, pero no incluyó entre sus intereses la posibilidad de aprender ningún tipo de programación:

Me parece indispensable para el futuro tener un espacio curricular para aprender sobre las tecnologías necesarias para dar clases e investigar, ya sea un taller o seminario, obligatorio u optativo, y que se dicte para ambas carreras. No creo que sea correcto tener un espacio curricular para cada carrera, por una cuestión de que tanto un docente como un investigador puede necesitar las herramientas de la otra carrera. Entre las aplicaciones más importantes para trabajar creo que está el uso de *Word*, *PowerPoint* o *Canva*, entre otras. (E2, Luciana)

Este tipo de respuesta coincide con las obtenidas de estudiantes de CSH en los relevamientos previos, de índole más general. En ellos se detectó que, aunque algunos estudiantes identifican y eventualmente esbozan algunas explicaciones sobre relaciones de aplicación disciplinarmente específicas, la demanda mayoritaria no deja de ser instrumental (Rojo, 2006) y se centra sobre sistemas de tipo ofimático, comunicacional y pedagógico (TIC en general y, sobre todo, plataformas educativas),

más que sobre el *software* para digitalización, sistematización o análisis de datos en CSH (de- Matteis, 2024).

En relación con la existencia de barreras para que los estudiantes de Letras se acerquen a las HD, las cursantes identificaron múltiples factores y los verbalizaron con gran claridad. En primer lugar, señalaron que “no se hace suficiente hincapié en el uso de estas tecnologías” (E4) y que

desde la carrera no hay demasiadas instancias en donde los estudiantes tengan que utilizar herramientas digitales, y por lo tanto esto no se fomenta, y los estudiantes no lo sienten como necesario hasta que ya están terminando la carrera y se dan cuenta de que esas herramientas están por todas partes y no las saben usar. (E1, Leticia)

Podemos asociar con este aspecto el hecho de que mencionan la escasa o nula visibilización de las HD en la carrera, en coincidencia con nuestros relevamientos previos a nivel institucional. Así, una estudiante identificó como barrera la “falta de conocimiento, o falta de materias que nombre este campo de estudio” (E2), mientras que otra indicó que el obstáculo principal “es el desconocimiento que hay sobre las HD, qué son, para qué sirven, etc.” (E5).

En relación con estas respuestas, indagamos también sobre si sus docentes les habían hablado previamente acerca de la HD o les habían mostrado qué herramientas informáticas utilizan en su trabajo de investigación. Nuevamente el consenso fue negativo, con observaciones como “nunca me han comentado ni recomendado nada” (E3), “no recuerdo haber tenido ese tipo de conversaciones” (E4), “puede ocurrir que se mencione al pasar pero no más que eso” (E5). En particular, una de las respondientes señala que, al contrario, algunos docentes piden los nombres de herramientas que ven usar a sus estudiantes, mientras que otra señala:

Hasta la cursada del seminario no había tenido alguna recomendación por parte de ningún docente sobre qué programas son los que utilizan o recomiendan usar para distintas actividades. Así mismo puedo suponer que los programas que más conocen y usan, en general, son *Word*, algún lector de PDF y *PowerPoint*. Tampoco creo que sepan sacarle el máximo provecho a estas aplicaciones por lo que no creo que podrían haberme dado buenos consejos. Por otro lado, creo que es fundamental tener un espacio curricular donde se trabajen las tecnologías actuales que podemos llevar a la escuela o bien utilizar para investigar. (E2, Luciana)

Esta respuesta nos remite a otra observación de Cordell, quien al referirse a una encuesta educativa señala que:

Pocos de los estudiantes encuestados creen que sus docentes utilizan la tecnología de manera eficaz, y muchos más (una mayoría) consideran que

la entienden mejor que sus profesores. Para un estudiante así, imaginemos cómo debe sonar que un profesor elogie las “computadoras” y “herramientas digitales”. (Cordell, 2016, p. 465)

Otro factor significativo reconocido por las estudiantes como un obstáculo para que los estudiantes de Letras se acerquen a las HD se vincula con el papel de los estereotipos y prejuicios sobre las propias disciplinas y sobre la informática. Una de las estudiantes observó en este sentido que

no son pocos los chicos que conozco que estudian carreras como Letras (o similares) porque “no tiene matemáticas”. (...) cuando uno comienza una carrera “huyendo de algo”, o sin la motivación suficiente, es difícil interesarse por todas las posibilidades, en especial si tienen alguna relación con algo que creemos que nos va a costar. Por ejemplo, muchos chicos de Letras directamente asumen que no van a poder llevarse bien con la tecnología, porque tecnología suena más o menos a matemática y a cosas “técnicas”. Y ellos son de Letras, entonces tienen “la excusa perfecta”. (E1, Leticia)

De manera similar, otra de las cursantes indicó que el acercamiento a las HD se dificulta

Tal vez, por prejuicios y por desconocimiento. En este sentido, me parece que la capacitación docente y la socialización de cuestiones de la materia son puntos claves. Es difícil deconstruir prejuicios o construir conocimiento sin ser acompañado en el proceso. (E3, Laura)

Ahora bien, al indicar posibles soluciones, casi todas destacaron en alguna de sus respuestas al cuestionario el rol de los docentes de grado. Así, tras reconocer como barreras la escasa visibilidad de las HD, una estudiante señaló que “Estas barreras se podrían superar en caso de que los y las docentes [sic] comentando de su existencia, por ejemplo” (E2). Otra de las estudiantes coincidió con esta idea, y propuso que “Quizás una buena estrategia sería implementarlas [tecnologías] de a poco desde los primeros años de la carrera, para que los alumnos se fuesen familiarizando” (E4), mientras que una tercera estudiante señaló que

una forma de resolverlo en ese caso sería que los profesores, preferentemente en los primeros años de la carrera, introduzcan a las HD. Mínimamente para dar cuenta de su existencia y que los estudiantes puedan indagar más si lo desean. (E5, Liliana)

Por último, aunque no fue un factor mencionado con frecuencia entre las cinco estudiantes, también aparece una referencia la brecha en el acceso a recursos digitales para estudio e investigación que opera en contra del acercamiento a las HD:

Otra barrera que puede existir es la falta de equipo ofimático para aprender o investigar. Este tipo de barrera es más difícil resolver por cuestiones

económicas, tanto por parte de la universidad como para el estudiantado por el contexto socio-económico en el que vivimos actualmente. (E2, Luciana)

En relación con este punto, otra de las estudiantes consideró que “se necesitarían más espacios dentro de la universidad que incentiven/propicien el trabajo con las HD, pero eso requeriría otro tipo de planificación e inversión” (E5), lo que sugiere la percepción de que la infraestructura disponible no acompaña el desarrollo de este campo en la carrera de Letras.

### Observaciones finales

Asumiendo que emplear el sintagma Humanidades Digitales no es necesario para *hacer HD* y que lo definitorio son las prácticas movilizadas en la investigación, inscribirse en este campo de manera implícita o explícita supone convertirse en un tipo de humanista que, de manera consciente y voluntaria, elige acercarse a su objeto de estudio incorporando críticamente saberes y modos de pensamiento de otras ciencias que no tendrían por qué resultarle tan lejanas. En un mundo en el que la ubicuidad de lo digital atraviesa las experiencias humanas y sociales, incluyendo la de ser y hacer investigación, acercarse al saber informático resulta, a nuestro juicio, cada vez más imprescindible para resignificar objetos de estudio tradicionales y abordar otros contemporáneos. A tal fin, se requiere un acercamiento simultáneo a las posibilidades y a las problemáticas epistemológicas que atraviesan ese modo diverso de *ser* de y *hacer* humanidades/sociales *con* herramientas informáticas especializadas.

La experiencia del seminario y la introducción al campo HD se describió en términos que sugieren un enriquecimiento e, incluso, se produjo una resignificación de las incumbencias de su formación universitaria. No obstante, se detecta amplio terreno para que los docentes incorporen en sus aulas experiencias personales en el empleo de la tecnología con fines de investigación y docencia, lo que podría contribuir a reducir los estereotipos y prejuicios, por una parte, y a reconocer sin tantas resistencias las posibilidades de la informática para futuros egresados en Letras.

Consideramos que acercar a los estudiantes de grado a las HD, lejos de automatizar el análisis de los objetos de estudio que se propongan o de acentuar el riesgo de una deuda cognitiva, posibilidad hoy muy cercana por la irrupción y multiplicación de las tecnologías de IA generativa, constituye un modo de ofrecerles nuevos modos de interpretación y herramientas que contribuyen a ejercer su pensamiento crítico. Nos hacemos eco, para finalizar, de la observación de Hawkins, quien sostiene que introducirlos en las HD —en su caso desde los estudios literarios—, “ofrece a los estudiantes un nuevo terreno, un nuevo conjunto de habilidades y la sensación de que están aportando algo significativo. En casi todos los casos, perciben que están creando conocimiento y que lo hacen a través de actos de interpretación” (2014,

pp. 138-139).

## Notas

<sup>1</sup>Doctora en Letras con orientación Lingüística. Investigadora Adjunta del Instituto de Ciencias e Ingeniería de la Computación (CONICET-UNS). Profesora Adjunta de Historia de la Lengua Española, Metodología de la Investigación Lingüística y Literaria (módulo Lingüística) y Seminario de orientación en el Departamento de Humanidades (Universidad Nacional del Sur). ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-3683-1722> E-mail: [Imatteis@uns.edu.ar](mailto:Imatteis@uns.edu.ar)

<sup>2</sup>Si bien el sintagma *Humanidades Digitales* es hoy el más empleado, no es tan uniforme la manera de delimitar qué disciplinas las integran, y muchas veces quedan incluidas distintas ciencias sociales (cfr. por ej., Barrón Tovar et al., 2018 o los programas de los encuentros científicos que nuclean a investigadores de HD).

<sup>3</sup> La traducción de esta y de todas las citas en inglés del artículo nos pertenecen. Además, Connolly propone: “Me gustaría sostener que, en la práctica, la computación está comenzando a salir del enfoque metodológico singular de las ciencias naturales y de la ingeniería y que se está moviendo tentativamente hacia el pluralismo metodológico de las ciencias sociales, pero que este movimiento no ha sido plenamente reconocido dentro del ámbito académico de la informática”. (2020, p. 54).

<sup>4</sup>Véase al respecto el *Manifiesto de Viena sobre humanismo digital* (Werthner, et al., 2019).

<sup>5</sup>Estas resistencias son compartidas por estudiantes, docentes e investigadores en CSH (cfr. por ejemplo Cardell (2016). Así, por ejemplo, y si bien los métodos cuantitativos no son exclusivos de ni equivalen a las HD, sus desafíos en estudios literarios de posgrado son abordados por Goldstone (2019). También se discuten resistencias en Barrón Tovar et al. (2018), y el impacto de las HD sobre una carrera académica se trata en Greetham (2012).

<sup>6</sup>Fueron completados durante 2022 y 2024 en los Departamentos de Humanidades (DH), Ciencias de la Administración (DCA), Ciencias de la Educación (DCE), Derecho (DD), Economía (DE), Geografía y Turismo (DGyT) por las CSH y de Ciencias e Ingeniería de la Computación (DCIC), Ingeniería Eléctrica y de Computadoras (DIEC), por el área informática. Los resultados más relevantes fueron expuestos en de- Matteis (2022, 2024, en evaluación).

<sup>7</sup>Si bien la experiencia descrita corresponde al Área de Lingüística, ciencia considerada como “la más social de las humanidades”, nos centraremos en las disciplinas humanísticas ya que el contexto corresponde a una carrera dictada en un Departamento de Humanidades.

<sup>8</sup>Georgopoulou et al. sistematizan dos enfoques de las HD: uno donde la computación apoya las humanidades mediante herramientas para investigación o docencia (C→H), y otro donde las humanidades ofrecen un marco crítico para analizar lo digital (H→C). Proponen aplicar esta distinción en la práctica educativa de las HD del siguiente modo: “Los métodos computacionales en las humanidades (caso a) adoptan la forma de análisis estadístico, visualización de datos y programación; las herramientas y plataformas digitales que facilitan o enriquecen el aprendizaje (caso b) en las humanidades corresponden a dispositivos de hardware (por ejemplo, pizarras interactivas y visores de realidad virtual) y software (por ejemplo, LMS y MOOC) utilizados en contextos educativos; y una visión crítica de los recursos y prácticas digitales (caso c) incluye el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico para el mundo digital.” (2024, p. 2). En



el seminario nos interesan particularmente los casos a y c. Así, aunque las reflexiones aquí vertidas se focalizan sobre la formación de grado orientada a la investigación, la inclusión de las HD en los profesorados también se justifica, ya que las tecnologías útiles en el aula van más allá de las TIC y plataformas educativas convencionales.

<sup>9</sup>Este argumento también se ha presentado en el caso de las ciencias de la computación, carreras para las que se tornan cada vez más relevantes los espacios de formación social (Connolly, 2020).

<sup>10</sup>Dado el escaso número de respondientes, siempre que es posible solo se presentan fragmentos agrupados de sus respuestas y, cuando resulta pertinente, algunos más extensos para los que se adoptan nombres ficticios según la siguiente clave de anonimización: E1: Leticia, E2: Luciana, E3: Laura, E4: Leonor y E5: Liliana. Se respeta el texto original, y solo se destacan en *itálicas* las menciones de *software*.

<sup>11</sup>Para una discusión más detallada sobre las relaciones entre *pensamiento humanístico* y *computacional*, cfr. Barrón Tovar et. al. (2018). Su definición de pensamiento computacional, sin embargo, es diferente de la adoptada en este trabajo, que sigue más a Wing (2006, 2011).

<sup>12</sup>Sobre nuevas profesiones de naturaleza lingüística y su estrecho vínculo con las tecnologías, cfr. por ejemplo, el volumen coordinado por Queral Estévez (2023).

<sup>13</sup>Pensamos como, por caso, los de Moure & Listerri (1996), López Muñoz (2002) o Villayandre Lamazares (2010), para mencionar trabajos en el terreno de las Letras.

<sup>14</sup>Con respecto al uso de herramientas como *Microsoft Excel* para el análisis de datos cualitativos, cfr. por ej. Kalman y Rendón (2016), que demuestra que quien investiga puede construir las *affordances* de las herramientas que tiene disponibles.

<sup>15</sup>En este punto, nos remitimos por vía indirecta a aproximaciones para las que, como sintetizan Artopoulos y Lliteras (2024, p. 1294), este tipo de pensamiento debería superar la escolarización y “diversificarse a saberes computacionales tanto para estudiantes como para profesionales”. En otras palabras, existe una multiplicidad de pensamientos computacionales dependiente de los contextos de aplicación y niveles educativos.

<sup>16</sup>Cada estudiante experimentó con la idea de marcado utilizando una serie muy básica de etiquetas para describir la macroestructura textual de los materiales y datos vinculados con variables contextuales, según criterios que se consensuaron en clase.

<sup>17</sup>Este aspecto lingüístico del trabajo entre científicos de distintas disciplinas ha sido reconocido por Mounier (2021), quien se remite al trabajo de Galison (1997) en el que se recuperan los aportes de la antropología lingüística en torno al desarrollo de *pidgins*, *criollos* y la categoría de interlengua para referirse a la negociación local de significados pese a diferencias de fondo entre investigadores que obedecen a inserciones disciplinares específicas.

<sup>18</sup>Sobre el papel de la enseñanza de programación en posgrado, cfr. por ej. Selisker (2016).

<sup>19</sup>Los relevamientos sobre la familiaridad de la población estudiantil con las HD se realizaron en el marco de Proyectos de Investigación sobre el desarrollo de competencias comunicativas profesionales en carreras de grado (subsidios SGCyT-UNS PGI 24i284 y 24i300). El acercamiento al lenguaje de la informática para facilitar el diálogo interdisciplinar se concibe en este marco.

## Referencias bibliográficas

- Artopoulos, A. M., & Lliteras, A. (2024). La emergencia de la alfabetización crítica en IA. *Revista Diálogo Educativo*, 24(83), 1283-1305. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.083.DS01>
- Asociación Argentina de Humanidades Digitales (AAHD). (2013, noviembre 22). *Manifiesto*. <https://aahd.net.ar/manifiesto/>
- Baker, P. (2010). *Sociolinguistics and corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- Barrón Tovar, J. F., Ocampo Gutiérrez de Velasco, M., Reyes Alvarez, S. L., León, E., Godínez Bustos, M. A., Guzmán Olmos, A. M., Sánchez Arreola, L. A., Rueda Hernández, E. Z., Sosa Santibáñez, M., Pérez Michel, D., Salinas Romero, F. G., & Rosales Escalera, S. Q. (2018). Humanidades Digitales / pensamiento computacional. Pasajes de una historia. *Humanidades Digitales*, 123-161.
- Battershill, C., & Ross, S. (2022). *Using Digital Humanities in the Classroom. A practical Introduction for Teachers, Lecturers, and Students* (2a. Ed.). Bloomsbury Academica.
- Berry, D. M. (2011). The computational turn: Thinking about the digital humanities. *Culture Machine*, 12, 1-22.
- Berry, D. M. (Ed.). (2012). *Understanding digital humanities*. Palgrave Macmillan.
- Bonds, E. L. (2014). Listening in on the Conversations: An Overview of Digital Humanities Pedagogy. *CEA Critic. Special Issue: Digital Humanities Pedagogy*, 76(2), 147-157.
- Bowen, J. A., & Watson, C. E. (2024). *Teaching with AI: a practical guide to a new era of human learning*. John Hopkins University Press.
- Connolly, R. (2020). Why computing belongs within the social sciences? *Communications of the ACM*, 63(8), Artículo 8. <https://doi.org/10.1145/3383444>
- Cordell, R. (2016). How Not to Teach Digital Humanities. En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 459-474). University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1cn6thb.39>
- Dacos, M. (2011). *Manifiesto por unas Humanidades Digitales*. THATCamp. <https://doi.org/10.58079/uo1y>
- de-Matteis, L. M. A. (2022, noviembre 17). *Acercamiento a las Humanidades Digitales entre estudiantes de la Universidad Nacional del Sur*. V Congreso Internacional de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales: «Miradas desde el Sur», General Roca.
- de-Matteis, L. M. A. (2024, octubre). *Las Humanidades Digitales en el nivel de formación de grado: Una experiencia docente*. VI Congreso de la Asociación Argentina de Humanidades Digitales, Instituto de Investigaciones Geohistóricas (IIGHI-CONICET), Resistencia.
- de-Matteis, L. M. A. (en evaluación). *Saberes, preguntas y necesidades tenemos todos: El Grupo de Investigación en Humanidades Digitales del ICIC como una oportunidad para el diálogo interdisciplinar*. X Jornadas de Investigación del Departamento de Humanidades (julio de 2024), Bahía Blanca.
- Escobar Varela, M. (2021). The Roles of Software Programming. En *Theater as Data Book. Computational Journeys into Theater Research* (pp. 180-188). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3998/mpub.11667458.13>

Galison, P. L. (1997). *Image and logic: A material culture of microphysics*. University of Chicago Press.

Georgopoulou, M. S., Troussas, C., Triperina, E., & Sgouropoulou, C. (2024). Approaches to Digital Humanities Pedagogy: A systematic literature review within educational practice. *Digital Scholarship in the Humanities*, 00, 1-17. <https://doi.org/10.1093/llc/fqae054>

Goldstone, A. (2019). Teaching Quantitative Methods: What Makes It Hard (in Literary Studies). En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2019* (pp. 209-223). University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctvg251hk.22>

Greetham, D. (2012). The Resistance to Digital Humanities. En M. K. Gold (Ed.), *Debates in the Digital Humanities* (pp. 438-451). University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctttv8hq.28>

Hawkins, A. R. (2014). Making the leap: Incorporating digital humanities into the English classroom. *CEA Critic*, 76(2), 137-139. <https://doi.org/DOI: 10.1353/cea.2014.0013>

Heyer, G., & Büchler, M. (2010). *Some Challenges Posed to Computer Science by the eHumanities*. 524-529. <https://subs.emis.de/LNI/Proceedings/Proceedings176/524.pdf>

Hirsch, B. D. (2012). </Parentheses>: Digital Humanities and the place of pedagogy. En *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 3-30). OpenBook Publishers. [https://www.academia.edu/86708314/Digital\\_Humanities\\_Pedagogy\\_Practices\\_Principles\\_and\\_Politics](https://www.academia.edu/86708314/Digital_Humanities_Pedagogy_Practices_Principles_and_Politics)

Hutchins, J. A. (2024). Applied humanities at work in STEM graduate education. En K. Cardozo, K. Kearns, & S. Palma (Eds.), *Higher Education Careers Beyond the Professoriate* (pp. 85-99). Purdue University Press. <https://www.jstor.org/stable/ji.13167861.11>

Iantorno, L. A., & Bonds, E. L. (Eds.). (2014). *CEA Critic. Special Issue: Digital Humanities Pedagogy: Vol. 76(2)*. John Hopkins University Press.

Jones, S. E. (2016). *Roberto Busa, S. J., and the emergence of Humanities Computing. The priest and the punched cards*. Routledge.

Kalman, J., & Rendón, V. (2016). Uso de la hoja de cálculo para analizar datos cualitativos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(18), 29-48. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.uhca>

Lion, C., Bravo Aravena, S., & Torres M., E. (2024). La Inteligencia Artificial en la educación. Salir de la caja negra. *Educación, lenguaje y sociedad*, XXIII(23), 1-26. <https://doi.org/DOI: http://dx.doi.org/10.19137/els-2024-232303>

López Muñoz, M. (2002). Delenda est machina? Informática y filología latina. *Revista de Estudios Latinos*, 2, 235-250.

Mahony, S., & Pierazzo, E. (2012). Teaching skills or teaching methodology. En B. D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 215-225). OpenBook Publishers.

McCarty, W. (2003). Humanities computing. En M. Drake (Ed.), *Encyclopedia of Library and Information Science* (pp. 1224-1235). Marcel Dekker.

McCarty, W. (2005). *Humanities Computing* (1a. Ed.). Palgrave Macmillan.

Mounier, P. (2021). *Humanidades digitales: Una historia crítica* (E. Beltrame-Heyst, Trad.; 1a. Ed.). Mármol-Izquierdo Editores.

Moure, T., & Llisterri, J. (1996). Lenguaje y nuevas tecnologías: El campo de la lingüística computacional. En M. Fernández Pérez (Ed.), *Avances en lingüística aplicada* (pp. 147-228). Universidade de Santiago de Compostela - Servicio de publicacións e Intercambio Científico. [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/llisterri\\_moure\\_96.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/llisterri_moure_96.html)

Parra, V., Corica, A., Sureda, P., Schiaffino, S., & Godoy, D. (Eds.). (2024). *Actas del Primer Congreso Internacional en Inteligencia Artificial y Educación. Educar en la era de la inteligencia artificial generativa*. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. <https://drive.google.com/file/d/1EZMakxoCN4T0ZMSNU3CV6tVkJgWQJm9/view>

Queralt Estévez, S. (Ed.). (2023). *Lingüistas de hoy. Profesiones para el siglo XXI*. Editorial Síntesis. <https://www.sintesis.com/libro/linguistas-de-hoy>

Ramsay, S. (2012). *Programming with Humanists: Reflections on raising an army of hacker-scholars in the Digital Humanities* (B. D. Hirsch, Ed.; pp. 227-239). OpenBook Publishers.

Rojas Castro, A. (2013). Las Humanidades Digitales: Principios, valores y prácticas. *JANUS*, 2, 74-99.

Rojo, G. (2006). Informática y Lingüística: Las lenguas en la sociedad del conocimiento. *Rediris: Boletín De La Red Nacional De I+d*, 74-75, 1-8.

Scott, M. (1996). *WordSmith Tools*. Oxford University Press.

Selisker, S. (2016). Digital Humanities Knowledge: Reflections on the Introductory Graduate Syllabus. En M. K. Gold & L. F. Klein (Eds.), *Debates in the Digital Humanities 2016* (pp. 194-198). University of Minnesota Press. <https://www.jstor.org/stable/10.5749/j.ctt1cn6thb.20>

Spiro, L. (2012). Opening up Digital Humanities Education. En B. D. Hirsch (Ed.), *Digital Humanities Pedagogy. Practices, principles and politics* (pp. 331-363). OpenBook Publishers. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt5vjtt3.19>

Svensson, P. (2016). Making Digital Humanities. En *Big Digital Humanities: Imagining a Meeting Place for the Humanities and the Digital* (pp. 172-221). University of Michigan Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctv65sx0t.9>

Varner, S. (2016). Library Instruction for Digital Humanities Pedagogy in Undergraduate Classes. En J. W.

Werthner, H., Lee, E. A., Akkermans, H., Vardi, M., Ghezzi, C., Magnenat-Thalmann,

N., Nowotny, H., Hardman, L., Stock, O., Larus, J., Aiello, M., Nardelli, E., Stampfer, M., Frauenberger, C., Ortiz, M. Reichl, P., Schiaffonati, V., Tsigkanos, C., Aspray, W. ... Nalis-Neuner, I. *Manifiesto de Viena sobre Humanismo Digital*. (2019). (H. Debat, Trad.). [https://caiml.org/dighum/dighum-manifesto/Vienna\\_Manifesto\\_on\\_Digital\\_Humanism\\_ES.pdf](https://caiml.org/dighum/dighum-manifesto/Vienna_Manifesto_on_Digital_Humanism_ES.pdf)

White & H. Gilbert (Eds.), *Laying the Foundation. Digital Humanities in Academic Libraries* (pp. 205-222). Purdue University Press. <https://www.jstor.org/stable/j.ctt163t7kq.14>

Villayandre Llamazares, M. (2010). *Aproximación a la lingüística computacional* [Universidad de León]. <https://buleria.unileon.es/handle/10612/903>

Vinck, D. (2018). *Humanidades digitales: La cultura frente a las nuevas tecnologías* (1ª ed). Gedisa.

Viudas Camarasa, A. (1990). Inteligencia artificial en filología. *Anuario de Estudios Filológicos*, 13, 403-409.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.111821>

Wing, J. M. (2011). Computational thinking: What and why? *The Link. News from the School of Computer Science*, 6.0, 20-23.